

PRACA SZKOLNA



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



O NAUCZANIU ŁĄCZNYM.

I.

ISTOTA NAUCZANIA ŁĄCZNEGO.

Zabieram głos w sprawie nauczania łącznego, aby z jednej strony dorzucić własne myśli i interpretację tej organizacji pracy szkolnej, a przez to przyczynić się do jej praktycznego i właściwego stosowania, z drugiej zaś, ażeby innych zachęcić do zamieszczania spostrzeżeń teoretycznych, a nadewszystko *praktycznych* o nauczaniu łącznym¹⁾.

Ważnym jest, aby te spostrzeżenia stały się dostępne szerokiemu ogółowi nauczycielstwa, zwłaszcza obecnie, gdy zagadnienie nauczania łącznego aktualnym się staje na szerszej płaszczyźnie.²⁾

W pierwszym rzędzie zachodzi obawa o

¹⁾ Dowodem, że władze idą w kierunku wprowadzenia w życie nauczania łącznego — jest Instrukcja M. W. R. i O. P., dotycząca klas, z dnia 30 lipca 1932. Dz. Urz. Nr. 5.

Na Śląsku wprowadzono nauczanie łączne prawie obowiązkowo do *klas wstępnych* (klasa I. obecnie 2 lata będzie wychowywana ze wzgl. na wczesny wiek dzieci) oraz dowolnie do klas II, III i IV — jako poczynania próbne. Obecnie na terenie Śląska urządzono szereg kursów teoret. i praktycznego nauczania.

²⁾ Niestety W. K. N. w Wilnie, jedyny w tym rodzaju w Polsce, został z końcem ub. r. szk. po dwuletnim istnieniu zniesiony przez Minist. W. R. i O. P. Mojem zdaniem, szkoda wielka, bo dużo dawał pod względem praktycznym, pod względem szersze-

wąskie rozumienie i nazywanie nauczania łącznego. Mianowicie w niektórych artykułach spotykamy się z nazwami: *metoda* nauczania łącznego lub *metoda* łączna.

Wyraz „metoda” przyzwyczailiśmy się rozumieć, jako pewne postępowanie w nauczaniu w znaczeniu wąskim, jak np. metoda analityczno-syntetyczna, czy wyrazowa — w nauce czytania i pisania i t. d.

Otóż takie ujęcie nauczania łącznego jako *metody* odrazu wzbudza wątpliwości i zastrzeżenia, zwłaszcza natury dydaktycznej. Wnioskując, że nauczanie łączne, to metoda nauczania w ścisłym i wąskim słowa tego znaczeniu, a więc metoda podawania wiadomości i umiejętności, dochodzimy do pytań: Czy ona da pewien porządek w pracy, stopniowanie trudności, ujęcie logiczne materiału, czy uwzględni koncentrację, jakie będą wyniki w opanowaniu materiału i t. d.

Takie stanowisko wynika z obawy o rezultaty w nauczaniu. Ale to jest stanowisko z punktu widzenia wiedzy, w dotychczasowy sposób uczniom *podawanej*, to jest wyjście z dotychczasowej, przedmiotowej organizacji nauczania, a wreszcie stanowisko ta-

go poglądu na metody pracy szk., na stosunek do pracy, na zadanie nauczyciela i t. d. Raczej należałoby znieść inne specjalne wyższe kursy, a kurs przygotowujący do nauki w niższych oddziałach — utrzymać.

kie jest następstwem jednostronnego i wąskiego interpretowania nauczania łącznego.

Nauczanie łączne to nie metoda (w ciasnym znaczeniu), lecz organizacja zajęć z dziećmi w latach początkowego nauczania, oparta na epizodach, ośrodkach, zjawiskach życia z najbliższego otoczenia, wynikająca z psychologicznych podstaw rozwoju dziecka, z jego stanowiska i z jego potrzeb i przygotowująca dziecko przez wyczuwanie praw życia w epizodach do pracy, systematycznej nauki i wychowania w wyższych klasach. Zatem *nauczanie łączne to nie logiczne ujęcie materiału wiedzy i podawanie go dziecku, lecz wprowadzenie dziecka w te zjawiska przez całość zajęć, całość życiową, konkretną, bliską dziecku uczuciowo, a nie ze względu na całość materiału wiedzy.*³⁾

W nauczaniu łącznym zatem nie chodzi o opanowanie materiału, logicznie rozłożonego, skutego zasadami dydaktycznymi, bez względu na to, czy to będzie program i materiał pionowo (wg. przedmiotów i godzin) czy poprzecznie (wg. ośrodków czy tematów) ujęty. Tutaj nie o to chodzi. Istota nauczania łącznego polega na tem, że obejmuje ono *zjawiska życia psychologicznie proste i bliskie uczniowi*, a przeto łatwe i dostępne, chociaż złożone.⁴⁾

Tym zajęciom winien przyświecać pewien porządek i system, aby nie było anarchji, błędzenia przyjemnego, lecz nic nie dającego dla rozwoju dziecka, błędzenia po epizodach życia — jak mówi Hessen⁵⁾ — lecz ten system, porządek i cel dalszy, do którego zmierzamy (rozwój jednostki, wzbudzenie zainteresowania czynnego a przeto

przygotowanie do systematycznej już pracy dalszej w szkole i w życiu) winien istnieć na tym stopniu nauczania, nie w materiale wiadomości wiedzy, umiejętności, — jak to dotąd najczęściej było — lecz przeciwnie, w doborze i opracowywaniu ośrodków, epizodów z życia czerpanych, tak, aby one dały podświadomie przez dziecko gromadzony materiał do przyszłej pracy, do ujęcia systemu, praw logicznych, do których dziecko w późniejszych latach rozwoju dochodzi.

To jest właśnie zasadnicza, a subtelna różnica między nauczaniem łącznym jako li tylko *metodą* w ciasnym rozumieniu, a nauczaniem łącznym — *jako organizacją zajęć*. Jasnym się staje, że nauczanie łączne, czy epizodyczne jako organizacja pracy dopuszcza, a nawet zmusza do tego, aby w jej obrębie różne stosować metody wychowania i nauczania, jak: metodę projektów⁶⁾, metodę Decroly⁷⁾, a w obrębie poszczególnych ujęć, jak mowa, pisanie i t. d. — metody znane i wypróbowane — zależnie od środowiska, warunków pracy, przygotowania. Z tego wynika również, że nauczanie łączne obejmuje *nie tylko nauczanie* jako rozwijanie umysłu, ale przede wszystkim *wychowanie* i to wychowanie ogólne, społeczne i państwowe. Stawia ono bowiem dziecko odrazu wśród życia, wśród zjawisk społecznych, wśród różnych ludzi, zawodów, urzędzeń. A chociaż nie ujmuje w sposób naukowy i logiczny praw, zjawiskami i życiem rządzących, to słusznie tak czyni, bo dziecku na tym stopniu rozwoju (do 8 lat) prawa logiki są obce, na co wskazuje w swoich badaniach Piaget⁸⁾, oraz na tym stopniu wychowania (niższe oddziały szkoły powszechnej) zupełnie wystarcza, że się dziecko zetknie ze zjawiskami, że je przeżyje uczuciowo, a zarazem, że się zetknie z systemem praw, w epizodach życia zawartych — *podświadomie*, gdyż pracą nad uświadomieniem, zbadaniem i uporządkowaniem tych praw podejmie w klasach wyższych, gdy się do tego *przygotuje i dojrzeje*.

Reasumując te krótkie rozważania, zaznaczyć należy, że:

1) *Celem nauczania łącznego jest:*

⁶⁾ J. Stevenson: Metoda projektów w nauczaniu. Ks.-Atl., W-a 1930. Tł. W. Piniówna.

⁷⁾ A. Hamäide: Metoda Decroly. Warsz. Tł. Gór-ska. N. Ks. 1925.

⁸⁾ J. Piaget: Mowa i myślenie u dziecka, R. 1929.

³⁾ B. Nawroczyński: Zasady nauczania, W-wa 1930, mówi o *nauczaniu syntetycznym*. W Chowanie. Kwart. In. P. w Katowicach, t. II, r. 1930 o *syn-tezie w nauczaniu*. W Niemczech i Austrii system ten zwą *Gesamtunterricht*. Hessen Serg.: Podstawy pedagogiki. — Warsz. 1931. Nakł. Naszej Księgarni — nauczanie łączne określa jako *nauczanie epizodyczne* i bodaj najlepszy termin zastosował.

⁴⁾ Zob. doskonałe spostrzeżenia i uwagi na ten temat Dr. M. Librachowej i Selmowiczówny w broszurce: „Pogadanki z dziećmi”, Warszawa 1928.

⁵⁾ Hessen — cyt. dzieło, str. 331.

rozwijanie dziecka pod każdym względem, jako całości i jedni w wielości, a zatem wychowywanie w szerokim tego słowa znaczeniu;

przygotowywanie do pracy i nauki systematycznej w wyższych oddziałach i studjach dalszych oraz w życiu, przez epizodycznie ujęty kurs zajęć w latach początkowej nauki;

rzucenie pomostu między egocentrycznym życiem dziecka, a ściśm i społecznym nastawieniem człowieka dorosłego, oraz

wyrównanie przepaści, jaka dzieliła dotąd życie pozaszkolne a szkolne; usunięcie sztuczności, istniejącej w przejściu dziecka z domu do szkoły.

2. *Istotą nauczania łącznego* jest:

że ono przyjmuje za podstawę zajęć postawę dziecka wobec pracy, a nie punkt widzenia ludzi dorosłych i praw nauki; jest to więc zasada psychologiczna w przeciwstawieniu dotychczasowej zasadzie logicznego, ciągłego i stopniowego nauczania, które wychodziło od wiedzy ściśm i do niej umysł dzieci nagięło za wszelką cenę;

że ujmuje zajęcia w formie całości psychologicznej i życiowo-praktycznej, a nie czysto logicznej;

że opiera zajęcia na zjawiskach życia i najbliższego otoczenia.

że za punkt wyjścia w nauczaniu uważa, nie materiał naukowy, lecz zjawiska uczuciowo i życiowo działwie najbliższe, na tle których dochodzi się do systematycznej nauki;

że ćwiczenia i umiejętności techniczne, jak np. pismo, czytanie, liczenie i t. p. uważa za środek, a nie cel sam w sobie, za środek, który jest naturalną potrzebą i następstwem zjawisk życiowych;

że w obrębie nauczania łącznego, jako organizacji zajęć stosować można i należy różne metody wychowania i nauczania;

że nauczanie łączne stosować należy w oddziałach niższych; w miarę rozwoju dzieci forma zajęć zbliży się coraz więcej do ujęcia ściśm i, szczególniejszego, poczem przechodzi w oddziałach wyższych w systematyczne nauczanie.

Czy nauczanie łączne nie będzie w naszych warunkach i na naszym terenie czemś obcem, a zatem sztucznym, jako zaczerpnięte z zagranicy?

Nauczanie łączne, jako organizacja pracy, a zatem system szeroko pomyślany, który za punkt wyjścia bierze życie, środowisko społeczne i terytorjalne — nie będzie tem samem, czem jest w Wiedniu, czy Niemczech, gdyż u nas są inne warunki i inne życie. Przeciwnie, właśnie nauczanie łączne jest cennem przeciwstawieniem szablonu, sztuczności i obcej formy, ponieważ przewiduje dostosowanie do różnych warunków oraz uwzględnianie różnych metod. Wymaga ono *twórczości* tak ze strony dzieci, jakoteż i nauczyciela i to w sposób naturalny, jak naturalnem jest życie.

To są właśnie ważne zasady, których domaga się współczesna pedagogika.

Czy w obecnych warunkach szkolnych a zwłaszcza ogólnogospodarczych da się realizować nauczanie łączne?

Niewątpliwie w wielu środowiskach wiele trudności nie da się obecnie usunąć. Niemniej jednak dużo da się zrobić i wiele zmienić z tego, co dotąd istniało, bo wiele już się robi.

*

Do literatury, podanej przez kol. A. Litwina w poprzednim numerze „Pracy Szkolnej”, dodaje:

1. Dr. K. Sobolski: Na marginesie metody łącznego nauczania. Ogniskowiec Nr. 20 r. 1932.
2. K-ki: Twórczość nauczyciela a metoda łączna. (j. w.).
3. Żychal K.: Rozkład materiału naukowego w nauczaniu łącznym. Ogniskowiec Nr. 13—14 r. 1932.

T. ŁACIAK

II.

CECHY NAUCZANIA ŁĄCZNEGO.

Nauczanie łączne nie jest — jak chcą niektórzy — metodą, ale pewną formą ułożenia materiału, pewną formą szkoły pracy, stosującej samodzielną czynność dziecka i biorącej za podstawę t. zw. ośrodki.

Jedną z głównych zasad nauczania łącznego jest wyjście od dziecka. Dziecko cechuje żywa dążność do ruchu, wpływająca z chęci do pracy i z radości czynu. Powyższe siły planowo wykorzystane działają

ją jako najsilniejszy bodziec rozwoju umysłowego, podczas gdy przymus do biernego przyjmowania materiału załamuje dziecko i przytępia jego umysł. Czynnosc twórcza (samodzielna) umysłu i ręki jest zasadniczą podstawą naturalnego nauczania.

Wreszcie dziecko ujmuje świat, jako żywą całość, jako współzależny kompleks zjawisk, których nie można dzielić na działy wiedzy (przedmioty nauczania). Wobec tego rozbijanie życiowego materiału naukowego na przedmioty szkolne musi być zastąpione przez racjonalne nauczanie łączne, w obrębie którego wszystkie dziedziny nauki i umiejętności muszą znaleźć miejsce. Jeżeli jednak dziecko ma przez własną pracę poznać środowisko, to materiał nauczania musi być zasadniczo zaczerpnięty z najbliższego otoczenia dziecka, a następnie powoli i stopniowo rozszerzany na rzeczy bardziej odległe. Z tego wynika, że materiał nauczania w różnych szkołach będzie różny, np. mamy w programie I oddziału temat: Życie dziecka w domu; temat ten jest przerabiany we wszystkich szkołach w Polsce; treść jednak będzie różna w zależności od regionu, środowiska rolniczego, robotniczego czy handlowego i t. p. I urządzenie domu i organizacja pracy w każdym z tych środowisk będą inne. A zdanie Pestalozziego: „Uzmysławianie jest istotnym fundamentem wszelkiego poznania” w nauczaniu łącznym stanowi jeden z ważniejszych postulatów. Samo tylko mówienie o różnych rzeczach bez nauki pogładowej jest bezcelowe i wstrzymuje od razu rozwój umysłowy. Jako momenty pogładowe wchodzi w nauczanie łącznym w rachubę: obserwacja indywidualna np. co dziecko widziało po drodze z domu do szkoły i obserwacja zbiorowa (np. w sadzie, w polu, nad rzeką i t. p.), podczas wycieczek naukowych, przypomnienia minionych przeżyć, wreszcie pomoce naukowe, stosowane na lekcjach: okazy, obrazy, szkice i t. p. Podczas wycieczek zbiorowych wszystkie potrzebne szczegóły muszą widzieć wszystkie dzieci. Najpierw urządzi się wycieczki bliższe, a później dalsze, przygotowane uprzednio w klasie¹⁾.

Na wycieczce samej nie przeprowadza się wyczerpujących dyskusyj, lecz zbiera się materiał, który następnie w klasie zostaje uporządkowany, przyczem nauczyciel, znając materiał całego ośrodka, określa, co do rzeczy nie należy, co wybiega poza ramy tematu.

Zadaniem nauczania łącznego jest wyrobić u ucznia zdolność do szukania, dociekania, poznawania i urzeczywistniania zagadnień życiowych. Uwzględnić tu musimy stopień rozwojowy dzieci nowo do szkoły wstępujących. Dla nich już sam fakt przyjscia do szkoły stanowi przełom w życiu. Tu stykają się ze społeczeństwem klasowym i wielką powagą nauczyciela oraz wielką ilością obowiązków. Kończy się czyste „dziecięce dziecko”, a rozpoczyna się „przyszłe dorosłe dziecko”. Stąd też nauka w tym okresie musi być tak prowadzona, żeby te dwa światy: dom i szkoła zrosły się w jedną całość, przyczem typowe właściwości tego wieku muszą być w pracy szkolnej uwzględniane w wysokim stopniu (np. swobodna zabawa, opowiadanie baśni, bazgranie ołówkiem i t. p.). Równocześnie z tem w ramach życia towarzyskiego klasy i spełniania obowiązków musi być przyszłe dorosłe dziecko świadomie kierowane. I tu mlarodajnem jest nie to, czego dziecko sobie życzy, lecz to, co dziecko zdziałać potrafi.

Niektórzy próbowali wpleść nauczanie łączne do t. zw. opowiadań moralnych, jak np. opowiadanie o dziewczynce z zapalkami i t. p. Takie jednak zastosowanie nauczania łącznego budzi obawy, że zniweczy zasadniczy postulat nauczania łącznego, gdyż opierałoby się na jakimś schematycznym typie dziecka i nie na rzeczywistym, szczerze ujawnionem życiu naszych uczniów. Wskazaniem natomiast jest po przeprowadzeniu dyskusji na temat rzeczywistych przeżyć dzieci zrobić rodzaj zebrania w formie stosownego opowiadania, jako przeżycia klasowe, co sprawia dzieciom wielką przyjemność.

Roczny plan naukowy do nauczania łącznego układa się zgóry, lecz może on zostać narzucony przez okoliczności nieprzewidziane. W kierunku pionowym winny być wyczerpane programy naukowe, w kierunku poziomym — poszczególne zagadnienia, wynikające z ośrodka, np.

¹⁾ Por. B. Kubski: „Pory roku w programie nauki”, Praca Szkolna 1927, 1928.

ośrodek	ujęcie ogólne	ujęcie mowne	ujęcie artystyczne	ujęcie liczbowe	uj. ruch.	uj. wyobraź.
ulica	na wycieczce	pisanie, czytanie, mówienie	śpiew, rysunki, roboty	rachunki, geom. (ukszt. niekt. przed.)	ćw. ciel.	zachow. się na ulicy, zachow. czystości i t. p.

Przeciętnie opracowuje się jeden ośrodek 7—10 dni. Pod koniec następuje reasumowanie i wywyczenie tudzież powiązanie z całością materiału. Do reasumowania powinny mieć dzieci osobny, gruby zeszyt t. zw. księgę pracy, gdzie po przerobieniu danego ośrodka notują np. dokąd poszliśmy z wycieczką, jaki był program, cośmy poznali, jednym słowem, wszystko, co ten ośrodek dał. Jest to zbiorowa praca całej klasy: uczniowie wysuwają różne propozycje, z tych jedne się wybiera i zapisuje na tablicy, przyczem dyskutuje się nad ortografią, stylem, poprawia się i to odpisują dzieci czysto, kaligraficznie do swojej księgi pracy. Tekst ozdabiają indy-

widualnie ilustracjami własnymi, widokówkami, wycinkami z gazet i t. d.

Z wielkim naciskiem podkreślić należy, że przy nauczaniu łącznym uwzględnia się nie tylko czynnik wiedzy i kształcenia umysłu, ale i momenty wychowawcze, urabianie charakteru. Zasadniczo momenty wychowawcze stanowią punkt wyjścia i trzon postępowania. Zmienia to oczywiście i dawną dyscyplinę szkolną: ślepemu posłuszeństwu przeciwstawia się wzajemną współodpowiedzialność i samowychowanie oraz serdeczny stosunek nauczyciela.

FLORJAN BALCAR.

III.

DWIE LEKCJE *).

Temat tygodnia: Poczta. Temat dnia: Listonosz.

Na specjalnej tablicy widnieją ułożone z liter alfabetu ruchomego trzy wyrazy: List, koperta, papier.

