



0161. Now; z drugiej strony jednakże narażałaby na pewne niebezpieczeństwa w wypadku, gdyby liczba punktów przyjęta jako normatywna różniła się bardzo w różnych szkołach. Tutaj wkroczyłyby mogły pewne przepisy, ograniczające zbyt daleko posunięte rozbieżności.

Są zresztą pewne wskazówki, zabezpieczające przed zbyt jaskrawymi błędami; są niemi dane statystyczne, dotyczące liczebności dzieci bardzo zdolnych, zdolnych, średnio i mało zdolnych w normalnej klasie; liczba ocen bardzo dobrych, dobrych, dostatecznych i niedostatecznych powinna odpowiadać jakiejś najbardziej prawdopodobnej sytuacji, jakiemuś — najczęściej powtarzającemu się składowi grupy. Jest to rzeczą, której nas uczy doświadczenie, że najwięcej jest w klasie uczniów średnio zdolnych, nieco mniej — zdolnych, jeszcze mniej — bardzo zdolnych i słabo uzdolnionych; temu rozszaniu uczniów odpowiadać powinno prawdopodobne rozszanie stopni — a więc najwięcej powinno być ocen dostatecznych, trochę mniej — ocen dobrych, najmniej — bardzo dobrych i niedostatecznych. Od składu całej grupy, t. j. klasy zależęć będą różnice w ilościowym składzie grupek mniejszych, stosunek zasadniczy jednak pomiędzy niemi nie powinien ulec odwróceniu w klasach normalnych, t. j. nieselekcjonowanych. Oznaczanie jednak z góry w określonych procentach przypuszczalnego rozszania stopni uważałabym za niewskazane, gdyż nasuwa to niepotrzebną a niekiedy szkodliwą tendencję do uzgadniania takiego „typowego” rozszania stopni z każdym realnym wypadkiem, jaki reprezentuje każda konkretna klasa; pamiętać zawsze musimy, że np. ocena „słaby” — znaczy ściśle rzecz biorąc: *słaby w tej grupie*, w innej — ten słaby może być przeciętnym, a przeciętny w innej grupie może być „dobrym”. W szkołach specjalnych przedstawiają nam przecież „dobrych uczniów” — a wiemy jak wyglądałby taki „dobry uczeń” szkoły specjalnej — w normalnej klasie. Z tego wynika, że np. czwórka uzyskana przez ucznia, pracującego w pewnym określonym zespole nie wyraża tej samej wartości, co czwórka osiągnięta w innym zespole. Między innymi czynnikami, których wyliczać tu nie będę, są bowiem ogólnie znane, na wartość wyrażoną stopniem wpływa również i czynnik wieku, jak

to słusznie podkreślone zostało w poprzednim artykule.

O wartości systemu ocen szkolnych decydują nietylko zasady, na których dany system się opiera, ale również sposób posługiwania się systemem. Sposób posługiwania się tym czy innym systemem nie powinien być czemś zakonspirowanem przed uczniem, nie może być jakąś zawodową tajemnicą nauczyciela, lecz przeciwnie — uczniowie nasi powinni być przez nas dobrze zapoznani z zasadami ocen stosowanych w klasie, a wtedy może ustąpiłby lęk przed t. zw. cenzurą. Wyliczanie stopnia średniego, zasada punktowania, granice, które osiągnęła klasa — to cały szereg zagadnień, które są dla dzieci — zależnie od sposobu ich ujęcia — dostępne, mogą być nawet zajmujące, mogą dostarczyć materiału do samodzielnych wyliczeń i zestawień, mogą być umiejętnie i ostrożnie wyszukane jako czynniki wychowawcze; takie np. sprawy, jak podniesienie wyrażonej w punktach normy dla klasy mogłoby wyjść od dzieci, jako dowód zbiorowej świadomości grupy, odczuwającej już pewną solidarność. Rzecz prosta, że należałoby modyfikować zarówno wymagania w ocenach, jak operowanie systemem jako całością, zależnie od wieku dziecka; w I-iej a może i II-iej kl. szk. powszechnej byłoby rzeczą najwłaściwszą zrezygnować ze wszelkich ocen wystawianych z poszczególnych przedmiotów — lecz opierać się przy klasyfikowaniu na ogólnym rozwoju dziecka, stosując raczej notowanie uwag w związku z postępami dla wiadomości nauczyciela, rady pedagogicznej i rodziców, a dla dziecka — słowne wyjaśnienia, zachętę celem stopniowego uświadamiania w sprawie wymagań, jakie mu stawiamy i indywidualnych możliwości, z których 7-o i 8-o letni uczniowie nasi nie zdają sobie przecież sprawy.

Byłoby rzeczą bardzo pożądaną poddać próbie wyłożone tu projekty, stosując je na terenie jednej czy dwu klas. Gdyby znalazła się szkoła, która podjęłaby tego rodzaju eksperyment, wyniki byłyby interesujące dla ogółu nauczycielstwa a „Praca Szkolna” podałaby je do wiadomości Kolegów i Koleżanek. Początek roku szkolnego nadaje się doskonale do wypróbowania takich projektów.

# Z praktyki szkolnej.

STANISŁAW STANCZYK.

## „DZIAŁ WODNY“

(Opracowanie tematu geograficznego, metodą szkoły pracy).

Mimo ciężkich warunków, w jakich szkolnictwo znajduje się obecnie, jest możliwym przy dobrej woli, urzeczywistnienie w pewnym stopniu wymagań t. zw. szkoły pracy, twórczej, czynnej czy jak ją nazywać zechcemy. Wszystkie bowiem kierunki współczesnej pedagogii domagają się oparcia pracy szkolnej na świadomym i twórczym wysiłku dziecka, przy czynnym jego ustosunkowaniu się do zagadnień, związanych z nauczaniem. Tak pojęta szkoła pracy nie wymaga kosztownych urządzeń, ani niedostępnych pomocy naukowych, może być wszędzie wprowadzana i przystosowywana do istniejących warunków.

Jako próbę tak zorientowanej pracy zamierzam przedstawić szereg czynności, dokonanych przy opracowaniu tematu, uwidocznionego w tytule artykułu, a zaczerpniętego z dziedziny nauki doniedawna jeszcze zapoznawanej i niewyzyskiwanej, t. j. nauki geografji. A przecież nauka ta, jak wiemy, posiada ogromne walory kształcące. Odpowiednio prowadzona nauka geografji daje szersze spojrzenie na świat oraz wzbudza poczucie ścisłej łączności z przyrodą i życiem. Najbliższa czy dalsza okolica staje się pracownią, środkiem poznania zjawisk, tworzenia wyobrażeń i pojęć geograficznych, miejscem radosnej pracy dziecka. Stąd też wycieczki stają się punktem wyjścia wszelkich poczynań w dziedzinie nauczania geografji, czy to przy poznawaniu najbliższej okolicy, jako środowiska geograficznego, czy też dla wyświetlania pewnych ogólnych zagadnień geograficznych na drodze bezpośrednich obserwacji faktów, dostępnych w terenie. Wiemy również wszyscy jak dzieci lubią wycieczki, jak bardzo odpowiadają one ich zainteresowaniom. Wycieczki jednak przyniosą oczekiwane wyniki tylko wtedy, jeżeli zostaną należycie przygotowane, a młodzież przysposobiona do tego rodzaju pracy. Jeżeli następnie poddamy osiągnięte na tej dro-

dze wyniki dalszemu opracowaniu już w izbie szkolnej i zastosujemy nieprzerwanie metodę czynnej pracy dziecka, możemy być pewni, że zbliżamy się ku urzeczywistnieniu założeń szkoły pracy w tym dziale nauczania.

Przystępuję po tym krótkim wstępie do sprawozdania z zajęć przeprowadzonych w ubiegłym roku szkolnym z dziećmi oddziału IV-go (szkoły sześcioklasowej) przy opracowaniu tematu: *dział wodny*.

Dla orientacji podaję na wstępie krótki opis warunków położenia, ukształtowania i nawodnienia najbliższych okolic miejscowości szkolnej. Wieś Wola Rzędzińska leży, na płn.-wsch. od miasta Tarnowa, na płaskowzgórzu tarnowskim. Przez wieś przebiega droga powiatowa, Tarnów — Wałki, oraz linja kolejowa Kraków — Lwów wzdłuż szerokiej wklęsłości terenu płaskowzgórza. Płaskowzgórze stanowi obszar zleńka pofalowany o szerokich dolinach i grzbietach łagodnych, wzniesionych do 260 m. n. p. m. i opadających ku północy i zachodowi. Płaskowzgórze, będące częścią bardziej wzniesioną i urozmaiconą niziny Sandomierskiej, przylega na południu do podgórze karpackiego, które zaznacza się wyraźnie w terenie wysokim progiem podkarpackim. Małe strumyki, ożywające swą działalność w okresach deszczów, odwadniają owe szerokie doliny płaskowzgórza, sączą bardzo małe ilości wody, a czasami nawet zanikają i zabagniają znaczne przestrzenie. Noszą one lokalne nazwy, Jesionna, Małochlebówka, Zimna Woda, i t. d. Te nikłe strumyki odprowadzają swe wody — jedno na wschód — do Wisłoki, inne na zachód — do Dunajca. Jak z tego widać, w okolicy przebiega dział wodny pomiędzy Dunajcem a Wisłoką, pierwszorzędnymi dopływami Wisty. Dział ten niski i płaski, nie zaznacza się przeważnie w terenie. Celem naszej pracy było właśnie wyszukanie tego działu wodnego, scharakteryzowanie jego właściwości

oraz umiejscowienie go w terenie i na mapach.

Do tych czynności dzieci były już dostatecznie przygotowane, przez wykonywanie w ciągu roku szkolnego różnych prac terenowych. Oddział ten, liczący 40-ro dzieci średnio uzdolnionych, wzięło udział w kilkunastu wycieczkach krótszych lub dłuższych, z pośród których należy wymienić wycieczkę na próg podkarpacki, mającą zaznajomić dzieci z charakterystycznymi cechami podgórze i jego progim. W czasie tych wycieczek starałem się przyzwyczajać dzieci do patrzenia, spostrzegania, wiązania i sprawdzania faktów geograficznych występujących w okolicy, a dostępnych dzieciom na tym poziomie nauki. Na podstawie wytworzonych w ten sposób pojęć geograficznych omawialiśmy podczas lekcji w klasie, przy szerokim uwzględnieniu obserwacji pośredniej, poszczególne krainy ziemi ojczyściej, stale nawiązując do elementów geograficznych zaobserwowanych w okolicy i pomocnych w wytworzeniu syntezy wiadomości o Polsce. W miesiącach wiosennych, po zaznajomieniu się z krajobrazami ziem polskich, przy sposobności ukończenia wędrówek z biegiem rzek naszych i przechodzenia dorzeczy, pojawiła się potrzeba wytworzenia pojęć ogólnych: dorzecze, dział wodny, zlewisko. Jak zaznaczyłem poprzednio, zajmę się na tem miejscu sposobem przyswojenia dzieciom pojęcia „dział wodny”, używając środków, które w danym wypadku uważałem za najbardziej wskazane.

Całokształt mych czynności w tym kierunku można podzielić na trzy części: 1) wprowadzenie młodzieży w zagadnienie i przygotowanie do wycieczki; 2) wyznaczenie działu wodnego w terenie; 3) ustalenie wyników wycieczki i utrwalenie zdobytych wiadomości.

