

O ZASADĘ ŚRODOWISKA BEZPOŚREDNIEGO W NOWYCH PROGRAMACH

W nowej organizacji szkolnictwa w Polsce bezwątpienia zwyciężają trzy główne zasady, które są kamieniem węgielnym t. zw. „szkoły nowej“, a mianowicie: 1) zasada pracy, 2) zasada koncentracji i 3) zasada środowiska bezpośredniego.

1. Co do pierwszej z nich, to oddawna ustaliło się przekonanie, że czynnikiem, kształtującym człowieka, jest przede wszystkim *praca*, przyczem zauważyć należy, że czynność mechaniczna, narzucona z zewnątrz, nie zasługuje na miano pracy. Prawdziwa natomiast praca jest to czynność spontaniczna i inteligentna, której pobudki płyną z wewnątrz.

Idealem „szkoły nowej“ jest czynność spontaniczna i produktywna. Uczeń ma być inicjatorem, wynalazcą, ma się zajmować, bawić, interesować. W ogólnej przebudowie wartości szkoła staje się częścią życia, a prawo życia młodzieży — największym prawem i w tym duchu zdąża nasza reforma szkolna.

Oparcie systemu szkolnego o tę zasadę ma wielkie znaczenie w życiu społecznym, ponieważ wskutek tego:

1) zanika różnica między wartością pracy umysłowej a fizycznej (nie następuje poszanowanie człowieka);

2) wyrabia się pojęcie, że praca jest czynnikiem twórczym (jej zawdzięczamy udogodnienia, postęp);

3) powstaje przekonanie, że praca daje radość (twórczość w jakiegokolwiek dziedzinie).

Realizacja tych zadań zależy od nauczyciela, który sam w tym kierunku należycie powinien być wychowany.

2. Drugą zasadą jest *zasada koncentracji*. Opierając się na wynikach psychologii strukturalnej, stosowane obecnie sposoby nauczania zdążają do tego, by nie rozbijać przedwcześnie jednolitego światopoglądu dziecka. Znajduje to swój wyraz w nauczaniu łącznym w kl. I-szej, w koncentrowaniu w niższych klasach wszystkich przedmiotów około jednego przedmiotu, w rozpoczynaniu nauki

czytania i pisania nie tylko od wyrazów, ale od całych zdań, w zarzucaniu lekcji, następujących jedna po drugiej bez żadnej myśli przewodniej, w dobieraniu materiału naukowego w ten sposób, ażeby nie był zlepkiem rzeczy do siebie dodanych, ale ażeby stanowił naturalny i strukturalnie jednolity kompleks. Na ten temat Dewey pisze w ten sposób: „Życie umysłowe dziecka tworzy pewną całość, jest jednością; rzeczy, które zajmują dziecko, łączą się z sobą jednością zainteresowań osobistych i zbiorowych, które w nim budzi jego życie. Wszystko, co zajmie jego umysł, stanowi dla niego na chwilę cały wszechświat. Szkoła wyrwa fakty z ich miejsc przyrodzonych i układa według pewnej zasady ogólnej. Tymczasem klasyfikacja nie ma żadnego odpowiednika w doświadczeniu dziecka; rzeczy nie ukazują mu się nigdy w takim świetle. Umysł człowieka dorosłego do tego stopnia zżył się z pojęciem logicznego układu rzeczy, że nie może zdać sobie sprawy z całej pracy dzielenia, odrywania, którym trzeba było poddać dopiero fakty doświadczenia, aby się one stały gałęziami nauki“. Dewey wykazuje, że zwykła klasyfikacja różnych gałęzi wiedzy jest rezultatem naukowej pracy całej ludzkości, a nie rezultatem doświadczenia dziecka. Stąd klasyfikacja i podział nauk jest dla dziecka czymś sztucznym i niezrozumiałym, a powstające wówczas struktury są wadliwe, niekompletne i wiele czasu mija, zanim dziecko poradzi sobie z tym nieugrupowanym materiałem i połączy go w jedną całość. Dla wielu staje się to wręcz nieprawdopodobieństwem.

Nauczanie łączne ma zapobiec rozpoczynaniu nauczania od wytworzenia struktur zróżniczkowanych, koncentracja ma uwzględnić przenikanie się czyli zazębianie przedmiotów.

Piękny przykład strukturalnej budowy programu dał Decroly przez grupowanie materiału w tak zwanych ośrodkach zainteresowań. Wychodząc z założenia, że w szkole „dla życia przez życie“ należy przygotować dziecko do współczesnego życia społecznego, wprowadzając je praktycznie w samo życie, daje dziecku możliwość poznania własnej osobowości i tego środowiska, w którym żyje.

W problemie poznania przez dziecko jego potrzeb odróżnia — jak wiadomo — cztery zasadnicze potrzeby: 1) potrzebę odżywiania, 2) potrzebę walki z warunkami atmosferycznymi, 3) potrzebę obrony przed niebezpieczeństwem i wrogami, 4) potrzebę działania i pracy solidarnej. W poznawaniu rzeczy i zjawisk niema właśnie poszczególnych przedmiotów, istnieje natomiast nauka koncentracyjna. Metoda polega na:

- 1) obserwacji (ćwiczenia w postrzeganiu czyli zdobywanie wiedzy bezpośrednio);
- 2) kojarzeniu w czasie i przestrzeni;
- 3) ekspresji konkretnej (modelowanie, wycinanie, sporządzanie przedmiotów i t. p.) i ekspresji abstrakcyjnej (czytanie, opowiadanie, pisanie, pogadanki na dowolny temat, wygłaszane dla kolegów i t. p.).

Metodę tę nazywa dr. J. Joteyko metodą ośrodków strukturalnych. Wyróżnić tu można:

1) pracę zmysłów, pobudzanych przez zainteresowanie, 2) wytwarzanie przez skojarzenia pojęć ogólnych drogą indukcji, 3) sprawdzanie i odtwarzanie pojęć przez wyrażanie konkretne lub abstrakcyjne. Wytwarzają się tu więc struktury postrzeżeniowo-myślów w czasie i przestrzeni, w których elementy intelektualne, emocjonalne i wolicjonalne bynajmniej nie są od siebie odgraniczone. Ujawnia się ścisły związek między takimi funkcjami psychicznymi, jak: czuć, myśleć, działać i wyrażać.

Próby w kierunku koncentracji przedmiotów poszły w Niemczech bardzo daleko, choćby wspomnieć o Lichtwark-Oberrealschule, szkole średniej w Hamburgu, gdzie we wszystkich klasach przedmioty takie, jak język niemiecki, historia, geografia, literatura, historia sztuki, objęte są w programie szkolnym jedną rubryką „Kulturkunde“ i prowadzone z reguły przez jednego nauczyciela, zwłaszcza w klasach niższych. Wymaga to wielkiego wykształcenia ze strony nauczyciela, ale też wiedza w ten sposób zdobyta nie jest poszufladkowana, a tworzy jednolitą całość i daje wszechstronne ujęcie przedmiotu. Widzimy to samo w Dreźnie w Dürer-Höhere Schule i w całym szeregu szkół doświadczalnych w Niemczech.

3. Pozostaje trzecia zasada, na którą specjalnie należy zwrócić uwagę, a mianowicie: zasada *środowiska bezpośredniego*.

Nowe programy nasze zdążają do zetknięcia dziecka z życiem i idą w kierunku poznania i zrozumienia rzeczywistości. Chodzi o to, by wprowadzić dziecko w dzień dzisiejszy i uwzględnić stronę praktyczną życia. Widzimy tutaj pewne styczność z metodą Decroly. Wszak on kazał czerpać dziecku mądrość wprost z życia. Uważając w całej pełni zasadę środowiska bezpośredniego, każe dziecku poznawać warunki środowiska, w którym żyje, od którego zależy i na które w przyszłości musi oddziaływać. Przez poznanie potrzeb, dążeń i celów środowiska, przygotowuje się dziecko do zrozumienia potrzeb, dążeń i celów społeczeństwa i stanie się świadomym jego członkiem.

Decroly uczynił książką dziecka: fabryki, magazyny, urządzenia tego rodzaju, jak: woda, gaz, elektryczność, telefon, dalej — kolej, szpital, kuchnia, pomniki, muzea etnograficzne, a zwłaszcza naturę. To stanowi książkę dziecka. W związku z tem idzie obserwacja i zbieranie dokumentów, klasyfikowanie i opracowywanie tych dokumentów, skojarzenia w czasie i przestrzeni. Ten sposób postępowania usuwa werbalizm, wyzwala natomiast myślenie, działanie i tworzenie.

Zasada środowiska bezpośredniego wymaga: 1) odpowiedniego środowiska szkolnego (umieszczenie, wyposażenie) i 2) licznych wycieczek (wędrówek). W szkole tradycyjnej panowały pewne niedomagania w tym kierunku. Nie mówiąc już o odpowiednim umieszczeniu szkoły, co zależne jest od względów ekonomicznych, pod-

kreślić należy takie fakty: 1) nieumiejętne często wykorzystywanie materiału, dostarczonego przez wycieczkę, 2) brak w rozkładzie zajęć szkolnych czasu na odbywanie wycieczek, które wskutek tego były dorywcze i przypadkowe.

W związku z pierwszym zarzutem zdarza się często, że choć sama wycieczka była niezwykle interesująca i dostarczyła dziecku dużo materiału do obserwacji, lekcja na tym materiale oparta jest nudna, niezajmująca. Jest bowiem przeżywaniem od początku do końca i w tym samym porządku wrażeń, których dostarczyła wycieczka. Lekcja rozpoczyna się mniej więcej takimi pytaniami: Gdzie byliśmy przed kilku dniami? Co zobaczyliśmy tam? W którą stronę udaliśmy się potem? i t. d. i t. d.

Okazuje się, że dzieci, zwłaszcza w niższych klasach, ogromnie zainteresowane na wycieczce, na lekcji mówią na ten temat niechętnie. Odpowiedzi są skąpe, wymuszone. Gdy wreszcie kulejąc i potykając się co chwila, dobrnie się do końca sprawozdania z wycieczki i dla utrwalenia „zbiera“ się jeszcze raz „całość“, to dzieci są znudzone i niezbyt zachwycone epilogiem tak przyjemnie rozpoczętej imprezy, jaką była sama wycieczka.

Przyczyną niepowodzenia w tym wypadku jest szablonowe i stereotypowe „utrwalanie“ materiału, dostarczonego przez wycieczkę. A przecież nie o to chodzi, ażeby dzieci przeżywały na lekcji od początku do końca, z dokładnym zachowaniem chronologii zdarzeń, wszystkie treści, jakie dała wycieczka. Wycieczka ma dostarczyć substratu do myślenia i materiału, który w różnorodny sposób można zużytkować. Trzeba tylko zagadnienie ująć w sposób odmienny, mowy, pobudzający aktywność dziecka, tak, by dziecko w drodze do rozwiązania problemu zwracało się samorzutnie do spostrzeżeń, doświadczeń, wiadomości konkretnych, zdobytych na wycieczce. Naprzykład, po wycieczce, mającej za cel poznanie krajobrazu, dzieci sporządzają wspólnie mapę plastyczną oglądanego terenu, wyszukują wśród obrazów krajobraz podobny, w innych wyszukują różnicę, wyznaczają na mapie drogę i t. p. Po wycieczce do straży pożarnej wysunąć można zagadnienie, jak przygotowują się strażacy do ratowania płonącego domu, czego potrzebują? Dzieci rysują, wyszukują w ilustracjach, robią modele i demonstrują, opowiadają i obliczają, odwołując się ustawicznie do rzeczy widzianych w straży. To odwoływanie się jest spontaniczne, wywołane potrzebą chwili, a nie wymuszone przez nauczyciela.

Oczywiście, że ujęcie zagadnień może i powinno być różnorodne, zależnie od charakteru wycieczki. Chodzi tylko o to, ażeby budować pewne nowe całości z elementów, poznanych na wycieczce, wskutek czego materiał stanie się elastyczny, podatny do zużytkowania w różnych sytuacjach w sposób nowy i wszechstronnie opracowany. W ten sposób wycieczka może dostarczyć materiału nie do jednej, ale do całego szeregu lekcji, opracowywanych w klasie, do różnych zajęć i prac dzieci zbiorowych i indywidualnych.

Drugim niedomaganiem jest, jak wspomniałam, brak zagwarantowania w rozkładzie zajęć szkolnych czasu na odbywanie wycieczek. Jakkolwiek teoretycznie jest u nas duże i należyte zrozumienie tego czynnika dydaktyczno-wychowawczego, jednak w praktyce nie zyskały jeszcze wycieczki należnych sobie praw. Często traktowane są dorywczo, bezplanowo, czasem niejako ukradkiem, jakgdyby wycieczka była tylko marnowaniem drogiego czasu, przeznaczonego na pożyteczną naukę w klasie. Czasem szkoły organizują te rzeczy na swoim terenie indywidualnie, czasem wywalczyły potrafi należyte postawienie tej sprawy bardziej przedsiębiorczy nauczyciel. Gdy jednak szkoła nie wykaże wydatniejszej inicjatywy, panuje zastój pod tym względem, co jest bardzo ważnym brakiem, świadczącym o lekceważeniu zasady środowiska bezpośredniego.

A przecież na Zachodzie dużo starania poświęca się tej sprawie. W Niemczech np. przeznaczone są na wycieczki stałe pewne dni w tygodniu, np. poniedziałki (Drezno), środy (Lipsk); są to t. zw. „Wandertage“. Wycieczki te są albo ilustracją rzeczy omawianych na lekcjach, albo punktem wyjścia do lekcyj. Wędrówki trwają czasem dwa i trzy dni, a w Hamburgu w Lichtwark-Oberererschule zastałam w piątej klasie młodzież, przygotowującą się do 2-tygodniowej wycieczki dla poznania zabytków średniowiecza. Wycieczka planowana jest na długo przedtem, młodzież przygotowuje się do niej systematycznie, studjuje mapy, plany, roczytuje się w odpowiedniej lekturze, przygotowuje ekwipunek i t. p. Jest też miejsce na specjalizację i uwzględnienie indywidualnych zamiłowań; tak np. we wspomnianym zespole uczniów było dwóch przyrodników, którzy poczynili specjalne przygotowania do zbierania rzadkich okazów roślinności.

Zasadę środowiska bezpośredniego realizuje się też przez t. zw. *Anstanschklassen*. Następuje np. wymiana uczniów danej klasy między dwoma miastami. Wymiana trwa 14 dni. Młodzież, przeniesiona do innego środowiska, poznaje nowe otoczenie, zwiedza osobliwości, przystosowuje się do nowych warunków życia, słowem — rozszerza swój horyzont umysłowy, nabywa nowych doświadczeń. Bogatsza wraca do własnego warsztatu pracy.

Wielką usługę oddają tutaj również t. zw. *Schulheimy*. Młodzież miejska jakiejś szkoły wysyłana bywa kolejno klasami na miesięczny lub 6-tygodniowy pobyt do własnej kolonii szkolnej, położonej w jakiejś zdrowotnej okolicy w górach lub nad morzem. Taki „Schulheim“ posiada np. drezdeńska Dürer - Höhere Schule w Gohrisch obok Königstein, pięknej okolicy, niezbyt oddalonej od Drezna (godzina drogi koleją). Oprócz lekcji szkolnych, odbywających się w zorganizowanej na ten cel klasie i sportów różnorodnych, zimowych i letnich, wzmacniających zdrowie przez ruch i dobre powietrze, młodzież oddaje się różnym zajęciom, związanym z pracą w ogrodzie i na roli, z gospodarstwem wiejskiem, hodowlą

zwierząt, pszczelnictwem i t. p. Przy urządzaniu kolonji współpracują rodzice uczniów, rzemieślnicy, którzy odwiedzając swoje dzieci, wykonywują różne roboty (np. układanie podłogi).

Zetknięcie ucznia z rzeczywistością zwalcza skutecznie werbalizm; trudności napotymane w nowych zmienionych warunkach zaostwiają jego orientację i wyrabiają zaradność życiową; zmysł praktyczny bywa stale podsywany. Korzyści tego są bardzo duże i oczywiste. Jeżeli wspomynam o próbach zagranicą, to nie dlatego, by iść do obcych po wzory, ale jedynie dla porównania i dla wydatniejszego podkreślenia, że konieczne jest prawne niejako zagwarantowanie możności realizowania w naszych warunkach postulatu środowiska bezpośredniego w nauczaniu.

JANINA MELCHERTÓWNA

ORGANIZACJA PRACY WYCHOWAWCZEJ W SZKOLE POWSZECHNEJ

PLANOWANIE PRACY WYCHOWAWCZEJ

Zasadniczym i najważniejszym zadaniem nowej szkoły polskiej jest wychowanie obywatela świadomego swych obowiązków i zadań w stosunku do Państwa, obywatela samodzielnego, twórczego, zdolnego do czynnego udziału w życiu duchowym i kulturalnym swego kraju. Jest to cel ostateczny, syntetyzujący w sobie wyniki wszystkich poczynań wychowawczych w czasie całego pobytu wychowanka w szkole.

Chcąc skutecznie realizować ten ogólny cel wychowawczy, musimy go dokładnie zanalizować, a następnie, nakreślić sobie szereg celów wychowawczych o węższym zakresie. Przeprowadzając analizę pojęcia „świadomy i twórczy obywatel”, dochodzimy do wniosku, że najważniejsze z tych celów byłyby następujące:

- 1) rozwijanie samodzielności i twórczej inicjatywy,
- 2) budzenie poczucia obowiązkowości i odpowiedzialności,
- 3) wytwarzanie właściwego stosunku do wykonywanej pracy,
- 4) rozwijanie uczuć humanitarnych,
- 5) rozwijanie uczuć estetycznych,
- 6) rozwijanie tężyzny fizycznej,
- 7) podnoszenie kultury życia codziennego,
- 8) organizowanie współżycia i współpracy,
- 9) budzenie kultu dla bohaterów,
- 10) budzenie podziwu i miłości do przyrody kraju ojczystego,
- 11) wdrażanie do czynnego udziału w rozwoju Państwa (L.O.P.P., L. M. i K. i t. p.).

Uświadomiwszy sobie dokładnie całokształt pracy, wychowawca musi z kolei zdać sobie sprawę, które z postawionych sobie celów wychowawczych i w jakim zakresie będzie realizował na każdym poziomie, czyli musi sobie nakreślić plan wychowawczy. Punktem wyjścia przy układaniu planu wychowawczego muszą być aktualne przeżycia dzieci, które są uzależnione od trzech czynników: 1) struktury psychicznej dzieci, 2) środowiska wychowawczego, 3) materiału naukowego.

1. Wychowawca musi dokładnie zdać sobie sprawę z możliwości psychicznych dzieci, które wychowuje, zbadać zainteresowania i uzdolnienia, poznać najsilniej przejawiające się na danym poziomie instynkty dzieci i wykorzystać je w pracy wychowawczej. Nie wystarczy tu sama tylko znajomość wyników badań psychologicznych. W dużej mierze nauczyciel musi się oprzeć na bezpośredniej obserwacji, przyczem obserwacja ta powinna dotyczyć zarówno jednostek, jak i całego zespołu, całej grupy dzieci, którą ma wychować. Z codziennych bowiem doświadczeń wiemy, jak bardzo struktura duchowa danej klasy może się różnić od równoległej klasy tej samej nawet szkoły.

2. Jak ważnym czynnikiem wychowawczym jest środowisko dziecka, nie potrzebuje udawadniać. Jeżeli się jeszcze zważy, że dziecko w szkole pozostaje zaledwie kilka godzin, resztę zaś czasu i cały okres przedszkolny spędza w domu i na ulicy, że przeżycia jego poza szkołą są o wiele silniejsze, bo są bezpośrednio i naturalne, lekcje zaś zawsze mają w sobie pewną dozę sztuczności, — to wpływ życia pozaszkolnego na kształtowanie się struktury dziecka, a więc wpływ środowiska nabiera jeszcze większego znaczenia. Nauczyciel powinien więc znać warunki domowe ucznia, oraz środowisko, w jakim dziecko żyje, by należycie zdawać sobie sprawę z wpływów, jakie nań oddziałują. Inaczej więc będzie wyglądała realizacja pewnych założeń wychowawczych w środowisku wiejskim, inaczej w miejskim (pewna różnica będą nawet pomiędzy dzielnicami wielkiego miasta), inaczej na Wileńszczyźnie, Pomorzu, Huculszczyźnie i t. d.

Ten wpływ środowiska najbardziej bodaj różnicuje pracę wychowawczą i zmusza do opracowania indywidualnego planu wychowawczego dla każdej szkoły.

3. Na terenie szkoły dostarcza dzieciom przeżyć przedewszystkiem materiał naukowy, który sobie dziecko przyswaja. Cały materiał naukowy nowych programów jest przepojony zagadnieniami wychowawczymi. Nauczyciel musi sobie zadać trud, by je wyłonić z programu każdego przedmiotu nauczania i tak usystematyzować, aby stanowiły pewną całość.

Zagadnienia wychowawcze powinny być ściśle zespolone z materiałem naukowym, powinny się nawzajem przenikać. Czasem np. zagadnienie wychowawcze trzeba będzie dostosować do treści czytanek, innym razem trzeba będzie wyszukiwać tekst, któryby uzu-

pełnił i pogłębił przeżycia dzieci. Typowym przykładem takiego zespolenia zagadnień wychowawczych z materiałem naukowym są wycieczki szkolne.

Duże znaczenie wychowawcze ma również i metoda nauczania. Jeżeli weźmiemy pod uwagę, że celem naszej pracy jest wychowanie twórczej jednostki, to oczywiście najwłaściwszą będzie taka metoda pracy, która by dawała dzieciom możliwość realizowania swych pomysłów, przejawiania swej treści wewnętrznej, a tem samem rozwijała ich inicjatywę, samodzielność i aktywność.

