

ZAMIERZENIA DZIECIĘCE

Z P R A K T Y K I S Z K O L N E J

————— Nr. 15 —————

Zamierzenia dziecięce

PRÓBY REALIZACJI, PRZEPROWADZONE
W SZKOLE ĆWICZEŃ PAŃSTW. SEMINARJUM
NAUCZYCIELSKIEGO IM. E. ORZESZKOWEJ
W WARSZAWIE

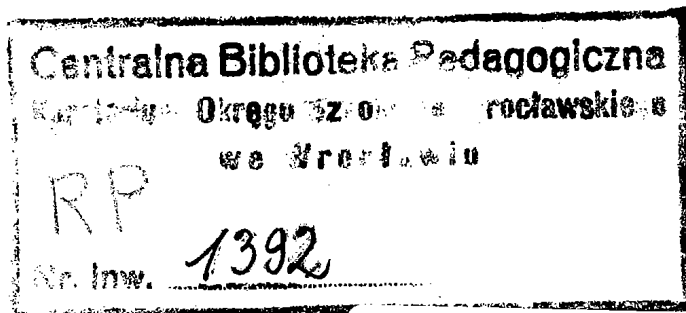
1397

NAKŁADEM »NASZEJ KSIĘGARNI« SP. AKC.
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO
WARSZAWA, 1932

PRZEDMOWA.

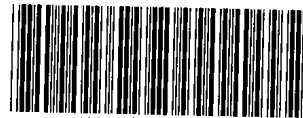
Książeczka niniejsza powstała do pewnego stopnia przypadkowo. Referaty i lekcje, które zawiera, stanowiły materiał pięciodniowego zjazdu nauczycieli szkół ćwiczeń, urządzanego przez Kuratorjum Okręgu Szkolnego Warszawskiego na terenie Państw. Seminarjum Żeńskiego im. E. Orzeszkowej w Warszawie. Zjazd odbył się w dniach od 9 do 13 grudnia 1930 r. i to tłumaczy, dlaczego sprawozdania z zajęć szkolnych obejmują tylko wycinek pracy rocznej, a także dlaczego materiał lekcyjny jest taki, a nie inny. Do ogłoszenia drukiem tych fragmentów skłoniły nas dwa motywy: 1) obawa, że materiał, opracowany dla doraźnej potrzeby, wskutek natężenia pracy codziennej nie tylko nie zostanie uzupełniony, ale powoli ulegnie rozproszeniu, 2) zainteresowanie, okazane przez uczestników zjazdu, pozwalające przypuszczać, że materiał ten i dla szerszych sfer nauczycielskich może być przydatny, jako podłoże do dyskusyj.

Książeczka spełni więc swoje zadanie, jeżeli zagadnienia, w niej postawione, obudzą zainteresowanie nauczycielstwa i staną się podniecią do szukania własnych dróg na własnym terenie.



377.8:374.3

Dolnośląska Biblioteka Pedagogiczna
we Wrocławiu



WRO0138968

PODSTAWY ORGANIZACJI PRACY W SZKOLE ĆWICZEŃ.

Należyte przygotowanie nauczycieli jest sprawą niezmiernie trudną i skomplikowaną. Raczej podchodzimy do tego zagadnienia, niż je rozwiązujemy. Kandydat wynosi z seminarjum oprócz pewnego wykształcenia ogólnego niewielkie przygotowanie zawodowe, właściwie taką lub inną postawę do zadań, jakie zawód nauczycielski na niego nakłada. Na urobienie tej postawy oprócz za-
datków wrodzonych wpływają trzy czynniki: 1) atmosfera seminarjum, jako zakładu wychowującego i kształcącego; 2) przedmioty pedagogiczne; 3) szkoła ćwiczeń, jako teren praktyki kandydata. W całokształcie tych czynników szkoła ćwiczeń odgrywa niezmiernie doniosłą rolę. Najpierw seminarzysta styka się z nią dorywczo czy to przy sposobności takich lub innych dyżurów, czy to bywając na jej uroczystościach, czy to z racji innych okazji. Narazie nie zdaje sobie, oczywiście, sprawy z pracy, jaka się w niej dokonywa, jednak pewne obserwacje narzucają mu się niejako same: zachowanie się dzieci, stosunek nauczyciela do rodziców, stosunek do dzieci itd. Następnie przez hospitacje wprowadzony zostaje w sam warsztat pracy. Orientuje się w nim powoli. Stopniowo tylko wnika coraz głębiej w pracę szkolną. Porównywając ją ze szkołą, w której się uczył przed wstąpieniem do seminarjum, lub z innymi szkołami, z którymi ma do czynienia np. przez rodzeństwo, zestawiając z tem, co słyszy na lekcjach przedmiotów pedagogicznych, zaczyna rozumieć, choć jeszcze niedokładnie,

założenia, na których praca w szkole ćwiczeń się opiera, zdawać sobie sprawę ze środków, użytych do osiągnięcia zamierzonych celów. Naprawdę zaczyna wnikać w pracę, gdy wejdzie w okres dłuższej praktyki, i wtedy wciągnięty zostaje w takie lub inne pojmowanie pracy nauczycielskiej i jej zadań. To ustosunkowanie do pracy szkolnej, zdobyte w szkole ćwiczeń, albo może być cennym kapitałem, który uczeń wynosi z seminarjum, albo więzami, które aktywniejsi i zdolniejsi zrywają bardzo szybko po opuszczeniu szkoły, inni szamocą się w nich przez dłuższy lub krótszy czas, a jeszcze inni nie mogą się z nich wyzwolić przez całe życie.

Pewien wpływ na nastawienie kandydata do przyszłej pracy ma także ustosunkowanie się otoczenia (między innymi nauczycieli szkoły ćwiczeń) do jego pierwszych poczynań pedagogicznych. Otoczyć go może albo atmosfera miła i życzliwa, albo zimna i odpychająca. Na każdym kroku może doznawać pomocy i opieki, albo wyczuwać niechęć do intruza, który psuje robotę. Może spotkać się z dużymi nawet wymaganiami, ale miarkowanymi odczuciem jego istotnych możliwości, albo z żądaniem, którym sprostać nie jest w stanie. I albo te pierwsze jego poczynania nauczycielskie upływają wprawdzie w mozole, ale radośnie, stając się bodźcem i podnieciem do dalszej pracy, albo są zarodkiem zwątpienia we własne siły, czasem nawet goryczy i niechęci do ludzi wogóle, a szkoły, którą ukończył, w szczególności.

Tak więc organizacja praktyki pedagogicznej, dobór ludzi, którzy nią kierują, ma niewątpliwie ogromny wpływ na należyte wyszkolenie zawodowe kandydatów; czynnikiem jednak najważniejszym, bez którego skuteczna praca w tym kierunku nie da się pomyśleć, jest sam bieg pracy w szkole ćwiczeń i to zarówno jej pracy wychowaw-

czej, jak i dydaktycznej. Gdy praca w szkole ćwiczeń jest oparta na racjonalnych założeniach, gdy te założenia są celowe i umiejętnie realizowane, wtedy taka lub inna organizacja praktyki pedagogicznej, a więc takie lub inne wykorzystanie tych wartości, które szkoła przedstawia, ma niewątpliwie duże znaczenie. Gdy praca w szkole ćwiczeń jest mało wartościowa, najlepsza organizacja praktyki nie wydobędzie z niej pierwiastków kształcących.

Jeżeli praca w szkole ćwiczeń ma być świadoma i celowa, główne założenia, na których się ona opiera, muszą być ustalone i jasno sprecyzowane. Niezbędne to jest i dla metodyka, i dla nauczycieli szkoły ćwiczeń, inaczej ich praca nie będzie nigdy harmonijna. Przyjęte założenia nauczyciel metodyki uzasadnia teoretycznie uczniom, nauczyciele na lekcjach w szkole ćwiczeń dają przykłady ich realizacji, każdy na swój sposób. Czy jednak te zasady nie są ściśle określone w programie dla szkół powszechnych Min. W. R. i O. P., czy każda szkoła ćwiczeń ma je sobie ustalać na własną rękę?

Rozważania na ten temat doprowadzają w pierwszym rzędzie do przeświadczenia, że przede wszystkim należy rozstrzygnąć pytanie, jakim to rodzajem szkoły ma być szkoła ćwiczeń: czy szkołą o charakterze eksperymentalnym, dążącą do gruntownej przebudowy życia szkolnego, wcielania najnowszych haseł i postulatów pedagogicznych, czy zwykłą szkołą powszechną, która dzięki staranniejszemu doborowi sił nauczycielskich umiejętniej realizuje ustalony program, skuteczniej stosuje wskazówki metodyczne, w nim zawarte. Przy tak krańcowym postawieniu pierwszej alternatywy wybór nie jest trudny. Szkoła ćwiczeń, szczególnie przy seminarjach, jest terenem praktyki dla młodzieży o stosunkowo małym wyrobieniu umysłowym, która jednak zaraz po opuszczeniu

seminarjum obejmuje nieraz najtrudniejsze placówki pracy nauczycielskiej. Szkoła taka nie może porywać się na próby radykalnego przekształcania życia i pracy szkolnej, nie może podejmować takich wysiłków, których rezultaty nie dają się narazie przewidzieć. Seminarzysta powinien się zetknąć z pracą wartościową, ale w swym całokształcie nie przedstawiającą zbyt dużych odchyień od tej pracy, która go czeka w niedalekiej przyszłości. Szkoła ćwiczeń musi więc być przede wszystkim dobrą szkołą powszechną. Pytanie jednak: co rozumieć będziemy, co rozumieć można pod terminem „dobra szkoła“? Czy możemy dać tę nazwę takiej szkole, która wykonywa punkt po punkcie przepisany program, a w swych metodach pracy nie odbiega od szablonowej interpretacji wskazówek metodycznych, zawartych w uwagach do programu, czy obejmiemy tym mianem przede wszystkim taką szkołę, która umie patrzeć na program, jako na żywy, giętki materiał, dający się przystosować do potrzeb dziecka i warunków jego życia, a metodzie nadawać jej istotny sens i znaczenie. Oczywiście, chodzi o szkołę tego drugiego typu. Taką przede wszystkim dobrą szkołą powszechną powinna być szkoła ćwiczeń przy seminarjum, to jej obowiązek pierwszy i niezmiernie ważny. Powinna pokazać seminarzyście, jak w warunkach określonych i ustalonych można dawać pracę wartościową, przenikniętą myślą o dziecku. Czy więc szkoła ćwiczeń ma się całkowicie wyrzec pracy doświadczalnej na swoim terenie, czy istotnie, jeżeli zechce prowadzić taką pracę, będzie to ze szkodą dla seminarzystów? Oczywiście, nie, ale przy zachowaniu pewnych warunków. Szkoła ćwiczeń, która osiągnie już pewien poziom, będzie miała nauczycieli zdolnych i doświadczonych, może podejmować próby zarówno w dziedzinie wychowania, jak i nauczania, o ile one nie burzą nic radykalnie, ale pro-

wadzą do częściowego i stopniowego ulepszania pracy szkolnej. Taka szkoła ćwiczeń według mnie najlepiej spełniać będzie swoje obowiązki. Dając rzut oka w przyszłość, budząc twórczy rozpęd w kandydatach na nauczycieli, umożliwi jednak bierniejszym, mniej zdolnym pracę wartościową na utartych szlakach, — aktywniejszym, zdolniejszym zaszczepi zdrową ambicję być twórczym, choćby w minimalnej mierze w swoim zakresie pracy.

Konieczność ustalenia i dokładnego sprecyzowania podstawowych założeń, na których opiera się praca szkolna, obowiązuje w pierwszym rzędzie takie szkoły ćwiczeń, które prowadzą jakąkolwiek robotę eksperymentalną. Jednak i te szkoły ćwiczeń, które żadnych prób eksperymentalnych nie podejmują, nie powinny uchylać się od obowiązku jasnego i dokładnego ujęcia zasad, które przyświecają im w pracy. Nawet jeżeli realizują tylko założenia, ustalone przez oficjalne programy, to zawsze na jedne z nich kładą większy nacisk, na inne mniejszy, i to nadaje już pewien swoisty charakter ich robocie.

Ponieważ nasza szkoła ćwiczeń w pewnych swych posunięciach odbiega od normalnie przyjętego sposobu pracy w szkołach powszechnych, postaram się więc przedstawić te główne założenia, z których praca nasza wypływa. Jeżeli chodzi o etykietę, to najbardziej zbliża się ona do pracy, prowadzonej tak zwaną metodą projektów, choć nie jest jej niewolniczym naśladownictwem. Znajdą się w niej również echa haseł i dążeń innych kierunków pedagogicznych.

Zdajemy sobie sprawę z tego, że nie tworzymy nic nowego. Do pracy przystępujemy jednak z wiarą, że nawet drobne wysiłki nie giną, w sumie muszą dać pożądane wyniki — stworzyć szkołę lepszą, a więc bardziej przystoso-

waną do różnych faz rozwojowych dziecka i do jego potrzeb w każdym wieku.

Nim przystąpię do omówienia założeń naszej pracy, dobrze będzie uprzytomnić czytelnikom choć w najbardziej ogólnikowy sposób te postulaty i te hasła, które tkwią u podstaw całego ruchu, mającego na celu stworzenie lepszej szkoły. Mimo pozornej różnorodności tych haseł dadzą się one jednak sprowadzić do kilku zasadniczych, które są właściwie przez wszystkich zwolenników nowej szkoły przyjęte i uznane. Uwypuklenie ich da to szerokie tło, na którym najdrobniejsze nawet poczynania stają we właściwym świetle.

Postulaty te dadzą się pokrótce ująć w następujących punktach:

I. Dziecko w sposób naturalny winno wrastać w społeczeństwo, którego ma stać się członkiem. Pierwszą grupą, w którą dziecko wchodzi, jest rodzina. Już w niej zaczyna się zaprawiać do życia gromadnego, choć jeszcze tylko w zespole ludzi bliskich i kochanych. Przejście dziecka z domu do szkoły nie może być wejściem do grupy odmiennej, raczej rozszerzeniem jego dotychczasowego środowiska. Dom i szkoła muszą nie tylko ściśle ze sobą współdziałać, ale możliwie przenikać się wzajemnie. Wrastając w to środowisko domowo-szkolne, dziecko najlepiej przygotowuje się do udziału w szerszym życiu społecznym. Życie nauczyć się można tylko przez życie samo. A więc dziecko musi brać żywy i czynny udział w życiu grupy, czuć się jej członkiem, równouprawnionym z innymi, spełniającym ważne funkcje społeczne, choć tylko na miarę własnych sił. Jedynie przez to uczestnictwo w życiu i pracach grupy może rozwijać się w dziecku poczucie przynależności społecznej, zrozumienie roli jednostki w grupie, należyta ocena wartości twórczego stosunku do podjętych zadań, co właśnie sta-

nowi najlepsze przygotowanie do udziału w szerszych grupach społecznych.

II. Najpierwszym obowiązkiem tej grupy domowo-szkolnej jest staranie o należyty rozwój fizyczny dziecka.

III. Szkoła powinna zapewnić swoim wychowankom pełnię rozwoju. Przedewszystkiem dziecko winno znaleźć w szkole warunki najbardziej sprzyjające samowychowaniu i samokształceniu, a więc atmosferę swobody, umożliwiającą mu przejawianie się jego swoistych zadatków i ich samodzielny pełny rozwój od wewnątrz.

IV. Asymilacja zdobyczy kulturalnych pokoleń minionych nie powinna przytłumiać rozwoju od wewnątrz, ale stanowić niezbędną funkcję tego rozwoju, zaspokajając potrzeby rozwijającej się psychiki. Nie to, co dziecku przyda się w dalszym życiu, ale przedewszystkiem to, co obecnie jest niezbędne i istotne dla jego rozwoju, winno być przedmiotem nauki szkolnej. Zagadnienie, czy i w jakiej mierze można wyznaczać materiał, który dzieci mają przyswoić w ciągu pobytu w szkole, jest rozwiązane w rozmaity sposób przez różnych reformatorów. Jedni żądają gruntownej przebudowy programów, inni całkowitego ich odrzucenia.

V. Materiał do nauki szkolnej winien być czerpany z otaczającego życia. Szkoła powszechna ma przedewszystkiem cele ogólnokształcące na względzie, ale te cele winna osiągnąć nie przez gimnastykowanie umysłu na materiale, który jest oderwany od życia, ale właśnie na materiale życiowym. Ma on bowiem najwyższą wartość kształcącą, jako odpowiadający zainteresowaniom dzieci, bo wprowadzający je bezpośrednio w życie, tętniące wokół nich. Książka powinna być tylko pomocą w rozumieniu zjawisk życiowych, w realizowaniu zamierzeń, podjętych przez dzieci, narzędziem, służącym do zaspokajania ich potrzeb. Im dziecko starsze, im bardziej skomplikowane problemy

je interesują, tem częściej musi sięgać po odpowiedź do doświadczeń minionych pokoleń, a więc do książki, nigdy jednak nie powinno tracić z oczu jej właściwego przeznaczenia.

VI. Życie dziecka w szkole nie powinno być przygotowaniem do dalszego życia, ale jedną z faz tego życia. Zbliżamy się do tego ideału, gdy przeżycia dzieci są ośrodkiem pracy szkolnej, gdy pozwalamy dzieciom mieć swoje *zamierzenia*, a sami dopomagamy im tylko w ich realizowaniu.

VII. Wiedza, którą w ten sposób dzieci zdobywają, nie jest pokawałkowana na oddzielne przedmioty nauczania, ale, skupiając się dokoła opracowywanych przez dzieci zagadnień, tworzy syntetyczne całości, które dają wierny obraz życia oraz zrozumienie istotnej roli wiedzy i jej doniosłego znaczenia w życiu człowieka.

VIII. Metoda w swoich szczegółach musi być wyznaczona przez psychikę dzieci z jednej strony, przez właściwości materiału z drugiej, przez cel do osiągnięcia z trzeciej. W każdym razie ma to być metoda samodzielnej pracy ucznia, samodzielnego dorabiania się rozwoju duchowego. Nauczyciel raczej stwarza warunki, niż kieruje. To samodzielne dorabianie się kultury przez dzieci może przybierać różne formy: pracy zbiorowej, pracy grupowej, pracy indywidualnej, zależnie od problemu i jego poszczególnych faz — zawsze jednak musi odbywać się w ten sposób, że uczeń jest pytającym, a jednocześnie szukającym odpowiedzi, projektującym i wykonywającym to, co zaprojektował.

IX. Nauczyciel to człowiek, obdarzony wielkimi zaletami charakteru, dużą inteligencją, człowiek, doskonale orjentujący się w życiu współczesnym, w jego potrzebach i dążeniach. Sam umie uczyć się z życia, wydobywać najaw wartości, tkwiące w rzeczach i ludziach, z którymi się

styka. Umie tak nastawić wychowanków, aby i oni byli zdolni do wykrywania tych wartości. Działa jedynie swym autorytetem moralnym, zna i kocha dziecko, to też jego zabiegi wychowawcze skierowane są nie na opanowanie dziecka i kształtowanie jego psychiki w imię zgóry przyjętych założeń, a na ochranianie i pobudzanie wewnętrznych sił dziecka, aby to, co oryginalne i twórcze, mogło dojść do pełnego rozwoju. Dla takiego nauczyciela szkoła nowa domaga się dużej wolności, lecz nakłada na niego wielką odpowiedzialność przed samym sobą i innymi.

Przedstawiłam w bardzo ogólnych zarysach te postulaty, te tendencje, które nowe szkoły pragną realizować w pracy szkolnej. Zrobiłam to głównie dlatego, aby wykazać, jak mało radykalne są nasze dążenia. Jak już nadmieniałam, musimy postępować ostrożnie, nie burzyć, ale stopniowo przekształcać. Zasady pracy w naszej szkole ćwiczeń to często zasady powszechnie uznane, czasem w różnych szkołach stosowane, ale tylko pozornie lub dorywczo. My próbujemy realizować je systematycznie i konsekwentnie. Są one następujące.

I. Praca szkolna musi być przystosowana do wieku dzieci, z którymi szkoła ma do czynienia.

Konieczność tego przystosowania to prawda już banalna, która jest na ustach każdego, mającego do czynienia ze sprawami nauczania i wychowania. Powtarza się ją bardzo często, ale stosuje w całej rozciągłości bardzo rzadko. Teoretycznie wiemy, że dziecko w każdym wieku przedstawia swoistą strukturę, której wszystkie składniki są ściśle do siebie dopasowane, wzajemnie się warunkują i wzajemnie modyfikują. Wiemy również, że ta struktura, zrazu mało skomplikowana, z wiekiem coraz bardziej rozcłonkowuje się i różniczkuje, nie przestając nigdy być całością. W praktyce

jednak niebardzo zdajemy sobie sprawę, na czym polega swoistość tej struktury w każdym wieku, a już bardzo rzadko umiemy się do niej dostosować. Nasze sposoby uczenia dzieci małych są w znacznej mierze pomniejszeniem tego, co robimy z dziećmi starszemi: krótsze godziny, mniej tych godzin, mniej materiału, bliższe przedmioty itd., miast być zupełnie innym podejściem do innej struktury psychicznej. Teoretycznie np. zdajemy sobie doskonale sprawę, jak powolnie kształtują się pojęcia małego dziecka, jak wiele razy konkretne sytuacje muszą się zjawić, by te pojęcia mogły się wytworzyć, jak nieodzownym jest dla ich powstania, aby stosunek dziecka do danych sytuacji był czynny, w praktyce jak często zadowaliamy się wyrazem, za którym, oczywiście, ukrywa się coś dla dziecka, tylko nie ta treść, na którą liczymy. Oczywiście, studja nad psychologią dziecka pomagają niezmiernie w zbliżeniu pracy szkolnej do właściwości psychicznych dziecka danego wieku, jednak nic zastąpić nie może postawy nauczyciela. Psychologja mówi o dziecku wogóle, nauczyciel ma do czynienia z żywym, konkretnym dzieckiem i z żywą, konkretną zbiorowością, do której na podstawie wiadomości z psychologii musi jednak samodzielnie ułożyć swój stosunek. Musimy więc inaczej traktować dzieci różnych wieków, inaczej nietylko przy ćwiczeniu tej lub owej funkcji, przy ćwiczeniu tej lub owej sprawności, ale inaczej w całym naszym ustosunkowaniu się do pracy szkolnej dziecka. Funkcje psychiczne małego dziecka są jeszcze mało zróżnicowane: postrzeganie cechuje synkretyzm, wyobrażenia mieszają się z postrzeżeniami, pojęcia są bardzo mgliste, wnioski opierają się na swoistych przesłankach, a cała ta sfera poznawcza wspiera się i służy dążnościom i popędom dziecka, co daje jego wypowiedziom ten swoisty czar świeżości, którym zachwycamy się my, ludzie do-

rośli o ustalonych już sposobach rozumowania i postępowania społecznego. Z biegiem czasu psychika dziecka się zmienia. Zmieniać się musi i nasza praca szkolna z dzieckiem. Dziecko wchodzi do szkoły z całym zasobem wiadomości i sprawności, które zdobyło przez bezpośrednie zetknięcie z rzeczami i ludźmi, z potrzebą realizowania swoich dążeń i dalszego zdobywania wiedzy o świecie. Tymczasem unieruchamia się je w ławce szkolnej i miast żywej wiedzy o świecie uczy się je narzędzi zdobywania wiedzy, a więc czytania i pisania, nie dając mu możności zdobywania tej umiejętności przez posługiwanie się nimi dla zadośćuczynienia jego własnym potrzebom i zainteresowaniom. Stara się mu wpoić zawile pojęcia liczbowe, ułatwiając ich zdobycie jedynie przez uzmysłowienie zbiorów zapomocą różnych liczmanów i odwołanie się do czynności wyobrażanych, które mają służyć jako tło do operacji liczbowych, zamiast dać mu sposobność do posługiwania się tem narzędziem dla celów, które sobie stawia. Z przedmiotami styka się dziecko w szkole przedewszystkiem na lekcjach pogadanek. Przedmioty te mogą chwilowo obudzić jego zainteresowanie, nie mogą jednak tego zainteresowania utrzymać na czas dłuższy, bo nie są częścią sytuacji, w której dziecko odgrywa jakąkolwiek rolę.