1. *Lekcja w klasie* (50 minut). Dzieci oznaczają na podręcznych mapach Polski — (Romer 1:5,000,000) — rzeki główne, ich dopływy oraz dorzecza. Umiejscawiają położenie wsi rodzinnej i podają najbliższe rzeki — dopływy Wisły. Wskazują na mapkach źródła i ujścia tych rzek oraz wyliczają różnice wysokości bezwzględnej tych punktów. Następnie zastanawiamy się wspólnie nad przyczynami wskazanego kierunku płynięcia wody, a dla ułatwienia zrozumienia tego zjawiska, dzieci przera-

biają doświadczalnie ściekanie wody po szybie nachylonej pod różnymi kątami i po blasze zgiętej pośrodku. Przypominają także spływanie wody z dachu i z parasola podczas deszczu. To samo doświadczenie przeprowadzają na piaskownicy, na wy-modelowanym pagórku. Wkońcu zbierają wyniki swych doświadczeń i wyprowadzają wniosek, że woda spływa z miejsc wyższych ku niższym, zatem rzeka od źródeł do ujścia.

Wychodzimy teraz na podwórze szkolne, by wykorzystać dla naszych celów nagromadzone tam po ostatnim deszczu liczne kałuże. Dzieci odprowadzają rowkami nagromadzoną wodę, obserwują miejsca niższe i wyższe, podwórze, wreszcie stwierdzają, że odpływ wody deszczowej możliwy jest tylko w dwu kierunkach. Znajdują wzniesienie na podwórzu, które rozgranicza te kierunki i objaśnia jego rolę. Przenosimy zkolei nasze rozważania na teren najbliższej okolicy. Mówimy o strumykach, kierunkach ich biegu na podstawie szczegółów poznanych na poprzednich wycieczkach, czy też zauważonych w czasie codziennej drogi do domu. Zgadamy się wreszcie, że miejscowe strumyki płyną na wschód i na zachód. Powstaje w tej chwili pytanie, gdzie należałoby szukać wyniosłości, oddzielającej te strumyki. Ponieważ oczywiście dzieci nie mogą na to odpowiedzieć, decydujemy się odbyć wycieczkę i przeprowadzić odnośne poszukiwania w okolicy. W tym momencie zapowiadam w najbliższych dniach wycieczkę geograficzną.

2. *Wycieczka* (3½ godz. — marsz 6-cio kl, łącznie z drogą powrotną). Dzieci zbierają się przed budynkiem szkolnym. Tworzą cztery grupy po 10 dzieci, każda grupa otrzymuje kompas. Przypominamy sobie cel wycieczki oraz ustalamy kierunek marszu na podstawie przeprowadzonego przez dzieci rozumowania: by znaleźć wzniesienie, z którego spływają wody na wschód i na zachód, należy dojść do najbliższego strumyka i skierować się przeciw prądowi; albo też pójść z biegiem strumyka, odszukać jakiś dopływ i szukać jego początku. Dzieci chcą rozpocząć poszukiwania od Jesionny (odległ. 1 km). Zaznaczam, że z drogi naszej sporządzimy szkic, należy zatem zwracać uwagę na kierunku dróg i strumyków według kompasu. Następnie orjena-

tujemy się podług stron świata i wyruszamy w kierunku płn.-wschodnim.

Stajemy na brzegu Jesionny. Dzieci obserwują mostek, szeroko rozlane pod nim wody, niskie, moczarowate, porośnięte olszyną brzegi, badają szybkość nurtu rzucaniem do wody drobnych papierków. Stwierdzają bardzo powolny bieg wody. Wnioskujeją, że źródła strumyka muszą leżeć niezbyt wysoko, a powolnie odpływające wody zabagniają brzegi. Schodzimy z drogi, by udać się z biegiem Jesionny. Po przejściu kilkunastu kroków dzieci zwracają uwagę, że strumyk zaginął wśród łąk. Powstaje zaniepokojenie i wymiana uwag na temat odnalezienia jego dalszej części. Przychodzą z pomocą, wskazując na otaczającą roślinność. W lewo i w prawo rozciągają się obustronnie pola uprawne, a środkiem łąk, w pewnej od nas odległości, zielenie skierowany na wschód wąski pas bujniejszej roślinności. Wnosimy z tych oznak, że to dalszy ciąg naszego strumienia, udajemy się w to miejsce i z łatwością go odnajdujemy. Szybki marsz zbliża nas teraz do drogi kolejowej Kraków — Lwów. W tym miejscu dzieci zauważają ponowną zmianę biegu Jesionny i wykrywają mały, prawoboczny jej dopływ, sączący swe wody z zachodu, w zagłębieniu równoległym do linii kolejowej. Powstaje pytanie, dokąd mamy udać się z tego miejsca, w myśl powziętego na początku zamiaru. Po krótkiej dyskusji postanawiamy iść wzdłuż ostatnio napotkanego dopływu, to jest na zachód. W czasie dalszej naszej wędrówki dzieci badają, jak poprzednio, szybkość odpływu wody, obserwują związane z tem zjawiska i orientują się w biegu strumyczka podług kompasu.

Po drodze napotykamy na złożone do budowy toru kolejowego ogromne zwały żwirów i piasków, pokrytych siecią rowków, wyłobionych przez wodę deszczową. To przygodne odkrycie znakomicie nam ułatwia zapoznanie się z działalnością żłobieniową wody płynącej, a ponadto dostarcza tematu do krótkiego omówienia sposobu powstawania koryta strumienia czy rzeki. Dochodzimy wreszcie do stacji kolejowej. Tu następuje odpoczynek, urozmaicony przyglądaniem się ruchowi pociągów osobowych i towarowych. W swobodnym nastroju przyglądają się dzieci różnorodnym towarom, przewożonym w odkrytych wo-

zach, wymieniają węgiel, ropę, drzewo, bydło, maszyny rolnicze i t. p., podają miejsca, skąd przypuszczalnie towary te pochodzą. W ten sposób dokonywujemy niewymuszonego powtórzenia o wytwórczości niektórych ziem polskich oraz gromadzimy materiały do przyszłej lekcji o środkach komunikacyjnych

Następnie ruszamy w dalszą drogę wciąż przeciw prądowi naszego strumyczka, który staje się coraz to węższą nitką wodną, coraz wolniej płynie, tworzy kilka małych kałuż i wreszcie zanika. Stajemy w zabagnionym, płaskim terenie, przedzielonym drogą kolejową. Rozpoznajemy wokoło roślinność bagienną, roztaczającą charakterystyczną woń gnijących roślin. Oglądamy zagłębienia terenu, wypełnione wodą. Porównujemy teraz stosunki wysokościowe w czasie odbytej drogi, kierując się spostrzeżeniami nad kierunkiem odpływu wód. Stwierdzając, że kilkadziesiąt metrów od nas woda odpływa w kierunku wschodnim, wnioskujemy, że miejsce, na którym znajdujemy się obecnie, jest wyżej wzniesione w stosunku do najbliższej okolicy, chociaż płaskie. Przyjmujemy, że jeżeli tak jest rzeczywiście, to idąc dalej w poprzednim kierunku, napotkamy wody spływające już ku zachodowi. Do stwierdzenia tego przypuszczenia posłuży nam rów, odprowadzający wodę, a biegnący obok toru kolejowego. Dzieci, zaciekawione w ogromnym stopniu, wybiegają naprzód i rzucają na wodę co kilkanaście kroków drobne skrawki papierków. Powstaje rozczarowanie ogólne. Dzieci nie dostrzegają żadnego ruchu wody. Wreszcie po przebyciu jeszcze kilkudziesięciu kroków wyrwa się z ich ust radosny okrzyk, bowiem woda poczęła odpływać, i to, jak przewidywaliśmy, w kierunku zachodnim. Odtąd już szybko podążamy naprzód i dochodzimy do miejsca, gdzie nasza struga wodna uchodzi do strumyka, zwanego Małochlebówką, a płynącego z płn.-zach. i bezpośrednio po przejściu pod wiaduktem kolejowym, skierowanego się na płd.-zach. Korzystając ze sposobności, oglądamy w tem miejscu brzeg niski, stale podmywany brzeg wysoki oraz liczne zakola, jakie ten strumyk tworzy.

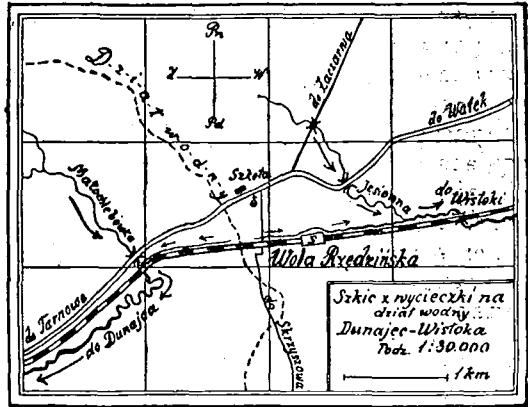
Po półgodzinnej przerwie w pracy, wypełnionej zabawami, jakich dzieciom sąsiedztwo strumyka może dostarczyć, wcho-

dzimy na pobliski pagórek, skąd ogarniamy wzrokiem całość przebytej przez nas drogi. Zestawiamy wyniki wycieczki. Odszukujemy okiem owo płaskie wzniesienie, z którego rozlewają się wody na wschód do Wisłoki i na zachód do Dunajca. Dzieci uzasadniają wyprowadzoną nazwę: „dział wodny”. Wskazują punkty terenowe, przez które dział ten przechodzi na północ i południe. Dzieci określają zbadany dział jako niski i płaski na południu naszej okolicy, bardziej zaś wzniesiony na północy. Wycieczka dobiegła do końca, dzieci najbliższą drogą udają się do swych domów.

3. *Lekcja w klasie* (50 min.). Odtwarzamy przebieg wycieczki. Krok za krokiem posuwamy się myślą szlakiem naszej wędrowki, zestawiamy zaobserwowane fakty, uwydatniając szczegóły ważniejsze i wiążąc je przyczynowo. Rozważamy, w jaki sposób rzeźba terenu najbliższej okolicy wpłynęła na rozmieszczenie sieci strumyków i stwierdzamy ponownie, że dział wodny nie musi być bardzo wyniosły. Przechodzimy następnie do ćwiczeń na piaskownicy. Kilku fuchami kształtujemy w wilgotnym piasku formy terenowe, zauważone na wycieczce, wyznaczamy nitkami kolorowymi płynące wody i wskazujemy przebieg działu wodnego. Postanawiamy wreszcie narysować szkic z wycieczki w podziale 1:30,000. Szkic ten kreślę na tablicy w siatce kwadratowej i na podstawie relacji dzieci wypełniam poszczególne pola. Jednocześnie dzieci rysują to samo w swych zeszytach geograficznych. Wykończony szkic orientujemy, zaopatrujemy jeszcze w niektóre inne symbole przedmiotów geograficznych i w nazwy objaśniające i przeprowadzamy na nim dział wodny. Następuje szereg krótkich ćwiczeń na mapie Polski — Romer 1:850.000 — oraz mapkach podręcznych, a mianowicie: wyznaczenie działu wodnego Dunajec — Wisłoka, wyniosłego działu karpackiego oraz Wisła — Odra. Jako zajęcie domowe polecam dzieciom prześledzić na mapkach bieg działów wodnych: Wisła — Dniestr, Wisła — Prypeć i Prypeć — Niemen.

W ten sposób wyczerpaliśmy zakres naszych czynności przy opracowaniu przyjętego tematu. Uczniowie, jak mogłem się przekonać w trakcie końcowych zajęć, zrozumieli i przyswoili sobie nowe pojęcie geograficzne: „dział wody”, które już te-

raz nie będzie dla nich przypadkowym skojarzeniem dźwiękowym dwu wyrazów bez istotnej treści, lecz symbolem poznanej rzeczywistości geograficznej. Zrozumienie zagadnień z tem pojęciem związanych, umożliwi dzieciom szybką i łatwą pracę w oddziałach następnych, przy podejmowaniu tematów, dotyczących nawodnienia krain, leżących poza Polską.



