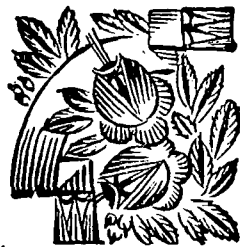


# PRACA SZKOLNA



• DODATEK MIESIĘCZNY •  
DO „GŁOSU NAUCZYCIELSKIEGO”  
• POŚWIĘCONY SPRAWOM •  
PEDAGOGICZNO-DYDAKTYCZNYM  
W ZWIĄZKU Z PRAKTYKĄ SZKOLNĄ



## DO CZYTELNIKOW!

Z dniem 1.1. 1933 r. redakcja „Pracy Szkolnej” przeszła w ręce Komitetu Redakcyjnego, wyłonionego przez Wydział Pedagogiczny Związku Nauczycielstwa Polskiego. Redaktorem został kol. B. Kubski — przewodniczący Wydziału Pedagogicznego, sekretarzem członek Zarządu Wydziału Pedagogicznego — kol. St. Dobraniecki. Zmiana powyższa w stosunku do redakcji „Pracy Szkolnej” lat poprzednich jest wynikiem konsekwentnej i celowej ewolucji Wydziału Pedagogicznego, który z biegiem czasu z pierwszej Sekcji Pedagogicznej Zarządu Głównego rozwinął się w silnie rozbudowaną placówkę akcji pedagogicznej, różniczkowanej i wszechstronnej jakościowo, a ilościowo ogarniającej stopniowo cały teren organizacyjny. Do regulaminowo przewidzianych zadań Wydziału Pedagogicznego należy między innymi kolejne skupianie w ramach swej działalności wszystkich związkowych pism pedagogicznych ogólnych i specjalnych, tak by w ciągłym bezpośrednim kontakcie były one dokładnym odbiciem zamierzonych i osiągniętych stanowisk Wydziału Pedagogicznego. Trudne nieraz utrzymanie stałej ciągłości, niemal że zupełna zależność oblicza „Pracy Szkolnej” od prac Wydziału wymagało przejścia redakcji pisma w ręce Zarządu Wydziału Pedagogicznego.

Nie wchodząc bliżej w szczegóły podjętego przez siebie zadania, obecna Redakcja „Pracy Szkolnej” chciałaby na tem miejscu złożyć należyty wyraz uznania dotychczasowej, długoletniej redaktorce „Pracy Szkolnej”, p. dr. Marji Librachowej. Żywo mamy w pamięci najdawniejsze roczniki „Pracy Szkolnej”, jakże niepozorne wobec ostatnio osiągniętej formy dużego miesięcznika. I żywo też uprzedzamy sobie rosnące zainteresowanie czytającego ogółu nauczycielskiego, który na kartach „Pracy Szkolnej” uczył się myśleć w sposób ściślejszy naukowy i uczył się sił własnych próbować, ufny w życzliwą i słuszną ocenę redaktorki.

Jeśli „Praca Szkolna” jest dziś pismem o dużej tradycji, ogólnie znanem, w praktyce życia szkolnego pożądanem, jest to poważną zasługą p. dr. Marji Librachowej.

Była Sekcja Pedagogiczna Zarządu Głównego, a dzisiejszy Wydział Pedagogiczny, pamięta również ile wysiłku i wytrwałej woli włożyła p. Librachowa, by ruszyć z miejsca tę walczącą z trudnościami placówkę pedagogiczną. Ani stolica, ani prowincja nie dawały jeszcze wtedy tego echa, które w miarę przybywania nowych sił do pracy organizacyjno-pedagogicznej, w miarę rozwoju samego warsztatu szkolnego, a może i rosnących trudności pracy przy tym warsztacie, płynie dziś mocnymi falami przez kraj cały.

Tych kilka słów kreślimy u progu nowego okresu „Pracy Szkolnej” w nadziei, że poprzednia jej redaktorka nie odmówi jej współdziałania, swej wiedzy i swego doświadczenia, oraz w nadziei, iż nie odmówią jej pomocy wszyscy dotychczasowi współpracownicy pisma

ZARZĄD WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO

ALEKSANDER LITWIN

# Interpretacja nowego programu nauczania w I-ym oddziale szkoły powszechnej.

Obowiązująca od dnia 1 września bieżącego roku instrukcja ministerjalna, dotycząca programu nauki w I-ym oddziale publicznych szkół powszechnych<sup>1)</sup>, wprowadza zmiany dwojakiej natury: a) programowej — w materiale naukowym i b) metodycznej — w organizacji pracy szkolnej.

Zmiany w materiale nauczania mają charakter jednolity, obowiązujący na danym poziomie na wszystkich stopniach organizacyjnych szkoły powszechnej. Natomiast innowacje w zakresie organizacji pracy dotyczą tylko szkół, gdzie oddział I uczy się osobno w wymiarze 18 godzin tygodniowo.

## I. Zmiany w programie nauki.

O zmianach w programie nauki, obowiązującym w oddziale I-ym wszystkich typów organizacyjnych szkoły powszechnej, zadecydowały głównie dwa czynniki: a) przystosowanie programu do potrzeb życia codziennego i właściwości psychicznych dziecka i b) wyzyskanie najnowszych zdobyczy w teorii pedagogicznej i praktyce szkolnej. Pod wpływem tych czynników omawiany program albo wprowadza rzeczy zupełnie nowe, których wartość nie ulega wątpliwości, albo modyfikuje materiał, dotychczas obowiązujący, albo wreszcie usuwa takie zagadnienia czy partie materiału, które okazały się bezużyteczne lub nieprzystosowane do psychiki dziecka.

Najważniejszą innowacją o charakterze ogólnym jest przepełnienie całego programu myślą wychowawczą, jest zdecydowane stanowisko, że nauczanie ma być traktowane jako środek oddziaływania wychowawczego. Widać to wyraźnie z przytoczonego wskazania programowego: „Oddziaływania wychowawcze winny przeniknąć całą pracę szkolną, od-

powiadać ogólnym zamierzeniem i występować niezwłocznie przy doraźnych potrzebach”. Szczególniejsze znaczenie pod tym względem program przypisuje okresowi przygotowawczemu, o którym instrukcja poucza: „Okres przygotowawczy posiada w większym jeszcze stopniu, niż reszta roku, charakter wychowawczy”.

Tendencje wychowawcze, stanowiące charakterystyczną cechę nowego programu, najwyraźniej występują w dwóch przedmiotach:

a) w języku polskim, gdzie w tematach pogadanek znajdujemy takie zagadnienia, jak: godło państwa, portrety Prezydenta Rzeczypospolitej i Marszałka Piłsudskiego, sztandar szkolny; w innym znów miejscu czytamy: „Należy silny nacisk położyć na wyzyskanie wychowawczych wartości pogadanek i czytanek”;

b) w robotach ręcznych, z którymi wiąże się obecnie t. zw. „zajęcia praktyczne”, obejmujące wykonywanie czynności z dziedziny potrzeb życia codziennego, higieny osobniczej, wychowania fizycznego i kultury towarzyskiej.

Drugą cechą charakterystyczną nowego programu nauki jest większe, niż było dotychczas, powiązanie i skoordynowanie przedmiotów nauczania na zasadzie koncentracji i korelacji. Ośrodkiem koncentracji staje się nauka języka ojczystego, co widać z następującego wskazania: „Rozgraniczenie „przedmiotów” nauki szkolnej winno być dalekie od rygoryzmu i sztywności. Rozległa dziedzina, nosząca w tym oddziale nazwę „język polski”, obejmuje w szczególności pewne spostrzeżenia i wiadomości, przygotowujące do późniejszej nauki geografii i nauki o przyrodzie i należące do zakresu najpierwotniejszych zaczątków tych nauk. Rysunek przede wszystkim, a dalej roboty ręczne i śpiew, poza godzinami, wskazanymi przy programach tych przedmiotów i przeznaczonymi na specjalne ćwiczenia z tych dziedzin,

<sup>1)</sup> Okólnik z dnia 7 lipca 1932 r. Nr. I. Pr. — 3075 32 [Dz. Urz. Ministerstwa W. R. i O. P., z dnia 30.VII. 1932 r. Nr. 5].

winy również być stosowane, zależnie od potrzeby i dla urozmaicenia pracy, na lekcjach, formalnie poświęconych innym przedmiotom". Zasadę ześrodkowania (koncentracji) i współzależności (korelacji) jeszcze wyraźniej program podkreśla, gdy poucza: „Różne zajęcia w danym dniu winny być powiązane wspólnością tematów, zmierzając do skupiania się dokoła pewnego środka lub ośrodków zainteresowań". Szczegółowe omówienie i praktyczne rozwiązanie zasad, na których opiera się konstrukcja nowego programu, wystąpi poniżej w związku z organizacją pracy.

Obok tych zmian, mających charakter ogólny, omawiany program wprowadza szereg niekiedy dość znacznych zmian w zakresie poszczególnych przedmiotów nauki. Największe zmiany występują w programie języka polskiego i rachunków, że tylko ważniejsze z nich wymienimy.

W programie języka polskiego zmiany są następujące:

1) rozszerzenie programu tematów do ćwiczeń w mówieniu, czyli pogadań, szczególnie gdy chodzi o tematy wychowawcze;

2) sprecyzowanie właściwego poglądu na rolę nauki czytania i pisania: umiejętność ta ma być środkiem, a nie celem samym w sobie (rozpocząć wiedzy, gdy dziecko odczuwa potrzebę);

3) sprowadzenie — do wyboru nauczyciela — dwóch odmian metody wyrazowej nauki czytania i pisania;

4) usunięcie z programu nauki metod syntetycznych, jako sprzecznych z psychologią czytania i właściwościami psychicznymi dziecka;

5) zwrócenie należytej uwagi na ciche czytanie, które dotąd nie było doceniane w nauce szkolnej;

6) urozmaicenie programu ćwiczeń, tworzących nauce czytania i pisanie zarówno przy pierwszej, jak i przy drugiej metodzie;

7) żądanie, by pismo, stosowane w toku nauki czytania i pisanie, było identyczne, a przynajmniej bardzo zbliżone do pisma elementarzu;

8) ograniczenie materiału gramatycznego (usunięcie podziału głosek).

Ważniejsze zmiany w programie rachunków:

1) rozszerzenie zakresu pojęć zasadniczych, zwanych obecnie „ćwiczeniami or-

jentacyjnymi" (pojęcia przestrzenne—wielkościowe, kierunkowe; jakościowe — kształtu i barwy; ilościowe);

2) uwydatnienie procesu odwzorowywania, jako przygotowania do zrozumienia procesu liczenia i własności liczby;

3) pozostawienie nauczycielowi swobody w wyborze albo zasady liczenia, albo monografii przy opracowaniu liczb pierwszej dziesiątki;

4) sprowadzenie znaczenia figur liczbowych do roli jednego ze środków poglądowych, dokonane pod wpływem wyników badań psychologicznych;

5) ograniczenie zakresu mnożenia (mnożnik nie przekracza liczby 5) i ustalenie porządku czynników przy zapisie (mnożnik przed mnożną);

6) rozszerzenie zakresu liczb do 100 (nieobowiązkowe), podyktowane względami natury psychologicznej i praktycznej;

7) usunięcie z programu działu geometrii (co nie wyklucza, że przy różnych sposobnościach dzieci będą spotykały się z takimi pojęciami, jak: kółko (krążek), kwadracik, kulka, wałek, ką, linja prosta i krzywa).

Jeśli chodzi o inne przedmioty, to w programie ich również zaszły zmiany, idące w kierunku usuwania pewnych rzeczy (rysunek z pokazu) albo rozszerzania zakresu ćwiczeń i zastosowania praktycznego, jak to widzimy w rysunkach i robotach.

Wszystkie przytoczone zmiany sprawiają, że nowy program jest lepiej przystosowany do poziomu rozwoju umysłowego dziecka, a w konsekwencji praktycznej jest on bardziej realny i możliwy do wykonania.

## II. Zasady i charakter organizacji pracy w nowym programie.

1. Nauczanie musi pozostać w ścisłym związku ze środowiskiem ucznia. Zasada ta zawarta jest w następującym wskazaniu instrukcji: „Przy układaniu planu pracy na czas całego roku szkolnego należy dokładnie zdawać sobie sprawę ze swoistych cech życia w danym środowisku. Poznanie warunków, w jakich żyją dzieci, jest konieczne do ustalenia warunków, w jakich żyją dzieci, jest konieczne do ustalenia biegu kształcenia i wychowania w szkole". Znajomość środowiska, o którym mowa, na-

leży pojmować zarówno w znaczeniu przyrodniczo - geograficznym, jak i społeczno-kulturalnym. Tego rodzaju przystosowanie programu do środowiska jest wyrazem aktualnej dziś zasady regionalizmu w nauczaniu.

2. Wiadomości z różnych przedmiotów mają się skupiać dokoła ośrodków zainteresowań. Wskazania instrukcji są następujące: „Rozgraniczenie „przedmiotów” nauki szkolnej winno być dalekie od rygorystyki i sztywności” — „różne zajęcia w danym dniu winny być powiązane wspólnością tematów, zmierzając do skupiania się dokoła pewnego ośrodka lub ośrodków zainteresowań, wspierać się wzajemnie, tworzyć całość jaknajbardziej jednolitą i ciągłą, organiczną i naturalną, bez męczących przeskoków, ale i bez przesady i sztuczności w powiązaniach”. Przytoczone wskazania świadczą, że organizacja nauczania ma być oparta na zasadzie koncentracji i syntezy. Rozwiązanie tego problemu będzie możliwe, jeżeli w nauczaniu nie przedmioty będą się wysuwały na plan pierwszy, a zagadnienia, których rozwiązywanie czy opracowywanie obejmie zajęcia i ćwiczenia w miarę możliwości ze wszystkich przedmiotów. Zagadnienia te obok związku ze środowiskiem społecznym mają być wyrazem potrzeb i zainteresowań dziecka, a wszystkie razem wzięte mają tworzyć jednolitą i organicznie powiązaną całość programową.

3. Podział godziny szkolnej na jednostki lekcyjne nie może być szablonowy. Odnośne wskazania instrukcji brzmią następująco: „Dwie części tej samej godziny szkolnej mogą być zajęte przez różne przedmioty nauki lub też różne rodzaje ćwiczeń z zakresu tego samego przedmiotu, co dotyczy zwłaszcza języka polskiego. Nie należy jednak stosować podziału na półgodziny wówczas, gdy praca nie wymaga większego wysiłku, a zainteresowanie dziecka jest tak żywe i wytrwale, że właśnie podział byłby czemś narzuconym i sztucznym”. Ta swoboda w rozplanowaniu czasu, uzależniona od charakteru zajęć i zainteresowania ucznia, stanowi nieodzowny warunek stosowania poprzedniej zasady, dotyczącej syntezy w nauczaniu.

4. Organizacją zajęć musi odpowiadać wymaganiom hi-

gieny i psychologii dziecka. Zasada, niezmiernie ważna, ujęta jest w programie w sposób następujący: „Praca umysłowa, ćwiczenia ruchowe i zajęcia techniczne winny być w każdym dniu ilościowo ustosunkowane i następować po sobie odpowiednio do ruchliwości, niezdolności do dłuższego wysiłku umysłowego i wogóle psychiki dziecka w tym wieku”. Wynika stąd, że technika nauczania musi posiadać charakter niejako dynamiczny, przystosowany do właściwości psychicznych dziecka. Ta zasada umożliwia stosowanie różnorodnych czynności na tle zagadnień syntetycznych.

5. Tygodniowy rozkład godzin nie może być sztywny i niezmienny. O to wskazania instrukcji: „Nie istnieje dla tego oddziału stały, sztywny rozkład tygodniowy, określający ściśle lekcje w każdym dniu — wyjątkiem mogą być jedynie lekcje, udzielane nie przez głównego nauczyciela w tej klasie, a więc w praktyce przedewszystkiem lekcje religii. Poza takimi wyjątkami nauczyciel układa sobie dowolnie plan pracy na każdy dzień i różnie w różnych tygodniach z tem ograniczeniem, że ogólna suma godzin, przeznaczonych na każdy przedmiot w każdym tygodniu, winna być równa liczbie, wskazanej przy programie tego przedmiotu”. Nie trzeba dowodzić, że powyższe wskazanie musi być traktowane jako konsekwencja zasad poprzednich, dotyczących zarówno syntezy, jak i higieny w organizacji pracy szkolnej.

Przytoczone zasady, jakie w myśl wskazań nowego programu mają być przestrzegane przy organizacji pracy w oddziale I-ym, można streścić w sposób następujący:

a) program nauczania, aczkolwiek utrzymuje tradycyjny podział materiału według przedmiotów nauki, tak jednak ma być traktowany, aby różnorodne wiadomości w sposób syntetyczny skupiały się dokoła pewnych tematów, czyli ośrodków zainteresowania;

b) tematy zagadnień, które mają być opracowywane przy zastosowaniu wiadomości, czerpanych możliwie ze wszystkich przedmiotów, muszą być przystosowane do naturalnego i społecznego środowiska uczniów;

c) dobór i układ zagadnień syntetycznych powinien wpływać z potrzeb i zain-

interesować dzieci, a sposób opracowywania tematów winien być taki, żeby różnorodne wiadomości wiązały się ze sobą naturalnie, tworząc całość jaknajbardziej jednolitą.

Z tych trzech zasad głównych wypływają dwie inne jako ich konsekwencje:

a) jeżeli materiał nauczania ma być oparty na środowisku społecznym, a tematy syntetyczne mają wypływać z zainteresowań dzieci, to program nie może być stały i jednokowy we wszystkich szkołach, lecz musi posiadać charakter regionalny;

b) jeżeli wiadomości z różnych przedmiotów mają być traktowane w takim zakresie i kolejności, jak tego wymaga aktualna sytuacja, to tygodniowy rozkład godzin nie może być sztywny, a musi być elastyczny.

Organizacja pracy szkolnej, oparta na przytoczonych zasadach, stosowana jest w praktyce pod nazwą **n a u c z a n i a** **ł a c z n e g o**, inaczej — syntetycznego (Nawroczyński), globalnego (Taubenszlag), albo kompleksowego (Hessen). Jak wiadomo, system ten zrodził się w szkolnictwie wiedeńskim, gdzie jest obecnie stosowany na poziomie czterech niższych oddziałów szkoły powszechnej.

### III. Wskazania praktyczne w sprawie organizacji pracy.

Po wyjaśnieniu zmian, jakie wprowadził obowiązujący obecnie program oddziału I-go w materiale nauczania, jak również w organizacji pracy szkolnej, przechodzimy do omówienia ważniejszych wskazań praktycznych, związanych z organizacją pracy przy zastosowaniu łącznego nauczania.

1. **Wybór i układ zagadnień syntetycznych.** Sprawą najtrudniejszą i zarazem decydującą o powodzeniu i skuteczności nauczania łącznego jest odpowiedni wybór i rozplanowanie zagadnień, czyli tematów, któreby mogły ześrodkować nauczanie wszystkich przedmiotów. Trudność opracowania takiego planu naukowego polega na tem, że tematy syntetyczne muszą spełniać conajmniej pięć warunków, któremi są: a) zgodność z programem nauczania, b) uwzględnianie właściwości duchowych dziecka, c) przystosowanie do środowiska społecznego, d) skupianie wiadomości z różnych przedmiotów i e) tworzenie logicznie powiązanego całości kształtu.