II. Uczynić ze szkoły miejsce, w którym nie tylko dziecko przygotowuje się do życia, ale i żyje swoim drobnym życiem dziecięcym, oto druga zasada pracy w szkole ćwiczeń.

Przez samo wejście do szkoły dziecko ma już do pokonania jedną trudność: przystosowania się do nowej grupy społecznej, której stało się członkiem. Zmiana całkowita sposobu uczenia się jest trudnością jeszcze daleko większą. Przystępując do nauki czytania, pisania i rachunków w opisany przez nas sposób, dziecko nabiera, oczywiście, przy pomocy

starszych, przeświadczenia, że naprawdę teraz zaczyna się czegoś uczyć, że tylko to, czego uczy się z książki, jest naprawdę nauką. Zrywa się ciągłość między wiadomościami, które zdobyło z życia, a temi, które teraz zdobywa w szkole. Wiadomości szkolne zaczynają układać się w ciąg specjalny, mający mało wspólnego z doświadczeniem życiowym. Tymczasem psychika dziecka przez wstąpienie do szkoły nie uległa zasadniczej zmianie. Rozwój jej jest stopniowy, to też stopniowo winny się modyfikować sposoby oddziaływania na nią. Nie możemy zrywać odrazu z dotychczasowym sposobem nabywania wiedzy przez dziecko. Jego doświadczenie, jego życie musi stanowić w dalszym ciągu podstawę pracy szkolnej, tylko to doświadczenie trzeba uczynić bogatszym w elementy kształcące. Należy powoli wciągać dziecko do posługiwania się takimi narzędziami, jak czytanie, pisanie i rachowanie, jako niezbędnymi środkami do realizowania jego własnych celów. Bo małe dziecko w szkole, właśnie by żyć, a nie uczyć się tylko, musi coś projektować, coś robić, posługiwać się przedmiotami dla osiągnięcia swoich celów. Pozwalając mu w ten sposób uczyć się przez życie, odwołujemy się do całej jego psychiki, uwzględniamy zarówno jego stronę dążnościową, jak i uczuciową, i intelektualną. Ucząc się w ten sposób, dziecko ćwiczy swoje zdolności, nabywa wiadomości, a jednocześnie daje ujście swoim najgłębszym instynktom i popędom. Im dziecko jest starsze, im bardziej jego struktura psychiczna ulega rozczłonkowaniu, tem łatwiej trafić jest do niej w najrozmaitszy sposób, odwołując się do tej lub innej jej strony. Z wiekiem i rozwojem dziecka sfera jego zainteresowań znakomicie się rozszerza, a cele, do których dąży, stają się odleglejsze. Dziecko jest zdolne do nauki bardziej bezinteresownej.

Ale zmiana sposobu uczenia nie powinna nastąpić nagle,

bo przeobrażenia psychiki też są powolne i stopniowe. Chociaż więc nauczanie staje się z wiekiem dziecka coraz mniej podporządkowane jego doraźnym potrzebom, coraz bardziej planowe i systematyczne, raczej przedmiotowe, niż syntetyczne, to jednak trzeba, aby i starsze dzieci miały możność choć od czasu do czasu stawiania i realizowania swoich dziecięcych celów. Każde takie zamierzenie, podjęte przez dzieci, będzie nietylko okazją do wzmożonej pracy w różnych przedmiotach nauczania, sposobnością do podkreślenia wagi i znaczenia nauki, roli książki, jako jednego ze źródeł wiedzy, ale również sposobnością do przeżywania całej gamy wzruszeń, jakie towarzyszą zwykle projektowaniu i wykonywaniu szeregu czynności, zmierzających do osiągnięcia postawionego celu. Zwykła normalna praca szkolna jest wtedy lepiej rozumiana i oceniana. Kto więcej umie, kto jest sprawniejszy w wykonywaniu różnych czynności, ten radzi sobie lepiej, gdy przyjdzie czas realizowania jakiegoś projektu.

O ile te zamierzenia mają ścisły związek z życiem otoczenia, posiadają one ogromne znaczenie społeczne, wciągają bowiem z jednej strony dziecko w życie, tętniące wokół niego, powoli dają mu zrozumienie podstaw tego życia, z drugiej zainteresowują rodziców pracą szkolną, zmniejszając w ten sposób rozdział między szkołą i domem.

III. Hasło związku z życiem otoczenia, czerpanie materiałów z tego życia jest w pewnej mierze realizowane w naszej szkole ćwiczeń. Jednak wiek dzieci i teren wielkiego miasta nie pozwalają na wydatniejsze próby w tym kierunku.

Oczywiście, gdy dzieci projektują i realizują swoje zamierzenia, stają przed nimi realne zagadnienia, które muszą rozwiązywać samodzielnie.

IV. Staramy się jednak, aby wszelkie zdoby-

wanie nowych pojęć przez dziecko stawało przed niem w formie zagadnienia, które ono własną pracą myślową lub na podstawie własnego działania ma rozwiązać.

Hasło nienowe! Głosił je Rousseau, głosił je Pestalozzi w słowach następujących: „Wszelkie kształcenie umysłowe człowieka jest jedynie umiejętnością dopomagania naturze w jej własnym rozwoju“. Głosił Spencer: „Trzeba ze wszystkich sił pobudzać samodzielny rozwój dziecka, doprowadzić je do tego, aby samo badało i samo ze swych odkryć wyciągało wnioski“; głoszą to wszyscy pedagodzy dzisiejsi. Jak mało mamy jednak tej pracy samodzielnej ucznia w naszych szkołach! Jak mało rozumiemy, że samodzielną jest ona tylko wtedy, gdy przed uczniem staje znak zapytania i gdy on sam na ten znak zapytania znajdzie odpowiedź. Dążymy również do tego, aby uczeń w miarę możliwości nie otrzymywał zagadnienia gotowego, ale sam umiał je wyczytać z sytuacji. W ten sposób bowiem uczeń nie tylko uczy się rozwiązywać, ale i stawiać zagadnienia.

V. Usiłujemy stosować koncentrację, ale tylko wtedy, gdy wiedza w sposób naturalny układa się w całości syntetyczne.

Z wysunięcia zamierzenia, jako podstawy narazie prawie całej, później tylko większej lub mniejszej części pracy ucznia, wpływa stosunek pracy w szkole ćwiczeń do zagadnienia koncentracji. Przy projektowaniu i realizowaniu zamierzenia wiedza układa się w całość syntetyczną, nie będącą zlepkiem elementów, nie mających w gruncie rzeczy nic ze sobą wspólnego, ale czemś istotnie organicznie ze sobą spójnym. Szczególnie w wyższych oddziałach całe partje materiału są przerabiane bez silenia się na jakąkolwiek koncentrację. Powierzchnowa bowiem koncentracja, jaką zalecała np. szkoła herbartowska: bajka o li-

sie, czytanka o lisie, wycinanka lisa, działanie rachunkowe na lisach, śpiew o lisie itd., nie posiada wartości kształcącej. Będąc sztuczną, ma dla umysłu małe znaczenie. Dla stosowania znów skutecznie koncentracji Decroly'ego trzeba się zgodzić na jego założenia programowe, przyjęć tak jak on za podstawę pracy w szkole cztery wielkie potrzeby człowieka: potrzebę odżywiania się, potrzebę chronienia się przed zmianami temperatury, obrony przed nieprzyjaciółmi, wreszcie współpracy i współdziałania z innymi. Czy jednak te potrzeby, będąc zaspokajane u dziecka przez dorosłych, są istotnie najważniejszymi sprężynami działania dziecięcego? Wydaje mi się, że nie.

VI. Przesunięcia, dokonywane przez nas w programie, nie mogą utrudniać dziecku dalszej nauki.

Jeżeli chodzi o program obowiązujący, to nasza szkoła ćwiczeń wypełnia go prawie całkowicie, tylko z pewnymi dosyć dużymi przesunięciami, zawsze jednak tylko w zakresie czterech pierwszych lat nauczania. Dzieci bowiem, wychodzące ze szkoły po ukończeniu 4-ch oddziałów, muszą mieć możliwość przejścia do innej szkoły. Najpoważniejsze przesunięcia dotyczą rachunków, nauki gramatyki i historii. Lekcje, zależnie od potrzeby, są godzinne, dwugodzinne, a nawet i dłuższe. Dzwonek międzylekcyjny przypomina tylko konieczność przewietrzenia klasy i pewnego odpoczynku dla dzieci. Dzieci, wychodząc z klasy, pozostawiają niedokończoną robotę na stolikach, by znów po przerwie wrócić do niej.

VII. Forma pracy w szkole ćwiczeń jest połączeniem pracy indywidualnej, grupowej i zbiorowej.

Użycie każdej z tych form zależne jest od psychiki danej grupy dzieci i od natury zagadnienia. Zresztą do kolej-



nych faz jednego i tego samego zagadnienia stosuje się różne rodzaje pracy: do projektowania np. zbiorową, do wykonania i zdania sprawy grupową itd. Dziecko małe trzeba dopiero nauczyć pracować grupowo, dziecko starsze wciąga się w ten rodzaj pracy bardzo łatwo. Praca grupowa, gdy potrzeba jej wypływa naprawdę z właściwości pracy do wykonania, ma ogromne walory wychowawcze. Naprzód daje dzieciom możliwość swobodnego organizowania się w niewielkim zespole. Ponieważ skład grupy ulega zmianie zależnie od zagadnienia, sposobność do organizowania powtarza się często, co znakomicie przyczynia się do rozwoju tej zdolności. Różnorodność zagadnień, dla których dzieci organizują się, pozwala na częste zmiany ról, sprawia, że niedawni przywódcy stają się znów podwładnymi i odwrotnie. Praca grupowa daje dzieciom wiele sposobności do działania społecznego: poświęcenia wygody osobistej dla dobra grupy, pomocy słabszym, współpracowania z innymi dla dobra całości, skierowania instynktu postawienia się w łóżysko społeczne — ambicji grupowej.

Niektórzy nauczyciele obawiają się, że praca grupowa przyczynia się do powiększenia bierności pewnych typów dziecięcych. Oczywiście, że jest to możliwe, na to jest jednak nauczyciel, aby umiał tak nastawić dzieci, by zmuszały biernego kolegę do brania udziału w pracy. Praca grupowa daje nauczycielowi wiele okazji do poznania dzieci. Zespół dzieci w grupie jest zwykle niewielki, da się objąć uwagą, dzieci są swobodne, pracują w warunkach bardzo naturalnych. Czy może być lepsza sytuacja dla obserwatora? Praca grupowa nad zagadnieniem to sposobność dla dzieci do wyrabiania się społecznego daleko lepsza, niż wszelkie sądy koleżeńskie, ustanawianie paragrafów praw itd. Razem z dyżurami klasowymi stanowi ważną pomoc we wrastaniu uczniów w środowisko szkolne,

a tem samem przygotowuje do uczestnictwa w szerszych grupach społecznych.

VIII. Szkoła ćwiczeń dąży do szczerej współpracy z domem dzieci.

Oczywiście ta współpraca dotyczy narazie ograniczonych dziedzin życia szkolnego, z biegiem jednak czasu prawdopodobnie będzie się stawać coraz głębszą i ściślejszą. Szkoła usiłuje wciągać rodziców w życie szkolne, w jego radości i troski, w jego prace i rozrywki. Rodzice nie zjawiają się do szkoły tylko poto, aby wysłuchiwać skarg na dzieci lub żądań nauczycieli, ale są odpowiedzialni za pewne prace w szkole, stając się tem samem jednym z nieodzownych czynników należytego funkcjonowania szkoły. Udział przy śniadaniach, pomoc przy przedstawieniach, wogóle przy realizowaniu pewnych zamierzeń, to dotychczasowe zdobycze, osiągnięte w dziedzinie zbliżenia domu ze szkołą.

Tak w szkicowym ujęciu przedstawiają się zasady, na których nasza szkoła ćwiczeń opiera swoją pracę. W dalszych referatach i lekcjach będzie nie martwa doktryna, ale życie. Na tych przykładach konkretnej pracy będzie się można przekonać, czy i o ile zasady są stosowane. Chciałabym tylko zaznaczyć, że nie uważamy, aby te zasady były jedynie możliwą podstawą dla pracy szkolnej. Wartość pracy w dużej mierze zależy nie od zasad, nie od takiego lub innego programu, takich lub innych metod, ale od człowieka, który te hasła wciela w życie i stosuje te zasady.

W. Dzierzbicka

Sprawozdanie z fragmentu pracy w oddziale I-ym.

Pracę w I oddziale rozpoczęłam, jak to się robi od szeregu lat w naszej szkole, od tygodnia hospitacyjnego dla uczennic V-go kursu i jednego dnia hospitacyjnego dla IV-go kursu.

Ze względu na specjalne znaczenie tego tygodnia w szkołach ćwiczeń, jako hospitacyj dla uczennic, jak i ze względu na wagę pierwszego tygodnia pracy szkolnej w I-szym oddziale wogóle, dam z niego szczegółowe sprawozdanie.

Zamiary na ten tydzień miałam następujące: poza zapoznaniem się mojem z dziećmi, zaznajomieniem się dzieci między sobą, zadomowieniem się ich w klasie, a co za tem idzie — swobodnem wypowiedaniem się, swobodnem poruszaniem się w nowym środowisku, chciałam wydobyć najaw możliwości, jakimi dzieci rozporządzają, zorjentować się, na co je stać, i odrazu pociągnąć je do wspólnego ze mną tworzenia naszego życia szkolnego.

Poza tem, ponieważ dzieci przychodzą do szkoły już uświadomione co do rodzaju pracy, jaka je czeka, wiedzą, że będą pisały, czytały, rachowały, i pragną tego — postanowiłam nie zwlekać i przy pierwszej nadarzonej okazji przystąpić do nauki pisania i czytania. Chciałam, żeby pisanie i czytanie miało sens dla dziecka od samego początku, żeby dziecko posługiwało się niem, jako umiejętnością, przydatną do jego celów codziennych.

Dzieci w klasie mam 28-ro, w tem z ochron i przedszkoli — 21 dzieci. Większość zatem dzieci żyła już i pracowała w liczniejszej gromadzie.

Rozpoczęłam pracę w klasie od zajęć dowolnych. Pierwszego dnia po obejrzeniu ślicznie wyszytych przez mamy worków na pantofle, kostjumów gimnastycznych i t. p., które kilkoro dzieci już przyniosło, po wysłuchaniu opowiadań o nich i po swobodnej rozmowie, rozwijającej się w miarę zjawiania się różnych powieści, uwag i zapytań dzieci w związku z nową klasą i spotkanymi kolegami, przeszliśmy do obejrzenia zawartości naszej szkolnej szafy.

W szafie miałam przygotowane następujące rzeczy: kilka pudełek budownictwa, teczki z kompletami kolorowego papieru i nożyczki, papier do rysunków i kredki, glinę, kilka teczek z barwnymi obrazkami.

Obrazki te — to naklejone na karton okładki i pojedyncze kartki z „Płomyczka“ z kolorowymi ilustracjami i drukowanymi tytułami lub krótkimi wierszykami pod rysunkiem. Było także w szafie trochę zabawek.

Dwie godziny upłynęły nam na dowolnej pracy lub zabawie. Większość dzieci zabrała się z wielkim zapałem do roboty; widać było chęć popisania się swymi umiejętnościami. Były jednak dzieci, które trzeba było namawiać do zajęcia się czemś. Były i takie, które cały czas bawiły się zabawkami. Wynik roboty był następujący: różne budowle z klocków, rysunki — jakieś wzory w kwadracie, prostokącie, gwiazdy, domki, to samo w wycinankach, z gliny — koszyczki, garnuszki, obwarzanki itp., wreszcie kilka imion, podpisanych na rysunkach.

Pozostawiamy wszystkie roboty na stolikach i tablicach do następnego dnia. Drugiego dnia oglądamy nasze prace. Duże zainteresowanie budzą podpisane rysunki. Okazuje się, że i wśród dzieci, które budowały, są takie, które potrafią napisać swoje imię. Podpisują się na tablicach. Siedmioro dzieci umie się podpisać. Dla dzieci, które się nie podpisują, przyniosłam kartki z ich imionami. Wszystkie

chcą kartek. Dobieramy imiona. Ci, którzy sami nie podpisali roboty, przypinają do niej karteczkę z imieniem.

Następnie idziemy do ogrodu szkolnego, o który dopominają się dzieci od wczoraj, bo o jego istnieniu wiedzą od rodzeństwa. W ogrodzie luźna rozmowa w związku z różnymi spostrzeżeniami dzieci.

Po powrocie do klasy dzieci dopominają się o zajęcia takie, jak wczoraj. Ustalamy, że moglibyśmy coś narysować lub wyciąć z tego, co było w ogrodzie. „Drzewa, kwiaty, słoneczniki, cały ogród“ — proponują dzieci.

Rysujemy i wycinamy. Wynik — nowa serja wyuczonych w ochronce czy w domu rysunków i wycinanek — jak wczoraj. Tylko kilkoro dzieci uwzględniło wysunięte tematy.

Trzeciego dnia oglądamy bukiety słoneczników, które postawiłam na oknie, rozmawiamy o nich i o ogrodzie. Przeglądamy roboty wczorajsze, rozwieszane na tablicach. Omawiamy, kto rysował na temat. Następnie oglądamy, co zrobiły dzieci z innego I-go oddziału, tego, w którym była siostra Basi, Władka, Misi, brat Wiesia (obecny III oddział), kiedy wrócili z ogrodu. Zrobiły szlak ze słoneczników — oczywiście, pada oczekiwana propozycja: „To i my zrobimy“ i zabieramy się do wycinania słoneczników.

Przy końcu każdego dnia, w miarę wykańczania robót, dzieci biorą się same do różnych zajęć, tak jak pierwszego dnia.

Czwarty dzień. Oglądamy obrazki, pozostawione poprzedniego dnia przez jedno z dzieci na tablicy koło jego stolika. Kilkoro dzieci odczytuje tytuł pod obrazkiem, „podpis“ — jak mówią dzieci: „Oj, jakie dobre kluski na mleku!“ i drugi „kolorowa piłka“. Opowiadamy o obrazkach. Na żądanie dzieci czytam króciutkie opowiadanie z pod obraz-

ka. Z rozmowy o różnych piłkach wynika rysowanie wielkich piłek na tablicach (ćwiczenia rozmachowe).

Ponieważ do rysowania piłek zdjęliśmy wszystkie roboty z tablic, a uzbierało się ich już sporo, porządkujemy je, przypinamy kartki z imionami. Niektóre dzieci nie mają już kartek, daję im nowe, napisane kolorową kredką. Okazuje się, że wszystkie chcą mieć kolorowe podpisy. Obwodzą więc kolorową kredką wszystkie dawne kartki, pisane czarnym ołówkiem. Niektóre dzieci próbują pisać imiona na tablicach przy swoich piłkach. Rysunki składamy do okładek z kartonu, przygotowanych przeze mnie. W miarę wykańczania roboty przechodzimy do zajęć dowolnych. Kilka dziewczynek samorzutnie ozdabia okładkę do rysunków.

Piąty dzień. Wrażenia z niedzieli. Padał deszcz. Dzieci przeważnie siedziały w domu i bawiły się zabawkami, oglądały książeczki. Marysia przyniosła nam nawet do obejrzenia książeczkę: „Jak się dzieci bawiły“. Oglądamy ją, rozmawiamy o obrazkach w niej. Następnie oglądamy szkolne obrazki, przedstawiające, jak się dziewczynka bawiła zabawkami. Opowiadają dzieci o swoich zabawkach, rysują je na kartkach. Stopniowo przechodzą do zajęć dowolnych. Po dzwonku, kiedy część dzieci składała roboty, a część myła ręce przed śniadaniem, Krzysia L. oznajmiła mi: „Proszę pani — ja im napisałam — „myjcie się!“ Bardzo nam się wszystkim podobało to, co Krzysia napisała, mnie najwięcej. Poprawiłam tylko jakiś błąd. Dzieci orzekły, że zawsze trzeba będzie pisać nad miednicą: „Myjcie się“. Miednica stała pod tablicą i zaraz zaczęły się próby pisania na tablicach.

Szesty dzień. Po gimnastyce rozmawiamy o lekcji, o sali gimnastycznej, o długiej wędrowce do tej sali i o ślicznych, małych, kolorowych piłeczkach. Rysujemy te piłeczki po

dwie na jednej kartce, jedną w lewo, drugą w prawo od zewnątrz do środka, zakładając całą płaszczyznę kredką (ćwiczenia rozmachowe). Podpisujemy kartki. Na ostatniej godzinie oglądamy obrazki z naszych teczek. Niektóre dzieci znają, nawet umieją napamięć czterowiersze z pod obrazków: „O lalkach Hali“, o „chłopczyku i krasnalu“, „Tra ta ta“. Powtarzamy te wierszyki. Następnie dzieci mówią inne wierszyki, które im się przypomniały; śpiewają piosenki. Na zakończenie bawimy się w jakieś gry z ochronki.

Siódmy dzień. Oglądamy rozwieszzone na tablicach nasze piłeczki. Oglądamy także podpisy. Brzydkie są, „takie bazgroły“ określa któreś z dzieci. Postanawiamy nauczyć się ładnie podpisywać. Piszemy po kilka razy imiona na kartkach kredką.

Następnie, przy chowaniu rysunków do teczek, oglądamy teczkę, ozdobioną przez pewne dzieci samodzielnie na dowolnych zajęciach. Ponieważ wszyscy chcieliby mieć teczkę ozdobioną, proponuję dzieciom zrobienie szlaczków z kółek w dwóch kolorach. Ograniczam liczbę kolorów, z których wolno wybierać, umawiamy się także, w którym miejscu najlepiej nakleić szlak. Nie wszystkie dzieci podporządkowały się naszej umowie.

Na trzeciej godzinie część dzieci wykańcza ozdabianie teczek, inne oglądają obrazki, powtarzają wierszyki, oglądają książkę Krzysi: „Leśna królowna“, piszą na tablicach imiona i „myjcie się“. Kiedy się wszystkie zebrały, musiałam im przeczytać „choć mały kawałeczek o leśnej królownie“.

W ciągu tych kilku dni szkolnych okazało się, że dzieci naogół przedstawiają dobry materiał do pracy. Są żywe, chętnie i śmiało pracują, szczególnie, jeżeli mogą robić rzeczy, o których wiedzą napewno, że je umieją zrobić. Wi-

dać było, że prawie wszystkie (poza Wiesiem, Mundkiem i Zdzisiem — wybitnymi niedołęgami) robiły już różne rzeczy, że nieobcy im jest ołówek, kredka, papier, nożyczki i t. p.

Trochę beznadziejnie narazie przedstawiały się te samorzutne prace dzieci. Wszystkie prawie domki z klocków, wycinanki, roboty z gliny i rysunki miały wybitną cechę rzeczy, wyuczonych ze wzoru. Widać było także trudności w dostosowaniu się do tematu, tendencję do powtarzania pomysłów i stosowania ich bezkrytycznie. Znaczenie jednak zetknięcia się dzieci w życiu przedszkolnym z narzędziami i różnymi materiałami miało się okazać dopiero później w związku z nowymi przeżyciami dzieci, nowymi ich zamierzeniami przy nauce pisania i czytania.

Przyzwyczajenie do pracy w gromadzie, pewne umiejętności i wiadomości, przyniesione do szkoły i w niej zaprodukowane, postawiły dzieci odrazu w klasie na pewnym gruncie. Od pierwszej rozmowy z dziećmi starałam się iść po linji ich pragnień i zainteresowań. Każdą propozycję dziecka traktowałam poważnie i usiłowałam wprowadzać w życie. Oczywiście, w pewnych momentach starałam się wytwarzać takie sytuacje, aby pewne propozycje mogły się zjawić, a nawet były konieczne. Cały szereg zajęć w ciągu pierwszych i następnych dni wynikał z zainteresowań i przeżyć dzieci.