Rozpatrzmy obecnie niektóre punkty powyższej lekcji, zatrzymując kolejność przeprowadzonych zajęć. Jak wspomnieliśmy poprzednio, pierwsza część lekcji miała za zadanie przygotować uczniów do celowej pracy w terenie. Chcąc to umożliwić, starałem się powoli wkraczać w istotę postawionego zagadnienia, wskazać im niejako metodę pracy. W tym celu, opierając się na wiadomościach już opanowanych i stwarzając sytuacje możliwe do rozwiązania na podstawie przeżyć osobistych uczniów, czy też doświadczeń przeprowadzonych w szkole, starałem się doprowadzić do wytworzenia u dzieci przekonania o konieczności pracy w terenie, jedynie mogącej usunąć powstałe wątpliwości. Dążyłem też wszelkimi dostępnymi środkami do zainteresowania dzieci zamierzoną pracą i wywołania nastroju, sprzyjającego naszemu wysiłkom. Sądzę, że to zaciekawienie dzieci tematem powiodło się w zupełności, dzięki czemu wycieczka, przeprowadzona w sposób nieuciążliwy a przemyślany, (oczywiście po uprzednim przygotowaniu się moim zapomocą mapy wojskowej 1:75.000 i osobistego wglądu w teren), była prawdziwym dniem radości dziecka, prowadzącego nieskrępowane prace ba-

dawcze na poziomie dostępnym jego rozwojowi umysłowemu. Nazwałem zaś te wysiłki dzieci pracą badawczą, przyrównując je do pracy uczonego-geografa, idącego w wielu wypadkach podobnie od zjawisk prostych, elementów geograficznych do uogólnień i wykrycia praw, którym dany zespół krajobrazowy podlega. Dlatego też, mając na uwadze owo ogromne znaczenie kształtujące takiej metody pracy dla rozwoju intelektu dzieci, nie poszedłem drogą łatwiejszą. Wszak dział wodny przebiega o kilkaset kroków na zachód od budynku szkolnego i nic łatwiejszego byłoby, jak udać się wprost na dział wodny i wskazać potrzebne zjawiska. Zaoszczędziłoby się w ten sposób wiele cennego czasu, w tak nikłej liczbie godzin przeznaczzonego na nauczanie geografji, a cel byłby niewątpliwie osiągnięty i w tym wypadku. Jeżeli za-

tem obrałem drogę dłuższą a żmudniejszą, to kierowałem się względami poprzednio już przytoczonymi.

Równocześnie zauważyć muszę, że we wszelkich fazach wycieczki, jak również przy zestawianiu wyników jej w klasie, starałem się osobę mą usunąć na plan dalszy. Rola moja ograniczała się do kierownictwa biegiem prac, naprowadzania uwagi dzieci na ważność zjawisk przez nie pominiętych, na dyskretnej pomocy w ocenie faktów oraz utrzymywaniu zainteresowania dzieci przez ciąg trwania zajęć.

W czasie przygotowania opisanej lekcji korzystałem z następujących prac:

Bykowski J. — Wycieczki szkolne.

Mścisz M. — Zarys metodyki geografji.

Nałkowski W. — Zarys metodyki geografji.

Niemcówna S. — Metodyka geografji.

Simche Z. — Tarnów i jego okolica.

M. SZCZAWIŃSKA, M. SZYBKA.

## PROTOKUŁY Z LEKCYJ GEOGRAFJI.

*Całoroczny kurs geografji III oddz., przeprowadzony przez nauczyciela Czesława Szybka w Spale, był protokółowany w klasie przez kierowniczkę Bursy Marję Szczawińską.*

*Podajemy garść tych protokółów, kawałek prawdziwego życia klasy, bez zmian, tak jak się rzecz miała naprawdę.*

*Celów poszczególnych lekcji nie podajemy, mamy nadzieję, że są dość jasne.*

*Dajemy dwa cykle protokółów, w cyklu pierwszym mamy wiązanie planu z rzeczywistością, w drugim — przejście od planu klasy do planu Spawy, właściwie już do mapy.*

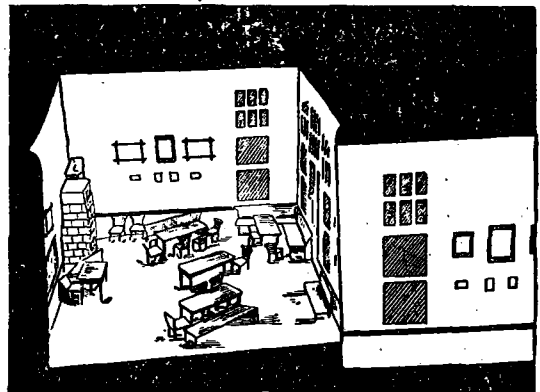
### CYKL PIERWSZY.

Siódmego listopada nauczyciel powiedział dzieciom, że będą robiły model klasy w skali 1 : 10. Podzielił je na dwie grupy, każda grupa ma zrobić model. Jeden będzie na zapas. W każdej grupie każde dziecko dostało określoną robotę, więc jedno robiło dwie ściany, drugie dwie pozostałe ściany i podłogę, trzecie piec, czwarte szafę, piąte stoły, szóste ławki, siódme krzeselka, ósme z dziewiętem wszystko co wisi na ścianach.

Wszelkie wymierzania i plany zrobiły dzieci zupełnie samodzielnie. Pracowały w sali obok klasy, podczas zajęć oddziału II-go.

Na 4 grudnia wykończyły wszystko. Przy wycinaniu okien i oklejaniu pomagał nauczyciel, gdyż dzieci nie mogły w twardej tekturze zrobić tego dokładnie, pracował wspólnie z dziećmi w niedzielę.

Ściany i podłogę połączył drutem wieczorem, dzieci zobaczyły już gotowy model. Każde z przejściem oglądało swoją robotę.



Model klasy.

## Protokół lekcji z 5/XII.

Dzieci oczekują pod drzwiami. Sygnału na lekcję nie było wcale, weszły razem z nauczycielem, który przyniósł model klasy. Nauczyciel stawia model na środku klasy.

*Irka.* Jaka to radość z tej klasy! (z modelu). Podchodzą. Oglądają. Porównują z rzeczywistością. Irka ogląda obrazki na modelu, potem podchodzi do ścian i ogląda prawdziwe, przy „Kazaniu Skargi” wykrzykuje: „Jak to ślicznie narysowane”!

*Nauczyciel.* — Siadajcie! — Na modelach stolików kładzie numery 1, 2, 3, 4. — Niech każdy stolik ustawi swój stół tak, jak stoi na modelu.

Niektórym zdaje się, że ich stoliki będą zawsze stały inaczej niż dotąd, niepodoba się to im, wyrażają niezadowolenie, Lolek traci humor, jest już malkontentem.

Ustawili. Nauczyciel sprawdza, potem bierze kolejno dzieci do modelu, wskazuje na modelu krzeselko, zmienia miejsce krzeselka i każe zrobić to samo z prawdziwym krzesłem. Wszyscy wykonują dobrze.

*Nauczyciel:* — Teraz inaczej! Pokaż mi, Mańku, swoje miejsce na modelu. Przerabia to z każdym dzieckiem.

Następnie nauczyciel zabiera czyjeś krzesło na modelu, dziecko musi określić czyje krzesło zabrane.

*Nauczyciel:* — Pójdź, Władziu zobacz, czyje krzesło zabrałem. — *Władzio:* — Andzi. — N. Ludwiku, powiedz, czyje krzesło zabrałem? *Ludwik* — Krysi. — N. Leonie, a teraz czyje? — *Leon* — Puste. — N. Dobrze. Teraz, ty Lolku! — *Lolek* — Moje!

Wszyscy robią to prędko, tylko Krysia się waha.

N., wskazując prawdziwe krzesło. — Znajdź to krzesło na modelu, Heńku! *Heńka* pokazuje. Przerabiają to ćwiczenie.

N., pokazując miejsce na modelu. — Karolu, zmień się z tą osobą, co siedzi na tem krzesle. — Karol podchodzi do Wandy. N. — Dobrze! — Wanda wstaje, idzie na miejsce Karola. Karol siada na miejscu Wandy. Ćwiczenie to przerabia nauczyciel ze wszystkimi dziećmi. Wszyscy orientują się szybko, trwa to 3 minuty, gwar, ożywienie, ruch w klasie.

N. — Teraz cicho! Chodź tu, Andziu! — *Andzia* podchodzi do modelu, nauczyciel przy niej zmienia miejsce stolika Nr. 1 z podłużnego względem ściany na poprzecz-

ny. — Powiedz stolikowi Nr. 1, żeby to samo zrobił. — *Andzia* — Jak mam powiedzieć? — N. — Powiedz im, jak tu zmienię, żeby tak samo zmienili. —

Nauczyciel wydaje takie rozporządzenie, które dzieci, pracujące przy odpowiednim numerze stolika, wykonują. Po chwili stoliki wracają do swych zwykłych codziennych miejsc.

N. — Karolu, chodź, pokaż swoje miejsce na modelu (codzienne miejsce). — Przerabiają to ćwiczenie. Stasia myli się. — N. — O! Stasia chce się na miejsce Frani. — Myli się Henio. N. — O, Heniu, chcesz się na cudzem miejscu. Myli się Staś.

N., wskazując model. — Co to jest? — Wszyscy — Model. — N. — W jakiej skali? Głosy — 1 : 10. N. — A krzesła? — Głosy — 1 : 10. N. — A czy można było piec zrobić 1 : 20? — *Henio* — Nie pasowałby. N. — Tak, wszystko musi być w tej samej skali. Ale co się zmniejsza dziesięć razy? Czy przedmioty? Czy zamiast tego pieca (wskazując) można wziąć dziesięć takich, jak na modelu? — *Henio* — Chyba z tysiąc! N. — Zmniejszają się nie przedmioty a tylko długości, szerokości i wysokości. Zmniejszają się wymiary.

## Protokół lekcji z dn. 6/XII.

Nauczyciel wnosi model, ustawia na modelu meble tak, jak stoją w klasie.

N. Niech, Jaśka, Władzio i Ludwik sprawdzą, czy na modelu tak ustawiono, jak w klasie.

Sprawdzają, wynoszą z klasy taborety, których niema na modelu i które przyniesiono z innej sali.

N. Zobaczcie wszyscy. — Podchodzą. Patrzą.

N. Siadajcie! Czy ołówki wszyscy mają zatemperowane?

Głosy: Ja nie! Ja nie!

N. Dawajcie! (temperuje). Niech dyżurni rozdadzą zeszyty. (Rozdają).

N. Rozłóżcie zeszyty na tej stronie, gdzie macie plan klasy. (Sprawdzają). — Zorientujcie plan tak, jak jest naprawdę. Na planie klasy będziemy robili plan mebli, zaczynamy od tej ławki (wskazuje \*). Nau-

\* Plany mebli były przerabiane dawniej i dzieci mają wymiary zapisane w zeszytach.

czytel mierzy odległości między meblami i podaje je dzieciom.

N. Ławka od drzwi o 40 cm. Ile będzie na planie?

Jaśka. 8 mm. — Lolek. U mnie będzie się tu stykać. (Linja ławki z linią Pn.—Pd., którą mają na planie klasy).