Jak to należy robić, najlepiej wyjaśni przykład całorocznego planu tematów, które były opracowywane na terenie pewnej szkoły ćwiczeń, a które w tym roku uległy modyfikacji w przystosowaniu do nowego programu.

**J e s i e ń** (wrzesień, październik, listopad):

1. Zabawy i zabawki dziecięce. 2. Nasza szkoła (otoczenie, budynek, sala, urządzenie, przybory, zajęcia, porządek). 3. Dom rodzinny (mieszkanie, warunki życia domowego, rodzice i rodzeństwo, zajęcie ojca i matki, udział dziecka w zajęciach domowych). 4. Pożywienie i artykuły spożywcze. 5. Ogród warzywny i sad w jesieni (jarzyny, drzewa, owoce). 6. Las w jesieni (drzewa, liście, grzyby). 7. Święto niepodległości (sztandar, godło, portrety Prezydenta Rzeczypospolitej i Marszałka Piłsudskiego). 8. Obowiązki ucznia. 9. Wiatry i deszcze jesienne. 10. Zdrowie i choroba.

**Z i m a** (grudzień, styczeń, luty):

1. Nasze miasto (ulica, domy, sklepy, ruch uliczny). 2. Dzień św. Mikołaja w szkole. 3. Zima nadchodzi (mrozy, śnieg, lód, odzież). 4. Ptaszki w zimie. 5. Zabawki na choinkę. 6. Boże Narodzenie. 7. Nowy rok (życzenia, poczta). 8. Kronika szkolna (tydzień, miesiąc, kalendarz). 9. Zimowe zabawy na dworze i w domu. 10. Imieniny Pana Prezydenta. 11. Zajęcia mieszkańców naszego miasta. 12. Długie wieczory zimowe (gazety, książki).

**W i o s n a i p o c z a t e k l a t a** (marzec, kwiecień, maj, czerwiec):

1. Zwierzęta domowe. 2. Ptaszki powracają. 3. Pierwsze kwiaty wiosenne. 4. Dzień Marszałka Piłsudskiego. 5. Ogród szkolny. 6. Wycieczka nad Niemen. 7. Sad na wiosnę. 8. Zakupy na targu i w sklepach. 9. W domu przed świętami. 10. Święto Wielkiejnocy. 11. Zabawy wiosenne. 12. Święto narodowe w szkole i w mieście. 13. Wycieczka do lasu. 14. Nasza wystawa. 15. Koniec roku szkolnego — wakacje.

Przytoczony program tematów, jak każdy normalny rozkład materiału, zależy od różnorodnych czynników, ulega w toku realizacji zmianom nie tylko pod względem kolejności i sposobu ujęcia zagadnień, ale niejednokrotnie i pod względem wyboru tematów.

2. **Wiązanie zajęć i ćwiczeń z tematami syntetycz-**

**n e m i.** Drugą sprawą niemniej trudną przy stosowaniu omawianej metody pracy jest dobowanie i łączne traktowanie ćwiczeń z zakresu poszczegól­nych przedmiotów nauki. Trudności pod tym względem zależne są od charakteru danego przedmiotu i opracowywanego zagadnienia. Do najtrudniejszych z tego stanowiska przedmiotów należy nauka religji, która może być łącznie traktowana tylko z niektórymi tematami, jak np. Zaduszki — święto umarłych, Boże Narodzenie, Wielkanoc, Zielone Świątki. Poza temi wyjątkami religja musi być prowadzona niezależnie od tematów syntetycznych. Stosunkowo łatwo jest wyzyskiwać i skupiać przy opracowaniu tematów pewne działy, względnie zajęcia z języka ojczystego (pogadanki, opowiadania, wiersze) oraz ćwiczenia z zakresu rysunków i robót ręcznych. Zresztą roboty i rysunki pozostają w ścisłym związku z językiem polskim. Pozostałe przedmioty, jak: rachunki, śpiew, ćwiczenia cielesne, z jednymi tematami łatwiej, z innymi zaś trudniej się łączą.

Specjalnie wypada tutaj poruszyć kwestję nauki czytania i pisania przy zastosowaniu omawianej organizacji pracy.

Jak wynika z treści nowego programu, nauczyciel ma obecnie do wyboru jedną z odmian (zwanych warjantami) metody wyrazowej: a) analityczno-syntetyczną, przy której elementarz stanowi punkt wyjścia i podstawę w nauce czytania i pisania i b) synkretyczno-analityczną, przy której elementarz występuje jako książka do czytania w toku omawianej nauki. Nasuwa się pytanie: którą z tych metod wybrać?

Gdy spojrzymy na to zagadnienie ze stanowiska przydatności do systemu łącznego nauczania, to niewątpliwie druga odmiana metody okaże się odpowiedniejsza. Przy jej stosowaniu mamy większą swobodę w doborze wyrazów i kolejności wprowadzania liter. Ale, niestety — metoda ta jest znacznie trudniejsza od pierwszej. Instrukcja wyraźnie to stwierdza, że wymaga ona dużego doświadczenia i odpowiedniego przygotowania. Trudności wypływają nie tylko z istoty i właściwości samej metody, ale jeszcze stąd, że w tej chwili mamy jedynie elementarz, przystosowany do tej metody \*).

\* ) Kubski, Kotarbiński, Szelburg - Zarembina Elementarz.

Z drugiej jednak strony trzeba sobie wyraźnie powiedzieć, że przy metodzie łącznego nauczania nie powinno się używać żadnego elementarza. Trudno jest znaleźć taki elementarz, któryby uwzględniał wyrazy podstawowe, jakie będą się nasuwały w związku z naszymi tematami, oraz kolejność liter, jaka się wytworzy w naszych warunkach. Racjonalnem rozwiązaniem sprawy jest prowadzenie nauki czytania i pisania bez elementarza: ilustracje, tablica, kreda, zeszyt, ołówek, pióro, kartony z tekstami, ewentualnie także alfabet ruchomy — to cały elementarz. Dla przykładu podaję sposób rozwiązania tej sprawy w naszej szkole: Prowadzimy naukę czytania i pisania bez elementarza, a gdy dzieci poznają cały alfabet, czyli właściwie nauczą się czytać, damy im którykolwiek z elementarzy, byle zawierał dużo czytanek, przyczem takich, któreby się wiązały z opracowywanymi tematami. Nie jest rzeczą wykluczoną, że zamiast elementarza wprowadzimy czytanie „Płomyczka” \*\*).

Jeżeli przytoczony sposób traktowania wyda się komuś nieodpowiedni lub niemożliwy do zastosowania, to pozostaje tylko takie rozwiązanie: a) przyjąć zasadniczo pierwszą odmianę metody nauki czytania i pisania, b) wprowadzić którykolwiek z elementarzy, przystosowanych do tej metody, c) naginać elementarz do opracowywanych tematów syntetycznych lub tematy do układu elementarza \*\*). Musimy wszakże pamiętać, że to „naginanie” nie będzie łatwe, w wielu wypadkach bardzo sztuczne, a co najważniejsze — trudno dające się pogodzić z istotą i zasadami nauczania łącznego.

3. P r z y g o t o w y w a n i e s i ę n a u c z y c i e l a d o b i e ż ą c y c h z a j ę ć s z k o l n y c h. Dalsza trudność dotyczy kwestji przygotowywania się nauczyciela do codziennych zajęć szkolnych. Jeżeli przy omawianej metodzie pracy ćwiczenia z różnych przedmiotów mają występować w miarę aktualnych potrzeb i zainteresowań dzieci, jeżeli wskutek tego tygodniowy rozkład zajęć nie może być sztywny i niezmienny, — to właściwie nauczyciel przy systemie łącznego nauczania „nie jest pewien dnia ani godziny”, co i kie-

\*\* ) W tych sprawach podzielamy stanowisko „Kalendarza Nauczycielskiego” na rok 1933 (art. „Z praktyki szkolnej”) przyp. Red.

dy wypadnie mu robić z dziećmi. Wskutek tego bodaj niemożliwe jest tutaj przygotowywanie się z dnia na dzień, jak to praktykuje się przy dotychczasowym systemie pracy szkolnej. Z tego bynajmniej nie wynika, że przygotowywanie się nauczyciela do pracy przy metodzie łącznego nauczania jest zupełnie niemożliwe albo niepotrzebne. Przeciwnie — jest ono potrzebniejsze, niż gdzieindziej, tylko musi być inaczej zorganizowane.

Przystępując do opracowania nowego tematu, musimy zgóry obmyśleć i przygotować ćwiczenia i prace ze wszystkich przedmiotów. Należy to zrobić na taki okres czasu, jaki w przybliżeniu zamierzamy poświęcić opracowaniu danego tematu. Doświadczenie wykazało, że najlepiej to zrobić na formularzu według załączonego wzoru.

Zestawienie materiału w sposób, wyżej podany, posiada dwie zalety: daje całości kształt pracy nad każdym zagadnieniem syntetycznym i stanowi sprawdzian, czy

i w jakim zakresie poszczególne przedmioty zostały uwzględnione.

4. **T e c h n i k a p r a c y s z k o l n e j.** Gdy temat syntetyczny zostanie wybraany do opracowania, i materiał do niego będzie przygotowany, wtedy nasuwa się kwestja czasu, w ciągu którego dane zagadnienie będzie opracowywane. Zagadnienia, z tego stanowiska rozpatrywane, mogą być różne, co zależy od charakteru tematu, od warunków i potrzeb lokalnych, od stopnia rozwoju i zainteresowań dzieci. Rzecz prosta, że w momencie, gdy planujemy pracę nad danym tematem, wymiar czasu w przybliżeniu tylko może być przewidywany. W związku z tem nasuwają się dwa wskazania natury ogólnej. Pierwsze dałoby się ująć w ten sposób: nie rozwałkować tematów, które dzieci nie interesują i nie przedstawiają większych lub żadnych wartości. Wskazanie drugie dotyczy podziału dłuższych tematów na bardziej szczegółowe i konkretne fragmenty. Zamiast pisać w tygodniowych planach za-

Temat	S A D W J E S I E N I
Język polski	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Wycieczka do sadu: a) oglądanie drzew i owoców, b) zbieranie liści.</li> <li>2. Omówienie owoców: jabłko, gruszka, śliwka.</li> <li>3. Barwy i kształty owoców i liści (odpoznawanie i nazywanie barw, pojęcia kształtów, zmysł wzroku).</li> <li>4. Wiersze: a) „Jesienią, jesienią”, b) „W naszym ogródeczku”.</li> <li>5. Historyjka obrazkowa: „Przygoda Janka w sadzie”.</li> <li>6. Czytanie i pisanie: a) nowe wyrazy: sad, owoce, Janek, b) teksty: to jest sad, to są owoce, to jest (rysunek jabłka), a to (rysunek gruszki), mama ma owoce, Janek je (rysunek śliwki).</li> </ol>
Rachunki	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Układanie liści w szeregach i przeliczanie zbiorów.</li> <li>2. Doliczanie i odliczanie w zakresie 5 (owoce, liście).</li> <li>3. Wprowadzanie znakowania (+, —, =).</li> <li>4. Zadania z treścią, związaną z ogrodem owocowym.</li> </ol>
Rysunek i roboty	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Modelowanie owoców z plasteliny.</li> <li>2. Wycinanie owoców i liści z papieru kolorowego.</li> <li>3. Rysowanie drzew owocowych kolorowymi ołówkami.</li> <li>4. Ilustrowanie przygody Janka w sadzie.</li> </ol>
Śpiew i ćwiczenia cielesne	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Piosenka: „W naszym ogródeczku”.</li> <li>2. Inscenizacja wiersza „Jesienią, jesienią”.</li> <li>3. Naśladowanie ruchów drzew i zrywania owoców.</li> <li>4. Mycie owoców w klasie.</li> <li>5. Zabawy: ogrodnik, gąski w ogrodzie.</li> </ol>
U w a g i	

jęć — „Wiosna”, potem „Wiosna (ciąg dalszy)” i jeszcze raz „Wiosna (ciąg dalszy)” — znacznie lepiej jest mieć to w formie takich choćby tematów: Prace wiosenne w ogrodzie, Sad na wiosnę, Wiosna w lesie. Po opracowaniu tych szczegółowych tematów może i powinno nastąpić zebranie ich w formie ogólniejszego zagadnienia o wiosnie.

Jeżeli chodzi o kolejność ćwiczeń, jakie zamierzamy przerobić na tle danego zagadnienia z różnych przedmiotów, to niemożliwą jest rzeczą podanie jakiejś recepty, według której mógłby być opracowywany każdy temat syntetyczny. Zazwyczaj każde zagadnienie rozpoczyna się od pogadanki, opartej na bezpośredniej obserwacji lub przeżyciach dzieci. Požadanki stanowią punkt wyjścia i podstawę do różnorodnych czynności i ćwiczeń, których kolejność zależna jest od tych samych czynników, co i ustalanie czasu na opracowanie tematu. Można tylko podać pewne ogólne wytyczne, które winny być przestrzegane w organizacji pracy przy zastosowaniu omawianego systemu.

1. W nauczaniu łącznym przedmioty nauki, jako odpowiedniki pewnych działów programu, interesują jedynie nauczyciela; natomiast dla dzieci istnieją tylko zagadnienia i związane z nimi czynności, jak: postrzeganie, mówienie, opowiadanie, czytanie, pisanie, recytowanie, śpiewanie, inscenizowanie, mierzenie, ważenie, liczenie, doliczanie, odliczanie, wycinanie, klejenie, lepienie, kreślenie, rysowanie, naśladowanie ruchów i t. p.

2. Różnorodne czynności, wykonywane przez dzieci w związku z opracowywanymi tematami, nie skupiają się w jednostkach lekcyjnych według przynależności do przedmiotów, lecz są niejako rozsiane na tle zagadnień w takim porządku i związku, jaki nauczyciel uznał za najodpowiedniejszy w danych warunkach.

3. Przy całej swobodzie, jaką posiadamy w organizacji pracy i technice nauczania, musimy jednak pamiętać, aby w pewnym okresie czasu, powiedzmy — w ciągu tygodnia — na ćwiczenia w zakresie każdego przedmiotu poświęcić w przybliżeniu tyle czasu, ile przypada z ogólnego rozkładu godzin.

4. Aby dzieci stale uświadamiały sobie, jakie zagadnienie opracowują, i aby przerabiane ćwiczenia i zdobywane wiadomości

nie szły w zapomnienie, dobrze jest utrwalać je stopniowo w formie kroniki szkolnej, a po wyczerpaniu tematu na jej podstawie zebrać, utrwalić i ewentualnie uogólnić opracowany materiał.

5. **P r o w a d z e n i e d z i e n n i k a l e k c y j n e g o.** Stwierdzić musimy, że zmieniony obecnie wzór dziennika lekcyjnego nie jest jeszcze przystosowany do metody łącznego nauczania, brak w nim bowiem miejsca na zapisywanie tematów zagadnień. Dziennik powinien być ułożony według takiego samego schematu, jaki podaliśmy wyżej w związku z przygotowaniem się nauczyciela do zajęć szkolnych. Nie mając takiego wzoru, z konieczności musimy umieszczać tematy w rubryce „oddział”, a ze względu na szczupłość miejsca — pisać tytuły w kierunku pionowym.

Bardzo ważna jest wskazówka, podana w dzienniku obecnego wzoru, aby przy zapisie tematów przerabianych ćwiczeń z każdego przedmiotu zaznaczać w nawiasach czas, zużyty na opracowanie każdego ćwiczenia. Adnotacje te nigdy nie będą idealnie dokładne, bo niepodobna żądać od nauczyciela, aby z zegarkiem w ręku śledził, ile w ciągu godziny szkolnej zużył czasu na język polski, ile na rachunki, a ile na inne przedmioty. Mimo to, konieczność takich zapisów wypływa z tego wszystkiego, co wyżej powiedzieliśmy o potrzebie przestrzegania wymiaru czasu na różne przedmioty. Zyskujemy tą drogą sprawdzian, czy jedne przedmioty nie są krzywdzone na korzyść innych.

#### IV. Znaczenie, niebezpieczeństwa i warunki nauczania łącznego.

System nauczania łącznego posiada niezaprzeczone wartości natury psychologicznej, wychowawczej i metodycznej. W streżeniu wartości te dadzą się ująć w sposób następujący:

a) program i system pracy uwzględniają własności psychiczne dziecka, jego potrzeby i zainteresowania;

b) materiał nauczania, ściśle związany z najbliższym środowiskiem, przygotowuje dziecko do życia społecznego;

c) organizacja pracy radykalnie rozwiązuje zagadnienie syn. ezy w nauczaniu, ponieważ usuwa rozbijanie dnia szkolnego i t. zw. szufladkowanie wiadomości;

d) zajęcia i wiadomości z różnych przed-



miołów nie stanowią celu, jak w dotychczasowym systemie nauczania, ale stają się środkiem, umożliwiającym rozwiązywanie problemów, jakie nasuwa środowisko i życie dziecka;

e) uczniowie zdobywają całokształt wiadomości, należycie powiązanych i utrwalonych, przyczem stale uświadamiają sobie celowość i użyteczność tych wiadomości, co nadaje nauczaniu większą wartość praktyczną.

Przy tych wszystkich zaletach nauczanie łączne, jeżeli jest stosowane nieumiejętnie, grozi pewnymi niebezpieczeństwami, o których musimy wiedzieć i pamiętać.

Niebezpieczeństwo dość poważne wypływa z dwóch postulatów, leżących u podłoża łącznego nauczania: z jednej strony żąda się, aby zarówno dobór tematów, jak i sposób ich opracowywania uwzględniał zainteresowania dzieci; z drugiej zaś — staje się na stanowisku, że nauczyciel posiada dużą swobodę w organizowaniu pracy szkolnej. Tutaj właśnie tkwi niebezpieczeństwo jednostronności w nauczaniu. Wiemy z psychologii i własnego doświadczenia, że nastawienie dzieci na tym poziomie rozwoju idzie w kierunku przedmiotów techniczno-artystycznych. Dzieci wolą rysować, wycinać, lepić, śpiewać, aniżeli, na przykład, pisać kilkakrotnie jakiś wyraz lub literę, notować wynik działania rachunkowego, a tem bardziej — słuchać o niezrozumiałej i nieinteresującej dla nich kwestji grzechu pierworodnego. Jeżeli więc nauczyciel zechciał stale uwzględniać propozycje i zainteresowania dzieci albo źle pojmował ową swobodę, jaką daje mu omawiany system, to bardzo łatwo mógłby zaniedbać naukę czytania i pisania czy też rachunków, krzywdząc te umiejętności na rzecz przedmiotów artystyczno-technicznych. Z tego wynika, że konieczne jest tutaj umiejętne kierowanie zainteresowaniami dzieci i ograniczanie swobody nauczyciela. Konieczne jest ciągle pamiętać nie tylko o celu, do którego zmierzamy, ale i o wymiarze godzin na poszczególne przedmioty nauki.