W ciągu tych pierwszych dni została też wytknięta droga, po której mieliśmy się posuwać, aby zdobyć umiejętność pisania i czytania. Dzieci z wielkim zapałem w domu i w szkole uczyły się pisać swoje imiona i dość szybko opanowały trudności, mimo że pewne imiona były bardzo trudne do pisania. Zdanie Krzysi — „myjcie się“, jako obraz graficzny — było dużo łatwiejsze do pisania. Umiejętność ładnego napisania zdania przedstawiała dla dzieci wielką

wartość. Kto najładniej je pisał, ten podpisywał to wezwanie każdego ranka nad miednicą, i wszyscy je czytali. Bardzo szybko przyswoiły sobie dzieci to zdanie.

Następne zdania do pisania zjawiały się w związku z przyzwyczajeniem dzieci do szukania i odczytywania t. zw. przez nie „podpisów“ pod obrazkami z numerów „Płomyczka“ oraz tendencją dzieci do podpisywania własnych rysunków.

Kiedy zaczęliśmy naklejać nasze rysunki w zeszytach z szarego papieru, toczyliśmy jednocześnie narady nad „podpisami“ do naszych rysunków. Obmyśliśmy bardzo wiele podpisów i zaczęliśmy się ich uczyć. Pisaliśmy je na kartkach kredkami kolorowymi i na tablicach tak długo, dopóki nie uznaliśmy ich za dość piękne, aby mogły figurować w naszych zeszytach pod rysunkami. Pierwszy podpis, którego uczyliśmy się, było zdanie: to są piłki. Następny — jazda Petronelki — podpis do bardzo dobrego rysunku dzieci, zrobionego pod wrażeniem opowiadania „O lalce Petronelce“ z „Płomyczka“, obrazków do opowiadania oraz odrębnego rysunku barwnego na tablicy, robionego przez uczennicę na lekcji praktycznej.

Podpisów do niektórych rysunków zaczęły się dzieci uczyć na własną rękę w domu i w szkole. W ten sposób Halinka nauczyła się pisać: to jest dom i pewnego ranka powiedziała nam o tem. Oczywiście, zaraz wszystkie dzieci nauczyły się tego podpisu, nawet niektóre, podobnie jak Halinka, umiały już same napisać to zdanie.

Wkrótce pisaliśmy także: to są kotki, czytaliśmy napis Ala i Basia, imiona naszych opiekunek klasowych. Przeznaczony także tylko do czytania podpis pod obrazkami z „Płomyczka“: to Wicek i Wacek na jednej z lekcji powtórzeniowych czytania dzieci samorzutnie zaczęły pisać i przyswoiły go sobie dość szybko.

Zdaniami temi, jako całościami, operowaliśmy do połowy października. Robiliśmy cały szereg ćwiczeń w samodzielnym kojarzeniu tych zdań, nietylko z rysunkiem dzieci, ale z odpowiednimi obrazkami w klasie, kartami, opowiadaniem. Dzieci zdania te, podobnie jak i imiona swoje, długi czas obrysowywały, odwzorowywały, rysowały kredkami kolorowymi i pisały ołówkiem. Dążyłam do tego, aby dzieci opanowały właściwe ruchy, potrzebne przy pisaniu różnych liter. Omawialiśmy więc trudne miejsca do pisania, prowadziliśmy ręce słabiej piszących — ja i bardziej zaawansowani koledzy.

W międzyczasie część dzieci zaczęła samorzutnie wyróżniać jednakowe wyrazy w zdaniach, i przystąpiliśmy do zanalizowania zdań: to są piłki, to są kotki, następnie: to jest dom, Ala i Basia, to Wicek i Wacek.

W dalszym ciągu materiału do czytania i pisania zaczęły nam dostarczać nietylko nasze rysunki, ale i wydarzenia w naszej klasie, o których dzieci chciały pisać. Poza mną po powrocie z wyświetlania przeźroczy „O Janku Wędrowniczku“, piszą dzieci na tablicach: „Janek Wędrowniczek, klasa przyswaja sobie wyraz — Janek.

Piszemy o trusi Halinki i Janka, kiedy hodujemy królika Halinki w naszej klasie. Przyswajamy sobie zdania: to trusia i to trusia, to trusia Halinki, to trusia Janka.

Kiedy mały braciszek Krzysi ofiarował nam obrazek, który sam namalował, piszemy: kto to malował — Sławek — to jest woda.

Po wizycie małego Jurka piszemy: był u nas mały Jurek, Jurek to brat Jasi. Przyprowadzały swoje rodzeństwo i inne dzieci, żeby o nich pisać. W miarę możliwości spełnialiśmy pragnienia dzieci.

Niedługo pod naszymi rysunkami, rozwieszonymi w kla-

sie, zjawiają się napisy: kto to rysował — my; to jest teatr, to kino, a to cyrk.

Część dzieci zaczyna nowe wyrazy analizować na dźwięki, pytać o odpowiednie litery przy pisaniu nowych wyrazów. Nowe wyrazy piszemy już oddawna w ten sposób: pytam klasy, kto ten wyraz napisze, i są dzieci, które wyraz potrzebny nam piszą. Teraz coraz więcej zgłasza się dzieci do pisania nowych wyrazów. Są między nimi i takie, które czekają, aż kolega napisze, i przepisują, ale inne porywają się do pisania nowych wyrazów, nie boją się ich.

Zaczynamy przygotowania do choinki. Zabieramy się do nich bardzo wcześnie, gdyż wspomnienia choinki z ochronki zjawiają się już w końcu października. W początkach listopada „ubrana choinka“, jako samorzutny motyw w rysunkach, wycinance i opowiadaniach dzieci, zajmuje coraz więcej miejsca. Niektóre dzieci zaczynają nawet przynosić zrobione w domu ozdoby choinkowe. Wkrótce mamy dużo rysunków choinek zeszlórocznych oraz rysunków cacek choinkowych, które chcemy zrobić. Piszemy o naszych choinkach: to choinka Ali, to choinka Basi, to jest ładna choinka, to są ładne cacka itp. Wypisujemy na tablicy nazwy cacek, które chcemy robić na choinkę: pajac, bomba, baletnica, pajak, ale w wielu kartkach jest i łańcuch, i gwiazda, i aniołek itp.

Wypisujemy materiały, potrzebne nam do robienia cacek: słoma, jajko, bibuła, bawełna i wiele innych w indywidualnych kartkach. Rozpisały się dzieci.

W drugiej połowie listopada dostają dzieci „Elementarz“ M. Falskiego. Zapoznajemy się z Alą i Asem. Następnie czytamy opowiadania o lalkach Ali. Nowe wyrazy analizujemy, układamy z ruchomych liter. Pierwsza książeczka zrobiła duże wrażenie. Dzieci czytają z wielkim zapalem i w szkole i w domu. Wielkie zainteresowanie wzbudziły

lalki Ali i związane z niemi kłopoty. Przygotowanie jednak cacek choinkowych zwycięża narazie książkę.

W dalszym więc ciągu piszemy o cackach na choinkę. Wypisujemy, dla kogo robimy cacka: dla mamy, dla taty, dla Marysi, dla Jurka, cioci, babci i wielu innych osób. W czasie roboty cacek dzieci przeznaczają je dla różnych osób, kiedyś zapiszemy: pajac dla mamy, kolce dla taty itp.

Z chwilą, kiedy zaczęliśmy wyodrębniać głosy w poszczególnych wyrazach, zapisujemy na tablicach przy każdej okazji nowe zdania i wyrazy. Piszemy domino — przy segregowaniu domina, gramy w domino — przy grze. Podczas robienia koperty: robimy koperty, to ładny karton. Tak samo: robimy cacka, robimy pajaca itp.

Wreszcie piszemy listy do Basi na imieniny. Dwie Basie są w szkole. Składamy im życzenia. Trzecia jest chora. Piszemy do niej listy indywidualnie:

„to jest list Basi
Basiu Kochana
zasiłam ci list — Jasia“

„list do Basi
posyłamy ci list
kochana Basiu — Henio M.“

„Kochana Basiu najlepszego
zasiłam ci list — Niutek“.

„list do Basi
Kochana Basiu
Basiu składam
serdeczne życzenia — Irenka“.

„list do Basi
posyłamy ci życzenia
żebyś była zdrowa
żebyś słuchała się taty i mamy — Henio“

„kochana Basiu
składam ci życzenia
i wieszczę zdrowia szczęścia
i żebyś dni w szkole nie opuszczała — Krysia Kopeć“.

Ponieważ mamy mało czasu na wykończenie listów, śliczne ozdobienie i zrobienie kopert, wybieramy jeden najładniej napisany list, podpisujemy wszyscy i wysyłamy. Spodziewamy się teraz listu od Basi. Tymczasem otrzymujemy list od św. Mikołaja:

„Miła 1 klaso
posyłam wam irysy i karmelki bo ładne cacka robicie
i ładne napisy są u was na tablicy kto z was napisałby sam
irysy i karmelki — Mikołaj“.

Kilkoro dzieci odczytuje list klasie, piszemy samodzielnie poleczone w liście wyrazy.

Obecnie mamy przygotowane koperty i papier listowy i pragniemy napisać do kogoś list.

Chcę wyzyskać ten nastrój i napisać z dziećmi list do mamy z prośbą o skorupki od jaj.

Tak się przedstawia przerobiony materiał z czytania w klasie.

W doborze tego materiału kierowałam się następującymi wytycznymi: potrzebą pisania tych, a nie innych zdań i wyrazów, zrozumieniem ich treści przez dziecko. Czytanie i pisanie zawsze kojarzyło się z jakąś myślą, zupełnie jasną dla dzieci.

Trudności fonetycznych starałam się unikać. Poza imionami, w których znajdowało się wiele trudności fonetycznych i graficznych, zdania myjcie się i wyrazów: trusia, choinka, kochana — wyrazów, które były zgóry przeznaczone tylko do przyswojenia, jako obrazy, starannie unikałam dla całej klasy: zmiękczeń spółgłosek, oznaczanych literą i oraz przecinkiem; dwuznaków, upodabniania się spółgłosek i ó. Wyrazy z temi trudnościami pisze pewna grupa dzieci, od czasu do czasu zjawiają się te wyrazy na tablicach, ale ogół dzieci nie zajmuje się nimi.

Ponieważ wytworzyły się w naszej klasie warunki, do pewnego stopnia uwzględniające indywidualne zdobywanie wprawy w czytaniu i pisaniu — ile kto może, tyle robi — poziom klasy jest nierówny. Większość klasy uchwyciła już z całą pewnością mechanizm czytania i pisanie. Kilkoro dzieci operuje jedynie materiałem przerebionym, obraca się w zakresie przyswojonych zdań i wyrazów, tworząc nowe wyrazy tylko z dźwięków, oznaczanych jedną literą. Część dzieci nie przyswoiła sobie całego materiału, ale jest na dobrej drodze. Czworo dzieci ma większe trudności, wspomniani już trzej chłopcy, opóźnieni w rozwoju w stosunku do swego wieku, i jedna z dziewczynek, nawet inteligentna, ale nerwowo cofająca się przed każdym nowym wyrazem, zawsze przekonana, że sobie nie poradzi.

W tym pierwszym okresie pracy poza tem duży nacisk położyłam na rozmaite sposoby wypowiedzania się dziecka w związku z jego przeżyciami, a więc na rysunek, lepienie, wycinankę, opowiadanie.

Przez dłuższy okres czasu (12. IX — 24. X) po wycieczce do Czerniakowa zainteresowanie klasy skupiało się dokoła budowanej z klocków wsi. Domki i zagrody we wsi były

budowane przeważnie przez pojedyncze dzieci, czasem przez dwoje. Przedmiotem ogólnej pracy, pracy niby zbiorowej były: drogi we wsi, drzewa, zwierzęta i wozy, taczki, studnie, ludzie itp. (przeważnie z gliny, drogi z piasku i kamyków, kolejka z pudełek od zapalek).

W tym czasie dzieci interesowały się zwierzętami, wydobywały z naszych teczek obrazki ze zwierzętami i umieszczały je w naszym kąciku obrazków i wierszyków. Uczyliśmy się wierszyków z pod tych obrazków: „Krówka“, „Słucham panie“, „Mruczek“, „Trzy kurki“, „Łakomy kotek“, „Pracowity synuś“, a także z Falskiego „Pójdziemy ze syneczkiem na targ“. Przyniosły dzieci do klasy kota, wyprosiły królika od II-go oddziału i opiekowały się nim przez kilka dni.

Dużo materiału obserwacyjnego w związku ze zmianami jesiennymi w przyrodzie, wiele wrażeń, wspólnie przeżytych, dostarczały nam spacerów do naszego szkolnego ogrodu, ogrodu Krasińskich i wycieczka na Bielany. Ślady przeżyć i zainteresowań dzieci — to dużo rysunków z krajobrazem jesiennym, zasuszone liście, szlaki i wieńce z tychże, szlaki z kart jesiennych, nasze obrazki z „Płomyczka“, wierszyk Porazińskiej — „Kap... kap... kap...“

Dużo miejsca w naszym szkolnym życiu zajmują zabawki dzieci, przynoszone z domu i na pewien czas pozostawiane w klasie. Zabawki są bardzo pożądane przez pewne dzieci na dowolne zajęcia, które w dalszym ciągu uprawiamy z zapalem. Zajęcia dowolne najczęściej skierowują naszą wspólną pracę na tory, pożądane przez większość dzieci. Z zajęć dowolnych wynika budowa wsi, budowa kolejki; zajęcia dowolne dały początek grze w domino, skompletowaniu domina; zajęcia dowolne bardzo wcześnie doprowadziły nas do przygotowań na choinkę. W czasie zajęć dowolnych bowiem dzieci mają zupełnie

swobodny dostęp do najrozmaitszych skarbów, zgromadzonych w szafie: książeczek, obrazków, zabawek, materiałów i narzędzi, i całkowitą swobodę posługiwania się nimi dla własnych celów.

Obecnie zainteresowanie klasy pochłania przygotowanie zabawek choinkowych. Ponieważ większość dzieci umiała już robić pewne zabawki, robiliśmy więc dowolne cacka z glansowanego papieru, potem wspólnie „Pawie oczka”. Następnie zażądały dzieci słomy, kolorowej bibułki, bawełny i robiły dowolne zabawki z bibuły i słomy; razem robiliśmy bomby z bibułki. Dzieci przynoszą do klasy różne zabawki, zrobione w domu samodzielnie lub z pomocą starszych. Obecnie mamy zamiar robić zabawki z wydmuszek; kilka zabawek z wydmuszek przyniosły dzieci z domu.

Jeszcze pozostała mi do omówienia sprawa rachunków. Wobec przesunięć, jakie w programie rachunków robi nasza szkoła, mam do przerobienia liczenie w zakresie stu, dodawanie i odejmowanie. Liczymy przy każdej nadarzającej się okazji; oczywiście, są także okresy, poświęcone specjalnemu wyćwiczeniu pewnych partyj materiału.

Liczenie pojawiło się w naszej klasie zaraz w pierwszych dniach pracy. Wprowadzały je poszczególne dzieci; zawsze te momenty liczenia podchwytываłam, czasem zwracałam na nie uwagę całej klasy. Samorzutnie zaczęły dzieci liczyć kartki z imionami, potem liczbę napisanych wyrazów, liczyły rysunki przy składaniu do teczek, wklejaniu rysunków do zeszytów, liczyły kartki w zeszytach — czyste, zużyte itp. Liczyliśmy zawsze przy robotach. Szlaki na zeszytach, teczkach, torebkach dostarczyły nam materiału do liczenia kompleksami: dwójkami, trójkami; podobnie zabawki choinkowe dały wiele okazji do rachunków.

Konieczność mierzenia zjawiała się przy naklejaniu

rysunków. Koperty, teczki, okładki były wymierzane dowolną miarką z paska tekturki.

Dużo materiału do liczenia dostarczyło nam uporządkowanie 8 pudełek klocków (800 szt.) z czterema rodzajami klocków. Niektóre dzieci pomagały sobie przy porządkowaniu zapisywaniem cyfrą liczby różnych klocków, które miały uporządkować, lub odwzorowywaniem kreskami. Okazało się, że większość dzieci w klasie liczy i pisze w zakresie 20, a nawet kilkoro w zakresie 100...

Dużo materiału do usystematyzowanych ćwiczeń dostarczyło nam domino, które zaczęły dzieci samorzutnie segregować na dowolnych zajęciach. Na szeregu lekcji dobraliśmy 14 kompletów domina. Przy tej okazji tworzyliśmy szereg naturalny liczb, ćwiczyliśmy się w kojarzeniu cyfry ze zbiorem, w dalszym ciągu wprawialiśmy się w liczenie i liczenie kompleksami. Dobieranie domin z jednakową liczbą kropek, różnie na dominie rozmieszczonych, przygotowywało do rozkładania liczb na składniki.

Z rachunków przerobiłam stosunkowo mało materiału. Tak się złożyły okoliczności, że rachunki były nam mniej potrzebne w naszych zamierzeniach. Ponieważ jesteśmy dość zaawansowani w innych przedmiotach, będziemy mieli możliwość poświęcenia na rachunki więcej czasu w następnym okresie pracy.

LEKCJA I.

Napisanie listu do mamy z prośbą o skorupki od jaj na cacka choinkowe.

(3 godziny).

Oglądamy zabawki ze skorupki od jaj, rozwieszane na tablicy. Cacka te przynosiły dzieci od dłuższego czasu z do-

mu, dziś i ja przyniosłam kilka cacek także z wydmuszek, zrobionych przez II oddział w zeszłym roku.

Cacka, zbierane w naszej klasie, oglądaliśmy już w miarę, jak się zjawiały, dziś, zgrupowane, oglądamy z nowym zainteresowaniem. „Tyle cacek“, „takie śliczne“, wołają dzieci, „chyba najładniejsze są cacka ze skorupek“!

Oglądamy najpierw nieznaną cacka uczniów II-go oddziału: „takie cacko z dziobkami“, „dziobki ma, jak kurczątko“, „tyle dziobków“ (liczą je), „aż sześć dziobków“, „a to cacko, jak abażur“, „u nas jest taka lampa“ (tak określają szyszkę z połowy skorupki z wisiorkami ze słomy i koralików).

Oglądają także cacka swoje i kolegów. „Ta gwiazda jest cała srebrna“ i „gwiazdki srebrne nalepiłam“ — mówi Alinka. „A ten pajac z wąsami to mój“ — powiada Henio. „Jaki to ładny pajac z taką kitą“, „i blaszki błyszczące ma na czapce“. „Jak ty to zrobiłaś?“ — pyta któreś. — „To mi ciocia pomagała“ — mówi Irenka. „Jakie to długie kolce“. — „Ja zrobię takie cacko z kolcami“, „i pajaca“. „A ja zrobię cacko z dziobkami i pajaca, i gwiazdę, i dzbanuszek, i...“ myślą głośno dzieci. Okazuje się, że dzieci chciałyby wszystkie cacka zrobić na swoją choinkę. „Ale ile to trzeba mieć wydmuszek dla wszystkich?“. Liczą, ile kto chce zrobić cacek, potem zgadują, ile trzeba mieć skorupek dla wszystkich. — „Strasznie dużo“, „więcej jak sto“, „może pięćset“. A my mamy dopiero 3 skorupki, mimo że już dawno dzieci prosiły swoje mamy o wydmuszki i mają je obiecane.

Zastanawiamy się, jakby to poprosić mamy, żeby nam dały „dużo, dużo skorupek“ „i jak najprędzej“ — wołają dzieci. „Wiem, napiszmy list do mamy“, proponuje któreś, „mamy papier listowy i kopertę“, dodaje inne, jeszcze inne wyciągają już papier listowy i koperty z szufladek.

Zabieramy się więc do pisania listów. W miarę pisania zjawiają się rozmaite trudności, które rozstrzygamy wspólnie albo indywidualnie. „To najpierw „kochana mammo“ napisać?“ — pyta któreś; „ja nie umiem napisać „kochana“ — mówi Basia; „a jak napisać „mamusiu“?“ — pyta Janinka, „a jak „mamuleńko“?“ — Krzysia, „skorupki“ itp. Jak zwykle, wypisują na tablicach żądane wyrazy ci, którzy umieją je napisać. Pewne wyrazy, jak: potrzeba, proszę, różne itp. — pomagam pisać dzieciom od razu na ich kartkach.

Dzieci piszą listy z wielkim zapałem, każde w miarę swoich możliwości. Jak zwykle, dzieci chcą się dowiedzieć, co koledzy napisali, i pragną powiedzieć, co same napisały. Dużo dzieci zgłasza się do odczytania swoich listów. Jedne dzieci napisały do mamy bardzo krótko, inne rozpiisały się. Czytamy listy:

„Kochana mammo
daj mi skorupek — Miecio“

„list do mamy
Kochana mammo
daj mi 5 skorupek — Marysia“

„Kochana mammo
daj mi 4 skorupki od jajek — Henio M“.

„Kochana mammo
daj mi skorupek 10 — Basia“

„Kochana mammo list
daj mi proszę skorupek
proszę... Niutek“

nują również, żebyśmy tam napisali swoje imiona — piszemy je.

Przy wykończaniu listów zapanowuje znów radosny nastrój, który opadł trochę wskutek zmęczenia w drugiej części lekcji, kiedy układaliśmy i przepisywaliśmy dość długi wspólny list.

Teraz każdy pragnie skończyć list jak najprędzej, i żeby był jak najładniejszy. Jest dużo wesołości, kiedy kilkoro dzieci w podnieceniu zakleja puste koperty. Dzieci przeważnie wkładają do kopert dwa listy: wspólnie pisany i własny krótki list.

Podczas zaklejania listów dzieci samorzutnie zaczynają opowiadać, jak to będzie w domu z oddaniem listu. Z tajemniczą miną opowiadają, gdzie położą list w domu. Jedni położą „na kredensie“, inni „pod lustrem“, „na paterze“, są i tacy, co wrzucą do skrzynki od listów na drzwiach, jeszcze inni poproszą znajome dziecko z podwórza o oddanie mamie listu, któreś położą list na stole, a potem powie: „jakby nigdy nic, mamó, co to za list leży? A mama zdziwi się, przeczyta list i schowa na pamiętkę“.

Wzruszone, rozradowane, z listami w rączkach zabierają się dzieci do domu i jeszcze po drodze do szatni opowiadają, jak to będzie w domu z listami.

LEKCJA II.

Jak było w domu z listami. List mamy. Zrobienie cacka z wydmuszki.

(2 godziny).

Następnego dnia przynoszą dzieci do klasy całą masę wydmuszek. Zsypują je do pudełek, oglądają, liczą, radości niema końca. Kilkoro dzieci przynosi obietnicę, że na jutro mama przygotuje „bardzo dużo wydmuszek“.

Opowiadają, jak to było w domu z listem, komu udało się położyć list tak, jak myślał, co mówiła mama.

Krysia B. przyniosła nawet list do wszystkich od mamy. Zainteresowanie ogólne, co mama Krysi pisze do nas. Oglądamy list, koperta zaadresowana: „dla klasy I“, na odwrocie: „mama Krysi“.

Kilkoro dzieci odczytuje nam głośno list. Wszyscy chcą ten list przeczytać. Piszę list mamy na tablicy:

„to wy robicie cacka
dam wam skorupki od jajek
tylko te kurki dają tak
mało jajek — mama Krysi.“

W miarę pisania dzieci jedno przez drugie odczytują list. Czytamy list wszyscy głośno, czytamy pojedynczo. Podkreślamy trudne dla pewnych dzieci wyrazy, nowe wyrazy. Uczymy się je odczytywać. Następnie dzieci wybierają wyrazy, których chciałyby się nauczyć pisać od mamy Krysi. Piszą na tablicach wyrazy: wy, kurki.

Następnie przechodzimy do wybrania cacek, które będziemy dzisiaj robili. Przypuszczałam, że dzieci zechcą robić „cacko z dziobkami“, które im się bardzo podobało. Cacko to nadawało się do wyzyskania materiału rachunkowego, tymczasem większość wybrała pajaca. Skończyło się zatem na samych robotach.