Z kolei zastanowimy się nad sposobami realizacji zamierzeń wychowawczych, czyli nad formą, jaką nauczyciel ma im nadać. Forma będzie znowu zależała w dużej mierze od stopnia rozwoju dzieci, warunków lokalnych, indywidualności nauczyciela i innych czynników.

II. SAMORZĄD SZKOLNY

Jedną z form pracy wychowawczej jest samorząd szkolny. Cele i zadania samorządu szkolnego są jasne: chodzi o uspołecznienie jednostek i przygotowanie ich do życia w wielkiej zbiorowości, jaką jest państwo. Samorząd szkolny posiada duże wartości wychowawcze, nic więc dziwnego, że zyskuje sobie coraz to większe prawo obywatelstwa.

Zanim jednak nauczyciel przystąpi do organizowania na terenie swej klasy czy szkoły samorządu, powinien sam gruntownie przemyśleć jego ideę i plan działania. Powinien sobie zdać sprawę z tego, jakie miejsce w tworzącym się społeczeństwie dziecięcym musi zająć on sam, jak postępować, by z jednej strony nie ucierpiał jego autorytet, z drugiej — by samodzielność dzieci nie stała się fikcją. Powinien pamiętać o tem, że nie może on pozostać na uboczu, ale musi się stać nieodzowną częścią składową tworzącego się organizmu społecznego, rzeczywistą, choć zakonspirowaną duszą samorządu, musi ciągle trzymać rękę na pulsie życia klasy, dostrzec każdą zmianę, każde pojawienie się zła, by móc je w zarodku stłumić. Musi wreszcie pamiętać, że samorządu szkolnego nie można „założyć“ na rozkaz — w każdej chwili i w każdej klasie, ale że powinien się on rozwijać naturalnie, stopniowo i bardzo powoli.

Pracę w tym kierunku należałoby zaczynać od powierzania dzieciom już w klasie I-ej początkowo drobnych czynności, związanych z życiem klasy, jak: opieka nad porządkiem w klasie, kontrola czystości osobistej, pielęgnowanie kwiatów, karmienie ptaków i t. d. Zakres tych czynności rozszerzać się będzie w miarę nasuwania się nowych potrzeb i zainteresowań, które równolegle z rozwojem duchowym dziecka stopniowo się wyłaniają.

Obowiązki, za których wypełnienie dziecko ma wziąć na siebie całkowitą odpowiedzialność, muszą być dostosowane do możliwości psychicznych i fizycznych dziecka, przyczem obowiązków tych

powinno być niewiele, ale muszą one być ściśle i dokładnie wypełniane. Przez powierzanie dzieciom pewnych obowiązków budzimy w nich świadomość zbiorowości, zrozumienie wspólnej odpowiedzialności i solidarności. Pojęcia te powinny być kształtowane stopniowo, powinny być wynikiem potrzeb i zainteresowań dzieci. Życie klasy nasuwa wiele takich potrzeb, trzeba je tylko umieć wykorzystywać.

Samorząd w ściślejszym słowa tego znaczeniu można zorganizować dopiero w klasie V-ej. Dopiero bowiem w tym wieku i to po poprzednim systematycznym ćwiczeniu, możemy osiągnąć taki stopień uspołecznienia dzieci, jaki jest potrzebny do życia w zorganizowanej grupie społecznej, opartej na wspólnych obowiązkach i prawach.

W tym też wieku zaczyna się przejawiać u dzieci potrzeba ustanawiania przepisów, normujących życie w grupie. Jedną więc z pierwszych prac tworzącego się społeczeństwa dziecięcego byłoby ułożenie regulaminu, który powinny opracować dzieci, oczywiście przy pomocy nauczyciela. Regulamin taki ma ogromną wartość wychowawczą, gdyż dzieci zupełnie inaczej się ustosunkowują do praw, które same stworzyły, niż do praw narzuconych im zewnątrz. Pomoże to nauczycielowi do wyjaśnienia potrzeby i ważności praw, obowiązujących w państwie.

Następnie należy tak podzielić różne czynności w klasie, aby każde dziecko przez swą pracę, przystosowaną do jego uzdolnień i zainteresowań, stało się pożytecznym dla dobra ogółu. Podziału tego dokonywują również same dzieci. Potrzeby materialne klasy poddadzą im napewno myśl stałego opodatkowania się na rzecz grupy, co znowu wywoła potrzebę dokładnego prowadzenia rachunków, księgi kasowej, protokółowania postanowień i t. p.

W taki naturalny sposób powinna się rozwijać zarówno treść, jak i forma samorządu, a więc w każdej szkole, w każdej klasie będzie on inny, gdyż będzie żywym, indywidualnym wytworem danej zbiorowości.

III. ĆWICZENIA W USPOŁECZNIANIU

Zakres zagadnienia samorządu szkolnego jest niezmiernie szeroki i niemożliwością byłoby omówić go w sposób wyczerpujący w ramach niniejszego artykułu. Chciałabym tu jedynie zwrócić szczególną uwagę na pewną sprawę, która, zdaniem moim, ma wielkie znaczenie przy organizowaniu samorządu, a mianowicie: na proces przeistaczania się u dzieci „ja“ jednostkowego na „ja“ zbiorowe, t. j. na proces stopniowego uspołeczniania się dzieci. Oczywiście wszystkie czynności, o których była mowa powyżej, dodatnio wpływają na rozwój uczuć i pojęć społecznych dzieci, to jednak systematyczne i planowe przeprowadzanie ćwiczeń w tym kie-

runku pozwoli proces uspołeczniania się dziecka znacznie przyspieszyć i pogłębić. Rozpatrzmy bliżej tę sprawę.

W klasie I-ej mamy dzieci 7-mioletnie. Wiek ten jest uważany przez psychologów za okres przejściowy od zupełnego egocentryzmu, jaki cechuje dziecko do 6-go, a nawet 7-go roku życia, do pierwszego stadium uspołecznienia, t. zn. do okresu, w którym dziecko czuje już potrzebę wymiany myśli z rówieśnikami, liczy się z ich zdaniem i wogóle jest zdolne do życia w grupie. Przejawy uspołecznienia na tym poziomie ograniczają się do samorzutnego tworzenia się grup dziecięcych przy zabawach, przyczem grupy te cechuje mała liczebność i nietrwałość.

Na terenie klasy I-ej nie uda się nauczycielowi zorganizować dzieci w grupę społeczną — „klasę”, nie można bowiem na tym poziomie wymagać od dzieci jakiegokolwiek odpowiedzialności zbiorowej, jak również odpowiedzialności jednostki wobec grupy. Opierając się więc na naturalnym popędzie dzieci do tworzenia grup przy zabawie, można tutaj zorganizować takie grupy, np. 4-osobowe. Za podstawę do tworzenia grup należy początkowo wziąć sympatię dzieci, a następnie zainteresowanie i uzdolnienia. W tej pierwszej komórce społecznej należy organizować życie i pracę zespołową. Tu powinno się normować i rozwijać współżycie dzieci, budzić i kształcić poczucie odpowiedzialności jednostkowej i zbiorowej. Będzie to również dla dzieci dostępnejsze pojęcie zbiorowości, niż pojęcie „nasza klasa”, którego dziecko nie potrafi jeszcze objąć. Przez wspólne omawianie zachowania się i prac poszczególnych grup rozszerza się stopniowo zainteresowanie na całą klasę. Stopniowe rozbudzanie świadomości szerszej grupy społecznej („nasza klasa”) powinno na tym poziomie polegać przede wszystkim na stwarzaniu sytuacji, wywołujących mocne, zabarwione uczucio-wo, wspólne przeżycia dzieci, np.: imieniny kolegi, przedstawienie dla rodziców, choinka w klasie, wycieczki i t. d.

Około 8-go roku życia, jak stwierdzają Varendonck, Piaget i inni psychologowie, zabawy dzieci przybierają już bardziej regularny charakter, zaczyna się już podział na role, grupy są bardziej trwałe. Ten moment rozwoju dziecka musi nauczyciel wyzyskać, jest to bowiem, według mnie, najważniejsza chwila do rozpoczęcia organizowania klasy, jako grupy społecznej. W klasie więc II-ej zakres pojęcia zbiorowości rozszerzy się na grupę społeczną „nasza klasa”. Grupy mogłyby pozostać, jako ogniska pracy zespołowej, zmieniłby się jednak ich charakter o tyle, że byłyby one składową częścią szerszej zbiorowości — klasy.

Jednak jeszcze i w klasie II-ej nie zdołamy osiągnąć całkowitego zmontowania klasy i zorganizowania w niej życia zespołowego w szerszym zakresie. Dlatego też uważam, że program ćwiczeń w uspołecznianiu w kl. III-ej powinien w dalszym ciągu obejmować tylko życie klasy, usprawnić je, udoskonalić formy współpracy i współżycia i t. d.

W kl. IV-ej zainteresowanie się dziećmi życiem innych klas i ich pracami jest już bardzo silne. Jest to okres, w którym dzieci doskonale sobie uświadamiają swą odrębność w stosunku do innych grup. Zainteresowania te wypływają więc przede wszystkim z chęci porównania „naszej klasy” z innymi. Należy znów ten moment wykorzystać i rywalizację, która szczególnie na tym poziomie nie zawsze posiada cechy dodatnie, uszlachetnić i stopniowo zastąpić ją współpracą. Życie szkolne nastęrcza ku temu wiele okazji: wspólne spędzanie pauz, wspólne urządzenie obchodów narodowych, wycieczki i t. d.

Można też nawiązać ściślejszy kontakt pomiędzy klasami przez zapraszanie się wzajemne na uroczystości klasowe, specjalnie w tym celu organizowane. Talkie wzajemne odwiedzanie się wpływa bardzo dodatnio na życie się klas i pomaga do zlania się ich w szerszą zbiorowość — „naszą szkołę”.

W klasie V-ej można dać pojęcie jeszcze szerszego zbiorowiska — wszystkie dzieci w Polsce. Wskazać na pewne wspólne cechy, które charakteryzują dzieci wszystkich szkół na terenie Rzplitej, na wspólny cel, do którego dążą. Przez korespondencję z dziećmi innych szkół dzieci mogą zaznajomić się z życiem swych kolegów z różnych dzielnic Polski, z ich obyczajami i kulturą. Plan ten ma uzasadnienie jeszcze i w tem, że jest on ściśle związany z materiałem naukowym, przepisany dla kl. V-ej (tematy z geografji, przyrody, historii, z języka polskiego — pisanie listów i t. d.), jak również i w tem, że dzieci w tej klasie należą już do organizacyj, obejmujących teren całej Rzplitej, jak L.O.P.P., Liga Morska i Kolonjalna, Czerwony Krzyż; czytają zestawienia, w jakim stopniu wszystka młodzież szkolna przyczynia się do rozwoju tych organizacyj, a biorąc w nich udział, czują się częścią tej zbiorowości. Korespondencja międzyszkolna bardzo dodatnio wpływa na rozwój inicjatywy dzieci, pobudza je do pracy i przyczynia się w dużej mierze do rozwoju pojęć i uczuć społecznych.

W kl. VI-ej dzieci mogą nawiązać korespondencję z dziećmi innych narodów (przez Czerwony Krzyż). Pojęcie zbiorowości rozszerzy się więc jeszcze bardziej i obejmie „społeczeństwo dziecięce” całej kuli ziemskiej. To również będzie miało ścisły związek z materiałem naukowym danej klasy.

W kl. VII-ej, ponieważ większość dzieci poprzestaje na ukończeniu szkoły powszechnej, należałoby, według mnie, położyć nacisk na nawiązanie kontaktu z dorosłym społeczeństwem. Środkami nawiązania tego kontaktu byłoby czytanie i omawianie pism, poświęconych zagadnieniom gospodarczego życia państwa, uczęszczanie na odpowiednie temu wiekowi sztuki teatralne, koncerty, odczyty, zwiedzanie muzeów, zakładów użyteczności publicznej i t. d. Ponieważ dzieci w tej klasie przerabiają zagadnienia z nauki o Polsce współczesnej, zainteresowania ich pójdą prawdopodobnie właśnie w kierunku zapoznania się z dotychczasowym dorobkiem kul-

turalnym ich kraju i nawiązania kontaktu ze współczesnym społeczeństwem, w rękach którego ten dorobek obecnie spoczywa, a którego spadkobiercami mają być one, gdy dorosną.

Jest rzeczą zrozumiałą, że przedstawione etapy ćwiczeń w uspołecznianiu dadzą się tak oddzielić tylko teoretycznie. W życiu granica ich może się przesuwac zarówno wgóre, jak i wdół.

Naszkiecowany powyżej plan ćwiczeń w uspołecznianiu podałam jako przykład jednego ze sposobów, w jaki możnaby pojęcia społeczne dzieci stopniowo rozwijać, przyczem miałam na myśli szkołę 7-klasową. W szkole niżej zorganizowanej plan ten musiałby, oczywiście, ulec pewnym zmianom.

HALINA STAROŚCIAKOWA

NAUCZANIE O KSIĄŻCE W SZKOLE POWSZECHNEJ

Książka jest narzędziem, które trzeba znać, jak każde narzędzie pracy. Znać narzędzie pracy — to znaczy umieć ocenić jego celowość i przydatność, umieć mu stawiać uzasadnione wymagania co do jego trwałości, konstrukcji i estetycznej formy zewnętrznej. Od narzędzia wymagamy: trwałości, aby jego psucie się nie przerywało pracy; odpowiedniej konstrukcji, któraby pracę ułatwiała, zwiększała jej szybkość, nie nużąc niepotrzebnie pracującego i nie szkodząc jego zdrowiu; wreszcie estetycznej formy, która jest wynikiem dokładnego przystosowania narzędzia do funkcji, jaką ono ma spełniać.

Ta trwałość, łatwość i estetyka narzędzia są wynikiem długich i mozolnych doświadczeń i świadomych poszukiwań, a znajomość różnorodności i etapów doskonalenia narzędzia uczy szacunku dla wysiłku umysłu ludzkiego, doceniania osiągniętych rezultatów i w bierny stosunek do narzędzia wprowadza czynnik emocjonalny i dynamiczny, który skłania do oceniania wartości form starych, do szacowania dzisiejszych wyników i do wartościującego porównywania ich odmiennych postaci.

Z tych względów potrzebne jest wprowadzenie nauki o „dziejach książki“, zarówno w szkole powszechnej, jak i średniej, a zwłaszcza w zakładach kształcenia nauczycieli. Niech się młodzież dowie, że pismo, druk, książka, które jej dzisiaj służą, są owocem długich wysiłków ducha ludzkiego; niech się dowie obszerniej, niż z dzisiejszych podręczników historii, o pierwotnych sposobach porozumiewania się zapomocą węzełków, robionych na sznurkach o odmiennych barwach, zapomocą nacięć na drzewie czy broni;

niech ujrzy podobizny dawnego pisma obrazkowego, niech pozna mozolną drogę od tegoż do pisma sylabowego, a wreszcie do literowego. Lektura „indjańska“, dzieje Babilonji, Egiptu, Fenicji stworzą tło historyczne tych rozważań.

Łączyć się z tem będzie w sposób naturalny zapoznanie dzieci z usiłowaniami znalezienia odpowiedniego *materjału*, któryby myśl ludzką przechował trwale — i z usiłowaniami znalezienia *sposobów*, by ją przekazywać szybko i szeroko. Omówić więc wypadnie „ceglane biblioteki“, używanie zwojów papyrusowych, pergaminu, wreszcie papieru różnego rodzaju. Szukanie sposobów dotarcia szybkiego i szerokiego do odbiorców myśli, niesionej przez książkę, dostarczy treści do pogadanek o powolnem, stopniowem dochodzeniu do wynalazku druku poprzez drzeworytnicze reprodukowanie obrazków świętych aż do współczesnych skomplikowanych i prędkich maszyn drukarskich.

Jakimi drogami wprowadzić w życie dziecka ze szkoły powszechnej tę wiedzę o książce? Naturalnie przez wykorzystanie zainteresowań dziecięcych.

„Uczenie się nie ma miejsca bez podniety i motywów. Miało ono zawsze praktyczne zadanie wyzwolenia nas z trudności materialnych lub duchowych i „postawienia nas na nogach“. W swej drodze było zawsze tylko *narzędziem* — choć najważniejszym — pomagania nam w urzadzeniu się w naszym otoczeniu i przystosowaniu się doń“. (Murry „How to study and Teaching how to study“). Takie trudności „materialne i duchowe“ zjawiają się odrazu w momencie przyjscia dziecka do szkoły, kiedy nie umie ono pismem wypowiadać swoich myśli i przeżyć. Pozwalamy mu wtedy wyrażać się rysunkiem, ulepianką, wycinanką i t. p. Wystarczy sobie tylko uświadomić, że czynniki te są elementami etapów rozwoju ludzkości w dziedzinie przekazywania myśli i obserwacyj, a zjawiają się przed nami drogi, na które skierujemy dziecko, aby w rozwoju osobniczym, dotyczącym sprawy komunikowania myśli, powtórzyło filogenezę człowieka. Przed nauczaniem pisania cyfr pozwolimy mu notować ilości przedmiotów przez karbowanie na kijku; przed pisaniem całych zdań, pozwolimy na przedstawianie rysunkiem omawianego rzeczownika („daj mi...“); dziecku nieumiejącemu się jeszcze podpisać polecimy oznaczyć przedmioty doń należące jakimś umówionym znakiem — kółkiem, gwiazdka, krzyżykami¹⁾ i t. p.; wprowadzi to dziecko w pojęcie symbolu graficznego, od którego zaczęło się „wynajdywanie“ pisma.

¹⁾ Podobne znaczenie ma odczytywanie rozkazów wizerunku ręki z wyciągniętym palcem wskazującym strzałki, trupiej główki na skrzyżowanych piszczelach, znaków dla samochodów, błyskawicy na transformatorach elektrycznych i t. p.

Prawie w każdej szkole powszechnej pisują dzieci — przynajmniej w czternastu starszych oddziałach — kroniki klasowe, czy ogólne szkolne, które zdobią własnymi rysunkami; zresztą i najmłodsze dzieci spotykają się z zagadnieniami graficznymi przy sporządzaniu powinszowań dla swoich wychowawców, a będących albo „launką“, albo, zwłaszcza u dzieci nieco starszych, albumikiem, który w całości od zszycia kartek, oprawy, ozdobienia okładki aż do treści jest samodzielną i pasjonującą pracą. Nauczyciele rysunków, zajęć praktycznych, polskiego mają tu okazję wprowadzenia dzieci w zrozumienie, jak pracuje autor, jak kompozytor strony zdobniczej, jak harmonijna całość wyniknąć może tylko z ich wzajemnego porozumienia i t. d.

Jeszcze żywsze stają się te zainteresowania, gdy klasa, czy szkoła redagują gazetkę, a niema chyba szkoły wyżej zorganizowanej, gdzieby się takie próby nie zjawiały, bodaj sporadycznie, okolicznościowo. Dzieci nie zadowolą zwykle forma gazetki ściennej, której jedyny egzemplarz wywiesza się na jakiejś tablicy wewnątrz szkoły: chcą pochwalić się swoim dziełem przed rodzicami, braćmi i siostrami, często i przed uczniami innej szkoły dla pokazania, że „nasza szkoła lepsza“ (znany jest dziecięcy „patriotyzm szkolny“) — i wtedy stają dzieci wobec zagadnienia powielania swego pisemka. Zjawia się więc odpowiedni moment przyjęcia im z pożądaną pomocą, a dzieci chętnie popróbują własnoręcznie różnych sposobów reprodukcji swoich utworów — aż do drukarekni włącznie, której posiadaniem tak się lubią chlubić szczęśliwi „wybrańcy losu“, a którą przy dzisiejszej cenie może nabyć niejedna szkoła¹⁾.

Przy odbijaniu gazetki zajdzie potrzeba zaznajomienia się z łatwymi sposobami jej zdobienia czy to przy pomocy stempla z ziemniaka, czy linorytem, czy dla najzręczniejszych — prymitywnym drzeworytem. Tu znów głos doradczy mieć będzie nauczyciel, czuwający nad treścią i formą pisemka.

Harcerstwo ze swojemi „indjańskimi“ znakami, węzłami, sygnałami skieruje ciekawość dzieci ku pierwotnym sposobom komunikowania myśli, a w związku z nauką historii może zainteresować rozwojem pisma od zamierzchłych jego początków aż do dnia dzisiejszego. Niestety, brak u nas wydawnictwa uporządkowanych, różnostronnych i dostatecznie dużych ilustracyj, obrazujących „dzieje książki“. Sądzę jednak, że „Ilustracja Szkolna“ mogłaby łatwo temu brakowi zaradzić, wydając w kilkudziesięciu, o ile

¹⁾ Ciekawe są próby niektórych szkół francuskich, gdzie dzieci redagują i drukują czytanki dla innych szkół; tego rodzaju eksperymenty są jednak u nas niewykonalne z powodu ogromnego przepełnienia klas i przepracowania nauczycielstwa, które nie ma ani sił, ani czasu na gruntowne zapoznanie się z tego rodzaju pracą.

możności, barwnych tablicach podobizny cegiełek z pismem klinowym, podobizny pisma obrazkowego, hieroglifów, stronc iluminowanych ksiąg średniowiecznych, obrazków drzeworytniczych z podpisami — z czasów przed Gutenbergiem — drzeworytów litrowych (bez obrazka), pierwszych druków późniejszych o różnym kroju czcionki, podobizny pisma hebrajskiego, arabskiego, greckiego i t. p.