Obawa jednostronności nasuwa inne jeszcze i niemniej ważne zastrzeżenia: łącznego nauczania nie można rozumieć i stosować przesadnie. Nie należy przypuszczać, że cały program I oddziału da się wtłoczyć w ramy zagadnień syntetycznych. Przedewszystkiem musimy unikać w łączeniu sztuczności, przed którą instrukcja programowa wyraź-

nie przestrzega. Trzeba również pamiętać o tem, że są pewne przedmioty czy też partie materiału, które muszą być traktowane na odrębnych lekcjach, stanowiących jakby dygresje w systemie nauczania syntetycznego. Jeżeli o przedmioty chodzi, to należy do nich religja, która z nielicznymi tylko zagadnieniami może być w sposób naturalny powiązana. W innych przedmiotach, jak w języku polskim i rachunkach, które zasadniczo traktuje się w związku z zagadnieniami, są pewne rzeczy, wymagające specjalnego opracowania, bądź wycwiczenia i zmechanizowania. Uczniowie muszą, na przykład, zanalizować pewien wyraz, zdobyć wprawę w jego pisaniu, opanować technikę wykonywania działań rachunkowych. Na takie ćwiczenia należy poświęcać specjalne — dłuższe lub krótsze — lekcje, które nie będą się bezpośrednio wiązały z opracowywanymi tematami o charakterze syntetycznym.

Zarówno z istoty nauczania łącznego, jak z niebezpieczeństw, związanych z jego stosowaniem, wypływają dwa kardynalne warunki, od których zależy powodzenie i skuteczność tego systemu pracy szkolnej.

Pierwsze z nich — to należyte zaopatrzenie szkoły w odpowiednie pomoce i środki poglądowe, jak również w podręczniki, z których nauczyciel mógłby czerpać materiały z zakresu wszystkich przedmiotów do zagadnień syntetycznych. Biblioteka nauczyciela obok podręczników metodycznych winna posiadać zbiory wierszy, opowiadań, zadań, prac ręcznych, gier, zabaw, piosenek, jak „Płomyczek” i „Płomyk”.

Drugi warunek, niewątpliwie jeszcze ważniejszy i bardziej decydujący — to osobowość nauczyciela. Jest rzeczą zrozumiałą, że nauczyciel, prowadzący oddział I systemem łącznego nauczania, musi posiadać dużo inicjatywy i twórczości. Praca nauczyciela musi być oparta na gruntownej znajomości dziecka i jego środowiska społecznego, jak również na dokładnem zaznajomieniu się z samą metodą pracy i przekonaniu o jej skuteczności.

## V. Literatura zagadnienia w języku polskim.

### Książki:

1. B. Nawroczyński. Zasady nauczania (str. 400—407).
2. S. Hessen. Podstawy pedagogiki (str. 143, 316, 327, 346).

3. *H. Rowid*, *Szkoła twórcza*. Wydanie II lub III.  
4. *B. Kubiński, M. Kotarbiński, E. Szalburg Zarembyna*. Wyjaśnienia do elementarza.

#### Artykuły:

1. *B. Nawroczyński*. Synteza w nauczaniu. Chocwanna. Tom II, r. 1939.
2. *H. Rowid*. Realizacja nowego wychowania w Wiedniu. *Ruch Pedagogiczny*. Nr. 8, r. 1927.
3. *H. Rowid*. Wrażenia z podróży pedagogicznej. *Reforma szkolnictwa w Austrii*. *Ruch Pedagogiczny*. Nr. 4, r. 1928.
4. *F. Łacina*. Nauczanie łączne. *Sprawy Nauczycielskie* Nr. 2 r. 1932.
5. *F. Łacina*. Psychologiczne i społeczne pod-

stawy nauczania łącznego. *Sprawy Nauczycielskie* Nr. 4, r. 1932.

6. *H. Remiszewska-Pawlowska*. Z poczyną dydaktycznych w wiedeńskich szkołach podstawowych. *Ognisko Nauczycielskie*. Nr. 3—4, r. 1931.

7. *J. Bohucki*. Nauczanie łączne. *Miesięcznik Pedagogiczny*. Nr. 6—7, r. 1932.

8. *J. Bohucki*. Nauczanie łączne w praktyce. *Miesięcznik Pedagogiczny*. Nr. 8—9, r. 1932.

9. *K. Guńka*. Nauczanie łączne. Materiał naukowy klasy I na wrzesień. *Miesięcznik Pedagogiczny*. Nr. 10, r. 1932.

10. *B. Kubiński*. Pory roku w programie nauki. *Praca Szkolna*. Roczniki 1927—1928.

11. *A. Litwin*. Zasady nauczania łącznego. *Ruch Pedagogiczny*. Nr. 5—6, r. 1932.

W. H.

## Organizacja pracy wychowawczej

w I-szym oddziale szkoły powszechnej na podstawach nowego programu

„Punktem wyjścia do ćwiczeń w mówieniu — czytamy we „Wskazówkach metodycznych” do nauczania języka polskiego w I oddz. — winien być *przedewszystkiem* materiał, czerpany z przeżyć i doświadczeń dziecka, a więc dotyczący jego najbliższego otoczenia, a tylko zwołna i okolicznościowo nawiązywany do przedmiotów i ludzi z poza środowiska dziecka”.

Wskazówka ta jest zarazem instrukcją zasadniczej wagi dla nauczyciela I oddziału; gdyż siłą rzeczy prowadzi do zajęcia zgoła innej postawy nauczyciela w stosunku do życia najbliższego dziecku otoczenia, aniżeli to miało miejsce w dotychczasowych programach.

Gdy bowiem głównym materiałem, rozwijającym wyobraźnię, pojęcia i formy wyrażania się słownego, ma być nietylko opowiadanie nauczyciela, elementarz lub inna książka do czytania, ale *przedewszystkiem* przeżycia i doświadczenia dziecka, czerpane przez nie drogą bezpośrednią z życia — to siłą rzeczy nauczyciel I oddziału musi sam zainteresować się warunkami bytu dziecka, posiadać pewne i dokładne informacje o poziomie życia ekonomicznego i kulturalnego jego rodziny i najbliższego otoczenia. Inaczej trudno mu będzie zrozumieć proces przeżyć dziecka i jego,

kształtujące się na gruncie osobistych doświadczeń pojęcia i wyobrażenia. — Zapoznanie się nauczyciela z życiem najbliższego otoczenia dziecka nie może być dorywcze, przypadkowe, jak było dotychczas — ale musi być celowe, systematyczne i w wyniku dające mu zasób rzeczowego materiału.

Na materiał ten składać się winny: dokładna znajomość położenia geograficznego (odległość od centrów życia, środki komunikacyjne), warunków fizycznych: (powierzchnia, klimat, gleba, nawodnienie), oraz dane, dotyczące materialnego i zdrowotnego stanu rodzin; warunki i sposób zarobkowania, liczba osób w rodzinie i ich warunki bytowania, jak typy mieszkań (1 — czy 2 izby mieszkalne, przestrzeń, oświetlenie), urządzenie i narzędzia pracy, urządzenie podwórza (budowa studni — ustępów), formy ubierania się, pożywienia, zdobnictwo odzieży i mieszkań, tryb życia: praca, odpoczynek, zabawa — oraz czynniki kultury duchowej, społecznej, religijnej, umysłowej, artystycznej, charakterystyczne dla środowiska dziecka.

Dane te czerpać można z szeregu źródeł: 1) od gminy w zakresie zawodu, uposażenia materialnego, 2) od rodziców w czasie rozmów, prowadzonych z nimi w szko-

le i poza nią, 3) z bezpośrednich obserwacji nauczyciela w czasie jego wycieczek w obrębie danego środowiska i odwiedzin dzieci w domach rodziców i t. p. Zasób informacji, posiadanych przez nauczyciela, wzbogacą same dzieci w czasie pracy szkolnej, gdy opowiadają, rysują, opisują domy rodziców swoich, ich urządzenie, tryb życia (patrz: temat b, pogadanki z języka polskiego p. t. „dom rodzinny dziecka (urządzenie i narzędzia pracy) oraz współudział dziecka w życiu i pracy jego rodziny”).

Przy obieraniu tych danych najważniejszym czynnikiem będzie zawsze takt, delikatność i rozważa nauczyciela, który winien traktować całą pracę, mającą na celu poznanie środowiska dziecka, jako pewnego rodzaju *studjum naukowe*, opracowane z całą obiektywnością i sumiennością jedynie badacza, ale nie człowieka, żadnego zaspokojenia małosłownej ciekawości, odnośnie co do życia swego otoczenia. Dlatego to zbieranie materiału musi być żmudne i powolne, aby nie budzić drażliwości rodzin, czujących na punkcie swego życia — dopóki nauczyciel nie zdobędzie pełnego zaufania domu i dziecka, dopóki rodzina dziecka nie zrozumie roli nowej szkoły wobec domu, jako *pomostu między życiem dziecka w rodzinie a życiem jego w szerszym społeczeństwie*.

Ważną pomocą w tym względzie mogłoby być tworzenie z matek dzieci I oddziału kół „opiekunek I oddziałów”, aby jaknajintensywniej pozyskać je dla współpracy ze szkołą.

Dziecko 7-letnie jest związane przez swą nikłą samodzielność życiową i bogate życie uczuciowe bardziej z matką, niż z ojcem — dlatego też w pierwszym rzędzie matka jest bardziej w tym okresie powołana do współpracy ze szkołą, a ponieważ 90% dzieci naszych szkół powszechnych pochodzi ze sfer włościańskich i robotniczych — szkoła powszechna musi liczyć się przede wszystkim z poziomem kultury tych mas, aby tą drogą przez dziecko stałe tę kulturę podnosić i wzbogacać wewnętrzną treścią.

W dotychczasowej pracy szkolnej zetknięcie szkoły z domem odbywało się przeważnie na gruncie udzielania informacji o postępach w nauce — siłą rzeczy czynny współudział matek ze sfer pracujących fizycznie w życiu szkoły musiał być

minimalny z powodu niskiej skali ich kultury umysłowej. Z chwilą, gdy szkoła zamierza rozwijać siły umysłowe dziecka nie tylko na materiale z książki, ale również i na materiale z życia — współudział ten może być w znacznie większym stopniu żywszy, skuteczniejszy i intensywniejszy. W sferach mas ludowych tkwią nieprzebrane skarby przywiązania do dziecka — mimo pozornie chłodnego z powodu twardej walki o byt do niego stosunku — w naszych masach ludowych jest żywiołowy pęd do stworzenia lepszych warunków bytu dla własnego potomstwa, przejawiający się w największych ofiarach własnej wygody i życia, byle tylko: „memu dziecku było lepiej na świecie”.

Te tendencje, te drzemiące w masach z ludu energie nowa szkoła powszechna musi rozpoznać, ocenić i wyzyskać. Wyzyska zaś tą drogą, gdy nauczyciel po poznaniu cech kultury domowego środowiska dziecka najważniejsze zagadnienia życia środowiska dziecka uczyni *przedmiotem obrad z matkami*, w miarę możliwości zorganizuje je do współpracy ze szkołą w dziedzinie opieki nad fizyczną i duchową stroną życia dziecka. Obrady z matkami mogą mieć za przedmiot odżywianie, sen, ubieranie, czystość ciała, higienę mieszkania dziecka, jak również jego zachowanie się w stosunku do kolegów, nauczyciela, rodziców, osób starszych, chorych i t. p. Oczywiście, pogadanki takie winny mieć formy najprostsze i najprzystępniejsze. Wykłady na temat „witamin”, „kaloryj” i t. p. nie mogą tutaj mieć żadnego miejsca, wszelkie utyskiwania nauczyciela na temat niskiej kultury środowiska oraz publiczne pouczenia poszczególnych matek winny być raz na zawsze wykluczone, jako czynniki, jątrzące niepotrzebnie ambicję i poczucie osobistej godności. Jak dotychczasowe doświadczenie wykazuje, największe sukcesy przynosiła w tej dziedzinie dotąd praca tych grup nauczycieli, a zwłaszcza nauczycielek, które umiały odrazu dać radę, jak rozwiązywać praktycznie zagadnienia życia dziecka, aby czuło się zdrowsze i szczęśliwsze, t. j. jak powinno być umyte, ubrane, odżywione, jakich potrzebuje warunków do snu, pracy i zabawy, i jak *te warunki z najskromniejszych środków i zasobów materialnych matka może stworzyć dla dziecka*.

Te liczne już u nas w szkołach powszechnych doświadczenia „pierwszej pomocy”, udzielanej przez szkołę dziecku należałoby wydobyć na światło dzienne i zużytkować ich plon w jaknajszerszej mierze w dobie obecnej, zwłaszcza w dobie obecnego kryzysu gospodarczego.

Opracowywanie materiału z życia dziecka wysuwa na plan pierwszy *jego potrzeby, jako jednostki kulturowej*, a stąd przed szkołą stawia zagadnienie zorganizowania tak pracy wychowywania dziecka, aby wytabiać czynnik samodzielnosci i zaradności życiowej przez trwałe przyzwyczajenie w zakresie kultury życia codziennego. Jeżeli dzieciom mas, pracujących fizycznie, które w olbrzymim procencie na szkole powszechnej swóje wykształcenie ukończą, szkoła da znajomość wyłącznie 24 liter elementarza, ale nie da znajomości, jak się powinno myć, jeść, ucześnieć, radzić z ubranie, utrzymywać porządku w ubranu i przedmiotów codziennego użytku — to wartość całego wykształcenia dla ich późniejszego życia będzie zgola wątpliwa. Procent Edisonów Franklinów. Faradayów i t. d., którzy stokrotnie wyzyskują niewielki zakres wiedzy i pojęć, z elementarnej szkoły wyniesiony, przez olbrzymi wkład swego geniuszu do kultury ogólnoludzkiej, jest stosunkowo znikomym wobec mas, której musi na całe życie wystarczyć to, co ze szkoły powszechnej wyniesie.

Dlatego to nowy program uwzględnia w pracy szkolnej nową dziedzinę o wyłącznie wychowawczych zadaniach pod nazwą „zajęć praktycznych”, przyczem wybór tematów, dotyczących *wychowania fizycznego* i związanych z *aktualnymi potrzebami dziecka* „winien być zawsze wykonywany w związku z potrzebami i zainteresowaniami dziecka oraz całością tematu pracy szkolnej”.

Kiedy i jak „opracowywać” te tematy? Na pierwsze pytanie odpowiedź musi brzmieć, że wtedy, gdy nadarzą się *odpowiednie sytuacje* w życiu szkolnym. Już w pierwszych dniach pobytu dziecka w szkole można w szatni pokazać dziecku i nauczać je, jak ubranie zwierzęcnie należy zdjąć z siebie lub włożyć, zapiąć, powiesić, złożyć i t. p., jak oczywiście należy obuwie przy wejściu do budynku szkolnego, a w izbie szkolnej zażądać, by dziecko pokazało, czy potrafi samo porządnie zapiąć lub zasnuować buciki, pod-

czas przerw przy spożywaniu śniadania zorganizować je, jako wspólne „śniadanie”, czy „półwieczorek”; by opowiedzieć, jak należy „jeść ładnie”, po umyciu rąk, bez mlaskania i pośpiesznego polykania kęsów i t. p. Kawalek czarnego chleba, owoc czy kubek mleka może być spożyty dla zdrowia i rozwoju zmysłu estetycznego dziecka z większym pożytkiem, aniżeli kawał wyborowego ciasta czy wykwinne potrawy, o ile tylko dziecko otrzyma odpowiednie w tym kierunku pouczenia i pomoc doradcą. Najskromniejsze ubranko nie będzie razito swoim wyglądem i nie wzbudzi u dziecka poczucia wstydu i poniżenia, o ile nauczyciel podda któregoś dnia projekt, by dzieci zobaczyły, czy wszystkie ubrania „są w porządku”, i próbowały przyszyć guzik lub wieszadło oberwane, jako pomoc dla „naszej mamy”. Najlichsza izba szkolna nie zatraci wyglądu estetycznego, jeżeli przyzwyczai się dziecko I oddz., by przed jej opuszczeniem każdego dnia uprzątnęło papiery i skrawki do kosza, jako pomoc dla służby szkolnej, której pracę powinno ocenić i szanować — aby wyniosło kosz z papierami, czy podlało wodą kwiaty, stojące na oknie — aby zostawiło w możliwym porządku izbę szkolną, pomoce i przedmioty, przez siebie używane. Ta kategoria czynności dzieci winna być w szkole naturalnym zamknięciem pogadank na tematy „o pracy ludzi nad ładem i porządkiem w szkole” (p. e. program jęz. polskiego), aby posłać im przed oczy wysiłek ludzi, oddawany dla ich dobra i zdrowia, a budząc *czynną życzliwość dziecka*, do jego otoczenia, nie tylko mechaniczną reprodukcję morału, rozwijać elementy uczuć społecznych t. j. właściwego stosunku do szłowieka i jego pracy.

Naturalnym wyjściem i zamknięciem pogadank o domu rodzinnym dziecka i pracy jego rodziny jest cały kompleks tych czynności, które dotyczą wychowania fizycznego (umycie twarzy, rąk, szyi, nóg, czyszczenia zębów, płukania jamy ustnej, utrzymywania w właściwym porządku włosów i t. p.), gdyż jest to kategoria „pomocy mojej mamie lub siostrzyczce”, jako tym, które przy nikłym usamodzielnieniu dziecka wszystkie te czynności koło niego spełniają.

Kiedy organizować te czynności? — podobnie jak i inne przedewszystkiem wtedy, gdy są odnośne sytuacje w życiu szko-

ły. Sytuacji zaś w tej dziedzinie dostarcza sam wiek dziecka, jego żywiołowa ruchliwość, i dostarczają warunki życia większości rodzin u nas — warunki rodzin biednych, w których matka licznego potomstwa ma bardzo często obok pracy w domu pracę zarobkową poza domem, a samo przygotowanie do racjonalnego wychowania dziecka posiada minimalne.

Jak organizować te czynności dziecka w olbrzymiej większości szkół naszych, w których niedza materialnych warunków jest uderzająca, a brak umywalk, łazienek, natrysków, szatni wydaje się przeszkodą nie do przebycia i budzi sceptycyzm, czy warunki te wogóle mogą być przezwyciężone? A jednak, znowu liczne dotychczasowe doświadczenia właśnie „z praktyki” szkół powszechnych uczą, że liczne grupy nauczycielstwa już te zagadnienia wychowawcze rozstrzygały pomyślnie, nawet w najgorszych warunkach szkoły powszechnej. Są to te szkoły powszechne, w których długotrwałe a żywe współdziałanie szkoły z domem na gruncie realnych potrzeb kulturalnych dziecka nauczyły matki, że ręcznik i chustka do nosa, a nawet serwetka do otarcia ust po jedzeniu nie są zbytkiem w życiu dziecka, ale koniecznością, którą przy racjonalnej gospodarce kobieta w domu z najskromniejszych, najtańszych materiałów sporządzić może i zaopatrzyć dziecko. — Są to te szkoły powszechne, w których uczniowie klas wyższych zredukowali działy introligatorskie, zdobnicze i zbytkowne na rzecz wyrabiania na robotach ręcznych prostych wieszaków na ubrania, czy ręczniki — umywalki — czy stołki (taburety) pod miednicę i t. p. — i są to te szkoły powszechne, których kierownicy narówni z ilością książeczek do czytania w bibliotekach uczniowskich chlubią się ilością prostych, a niezbędnych naczyć do mycia: miednic, kubłów do wody, ręczników i t. p. — i są to wreszcie te szkoły powszechne, których dzieci czytają i piszą nie gorzej, niż w innych szkołach, a mają nierównie w większej schludności utrzymane twarzyczki, ciało, ubrania, książki i zeszyty.