N. Linję tę możesz wytrzeć, zostaw tylko jej przedłużenie za planem i napisy Pn. Pd. — Pracują. — N. do Janka. Zastanów się, co brakuje. — Chodzi. Sprawdza. — N. do Ludwika. Stolik krzywy. — Do Henia: rysujesz ołówkiem Nr. 1, będziesz miał plan zamazany. — Leon. Ta ławka wlezie mi na drzwi! — N. A popatrz dobrze, czy pod tą ścianą stoi ławka? — N. do Mańka: Czy ten stolik taki wielki, to duży znak zapytania. (Kreśli palcem w powietrzu znak zapytania).

Irka. Zaraz skończę! Jeszcze tylko stolik Pana. — Jaśka. Ja nie wiem, ile ma szafa. N. Zobacz w zeszyście, cofnij się o kilka kart, robiliśmy plan szafy. — Jaśka. Ale w innej skali! — N. To sobie wylicz. — Jaśka zaczyna wyliczać, ale daje za wygraną i mierzy szafę.

Pracują jak zwykle w tempie indywidualnym, jedni prędzej, drudzy wolniej. Lolek i Henio są w połowie, gdy Irka, Jaśka, Władzio i Maniek kończą.

Jaśka. Już. — N. Oznacz jeszcze krzesła, nie rób planu, tylko oznacz punktem, gdzie stoja.

W miarę jak kończą pracę wychodzą z klasy. Nie zdążyli skończyć: Lolek, Henio i Stasia.

#### Protokół lekcji z dnia 9/XII.

Nauczyciel rozdaje zeszyty z planem klasy.

N. Niech każdy na planie małym krzyżykiem oznaczy swoje miejsce.

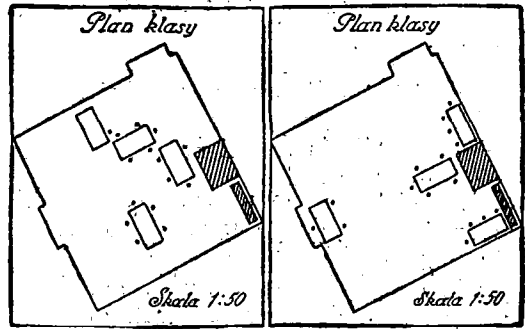
Maniek mówi coś szeptem do sąsiadów.

N. Zaczynam sprawdzać. (Sprawdza). No, wszyscy dobrze!

(Słuchać półgłosne rozmowy: „moje na Zachód”, „moje na Południe”).

N. Będę wskazywać miejsca na planie, a wy mówcie czyje miejsce wskazuje. Zobaczymy, czy się orientujecie.

N. pokazuje miejsce na planie Stasia, Staś się myli, Henio nie może wytrzymać, podbiega i woła. — To miejsce Leona. — Inni orientują się dobrze.



Plan klasy.

N. (trzyma w ręku plany klasy). — Zamknąć zeszyty! Będziemy robili zmiany w klasie.

Władzio. — Pan nam plany da, a my będziemy ustawiać!

Nauczyciel rozdaje plany klasy ze stolikami, każdy stolik dostaje plan, plany identyczne. Plany robił nauczyciel.

N. Ustawcie jak na planie.

Oglądanie planów. Ustawianie stolików. Ruch.

N. Niech każdy stolik wyznaczy na planie kropkami miejsce krzesła. Przy tym stoliku zrobią to Lolek i Henio, przy tym (wskazując) Maniek i Ludwik, tu Leon i Karol, a tu Janek i Frania. — Wyznaczają.

N. Teraz ustawcie krzesła tak, jak wyznaczyliście na planie.

N. Teraz dam wam inny plan.

Rozdaje 4 egzemplarze innego planu.

Ustawiają.

N. Teraz znów oznaczcie miejsca krzesła, ale inni (wyznacza dzieci, które mają wyznaczyć miejsca krzesła).

N. Ustawcie stoliki, jak macie na waszym planie w zeszyście.

Klasa wraca do normalnego wyglądu.

N. Orientujecie się, będziecie umieli z planów korzystać, nie powinniście błądzić. Lolku i Heniu, ustawcie na modelu meble tak, jak na tym planie (daje im plan).

Lolek i Henio ustawiają, następnie nauczyciel wyznacza inną parę, podczas gdy dwoje dzieci przerabia to ćwiczenie, nauczyciel z innymi sprawdza orientowanie się w kierunkach.

N. Wstań, Leonie i powiedz, co masz za sobą? — Leon, pokazując ręką w tył. Tam? — N. Tak, za sobą? — Leon. Północ. — N. Co masz na Pn. od siebie? — Leon. Scia-



nę. — N. Co masz przed sobą? — *Leon*. Wandę i okno. N. A na Zachód od siebie? — *Leon*. Okno, drzewa. — N. A na Pn.-W.? — *Leon*. Szafę.

N. Każdego się będą pytał, niech każdy pomyśli.

*Karol*. Tak, jak się siedzi?

N. Jak się siedzi.

Nauczyciel dostaje kompas, kładzie przed dziećmi, każe określić, co mają od siebie na Pn., Pd., W., Z. i t. d.

*Maniek*. Na Pn. mam drzwi, na Pd. mam ławkę, na W. mam szafę, na Z. balkon, na Pn.-W. — tablicę, na Pn.-Z. — Władzia i róg ściany, na Pd.-W. — Pan stoi, na Pd.-Z. — Leon i Karol. — Przerabiają to ćwiczenie.

N. Na piątek zróbcie mi plan klasy w tej samej skali 1:50 i na planie oznaczcie meble tak rozmieszczone, jak sami zechcecie. Jutro podczas lekcji II oddz. niech przyjdą ci, co nie układali jeszcze mebli na modelu i przerobią to ćwiczenie.

## 1 CYKL DRUGI.

Każdemu z dzieci nauczyciel polecił wykonać plan jednej z izb, z których składa się parter domu; niektórzy mieli wykonać po dwa plany. Robota miała być oddana po dwóch tygodniach. Plany miały być w skali 1:50. Nauczyciel po odebraniu i sprawdzeniu wyciął wszystkie plany, każdy w 4-ech egzemplarzach i komplety włożył do 4-ech kopert. Z kawałków tych można było ułożyć plan domu bez uwzględnienia grubości ścian. Wykonał również plan taki na papierze w tej samej skali i zorjentowany co do stron świata.

### 1 Protokół lekcji z dn. 13.XII.

Nauczyciel kładzie na stoliku 4 koperty. Z jednej z nich wyjmuje plan jedne; z sal, okazuje się szwalnia.

N. Kto zrobił plan szwalni? — *Władzio*: Ja. — Nauczyciel oddaje mu plan. — N. Kto zrobił plan przedpokoju? — *Leon*: Ja. — Nauczyciel oddaje mu plan. N. Kto zrobił plan umywalni? — *Maniek*: Ja. — Nauczyciel oddaje. W końcu każde dziecko ma w rękę plan przez niego zrobiony.

N. Chodźcie wszyscy do tego stolika, ustawcie się tak, żebw każdy widział — Ustawiają się.

Nauczyciel kładzie na stoliku plan klasy.

N. Co jest na W. od klasy? — *Henio*. Szwalnia. — N. Kto ma plan szwalni? — Podaje Władzio, nauczyciel kładzie przy planie klasy. — N. A co jest za szwalnią? — *Jaśka*. Korytarz. — N. Kto ma ten korytarz? — Podaje Irka, nauczyciel kładzie.

Władzio wykrzykuje: To będzie cały dom! — Ktoś: Nie dom, a plan domu. — W ten sposób układa nauczyciel na stoliku plan domu.

N. Przyjrzyjcie się dobrze.

Po chwili zbiera kawałki i wkłada do koperty.

*Władzio*: Pan każe ułożyć!

Nauczyciel kładzie na każdym stoliku kopertę z częściami planu domu.

N. Niech każdy stolik ułoży plan domu. Zabierają się do roboty, szepty, sprzeczki, czy tak, czy dobrze.

N. przy I-ym stoliku: Tu źle u was (pokazuje), czy tu się korytarz zaczyna?

Poprawiają.

N. przy II-im: A to co będzie, (pokazując) puste miejsce między korytarzem a IV sypialnią? — Poprawiają.

Stoliki III-ci i IV-y ułożyły bez błędu. N. przy I stoliku: Gdzie jest mała sala, Stasiu? — Staś pokazuje dobrze. — Gdzie ustep? — Janek pokazuje dobrze. — N. Gdzie przedpokój? — Frania pokazuje dobrze.

N. przy III stoliku: Gdzie sypialnia? — zwracając się do Henia. — Henio pokazuje. — N. Gdzie sypialnia III? — *Lolek*: Tu niema wcale, to na górze. — N. Gdzie umywalnia? — Hala pokazuje.

N. przy III stoliku: Pokaż, Władziu, taras i werandę. — Pokazuje. — N. Pokaż, Wandziu, szwalnię. — Pokazuje. — N. Pokaż składzik, Jaśko. — Pokazuje.

N. przy IV stoliku: Gdzie izolacja, Karolu? — Pokazuje. — N. Gdzie kancelarja, Leonie? — Pokazuje. — Gdzie pokój p. Józinki? Irko? — Pokazuje.

Wszyscy cały czas uważnie odszukują.

N. Pokażcie w klasie PN. — Ręce się wyciągają ku PN. — N. Wschód? — Pokazują. — N. Południe? — Pokazują — N. Zachód? — Pokazują.

N. Pokażcie teraz PN. na planie. — Pokazują. — Potem to samo z innymi stronami świata.

Orientują się wszyscy.

## Protokół lekcji z dn. 15.XII.

Nauczyciel rozdaje koperty z planem. N. Ułóżcie plan domu. — Układają.

N. Pokażcie na planie: PN., PD., W., Z. Pokazują. Umieją.

Nauczyciel rysuje na tablicy linię PN.—PD. i W.—Z., robi napisy.

N. wskazując: Co to jest? *Irka*: Główne strony świata.

N. Dlaczego PN. oznaczyłem na górze? — *Lolek*: Bo się tak ludzie umówili.

Nauczyciel rozkłada plan domu, trzyma go w ręku.

N. Co to jest? — *Maniek*: Plan domu. —

N. W jakiej skali? — *Henio*: Jeden do pięćdziesięciu, zmniejszony 50 razy.

N. Gdzie tu PN.? (Trzyma tak, że u góry ma Ws.).

*Frania*: Na górze. — N. zwracając się do *Leona*: Powiedz ty, gdzie jest PN.? — *Leon*: Na górze. — *Lolek*: Pan źle trzymał (rozumiał, że widzi plan bokiem).

N. Właśnie, trzeba mieć tę górę znaleźć. Do *Lolka*: Jak poznałeś, że źle trzymam? — *Ktoś*: Bo napisane. — *Lolek*: Bo u nas inaczej, nie tak. — N. Dobrze.

Przypina plan do tablicy.

N. W jakim kierunku posuwam liniijką, *Andziu*? — *Andzia*: Na północ. — N. A teraz, *Jaśko*? — *Jasia*: Na południe. — N. Teraz, *Mańku*? — *Maniek*: Na wschód. — N. Teraz, *Wandziu*? — *Wandzia*: Na zachód. — N. Teraz, *Władzio*? — *Władzio*: Na Północo-wschód. — N. Teraz, *Stasiu*? — *Stasia*: Na Południo-Zachód.

Przerabiają to wszyscy.

N. ścierając linie: Zetrę teraz, żebyście sami kombinowali.

*Leon*: I tak łatwo!