Nauczycielka każe przyrzeć się tym wyrazom i przeczytać pierwszy z nich.

Od wyrazu *list* zaczyna się właściwy tok lekcji.

Po pytaniu: Kto przynosi listy? wyłania się osoba listonosza. Zaczyna się w formie swobodnej rozmowy dzieci między sobą omawianie tego wszystkiego, co zauważyły u listonosza. Widać tu delikatne kierowanie myślami dzieci przez nauczycielkę oraz przyzwyczajanie ich do planowości w mówieniu. Dzieci zaczynają od ubioru listonosza.

Omawiają każdą część ubrania pokolei.

Kiedy mowa o obuwiu listonosza, dzieci robią uwagę, że buty jego muszą być mocne z grubej i dobrej skóry, o doskonałych podszewkach, bo musi on dużo chodzić.

Wszystko zauważyły, nie zapominają nawet o orzełku na czapce i guzikach.

*] Widziane w kwietniu 1932 r. w szkole ćwiczeń Instytutu Pedagogicznego w Wiedniu.

Potem przystępują do omawiania torby, w jaki sposób i na czym ją listonosz nosi. Gdy któraś z dziewcząt mówi, że nosi ją na rzemieniu, inna zaraz ją poprawia: „Nie mówi się rzemień, tylko pas!”

Teraz znów zagadnienie: Jak wygląda torba wewnątrz? poco są przegródki? gdzie on listy układa?

Jedno dziecko odpowiada: „U siebie w domu — wieczorem”. Znajduje się jednak zaraz inne, które protestuje, że nie wolno listonoszowi zabierać listów do domu. A więc, gdzie to robi? Tu wyłania się wyraz — poczta.

Są dzieci, które doskonale opisują urządzenia pocztowe i pracę.

Teraz wysuwa się problem: W jaki sposób listonosz chodzi z listami po ulicy.

Dzieci pokazują, że chodzi od domu do domu po linii łamanej według kolejności numerów.

Słychać uwagę: „Listonosz bardzo się męczy chodzeniem, cały czas chodzić po ulicach i piętach to ciężko!”

Ten moment wykorzystuje nauczycielka. Nieznacznie otwiera okno i mówi dzieciom, żeby pokazały, jak to listonosz idzie przez ulicę, potem wchodzi na piętro jedno, dru-

gie, coraz wyżej, coraz wolniej, wyjmując list z torby, kładzie go do skrzynki, zawieszanej wysoko, jeszcze wyżej, bardzo wysoki, list upadł, podnosi go i t. d.

Dzieci wszystko pokazują, wykonują ruchy, jak: chodzenie w miejscu, wspinanie się na palcach, podnoszenie rąk, schylanie się. Wynikły z tego bardzo ciekawe i urozmaicone ćwiczenia gimnastyczne w przerwie oddechowej; mięśnie pracują, ale uwaga nie została odwrócona od zasadniczej myśli lekcji.

Po tej przerwie nauczycielka rzuca pytanie, jak to numerowane są domy. Następuje kreślenie na tablicy kwadracików, jako domów i oznaczanie ich liczbami. Tworzy się ulica, strony o numeracji parzystej i nieparzystej. Dalej naucz. mówi: — Do jednego domu listonosz przyniósł listy. Na parter B, na I piętro 2, na II-e — 5, na III — 3 i na IV — 2. — Podpisuje te liczby jedną nad drugą tak, jak idą piętra, podkreśla i każe je zliczyć.

Liczby te są tak ustawione, że dziecko, sumując, czy to z góry, czy z dołu, może z łatwością ująć wzrokiem grupę dziesiątkową:

$$\begin{array}{r} 2 \\ 3 \\ + 5 \\ \hline 2 \\ 8 \end{array}$$

20

Nauczycielka zapisuje wynik obu rękoma jednocześnie innym kolorem. (Zaznaczyć muszę, że dzieci od początku piszą i rysują prawą i lewą ręką.)

Dalszym ćwiczeniem jest przedstawianie liczb (prawo przemienności) tworzenie innych układów, kompozycji. W ten sposób dzieci nieznacznie uczą się rachunków.

Następnie nauczycielka rozdaje dzieciom jednakowe kartki papieru, sama również ma w ręce taką samą kartkę. Odwraca się, szybko składa ją na kilka części i pyta, na ile części ta kartka została złożona?

Dzieci nie wiedzą. Proszą, aby kartkę rozwinęła.

Naucz. rozwija ją i składa powtórnie najpierw na pół, jeszcze na pół i jeszcze na pół, a dzieci liczą części. W ten sposób doszło do 8 części. Dzieci wołają: „Jeszcze na pół, to będzie 16 części.”

Wtedy naucz. każe dzieciom zrobić to

samo ze swymi kartkami i mówi, że to będzie oznaczało dom o dwóch skrzydłach i 4 piętrach (Wyobraźnia!). Poleca dzieciom obmyśleć, ile też listów mógł przynieść listonosz na każde piętro i ile ich wszystkich było. To wszystko każe powpisywać do odpowiednich kratek-pięter i zliczyć w domu.

Tak wyglądała lekcja w klasie dziewcząt.

Teraz w skróceniu opiszę drugą lekcję na ten sam temat u chłopców. W klasie wiadać przygotowane: skrzynkę do listów, sępile, znaczki pocztowe, papier, koperty i t. p.

Nauczyciel wyjmując ze skrzynki, przytwierdzonej do drzwi kilka listów. Listy te są adresowane do dzieci, znajdujących się w szkole. Na kopertach wypisane są imiona i nazwiska chłopców, rzędy ławek zastępują ulice, miejsca w ławkach — numer domu.

Przed rozdaniem listów nauczyciel rzuca pytanie: — Kto te listy wrzucił do skrzynki? Listonosze. Tuż zaczyna się swobodna pogawędka o listonoszu, jego ubraniu, torbie, pracy. Chłopcy robią uwagi, jak: listonosz powinien umieć dobrze i prędko czytać, listów nie wolno mu otwierać; powinien być grzeczny; przed wejściem do mieszkania wytrzeć nogi, zapukać, zdjąć czapkę, ukłonić się i t. p.

Teraz nauczyciel rozdaje listy i zaczyna się odczytywanie.

Okazuje się, że listy były od postaci dobrze znanych dzieciom, a więc: wielkanocnego zajączka z czekolady, bałwana ze śniegu, który żegna się z dziećmi, bo zima już się skończyła, od niedźwiedzia z bajki jakiegoś „Fiksa-Faksa”, znanego z opowiadania dla dzieci.

Ten „Fiks-Faks” pisze same niedorzeczności, jak: czapkę założył na nogi, kalosze powiesił na wieszadle, palto postawił w kącie i t. d.

Wszystkie te zdania wypisują dzieci na tablicy, podkreślają te wyrazy, które tworzą pewną logiczną całość, układają z nich zdania, wypisują je w formie listów do „Fiksa-Faksa”, wkładają je do kopert, adresują, nalepiają znaczki i wrzucają listy do skrzynki pocztowej.

Teraz zaczyna się zabawa w pocztę. Chłopcy obierają sobie różne role, o żadnym funkcjonariuszu poczty nie zapominają.

Jeden z chłopców liczy głośno listy, za nim powtarzają wszystkie dzieci, drugi

stempluje je, pozostałe dzieci wykonywują ruchy, jakby uderzały pieczęcią, stukają rytmicznie w ławki.

Po uporządkowaniu listów, powiązaniu w paczki i niby odesłaniu, lekcja się kończy.

Jak widać, w pierwszej i drugiej lekcji uwzględnione zostało wszystko. Było i

kształcenie spostrzegawczości, odtwarzanie widzianego, były i ćwiczenia w mówieniu, pisaniu, czytaniu, logicznym myśleniu, rachunkach, rysunkach i gimnastyce. Było też i wiele momentów wychowawczych.

KLARA MICHALSKA.

ST. DOBRANIECKI.

Dwa warjanty nauki czytania i pisania.

II.

1. Niezbędne wyjaśnienia.

A. Niewłaściwa interpretacja terminów. Na czoło zagadnień, jakie nasuwać może obecny program dla oddziału pierwszego, wysunęła się kwestja „warjantów”. Kwestję „warjantów” wyolbrzymiono, przeocząc często istotną cechę nowego programu: dążność do nauczania syntetycznego, łącznego. W bardzo wielu wypadkach treść wyrazów „warjant drugi” utożsamiana jest z treścią wyrazów „nauczanie łączne, syntetyczne”. Wyrażenie „warjant drugi” odnosi się, w tym programie, tylko do nauki czytania i pisania, a zatem nie można żądać wskazówek do tego, „jak przeprowadzić lekcję rachunków drugim warjantem” (autent.). Fakt, że zarówno nauczycielstwo, jak i władze szkolne (w terenach) zajęły się przede wszystkim drugą metodą nauki czytania i pisania, nie zaś organizacją pracy na nowych podstawach, jest dowodem, jak głęboko w nas tkwi „przedmiotowe” traktowanie programu i jaką w nim rolę dajemy nauce czytania i pisania.

Warjant drugi wypływa niejako z istoty nauczania łącznego, co nie znaczy, iż przy nauczaniu łącznym nie można uczyć czytania-pisania pierwszym warjantem*), jak nie należy też wnioskować, że drugi warjant stosowany być może tylko w nauczaniu łącznym.

B. Podstawy psychologiczne obu warjantów. Czemżeż się różnią te warjanty? I tu wyraz (po zdaniu)

i tam wyraz, i tu analiza, synteza, i tam to samo. Nieporozumienie wynika albo z niedokładnego wnikięcia w treść wskazówek i wyjaśnień Instrukcji, albo też z niedokładnej znajomości podstaw psychologicznych tego zagadnienia. Jeśli chodzi o podstawy psychologiczne, to obie metody opierają się na przesłankach psychologii strukturalnej czyli postaci. Kierunek ten jest przeciwstawieniem psychologii elementów, atomistycznej, na zasadzie której to opierała się nauka czytania metodą syntetyczną**) (od litery-elementu do wyrazu). Psychologowie „postaci” wykazali, że wszelkie procesy psychiczne, a więc i spostrzeganie, powstają na drodze bezpośredniego ujmowania całości, a nie na drodze łączenia się pewnych elementów tych procesów.

Zarówno rozumienie przez dziecko mowy dorosłych, jak i najwcześniejsza mowa dziecka mają charakter postaciowy, całościowy: Nie odróżnia więc dziecko-niemowlę poszczególnych dźwięków wyrazu m a m a i nie zrozumiałoby ono tego wyrazu, gdybyśmy go wypowiedzieli drogą wybrzmienia 4 osobnych głosek. A obraz matki to też nie suma cech matki (nos, usta, oczy, cera, kolor włosów + wzrost i t. d.), lecz coś dla dziecka niepodzielonego, a jednak innego, niż t a t a, niż obce osoby. Dziecko wypowiada się zdaniami, choćby te zdania były jednowyrazowe, jak m a m a. Wystarczy wsłuchać się w zabarwienie sensu tego wyrazu, aby zrozumieć, kiedy oznacza on u dziecka: „Ma-

*) Por. Al. Litwin: „Interpretacja nowego programu nauczania w I-ym oddz. szkół powszechnych”. Praca Szkolna Nr. 4—5, r. 1933; str. 78.

**) Nie należy utożsamiać syntetycznej metody nauki czytania z nauczaniem syntetycznym, łącznym, jako organizacją pracy.

mo, ja chcę jeść, ja się boję, ja nie chcę" i t. d.

I dwóch, trzech wyrazów w swoim zdaniu nie odczuwa ono jako czegoś podzielonego. Tworzą one pewną całość myślową, z punktu „widzenia" dziecka celową, bo wyrażającą jego stosunek do otoczenia. I my, dorośli, zdolni do analizy, nie myślimy zdaniami, wyrazami, lecz sytuacjami, tematami, pewnymi całościami myślowymi. Nawet dziecko 7 let. nie odczuwa potrzeby podziału swej mowy żywej na martwe, jego zdaniem, kawałki-wyrazy, poszczególne ich dźwięki. Jak słyszany wyraz nie jest dla niego sumą dźwięków, tak wyraz wypisany nie jest sumą składników-liter.

Na powyżej przytoczonych przesłankach opiera się metoda wyrazowa nauki czytania i pisania, a więc oba omawiane warjanty. Lecz tu się też zaczynają różnice obu metod. Gdy przy warjancie pierwszym interesuje nas przedewszystkiem wyraz, jako suma pewnych głosek, liter, to przy warjancie drugim obchodzi nas właśnie zdanie, jako ta minimalna całość myślowa, którą z większej całości tematu, sytuacji, obrazu w zdaniu zamknąć można.

Gdy w I warjancie bogactwo poznanych słów zależne jest od ilości poznanych liter, to w drugiej metodzie zależność ta, szczególnie w pierwszej fazie nauki, nie istnieje. Dziecko może znać wyrazy, umieć posługiwać się nimi, nie znając ich poszczególnych elementów: głosek i liter.

Z tego, że tu i tam dochodzimy w rezultacie do analizy i syntezy nie można sądzić, że niema różnic między metodami. Przedewszystkiem już samo założenie, że przy II warjancie czytanie jest tylko środkiem, a nie celem samym w sobie, pociąga za sobą konsekwencje natury dydaktycznej i metodycznej.

2. Nauczanie łączne a drugi warjant.

Na tych samych zasadach psychologicznych, co metoda czytania i pisania, opierają się dążenia do syntetycznego ujmowania nauki szkolnej, szczególnie w niższych klasach. Dziecko 7-letnie nie dostrzega około siebie tego podziału zjawisk, przejawów otaczającego je świata; nie widzi więc, nie odczuwa potrzeby dzielenia tego życia na „przedmioty", odrębne tematy. W jego pojęciu wszystko się łączy w niepo-

dzielną całość, jakąś postać, w której nie odróżnia ono tych elementów, jakie widzą dorośli.

Dlatego właśnie rachunki, śpiew, roboty i t. d. mają wypływać z tego samego źródła, tematu, ośrodka. Żaden z tych przedmiotów nie może być sobie celem, lecz jedynie środkiem do harmonijnego rozwoju dziecka jako struktury. Takim też środkiem jest czytanie z pisaniem. Nowy ten środek ma wzbogacić dziecko w jedno więcej — obok mimiki, gestu, słowa, rysunku — narzędzie wyrażania się, narzędzie poznawcze, pozwalające rozszerzyć zakres pojęć o świecie. Ten pogląd na naukę czytania nadaje nowy sens temu, co nazywamy powszechnie umiejętnością czytania, a jednocześnie powoduje konieczność zmian dotychczasowych metod zdobywania tej sztuki.

Z martwych, bezsensownych dla dziecka literek, dźwięków przy metodzie syntetycznej dziecko miało stwarzać żywe, z sensem, wyrazy. Pierwsza odmiana (warjant) metody wyrazowej w wielu wypadkach zaczyna od wyrazu żywego, lecz jedynie poto, by jak najrychlej go uśmiercić, podzielić na elementy martwe, potrzebne do tworzenia nowych wyrazów. O doborze słów, liter przy tej metodzie pisaliśmy już poprzednio i wiemy, że dobór ten najczęściej utrudnia łączne traktowanie nauczania.

Przy warjancie drugim wychodzimy od zdania, jako pewnej całości myślowej. Zdanie to jako całość, a następnie i poszczególne jego wyrazy, pozostaną dla dziecka czemś zawsze żywym, czemś, co zawiera treść, myśl. Ta treść i myśl tem wyraziściej przebijają się będą z czytanych zdań, wyrazów, im bardziej tekst czytanego wypływać będzie z zainteresowań dziecka. W myśl instrukcji M. W. R. i O. P., treść tych zdań ma być związana z życiem bieżącym dzieci, czyli z tem, co w danej chwili interesuje klasę, jakie tematy z nią omawiamy. Kiedy w okresie świąt Bożego Narodzenia kupujemy do swej klasy choinkę, kiedy ją witamy wierszem „Nie żałuj tego, choinko mała, że już nie będziesz wśród lasu stała", kiedy z zapałem robimy na naszą choinkę zabawki, znosimy je z domu i t. d., kiedy wkoło nas z jej choinki śpiewamy kolendy — wtedy właśnie w sposób naturalny zjawia się potrzeba użycia zdań i wyrazów o choince, zabawkach, o lesie.

Zima niesie nam śnieg, mróz, sanki, łyżwy. I wtedy właśnie o tem wszystkim możemy mówić, rysować i pisać. Nie jesteśmy wówczas zmuszeni mówić z dziećmi o łyżwach, lodzie dopiero w maju lub czerwcu (z powodu **ż**, **dz**), a czytanie i pisanie staje się wtedy jedną z form ekspresji dziecka, obok ruchu, rysunku, wyrażania słownego wiąże się ono ściśle z resztą „przedmiotów”. (Rachunki: drzewka, zabawki, paski papieru; roboty i rysunki: zabawki, ilustracja, barwy; śpiew: kolendy; gimnastyka — opowieści ruchowe: „Idziemy do lasu po choinkę. Duży śnieg. Wracamy z drzewkiem. Sprzedajemy. Ubieramy choinkę” i t. d.). Czytany i pisany tekst jest zawsze aktualny, gdyż jest odbiciem pewnych przeżywanych treści. Zasady łączności nie musimy naginać do żadnego z „przedmiotów”, a więc i do czytania, czem właśnie tak łatwo można grzeszyć przy warjancie pierwszym, — a co w sposób jaskrawy występuje u p. Grodowskiej*), której do litery **j** potrzebne było zmęczenie dzieci, do litery **u** — ryk krowy, do **e** — grymasy Edzia i t. d. (str. 20—22). Przy warjancie drugim podobne sztuczności są niemożliwe, gdyż literka jako taka nie może stanowić ośrodka zainteresowania, a więc i pracy dziecka; do jej poznania, wyodrębnienia z wyrazu prowadzi inna droga.

Warjant drugi, jako jedynie konsekwentna metoda nauki czytania w łącznym traktowaniu materiału pracy programowej dziecka, pozwala nauczycielowi wykorzystać w szkole wartościowe momenty natury regionalnej tego programu. Dziecko w szkole wiejskiej b. długo, a czasami do końca pobytu w szkole, czuje się onieśmiałe z tej racji, że jego domowy język, a język nauczyciela, elementarza, są tak dalece inne. Zażenowanie to, w korzystny sposób można usuwać właśnie przy warjancie drugim, respektując używanie w mowie i piśmie pewnych wyrażań gwarowych, które dla dziecka zawierają pełną treść uczuciową i pojęciową. Dlaczego koniecznie dzieci z pod Dobrzynia nad Wisłą mają nie mówić i pisać **s a s i e k**, lecz **z a s i e k**, nie **g a z d a** — w górach, **g b u r** — na Kaszubach, lecz **g o s p o d a r z** i t. d. Właśnie ze względu na dobro **ł a c z n o**

ś c i, na pełnię i swobodę wypowiedzenia się dziecka, przestrzegania czystej literackości języka np. na Kaszubach, Polesiu czy Wołyniu—należałoby przesunąć w ogromnej mierze poza oddział pierwszy. Wiemy, że żaden z dotychczasowych elementarzy tego rodzaju „wykroczeń” nie uwzględnia. Przy metodzie drugiego warjantu nauczyciel ma wolną rękę: zdania i wyrazy, wypływają z treści tematu, na nich możemy budować, doskonalić dalszą naukę języka literackiego, którym pisane są książki, podręczniki. Nie tu jest miejsce na szczegółowe omawianie zagadnienia gwary w nauczaniu, lecz musimy się zgodzić, że do miłości wielkiej Ojczyzny, do ukochania języka literackiego czasów współczesnych i minionych musimy wychodzić od umiłowania i szacunku swego środowiska, miłej ojcowizny z jej wartościami ducha i materji.