Te rezultaty prac szeregu szkół powszechnych, organizowanych do chwili wprowadzenia nowego programu poza godzinami pracy szkolnej, są dowodem, że z chwilą dania dla tych zabiegów wychowawczych czasu i miejsca w oficjalnym

programie możliwości dydaktyczne będą znacznie większe i bogatsze.

Poszukiwanie szczegółowego i praktycznego rozwiązywania tych problemów będzie napewno materiałem samodzielnej współpracy grup nauczycielskich, materiałem, niewątpliwie niemniej wdzięcznym do opracowania, jak metody uczenia przedmiotów. Może to ożywić konferencje rejonowe, na których stereotypowość są liczne skargi. Tą drogą przecież świat nauczycielski najczęściej dotąd łączył się z domem, budząc po pewnym czasie zawsze wdzięczność i miłość rodziców dzieci do szkoły, gdy ona stawała się czynnikiem, zaspakajającym integralne potrzeby bytu dziecka.

Najważniejszą pomocą dla nauczyciela w organizowaniu tej dziedziny to matki lub starsze siostry, które dopomogą w zbieraniu funduszy i kupnie niezbędnych przedmiotów dla szkoły i które w toku pracy szkolnej mogą dopomóc czynnie nauczycielowi w jego pracy nad wdrożeniem w dzieci elementarnych zasad kultury życia codziennego, zwłaszcza w zakresie czystości ciała.

Aby ułatwić nauczycielowi organizację tych ćwiczeń, program kładzie nacisk na prace nietylko indywidualne, ale i zespołowe, na wczesne zapoznanie dzieci z zasadami podziału pracy w najprzystępniejszym tego słowa znaczeniu przez podział między niemi czynności opiekuńczych nad czystością izby szkolnej, pomocami naukowymi; hodowaniami w szkole roślinami, kwiatami i t. p.

Gdy od początku roku przez kilka tygodni dzieci włożą się do pełnienia czynności o charakterze prac zespołowych — organizacja zabiegów, mających na celu podniesienie poziomu kultury ich życia codziennego, będzie ułatwiona.

Obok ćwiczeń „jednym frontem” w zależności od warunków szkoły będzie tu możliwy podział od czasu do czasu na grupy, z których jedne będą zajęte czytaniem, pisaniami, rysowaniem, czy modelowaniem, inne zaś ćwiczeniami w myciu, spożywaniu jedzenia, doprowadzaniu do ładu i porządku izby szkolnej i przedmiotów, używanych przy pracy i zabawie. Kultura „głosu i ruchu” siłą rzeczy musi tu zająć wydatne miejsce. Dzieci ze sfer zamożniejszych znajdują sposobność do wyrabiania samodzielności w prostych, a pożytecznych pracach. Organizację pracy zespołowej, przy-

gotowaną powoli i systematycznie, stosowaną początkowo *rzadko* i doraźnie, stopniowo coraz częściej, ułatwia materiał, podany w nowym programie przez *różnorodność proponowanych dziedzin*, wychodzących poza czytanie, pisanie, rachowanie i modelowanie — w szerokie płaszczyzny życia dziecka i najbliższych mu zainteresowań i potrzeb.

Uwzględnienie jednak potrzeb materialnego bytu dziecka musi być ze względu na naczelny ideał szkoły, jakim jest rozwój życia duchowego dziecka, zawsze traktowany, jako tworzywo do rozwijania jego uczuć, kształtowania jego podstawy wewnętrznej, opartej na *miłości, szacunku i czynnej życzliwości w stosunku do człowieka i przyrody*.

Stąd pełnienie szeregu czynności o charakterze praktycznym winno być podniesione do znaczenia problemów dla serca dziecka: „jak pomóc matce, ojcu — czy siostrze” — jak „uszanować pracę i zdrowie ludzi — pracowników szkolnych” — „jak otoczyć opieką pomocników naszego życia t. j. przedmioty codziennego użytku — narzędzia, — zabawki — i t.p.”

Uświadomienie dzieci, że te problemy są problemami ich życia, że są rozwiązalne i rozwiązane przez dziecko być mogą, jest drogą, prowadzącą do rozwoju jego życia uczuciowego a zatem podstawą do ugruntowania jego *głębokiej, trwałej i wartościowej postawy wewnętrznej*, przenikniętej zdrową myślą, żywym uczuciem i *czynną wolą*.

STANISŁAW DOBRANIECKI

## Dwa warjanty nauki czytania i pisania.

### I.

#### 1. Tok pracy przy warjancie pierwszym.

Naukę czytania i pisania możemy prowadzić jednym z dwóch warjantów.

W instrukcji do programu języka polskiego (Rozdział A. § 2.) czytamy, iż przy warjancie pierwszym punktem wyjścia jest elementarz. Dlaczego elementarz? Dlatego, że w elementarzach zachowana jest pewna kolejność wprowadzania nowych dźwięków — liter i wyrazów, przyczem wyrazy dobierane są pod kątem trudności ich strony graficznej oraz pojęciowej. A zatem muszą to być wyrazy o treści, dla dziecka zrozumiałej, i składające się (szczególnie w pierwszej fazie nauki) z małej liczby elementów głosowych, których ujęcie graficzne w postaci liter nie byłoby dla dziecka zbyt trudne. Więc najpierw dzieci poznają np. wyraz *As*. (A+s), dopiero potem *las* (l+a+s), w pierw *Ala*, potem *Hala* i t. d. Każdy wyraz następny (podstawowy) może zawierać w sobie tylko elementy wyrazów, już poznanych, oraz nowy element — dźwięk, literę. Posuwając się w ten sposób od litery do litery, jak to przewiduje elementarz, dochodzimy stopniowo do poznania wszystkich liter, do

umiejętności zastosowania ich w czytaniu.

Znany jest nam z praktyki, mówi o tem również wspomniana wyżej instrukcja, tok lekcji przy warjancie pierwszym. Droga poznawania nowej litery jest ustalona. A więc najpierw pogadanka na temat obrazka, przy pomocy którego mamy poznać nowy wyraz (literę), potem analiza wyrazu, wreszcie synteza. Jak do'ychczas, to wszystkie te momenty winny być uwzględniane w typowej lekcji — jednostce metodycznej.

Zwykle dzieje się tak, że ten sam obrazek jest jednocześnie punktem, koncentrującym wkoło siebie wszystkie zagadnienia językowe, naukowo-rzeczowe, etyczne i t. p. Chodzi tu o zasadę koncentracji.

Niezawsze jednak nowa litera daje możliwość wykorzystania tej zasady, szczególnie gdy wyrazem podstawowym nie jest jeden z takich rzeczowników, jak *As*, *Ala*, *kot* czy *rak*, lecz np. wyraz *to* (drugi wyraz po *Asie* w elementarzu Falskiego). Pod obrazkiem mamy napis: *to As*. Skąpa musi być treść „pogadanki” przy wyrazie *to*, więc też w praktyce pogadanka nie toczy się wkoło obrazka. Czas ten zabierają

analiza i synteza nowego wyrazu. A zatem *t* jest wybrzmiewane solo, chóralnie, lepione z plasteliny, układane z bawełny, pisane w powietrzu, na ławce, w zeszytach (najczęściej całą stroną). Według tego szablonu poznawane są wszystkie litery, niezależnie od tego, czy ich wyrazy podstawowe są mniej lub więcej bogate w treść rzeczową. Prawie współcześnie z analizą przeprowadzana jest i synteza. Chodzi o to, aby dziecko, pisząc jakikolwiek wyraz, zdawało sobie jaknajwcześniej sprawę z odrębności dźwięków i znaków, wchodzących w skład wyrazu.

Litera jest przyswojona, jeśli jej obraz kojarzy się u dziecka z właściwym dźwiękiem. Kojarzenia te ułatwiają obrazki i podpisy pod nimi. Popularny jest też w wielu elementarzach sposób kojarzenia poszczególnych dźwięków, liter z głosami natury (syk gęsi (*s*), szum wiatru (*sz. w*), płacz (*u, u*), sen (*a - a*), rzenie (*i - i - i*) i t. p. W niektórych elementarzach spotykamy nawet fotografie dzieci, których układ ust ma ilustrować wymowę pewnych dźwięków. Poza to rozpowszechnioną pomocą jest alfabet ruchomy oraz różne przyrządy mechaniczne do wyodrębniania liter.

Z poznanych liter powstają nowe wyrazy. Z tych wyrazów układane są krótkie zdania, pewne całości myślowe. Tem kończy się tok postępowania przy warjancie pierwszym.

## 2. Nauczanie łączne a warjant pierwszy.

Już od dłuższego czasu żyjemy pod hasłem właściwej koncentracji w nauczaniu. W chwili obecnej na pierwszy plan wysuwa się metoda nauczania łącznego.

Szczególnie pierwsze lata nauki wymagają całościowego traktowania programu. A zatem i nauka czytania z pisanem winna pozostawać w łączności z resztą nauki w oddziale pierwszym. Konieczność takiej łączności nauczyciel wyczuwa, rozumie i stara się ją realizować. Czyni to właśnie przy pogadankach w związku z poznawaniem nowych liter. Lekcja o literze *d* wprowadzi nas w temat *dom*. O *domu* możemy mówić, pisać, rysować go, śpiewać i t. d. Co nas jednak razi w takim podejściu do zagadnienia łączności? Właśnie to, że litery dyktują nam, co wogóle mamy robić w klasie. Według ustalonej kolejności liter

w elementarzu musimy układać i treść naszych pogadanek, całej pracy. Czy jest wówczas możliwe i jak dalece spełnienie kardynalnego warunku na tym stopniu nauczania, t. j. aby tematy pogadanek obejmowały zagadnienia z życia dziecka, jego najbliższego otoczenia? (Instrukcja). Jaki związek będą miały wówczas owe wyrazy *podstawowe*, ich litery *nowe* z zainteresowaniami dziecka? Bo oto z jednej strony mamy żywe, pełne dynamiki dziecko, z drugiej strony widzimy statykę elementarza z jego „sprawami”, wyrazami, literami, ustawionymi w takie a nie inne szeregi, i to jednakowo dla wszystkich oddziałów pierwszych w całej Polsce. (Każdy elementarz może być wszędzie stosowany). A więc nagiąć elementarz do życia dziecka lub odwrotnie? Zapatrzeni w realny cel: nauczyć dziecko czytać — przeważnie nagińmy dzieci do elementarza. Każemy im kochać Asa, którego nie zna, nie znało, ani nie posiada choćby jedno dziecko z wielkomiejskiej klasy pierwszej. Dziecko *musi* czytać, pisać jakieś obce mu wyrazy wtedy, gdy np. cała Polska, cała Warszawa ma na uszach dwa tak wiele mówiące nazwiska: *Żwirko* i *Wigura*, gdy klasa składa na ich grobach skromniutkie wiązanek kwiatów, uzbieranych na wycieczce pozamiejskiej. Nie napiszą tych nazwisk na swoich tablicach w klasie, w zeszytach, pod samolotami, zrobionymi, narysowanymi, bo... sprzeciwia się to prawu kolejności poznawanych liter, stopniowaniu ich trudności graficznych.

Życie bieżące nasuwa wiele tematów, które można wykorzystać przy rysunkach, śpiewie, gimnastyce, rachunkach, tylko czytanie i pisanie nagiąć się nie daje. Toteż w imię zasady łączności nauczycielstwo unika tematów aktualnych, gdyż wiemy, jak utrudniają one poszerech w poznawaniu liter, a praca dzieci koncentruje się wokół obrazków, przy pomocy których wprowadzamy nowe litery.

Jeśli więc wiedzę dziecka mamy wzbogacić o literę *r*, będziemy mówili o *kurze*, *rybie*; przy *f* — o *furze*, *łajce* i t. d. Naturalnie, że każdy taki obrazek nasuwa szereg wiadomości naukowo-rzeczowych (Czem żywi się kura? Jakie ma upierzenie? Ile ma nóg? Fura, wóz, bryczka, samochód i t. d.).

Rzecz prosta, iż takie pojmowanie naukowo-rzeczowej strony tematu nie pokry-

wa się z tem, co czytamy we wskazówkach metodycznych do programu języka polskiego (punkt C), że „przez język polski w oddziale pierwszym winien przenikać do świadomości dziecka szereg elementów, jakie w latach następnych przenikną doń za pośrednictwem oddzielnych przedmiotów: nauki o przyrodzie, geografji, historii”.

Przy warjancie pierwszym osnową nauki języka polskiego staje się elementarz, a zatem winien on być i punktem wyjścia do nauki geografji, przyrody i historii.

Tu znowu widzimy, jak trudno pogodzić treść elementarza z wymaganiami ogólnego rozwoju dziecka, a jednocześnie zastrzyc dobór wyrazów, odpowiadających metodzie pierwszego warjantu.

Dlatego nauczyciel, uczący tą metodą, często bywa w konflikcie z tem, jak chciałby postąpić ze względu na dziecko, a co robić musi ze względu na obraną metodę. Musi on sobie zdawać sprawę, że przy warjancie pierwszym nauka czytania i pisania jest celem samym w sobie. Dlatego często nauki tej nie będzie można łączyć z całością pracy dziecka; dlatego to często rachunki, śpiew czy gimnastykę będzie musiał traktować jako odrębne przedmioty, które program nazywa przedmiotami w cudzysłowie, a którym właśnie warjant pierwszy tak często cudzysłów odbiera, łamiąc tem samem zasady nauczania łącznego.

### 3. Analiza i synteza w pierwszym warjancie.

Głównemi momentami w pierwszym warjancie są lekcje, na których wprowadzamy nowe litery. Punkt pierwszy każdej takiej lekcji to pagadanka na temat obrazka. Kogóż trzeba przekonywać, że to wszystko, co się mówi o obrazku jest tylko dekoracją do tego, co ukrywają zamiary nauczyciela. Do obrazka dodany jest zwykle wyraz, który w taktyce nauczyciela oznacza drugi etap zbliżania się do istotnego celu lekcji: poznania przez dzieci nowej litery.

Toteż jeśli elementarz jest osią, wkoło której przy pierwszym warjancie obraca się nauka języka polskiego, to znowu litera jest osią, wkoło której obraca się cały elementarz. Przecież stopniowanie wszelkiego rodzaju trudności, jakie widzimy w elementarzach, ma na celu ułatwienie pozna-

nia litery. Przysłuchajmy się lekcjom, przejrzyjmy elementarze nawet tych autorów, którzy są przeciw czystej syntezie i opowiadają się za metodą wyrazową, a łatwo przekonamy się, że nie o zagadnienia tam chodzi, nie o wyrazy *podstawowe*, lecz o litery. O nich to, a nie o wyrazie, mówi nauczyciel na trzech czwartych lekcji, a dzieci je wybrzmiewają, analizują, śpiewają i piszą. Na stronach elementarza, wkoło wyrazów *podstawowych* widzimy zwykle cały rój poszczególnych liter, przy czem litera „wprowadzana” ma przywilej i powtarza się parokrotnie tuż obok swego wyrazu macierzystego. Autorom chodzi o zapamiętanie przez dziecko kształtu nowej litery. Czy rzeczywiście jednak wygląd litery może wzbudzić w dziecku jakieś zainteresowanie? Owszem, dziecko jako istota myśląca konkretami, a prztem zmuszona do ciągłego patrzenia na literę, zaczyna ją sobie upodabniać do znanych przedmiotów z otoczenia. Więc od *h* myśl jego leci ku krzesłom w domu, z których jedno ma tylko 3 nogi, bo czwarta stale odpada; *c* kojarzy się z rogalikiem rumianym w oknie piekarni i t. d. Nie wemy dokładne, a wartyoby zbadać, jakie obrazy w wyobraźni dziecka wywołują kształty w ten sposób narzucanych mu liter. Pamiętajmy, że wyobraźnię tę zapładniamy przy pomocy dźwiękonaśladownictwa, fotografji etc.

Pomińmy w tem wszystkim *interes* dziecka, zastanówmy się tylko, czy porafi ono rozróżnić na fotografji, na rysunku, kiedy usta wymawiają *e*, a kiedy *i*; kiedy *a*, a kiedy *o*? No i czy naprawdę płacz brzmi jak *u - u - u*, zdziwienie, jak *o - o - o*; i czy akurat gęsiom zawdzięczamy nasze *s*, osie *z*, koniowi *i*, a wiatrowi *sz* i *w*? Przecież te i tym podobne głosy należą najczęściej do dźwięków nieartykułowanych.

Musimy się zgodzić, że szukanie tego rodzaju podobieństw przy analizie wyrazów na głoski, litery rozprasza tylko uwagę dziecka, spłytcza jego stosunek do samej nauki. A jeśli dzieci orientują się, jaki cel mają inscenizowane przez nauczyciela „pagadanki”, obrazki z podpisami, domyślają się, że nie chodzi tam właściwie o *lisa*, *Asa* — jako zwierzęta takie czy owakie, lecz o literę *s*, którą też szybko wyodrębniają. Znika wyraz, jego treść. *S* staje się celem lekcji. Ono swoją „sss-ycznością” hypnotyzuje dzieci. „Sssykają” więc bezmyślnie. Śmieszny głos — można „possy-



kać". Bo właśnie zawsze wychodzi sy - sy - sy a nie sss. Potem będzie Ala, mama i t. d.

Nie ulega kwestji, że po pewnym czasie dzieci nabierają rutyny w tych „m - m - maniach". W poznawanych literach, wyrazach i zdaniach elementarzystów nie szukają już wtedy treści dla siebie. I słusznie, bo jej tam nie ma. Wyjałowiła ją metoda, która zezwala na to, by w króciutkiej czytance użyte być mogło kilkanaście razy cz; dż, ch, czy ż. To chyba jasne, że nawet najlepiej pomyślana treść takiej czytanki zostaje przytłoczona sztucznie nagromadzonemi w niej wyrazami, literami.

Po analizie — syntezie. Dzięki natychmiastowej analizie taki np. wyraz *to* rozpada się na dwie niezależne wartości dźwiękowe, graficzne, które, połączone już drogą syntezy, dają coś innego, a mianowicie *t* (y - y - y) + o. O to właśnie chodzi, aby poznana litera nie wiązała się zbytnio z jednym wyrazem, lecz służyła wszystkim. Nie dziwny się też, gdy kiedyś, nawet w VII oddziale, *rz* właśnie zastąpił *sz* w wyrazie *lepszy*.