N. W jakim kierunku posuwam liniijką?

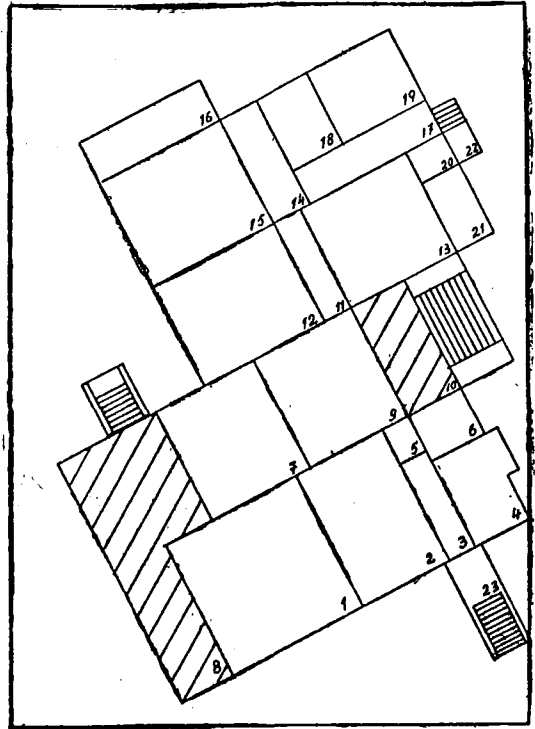
Przerabiają ćwiczenie.

N. Teraz będziecie mi pokazywali na planie oddzielnie izby. Pokaż kancelarję, *Jaśko*!

*Jaśka* biegnie do tablicy z wysuniętym palcem i odrazu wskazuje kancelarję. — *N. Łazienkę, Irko*. — *Irka* biegnie i pokazuje odrazu. — *N. Werandę, Karolu*. — *Karol* wskazuje. — Wszystkie bez wahania i bez błędu wskazują odrazu, dopiero *Andzia* staje przed tablicą i namyśla się. *Irka* zniecierpliwionym tonem: — Nie zna domu, musi oglądać!

*N. Stasiu, pokaż sypialnię I*. — *Stasia* pokazuje sypialnię IV-a, inni się śmieją. — *N. Zabłądziłaś*.

N. Teraz będziemy drogę pokazywać i mówić jak idziemy. Przejdź, *Lolku* z umywalni do szwalni. — *Lolek* wskazując liniijką. — *Idę z umywalni do sypialni II*, potem do korytarza z szafami, potem do korytarzyka przy IV syp., potem do przedpokoju, potem do sionki i wchodzę do szwalni.



Plan domu.

Dzieci przerabiają te ćwiczenia.

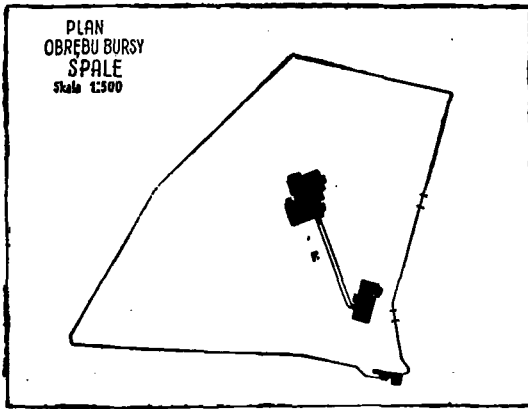
N. Teraz ja będę pokazywał kierunek na planie, a wy wskazujcie ręką. — Szeręg ćwiczeń. Orientują się.

N. Będę mówił przez jakie sale przechodzę, a wy mówcie w jakim kierunku idę. *Idę z izolacji do korytarza*, (palcem wskazuje *Lolka*). — *Lolek*: Na Pd.-Z. — *N. Wchodzę do przedpokoju*. — *Irka*: Na Pn.-Z. — *N. Do małej sali*. — *Jaśka*: Na Pd.-Z. — *N. Do klasy*. — *Leon*: Na PD. Nauczyciel wskazuje każdemu na planie jakąś izbę.

*N. Idźcie tam i czekajcie na mnie*.

Zapisuje, kto gdzie ma czekać.

Dzieci się rozchodzą. Po chwili nauczyciel sprawdza. Wszyscy zrozumieli i byli na wskazanych miejscach.



Fotografja planu obrębu.

Protokół lekcji z dn. 19.XII.

Nauczyciel ma szkic planu obrębu Bursy w skali 1:500. Na planie oznaczone są granice, dwa domy, dwie bramy, chlewy, furtka, chodnik między domami, huśtawka i kołobrzeg.

Kładzie plan na stoliku I. Leon wybiega z miejsca, chce zobaczyć. *Irka*: I my będziemy mieli.

Nauczyciel kładzie plan na każdym stoliku, kilkoro głośno odczytuje: Plan Obrębu. — *Irka*: Pięćset razy zmniejszono. O! dwa domy i gospodarski budynek.

Patrzą na plan ze zrozumieniem.

N. Przyjrzyjcie się dobrze! — Po chwili — Pokażcie dom w którym mieszkanie. (zwraca się do *Henia*). *Henio* pokazuje. — N. A dom gdzie jest jadalnia? — Pokazuje *Maniek*. — N. A chlew i składy. — Pokazuje *Jaśka*. — N. Bramę, którą wschodzicie. — Pokazuje *Władzio*. — N. A bramę przy kuchni. — Pokazuje *Karol*. — N. A chodnik? — Pokazuje *Leon*. — N. A huśtawkę? — *Maniek*: Huśtawki nie widzę. — N. wskazując: Te dwa punkty to słupy od huśtawki. — *Maniek*: A! N. A kołobrzeg? — Pokazuje *Lolek*. — N. Poznacie wszystko co jest na planie. Wskażcie teraz na planie miejsce tego szafasu (wskazuje szafas, zrobiony przez dzieci). — Wiele głosów: To tu! — Wskazali dobrze. — N. W jakiej podziałce ten plan? — *Krysia*: Jeden do pięćset.

N. Co jest na Pn. od I domu? — *Karol*: Krzaki i płot. — N. A na Pd.? — *Jaśka*: Huśtawka i drzewa. — N. Na Wschód? — *Lolek*: Brama i trawnik. — N. Na Zachód? — *Leon*: Płot i krzaki.

N. Zobaczcie w jakim kierunku od domu idzie chodnik? — *Maniek*: Na Pd.-W. — N. W jakim kierunku od domu są chlewki? — *Irka*: Na Pd.-W. — N. Druga brama w jakim kierunku od domu? — *Ludwik*: Na Pd.-W. — N. A główna brama w jakim kierunku? — *Jaśka*: Na W. — N. Pokaż, *Krysiu*, którą bramą wchodzisz. — *Krysia*: Tą. N. W jakim idziesz kierunku? — *Krysia*: Wskazuje ręką. — N. Pokaż na planie. — Pokazuje. N. Nazwij kierunek. — *Krysia*: Północno-zachodni.

N. Przejdź, *Jadziu*, od II domu do kołobziegu. — *Jadzia* wskazuje drogę na planie. — N. Nazwij kierunek. — *Jadzia*: Na Północno-zachód. — N. Ty, *Wando*, od kołobziegu do huśtawki. — Wskazuje i nazywa.

N. *Mańku*, przejdź pod płotem od bramy i nazwij kierunki. — *Maniek*: Od której bramy? — N. Od której chcesz. — *Maniek* wskazuje i nazywa.

N. Teraz, *Irko*, idź dalej wzdłuż płota dokoła obrębu. — *Irka* wskazuje i nazywa.

N. *Karol* od bramy dokoła obrębu, ale w odwrotnym kierunku. — Wskazuje.

N. Przeczytamy sobie opis obrębu.

Czytają czytanekę pisaną dla II oddz. Każde dziecko ma swój egzemplarz.

N. wskazując: A co jest za obrębem z tej strony?

*Wanda*: Pałac.

N. A z tej strony? (wskazuje).

*Ludwik*: Mój dom.

N. A na Pn. od obrębu?

*Karol*: Szosa i las.

N. A na Pd. od obrębu?

*Leon*: Pilica.

N. A na Zachód?

*Wanda*: Las.

## OBRĘB BURSY.

*Czytanka*. Dom, w którym mieści się nasza klasa, stoi w obrębie. Obręb nasz to duży kawał lasu, ogrodzony dokoła siatką. W obrębie mieszczą się dwa domy, budynek gospodarczy i piętrowa „Budka”.

W jednym z domów mieszkają dzieci, w drugim mają jadalnię. W budynku gospo-

darczym jest skład na opał, chlewik dla świń, kurnik i skład na różne rzeczy.

Od jednego domu do drugiego prowadzi chodnik z desek. W „Budce” na dole mieszczą króliki, na górze gołębie.

Rosną w obrębie wielkie sosny i świerki, dęby, jarzębina, młode jodły, buki, brzoźki, klony, leszczyna, bez, kilka wisien i karłowatych jabłonek.

Między drzewami biegną w różne strony aleje. Dokoła większego domu widać klomby kwiatowe.

Obok domu stoi kołobieg i huśtawka. Są

jeszcze w obrębie place, na których dzieci się bawią.

Po lewej stronie obrębu wzdłuż ogrodzenia ciągną się zagonki dzieci.

Prawie zawsze można znaleźć w obrębie kilka szałasów i różne kryjówki.

Z obrębu przez dwie bramy można wyjść na drogę, z przeciwnej strony w końcu obrębu jest furtka, która prowadzi wgłąb lasu.

Następne lekcje były poświęcone Spale — plan Spaty stanowił już przejście do mapy.

## Sprawozdania i oceny.

**A. M. RUSIECKI i A. ZARZECKI. Matematyka.** Podręcznik dla uczniów szkoły powszechnej. Oddział IV. 1931. Nakład Księgarni Św. Wojciecha. Poznań — Warszawa — Wilno — Lublin.

Panowie A. M. Rusiecki i A. Zarzecki powzięli szczęśliwą myśl napisania podręcznika, który zarówno co do budowy, jak i doboru i przeprowadzenia materiału odbiega wyraźnie od dotychczasowej tradycji.

Usiłowania autorów, zmierzające do wyrobienia w młodocianym czytelniku zainteresowań do zagadnień matematycznych oraz do wyrobienia umiejętności czytania książek matematycznych choćby w skromnym zakresie, zostały zdaniem recenzenta zrealizowane w zupełności.

Już sam tytuł podręcznika — „Matematyka” — każe się domyślać, że autorom chodzi o coś więcej, niż o opanowanie techniczne określonych przez program wiadomości.

Jakoż w całym podręczniku widzimy wielką dbałość o terminologię, widzimy również brak pseudo-dowodów i niedostępnych definicji. — Te ostatnie zastępuje się poprostu opisem możliwie prostym i jasnym, popartym niejednokrotnie stosownie dobraną fabułą czy rysunkiem.

Nie daje się również nigdzie zauważyć tendencji — uświęconej zresztą tradycją — do stosowania w podręczniku formy heurystycznej nauczania: zastąpiono ją łatwą dla ucznia formą wykładową, o ile termin ten nie jest zbyt obszerny w odniesieniu do omiawianych spraw.

Nie trzeba jednak zapominać, że podręcznik nie krępuje nauczyciela co do wyboru tej, czy innej formy nauczania na lekcjach, w podręczniku zaś miano na uwadze bezpośredni kontakt ucznia z książką.

Oprócz tego autorzy spróbowali skoncentrować materiał zadaniowy dookoła różnych zagadnień życia praktycznego, udzielając niejednokrotnie uczniowi rzetelnych wiadomości co do omawianej sprawy. Weźmy choćby dla przykładu § 32 *Roboty introligatorskie*, § 57 *Jak dawniej mierzono*, § 105 *Pocza*, i inne.

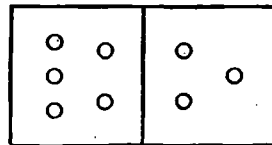
Zapewne — podobną koncentrację widywaliśmy już u innych autorów, — były to jednak zazwyczaj sprawy przygodne i nie stanowiły rysu charakterystycznego książki; w każdym razie brak tam było głębszego wejrzenia w sprawę.