Jeszcze inny bodziec skierować może zainteresowania dzieci ku wiedzy o książce: wszystkim wychowawcom znane jest pojawiające się u dzieci między 11-ym a 13-tym rokiem życia zamilowanie do tworzenia z jednej strony „języka dla wtajemniczonych“, z drugiej — do tworzenia dla „ogólnego“ języka „prywatnego“ liternictwa, które nie pozwala „obcym“ odcyfrować „tajemnic“ pisanych do przyjaciół. Nauczyciele języka niemieckiego w szkole powszechnej pamiętają, jak się dzieciom podobało pismo gotyckie, jako „inne niż polskie“, jak natarczywie domagały się uczenia ich tegoż nawet przed terminem, na to programem wyznaczonym i jak lubiły pisać „konspiracyjne“ listy polskie alfabetem niemieckim! Podobną rzecz obserwujemy, pokazując dzieciom pisanie cyfr inaczej, niż się dziś pisze. Stąd łatwy punkt wyjścia dla zapoznania dzieci z różnym pismem różnych narodów i różnych czasów.

Każda szkoła powszechna posiada większą lub mniejszą bibliotekę, lecz wypożyczanie z niej książek jest często czynnością niejako biurokratyczną nauczyciela: dzieci nie mają możliwości osobiście gospodarować wśród książek, nie mogą ich przeglądać, porównywać, ani wybierać wedle własnego upodobania. Zwykle wybór książek dla klasy, często nawet wybieranie ich dla poszczególnego czytelnika jest narzucane przez nauczyciela. Tamuje to głębsze i swobodne życie się dziecka z książką, powstrzymuje też rozwój uświadamiania sobie powodów, dla których przekłada się pewną książkę nad inną. Dlatego uważam za konieczne prowadzenie w szkole powszechnej oprócz wypożyczalni — *czytelni* książek, która byłaby otwarta przynajmniej dwa razy w tygodniu — czytelni, w której dzieci miałyby, jak w świetlicach pozaszkolnych, swobodny dostęp do półek z książkami i gdzie od czasu do czasu odbywałyby się wystawy „porównawcze“ posiadanych książek, oraz pokazywanie dziełek świeżo nabytych. Obserwując dzieci czytające, mógłby wychowawca wykorzystać złe zwyczaje w obchodzeniu się z książką, a wciągając młodzież do pracy porządkowej w bibliotece, wdrażać do szanowania „ładności“ książki, której pierwszym warunkiem jest jej czystość. Oprawianie i naprawianie książek mogłoby również przyczynić się do zrozumienia wartości estetycznego wyglądu zewnętrznego książki, oraz pracy związanej ze sporządzeniem odpowiedniej dla niej „sukienki“.

Oglądanie z dziećmi podobizn różnych pism, druków o różnym kroju czcionek, książek o różnolitej szacie zewnętrznej naprowa-

dzi na rozpatrywanie i porównywanie ich walorów estetycznych, zwłaszcza co do ilustracji i zdobników, które w oczach dzieci są tak ogromnie ważne. Zrodzi się przytem zaciekawienie grafiką, z której najprostszymi sposobami łatwo dzieci zapoznać. Dzieci same zaobserwują, od czego zależy mniejsza lub większa czytelność pisma czy druku i dojdą do zrozumienia, jakim warunkom musi książka odpowiadać, aby stroną graficzną nie nużyła wzroku i uwagi. Zjawi się wreszcie zainteresowanie okładką, jej pięknem lub brzydotą, jej trwałością lub łatwą zniszczalnością.

Szkoły powszechne, pracujące w miastach, posiadających warsztaty litograficzne i drukarnie różnego typu (jest ich co prawda mały procent w stosunku do ogólnej ilości szkół powszechnych), mają łatwą drogę wprowadzenia dzieci w poznanie samego procesu „narodzin książki”, urządzając zwiedzanie tych różnych warsztatów powstawania książki, druku, ilustracji. Naturalnie na wycieczkę taką można za istotną dla nich korzyścią prowadzić tylko dzieci, starannie przygotowane do zrozumienia tego, co mają oglądać. Najodpowiedniejszym przygotowaniem jest zawsze uświadomienie sobie zagadnienia, które owo zwiedzanie ma nam rozwiązać, sprecyzowanie aktualnego z potrzeb danej chwili życia płynącego pytania, na które szukamy odpowiedzi. Tłem dla tego rodzaju pytań muszą być ogólne wiadomości o etapach pracy drukarni, inaczej dzieci przy jej zwiedzaniu zgubią się wśród chaosu różnorodnych pokazywanych im manipulacji.

W takich większych miastach, w kulturalnych ośrodkach uwiecznieniem „wiedzy o książce” winno być zwiedzenie z dziećmi muzeów, posiadających zabytki książkowe różnych czasów i ludów, a także bogatych bibliotek, których zbiory mogą dać dziecku, jeśli nie pojęcie, to przynajmniej poczucie ogromu skarbów ducha ludzkiego, złożonych w książkach. Zwiedzanie wystaw książek podczas „tygodni”, czy „miesiący książki” da dzieciom wgląd w społeczne życie książki.

Dziecku, wychodzącemu ze szkoły, w której żyło się z książką, dać musimy objaśnienia, jak może z nią kontakt utrzymać, w jaki sposób szukać pomocy i rady w wyborze lektury i skąd upragnioną książkę wy dostać.

Streszczając dotąd powiedziane, mam to przekonanie, że „wiedza o książce” powinna być nauczana w szkole powszechnej, jednak nie jako oddzielny, dodatkowy przedmiot. Na poziomie szkoły powszechnej krzewienie tej „wiedzy” jest odpowiednie i skuteczne tylko w ścisłej łączności z konkretnością życia, z istotnym odczuwaniem jej potrzeby. Obowiązkiem nauczyciela powinno być stwarzanie takich sytuacji, aby się te potrzeby zjawiały i to w jak najszerszej i jak najgłębszej mierze.

HELENA TYRANKIEWICZOWA

JAK REALIZOWAĆ PROGRAM KLASY 5-ej • SZKOŁY Powszechnej?

101

II. NAUCZANIE JĘZYKA POLSKIEGO

1. ZAKRES NAUKI JĘZYKA POLSKIEGO

W uwagach do programu języka polskiego czytamy: „Język polski w szkole powszechnej jest przedmiotem ogniskowym, o wielostronnych i rozmaitych celach poznawczych, formalnych i wychowawczych“.

To wyjątkowe i, rzec można, uprzywilejowane stanowisko języka polskiego w szkole powszechnej jest zjawiskiem naturalnym, a wypływa ono z właściwości tego przedmiotu. Zapomocą języka ojczystego dziecko styka się z otaczającym je światem, z jego dobrami duchowymi i materialnymi. Z tego tytułu język ojczysty wywiera przemożny wpływ na postawę dziecka wobec całego kompleksu życia w całej jego złożoności i różnorodności.

W tej właściwości tkwi również zasadnicza różnica pomiędzy językiem ojczystym a pozostałymi przedmiotami nauczania, mianowicie: o ile materiał naukowy wszystkich pozostałych przedmiotów naukowych może być mniej lub bardziej dokładnie w programie określony, to w odniesieniu do języka ojczystego tego uczynić nie można. Wszystko bowiem, co może być wyrażone zapomocą słowa, wchodzi w zakres nauczania tego przedmiotu. Każda lekcja w szkole, poświęcona któremukolwiek przedmiotowi, jest również w dużej mierze lekcją języka polskiego.

Z powyższego wynika postulat, aby każdy nauczyciel na każdej lekcji w szkole powszechnej był równocześnie w pewnym stopniu nauczycielem języka ojczystego. Od spełnienia tego postulatu zależą w dużym stopniu wyniki nauczania w zakresie języka polskiego. I jeżeli w szkole powszechnej nie zawsze były osiągnięte należyte wyniki w tym zakresie, to przyczyna tego faktu często leżała w tym, że za wiele było w szkole powszechnej nauczycieli-specjalistów.

Znane jest nam wszystkim zjawisko, że dzieci, piszące starannie i bez błędów na lekcjach języka polskiego, na lekcjach innych przedmiotów naukowych piszą niedbale i z błędami. Wygląda to tak, jakby na lekcjach innych przedmiotów naukowych nie obowiązywały już zasady, przestrzegane na lekcjach języka polskiego.

Powyższe zjawisko można poczęści wytłumaczyć tem, że dzieci na lekcjach innych przedmiotów pracują z nastawieniem na inne zagadnienia, i zaabsorbowane np. pewnym faktem historycznym czy przyrodniczym, nie mogą na lekcji historii czy przyrody włożyć tyle wysiłku w wykonanie zadania, aby i strona językowa

również stała na wysokim poziomie. Każdy nauczyciel powinien jednak wziąć na siebie część obowiązku — nauczyć dzieci poprawnie mówić i poprawnie pisać, a tem samem żądać od dzieci konkretnego przestrzegania koniecznych do tego zasad. Czy dotychczasowa rzeczywistość odpowiada temu postulatowi? Śmiem twierdzić, że nie.

Dziecko, pisząc np. zadanie z arytmetyki, bagatelizowało sobie tę jego stronę, gdzie wymagane jest przestrzeganie poprawności językowej w tem przeświadczeniu, że konsekwencyj za tę stronę zadania nie będzie ponosiło. Zazwyczaj konsekwencje te wyciągał nauczyciel, uczący arytmetyki, nie w stosunku do dzieci, a w stosunku do swego kolegi, nauczyciela języka polskiego.

Potrzeby zatem języka ojczystego, jako przedmiotu nauczania, wymagają, że musi ulec zmianie dotychczasowe nastawienie nauczycieli, uczących innych przedmiotów, a to w konsekwencji wpłynie niewątpliwie na zmianę nastawienia dzieci do różnych prac, wykonywanych w szkole.

Cele wychowawcze współczesnej szkoły polskiej, nakreślone przez nowy ustrój szkolnictwa i nowe programy, muszą realizować wszyscy nauczyciele poprzez materiał naukowy wszystkich przedmiotów. Specjalne jednak miejsce z tytułu swych właściwości ma tu wyznaczone język polski. Jako przedmiot ogniskowy musi on skupiać w sobie wszelkie poczynania w zakresie pracy wychowawczej, musi te poczynania ogniskować. Ażeby język ojczysty mógł spełnić to zadanie, trzeba w umiejętny sposób wyzyskać w toku pracy szkolnej zawarty w programie materiał naukowy. W tym celu należy dążyć, aby nauka języka ojczystego pozostawała w ścisłym związku z planem wychowawczym, nakreślonym dla danej klasy.

Biorąc pod uwagę rozwój psychiczny dzieci danej klasy, oraz specyficzne warunki środowiska, nauczyciel-wychowawca winien tak rozłożyć materiał naukowy dla swojej klasy, aby on odpowiadał poszczególnym punktom programu pracy wychowawczej i aby przyczyniał się do realizowania zakreślonych celów wychowawczych. W ten sposób na lekcjach języka polskiego zamiast przypadkowych sentencji moralnych, wyprowadzanych z czytanek, zjawi się rozwiązywanie aktualnych i pożądaných dla danego poziomu zagadnień i problemów, stanowiących pewną jednolitość i zwartą całość.

Zadanie powyższe nauczyciel, uczący języka ojczystego w kl. V, ma ogromnie ułatwione, dzięki odpowiedniemu układowi treści czytanek w zatwierdzonych dla kl. V Wypisach. Treść czytanek w tych Wypisach skupia się bowiem wokół zagadnień, które do pewnego stopnia stanowią rozwinięcie programu kl. V-ej. Przy takim układzie materiału do lektury uczeń nie przeskakuje od tematu do tematu, jak to było dotychczas, lecz wszechstronnie bada pewne zagadnienie, starając się jak najgłębiej wnikać w jego istotę, a to rozwija jego siły, kształci i wychowuje.

Z tytułu swego charakteru język polski zajmuje specjalne miejsce w stosunku do pozostałych przedmiotów nauczania. Każdy przedmiot nauczania stanowi odrębną całość, każdy z nich ze względu na swe właściwości ma wyznaczone takie lub inne zadania do spełnienia w ogólnym procesie kształcenia i wychowania. Wobec tego jednak, że w końcowym rezultacie pracy szkolnej mamy osiągnąć jeden cel, jakim jest wychowanie jednostki na świadomego i twórczego obywatela, zadaniem języka polskiego musi być scalanie poszczególnych ogniw procesu wychowawczego w jedną zwartą całość. Takie podejście do zagadnienia nauczania i wychowania znajduje uzasadnienie w psychologii strukturalnej.

Nakreślone powyżej zadania nauczyciel języka polskiego będzie realizował przez skrupulatne przestrzeganie w nauczaniu zasady korelacji. W tym celu należy dążyć do wyzyskiwania naturalnych związków, istniejących pomiędzy poszczególnymi przedmiotami nauczania. Rozpatrzenie pewnego faktu czy zjawiska z różnych punktów widzenia — geograficznego, przyrodniczego, historycznego — przyczyni się do istotnego poznania tego faktu, czy zjawiska, wpłynie dodatnio na ekonomję pracy ucznia i zbliży ucznia do realnych zjawisk życia.

Praktycznych wskazań, dotyczących rozwiązania zagadnienia współzależności poszczególnych przedmiotów naukowych, podać niepodobna. Tyle bowiem może być rozwiązań, ilu nauczycieli realizuje ten program. Zresztą cała wartość stosowania powyższej zasady polega na tem, aby każdy nauczyciel to zagadnienie rozwiązywał na swój własny, indywidualny sposób. Tylko bowiem w tym wypadku można oczekiwać, że opracowywany temat będzie posiadał odpowiednie zabarwienie i pogłębienie uczuciowe i tylko wtedy cała praca szkolna będzie służyła potrzebom życia.

Nicią, wiążącą całą pracę, a tem samem i poszczególne przedmioty nauczania w kl. V-ej, jest ośrodkowy temat „Obrazy z życia Polski”. Temat ten jest częścią składową zasadniczej idei, ogniskującej wszystkie programy w jedną całość — „Polska i jej kultura”. Idea ta przenika wszystkie programy naukowe na wszystkich stopniach nauczania, stanowiąc podstawę i wskazując nauczycielowi zasadniczy kierunek jego działalności dydaktycznej i wychowawczej. Ziemia polska, jej kultura i jej człowiek ma być punktem wyjścia, a zarazem wiązadłem, spajającym wszystkie tematy pracy w kl. V-ej.

W związku z tem, program języka polskiego dla kl. IV-ej wysuwa następujące tematy do opracowania:

- 1) obrazy z życia dzieci i młodzieży,
- 2) fragmenty z życia wielkich Polaków,
- 3) obrazki z życia ludu,
- 4) obrazy z życia miast polskich,

5) strażnicy naszych granic,
i 6) obrazy z życia naszych sąsiadów oraz z życia Polaków w krajach ościennych.

Wymienione tematy odpowiadają zainteresowaniom dzieci kl. V¹). Pozwalają one na wprowadzenie jako osób działających i bohaterów dzieci i młodzieży, dostarczają materiału do przeżyć o wysokim zabarwieniu ideowym, dzięki czemu w materiale tym tkwią niesłychane możliwości kształcące i wychowawcze. Ponadto tematy te wprowadzają uczniów w całokształt zagadnienia kultury polskiej, zbliżają do narodowych tradycji i pozwalają na naświetlenie bieżącego życia polskiego we wszystkich jego przejawach, oraz wpojenie dzieciom ideałów narodowych i państwowych. Tą drogą przyczyniamy się do osiągnięcia jednego z najistotniejszych celów szkoły powszechnej: „wytworzenia głębokiej i zasadniczej więzi między wszystkimi obywatelami Polski i wszystkimi jej warstwami społecznymi, podstawowej wspólnoty, możliwości porozumienia się i zrozumienia”. Trzeba tylko w umiejętny sposób podejść do wyzyskania tych tematów w nauce szkolnej. Dlatego też muszą one wypłynąć w toku pracy w sposób naturalny i w taki naturalny sposób winny być opracowywane. W tym celu tematy te muszą się wiązać z przeżyciami dzieci, muszą ożywiać całą pracę szkolną. Wszelkie sztuczne naciągania w tym kierunku nie zainteresują uczniów i zgóry całą pracę skazą na niepowodzenie.

Wielką rolę w tym zakresie ma do spełnienia odpowiednia lektura. Należy przytem podkreślić, iż zarówno przepisane dla kl. V-ej Czytanki, jak i wskazana lektura uzupełniająca w dużej mierze ułatwiają nauczycielowi pracę w tym kierunku.

3. CZYTANIE

Przechodząc do omówienia poszczególnych momentów pracy, występujących przy realizowaniu programu języka polskiego w kl. V-ej, na plan pierwszy należy wysunąć czytanie. Jest to logiczną konsekwencją konstrukcji programu dla kl. V-ej: na tym szczeblu nauczania książka wysuwa się na czoło całego toku pracy.

W klasach niższych zwracamy uwagę na opanowanie techniki czytania i rozumienie treści czytanych tekstów. W kl. V-ej dołącza się do tego właściwe akcentowanie czytanego tekstu i odpowiednia modulacja głosu, która jest wynikiem zrozumienia i odczucia czytanego tekstu. Rzecz oczywista, iż na tym poziomie zazwyczaj będziemy się posługiwali czytaniem dzieci. W tych jednak wypadkach, gdy czytany tekst wymaga głębszego wczucia się, np. przy utworach lirycznych, pożądaną jest, aby taki tekst odczytał nau-

¹) Zobacz „Psychologiczne założenia programu”. Al. Litwin. Praca Szkolna Nr. 2.

czytelnik, który, znając utwór, łatwiej potrafi się wczuć w jego treść i w ten sposób wywołać pożądane nastawienie uczuciowe.

W myśl nowego programu w nauczaniu języka polskiego szerokie zastosowanie winno mieć ciche czytanie. Biorąc pod uwagę fakt, iż niemal każdy uczeń ma własne indywidualne tempo pracy, ciche czytanie pozwala każdemu uczniowi na zastosowanie własnego tempa pracy, a tem samym ułatwia pełniejsze zrozumienie treści czytanego utworu i głębsze wniknięcie w przeżycia występujących w czytankach bohaterów. Poza to przez racjonalną organizację cichego czytania dziecko wdraża się do samodzielnej pracy i zdobywa przygotowanie do dalszego samokształcenia. Najczęściej ciche czytanie będzie stosowane jako przygotowanie do opracowania czytanki. W szerokim zakresie winno być stosowane przy t. zw. lekturze uzupełniającej. Ze sprawą czytania łączy się zagadnienie objaśniania wyrazów.

Kiedy udzielać dzieciom tych wyjaśnień? Zależy to od rodzaju utworu: jeżeli w utworze znajdują się wyrazy, które mogą utrudnić zrozumienie treści utworu, objaśnienia te winny poprzedzić czytanie. Niekiedy zajdzie konieczność udzielania wyjaśnień w toku czytania. Będzie to miało miejsce w tych wypadkach, gdy wyjaśnienie jest niezbędną, a równocześnie ma sens tylko w tym, a nie innym momencie lekcji. W wielu jednak wypadkach należy stosować wyjaśnienia po czytaniu. Objasnienie wyrazów będzie wtedy wynikiem istotnej potrzeby, dzieci bowiem same będą podnosiły, co jest dla nich w tekście niejasne. Wpłyne to wybitnie na podtrzymanie zainteresowania dzieci pracą, a równocześnie pozwoli nauczycielowi na jak najbardziej ekonomiczne wyzyskanie czasu na lekcji.

Jako przygotowanie do zrozumienia tekstu i jako uzupełnienie wyżej wymienionych objaśnień należy prowadzić w związku z czytaniem ćwiczenia słownikowe. Ćwiczenia te winny również występować przy mówieniu i pisaniu. Zresztą sposobności do wysunięcia tych ćwiczeń może dostarczyć każdy moment lekcji języka polskiego. Należy jednak pamiętać o tem, iż zawsze ćwiczenia te winny mieć charakter okolicznościowy, to znaczy, że występują one wtedy, gdy dzieci zainteresują się tym tematem. Z tego wynika, że i czas trwania ćwiczeń słownikowych będzie całkowicie uzależniony od tego, czy pracy dzieci w tym zakresie towarzyszy zainteresowanie. Do zagadnienia ćwiczeń słownikowych wrócimy jeszcze na innym miejscu.

4. OMAWIANIE TREŚCI

Jednym z najważniejszych momentów w nauczaniu języka polskiego jest omawianie treści czytanych utworów i czytańek. Sposób omawiania treści jest całkowicie uzależniony od właściwości czytanki czy utworu.

Tak więc przy opracowywaniu utworów i czytańek o charakterze

rzeczowym należy pamiętać, iż stanowią one uzupełnienie i pogłębienie nauki przyrody lub geografii. Opracowując przeto tego rodzaju czytanki i utwory, trzeba nawiązać ich treść do wiadomości dzieci z zakresu geografii czy przyrody, a następnie wyzyskać do celów językowych i wychowawczych.

Przy opracowywaniu czytanek, przedstawiających pewne zdarzenia, postaci i ich czyny należy zwrócić uwagę na przebieg zdarzeń, ciekawsze sceny, charakterystykę postaci, pobudki czynów. Szczególnie ten ostatni moment utworu czy czytanki — czyny występujących postaci — winien być z wielką starannością w kl. V-iej opracowany. Tkwią bowiem w nim wielkie możliwości wychowawcze, a pozatem dzieci na tym poziomie okazują żywe zainteresowania w tym kierunku. Zasadniczą rzeczą przy analizie utworu tego rodzaju winno być nawiązanie treści utworu do przeżyć dzieci. Takie podejście do tematu ułatwi dzieciom zrozumienie czytanki, wywoła w duszy pożądaną oddźwięk i zapłodni jego wyobraźnię pożytecznym ze stanowiska wychowawczego materiałem. Przy takim wyzyskiwaniu treści czytanek każdy temat może stać się dla dzieci interesującym, gdyż będzie on ujęty ze stanowiska dzieci, ich przeżyć i zainteresowań.

Wystrzegać się przytem należy (przed czem wyraźnie przestrzega program) zbyt drobiazgowej analizy utworu czy czytanki. W ten sposób bowiem gubi się zasadnicza myśl i zatracą siła sugestywna utworu, który ma moc oddziaływania niemal wyłącznie jako całość. Uwaga ta nabiera specjalnego znaczenia w odniesieniu do utworów lirycznych i opisów artystycznych. Jest przytem rzeczą jasną, iż przy lekturze nie na wszystkie składniki utworu będziemy zwracali w toku lekcji jednakową uwagę. Uwzględnimy tylko momenty charakterystyczne dla danego utworu, do innych wrócimy przy opracowywaniu następnych utworów czy czytanek.