Zbyt szybkie przejście do analizy, a następnie do syntezy odbija się ujemnie na istotnej wartości czytania, to znaczy na rozumieniu czytanego tekstu. I tak, dziecko, patrząc na kilkoliterowy wyraz, składający się ze znanych liter, nie obejmuje wzrokiem jego całości, lecz rozpoznaje kolejno litery tego wyrazu. Więc np. wyraz *wózek* dziecko odczytuje: *w, u, z, e, k*. Niezawsze po jednym takim odczytaniu następuje zrozumienie treści wyrazu, tem bardziej, jeśli przy analizie lub syntezie któraś litera zostanie opuszczona, źle nazwana.

Często jeszcze w oddziałach wyższych spotykamy się z tego rodzaju wypadkami, że technika czytania nawet rzeczy łatwych nie idzie w parze z ich zrozumieniem.

Warjant pierwszy daje przewagę syntezie nad analizą, pamięci słuchowej nad wzrokową. Prowadzi to może do szybszego poznania liter, opanowania techniki czytania (w sensie mechanicznym), lecz dzieje się to, jak już zaznaczono, kosztem rozumienia czytanego tekstu, wprawy w pisanie, a szczególnie odbija się ujemnie na ortografji. Dziecko, pisząc ze słuchu lub nawet przepisując, kieruje się pamięcią słuchową przy ujmowaniu graficznem poszczególnych dźwięków, w rezultacie czego pisownia fonetyczna ma tak gorących zwolenników wśród naszych uczniów. Stąd to

właśnie *rz* potrafi znaleźć się w wyrazie *lepszy*, stąd płynie całe mnóstwo takich błędów, jak: *gżyp, chlep, ruf, czy cherbata* i t. p.

#### 4. Warjant pierwszy a samodzielność dziecka.

Samodzielność w pracy dziecka wypływa z jego zainteresowania.

Czy elementarz, koło którego koncentruje się nauka języka polskiego, a który w nauce czytania i pisania odgrywa rolę decydującą, czyni zadość zainteresowaniom dziecka? Zaczynajmy od treści.

Treść układana jest przede wszystkim pod kątem trudności wyrazów podstawowych, a właściwie liter, w skład tego wyrazu wchodzących. W tworzeniu tej treści dziecko udziału nie bierze. Wyrazy podstawowe, ich litery mają rozbudzać zainteresowania. Trudność to nielada, gdyż wyrazy elementarzystów powstały na tle zainteresowań człowieka dorosłego. Człowiek dorosły zdecydował, że dziecko *woli* wprawdzie mówić, pisać i czytać o *Asie*, niż o *domu*, o *mamie*, niż o sobie; że najpierw muszą być w elementarzu rzeczowniki, potem przymiotniki, a wreszcie czasowniki; że *l* jest łatwiejsze od *t, s* — od *k* i t. d.

Czy rzeczywiście w interesie dziecka leży, aby koniecznie wprawdzie mówić o *Asie*, niż o *lesie* (*As, las*), o *Ali*, niż o *Hali*? Albo dlaczego czasownikom należy dawać miejsce po przymiotnikach? (Instrukcja). Praktyka wykazuje właśnie co innego i słusznie, boć czasowniki oznaczają czynność, ruch, coś, *co się dzieje*. Wyrazy *je, daje, nosi, robi, stoi* cieszą się u dzieci ogromnem powodzeniem. Pewno, że ciekawsze jest zdanie: *As je*, niż: *to As*. Tak, ale i *to i As*, to wyrazy podstawowe, tymczasem *je, robi* i t. p., to wyrazy, które kiedyś tam dopiero powstaną na drodze syntezy. Cała też samodzielność dziecka przy tym warjancie ma się skupić na tworzeniu nowych wyrazów drogą sztucznego łączenia poznanych liter. Przecież trudno dopatrywać się momentów samodzielności w szukaniu podobieństw głosów natury do wybrzmiewanych dźwięków lub też podobieństwa liter do przedmiotów z otoczenia.

Gdy przy II warjancie do wypowiedzenia się na piśmie *potrzebny jest wyraz*, przy warjancie pierwszym dziecko musi

wpierw sprawdzić, czy potrzebny mu wyraz zawiera poznane już litery. Jeśli nie — zamiar wypowiedzenia się zawisa w powietrzu. Czytanie i pisanie nie jest wówczas ekspresją dziecka, lecz ciąglem wykonywaniem poleceń elementarza.

Jak wyglądają szluczne twory (zdania) z poznanych liter, niech potwierdzi następujące zdanie, wzięte żywcem z jednego z elementarzy, a więc „tam lis do jamy”. I to jest twór autora. Twory dziecięce wypadną jeszcze bardziej dziwnie.

Jeśli wielu autorów elementarzy skrupulatnie przestrzega stopniowania trudności graficznych wprowadzanych liter, to również, jak przy wyrazach, nie biorą oni pod uwagę pytania, czy tajemnica łatwości, trudności nie leży właśnie w indywidualnym stosunku dziecka do treści wyrazu, w skład którego wchodzi dany znak? A jeśli tak, i praktyka to potwierdza, to wówczas ilość i jakość elementów — liter w wyrazie odgrywa rolę drugorzędą.

Jak postąpić przy warjancie pierwszym, jeśli dziecko zażąda do swego tekstu jakiegoś słowa całkiem lub częściowo nowego? Z punktu widzenia zwolenników pierwszego warjantu tak daleko idąca samodzielność uznania jest niedopuszczalna. A jak wówczas ma postąpić nauczyciel?

Powiedziane już było, że metoda pierwszego warjantu wyjawia treść z wyrazów, tutaj trzeba dodać, że tłumii ona w dziecku naturalny pęd do samodzielności. A przeciw nie co innego, jak właśnie zagadnienie samodzielności dziecka w nauce i wychowaniu jest zasadniczym problemem, który rozwiązać pragną nowoczesne dążenia pedagogiczne.

### 5. Rzeczywistość a warjant pierwszy.

We wskazówkach metodycznych do obecnego programu języka polskiego na oddział pierwszy czytamy, że stosowanie metody pierwszego warjantu daje większą pewność uniknięcia zasadniczych błędów oraz, że metoda warjantu drugiego wymaga od nauczyciela dużego doświadczenia i przygotowania.

Uwagi tej nie należy rozumieć w ten sposób, iżby władze szkolne opowiadały się po stronie warjantu pierwszego. Wnikając w tendencje programu, odnosi się wrażenie raczej wprost przeciwne, bo właśnie drugi wariant bardziej, niż pierwszy odpowiada

zasadzie, na jakiej oparta została budowa tego programu, t. j. zasadzie syntetycznego traktowania nauki na tym poziomie.

W tej chwili przewaga warjantu pierwszego nad drugim polega na tym, że pierwszy jest nam dobrze znany nie tylko teoretycznie, lecz i praktycznie, gdy tymczasem warjant drugi jest dla wielu z nas nowością, szczególnie jeśli chodzi o jego stronę praktyczną. A zatem, przerzucając się na ten warjant bez odpowiedniego przygotowania, można nie otrzymać choćby tego rezultatu, jaki daje warjant pierwszy, a mianowicie umiejętności czytania i pisania.

Dlatego też do zarzutów, wymienionych w tym artykule przeciw warjantowi pierwszemu, trzeba odnieść się pozytywnie w tym sensie, że należałoby unikać błędów, które nawet w ramach tej metody mogłyby nie mieć miejsca, a z drugiej strony trzeba szukać dróg, które, nie naruszając metody, prowadziłyby do lepszych rezultatów.

Pierwsza rzecz — to wybór odpowiedniego elementarza. Najlepszy byłby elementarz regionalny. Im dla mniejszego regionu byłby układany, tym większa byłaby jego przydatność. Szczególnie pierwsze strony winny zawierać treść, najbardziej bliską psychice dziecka danego regionu.

Z dwóch elementarzy regionalnych wybrać ten, którego pierwszy tekst stanowi wyraz, a nie samogłoska, litera. (Mam tu na myśli te wszystkie płacze (u - u - u), usypiania (a - a - a), zdziwienia (o - o - o) i . . d.

Zainteresować się przedewszystkiem elementarzami, posiadającymi pewną ciągłość treści.

Należy zorientować się, w jaki sposób wkoło treści elementarza można stworzyć pewne zagadnienia, ośrodki, któreby najbardziej odpowiadały zainteresowaniom dziecka danego regionu. Jak połączyć naukę czytania i pisania z resztą pracy dziecka?

Strzeż się izolowania wyrazów podstawowych od całości jakiegoś tematu, dążąc w ten sposób do wywołania w dziecku potrzeby tego wyrazu o który chodzi również i nauczycielowi. Unikać jednak przesady w swarzeniu zarówno „ośrodków”, jak i „potrzeby” wyrazów. Nie śpieszyć się z analizą nowego wyrazu; lepiej będzie, jeśli nastąpi ona dopiero na drugi dzień, aby przez ten czas dziecko mogło ćwiczyć się w pisaniu tego wyrazu wraz z nową litera

bez wybrzmiewania jej dźwięku. W ten sposób dawałobyśmy pierwszeństwo pamięci i analizie wzrokowej przed słuchową, podnosząc jednocześnie wartość wyrazu jako symbolu pewnej treści konkretnej.

Zrezygnować z „ułatwień”, polegających na porównywaniu głosek z głosami natury, a kształtów liter z kształtami różnych przedmiotów.

Ponieważ zwykle w czytaniu dzieci robią szybsze postępy, niż w pisaniu, a jednocześnie ze względu na trudność w nazywaniu poszczególnych spółgłosek (*k, g, h, w* i t. p.) — zwracać należy przede wszystkim uwagę na pisanie, niż nazywanie głosek. Zyska na tem w pierwszym rzędzie pisownia, w której tak często pamięć słuchowa zawodzi.

Aby podtrzymać i rozwijać samodzielność dziecka, należałoby:

1-o. Jak najwcześniej dążyć do wykorzystania rysunku, jako uzupełnienia tekstu pisanego. A więc już przy znajomości wyrazu *to* dziecko może układać takie np. teksty: *to* dom, *kółko*, *ja*, *mama*, *tata*, *Zosia*, *Janek* (rodzeństwo) i t. p., przyczem wyrazy *dom*, *kółko* i t. d. można zastąpić rysunkiem, co dzieci chętnie robią, tem chętniej, że rysunki mogą być kolorowe. Tą drogą dajemy dziecku możliwość szerokiego wypowiedzenia się, a jednocześnie uzyskujemy włącznie nauki czytania i pisania w krąg innych zagadnień. Przecież w tych „opowiadaniach” oprócz słów, kształtu i barwy mamy liczbę i ruch. Z tematu „Moja rodzina”, gdzie dziecko narysowało nawet według starszeństwa swoją rodzinę, dowiadujemy się o liczbie członków tej rodziny. Z tematu „Moje mieszkanie” dowiadujemy się o ilości izb, mebli w tem mieszkaniu. To samo z podwórkiem, oborą i t. d. I choć pod każdym z tych rysunków jest tylko wyraz *to*, dziecko z całą powagą i bez błędu odczytuje „*to* mama, *to* Zosia, *to* ja”. Jakżeż ucieszy się ono, gdy przy pomocy nauczyciela lub samo zdobędzie potem symbol, zastępujący rysunek mamy. Wówczas, pomimo najszybszego rozbicia wyrazu *mama* na elementy — litery, wyraz ten w pojęciu dziecka będzie zawsze całością, nierozzerwalnie związaną z konkretem — matką.

2-o. Tak kierować ćwiczeniami w pisaniu, aby uwzględnić w nich moment indywidualizacji oraz potrzeby, braku pewnych części zdania czy wyrazu. Do takich ćwiczeń należą zdania z brakującymi w nich wyrazami, a więc: *Olek je —, tata — dom*, gdzie na miejsce kreski dziecko może wstawić dowolny, znany mu wyraz. Tak samo postępować można z wyrazami, w których brakuje litery czy sylaby (*Zosia pije m - - ko*). Rolę pomocniczą odegra wówczas elementarz i zeszyty, gdzie można odnaleźć potrzebne wyrazy.

3-o. Zamieścić częstego operowania przez każde dziecko alfabetem ruchomym, stosować pisanie. Wprawa w czytaniu na tem nie traci, a zato zyskuje ortografja i wprawa w technice pisania. Chodzi tu o wytworzenie u dziecka struktur, właściwych normalnemu czytaniu. Rzecz prosta, iż *pisania* tego nie trzeba brać w sensie typowego „przepisywania z książki”.

4-o. Urządzać co pewien czas lekcje czytania i pisania dowolnego, kiedy to dzieci mogłyby wykazać się umiejętnością czytania i pisania wyrazów, zdań z poza elementarza lub z nieprzerobionej jeszcze jego części (bez analizy tego materiału).

Wiemy przecież, że podobne „zgłoszenia” często mamy w klasie. W trosce o czystość metody oferty takie zwykle pozostawiamy bez odpowiedzi.

Nie należałoby więc zabierać dzieciom po lekcjach ich elementarzy, co w b. wielu wypadkach się dzieje.

Oczywiście, że nie wszyscy i nie odrazu porzucą warjant pierwszy, metodę znaną, wypraktykowaną. Wielu z nas długo zapewne będzie ją stosować. Postarajmy się jednak, by w metodę, opartą na przesłankach psychiki człowieka dorosłego, tchnąć tam, gdzie można, ciepło życia dziecięcego, podporządkować ją jego sposobowi myślenia i ekspresji. Lepiej jednak będzie, jeśli ostrzeżenie władz szkolnych zrozumiane zostanie jedynie jako bodziec do poznania drugiej metody; poznania i pokonywania trudności, jakie nasuwać się w niej mogą, a o której napiszemy w następnym numerze.

Pamiętajcie o „Domu Rodzinnym w Zakopanem“

# Aktualizacja w nauczaniu

## I.

Zagadnienia z życia codziennego, zagadnienia aktualne można czerpać „garściami” — całe życie można ująć w liczby, należy tylko pewne fakty upraszczać, ujmować w takie dane, układać w takie zagadnienia, aby nadawały się do poziomu klasy, do poziomu obowiązujących programów, t. zn. by można na nich realizować odpowiednio dlały programu. Ważnym czynnikiem w każdej pracy twórczej, a więc i przy nauce jest emocja. Czynniki emocjonalny i naprawdę życiowy, jaki będzie przeżywał się w naszych zagadnieniach, a tym samym — i na lekcjach, ożywi nam klasę; zainteresuje uczniów, czyli ułatwi naukę. Na ścisłości i na materiale sama matematyka nic nie straci, przeciwnie — zyska, bo rozwiniemy u dzieci zdolność wnioskowania na gruncie rzeczywistym. Matematyka nabierze sił i soków życiowych z praktyki — z wartościowego życia współczesnego.

Za przykład niech posłużą niżej przedstawione lekcje, przeprowadzone w oddziale szóstym. Tematem ich jest rozwiązywanie zadań.

Przystępując do pracy, przyjmując, że dzieci opanowały prawa i własności 4 działań na liczbach całkowitych i ułamkach, że umieją przekształcać wyrażenia arytmetyczne z nawiasami, t. j. znają reguły: że najpierw wykonuje się działania w nawiasach, następnie mnożenia i dzielenia mają pierwszeństwo przed dodawaniem i odejmowaniami, i że dzieci rozwiązywały już (ujmowały w formuły) niektóre łatwiejsze zagadnienia z pomocą nauczyciela.

Wreszcie przyjmując, że dzieci umieją obliczać z żądaniem przybliżeniem, a najważniejsze — umieją sprawnie pracować.

### L e k c j a 1-a

Mapa Europy z wytkniętym na niej szlakiem (przy pomocy kolorowych sznurków) raidu dookoła Europy.

N. Będziemy dzisiaj rozwiązywali bardzo ciekawe i piękne zadanie o wielkich wyścigach lotniczych. Czy może słyszeliście już o jakich głośniejszych zawodach lotniczych?

U. Opowiadają właśnie o lotnikach Żwir-

ce i Wigurze, o ich zwycięstwie wielkiem, o zdobytej nagrodzie i, niestety, o tragicznej ich śmierci.

N. Wywołuje odpowiedni nastrój wychowawczy (emocja) przez opowiedzenie niektórych momentów raidu:

— Raz do roku odbywają się wielkie zawody lotnicze. Wszystkie niemal państwa Europy przysyłają na te wyścigi najlepszych, najbardziej wytrwałych lotników na dobrze zbudowanych samolotach. Ten lotnik, który zwycięży, okryje sławą swój naród wobec całego świata. Na każdym więc lotniku ciąży wielka odpowiedzialność wobec swojego państwa.

Zawody miały się rozpocząć z lotniska w Berlinie — w Niemczech przez Warszawę, Kraków, Wiedeń, Rzym, Paryż i zakończyć również w Berlinie. Z Berlina na dany sygnał wzbija się pod niebiosa 76 samolotów. Pierwsi lecą Włosi, za nimi Niemcy, dalej Polacy, Czesi, Francuzi i inni. Mijają Warszawę, Kraków, Wiedeń, Rzym — teraz już prowadzą Niemcy, za nimi tuż, tuż — Polacy. Mijają Paryż.

Wszystkie narody zaciękawione patrzą w górę. I tak przez kilka dni wrę walka w powietrzu na śmierć i życie o sławę dla Polski lub Niemiec. Ale patrzcie! Teraz już lecą nasi polscy lotnicy, to znówu Niemcy. I tak, raz prowadzą Polacy, raz Niemcy, z szaloną szybkością, coraz prędzej, coraz szybciej. Motory warczą. Wiatr świszczcze i tnę zimnem po twarzy.

Za kilka godzin meta — Berlin! Ale już nasi nie dają się wyprzedzić. Ogląda się Żwirko za Niemcami, ogląda się Wigura — sława dla Polski, zwycięstwo w naszych rękach!

Samolot z Orłem Białym ląduje pierwszy na lotnisku w Berlinie, gdzie oczekuje 50 tysięcy Niemców, Polaków, Francuzów i innych.

Wszyscy biją brawo polskim lotnikom. Orkiestra niemiecka po raz pierwszy gra hymn: „Jeszcze Polska nie zginęła”. Niemcy zdejmują czapki — sława Polsce! Niech żyją polscy lotnicy! Podziw dla naszych najlepszych samolotów.

Telegramy na cały świat rozgłaszają o wielkiem zwycięstwie Polski.

## PRACA SZKOLNA

Pan Prezydent I. Mościcki i Marszałek Józef Piłsudski przesyłają depesze z życzeniami dla lotników Zwirki i Wigury. W całej Polsce radość i chwala.

Takie to były piękne zawody, a teraz rozwiążemy zadanie o nich.

*N.* Podaje treść zadania i jednocześnie dane liczbowe zapisuje na tablicy.

*U.* Przepisują streszczone zadanie do zeszytów.