To zdaje się wszystko, co można powiedzieć ogólnie o podręczniku pp. A. M. Rusieckiego i A. Zarzeckiego. Przejdziemy teraz do szczegółów.

Każdemu działaniu poświęca się szereg paragrafów, uwzględniających stopniowanie trudności i figurujących w różnych miejscach podręcznika.

Np. w związku z dodawaniem mamy:

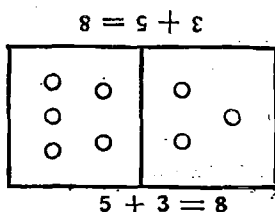
Na czołowym miejscu figuruje rysunek z napisem pod nim:



$$5 + 3 = 8$$

Ani wyjaśnienia, ani definicji. Podano to, jako coś znanego z lat poprzednich i dołączono tylko nazwy liczb przy dodawaniu.

Niżej wyjaśniono na rysunku prawo przemienności składników:



Wyjaśnienie to czasami powoduje nieporozumienie, ściągające na autorów zarzut niedbałości korekty, podczas gdy chodzi tu po prostu o odwrócenie książki, aby prawo omawiane stwierdzić bez dalszych komentarzy.

Następnie mamy § 3, poświęcony algorytmowi dodawania dwu składników w zakresie trzycyfrowych. Paragraf ten poprzedzono dodawaniem ustnem oraz § 2 *Biblioteka szkolna*, gdzie uzasadnia się konieczność porządnego rachunku algorytmowego. Dalej mamy § 5, uwzględniający dodawanie trzech składników (trzycyfrowych), po czym następuje dłuższa przerwa, bo dopiero w § 67 mamy znowu do czynienia z dodawaniem składników czterocyfrowych\*).

W międzyczasie wprowadza się inne działania w tym samym zakresie i ich zastosowania.

Widać stąd, że podręcznik jest ułożony metodycznie, ale gruntowne jego przestudjowanie przez nauczyciela jest niezbędne.

Na obszarze, obejmującym 67 paragrafów (aż do wyczerpania omawianego obecnie dodawania) mamy ze spraw życia praktycznego wraz z wyczerpującymi wiadomościami dotyczącymi omawianych kwestyj następujące: § 6 *Tydzień i miesiąc*; § 10 *Opakowanie towarów*; § 17 *Godziny i minuty*; § 32 *Roboty inroligatorskie*; § 39 *Rachunek (odbitka oryginału)*; § 51 *Jak dawniej mierzono*.

Ze spraw bardziej teoretycznej natury mamy: § 40 *Nawiasy*; § 43 *Nawiasy*. (Tu właśnie podano tłustym drukiem uwagę o pierwszeństwie działań w wyrażeniach bez nawiasów: sprawa bardzo ważna, bo nie umieją tego nawet abiturjenci naszych szkół powszechnych).

§§ 47 i 49 poświęcone numeracji do 10000.

W wykazie tym pominąłem geometrię, o której niżej. Należy tu z uznaniem podkreślić jasne przedstawienie i dobre uzmysłowienie numeracji. Jako pomocy użyto papieru milimetrowego: 1 wyobraża 1 mm<sup>2</sup>, 100 — 1 cm<sup>2</sup>; 10000 — 1 dm. Ćwiczeń sporo. Doskonałe jest zestawienie liczebników na str. 38.

Autorzy zwracają baczną uwagę na porządne przeprowadzanie rachunków. Wiele zadań poleca

\*) W § 122 mamy jeszcze dodawania w zakr. milionów, omówimy tu jednakże mniejszy fragment podręcznika.

się rozwiązać w przygotowanych rubrykach, co ma tę dobrą stronę, że — pomijając już znaczenie wychowawcze — przyzwyczajają do porządnego prowadzenia katalogu, ksiąg handlowych, księgi inwentarza i t. p. Dla przykładu przytoczymy § 19 *Wpływy i rozchody*.

62. Oblicz rozchody:

zł.	gr.
2	50
1	—
—	35
3	10

i t. p.

Mamy jednak bardziej skomplikowane rubryki, jak np. § 2, § 4, § 12, § 74, § 75 i inne.

Dużo uwagi poświęca się również układowi miar i wag. W tem krótkim sprawozdaniu niema możliwości omówienia wszystkich szczegółów podręcznika, poprzestać zatem trzeba na podkreśleniu tylko niektórych. Bardzo słusznie wyodrębniono w osobne paragrafy liczby „jeden” i „zero”, gdyż pierwsza z nich jest modulem mnożenia i dzielenia, druga — modulem dodawania i odejmowania.

Przemycanie tych liczb przy odnośnych partjach materiału ma ten zgubny skutek, że w późniejszej nauce matematyki uczniowie niejasno zdają sobie sprawę z roli modułów w działaniach, i skłonni są raczej uważać, że żadne działanie nie zostało wykonane: było 4, dodałem 0 (czyli nic nie dodałem) więc mam to, co miałem.

Wyodrębnienie zatem liczb „1” i „0” ostrzeże nauczyciela, aby się nimi uważniej zajął.

Niewątpliwie — na tym stopniu nauczania w pojęciach dzieci będzie dużo elementu empirycznego, jaskrawe jednk podkreślenie omawianych faktów nie pozostanie bez skutku na dalszy bieg pracy ucznia.

Bardzo ładnie opracowano ułamki (§ 110 i dalsze). Rozpoczyna się od wielkości ciągłych.

Na rysunku widzimy trzy prostokąty, z których pierwszy podzielono na części nierówne (wszystkie różne), drugi w ten sposób, że niektóre z części są równe, trzeci wreszcie na części równe i tu wprowadzono symbol „ $\frac{1}{4}$ ”.

Niżej wyjaśniono na rysunku treść ułamków  $\frac{1}{4}$ ,  $\frac{2}{4}$ ,  $\frac{3}{4}$ ,  $\frac{4}{4}$  i podano terminy „licznik” i „mianownik”. W dalszym ciągu operuje się odcinkiem, jako inną wielkością ciągłą. Polecenia: Narysuj  $\frac{1}{2}$ ,  $\frac{1}{3}$ ,  $\frac{2}{3}$  odcinka danego.

W zadaniach dalszych widzimy już ingerencję liczb. Narysuj odcinek długości 12 cm. Zaznacz  $\frac{1}{3}$ ,  $\frac{2}{3}$  tego odcinka.

Następnie mamy do czynienia wyłącznie z liczbami: Oblicz  $\frac{1}{4}$ ,  $\frac{2}{3}$  liczby 90.

Tu recenzent zauważy, że byłoby dobrze między wielkościami ciągłymi i liczbami wprowadzić zbior: zaokrągliłoby to nieco wiadomości dzieci o ułamkach. § 111. Porównanie ułamków rozpoczęto od tabliczki mianowników (dla mianowników: 2, 3, 4, 6 i 12), która ułatwi uczniom rozwiązanie 27-u następujących po tabliczce ćwiczeń na zamianę jednych ułamków na inne, równe pierwszym.

W § 112 mamy dodawanie i odjemowanie ułamków o różnych mianownikach.

Liczby mieszane wyjaśniono na krążkach, mianowicie w § 113 wprowadza się pojęcie liczby mieszanej i uczy się przekształcać ją na ułamek.

W dalszym ciągu mamy ćwiczenia na dodawanie i odejmowanie ułamków, § 115 zaś poświęcono uwielokrotnieniu ułamków.

Natura samych ułamków (ich bardzo ograniczony związek z układem metrycznym i monetarnym) i ich bardzo ograniczony zakres sprawiły zapewne, że zarówno ćwiczeń, jak i zadań tekstowych niewiele. Całość wywiera bardzo korzystne wrażenie.

Do sprawy ułamków powracają autorzy w § 141 i dalszych. Chodzi tam mianowicie o ułamki dziesiętne.

Nawiązując bardzo zgrabnie do układu metrycznego, wprowadzono pojęcie uł. dziesiętnej. Sporządzenie dobrych ćwiczeń. Zastosowanie znajdujemy w układzie metrycznym i monetarnym.

Dodawanie i odejmowanie ułamków dziesiętnych zawarto w dwu paragrafach (145 i 146). Stopniowanie trudności uwzględniono całkowicie.

Równie metodycznie podano materiał ćwiczeniowy na uwielokrotnianie liczby dziesiętnej):

Mamy tam mnożniki: a) 10, 100, 1000, b) jedno-cyfrowy, c) wartościowa z zerami, d) dwu lub trzy-rzędowy.

Ostatni § 150 obejmuje podział liczby dziesiętnej na równe części. Tu również wprowadza się przybliżenie dziesiętne — oczywiście bez terminu i bliższych wyjaśnień.

Na przykładzie:  $100 \text{ zł.} : 7 = 14,28 \text{ zł.}$  stwierdzono: „Powyższe dzielenie zostało przerwane na setnych”. Mnożenie i dzielenie liczby dziesiętnej przez całkowitą przeznacza się dla szkół jednoklasowych.

Materiał geometryczny wpleciono w różnych miejscach podręczników, a mianowicie:

§ 58 *Odcinki*. Podano tu rysunek odcinka 75 mm długości i bez żadnych dodatkowych wyjaśnień polecono w szeregu zadań kreślenie odcinków *określonej długości*, która podana jest bądź jawnie, bądź musi być wyliczona z warunków zadania.

Ćwiczenia te, acz monotonne, są jednak bardzo pożyteczne, gdyż oswiają dzieci z użyciem podziałki i uczą dokładności.

§ 59. *Proste prostopadłe*. — podaje dwa rysunki (w różnym położeniu) prostych wzajemnie prostopadłych i uczy użycia ekierki przy kreśleniu tych prostych.

Sposób podany jest — mówiąc nawiasem — dość trudny. Podobnie wyjaśniono proste wzajemnie równoległe (§60).

W § 61 mamy do czynienia z prostokątem. Terminy: „bok”, „wierzchołek” — nie są wyjaśnione. Należy przyjąć, że dzieci wiedzą z roku poprzedniego, o co chodzi.

Ciekawe są zadania tego paragrafu. Mają one na celu oswojenie uczniów z pojęciami „prostokąt” i „kwadrat” oraz przygotowanie uczniów do zrozumienia pojęcia „skali”, czemu poświęcono paragraf następny.

Pojęcie skali opracowano bardzo ładnie.

W § 63 *Koło* — obok zwykłych pojęć z niem związanych podano dobry sposób mierzenia średnicy krążka, np. monety.

W związku ze skalą mamy interesujący § 64. Człowiek w skali 10:1 oraz dwa rysunki w skali 1:100

§ 69. *Obwody*. Obok szeregu ćwiczeń na obliczanie obwodów figur podanych mamy tu małą mapkę Polski z większymi miastami oraz wykaz długości linii kolejowych.

Dwie te dane dają możliwość układania przez uczniów zadań w związku z podróżą kolejami.

Doskonale opracowano paragrafy 89 *Pole*, 90 *Pole prostokąta*, 91 *Pole i obwód*. Zadania urozmaicone i interesujące.

§ 117 *zaznajamia z wielokątem*, 118 zaś z kątem. Bardzo ładnie wyjaśniono obliczanie pola trójkąta (§ 119).

W § 138 *Siatki prostopadłościannów*; wprowadzono tu tę zmianę, że uniknięto konwencjonalnej siatki, polecając natomiast wyszukiwanie innych sposobów sporządzenia siatki tej samej bryły, co stanowi bardzo dobre ćwiczenie wyobraźni przestrzennej.