Dzieci, jak zwykle, podzieliły się na grupy, które robiły jednakową zabawkę. Trzy grupy robiły pajace, dwie cacko z dziobkami. Narady, jak robić cacko, odbywały się w grupach z moim udziałem albo bez.

Większe trudności miała grupa, która robiła pajace, bo papier kolorowy był pocięty na małe kartki, odpowiednie na drugie cacko, ale kilkoro dzieci samodzielnie lub z moją

pomocą poradziło sobie z czapkami pajaców i potem pomagało w swoich grupach.

W miarę, jak się robota rozwijała, znaleźli się specjaliści od czapek, od kit do czapek, byli specjaliści od robienia twarzy pajacom, jedni drugim pomagali.

Podobnie dopomagały sobie dzieci w dwu pozostałych grupach. Ktoś znalazł doskonały sposób na zwijanie dziobków — „na palcu — jakby napałek mamy“ i podzielili się odkryciem z kolegami.

Ponieważ na trzeciej godzinie miała być gimnastyka, przerwaliśmy robotę. Zrobiliśmy przegląd — ile kto zrobił. Kilkoro dzieci skończyło pajaca. „Jutro wszyscy skończymy swoje cacka“ — pociesza któreś z dzieci.

T. Trojanowska.

Sprawozdanie z fragmentu pracy w oddziale II-gim.

Zagadnieniem, skupiającem na sobie zainteresowanie i pracę II-go oddziału, jest wykonanie dostatecznej liczby podarunków dla dzieci jednej ze szkół wiejskich. Nasuwa się pytanie, jak to się zrobiło, że powstała wśród nas myśl obdarowania innych dzieci.

Oto geneza tego projektu, który zarysował się już w pierwszych dniach roku szkolnego.

Dwa miesiące przerwy wakacyjnej spędziliśmy w rozproszeniu bez żadnej o sobie wiadomości. Zdaniem mojem, należało uwzględnić na lekcjach materiał przeżyć, który dzieci zdobyły podczas lata. Zgromadziliśmy więc i omówiliśmy dokumenty tych przeżyć, a więc dowolne rysunki z okresu wakacyjnego, odczytaliśmy znajdujące się przy niektórych „obrazkach“ objaśnienia. Przy tej okazji dzieci opowiadały, u kogo i gdzie każde z nich było i co tam porabiało.

Większość dzieci spędziła lato zdala od Warszawy, przeważnie na jakiejś szczerzej wsi. Te dzieci przywoziły najbogatszy zasób wrażeń i, co za tem idzie, miały najwięcej materiału do opowiadania. Samorzutnie dzieci zwracały się do książeczki szkolnej Falskiego, numerów „Płomyczka“, który wszystkie prenumerują, i szukały wierszy, czytanek, obrazków, przedstawiających momenty, analogiczne do ich własnych przeżyć wakacyjnych. Znalazła się jednak w kla-

sie gromadka chłopców i dziewcząt, którzy wsi nie znali. Wobec tego związane z nią przeżycia i doświadczenia innych dzieci były im obce.

W tych warunkach powstał projekt urządzenia wycieczki na wieś. Postanowiłam wycieczkę tak zorganizować, żeby kilkugodzinny pobyt dzieci na wsi był jednocześnie okazją do zetknięcia się moich dzieci z dziećmi ze środowiska wiejskiego, bliskich im jednak, bo będących tak samo jak i one uczniami szkoły powszechnej. Spodziewałam się, że wycieczka taka nie tylko da mi możliwość zgromadzenia materiału rzeczowego dla dalszej pracy szkolnej, dostarczy sytuacji natury wychowawczej, które dadzą się również wyzyskać w naszym życiu szkolnym, ale same zagadnienia, związane z życiem wsi i pracą na roli, uczyni bliższymi dzieciom, bardziej je interesującymi przez zespolenie ich z egzystencją znajomych im rówieśników. Porozumiałam się więc z jedną z byłych uczenic naszego seminarjum co do nawiązania kontaktu z jej uczniami. Okazało się to możliwym. Dostałam zaproszenie, żeby pierwszego pogodnego dnia przyjechać z klasą. Powiedziałam o tem dzieciom. Wycieczka była postanowiona. Musiała się jednak odwlec ze względu na przejmujące zimna i deszcze.

Wybraliśmy się do Łomianek (tak się ta wieś nazywa) dopiero 13 października. Błoto na ulicach nie pozwalało mieć złudzeń, że w Łomiankach będzie sucho. Ponieważ jednak mieliśmy zatrzymać się w szkole, więc zdecydowaliśmy się na wyjazd.

Fakt, że trzeba było wyjść ze szkoły o godzinie 7.30, dla wielu dzieci był czymś niezwykłym. A cóż dopiero mówić o tem, że po raz pierwszy udawaliśmy się całą klasą tak daleko, tam, gdzie żaden tramwaj już nie dochodzi!

Do Łomianek mieliśmy pojechać koleją, a wrócić autobusem. Więc najpierw udaliśmy się tramwajem na dwo-

rzec Gdański. Stąd szybko podążyliśmy na stację kolei podmiejskiej Warszawa—Łomianki.

Dzieci w Łomiankach oczekiwały nas. Wiedziały, że pierwszego ładnego dnia przybędziemy do nich. Kiedy weszliśmy na drogę, prowadzącą do szkoły, zobaczyliśmy kilkoro dzieci, biegnących w naszą stronę. Była to delegacja, która miała nas przeprowadzić tak, żeby ominąć błoto.

Pausa, wspólnie spędzona, wycieczka parami na wieś, zwiedzanie zagrody wiejskiej, spacer nad stawami, powrót do szkoły, śniadanie z gorącą herbatą, podawaną przez gościnnych gospodarzy, potem marsz na pole i palenie ogniska — oto szereg momentów, dzięki którym dzieci mogły się zbliżyć i zapoznać ze sobą.

Nazajutrz po powrocie został napisany do pani z Łomianek list, w którym dzieci dziękowały za gościnę i przeproszały, że przyjazdem swoim wywołały zamieszanie w zajęciach szkolnych. Listy te, jak i wszystkie inne samodzielne prace piśmienne dzieci, pisane były ołówkiem. Po poprawieniu i omówieniu błędów dzieci przepisały je atramentem. Wzruszającym było ich staranie, żeby przy przepisywaniu nie popełnić już żadnego błędu.

Dla przykładu przytoczę dwa z tych listów.

1. „Dziękujemy Pani za całą klasę i za to, że Pani darowała lekcje swoim dzieciom. I za to, że Pani nas prowadziła nad jezioro. I Panią bardzo przepraszamy za wycieczkę“.

Henius S.

2. „Dziękuję za to, że Pani prosiła dzieci, żeby nas do wsi zaprowadziły. I pytam się, czy ja byłem grzeczny?“

Marek B.

W podobny sposób powstał wkrótce list do dzieci z Łomianek. W tym właśnie czasie moje dzieci hodowały w klasie królika i kanarka, opiekowały się nimi z wielkim zapamię. Nic też dziwnego, że w niektórych listach były częste o nich wzmianki. Może była to chęć pochwalenia się przed dziećmi ze wsi, że w szkole również jest gospodarstwo, którym opiekują się sami uczniowie.

1. Kochane Koleżanki.

My mieliśmy królika w klasie. A teraz nam królik zdechł. Nam było bardzo smutno bez niego. I mamy kanarka. Ten kanarek nam śpiewa. Prosimy bardzo, żebyście przyjechali.

Hania Ł.

2. Kochana Marysiu Konopka.

Przyjedź kiedy do nas. Myśmy do Ciebie przyjechali, a Ty, Marysiu, kiedy do nas przyjedziesz?

Janka M.

Z wycieczką na wieś związana była ściśle praca aktualna, żywo dzieci interesująca: obliczenie kosztów wycieczki. Ponieważ droga kosztowała nas więcej, niż spodziewaliśmy się, i więcej, niż posiadaliśmy pieniędzy, musieliśmy obliczyć wysokość długu, przypadającego na każde dziecko.

Tymczasem w pracy szkolnej wciąż jeszcze wysuwały się tematy, związane ze zmianami, zachodzącymi w przyrodzie, z zachowaniem się ludzi i zwierząt wobec nadchodzącej zimy. Powoływaliśmy się bardzo często na naszą wycieczkę na wieś, materiał, na niej zdobyty, był niewyczerpanym źródłem. Myślą ciągle wracaliśmy do Łomianek.

Aż raz na lekcji Irka D. zapytała mnie, kiedy dzieci z Łomianek do nas przyjadą (zaprosiliśmy je na odjezdnem,

powtarzaliśmy nasze zaproszenie i w listach). Klasa zainteresowała się tem również. Przypomniałam wówczas, co powiedziała „tamta Pani“, gdy dzieci z Łomianek wyraziły gotowość odwiedzenia nas w Warszawie. Oznajmiła im, że teraz na jesieni jest to niemożliwe, ale może kiedyś później uda się wycieczkę zorganizować. Zbliżające się szybko Boże Narodzenie sprzyjało powstaniu projektu, aby dzieciom z Łomianek wzamian za ich gościnę sprawić miłą niespodziankę, posyłając na gwiazdkę zabawki własnej roboty.

Zaczęło się gromadzenie materiału.

Przyniesiono kilka numerów „Płomyka“ i „Płomyczka“ oraz rocznik pisemka „Nasza Przyszłość“. W tych pisemkach dzieci znalazły rysunki różnych zabawek z podaniem sposobu ich wykonania. Kilkoro dzieci wyraziło gotowość zrobienia niektórych zabawek w domu. Zachęciłam je do tego. Lecz kiedy na półce stały już 2 samochody z pudełek od zapalek, 2 samoloty, koza oraz „Marysia i gąski“ z tektury, poddałam te zabawki wspólnym oględzinom. Dzieci orzekły, że na podarunki są one niedość ładne. Zdecydowaliśmy więc, że zabawki na upominki wykonamy w szkole, a zabawki, przyniesione z domu, postanowiliśmy traktować jako projekty, z których pewne nadadzą się może do zrobienia w klasie.

Zaczęliśmy robotę od przygotowania podarunków dla dziewczynek.

W tym wypadku nie wzięliśmy za wzór żadnej z zabawek, wykonanych przez poszczególne dzieci poza szkołą. Nie było wśród nich lalki, tej najbardziej ulubionej przez dziewczynki zabawki. Umówiliśmy się, że zaczniemy składać pieniądze na kupno nagusków, a tymczasem zrobimy dla nich kolebki. Zdobyliśmy znowu materiał do obliczania. Jedna z dziewczynek zajęła się zbieraniem i zapisywa-

niem 10-groszowej składki na kupno lalek. Od czasu do czasu dzieliła się z nami wynikiem podjętej pracy.

Tymczasem przystąpiliśmy do roboty kilku kołysek. Każdą wykonywała grupa, złożona z 3-ga, najwyżej 4-ga dzieci. Najpierw na przygotowanym modelu zdjeliśmy wymiary kolebki. Odnośne liczby zapisaliśmy w zeszytach rachunkowych. Potem wyliczyliśmy, jak długi i szeroki musi być pas kartonu, z którego każda grupa mogłaby wyciąć po dwa szczyty. W ten sam sposób ustaliliśmy długość i szerokość pasa na pudełko do wszystkich, mających powstać kolebek. Gdy dzieci wykonały tę robotę, przystąpiły do rysowania, wycinania i sklejania poszczególnych części kołycki.

Cała ta robota dała nam wiele sposobności nie tylko do liczenia, dodawania, i odejmowania, ale pozwoliła wyćwiczyć posługiwanie się miarami oraz utrwalić pojęcie długości i szerokości.

Kiedy już skleiśmy kolebki, wzięliśmy się do przygotowania pościeli. Chodziło przede wszystkim o wykonanie kołderki. Miała się ona składać z części flanelowej barwnej i białego prześcieradła. Znow mieliśmy tu okazję do wymierzania materiału i obliczania, czy wystarczy go na wszystkie kołderki.

Skoro dzieci pocięły biały i kolorowy materiał na odpowiednie prostokąty, mogliśmy przystąpić do szycia. Prócz tego należało wyciąć z ligniny materacyki i wkładki pod głowę, oraz pomyśleć o ozdobieniu kołysek. Do tej ostatniej roboty przygotowaliśmy się w sposób następujący. Najpierw dzieci narysowały projekty ozdób na polach, wielkością i kształtem odpowiadających poszczególnym częściom kolebki (szczyt i bok). Przed rozpoczęciem rysunku dzieci miały powiedziane, że motywem zdobniczym ma być kwiat o jednej osi symetrii, nadający się do wykonania

w wycinance. Wszystkie projekty poddane były krytyce. Dzieci wybrały 7 projektów najlepszych.

Teraz utworzyliśmy trzy grupy według rodzajów roboty. Jedna miała wyciąć materacyki i wkładki pod głowę, druga podjęła się ozdobić kolebki, a trzecia uszyć kołderki. Grupy pracowały według napisanych na tablicach planów pracy. Plany były ujęte w sposób możliwie najdostępniejszy. Np. jedna z grup pracowała według takiego planu:

Robota kołderek.

- 1). Materiał biały z czterech stron założyć na pół cm. od brzegu. Ułożyć go tak, aby założenie było na wierzchu.
- 2). Wierzch kołderki ułożyć na środku przygotowanego prześcieradła.
- 3). Przypiąć szpilką wierzch kołderki do prześcieradła.
- 4). Wystający biały materiał założyć na wierzch kołderki.
- 5). Przypiąć szpilkami na 4 rogach.
- 6). Przyszyć brzegiem małymi ściegami.

Na drugi dzień, ponieważ to była sobota i koniec pierwszego tygodnia, poświęconego robocie podarunków, napisaliśmy wypracowanie na temat: „Co zrobiliśmy w tym tygodniu dla dzieci z Łomianek“. Wypracowanie Tadzia W. brzmiało w ten sposób:

„Co zrobiliśmy przez tydzień dla dzieci z Łomianek.

Najpierw robiliśmy kolebki. Potem namyślaliśmy się, czym ozdobić kolebki. I nalepialiśmy na kolebkach trzema kolorami: zielonym, czerwonym i niebieskim. Potem wycinaliśmy materace i poduszki z ligniny. I dowiedziałem się, że dwie małe kratki to jest 1 cm. I obliczaliśmy czy wystarczy wierzchów na siedem kołderek. To samo było ze spodami“.

W czasie roboty kołysek przyniosły dzieci z domu dwa łódeczka, jedną kołyskę z kartonu i kilka lalek. Trzy naguski — na wniosek ich właścicieli — włączyliśmy do gromadzonego przez nas zbioru zabawek na podarunki. Widok wykonanej już roboty był silnym bodźcem do dalszego prowadzenia rozpoczętej pracy, budził radosną myśl o uciesze obdarowanych dzieci. Obliczyliśmy uskładane pieniądze. Okazało się, że jest ich za mało, aby kupić pozostałą liczbę nagusków. Te dzieci, które dotąd nie mogły składki wpłacić, przynosiły więc nadal po 10 groszy. Zbieraniem pieniędzy, zapisywaniem ciągle zajmowały się dzieci.

Po skończeniu kolebek dzieci zaproponowały, żeby zrobić do nich dywaniki. Przy tej okazji można było znakomicie przeprowadzić pewne zagadnienia z geometrii. Dzieci zaczęły znosić gałganki — jedne, nadające się na dywaniki, inne na koszulki lub sukienki dla lalek. Postanowiliśmy jednak zrobić naprzód dywaniki. Do kształtu naszej kołyski najodpowiedniejszy był dywanik prostokątny. Chciałam skorzystać z okazji i omówić prostokąt szczegółowiej. Chodziło mi głównie o wzajemną wielkość boków i ich położenie. Porozumiałam się z matkami niektórych dzieci. Dzięki temu kilka dziewczynek przyniosło do klasy gałganki o potrzebnych mi do lekcji kształtach. — To są już wycięte dywaniki — mówiły dzieci. Były wśród nich kwadraty, prostokąty, koła, owale, romby. Porównywaliśmy te figury geometryczne ze sobą. Ustaliliśmy kształt naszego dywanika. Przypadkiem znalazł się wśród gałganków i kawałek materiału o kształcie romboidu. Był to dla mnie zbieg okoliczności bardzo szczęśliwy. Przez porównanie z tym romboidem łatwiej mi było omówić z dziećmi położenie boków w prostokącie. Po dokładnem omó-

wieniu wprowadziłam ekierkę, jako przyrząd, pozwalający nam rysować prostokąty dokładnie.

Czas ubiegał, do świąt pozostawało już niewiele dni szkolnych. Dzieci zaczęły się niepokoić, że może nie zdążą przygotować zabawek dla chłopców. Wobec tego szycie koszulek i sukieneczek dla lalek odłożyliśmy jako mniej w tej chwili aktualne i zajęliśmy się sprawą pilniejszą.

Wśród przyniesionych z domu zabawek znajdowały się ulubione przez chłopców: samochód i samolot. Ale nie było zgody co do wyboru. Umówiliśmy się więc, że wszystkie dzieci napiszą, jakie zabawki najbardziej lubią. Powiedzieliśmy sobie również, że z wypracowań dziewczynek zorientujemy się, czy dobrze zrobiliśmy, wybierając na podarunki kołyski i lalki, a z tego, co napiszą chłopcy, dowiemy się, jaką zabawkę powinniśmy wykonać dla ich rówieśników z Łomianek.

Oto cztery wypracowania, w tem jedno dziewczynki:

1. „Ja lubię lalki, kuchnię i piłki. Ja lubię niektóre zwierzęta“. — Tereska S.
2. „Ja lubię takie zabawki: samolot nakręcany, wózek z dykty, wieś z dykty, samochód z pudełek od zapalek, grę wyścigi samolotów“. — Jerzyk D.
3. „Ja najlepiej lubię aeroplan i najlepiej lubię koniki. Jeszcze lubię żołnierzy tylko swojej roboty“. — Mietek Z.
4. „Ja lubię najlepiej samolot. Samolot się składa z tułowia i ze skrzydeł. A potem tylko się wycina śmigie. I jak go się złoży, to nam wypadnie samolot“. — Geniusz W.

Z innych zabawek dziewczynki wymieniały: zegar, piłkę, łódkę, grę w pluskiewki. Chłopcy piszą o latawcach,

pajacach, lubią konie, strzelca na koniu z karabinem. Większość jednak opowiedziała się za samolotem. Zdecydowaliśmy się na robotę samolotów. Robiły je wszystkie dzieci według projektu, znajdującego się w „Płomyczku“ (R. 1927—8, nr. 37, str. 567).

Podobnie, jak przy robocie kolebek, dzieci wymierzały materiał i robiły potrzebne obliczenia. Najpierw według podanych wymiarów narysowały samolot na kartonie. Potem dopiero wycięły go i złożyły. Po omówieniu różnych rodzajów samolotów oraz znaków, jakie się na nich spotyka, dzieci oznaczyły swoje samoloty, jak które chciało: jedno więc przylepiło chorągiewki o barwach narodowych, inne krzyżyki, a jeszcze inne ozdobiło swój samolot kwiatami na skrzydłach i ogonie. Nie było dwóch zabawek o identycznych znakach.

Przy wspólnym oglądaniu ukończonych samolotów wyłonił się projekt dołączenia do każdego wskazówki, jak się taka zabawka robi. Zostało napisane opowiadanie: „Jak robiliśmy dla was samoloty“. Po poprawieniu przepisałyśmy te wypracowania w celu przesłania ich razem z samolotami do Łomianek. „To będą samoloty pocztowe, bo pojadą z nimi nasze listy“, mówiły dzieci.

Podaję tu wypracowania Marysi M. i Lucka K.

1. „Najpierw Pani rozdała nam pasy kartonu, a myśmy je wymierzali, cięliśmy na prostokąty, a potem rysowaliśmy na nich samolot i wycinaliśmy go. Później ozdabialiśmy, jakim kto chciał kolorem, czy zielonym, czy czerwonym, czy niebieskim“.

2. „Najpierw Pani rozdała kartony. A potem zaczęliśmy na kartonach rysować samoloty. Później je wycięliśmy. Pierwsze samoloty były zabrudzone; więc te samoloty wzięliśmy do domu“.

Zdecydowaliśmy, że do Łomianek wyślemy samoloty najstaranniejsze i najładniejsze. W sumie było ich 17 sztuk.

W międzyczasie kupiłam 5 naguszków. Na lekcjach rachunków obliczyliśmy, jaką sumę dzieci złożyły na lalki, ile zostało wydane i ile pieniędzy jeszcze nam pozostało.

Zaczęliśmy przygotowania do szycia sukienek i koszulek dla lalek. Trzeba było znowu ustalić kształt i wielkość materiału oraz wyciąć z kartonu odpowiednie formy. Wymiary zapisały dzieci na kartkach. Potem ułożyliśmy wspólnie plany pracy dla dwóch grup. Jedna miała robić sukienki, druga koszulki. Ostatnią część roboty, t. j. szycie, wykonały dzieci w domu.

Obecnie znajdujemy się w momencie oczekiwania odpowiedzi od „Pani z Łomianek“. Napisaliśmy do niej list z prośbą o przysłanie nam dokładnej liczby dziewczynek i chłopców. Chcemy, żeby każdy otrzymał odpowiednią zabawkę i żeby dla nikogo zabawki nie zabrakło.

Wszystkie piśmienne prace, jakie wykonaliśmy w związku z omawianem zamierzeniem, dostarczyły nam dużo materiału do ćwiczeń ortograficznych. Przy czytaniu pierwszego listu, napisanego do Łomianek, zwróciłam uwagę dzieci na te wyrazy, które trzeba było poprawić, gdyż były błędnie napisane. Postanowiliśmy, że z każdej naszej roboty piśmiennej będziemy wypisywać poprawione wyrazy na osobnych kartkach dla zapamiętania. W ten sposób osiągniemy, że nasze następne listy będą coraz lepsze.

Gromadzi się więc tą drogą materiał, który w najbliższej przyszłości zamierzam wykorzystać do zapoczątkowania słowniczka ortograficznego.

Dla uzupełnienia tego fragmentu pracy w II-gim oddziale muszę dodać, że obok zajęć, ściśle związanych z powyższym zamierzeniem, były lekcje, które wiązały się z niem jedynie pokrewieństwem tematu. Przytoczę tu dla

przykładu z polskiego: piśmienne i ustne ujmowanie treści obrazka p. t. „Kołysanka“, „Przed sklepem z zabawkami“ — czytanka z książeczki M. Falskiego, wierszyki: „Uśnij oczko“, „Lotnik“ i t. p., z rachunków np. lekcja z zadaniami o lotach samolotów na wyćwiczenie liczenia kompleksami. Poza tem codzienne nasze życie wysuwało szereg zagadnień, którym poświęcaliśmy nieraz nawet dużo czasu, mimo że ze sprawą wykonywania zabawek na podarunki wcale się nie wiązały.

Cała ta praca dała dzieciom nietylko bardzo wiele okazji do pisania, czytania, rachowania, mierzenia i t. p., ale, co najważniejsze, pozwalała im wypowiadać się całkowicie. Pobudzony był nietylko umysł dzieci, ale również ich uczucie i wola. Chcąc zrealizować zamierzenie nasze w czasie stosunkowo krótkim, przy opracowywaniu jednoczesnym szeregu zagadnień, które przynosiło bieżące życie, zgóry byłam przygotowana na to, że dzieci moje nie będą mogły wziąć czynnego udziału w przygotowywaniu zabawek na szkolną choinkę, podczas gdy inne oddziały tą pracą żyły. Przypatrywałam się dzieciom z wielkim zainteresowaniem i muszę przyznać, że stanowisko ich było wprost zdumiewające. Nie zwracały uwagi na to, co się wkoło nich działo, były niejako poza własną szkołą. Przeżywały cały szereg wzruszeń z myślą o innych, dla kogoś ledwie znanego zdobywały się na wysiłek, nawet wyrzeczenie własnych korzyści.

LEKCJA W ODDZIALE II-im.

Przygotowywanie nowych podarunków

(2 godziny).