Ważną uwagę zawiera program w odniesieniu do odtwarzania przez uczniów omawianej treści: „W związku z opracowaniem lektury należy unikać niewolniczej reprodukcji, skłaniając natomiast uczniów do swobodnego odtwarzania treści. Daleko więcej bowiem korzyści osiąga uczeń, posługując się własnym zasobem słownym i stylem, oraz rozumując samodzielnie, niż powtarzając zwroty autora i trzymając się wyłącznie jego wątku myślowego“.

Co do lektury uzupełniającej program zaleca, aby większość utworów z tego działu przeznaczyć na pracę domową uczniów. Na lekcjach winny być opracowane „jedynie fragmenty najbardziej typowe i wartościowe, oraz urywki wyjątkowo trudne, czy też charakterystyczne pod względem treści lub stylu“.

W ścisłym związku z opracowywaniem czytanek i utworów pozostaje zagadnienie układania planów. Zwraca na to uwagę program języka polskiego dla kl. V-iej. W dziale pierwszym, zatytułowanym „czytanie“, obok innych momentów pracy program wymienia: „dzielenie dłuższych utworów na wyodrębniające się części, a w związku z tem tworzenie planu“. Ćwiczenia w tym zakresie

winy być również prowadzone przy mówieniu. Występuje tu „porządkowanie omawianego materiału, jako wdrażanie do układania planu“. Jest to, zdaniem mojem, bardzo ważny moment pracy w kl. V-ej ze względu na charakter całego materiału naukowego w tej klasie. Skoro dziecko na tym poziomie zbliża się do systematyzowania wiedzy z różnych dziedzin, trzeba je nauczyć porządkowania własnych wrażeń i przeżyć. Poza to układanie planów ma specjalne zadania w odniesieniu do języka polskiego. Często bywa, że dziecko przy odtwarzaniu pewnych faktów czy przebiegu pewnego zdarzenia wiernie reprodukuje poszczególne fakty czy momenty zdarzenia, jednak nie zdaje sobie sprawy ze związku, zachodzącego pomiędzy odtwarzaniem częściami.

Układanie planu pozwoli nauczycielowi na ujawnienie błędów rozumowania dziecięcego, a tem samem ułatwi mu wybór i przeprowadzenie odpowiednich w tym zakresie ćwiczeń. Wypada jednak przytem zaznaczyć, że do rozwiązania zagadnienia planów należy podchodzić w sposób bardzo ostrożny, gdyż o ile z jednej strony wdrażamy uczniów do planowości w pracy, to z drugiej — trzeba pamiętać o tem, aby dzieci miały możność swobodnego wypowiedzenia własnych wrażeń i przeżyć. W tym celu należy jak najczęściej stosować samodzielne układanie planów przez uczniów. Poza to należy pamiętać o skrupulatnem przestrzeganiu przy tych ćwiczeniach zasady stopniowania trudności. Jest rzeczą jasną, iż najłatwiejsze będą plany opowiadań, gdyż kolejność poszczególnych punktów planu będzie tu wyznaczona przez następstwo zdarzeń.

Większą trudność przy układaniu planu przedstawia opis. Mamy tu do czynienia z cechami i trzeba je przedstawić w pewnej kolejności. Za podstawę przy ustalaniu tej kolejności należy przyjąć związku, zachodzące pomiędzy poszczególnymi cechami. To zaś wymaga już pewnego przygotowania i odpowiednich ćwiczeń. W równym stopniu dotyczy to również i planów charakterystyk. Z powyższych uwag wynika, iż ćwiczenia w układaniu planu należy tak rozłożyć, aby na pierwsze miejsce wysunęły się plany opowiadań, potem opisów, a na końcu charakterystyk. Należy dodać, iż opowiadanie, opis i charakterystyka wyczerpują wszystkie rodzaje utworów, jakie mogą być opracowywane w klasie V-ej.

(d. n.).

JAN STAROŚCIAK

III. GRUPOWANIE MATERJAŁU HISTORYCZNEGO W OBRAZY

Materiał nauczania historii, występującej w nowym programie na szczeblu drugim, ujęty został w formę obrazków. W „wynikach nauczania“ położono wielki nacisk na to, iż w kl. V-ej chodzi o „znajomość obrazów życia polskiego w przeszłości“, a w „uwagach“ do

programu poświęcono grupowaniu materiału w obrazy cały rozdział. Można więc wnioskować, że twórcy nowego programu historii kładą wielki nacisk na to zagadnienie. Stanowisko takie ma swoje głębokie uzasadnienie w wynikach badań psychologicznych. Wiadomo, że umysł niedojrzały i niewyrobiony nie posiada zdolności przechowywania materiału spostrzeżeniowego w formie symbolicznych przedstawień, przechowuje natomiast konkretne, naczne odbitki spostrzeżeń, które dopiero później posłużyć mogą za podstawę bardziej skomplikowanych procesów myślowych¹⁾. Piaget tak określa tę właściwość: „Myślenie dziecka, jako takie, jest daleko bardziej obrazowe, a zwłaszcza bardziej ruchowe, aniżeli pojęciowe²⁾. Ponieważ nie chodzi tu o przeprowadzenie dowodu, a tylko o wskazanie na wyniki badań, cytaty z Baley'a i Piaget'a wystarczają do stwierdzenia, że program, który ujmuje materiał historyczny w obrazy, jest dostosowany do psychiki dziecka. Chodzi teraz tylko o to, by przy wprowadzaniu programu w życie postulat obrazowości był realizowany w całej pełni.

Przedewszystkiem trzeba zdać sobie sprawę z tego, że grupowanie materiału historycznego w obrazy nie jest równoznaczne z demonstrowaniem obrazów malowanych, czyli t. zw. tablic i ilustracyj. Grupowanie w obrazy — to dobieranie takiego materiału, by *obraz powstał w wyobraźni* dziecka. Nie chodzi tu więc o zapamiętywanie słów czy zdań, ale o tworzenie i utrwalanie wyobrażeń. Wzorem mogą tu być powieści historyczne. Wszak fakty są tam te same, co np. w podręczniku, a jednak powieść historyczna inaczej oddziałuje na dziecko, a także zresztą na dorosłych. Materiał historyczny jest w niej żywy, opis wywołuje konkretne wyobrażenia. Mówimy wtedy, że powieść jest napisana obrazowo i o taką właśnie obrazowość chodzi w nauczaniu historii. Powiedzenie, że „Bolesław Chrobry zdobył Kijów“ nie ma siły wywołania obrazu, natomiast gdy powiemy, jak Chrobry jechał do Kijowa, jak przeprował się przez Bug, jak uderzył w bramę, gdy dodamy do takiego opowiadania szczegóły o wielkiej odległości, zmęczeniu, obozowaniu i t. p., wtedy dzieci mogą wytworzyć sobie w wyobraźni obraz tego, o czym mówimy czy też czytamy. Takie właśnie obrazy mają dzieci utrwalac w pamięci.

Projekt programu rozróżnia trzy typy obrazów: przedmiotem pierwszego typu jest postać centralna, bohater; drugiego — zespół ludzi; trzeciego — miejscowość. Zasadniczo przedmiotem obrazu mogą być zatem ludzie i miejscowości. Podział ten możnaby rozwinąć w taki sposób, że odróżnia się obrazy zespołowe z postacią centralną i bez takiej postaci. Uzasadnienie tego poniżej.

¹⁾ St. Baley: „Psychologia wieku dojrzewania“. Lwów—Warszawa, 1931. str. 23.

²⁾ P. Piaget: „Jak sobie dziecko świat przedstawia“. Przekład Marji Ziemińskiej. str. 379.

Przykłady z programu wyjaśnia najlepiej sposób grupowania materiału w obrazu. Na pierwsze miejsce wysuwa się obraz, którego przedmiotem jest postać centralna. Z punktu widzenia wychowawczego ten typ ma wielkie znaczenie, gdyż pokazuje osobę bohatera i wysuwa ideał, związany z tą osobą. Ponieważ dzieci wiążą zawsze ideał z pewną osobą, dlatego też pokazanie kilku wybitnych postaci, reprezentujących wielkie idee, w silniejszym stopniu realizuje tego rodzaju cele nauczania historii „umocnić wiarę w ideały i nauczyć żyć dla nich i walczyć o nie”. Oto jeden z przykładów takich obrazów.

Dokoła postaci Bolesława Krzywoustego można ugrupować następujące tematy z programu: pasowania na rycerza, zachodni rycerze, walki o Pomorze, obrona Głogowa, testament. Włączenie tematu o rycerzach zachodnich jest zasadniczo sztuczne, jednak przy umiejętnej konstrukcji opracowania sztuczność nie jest raziąca. W podręczniku Poleskiej-Wyszackiej o rycerzach zachodnich opowiadają zakonnicy, przybyli z Zachodu. Istotną cechą tego typu obrazu jest to, że składa się on z wielu części, jednak w każdej znajduje się postać Krzywoustego. Postać centralna jest łącznikiem między wszystkimi obrazami, ona jest tym czynnikiem, który wprowadza w ruch otoczenie i który realizuje pewne idee, w wypadku Krzywoustego: obrona i rozszerzenie granic państwa. Poza to każdy obraz wysuwa na czoło inną cechę postaci — tak, że wszystkie obrazy składają się na jej charakterystykę. Dlatego też lepiej przy tym typie odsunąć te obrazy, które z postacią centralną są związane bardzo luźno wzgl. sztucznie. Tak np. temat o rycerzach zachodnich jest właściwie odrębnym obrazem zespołowym bez postaci centralnej. Jakkolwiek można i ten temat, jak wyżej zaznaczyłem, złączyć z omawianą postacią, to jednak ze względu na całość lepiej ugrupować w obraz odrębny. Pewną praktyczną wskazówkę dały mi dzieci same, które w ten sposób zilustrowały życie Krzywoustego: obrazek pierwszy — Krzywousty zabija niedźwiedzia; drugi — pasowanie Krzywoustego na rycerza; trzeci — Krzywousty pod Nalktem; czwarty — Krzywousty pod Głogowem; piąty — Krzywousty zwycięża Niemców pod Wrocławiem. Widzimy, że chociaż temat o rycerzach był włączony do obrazu zgodnie z podręcznikiem, to jednak przy rysowaniu obrazków dzieci odrzuciły to jako niezwiązane z postacią.

Inny typ obrazu powstaje wtedy, gdy przedstawiamy zespół ludzi. Wprawdzie i dokoła postaci centralnej grupowaliśmy zespoły, jednak celem była tam charakterystyka postaci, a nie zespołu. Tutaj jest inaczej: chodzi nam przede wszystkim o zespół, o plastyczne i barwne scharakteryzowanie całości. Mogą tu powstać dwa rodzaje ugrupowania: jeden — gdy malujemy zespół z postacią centralną a drugi — bez tej postaci.

Dla przykładu weźmy taki obraz: drużyna rycerska Chrobrego. Był to zespół stały. Ale trudno zespół ten oddzielić od postaci króla,

gdyż był on z zespołem ściśle związany, był jakby członkiem tego zespołu. Dlatego też, malując ten obraz, malujemy go na tle postaci króla, chodzi nam jednak o charakterystykę drużyny, a nie osoby. Opowiadamy więc o życiu drużyny, mieszkaniu, zajęciach w czasie pokoju i wojny i t. p. Innym zespołem jest np. rycerstwo w bitwie pod Grunwaldem. Jest to zespół przegodny, związany tylko z tem jednym wydarzeniem. I ten zespół wiąże się z postacią centralną króla i tutaj przy opowiadaniu chodzi nie o charakterystykę króla, lecz charakterystykę zespołu, a raczej działanie tego zespołu.

Zespoły, w których niema postaci centralnej, występują w materiale programu kl. V również w takich tematach, jak np. wolni i niewolni, Tatarzy, życie w klasztorze, życie mieszczan i innych. W uwagach do programu wysunięto koncepcję, by taki obraz ożywiać przez wyróżnienie w zespole drobniejszych grup, np. w obrazie sejmiku: mówca, zwolennicy, przeciwnicy; w obrazie klasztoru: pisarze, ogrodnicy, nauczyciele. Zalecenie to jest głęboko uzasadnione. Obraz staje się przez to żywy, nabiera akcji, opowiadanie upodabnia się do dramatyzacji. Ten typ nie różni się bardzo od typu, gdzie przedmiotem obrazu jest zespół z postacią centralną. Rolę „bohatera” pełni tutaj grupa, która z całością jest tak złączona, jak postać centralna z zespołem. Do tego typu możnaby również zaliczyć obrazy, w których jest wprowadzić jakąś postać „centralną” jednak jest to postać fikcyjna. W ten sposób opracował opowiadanie o klasztorze Jarosz: bohaterem jest chłopiec, który uczy się, poznaje tajniki życia klasztornego i t. d. Różnica między tym typem a obrazem zespołu z postacią centralną jest ta, że w pierwszym wypadku postać jest związana z zespołem zupełnie przypadkowo, w drugim zaś jest jego istotną częścią.

Pozostaje jeden jeszcze typ obrazu: przedmiotem jego jest miejscowość lub zabytek. W myśl „uwag do całości programu”, w tym wypadku „należy za podstawę całej lekcji wziąć ilustrację”. Uwaga ta mogłaby nasunąć mniemanie, że ten typ obrazu — to tylko omawianie ilustracji. Pogląd taki nie byłby słuszny, gdyż w tych samych „Uwagach” jest wzmianka, że o plastyczny obraz miejscowości należy oprzeć opowiadanie, a skoro ma być opowiadanie, musi być życie, muszą być ludzie. To znaczy: opis miejscowości czy zabytku jest tu punktem centralnym, opowiadanie zaś dotyczy również spraw ludzi, żyjących w tej miejscowości. W ten sposób opracowały Pohoska i Wysznacka rozdziały o mieście średniowiecznym, Wawelu i inne, tak samo ujął ten materiał Jarosz. Z psychologicznego, a nawet i naukowego punktu widzenia jest to stanowisko jedynie słuszne, gdyż wyłączenie spraw ludzi dałoby obraz nierealny, sztuczny a dla dzieci byłby to obraz nieinteresujący, bo bez życia. Z powyższego widać, że zagadnienie grupowania materiału w obrazy łączy się ściśle z zagadnieniem ilustracji. Jeśli w pierwszych trzech typach obrazów ilustracja uplatycznia je i uzupeł-

nia, to w typie ostatnim sama ilustracja nie stanowi „obrazu” w rozumieniu programu; dopiero przy czynnej współpracy wyobraźni, zasilonej wiadomościami, powstać może całkowity obraz. Dlatego to ilustracji należy się i tu wzmianka, jakkolwiek jest to zagadnienie odrębne.

Przy grupowaniu materiału historycznego trzeba pamiętać o tem, że ten sam temat może być ugrupowany w rozmaite obrazy. Najobszerniejszy obraz powstaje dokoła postaci centralnej. Skoro np. chodzi nam o charakterystykę Jagiełły, materiał o bitwie pod Grunwaldem będzie częścią obrazu typu pierwszego, dokoła postaci centralnej. Może się jednak zdarzyć, iż ten sam materiał ma dać obraz życia publicznego rycerstwa. Wtedy nastawienie musi być inne: grupujemy obraz, którego przedmiotem jest zespół, biorący udział w bitwie. Tak samo może być w innych tematach. Indywidualność nauczyciela, posiadany materiał oraz założenia programowe są tu czynnikiem rozstrzygającym. Wielką rolę odgrywa także podręcznik, który często narzuca ugrupowanie.

Wielkie znaczenie przy tworzeniu obrazów ma język opowiadania. Język obrazowy, pełen onomatopeicznych wyrażeń, ułatwia pracę wyobraźni dziecięcej; język zaś suchy, obfitujący w zwroty mało konkretne, nie ma sugestywnych właściwości. Przykładem może tu być np. następujący fragment opisu Krakowa, wyjęty z jednego z zatwierdzonych podręczników historii dla kl. V: „Na ulicach i na rynku gwar od rana do nocy. Dudnią wozy i bryki, zaprzężone w woły i konie, przekupnie z okien swoich i sklepów targują się z kupującymi, stojącymi na ulicy, kręcą się żacy, śpieszą uczniowie rzemieślniczy, przewijają mieszczanie, księża, szlachta i żydzi. W strojach dużo koloru czerwonego, niebieskiego, złotego”. Ten obraz daje wrażenia wzrokowe i słuchowe. Takie wyrazy, jak: dudnią, gwar, czerwony, niebieski — wywołują bardzo jasne obrazy. Im więcej tego rodzaju wyrazów, im obrazowość doskonalsza, tem większa pewność, że nauczanie nie zamieni się w werbalne opanowywanie niezrozumiałych terminów. Wszyscy, którzy uczą historii na tym szczeblu, muszą mieć tę świadomość, że chodzi o „znajomość obrazów życia polskiego w przeszłości”. Zbaczenie z tej drogi byłoby sprzeczne z założeniami programu i obniżałoby wartości wychowawcze i poznawcze historii.

STANISŁAW NOWACZYK

PSYCHOLOGIA I METODOLOGIA CZYTANIA

(DOKOŃCZENIE)

To co nazywamy czytaniem głośnym wprowadza jeszcze jeden etap: wyrażanie słowne obrazu graficznego czytanego wyrazu. Z czynnikiem wzrokowego rozpoznania znaku, łączy się tu czynnik ruchowy. Jeżeli jednak z temi dwoma czynnikami nie zespoli się kojarzenie wymawianego wyrazu z pojęciem, oraz zrozumienie zależności od innych pojęć, oznaczonych przez pozostałe wyrazy danego

zdania, wtedy czynności głośnego wypowiedzianych znaków czytaniem nazwać nie możemy. Ma się ono tak do czytania, jak kopytowanie do pisania i nie może dać dokładnego pojęcia o umiejętności czytania.

Można doskonale naśladować znaki graficzne lub wymawiać wyrazy przez nie przedstawione, bez żadnego zrozumienia tego, co one oznaczają i w tym wypadku nie należy mówić o czytaniu, czy pisaniu. W taki sposób niektóre dzieci uczą się czytać, lub przepisywać automatycznie, bez żadnego zrozumienia treści.

Z łatwością odczytujemy głośno wyrazy w języku cudzoziemskim, które nie budzą w naszym umyśle żadnych obrazów.

Metoda czytania, oparta na znajomości psychologii musi przede wszystkim zapewniać zrozumienie używanych znaków umówionych i będzie skuteczna tylko wtedy, gdy zrealizuje ściśle i trwale kojarzenie znaku z obrazem, który on wywołuje.

Dawniej myślnano, że dziecko umie czytać od chwili, kiedy potrafi odpoznać i wyrażać ustnie znaki graficzne.

W rzeczywistości była to tylko zupełnie automatyczna część procesu czytania, który powinien być szybką i pewną przemianą tych znaków na obrazy myślowe.

Przy użyciu elementarza b. często nauka czytania staje się ćwiczeniem mechanicznym.

Jeżeli nawet odrzucono sztuczną metodę sylabizowania, to jednak w ciągu całego pierwszego roku nauczania pierwiastek zrozumienia nie dość jest brany pod uwagę.

Trudna sytuacja, w jakiej znajdują się autorzy podręczników do nauki czytania, usiłujący podać dziecku znane dźwięki bez komplikacji ontograficznych, zmusza ich do układania tekstów być może bardzo pomysłowych, ale często zbyt mało rozumiałych dla dziecka¹⁾.

W szkole nauka czytania i pisania zaczyna się odcyfrowywaniem i naśladowaniem znaków. Nie bierze się wcale pod uwagę pojęciowego znaczenia wyrazu.

Czy matka, chcąc nauczyć mówić swe dziecko, zaczyna od wprowadzania go w poszczególne dźwięki, następnie w zgłoski i wyrazy? Albo może pyta, czy dziecko będzie umiało wymawiać każdy dźwięk zdania, którego je uczy?

Zupełnie naturalnie powtarza matka zdanie, podkreślając jego związek z przedmiotami zapomocą gestów i wielorakiej intonacji głosu. Wie, że po miesiącach dziecko nazwie przedmioty swym szczebiotem, powtórzy wyrażenia znane, z początku po swojemu,

¹⁾ Tu autorka podaje szereg przykładów, wybranych z elementarzy francuskich.

U nas ta trudność, w szeregu używanych elem. jest dość szczęśliwie ominięta. (przyp. tl.).

Zob. np. opracowany metodą zdaniową „Elementarz“ B. Kubskiego, M. Kotarbińskiego i E. Zarembiny (przyp. red.).

oznaczając jednym słowem całe zdanie, następnie rozszerzając swój zasób wyrazów z każdym dniem.

Binet ustalił, że potrzeba 3 lat wieku inteligencji, aby powtórzyć 6 sylab. Ale dziecko wyraża ruchami spontanicznie swoją myśl dużo wcześniej, zanim powtórzy myśl cudzą.

Wrodzona intuicja matki dostarcza dziecku w tym celu wyrażen jaknajbardziej konkretnych.

Racjonalna metoda nauki czytania powinna kierować się tą samą zasadą.

Powyższe względy skłoniły dr. Decroly oraz jego współpracowników do utworzenia metody, która byłaby oparta na podstawach psychologicznych i pozbawiona sztuczności.

Metoda ta była nazywana różnie: ideo-wzrokową, analityczno-syntetyczną, ideo-graficzną, globalną, w zależności od różnych punktów widzenia, z jakich ją rozpatrywano. Żadna jednak z tych nazw nie określa jej całkowicie.

Metoda polega w dużym stopniu na przyswajaniu drogą wzrokową oraz za pośrednictwem ośrodków ruchowych mowy, słownika konkretnego, praktycznego, jakim dziecko posługuje się z łatwością.