Bardzo starannie opracowano trudną sprawę mierzenia objętości, poświęcając na ten cel dwa paragrafy 139 i 140.

Ostatnie stronicie obejmują „skrót” i „skoro-widz”.

Na zakończenie recenzent musi zaznaczyć, że jest w podręczniku coś, czego nie jest w stanie oddać najbardziej drobiazgowo analiza — mianowicie pewne wyraźne oblicze książki: tu jakieś ładne przedstawienie sprawy, owdzie jakiś interesujący dobór zadań, gdzieindziej znowu jakaś pożyteczna wiadomość, — a wszystko razem stanowi zupełnie harmonijną całość.

Recenzent uważa, że pp. A. M. Rusiecki i A. Za-

rzecki podręcznikiem swoim dobrze przysłużyli się sprawie nauczania matematyki nie tylko w szkołach powszechnych.

Wł. Krasiński.

#### PORADNIK TECHNICZNO-OGRODNICZY.

*Projektowania, zakładania i prowadzenia ogrodów przy szkołach. W opracowaniu d-ra Wł. Gorjaczkowskiego, W. Zaykowskiego, prof. Sław. Miklaszewskiego, Ludw. Falkowskiego, Ant. Olearskiego, J. Maciejewskiego, J. Łebkowskiego, Józ. Wrzesińskiego i d-ra J. Ruszkowskiego. Pod ogólną redakcją inż. W. Bromirskiego.*

Nakładem „Naszej Księgarni” sp. akc. Związku Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 1932 rok.

Książka, której tytuł wskazuje wyraźnie cel, będzie niewątpliwie niezmiernie użyteczna. Brak podobnego podręcznika dawał się we znaki szczególnie w ostatnich czasach, kiedy tak bardzo wzmógł się ruch w kierunku wykorzystania terenów szkolnych dla zakładania ogrodów. Znajdzie tam czytelnik wskazówki dotyczące rozplanowania i urządzenia terenów szkolnych; wiadomości o glebie i jej nawożeniu, o narzędziach ogrodniczych; rozdziały specjalne o warzywnictwie, sadownictwie, ogrodzie ozdobnym, o chorobach roślin i zapobieganiu im. Wszystkie rozdziały w tej pracy zbiorowej opracowane są przez wybitnych specjalistów. Zawierają one wskazówki z zakresu techniki ogrodniczej, nie krępujące nauczyciela w nadawaniu ogrodomi takiego lub innego charakteru z punktu widzenia jego tendencji dydaktycznych lub wychowawczych. Ze względu na udogodnienia w posługiwaniu się książką należy żałować, że nie zamieszczono spisu alfabecznego; poszukiwałam np. wiadomości o hodowli pelargonji i nie mogłam jej znaleźć (zdaje się, że o niej zapomniano). Szkoda również, że nie podano dokładnego opisu jak postępować z poletkami doświadczalnymi, wzmianka na str. 32 nie poinformuje dostatecznie nauczyciela, który będzie chciał się do tej pracy zabrać. Są to jednak drobne usterki, które nie wpływają zasadniczo na użyteczność omawianej książki; stanie się ona niewątpliwie niezbędną pomocą dla każdego nauczyciela, pracującego w ogrodzie.

A. Gayówna.

#### LITERATURA DZIECIĘCA.

Ministerjalna Komisja Oceny Książek rozpatruje wyłącznie materiał nadesłany przez firmy wydawnicze. Z tego wynika, iż wiele książek o treści wprost oburzającej, oceny tej nigdy się nie doczeka, bo ze względu właśnie na zbyt śliskie tematy, nie zostają one przez sprytnych wydawców do oceny Komisji przekazywane. Wyluczanie książek nie

odpowiadających wymaganiom lektury dziecięcej, nie możliwym jest na tem miejscu, gdyż obecnie dałoby się z nich ułożyć, niestety, już dość gruby katalog. Dlatego, pomijając te książki złe, niekiedy ze względu na brak wartości artystycznych, chcę powiedzieć słów kilka jedynie o ostatnich książkach wprost niemoralnych, zaznaczając jednocześnie, iż niżej nakreślone oceny nie są wyrazem osobistego oburzenia, ale jednogłośnie protestu bibliotekarskiej komisji oceny książek dziecięcych, a podyktowane są chęcią ostrzeżenia przed książkami, które niekiedy ze względu na budzącą zaufanie firmę wydawniczą, kiedyindziej z powodu pociągającej szaty zewnętrznej, mogą być powodem fatalnej omyłki kupujących.

Taką powieścią, dla której ze względów pedagogicznych trudno znaleźć dość słów potępienia, jest książka *Starzeńczyka (Starzeńczyk, E. Zwycięskie lilje*. Poznań. Ks. Św. Wojciecha, II wydanie! I wyd. pod tyt. *Troski harcerskie*), której brak już choćby tylko prostej ludzkiej uczciwości w oświetlaniu faktów. Czy nie możnaby się zdobyć, chociaż w książkach dla młodzieży, na pozostawienie w spokoju wszelkich nienawiści politycznych? A właśnie celem książki jest propaganda polityczna; zamierzenie to osiąga autor, przedstawiając w jak najgorszym świetle niemiłe hasła i ludzi, kórzy są odmiennych przekonań, przypisując im niecne czyny, prowadzące do zguby obywateli i państwa. Autor chce koniecznie dowieść, iż Narodowa Demokracja jest jedynym stronnictwem, które pragnie dobra Polski, wszystkie inne ugrupowania to zamaskowana międzynarodówka żydowsko-bolszewicka. Najwięcej oczywiście dostało się socjalizmowi. „To jest oberwus i socjalista, a nie polski obywatel” mówi n. p. autor — (str. 325). Ta zaciekłość partyjna ośmiesza (co mniejsza) autora, ale pojęcia i osoby, które przecież powinny być wzorem cnót obywatelskich. Nawet początkujący wychowawca zrozumiałby przecież ten prosty fakt, że o ile wprowadzanie starszych dzieci w zakres pojęć politycznych, ujętych poważnie i bezstronnie może być pożyteczne, o tyle podsycanie namiętności partyjnych i nienawiści rasowych wyrządzi dużą szkodę. Prawdziwym niebezpieczeństwem byłoby więc dopuszczenie tej książki do biblioteki szkolnej, tem więcej, że byłaby poprosu pochłaniana przez dzieci, gdyż posiada bardzo ciekawą, szybko rozwijającą się, awanturniczą akcję.

Rozpaczliwy poziom literacki i specyficzną ideologię posiadają książki *ks. St. Pastauskiego*. A zaznaczyć należy, iż jest to niezwykle płodny autor, w przeciągu bardzo krótkiego czasu wyszło kilka jego książek, wszystkie obracają się koło tych samych

tematów i wszystkie posiadają tę samą wartość moralną i wychowawczą. Książki te są tem szkolniejsze, że cieszą się niezwykle powodzeniem wśród dziewcząt, lubujących się w ekliwych opowieściach o prześladowanych księżniczkach, wychodzących ostatecznie szczęśliwie zamaz. Obserwacja wychowawczyni jednego z szóstych oddziałów szk. powsz., wykazała, iż najwyższą poczytnością w szkole cieszyła się, rozrywana poprostu przez uczennice, książka tegoż autora p. t. „*Dziecię puszczy*”. Książka pochodziła oczywiście nie z biblioteki szkolnej, lecz dostała się do klasy przy-padkowo.

Jakież są ważne problemy tej „niezwykłej” książki? Oto dorastająca dziewczyna, sierota, dostaje się na wychowanie do ciotek Niemek. Te, naturalnie czarne charaktery, stawiają sobie za cel życia pomścić czyn swej siostry, matki dziewczynki, która została żoną Polaka i przeszła na katolicyzm. Postanawiają wynarodowić dziewczynę i wydać ją za swego siostrzeńca Niemca. Dążą do tego za pomocą najbardziej wyralinowanych niecnych czynów, na jakie wyobraźnia autora mogła się zdobyć. W przeciwstawieniu — bohaterka powieści i wszystkie osoby polskiej narodowości, których duszą jest ksiądz, pławią się w szlachetności, pobożności, i wszelkich cnotach.

Autor założył coś w rodzaju wytwórni nowoczesnych męczenników za wiarę. Bo oto znowu jakaś *Trusia* (*Pastawski S. „Trusia”*. Wyd. O.O. *Oblatów*), naturalnie zubożała bogaczka, wskutek chwilowych okoliczności dostaje się na służbę do cyganki. Cyganka, oczywiście heretyczka, chcąc ją zmusić do złych uczynków i wyrzeczenia się prawdziwej wiary, przypieka dziewczynę rozpalonem żelazem, albo zanurza w przerebli. A *Trusia* jest tak biegła w rzeczach wiary, że na każdą podstępna propozycję cyganki odpowiada stosownym paragrafem z Ewangelji. Spotyka ją za to odpowiednia nagroda — zostaje bogata.

Strona językowa tych książek stoi na poziomie, o którym doprawdy trudno mówić.

W niektórych krajach europejskich istnieją kary, nie wyłączające więzienia za wydawanie szkodliwych książek. U nas trzeba stosować chociaż protest obywatelski przeciwko podobnie brzydkim czynom, do jakich bezsprzecznie należy zaliczyć rzucanie niemoralnych haseł w książkach dla dzieci. Bo do takich chyba trzeba zaliczyć budzenie nienawiści społecznej, religijnej i rasowej, pielegnowanie szowinizmu i obniżanie powagi własnego państwa, pomawiając jego urzędników o szpiegostwo, lub przypisując mu niski stan kultury.

A. Łasiewicka.

## Przegląd czasopism polskich.

**RUCH PEDAAGOGICZNY.** Czasopismo, poświęcone nowym prądom w wychowaniu i nauczaniu. Organ Wydziału Pedagogicznego Związku Nauczycielstwa Polskiego.

*Treść Nr. 6:*

**W. Borelowski:** *Humanizm robotniczy.* Autor w tym artykule zajmuje się zagadnieniem oświaty robotniczej. Przytacza kilka ciekawych uwag na ten temat z książki A. Hollmanna „Uniwersytet ludowy i duchowe podstawy demokracji” i z książki Ch. Andlera „Humanizm pracowniczy”. Ten ostatni domaga się umożliwienia robotnikom studjów na poziomie uniwersyteckim. „Celem tych studjów nie ma być umożliwienie robotnikowi przejścia do „wyższej” klasy społecznej, lecz wytworzenie elity robotniczej. Dalej znajdujemy w artykule przegląd ruchu oświatowego w niektórych państwach europejskich. Najlepiej ta sprawa przedstawia się w Skandynawji. Wkońcu autor stwierdza, że u nas praca oświatowa nie objęła jeszcze szerokiej mas robotniczych.

**Dr. J. Wachtel:** Z badań nad fenomenologją ejdetyzmu.

**Henriette Ith:** *Badania eksperymentalne w nau-*

*czaniu języków obcych.* Autorka na podstawie eksperymentu dowodzi, że znakomitem ułatwieniem nauki języków obcych jest poprzedzający tę naukę kurs esperanta. „Szczególniej dla słabiej uzdolnionych uczniów łatwa i prosta gramatyka esperanta tworzy jakby pomost do przyswojenia sobie i opanowania stopniowego trudności gramatyki francuskiej lub niemieckiej.

**Aleksander Litwin:** *Zadania nauczania łącznego.* (Dokończenie). Mamy tu tematy zagadnień, opracowywanych w wiedeńskich szkołach elementarnych przy pomocy omawianego systemu (nauczanie łączne), dalej konkretny przykład, jak zostało opracowane z dziećmi I-go oddz. jednej ze szkół ćwiczeń zagadnienie na temat „Ogród w jesieni”. Następnie autor wykazuje różnice między tym systemem a metodą Decroly'ego, rozpatruje zalety i wartości pedagogiczne nauczania łącznego, wkońcu wymienia trudności, jakie można spotkać przy wprowadzeniu tego systemu w życie.