Zabawkami, które zrobiliśmy do tej pory, można było obdarować zaledwie dwadzieścia sześcioro dzieci, podczas

gdy należało przygotować upominki dla klasy, liczącej około pięćdziesięciu uczniów. Nie wiedzieliśmy dokładnie, ile w tej liczbie jest dziewczynek, a ilu chłopców. Upragniony list od „Pani z Łomianek“ jeszcze nie nadszedł, a czas uciekał szybko. Postanowiliśmy zrobić szereg dodatkowych prezentów już na chybił trafił. W rozmowach, obracających się dokoła tej sprawy, postanowiliśmy, że wykonamy jeszcze 8 kolebek, aby więcej dziewczynek dostało jednakowe prezenty, oprócz tego jakąś zabawkę dla chłopców oraz łamigłówkę obrazkową, której kilka kompletów, rozciętych na kwadraty, lecz niepodklejonych, zostało nam z I-go oddziału. Była również mowa, żeby jeszcze zrobić jakiś drobiazg, np. coś na choinkę, i tę zabawkę dołożyć do podarunków, przedstawiających się skromniej, niż inne. Dzieci powierzyły mi wybranie tych dwóch nowych zabawek. Wybrałam „Chłopca na koniu“ (z „Płomyczka“, przyniesionego przez dziecko) oraz „Żółwia“, znaną zabawkę na choinkę. Mielśmy więc do wykonania kilka rodzajów zabawek. Postanowiłam, że dzieci wykonają je grupowo, każda grupa inną zabawkę.

Po tych uwagach przystępuję do samej lekcji. Tematem I-ej godziny było czytanie tekstów, zawierających wskazówki, jak robić wyżej wymienione zabawki, oraz dokonanie wyboru zabawek przez dzieci, tematem drugiej miało być wprowadzenie mnożenia.

I:

Wywiązuje się krótka rozmowa między mną a dziećmi, dotycząca roboty nowych zabawek. Dzieci pytają mnie, czy już wiem, co teraz zrobimy dla dzieci z Łomianek. Odpowiadam, że tak. Zaciekawienie i domysły, co też ja uznałam za najlepsze. Biorę do rąk paczkę maszynopisów. Na każdej kartce jest napisane, jak wykonać jedną z czte-

rech zabawek: kolebkę, łąmigłówkę, chłopca na koniu, zółwia.

— Pani nam coś napisała.

— Ja wiem, co tam jest. Tam pani napisała, jakie będziemy zabawki robić.

Potwierdzam ten domysł. Rozdaję kartki i polecam odczytać je pocichu. Dzieci zagłębiają się w tekstach. Po chwili odzywają się głosy informujące, kto i o jakiej zabawce czyta. Mówi się też, że z kartek nie tylko dowiadujemy się, o jaką zabawkę chodzi, ale znajdujemy również sposób jej wykonania. Któreś dziecko odzywa się, że to tak, jak plan pracy. Podkreślam słuszność tej uwagi.

Po przeczytaniu cichem proponuję czytanie głośne, żeby wszystkie dzieci usłyszały, co ja o każdej zabawce napisałam. Teksty krótsze odczytuje jedno dziecko, dłuższe — dwoje, troje. Zaraz podczas czytania pierwszego przepisu odzywa się kilkoro dzieci, że mają „takie same kartki“. Ustalamy, że i one niech czytają, tylko pocichu, a reszta klasy niechaj uważnie słucha. W ten sposób odczytujemy wszystkie cztery rodzaje tekstów: o kolebce, łąmigłówce, chłopcu na koniu i zółwiu.

Następnie uprzytomniamy sobie, co teraz zrobimy na podarunki dla dzieci z Łomianek. Kolebki już raz wykonywaliśmy, więc teraz pójdą nam łatwo. Dzieci podkreślają, że nowy komplet ma być z tektury, a nie z kartonu, jak poprzednie, gdyż przekonały się same, że karton jest za wiotki. Godzimy się, że kołyski z tektury będą lepsze, bo mocniejsze. Robota łąmigłówki nie wydaje się dzieciom trudna, spotkały się już z nią w I oddziale. Dzieci stwierdzają, że każda łąmigłówka składa się z sześciu części. Każdą część trzeba nalepić na kawałek tektury takich samych rozmiarów. łąmigłówek możemy zrobić pięć, gdyż tyle właśnie mamy obrazków.

Chłopiec na koniu to zabawka zupełnie nowa. Dzieci podkreślają, że wybrałam ją z „Płomyka“. Pokazuję obrazek, przedstawiający zabawkę. Przypinam obrazek do tablicy.

Wreszcie zółw. Zrobimy go z łupin orzecha włoskiego i z kartonu (łupiny już mamy). To zabawka na choinkę. Dzieci oglądają zółwia, przygotowanego przeze mnie. Po chwili wieszam go również na tablicy. Oznajmiam dzieciom, że każde z nich będzie mogło wykonać jedną z tych czterech zabawek.

— To będą grupy — odzywa się któreś.

— Tak, cztery grupy, każda zajmie się przygotowaniem innych zabawek.

Daję dzieciom polecenie, żeby zdecydowały się, kto jaką zabawkę będzie robił. Z pośród pragnących wykonać kolebki mogą wybrać tylko 8-ro dzieci, gdyż tyle ma być kołysek. Do zrobienia łąmigłówki 5-ro. Reszta klasy rozdzieli się na dwie części: 7-ro dzieci zgłasza się do wykonania zółwi, a 8-ro do roboty chłopców na koniu.

Po dokonaniu tego podziału pracy występuje wśród dzieci pewne zaniepokojenie. Halinka O. ma robić kolebkę, a dostała kartkę z przepisem, jak wykonać zółwia. Geniusz W. ma zabrać się do zrobienia łąmigłówki, a czytał o kolebce i t. d.

— To trzeba wymienić kartki — pada propozycja.

Przyjmujemy tę radę i zamieniamy teksty tak, żeby każde dziecko miało odpowiedni dla siebie przepis.

Ponieważ dzieci mają teraz przed sobą kartki, których treść znają tylko z czytania innych, więc dla przypomnienia sobie, jak daną zabawkę robić, każde odczytuje swój przepis pocichu.

☞ Następnie zastanawiamy się, od czego mamy robotę tych zabawek rozpocząć.

II.

Na początku drugiej godziny kończymy opracowywanie materiału poprzedniej lekcji. Dzieci odnajdują tę część tekstu, w której mają powiedziane, co będzie pierwszą naszą robotą. Zdanie, o które chodzi, podkreślają kredką. Głośno odczytujemy te miejsca dla sprawdzenia. Wyodrębniliśmy w ten sposób następujące całości:

1). „Najpierw trzeba przygotować 6 kwadratów z tektury. Bok kwadratu musi mieć siedem i pół cm.“ (Łami-główka).

2). „Na bieguny trzeba przygotować 2 prostokąty tektury długości 15 cm., a szerokości 9 cm.“ (Chłopiec na koniu).

3). „Na to (na głowę, nogi i ogon) trzeba przygotować trzy prostokąty długości 7 cm., szerokości 1 cm.“ (Żółw).

4). „Najpierw trzeba przygotować dwa prostokąty długości 12 cm., a szerokości 10 cm.“ (Kolebka).

Ustalamy, jaki materiał musi być przygotowany na każdy rodzaj zabawki. A więc, na łami-główkę — 6 kwadratów, na żółwia — 3 prostokąty i t. d. Wskazuję kwadraty i prostokąty, znajdujące się na moim stoliku.

Pytam, które dziecko potrafi znaleźć ten materiał, jaki jest potrzebny dla jednego członka każdej grupy. Zgłasza się wielu amatorów. Wybrani wyszukują odpowiednie prostokąty lub kwadraty i przypinają na tablicy. Wiemy już, ile kwadratów albo prostokątów powinno dostać jedno dziecko, ale nie wiemy, ile trzeba przygotować tego materiału dla całych grup. Pytam, które potrafi wykonać to obliczenie i zapisać je na tablicy. Powołuję do tej roboty poszczególne dzieci. Jednocześnie inne piszą to samo na kartkach.

Powstają w ten sposób trzy różne formułki (grupy,

wykonywające kolebki i chłopców na koniu, miały zapisy jednakowe):

$$2 + 2 + 2 + 2 + 2 + 2 + 2 + 2 = 16.$$

$$3 + 3 + 3 + 3 + 3 + 3 + 3 = 21.$$

$$6 + 6 + 6 + 6 + 6 = 30.$$

Powyższe obliczenia zapisaliśmy jako dodawanie jednokowych składników, podkreślając, że każdy składnik oznacza liczbę tekturek, potrzebnych do zrobienia jednej zabawki, liczba zaś składników mówi nam o liczbie dzieci, jakie wchodziły w skład jednej grupy. Mnożenia, jako krótszego, wygodniejszego sposobu zanotowania tej samej roboty, nie zdążyłam już wprowadzić. Zrobiłam to dopiero na następnej lekcji rachunków. Przyszło to już niezmiernie łatwo. Pozornie żadne z dzieci nowego sposobu zapisu nie znało. Po wprowadzeniu jednak wiele dzieci stwierdziło, że w zeszytach rodzeństwa takie formułki widziało już niejednokrotnie. Rodzeństwo nazywało je mnożeniem.

M. Szybicka.

LEKCJA W ODDZIALE III-im.

Projektowanie i robota kostjumów (2 godziny.)

Jeszcze w zeszłym roku w czasie przedstawienia z okazji zakończenia roku szkolnego dzieci wyraziły chęć urzędzenia „wielkiego“ przedstawienia. — „Żeby to cała klasa grała“. — „Ale żebyśmy sami wszystko ułożyli“. — „To bardzo trudno, bo takie długie“. — „Żeby na jedną stronę, to ja bym napisała!“

Myśl dzieci często wracała do owego wymarzonego przedstawienia. W tym roku postanowiłam dopomóc im w urzeczywistnieniu tego projektu... Do takiej pracy należało się jednak przygotować odpowiednio, to też dla bliższego zaznajomienia dzieci z pracami, związanymi z urządzaniem przedstawienia, graliśmy sztukę z „Płomyczka“ w krótkim czasie po rozpoczęciu roku szkolnego, wyzyskując materiał nie tylko do czytania, lecz i do pisania, rysunków i robót.

W dalszym ciągu dzieci interesowały się komedijkami w „Płomyczku“, przedstawieniami, na których były lub o których słyszały. Często rozmawiały w klasie na ten temat. Więc i obchód choinki na Boże Narodzenie bardzo je zajmował. Żałowały, że tylko niektóre z nich biorą udział w przedstawieniu — większość ról dostała się bowiem klasie czwartej. Więc chociaż dopytywały się szczęśliwych kolegów, jakie mają role i w jakich kostjumach będą występować. Postanowiłam wyzyskać to zainteresowanie

dzieci, wiedząc, że mnie to w każdym razie zbliży do urzeczywistnienia naszego wielkiego projektu.

Przedstawienie, wybrane na Boże Narodzenie, było drukowane w „Płomyku“ w roku 1929. Występuje tam szereg postaci fantastycznych, między innymi Leśne Duszki: 2 Dębianeczki, Sosnowianki, Grzybowianki i Jagodówki.

Treść przedstawienia naogół była dzieciom znana, bo dzieci, biorące w niem udział, często deklamowały urywki ze sztuki lub opowiadały kolegom, co się dzieje na próbach.

Dzieci z niecierpliwością oczekiwały przedstawienia i często o niem rozmawiały. Wkońcu jedno z nich wpadło na myśl, że wszyscy mogą się przyczynić do powodzenia sztuki, jeśli zaprojektują i zrobią kostjumy.

Naturalnie, o robocie wszystkich kostjumów nie mogło być mowy. Ponieważ jednak z oddziału trzeciego Jadzia R. miała brać udział w przedstawieniu jako Dębianeczka, te właśnie postaci Leśnych Duszków obraliśmy i postanowiliśmy obmyślić dla nich projekty kostjumów oraz niektóre kostjumy według projektu dzieci wykonać.

Pewnego dnia przyniosłam na lekcję 4 egzemplarze „Płomyka“, zawierające ową sztukę. Dzieci przeczytały tekst, odnoszący się do sceny, w której brały udział Leśne Duszki, a Jadzia K. wypowiedziała swoją rolę. Dzieci stwierdziły, że kostjumy muszą być odpowiednie do danej roli i mają przypominać roślinę, od której wzięły nazwę. A więc kostjum Dębianeczki — dąb, Jagodówki — jagodę i t. d.

Najprzód dzieci rozdzieliły się dowolnie na 4 grupy, t. j. tyle, ile rodzajów kostjumów miały wykonać. Następnie każde z nich opisało swój projekt kostjumu, dodając dla lepszego zrozumienia rysunek.

Projekty kostjumów były dwóch rodzajów: jedne dzieci używały odpowiedniego motywu, np. liści dębowych, jako

dekoracji sukienki, drugie — komponowały kostjumy w ten sposób, aby przypominały dany przedmiot, a więc jagodę, żołądz itp. Jako przykład ilustracji — pierwszego rodzaju projektów przytaczam wypracowanie Jurka.

Wypracowanie Leszka jest przykładem drugiego rodzaju prac.

Wypracowanie Jurka.

Kostjum Sosnowianki.

Robimy przedstawienie. W tem przedstawieniu bierze udział Sosnowianka. Dla Sosnowianki trzeba zrobić kostjum. Kostjum może być taki: zielona sukieneczka, ubrana szyszkami i gałązkami sosnowymi. Na głowie czapeczka jasnozielona, ubrana naokoło gałązkami sosnowymi. Na czubku szyszka. A na nóżkach trepki, ubrane gałązkami.

Wypracowanie Leszka.

Kostjum Dębianeczki.

Ja myślę, żeby kostjumy Dębianeczek były z bibułki brązowej kształtu żołądzi i żeby tylko zostawić miejsce na twarz. Jeszcze trzeba zrobić wianuszki z liści dębowych. Te wianuszki będą Dębianeczki trzymały w rękach.

Naturalnie, ten drugi rodzaj projektów był oryginalniejszy, ale dość trudny do wykonania przez dzieci. Był on przytem niedość wyraźnie przedstawiony przez projektodawców. To też może dlatego klasa na lekcji wybrała pierwszy rodzaj, jako łatwiejszy do wykonania.

Gdy przyniosłam do klasy poprawione wypracowania i gdy dzieci zobaczyły przygotowany pocięty papier kolorowy, kłajster, nożyczki — domyśliły się odrazu, jaka będzie lekcja, i z radością zajęły miejsca w klasie, oczekując rozpoczęcia zajęć. Usiadły w klasie przy stołach w czte-

rech grupach (4 rodzaje kostjumów) po 6-ro lub 7-ro w każdej.

Pokazałam paczkę wypracowań i spytałam, w jaki sposób należałoby wybrać projekty. Odpowiedziały na to: „Niech pani rozda wypracowania dzieciom; każda grupa przeczyta i wybierze najlepsze“. Więc rozdzieliłam wypracowania według treści na cztery części i każda grupa dostała opis jednego i tego samego kostjumu. Dzieci, należące do grupy, czytały kolejno wszystkie otrzymane przez grupę wypracowania. Wybór najlepszego następował po wspólnem porozumieniu się członków grupy.

Dobrą chwilę trwało czytanie, szepty, kartki przechodziły z rąk do rąk, aż wreszcie to w jednej, to w drugiej grupie zapanowała cisza. Czekaliśmy chwileczkę na resztę dzieci i oto już... „U nas najlepszy projekt napisał Jurek“ — odzywa się przewodniczący, którego pocichu w czasie przeglądania wypracowań wyznaczono do zaznajomienia całej klasy z najlepszem wypracowaniem grupy. Odczytuje on tekst ćwiczenia i zawiesza na tablicy rysunek z pomysłem kostjumu. Dzieci dorzucają swe uwagi, krytykują, żądają wyjaśnień. W podobny sposób są przerobione pozostałe trzy projekty z innych grup. Wreszcie klasa ustala, że dziś zajmiemy się tylko wykonaniem dwu jednakowych kostjumów dla Dębianeczek.

Teraz jedno dziecko przez drugie pyta, proponuje barwę sukienki, sposób uszycia, kolor i kształt liści, służących do przybrania, materiału, z jakiego wykonać można ozdoby.

W czasie wypowiedzania się dzieci szybko staram się zanotować na tablicy niektóre czynności, jakie mają być wykonane, w miarę tego, jak dzieci je wymieniają, a mianowicie:

„zmarszczyć bibułę,
wyciąć z papieru glansowanego,

skleić papier,
wyciąć żołądzie,
na żołądzie wybrać karton brązowy i żółty i t. p.

Notatki te mają ułatwić dzieciom ułożenie planu roboty.

Ostatecznie ustalamy, że mamy wykonać 3 roboty: 2 sukienki z bibułki, liście i żołądzie z glansowanego papieru. Wobec tego klasa dzieli się już tylko na 3 grupy. (Dzieje się to mechanicznie przez dostawienie stolików z grupy IV-ej do dwu innych grup). Najmniejsza z grup ma wykonać żołądzie. Zanim zabierzemy się do roboty, radzę dzieciom podejść do tablic i według krótkich notatek, zrobionych poprzednio (rozumie się — z dodaniem brakujących punktów), ułożyć plan pracy dla każdej grupy. Pierwsza grupa radzi sobie dobrze, drugą szybko naprowadzam na właściwą drogę, a tylko z trzecią muszę szczegółowo omówić plan punkt po punkcie.

Jeden z tych planów wygląda, jak następuje:

1. Skleić dwa kawałki glansowanego papieru.
2. Obrysować liść dębowy.
3. Wyciąć.
4. Włożyć do prasy.

Teraz wracają dzieci na miejsca. Odczytujemy plany. Dzieci czynią głośne poprawki w planach, opracowanych samodzielnie. Delegat każdej grupy podchodzi do stołu, na którym ułożony jest przygotowany materiał oraz żołądzie i suche liście dębowe, zabiera odpowiednie rzeczy dla swej grupy. Dzieci zaczynają pracować. A więc grupa, która ma wykonać żołądzie, czyta pierwszy punkt planu i skleja 2 kawałki brązowego glansowanego papieru. Następnie dzieci oglądają żołądz, zastanawiają się, czy ciemno-bron-

zowy papier, który mają, jest odpowiedni na miseczkę, wreszcie pytają mnie, czy wyciąć żołądzie naturalnej wielkości. Decydujemy, że większe, bo będzie je zdaleka lepiej widać.

Podobnie pracuje grupa, wykonywająca liście. „Już“! rozlega się nagle i wznosi się rączka z listkiem, zręcznie i precyzyjnie wyciętym. Bardziej pochylają się głowy i dzieci zaczynają pracować jeszcze szybciej. Coraz częściej słychać: „Ja już też wycięłam!“ „Ja już dwa!“.

Podchodzę do grupy, szyjącej sukienkę, i widzę, że w czasie roboty samodzielnie wyłoniła się mała grupka, złożona z 3 dziewczynek, które szyją zgrabniutkie czapeczki z bibułki dla Dębianeczek. „Nie miałyśmy co robić przy sukienkach!“ Stefcia przymierza sukienkę Jadzi, szczęśliwej bohaterce, mającej prawo do roli Dębianeczki. Ale Irka, druga Dębianeczka, jest w czwartym oddziale. „Proszę Pani, czy można ją zawołać? Na chwileczkę tylko, żeby przymierzyć!“ Pozwalam, żeby ją poprosiły „na chwileczkę“. Trzeba widzieć ich miny w czasie przymierzania!

— Jak to dobrze tak robić, jak wszyscy razem! Podchwytuję kilku pytaniami to powiedzenie i doprowadzam do tego, że klasa zdaje sobie sprawę z wartości pracy zbiorowej. W ciągu pół godziny bibułkowe sukieneczki uszyte, złożone, liście i żołądzie wykończone leżą w prasie między dwiema deskami.

Na drugi dzień przypnie się je do sukienek i zrobi z nich wianeczki.

„Jak prędko uszyliśmy te kostjumy!“ — dziwią się jeszcze dzieci. Odpowiadam: „Kostjumy tylko dwa — a was?“ — „A nas 26!“.

Więc jeszcze raz udaje mi się podkreślić wartość pracy zbiorowej. I na tem lekcja się kończy...

Z. Karpowiczowa.

Sprawozdanie z fragmentu pracy w IV oddziale.

PISEMKO WAKACYJNE.

Przedewszystkiem chciałabym krótko wyjaśnić bezpośrednie pobudki, które spowodowały, że zajęcia nasze potoczyły się tak, a nie inaczej.

Punktem wyjścia stały się dla mnie obserwacje ludzi dorosłych i dzieci w ostatnich dniach pobytu na letnisku. Stwierdziłam, że dużo czasu spędzają wtedy wszyscy na zastanawianiu się, co z danej okolicy zabrać ze sobą, co kupić, jaką osobliwość przywieźć i pokazać znajomym.

Nastrój ten dosłownie opanowuje wszystkich wyjeżdżających z letnisk, choć zwykle łączy się w sposób niewytłumaczony z tęsknotą do zmian, jakie przyniesie powrót do miasta.

Na tle tych właśnie obserwacji powstało moje postanowienie zainteresowania się wakacyjnymi przeżyciami klasy IV.

Naogół szkoła dość bezceremonjalnie po powrocie dziecka z wyczasów chwyta je szybko i gwałtownie w swe tryby; a przecież, organizując pracę w klasie, można do niej podejść w taki sposób, aby nauka była jednocześnie wyrazem zainteresowań i potrzeb dziecka.

Moje zainteresowanie sprawą pobytu dzieci na wsi podczas wakacyj trafiło na żywy oddźwięk.

Początkowo nie wiedziałam sama, jak długo klasa będzie chciała żyć wakacyjnymi wspomnieniami, jak również czy dostarczą mi one zagadnień do nauki szkolnej. Tem

bardziej trudno było przewidzieć, jakie to będą zagadnienia. To też nakreślenie zgóry planu pracy nie było możliwe. Jako zasadę postawiłam sobie przedewszystkiem: wychwytywanie z materiału, wnoszonego przez poszczególne dzieci w życie klasy, tych zagadnień, które sprzyjać będą rozwojowi dziecka zarówno pod względem materialnym, jak i formalnym, a równocześnie będą pozostawać w zgodzie z wewnętrzną potrzebą większości dzieci w klasie.

Wynik rozmowy o tem, gdzie dzieci były, co widziały, co przywiozły, okazał się taki, że z dnia na dzień wzrastała liczba wakacyjnych skarbów, przynoszonych do klasy. Opowiadano ich historję i sposób, w jaki zostały zdobyte. Wyrażano żal, że nie uprzedziłam o wszystkim przed wakacjami, wskutek tego „tyle zajmujących przedmiotów mamusia kazała wyrzucić, pakując rzeczy“.

Mimo wszystko każde prawie dziecko zdołało ze wsi zabrać to, co wydawało mu się najcenniejsze, no i, oczywiście, nie zajmowało wiele miejsca przy przewożeniu. Znalazły się więc przedewszystkiem kamienie, a razem z nimi sposobność przeniesienia się wyobraźnią wstecz do czasów, gdy w użyciu było krześiwo, a źródłem ognia kamień. Oczywiście, dzieci zbierały kamienie dlatego, że były one ładne lub dziwne. Żadne nie wiedziało, jak mówiły, że „w nich ukryty jest ogień“. Z chwilą, gdy w klasie kazałam potrzebować dwa kamienie o siebie i posypał się snop iskier, zainteresowanie stało się powszechne. Podczas wszystkich pauz IV klasa demonstrowała grupkom dzieci z innych oddziałów świeżo poznane dziwne zjawisko. Skutek, jeżeli chodzi o kamienie, okazał się taki, że, choć ich na naszej wystawie było najwięcej, obecnie niema ich wcale.