Wyrazy są poznawane w sposób prosty, jako całości graficzne, wyrażające znane, bliskie pojęcia. Wyrazy te służą w następstwie do analizy na sylaby, którą kończy poznanie liter i dźwięków, pozwalając wreszcie, w odpowiednim momencie wyłonić zasadę ich łączenia.

Pierwszym podstawowym punktem, który zwykle bywa niedoceniany, jest wykazanie, że znaki graficzne mogą wyrażać myśli. Dla nas, dorosłych jest to jasnym. Trzeba jednak, aby umysł dziecka również odkrył bezpośrednią zależność między formami słownymi i graficznymi mowy, oraz, żeby oswoił się ze znakami graficznymi.

Ustalenie tego związku tworzy wstępny etap metody, który dr. Decroly realizuje przez t. zw. rozkazy. Są to polecenia pisane, zawierające wyrazy, znane dzieciom od wczesnego dzieciństwa, eksponowane na małych kartonach. Np.:

Wstań

Przyjdź do mnie

Włóż czapkę

Otwórz drzwi

Podnieś ramię.

Jak widzimy są to zdania często stosowane, wyrażające czynności bliskie dziecku. Oprócz nich, można tworzyć inne zdania w związku z ośrodkiem zainteresowania danego momentu nauki, jak to wskazuje p. Hamaide¹⁾.

Sądzymy, że dziecko winno od początku zdawać sobie sprawę z tego, że pismo może wyrażać czynności, które ono wykonywa. Uwa-

1) Hamaide: Metoda Decroly. Wydawn. „Naszej Księgarni“.

zamy za odpowiedniejsze wziąć je za punkt centralny, traktować je jako osobę wyrażającą swe myśli.

Zamiast więc dawać polecenie, nasze kartony wskazują czynność wykonaną przez dziecko, lub odpowiedź jaką powinno dać na nasze pytanie.

Jeżeli więc nauczyciel polecił otworzyć drzwi, dziecko wypełnia tę czynność i bierze jednocześnie karton z napisem „otwieram drzwi”, a pokazując ten napis, mówi „otwieram drzwi”, czyta więc właściwie zdanie, które wskazuje.

Wybraliśmy jako napisy, na kartony serję zwykłych czynności:

Wstaję

Otwieram drzwi

Biorę mój zeszyt

Biorę ołówek

Możemy je w związku z ośrodkiem zainteresowania danej chwili dopełniać innemi, które nauczyciel sam tworzy, np. jeżeli ośrodkiem zainteresowania jest pożywienie:

jem bułkę

piję mleko i t. p.

Można ustalić w ten sposób zbiór mniej więcej 25 kartonów. Zawieszają się je w klasie, zmieniając często ich miejsca, aby dzieci nie odpoznawaly treści kartonów według skojarzenia z położeniem.

Pożytecznem urozmaiceniem jest rysowanie przez dzieci czynności wskazywanych przez kartony.

Nie wymagamy, aby dzieci pisały zdania z kartonów. Jeżeli któreś z nich, szczególnie zdolne, chce naśladować pismo kartonów—nie zabraniamy tego, ale sądzimy, że pierwsze piśmiennne ćwiczenia powinny być systematyczne, i że słowo pisane powinno być od początku pisane bez błędów.

Lepiej w tym celu dać więcej czasu na rysunek, pisanie zaczynając dopiero w momencie, kiedy uznamy dziecko za dostatecznie przygotowane do ćwiczeń tego rodzaju, to znaczy, jeśli może ono po kilku próbach naśladować wyraz czytelnie i czysto.

Stadium kartonów wchodzi w zakres przedszkoli.

Możemy zapewnić, że normalne dzieci w wieku od 5-u do 6-u lat są zdolne do odpoznawania bez trudności serji zdań i rysowania czynności przez nie wyrażonych.

Co się tyczy zdolności do pisania, uczynimy najlepiej, odsyłając czytelnika do świetnych i pociągających stronic, jakie poświęca temu zagadnieniu dr. Simon w swej „Pedagogie expérimentale”¹⁾.

Sprawdziliśmy, na podstawie obszernego materiału, zebranego wśród dzieci normalnych i anormalnych, postęp bazarot dziecięcych, od niekształtnych kresiek małego dziecka aż do czytelnego kopjowania dzieci (od l. 6), w wieku pisania.

Należy jeszcze podkreślić doniosłość rysunku oraz ćwiczeń rącz-

¹⁾ Edition A. Collin Paris 1924. pp. 34 à 48.

nych jemu pokrewnych, jak np.: obrysowywanie ołówkiem form z drzewa, wodzenie ołówkiem po konturach, koligowanie powierzchni rysunków.

Kształcenie oka i ręki nigdy nie może być zbyt dobre i byłoby wielką pomocą, gdyby dziecko było przygotowane w tym kierunku przez przedszkole. Wtedy ruchowe trudności pisma byłyby zredukowane do minimum.

Niema właściwie żadnego poważnego powodu, aby oddzielać naukę czytania od pisania. Dziecko znajduje tyleż przyjemności w wyrażaniu się przez pismo, co i w czytaniu. Jeżeli pisanie przychodzi mu z większą trudnością, to jedynie dlatego, że jest do tego źle przygotowane.

Po wstępnym stadjum kantonów zaczyna się prawdziwa nauka, t. zn. całkowite i dokładne poznanie zdań i wyrazów.

W tem stadjum potrzeba: 1-o aby dziecko jednym rzutem oka kojarzyło pojęcie z przedmiotem, który oznacza; 2-o ażeby widząc wyraz, mogło wyrazić zarówno czynność jak i przedmiot oznaczony; 3-o aby pisało wyraz z pamięci jednym pociągnięciem, bez rozczłonkowywania go.

Tu poznanie powinno być zupełnie dokładne, ponieważ będzie podstawą do późniejszych ćwiczeń.

Nauka czytania, jak i inne przedmioty, musi wiązać się z ośrodkami zainteresowania, przewidywanymi przez program: pożywienie, ubranie, mieszkanie, opał, światło i t. d.¹⁾

A więc wyrazy do nauki czytania będą wybrane ze słownika, wiążącego się z temi ośrodkami zainteresowania. Będą to wyrazy mowy potocznej, mające ortografię nieskomplikowaną, wyrazy, którym ciągle użycie nadało we wszystkich językach formę najprostszą²⁾.

Bierzemy więc sporo pojęć konkretnych, kilka czasowników, aby móc jaknajszyciej tworzyć małe zdania, oraz kilka przymiotników dotyczących koloru lub kształtu.

Celem naszym jest ugruntowanie dokładnej znajomości w piśmie i słowie 75-u do 100 wyrazów, między którymi trzeba znaleźć wszystkie proste sylaby, które będą służyły do ćwiczeń w następnym stadjum.

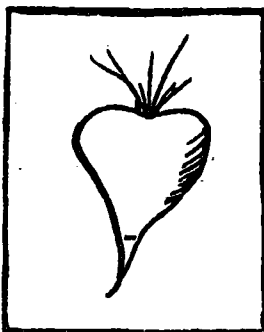
Oto rysunek I-ej gry, z kartonikiem, na którym z jednej strony mamy wyraz pisany, z drugiej druk (p. str. 116).

Ustalenie serji określonych wyrazów byłoby zbędnem. Będą się one zmieniać w zależności od programu lub środowiska, gdyż rzeczy bliższe dziecku silnie wiążą się z miejscem i warunkami jego bytu.

¹⁾ Vers l'école renouée Decroly et Bron.

²⁾ tu autorka podaje jako przykład wyrazy: jem, suknia, dom, w kilku językach.

Ułożyliśmy pierwszą grę¹⁾ do nauki czytania, która może być stosowa-



rszdkiewka

rzodkiewka

wana w szkołach początkowych, pozwalając w nauczaniu zbiorowemu na indywidualizowanie.

Ćwiczenia mogą być następujące:

Nauczycielka pisze na tablicy:

jem jabłko.

Dziecko wykonuje czynność.

Nauczycielka wskazuje dziecku, że 1) wypełniło czynność: jem;

2) że jadło *jabłko*.

Zdanie ma 2 części:

jem/jabłko.

Te dwa wyrażenia muszą być kolejno pokazywane dziecku. Będzie ono musiało nie tylko je wskazywać, ale również własnoręcznie je odtwarzać za pomocą pisma.

Nauczycielka pisze ponownie na tablicy:

jem

podkreślając wszystkie potrzebne ruchy tak, że wyraz powinien utworzyć w umyśle dziecka obraz *całości*. Kiedy uczeń dobrze się już przyjrzał, ściera się lub chowa wyraz, polecając go odtworzyć z pamięci.

Jeżeli pierwsza próba jest bezowocna, nauczycielka ponawia ją, polecając dziecku naśladować ruch za ruchem, następnie znowu ściera wyraz, a uczeń powtarza ćwiczenie z pamięci.

W taki sam sposób postępujemy z drugim wyrazem: *jabłko*.

Kiedy dzieci znają oba wyrazy, polecamy pisać zdanie w całości. Następnie bierzemy drugą nazwę, dotyczącą pożywienia: np. *chleb* i, kiedy dzieci przyswoją sobie ten wyraz, polecamy pisać bez wzoru:

jem chleb.

W ten sposób postępujemy z kilkoma innymi wyrazami, które dziecko może łączyć za każdym razem z czasownikiem: *jem*.

Wyrazy, które są już dzieciom zupełnie dobrze znane i poprawnie

1) Jeu n° 1.

przez nie pisane, umieszczamy w małych woreczkach lub kopertach z odpowiednimi rysunkami. A więc dziecko zawsze rozporządza całym materiałem znanych wyrazów do częstych powtórzeń ustnych lub piśmiennych.

Jeżeli jakieś dziecko wykazuje większe zdolności wzrokowe lub lepszą pamięć, niema przeszkód, aby szybciej powiększało swój zasób wyrazów.

Metoda powinna być bardzo elastyczna. Mały chłopiec w klasie, gdzie metoda była wprowadzona w ubiegłym roku, zgłosił się jednego popołudnia¹⁾ do nauczycielki i wyraził chęć napisania tego, co jadł na obiad. Nauczycielka zapytała, coż to było? Okazało się, że jadł „des vitoulets“ (kulki z mięsa). Nauczył się więc pisać „vitoulet“, wyraz, którego nie zna Akademja. Ale nic w tem złego — przeciwnie był to moment b. dodatni: dziecko znalazło w klasie ujście dla swego zainteresowania.

Jeżeli chcemy otrzymać w pracy poważne rezultaty, należy zachowywać kilka zasad:

1-o dziecko nie powinno nigdy kopjować wzoru częściami, musi natomiast przyswajać go sobie jako całość. Można zwrócić jego uwagę na powtarzające się błędy, jeżeli to jest konieczne. Początkowo można prowadzić mu rękę podczas jednej lub dwu prób, ale obralibyśmy fałszywą drogę, wymagając od dziecka, aby naśladowało zanim jego ręka i oko są do tego przygotowane.

2-o gdy już te warunki będą wypełnione, to przeciwnie, trzeba być b. wymagającym, pod względem poprawności i dokładności kształtu. Zbytecznem a nawet złem jest wypisywanie całych szeregów jednego i tego samego wyrazu.

3-o zawsze korzystniejszym jest robienie częstych i krótkich powtórzeń, choćby kilkuminutowych, niż np. dwu półgodzinnych.

Obowiązuje tu ta sama zasada, co przy ustalaniu lub odtwarzaniu pojęć. Wysiłek będzie intensywniejszy i owocniejszy, jeżeli będzie krótki a częsty.

Jest naszym najgorętszem życzeniem, aby dziecko mogło jaknajprędzej wyrażać swe myśli w formie zdań, oraz rozumiało, że może tworzyć nowe zdania, łącząc w różny sposób znane już wyrazy.


W tym właśnie celu wprowadziliśmy do pierwszej gry serję czasowników. Dziwnem się czasami zdaje, jak dzieci lubią tę pracę i z jaką łatwością znajdują całą serję zdań na jeden dany podmiot. Oto przykład samodzielnej pracy, sześciolatniej dziewczynki w I-em stadjum czytania globalnego. (p. str. 118).

Aby zachęcić dzieci do wyszukiwania nowych zdań, pokazujemy w grach Nr. 2 i 3 różne zastosowanie wyrazów znanych.

Gra Nr. 2 składa się z 6-u dużych kartonów 28 × 21; fragment takiego jednego kartonu podajemy poniżej.

Oto zdania na oddzielnych kartonikach, któremi wypełniamy puste miejsca na dużych kartonach. (p. str. 118).

¹⁾ w Belgji nauka jest dwurazowa. (Przyp. tł.).



radkiewki¹⁾

radkiewki są czerwone
 biorę radkiewki
 kładę radkiewki na stole
 myję radkiewki
 jem radkiewki
 radkiewki są dobre

Gra zawiera sześć czynności: jem, piję, kraję, niosę, kładę, piorę. Każda z tych czynności jest związana z sześcioma różnymi dopełnieniami:

piołę chusteczki
 piorę koszulę i t. p.

Dziecko otrzymuje jeden lub kilka dużych kartonów, na których

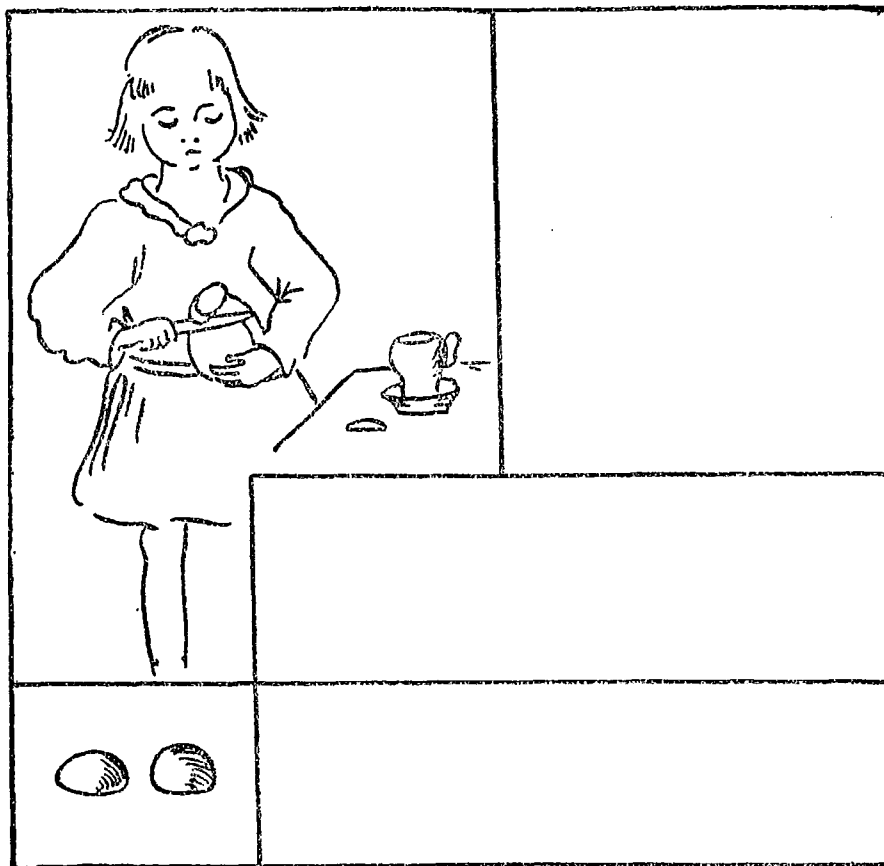
Kraję

Kraję butki

Kraję chleb

¹⁾ w oryginale zastosowana jest liczba pojedyncza, ponieważ jednak w języku polskim końcówki rzeczowników zmieniają się zależnie od przypadków, wskazanem jest używanie liczby mnogiej, szczególnie jeżeli chodzi o rzeczowniki rodzaju żeńskiego, gdyż wtedy i w bierniku wyraz zostaje bez zmiany. (Przyp. tł.).

zapełnia puste miejsca zapomocą zdań zastosowanych do obrazków. Jednocześnie polecamy dziecku pisać te zdania.



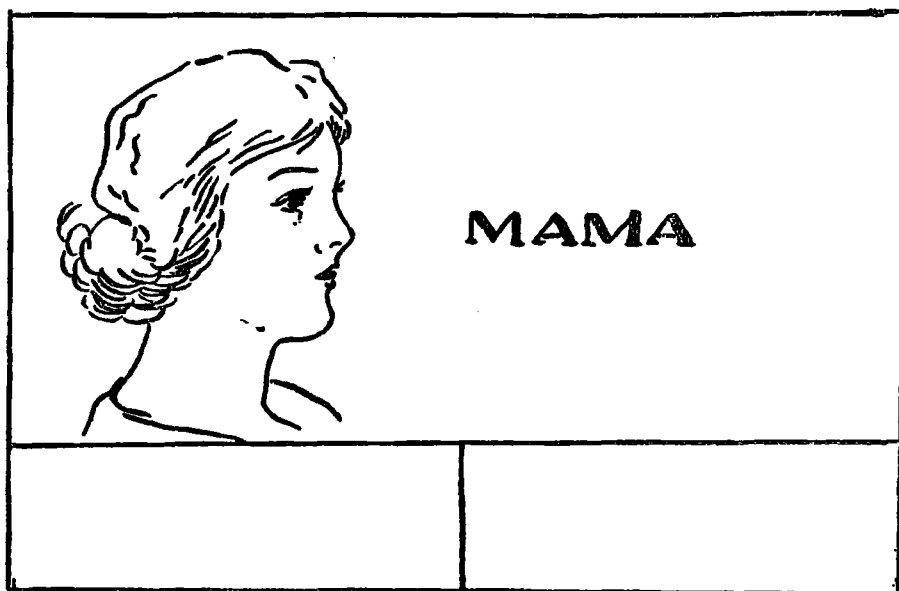
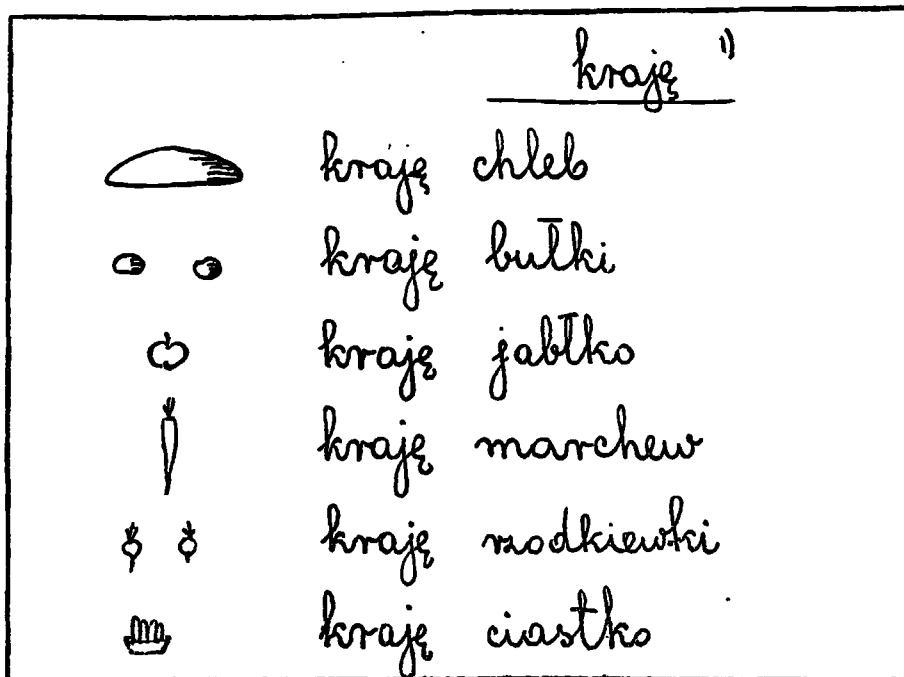
Oto praca dziecka w związku z jednym z kartonów. p. str 120). Dziecko, mając dany czasownik, może utworzyć zdanie, dodając jako dopełnienie wszystkie znane wyrazy, które mogą się do tej czynności odnosić.

jem

jem chleb, bułki, ciastko, marchew, pomidory, rzodkiewki, cukierki, gruszki, wiśnie, jabłko, kartofle, cukier, krem, mięso.

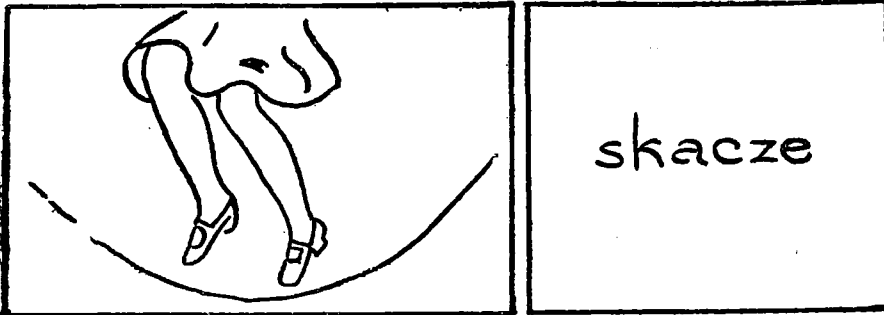
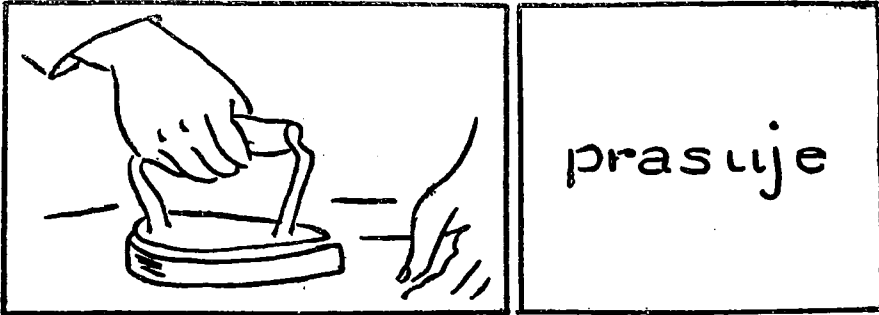
Trzecia gra powiększa jeszcze słownik dziecka, podając mu 18 czynności, które musi poklasyfikować jako czynności matki, ojca i małej dziewczynki.