**MIESIĘCZNIK PEDAGOGICZNY.** Pismo, poświęcone sprawom szkoły powszechnej, organ Związku Nauczycielstwa Polskiego w województwie śląskiem.



*Treść Nr. 6 — 7.*

**Alojzy Gembala.** (Cieszyn). *O t. zw. wieku przejściowym uwag kilka.* (Dokończenie). Ta końcowa część artykułu poświęcona jest rozważaniu problemów seksualnych u młodzieży dojrzewającej. Autor mówi o zachowaniu się młodzieży w tym okresie, rozważa stan dzisiejszy w dziedzinie wychowania młodzieży dojrzewającej i omawia zadania szkoły i społeczeństwa, jakże ciężką na nich z racji konieczności uwzględnienia w wychowaniu rozwoju psychicznego młodzieży. „Nowa szkoła musi być budowaną w oparciu o rozwój psychiczny młodzieży. W okresie dojrzewania głównym punktem nauczania winno być to, co kształci (ale nie encyklopedja wiadomości) i wychowuje. Program musi być tak ujęty, aby dążył do skrócenia drogi przejściowej w życiu młodzieży, aby nie załamywał, ale pobudzał do czynów”. Za ważny czynnik kształcący i wychowawczy w tym okresie autor uważa wędrownie obozy. Jako postulat drugi podnosi sprawę przesunięcia wieku obowiązku szkolnego do 16 roku włącznie.

**Jan Bohucki:** *Nauczanie łączne.* Autor w krótkim zarysie przedstawia istotę nauczania łącznego. Mamy tu nie teoretyczne tylko pojęcie, autor bowiem nauczanie łączne wprowadził w swojej szkole. Przytacza np. dla przykładu cały szereg zagadnień, które zostały przerobione w ubiegłym roku szkolnym w I oddz. szkoły powsz., podaje również szczegółowe opracowanie jednego z przerobionych zagadnień.

Kolegów, którzyby zainteresowali się bliżej sposobem nauczania łącznego i chcieli zapoznać się z nim na terenie szkolnym, prosi o odwiedzenie szkoły po uprzednim zawiadomieniu go o terminie przybycia. Adres: Czechowice, Szkoła powszechna IV, p. Dziedzice.

**A. Hlusko-Pawlicowa:** *Prawda dziejowa a czynniki wychowawcze w nauczaniu historii.* „Zrozumiałe dążenie — mówi autorka — do wywoływania żywszych uczuć patriotycznych staje niejednokrotnie napoprzek wymaganiom naukowym”. Tymczasem „na historję własnego narodu trzeba się nauczyć patrzeć krytycznie, aczkolwiek z miłością”. Autorka jest za tem, żeby przy nauce historii kształcić zmysł prawdy, jasności i sąd krytyczny, domaga się rewizji naszego stosunku do przeszłości i do wyboru materiału naukowego, przeciwstawia się zabarwianiu historii patriotyzmem nacjonalistycznym, żąda podkreślenia pierwiastków twórczych w dziejach nie tylko własnego, ale i innych narodów, wypowiada wreszcie swoje uwagi w sprawie zagadnienia kultu bohaterów.

**SPRAWY SZKOLNE.** Organ Związku Inspektorów Szkolnych w Rzeczypospolitej Polskiej. Kwar-

tałnik, poświęcony administracji szkolnej, nauczaniu i wychowaniu.

*Treść Nr. 1 — 2:*

**Stanisław Seweryn:** *Zagadnienia wychowania państwowego.* Oto tok rozważań autora:

Szkoła jest jedną z organizacji, wprowadzających w życie dążenia państwa. Jako takiej, powinien jej przyświecać jasny cel wychowawczy — wychowanie obywatela-państwowca. Autor wyszczególnia cechy dobrego obywatela kraju, uczy, jakimi drogami należy kroczyć, żeby takiego obywatela wychować, omawia warunki, potem środki realizacji celów wychowania państwowego, w końcu trudności, jakie prawdopodobnie się spotka przy tej realizacji.

Następne artykuły w tym numerze to: „Zadanie inspektora szkolnego w chwili obecnej” (Dr. Aleksander Wilkoszewski) i „Inspektor szkolny, jako czynnik państwowo - twórczy” (Karol Dzieduszeko) i inne.

**OGNIKO NAUCZYCIELSKIE.** Miesięcznik, poświęcony teorji i praktyce życia szkolnego, oświacie pozaszkolnej, zagadnieniom samokształcenia i regionalizmu oraz sprawom społecznym i organizacyjnym. Wydawnictwo Zarządów Okręgowych; Lubelskiego, Poleskiego i Wołyńskiego Związku Nauczycielstwa Polskiego.

*Treść Nr. 5-go:*

**Henryk Zwolakiewicz:** *Regionalizm w nauczaniu robót ręcznych i rysunków.* Jak widzimy z tytułu, artykuł wykazuje, jak wyzyskać regionalne warunki przy nauczaniu w szkole robót ręcznych i rysunków, przyczem autor dużo miejsca poświęca sztuce ludowej, upatrując w niej wiele walorów wychowawczych.

**Tadeusz Montewski:** *Wykształcenie filozoficzne młodzieży w szkole średniej.* Autor wykazuje smutne następstwa bagatelizowania w szkole propedeutyki filozofji, uzasadnia potrzebę większego zwrócenia uwagi na ten przedmiot nauczania i wskazuje, jak powinno się wyrazić zainteresowanie nauczycielstwa tą sprawą na terenie szkoły.

**Z Pedagogjum państwowego w Lublinie:** *Nasi najmłodsi.* Kilka słów o rozwoju fizycznym dzieci z pierwszych oddziałów szkół powszechnych m. Lublina. (Dokończenie).

Tych „kilka słów” poparto całym szeregiem tablic.

**OGNIWO.** Organ Sekcji Szkolnictwa Średniego Związku Nauczycielstwa Polskiego, Nr. 6 (czerwiec — 1932).

**Dr. Bronisław Wiczorkiewicz:** *Kształcenie i do- kształcanie nauczycieli — polonistów.* Kandydat na nauczyciela winien mieć a) przygotowanie naukowe (studja naukowe) i b) społeczno-obywatel-

skie (studja pedagogiczne). „Podbudówkę” naukową dawałby uniwersytet. Potem należałoby kształcić kandydata w naukach pedagogicznych i dać mu odpowiednie przygotowanie społeczno-obywatelskie. „Do dalszych studjów musiano by powołać specjalny Instytut Pedagogiczny, któryby dawał wykształcenie już praktyczne”. Poza tem autor uważa za konieczne powiększenie liczby instruktorów - polonistów, urządzenie perjodycznych konferencyj polonistów, organizowanie lekcji pokazowych i wzajemne wizytowanie swoich lekcji przez nauczycieli.

*Stefan Drzewiecki: Nowy nauczyciel.* (Referat, wygłoszony na I/XIII Zjeździe Sekcji Szkol. Średn. Z. N. P. we Lwowie). (Dokończenie).

Autor najpierw wylicza „nędze” zawodu nauczycielski — owe kłopoty nauczycielskie, zrażające wielu do tego zawodu, potem omawia obowiązki nowego nauczyciela w nowej szkole, a więc podkreśla konieczność całkowitej zmiany postawy nauczyciela wobec programów, zmiany stosunku nauczyciela do młodzieży, wzajemnego zaufania, szacunku dla osobowości dziecka i inne.

Przechodząc do sprawy reformy kształcenia nauczycieli, domaga się przewycięzania zbytniej specjalizacji. Sporo uwagi poświęca wspólnotom, czyli gminom pracy nauczycielskiej, którym w znacznym stopniu należy przypisać powodzenie reformy wiedeńskiej, przyczem zaznacza, że nauczycielstwo polskie musi wytworzyć swoje własne formy współpracy koleżeńskiej. W końcu domaga się, żeby stosunek społeczeństwa, stosunek władz szkolnych do nauczyciela uległ całkowitej przemianie.

*W. P.: O literaturę powszechną w szkole średniej.* Autorce chodzi nie o specjalne lekcje współczesnej literatury obcej, ale o uwzględnianie jej w kursie literatury ojczystej w miarę odczytania młodzieży w tym kierunku. „Literatura obca ma być jedynie uzupełnieniem, tworzyć pewnego rodzaju

uwagi na marginesie analizy utworów naszych przodków ostatniej doby lub okresu poprzedzającego”.

*Z. Roguska.*

*MUZYKA W SZKOLE.* Miesięcznik Pedagogiczno-muzyczny. Warszawa.

Robiąc przegląd pisma za okres od stycznia r. b., widzi się, jak duże walory ono posiada i konstatuje się stałe podnoszenie na coraz to wyższy poziom w stosunku do początkowych lat istnienia. Nauczyciel otrzymuje cenny materiał: wskazówki metodyczne, wiadomości o wydawnictwach, lekcje praktyczne, obszerną kronikę, dającą obraz pracy nad umuzykalnieniem szkoły w różnych stronach Polski. Zresztą pismo nie ogranicza się jedynie do ruchu pedagogiczno-muzycznego u nas — Redakcja śledzi pilnie ruch ten zagranicą i informuje o nim czytelników. W okresie sprawozdawczym zwracają uwagę następujące artykuły: *J. Nowak* — Higiena głosu ludzkiego. *Dr. Z. Lissa* — Psychologia współczesna a wychowanie muzyczne. *A. Janiszewska-Nebelska* — Nauka gry na skrzypcach w seminarjach nauczycielskich. *K. Hławiczka* — Odkrycie drugiego „Śpiewnika dla dzieci” Zygmunta Noskowskiego. *Dr. G. Shaw* — Nowe drogi w wychowaniu muzycznym. Do każdego numeru dołączony jest dodatek nutowy; dzięki temu powstaje biblioteka podręczna, zawierająca dobór pieśni jedno i wielogłosowych. Bezwzględnie „Muzyka w szkole” bardzo pomocną będzie nauczycielowi w jego pracy. Należałoby jednak zwrócić uwagę na większe wygładzanie stylu, albowiem zdarzają się czasami artykuły, wykazujące pewne braki w tym kierunku. Budzi też trochę wątpliwości artykuł „Śpiewający las”, jednak rozpatrywanie ich wykroczyłoby już poza właściwe granice sprawozdania.

*R. Gnus.*

### TREŚĆ NUMERU:

- 1) *R. Buczowski.* O podstawy klasyfikacji uczniów. 2) *M. Librachowa.* O sposoby oceny uczniów.
- 3) *Z PRAKTYKI SZKOLNEJ.* a) *St. Stańczyk.* „Dział wodny”, b) *M. Szczawińska. M. Szybka.* Protokoły z lekcji geografji. 4) *SPRAWOZDANIA I OCENY.* a) *Wł. Krasieński: A. Rusiecki i A. Zarzecki.* Matematyka. b) *D. Gayówna.* Poradnik techniczno-ogrodniczy. c) *A. Łasiewicka.* Literatura dziecięca. 5) *PRZEGLĄD CZASOPISM POLSKICH.* *Z. Roguska. R. Gnus.*

REKOPISÓW NADEŚLANYCH REDAKCJA NIE ZWRACA.

Redaktor: Dr. MARJA LIBRACHOWA.

Wydawca w imieniu Związku Nauczycielstwa Polskiego  
i redaktor odpow.: ZOFJA ROGUSKA.

Odbito w „Drukarni Współczesnej”, Warszawa, Szpitalna 10