3. Pierwszy okres nauki drugim warjantem.

W uwagach do programu czytamy, że „naukę czytania i pisania należy rozpocząć wtedy, gdy się doprowadziło dzieci do odczucia potrzeby czytania i pisania”.

Rzecz jasna, iż nauczyciel winien się starać tę potrzebę wywołać. Okazji w tym kierunku będzie miał dużo. Wynikną one w związku z omawianymi tematami, narzucają je zdarzenia i zjawiska aktualne.

Trudno też ustalić na dłuższy czas zgóry, jakie zdania, wyrazy poznawać będą kolejno dzieci. Np. autor niniejszego projektował sobie, że jego I oddział odbędzie chrzest pisania przy zdaniach: **T o d o m**, **t o j a**, **t o t a t a**, **t o m a m a** i t. p., tymczasem tragiczna śmierć, pogrzeb Żwirki i Wigury narzuciły nam nieprzewidziany temat. Dzieci warszawskie, zamieszkałe w okolicy cmentarza powązkowskiego. U wszystkich na ustach nazwiska bohaterów. W gazetach pełno zdjęć. Cała szkoła i ten oddział I biorą udział w pogrzebie. Więc mówiliśmy o lotnikach, o małym synku Żwirki, o rodzinach tragicznie zmarłych lotników. Przyniosły dzieci wycinki z gazet, fotografie. Nalepiliśmy to na dużym arkuszu, zawiesiliśmy przed ławkami, a u góry napis: „**Ż w i r k o i W i g u r a**”. Wyrazy te lepiłone były z plasteliny (stosowano duże litery drukowane), pisane, tylko nieanalizowane. Każde

*) St. Grodowska: Materiały i plany do nauki syntetycznej w pierwszym roku nauczania. Łódź r. 1933.

dziecko chce umieć napisać nazwiska bohaterów, chce się z tem pochwalić w domu. Doskonalały moment do wprawy.

Przy tematach: szkoła, dom, rodzina, praca, sad, ulica, sklepy i t. p. mamy do wyboru wielu zdań, wyrazów, które zastosujemy w czytaniu i pisaniu. Dzieci szybko orientują się, że każdy przedmiot ma swoje imię, które może być napisane. Pismo i rysunek wzajemnie się uzupełniają. Przecież możemy pisać: „t a t a m a d o m”, a możemy wyraz dom zastąpić rysunkiem. Tak robimy z innymi wyrazami, gdy nie chcemy pomnażać zbytnio tekstu pisanego. Napisy pod ilustracjami w zeszytach dzieci, na ścianach klasy mogą mieć oba teksty.

Dzieci lubią rysować. Narysowane przedmioty, obrazy choć ubogie w cechy doskonałości artystycznej, bogate są zwykle dla dziecka w treść znaczeniową. Treść tę dziecko z łatwością „odczytuje” ze swej ilustracji. Te momenty wykorzystuje nauczyciel przy omawianiu z dziećmi poczynionych obserwacji, spostrzeżeń na tematy związane z życiem bieżącym dziecka. Dziecko potrafi nazywać, po swojemu ilustrować to, co widzi, słyszy, myśli; rozumie, że każdy przedmiot, każda czynność ma swoje „imię”. I ono ma imię. Może narysować siebie, mamę, tatę, swój dom, sad. I tu przechodzimy do czytania i pisania, czyli nowego sposobu rysowania i odpoznawania. O l k a, m a m y, t a t y, d o m u i t. d. wraz z tem, co się o nich mówi. Powstaje wtedy zagadnienie doboru wyrazów pod względem ich liczby oraz budowy graficznej. Według Instrukcji pierwsze zdania nie powinny zawierać więcej niż trzy wyrazy. Rozumiemy, że treść tych zdań winna wynikać z całości tematu. Ponieważ praca nad tematem nasuwa wiele materiału słownego, a z drugiej strony w piśmie użyć można naraz zaledwie kilku wyrazów, ważnem jest, które z nich należy uwzględnić w zdaniu, czy zdaniach. Trzebaby w takich wypadkach brać pod uwagę przede wszystkim wyrazy, posiadające znaczenie dominujące w treści tematu; dopiero na drugim miejscu stawiać ich stronę graficzną. Przyczem o trudnościach tych mogłaby decydować raczej długość wyrazu, niż pisownia, lub też budowa poszczególnych liter. Możemy być jednego pewni, że wiele z tych trudności tem mniejszą odgrywać będzie rolę, im większe zainteresowanie dzieci towarzyszyć będzie

powstaniu, zdobyciu tych zdań i wyrazów. Jeśli wyrazy żyto, pszenica, mąka, ciasto, piec, chleb i t. p. łatwo i szybko zostały przez moje dzieci przyswojone (m. październik *), to tylko dlatego, że mieliśmy swoją mąkę, sami budowali na boisku piec z prawdziwej gliny i cegieł, sami piekliśmy w tym piecu bułki, również przez nas przygotowane, jak również potem z apetytem przez nas zjedzone.

Ze zdumieniem stwierdziłem też, z jaką szybkością dzieci nauczyły się czytać i pisać okrzyku „Niech żyje Polska”. Okrzyk ten padł przypadkowo z ust jednego chłopca na lekcji, poświęconej uroczystości 11 listopada. Na dużym arkuszu papieru nalepialiśmy wycinki z gazet z „wczorajszej” uroczystości: tu Marszałek Piłsudski wysiada z auta, przyjmuje defiladę; tam p. Prezydent bierze udział w odsłonięciu pomnika Poległych Lotników — moc różnych zdjęć aktualnych. Biały orzeł po środku arkusza, biało-czerwone chorągiewki, przyniesione przez dzieci. A nad tem wszystkim lakoniczny napis, zrobiony przez nauczyciela w obecności klasy: P o l s k a. I okrzyk odruchowy chłopca: „Niech żyje Polska!” Okrzyk skwapliwie powtórzyli wszyscy. Ostatni wyraz już mieliśmy. Zjawily się i dwa pierwsze. Nie zawsze, jak w podanym przykładzie, konieczność narzuci nam nowe wyrazy, wzbogacające drogą naturalną słownik klasy. Zawsze jednak pamiętać należy, by w tworzeniu podobnych zdań brali możliwie największy udział uczniowie, by zdania te i wyrazy były niejako i c h własnością.

Momentury natury skojarzeniowej, emocjonalnej decydują w pierwszym rzędzie o przyswojeniu przez dzieci zdań i wyrazów jako całości postaci. Dlaczegoż więc, nawet na pierwszej lekcji, nie może być użyty wyraz m ó j (nasz) w zdaniu „To mój (nasz) dom (domek)”, jako podpis pod domkiem przez dziecko (dzieci) zrobionym, narysowanym?

Przy warjancie drugim istnieje co do tego swoboda, pozwalająca np. nauczycielowi na wsi już w początkach roku szkolnego zastosować w czytaniu i pisaniu takie wyrazy, jak: w ó z, k o s i, ż n i w o, s t ó g, i t. p.

Wiele ożywienia wprowadza

*) Artykuł w Nr. 5 Pracy Szkolnej z r. 1929.

d z a j ą w zdania takie wyrazy, jak: m a, r o b i, j e, j e s t, n o s i oraz uzupełnienia rysunkowe.

Przy tej swobodzie, jaką mamy w drugim warjancie w doborze tekstu, nauczyciel musi mieć na uwadze dwie sprawy: 1-o orjentować się, które wyrazy mają i mogą być poddane analizie (na głoski, litery, sylaby) wcześniej, a które później, lub wcale; 2-o nie stwarzać z byt wielkiego zapasu wyrazów nowych, szczególnie błędnych, które mogą spowodować chaos w pracy.

4. Analiza i synteza w drugim warjancie.

Analizę rozpoczynamy tu od zdania. Za pomocą słuchu i wzroku dzieci orientują się, któremu odcinkowi zdania-napisu odpowiada określona nazwa. Rozsypane zdanie potrafią dobrze ułożyć, zastosować te wyrazy w budowie nowych zdań. Potrafią odwzorowywać lub pisać z pamięci (jeśli jednocześnie z nauką czytania odbywa się i nauka pisania, (co nie zawsze ma miejsce).

Drugi etap analizy, to analiza wyrazu na litery, lub też sylaby i litery. Aczkolwiek w Instrukcji czytamy, że ma to być najpierw „wyodrębnianie liter, powtarzających się w poznawanych wyrazach”, skojarzenie dźwięków z temi literami, a następnie „analiza słuchowa i wzrokowa niektórych poznanych i przyswojonych (podkr. nasze) wyrazów”, to w praktyce spotykamy się w tem miejscu z wyraźnym ciężeniem ku starej metodzie dźwiękowej, na której zasadniczo oparte są układy metodyczne prawie wszystkich elementarzy. Chodzi więc o to, aby analizę rozpoczynać od zdań i wyrazów powtarzających się, poznanych, przyswojonych. W tem przyswojeniu należy odróżniać dwa momenty: umiejętność rozpoznania-przeczytania oraz umiejętność najpierw odwzorowania, a następnie napisania z pamięci widzianego tekstu.

Proces pierwszy dokonywa się znacznie wcześniej od drugiego. Ma to doniosłe znaczenie dla analizy, która tutaj inny musi mieć przebieg, niż przy warjancie pierwszym. Tam poznajemy b. często jeden wyraz, składający się z jednej lub dwóch liter (o! u! A*, u! i t. p.); analiza odbywa się na tej samej lekcji; każdy następny wyraz mo-

że się składać tylko z liter znanych plus jedna nowa; tu dziecko jednocześnie czyta i pisze zdania, nowe zdania mogą zawierać wyrazy, całkiem nowe co do treści i budowy graficznej. Zdań tych może być kilka (z kilku dni). Analiza zdania na wyrazy odbywa się dość szybko, odwzorowywanie, pisanie zdań i wyrazów z pamięci posuwa się wolno. Czy analizować więc wyrazy tak nawpół przyswojone? Najczęściej, pod wpływem żyjącej wśród nas tradycji, rutyny i dążenia do poznania oddzielnych liter, analizę taką przeprowadzamy.

Popelniamy przytem ten błąd, że uprzedzamy samodzielną analizę wyrazu-postaci przez dziecko. Do analizy tej dziecko ma dojść drogą porównywania wyrazów-całostek drogą słuchową, wzrokową i ruchową (pisanie). Te trzy rodzaje analizy nie dokonują się jednocześnie i nie u wszystkich dzieci jednako, z czego wynika, że analiza wyrazu na sylaby, litery może nastąpić wtedy, gdy większość dzieci umie napisać dany wyraz z pamięci, aby obraz słuchowy dźwięku kojarzył się z odpowiednią literą i odwrotnie, odpowiedniem nastawieniem dziecka (w podświadomości) na ruch, niezbędny przy kreśleniu tej części, litery. Dopóki dziecko nie uświadomi sobie podobieństwa (słuchowo i wzrokowo) wyrazów Ola, Ela; sobota — robota, Romek, Olek i t. d., nie należy rozpoczynać analizy, przyczem wydzielenie sylaby nie należy utożsamiać z „syلابizowaniem”. Więc np. wyraz la to, składa się z części „od Oli (la) i z to (to mama). Stosując porównywanie wzrokowo takich wyrazów, jak Olek, Edek, kot, koń, unikamy przesady w nazywaniu poszczególnych spółgłosek; nazwy te zastępują nam często omówienia tego rodzaju: stolarz, to na końcu, jak piekarz i t. p.

Gdy dziecko zrozumie, że te same części zdania, wyrazy, mogą wchodzić w skład innych zdań, że to samo dotyczy sylab i liter, z tą chwilą proces analizy potoczy się szybko. Rzecz prosta, iż nauczyciel drogą odpowiednich ćwiczeń porównawczych pomaga dzieciom w zrozumieniu tajemnicy budowy wyrazów.

Tak pojęta analiza jest czemś innym, niż to, co spotykamy w pierwszym warjancie, gdzie ćwiczenia z wybrzmiewaniem głosek są tematami wielu godzin lekcyjnych i gdzie wyraz „podstawowy” jest tą ofiarą, zgóry skazaną przez autora elementarza na uśmiercenie poto, by z jego liter, mar-

tych znaków, powoływać do życia inne wyrazy. Tu dzieje się odwrotnie: litera-symbol wyłania się powoli z chaosu innych znaków. Powtarza się ona w wielu wyrazach, i to doprowadza dziecko do wyodrębnienia jej jako litery, dźwięku, grupy liter — jako sylaby. Analiza, proces dla dziecka wtórny, nie zasłoni wówczas treści wyrazu, jego obrazu postaciowego. To nastawienie na wyraz, na jego treść i sens pozostanie i przy syntezie, do której w sposób naturalny dojdziemy przez analizę.

Jeśli w drugim warjancie nauczyciel zastosuje nawet zasady wyrazów podstawowych (przy analizie), to wyrazy te różnić się będą od wyrazów podstawowych w elementarzu tem, że w ich wyborze nauczyciel będzie miał całkowitą swobodę. Może więc ż wydzielić zarówno z wyrazów „ż a b a, w ę ż e”, jak i z wyrazu ż n i w o i t. p.

Jak w całej metodzie tego warjantu, tak i przy analizie oraz syntezie niezmiernie ważną rolę odgrywają ćwiczenia, oparte przedewszystkiem na wzroku i ruchu. Stosujemy więc rozsypankę wyrazową najpierw z jednym, potem z więcej zdaniami. Zdanie na pasku papieru dzieci rozcinają na tyle części, ile jest wyrazów w zdaniu; rekonstrukcja tych zdań, układanie zdań nowych; układanie zdań z luźnootrzymanych wyrazów przez dwoje, kilkoro dzieci wspólnie, osobno. Rekonstrukcja zdań z wyrazów, pociętych na sylaby; nowe wyrazy i zdania z poskładanych sylab. Tablice wyrazów, zaczynających się lub kończących na jednakowe sylaby, litery (Ola, Ela, Olek, Eddek, Jurek, mam, dam, sam i t. p.). Dopisywanie brakujących na tablicy, na kartkach wyrazów, sylab, liter i t. d. Pomysłowy nauczyciel znajdzie jeszcze szereg innych ćwiczeń, nadając im formę zagadek, loteryjek, zabawy.

5. Środki pomocnicze przy drugim warjancie.

Przedewszystkiem ilustracje do omawianych tematów, wybranych zdań, wyrazów, ilustracje większych rozmiarów oraz w postaci loteryjek. Odpowiednie napisy wewnątrz klasy na przedmiotach, pod ilustracjami i luźne. Dobrych ilustracji jest w handlu mało, odpowiednich loteryjek, gier brak zupełnie. Nauczyciel wraz z dziećmi mają więc wielkie pole do realizowania idei samowystarczalności w tym

kerunku. Konieczne są też n a p i s y, t e k s t y do wprawy w pisaniu i czytaniu, szczególnie w początkach nauki. Rozumiemy, iż zażen elementarz nie może zawierać w całości potrzebnego nam tekstu. Wielką pomocą byłyby specjalnie zredagowane i wydane książeczki-zeszyty, choćby czterostronicowe o treści, poświęconej jednemu tematowi, np. „Dom”, „Zabawki”, „Mama”, „Szkoła” i t. d. Rolę zastępczą tych wydawnictw może odgrywać częściowo e l e m e n t a r z. Traktujemy go w tym wypadku, jako pewnego rodzaju słownik ortograficzny, do którego odwołuje się dziecko w chwili, gdy do budowy zdań potrzebne mu będą wyrazy niezupełnie przeze niego przyswojone, lub nawet całkiem nowe. Więc np. przy układaniu opowiadania (piśmiennie) o choince oddziały wypadło napisać zdanie: „Tu stoi choinka”. Skąd wziąć wyrazy? Na wyszcigi informują się dzieci, że w książce (elementarzu) jest: „Tu stoi Romek”, więc stamtąd weźmie się „Tu stoi” a pan da słowo „choinka”. I tak „składkowo” powstają potrzebne zdania. Ten sposób wykorzystywania tekstu elementarza ma doniosłe znaczenie, jeśli chodzi o pisownię. Dziecko odwołuje się wówczas do wzrokowego ujęcia wyrazów, a nie do obrazów słuchowych poszczególnych głosek, których obrazy graficzne nie zawsze odpowiadają ich wartościom słuchowym (mróz, lód i t. p.).

Elementarz można traktować jako materiał w czytaniu i pisaniu, naturalnie, że korzyść z elementarza będzie tem większa, im bardziej jego treść zbliżona będzie do treści omawianych z dziećmi zagadnień, tematów. (Instrukcja, pkt. 15: „wyszukiwanie w elementarzu tekstów, nadających się do chwil, przeżywanych przez dzieci w klasie”). Bardzo często źle jest interpretowany punkt k teże Instrukcji; czytamy w nim: „przerabianie kolejne podług elementarza lub przy pomocy układanych tekstów na tablicy materiału trudniejszego, obejmującego dźwięki dwuznakowe, zmiękczenia i t. p.”. Tego przerabiania kolejnego „podług elementarza” nie należy utożsamiać z kolejnym przerabianiem l i t e r przy warjancie pierwszym. Tu chodzi tylko o pewne ćwiczenia (dwuznaki, zmiękczenia: dz, cz, sie, cie i t. p.). Dobrze pomyślany elementarz

może być pożyteczny i przy zastosowaniu drugiego warjantu. Zastąpićby go mogła odpowiednio wydawana lektura w postaci książeczek-zeszytów kartonikowych, o których wyżej była już mowa. Dopóki nie mamy tego rodzaju lektury, nie byłoby wskazane usuwanie elementarzy, których wartość stanowią choćby tylko obrazy — wzory tekstów pisanych i drukowanych, i które bądź co bądź w ręku dziecka, w oczach rodziców reprezentują świat k s i a ż k i, nie mówiąc już o wielu możliwościach samodzielnego zdobywania tą drogą sztuki czytania przez dzieci szkolne i pozaszkolne.

W związku z elementarzem a „warjantami” nasuwa się jeszcze jedna uwaga:

Uczyć bez elementarza, to nie znaczy uczyć drugim warjantem. Przy obu odmianach metody wyrazowej możemy posługiwać się elementarzem, tylko, że w każdej z nich różnie będzie jego znaczenie, wykorzystanie.

6. Warjant drugi a samodzielność dziecka.

Istotną wartością drugiego warjantu jest to, że jego stosowanie wyzwała inicjatywę, samodzielność ucznia. Objawy tej samodzielności możemy widzieć już przy wyborze tekstu do czytania i pisania, który to tekst, jak zaznacza Instrukcja, winien wynikać z treści, związanej z życiem bieżącym dziecka. W punkcie m, dotyczącym warjantu drugiego, czytamy, iż możemy z dziećmi układać zdania ze znanych wyrazów, a nawet wyrazów nowych, proponowanych przez klasę lub ucznia. Wówczas to dziecku czy klasie w y r a z t a k i j e s t p o t r z e b n y.

Przy analizie i tworzeniu zdań, wyrazów (rozsypanka wyrazowa, sylabowa, literowa) dziecko ma możność wykazania wiele samodzielności. Cały proces analizy przez analogię podobieństw dźwiękowych i graficznych — w mówieniu, czytaniu i pisaniu — oparty jest na tej samodzielności. Wprowadzenie elementarza, jak już czytaliśmy wyżej, znowu daje pole do w y k o r z y s t a n i a samodzielnego posilkowania się nim.

Jednym ze sposobów szybszego przyswajania wyrazów przez dzieci w tym warjancie może być „zdobywanie”, „pokonywanie” wyrazów, polegające na tem, że dziecko lub cała klasa postanawiają sobie, że do takiego a takiego czasu nauczą się pisać z pamięci umówione wyrazy, nie-

zbędne do wypowiedziania się w pracy szkolnej. Wyraz „pokonywany” można usunąć ze swej koperty (pudełka)-słowniczka.