**Zagadnienie:**

Samolot polski leciał z różną szybkością: I. na drodze Berlin — Rzym o długości 2502 km., prędkość wynosiła 197 km. na godzinę, II. na drodze Rzym — Paryż o długości 2420 km., prędkość wynosiła 220 km. i III. na drodze Paryż — Berlin o długości 2476 km., prędkość wynosiła 225 km.

Prędkość niemieckiego samolotu na tych samych odcinkach drogi wynosiła I. — 200 km., II. — 214 km. i III. 221 km. na godzinę

O ile godzin przyleciał wcześniej polski samolot od niemieckiego?

Ułożyć formułę na rozwiązanie zadania i obliczyć w przybliżeniu do 0,1 godziny. (*N.* zapisuje na tablicy zadanie streszczone — dane liczbowe.)

Uczeń powtarza treść zadania i jednocześnie pokazując na mapie szlak lotu, t. j. odcinki drogi, o których mowa w zagadnieniu.

Następują krótkie zapytania i wyjaśnienia w związku z zagadnieniem. Uczniowie (np. przez 5 min.) naradzają się w grupach — po czterech, po dwóch nad rozwiązaniem. Omawiają kolejność pytań i działań.

Teraz przystępujemy do rozwiązania tego zagadnienia.

*N.* Na jakie główne części można zagadnienie podzielić?

*U.* Naradzają się.

*U.* Na trzy części: Obliczyć należy, ile godzin lecieli niemieccy lotnicy.

*U.* Obliczyć należy, ile godzin lecieli polscy lotnicy.

*U.* O ile godzin wcześniej przylecieli Polacy od Niemców?

*N.* Jakże należy postawić pytania i wykonać działania, żeby się dowiedzieć, ile godzin trwał lot niemieckiego samolotu?

*U.* Wymienia poszczególne pytania i działania. Wyraża to w formule (na tablicy i w zeszytach):  $2502 : 200 + 2420 : 214 + 2476 : 221$ .

*N.* Jakże należy teraz postawić pytania i wykonać działania, żeby się dowiedzieć, ile godzin trwał lot polskiego samolotu?

*U.* Odpowiada i wyraża w formule:  $2502 : 197 + 2420 : 220 + 2476 : 225$ .

*U.* Formuluje ostatnie najważniejsze pytania i ujmuje rozwiązanie zagadnienia w takiej formule:  $(2502 : 200 + 2420 : 214 + 2476 : 221) - 2502 : 197 + 2420 : 220 + 2476 : 225 =$

*U.* Objasnia ułożoną formułę i powtarza w kolejności poszczególne pytania i wskazuje działania.

*U.* Wykonuje działania w odległości 3—4 cm. pod formułą, którą następnie stopniowo przekształca (na tablicy i w zeszytach):

$$\begin{aligned} (2502 : 200 + 2420 : 214 + 2476 : 221) - \\ (2502 : 196 + 2420 : 220 + 2476 : 225) = \\ (2502 : 197 + 2420 : 220 + 2476 : 225) = \\ 35 - 34,7 = 0,3 \text{ godz.} = 18 \text{ min.} \end{aligned}$$

$$1) \quad \begin{array}{r} 2502 \text{ km.} : 200 \text{ km.} = 12,5 \text{ godz.} \\ \underline{200} \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 502 \\ \underline{400} \\ 102,0 \\ \underline{100,0} \\ 2,0 \end{array}$$

$$2) \quad \begin{array}{r} 2420 \text{ km.} : 214 \text{ km.} = 11,3 \text{ godz.} \\ \underline{214} \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 280 \\ \underline{214} \\ 66,0 \\ \underline{64,2} \\ 1,8 \end{array}$$

$$3) \quad \begin{array}{r} 2476 \text{ km.} : 221 \text{ km.} = 11,2 \text{ godz.} \\ \underline{221} \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 266 \\ \underline{221} \\ 45,0 \\ \underline{44,2} \\ 0,8 \end{array}$$

$$4) \quad \begin{array}{r} 2502 \text{ km.} : 197 \text{ km.} = 12,7 \text{ godz.} \\ \underline{197} \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 532 \\ \underline{394} \\ 138,0 \\ \underline{137,9} \\ 0,1 \end{array}$$

$$5) \quad 2420 \text{ km.} : 220 \text{ km.} = 11 \text{ godz.}$$

$$\begin{array}{r} 220 \\ 220 \\ \hline 0 \end{array}$$

$$6) \quad 2476 \text{ km.} : 225 \text{ km.} = 11 \text{ godz.}$$

$$\begin{array}{r} 225 \\ 226 \\ \hline 225 \\ \hline 1,0 \end{array}$$

Pozostałe 7 i 8 działanie wykonują uczniowie pamięciowo.

*U.* Formułują odpowiedź na postawione w zagadnieniu pytania i zapisują w zeszytach.

*N.* Czy wam się podobało zadanie? Co sądzicie o polskich lotnikach, Żwirce i Wigurze?

Praca domowa:

Napisać pod rozwiązaniem zagadnieniem ozdobnymi literami (drukem) jedno zdanie o naszych lotnikach np. takie: „Lotnicy Żwirko i Wigura dobrze się przysłużyli Ojczyźnie” lub inne podobne do tego.

### L e k c j a 2-ga

Jeżeli klasa jest dobrze zaawansowana pod względem wnioszkowania i rozwiązywania zagadnień różnymi sposobami, można na to zagadnienie poświęcić jeszcze drugą lekcję i wywołać w klasie ciekawą dyskusję.

*N.* Powtarza treść zagadnienia z I. lekcji, a *U.* zapisuje w streszczeniu dane liczbowe na tablicy.

*U.* Powtarza sposób rozwiązywania tego zagadnienia na I. lekcji i zapisuje na tablicy wczorajszą formułę.

*N.* Czy na podstawie znanych praw, rządzących działaniami, nie możnaby ułożyć innej formuły na rozwiązanie tego zagadnienia? Może być inna kolejność pytań, odmienny sposób rozwiązania.

Pomyślcie. Naradzcie się w grupach i starajcie się ułożyć inną, niż wczorajsza, formułę.

Uczniowie pracują. *N.*, chodząc między uczniami, przygląda się sposobom układania formuł, udziela krótkich wskazówek poszczególnym grupom, wskazuje na błędy. Zamyślonoemu bardzo uczniowi coś podszepnie, słabszemu pomoże i t. p.

Jednocześnie *N.* zorientował się, jakie są w klasie sposoby rozwiązania zagadnienia.

Gdy większość uczniów skończyła pracę, rozpoczyna się dyskusja:

*U.* Zapisuje swoją formułę na tablicy: [(2502 : 200) + (2420 : 214) + (2476 : 221)] — [(2502 : 197) + (2420 : 220) + (2476 : 225)] = i mówi: „Sposób rozwiązania jest taki sam, tylko żebym się nie pomylił przy obliczaniu formuły, umieściłem nawiasy zwyczajne i kwadratowe.

*U.* „I ja lubię, jak mam więcej nawiasów, taka formuła wydaje mi się mądrzejsza” — autentyczne.

*U.* Proszę pana, my uważamy, że gdy są nawiasy niepotrzebne, to można ich nie używać. Ułożyliśmy formułę na rozwiązanie tego zadania zupełnie bez nawiasów:

$$2502 : 200 + 2420 : 214 + 2476 : 221 - 2502 : 197 - 2420 : 220 - 2476 : 225 =$$

*N.* Porównajcie tę formułę z I. i zastanówcie się, czy można ją przyjąć za dobre rozwiązanie tego zagadnienia.

Zdania są podzielone:

*U.* W pierwszej części formuły I. są same dzielenia i dodawania, więc mi nawiasy niepotrzebne.

W drugiej części formuły I. jest zaznaczone, że najpierw po podzieleniu trzeba wszystkie godziny lotników polskich dodać, a później odjąć od liczby wszystkich godzin lotników niemieckich. W te naszej formule bez nawiasów, jest inaczej — od liczby wszystkich godzin niemieckiego lotu należy poszczególnie odejmować liczby godzin polskiego lotu z każdej drogi osobno. Będzie ten sam wynik. Więc niepotrzebne mi są do tego zagadnienia nawiasy.

(*U.* z jednej grupy nawzajem sobie pomagają i bronią swej formuły.)

*N.* Odwołuje się do innych uczniów z pytaniem, czy można te dwa nowe sposoby przyjąć za dobre?

Nowe formuły na rozwiązanie tego zagadnienia zostały przyjęte i przepisane do zeszytów.

*U.* Zgłasza się nieśmiało jeszcze z inną formułą:

$$(2502 : 200 - 2502 : 197) + (2420 : 214 - 2420 : 220) + (2476 : 221 - 2476 : 225) = \text{błędna.}$$

*U.* Przedstawiają swój sposób rozwiązania — zupełnie odmienny od poprzednich. Twórczość zasłoniła im oczy!

Bo oto *U.* wykazuje, że w pierwszym nawiasie nie da się odjąć.

N. Pomaga U. i broni sposobu rozwiązania, lecz, niestety, należy skapitulować.

N. Dlaczego nie można odjąć? Sposób rozwiązania bardzo ładny, co należałoby w naszym zagadnieniu zmienić, żeby można je rozwiązać tym pouczającym sposobem.

U. Tak, gdyby Niemcy na I. drodze jechali gorzej od Polaków.

U. „O tych Niemców to nawet nie można zadania rozwiązać w ładny sposób” — autentyczne.

Wkońcu zgłasza się U. ze źle ułożoną formułą. Nie może jej obronić. Uczniowie z łatwością ostatni sposób skrytykowali. Błędny sposób rozwiązania nie został przyjęty.

Po takiej kształcącej umysł dziecka dyskusji, do której N. stara się wciągnąć całą klasę, przystępujemy do zebrania materiału naukowego z dwu lekcji.

N. Przez dwie lekcje rozwiązywaliśmy jedno zadanie. Czy to dowodzi, że my tak mało umiemy matematykę, że tak dużo czasu potrzebujemy?

U. Proszę pana, takie zadanie to my możemy przez 15 min. rozwiązać jednym sposobem! Ale jednym — to nie sztuka. My chcemy kilkoma sposobami i przytem jeszcze porozmawiać „matematycznie”.

Praca domowa:

Obliczyć i przekształcić formuły, przyjęte za dobre, i porównać wyniki ze sobą.

Jutro będziemy rozwiązywali również nową ciekawą zagadnienie o samolotach, więc zastanówcie się w domu, porozmawiajcie z dorosłymi, jakie cechy i wartości musi posiadać samolot, żeby lotnik mógł zwyciężyć na zawodach?

### L e k c j a III-cia

Rozpoczyna się lekcja krótką pogadanką o cechach dobrego samolotu.

U. Przypomina pytanie:

Jakie cechy i wartości musi posiadać samolot, żeby lotnik mógł zwyciężyć na zawodach?

Uczniowie odpowiadają: Musi mieć wielką szybkość lotu, musi być mocno i solidnie zbudowany...

Powinien taki samolot jaknajmniej zużywać benzyny, żeby przejazd był jaknajbardziej tani.

N. Takie właśnie wartości posiadał samolot polski. Ten samolot zbudował w polskiej fabryce Wigura. Lotnicy obcych

państw dopytywali się o polską fabrykę samolotów, zapisywali sobie coś, obliczali, jaki jest koszt przelotu i t. p.

I my rozwiążemy podobne zadanie o samolotach: polskim i czeskim, które brały udział w tych zawodach.

Zagadnienie:

Polski samolot zużywał po 11 kg. benzyny na każde 100 km., a czeski samolot po 12,7 kg. na 100 km. drogi. Za jeden kg. płacono po 0,90 zł. Każdy samolot przebył następujące odległości:

I. — 2502 km., II. — 2420 km., III. — 2476 km. O ile złotych taniej kosztował lot na polskim samolocie, niż na czeskim?

Uczniowie przepisują streszczone zagadnienie — dane liczbowe.

U. powtarza zadanie.

N. zadaje pomocnicze pytania: Jakie działania należy wykonać, chcąc się dowiedzieć, ile kg. benzyny zużył 1 samolot?

U. Długość drogi dzielimy przez 100, następnie mnożymy przez ilość kg. benzyny, wypalanej na każde 100 km.

N. Dzisiaj będziecie rozwiązywali i układali formuły samodzielnie. Sami podzielicie zagadnienie na główne części i pomyślicie o poszczególnych pytaniach i działaniach.

Dalszy tok lekcji, jak poprzednio: naradzanie się uczniów w poszczególnych grupach nad sposobem rozwiązywania zadania, układania formuły, Zapisywanie formuł — różnych sposobów ujęcia rozwiązania na tablicy i w zeszytach.

Dyskusja.

$$\begin{aligned} \text{I. } & \{ [(2502 : 100) \cdot 12,7 \cdot 0,90] + \\ & [(2420 : 100) \cdot 12,7 \cdot 0,90] + \\ & [(2476 : 100) \cdot 12,7 \cdot 0,90] \} - \\ & \{ [(2502 : 100) \cdot 11 \cdot 0,90] + \\ & [(2420 : 100) \cdot 11 \cdot 0,90] + \\ & [(2476 : 100) \cdot 11 \cdot 0,90] \} = \end{aligned}$$

$$\text{II. } \{ [(2502 + 2420 + 2476) : 100] \cdot 12,7 \cdot 0,90 \} - \{ [(2502 + 2420 + 2476) : 100] \cdot 11 \cdot 0,90 \} =$$

$$\text{III. } [(2502 : 100) \cdot (12,7 - 11) \cdot 0,90] + [(2420 : 100) \cdot (12,7 - 11) \cdot 0,90] + [(2476 : 100) \cdot (12,7 - 11) \cdot 0,90] =$$

$$\text{IV. } [(2502 + 2420 + 2476) : 100] \cdot (12,7 - 11) \cdot 0,90 =$$

W dyskusji jedna z formuł, np. IV. zostaje uznana za najlepszą, gdyż jest najprostszą, z zaznaczeniem, że i pozostałe formuły również są dobre, poprawne.

N. Mimo że jeszcze nie obliczyliśmy zadania, z czego można przewidzieć, że lot na samolocie polskim mniej kosztuje od lotu na czeskim?

U. Po liczbach, podanych w zadaniu, Czesi zapłacili więcej za przelot, bo spalili więcej benzyny.

N. Jakie można ułożyć zdanie o lotniku Wigurze?

U. „Lotnik Wigura zbudował najlepszy samolot“, albo „Lotnik Wigura pracował dla dobra państwa“.

Praca domowa:

Obliczyć i przekształcić formułę IV., jako najprostszą, i drugą, przez siebie samego dobrze ułożoną. Porównać wyniki. (Odpowiedź: o ... zł. więcej.)

#### L e k c j a IV-ta

N. Powiedzcie mi, jaki związek albo jaka organizacja dba o rozwój polskiego lotnictwa?

U. L. O. P. P.

N. pokazuje propagandowy afisz L. O. P. P.

Co jest na tym pięknym afiszu przedstawione? Co oznaczają te różne rysunki i napisy?

Uczniowie pokazują poszczególne ilustracje i omawiają krótko zadania L. O. P. P.-u:

L. O. P. P. urządza i finansuje zawody lotnicze i raidy, np. zawody Żwirki i Wigury. L. O. P. P. kupuje w tym celu samoloty, opłaca benzynę i inne koszty.

L. O. P. P. buduje najlepsze samoloty, popiera konstruktorów i ich wynalazki — Wigura.

Zakłada kółka młodych konstruktorów i urządza zawody z nagrodami za najlepsze samolociki — modele latające.

L. O. P. P. przygotowuje państwo polskie, cały naród do obrony przeciwgazowej i lotniczej.

L. O. P. P. kształci instruktorów, którzy pouczają ludność o obronie przeciwgazowej na wypadek wojny.

N. L. O. P. P. dąży do tego, aby państwo polskie było silne i przygotowane do obrony granic.

Wszyscy Polacy powinni się zapisać do L. O. P. P.

A teraz rozwiążemy zadanie o L. O. P. P. W naszym pow. błońskim są 4 miasta: Błonie, Grodzisk-Mazow., Żyrardów i Mszczonów. W każdym mieście są koła L. O. P. P. dla dorosłych i koła szkolne — dla dzieci. Dorośli płacą składki po 0,50 zł. miesięcznie 12 razy w roku, a dzieci po 0,10 zł. miesięcznie — 10 razy w roku.

Miasta	Członkowie rzeczywici	Członkowie popieraacy
Błonie	82	164
Grodzisk-Maz.	143	285
Żyrardów	215	526
Mszczonów	75	100

Ile złotych wpłacili na L. O. P. P. mieszkańcy pow. błońskiego w ciągu 1932 r.?

U. Powtarza treść zadania.

N. Dzisiaj każdy z was musi ułożyć najmniej 2 formuły — 2 sposoby rozwiązania tego zagadnienia.

Dalszy tok lekcji, jak wyżej.

- I.  $(82 \cdot 12 \cdot 0,50 + 164 \cdot 10 \cdot 0,10) + (143 \cdot 12 \cdot 0,50 + 285 \cdot 10 \cdot 0,10) + (215 \cdot 12 \cdot 0,50 + 526 \cdot 10 \cdot 0,10) + (75 \cdot 12 \cdot 0,50 + 100 \cdot 10 \cdot 0,10) =$
- II.  $[(82 + 143 + 215 + 75) \cdot 0,5 \cdot 12] + [(164 + 285 + 526 + 100) \cdot 10 \cdot 0,10] =$
- III.  $(82 + 143 + 215 + 75) \cdot 0,5 \cdot 12 + (164 + 285 + 526 + 100) \cdot 10 \cdot 0,10 =$
- IV.  $[(164 + 285 + 526 + 100) \cdot 0,10] \cdot 10 + [(82 + 143 + 215 + 75) \cdot 0,5] \cdot 12 =$  odwrócone i obliczone składki każdego miesiąca.

Po dyskusji: każda grupa obliczy i przekształci jedną ze swoich dobrych formuł na rozwiązanie zagadnienia i napisze odpowiedź: W pow. błońskim wpłacono na L. O. P. P. w 1932 r. .... zł.

N. Kiedy L. O. P. P. uczyniłaby więcej dla państwa?

U. Jesliby wszyscy Polacy zapisali się do L. O. P. P.



**Praca domowa:**

Ułożyć zadanie podobne i podać takie liczby członków L. O. P. P., jakiebyś sobie życzył, aby było naprawdę w naszym powiecie błońskim.

Wydrukuj ozdobnie pod swoim zadaniem bardzo ważne zdanie:

„Polacy, zapisujemy się wszyscy do L. O. P. P.”

Zagadnienia są tak układane — szczególnie pierwsze i drugie, by przewijała się w nich idea zwycięstwa polskich lotników i dobroci samolotów. Liczby trochę są zmienione, ale nie odbiegają wiele od prawdziwych danych. Materiał do zadań zaczerpnięty z miesięcznika „Skrzydła Polska” — wrzesień 1932 r. str. 184 i 188.

Marjan Sobolewski.