Gra ta składa się z 3 kartonów 16 × 32 (wzór poniżej). Każdy karton posiada 6 podziałek na obrazki wyobrażające czynności oraz 6 podziałek na odpowiednie napisy.





¹⁾ Prace te zapisywane są w zeszytach. Rys. są robione przez dzieci. Co do treści przykładów, to stosuje się tu również odnośnik ze str. 118. (Przyp. tł.).

Óto wzory małych kartoników:



Czwarta gra jest grą kolorów. Będzie ona służyć za podstawę dla pierwszych wyrażeń pojęcia jakości.

Między cechami przedmiotów najczęściej dziecko zajmuje kolor. Wybraliśmy nazwy zwierząt lub bliskich dziecku przedmiotów, które są czarne, białe, czerwone, zielone, niebieskie lub żółte.

	<p>banan</p>	<p>jest żółty</p>
	<p>cytryna</p>	<p>jest żółta</p>

Dziecko musi najpierw poklasyfikować przedmioty według ich kolorów, następnie szuka nazwy przedmiotu i łączy je z wyrażeniem: „jest czerwony” lub „jest niebieski” i t. p.
Może także układać zdanie:

banan, cytryna są żółte.

Nabywa w ten sposób pojęcie liczby mnogiej.

Gry powyższe są dla dziecka etapem przejściowym i pozostawiają mu wiele swobody w samodzielnym układaniu innych wyrazów lub tekstów, które je w danej chwili interesują. Są one bardzo pożyteczne, gdyż stanowią podstawę dla dalszej pracy oraz dają gotowy materiał do powtórzeń.

Zwolna dziecko zaczyna tworzyć dłuższe zdania, łącząc w nich czynność i cechę:

jabłka są czerwone, jem jabłka, jabłka są dobre, jem dobre czerwone jabłka. W ten sposób dziecko dochodzi do dokładnego poznania wyrazów, jakimi się posługuje. Posiada znajomość wyrazów w stopniu o wiele wyższym, niż w pierwszym stadium, umie je pisać bez błędu. Od tej chwili możemy rozpocząć analizę.

Bardzo często dzieci zdolniejsze same dochodzą do stadium analizy.

Znajdują analogję i same spostrzegają, że te same dźwięki w różnych wyrazach są przedstawione w ten sam sposób.

Metoda, którą stosujemy przy analizie, jest trochę inna niż metody p. Hamaide, która przechodzi bezpośrednio od wyrazu do litery.

Uważamy, że między wyrazem a dźwiękiem jest zgłoska (sylaba), która jest całością fonetyczną i w wielu wyrazach francuskich¹⁾ stanowi samoistny wyraz²⁾.

W miarę tworzenia i wprowadzania nowych wyrazów i zadań, powiększamy ilość znanych już dziecku sylab przez nowe: na, po, do, ze, mo, i t. p.

Gdy dzieci znają już pewną ilość sylab, nauczycielka może polecić odczytywanie bezpośrednio nowych wyrazów przez rozkładanie ich na znane sylaby, np. jeżeli dziecko zna już sylaby da, po, je, powinno samodzielnie odczytać wyraz „daje” lub „podaje”

Ze znanych sylab można układać teksty np.:

to pole, na polu tata i mama, tata kopie kartofle, mama podaje mu worek. („worek” jest wyrazem nowym, który dzieci przyswajają sobie globalnie).

Widzimy, że analizowanie nie przeszkadza wprowadzaniu w mia-

¹⁾ tak samo w jęz. polskim: ma, da, po, na i t. p.

²⁾ (Tu autorka poleca, jako pierwsze ćwiczenia analizowania, oddzielenie rodzajnika — który jest jakoby sylabą, czego u nas naśladować nie można. Natomiast w jęz. polskim możnaby wprowadzić wyraz „to” i polecić wyszukać wszystkie wyrazy, w których jest sylaba „to”. W podobny sposób można wydzielić sylabę „ta” i inne, np. „ma”, „da”, „je”.

(Tekst nie dający się zastosować u nas opuszczono. (Przyp. tł.).

rę potrzeby nowych wyrazów, które są podawane dzieciom jako całości, w następstwie zaś służą do analizy.

Stopniowo będą wydzielone inne sylaby i w miarę możności łączone w nowe wyrazy, które dziecko będzie czytało bezpośrednio.

Oto jeszcze mała czytaneczka w związku z pożywieniem

„to chleb, to ser, a to mleko,
mama daje Ali chleb, Ala ma chleb,
i mleko, je chleb i pije mleko,
mama daje Ali ser,
Ala bierze ser i kładzie go na chleb;
kot myśli: czy Ala da mi to co zostanie“.

Następnie naucz. układa tablicę sylab. W pierwszej linii są wszystkie te sylaby, w których jest litera a, w następnej litera e i t. d.

ta, ma, na, da, ja, za....
te, me, ne, — je, ze,
to, mo, no, do, — —
ty, my, — — — —

tablicę uzupełnia się w miarę, jak dzieci poznają nowe wyrazy. Zwykle dziecko normalne samo wyodrębnia litery, wydzielając „a“ z pierwszej poziomej linii sylab, „e“ z drugiej i t. d., podobnie „t“ i „m“ znajdzie w liniach prostopadłych.

Przy wyodrębnianiu sylab, dziecko bardzo często samo wskazuje miejsce na tablicy, gdzie ma być umieszczona nowa sylaba, co jest dowodem, że poznaje litery.

Oto kilka przykładów, ilustrujących stadjum wyodrębniania sylab.

tata, lata, talerz, sałata, tablica

po
pole, topola, pomidory, kapota, polewa.
le

pole, leci, polewa, lewy, daleko.

W czasie powyższych ćwiczeń należy kontynuować wprowadzenie całych nowych wyrazów. Samodzielne układanie krótkich czytanek powinno być częste, jak również układanie nowych wyrazów z poznanych już sylab i liter.

Następnie przechodzimy do dźwięków złożonych¹⁾, które są również wyodrębniane z wyrazów znanych już i pisanych przez dzieci z pamięci, np.

szafa, szalik, szare, kasza, nasze.

skacze, czoło, czy, płacze.

chata, chory, choinka.

rzepa, bierze, rzeczy, pierze.

¹⁾ Autorka ma na myśli dźwięki wyrażane w piśmie zapomocą kilku liter. Zjawisko w jęz. franc. dość częste.

Gdy dzieci znają już dźwięki złożone, należy dać im do czytania książkę przeznaczoną dla dzieci w I-ym roku nauczania. Oczywiście czytanki powinny być wybierane w związku z ośrodkiem zainteresowania¹⁾.

W ten sposób dziecko przechodzi szybko od procesu analizy do czytania globalnego, w jego formie ostatecznej, czyli do tego, co amerykańskie nazywają czytaniem cichem, a co jest jasnym i dokładnym zrozumieniem tekstu.

To czytanie globalne staje się coraz bardziej i bardziej szybkie i byłoby rzeczą ciekawą śledzić drogę tego postępu.

Niektóre dzieci w wieku od 9-u do 10-u lat „pozerają” już książki. Villey²⁾ powtarza za Juval'em, że dzieci normalne czytają 500 i więcej wyrazów na minutę.

Co do czytania głośnego, które do tej pory było dla szkoły prawie jedynym sprawdzianem umiejętności dziecka, to jest ono procesem niekompletnym, który niezupełnie odpowiada celowi, jaki sobie stawia kształcenie w nauce czytania.

Wspominaliśmy poprzednio o wieku pisania.

Czy istnieje wiek pisania i czytania? W swej „Pedagogice Eksperymentalnej³⁾” dr. Simon bada rezultaty, osiągnięte w mechanizmie czytania i dochodzi do następujących wniosków:

Dzieci, których poziom intel. jest poniżej l. 5-u — 0 wyrazów, 0 sylab.

Dzieci o poziomie intel. od 5 — 6 lat — 23 sylaby na 40, wyrazów jeszcze nie czytają.

Dzieci o poziomie intel. lat 6-u — $\frac{2}{3}$ czyta niektóre sylaby, $\frac{1}{3}$ odcyfrowuje kilka wyrazów.

Dzieci o poziomie int. między 7 — 8 r. — więcej niż $\frac{1}{4}$ czyta wyrazy i sylaby.

Dzieci o poziomie inteligencji l. 8-u — wyjątkowo tylko któreś z nich nie czyta.

Poziom inteligencji jest obliczony na podstawie testów Binet-Simona'a, a doświadczenie było zrobione z 35 dziećmi.

Doświadczenie to nie wydaje się nam wystarczającym do wyciągnięcia wniosków.

Pytanie, czy jest korzyścią zbyt wczesne posiadanie umiejętności, która może służyć tylko w wyjątkowych warunkach, mianowicie, kiedy dziecko posiada odpowiedni poziom inteligencji oraz odpowiedni zasób słów.

Nasze doświadczenie oparte na nauce czytania późniejszej — między 7 — 8 rokiem — wykazały, w tym wieku dziecko szybciej nabywa i natychmiast spożytkowuje wiadomości nabyte.

¹⁾ Tu opuszczono ustęp odnoszący się jedynie do jęz. francuskiego. (Przyp. tł.). ²⁾ P. Villey. Le monde des Aveugles.

³⁾ Dzieło cytowane, str. 151 i następne.

Wiele dzieci po 3 miesiącach nauki czyta samodzielnie książki „Biblioteki Różowej”¹⁾.

Dziecko 7-0 letnie normalnie rozwinięte nauczywszy się czytać i pisać metodą globalną mogło, mając lat 9, dostać się na 4-y rok nauczania, gdzie było jednym z pierwszych pod względem czytania, ortografii oraz wypracowań.

Czyż nie warto poczekać z nauczaniem czytania i pisania do czasu, kiedy dziecko będzie miało pewniejszą zdolność sądzenia, lepszą pamięć i przede wszystkim bogatszy zasób wyrazów?

Czy nie lepiej poświęcić cały pierwszy rok nauczania, dla osiągnięcia lepszego rozwoju umysłowego, przyzwyczajenia do samodzielnej pracy, ukształtowania ruchów, na prace ręczne i rysunki?

Dla wielu dzieci w wieku 1. 7 — 8 mechanizm czytania może być samodzielnym odkryciem. Zbytecznym jest mówić, że byłoby to dla nauczyciela zaoszczędzeniem czasu i wysiłków a równocześnie przyniosłoby większą korzyść i lepszy rezultat pracy.

E. MONCHAMPS.

(z upow. aut. przetł. H. OŻOGOWSKA)

URABIANIE W MŁODZIEŻY OBYWATELSKIEGO USTOSUNKOWANIA DO WŁADZ BEZPIECZEŃSTWA

Nie powiem nic nowego, jeśli stwierdzę, że stosunek naszego społeczeństwa do władz przedstawia wiele do życzenia. Nie będzie to również rewelacją, jeśli zaznaczę, że główną przyczyną jest tu odbłask wrogich uczuć, jakie z natury rzeczy musiało żywić społeczeństwo polskie do władz zaborczych.

Wydaje mi się, że wrogie ustosunkowanie się do władz bezpieczeństwa tak weszło w krew generacji, pamiętającej czasy zaborcze, że zupełne wyzbycie się tego uczucia, pomimo najlepszej chęci, jest dla niej niemożliwe. Zupełnie inaczej rzecz się przedstawia z generacją nową, wyrastającą już w dobie Polski Odnudzonej. Nowa ta generacja nie jest już obciążona zasadniczą niechęcią do władz, nowa ta generacja nie ma już podstawy do dopatrywania się we władz elementóv sobie wrogich. Tem niemniej młoda generacja jest pod tym względem materiałem o tyle surowym, że nie ma tradycji *poprawnego* ustosunkowania się do władz. Przeciwnie, jest ona, pomimo wszystko, pod pewnym wpływem tradycji ujemnej (stykanie się z generacją starszą).

Jeśli więc kwestję należytego ustosunkowania się do władz chcemy przesunąć na właściwe tory, to główny nacisk należy położyć na należyte urobienie w tym względzie młodzieży, przede wszystkim zaś młodzieży szkolnej.

¹⁾ Wydawnictwo dla dzieci. (Przyp. tł.).

W pojęciu przeciętnego obywatela kwestja ustosunkowania się do władz bezpieczeństwa przedstawia się zazwyczaj bardzo prosto. Obywatel taki nie ma ani czasu, ani sposobności zapoznania się ze skomplikowaną strukturą aparatury państwowej. Stąd wynika jego dążenie do uproszczenia sobie tej skomplikowanej sprawy w ten sposób, że szuka podświadomie jakiegoś organu państwowego, któryby w jego pojęciu ogniskował w sobie wszystkie funkcje najróżnorodniejszych władz. A że taką najbardziej dla zmysłów wyrazi-
stą personifikacją władzy jest dla przeciętnego obywatela policjant, przeto w nim najchętniej widzi on generalne zespolenie wszystkich agend państwowych. Naprózno usiłowalibyśmy wówczas tłumaczyć, że policja jest tylko organem wykonawczym władz administracyjnych i sądowych, że oprócz policji jest cały szereg różnorodnych organów i urzędów państwowych. Jak wykazuje doświadczenie, a mam w tej mierze doświadczenia dość miarodajne, na nie się to nie zda: dla przeciętnego obywatela, a tem bardziej dla dziecka, pojęcie władzy od policji się zaczyna i na policji się kończy.

Nie popełnię więc przesady, jeśli stwierdzę, że kwestja należytego ustosunkowania się do władz wogóle — w dużej mierze zależy od utosunkowania się do policji. A jeśli tak, to wolno w konsekwencji wysunąć tezę, że w państwowo-obywatelskim systemie wychowawczym winno znaleźć należyte miejsce odpowiednie zobrazowanie społecznej roli policjanta, jako „obywatela, którego Państwo darzy specjalnem zaufaniem, powierzając mu obronę ładu, spokoju oraz bezpieczeństwa współobywateli“ — jak to określa rozporządzenie Prezydenta Rzeczypospolitej o policji państwowej. Postaram się przedstawić w ogólnych zarysach, jak sobie wyobrażam realizację tego zagadnienia na terenie szkolnym.

Sądzę, że byłoby dobrze, gdyby w szkołach poświęcona była, powiedzmy raz na rok, jedna godzina, podczas której wykładowca szkolny czy odpowiednio w tym kierunku przygotowany oficer policji miałby wykład na temat policyjny. Czy mówiłby o zasadach chodzenia po ulicy, czy o policjancie, jako naturalnym opiekunie dzieci, czy wygłosiłby prelekcję ostrzegawczą przeciwko złodziejom kieszonkowym, czy zobrazowałby zastosowanie zdobyczy nauki w dochodzeniach policyjnych, czy rozwinałby zasadę obywatelskiego obowiązku współdziałania z policją w zwalczaniu przestępstwa — rzecz drugorzędna. Każdy bowiem temat tego rodzaju byłby doskonałym środkiem popularyzacji policji w młodocianych umysłach.

Być może, że wyłoniłaby się trudność wprowadzenia tego rodzaju prelekcji do szkół ze względów szkolno-pedagogicznych. Nie czując się przygotowanym do rozpatrzenia kwestji z takiego punktu widzenia, sądzę jednak, że, jeśli szkoła dopuszcza pogadanki i prelekcje pozaprogramowe na najróżnorodniejsze tematy, to chyba nic nie stoi na przeszkodzie, aby wśród prelekcji znalazły się i tematy policyjne, oczywiście, odpowiednio dobrane i ujęte.

Poza tem oddziaływaniem *bezpośredniem* popularyzowanie policji na terenie szkolnym może być jeszcze prowadzone ubocznie, w ramach odpowiednich po temu przedmiotów. Najodpowiedniejszymi wydają się przedmioty, które wyraźnie mają na celu obywatelskie ukształtowanie młodzieży. Nauka historii np. bardzo się nadaje do tego, aby przy sposobności zapoznawania słuchaczy z zagadnieniami ustrojowemi skreślić zarys kształtowania się instytucji policji od czasów, gdy każdy obywatel był *sam dla siebie* policjantem w wykonywaniu wobec współobywateli swoich praw — poprzez te czasy, gdy policja była narzędziem państwowem, skierowanym *przeciw* społeczeństwu — aż do czasów współczesnych, gdy stała się *integralną częścią* społeczeństwa, wylonioną zeń dla własnego bezpieczeństwa. Z tych samych względów sędzę, że nauka o Polsce, mająca na celu wytworzenie w pojęciu młodzieży właściwego ustosunkowania się do Państwa, zyskałaby nawet, gdyby została wzbogacona krótkim działem, normującym rolę policji jako organu wykonawczego, czuwającego nad ładem wewnątrz Państwa. Nicby pozatem nie straciło nauczanie chemji i fizyki, jeśliby zostało ożywione wykładem o bardzo ciekawem zastosowaniu, jakie mają w policji pewne działy tych nauk przy specjalnych badaniach kryminalogicznych.

Przejdźmy wreszcie do podręczników szkolnych. Od czasu, gdy zacząłem rozmyślać nad problemem popularyzowania policji wśród młodzieży, ilekroć zdarzyło mi się przeglądać „czytanki“ szkolne — zawsze widziałem z zazdrością, że zawierają one opowiadania o kominiarzach, strażakach, przekupkach i tym podobnych, skądinąd interesujących zawodach. Natomiast powiastkę o policjancie zdarzyło mi się spotkać tylko raz jeden: w wydanym stosunkowo niedawno podręczniku Jadwigi Żłobickiej p. t. Czytania dla II oddziału szkoły powszechnej. Za to niejednokrotnie natykałem się na powiastki, starające się wzbudzić w dzieciach paniczny strach przed policjantem. Szczególniej utkwiała mi w pamięci opowieść, jak to policjant wytargał boleśnie za uszy, a bodajże nawet wybił chłopca, za jakiś niewinny, dziecinny wybryk uliczny. Pod wpływem tego niemiłego wspomnienia tem bardziej sędzę, że zwrócenie uwagi na to, aby w czytankach były umieszczane opowiadania o policjantach i to opowiadania, przedstawiające policjanta w świetle właściwem — byłoby bardzo wskazane.

Nietylko jednak w czytankach, ale i w szeregu innych podręczników może znaleźć miejsce popularyzowanie policji. Weźmy dla przykładu podręcznik arytmetyki: jeśli w każdym z nich musi znaleźć miejsce sakramentalne zadanie o dwu pociągach, idących z różną szybkością naprzeciw siebie i dążących wskutek tego do punktu spotkania, którego określenie pozostawione jest uczniowi, zgłębiającemu tajniki arytmetyki — to nie widzę powodu, dla jakiego nie mogłyby być równie dobrze umieszczone zadania o idących naprzeciw siebie dwu *policjantach*, których punkt spotkania możnaby w dodatku skomplikować nieprzewidzianemi zatrzyma-

niami i zбочeniami z drogi, spowodowanemi potrzebą przeprowadzenia staruszki na drugą stronę ulicy, obroną napadniętego przechodnia i t. p.

Potrzeba tego rodzaju popularyzowania policji wśród młodzieży jest, jak sądzę, uzasadniona w sposób dostateczny. Chodziłoby więc teraz tylko o to, w jaki sposób może być to realizowane w praktyce. Jasną bowiem jest rzeczą, że nauczyciel, który zechciałby w tym kierunku coś podjąć i działać, musi uzyskać potrzebny po temu materiał z zakresu policyjnego.

Zawiazane przed niedawnym czasem „Towarzystwo Wiedzy Policyjnej“ gotowe jest podejmować opracowanie każdego zażądane-go tematu z dziedziny policyjnej i opracowania takie dostarczać w możliwie najkrótszym terminie¹⁾.

Zagadnienia, tematy policyjne są same w sobie bardzo ciekawe, można więc spodziewać się, że już z tej racji chętnie będą podejmowane przez nauczycieli. Tem więcej zaś, skoro będą podejmowane dla urobienia w młodzieży obywatelskiego ustosunkowania do władz, a więc dla celów racjonalnie *wychowawczych*, które dla pracujących nad ukształtowaniem umysłów młodzieży mają znaczenie decydujące. Pozwala to sądzić, że kwestja popularyzacji policji wśród młodzieży szkolnej ma wszelkie dane po temu, by wejść do programu wychowania społeczno-obywatelskiego.

J. MISIEWICZ.

Z NASZYCH DOŚWIADCZEŃ

PRACA W M. LUTYM W KL. I

Nauczycielka robi rozkład pracy na cały rok zgóry, uwzględniając koncentrację i ośrodki zainteresowania. Materiał ten podzielony jest na miesiące, w których przewiduje się tematy ogólne, a praca tygodniowa obraca się w temacie więcej szczegółowym, w dniu lekcyjnym zaś ośrodek zainteresowania obraca się w jeszcze mniejszem kółeczku. Wszystko się więc robi, aby myśli dziecka nie rozpraszać. Dzieci tak prowadzone same rozwijają temat, a nauczzone pracować odgadują zamierzenia nauczyciela.

Praca w m. lutym koncentruje się około tematu „Jest zimno“. Temat taki wybrany został ze względu na to, że dzieci tego środowiska bardziej odczuwają zimno i na pewno zainteresują się materiałem, który przywodzi im na myśl rzeczy pożądane i przyjemne, jak np. ogrzane mieszkanie, ciepła klasa i t. p. Pora roku nasuwa również aż nadto wiele materiału.

¹⁾ Wystarczy zwrócić się pod następującym adresem: „Towarzystwo Wiedzy Policyjnej“, nadkomisarz Komendy Głównej Policji Jan Misiewicz, Warszawa Nowy Świat 67, telefon 774-08.