7. Wyniki przy drugim warjancie.

Sprawa wyników w czytaniu i pisaniu przy drugim warjancie absorbuje nas przedewszystkiem. Wyniki te można oceniać pod wielu względami. Jeśli chodzi o czas, opanowania techniki czytania i pisania, to przy warjancie pierwszym jest on zazwyczaj krótszy, jeśli jednak owe rezultaty ocenimy pod kątem korzyści w ogólnym rozwoju dziecka oraz pod kątem estetyki czytania, rozumienia tekstu czytanego a przedewszystkiem — ortografii, to pierwszeństwo musimy przyznać warjantowi drugiemu. Jest to zjawisko zaobserwowane niejednokrotnie, że dzieci uczone drugim warjantem mają łatwość wypisania się, gdy tymczasem dzieci, uczone warjantem pierwszym, aczkolwiek w tym samym czasie szybciej mogą napisać oddzielne wyrazy, to operowanie zdaniami jest dla nich trudniejsze, czyli, że uwaga i wysiłek dziecka koncentruje się tu na wyrazie-konkrete, a nie na pewnej myśli-całostce. Z tych też względów drugi warjant prowadzi jednocześnie do czytania naturalnego, estetycznego. Może najłatwiej jest sprawdzić różnice wyników w opanowaniu pisowni. Otóż dzieci, uczone drugim warjantem, piszą poprawnie, niż przy warjancie pierwszym. Przekonać się o tem można, porównyując pisownię choćby dwojga jednakowo zdolnych dzieci z tej samej klasy, w której stosowany jest warjant drugi, a z których to dzieci jedno przyszło z zadatkami nauki pisania z domu. I tak, np. H. umie nazywać i pisać litery według metody wybrzmiewania. Wyrazy *lód* i *mróz* napisała a raczej przepisała z tablicy błędnie (*lót*, *mrus*). Podobnie napisali inni, tak samo w domu „przygotowani”.

Przy warjancie drugim, jako wysuwającym na pierwszy plan procesy wzrokowe i ruchowe, utrwalane są bardziej obrazy wzrokowe wyrazów, co powoduje właśnie prawidłowość pisowni.

Nie do ujęcia są wyniki, składające się na ogólny rozwój dziecka przy tym warjancie, możemy tylko, opierając się na przesłankach psychologii struktur, wnioskować, że wyniki te są lepsze, niż przy warjancie pierwszym, a to ze względu na bogactwo i charakter skojarzeń, jakie po-

wstają w związku ze stosowaniem tej metody w nauczaniu łącznym.

Wrogiem dobrych wyników jest pośpiech, wielka niepewność nauczyciela co do rezultatów, o których czytamy w Instrukcji. Niepewność ta powstaje szczególnie wtedy, gdy opóźnimy analizę wyrazów na dźwięki i litery, która to analiza winna naprawdę mieć miejsce dopiero wtedy, gdy zauważymy u dzieci przebłysk zrozumienia, że te same głoski, litery (znaki) tworzą rozmaite wyrazy. Na takie zrozumienie tajemnicy alfabetu najczęściej trzeba długo czekać (jeśli bierzemy pod uwagę większość klasy). To uświadomienie następuje zwykle w drugiej połowie roku szkolnego, pod koniec zaś roku wzrasta w tempie coraz szybciej.

8. Warjant drugi a rzeczywistość.

Można żałować, że przyznanie praw obywatelstwa metodzie całości (globalnej, synkretycznej) w nauczaniu czytania i pisanania nastąpiło akurat w czasach, najmniej ku temu odpowiednich i że tak mało dotąd mamy doświadczeń z tą metodą. Wielka liczba dzieci w klasie, ich ogromna różnorodność pod względem dojrzałości do nauki, brak często prymitywnych pomocy w postaci tablic, ilustracji, loteryjek, tekstów do czytania, a nade wszystko brak nastawienia szkół całych, grom nauczycielskich na reformę dotychczasowej metody, na dopomożenie eksperymentującym w ich próbach. Zorganizowanie np. dobrej pomocy z pośród dzieci starszych klas wyręczy w wielu wypadkach nauczyciela w przygotowywaniu tyłu najrozmaitszych napisów, ilustracji, pasków papieru, loteryjek i t. p. Niejednokrotnie zamiast takiej pomocy nauczyciel natrafia na przeszkodę w postaci złośliwej opinii kolegów i niekolegów. „Opinia” taka zwykle pyta przerażona: — Co, dzieci jeszcze nie znają tych

a tych liter? Podobne głosy często można słyszeć z ust naszych zwierzchników. W obu wypadkach dziwnym zdaje się tak przyspieszone wydawanie sądów, sianie wątpliwości i paniki. Metoda musi przejść próbę, a pierwszy warunek przy jej stosowaniu to ten, by nauczyciel rozumiał metodę właściwie. Jeśli pod koniec roku byłyby jakieś luki w opanowaniu przez dzieci sztuki czytania, to luki te można z powodzeniem wyrównać w oddziale drugim, z jednym tylko warunkiem, aby tę klasę prowadził ten sam nauczyciel.

Trzeba pamiętać, że zagadnienie drugiego warjantu jest nowe, aktualnym się stało już w trakcie rozpoczęcia bieżącego roku szkolnego. Brak nam obszerniejszej literatury do tego zagadnienia zarówno od strony teoretycznej, jak i praktycznej. Te względy nakazują nam obowiązek obiektywnego stosunku do nowej metody. Nawet niepowodzenia jednostek i to z okresu jednego roku nie mogą być argumentem, że warjant drugi jest gorszy od pierwszego, a początkowa trudność jego stosowania nie może być dowodem, że droga najmniejszego oporu jest zawsze najlepszą drogą postępowania.

LITERATURA ZAGADNIENIA W JĘZYKU POLSKIM

K s i ą ż k a:

A. *Hamaide*: *Metoda Decroly*, Warszawa. Tł. Górską. Nasza Księgarnia. Nowe wydanie.

A r t y k u ł y:

Dr. M. *Grzegorzewska*: „Struktura psychiczna czytania wzrokowego i dotykowego”. *Polskie Archiwum Psychologii* Tom I. Nr. 1 i 2.

B. *Kubski*: „Nauka czytania i pisanania”. *Praca Szkolna*. Str. 197.

St. *Dobraniecki*: „O nauce czytania i pisanania w oddz. I-ym”. *Praca Szkolna*. tr. 144, r. 1929

St. *Dobraniecki*: „Przeciw wszechwładztwu litery” — *Życie Szkolne*, Maj — 1932.

T. DOŁBNIAKÓWNA.

Nauczanie w oddziałach połączonych.

Z myślą o organizacji pracy w oddziałach łączonych wiąże się koncepcja dania dzieciom możliwego maximum wiedzy przy o-wem minimum czasu, jaki przeznaczony jest na naukę w szkole niżej zorganizowanej.

Jedną z dróg, wiodących do tego celu jest zorganizowanie w oddziałach łączonych lekcji wspólnych — takich, na których oba oddziały, młodszy i starszy, pracują wspólnie nad jednym zagadnieniem.

Np. oddział trzeci ma opracować temat: „Rzeczka lub strumyk”.

Oddział czwarty musi odbyć podróż (po mapie) Wisłą i innymi rzekami po ziemiach polskich.

W zależności od położenia miejscowości, w której znajduje się szkoła, szukamy stycznych obu tematów tak, by mogły one być tematami lekcji wspólnych.

Kierunek biegu rzeki, szybkość prądu, jego siła, nazwy brzegów, ich charakter i wzmachanie, źródło, ujście, dopływy, pogłębienie koryta, spławność rzeki — oto treść, która musi być opracowana zarówno w oddziale trzecim w związku z tematem: „Rzeczka lub strumień”, jak i w oddziale czwartym w związku z podróżą po ziemiach polskich Wisłą lub innymi rzekami.

Treść może zatem wypełnić lekcje wspólne. Po wyczerpaniu treści, którą opracują wspólnie dzieci obu oddziałów, drogi pracy idą w kierunkach różnych dla każdego oddziału, bo zakres treści zagadnień stycznych różny jest w obu oddziałach.

Przykład ten ilustruje pracę oddziałów, z których starszy uzupełnia i pogłębia zagadnienie, młodszy je opracowuje.

Inne lekcje wspólne mogą być dla obu oddziałów punktami wyjścia do danego tematu.

Np. w oddziale trzecim opracowujemy zagadnienie: „Ważniejsze budynki i instytucje naszej wsi lub miasta”. Odbywamy wycieczkę do miasta lub wsi w celu poznania pewnych instytucji według ułożonego planu. Oddział trzeci poznaje podczas wycieczki dane instytucje. Oddział czwarty odbywa wycieczkę razem z trzecim. Zadaniem oddziału czwartego będzie naszkicowanie odbytej drogi po powrocie do szkoły. Po odbytej wycieczce oddział trzeci analizuje i uzupełnia obserwacje, wiąże je z życiem swoim na terenie klasy i obserwowanego fragmentu miasta lub wsi.

Oddział czwarty idzie poprzez szkicowanie odbytych dróg, planów w kierunku poznania mapy. Na przykładzie tym widzimy, że różne zupełnie tematy mają wspólny punkt wyjścia.

Wspólne lub zbliżone do siebie tematy dają możliwość wspólnej pracy oddziałów — wspólnych lekcji.

Bliskościami mogą okazać się zagadnienia z zakresu różnych przedmiotów.

Np. w programie nauki geografii w od-

dziale trzecim znajdujemy: „Zajęcia mieszkańców naszej wsi lub miasta. Wytwory poszczególnych warsztatów pracy. Pochodzenie surowców i zużytkowanie produktów gotowych”.

W programie nauki geografii w oddziale czwartym pokrewnego zagadnienia nie znajdujemy. Natomiast znajdujemy je w programie nauki historii: „Nasza miejscowość, jej przeszłość i zabytki. Ludność miejsca rodzinnego i jej zatrudnienie”.

Tematami lekcji wspólnych mogą tu być: a — ludność danej wsi lub miasta i jej zatrudnianie, b — wytwory poszczególnych warsztatów pracy.

Po opracowaniu tych tematów oba oddziały będą pracowały oddzielnie.

Ze względu na możliwość wyzyskania pokrewnych zagadnień najodpowiedniejsze okazuje się łączenie oddziałów: pierwszy z drugim, trzeci z czwartym, piąty z szóstym i siódmym. Przy takim połączeniu oddziałów niema dużych różnic poziomu umysłowego razem uczących się dzieci. Stąd też rozwiązanie zagadnienia, dobierania odpowiednich tematów możliwe jest w pewnych granicach w każdej grupie oddziałów.

Podane powyżej dwa przykłady lekcji wspólnych ilustrują praktyczny ich cel, którym jest oszczędzanie czasu. Obok tego celu istnieje jeszcze cel wychowawczy wymienionych lekcji.

Na każdej wspólnej lekcji oddział starszy staje się nauczycielem młodszego. Np. w wymienionym powyżej przykładzie wspólnych lekcji o rzecze oddział czwarty na podstawie wiedzy, zdobytej w roku poprzednim, staje na stanowisku nauczającego. Podczas wycieczki do miasta lub wsi jest przewodnikiem, mając jednocześnie odrębny cel: obserwację odbywanej drogi.

Z takiego stanowiska oddziału starszego wynika uznanie jego autorytetu przez dzieci młodsze. Istnienie tego autorytetu daje się wyzyskać w dalszej pracy wychowawczej na terenie obu oddziałów. Starszy będzie starał się postępowanie swoje postawić na pewnym poziomie, natomiast młodszemu do tego poziomu będzie dorastał. Wynikiem tego stanu rzeczy będzie podnoszenie się poziomu wychowawczego szkoły.

Na lekcjach i poza lekcjami oddział młodszemu może stać się terenem, na którym starszy budzi i rozwija w sobie uczucia społeczne.

Niesienie pomocy oddziałowi młodszemu podczas lekcji, opiekowanie się nim podczas przerw nastawić może starsze dzieci w kierunku niesienia pomocy swej tam, gdzie ona jest potrzebna.

Ustalenie tematów, w których wysunąć możemy cel wychowawczy i praktyczny, tematów bliskich i wspólnych dla oddziałów pierwszego i drugiego nie przedstawia trudności.

Wszystkie zagadnienia, rozwiązywane przez oddział drugi, mogą być w zmniejszonym zakresie treści rozwiązywane i przez oddział pierwszy.

Lekcje wspólne w większości wypadków sprowadzą się tu do obserwacji otoczenia.

Podczas tych lekcji oddział drugi będzie kierował obserwacją oraz wpływał na ułatwienie wypowiedzania się dzieci młodszych.

Po wspólnych obserwacjach oddział drugi pójdzie dalej po linii pogłębiania wiedzy o przedmiotach obserwowanych oraz nauki języka i rachunków. Oddział pierwszy zboczy w kierunku nauki czytania i liczenia.

Weźmy za przykład wspólny temat: „Szkoła”. Oddział drugi szkołę zna, natomiast dla oddziału pierwszego jest ona nieznaną, do którego wchodzi z ciekawością i lękiem.

Zaraz u progu tego tematu zarysowuje się rola oddziału drugiego. Będzie on przewodnikiem, nauczycielem i opiekunem.

Będzie kierował obserwacją, mówił o przeznaczeniu poszczególnych części szkoły i zachowaniu się tam, uczył odpowiedniego zachowania, pomagał załatwiać młodszemu różne sprawy na terenie szkoły, jak: kupowanie przyborów szkolnych, szukanie zaginionych przedmiotów, zwracanie się do kierownika szkoły i t. p.

Opracowując temat „Szkoła”, oddziały pierwszy i drugi mogą w każdym dniu mieć lekcje wspólne, gdyż każdy dzień przynosi oddziałowi pierwszemu nowe obserwacje i poznania, a oddziałowi drugiemu nowe przypomnienia. Np. klasa, umywalnia szkolna, pokój nauczycielski, korytarze, szatnia, podwórze szkolne dostarczają dziecku oddziału drugiego wiele wspomnień, związanych z treścią życia na tym terenie w roku ubiegłym i dają mu możliwość wzięcia czynnego udziału w obserwacjach oddziału pierwszego. Oprócz nauki czytania i rachunków cała treść ży-

cia na terenie szkoły może być treścią lekcji wspólnych.

Przygotowanie znaczków na wieszaki, nalepianie ich, szycie zeszytów, poznawanie szkoły, wiersze, bajki, piosenki ze szkołą związane — oto praca wspólna obu oddziałów.

Inny temat, np. „Sad”, dostarczy również wielu wspólnych lekcji, na których realizować możemy nasze założenia wychowawcze i praktyczne.

Zarówno cechy zewnętrzne owoców, jak zagadnienia ich zbioru, przechowywania, pracy przy nich, użytkowaniu, przetworach, cenach znane są oddziałowi drugiemu.

Oddział pierwszy ma wiedzę o niektórych tylko z wymienionych zagadnień.

Oddział drugi na wspólnej lekcji uzupełnia i utrwała swoje wiadomości, oddział pierwszy zdobywa je.

I znowu przy tym temacie, jak przy poprzednim, w ciągu wielu dni obie klasy rozwiązują zagadnienia, które w pewien sposób są do siebie zbliżone i każdego takiego dnia w różne strony rozchodzą się drogi pracy dzieci poszczególnych klas.

I w tym temacie oddział drugi odgrywa rolę tego, kto wprowadza oddział pierwszy w treść przeżyć na terenie szkoły.

Przy innym temacie, np. „Las”, oddział drugi kieruje obserwacją owoców leśnych, grzybów, zwierząt, drzew i krzewów. W związku z tem wspólne opracowywanie wierszy, bajek. Tyle na lekcjach wspólnych. Lecz w dalszej pracy oddział drugi bada przyczyny zauważonych zjawisk, pierwszy natomiast koncentruje się na nauce czytania.

Temat: „Zima”. Lekcje wspólne wypełniają obserwacje krajobrazu zimowego, śniegu, lodu, poznanie życia zwierząt w zimie, życia dzieci w zimie. W związku z tem rysunki, roboty — ilustracje lekcji, oraz śpiew, gimnastyka — piosenki o zimie, zabawy na śniegu. Poza wspólnymi lekcjami oddział pierwszy pracuje nad nauką czytania, pisania, rachunków. Oddział drugi obok czytania, pisania i rachunków pogłębia treść tematu, badając przyczyny obserwowanych zjawisk: opady śnieżne, zmiana barwy sierści zwierząt, zimno w domu, zabezpieczanie mieszkań i ludzi przed zimnem.

Temat: „Zabawki dzieci”. Wspólnie robia

dzieci zabawki ze szpulek, pudełek, blaszek, papieru, kasztanów, łupin od orzechów, żółdzi i t. p. Obserwują zabawki wykonane w fabryce, zwiedzają sklep z zabawkami. Dowiadują się, gdzie zostały zrobione zabawki, znajdujące się w sklepie i kto je robił. Oddział drugi pomaga pierwszemu

w obmyślaniu projektów zabawek oraz w ich wykonywaniu.

Podane powyżej przykłady ilustrują cele organizowania lekcji wspólnych. Cele te osiągnięte mogą być przy rozwiązywaniu każdego zagadnienia, opracowywanego przez oddziały pierwszy i drugi.

ST. WIACEK.

Organizacja czytelnictwa na terenie szkoły powszechnej.

Jak organizować czytelnictwo w szkole? Jakie są możliwości do wykorzystania dla podniesienia poziomu czytelnictwa? Widzę ich sześć:

I. książka do czytania, II. biblioteka szkolna, III. gazetka szkolna, IV. gazetka klasowa, V. „Płomyk” i „Płomyczek”, VI. prace piśmienne dzieci.

O samej książce do czytania i o tem, jak wykorzystać, jak można opracowywać różne czytanki, o ich wartości, pisał nie będę¹⁾. Chcę natomiast możliwie wyczerpująco, omówić kwestje wymienione w punktach II — VI.

L e k t u r a s z k o l n a. Biblioteka szkolna o tyle spełnia swoje zadanie, o ile dzieci czytają książki w całości, z pewną uwagą i ze zrozumieniem; znanem bowiem jest zjawisko, że bardzo często dziecko czyta tylko dialogi, bądź też przeczyta początek i nie kończy, bo mu się książka nie podoba. Jakież z tego wnioski praktyczne wyciągnąć można?

1. Biblioteka szkolna winna być podzielona na biblioteki klasowe, tak, by w każdej klasie znalazły się książki, odpowiadające poziomowi danego zespołu dzieci, wówczas łatwiej jest wydawać książki; wydawać je mogą same dzieci (samorząd klasowy), niema wówczas tej możliwości, że dziecko może otrzymać dla siebie książkę niezrozumiałą, a w każdym bądź razie możliwość ta staje się o wiele, wiele mniej prawdopodobną. W praktyce wygląda to w ten sposób, że z głównej jakby central-

nej biblioteki danej szkoły, co pewien czas, powiedzmy co dwa miesiące, wydziela się poszczególnym klasom odpowiednie komplety książek, które po przeczytaniu wracają do biblioteki ogólnej.

2. Należy wyjaśnić i umówić się z dziećmi, że trzeba starać się całą książkę zawsze przeczytać, że czasem zdaje nam się, że książka jest nieciekawa, ale szybko zmieniamy zdanie, jeżeli zmusimy się i czytamy dalej. Kryje się w tem może i głębszy sens: każda zamierzona praca trzeba zawsze doprowadzić do końca.

3. Jeżeli chcemy, by uwaga, wypowiedziana w punkcie drugim, była należycie przez naszych młodych czytelników respektowana, musimy tak sprawę postawić, by jak najczęściej kontrolować to, co dzieci czytają i jak czytają. Jest to podstawowy warunek, bez którego najbogatsza nawet biblioteka nie spełni swej roli. Tylko wówczas, jeżeli dzieci będą wiedziały, że z książki, którą przeczytały, muszą zdać sprawozdanie, będą czytały uważniej, a dzięki temu i korzyści z czytania będą większe. Nie chcę przez to bynajmniej pomniejszać wartości zainteresowania: książka winna być przede wszystkim interesująca dla dziecka, ale nawet gdy taką jest, a dziecko wie, że nikt z niem o niej nie pomówi, to czyta ją bez większego dla siebie pożytku.

A teraz słów parę na temat kontroli czytania. Można to robić rozmaicie.

Co pewien czas, np. co tydzień, pytamy dzieci, jakie książki czytały w ostatnim tygodniu; polecamy komuś opowiedzieć treść całej książki, bądź też pewnych rozdziałów tylko; lepiej jest, jeżeli dzieci nie

¹⁾ Por. H. Gnoińska — Czytanki w kl. II-ej. Praca Szkolna 1925 i B. Kubski — Czytanki treści moralnej, Praca Szkolna, 1927 r.

opowiadają całej książki, a tylko te rozdziały, które im się najbardziej podobały; dzieci wówczas czytają książkę z pewnym nastawieniem, czegoś w niej szukają. Zamiast opowiadać, mogą dzieci czytać ów najpiękniejszy urywek wobec całej klasy; ma to duże znaczenie dla rozwoju techniki czytania, dzieci starają się odczytać dany tekst jak najlepiej, przygotowują się do tego czytania napewno w domu; ten sposób ma jeszcze i to znaczenie, że jest jednym z przyczynków do charakterystyki poszczególnych dzieci, ich zainteresowań; z tej samej książki dwoje dzieci może wybrać różne urywki, jako najbardziej interesujące i najpiękniejsze dla siebie.

Są to znane i najbardziej rozpowszechnione sposoby kontrolowania lektury domowej dziecka. Osobiście, stosując powyższe sposoby, stosuję jeszcze i inny, równoległy do pierwszych. Wprowadziłem tak zwane zeszyty do lektury. Umówiliśmy się na początku roku szkolnego, żeby starsze klasy kupiły sobie zeszyty bez linii, podwójnej grubości (32 kartki) i by z każdej czytanej książki zostawić w zeszytocie tym jakiś ślad. Jaki? Zapisać przedwzrostkiem tytuł książki, jej autora, datę, kiedy się książkę rozpoczęło czytać. Czytając, mają dzieci zwracać uwagę na te rozdziały czy urywki, które im się najbardziej podobają, wybrać z pośród nich urywek najpiękniejszy, obmyśleć do niego ilustrację, a pod ilustracją przepisać ten wybrany, odpowiadający rysunkowi, tekst; można ilustracji nie robić, urywek jednak ten, który się dziecku najbardziej podobał, przepisać trzeba. Ilustracje do wybranych przez siebie urywków robią tylko te dzieci, które lubią rysować, ilustracja nie jest jednak obowiązkowa, a nie jest dlatego, że wówczas dzieci idą po linii najmniejszego oporu: skoro ilustracja musi być, to przerysowują jakikolwiek obrazek z książki, nie zawsze odpowiadający temu, co dziecku z danej książki się podobało. A ponieważ owe zeszyty do lektury można wykorzystać również jako jeden z przyczynków do charakterystyki dziecka, trzeba wobec tego tak postępować, by ono nie miało okazji do przedstawiania siebie innemu, niż jest w rzeczywistości, dlatego też, jeżeli chce i lubi rysować, ilustrację może zrobić, jeżeli nie — przepisze tylko ten urywek, który wzbudził w niem jakieś głębsze przeżycia. Przynajmniej raz na dwa tygodnie należy

obejrzeć owe zeszyty i znaleźć chwilę czasu, by przynajmniej z niektórymi dziećmi na tematy związane z ostatnio czytaniem książkami porozmawiać. Jak organizować takie rozmowy-konferencje? Zebraliśmy zeszyty, przejrzelśmy je i wybraliśmy niektóre, z ich właścicielami chcemy porozmawiać; na lekcji polecamy np. dziecku Y wymienić tytuły i autorów ostatnio czytanych książek; początkowo spotkamy się z tem, że dzieci tytuły książek jako tako pamiętają, źle jest natomiast zupełnie z autorami. Trzeba więc dzieci przyzwyczajając do zapamiętywania nazwisk twórców naszej literatury; dobrze jest, jeżeli możemy zebrać trochę danych biograficznych o autorach książek, będących w naszej bibliotece i co pewien czas jakby przedstawić pisarza klasie w formie krótkiej notatki o jego życiu; to zbliża autora do dzieci i ułatwia zapamiętanie jego nazwiska. Jeżeli w bibliotece mamy książki trudniejsze, a zależy nam, by one były przez dzieci czytane i rozumiane, należy klasę przygotować przedtem drogą odpowiedniej pogadanki, naświetlającej tło utworu, czy też jego myśl przewodnią. Pogadanki takie, jak mogłem niejednokrotnie stwierdzić, są b. pożyteczne, a książka w ten sposób omówiona, jakby zareklamowana, cieszy się dużą poczytnością.

Jestem zdecydowanym przeciwnikiem wprowadzania na terenie szkoły powszechnej takich zeszytów do lektury, w których dzieci streszczają treść czytanych książek; robią to oczywiście nieudolnie, bo streszczenie nie jest wcale takie łatwe, jak to się wydaje, pracy tej towarzyszą całe bataliony błędów ortograficznych. I cóż z tego za pożytek? A nauczycielowi przybysza b. „miła” praca: czytania i poprawiania, mało stron, czasem całych zeszytów!

Jeszcze słów parę poświęcić należy katalogom. Każda klasa winna je sobie sama napisać; w klasach starszych może to być zwyczajny zeszyt, w klasach młodszych winien być wprowadzony katalog kartkowy i rozwieszony na ścianie, by każde dziecko miało okazję wybrać sobie książkę i by, wybierając, miało okazję do wprawiania się w czytaniu, chodzi o to, by stworzyć dzieciom jeszcze jedną okazję więcej do czytania, mającego dla dzieci określony cel.

G a z e t k a s z k o l n a. Nie będę pisał o tej gazetce szkolnej, do której dzieci piszą artykuły, nauczyciel je poprawia, oddaje następnie całość do numeru do drukarni, czy też odbija na szapirografie, milografie, czy innym jakim „grafie”, zastępującym drukarnię. Ten rodzaj gazetki szkolnej budził we mnie zawsze i budzi obecnie szereg zastrzeżeń; pobieżne nawet obserwacje, poczynione zbliska, wskazują, że zarówno większość tematów, jak i ich opracowań wcale nie od dzieci pochodzi, bo jeżeli nawet podsunęty temat dziecko opracuje, to tyle w elaboracie tym nauczyciel musi poprawić, że niewiadomo, kto pod takim artykułem winien się podpisać: czy uczeń, czy nauczyciel; gazetka szkolna, tak pomyślana, nie jest odbiciem jakichś dążeń, ideałów, bo na nie w okresie szkoły powszechnej dzieci jeszcze nie stać; miałyby może tutaj coś do powiedzenia klasy VI i VII, ale przecież gazetka ma być i dla innych oddziałów; nauczyciel i tak ma masę roboty z poprawianiem zeszytów, obarczać go więc jeszcze i poprawianiem artykułów, bardzo często tak napisanych, że trzeba niemal całość zmienić, nie uważam za konieczne i wskazane.

O ile na terenie szkoły średniej, ze względu głównie na okres ideowych wzlotów, pragnień, tęsknot, jakie w tym wieku młodzież przeżywa, gazetka szkolna ma wielkie znaczenie, to na terenie szkoły powszechnej, tak pomyślana gazetka szkolna, poza pewnemi walorami stylistycznymi, innych dla mnie nie przedstawia ze względów już wyżej wymienionych. Chcę natomiast podzielić się z Koleżankami i Kolegami pewnemi obserwacjami w dziedzinie również gazetki szkolnej, ale zupełnie inaczej pomyślanej, gazetki, którą równie dobrze można wprowadzić w szkole powszechnej stopnia pierwszego, jak drugiego i trzeciego. Zakładam zgóry i wyraźnie, że punkt ciężkości pracy spada również na nauczyciela, tylko że praca jego w tym wypadku jest o wiele przyjemniejsza, łatwiejsza, a z drugiej strony b. pożyteczna, praca, która ściśle się wiąże z czytelnictwem na terenie szkoły, choć nie jest pozbawiona i innych wartości dydaktycznych i wychowawczych. Przejdę w tej chwili do konkretnych przykładów z praktyki szkolnej, bo te najlepiej uwypuklą myśl przewodnią tej pracy.

Wrzesień ub. r. był dla całego naszego kraju miesiącem, trzymającym w ciągłym

napięciu nerwy: to zwycięskie loty por. Żwirki i inż. Wigury, zakończone tak tragicznie na Śląsku Cieszyńskim. Przy czytaniu prasy, najciekawsze wyjątki, opisujące owe bohaterskie zmagania się w przestworzach naszych rodaków, wycinałem i, opatrzywszy je odpowiedniemi, jak najkrótszym omówieniem, wywieszałem na korytarzu; omówienie owo miało na celu zwrócić uwagę na wycinki i zmusić do ich odczytania. I to jeden dział owej gazetki szkolnej — **A k t u a l n o ś c i c h w i l i b i e ż ą c e j**. Zawsze znajdziemy w prasie takie wiadomości, które za pośrednictwem naszej gazetki, podać możemy do wiadomości naszych młodych czytelników. Ale to nie-jedyny dział. Rok rocznie organizujemy w szkołach naszych uroczystości o charakterze państwowym; zbliża się np. dzień 11-go listopada; na parę dni przed tem wywieszamy na korytarzu, bądź też w sali rekreacyjnej, bądź też poprostu w klasie odpowiednie ilustracje, wycinki z gazet, pocztówki, odpowiednie wiersze, zaopatrzone zawsze pewnym omówieniem ze strony nauczyciela. Ten dział naszej gazetki szkolnej nie jest codziennym i dlatego też trzeba go jakoś mocniej podkreślić, choćby przez umieszczenie na honorowym miejscu, może na jakimś kolorowym kartonie; chodziłoby o to, by i strona zewnętrzna, by już samo tło zwracało uwagę na inny, uroczystszy, poważniejszy charakter tego działu, drugiego w naszej gazetce szkolnej, byłby to więc dział **o k o l i c z n o ś c i o w y**. Dobór materiału do tego działu zależy w dużym stopniu i od terenu, na którym pracujemy: inny on będzie np. w Warszawie czy Poznaniu, a inny we Lwowie, Łucku czy Równem. W gazetce szkolnej, tak pomyślanej, winny być uwzględnione jeszcze i dwa inne działy: **n a u k o w y i h u m o r y s t y c z n y**. W ubiegłym roku szkolnym cały świat kulturalny w mniejszym lub większym stopniu zajmował się Waszyngtonem i Edisonem; wielkim mężem stanu i wielkim uczonym; w naszej gazetce szkolnej odpowiednie wycinki z prasy, poświęcone owym postaciom, znaleźć się powinny. W każdym miesiącu, w każdym tygodniu niemal odpowiednie materiały dla tego działu napewno znajdziemy.

Zdarza się też, choć już znacznie rzadziej trafić i na humor w prasie, humor po-

dany słowem, bądź też ilustracją. Skąd czerpać materiały?

Z bieżącej prasy codziennej, starych tygodników, starych albumów, pocztówek, starych nieoprawionych „Płomyków” i „Płomyczków”, nieużywanych już dziś książek i podręczników. Jeżeli w szkole pracuje kilka osób, zadanie jest jeszcze łatwiejsze, bo pracą można się podzielić, a wówczas i materiału do gazetki będzie znacznie więcej; chcę tylko podkreślić, że redaktorem jakby, a więc tym, który będzie segregował cały materiał i podawał go do wiadomości dzieciom, musi być jeden nauczyciel. Do pracy tej dobrze jest wciągnąć i dzieci: można zachęcić je, by przynosiły do szkoły odpowiednie materiały i oddawały nauczycielowi. Zawsze w szkole znajdziemy kilkoro dzieci, których rodzice, jeżeli nawet w tej chwili nie mają, to może w przeszłości swej mieli doczynienia ze słowem drukowanym. Gazetkę tak pomyślaną trzeba zmieniać przynajmniej raz na tydzień, zależy to w dużym stopniu od stopnia organizacyjnego szkoły, ale tydzień jest przeciętnym okresem czasu, w ciągu którego wszystkie dzieci z treści gazetki poznać się mogą. W czterech punktach zasadniczych streszcza się wartość tej pracy: 1) dzieci mają okazję do czytania z jeszcze jednego źródła, 2) dowiadują się o wielu ciekawych rzeczach (książka do czytania tego im nie da), 3) przyzwyczajamy dzieci już od wczesnych lat do interesowania się chwilą bieżącą, ważnymi zdarzeniami z Polski i ze świata; ma to duże znaczenie ze względu na to, że przyzwyczajają dziecko do gazety, do pisma (odbić się to może w przyszłości na czytelnictwie gazet), 4) wiem, że dzieci i w domu dzielą się wiadomościami zdobytymi tą drogą, a dzięki temu i większość rodziców coś z naszej gazetki skorzysta.

Dzięki tak zorganizowanej gazetce szkolnej zmienia się nieco i charakter samych pauz; oto obserwować możemy grupki dzieci, zebrane przy ścianie, na której rozwieszona jest nasza gazetka, dzieci te czytają; czas wolny przed lekcjami i po lekcjach często również poświęcają czytaniu.

Największy walor tej pracy tkwi więc w tem, że dzieci mają jeszcze jedną okazję do czytania, materiał ten jest dla nich wciąż inny, aktualny, a przez to i wzbudzający zainteresowanie. Jeszcze na jeden moment chcę zwrócić uwagę: oto tutaj, jak i w każdej innej pracy, potrzebna jest również kontrola, trzeba co pewien czas znaleźć chwilę czasu, by rzucić parę pytań w poszczególnych klasach, mających na celu sprawdzić, czy dzieci czytają i jak czytają tę gazetkę, to dobrze robi dzieciom bardzo opieszalym. Można też co pewien czas dawać wypracowania klasowe, oparte na owej gazetce, wypracowania takie będą również momentem kontroli, a jednocześnie wprowadzimy pewne urozmaicenia w doborze tematów do ćwiczeń stylistycznych. Gazetkę szkolną, tak pomyślaną, można wykorzystać w nauczaniu różnych przedmiotów, może ona być niekiedy punktem wyjścia w lekcji, może też być zakończeniem pewnej pracy, odnosi to się przede wszystkim do działu naukowego; najwięcej ma ona jednak wartości dla celów językowych, dla czytelnictwa w szkole i dlatego też punkt ciężkości całej pracy organizacyjnej „redaktorskiej” spada na nauczyciela języka ojczystego.

G a z e t k a k l a s o w a. Jak już sama nazwa wskazuje, gazetka ta związana jest ściśle z klasą; o ile gazetka szkolna treścią swoją zainteresować miała całą szkołę, to gazetka klasowa, redagowana wyłącznie pod kątem zainteresowań danej klasy winna być ściśle związana z nauczaniem języka ojczystego, a pory roku i środowisko winny być jej kręgosłupem, jej myślą przewodnią. Odpowiednie wierszyki, opowiadania, obrazki, łamigłówki, historyjki w obrazkach — oto treść gazetki klasowej. Skąd czerpać materiały?

Ja czerpię je ze starych zniszczonych „Płomyków” i „Płomyczków”, starych dziś już i nieużywanych książek do czytania. Jeżeli nie można wyciąć kartki, starsze klasy przepisują mi potrzebny tekst; wycięte urywki, bądź też przepisane, umieszczam na jednej ze ścian, najlepiej oświetlonej, zaopatrując je również pewnym o-

LUTY — TO MIESIĄC KSIĄŻKI

mówieniem, często bardzo streszczającym się w jednym zdaniu wykrzyknikowym lub pytającym. Cel: Nie chaj dzieci jak najwięcej czytają. To cel główny, ale bynajmniej nie jedyny. Odpowiednie obrazki i wiersze rozwijają dzieci pod względem estetycznym, łamiągłówki, historyjki w obrazkach — kształcą je pod względem logicznym, opowiadania — rozwijają styl dziecka.

Gazetkę klasową stale uzupełniam, nie zdejmuję materiału raz zawieszono aż w końcu roku szkolnego, dzięki temu mam w klasie jakby wszystkie cztery pory roku, a na ich tle, jakby na osnowie, materiał cały zgrupowany; w czasie różnych lekcji z działu języka ojczystego wciąż odwołujemy się do tych materiałów, porównujemy je z sobą przy okazji np. różnych wyjaśnień materiału czytaniowego z książki i t. d., dlatego też jeżeli brak miejsca stoi na przeszkodzie i starsze materiały zdejmować musimy, to czynimy to przynajmniej w jak największych odstępach czasu. Uwagi, które wypowiedziałem przy gazetce szkolnej na temat: czy dzieci czytają i jak czytają gazetkę, odnoszą się również w całej rozciągłości i do gazetki klasowej. Gazetka klasowa winna być zorganizowana przedewszystkiem w klasach najmłodszych szkoły powszechnej, a więc w drugim półroczu można ją wprowadzić nawet w klasie I-jej.

Jak wykorzystać „Płomyk” i „Płomyczek” dla podniesienia poziomu czytelnictwa w szkole powszechnej? Odrazu zaznaczam, że nie wykorzystuję tych pism w szkole jako materiału czytaniowego, mającego zastąpić książkę do czytania; gdyby ktoś chciał pisma te w tej płaszczyźnie wykorzystać i szukał pewnych rad, odsyłam go do artykułu St. Dobranieckiego (Praca Szkolna, r. 1929, str. 81—82). „Płomyk” i „Płomyczek” czytamy sobie niezależnie od książki.

Raz w tygodniu trzeba sobie znaleźć chwilę czasu na omówienie ostatnio nadesłanego numeru. Na czemże ma polegać takie omówienie? Weźmy jakiś konkretny przykład. Nadszedł „Płomyczek” z dnia 18 stycznia b. r. Omówienie brzmi mniej więcej tak: „Przywędrował dziś do nas miły gość z Warszawy, domyślcie się pewnie, o kim myślę. Jest w tym „Płomyczku” wy-

drukowana prośba wróbelka. Biedna ptaszyna ma do dzieci jakąś ważną sprawę; kto ciekawy, będzie mógł sobie to wszystko przeczytać, a jak przeczyta, to niechaj sobie o tej prośbie trochę pomyśli, a później jeszcze wszyscy o tem porozmawiamy. Jest też taki wierszyk o pierogach, są nawet nuty napisane do tego wierszyka, można go więc nauczyć się i śpiewać, porozmawiajcie z panem Y. (nauczycielem śpiewu), to napewno was nauczy, a wierszyk jest bardzo ładny i ogromnie śmieszny. Dowiedcie się też z tego „Płomyczka” o dalszych losach Janka („Przygody Janka”). Są jeszcze i wierszyki i czytanki, jest też nowa zabawa i zaraz jej się nauczymy”. Czytamy cały tekst i zaczynamy zabawę. Omówienie takie ma na celu zachęcenie dzieci do czytania i zwrócić uwagę ich na najważniejsze momenty; zatrzymujemy się jeszcze chwilę nad okładką, która jest zawsze barwna, a pod względem estetycznym zawsze jest na poziomie. Odcinki powieściowe powinien czytać również nauczyciel dla całej klasy. Raz w tygodniu mamy taką godzinę, na której omawiamy różne kwestje, wynikłe z tego czytania (w tym wypadku np. jak pomóc wróbelkom); 30 minut czytamy, 15 rozmawiamy. Ponieważ szkoła już kilka lat prenumeruje pismo, w czasie czytania każde dziecko może więc otrzymać jeden numer, a to, że może być zeszlóroczny, nie zmniejsza bynajmniej zainteresowania. Ale są jeszcze i inne okazje do czytania. Oto np. dzieci przepisują jakiś tekst z książki, czy z tablicy, czy też wykonywują inną jakąś pracę i, jak to w szkole zawsze bywa, część dzieci kończy wcześniej; umówiliśmy się więc raz na cały rok, że jeżeli ktoś skończy pracę, może wziąć sobie „Płomyczek” i czytać; czytamy je więc prawie każdego dnia. Od czasu do czasu daję też dzieciom „Płomyczki” do domu. Jeżeli w szkole jest zorganizowana świetlica w godzinach popołudniowych, „Płomyk” i „Płomyczek” są bardzo mile widzianymi gośćmi obok innych pism (choć ich prawie niema), książek i gier. Na zakończenie tego działu jeszcze jedna uwaga natury ogólnej: Chcąc, by „Płomyczek” czy „Płomyk” były bardziej bliskie klasie, trzeba koniecznie nawiązać korespondencję z Redakcjami, powiedzieć coś kiedyś o tych ludziach, którzy tam pracują, a przy okazji podnieść również i rolę organizacji, dzięki której obydwie te czasopisma wychodzić mogą (Z. N. P.).