**II**

Widząc, z jakim zainteresowaniem dzieci słuchają i mówią o lotnictwie, postanowiliśmy wykorzystać w tym celu lot kpt. Karpińskiego dookoła Azji Mniejszej. Przypadło to na dzień 2 października b. r. Klasa VI B uchwyciła akcję w swoje ręce i ześrodkowała ją u siebie. Wszystkie dzieci okazały niezwykle zainteresowanie. Zaraz wybrano dwoje do narysowania mapy, ilustrującej trasę lotu, a reszta zobowiązała się do przyniesienia wszelkich wycinków z pism, traktujących o tem bohaterskim przedsięwzięciu Polaka, przyczem klasy V, VI A i VII przyrzekły również swój udział. Po dwóch dniach na korytarzu szkolnym wisiała mapa i tablica z wycinkami. Specjalni dyżurni objaśniali i strzegli przed uszkodzeniem. Obudziło to głębokie zainteresowanie dzieci.

Przed tablicą i mapą gromadziły się liczne grupy dzieci, odczytujących głosy pism i śledzących drogę lotu. Codziennie przybawało wycinków, i codziennie czerwono-niebieska linja lotu wydłużała się w głąb Azji Mniejszej. Mapa uwzględniała czas i długość przebytych etapów, nazwy krajów i miast, mórz i rzek, gór i pustyń, przeto rozmowy dzieci nie miały końca. Każdego dnia przed lekcjami gromadnie spieszyły na górny korytarz przed mapę, by naocznie przekonać się, dokąd już doleciał. I czasem radość, a czasem szczerą obawą i troską o los bohatera napełniały ich serca, kiedy spostrzegły ten sam punkt, względnie brak wiadomości z gazet. Trwało to do 24 października, t. j. do dnia powrotu Karpińskiego do Warszawy. Na parę dni przedtem miałem częste zapytania, czy klasa nasza pojedzie na lotnisko. Było i *tak* i *nie*. Wkońcu nie pojechalśmy. Wielu jednak chłopców wyrwało się z domu na lotnisko. Ci byli i następnego dnia w szkole opowiadali w gromadkach o tem, co widzieli i przeżyli. A wszystkie marzyły, by Kar-

piński do nas, do szkoły przyjechał. Oczywiście, trudna to sprawa. Bohater jest rozchwytywany, brak mu czasu na to. Dzieci jednak marzyły o żywym bohaterze, chciały go zobaczyć. Nie było na to rady. Posypały się jedynie projekty co do sposobów uczczenia go i okazania mu dowodów swej pamięci. Wkońcu zdecydowano: zrobić dla Karpińskiego taką samą mapę i album, złożony z własnych malowideł uczniów, fotografii, ilustracji i wycinków, ułożonych chronologicznie od dnia startu do dnia 11 listopada. Tak się też stało. Po porozumieniu się z Aeroklubem Rzeczypospolitej, delegacja nasza, złożona z dzieci klas starszych, wychowawców i opieki szkolnej, udaje się w dniu 11 listopada b. r. do sali Rady Miejskiej, gdzie z okazji akademii lotniczej przemawiać miał Karpiński, celem wręczenia mu tej pamiątki. Wszyscy układają się jaknajlepiej. Na akademii są obecni i przemawiają: p. premier Prystor, reprezentujący Pana Prezydenta Rzeczypospolitej, p. minister oświaty, Janusz Jęczyzejewicz, kardynałowie, b. minister Kühn, gen. Fabrycy, pan prezydent m. st. Warszawy Z. Słomiński ks. Radziwiłł i bardzo wielu przedstawicieli wojska, nauki i sztuki oraz zaproszonych gości. Po odczycie, kiedy kpt. Karpiński chwilę zatrzymuje się na trybunie, dziękując publiczności za owacje i oklaski, 4-ch harcerzy naszej szkoły posuwa się szparokó środkiem sali, składa ukłon przed reprezentantem Pana Prezydenta Rzeczypospolitej i staje przed Karpińskim.

Po wypowiedzeniu paru okolicznościowych słów chłopcy wręczają pamiątki, a wtedy ten „bohater przestworzy” chwytła ich pokolei i całuje w oba policzki. Publiczność zdziwiona, wsłaje z miejsc, patrzy, potem zrywa się burza gromkich oklasków, a pan premier Prystor mówi:

— „A to zuchy”!!

Następnego dnia w szkole jeden z chłopców złożył sprawozdanie z delegacji przed wszystkimi dziećmi. A tak umiejętnie to zrobił, że nie tylko dzieci, ale i wychowawcy byli zaskoczeni nieznaną dotychczas wartością tego zucha. Kiedy w relacjach swych doszedł do momentu, jak ucałował go Karpinski, powiedział: — „Zrazu nie wiedziałem, co się ze mną dzieje; po em byłem bliski omdlenia z radości, a dziś postanowiłem nie myć się cały dzień“.

Bilans akcji: A) W dziedzinie nauki:

1) dzieci, opierając się na własnym zainteresowaniu, śledziły w pismach losy bohatera, a przez to zapoznały się z pism z charakterem, wyglądem i obyczajami wielu krajów i ludów, mając w dodatku sporządzoną mapę tych, obcych im dotychczas okolic;

B) W dziedzinie wychowania:

a) śledziły śmiały czyn żywego bohatera, rodaka, który dał im przykład, jak należy ofiarnie i twórczo pracować dla rozświetlenia szeroko po świecie imienia Polaka, polskiej kultury, rodzimej wytwórczości i własnego państwa.

Jest teraz ich własnym bohaterem i tem cenniejszym, że żyjącym, że niektóre nawet oglądały go na własne oczy i przekonały się zapewne, że to taki sam zwykły człowiek, jak i one, i że i one, kiedy dorosną, mogą tak samo twórczo pracować dla kraju.

To zaledwie jeden z przykładów. W życiu codziennym Polski współczesnej mamy mnóstwo podobnych przejawów pracy dla dobra publicznego. Do celów należytego wychowania i nauczania należy je czerpać wprost z życia.

J. Jastrzębski.

KAZIMIERZ MARJAŃSKI

## Szkoła a życie

(Głos w dyskusji nad artykułem kol. Ochmanówny).

W uwagach wstępnych Redakcji do artykułów kol. kpl. Przełęckiego i Ochmanówny znalazły się 2 ostrzeżenia: 1. Szkoła nie powinna wyręczać innych instytucji, specjalnie do danych funkcji powołanych. 2. Walka z wrogiem może prowadzić do rozwijania w uczniu okrucieństwa.

Artykuł kol. Ochmanówny pokazuje nam próbę wyjścia z odosobnienia. Słuszne jest, że piecza nad podniesieniem poziomu gospodarczego wsi, to w normalnych warunkach przedewszystkiem zadanie instruktorów agronomicznych i spółdzielczych, ale czy dorywcze ich oddziaływanie wystarcza, czy wszędzie zresztą pojawiają się dziś tacy instruktorzy? Węc ma leżeć odłogiem ważna ta i wdzięczna robota? — Zaniedbać — to pozwolić dziecku przechodzić obojętnie obok przejawów zachwaszczeń i beztładu formy bytowania, która jest przecież i jego własną formą życia.

Pozatem szkole wolno mieć aspiracje daleko sięgające. Polegają one w danym wypadku na tem, żeby tak postawić swą pracę, by poprzez szkołę oddziaływać przekształcając na środowisko. A wtedy nie trudno odpowiedzieć poprawnie na takie

przekonywujące o łatwości zmiany gospodarki chłopów? Czy wykaże skuteczniej konieczność zmiany wszechmądry, „nauczający słowem instruktor, czy własny głuptas, wstydzący ojca lepszą wydajnością swego półka albo ogródka?” A dziecko, które pociągnęło za sobą rodziców, przejęte swą ważką rolą, garnie się tem chętniej do narzędzia swej siły — wiedzy. Turkowicka praktyka kol. Sjudaka wykazuje to dowodnie, a dodatnie objawy, mimo ciężkich warunków, już się zaznaczają na nowej placówce, w Rozwazu.

2. Tak samo walka ze szkodnikami właśnie zmniejsza szanse okrucieństwa. W okrucieństwie najbardziej, zdaje się dominującym momentem jest ślepa, niedorównana „winie”, chęć wygodzenia sobie. Dręcz się również i to zwierzę i z nieszabszą siłą, co nam nie wyrządziło najmniejszej krzywdy. Przy walce ze szkodnikami sublimujemy i kierujemy w odpowiednie łożysko popęd. Planowa i zaciekła walka, im bardziej przemyślana i rozgałęziona oraz wytrwała, tem owocniej eliminuje czynnik bezmyślnego pastwienia się. Nie ma się na to czasu wobec masowego niszczenia szkodników, niema skłonności wobec racjonalnego stosunku do nich, wynikającego

ze sřwarzania lub wykorzystywania systematycznego takich sytuacji, które wymagają zastanowienia się nad celowością naszych czynów. To już nie obojętny przedmiot wyładowywania dyspozycji do znęcania się, ale coś żywego, mającego własny sens istnienia. Zniszczyć trzeba, boć to nieubłagany wróg, ale poco tracić czas na okrutne zabiegi?

T. MAYZNER

## Święto pieśni

*Ze względu na rolę wychowawczą i kulturalną, jaką „święta pieśni” spełnić mogą u nas, a już spełniają gdzieindziej, ze względu wreszcie na czynnik wychowania państwowego, jakim być powinny — muszą być w swej formie i treści określone przez oświatowe władze naczelne. II Kongres Pedagogiczny Z. N. P. uchwalił jednomyślnie rezolucję, którą dla przypomnienia umieszczamy poniżej.*

*Wznawiamy tę sprawę ze względu na to, że obchodzi ona każdego nauczyciela - wychowawcę, nie zaś jedynie specjalistę-nauczyciela śpiewu szkolnego.*

*Narazie oddajemy głos koledze Tadeuszowi Mayznerowi, referentowi sprawy „świąt pieśni” na II Kongresie Pedagogicznym. REDAKCJA.*

„Święta pieśni” wywołały żywą dyskusję w piśmie „Muzyka w szkole” (Nr. Nr. 2 i Nr. 4 1932/33).

Zwolennicy „świąt pieśni” w dzisiejszej ich postaci lub postaci, niewiele zmienionej, wypowiedzieli się całkowicie. Jedynie artykuł, w którym krytycznie ustosunkowuje się nie do idei „Świąt pieśni”, ale do sposobów organizowania tych świąt, został przez redakcję tego pisma gruntownie przekształcony.

Nadmienię jeszcze, że redakcja „Muzyki w Szkole”, srodze śnać nierada z moich uwag krytycznych, opatrzyła mój artykuł wstępem, którego zakwalifikowanie moralne pozostawiam szanownym czytelnikom.

Wstęp ten brzmi, jak następuje:

„Pierwszy Marszałek Polski, Budowniczy Polski, rzucił hasło „wyścigu pracy”. Ten „wyścig”, zastosowany do chorów szkolnych, wywołuje ostrą krytykę p. Mayznera...” Istotą tej insynuacji uprzytomni sobie

Skoro dziecko i rodzice dojdą do takiego stanu zamożności, że ze wszystkiego będzie się przelewać, mogą sobie pozwolić na szeroki gest częścowego tolerowania niektórych mniej uciążliwych szkodników. I dla nich wystarczy. Tak, ale jedyne dlatego, że bezwzględnie zniszczono nietylko osę lub kaniańkę, ale i chrabąszcza i rudnicę.

szanowny czytelnik, zestawiając ten wstęp redakcji „Muzyki w Szkole” z jednym z tendencyjnie opuszczonych ustępów mego artykułu (w artykule niniejszym — rozstawionymi czcionkami).

Przykro mi, że jako jeden z „zaproszonych” do polemiki, nie potrafię, a co gorsza — nie chcę się zdobyć na wersalskie komplemnowanie „świąt pieśni” w koncepcji p. Heisinga, ani też „twórców świąt pieśni”, tak jak to czyni p. Heising w swoim artykule.

W tej szkaradnej sytuacji osobistej, w jakiej się znalazłem wobec „twórców”, ułatwia mi bytowanie sam p. Heising, gdyż swym twórcom składa hołd, nie wymieniając ich nazwisk.

I jeszcze zastrzeżenie!

Hołd mi przeszkadza! Za dużo hołdu, zbyt powszechnie go się składa, zbyt publicznie, ciągle i wszędzie!...

Pamiętam, na jakimś wszechpolskim zjeździe nauczycieli muzyki, na którym przewodniczyłem, zgłoszono depeszę hołdowniczą dla Budowniczego Polski w dniu jego imienin, i... (o dziwo!) ktoś uznał za stosowne „uzupełnić” ten wniosek takimiż depeszami („hołd składamy”...) dla dwóch urzędników, będących wówczas „władzą szkolną” nauczycieli muzyki. Ależ panowie muzycy! Gdzież tu elementarne pojęcia o interwalu i o taktcie?!...

Całe szczęście, że jednostka, która się z owym wnioskiem sfilipiła, za radą w

konopie, których sporo było na zjeździe, zaś nieszczeniściem było to, że trzy depe-  
sze... jednak wyszły!

Dla tych to i wielu innych względów, skoro w sferze mego dostrzegania muzycznego zabrzmia fanfara muzyczna „ho!du” — zawsze mi to zaostrza krytycyzm i budzi zastrzeżenia.

A teraz — do rzeczy!

W artykule swym autor zachwyca się dotychczasową organizacją „świąt pieśni”, oburzając się jedynie na fakt nagradzania i na „walkę o nagrodę”. Równocześnie jednak cytuje, jako wzór doskonałości ideowej i organizacyjnej, wskazówki, które „raczy dać” ktoś „niezmordowany w rozśpiewywaniu swego powiatu”. Ze wskazówek tych widać, jak na dłoni, że znów nie z czem innym mamy do czynienia, jak ze stopniowaniem nagradzaniem nauczycieli. Oto — na specjalnych dyplomach, według tego „wzorowego” traktowania „świąt pieśni”, widnieje między innymi nazwisko nauczyciela i ilość punktów ocen.

Wreszcie ideę „święta pieśni” całkiem konkretnie i bez ceremonji sprecyzowano w innym miejscu artykułu:

„W dniu tym („Święta pieśni”) chcemy (kto to — „my?”) niejako zdać egzamin przed władzami szkolnymi i społeczeństwem... a nadto: „w tym dniu chcemy się zmierzyć z innymi”...

Całuję rączki!... To doprawdy „twórcy świąt pieśni” w tem widzą treść, ideę i cel tej uroczystości?! Za nic nie uwierzę! Byłem wprawdzie parę razy członkiem jury i to w niebardzo podłym mieście i w nienajpodlegszym składzie jury, ale takiej bzdury z założenia i z premedytacji nie zaobserwowałem. Owszem — zauważyłem wszelkie cechy ujemne, wyrażające się w popisach, konkurencji między nauczycielami, w wygłaskiwaniu przez dzieci i nauczycieli jakiegoś błędu u „konkurenta”. Wyrażało się to u naur impulsywnych jaskrawo i niedwuznacznie; u powściągliwszych przejawiało się w osobliwym spojrzeniu dobrych kiedyś indziej opzu. Wszystko to jednak było czemś wtórnem; oczywiście, jako skutek niewłaściwych założeń „święta”, jednakże, zaznaczam to — wtórnem.

To „zdawanie egzaminu” przed władzami szkolnymi wygląda mi na upraszczanie sobie pracy, przepisowo obowiązującej (konferencje rejonowe i indywidualne, instruk-

torstwo oraz wizytowanie lekcyj). Ładniej jest, oczywiście, zamiast tego zorganizować „spęd” działwy szkolnej i nauczycieli.

O dziecku w artykule p. Heisinga — parę słów zaledwie, zato o „wychowywaniu” nauczyciela z zastosowaniem „szlachetnej” konkurencji — słów co niemiara! W imię jakich zasad moralnych, do króćset?!... Ani słowa o wychowaniu dziecka przez gromadzki czyn, przez obywatelskie zespolenie, jakiego klasycznym wzorem jest bezinteresowny, powszechny, wielki chór, bez stwarzania konkurencji, przeciwnie, z jaknajściślejsem zespoleniem ideowym!

Ani słówka o wychowaniu państwowem znów przez zbiorowość! Ani słówka o polskiej kulturze, o zespoleniu ze środowiskiem.

Jakże bardzo niewspółczesne pojęcie o szkole, nauczycielu, społeczeństwie i „władzy szkolnej” uplastycznia sobie czytelnik artykułu, o którym tu mowa! Szkoła — górą i lasami odgródzona od społeczeństwa, bowiem „społeczeństwo” staje się raz do roku „egzaminatorem” nauczyciela — i to w czasie „święta pieśni”.

Nauczyciel łązi normalnie między dziećmi z „aureolą, jaką dzieci otaczają swego pana”. (dosłownie z artykułu). Dobry taki pedagog - łązik z aureolą na głowie!...

Z artykułu p. Heisinga wynika jasno, że mimo patetycznych wezwań w rodzaju: „Kto śpiewa dla zdobycia nagrody, ten nie powinien mieć miejsca w zdrowych (sic!) szeregach nauczycieli” i innych mdłości w tym guście, „święta pieśni”, w artykule tym propagowane, niczem się zasadniczo nie różnią od organizowanych dotychczas. W myśl zaś rezolucji wileńskiego kongresu pedagogicznego z 1931 r., winny ulec zasadniczym zmianom ze względów wychowawczych, pedagogicznych i wielu, wielu innych.

M. Limanowski, znawca teatru, opowiadał w 1923 r. na zjeździe oświatowym w Toruniu, co stanowi treść „święta pieśni” Zachodu i co stanowiło treść nienazwanych, dawniejszych „świąt pieśni” w Polsce. Zapozyczę od niego parę myśli.

Na Zachodzie „święta pieśni” łączą się z tradycyjnymi świętami pracy, niekiedy przybierają całkiem specjalne formy, jak np. w Szwajcarii komunalne uroczystości, w których dzieci, robotnicy i żołnierze stanowią duszę jakby reinkarnowanych wiel-

kich walk o wolność sfederowanych kantónów. W Anglii w najmniejszych wioskach wiąże się zdarzenia domowe, historyczne z teraźniejszością. Sto lat zaborcy rozbijali polską duszę zbiorową, zbrodniczo przeskadzali wszelkiej tendencji, chóralnie syntetyzującej się. Niewątpliwie istniały u nas formy zbiorowej wypowiedzi, były to zw. „triumfy”, „mesyady”, „wety”, które łączono z korowodami, pochodami, oracjami w barwne i umuzyycznione widowiska. Były to obrazy form polskiego życia, związanego niemal stale z folklorem, a więc zawsze śpiewane. Tu należy szukać podstwy do organizowania szkolnych świąt pieśni. I dalej — Kochanowski wyśpiewał Sobótkę z obyczaju, chóry Dziadów drezdeńskich powstały z jasełek wigilijnych. Sztuka polska dawno już czerpała ze sztuki ludu polskiego i na niej się opiera. Sztuka polska również szukała drogi do mas ludowych. Przed wojną przemyślano o inscenizacji Norwidowskiej Wandy z pochodem przez Wisłę, z wielką mesjadą przed katedrą płocką; Wyspiański projektował wzbogacenie obrzędu krakowskich Rękawek i Konika Zwierzynieckiego.