Drugim przedmiotem, który wzbudził powszechne zainteresowanie, była skórka z węża. Właściciel jej przez pewien czas stał się najważniejszą osobą w klasie. Dzieci do-

magaly się, żeby im wszystko o niej opowiedział. Trzeba było zorganizować pracę w klasie tak, aby zaspokoić ciekawość dzieci, co zresztą zaczęły one same robić na własną rękę. Niektóre z nich w jakichś starych książkach szukały czytanek i opisów, dotyczących węża. Prosiłiśmy wszyscy Zbyszka, aby opowiedział, w jaki sposób zdobył skórę, a także wszystko to, co wie o wężu. Dzieci pytały o różne szczegóły z życia węża, a jeśli nie umiały poradzić sobie z odpowiedzią, wtedy im dopomagałam. Wreszcie, jako kulminacyjny punkt, nastąpiła obserwacja, już nie skórki, lecz żywych węży w pracowni biologicznej seminarjum. Przytoczone dwa przykłady wyjęłam dla ilustracji z całego szeregu prac, jakie wykonaliśmy łącznie z przywiezionymi przez dzieci wakacyjnymi pamiątkami. Bo czyż pióro z panoramą, charakterystyczne drobiazgi z zakresu sztuki ludowej, ogonek wiewiórki, widokówki, muszelki, zboże, różaniec, zabawki — czyż to wszystko nie nastęrcza sposobności do nauczenia się wielu rzeczy? Przedewszystkiem do uczenia się ich w ten sposób, jak one dziecku w życiu same się narzucały. Podłożyłem więc naszej pracy w klasie była przez pewien czas tak zwana wystawa wakacyjna.

Następnie okazało się, że właściwie to, co się przywiozło do Warszawy, jest drobiazgiem w porównaniu z tem, co na wsi było, co tam dzieci widziały, co przeżyły. Ostatecznie postanowiliśmy, że opiszemy pewne rzeczy, podobnie jak to miało miejsce w „Płomyku“.

Tu właśnie kryją się narodziny naszego pisemka.

Zdecydowaliśmy się wydać pisemko. Materiału narazie nie mieliśmy żadnego, zato dużo przeżyć, któremi chcieliśmy się podzielić przedewszystkiem ze sobą, a może z innymi. Ale czyż w ten sam sposób nie dzieje się w życiu?

Zaczęliśmy od przeglądania numerów „Płomyczka“ i „Płomyka“. Dzieci próbowały zaprojektować spis tych

prac, które, zdaniem ich, muszą się znaleźć w wakacyjnym pisemku klasy IV. Na pierwszy plan wysunęła się konieczność opisanie miejsc, tak jeszcze żywo będących w pamięci. Konkretnie wyznaczoną przez dzieci do wykonania w najbliższym czasie pracą było:

1) Opowiedzieć o swej podróży.

2) Opisać miejsce pobytu.

3) Narysować dom i rozmieszczenie zabudowań u swego gospodarza na wsi.

Wymienione prace mogły dać o tyle ciekawy wynik, że każde dziecko mogło zadośćuczynić swej potrzebie opowiadania o tem, co przez szereg dni stanowiło świat jego nowych przeżyć i doświadczeń. Z wypracowań tych przytaczam parę najbardziej charakterystycznych.

Zbyszek T. opisuje swoją „podróż
w Góry Świętokrzyskie“.

„Dnia 23 wyjechałem do gór Świętokrzyskich. Jedzie się do tych gór Świętokrzyskich całą noc pociągami i jeszcze do tego 5 godzin furą. Na wozie tak się cieszyłem, że aż beret zgubiłem. Chłopcy powiedzieli mi zaraz, że beret wypadł, więc wyskoczyłem i podniosłem beret. Gonię wóz. Nareszcie dogoniłem, chcę siadać na wóz, a tu woźnica zatrzymuje konia. Patrzą — stoi willa. Dowiedziałem się, że to nasza willa. Ta willa była murowana, z podwórkiem brukowanym. Są tam aż 2 psy. To podwórko to nie dla nas, nasze podwórko było inne, zarosnięte trawą, ale z siatkówką. Codzień graliśmy w siatkówkę. Są tam góry, a na tych górach lasy ogromne“.

Staś opisuje podróż do Mińska
Mazowieckiego.

„Wyjechaliśmy z Dworca Wschodniego o godzinie 2 m. 20, a zajechaliśmy o godzinie 3 m. 30.“

Pociąg poszedł jeszcze dalej aż do Mrozów.

Na stacji już wujek czekał.

Najpierw jechaliśmy ulicą Kościuszkowską, potem ulicą Warszawską i szosą Stanisławowską aż do Arynowa. Za Arynowem zaczęła się ta wieś, w której mieszkaliśmy u wujka. Jest to niewielka wioska, ma tylko 22 domy i szkołę czterooddziałową“.

Basia opowiada o Zenonowie.

„Zenonów jest to wieś, leżąca za Wołominem, niedaleko stacji Zagościeniec. Są tam łąny zboża. Płyną strumyki. Po jednej stronie strumyka są łąki, na których rosną kwiaty, a po drugiej stronie też jest łąka, ale na niej niema kwiatów. W Zenonowie są duże lasy. Koło mojego domu są drzewa, mały ogródek i malutki zagajnik, gdzie moja siostra złapała małego ptaszka“.

Adaś T. pisze o Ciechocinku.

„Jest to miasto mniejsze od Warszawy. W Ciechocinku jest bardzo dużo rzeczy do obejrzenia.

Są trzy łąnie, z tych łąni skapuje słona woda po chróście. Na chróście w niektórych miejscach wiszą duże, płaskie kawały soli. W parku znowu była taka maszyna, przy której stały dwie panienki i dawały pić solankę. Przy ulicy Tadeusza Kościuszki stoi gmach, gdzie były kąpiele solankowe. Ja się kąpałem co drugi dzień. W pokojach stały wanny a nad każdą wanną były krany. Woda miała kolor brązowy i była słona“.

Jak widzimy, dzieci dały opis podróży i miejscowości mniej lub bardziej udolny, w każdym jednak wypadku domagający się uzupełnień rysunkowych. Okazała się więc konieczność zilustrowania opisów. Dzieci narysowały:

1) dom, w którym mieszkały na wsi, 2) jego otoczenie, 3) plan mieszkania. W rysunku drugim znalazło się pole, na którym „dopiero kwitł łubin“, a u kogoś innego właśnie kielkowało zboże.

Te dwie sprawy zaciekały klasę, a ja starałam się jeszcze bardziej pobudzić i podtrzymać to zainteresowanie.

Jednego dnia Helenka M. i Staś K. oznajmili klasie, że nazajutrz przyniosą łubinu, bo właśnie zakwitł w ich ogródku. W ten sposób wyłoniła się następnego dnia lekcja przyrody o łubinie.

Chcąc zbadać drugie zjawisko, które uderzyło dzieci na wsi, zasialiśmy w klasie żyto i pszenicę. Opierając się na bezpośrednich obserwacjach dzieci, opracowaliśmy kielkowanie zbóż (patrz N. 9 „Pracy Szkolnej“ z 1930 r.).

Równocześnie niepokojącym wprost stało się to, że ani opis, ani rysunek, ani nawet próba dokładnego opowiedzenia o podróży nie mogła zorjentować dzieci, w której stronie od Warszawy była Dobrusia, Staś, Adaś czy Zosia. Plan Warszawy, używany dotychczas, także nie rozwiązywał sprawy. Świat, zakreślony na nim, zamykał się w granicach Warszawy, a przecież dzieci wiedziały na pewno z własnego doświadczenia, że jest on o wiele większy. Stworzyła się sytuacja, w której wprowadzenie mapy stało się nakazem chwili, wypływającym nie od nauczyciela, a od dzieci. Mapa województwa warszawskiego została przyniesiona do klasy po raz pierwszy i pozwoliła na zorjentowanie się, w jakim kierunku od Warszawy przebywała większość dzieci.

Każde dziecko szukało swej miejscowości na własną rękę tak, jak chciało. Moje rady w tym momencie z całą pewnością nie byłyby wysłuchane, wołałam więc ich nie dawać. Co chwila słyhać było okrzyk radości: „Już jest“. — „Znalazłem“ i dziecko zaznaczało na mapie miejsce

swego pobytu kolorowem kółkiem. Niewszyscy równie szybko odnaleźli swoje miejscowości. Orientujący się lepiej pomagali mniej zaradnym kolegom, przyczem okazało się, że niektóre dzieci w poszukiwaniach kierowały się linją kolei i stacjami.

Tutaj nastęczała się okazja do sprawdzenia, czy istotnie czerwona linja oznacza kolej; równocześnie zaczęły dzieci odczytywać znaczenie innych znaków kartograficznych, a mianowicie miast w zależności od wielkości, rzek, dalej wypłynęła sprawa podziałki, porównanie jej na mapie województwa warszawskiego i planie Warszawy.

Kilkoro dzieci nie znalazło swego miejsca pobytu, wobec czego dopominały się o podobną mapę województwa wileńskiego i kieleckiego.

Któreś znów dziecko proponowało, żeby wymierzyć, kto z nas był najdalej od Warszawy. Zmuszona więc byłam przynieść mapę Polski. I znów odczytywaliśmy na niej rzeczy już znane, a także poznawaliśmy sposoby oznaczania tego, czego na mapie województwa zupełnie nie było, np. morza, półwyspy, wyspy i t. d.

Przedewszystkiem jednak teraz mogliśmy już wszyscy sprawdzić, kto z nas najdalej wyjeżdżał.

Po wymierzeniu ujęliśmy wszystkie odległości w jeden wykres i daliśmy mu tytuł: „Droga koleją od Warszawy na lotniska“ w skali 1:200.000. W podobny sposób powstał drugi wykres, a mianowicie: odległości tychże miejscowości w linii powietrznej od Warszawy.

Równocześnie zjawilo się pytanie, ile też taki pasek, przedstawiający przebytą drogę, ma wyobrażać kilometrów. Zostawiłam do użytku dzieci rozkład jazdy, aby same wyszukały odległości w kilometrach.

Następnie obliczyliśmy:

1) ile kilometrów przebyliśmy wszyscy razem, jadąc z Warszawy na lotniska;

2) ile kilometrów szłyby wszystkie listy od dzieci do nauczycielki, gdyby każde dziecko wysłało list z miejsca swego pobytu do Jaremca.

Trzecią pracę o charakterze rachunkowym wykonała klasa, obliczając, ile kosztowały nas wszystkie bilety.

W ten sposób, opierając się na materjale, wysuniętym przez dzieci, opracowaliśmy z krajoznawstwa następujący materjał rzeczowy:

1. kierunki na mapie wojew. warszawskiego;
2. kierunki na mapie Polski,
3. miasta,
4. województwa,
5. koleje,
6. Wisłę i dopływy,
7. skale,
8. częściowo ludność,
9. wydzieliśmy następujące części Polski: Mazowsze, Pomorze, Kurpie, góry Świętokrzyskie, Huculszczyznę.

Oczywiście, powyższe prace przytoczyłam w kolejnem uszeregowaniu jedynie dla łatwiejszego zorientowania się, jaki materjał, przepisany programem, został opracowany, nie znaczy to jednak, żebyśmy zajmowali się tylko krajoznawstwem. Było ono zaledwie częścią całej pracy, zwłaszcza że samo postawienie sprawy, iż celem klasy jest zredagowanie pisemka, zmuszało nas do pracy w różnych dziedzinach.

Poza tem mocno podkreślić muszę, że zagadnienia krajoznawcze, zarówno jak i z innych przedmiotów, związane z pisemkiem, przeplatane były godzinami lekcyj, nie wiążących się zupełnie z zamierzeniem dzieci.

Stwierdziłam jednak, że ten materiał rzeczowy, który wykonywany był dla pisemka, tak zajmował dzieci, iż w toku pracy stawał się sam w sobie celem. Często dopiero pod koniec lekcji wracała myśl o pisemku i zjawiało się głośne przypomnienie, że ta praca także „pójdzie do pisemka“.

Natomiast do godzin lekcyj, idących luzem, dzieci ustosunkowywały się czasami nawet dość niechętnie.

Wracając do prac z języka polskiego, trzeba zaznaczyć, że sposobności do pisania dzieci miały dużo, natomiast z czytaniem było gorzej. Trudności tej starałam się zaradzić w ten sposób, że po opracowaniu jakiegoś tematu w formie wypracowania szukaliśmy w naszych książkach z czytankami, w numerach „Płomyka“ i „Płomyczka“ a także książkach pomocniczych utworów o podobnej treści. Odczytywaliśmy je. Odtwarzaliśmy z pamięci urywki, czytane kiedyś. W ten sposób częściowo zaspokajaliśmy potrzebę czytania, mówię częściowo, gdyż obok tego zarówno ze mną, jak z uczennicami V kursu, opracowały dzieci czytanki, nawet luźno niezwiązane z pisemkiem.

Praca rozwijała się dalej. Dzieci opisały swoje wakacyjne przygody, uzupełniając wypracowania rysunkiem.

Pierwsze z brzegu przytaczam:

1) Przygoda z pszczołami:

Pewnego razu gospodarz podbierał miód. Z jednego ula wybrał dwa kufelki miodu, a z drugiego mniej, dlatego że pszczoły strasznie się mściły i nie dawały miodu. Ja o tem nie wiedziałam. Idę na obiad, a tu odrazu cztery pszczoły zakręciły mi się we włosach. Zaczęłam strzepywać je rękami. Patrząc, że do mnie leci cały rój pszczoł, zaczęłam uciekać i krzyczeć, a pszczoły za mną. Wpadłam do domu i krzyczę, zaraz przyszedł gospodarz, wyjął mi żądła.

Przygoda była krótka, ale straszna.

2). Wakacyjna przygoda.

Po południu wsiadłem na konia i pojechałem na pastewnik, przez wieś jechałem kłusa. Gdy skręciłem na gościńiec, uderzyłem konia witką. Koń poszedł galopem i rozbrykał mi się. Spadłem z konia, koń przeskoczył przeze mnie i poleciał. Ja się zerwałem, a koń już w koniczynie.

Ale szczęśliwie go złapałem.

3). Przygoda nad Strugą.

Pewnego dnia wyszłam z moją siostrą nad strugę wyprać sukienkę. Weszłam do wody i zaczęłam pracować. Idę po mydło. Zapomniałam o sukience i zostawiłam w wodzie. Patrząc, a sukienka już płynie razem z wodą. Biegnę w ubraniu przez wodę, a woda sięga mi do połowy. Gdy dobiegłam do sukienki, to już byłam cała zmoczona. Wyszłam na ląd, poprosiłam, żeby mi siostra przyniosła sukienkę, i musiałam się przebierać.

Następnie dzieci proponowały, żeby opisać coś ciekawego z danej okolicy. Jedna dziewczynka w kilku zdaniach dała ładny opis kapliczki wiejskiej.

Czytamy tam:

„Koło drogi stoi murowana kapliczka, ogrodzona parkanikiem. W środku są dwa klomby z bratków i stokrotek. Pośrodku wisi obraz, stoją dwa wazony z kwiatami i lampka oliwna. W maju chodzą tam ludzie i śpiewają różne pieśni do Matki Boskiej“.

Któryś chłopiec proponował, ażeby opisać, kto w jaką nową zabawę bawił się na wsi. Sam przedstawił ją następująco:

„Często padał deszcz. Wszyscy szliśmy do jadalni, gdzie były gry. Mnie się najlepiej podobała gra w gąski. Grało

dwoje dzieci. Jedno dziecko brało w rękę kostkę i puszczało. Ta kostka była sześcianem. Ten sześcian był czarny a na nim były białe oczka od jednego do sześciu. Na jakim numerze ta kostka stanie, to się o tyle numerów gąskę z ołowiu posuwa naprzód. Czyja gąska dojdzie pierwsza do końca, ten wygrywa“.

Ktoś inny znów domagał się, żeby w pisemku umieścić także wiersze i piosenki, których dzieci nauczyły się podczas lata.

Śmiałość projektów ilustruje choćby ten fakt, że dzieci koniecznie chciały dać do pisemka „bajkę“, no i „utwór sceniczny“.

Chcąc im choć troszeczkę ułatwić tę pracę, poświęciłam parę lekcji na czytanie fantastycznych opowiadań.

Następnie dzieci pisały bajki. Dwie z nich przytaczam:

Bajka o karzełkach.

Na końcu wsi stał duży las, a w tym lesie była buda z chróstu. W tej budzie mieszkało dużo krasnoludków z siwymi brodami. Raz mały karzełek wyszedł na świat popatrzeć, co się dzieje. Patrzy, w dali coś się świeci i coraz bliżej podchodzi do karzełka. Karzełek tak się tego przestraszył, że więcej nie wychodzi na świat.

Na wysokiej górze.

Na wysokiej górze złożył się pałac, a w pałacu mieszkała królowa i szyła suknię. I bardzo czegoś płakała, a co ła upadnie, to się zamienia w perły, w brylanciki i w złoto. Królowa przetarła oczy i o dziwo, te perły, brylanty i złoto spadały na ziemię i znikły. Wyjrzała oknem, a tam zdala ładny królewicz siedzi na koniu i wymachuje mieczem. Królowa ubrała się ładnie i kiwnęła palcem na królewicza, a on uwiązał konia i przybiegł do królowej, przywitał się

i poprosił o szklanę wody. Niedługo potem pobrali się. Długo — długo żyli, aż ich śmierć rozłączyła.

Utwór sceniczny natomiast powstał bez przygotowań w klasie. Jest on odzwierciedleniem pewnych nawarstwień w psychice dziecka, które kształtowały się przed przybyciem do szkoły, a także przez szereg lat szkolnych, co zresztą przy pisaniu bajki również miało duży wpływ.

Próbki utworów scenicznych przedstawiają się tak:

I utwór.

„Dzieje się to pod powierzchnią ziemi.

Osoby: KRASNOLUDKI, WOJTUŚ.

WOJTUŚ: Oto wiosna się zaczyna.

Słoneczny ranek, więc pójdę do ogrodu.

WOJTUŚ w ogrodzie: Ot, tu spoczną (*siada*).

(*Wiem z pod drzewa wychodzą pokolei krasnoludki*).

KRASNOLUDKI: A, dzień dobry ci, Wojtusi! Jak ci się powodzi?

WOJTUŚ: Przyszłem sobie na chwileczkę. Patrzę, a z pod drzewa, gdzie jest duża jama, coś wylazi. Już znikło. Wojtuś siedzi zdziwiony.

WOJTUŚ: Idę już do domu, niema krasnoludków, to mi się zdawało.

Zastona spada.

Scena II.

Osoby: WOJTUŚ, KRASNOLUDKI, I KACZKA KWACZKA.

Zastona otwiera się.

WOJTUŚ: Krasnoludki, gdzie wy jesteście, czyżbym się pomylił.

KACZKA KWACZKA: A, dzień dobry ci, Wojtusi.

WOJTUŚ: Jaka śliczna kaczka kwaczka, ma czarne oczki i ładny granatowy ogonek.

WOJTUŚ: Wiesz, kaczusiu kochana, poprowadź mię do ogrodu, bo w ogrodzie cuda, cuda!

Zasłona spada.

Scena III.

Osoby: WOJTUŚ I KACZKA KWACZKA U KRASNOLUDKÓW.

Kaczka Kwaczka z Wojtusem wchodzi do jamy krasnoludków.

WOJTUŚ: Krasnoludki drogie, czy przyjmujecie gości? *Wszystkie krasnoludki obskoczyły gości dokoła. (Wtem przybiega starszy krasnoludek).*

Zapraszam gości do stołu.

KRASNOLUDKI: Podać prędko do stołu torty i cukier lodowaty.

(Słudzy podają rozmaite potrawy).

Wchodzi córeczka krasnala i kłania się gościom.

KRASNOLUDEK: Przedstawiam wam wszystkim moją ukochaną córeczkę, nazywa się Krysia.

Scena IV.

Osoby: WOJTUŚ, KACZKA KWACZKA, KRASNOLUDKI, KRYSIA CÓRECZKA KRASNALA.

WOJTUŚ: Siadaj, Krysiu, do stołu, zjesz z nami wieczerę.

KACZKA KWACZKA: Usiądź przy mnie, miła Krysienko *(siada).*

(Krasnoludki nalewają w kieliszki słodkie wino).

KRASNOLUDKI: Proszę brać słodkie torty i lodowaty cukier.

KRYSIA: Szkoda, że nie możecie zostać tu na zawsze.

WOJTUŚ: O nie, nie możemy!

KACZKA KWACZKA: Wojtusi, na nas czas, idziemy, bo już noc ciemna.

Wychodzą.

Za sceną słychać śpiew, zasłona spada“.

II utwór.

„Wszystko się to dzieje w kopalni soli.

Osoby: GÓRNIK, BIAŁA POSTAĆ, DOBRUSIA I MARJAN.

GÓRNIK: Dobrusiu, zawołaj Marjana.

Patrzcie, jakaś biała postać idzie po ścianie.

DOBRUSIA: Tatusiu, ja się boję tej białej postaci!

DOBRUSIA: A ty, Marjanku, nic się nie boisz?

MARJAN: Ja się nie boję tej postaci, bo wiem, że to twój cień.

DOBRUSIA: Nie wierzę, że to mój cień. Wiesz, to pewnie duch królowej Kingi pomaga górnikom w pracy“.

Charakterystyczną cechą prac piśmiennych z języka polskiego jest ich różnorodność.

Weźmy na przykład choćby wypracowania na temat: „Przygoda wakacyjna“ lub też bajkę, zaczynającą się od zdania „Na wysokiej górze...“

Jest to tylko tytuł wspólny. Każda praca poza tem ma charakter zupełnie swoisty, bo wypływa z odrębnych przeżyć dzieci.

Zresztą wszystkim pracom, zarówno z języka polskiego,

krajoznawstwa, rysunków czy robót, starałam się nadać właśnie to indywidualne piętno.

W zdobieniu pisemka może najwyraźniej uwydatniła się myśl, towarzysząca mi stale w pracy, a mianowicie dążenie, aby na podstawie poznanych elementów dzieci próbowały własnych sił twórczych i wносиły coś nowego, jeśli nie w treść, to przynajmniej w formę, za pomocą której chciały się wypowiedzieć.

Obserwujemy motywy ludowe, które są na przedmiotach i zabawkach z wystawy wakacyjnej, i to jest etap zdobywania elementów zdobniczych. Po nim przychodzi moment, kiedy dziecko, chcąc zaspokoić swe potrzeby estetyczne, t. z. w danym wypadku ozdobić pisemko, sięga po to, co zdobyło, i przetwarza rzeczy, widziane w ten sposób, że jego kompozycja zdobnicza zawiera widziane elementy w nowym swoistym układzie.

Wszystkie ozdoby, znajdujące się w pisemku, powstały właśnie w ten sposób.

Zaznaczyć trzeba, że poza tem ludowe kompozycje zdobnicze ogromnie ułatwiają wejście w zagadnienia krajoznawcze, związane z człowiekiem, i budzą w dzieciach szacunek dla dzieła rąk górala czy kurpia. Człowiek, o którym dziecko się uczy, przestaje być książkowym, nabiera wyrazu, życia i przemawia do dziecka harmonją linii, barw i kształtów.

Czwarty oddział czerpał motywy do ozdoby pisemka głównie z oryginalnych wzorów Podhala, Pokucia, Kurpiów. Dużo materiału dostarczyła dzieciom wystawa ludowa, urządzona w kamienicy Baryczków na Starem Mieście. Po zwiedzeniu jej dzieci zaprojektowały do działu robót pisemka wykonanie i zdobienie półeczek.

Dział „Pytań i odpowiedzi redakcji“, zaprojektowany przez dzieci, dostarczył ciekawego materiału z dziedziny zainteresowań dzieci dziesięcioletnich. Równocześnie stwo-

rzył sytuacje, niezmiernie pożądane dla nauczyciela: dał możność prowadzenia lekcji, będących wspólnem poszukiwaniem odpowiedzi na zagadnienia, zaprzatające umysł dziecięcy.

Pytania te częściowo podaję dla ilustracji:

- 1) Jak powstała sól?
- 2) Z czego powstał węgiel?
- 3) Skąd się bierze szkło?
- 4) Jak się utworzyły góry lodowe?
- 5) Jak powstały pieniądze?
- 6) Jakim sposobem może żyć w Wiśle syrena?
- 7) Co to się robi, że jest dzień i noc?
- 8) Jakim sposobem pada grad?
- 9) Z czego wyrabiają marmur?
- 10) Z czego powstały kamienie?
- 11) Jak może jeździć okręt po morzu i nie utonie?
- 12) Czy kwiat georginji wydaje nasiona?
- 13) Kto sieje grzyby?
- 14) Jakim sposobem balon może utrzymać się w powietrzu?
- 15) Jak się wyrabia szkło powiększające?
- 16) Jak się tworzą muszle?
- 17) Skąd się bierze ołów?
- 18) Dlaczego słońce świeci w dzień, a w nocy nie?
- 19) Co się dzieje na księżycu?
- 20) Jak powstało morze?
- 21) Jak to sobie wytłumaczyć, że węgiel się pali, a kamień nie?
- 22) W jaki sposób powstała Warszawa?
- 23) Co to jest, że chmury utrzymują się w powietrzu?
- 24) Skąd się wzięły wszystkie ryby w rzekach?

To wszystko, co zamknęłam w ramy powyższego sprawozdania, może choć w przybliżeniu ilustruje, jak opracowywał IV-ty oddział swoje pisemko.

Zaznaczyć trzeba jednak raz jeszcze, że praca ta była tylko częścią naszej pracy szkolnej, że cały szereg lekcji nie wiązał się z tem zamierzeniem dzieci.

Zresztą łączenie wszystkich godzin lekcyjnych, bądź zagadnień, objętych programem Ministerstwa, w jakąś jedną całość jest nie do pomyślenia, choćby już tylko z tego względu, że praca stałaby się zupełnie sztuczna. Wydzielanie godzin lekcyjnych i prowadzenie ich obok zamierzeń nie wyklucza możliwości scalenia tego, co istotnie w sposób naturalny powiązać z sobą można.

Prace, wypływające z zamierzeń, mając dla dziecka sens i wielką wartość, są wykonywane z dużym zapałem, radością i największym wysiłkiem, na jaki dziecko stać. Godziny lekcyjne schodzą szybko. Dzwonki na pauzę przeszkadzają nie nauczycielowi, lecz dzieciom. Jakość pracy podnosi się. Tempo jest stanowczo żywsze, niż na tych lekcjach, które dla dziecka nie przedstawiają widocznej korzyści.

W pracy takiej kryje się jednak pewne niebezpieczeństwo zarówno dla nauczyciela, jak i dla dzieci. Należy więc dbać o to, by praca dziecka doprowadzała do rezultatów, których oczekuje się od dzieci danego wieku. Musi o tem pamiętać nauczyciel IV oddz. naszej ćwiczeniówki, gdyż dzieci opuszczają szkołę i przy przejściu do innych szkół mogą natrafić na zbyt duże trudności.

LEKCJA I-sza.

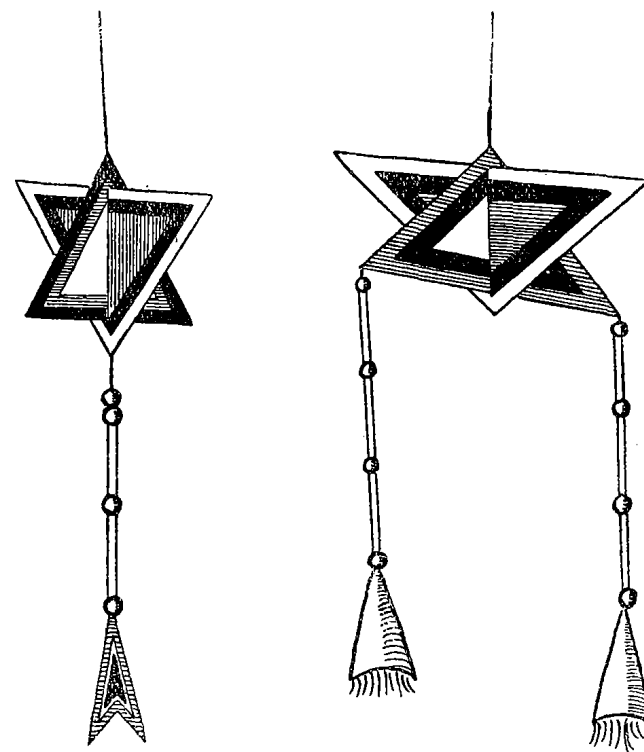
Obliczanie pola trójkąta

(1 godzina).

Zainteresowania dzieci przed Bożem Narodzeniem tak silnie wiążą się z choinką, że przenoszone są żywiolowo z domu na teren szkoły, o ile tylko nauczyciel na to pozwala. Dzieci domagają się, żeby robić zabawki na choinkę.

Rzeczą nauczyciela jest obmyślić pracę tak, aby zaspokoila ona nie tylko chęć posiadania ozdób choinkowych, ale przede wszystkim stała się sposobnością do rozszerzania zakresu pojęciowego dziecka. Mając na uwadze powyższe cele, przygotowałam na wzór dwie zabawki na choinkę. Wykonanie przez dzieci tych zabawek nie tylko posłużyło do powtórzenia dawniej przerobionego materiału geometrycznego, ale zmusiło niejako do rozważań na temat sposobu obliczania pola trójkąta.

Podaję rysunek tych zabawek dla łatwiejszego zorjentowania się w dalszym przebiegu lekcji.



Rys. 1.

Rys. 2.

Przedewszystkiem dzieci musiały przygotować składowe części zabawek z kartonu, co nadawało się dobrze na pracę domową. Podałam więc wymiary i poleciłam wykonać 4 trójkąty. Dwa z nich miały być oklejone złotym papierem. Drugą parę trójkątów trzeba było okleić srebrnym papierem, tak jak na modelach, zrobionych przeze mnie.

Lekcja, na której dzieci doszły do wykrycia, czemu się równa pole trójkąta, miała przebieg następujący:

Dzieci przyniosły z domu trójkąty z kartonu, które poleciłam im wykonać. Teraz należało okleić je srebrnym i złotym papierem. Postanowiliśmy zacząć od oklejania trójkątów o wymiarach następujących:

podstawa = 7 cm. wysokość = 6 cm.

Dzieci otrzymały paski złotego papieru. Paski różnych dzieci były różne. Wszystkie miały długość większą od podstawy trójkąta i szerokość trzech rodzajów:

- 1) równą połowie wysokości trójkąta,
- 2) nieco większą od tej połowy,
- 3) nieco od niej mniejszą.

Prócz tych skrawków papieru złotego, które pozostały od poprzedniej roboty, żadnego zapasu złotego papieru nie mieliśmy. Proponuję więc dzieciom, ażeby szukały sposobu jak najoszczędniejszego wyzyskania naszych pasków. Zaczyna się praca. Dzieci przykładają paski do trójkątów, wykonywając równocześnie pracę myślową, która uzewewnętrznia się w formie rad i wątpliwości.

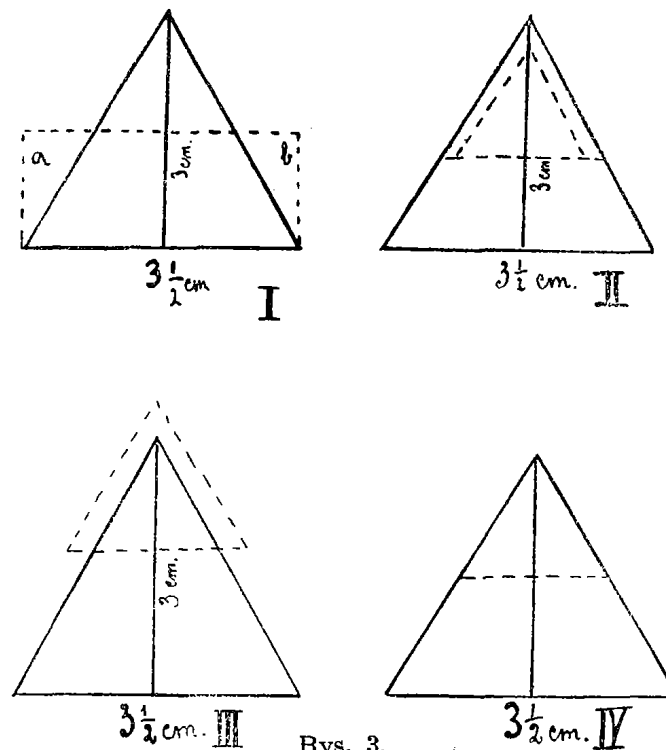
Przedewszystkiem ustalają, że trzeba odciąć tyle paska, ile ma centymetrów podstawa trójkąta.

To początek. Po odcięciu prostokąta zaczynają się narady, co robić dalej. Ktoś wyjaśnia.

„Cały dół trójkąta zakryty“, „Schodzą dwa trójkąciki“, „Te dwa małe trójkąciki trzeba ściać i zakryć niemi górną część trójkąta“. „Tak będzie dobrze — zapewnia ktoś

inny — to zaraz widać“. Pokazuje przytem, które trójkąciki trzeba odciąć (rys. I, trójkąciki a i b do odcięcia).

Okazuje się, że z zaprojektowanego sposobu nie wszystkie dzieci są narówni zadowolone. Trójkąciki zostały odcięte, ale nie pokrywają całkowicie miejsca, na które były przeznaczone (rys. II). Dzieci stwierdzają, że ich pasek był za wąski, i domagają się innego. Część dzieci oznajmia z zadowoleniem, że u nich całe pole trójkąta zostało dokładnie zakryte (rys. IV), wreszcie posiadacze najszerszego paska chcą ściać część paska, gdyż ich prostokąt nie jest równoważny z trójkątem (III rys.) Wszystko to dla orientacji odtwarzam na rysunku.



Rys. 3.

Wyłoniła się dla całej klasy sposobność do uświadomienia sobie przyczyn tak różnych wyników pracy i zbadania, dlaczego część tylko dzieci ma trójkąt, dokładnie pokryty złotym papierem. Z grupy tych właśnie dzieci pada oświadczenie: „Myśmy mieli dobre paski z innej“. „Nasze są zupełnie niedobre“.

Pytam, jakie to są te dobre, a jakie te niedobre prostokąty.

— Jeżeli nie są za wąskie, to są dobre.

— Nasze nie są za wąskie, tylko zbyt szerokie, a nam też się tak ładnie nie pokryło.

— Jakież więc musi być prostokąt, żeby pokrył cały trójkąt na zabawkę? pytam. Pomyślcie, bo znów zepsujemy kawałek złotego papieru, a miało być oszczędnie wszystko robione.

— Myśmy popsuli przez złą szerokość.

— A długość waszych prostokątów była dobra?

— Tak, jednakowa u wszystkich.

— Wiem, woła któryś chłopiec, ich prostokąt miał najlepszą szerokość.

— Nasze prostokąty muszą mieć taką szerokość, jak ich.

Staje przed dziećmi zagadnienie: jaka to jest ta dobra szerokość? Dzieci mierzą szerokość prostokąta, wysokość trójkąta. Już wiedzą, już mają odpowiedź...

— Prostokąt musi mieć taką szerokość, jak połowa wysokości trójkąta.

— Wymiary tego prostokąta będą: długość = 7 cm, wysokość = 3 cm.

— Sprawdźcie teraz, czy taki prostokąt będzie równoważny z waszym trójkątem.

Następuje przycinanie, sprawdzenie i stwierdzenie raz jeszcze, że szerokość prostokąta musi wynosić tyle cm.,

co połowa wysokości trójkąta. Wobec tego, że dzieci mają okleić jeszcze srebrnym papierem trójkąty do drugiej zabawki, proponuję, żeby doświadczenie z paskami powtórzyć.

Nowy trójkąt ma wymiary:

długość = 8 cm

wysokość = 4 cm

Dzieci znów praktycznie stwierdzają, że długość prostokąta równa się długości podstawy trójkąta, a szerokość musi się równać połowie wysokości danego trójkąta.

Wysuwam zagadnienie do rozwiązania:

— Czy kto nie obliczyłby mi pola waszego trójkąta? Podnosi się szereg rąk i okazuje się, że wyliczenie jest dobre.

Chcąc dotrzeć do sposobu, w jaki obliczały dzieci pole trójkąta, pytam:

— Skąd wy to wiecie?

— To trzeba pomnożyć podstawę przez pół wysokości i wyjdzie,

— Tak, tak, napewno!

— Naprzykład $7 \times 3 = 21 \text{ cm}^2$, $8 \times 2 = 16 \text{ cm}^2$.

— A skąd wy wiecie, że przez pół wysokości? — pytam.

— No, bośmy to robili.

— Braliśmy prostokąt o połowę niższy od wysokości trójkąta i całe pole trójkąta nakryło się.

LEKCJA II-ga

Jak urządzić akwarjum?

(2 godziny).

W oddziale IV wyłoniła się sprawa odwzajemnienia się dzieciom z III oddziału za prezent w postaci kalendarza.

Z pośród kilku projektów zdecydowano zrealizować je-

den, a mianowicie obdarować nie tylko klasę III, ale także I i II akwarjami.

Może powstać pytanie, dlaczego właśnie akwarjami? Skąd taki pomysł u dzieci? Otóż już od dłuższego czasu dzieci w klasie IV hodowały kielbie, a następnie cierniki, przyniesione przez jednego z chłopców. Niestety, hodowla, prawdopodobnie wskutek nadmiernych starań dzieci, zakończyła się śmiercią rybek. Trudno jednak było przekonać gorliwych, a niedoświadczonych opiekunów akwarjum klasowego, że nadmiar pokarmu, codzienna zmiana wody i inne praktyki, choćby takie, jak dotykanie palcami, wyjdą rybkom na szkodę. Dopiero dzięki przykremu doświadczeniu zrodziło się poczucie, że jednak źle się opiekowały rybkami i że trzeba się dowiedzieć, jak „mądrze“ (określenie, użyte przez dzieci) prowadzić hodowlę.

Ktoś podsunął myśl, że najlepiej dowiedzieć się wszystkiego w sklepie z rybkami.

Pod pretekstem załatwienia jakiegoś drobnego sprawunku, np. kupna jednej rybki za 20 groszy lub paczki pokarmu dla ryb, robiono wywiad, wprawdzie dość skąpy w wiadomości rzeczowe, ale obfity we wrażenia wzrokowe. Zawsze następnego dnia opowiadano w klasie o dziwnych ptakach i złotych rybkach, które dla wszystkich dzieci stały się wkońcu przedmiotem pragnienia. I znów zaczęły się wędrówki po sklepach i dowiadywanie się o cenę. Rybki były dość drogie, a każdy chciał mieć swoją własną rybkę. Jakoś to się jednak trudno kalkulowało finansowo, wobec czego potworzono spółki. Jedna rybka miała być własnością kilkorga dzieci. Po obliczeniu okazało się, że klasa IV będzie miała 4 rybki. Zjawiała się znów troska o pomieszczenie dla rybek. O ślicznym akwarjum nie mogło żadne dziecko nawet marzyć. Mietek przyniósł dużą butlę z wąską szyjką. „Gdyby ją tak obciąć?...“ — zapropono-

wało któreś dziecko. Następnego dnia znalazł się w klasie diament. Przybył nam jeszcze jeden słój. Ktoś rzucił projekt, że możnaby wszystkie klasy obdarować akwarjami, to cieszyłyby się także. W każdym razie najwyższy już był czas, aby sprawa urządzenia akwarjum została wspólnie opracowana przez całą klasę.

Postanowiłam uczynić ją tematem lekcji.

Zacęłam od wypisania na tablicy następującego zdania: „Jak hodować rybki“?

Następnie zwróciłam się do dzieci z zapytaniem, czy mają jakie trudności, które chciałyby sobie wyjaśnić, zanim przystąpią do urządzenia akwarjum, zwłaszcza że pewnie trzeba będzie i innym oddziałom razem z prezentem dać przepis, jak się z rybkami obchodzić.

Okazało się, że zagadnień do opracowania było dość dużo. Wysunięte przez dzieci zagadnienia zapisaliśmy na tablicy, a równocześnie każde dziecko zanotowało je sobie na kartce. Mieliśmy więc rozstrzygnąć takie kwestje:

- 1) Jak karmić rybki?
- 2) Czy mogą żyć razem złota rybka z „szarą“?
- 3) Czy wszystkie roślinki nadają się dla rybek do akwarjum?
- 4) Jak często zmieniać wodę?
- 5) Czy można rybkę wyleczyć?

Przy wysuwaniu pytań dzieci w rozmowie zupełnie swobodnej dzielą się ze sobą motywami, dla jakich pytanie wysunęły, np. Baśka zwierza się, że wrzuciła rybkom kopru do wody i jeszcze do dziś nie wie, czy wszystkie roślinki można trzymać w akwarjum bez szkody dla rybek. Ostatnie pytanie zostaje wysunięte w trosce o los przyszłej hodowli, a prawie wszystkie inne łączą się z doświadczeniami, niepowodzeniami, już przeżytemi. Dzieci przy pierw-

szem pytaniu chcą doraźnie rozstrzygać, jak należy teraz hodować rybki. Przeciwstawiam się jednak temu i proponuję, żeby raczej w książkach poszukać rozwiązania wszystkich trudności. Przy wypisywaniu każdego następnego pytania utrwała się wśród dzieci przekonanie, że jedyny sposób na zaradzenie złym następstwom przy hodowli rybek to odwołanie się do doświadczenia innych, podanego w książkach. Oznajmiam dzieciom, że przyniosłam parę książek i proponuję, aby dzieci grupami zajęły się poszukiwaniami w książkach. Tworzą się 4 grupy.

I grupa zgłasza temat swej pracy, a mianowicie: „Czy wszystkie roślinki nadają się do hodowli w wodzie“.

Te dzieci otrzymują książeczkę pod tytułem „Rośliny akwarjum“ — opracowaną przez Tadeusza Kutza i wydaną nakładem Kotuli w Cieszynie w 1927 r.

II grupa chce opracować zagadnienie, „Jak często zmieniać wodę w akwarjum?“ Daję im książkę Lorez'a pod tytułem „Akwarjum słodkowodne“, zakreślając w niej miejsce, które należy przeczytać.

III grupa miała zdecydować, czy może żyć złota rybka z „szarą“ w jednym akwarjum, a także wyszukać nazw, żeby już nie używać określeń „szara“, „złota“. Do tego tematu użyłam ilustracji ryb z atlasu E. Walter'a pod tytułem „Süßwasser Fische“ oraz Tadeusza Kutz'a „Hodowla zwierząt wodnych“ (wydawnictwo Kotuli w Cieszynie).

Wreszcie IV grupa podjęła się opracowania sprawy leczenia ryb, a także sposobu urządzania akwarjum. Do ostatniego tematu posłużyły dzieciom dwie książeczki: „Akwarjum“, wskazówki techniczne T. Kutz'a, i „Młody przyrodnik“ Emila Jarmulskiego. Natomiast sprawa leczenia ryb omówiona była pokrótce w czasopiśmie „Akwarjum“, zbyt trudnym, oczywiście, na poziom IV oddz. Nie mogłam

więc narazie dostarczyć dzieciom materiału książkowego w danej kwestji.

Po otrzymaniu książek wszystkie grupy zaczęły odczytywać to, co uważały, że może być odpowiedzią na ich pytania.

— My już mamy!

— Myśmy też znaleźli!

— Jest wszystko w książce!

Tylko trzecia grupa nie bardzo umiała dać sobie radę z ilustracjami i ze skojarzeniem ich z opisami i nazwami ryb, podanymi w książce.

W trakcie czytania starałam się naprowadzić grupę III (bardzo ostrożnie zresztą) na właściwy tok pracy.

Po chwili grupy zaczęły zgłaszać, że już mogą kolegom wszystko wyjaśnić. Zaczynamy od grupy IV.

W tym miejscu dzwonek zwiastuje pauzę. Musimy przerwać lekcję. Dyskusji jednak, która żywiołowo wywiązuje się między dziećmi, nie jestem w możności powstrzymać. Dzieci wychodzą... Słyszę urywane zdania: — On mówi, że do akwarjum na dno kładzie się węgiel drzewny. — To niemożliwe... — Rybki zasmolilyby się...

Podczas pauzy powstaje dosłownie spór o ten węgiel! Dzieci wchodzą do klasy podniecone i odrazu zwracają się do mnie: „Oni mówią, że się kładzie węgiel na dno akwarjum. Prawda, że nie, proszę Pani — A właśnie tak. U nas w książce tak jest powiedziane“.

Proponuję, żeby dzieci pozwoliły powiedzieć tej grupie, co jest u nich w książce. Grupa wysuwa do „referowania“ Zbyszka, który zaczyna: „Trzeba „wziąć“... „Wziąć“ poprawia ktoś ze starszych, obecnych na lekcji. „Trzeba wziąć“ poprawiam ja. Chłopiec zaczyna raz jeszcze: „Trzeba „wziąć“ piasku... i... i mówi, jak ułożyć dno i co jest potrzebne do tego. Zapisujemy dla pamięci na tablicy:

piasek
torf
ziemia.

Gdy dochodzi do węgla, znów zaczyna się gwar i wyraźna opozycja. Trzeba miejsce to odczytać z książki jednej i drugiej i wtedy dopiero dzieci godzą się, że jednak ten węgiel musi być, zwłaszcza że ja także „wypowiadam się za węglem“. Z chwilowej przerwy w rozmowie korzysta grupa pierwsza.

— Teraz my...

— Mammy wszystko o roślinkach.

— O, tu jest...

Proponuję, żeby odczytały.

— Jest o rogatku — to ten, co w słoju.

— A ta moczarka też jest w słoju.

— A ta na wierzchu to rzęsa.

Kojarzą rysunek w książce z roślinami, znajdującymi się w słojach na stole.

— No, to przeczytajcie o nich — proponuję raz jeszcze.

Wybrana przez grupę I Dobrusia S. odczytuje wydzielony przez całą grupę tekst, który podaje:

„Moczarka kanadyjska ze wszystkich roślin wodnych jest najodpowiedniejsza do hodowli w akwarjum. Moczarka kanadyjska jest bodaj że najpospolitszą z naszych roślin wodnych. Pochodzi z Ameryki północnej, pojawiła się po raz pierwszy w Europie w roku 1847, a w roku 1879 pod Warszawą w zasypanym już dziś strumyku za rogatkami belwederskimi. W ciągu kilkunastu lat rozprzestrzeniła się po całej Polsce, tak że pewno niema już stawku, którego by nie okryła swą piękną zielenią.

W akwarjum moczarka chowa się wysmienicie. Moczarkę niekoniecznie trzeba zasadzać w grunt; wystarczy wrzucić ją wprost do wody“.

Opuszczone przez dzieci miejsca pominęłam, przytaczając tekst, tak jak go grupa I zestawiła.

O rogatku dziecko odczytało tylko tyle: „Rogatek szorstki jest u nas również dosyć pospolity, chociaż nie w tym stopniu, co moczarka.

Raz jeszcze podkreślę nieocenioną zaletę tej roślinki, a mianowicie zdolność oczyszczania wody. Z tego powodu rogatek powinien znajdować się w każdym akwarjum“.

W miejscu, gdzie mowa o tem, że rogatek oczyszcza wodę, dziewczynka przerywa i zwraca się do grupy dzieci:

— A widzicie, rogatek oczyszcza wodę, powinien być w każdym akwarjum, a wy mówiliście, że roślinki zabrudzają wodę.

— Roślinki oczyszczają wodę dla rybek — woła I grupa.

Po odczytaniu pokazuję dzieciom roślinki i tłumaczę, dlaczego moczarka tak się szybko rozprzestrzeniła w naszych wodach. Podkreślam wegetatywny sposób rozrastania się. Mówię także o tem, że moczarka u nas nie owocuje.

Dzieci proponują, żeby oderwać pączki i wrzucić do wody w słoju dla przekonania się, czy się moczarka rozrośnie.

— Proszę Pani, róbmy już akwarjum.

— Tak, zacznijmy już robić, przyłącza się więcej głosów.

— Dobrze, jeśli chcecie, możemy zacząć, odpowiadam.

— A dacie sobie radę?

— Już teraz damy.

— Wiemy, co trzeba wziąć.

— Ale skąd torfu wziąć?

— E, pani pewnie przygotowała.

— Naprawdę już wszystko wiecie, co i jak robić? — pytam.

— Tak, tak...

— No, więc proszę: Jak wylać wodę ze słoja, nie przechylając słoja? — rzucam klasie nowe zagadnienie do rozwiązania.

Chwilowa konsternacja. Rozdaje grupom słoje i zapowiadam, żeby nie przechylać słoja.

— Jak to można zrobić.

— Nie, to się nie wyleje...

— Czy żadna grupa nie znalazła tego u siebie w książce? pytam.

Chwila niezdecydowania.

Któreś dziecko z drugiej grupy niepewnie odzywa się: — U nas było o jakiejś gumce... ale nie umie nic więcej powiedzieć. Jeden z chłopców z grupy IV woła: — „Na stole pod papierem są jakieś gumki“.

— Chcecie je? pytam.

— Tak! Tak!

Rozdaje węże gumowe. Dzieci zanurzają je w wodę jednym końcem, drugi zwisa nad miskami. Dzieci stwierdzają zakłopotane, że woda nie leci.

— A ja już wiem, to trzeba nadmuchać, tak, zdaje mi się, powiedziane było w książce.

Zaczyna się jeszcze jedna próba, oczywiście bez pożądanego wyniku. Wreszcie, nie wiem jak, któreś dziecko wpada na odpowiedni pomysł. Cała ta grupa oznajmia z triumfem: „U nas leci woda“. Dzieli się z innymi radosną nowiną. „Zobaczcie, jak leci“!

W jednej chwili wszystkie grupy zorjentowały się, co trzeba zrobić, aby wylać wodę, a jedno dziecko wtedy, kiedy już doświadczenie wszystkim się udało, stwierdza:

„To trzeba powietrze z rurki ustami wyciągnąć“.

Przechodzę między stołami i wyciągam koniec wężyka, zanurzony w słoju z wodą.

„Pani popsuła“, odzywają się głosy wyrzutu, ale za chwilę

woda znów spływa ze słoja na miskę. Wreszcie ściekają ostatnie krople.

„A teraz przelejmy z miski do słoja“ — pada propozycja od któregoś dziecka.

„Dobrze“, zgadzam się, a dzieci próbują wyciągać powietrze z wężyka, pozostawiając jednak miskę na podłodze, a słów na stole.

„Nie idzie!“

„Nie chce iść woda!“, odzywają się głosy. I znów któreś dziecko znajduje wyjście, doradza wszystkim: „Postawcie miskę na stole, a słów na podłodze i wyciągnijcie powietrze z gumowej rurki“. Woda znów spływa. Demonstruję dzieciom fontannę. Chłopcy z II-giej grupy pokazują rysunek w swej książeczce i mówią, że taką fontannę można zrobić rybkom. Dzwonek przerywa nam pracę. Umawiam się z dziećmi, że wkrótce do niej wrócimy. Przedewszystkiem grupa III-cia będzie musiała zdać sprawę z tego, co zrobiła.

Z. Gąsiorowska.

Praktyka uczennic seminarjum a zamierzenia dziecięce.

Szkoła ćwiczeń z założenia swego jest terenem praktyki uczennic IV-go i V-go kursu seminarjum. Po zapoznaniu się z fragmentami pracy, prowadzonej w szkole ćwiczeń, a odbiegającej nieco od metod, stosowanych dotychczas w szkolnictwie powszechnym, może powstać pytanie, czy próby, podjęte w szkole, przedstawiają korzyści dla uczennic, kończących seminarjum, i w jakiej mierze ułatwiają im późniejszą pracę?

Zdajemy sobie sprawę, że część uczennic bierniejszych, mniej interesujących się zagadnieniami nowoczesnego szkolnictwa, mniej odpornych na wpływy otoczenia, może zapomnieć o wysiłkach, podejmowanych na terenie szkoły ćwiczeń, i chętnie wejdzie na utartą drogę nauczania, liczącą jeszcze dziś wielu zwolenników. Znajdzie się jednak niewątpliwie rok rocznie liczna gromadka dziewcząt, które będą nieustannie dążyć do podniesienia wartości swej pracy i szukać pomocy i wskazań w pierwszej linii w doświadczeniu, zdobytym w seminarjum.

Doświadczenie to zdobywają uczennice: 1) przez t. zw. hospitacje już na IV kursie, 2) przez odwiedzanie szkoły ćwiczeń i zapoznawanie się z poszczególnymi dziećmi, z ich pracami, rozwieszanymi w tym celu na tablicach, 3) przez informowanie się u nauczycielek o pracy dokonywanej, o wynikach pracy i t. d. Wszystkie te zabiegi przygotowują uczennice w pierwszej linii do prowadzenia lekcji prak-

tycznych na V kursie i umożliwiają praktyczne zapoznanie się z zagadnieniami psychologicznymi i dydaktycznymi.

Od pierwszej chwili zetknięcia się ze szkołą i dziećmi uczennice IV-go kursu widzą, że dzieciom — szczególnie młodszym klas — pozostawiona jest duża swoboda poruszania się w klasie, zadawania pytań, dobierania odpowiednich środków dla wypowiedzania się i t. d. Mają sposobność obserwować, jak dzieci I klasy w pierwszych dniach swego pobytu w szkole same wybierają sobie zajęcia, porzucając je, gdy wygaśnie odnośne zainteresowanie. A więc jednocześnie jedne budują z klocków drewnianych, inne lepią z gliny, inne znów rysują czy wycinają z kolorowego papieru. Przytem stanowisko nauczycielki przy pracy jest dla uczennic niezwykle. W istocie poddaje się chęciom i pragnieniom dzieci, ale czynności i wypowiedzi dziecka tak potrafi wykorzystać, że praca dzieci nieznacznie staje się planowa i prowadzi do rezultatów, zamierzonych przez nauczycielkę.

Spostrzegają również uczennice duże zainteresowanie i dzieci i nauczycielek wysuwaniem zagadnieniami, rozwiązywanymi przez dzieci zupełnie samodzielnie. Uczennice w pierwszej chwili są bardzo zdziwione tem, z czym spotkały się w szkole na lekcjach i przerwach lekcyjnych. Powoli dopiero zaczynają rozumieć, że praca, podjęta w szkole, domaga się poznania dziecka i stąd płynie potrzeba pozostawienia mu swobody zarówno w pracy, jak i w zabawie, że w pracy tak zrozumianej na plan pierwszy wysunięte jest dziecko i budzenie jego zainteresowań, na których w dalszym ciągu oprze się praca systematyczna.

Niemniejsze zdziwienie wywołuje w uczennicach trudność wydzielenia przedmiotów nauczania. Nie wiedzą, czy przesłuchana lekcja była lekcją rachunków czy robót,

przyrody czy polskiego? Miewają wątpliwości, czy przedmiotem lekcji jest krajoznawstwo czy historia. Wiele wątpliwości budzi w umysłach uczennic nasza praca szkolna! Mniemam jednak, że jest to objaw bardzo pożądanym i pracą nam ułatwiający.

Po paru lekcjach hospitowanych dostrzegają uczennice, że wielką wagę przywiązuje się do czynnego stanowiska dziecka wobec zjawiających się problemów, że głównym dążeniem szkoły jest z jednej strony pomaganie dziecku w przyswajaniu nowych pojęć czy precyzowaniu już posiadanych, z drugiej zdobywanie przez dzieci należytej metody pracy. Zbudzone wątpliwości są przez uczennice wypowiedane i uzasadniane, a odnośne spostrzeżenia — przyznać trzeba — są przeważnie bardzo ciekawe. Zarówno spostrzeżenia, jak i wątpliwości stają się punktem wyjścia przy omawianiu zagadnień, związanych z dzieckiem, jako przedmiotem naszego oddziaływania, z metodami pracy, stosowanymi na terenie szkoły ćwiczeń, z nauczycielem, jako kierownikiem pracy.

Tematy powyższe poruszane są na lekcjach psychologii, metodyki oraz na godzinach konferencyjnych, przeznaczonych na omawianie t. zw. hospitacji.

Na lekcjach powyższych omawiane są jeszcze inne kwestje, łączące się ściśle z przesłuchaniami hospitacjami, a więc: 1) analiza lekcji — wydzielenie tematu i celu, plan w punktach, 2) opracowywane w szkole zagadnienia, z których niewszystkie są zamierzeniami, chociaż niektóre domagają się dla ich rozwiązania przeprowadzenia kilku lekcji, 3) środki, użyte przy rozwiązywaniu tematu, 4) pomoce lekcyjne i t. p.

Omawianą bywa również sprawa programu, jego rozumienia i komentowania; podkreśla się, że ramowe ujęcie materiału przez program na każdym poziomie nauczania

sprzyja twórczej samodzielnej pracy nauczyciela, że każdy jednak program stać się może w rękach myślącego i zdolnego nauczyciela żywym i plastycznym.

Omawianie wszystkich powyższych zagadnień, związanych ściśle z pracą na terenie szkoły ćwiczeń, ma za zadanie wprowadzenie uczennic w życie szkolne, zapoznanie ich z charakterem podjętej pracy, przygotowanie do pracy na terenie szkoły ćwiczeń na V kursie. Duży współdział w konferencjach biorą nauczycielki szkoły ćwiczeń; w dyskusjach dają wyjaśnienia, dotyczące przeprowadzonej lekcji, starają się wyjaśnić, skąd wziął się na warsztacie pracy dany temat lekcyjny, jak on wiąże się z całością tematu pracy, już dokonanej, jak w dalszym ciągu opracowywane zagadnienie będzie rozwijane.

Takie ujęcie przygotowywania uczennic IV kursu do dalszych ćwiczeń praktycznych na kursie V-ym sprawia, że uczennice już na kursie IV-ym zaczynają orjentować się w całym szeregu zagadnień psychologicznych i dydaktycznych.

Praktyka uczennic V-go kursu polega na prowadzeniu poszczególnych lekcji w różnych oddziałach, a przez tydzień wszystkich lekcji w jednej z klas szkoły ćwiczeń.

Zanim przejdę do omawiania praktyki na kursie V-m, jeszcze raz muszę zaznaczyć, że metoda zamierzeń w pracy naszej nie jest stosowana bez przerwy przez cały rok. Są okresy, gdy dzieci pracują, nie realizując projektów. Uważamy, że praca, nastawiona wyłącznie na wykonywanie zamierzeń, mogłaby stać się powierzchowną i sztuczną, a tem samym dla dzieci zbyt uciążliwą.

Czekamy spokojnie, aż życie szkolne nowe zamierzenia wysunie. Oczywiście, im zdolniejsza nauczycielka, tem umiejętniejsza jest jej pomoc w wyszukiwaniu i realizo-

waniu zamierzeń. Zdajemy sobie również sprawę, że większość zamierzeń przy realizowaniu nie pozwala łączyć wszystkich przedmiotów nauczania dookoła wysuniętego projektu, że trzeba przeprowadzać lekcje, zupełnie nie łączące się z ośrodkiem zainteresowania. I robimy to z całą świadomością. Stanowisko takie, myślę, jest słuszne, chroni ono nas od sztuczności i powierzchownej koncentracji.

Wobec tego zrozumiałem się staję, że niewszystkie uczennice V-go kursu podczas praktyki w szkole współpracują nad zrealizowaniem zamierzeń dziecięcych. Od każdej jednak uczennicy domagamy się: 1) aby na jej lekcjach dziecko zajmowało czynną postawę w pracy i samodzielnie podchodziło do rozwiązywania stawianych zagadnień i 2) żeby praca dzieci w miarę możliwości grupowała się dookoła jakiegoś zagadnienia i służyła do rozszerzenia i pogłębienia jakiegoś pojęcia. Pozwolę sobie przedstawić dwa fragmenty pracy uczennic V kursu z ich tygodniowej praktyki, ilustrujące powyższe wyjaśnienie.

Podaję materiał dla oddziału IV w okresie, gdy zamierzenia nie realizowały się.

I. Opracować objętość. Zadanie. *Uwaga.* Dzieci znają algorytmy dodawania, odejmowania, mnożenia.

II. Podhale.

III. Powstanie Kościuszkowskie.

IV. Prace z jęz. polskiego dobrać tak, aby dostarczały sposobności do ćwiczeń językowych i rozważań o zdaniu złożonym.

Czytanki i prace piśmienne mogą pogłębiać któreś z powyżej podanych zagadnień.

V. Roboty i rysunki także powinny być wyzyskane do rozszerzenia wiadomości, dotyczących wysuniętych zagadnień.

VI. Śpiew.

VII. Religja.

VIII. Gimnastyka.

Oto co pisze uczennica w sprawozdaniu po odbytej praktyce.

„Po przemyśleniu wskazówek, otrzymanych łącznie z materiałem na okres jednego tygodnia, zorjentowałam się, że temat krajoznawczy „Podhale“ doskonale nadaje się do skoncentrowania dookoła niego innych przedmiotów, i rzeczywiście udało mi się z tem zagadnieniem związać polski, rysunki, roboty, a nawet na jednej lekcji rachunki. Przyroda martwa, historia, geometria, śpiew, religja i gimnastyka stanowiły odrębne, zamknięte w sobie jednostki lekcyjne.

Język polski wiązał się z krajoznawstwem doskonale. Czytanka pod tytułem: „Jędrak na weselu“ z książki Porazińskiej i Rossowskiego, oprócz swego celu — czytania i zrozumienia treści — pogłębiała zagadnienie Podhala przez zaznajomienie ze zwyczajami górali i z obrzędem wesela na Podhalu. Czytanka ta uwzględniała gwarę góralską w sposób łatwy i odpowiedni na poziom IV oddziału. Do ćwiczeń gramatycznych ułożyłam sama tekst, omawiający wygląd gór w każdej porze roku.

Na rysunkach dzieci rysowały projekty obsadek zakopiańskich, które wykonywały z drzewa na robotach. Poznały przy tej okazji kilka najcharakterystyczniejszych motywów zdobniczych góralskich. Wykazały dużo pomysłowości w projektowaniu ozdób na obsadce.

Wreszcie przy rozwiązywaniu zadań obliczaliśmy koszt wycieczki z większych miast Polski do Zakopanego. Mierzenie odległości dokonywane było z mapy przy pomocy podziałki linjowej. O koszt przejazdu 1 km powinni byli

dowiedzieć się chłopcy w kasie kolejowej lub z urzędowego rozkładu jazdy, tymczasem ja im powiedziałam.

Tyle w sprawie ośrodka, wysuniętego przez samą uczennicę.

Dalej znajdujemy uwagę w sprawozdaniu, że zorganizowaną została grupowa praca przy obliczaniu objętości; że dzięki praktyce uczennica dowiedziała się z niemałym zdziwieniem, iż organizacja takiej grupowej pracy nie należy do łatwych; trudnością wielką było opanowanie klasy. W dalszym ciągu znajdujemy „...dzięki przeprowadzonym lekcjom nauczyłam się myśleć o tem, żeby dzieci odniosły jak największą korzyść i nie przejmować się tem, że temat nie został wyczerpany przez jedną godzinę, o ile to, co przeprowadziłam z klasą, było naprawdę dla dzieci wartościowe.

Przekonałam się, że należy ściśle egzekwować polecenia i że postawa nauczyciela ma doniosłe znaczenie. Praktyka zbliżyła mnie do dzieci, nauczyła do nich mówić, zorjentowała lepiej w ich możliwościach. Zapoznałam się z trudnościami obmyślenia pracy i jej przeprowadzeniem, nauczyłam się przewidywać trudności. Przyzwyczyłam się zajmować stanowisko krytyczne w stosunku do własnej roboty“.

Materiał, podany w II oddziale na 2 tygodnie dla 2-ch uczennic w okresie, gdy zamierzenie — przedstawienie kukielkowe w teatrze marjonetek — było przez dzieci realizowane, został ujęty w następujący sposób.

I. *Polski*. Rozpatrywanie czytanek, które zostały wybrane przez kilkoro dzieci, jako nadające się do inscenizacji kukielkowej (roczniki „Płomyczka“).

W związku z tem uwzględnić: a) czytanie ze zrozumieniem treści oraz czytanie dla wprawy, b) ćwiczenia w mówieniu — opowiadanie z obrazków, wypowiedzianie się w zwią-

zku z omawianiem czytanek, przekształcanie króciutkich czytanek w ten sposób, aby mogły być inscenizowane przez kukielki, opowiadania piśmienne, wierszyki; c) ortografię: zmiękczenie przez „i“, wzbogacenie słowniczka ortograficznego (w związku z poprawianiem wypracowania).

2. *Rachunki*. Tabliczka mnożenia: przez 6 i 8. Wprowadzenie nawiasów. Wyzyskiwać wszelkie okazje do zadań i ćwiczeń na dodawanie, odejmowanie. Kreślenie przy ekierce.

3. *Roboty*. Teatrzyk kukielek, robota kukielek do obrazków scenicznych lub czytanek.

4. *Rysunki*. Rysunek ilustracyjny i zdobniczy. Rysunek konstrukcyjny.

5. *Religja*.

6. *Śpiew*.

7. *Gimnastyka*.

W sprawozdaniu po odbytej praktyce czytamy:

„Dzięki ośrodkowi zainteresowania praca z czytaniem i pisanem dokonywała się doskonale. Dzieci widziały cel odczytywania po kilka razy tekstów, uczenia się tych tekstów na pamięć. Omawialiśmy wyczerpująco: a) podział czytanek na części, b) dekoracje, potrzebne do przedstawienia, c) wygląd występujących kukielek, d) dobór dzieci, mających mówić zamiast kukielek; jednym słowem, analiza treści przeprowadzona została w najbardziej naturalny sposób. Ileż okazji do wypowiedziania się swobodnego, ileż momentów radosnych w pracy!

Z niemniejszym zapałem przystępowały dzieci do pisania samodzielnego. „Mróz“, który był w czytance „Zimowa przygoda“ — Płomyk r. 1928 str. 28 — postacią niemą, miał w projektowanym przedstawieniu mówić. Wyplęła potrzeba napisania tego, co Mróz miał mówić. Pisały więc dzieci wypracowanie, które naogół wypadło bardzo dobrze.

Nie dało ono materiału do ćwiczenia ortograficznego: dzieci nie zrobiły oczekiwanych błędów. Ćwiczenie trzeba było odłożyć na później. Z rachunków jedną tylko lekcję udało mi się nawiązać do ośrodka; obliczenie wagi waty, potrzebnej na jedną kukiełkę, następnie na wszystkie kukiełki; obliczenie kosztu jednej kukiełki, następnie wszystkich kukiełek.

Duży nacisk kładłam na lekcje robót i rysunków. Miałam ich po trzy godziny. Posiadały one dla całej mojej pracy duże znaczenie. Przy pomocy obu przedmiotów dzieci wypowiadały się na tematy, uprzednio przerabiane na polskim. Rysowały projekty dekoracyj oraz ozdób na wieżyczki i ścianę frontową teatrzyku. Rysunki wykonywane były na arkuszach szarego papieru w wymiarach, odpowiadających rzeczywistości. Rysunek, samodzielnie pomyślany, miał wypełnić całkowicie płaszczyznę dość dużych rozmiarów przy użyciu ograniczonej liczby kredek (4 kolory). Na robotach dzieci wykonywały w drzewie ściany teatrzyku, ozdoby wieżyczek (kogutki), robiły kukiełki z waty i z gałganków.

Stwierdzam, że pracy miałam dużo... Cieszyło mnie, że projekty lekcji były prawie wszystkie przyjęte. Praca, skupiająca się około ośrodka zainteresowania, pozwala nauczycielowi objąć całość tej pracy i swobodnie ustosunkować się do niej. Każda lekcja staje się częścią całego zagadnienia. Bez ośrodka lekcje byłyby oderwane — sądzę — nauczanie byłoby utrudnione, dzieci trzeba byłoby nastawiać odpowiednio na każdą lekcję.

W pracy, podjętej przeze mnie, dzieci nieustannie interesowały się pracą i wynikami pracy“.

Z powyższego widać, jak uczennice podczas praktyki swej wnikały w istotę pracy, którą przeprowadzały, jak

troszczyły się o najlepsze wyniki. Ustosunkowanie takie świadczy zarówno o zrozumieniu dziecka i jego potrzeb, jak i o zrozumieniu szeregu zagadnień z psychologii i metodyki, o których dotychczas dyskutowały, ale nie miały możliwości stosowania ich w pracy.

Obserwując uczennice podczas praktyki tygodniowej, można doskonale zdać sobie sprawę z wartości danej jednostki jako przyszłej nauczycielki i wychowawczynie; prawie nieomylnie można wywnioskować, jak sobie będzie każda z nich radziła u siebie w szkole, jakie trudności będzie musiała pokonać, aby zdobyć zrozumienie, czym jest praca z dziećmi.

Przygotowanie do ćwiczeń tygodniowych jest dla uczennic ciężką pracą. W pewnej mierze uczennice są przygotowane do tej pracy przez szereg konferencji, krytykujących pracę, jak i przygotowujących luźne zagadnienia do przeprowadzenia z dziećmi, ale nie podołałyby tej pracy — nie mam — gdyby nie wydajna pomoc nauczycielek w racjonalnem rozplanowaniu materiału i nieustanna ich piecza nad pracą praktykantki w klasie. Nauczycielki pomagają uczennicom w dobieraniu i formułowaniu tematów z różnych przedmiotów dla oświetlenia czy pogłębienia wysuniętego ośrodka pracy, w obmyślaniu środków, ułatwiających osiągnięcie celu.

Podczas praktyki nauczycielki są stale obecne, pomagają uczennicom już to przez rzucenie pytania dzieciom, już to przez danie im odpowiedniego zlecenia. Biorąc czynny udział w pracy, nauczycielki wyprostowują załamania w lekcjach, wypełniają niedociągnięcia.

Wprowadzenie uczennic w życie szkolne, w metodę pracy jest zadaniem trudnym, odpowiedzialnym, domagającym się od nauczycielstwa dużego wyszkolenia, jasnego zdania sobie sprawy, do czego praca szkolna ma dążyć, głębokiego

wnikania w system pracy — poza tem zrozumienia własnej roli w przygotowywaniu nowych kadr nauczycielskich.

Robota, tak zrozumiana — myślę — daje pewne przygotowanie przyszłym nauczycielkom do pracy samodzielnej, jaka je czeka niezadługo. Na terenie własnej szkoły będzie każda z uczennic wysuwała czy obmyślała zagadnienia na podstawie programu, obowiązującego na danym poziomie, będzie rozkładała materiał na szereg zagadnień i rozmieszczała go w czasie. Mniemam, będzie to następny etap tej samej pracy, z którą spotkała się na terenie szkoły.

Starałam się dać obraz wciągnięcia uczennic w pracę szkolną zarówno podczas okresu realizowania zamierzeń jak i podczas pracy, nie mającej tego charakteru. Jak jeden tak i drugi rodzaj pracy domaga się zrozumienia przez nie, czem powinna być systematyczna praca z dziećmi, jak osiągnąć czynne stanowisko dzieci, jak uczynić pracę nauczyciela do pewnego stopnia twórczą, zrozumienia, że nauczyciel nieustannie powinien czuwać nad pogłębianiem i kontrolowaniem swej pracy.

A. Baranowska.

SPIS RZECZY

	Str.
Przedmowa	5
Podstawy organizacji pracy w szkole ćwiczeń — przez <i>Wandę Dzierżbicą</i>	7
Sprawozdanie z fragmentu pracy w oddziale I-ym przez <i>Teklę Trojanowską</i>	25
Lekcja I	39
Lekcja II	44
Sprawozdanie z fragmentu pracy w oddziale II-im— przez <i>Marję Szybicką</i>	47
Lekcja w oddziale II-im. Przygotowanie no- wych podarunków	58
Lekcja w oddziale III-im — przez <i>Zofję Karpo- wiczową</i>	64
Sprawozdanie z fragmentu pracy w IV oddziale — przez <i>Zofję Gąsiorowską</i>	70
Pisemko wakacyjne	70
Lekcja I-sza. Obliczanie pola trójkąta	86
Lekcja II-ga. Jak urządzić akwarjum?	91
Praktyka uczennic seminarjum a zamierzenia dziecięce — przez <i>Annę Baranowską</i>	100