Jak wykorzystać prace piśmienne dzieci dla celów związanych z podniesieniem poziomu czytelnictwa? Można i ten dział pracy szkolnej wykorzystać jako materiał do czytania, trzeba jednak uwzględnić parę warunków: 1) z systemu zeszytowego przy wypracowaniach przejść trzeba na system kartkowy (zagadnieniu temu również należałoby poświęcić trochę uwagi), t. zn. zeszyty zastąpić oddzielnymi kartkami białego papieru, rozdawanego dzieciom do każdej pracy piśmiennej; kartki te następnie chowa się do zwykłych kartonowych teczek; 2) tematy wypracowań piśmiennych dzieci winny obejmować opracowywanie pewnych projektów, temat każdego dziecka winien być częścią jednego ogólnego tematu. Konkretny przykład rzecz lepiej wyjaśnić. Temat ogólny: Nasze miasto (temat taki można dać w klasach wyższych: V, VI, VII), rozbijamy, wspólnie z klasą, na zagadnienia węższe: 1) historia naszego miasta i 2) stan dzisiejszy. Zagadnienie pierwsze można rozbić jeszcze na drobniejsze, np. ująć stronę historyczną wiekami; zagadnienie drugie trzeba koniecznie podzielić na drobniejsze, a więc: 1) ludność naszego miasta, 2) jej zajęcia, 3) handel i przemysł, 4) szkoły, 5) instytucje kulturalno-oświatowe i ich działalność, 6) opisy poszczególnych ulic i placów i t. p., tematy mogą być różne, w zależności od środowiska. Inny temat: „Święto niepodległości” — nadaje się rów-

nież doskonale do rozbicia na cały szereg zagadnień. „Nasza wieś”, „Nasza szkoła”, „Ostatnia nasza wycieczka” — oto jakby szereg projektów, nadających się do opracowania przez całą klasę. Jeżeli projekt taki opracujemy, wówczas z poszczególnych zagadnień powstaje pewna całość; wtedy każde wypracowanie wkładamy w karton (tak, jak pocztówkę) i w odpowiedniej kolejności wszystkie wypracowania umieszczamy na najbardziej widocznej ścianie; te dziecięce jakby monografie cieszą się wielką poczytnością wśród szkolnej gromady; każdy jest ciekawy, jak to kolega jego napisał, czyta więc, a ponieważ wszystkie te wypracowania mogą wówczas dopiero być wywieszane, jeżeli zarówno pod względem stylistycznym, jak i ortograficznym są bez zarzutu, czytanie takie jest b. pożądane z wielu względów, a najważniejszą tkwi w tem, że dzieci mają jeszcze jedną okazję więcej do czytania, a o pokazanie tych różnych możliwości czytania chodziło mi przede wszystkim w całym niniejszym artykule. Tak opracowane pewne tematy ogólne możemy następnie oprawić, a przydać nam się one mogą w klasach młodszych, jako lektura, jako znów pewien materiał do czytania. Chciałem jeszcze zwrócić uwagę, że przy opracowywaniu takich ogólnych tematów, jakby pewnych projektów, konieczne jest współdziałanie i innych nauczycieli: historyka, matematyka nawet (np. ludność naszego miasta), geografą i t. d.

J. JĘDRYCHOWSKA.

ZE SZKOLNICTWA ZAGRANICĄ.

„SZKOŁA WSPÓLNOTY“ PROF. PETERSENA¹⁾.

Zamiast wstępu.

Praca, poświęcona Szkole Jenajskiej, ma na celu bliższe zaznajomienie polskiego świata nauczycielskiego z poglądami pedagogicznymi Petersena w myśl zasady prof. B. Nawroczyńskiego, że społeczeństwo, które chce sobie zapewnić pomyślnie warunki rozwoju, musi brać czynny udział w

wymianie dóbr kulturalnych, zachodzącej pomiędzy wszystkimi społeczeństwami, które się utrzymują na poziomie współczesnego życia²⁾.

System Petersena może stać się przyczynkiem do przemyśleń, dyskusyj i prób, podjętą do twórczości pedagogicznej w Polsce. Nie ulega wątpliwości, że Polska, oparta o swoje świetne tradycje wychowawcze, już dziś staje dość zasobna do tej

¹⁾ Wyjątki z pracy monograficznej (niedrukowanej) p. t. „Szkoła wspólnoty życia, zasady pedagogiczne i praktyka wychowawcza Petersena” — **Przypisek Redakcji**

²⁾ „Zasady nauczania” — Bogdan Nawroczyński (1930, str. 330).

wymiany dóbr w zakresie szkolnictwa, jedniak naród, który chce zachować swoje stanowisko europejskie w dziedzinie wychowania, być „nosi-cielem i pomnożycielem ogólnoludzkich dóbr kulturalnych”, nie może ustawać w pracy, musi wytrwale pogłębiać i doskonalić to, co jest istotnie twórcze, wartościowe, unikając płytkich nowatorstw bez głębszej myśli pedagogicznej³⁾.

Już reforma Stan. Konarskiego decydowała o związku szkoły polskiej z pedagogicznym czynem nowożytnego Zachodu. W jego „Ordinationes” znajdujemy myśli, podobne tym, które Petersen realizuje na terenie Jeny.

Swobodę ruchu, wolność rozporządzania określonym czasem uważa Konarski jako najważniejsze sposoby wychowania młodzieży. Uprzejme obejście jest również ważne jak zachowanie przepisów higieny. Prawda i szczerze myśli, czynów i uczuć jest konieczna dla harmonji współżycia szkolnego. Miłość wielka dla uczniów ma kierować nauczycielem, jego wartość moralna stanowi o wartości uczniów: „wszystko, co się tyczy pobożności i obyczajów młodzieży, zawisłe od pobożności i czystości obyczajów samychże nauczycieli” (Ordinat. § 40). Szkołę Konarskiego ogólnie cechuje realizm. Również realistyczne są poglądy Komisji Edukacyjnej. Człowiek, rodząc się, staje się odrazu członkiem małej i wielkiej rodziny, jest on ujęty w nierozwalnym związku ze swoim narodem-państwem, ma prawo dążyć do tego, co stanowi szczęśliwość szczególną jego, lecz ma również obowiązek pracy dla tego, cokolwiek stanowi szczęśliwość publiczną.

Problem stosunku jednostki do narodu-państwa rozwiązuje Komisja prostym i jasnym wskazaniem, aby ucznia sposobnym ze wszechmiar uczynić do tego, żeby i jemu było dobrze i z nim było dobrze. Komisja głosi zasadę umiłowania wolności człowieka i równości obywatelskiej, opartej na ideałach humanitarnych.

Komisja Edukacyjna podejmuje wreszcie sprawę całości kształtu wychowania, a nietylko wykształcenia, wskazuje obowiązki religijne, obywatelskie i ogólnoludzkie, wynuwa je z naturalnych związków, w których człowiek rodzi się, rozwija i żyje, początkowo w rodzinie, potem w ojczyźnie.

W przepisach na szkoły wojewódzkie (1774) znajdujemy jakby wzory „życia nau-czającego”, Petersena, w „Ustawach” — przyczynki do tworzenia samorządu szkolnego uczniów, dążenie, aby dzieci uczyły się z „szczerzej chęci i ochoty, a nie z dozo-ru i przymusu”.

Wszystko to w perspektywie czasu nabiera większej jeszcze powagi i dostojen-stwa; w porównaniu z poglądami Peterse-na ujawniają się podobieństwa z nowoczesnym kierunkiem wychowawczym i własne rodzime, niewykorzystane dotąd całkowicie, a nawet niedostatecznie opracowane wartości.

Odpowiednikiem wspólnoty Petersena jest braterstwo obywateli polskich, podkreślane przez Komisję Edukacyjną, właściwe psychice polskiej. Jeśli chodzi o ideę braterstwa, to już wykwita ona w głębokich, mądrych i wzniosłych pismach Modrzewskiego, głuszona nieraz na długo przez ciemnotę i egoizm, wybucha jasnym, silnym płomieniem w każdym ważniejszym momencie życia Polski.

Dzisiaj znajduje ona najlepsze warunki realizacji, prowadzi do najszczytniejszego celu — scalania społeczeństwa jako obywateli jednego narodu, jednego państwa.

Naród nie jest pojęty w tym wypadku w sposób socjologiczny jedynie jako wspólnota krwi, czy miejsca zamieszkania, lecz jako związek duchowy obywateli, złączonych wspólnością uczuć, myśli i dążeń, którzy mimo różności religji, zawodu, stanu, posiadania, stanowiska społecznego, zdolni są do wzajemnego zrozumienia i współdziałania, kiedy tego wymaga dobro tego narodu i państwa.

Do związku tego może wejść jednostka lub grupa ludzi, kierowanych myślą, uczuciem i wolą złączenia się z narodem-państwem, jak ongi łączyli się pod skrzydłami orła białego „wolni z wolnymi i równi z równymi”; do związku tego siłą rzeczy wchodzi ludzkie urodzenie i wychowanie.

Zagadnienie wychowania i nauczania naszego młodego pokolenia dla współżycia i współpracy w tej „największej zorganizowanej całości społecznej, którą stanowi naród, sformowany w państwo”, rozważa pedagogika polska.

System Petersena nie może być prze-szczepiony do nas jako zapożyczenie lub naśladownictwo. Niektóre poglądy niemiec-

³⁾ Tamże, stron 380.

kiego pedagoga niezawodnie wywołają dyskusję, obudzą zastrzeżenia. Jego antydogmatyzm czy bezdogmatyzm, nie znajdzie zastosowania nietylko w dziedzinie życia religijnego, lecz również narodowego i państwowego, wśród tych, dla których Polska była dogmatem w ciągu lat niewoli, służba ojczyźnie — służbą bożą.

Jego ostrożny, nieufny nawet stosunek do współczesnego państwa niemieckiego stoi w sprzeczności z wychowaniem państwowym, rozwijaniem w Polsce.

Poza tem jednak teoria i praktyka pedagogiczna Petersena wnosi do ogólnej wymiany dóbr kulturalnych szereg wartościowych pierwiastków, które bezsprzecznie zasługują na uwzględnienie. Wartościowy dla naszej praktyki wychowawczej jest pogląd na rolę nauczyciela-wychowawcy. Wobec rozbieżności zapatrywań na tę sprawę, wobec pociągającego hasła Gaudida, aby nauczyciel starał się być zbędny, zdecydowane stanowisko Petersena w tej sprawie wnosi element równowagi. Nauczyciel-wychowawca, kierownik jest potrzebny; bez niego szkoła zatracza swój sens właściwy, chodzi jednak o to, aby wychowawca-kierownik zrozumiał należycie swoją rolę i dobrze ją wykonał. Na zdrowem, rozrądnem uczuciu oparte kierownictwo dalekie jest od czułościowości, poufałości i schlebienia młodzieży; nie przesłania dziecku świata własnym rozumem i powagą swego autorytetu, lecz również nie wkłada na młodzieńcze barki całej odpowiedzialności za stan życia szkolnego. Wykorzystując pedagogicznie samodzielność i pomoc uczniów, ich skłonność do zrzeszania się, nie zadowala się samą tylko formą społeczną, w ramach której krzewią się często niższe, szkodliwe dla życia szkolnego skłonności uczniów, lecz dąży i pomaga do wytworzenia ducha prawdziwego, głęboko pojętego braterstwa; w codziennem życiu szkolnem stwarza jakby wzór scalonego narodu, wyrabia stałe cnoty obywatelskie, kształci czynne, samodzielne umysły, zdolne do samokrytyki i zgodnej, solidnej współpracy z innymi.

Praca nauczyciela jest obecnie skrępowana, nieraz paraliżowana przez interesowny stosunek społeczeństwa do szkoły.

Oceny, promocje, świadectwa, dające uprawnienia, stają się często przyczyną głębokich rozdzwieków, niedoli i dziecka, i zamilowanego wychowawcy. Zatem od najniższego stopnia nauczania należy przyzwyczaić dzieci do bezinteresownego stosunku do nauki, szczepić szczerą umiłowanie wiedzy przede wszystkim dla wewnętrznych korzyści, dla radości, którą daje praca i rozszerzanie się horyzontów myśli ludzkiej. Doświadczenia, poczynione w naszych szkołach, wykazały, że można stopniowo doprowadzić dzieci do zdrowej, normalnej samooceny, drogą oceniania początkowo prac wspólnymi siłami nauczyciela i uczniów. (Ocenianie zadań t. zw. klasowych przez nauczyciela wywołuje zdenerwowanie dzieci podczas pracy, osłabia samodzielność). Sprawa promocji wiąże się z systemem rocznych klas. Strata całego roku i przeniesienie dziecka do zupełnie nowej grupy uczniów wywołuje bardzo silny wstrząs psychiczny i bywa przyczyną głębokich zmian wewnętrznych, szkodliwych dla młodego życia. O ile stosunkowo łatwo możnaby rozwiązać ten problem w szkole powszechnej przy zastosowaniu w dwu- lub trzyletnich grupach (zamiast rocznych klas) nauczania łącznego i kursów, o tyle dla szkoły średniej trzebaby wypracować specjalny projekt. Rozwiązania poszukiwać wypadnie na drodze uelastycznienia programu (zmniejszenia ilości przedmiotów na dany okres czasu, wprowadzenia godzin wolnego studjum) oraz syntezy w nauczaniu. Wszystkie te zmiany muszą być oparte na naszym własnym doświadczeniu i związane z życiem narodu-państwa.

Każde bowiem społeczeństwo w każdej epoce powinno budować własne systemy pedagogiczne, wiążące się z całokształtem życia, ożywione własnym duchem, zasilane własną tradycją, oparte na znajomości psychiki narodu i jego roli kulturalnej w świecie.

Petersen dąży do ukazania młodym nau-

**W ciężkich chwilach — ostoją wytrwania
I pomocy jest tylko organizacja zawodowa!**

uczycielom dobrej, nowoczesnej organizacji szkoły, rozwija dydaktykę i pedagogikę. Dlatego osobiście kieruje pracą doświadczalną w szkole uniwersyteckiej i studjami przyszlých nauczycieli w Zakładzie nauko-wo-wychowawczym, utrzymuje stały, bliski kontakt z ruchem „Nowego Wychowania”, w dziełach swoich rozwija i pogłębia niez-mordowanie swój system pedagogiczny. Praca Petersena nie jest zakończona, każ-

dy rok przynosi nową książkę, owoc do-świadczeń i badań ostatnich czasów.

„Plan Jenajski”, który swą nazwę za-wdzięcza angielskim przyjaciółom Peterse-na, budzi zainteresowanie w szerokich ko-łach pedagogów europejskich; nawet dale-ki wschód ma w Jenie swoich przedsta-wicieli w osobach kilku studentów Chiń-cyków i Japończyków.

(C. d. n.)

W sprawie święta pieśni.

Artykuł kol. T. Mayznera wywołał dyskusję, którą chętnie otwieramy, doceniając wielkie zna-czenie wychowawcze „Świąt Pieśni”.

Tym razem udzielamy głosu kol. Karolowi Hławiczkę

Redakcja.

Głównym kamieniem obrazu dla autora arty-kułu jest stosowanie w Świątach pieśni współza-wodnictwa chórów szkolnych, którego potępienie spowodował na Kongresie pedagogicznym w Wil-nie. Dla mnie sprawa nie jest tak prosta i jasna. Zapatrywania na rolę współzawodnictwa w wy-chowaniu mogą być podzielone, nie można jednak zbyć lekceważącym uśmiechem powiedzeń i badań wybitnych pedagogów. Pp. Colvin i Bagley, profeso-rowie uniwersytetów amerykańskich w dziele „Human Bakavior” — „Postępowanie człowieka” Kurs wstępny psychologii dla nauczycieli mówią: „Współzawodnictwo zaliczyć można do instynktów natury społecznej, gdyż jemu zawdzięczamy znacz-ną część postępu społecznego. Nieraz utrzymywano, że rywalizacja jest sama przez się czemś niskiem i niegodnem; tak krańcowy pogląd z łatwością moż-na obalić”. Frédéric Oueyrat w dziele „L'emula-tion et son rôle dans l'education” mówi: „W ten sposób kierując dusze ku ideału, współzawodnic-two odgrywa nietylko rolę umoralniającą, ale rów-nocześnie zapobiega zmarnieniu w szkodliwej obo-jętności”. Moznaby zarzucić, że zdania uczonych amerykańskich i francuskich nie mają znaczenia w zastosowaniu do młodzieży polskiej. Zajrzyjmy jednak do broszury L. Jaxy Bykowskiego: „Bada-

nia eksperymentalne nad znaczeniem współzawod-nictwa pod redakcją dr. med. J. Joteyko” z r. 1923 i przeczytajmy, jakie są wyniki naukowych badań. „Z wszystkich powyżej przedstawionych badań wy-nika, że współzawodnictwo wywiera potężny wpływ na produkcję energii. Wpływ ten jest w zna-czej większości badanych dodatni podnoszący efekt pracy a tylko wyjątkowo powodujący obniżenie. Jako zawody grup, który to sposób przy poznanym wy-żej charakterze naszej psychiki może być nadei-owocny, a równocześnie jest źródłem współdziałania i solidarności”. Nawet w „wytycznych dla au-torów programów” czytamy: „Gimnazjum męskie winno mieć na uwadze głęboko zakorzeniony w wy-chowankach instynkt walki, którego uszlachetnie-nie (sublimacja) odbija się korzystnie na kształto-waniu wartości bojowej przyszłego obywatela”.

Tutaj dotykamy może najistotniejszej wartości Świąt Pieśni w formie dotychczas praktykowanej— jej znaczenia państwowego. Nie chcę generalizo-wać — twierdzą jednak, że Świąta Pieśni na Ślą-sku, obejmujące masowy śpiew dzieci i turniej śpiewaczy pojedynczych chórów są doniosłą mani-festacją polskości i państwowości polskiej. Świąta Pieśni w formie dotychczasowej budzą duże za-ciekawienie u dzieci i ludności, która ściąga tysią-cami nawet z za kordonu, by pokrzepić duszę pol-ską pieśnią, śpiewaną przez dzieci. Z powyższych względów nie mogę podzielać zdania autora arty-kułu co do „Świąt Pieśni”.

Karol Hławiczka

redaktor „Muzyki w szkole”.

Zamawiając Kalendarz Nauczycielski na r. 1933, przesyłajcie pieniądze czekiem P. K. O. Nr. 435.

Włoska prasa pedagogiczna.

I DIRITTI DELLA SCUOLA. Rocznik XXXII. Ilustrowany tygodnik dla szkół i nauczycieli NrNr 25 — 39. Rzym. 1931.

Czasopismo to obejmuje trzy działy: a) nauko-wo-literacki; b) czysto literacki; c) ogólny. Z wyjątkiem działu drugiego, poświęconego wyłącznie literaturze pięknej, wszędzie spotykamy artykuły, zawierające wskazówki metodyczne lub artykuły naukowe.

Wskazówki dotyczą zarówno samokształcenia nauczycieli, jak i metod nauczania uczniów. Powołując się często na programy szkolne, autorzy artykułów podkreślają, że chcąc być dobrym nauczycielem, nie można ograniczać swej wiedzy do materiału, przewidzianego przez program. Trzeba jaknajbardziej rozszerzać swój widnokrąg, zestawiając w pewną całość wiadomości nabyte. Brak szerszego zainteresowania swoim przedmiotem stoi, być może, w związku z podkreślonym w jednym z artykułów wstępnych¹⁾, jako cechą charakterystyczną współczesnych nauczycieli, całkowitym niemal brakiem wyobraźni dydaktycznej, wskutek czego ich życie codzienne staje się płytkie i monotonne, praca zaś sprowadza się do bezwzględnie koniecznych czynności, wykonywanych bez zainteresowania, z jaknajmniejszym wysiłkiem. Łą-tywy podział nauczania na przedmioty, przedmiotów na poszczególne części, ujęte w ramy programu, mieszczącego się z kolei w rubrykach miesięcy, tygodni, dni i godzin — wszystko to przyczynia się do pozbawienia nauczyciela pewnych bodźców, zmuszających go do doskonalenia się i szukania własnych dróg. Przypadkowe odkrycie jakiegoś nowego środka dydaktycznego, doświadczenie, nabyte przez kolegę, nie są wykorzystywane, wymagając pewnego wysiłku lub też budząc zawiść, nieuiność i niechęć.

Gabrielli¹⁾ uważa wrzesień, miesiąc rozpoczęcia nowego roku szkolnego, za chwilę odpowiednią do odnowienia własnego ducha nauczyciela i metody jego pracy. Nie szczędi też mniej lub bardziej cennych wskazówek postępowania z uczniami, zwracając się przede wszystkim do nowicjusów w zawodzie nauczycielskim. Przestrzega ich przed zdradzeniem wobec dzieci własnego zmieszania lub niepokoju; nawet jeżeli serce drży ze strachu, muszą się przezwyciężyć i okazać niezachwianą pewnością siebie. Stają wobec siebie jakby dwa obozy i jeśli nie znajdują punktów stycznych, zachodzi

niebezpieczeństwo starcia. Jakaś fałszywa nuta, nieszczęśliwie użyte wyrażenie, nieodpowiedni ruch, i oto ze strony dzieci zapada wyrok, nieraz nieodwołalny, a często groźny. Do rzędu tego rodzaju fałszywych kroków autor zalicza mówienie o sobie. *N a u c z y c i e l n i e p o w i n i e n n a d u ż y w a ć z a i m k a „j a”*; „Ja zrobię tak i tak, jak ukarzę, ja wynagrodzę, ja umiem, ja mam dyplom i t. d. i t. d.”, przeciwnie, powinien mówić uczniom o nich samych, interesując się ich życiem, ich sposobem myślenia, tem, co wiedzą i czego nie wiedzą. Zamiast od pierwszej chwili stawiać im przed oczy programy, przepisy i groźby, trzeba każdemu pozwolić się wypowiedzieć. Należy również unikać wyrazów obrażających, obelżywych, upokarzających, choćby nawet były wypowiedziane w tonie żartobliwym. Tę ostatnią wskazówkę, napozór zrozumiałą samą przez się, trzeba, jak tego dowodzi codzienne doświadczenie, często przypominać nauczycielom. — Pozytywnym pouczeniem Gabriellego jest zwrócenie uwagi na to, że od pierwszej chwili należy uczniów zainteresować szkołą, jako ich wspólną republiką, wyznaczając w miarę możliwości każdemu lub też poszczególnym grupom obowiązki, których celem będzie wspólne dobro.

Nauczycielom, wykładającym nie po raz pierwszy, autor zwraca uwagę na niebezpieczeństwo powtarzania się i pobudza ich miłość własną, doradzając próbowania nowych dróg, gdyż, jak twierdzi, powtarzanie się jest śmiercią dla ducha.

Pomijając liczne wzory lekcji, o których mowa poniżej, „I Diritti” dają nauczycielom niewiele wskazówek praktycznych. Do ich rzędu zaliczyć by można pouczenia natury gospodarczej, związane z pracą na roli, w ogrodzie i t. p. Mają one zapewne zarówno służyć nauczycielom, prowadzącym ogrody szkolne, jak i pomagać im w oświatowej pracy pozaszkolnej i służyć do wzbudzenia zainteresowania uczniów.

W wyjątkowo ostry sposób poruszona jest w jednym z zeszytów¹⁾ sprawa konkurensów nauczycielskich. Autor notatki uważa za rzecz niecierpiącą zwłoki, jaknajszysze naprawienie zła, jakie sprowadziła na tem polu dotychczasowa metoda, zarówno dla szkoły, jak i dla nauczycieli. Chodzi tu zresztą o stronę techniczną, nie merytoryczną organizacji.

Sprawę programów szkolnych poruszano szeroko w parlamencie przy omawianiu budżetu szkolnego. „I Diritti” dały obszernie sprawozdanie

¹⁾ Nr. 32, str. 497.

²⁾ Nr. 39, str. 609.

¹⁾ Nr. 26, str. 399.

z bardziej zasadniczych przemówień. W szczególności z całym naciskiem podkreślał Bascone, że instrukcje do programów mają charakter doradczy, nie są obowiązuje. Nauczyciel winien prowadzić szkołę, tak jak mu każe jego sumienie, należy zwalczać ciemny pedagogizm, dążąc do tworzenia szkoły żywej, w której nauczyciel nie byłby jedynie świadkiem pracy wychowawczej, lecz głównym jej kierownikiem. Programy muszą, rzecz prosta, być ustalone przez państwo zgodnie z jego celami etycznymi i politycznymi. Odpowiednie organy winny państwu zabezpieczyć osiągnięcie tych celów, muszą to jednak czynić bez krępowania inicjatywy oraz autonomii technicznej i dydaktycznej nauczyciela, posiadającego własną osobowość, kierującą jego działalnością dydaktyczną.

Bascone w gorących słowach zwraca się do ministra oświaty, podsuwając mu myśl wydania okólnika, który w powyższy sposób interpretowałby programy, dzięki czemu podniosłoby się od razu funkcjonowanie szkoły i przywróciło spokój sferom nauczycielskim, budząc w nich radość w ich pracy zawodowej. Nie znaczy to, mówił Bascone, aby zaniechać wszelkiej kontroli nad pracą szkolną, nadzór dyrektora oraz inspektorów jest konieczny, nie jest tylko rzeczą pożądaną, aby dyrektor i inspektor uczyli nauczycieli, jak należy uczyć.

Dosyć znamienne słowa, jak na ustrój faszystowski.

W przemówieniu swem poruszył też Bascone stałą bolączkę Włochów, a mianowicie niedostateczną ilość nauczycieli płci męskiej. Nie jest to, mówił zjawisko sporadyczne lub nowe, istniało już ono i przed pięćdziesięciu laty. W roku 1878 odsetek mężczyzn wynosił w stosunku do całego ciała nauczycielskiego, uczącego w szkołach początkowych, 44%. Stosunek ten stopniowo się zmniejszał, tak że w roku 1931 Włosi mieli w szkolnictwie zaledwie 21,5% nauczycieli. To samo zjawisko istnieje i w szkole średniej, gdzie dawniej nauczycielka była raczej wyjątkiem. Najgorętsi feminiści, mówił Bascone, nie mogą utrzymywać, aby rząd faszystowski mógł sprostać swym zadaniom przy takim stanie rzeczy. Przypomina też, jakie środki przedsięwzięły władze dla ratowania sytuacji: nauczyciele mają ułatwione studia, otrzymują dużą zniżkę czesnego w zakładach kształcenia nauczycieli — wszystko to nie daje jednak dostatecznych wyników. Można już naprawdę zauważyć pewną zmianę. Liczba słuchaczy w instytutach nauczycielskich w ciągu dwóch lat podniosła się z 3485 do 7804. Ale, dodaje mówca, nie wszyscy słuchacze wyższych kursów poświęcają się pedagogice, ten znaczny ich napływ do zakładów kształcenia nauczycieli wynika właśnie z dużego ułatwienia im stu-

dów. Po ukończeniu ich inni wybierają zawód; pedagogika nie ma jeszcze we Włoszech dostatecznego zabezpieczenia, zarówno materialnego, jak i moralnego, pomimo że poziom kulturalny nauczycieli szkół początkowych w niczym nie ustępuje poziomowi profesorów szkół średnich.

Krytycznie również odnosi się Bascone do sposobu obsadzania posad nauczycielskich, niezawsze liczącego się z czysto ludzkim interesem jednostek. Jeszcze ostrzej omawia sprawę przenoszeń, przeprowadzanych wbrew woli osób przenoszonych. Uważa, że przeniesienie nauczyciela dla dobra służby stanowi ważką broń w rękach zwierzchników i może być karą, spadającą na nauczyciela, pozbawionego prawa obrony. Możliwość zgłoszenia rekursu niezawsze jest dostateczną gwarancją sprawiedliwości wobec tego, że w chwili otrzymania rozkazu opuszczenia szkoły nauczyciel musi, pod groźbą niesubordynacji, posłuchać, rekurs zaś może być uwzględniony w takim czasie, kiedy już traci znaczenie. I w tym miejscu także zwrócił się mówca do ministra z prośbą, aby służbowe przenoszenia nauczycieli nie odbywały się nigdy w ciągu roku szkolnego.

W sprawie kryzysu nauczycielskiego przemawiał i inny poseł, Lando Ferretti, dowodząc że przyczyna unikania przez mężczyzn pracy pedagogicznej wynika z nadmiaru seminarjów nauczycielskich z czasów przed reformą Gentilego i z ówczesnego nadmiaru nauczycieli „bezrobotnych”. Widzi jednak również i moment dodatni w fakcie, że ów nadmiar nauczycieli w życiu codziennym narodu przyczynił się w znacznym stopniu do podniesienia kultury ludu włoskiego. Na zmniejszenie owego kryzysu wpłynęłoby, według niego, prawne zrównanie kandydatów na nauczycieli szkół początkowych z ich kolegami ze szkół średnich.

W obronie nauczycielek niezamężnych występuje Alfonsina Vignaroli, dowodząc, że jeśli słuszną jest rzeczą, aby przy przenoszeniach służbowych uwzględniano życzenia mężatek, proszących o nierozłączanie ich z mężem, a dzieci z ojcem, byłoby również ludzkim postępowaniem ułatwienie córce opieki nad sędziwymi rodzicami.

Jeżeli chodzi o sprawy, dotyczące tylko nauczycielek, pomijając krytyczne ustosunkowanie się do ich pracy wszystkich naogół działaczy oświatowych we Włoszech, a więc i redakcji „I Diritti”, mowa jest o nich m. in. w sposób mało dowcipny przy zagadnieniu kultury fizycznej. Jeden z inspektorów szkolnych rozesłał nawet okólnik w podwładnym sobie okręgu, odwołując się do godności kobiet i wzywając je do zaniechania malowania twarzy „oraz innych wybrków mody”, aby nie dawać złego przykładu uczennicom. Owa gorliwość in-

spektora odezwała się silnem echem w prasie pedagogicznej włoskiej, tem bardziej, że skwapliwie podchwyciła ten temat prasa brukowa, nie wyłączając pism humorystycznych. W obronie nauczycielek stanął przez Szkolnego Związku Faszystowskiego (Associazione fascista della Scuola).

Z innych artykułów, dotyczących programów nauki dla dziewcząt, na uwagę zasługuje dłuższy nieco artykuł, poświęcony nauce kroju i jej znaczeniu pedagogicznemu, polegającemu na pobudzaniu uczenia do inicjatywy i samodzielności oraz rozwijaniu zmysłu artystycznego i zręczności palców.

Raz jeden tylko w okresie sprawozdawczym porusza czasopismo pracę kobiet na szerszej arenie publicznej, a to przy sposobności kwietniowego zjazdu delegatek kobiecych kół faszystowskich, liczących 160.000 członkiń. Nietylko w różnych przemówieniach urzędowych podkreślano rolę kobiety, zarówno w szkole, jak w oświacie pozaszkolnej, lecz nawet i Mussolini skierował do delegatek słowa uznania i zachęty, podkreślając, że zadania kobiet są raczej natury społecznej, niż politycznej, zwłaszcza w dzisiejszej dobie kryzysu ekonomicznego. „Ustrój — dodał il Duce — musi często być surowy, niekiedy nawet twardy, musi bowiem bronić rewolucji. Życie przynosi jednak pewne złagodzenia, które właśnie wnosić winna kobieta swą działalnością pełną słodyczy i dobroci, zwłaszcza w stosunku do mas ludowych.

Wypełnienie części programu czasopisma stanowią pomieszczone w każdym zeszytce i dla każdego przedmiotu nauczania lekcje wzorowe. Nadto podawane są od czasu do czasu lekcje okolicznościowe. Typowym ich przykładem jest ogłoszona w numerze 27 lekcja „majowa”. Autorka jej opisuje w krótkich słowach urok miesiąca z punktu widzenia przyrodniczego, wspomina o maju, jako o przedmiocie natchnień poetów, poleca przypomnieć dzieciom odpowiedni wiersz Carducciego, podkreśla iż miesiąc maj poświęcony jest czci Matki Boskiej i wreszcie przypomina fakty historyczne, które zdarzyły się w maju, a odegrały ważną rolę w dziejach Włoch. A więc zaczyna od r. 1848, nawiązując do pierwszych walk o niepodległość narodu, wspomina o r. 1859 i wypowiedzeniu nowej wojny Austrii, o r. 1860 i Garibaldi i wreszcie o latach 1915, 1916, 1917 i 1918, świeżych latach wojennych.

Przy rozwijaniu programu w lekcjach przykładowych autorzy na niższych szczeblach nauczania stosują chętnie jakąś grę, mającą ułatwić pracę dla nauczyciela, jak i ucznia, wprowadzając pełne nie raz humoru krótkie opowiadania lub wiersze. Tak np. przy nauce języka ojczystego na stopniu elementarnym zapamiętanie głoski ułatwiać ma powtarzanie jej brzmienia, związane z jakąś zabawą. Kie-

dy'ndziej znów nauczyciel, mając — dajmy na to — wbić w pamięć dzieci, że przed *b* lub *p* należy pisać *m*, personifikuje spółgłoski *n* i *m* i opowiada o nich wesołą anegdotę. Jednocześnie, łącząc zabawę z nauką, każe dzieciom zajrzeć do obowiązującego ich elementarza i na wskazanej stronie odnaleźć omawiane litery.

Duże znaczenie mieć musi w szkole włoskiej *n a u k a ś p i e w u*, często bowiem w „Diritti” zagadnienie to jest poruszane. Tak np. czytamy w zeszytce 26: „Od chwili, gdy wielki minister, Giovanni Gentile, w r. 1923 wprowadził obowiązkowe nauczanie śpiewu chóralnego w szkołach początkowych, nadając mu podstawę nietylko „estetyczną”, lecz i „kulturalną”, nic lub bardzo niewiele uczyniono, aby w sposób syntetyczny odpowiednio ująć to nowe zadanie”. Przed reformą faszystowską śpiew, według autora artykułu, uważany był za przedmiot zbędny. Zanim więc stanęli do pracy absolwenci faszystowskich zakładów kształcenia nauczycieli, trzeba było zastosować w dziedzinie nauczania śpiewu pewne środki zaradcze. W tym celu rząd zainicjował w r. 1927/8 specjalny kurs z zakresu muzyki i śpiewu dla nauczycieli tych przedmiotów oraz rodzaj śpiewnika narodowego, zawierającego ustalony tekst głównych pieśni religijnych i patriotycznych. Po roku wszakże istnienia kurs został zlikwidowany bez tworzenia innych kursów państwowych tego typu, śpiewnik zaś nie ujrzał światła dziennego. Nadto upadły również zapoczątkowane wizytacje lekcji śpiewu, i zarzucono myśl stworzenia stanowiska regionalnego wizytatora śpiewu. Autor artykułu zarzuca wielu nauczycielom zaniedbanie we własnym ich doskonaleniu się w omawianych dyscyplinach oraz brak przekonania o ich konieczności w nauce szkolnej. Zarazem zwraca uwagę na zainteresowanie, jakie okazują dzieci szkół początkowych dla śpiewu, i na łatwość z jaką uczą się elementów śpiewu i muzyki.

To samo niezadowolenie ze stanu rzeczy wyraża inny autor artykułu, zaznaczając na początku — wskutek czego wkracza nieco w polemikę natury politycznej — że przecież programy nie są tabu, dyskutować nad nimi można. Stwierdza dalej, że po upływie ośmiu lat można sobie zadać pytanie, czy w szkołach włoskich zasadniczo istnieje nauka śpiewu chóralnego; przyczyny zaś tego doszukuje się w programach, nie zaś w złej woli nauczycieli. Niedostateczne przygotowanie do nauczania tego przedmiotu widzi jednak również i u absolwentów nowego Instytutu Nauczycielskiego, Domagając się zaś nauczania dzieci śpiewu chóralnego, zwalcza nauczanie samej teorii śpiewu, uważając ją za wskazaną dla jednostek, szczególnie w tej dziedzinie uzdolnionych.

Najszerzej uwzględniona jest w lekcjach przy-

kładowych kultura faszystowska, stanowiąca oddzielny przedmiot nauczania. Tak np. jako temat lekcji służy święto pracy, związane z datą powstania Rzymu. Poucza się dzieci, że dopiero w erze faszystowskiej wzbudzone umiowanie pracy, i zaleca się wpisanie przez nie do „zeszytów kultury faszystowskiej” odpowiednich zdań, wypowiedzianych przez Mussoliniego.

W tym samym zeszycie pomieszczona jest lekcja, przeznaczona dla piątej klasy szkół początkowych o organizacji zwanej „Opera nazionale Dopolavoro”, liczącej w swych szeregach dwa miliony pracowników, zarówno intelektualnych, jak robotników. Celem organizacji jest nie tylko dostarczenie jej członkom tanich rozrywek, lecz zbliżenie pracowników z pracodawcami, stworzenie zdrowego spółzawodnictwa, ułatwienie w korzystaniu z dobroczynnego wpływu słońca i świeżego powietrza, doprowadzenie ludzi spracowanych do umiejętności korzystania z życia i jego stron dodatnich.

Nawiązując do powyższych zadań, na następnej lekcji nauczyciel omawia bliżej sposoby ich urzeczywistnienia, opowiadając o kolonjach morskich, o kąpielach słonecznych i t. p.

Innym znów razem służyć ma jako wzór lekcji, poświęconej kulturze faszystowskiej, wykazanie stanowiska Włoch wśród innych krajów oraz polityka zagraniczna rządu faszystowskiego. Według autora „lekcji”, Włochy dzisiejsze budzą zarówno miłość i podziw, jak i nienawiść, ale w każdym razie narzucają się ogólnej uwadze. Przyszłe pokolenie włoskie musi sobie zapewnić swobodną ekspansję sił dla zdobywania terenu pracy, zarówno na rynkach kontynentalnych, jak i transoceanicznych. Za dwadzieścia lat Włochy znajdą się w okresie całkowitego nasyżenia ludnością dzisiejszego swego terytorjum, wychodźcy nie mogą emigrować w warunkach helotów.