Istnieje pomnikowe dzieło kultury naszej — Słownik Geograficzny. Każdą wioską polską ma tam spisane swoje przeżycia: tu Czarniecki wojował, tu krzyż z czasu walk konfederatów barskich, tu mogiła patrioty - powstańca, a ze współczesności: tu padł Lis - Kula, tu mogiła legjonisty. A z obyczaju wjejskiego — kogutki, gaiki, sobótki, dożynki i t. d.

„Święta pieśni” winno być rozwiązaniem do historii, kultury i życia ziemi, nie powinno być śpiewaniem ni w pięć, ni w dziesięć, jak się to obecnie dzieje.

I jeszcze prosba: nie popis, nie „szlachetną konkurencją” i nie ta straszna piła dla młodzieży, dzieci i niemowląt z nieodłącznymi zemdleniami, wymiотami i t. p. — z wyczerpania! Nic nie pomoże tak pięknie stylistycznie wypowiedziane zdanie ordynnika dzisiejszych „świąt pieśni”: „Względy pedagogiczne więc przemawiają na korzyść święta pieśni, jako dnia wyładowania się troskliwie pielęgnowanych uczuć całego roku szkolnego w szarych, lecz jakże błogich i każdemu miłych murach szkolnych”... I jeszcze prosba! Od kogo? — Użyjcie formy omawianego artykułu — liczba mnoga! (To sugestjonuje!) Od nas! — Nie ujednastajniamy pieśni ludo-

wej na całym obszarze Rzeczypospolitej, w dodatku wersyj wybitnie regionalnych, stanowiących nieraz zaczątek nowej całkiem pieśni. Dlaczego np. „Kacor” sandomierski ma być koniecznie piórko w piórko taki sam, jak kujawski, a „Kasia” z kieleckiego — nos w nos identyczna z „Kasią” z Mazowsza?!

Całe bogactwo ludu polskiego polega na charakterystycznych regionalnych wersjach melodyj. Racjonalnie ujednastajniamy hymny, ale nie marnujemy twórczości ludowej!

## REZOLUCJA II

### KONGRESU PEDAGOGICZNEGO W SPAWIE „ŚWIĘTA PIĘŚNI”.

II-gi Kongres Pedagogiczny stwierdza, że organizowane przez niektórych instruktorów śpiewu popisy chóralne dzieci szkół powszechnych, zwane „świętem pieśni”, nie odpowiadają swemu zadaniu. Zamiast, żeby być radosną uroczystością szkolną, związaną z całoroczną pracą, i zamiast dania sposobności do urabiania charakteru dziecka do gromadzkich poczynań — niewłaściwie pomyślane i organizowane „święta pieśni” zniechęcają dzieci szkolne do śpiewu, a nadto siwarzają, zamiast korzystnego dla pracy współzawodnictwa chórów — niepożądane współzawodnictwo między nauczycielami — kierownikami chórów.

Nadto Kongres stwierdza, że omawiane popisy szkolne, mające między innymi za cel wykazanie rozśpiewania i umuzykalnienia dzieci, rzekomo na skutek realizowania programu śpiewu z 1920 r. — w najmniejszej mierze tego nie wykazują. Wiadomym jest bowiem powszechnie, że dzieci, wybrane do udziału w „świętach pieśni”, uczone są przez dłuższy czas popisowych pieśni z zupełnym zaniedbaniem programu nauki. Wobec powyższego Kongres iważa za konieczne odwołanie na przyszłość przez władze szkolne podobnych popisów dopiszczenie do organizowania jedynie uroczystości śpiewaczych, któreby odpowiadały następującym warunkom:

- 1) W „święcie pieśni” winny brać udział całe szkoły, nie zaś wybrane chóry.
- 2) Program „święta pieśni” winien być ściśle związany z materiałem, przerabianym w ciągu całego roku.
- 3) Program „świąt pieśni” winny wypeł-

nić przedewszystkiem pieśni, odpowiadające psychice dziecka, jak również pieśni, których popularyzacja wśród społeczeństwa byłaby szczególnie wskazana dla dobra kultury rodzimej. Przedewszystkiem więc do repertuaru „święta pieśni” powinny wejść pieśni, związane z niknącymi dziś obyczajami ludowymi (gaik, kogutek, sobótka, dożynki i t. p.).

W wykonaniu tych pieśni winna być o ile możliwości przestrzegana czystość ich wersji regionalnych. Tęgo rodzaju organizacja „święta pieśni” poprzez pieśniarstwo szkolne przyczyni się niewątpliwie do podniesienia rodzimej kultury muzycznej kraju.

## Polska prasa pedagogiczna

### Nauczanie łączne

OGNISKOWIEC Nr. 20, r. 1932.

*Dr. Sobolski Konstanty:* Na marginesie metody łącznego nauczania.

Autor mówi o próbach realizacji metody nauczania łącznego na naszym gruncie i krytykuje nasze poczynania pedagogiczne i dydaktyczne, które opierają się na ogólnie formułowanej teorii, niepopartej doświadczeniami praktycznymi. Dalej zaznacza rozbieżność między teorią a praktyką na gruncie szkolnym, rozpatruje powody tej rozbieżności: zwraca uwagę na głosy prasy w związku z tem niedomaganiem. Przechodząc do szczegółowego omawiania metody łącznej, autor zaznacza, że stosunek do niej w czasopiśmie polskich jest naogół pozytywny wbrew krytycznemu stosunkowi pism zagranicznych. Autor zajmuje stanowisko bardziej negatywne.

W podstawowych zasadach systemu nauczania łącznego podnosi najpierw jego strony dodatnie (charakter poprzeczny układu materiału naukowego (zagadnienia) wbrew dawnemu pionowemu (szufladkowaniu), wpływ życia na jego dobór i momenty natury psychologicznej, które zdecydowały o takim układzie), a następnie wymienia czynniki, utrudniające jego realizację.

Dalej rozpatruje tę metodę z punktu widzenia obowiązujących dotąd zasad nauczania: ciągłości, powtarzania i stopniowania trudności i tu wytyka wiele jej stron ujemnych. Nie podoba się również autorowi zbyt silne podkreślanie czynnika społecznego w znaczeniu łącznym (zespołowa forma pracy na niekorzyść form indywidualizujących) i kierowanie się wyłącznie spontanicznymi zainteresowaniami ucznia, które, według autora, nie doprowadzą do zamierzonego celu.

Zastrzeżenie budzi w autorze również układ materialny, oparty na zasadach tematów - zagadnień, a nie na zasadzie projektów, i zbyt intelektualistyczna (jednostronna) w odniesieniu do pracy dziecka interpretacja metody nauczania łącznego. Widzi trudności nauczyciela podczas zaokrąglania tema-

tów - zagadnień, obawia się werbalizmu i zbytniego podkreślenia metody wyświetlającej, która może sprowadzić do przewagi nauczania formalnego nad materialnym i stawia wiele innych zarzutów.

Autor ma zastrzeżenia co do metod zaznacza: nauczycielstwa z zasadami nauczania łącznego. Nie podoba mu się również instrukcja, wydana przez Wydział Oświecenia Publicznego (na Śląsku) na temat tej metody, jako zbyt krótka i niewystarczająca.

*K—ski:* Twórczość nauczyciela a metoda łączna.

Starą szkołę charakteryzowała, według autora, bierna postawa ucznia i nauczyciela, nowa wprowadza postawę czynną. Uczeń nie uczy się mechanicznie, a bada, nauczyciel korzysta z dużej swobody, która pozwala mu na rozwinięcie i ujawnienie pierwiastków twórczych.

Autor zastanawia się dalej nad pojęciem twórczości wogóle i rozróżnia twórczość wybitnej jednostki, której podporządkowuje się ogół, i twórczość zbiorową (uspołecznioną). Potem rozpatruje podstawę nauczyciela wobec metody łącznej, następnie stwierdza, że cel i materiał nauczania się zmienił, że program stał się indywidualny, zależny od środowiska, że nauczyciel nie jest odtwórcą i wykonawcą zgóry mu narzuconych planów, ale sam staje się twórcą programu. Twórcza rola nauczyciela nie kończy się na tem, powinna go cechować postawa badacza i dążność do realizowania nowych zadań i celów. Bo metoda łączna, według autora, w ewolucji szkoły nie jest ostatnim etapem eksperymentów i doświadczeń, jest ona przejściem od szkoły starej do metody projektów.

Tymczasem ogół nauczycielstwa wobec metody łącznej jest bierny. Ogląda się bowiem na gotowe wzory, dowodem czego rozpowszechnienie rozkładów, opracowanych według tej metody przez jednostki rzutkie, twórcze.

Stosowanie metody łącznej zależy, według autora,

od jej zrozumienia. Zrozumienie musi się oprzeć na głębokim podkładzie teoretycznym. To będą ramy, które nauczyciel sam wypełni treścią. Dlatego też autor wzywa ogół nauczycielstwa do współpracy z zespołem metody łącznej w Sekcji Pedagogicznej przy Okręgu Związku Nauczycielstwa Polskiego.

**Kazimierz Zychal:** Jak należy rozumieć „ujęcie mowne” w nauczaniu łącznym.

Autor zastanawia się nad „ujęciem mownym” w nauczaniu łącznym, które rozumie, jako: wszelakie wypowiedanie się uczniów na wysunięty temat, uprawianie lektury i wypisywanie się przy opracowywaniu materiału naukowego. Następnie wylicza trudności swobodnej wspólnej pogadanki, tak charakterystycznej dla nauczania łącznego, i daje rady, jak ich unikać. Dalej autor mówi o zdobywaniu materiału do pogadek którego pierwszym źródłem są przeżycia dzieci, następnym — lektura. Różniła dwa jej rodzaje i wymienia wypadki, kiedy stosuje się pierwszy, a kiedy drugi rodzaj.

W wypisywaniu się młodzieży widzi autor również cechę charakterystyczną dla nauczania łącznego — wspólne wypracowania. Nie neguje, oczywiście, wypracowań indywidualnych. Oba rodzaje wzajemnie się uzupełniają.

„Ujęcie mowne” w nauczaniu łącznym stawia sobie za zadanie, według autora, „nauczenie młodzieży samodzielnego wypowiedania się i wypisywania się na wysunięte wspólne zagadnienia”. Formą pracy jest współdziałanie.

**ZYCIE SZKOLNE, Nr. 7—8, r. 1932.**

**Anna Grochowska:** Lekcja rachunków w oddziale trzecim, oparta na nauczaniu łącznym.

Lekcja rachunków, którą autorka demonstruje, jest podporządkowana, jak i całoroczny materiał

nauczania, głównemu zagadnieniu: „Praca w życiu człowieka i jej skutki”. Temat główny rozpada się na tematy podrzędne, miesięczne. Zagadnienia w marcu i kwietniu: „przedwiośnie i wiosna”. Temat lekcji: „Obliczenie kosztów ogrodzenia z siatki drucianej” (Działanie arytm.: mnożenie przez dziesiątek) został zastosowany do zagadnienia: „Przedwiośnie”, a w szczególności do tematu języka polskiego: „O czym myślą ludzie, gdy się zbliża wiosna”.

Autorka poprzedziła lekcję wycieczką, na której potrafiła zainteresować dzieci tematem i zebrać odpowiedni materiał. Główny nacisk położyła na czynną postawę dzieci. (Oglądanie słupów przy ścieżce, mierzenie odległości między nimi, dowiadywanie się dzieci o ceny siatki i słupów). Toteż lekcja odbyła się przy wielkim zainteresowaniu z ich strony. Zetknęły się na niej z życiem i nauczyły nie tylko rachować, ale i dowiedziały się, ile to pracy, zabiegów, kłopotów łączy się ze stawianiem tak napozór nieznaczącego płotu. Temat nie został wyczerpany, posłuży on jako materiał na lekcjach następnych.

**MIESIĘCZNIK PEDAGOGICZNY Nr. 10, r. 1932.**

**Karol Guńka:** Nauczanie łączne: Materiał naukowy klasy pierwszej na wrzesień.

Autor stwierdza, że nauczanie łączne nie jest nowością na Śląsku. Zwłaszcza pierwsze klasy szkoły powszechnej są przeważnie prowadzone tą metodą. Trudność nauczania łącznego, według autora, polega na odpowiednim ujęciu, którego dostarcza życie.

Następnie autor przedstawia plan materiału na wrzesień, podzielony na obrazki tygodniowe: 1 W szkole. 2 Odpust. 3 Na drodze do szkoły. 4 Co przynosi dzieciom jesień.

Wybór materiału uzależnia od zainteresowania dzieci, te znów są uzależnione od zdarzeń, występujących na danym terenie (np. odpust).

**R. K.**

## Angielska prasa pedagogiczna

**WSPÓLDZIAŁANIE RODZICÓW Z NAUCZYCIELSTWEM.** *Virginia E. Stone.* Wychowanie nie może być podzielone na działy, z których każdy funkcjonowałby osobno, gdyż życia dziecka nie można podzielić na fizyczne, społeczne, umysłowe i uczuciowe — wszystkie te czynniki są ściśle zjednoczone, dlatego też konieczną jest współpraca szkoły z domem. Autor mówi, w jaki sposób ma się ta współpraca odbywać.

**Plan Daltona.** *Arnold C. Lynch.* Autor uczył się i w szkole o zwykłym systemie organizacji pracy i w szkole zorganizowanej według

planu daltońskiego; stara się bezstronnie oświetlić system daltoński, wykazując jego wady i zalety np. 1) Unika się straty czasu zarówno przez słabszych jak i lepszych uczniów, lecz wytwarza się wskutek tego współzawodnictwo między nimi, co niekorzystnie odbija się na jakości wykonanej pracy, 2) wychowawczo-społecznych wartości planu Daltona autor zbyt wysoko nie ceni; wzajemna pomoc przy wykonywaniu pracy rozwija wprawdzie zmysł towarzyski, budzi koleżeńskość, lecz dla wielu powodów nie uczy polegania na samym sobie. Osobiście autor jest zwolennikiem planu

nu Daltońskiego gdyż odpowiada on tego osobowości. nie znaczy to jednak aby uważał, że plan ten powinien być stosowany w nauczaniu zawsze i wszędzie.

**Klucz jutra. Czynniki ludzki w przemyśle.** *Perry Dunlap - Smith. Maj 1932 r.* Nowoczesny przemysł wymaga umiejętności przystosowania się do zmienionych warunków, oraz zmysłu współpracy, dając więcej wolnego czasu, który musi być użyty twórczo. Szkoła nowoczesna kształtować powinna człowieka o takich wartościach, eliminując zmysł współzawodniczości, gdyż niezaprzeczoną potrzebą dzisiejszych czasów jest nie współzawodniczość lecz współpraca z całym światem.

**„Niepotrzebny”.** *Angelo Patri.* Artykuł traktuje o dzieciach, które już nie uznają autorytetu rodziców i szkoły, chcą żyć samodzielnie, a ponieważ nie są do życia przygotowane, nie mogą znaleźć żadnego zajęcia, wszędzie są niepotrzebne. Z takich dzieci tworzą się szeregi wykończonych, którzy w przyszłości bliższej lub dalszej zapelnia więzienia. Jest to strata dla społeczeństwa, gdyż między nimi są zdolne jednostki, winę za ich los ponoszą rodzice, szkoła i społeczeństwo. Należy tworzyć dla nich odpowiednie szkoły, które, rzecz prosta, muszą być szkołami specjalnego typu, umiemycami w takich zablakanych, pozornie straconych

dzieciach odnaleźć pierwiastki twórcze i właściwie je pielęgnować.

**Nowoczesne kształcenie dzieci ulomnych.** *Jean R. G. Steele.* Autor opisuje pracę nauczycielską w szpitalu na oddziale dla ulomnych dzieci, które zmuszone były pozostać tam przez czas dłuższy. Chcąc uniknąć straty drogiego czasu, gdyż dzieci mogły się uczyć, zorganizowano grupowe nauczanie dzieci różnego wieku i narodowości. Rezultaty były bardzo pomyślne.

**Rodzicom ku pamięci.** *M. A. Payne.* 25 wskazówek postępowania rodziców z dziećmi, np. 1. Przyjaźń z dzieckiem jest lepszą aniżeli stosunek oparty na autorytecie. Przyjaźń z dzieckiem jest możliwą w każdym wieku. Jeśli ją się straci, można ją odzyskać, lecz bardzo powoli. 2. Sposób, w jaki rodzice zwracają się do dzieci, jest ważniejszy niż to, co mówią. Brzemienie głosu wzmacnia uczucie strachu albo niepewności w dziecku, nawet wtedy kiedy rodzice niechcą mu zrobić tej krzywdy. 3. Jest zarówno ważnym wiedzieć dlaczego dziecko jest posłuszne, jak wiedzieć, dlaczego jest nieposłuszne. Być może, że ono dojrzało do zrozumienia mądrości rady rodziców, ale często posłuszeństwo pochodzi ze strachu albo z pragnienia zdobycia pochwały lub miłości starszych.

*J. Federowiczówna.*

## ODPOWIEDZI REDAKCJI

*Em-Zet.* Artykuł Wasz znajduje się w „Naszej Księgarni”, która zamierza go wykorzystać przy wydaniu książki o charakterystyce dziecka polskiego. Ewentualne zapytania należy kierować do „Naszej Księgarni” na ręce kol. Włodarskiego.

*Kol. Fr. Nowakowski* zechce łaskawie przesłać swój adres kol. Genowefie Nowakowskiej (Końskie,

ul. 3-go Maja 84), zainteresowanej Jego artykułem p. t. „Jak budować aparat telegraficzny Morsego”.

*Dr. Szwarc J.* Artykuł skierowaliśmy do redakcji Szkoły Specjalnej”.

*Kol. kol.: S. Wiciński, T. Jaskor oraz inni:* Rękopisów nadesłanych Redakcja nie zwraca.

## TREŚĆ NUMERU:

- 1) Do Czytelników. *Al. Litwin:* Interpretacja nowego programu nauczania w I oddz. szkoły powszechnej.
- 3) *W. H.:* Organizacja pracy wychowawczej w I oddziale szkoły powszechnej na postawach nowego programu.
- 4) *St. Dobraniecki:* Dwa warjanty nauki czytania i pisanja.
- 5) *M. Sobolewski, J. Jastrzębski:* Aktualizacja w nauczaniu.
- 6) *Kazimierz Marjański:* Szkoła a życie (dyskusja).
- 7) *T. Mayzner:* Święto pieśni.
- 8) Polska prasa pedagogiczna.
- 9) *J. Federowiczówna:* Angielska prasa pedagogiczna.
- 10) Odpowiedzi redakcji.

REKOPISOW NADESLANYCH REDAKCJA NIE ZWRACA.

## KOMITET REDAKCYJNY:

Redaktor: **Benedykt Kubski**

Sekretarz: **St. Dobraniecki**

Członkowie: **M. Brzuska, St. Machowski i Kl. Stattlerówna**

Wydawca w imieniu Związku Nauczycielstwa Polskiego

i redaktor odpow.: **ZOFJA ROGUSKA.**