Rozpoczyna się pracę wycieczką na dworzec, w celu obejrzenia wagonów z węglem. W klasie omawia się wycieczkę, korzystając również z uprzednio przygotowanych obrazków, rycin, wyobrażających pracę górnika, kopalnie i t. p. W pogadankach podkreśla się ciężką pracę górnika i nasze ustosunkowanie się do ludzi, pracujących fizycznie.

W związku z powyższym materiałem opracowuje klasa temat „kolej”. Wypowiadanie się o kolei, obserwacja, cały szereg zdań wypowiedzianych ilustruje nam obrazek „kolej”, który każde dziecko otrzymuje do ręki. Po obejrzeniu (zmysł wzroku), rozcięciu i składaniu (dotyk), dziecko wycina, nalepia i rysuje, aby wszystkimi zmysłami wzięło udział w pracy. Następuje samodzielne układanie zdań, obracających się około tematu. (Każde dziecko ma alfabet ruchomy). Po sprawdzeniu przez nauczycielkę ułożonych zdań, dzieci zapisują je do zeszytów. W ten sposób wypowiadają się i rozszerzają wiedzę w granicach swoich możliwości. Gdy zaś te ostatnie są już na wyczerpaniu, nauczycielka stwarza warunki do zdobycia nowych wiadomości, a mianowicie:

- 1) przez lamigłównki z odpowiedniami wyrazami na dany temat (dzieci odczytują i tworzą z nich nowe zdania),
- 2) przez loteryjki obrazkowe, w których napisy umieszcza się pod odpowiednimi rycinami.
- 3) przez czytanki wyłącznie na temat (odbite na powielaczu).

Materiału dostarczają nie tylko wycieczki i pogadanki, ale też i wierszyki, oraz odpowiednie inscenizacje. Doborem ruchów same dzieci się zajmują, gdyż materiał tak przerobiony stał się częścią ich jaźni, ich życia.

Na lekcjach oblicza się, ilu robotników pracowało przy wyładowaniu węgla, ile było wagonów. Korzysta się też z zagadek, przysłów i bajek.

Drugi tydzień zaczyna się wycieczką do składu węgla (ciąg dalszy tematu ogólnego). Dzieci obserwują przywóz węgla ze stacji do składu furami, a więc temat tygodnia będzie pod znakiem „fura — furman” (zapoznanie dzieci z „f”).

Znów obrazki, praca samodzielna, odtwarzanie. Dzieci zdolniejsze tworzą samodzielne opowiadania, inne — oderwane zdania. Wyrazów pojedynczych, nie zastępujących zdania, nie używamy. Znów rysowanie, wycinanie, nalepianie, ilustrowanie myśli, układanie zdań, pisanie. W tym czasie była również wycieczka na rynek, gdzie dzieci obliczały ilość fur, dorożek, koni. Zapisywanie, obliczanie i ilustracja.

Tak przechodzi się do trzeciego tygodnia, gdzie z konieczności wysuwa się na pierwszy plan „koń” (zapoznanie z „ń”). Postępowanie jest podobne do wyżej opisanego. Tutaj dzieci zaobserwowały przy niektórych furach po 2 konie, jest więc sposobność do wprowadzenia mnożenia (liczenie parami — mnożenie przez 2).

Czwarty tydzień — to zebranie materiału w całość, które osiągamy przez: 1) wypowiadanie się dzieci, 2) zapisywanie na tablicy.

3) układanie opowiadań, 4) czytanie ułożonych tekstów, 5) czytanie „Płomyczka“, 6) czytanie książeczek z „Biblioteki dla 7-latków“. W końcu tygodnia urządza się zabawę „herbatkę“, przyrządzoną przez dzieci w klasie. Do ugotowania wody potrzebny był węgiel. Przejście od paleniska w kominie do palenisk fabrycznych (huty, odlewnie, kotłownie i t. p.) ułatwi dzieciom wyciągnięcie wniosku, że i fabryki istniećby nie mogły bez węgla. Z powyższego zdawałoby się, że dzieci prócz jęz. polskiego, niczego się nie uczą. Szczegółowy rozbiór tygodnia pracy wykaze, że tak nie jest. Nauka trwa 5 dni w tygodniu.

W związku z wycieczką na dworzec dzieci dzielą się wrażeniami, a ponieważ zainteresowały się pociągiem, więc rysują, wycinają, lepia z plasteliny pociąg, wagony, czy lokomotywę.

W drugim dniu obliczają, ile każde dziecko zrobiło wagonów, o ile więcej zrobiła pierwsza ławka od drugiej i t. d. Ile należałoby zrobić wagonów, żeby ich było tyle, ile na stacji. Obliczanie obrazków rozdanych dzieciom. Sama nauka czytania i pisania opiera się w tym dniu na obrazku „kolej“, układaniu, czytaniu i zapisywaniu zdań.

W trzecim dniu każde dziecko otrzymuje czytanekę (odbita na powielaczu), o treści związanej z tematem tygodnia. Opowiadanie przeczytanej czytanek. Uczą się wierszyka o kolei, odpowiednia gra — ruchy, śpiew, obliczanie czytanek na ławkach i zapisywanie.

W czwartym dniu loteryjka obrazkowa, która ma na celu sprawdzenie wyników pracy i pogłębienie takowej. Obliczanie wyrazów loteryjki, zagadnienia z tem związane, zapisywanie, wreszcie zabawa w kolej i wymienianie znanych stacyj, kończy ten dzień.

W ostatnim dniu tego tygodnia dzieci przepisują powiastkę, ułożoną przez nauczycielkę, odczytują tekst, bawią się, wygłaszają wierszyki, inscenizują, przy sposobności liczą. Praca ta daje nauczycielce możność zorientowania się w wynikach tygodniowej pracy. Podając powyższe uwagi, nie podkreśliłem jednostki metodycznej, o którą niejednemu czytelnikowi napewno by chodziło. Jednostek takich u nas niema. Jest praca; w danym dniu wprowadza się nowy dźwięk czy literę, nowe pojęcie, nową cyfrę, lecz dzieci nie zdają sobie sprawy z tego, że uczą się nowych rzeczy. Gdzie potrzeba, tam jest analiza — tam będzie również i synteza, lecz wszystko prowadzi się w miarę potrzeby, wynikającej z napotykaných przez dzieci trudności. Samodzielna praca, bardzo różniczkowana indywidualnie, cechuje pracę naszych dzieci.

Przy takim sposobie nauczania dzieci nie mają książki (t. zw. elementarza). A jeżeli jest nawet podręcznik, to używają go jako słownika do sprawdzenia brzmienia i pisowni wyrazu.

Nauka higieny w naszych szkołach prowadzona jest zwykle według podręcznika d-ra K. Zgórskiego. W książce tej podany materiał pokrywa się z programem dla oddziału VII szkoły powszechnej, lecz zawiera tylko suche wiadomości. Podręcznik ten może doskonale służyć uczniowi jako uzupełnienie teoretycznej wiedzy, zdobytej drogą praktyki i obserwacji, a przede wszystkim drogą stosowania zasad higieny do siebie samego i otoczenia.

Znakomite rozwiązanie tej kwestji daje metoda projektów, przy pomocy której możnaby całkowicie wyczerpać objęty programem materiał, rozbijając go na szereg zagadnień. Dokoła takich zagadnień grupowałyby się przepisy higieny, oraz wiadomości z anatomji i fizjologii.

Pobudką i zachętą do pracy tego rodzaju mogą być konkursy (np. czystości osobistej, utrzymanie porządku w klasie, poprawa warunków zdrowotnych własnego mieszkania i t. p.). Jako przykład nauczania higieny tą drogą, niech posłuży następujący konkurs: „Zdrowe i schludne mieszkanie“.

Mieszkania ludności wiejskiej czy małomiasteczkowej pod względem zdrowotnym przedstawiają się naogół źle, a przyczyną tego w 99% jest brak uświadomienia higienicznego i niedbalstwo mieszkańców, od dziecka przyzwyczajonych do życia w nędznych warunkach, które nierazdło możnaby poprawić w znacznym stopniu przy niewielkim nakładzie pracy i kosztów. Tutaj więc mamy wdzięczne pole działania dla nauczyciela higieny.

Na jednej z lekcji omówiliśmy z uczniami kwestję ich mieszkań, przyczem oceniano, czy odpowiadają one wymaganiom higieny, której zasady dzieci w pewnej mierze już znają. W rezultacie wysunięto propozycję konkursu: jak poprawić warunki higieniczne własnych mieszkań. Uczniowie sporządzają na wstępie opisy swych mieszkań według ułożonego wspólnie kwestjonariusza:

1. Z ilu osób składa się rodzina.
2. Czy dom mieszkalny jest murowany, czy drewniany.
3. Ilość zajmowanych mieszkań i ich powierzchnia.
4. Czy w mieszkaniu jest wilgoć, jeżeli tak — zbadać i podać przyczyny.
5. Podłozę, gleba, czy woda nie podcieka.
6. Czy podwórko jest suche, czy błotniste.
7. Gdzie odbywa się pranie (zwłaszcza w zimie).
8. Na którą stronę świata wychodzą okna.
9. Ilość okien w mieszkaniach; czy okna się otwierają.
10. Czy mieszkania mają dostateczną ilość światła.
11. Czy w oknach są firanki i kwiaty.
12. Jakie budynki znajdują się w sąsiedztwie (mieszkalne, obora, ustęp).
13. Czy w mieszkaniu są przedmioty powodujące zaduch (np. beczka z kapustą).

14. Jak się odbywa zamiatanie i mycie podłóg; czy są wycieraczki.
15. Jak często są odkurzane sprzęty.
16. Czy i jak często wietrzy się pościel.
17. Jak się odbywa wietrzenie mieszkania.
18. Jakie są piece i czy dobrze się w nich pali.
19. Jakie są meble i jak ustawione.
20. Czy drobne przedmioty są ułożone w porządku, czy porzucane.
21. Jak i czym jest ozdobione mieszkanie.
22. Czy obok mieszkania jest ogródek, co się w nim znajduje.
23. Gdzie wyrzuca się śmiecie.
24. Czy są jakieś zlewy, ścieki.

Po opracowaniu takich opisów, kilka z nich odczytujemy w klasie, następnie przeprowadzamy dyskusję na temat tego, co w urządzeniu mieszkań jest złe i co z tego dałoby się poprawić. Rzecz prosta, że nikt nie będzie zmieniał budynku murowanego na drewniany lub odwrotnie, nikt nie zwróci okien ku stronie połudnowej, jeżeli one wychodzą właśnie na północ i nikt nie rozszerzy ścian szczupłego mieszkania — bo to są rzeczy niewykonalne i odpowiednie punkty winny zaraz odpaść. Ale to wszystko, co jest wykonalne i co można poprawić — trzeba przeprowadzić koniecznie i niezwłocznie zabrać się do pracy.

A więc, jeżeli w mieszkaniu jest wilgoć, której przyczyną jest nadmiar pary, wytwarzającej się przy gotowaniu i praniu, należy dać jej ujście przez założenie wentylatora w oknie, lub zrobienie otworu na strych z odpowiednio urządzeniem zamykaniem; jeżeli zaś wilgoć jest spowodowana podmokłem podłożem, czy przepływającym tuż obok ściekiem — może udałoby się ściek skierować w inną stronę, lub osuszyć podłoże przez wykopanie rowka albo zbiornika wody.

Jeżeli podwórko jest błotniste — może tę wadę usunie przeprowadzenie ścieku, który dla trwałości należałoby wyłożyć kamieniami. Jeżeli naświetlenie mieszkania jest słabe ze względu na zwrócenie okien ku północy, a okna te w dodatku są małe i zastawione kwiatami — należałoby usunąć zupełnie kwiaty, lub ustawić je pod oknem na niższej od parapetu laweczce; światło w mieszkaniu potrzebniejsze jest ludziom, niż kwiatom.

W podobny sposób omawiamy wszystkie poszczególne punkty kwestjonariusza, dotyczące zarówno strony higienicznej, jak i estetycznej. Dla ułatwienia przeprowadzenia poprawy mieszkań dzielimy uczniów na grupki po 3 — 5, przy czem każda grupka ma do opracowania dwa zadania: 1) obejrzeć wspólnie mieszkania, należące do rodziców, członków danej grupki i zbadać dokładnie, co i w jaki sposób należałoby zmienić; 2) zająć się wykonaniem planu jakiegoś szczegółu ulepszenia, a więc np. jak jest urządzony wentylator, na czem polega jego działanie, jak możnaby wykonać go w pracowni szkolnej, przypuszczalną koszt zrobienia i wprawie-

nia wentylatora; zaprojektować estetyczne ustawienie mebli i prostą, a ładną dekorację mieszkania, rozmieszczenie drobnych sprzętów kuchennych — i t. p.

Może nie wszystkim grupkom przypadnie od razu opracowanie zadania drugiego, ale na pewno w toku pracy wysuną się nowe potrzeby, które zostaną przydzielone pozostałym grupkom.

W najbliższą niedzielę zwołujemy zebranie rodziców uczniów danej klasy, zapoznujemy ich z naszymi zamiarami i prosimy o ich współpracę, a przynajmniej o niestawianie przeszkód. Do rozstrzygnięcia konkursu wybieramy sąd, który po zakończeniu całej podjętej pracy obejrzy wszystkie dokonane w mieszkaniach zmiany na lepsze, porówna ze stanem poprzednim, opisanym przed rozpoczęciem akcji, i na tej podstawie przyzna nagrody: dyplomy uznania, listy pochwalne, pocztówki pamiątkowe i t. p.

Nauka w szkole nowoczesnej nie może zamykać się w murach klasy, ale musi wyjść nazewnątrz i zainteresować otoczenie.

STANISŁAW JĘDRZEJCZYK

SPRAWOZDANIA

NOWE PODRĘCZNIKI

Dmochowski A. i Ziemecki St.

NAUKA O PRZYRODZIE NIEOŻYWIONEJ (martwej). Dla klasy V-jej szkoły powszechnej. Podręcznik aprobowany przez Ministerstwo W.R. i O.P. zawiera 180 rysunków w tekście. Nakładem księgarni Kazimierza Rutkiego w Wilnie. Zadaniem nauki o przyrodzie zarówno żywej, jak i nieożywionej (martwej) jest: nauczyć dziecko patrzeć i „widzieć” otaczający je świat, obudzić w niem chęć do badań i obserwacji przyczyn i skutków zachodzących dookoła niego zjawisk w tym stopniu zrozumienia, by zdobyte wiadomości umiało zastosować w życiu codziennym.

Nie wystarczy tylko na lekcjach — przy doświadczeniach, na wycieczkach i na zajęciach praktycznych nastawiać i skupiać rozproszoną uwagę dziecka na jakimś jednym zjawisku. Wskazaniem i bardzo pożądanym jest rozbudzone zainteresowania dziecka na lekcjach zaspakając i dopełniać odpowiednią lekturą, której, niestety — musimy stwierdzić — prawie nie mamy, a jeśli jest, to najczęściej nie na poziomie szkoły powszechnej. To też winniśmy z radością powitać podręcznik dla oddziału V-tego: **Nauka o przyrodzie nieożywionej** (martwej) A. Dmochowskiego i St. Ziemeckiego, w którym znajdujemy popularne opracowanie zagadnień i zjawisk przyrody nieożywionej — łatwym językiem podane. Podręcznik jest dostosowany do poziomu i psychiki ucznia szkoły powszechnej, w tym wypadku — ucznia klasy V-jej.

Przedewszystkiem autorowie dostarczają do każdego zagadnienia sporo przykładów-doświadczeń, które dziecko z wielkiem zainteresowaniem i bez trudności, nawet przy najgorszych warunkach, w domu wykona. Jest to bardzo ważne w razie nieobecności dziecka (z powodu choroby lub innych przyczyn) na przerabianych doświadczeniach w klasie.

Doświadczenia są tak obmyślane, że nie wymagają precyzyjnych przyborów i przyrządów, a są czerpane ze zjawisk życia codziennego. Np. doświadczenie z zakresu przewodzenia ciepła przez różne materiały. Wystarczy, żeby dziecko wystarało się lub wyszukało u siebie w rupieciach: żelazny gwóźdź, tej samej długości miedziany drut, kawałek cegły, tynku, drzazgi. Te przedmioty

będzie pokolei umieszczało w płomieniu świecy. Następnie drugie doświadczenie: żeby zrozumieć, jak odzież chroni człowieka od zimna, może uczeń przerobić z powodzeniem doświadczenie przy śniadaniu, mając tylko szluczek szklany lub szklanekę od musztardy, kawalek waty, watoliny lub słomy; temi materiałami kolejno owija naczynie szklane, do którego później nalewa gorącą wodę i próbuje ręką stopień przepuszczania ciepła przez te ciała.

Podręcznik Dmochowskiego i Ziemeckiego może przyjść z pomocą nie tylko uczniowi, ale też niejednemu nauczycielowi, zwłaszcza obecnie, kiedy przyrodę martwą muszą niejednokrotnie prowadzić niespecjaliści. Nauczyciel znajdzie w tym podręczniku różnorodne i ciekawe sposoby opracowania poszczególnych zagadnień z przyrody nieożywionej. Sporo też znajdzie przykładów doświadczeń na prostych co do konstrukcji przyrządach, nadzwyczaj pomysłowych i jednocześnie łatwych, możliwych do wykonania przy najgorszych warunkach pracy.

Omawiany podręcznik zawiera materiał z przyrody martwej, przystosowany do nowego programu klasy V-ej. Autorzy ujęli całoroczny materiał w ośmiu działach, a każdy z nich podzielili na rozdziały, przyczem te ostatnie zawierają po kilka tematów. Konstrukcja podręcznika przedstawia się zatem w sposób następujący:

Dział I. 1. Rozchodzenie się ciepła. 2. O ogniu i paleniu się ciał. 3. Jak wytwarzamy ciepło do ogrzania naszych mieszkań i pokojów. 4. Główne produkty spalania drzewa i węgla.

Dział II. 1. Oddychanie. 2. O lampie naftowej.

Dział III. Materiały budowlane i elementarne pomiary: 1. Materiał do budowy domów. 2. Ciężar ciał i ważenie. 3. Pion i poziomica w budownictwie.

Dział IV. Zmiany objętości przy zmianach temperatury: 1. Rozmiary ciał ulegają zmianom pod wpływem ciepła. 2. O termometrze. 3. Temperatura mieszaniny.

Dział V. Stan skupienia wody: 1. O wodzie, wrzeniu i parowaniu wody. 2. Jeszcze o parze wody. 3. Zapomocą parowania i wrzenia otrzymuje się zupełnie czystą wodę. 4. Zamarzanie wody. Lód. 5. O trzech stanach skupienia wody. 6. Wędrówki wody w przyrodzie.

Dział VI. Rozpuszczalność w wodzie: 1. Woda rozpuszcza ciała. 2. Jak powstają kryształy. 3. Woda do użytku domowego. 4. Wody mineralne.

Dział VII. Własność powietrza, jego ciśnienie: 1. Ciężar powietrza. 2. Od czego zależy gęstość powietrza. 3. Jak korzystamy z ciśnienia atmosferycznego.

Dział VIII. Nauka o świetle: 1. Ciała świecące. Ciała pochłaniające światło. 2. Prostolinijny bieg światła. 3. Odbicie i rozpraszanie światła. 4. Załamanie światła. 5. Rozszczepienie światła białego.

W sprawie materiału, podanego w omawianym podręczniku, nasuwa mi się kilka uwag. 1) Na stronie 22 — 23 (Dział II-gi. Rozdział 2) O lampie naftowej — szkoda, że autorzy nic nie wspomnieli o Polaku Ignacym Łukaszańskim, jako pierwszym wynalazcy otrzymywania nafty z ropy naftowej i pierwszym „konstruktorze” lampy naftowej. 2) Na stronie 35-ej w dziale IV-tym (temat — „Gazy rozszerzają się od ciepła”) w piątym wierszu znajdujemy następujące zdania: „Wiesz, że ziemia prędzej się ogrzewa, niż woda... Kiedy się kąpiesz w lecie, piasek wydaje się gorący, a woda zimna”. Należałoby oprócz tego niezbyt wyczerpującego objaśnienia polecić dzieciom przerobić następujące doświadczenie: Ogrzewaj jednakową ilość wody i piasku przez 20-cia minut (na jednakowym płomieniu) i mierz co 5 minut temperaturę wody i piasku, następnie odstaw z ognia piasek i wodę. Mierz co 5 minut temperaturę stygnącej wody i piasku. Zwróć uwagę, co prędzej ostygnie? Wówczas dziecko doświadczeniem stwierdzi, że piasek prędzej ogrzewa się od wody, ale i prędzej stygnie — i zrozumie tem samem, dlaczego „kiedy kąpało się w lecie, piasek wydawał się gorący, a woda zimna”.

3) Na stronie 77-mej w dziale VII-mym w temacie — „Ciśnienie powietrza” spotykamy następujący zwrot do ucznia: — „Wiesz, że kulę ziemską otacza ze wszystkich stron powłoka powietrza”, — a na stronie 94-ej w doświadczeniu 67-m w wierszu 5-m — „Świeca tak oświetla kulę, jak słońce ziemię”. Autorzy zapomnieli, że na tym poziomie (oddz. V-ty) jeszcze nie zapoznaje-

my uczniów z kształtem ziemi, ani z ruchami kuli ziemskiej; uczeń nie przyswoił sobie jeszcze dostatecznie pojęcia: kula ziemiska. Omawianie kształtu i ruchów kuli ziemskiej nowy program przewiduje dopiero w oddziale VI-tym.