Jednocześnie obok tych rozważań podsuwa się nauczycielowi tematy innych pogadanek, związanych z polityką Włoch, a więc: 1) Włochy prowadzą politykę pokojową; 2) Przystosowanie wojska jest wyłącznie obronne; 3) Włochy przemawiają za redukcją zbrojeń; 4) — prowadzą politykę rozbrojenia; 5) zawierają układy morskie; 6) Włochy, jako państwo śródziemnomorskie; 7) Włochy muszą sobie dla celów handlowych zabezpieczyć wolną żeglugę morską.

W zeszycie 31-ym przedmiotem lekcji są długi państwowe i skarb państwa. Autor jest zdania, że nie są to zagadnienia zbyt trudne dla uczniów klasy piątej (dziesięcioletki), i kończy lekcję zapewnieniem, że „cały naród entuzjastycznie odniesie się do sprawy pożyczki narodowej, która zapewni kapitałowi 6,22%, a zarazem da świadomość spełnienia obowiązku względem ojczyzny”.

Związany również z życiem codziennem narodu jest następujący pomysł. Dzieci wycinają przez rok cały z piem ilustrowanych rysunki, fotografie, odnoszące się w sposób widoczny do poczynań rządu, nalepiają ilustracje na arkuszach szarego papieru i po roku mają album, mówiący im o tem, co przez ten czas uczynił Mussolini, jak szeroką działalność rozwinął faszyzm. Oczywiście, robota owa odbywa się pod kierunkiem nauczyciela, on też pobudza uczniów do utrwalenia w albumie własnych ich zamierzeń, obietnic i zobowiązań. Między innymi podsuwa się dzieciom następujące myśli: „Co odpowiesz ludziom, którzy... urągającym, że... tym, którzy nie uznają, że itd.”

Obracając się ciągle w tej samej sferze zagadnień, daje autor jako przedmiot innych znów lekcji życie Mussoliniego, faszyzm i jego ideały, wielkie zamierzenia faszyzmu, męczennicy faszyści.

Wreszcie mamy lekcję o ustroju państwa, jego instytucjach politycznych, administracyjnych i gospodarczych, regulujących w państwie faszystowskim życie jednostki i narodu.

Szerególną uwagę zwraca też szkoła na propagandę ochrony lasów; jako środek pomocniczy propagandy służą umiejętnie opracowane filmy kinematograficzne.

Z dużą dozą krytycyzmu wystąpił profesor pedagogiki w uniwersytecie florenckim, J. Caló, przeciw pamiętnikom, które mają w szkole początkowej, począwszy od trzeciej klasy, zastąpić pisanie wypracowań szkolnych. Caló uważa, iż przyzwyczajanie się do przyglądania się samym sobie i analizowania własnych przeżyć jest rzeczą nienaturalną u dziecka żyjącego zawsze chwilą obecną. Przeglądanie pamiętników szkolnych dowodzi, że uczniowie nie lubią i nie umieją utrwalać swych spraw codziennych lub też, co jest jeszcze gorsze cokolwiek robią, mają w pamięci swój dziennik, wskutek czego brak im prostoty i stają się nieszczerzy. Należałoby pozostawić pod tym względem dzieciom zupełną swobodę pisania pamiętników wtedy, gdy ich to pociąga.

A oto jakie określenie wychowania narodu w ogólnym znajdujemy w artykule, zaytułowanym „Szczególnie zagadnienie pedagogiczne”. Jest to wychowywanie ludzi pewnego narodu, aby oni, uzbrojeni w siły, jakich im dostarczają ich własne dzieje, osiągnęli cele, do których ich wiedzie historia. A jakie są te cele? Główne z pomiędzy nich są następujące: Utrzymanie i obrona, a w razie potrzeby zdobycie pełnej niepodległości i jedności; o-twartą walka na arenie świata dla wzmocnienia własnych wpływów i potęgi pod względem militarnym i gospodarczym.

Jako najlepszy środek przygotowywania się do

podniesienie moralnej wartości każdej jednostki. nauki o wychowaniu narodowym zaleca się nauczycielom staranne czytanie pism codziennych, zwłaszcza, o ile zawierają dobre artykuły z zakresu polityki bieżącej. Życie bowiem narodu zrozumieć można tylko wtedy, gdy się je śledzi chwila po chwili.

Następnie należy wzbudzać i wzmacniać świadomość narodową. Autor szeregu artykułów odnoszących się do tego zagadnienia, uważa, iż nie jest to rzecz niedostępna dla umysłów dzieci. Posiada świadomość narodową ten, kto zdaje sobie sprawę z jedności narodowej, jest z niej dumny i chce się przyczynić do jej wzrostu i utrzymania. Tego rodzaju duma będzie miała u dziecka poклад przedewszystkiem emocjonalny. Zadaniem nauczyciela jest podtrzymywanie tego uczucia i pobudzanie uczniów do własnego doskonalenia się dla służby ojczyźnie. W tym celu winien im ukazywać dzieje narodu, zarówno przeszłe, jak i obecne, oraz wpajać świadomość, że są częścią całości. Środkiem pomocniczym do budzenia sił żywotnych młodego pokolenia są organizacje, zrzeszające młodzież, a w pierwszym rzędzie Balilla, której wartość pedagogiczną przedewszystkiem nauczyciele powinni umieć doceniać, gdyż w jej szeregach młodzież nie tylko zyskuje wzmocnienie mięśni, lecz i kształtowanie duszy.

Liczba członków faszystowskich organizacji młodzieży stale wzrasta: w czerwcu roku sprawozdawczego było członków Balilli 835.801, Awangardy — 277.401, Małych Włoszech — 661.788, Młodych Włoszech — 80.000. „I Diritti” przypisują tę znaczną ilość zrzeszonej młodzieży wytrwałej pracy i wpływom nauczycieli, zachęcają ich też do organizowania obozów letnich, w których znaleźć mogą szerokie pole działania.

Zdarzyło się jednak że w urzędowej informacji, pochodzącej z Watykanu, a cytowanej przez zagraniczną agencję dziennikarską, rzucono wiadomość, że biskupi włoscy zmuszeni byli stwierdzić ujemną rolę pracy Balilli. Wiadomość ta wywołała jakoby najwyższe oburzenie prasy włoskiej oraz gorące protesty ze strony przywódzów stronnictwa faszystowskiego, które w deklaracji, zgłoszonej w czerwcu 1931 r., wypowiedziało się kategorycznie przeciw kolportowanemu kłamstwu, ubliżającemu organizacji, stanowiącej siłę i dumę ustroju faszystowskie.

go. „Nie powinno być wolno nikomu bezcześcić organizacji, dla której działalność swą poświęcają tysiące jaknajstaranniej wybranych faszystów, tysiące nauczycieli publicznych i około dwóch tysięcy kapelanów, organizację, przygotowującą przyszłych twórców dalszej rewolucji faszystowskiej”.

Na znak całkowitej sympatii dla organizacji stronnictwo złożyło na jej cele milion lirów.

Włosi dumni są ze zrzeszenia swej młodzieży i dowodzą, że nigdzie na świecie tego rodzaju organizacja istnieć nie mogła, gdyż jedynie u nich panuje odpowiednia atmosfera, myśl świetlana, oparta na tradycji posłannictwa narodowego, i pracują odpowiedni wodzowie, przejęci tą myślą, jako jedynym w swem życiu zadaniem i przeto porywający za sobą całą młodzież.

Przy końcu roku szkolnego wyraził też Ricci, prezes organizacji, najgorętsze swe uznanie niestrudzonemu instruktorowi Balilli. W chwili tej Włochy liczyły około trzech tysięcy wodzów młodzieńczych drużyn, którzy wraz z nauczycielami wychowania fizycznego stanowią jakby jądro dowódców O. N. B. (Opera nazionale Balilla), owej „kuźni doskonałych faszystów, świadomych jutra i wierzących w nie, przygotowujących się do niego, pragnących je zdobyć i utrwalić w niem swą meską i świetlaną myśl”.

Ciekawym zwyczajem, wprowadzonym orędziem królewskim, jest gwardja honorowa, złożona z najlepszych dziesięciu uczniów szkół początkowych i średnich, strzegąca od wschodu do zachodu słońca pomników, wystawionych ku czci poległych. Tę narodową służbę pełni młodzież w rocznicę wypowiedzenia wojny, zwycięstwa i marszu na Rzym. Nazwiska uczniów, stojących na warcie, wpisywane są co rok do szkolnej księgi pamiątkowej.

Jeżeli chodzi o cześć dla żyjących wodzów narodu, niewątpliwie nauczyciel włoski nie pominie żadnej sposobności mówienia o Mussolinim, niekiedy tylko wspominając o królu, jak naprzykład w zeszycie 35-ym, gdzie jest sprawozdanie z ksażki W Solaro del Borgo p. t. „Dni wojny króla - żołnierza”.

Osobny też artykuł poświęcony jest d'Annunzo, zwanemu popularnie „Samotnikiem z Cargnacco”. Artykuł ten, lub raczej feljeton, zawiera szereg anegdot z życia poety.

Helena Grotowska.

Pamiętajcie o Funduszu Wdów i Sierot!

Przegląd czasopism angielskich.

THE SCHOOLMASTER AND WOMAN TEACHERS CHRONICLE—Organ Narodowego Związku Nauczycieli. Tygodnik. 10 marca 1932 r. Artykuł wstępny podaje przegląd prasy w kwestji uposażeń nauczycielskich, do której w kwestji liczne organy prasy usposobione są życzliwie.

Kronika Tygodniowa zamieszcza szereg notatek np. 1) o usunięciu kar cielesnych w szkole, 2) memoriał Komitetu dla Spraw Zarobków Dzieci i Młodzieży, w sprawie uregulowania przepisów obowiązujących i kontroli prawnej, 3) o kształceniu dzieci w Rosji sowieckiej; do notatki tej dała powód rosyjska wystawa w Anglii, obrazująca wychowanie w Rosji. Zamiast eksponatów, uwydątniających właściwą pracę w szkole, jest dużo programów, planów, wykresów, z czego widać, że rząd sowiecki robi duży wysiłek dla zwalczania analfabetyzmu, a przede wszystkim dla rozwoju technicznego usprawnienia. 4) 30 lat oświaty w Szkocji — referat Mr. W. W. McKechnie, sekretarza szkockiego departamentu wychowania zawiera ciekawe fakty lecz ciekawsze jeszcze refleksje. W Szkocji jest jakieś 3200 szkół, do których uczęszcza 800.000 dzieci od 5-u do 18-u lat, nauczycieli jest 28.000. W górskich wioskach szkockich są szkoły liczące po 6-ro dzieci, w miastach — szkoły wielkie mają po 2.000. M. R. McKechnie zaczął pracę jako inspektor szkół przed 30-u laty, przypisuje wielkie znaczenie ulepszeniu materialnych stron szkolnicwa. Ideałem jego jest, żeby każda klasa w każdej szkole była obszerna, z dobrze oświetlona i przewietrzona, dobrze ogrzana. Ogólnie biorąc stały postęp w tym kierunku jest widoczny, nie w takim jednak tempie jakby należało, a w niektórych miejscowościach rozpaczliwie powolny.

Posiedzenie Zarządu Narodowego Związku Nauczycieli wypowiada rezolucję w sprawie 10% obniżenia pensji, budynków szkolnych, oszczędności w dziedzinie oświaty i t. d. Rozpatruje kwestje bieżące. Z funduszu dobroczynnego Narodowego Związku Nauczycieli w roku 1931 — 432 osoby pobierały rentę dożywotnią, pomoc czasową otrzymało 1630 osób w sumie £ 15.890 10 s. 6 d., 100 dzieci miało utrzymanie w bursach. Każdy z członków związku N. Z. N. składa na fundusz 1 s. miesięcznie.

Równomierność w odciążeniu. W. G. Cove, M. P. Rząd, obniżając na jesieni roku zeszłego pensje nauczycieli, działał w imię równowagi budżetu, i tylko tym względem obniżenie było podyktowane. Po doprowadzeniu budżetu do

równowagi obniżka miała być cofnięta. W nadchodzącym roku budżetowym przewidziana jest nadwyżka i nauczycielstwo uważa, że honor rządu jest zaangażowany w przywróceniu dawnych pensji.

Z oświaty z wielkim Londynie. 1) *Dzieci i kino.* Dr. F. H. Spencer podaje wynik ankiety przeprowadzonej w 29 szkołach londyńskich z 21.280 dzieci, okazuje się, że choć szkodliwe filmy nie mają powodzenia u dzieci, jednak duża kontrola powinna być stosowana w tej dziedzinie, szczególnie filmy o charakterze wojennym powinny być zabronione dla dzieci; 9% dzieci od 3-ich do 14-stu lat chodzi do kina 2 razy tygodniowo, 30% raz w tygodniu, 48% uczęszcza nieregularnie, a zaledwie koło 13-stu i pół procent nie chodzi wcale. Częste bywanie w kinie wpływa ujemnie na zdrowie dziecka, szczególnie małego i to powinno być zabronione, choć autor zdaje sobie sprawę, że trudno to będzie przeprowadzić. Ulubionymi przez chłopców od lat 8-miu do 10-ciu są filmy o treści wojennej, chłopcy od 11-stu do 14-stu lat mniej się nimi interesują, dziewczynki prawie wcale. Filmy o treści podróżniczo-przyrodniczej są jednakowo interesujące dla chłopców i dziewcząt, treść miłosa filmu nie odpowiada chłopcom wcale, lecz u dziewczynek w wieku od 11-stu do 14-stu lat takie filmy mają powodzenie. Kwestje moralne w treści filmowej nie interesują dzieci wcale, czego napewno nie możnaby powiedzieć, gdyby ankieta była przeprowadzona wśród młodzieży do lat 18-stu. W konkluzji Dr. Spencer uważa, że jest klęską takie masowe spędzanie wolnego czasu w kinie i mniema, że kino powinno być wyparte przez gry i zabawy na wolnym powietrzu lub w salach szkolnych, klubowych.

Marzec 17. 1932 r. Preliminarz budżetowy i obniżka pensji. Artykuł w pierwszej części daje zestawienie przewidywanych wydatków na oświatę i porównywa je z wydatkami z roku 1931, zaznaczając, że na oświatę początkową preliminarzuje się o £ 3.975.000 mniej. — Nauczycielstwo materialnie cierpi podwójnie — przez obcięcie pensji i podwyższenie podatków. Sytuacja z tego powodu w wielu wypadkach jest niedoziemienia i nauczycielstwo spodziewa się rychłego przyjścia z pomocą ze strony rządu.

Z Kroniki Tygodniowej. 1) Dzień pokoju ma być ostatecznie obchodzony w rocznicę rozejmu, nie w dniu święta państwowego, gdyż państwo nie jest synonimem pokoju, a dzień rozejmu jest związa-

ny nieodłącznie z inauguracją pokoju po wojnie. 2) Dokładność — nie należy wymagać od dziecka dokładności na każdym stopniu. Nie znaczy to pozbawiać niedbalstwu, lecz należy ustalić, jaki stopień dokładności obowiązuje ucznia na danym poziomie. Niech dziecko np. zrobi pudełko tak, jak umie i może, a potem porówna je z dokładnie zro-

bionem pudełkiem, co ma być wskaźnikiem dla niego. 3) Wychowanie i filmy kształcące. Działalność kinematografu cechuje uniwersalizm, artykuł znajduje się pobieżnie wychowawczym znaczeniem kinematografu.

J. Federowiczówna

„Encyklopedia Wychowania”.

Pod tym tytułem ukazywać się będzie w formie zeszytów miesięcznych, począwszy od lutego 1933 r., trzytomowe dzieło zbiorowe, pod redakcją dr. Stanisława Łempickiego, prof. U. J. K. dr. B. Suchodolskiego i dr. W. Gottlieba. Z prospektu rozsyłanego przez wydawnictwo „Encyklopedji” (Lwów, Własna Strzecha 3) dowiadujemy się że szereg najwybitniejszych pedagogów przyrzekło współpracownictwo. Spotykamy tam m. in. nazwiska profesorów uniwersytetu: Ajdukiewicz, Baley, Bykowski, Czerny, Gaertner, Kreutz, Myslakowski, Nawroczyński, Piasecki, Szuman, Tatkiewicz; Ministerstwo W. R. i O. P. reprezentowane jest przez wybitne siły, jak: Balicki, Cierniak, Gałeczki, Kaufman, Kopczyński, Kuchta, Kupczyński, Maczeński, Mayzner, Mendys, Rusiecki, Szyszkowski; czytamy również nazwiska znakomitych działaczy i specjalistów w różnych dziedzinach pedagogiki i jej nauk pomocniczych, jak: Baliński, Dutkiewicz, Dybowski, Frostig, Goliaś, Grzegorzewska, Hertz, Jurgielewiczowa, Jaworska, Kopacz, Kornilowicz, Krahelska, Krzywiac, Łoziński, Oderfeldówna, Radlińska, Rothertowa, Sońnicki, Strońska, Ulrych, Ziemnowicz.

Tom pierwszy p. t. „Wychowanie” zawierać będzie nauki pomocnicze (fizjologia, psychologia i socjologia pedagogiczna), historję wychowania i zarys

współczesnych prądów pedagogicznych, oraz pedagogikę ogólną i szczegółową. Tom drugi p. t. „Nauczanie” obejmie dydaktykę ogólną, oraz metodykę poszczególnych przedmiotów na wszystkich stopniach. Tom trzeci p. t. „Szkoła” omówi wszystkie zagadnienia, odnoszące się do praktyki wychowawczej w ramach szkoły i organizacji pozaszkolnych i zawierać będzie również monografię szkolnictwa w różnych krajach. Dzieło będzie obficie ilustrowane.

Plan „Encyklopedji” budzi nadzieję, że stanie się ona, według zapowiedzi redakcji, „wyrazem głównego nurtu w światowym prądzie pedagogicznym, ujętego ze stanowiska polskiej rzeczywistości państwowej i społecznej”, a równocześnie „możliwie doskonałym i pożytecznym narzędziem do zgłębienia wiedzy fachowej i do usprawnienia pracy szkolnej”. Niska cena (4 zł. miesięcznie) czyni to wydawnictwo dostępnym dla każdego nauczyciela.

Odpowiedzi Redakcji.

Kol. Samecki W. — Z artykułu nie skorzystamy.

Kol. A. Singerówna: — Nie wydrukujemy.

Kol. St. z Jasła: Odpowiedź znaleźć można w art. o dwóch warjantach w tym Nr. „Pracy Szkol.”.

TREŚĆ NUMERU:

- 1) O nauczaniu łącznym. I. Istota nauczania łącznego — F. Łaciak. II. Cechy nauczania łącznego. — Florian Balcar. III. Dwie lekcje — Klara Michalska. 2) St. Dobraniecki: Dwa warjanty nauki czytania i pisania.
- 3) T. Dolbniakówna. Nauczanie w oddziałach połączonych. 4) St. Wiącek: Organizacja czytelnictwa na terenie szkoły powszechnej. 5) J. Jędrzychowska: Ze szkolnictwa zagranicą. 6) W sprawie święta pieśni. Karol Hławiczka. 7) Włoska prasa pedagogiczna. Helena Grotowska. 8) Przegląd czasopism angielskich: J. Federowiczówna. 9) Encyklopedia wychowania. 10) Odpowiedzi redakcji.

REKOPISÓW NADEŚLANYCH REDAKCJA NIE ZWRACA.

KOMITET REDAKCYJNY:

Redaktor: **Benedykt Kubski**

Sekretarz: **St. Dobraniecki**

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

Wydawca w imieniu Związku Nauczycielstwa Polskiego
i redaktor odpow.: **Ludwik Suda.**

Odbito w „Drukarni Współczesnej”, Warszawa, Szpitalna 10.