Pozatem sądzę, że dobrze byłoby zmienić ryciny na stronicach: 32-ej (rys. 49); 52-ej (rys. 84); 78-ej (rys. 115), ponieważ wywołują niemiłe wrażenie i są wyraźnie nieestetyczne, a z tego względu nie są wskazane w podręczniku szkolnym. Należy zaznaczyć, że pierwszą i ostatnią stronicę podręcznika zdobią ryciny z nad morza polskiego; na początku podręcznika znajdujemy portrety Faradaya i Edisona. Obok wielkich ludzi obcych znajdujemy tu też wzmiankę i o naszej rodaczce Marji Curie-Skłodowskiej, oraz jej cześćrowiersz.

Godnem podkreślenia jest to, że autorzy podręcznika kierowali się w swej pracy ideą „Polska i jej kultura“, która stanowi „oś programową“ nowych programów. Strona gospodarza Państwa Polskiego została uwzględniona przy tematach: Wody mineralne, lecznicze, solanki; tu autorzy wspominają o tętni w Ciechocinku (brak Inowrocławia), o uzdrowiskach w Krynicy, Druskienikach, Busku, Szczawnicy i Truskawcu.

W myśl osi programowej, której przyświeca idea „Polska i jej kultura“, szkoda, że przy opracowaniu tematu: „Jak otrzymać sól z roztworu i jak powstają kryształy“ nie wspomniano jeszcze o tem, że Polska posiada sól kamienną w kryształach w Bochni i Wieliczce.

Oryginalnym pomysłem jest to, że autorzy rozpoczynają i kończą swój podręcznik bardzo serdeczną, przyjacielską i rzeczową odezwą do młodego czytelnika. Ogólnie, książka wyróżnia się swym charakterem miłej, interesującej lektury; z satysfakcją można stwierdzić, iż nie ma właściwości suchego, nudnego podręcznika.

Strona zewnętrzna dobra; druk wyraźny, czytelny, papier dobry.

ERNESTYNA BOUKOŁOWSKA

NOWE KSIĄŻKI

D. Gayówna.

„NAUCZANIE PRZYRODY ŻYWEJ“. Część I — wskazówki do realizowania programów w klasie V szkoły powszechnej. (Wydawn. Naszej Księgarni).

Gayówna w książeczce swojej nie przedstawiła dokładnego planu przeprowadzenia poszczególnych lekcji, gdyż, jak słusznie zaznacza, lekcja przyrody zależy przede wszystkim od warunków, w których znajduje się szkoła, możliwości zetknięcia się dzieci bezpośrednio z przedmiotem obserwacji i t. p.

W rozdziale I omówione jest przygotowanie nauczyciela. Dotychczasowe przesadne stosowanie samodzielnej pracy dziecka w nauczaniu przyrody, dawało często nawet ujemne wyniki. „Najodpowiedniejszym terenem jest sama przyroda i ogród szkolny, a najcenniejszą pomocą naukową — hodowla“. Postulaty te nie były należycie wykorzystane właśnie wskutek przesadnego stosowania samodzielności dziecka. W nauczaniu przeważała morfologia. Zagadnienia omawiane na lekcjach przyrody, wymagają często, aby część materiału była podana dzieciom przez nauczyciela. Nauczyciel więc musi posiadać dostateczne przygotowanie, w tym celu musi przede wszystkim sam poznać okolicę pod względem przyrodniczym, aby wiedzieć, gdzie najłatwiej znaleźć omawianą roślinę i t. p. Przedewszystkiem powinien zapoznać się z roślinami, które mają znaczenie gospodarcze.

Plan pracy może być następujący:

- 1) Wypisać, przewidywane programem, rośliny i zwierzęta (możliwe do bezpośredniej obserwacji).
- 2) Wyszukać je w najbliższym otoczeniu szkoły.
- 3) Zbierać o nich wiadomości z podręczników.
- 4) Sprawdzając zdobyte wiadomości w terenie.

Szczegółowo omówione są w książce hodowle z uwzględnieniem najprymitywniejszych warunków, sposób urządzania poszczególnych hodowli, metody postępowania z dziećmi i szczegółowe wskazówki do hodowli poszczególnych okazów, jak: pływaka żółtobrzeżka, larwy pływaka, larwy ważki, larwy i poczwarki komarów, zatoczka, błotniówki, pająka-topika, trytonów i kijanek.

W związku z hodowlami omówione są połowy okazów i dawania im odpowiedniego pożywienia.

Przed przystąpieniem do rozwinięcia poszczególnych punktów programu omawia autorka „pracę w terenie”. W związku z tematem „życie w wodzie” omówione są odnośne obserwacje w terenie — na stawie (rośliny przybrzeżne, rośliny o liściach pływających, rośliny zanurzone i ryby).

W temacie „zmiany, zachodzące w przyrodzie w jesieni” podkreśla autorka ważność zagadnienia: zależność roślin i zwierząt od temperatury.

Powyższe dwa tematy powinny być przedmiotem lekcji przede wszystkim na jesieni.

Jeżeli chodzi o „ssaki”, to poza nielicznymi dużymi miastami, w których znajdują się ogrody zoologiczne, temat ten musi być opracowany przy pomocy tablic szkolnych. Słusznie przestrzega autorka przed stosowaniem okazów, wypchanych przez amatorów, które to okazy często dają zupełnie mylne wyobrażenie budowy danego zwierzęcia; wysuwa więc autorka na plan pierwszy dobre fotografie.

Następnie przestrzega autorka przed celowym ujmowaniem faktów (np.: wieiórka ma dlatego ostre pazury, żeby mogła utrzymać się na drzewie). Słuszne jest również stanowisko, które zajmuje autorka, jeżeli chodzi o stosunek człowieka do istot żywych. Przesadna czułość, jak i bezwzględny utilitaryzm są szkodliwe. „Człowiek ma prawo do życia i stąd musi wynikać jego ustosunkowanie się do istot żywych; musi je zabijać dla wyżywienia się i niszczyć w celach samoobrony”.

W kursie wiosennym omówione są zjawiska sezonowe wiosenne w świecie „roślin” (kwitnienie leszczyny, hodowla gałązek leszczyny, byliny, kwitnące wczesną wiosną, hodowla roślin cebulkowych, pąki a wreszcie żaby i owady wodne i t. p.).

Dr. Wł. Hoszowska.

„ZAJĘCIA PRAKTYCZNE W ZAKRESIE KULTURY ŻYCIA CODZIENNEGO W SZKOLE POWSZECHNEJ” (pierwszy szczebel programu).

Autorka porusza zagadnienie, mało dotychczas poruszane, a mające olbrzymie znaczenie tak dla dziecka — jednostki, jak i dla dziecka — cząstki społeczeństwa. Przepaść kulturna, istniejąca między ludźmi utrudnia często współzycie, a nawet porozumienie się jednostek. Szkoła ma tę przepaść niejako „zasypać” przez podniesienie stopnia kultury dzieci, które w domu nie mogły otrzymać z różnych względów starannego wychowania.

Poza teoretycznym omówieniem konieczności podniesienia kultury życia codziennego i znaczenia odpowiednich zajęć, znajdujemy w niniejszym dziełku wskazówki, — jakie warunki są niezbędne do pracy na tem polu i jak sama praca powinna wyglądać, a więc mamy przykłady opracowania tematów i organizacji czynności dziecka z działu kultury życia codziennego (ubranie, ćwiczenia w jedzeniu, porządek w otoczeniu, mycie ciała).

Szczegółowo omówione są zagadnienia: I. Dziecko III-ej klasy, jako współpracownik w gospodarstwie domowej i II. Dziecko IV-ej klasy, jako współpracownik w gospodarstwie domowym i szkolnym.

Praca nad podniesieniem kultury życia codziennego powinna wychodzić poza mury szkoły, więc obejmować przede wszystkim rodziny dzieci.

W rozdziale ostatnim mamy przykłady korelacji zajęć praktycznych z innymi przedmiotami nauczania.

Marjan Krawczyk.

„ĆWICZENIA CIELESNE W SZKOLE POWSZECHNEJ“ (realizacja nowego programu). Wyd. Naszej Księgarni.

Tomik rozpada się na trzy części: wstęp, część I, omawiającą wychowanie fizyczne w pierwszych czterech klasach szkoły powszechnej i część II, omawiająca V, VI i VII klasę.

We wstępie omawia autor pokrótce podstawy anatomiczno-fizjologiczne, na których został oparty, zakreślony przez nowe programy zasób materiału ćwiczebnego, jak i wskazania metodyczne oraz podstawy psychologiczne i krytykuje pojęcie „wychowania fizycznego”. „Wychowanie fizyczne w szkole powszechnej musi objąć przede wszystkim warunki naturalne, na które składają się powietrze, temperatura oraz czystość”. Ćwiczenia cielesne (gimnastyka) do których dotychczas najwięcej ograniczało się wych. fizyczne, stanowią jedynie jeden z działów.

Dalej zestawia autor wychowanie fizyczne w dawnych programach i nowych oraz formuluje jego cele w pierwszych czterech klasach szkoły powszechnej. Dla każdej z klas oddzielnie podaje autor po kilka gier z poszczególnych grup np.: dla klasy I. Grupa I — zabawy ze śpiewem: różyczka, mak, konopki; II — zabawy orjentacyjno-porządkowe: zbiórki według kolorów, ruch uliczny; III — zabawy na czworakach: pieski na straży, kotki na polowaniu; IV — zabawy bieżne: biegi w gromadce, natarcie, tam i zpowrotem, czarny lud, berek w różnych odmianach. Dalej omówione są zabawy: rzutne, skoczne, zabawy na śniegu i lodzie oraz zabawy w wodzie. Również wyszczególnione są ćwiczenia gimnastyczne. Przy każdej grupie gier podaje autor, w jakim celu wprowadzamy daną zabawę (lub ćwiczenie), t. j. jakie mięśnie ma ona ćwiczyć i t. p. W ten sam sposób omówione są trzy pozostałe klasy.

Część II obejmuje wych. fizyczne w kl. V, VI i VII. Układ części II jest ten sam. To znaczy przed podaniem samego materiału nauczania omawia autor podstawy anatomiczno-fizjologiczne i psychologiczne, gdyż w klasach starszych będą one inne.

Książka ma dużą wartość dla nauczyciela, gdyż z jednej strony jest jakby podręcznikiem, dostarczającym mu zasobu materiału, a z drugiej — metodyką.

A. K.

Z CZASOPISM ZAGRANICZNYCH

NAUKA CZYTANIA PRZY POMOCY „METODY ZDAŃ“. — W grudniowym numerze „The New Era” M. Barnes podaje metodę, jaką uczy czytać dzieci. Metoda czytania całych zdań jest według niej metodą naturalną, przystosowaną do sposobu myślenia dziecka, a jednocześnie tą metodą, która sprawia dziecku najwięcej radości. Autorka wypisywała na czarnej lub brązowej tabliczce dużymi, białymi, drukowanymi literami zdanie z zakresu zainteresowań dziecięcych. Do zdania tego dobierała barwną ilustrację. Autorka pokazywała dzieciom obrazek, opowiadała o nim historję, w której dane zdanie parokrotnie się powtarzało; następnie wieszala tabliczkę tak, aby wszystkie dzieci ją widziały. Dzieci czytały zdanie głośno wszystkie razem, potem każde z osobna. Dalej dzieci dostawały kartki z temi samymi zdaniami, co na kilku rozwieszonych tabliczkach, lecz bez obrazka, miały dobrać odpowiednią kartkę do wskazanej tabliczki, pokazać ją nauczycielowi i głośno przeczytać, wskazując każde słowo. Potem pisały to zdanie i rysowały własny obrazek. Czasem nauczycielka pisała zdanie na tablicy, nazywając każdą literę, w ten sposób dzieci nieświadomie uczyły się abecadła. Gdy dzieci umiały już przeczytać 50 zdań, dostawały książkę z czytankami.

Autorka sprawdziła na trzystu 7-letnich dzieciach, że ta metoda dawała zarówno szybsze, jak lepsze wyniki przy nauce czytania; dzieci łatwiej rozumiały sens tego, co czytają, niż przy innych metodach. Dzieci, uczone tą metodą,

o wiele lepiej w następnych latach pisały wypracowania, płynniej się wyrażały.

CZYTANIE W GRUPACH. — V. Obermann w Nr. 12 (rok 1933) „Die Quelle“ opisuje ćwiczenia, jakie stosował, aby podnieść poziom czytania w klasie. Autor zwraca uwagę, na to, że już na najniższym stopniu czytanie musi odpowiadać 3 wymaganiom: dziecko musi czytać bez błędu, ze zrozumieniem, ładnie, nie należy wymagać tych stopniować z wiekiem. Autor podzielił swą klasę, stojącą na bardzo niskim poziomie na 4 grupy, które miały ze sobą współzawodniczyć. Gdy uczniowie jednej grupy czytali głośno, razem lub pojedynczo, kilku uczniów z innych grup stukalo głośno przy każdym błędzie. Autor dobierał na tych „wystukiwaczy“ uczniów słabych i niemrawych, chcąc ich w ten sposób zmusić do uwagi. Czytanie w grupach budziło duże zainteresowanie na lekcji i pobudzało uczniów do samodzielnej pracy w domu, gdyż każda grupa starała się być najlepsza. Autor porównywał postępy tej klasy z postęпами klasy innej, w której cała klasa razem czytała; wyniki czytania w grupie były bez porównania lepsze.

WYMIANA LISTÓW MIĘDZY SZKOŁAMI PRZY NAUCE GEOGRAFJI. — W. Miche w numerze 12 (rok 1933) „Die Quelle“ poleca gorąco wymianę listów między szkołami różnych miejscowości przy nauce geografji. Dzieci, mieszkające nad morzem, dowiadują się, jak wygląda krajobraz np. górski, nie tylko z suchego podręcznika, lecz z żywych listów swych rówieśników, dowiadują się o wytwórczości w danych miejscowościach, wymieniają między sobą próbki produktów różnych okolic. W ten sposób kraj cały nabiera dla dzieci żywego oblicza. Huta szklana, na przykład, staje się nie jakąś odległą hutą szklaną z ilustracji w podręczniku, ale tą bliską, w której pracuje ojciec kolegi, piszącego list, znaną już i z opisu w liście i z pocztówki, którą kolega przysłał, i z obrazka, który narysował, i z przysłanych próbek szkła. Trzeba na list odpowiedzieć, odwzajemnić się opisem własnej okolicy i oto szereg tematów do opracowania z geografji najbliższych okolic, z zagadnień gospodarczych we własnym środowisku. Listy takie dają materiał do porównań językoznawczych, jak piszą dzieci w różnych dzielnicach kraju, jakie są różnice wyrażań i t. p. Autor, opisując taką wymianę listów w 5-tym oddziale, podkreśla ogromne korzyści, zarówno dydaktyczne, jak pedagogiczne, płynące z korespondencji.

IV. JAK CZYTAĆ NOWE PROGRAMY?

Korelacja. Zagadnienie korelacji zajmuje w nowych programach jedno z pierwszych miejsc. Każdy program nauki w „Uwagach ogólnych“ zawiera wytyczne, dotyczące korelacji danego przedmiotu z innymi przedmiotami nauczania. Najdoskonalsze wszakże wskazania programowe nie wystarczą, o ile ogół nauczycielstwa nie uświadomi sobie w całej pełni istoty i znaczenia korelacji, jako podstawowej zasady dydaktycznej w dzisiejszej szkole. Zachodzi obawa, że zasada ta, oznaczająca pewne głębsze intencje programów, może stać się li tylko hasłem, realizowanym w sposób jednostronny, powierzchowny i niekiedy mocno „naciągany“. Świadczą o tem chociażby coraz częstsze zapotrzebowania na „rozkłady materiału naukowego z uwzględnieniem korelacji“, przekreślające zgóry postulat samodzielnej twórczości jednostki, a tembardziej twórczości zespołowej, która w danym wypadku stanowi warunek nieodzowny. Podane tu uwagi wraz z lekturą, mogą ułatwić zrozumienie i rozwiązywanie praktyczne tego zagadnienia.

Etymologicznie rzecz biorąc, wyraz „korelacja“ pochodzi z łacińskiego

cum — z i *relatio* — stosunek i oznacza współzależność. Terminu tego użył po raz pierwszy antropolog angielski F. Galton, który usiłował określić stopień podobieństwa między członkami rodziny, jako jednego ze sposobów badania dziedziczności. Od tej chwili korelacja znajduje szerokie zastosowanie w różnych dziedzinach nauki.

Przeniesiona na teren dydaktyki korelacja, jest wyrazem znamiennej tendencji, zmierzającej do jedności i całości w pracy szkolnej. Przejaw ten w terminologii pedagogicznej przyjęto określać nazwą globalizmu (Taubenszlag) lub syntezy (Nawroczyński¹).

Praktycznie rzecz biorąc, korelacja ma dwie strony: programową i organizacyjno-metodyczną; innemi słowy — może być stała i doraźna. W zakresie programowym korelacja wyraża się w pewnych stałych związkach między różnymi przedmiotami, pozostającymi we wzajemnej zależności. Do tej właśnie współzależności przedmiotów nauczania użył Dewey po raz pierwszy, a za nim Barth — terminu korelacja²). Wzajemne przytem przenikanie się możliwe jest bądź, pomiędzy różnymi grupami przedmiotów, bądź też pomiędzy poszczególnymi przedmiotami (np. czytanie, pisanie, mówienie w języku ojczystym, rachunki, rysunki i zajęcia praktyczne w grupie przedmiotów formalnych). Korzyści, jakie stąd płyną, są dwojakie: 1-o różne fakty, zagadnienia i zjawiska wiedzy materialnej, uzupełniając się wzajemnie w procesie nauczania, zapobiegają „szufladkowaniu” wiadomości; 2-o nauczyciel ma sposobność do pożytecznych, z punktu widzenia dydaktycznego, zestawień, porównań, zastosowań i ćwiczeń. Jeżeli znów chcemy, by spłot związków stałych, uwzględnionych w programie, nie uległ po pewnym czasie zmechanizowaniu, względnie rozbięciu, musimy ożywiać go lub zasiląć korelacją doraźną — w tym celu podchwytywać i wyzyskiwać w pracy codziennej związki i zależności, jakich dostarcza nam obficie życie bieżące środowiska. Ścisłe porozumienie pomiędzy nauczycielami różnych przedmiotów jest tu niemiuniknione.

Stąd wniosek, że warunkiem właściwego zrozumienia korelacji nie może być li tylko mniej lub więcej „korelatywny” plan nauczania, lecz przedewszystkiem stopień nasilenia korelacji w zbiorowej inicjatywie i twórczości danego zespołu nauczycielskiego, w każdej danej szkole.

Należy jeszcze zwrócić uwagę, że korelacja różni się od innej zasady dydaktycznej, zwanej koncentracją. Zasada koncentracji, wymaga specjalnego opracowania. Ogólnie tylko zaznaczymy, że korelacja, stwarzając związki materialne i formalne między poszczególnymi dziedzinami wiedzy, przygotowuje niezbędne podstawy, na których budować można zabiegi koncentracyjne.

Gdy chcemy wreszcie uświadomić sobie, jaka jest rola obu zasad dydaktycznych w całości programu szkoły powszechnej, to przy podziale nowego programu na szczeble, nietrudno stwierdzić, że zasada koncentracji występuje silniej na szczeblu I-szym, korelacja zaś — na szczeblu II. Pamiętać też musimy, że zarówno korelacja, jak i koncentracja, muszą być odmiennie ujmowane i traktowane w poszczególnych fazach rozwoju umysłowego. Ponieważ samo zagadnienie jest względnie nowe, uzupełniamy lekturę, podaną w tekście, wykazem źródłowych przyczynków, w polskiej prasie pedagogicznej.

¹) Lektura przedmiotu: B. Nawroczyński — Synteza w nauczaniu — „Chowanna”. R. 1931. Str. 23 — 53; R. Taubenszlag — O jednostronności niektórych poczynań pedagogicznych współczesnej epoki — „Ruch Pedagogiczny”. R. 1929. Nr. 10, 11, 12; J. Joteyko — Postulaty szkoły twórczej na prawach struktur oparte — „Polskie Archiwum Psychologii”. R. 1927. T. I. Str. 197 — 234.

²) Lektura przedmiotu: J. Dewey — Szkoła i dziecko — Rozdział II. Dziecko i programy nauczania. Str. 88 — 114. Warszawa. Wyd. Biblioteka Dzieł Narodowych.

1. Dr. F. Burdecki — O koncentracji, korelacji i komasacji w nowych programach nauczania — „Głos Nauczycielski”. Warszawa, 1931/32. Str. 638 — 640.
2. L. Grabowski — Zagadnienie korelacji w nauczaniu i wychowaniu. — „Ognisko Nauczycielskie”. Lublin, 1933. Str. 44 — 49.
3. Dyr. J. Klawe — O korelacji i koncentracji w nauczaniu — „Głos Szkoły Zawodowej”. Warszawa, 1933. Str. 56 — 59.
4. Stefan Bąkowski — Zagadnienia syntezy w konstrukcji programów szkół ogólnokształcących — „Zręb”. Warszawa, 1932. Tom 10-ty. Str. 32 — 48.
5. Dr. R. Taubenszlag — O zmianę organizacji, programu i metody nauczania szkoły ogólnokształcącej. — „Oświata i wychowanie”. Warszawa, 1931. Str. 793 — 820 i 874 — 899.
6. J. Książek — Korelacja rysunku z zajęciami praktycznymi. — „Rysunki i Zajęcia Praktyczne”. — R. 1933. N. 3. Str. 81 — 85.
7. J. Menzel — Korelacja w nauczaniu klasy piątej szkoły powszechnej — „Przyjaciel Szkoły”. Poznań, 1933. Str. 560 — 571.

K. GREB

REDAKTOR: ALEKSANDER LITWIN

REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: BENEDYKT KUBSKI.

KOMITET REDAKCYJNY: KAZIMIERZ GREB, STANISŁAW DOBRANIECKI, WŁODZIMIERZ SKŁODOWSKI, JAN STAROŚCIAK, KAZIMIERZ STASZEWSKI.

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO: STANISŁAW MACHOWSKI.

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA