

PRACE KOMISJI POMOCY NAUKOWYCH

I. ZAGADNIENIE POMOCY NAUKOWYCH

Terminem „pomocze naukowe“ obejmujemy wszystko to, co służy nam jako środek do realizowania celów dydaktycznych i wychowawczych. Pomocami więc będą: elementarz, tablice, obrazy, loteryjki, lamigłówki czy zagadki; dalej: wszelkie podręczniki, lektura pomocnicza dla ucznia, a wreszcie: lektura pomocnicza dla nauczyciela (dzieła pedagogiczne, broszury, rozkłady materjałów, ilustracje, czasopisma i t. p.).

Zkolei stają przed nami pytania: czy mamy wszystkie wymienione powyżej rodzaje pomocy? czy zdajemy sobie sprawę z braków, jakie zawierają te pomoce? czy możemy dotychczasowy stan rzeczy zmienić na lepszy?

Naturalnie, że pełną odpowiedź mogą dać przede wszystkim ci, którzy stoją u warsztatu pracy szkolnej. Niestety, dotąd takich odpowiedzi nikt od nauczycielstwa nie żądał. Wytwórczość wielu „pomocy“ szła całkowicie po linii przypadku. Kto chciał i jak chciał, obdarzał nauczycielstwo swemi tworem. Niektóre z tych tworów podlegały ocenie Ministerstwa W. R. i O. P. i obowiązywały nauczycieli, jak np. podręczniki; inne zaś miały być dla ucznia i nauczyciela pomocą „prywatną“ w pracy szkolnej. Tych ostatnich mnoży się z dniem każdym coraz więcej. Wydawanie „pomocy“ nie zawsze wypływa z pobudek istotnie „pomocowych“, a więcej handlowych i przytem często z pod pióra nie-pedagogów; co więcej — nie są one opinjowane przez jakieś autorytatywne ciało, co pozwoliłoby zorientować się nauczycielowi w wartościach poszczególnych pomocy. Samorecenzje, a właściwie autoreklamy, rozsyłane do poszczególnych redakcyj czasopism pedagogicznych przez autorów lub ich wydawców, nie zawsze obiektywnie przed-

stawiają wartość „pomocy“. To też nauczyciel, szczególnie nie-
doświadczony, odosobniony od większych ognisk pedagogicznych,
pozostawiony jest samemu sobie, a ponieważ chce ulepszać swoją
pracę, więc też często z naruszeniem skromnego budżetu swego
kupuje „pomoc“ na podstawie reklamy z działu ogłoszeń płatnych.
Tak np. rzecz się przedstawia ze znanymi lekcjami „na każdy
dzień i godzinę“ z ul. Złotej w Warszawie, której to „pomocy“
dotąd nie ukazała się jakaś poważniejsza ocena krytyczna. Lecz
z drugiej strony, ile mamy prawdziwych pomocy dla ucznia i na-
uczyciela, o których nauczyciel nie wie, lub których wykorzystał
nie umie. Do pomocy ostatniego rodzaju należą wszystkie pod-
ręczniki szkolne, których wykorzystanie nie zawsze jest właściwe,
zupełne i umiejętne.

Nieumiejętność wyboru pomocy, niewłaściwe korzystanie z niej
pociąga za sobą skutki inne, niż te, jakich oczekiwał nauczyciel.
Po pierwsze dlatego, że taki np. „rozkład materiału“ jakiegoś
autora X albo powstał w zgoła innych warunkach pracy, niż wa-
runki korzystającego z „rozkładu“, albo też ów autor tworzył
swój „rozkład“ wyłącznie przy biurku, a więc nie na podstawie
doświadczenia. Jeśli do skutków tych dodamy niezadowolenie
władz opinujących pracę nauczyciela, a wychodzących słusznie
z założenia programu, że źródłem do czerpania tematów jest śro-
dowisko dzieci danej szkoły, a nie abstrakcyjny jakiś „rozkład“,
to zrozumiemy, jak ważnym jest zagadnienie wytwarzania, opi-
njowania i wskazywania nauczycielowi odpowiednich pomocy.
Zagadnieniem tem zajął się Wydział Pedagogiczny Z. N. P.
i w tym celu powołał do życia Komisję Pomocy Naukowych.
Zadaniem Komisji byłoby więc przyjście nauczycielstwu z pomocą
w jego pracy zawodowej poprzez:

- a) opracowywanie i ewentualne wydawanie materiałów pomoc-
niczych, niezbędnych do realizacji programu;
- b) zbieranie opinii oraz informowanie nauczycielstwa o wartości
i brakach poszczególnych podręczników, o literaturze oraz innych
rodzajach pomocy dla ucznia i nauczyciela;
- c) pobudzenie twórczości nauczycielstwa i opieka nad tą twórczo-
ścią w kierunku wytwarzania i projektowania pomocy (monogra-
fje, czytanki, bajki, baśnie, loteryjki, obrazy, broszurki i t. p.);
- d) powoływanie do życia zespołów w powiatach i ogniskach,
któreby organizowały pracę w kierunku pomocowym.

Jeśli chodzi o zespoły, któreby w terenie kontynuowały zadania,
wymienione w programie Komisji Pomocy Naukowych, to praca
ich winna objąć:

1. Zebranie całości materiału regionalnego w poszczególnych śro-
dowiskach, niezbędnego do wykonania programu nauczania. Źró-
dłami tych materiałów mogą być kroniki miejskie, pamiętniki
prywatne, encyklopedje, słowniki, czasopisma, opowiadania, za-
bytki, wreszcie całość współczesnego życia gospodarczego i kultu-
ralnego (fabryki, zakłady, urzędy i t. p.). Do tego działu pracy

należą również opracowania szlaków wycieczkowych dla poszczególnych ośrodków szkolnych.

2. Prowadzenie ewidencji lektury, artykułów i t. p., dotyczących spraw pomocy naukowych.

3. Udzielanie porad oraz periodyczne informowanie nauczycielstwa swego rejonu, powiatu o nowych materiałach pomocniczych.

4. Utrzymywanie ścisłego kontaktu z Komisją P. N. we wszystkich sprawach, związanych z poruszonym powyżej tematem, jak np. przesyłanie uwag o podręcznikach.

Że organizowanie takiej samopomocy jest konieczne, wskazują doświadczenia codzienne. Nauczyciel nie rozumie lub źle interpretuje pewne części programu, lecz jednocześnie nie wie, że wyjaśnienie swych wątpliwości łatwo może znaleźć w jakimś piśmie lub broszurze. Spotykamy niejednokrotnie rażące błędy w samej metodzie pracy, a nie miałyby one miejsca, gdyby błądzący wiedział, że można i trzeba postępować inaczej, i że może znaleźć odpowiednie wskazania pomocnicze. Tak nieomal powszechne jest narzekanie na brak materiału „środowiskowego”. Oznacza to, że albo ktoś źle rozumie termin „środowisko”, albo nie wie, w jaki sposób materiał ten zdobyć na użytek szkoły.

Racjonalna organizacja pracy w terenie, prenumerata czasopism pedagogicznych oraz stworzenie (w szkołach, rejonach, powiatach) periodycznego referowania prasy tego rodzaju obok innych wartości samokształceniowych posiadać będzie walory oszczędnościowe, jeśli chodzi o obciążenie nauczyciela wydatkami na czasopisma.

Zdajemy sobie sprawę, że podejmujemy się pracy trudnej, lecz jakże koniecznej i wdzięcznej. Zbiorowym wysiłkiem mamy ożywić martwe litery programu i umożliwić jego realizację; zbiorowym wysiłkiem ułatwimy pracę dzieciom i sobie, szczególnie teraz, kiedy praca nasza staje się coraz trudniejsza i coraz bardziej odpowiedzialna.

ST. DOBRANIECKI

II. BADANIE PODRĘCZNIKÓW SZKOLNYCH

Pierwszą pracą, którą podejmuje Komisja Pomocy Naukowych, to badanie przydatności podręczników szkolnych.

Nauczyciel, który z podręcznika uczy, musi nauczyć się także podręcznik metodycznie badać i oceniać. Niesystematyczne, doraźne spostrzeżenia nauczycielstwa trzeba przekształcić w planowe, systematyczne badanie, próbowanie i wartościowanie. Trzeba ustalić racjonalną podstawę do tworzenia nowych i ulepszenia istniejących podręczników. Pisanie podręczników jest u nas pracą dorywczą i przypadkową, oderwaną zupełnie od zbiorowości nauczycielskiej.

Nie istnieje zbiorowe gromadzenie materiałów, próbne wydania,

ściśle obserwacje i sprawozdania, dotyczące przydatności podręcznika. Nawet metody badań niema, a kryteria są dowolne. O podręczniku mówi się, że zawiera mało lub dużo materiału, że jest łatwy lub trudny; oto zasób pojęć, którymi operuje nauczyciel. Jakże mało mówiące są te określenia. Jak mało przydatne dla autorów, pragnących współpracy z nauczycielstwem.

Czy istnieją metody podręcznikarstwa inaczej pojętego? Przytoczę jeden znany mi przykład. Jest to praca prof. Harolda Rugga w Stanach Zjednoczonych. Prof. Rugg postanowił opracować szereg podręczników dla 3-ch ostatnich klas szkoły elementarnej, któreby objęły „zagadnienia współczesnego życia”, jako syntetyczny kurs nauk społecznych. Do kursu tego wszedł materiał z dziedziny historii, geografii, ekonomii, socjologii w takiej mierze, w jakiej to się okazało konieczne dla omówienia zagadnień, włączonych do programu¹⁾.

Wiele osób brało udział w opracowaniu listy zagadnień oraz listy potrzebnych pojęć i terminów. Stały zespół, złożony z kilkunastu osób, opracowywał same podręczniki, korzystając z pomocy wykwalifikowanego personelu biurowego. Kontakt z nauczycielstwem był stały i daleko idący. Zrobiono kilka wydań próbnych, rozesłano do szkół 60.000 egzemplarzy eksperymentalnych, o których przeszło 1000 nauczycieli nadesłało swoje uwagi. Zastosowano wśród uczniów 50.000 testów, sprawdzających nabyte wiadomości. Rezultatem tej pracy było stworzenie nowego typu podręczników, które są wielkim postępem dydaktycznym. Całokształt pracy ucznia jest w nich przewidziany i należycie zorganizowany. Materiał, przeznaczony do czytania dla ucznia, jest niezmiernie żywy i pobudzający, a pod względem pojęciowym i językowym całkowicie dostępny. Oddzielnie opracowana „Książka pracy” podaje ćwiczenia i testy, które ułatwiają każdemu uczniowi gruntowne przepracowanie materiału oraz kontrolę zdobytej wiedzy. Wreszcie „Przewodnik dla nauczyciela” daje nauczycielowi metodę pracy, uczy racjonalnego wykorzystania podręcznika.

Przytoczony przykład jest niezmiernie dla nas pouczający, mimo swych specjalnie amerykańskich cech. Wykazuje on, co może stworzyć w zakresie podręcznikarstwa zespołowa praca naukowo-pedagogiczna; jaką może być rola stałego instytutu badawczo-wydawniczego, któryby zorganizował współpracę różnych specjalistów i pedagogów, wciągnął do współpracy szerokie rzesze nauczycielskie, przeprowadzał badania masowe, użytkował uwagi i projekty każdej twórczej jednostki.

Pracę w tym kierunku podejmuje Komisja Pomocy Naukowych. W ciągu bieżącego roku zostaną opracowane kwestionariusze,

¹⁾ Por. „Oświata i Wychowanie”. 1932 r. zeszyt 3, str. 258 oraz 1933 r. zeszyt 2—3, str. 218.

ułatwiający nauczycielstwu metodyczne badanie podręczników obecnie używanych. W następnym roku szkolnym nauczycielstwo zostanie powołane do systematycznego gromadzenia spostrzeżeń i wniosków. Staraniem Komisji będzie również współpraca z autorami w tej dziedzinie, stworzenie kontaktu między autorem i nauczycielem.

Badania dotyczyć będą treści i formy podręcznika: jakim zasobem pojęć operuje, jak wprowadza nowe pojęcia, w jakiej mierze umożliwia pracę dziecku, czy wogóle jest właściwą „pomocą naukową” w rękę dziecka.

A. ODERFELDÓWNA

JAK REALIZOWAĆ PROGRAM KLASY 5-iej SZKOŁY Powszechnej?

I. NAUCZANIE JĘZYKA POLSKIEGO.

7. ĆWICZENIA STYLISTYCZNE.

Dalszym rodzajem ćwiczeń piśmiennych w programie kl. V-iej są ćwiczenia, zmierzające do wyrobienia umiejętności wypowiedzania się na różny temat z pomocą pisma. Jest to bardzo ważny, może najważniejszy, dział nauki języka ojczystego. Tu bowiem bardziej, niż gdzieindziej, dziecko ma warunki do samodzielnej pracy, do wypowiedzania własnych myśli, uczuć i pragnień. Praca w tych warunkach pozwala na wyzwolenie ukrytych sił dziecka i rozwój twórczych pierwiastków jego duszy. Jest to zarazem najtrudniejszy w realizowaniu dział nauki szkolnej. Przed nauczycielem staje tu cały szereg zagadnień do rozwiązania.

Pierwszem i najważniejszym zagadnieniem jest wybór tematu. Tematy wypracowań winny być dostosowane do rozwoju psychicznego dziecka, winny uwzględniać jego zainteresowania, a równocześnie zmuszać dziecko do możliwie samodzielnego wykonania pracy piśmiennej. Tematy powinny zatem wiązać się ściśle z przeżyciami ucznia, bo tylko w tym wypadku, gdy dziecko odczuje potrzebę wypowiedzenia się na dany temat, chętnie go podejmie i w sposób samodzielny opracuje.

Z powyższych względów byłoby pożądane, aby dzieci w kl. V-iej wspólnie ustalały tematy wypracowań. Takie podejście do tematów wypracowań może mieć już tutaj szerokie zastosowanie. Poza to program zaleca dawać na tym poziomie tematy do wyboru, któreby pozwoliły dzieciom na jak najbardziej samodzielną wypowiedzanie się. W tym ostatnim wypadku należy jednak pamiętać o tym (na co zwraca uwagę program), aby tematy wybrane przez dzieci posiadały jakąś wspólną cechę, odnoszącą się

bądź do treści, bądź do formy wypracowania, a to ze względu na konieczność wspólnego omawiania napisanych wypracowań. Program wyraźnie zaznacza, iż omawianie wypracowań „powinno stanowić normalną lekcję, dającą korzyści wszystkim uczniom“.

Jest rzeczą zrozumiałą, że ćwiczenia, mające charakter wypracowań piśmiennych, winny się jak najściślej wiązać zarówno z pozostałymi działami języka ojczystego, jak i z całością pracy szkolnej. W ten sposób każdy przedmiot naukowy, każda lekcja może wysunąć ciekawy temat, nadający się do opracowania piśmiennego. W związku z tem pozostaje sprawa rodzajów wypracowań. Zasadniczo wypracowania piśmienne są dwojakiego rodzaju: w jednych zasadniczym elementem będzie treść, w innych — forma.

Uświadczenie sobie tego, jaki charakter ma wypracowanie, jest konieczne dla nauczyciela z tego względu, iż każdy rodzaj wypracowania wymaga odpowiedniego przygotowania i nastawienia dzieci. Gdy mowa o przygotowaniu, należy odrazu podkreślić, że nie chodzi tu o takie przygotowanie, które narzucałoby dziecku gotową treść, układ i język wypracowania. Przygotowanie zasadnicze do wypracowań piśmiennych zdobywa uczeń poprzez całą naukę szkolną, a w szczególności przez takie działy nauki języka ojczystego, jak lektura, ćwiczenia w mówieniu i ćwiczenia słownikowe. Tem niemniej, przystępując do pisania wypracowania, w większości wypadków należy bezpośrednio przed pisaniem omówić z dziećmi wątpliwości, jakie dzieci wysuną czy to w odniesieniu do treści, czy też do formy wypracowania. Będzie to miało miejsce szczególnie w tych wypadkach, gdy dzieci po raz pierwszy będą miały pisać dany rodzaj wypracowania, lub gdy wypracowanie będzie miało charakter wyrażnie praktyczny, jak np. przy pisaniu sprawozdania z życia klasy, gdzie chodzi o obiektywne przedstawienie rzeczywistości. Należy jednak pamiętać o tem, aby pomoc nauczyciela dotyczyła istotnej potrzeby dzieci i aby całą pracę przygotowawczą do wypracowania wykonały dzieci samodzielnie. Nauczyciel musi się tu ograniczyć tylko do kierowania pracą, a brak umiaru z jego strony może całej sprawie tylko zaszkodzić.

Specjalną rolę w tym dziale nauki języka polskiego mają wypracowania t. zw. klasowe. Mają one służyć „jako sprawdzian nabytych umiejętności i sprawności w zakresie pisania“. Jest rzeczą oczywistą, iż ze względu na charakter tych wypracowań ilość ich w stosunku do pozostałych winna być ograniczona.

Dalszem ważnem zagadnieniem, o którym nauczyciel winien pamiętać przy realizowaniu tego działu nauki języka ojczystego, jest sprawa planu wypracowań piśmiennych. Jak wynika z programu, w klasie V-iej uczniowie mają się wdrażać do porządkowania opracowywanego materiału naukowego. Ćwiczenia w tym zakresie występują w związku ze wszystkimi działami pracy

w kl. V-ej, a więc przy czytaniu, mówieniu i pisaniu. Należy przeto żądać od ucznia klasy V-ej, aby, przystępując do pisania wypracowania, uświadomił sobie materiał, którego użyje do opracowania danego tematu, a następnie — zastanowił się nad tem, jak powyższy materiał w wypracowaniu przedstawić.

Mówiąc o planie, trzeba pamiętać, że w szkole mamy do czynienia z różnemi typami indywidualnemi dzieci i dlatego nie może być mowy o jakimś jednym sztywnym planie, według którego miałyby pisać wszystkie dzieci. Chodzi tu raczej o plany indywidualne poszczególnych uczniów. Odpowiednie ćwiczenia w tym kierunku nauczyciel ma sposobność przeprowadzić po napisaniu wypracowania, wskazując na właściwe i złe rozplanowanie materiału w wypracowaniu.

Co do ilości prac piśmiennych — program zawiera następującą uwagę: „Ćwiczenia pisemne powinny być zasadniczo stosowane często, w ilości, zapewniającej osiągnięcie przepisanych w programie wyników”.

Przy poprawianiu prac piśmiennych program zaleca stosowanie umówionych znaków. Ze sposobem tym uczniowie zapoznają się już od kl. III-ej. Jest rzeczą naturalną, że nauczyciel nie wprowadzi umówionych znaków równocześnie dla wszystkich rodzajów błędów, lecz zakres ich będzie stale rozszerzał z postępem nauki tak, by w klasach najwyższych znaki te znalazły pełne zastosowanie. Tego rodzaju środek zmusza ucznia do czynnego udziału w pracy nad poprawianiem wypracowań, zaostrza jego spostrzegawczość i wdraża do samodzielności.

Poprawianie wypracowań piśmiennych odbywa się na specjalnej lekcji. Należałoby przytem zastosować w kl. V-ej następujący tok postępowania: najpierw przegląda prace nauczyciel, opatrując je umówionemi znakami, następnie prace te rozdaje się dzieciom, dając im czas do zastanowienia się nad wskazanemi błędami, wreszcie następuje poprawianie błędów. Jest rzeczą oczywistą, iż na lekcji, której tematem jest poprawianie błędów wypracowania, winny być omówione przede wszystkim błędy charakterystyczne dla tego rodzaju wypracowania, oraz błędy typowe dla danej grupy dzieci. Obok błędów należy również podkreślić dodatnie strony wypracowania.

Wszystkie te uwagi opierają się na konkretnym materiale, czerpanym z wypracowań dzieci. Odbywa się to w ten sposób, że nauczyciel przy przeglądaniu wypracowań dzieci wybiera z pośród nich typowe i na tym materiale bez wymieniania autora omawia wspólnie z dziećmi dodatnie i ujemne strony wypracowania. Aby prace w tym kierunku dały pożądane rezultaty, poprawianie wypracowań nie może się skończyć na skonstatowaniu i uświadomieniu dzieciom błędów. Trzeba dojść do wytworzenia w tym zakresie odpowiednich nawyków. W tym celu stwierdzone braki wypracowania nauczyciel winien wyzyskać w dalszej pracy.

Ćwiczenia słownikowe wiążą się ściśle ze wszystkimi działaniami nauki języka ojczystego, a więc z mówieniem, czytaniem i pisaniami. Celem tych ćwiczeń jest wzbogacenie „czynnego słownika” dziecka przede wszystkim w zakresie potrzeb życia codziennego oraz wdrożenie dzieci do posługiwania się przyswojonym zasobem wyrazów i zwrotów.

Na szczeblu pierwszym ćwiczenia te obejmują nazywanie przedmiotów, zjawisk, cech, czynności oraz stosunków przestrzennych i czasowych. Od klasy V-jej począwszy, zakres ćwiczeń słownikowych znacznie się rozszerza. Występują tu po raz pierwszy ćwiczenia w nazywaniu dostępnych dla dziecka stanów życia wewnętrznego, szczególnie uczuć i ich objawów, jak: gniew, zazdrość, litość i t. p. Dalszym rozwinięciem ćwiczeń słownikowych w kl. V-jej jest zestawianie wyrazów w grupy na podstawie pewnych wspólnych cech, jak: nazwy pokrewieństwa, nazwy narzędzi rzemieślników i t. p. oraz wyszukiwanie wyrazów pochodnych, bliskoznacznych i wieloznacznych.

Wszystkie wyżej wymienione ćwiczenia zmierzają do uświadomienia dziecku różnic znaczeniowych i uczuciowych wyrazów. Obok tych ćwiczeń w kl. V-jej należy zwolna wprowadzać ćwiczenia słownikowe, mające na celu wdrażanie dzieci „do odczuwania wartości estetycznych języka ojczystego”.

Ćwiczenia słownikowe powinny występować okolicznościowo i tylko wtedy, kiedy pewne tematy i związane z nimi wyrażenia i zwroty wzbudzą w dzieciach zainteresowanie, gdyż tylko w tym wypadku dzieci będą mogły zrozumieć ich potrzebę i celowość. Nie należy to, aby nauczyciel przystępował do ćwiczeń słownikowych bez planu i czekał na samorzutne zainteresowania dzieci. Właśnie gruntownie przemyślany i opracowany plan pozwoli mu na wybranie takiego materiału i stworzenie takich sytuacji, któreby zmuszały dzieci do zainteresowania się danym zagadnieniem.

Przy prowadzeniu ćwiczeń słownikowych należy zwracać baczność uwagę na to, aby dzieci nie operowały tylko pustymi dźwiękami, lecz kojarzyły wyrazy z odpowiednią treścią. Wszelkie więc ćwiczenia w tym zakresie powinny być poprzedzone, o ile to tylko jest możliwe, dokładną obserwacją omawianych przedmiotów, cech lub czynności. Jeżeli chodzi nam np. o wyrażenia, związane ze sposobem poruszania się ludzi, możemy polecić dzieciom, aby obserwowały, jak różne dzieci zachowują się podczas pauzy. A więc jedne „chodzą”, inne „biegają”, „skaczą”, „kręcą się”, „spacerują” i t. d. Niektóre dzieci chodzą „ociężale”, „wolno”, „leniwie”, inne „szybko”, „lekko” i t. d.

Przy przeprowadzaniu ćwiczeń na określenie jakiegoś stanu wewnętrznego możemy również odwoływać się do obserwacji dzie-

ci. Mówiąc np. o radości i jej objawach, możemy polecić dzieciom obserwowanie małych dzieci w chwili, gdy je spotka coś nieprzyjemnego. Dzieci zauważą, że niektóre z nich „śmiały się“, inne „klaskały“, „skakały z radości“ i t. d.

W kl. V-iej wystąpią wreszcie ćwiczenia, które będą miały na celu wzbogacenie słownika dzieci wyrażeniami przenośnymi. Jest rzeczą zrozumiałą, że chodzi tu o ćwiczenia elementarne w tym zakresie, dające się wyjaśnić na tle najprostszych i bliskich dzieciom przykładów. Pozatem program zawiera uwagę, że materiały słownikowe powinien zawsze wystąpić w zespole treściowym. „Tylko wówczas — zaznacza program — gdy wyrażenia są związane z żywo w świadomości ucznia występującą treścią, osiągniemy cel właściwy, t. zn. wzbogacenie czynnego słownika dziecka“.

Należy wreszcie zaznaczyć, że wyniki pracy w zakresie ćwiczeń słownikowych w dużym zależą stopniu od tego, czy zdobyty przez uczniów materiał słownikowy znajduje praktyczne zastosowanie.

9. ĆWICZENIA GRAMATYCZNE.

Dalszym działem nauki języka ojczystego są ćwiczenia gramatyczne. Na szczeblu pierwszym występują one okolicznościowo w związku z czytaniem, pisaniem i mówieniem. Od kl. V-iej ćwiczenia te wyodrębniają się już wyraźnie z pośród innych działań pracy, jako pewna zamknięta całość. Nauczyciel nie może jednak przeznaczać na opracowanie tematu gramatycznego całej lekcji, lecz winien tak zorganizować pracę, aby temat gramatyczny stanowił wyraźnie określoną jednostkę metodyczną i aby opracowanie jego było jednym z ogniw całej lekcji. Pozatem program żąda, aby część lekcji, poświęcona ćwiczeniom gramatycznym, wiązała się organicznie z pozostałymi momentami lekcji. Wynika to z podstawowej zasady dydaktycznej, że wszystkie momenty lekcji winny stanowić jednolitą i naturalną całość.

Ważnym zagadnieniem, jakie wylania się w związku z ćwiczeniami gramatycznymi, jest zebranie odpowiedniego do obserwacji i analizy zjawisk językowych materiału. Materiał ten nauczyciel zbierze w związku z ćwiczeniami w mówieniu, oraz w związku z wypracowaniami piśmiennymi i opracowaniem czytanek. Zebrany w ten sposób materiał dzieci obserwują, analizują i opisują występujące zjawiska językowe. Opracowanie w ten sposób dostatecznej ilości materiału doprowadzi ucznia do wykrycia zawartej w danym materiale zasady gramatycznej. Jako dalszy moment toku lekcyjnego wystąpią ćwiczenia, utrwalające i pogłębiające zdobytą wiadomość. Materiału do tych ćwiczeń dostarczą teksty opracowywanych czytanek, ćwiczenia w mówieniu, oraz wypracowania piśmienne. Na podstawie tego materiału uczeń będzie musiał wykazać, że poznana regułę zro-

zumiał i potrafi ją w potrzebie wykorzystać. Wreszcie ostatniem ogniwem pracy w tym zakresie będą ćwiczenia domowe, w których uczeń samodzielnie bez pomocy i nadzoru nauczyciela musi zastosować poznaną zasadę gramatyczną.

Nakreślony tok postępowania uwzględnia zainteresowanie dzieci i pozwala im na zupełnie samodzielne dochodzenie do praw, rządzących językiem. Wyprowadzona zaś w ten sposób reguła gramatyczna może nazawsze stać się własnością ucznia i wejść jako jeszcze jedno ogniwo do łańcucha czynności, zmierzających do przyswojenia dzieciom poprawnych form mówienia i pisania.

Ważną rzeczą w związku z nauczaniem gramatyki jest sprawa należytej organizacji powtórzeń. Powtarzanie nie może być mechanicznem odtwarzaniem poznanego materiału, „nie może być — jak mówi program — skrótem pracy raz już wykonanej“. Zapomocą powtarzań należy zmusić dziecko do przeprowadzenia samodzielnego przeglądu poznanych zasad na konkretnym materiale językowym. „Idzie bowiem o to — zaznacza program — żeby w umyśle ucznia dokonała się prawdziwa synteza tych nielicznych i elementarnych, ale niezbędnych wiadomości gramatycznych i to nie w postaci recytowania formuł i uogólnień, ale w zastosowaniu ich świadomem przy rozpatrywaniu jakiegoś utworu językowego“.

JAN STAROŚCIAK

II. NAUCZANIE PRZYRODY ŻYWEJ

1. CHARAKTER NOWEGO PROGRAMU I METODY NAUCZANIA.

Nauczyciel szkoły powszechnej winien sobie przedewszystkiem uświadomić, że zasadniczą myślą nowych programów jest dążenie do globalnego ujmowania przedmiotów nauki i jak najściślejszego łączenia ich ze sobą w poznaniu rzeczywistości, która nie dzieli się na jakieś odgrudzone od siebie dyscypliny.

Kto uczy przyrody, powinien pamiętać, że punkty programu tego przedmiotu również nie są pojęte jako oddzielne tematy, które należy wyczerpywać chronologicznie w takim porządku, w jakim one są podane kolejno w programie. Program określa tylko zakres wiadomości, jakie dzieci winny zdobyć w danej klasie, lecz nie narzuca ani kolejności ich zdobywania, ani tem mniej nie każe nauczycielowi przerobić osobno „dzieciola“, potem oddzielnie „kukłkę“, następnie „czaplę“; potem „budowę pąków“, „sasankę“, „zawilca“, czy „fiołek“ — skoro w rzeczywistości te „tematy“ wielokrotnie występują wspólnie i obok siebie. Punktem wyjścia dla opracowywania materiału są wedle programu „zjawiska biologiczne (przystosowanie do środowiska oraz do zmian pór roku), ujmowane na konkretnych przykładach“. Te same „zjawiska biologiczne“ występują w życiu wielu roślin, takie same

„przystosowania do środowiska oraz do zmian pór roku“ obserwujemy u wielu przedstawicieli świata zwierzęcego i roślinnego. Wymienione w programie osobniki są tylko wybranymi przykładami — i to wybranymi nie apodyktycznie, skoro program mówi, że owe przykłady należy wybierać „w zależności od tego, czy należycie występuje w nich to zjawisko, które chcemy dzieciom wyjaśnić i czy rozporządzamy odpowiednim materiałem poglądowym“. Podając materiał, jaki należy przerobić, program liczy się z tem, że są w Polsce okolice, w których niema czapli, i inne, gdzie krzyżówki są rzadkie (i t. p.), że więc nauczyciel będzie czasem musiał odrzucić przykłady, podane w programie, a wykorzystać takie, jakie mu są dostępne. W tem znaczeniu nowy program ma charakter elastyczny.

Druza rzecz: jak tego materiału uczyć? Każdy przyrodnik wie, że przyrody można uczyć tylko w przyrodzie. Na okazach, przyniesionych do klasy, na modelach, czy zbiorach szkolnych, czy nawet na materiale, przyniesionym do akwarjów i terrarijów przez nauczyciela, czy poszczególne dzieci, można uczyć tylko morfologii i systematyki, ale nigdy biologji, a więc nauki o życiu, jego warunkach, walkach, wzajemnych wpływach, przystosowaniach i t. d.

Sposób, w jaki należy uczyć przyrody, sam się nauczycielowi narzuci, gdy rozważy cel, w jakim tę naukę prowadzimy z dziećmi. Ujmują go jasno i dobitnie wypowiedzi nowszych metodyków nauczania przyrody. I tak—Lueben mówi, że nauczanie przyrody ma dać młodzieży „znajomość przyrody, jako jednej, wielkiej całości, — zrozumienie ducha badawczego i wynikającej stąd zbawiennej dzielności i niezależności, obudzenie poczucia piękna wogóle, a zwłaszcza w przyrodzie“. Junge również podkreśla, że nauka tego przedmiotu winna przedewszystkiem dać „jasne, przemyślane uczucie zrozumienie jedności w przyrodzie“. Schneider mówi, że uczyć się przyrody, to znaczy „widzieć“ i „obserwować“ zmiany i zjawiska, wnioskować o ich przyczynach i eksperymentując, poddać próbom słuszność, lub bezpodstawność swych wniosków“. „To zadanie wiedzie... dobre nauczanie tego przedmiotu od wyłącznie zmysłowego postrzegania przedmiotu do pracy czysto umysłowej, od zjawiska widzialnego do niewidzialnej przyczyny, od działania — do sił i do praw ich działania“. Gdy dziecko w szkole powszechnej zdobędzie takie nastawienie do nauki przyrody, szkoła średnia będzie już miała podstawy do tego, by móc spełnić żądanie Hassenpfluga, który mówi, że „nauczanie przyrodoznawstwa winno wzbudzić w uczniu oparte na naukowych podstawach poczucie łączności z przyrodą i serdeczne jej umiłowanie, oraz wpoić przeświadczenie, że człowiek ujrzy w niej, jak w zwierciadle, odbicie własnego pochodzenia“.

Takie rozumienie celów nauczania przyrody wyklucza występującą często wśród nauczycielstwa chęć robienia z dzieci kolekcjonistów różnych ustalonych (nieżywych, zasuszonych, czy wy-

preparowanych) okazów zoologicznych i botanicznych, lub kolekcjonistów... nazw tych okazów; odrzuca „poznawanie przyrody przez... opisywanie“ („kasztanowiec ma liście... kielich o... działkach, koronę o... płatkach,... pręcików, słupek“) — słowem, przekreśla traktowanie przedmiotu od strony systematyki i morfologii. Chcąc uczyć o **ż y c i u**, nauczyciel musi zaznajamiać z objawami i prawami tego życia — musi więc uczyć **b i o l o g j i**, morfologję i systematykę zostawiając na wyższe stopnie nauczania.

Przyrodnik, uczący na wsi, lub w małym mieście, mający łatwy dostęp do tej najważniejszej, najbogatszej „pomocy naukowej“, jaką jest sama przyroda, ma dla swojej pracy warunki o wiele korzystniejsze, niż nauczyciel szkoły wielkomijskiej — zwłaszcza, że prócz tych warunków zewnętrznych pomaga mu w pracy sama postawa dzieci, które w czasie, kiedy są w 5-ej kl. szkoły powsz., przeżywają okres najintensywniejszych zainteresowań realnych i przyrodniczych, a wobec ich pasji wędrowania („wiek robinsonady“) i odważnego, samodzielnego dociekania (chętnie poddadzą się sugestji badania przyrody; chłopcy prowadzić je będą i na własną rękę, byle mieli wskazówki ze strony nauczyciela.

2. ROZPLANOWANIE MATERJAŁU NAUKOWEGO.

Przedewszystkiem co do terminu rozpoczęcia wiosennej nauki o przyrodzie żywej. Program przeznaczona na nią wprowadzie zasadniczo czas od połowy kwietnia do końca roku szkolnego, mówi jednak, że „oddzielenie w czasie nauki o przyrodzie żywej i nauki o przyrodzie martwej nie może być ścisłe: na naukę o przyrodzie żywej, jeżeli tego będą wymagały warunki, wypadnie przeznaczać poszczególne godziny, lub dwugodzinne lekcje w marcu, lub początku kwietnia“ i t. d. Dla przepracowania takich punktów, jak przeloty ptaków, kwitnienie niektórych drzew kotkowych, ukazywanie się przyłaszczek, sasanek, zawilców, nauczyciel w większości Polski będzie musiał „wstępne lekcje“ wiosennej przyrody zaczynać znacznie wcześniej — mniej więcej w pierwszych dniach marca, poczem, po wykorzystaniu materiału, niesionego przez rozwój wegetacji i przez inne zjawiska, odbywające się w gospodarce przyrody, może wracać do niewyczerpanego jeszcze materiału z przyrody martwej.

Przy układaniu „rozkładu materiału“ powinien go sobie nauczyciel podzielić na **c y k l e**, obejmujące zjawiska ze świata roślin i zwierząt, najwybitniej występujące w danym okresie; grupować trzeba materiał nie wedle zasad jakiejś systematyki, lecz wedle ich współczesności łączyć je w jeden cykl, czy „jednostkę metodyczną“, a następstwo owych cykli ustalać według chronologii występowania w przyrodzie faktów, z którymi mamy dzieci zaznajomić.

Takie rozplanowywanie materiału na cykle wedle współczesności występujących zjawisk przynosi tę korzyść, że nauczyciel może jedną i tę samą wycieczkę wykorzystywać wielostronnie: może

na niej robić z dziećmi równocześnie obserwacje nad tem, np., które z ptaków przelotnych już do nas wróciły, jakie kwiaty się już ukazały, które z drzew kottkowych już sypią pyłek z basiek i t. d. Objęcie jedną wycieczką całego kompleksu zagadnień jest dużą oszczędnością czasu, a z drugiej strony ułatwia utrzymanie zainteresowania dzieci, skoro pozwala na wyzyskanie wszystkich ich spostrzeżeń, nie zmuszając do ustawicznego odwoływania ich od obiektów, które je zaciekały — do tego jedyne, narzuconego przez nauczyciela; pozatem wprowadza dzieci w niejakie zrozumienie wielostronności życia przyrody, pracującej równocześnie w rozlicznych kierunkach.

Treść, składająca się na dany cykl, będzie musiała z konieczności być odmienna dla różnych okolic, zależnie od ich warunków geograficznych, florystycznych i faunistycznych. W okolicach suchych odpadnie przykład przystosowania się roślin do bytowania wśród bagien, w mokrych naodwrot — nie będziemy mogli pokazać tłustoszy i suchorostów i t. p. Nauczyciel musi więc dokładnie zaznajomić się z terenem przyrodniczym, w którym ma pracować i wybrać z niego te „zjawiska biologiczne“, z którymi zaznajomić może dzieci metodą poszukującą.

Każdy cykl winien być przygotowywany według następującego planu:

- 1) jakie zagadnienie chce w nim nauczyciel przepracować? jak zagadnienie to postawi dzieciom, aby one na wycieczce, która winna stanowić jądro każdego cyklu, wiedziały, czego szukać, aby zebrane obserwacje posłużyły im do rozwiązania owego zagadnienia?
- 2) gdzie i kiedy poprowadzić dzieci na ową wycieczkę i co na niej zrobić? (możnaby odpowiedzieć: „zbierać wszystko, co dzieci zaobserwują“; jednak takie „zbieranie“ bez jasno uświadomionego planu jest bardzo trudne, gdy chodzi o pewne grupowanie zebranej treści); w jakim celu i co przynieść z wycieczki dla dokładniejszego obejrzenia w klasie, dla hodowli w terrarjum, czy akwarjum, a co dla zasadzenia w ogródku szkolnym?
- 3) co i jak omówić z dziećmi po wycieczce? jakimi sposobami przeprowadzić korektę zbyt pochopnych wniosków i uogólnień dzieci?
- 4) w jaki sposób uzupełnić wiadomości dzieci, jak zaspokoić zainteresowania, które się zjawiały, a na które ich własna obserwacja nie mogła dać odpowiedzi? co dzieciom opowiedzieć, przeczytać, lub dać do przeczytania?¹⁾

Punkty 1 i 2 zawierają ogólne wytyczne planowanej pracy i powinny być sformułowane w oparciu o program na cały okres

¹⁾ Podręcznik Gayówny jest zbiorem miłych i piękną polszczyzną pisanych czytanek przyrodniczych, które w ładny sposób zbierają i uzupełniają „badania“, które dzieci powinny zrobić.

wiosenny; punkty 3 i 4 można obmyśleć dopiero po odbytej wycieczce i po zdobyciu na niej zrozumienia, czego dana grupa dzieci potrzebuje i po ujawnieniu się najnaturalniejszej drogi, która poprowadzi od przerobionego do następnego cyklu.

3. PRZYKŁADOWE OPRAWOWANIE JEDNEGO CYKLU.

Przypuśćmy, że chodzić nam będzie o danie dzieciom zrozumienia jednej z form przystosowania się roślin do warunków życia i że weźmiemy dla przykładu kwiaty wiosenne, rosnące w miejscach, które tylko na wiosnę nie są zacienione, a które w dalszym rozwoju wegetacji toną w mroku cienia, rzucanego przez otaczające je większe rośliny. Chcemy dzieciom pokazać, jak sobie radzą te kwiaty, aby w owym krótkim czasie, nim zagłuszą je górujące nad nimi gatunki, wydać kwiat o tyle widoczny, by mógł zwabić zapylające go owady. Chodzić więc będzie o dwie rzeczy: o magazyny żywności, nagromadzone w kłęczach czy cebulkach i o sposoby przynęcania owadów oraz ochronę pyłku przed zamoczeniem deszczami, tak częstymi w okresie kwitnięcia wiosennych kwiatów.

Gdy nauczyciel wybierze już miejsce, gdzie znaleźć można najwięcej gatunków kwiatów wiosennych i gdzie wskutek dużej ich obfitości uwija się mnóstwo owadów, ma już gotowy materiał jednego z najważniejszych cykli wiosennej nauki przyrody.

Pyta dzieci, jakie kwiaty już kwitną? jakiej są one barwy? Na to dzieci umieją trafnie odpowiedzieć. Nauczyciel stawia wtedy zagadnienie: jak taki przebiśnieg, zawilec, czy złoć mogą już kwitnąć, kiedy mamy dopiero zaledwie kilka dni ciepła? Dzieci wyrażają przeróżne przypuszczenia przeważnie zupełnie mylne; okazuje się potrzeba zbadania sprawy, a więc wymarszu na wybrany przez nauczyciela teren.

HELENA TYRANKIEWICZOWA

(d. n.).

Z NASZYCH DOŚWIADCZEŃ

ORGANIZACJA BIBLIOTECZKI KLASOWEJ JAKO OŚRODEK PRACY W KLASIE II-EJ.

Szkoła dzisiejsza, której jednym z istotnych zadań jest przygotowanie do samowychowania i samokształcenia, musi poważnie zatroszczyć się o czytelnictwo dziecka, o ułożenie jego stosunku do książki, jako jednego z poważnych narzędzi w pracy samowychowawczej i samokształceniowej. Zadanie to zostało wyraźnie przez nowy program języka polskiego w szkole powszechnej postawione i znalazło swe sformułowanie w uwagach ogólnych: „Zaprawianiu do czytania cichego i wyrazistego czytania głośnego winno towarzyszyć rozwinięcie zamiłowania do czytelnictwa, wyrobienie potrzeby dobrej książki i przywiązanie do niej”.

Kiedy pracę w tym kierunku rozpoczynać? Sądzę, że już w drugiej klasie szkoły powszechnej ma dziecko możliwość korzystania z literatury dziecięcej, może czytać do poziomu jego rozwoju przystosowane wierszyki, opowiadania, baśnie i t. d., a więc już tu może nawiązać bezpośredni kontakt z książką.

Sprawa czytelnictwa dzieci już w tej klasie wyraźnie staje przed nauczycielem i wymaga gruntownego przemyślenia. Gdy o tem myślimy, siłą rzeczy nasuwa się przedewszystkiem zagadnienie doboru książek w zależności od poziomu rozwoju dziecka, od jego wrodzonych właściwości i od środowiska, w jakim się rozwija. Jest to niewątpliwie zagadnienie pierwszorzędnej wagi. Nie powinniśmy jednak lekceważyć przytem znaczenia strony organizacyjnej biblioteki, zwłaszcza gdy dziecko styka się z nią po raz pierwszy, jak to właśnie ma miejsce w klasie drugiej szkoły powszechnej.

Racjonalna organizacja biblioteczki klasowej, sprawne obsłużenie przez nią małych czytelników, uaktywnienie dzieci w samym procesie organizacyjnym, poruszenie i związanie z tem możliwie szerokiej sfery ich życia, wywołanie w ich duszach szeregu doznań, nawiązanie uczuciowych nici między dzieckiem a księgozbiorem, z którym ono w większości wypadków po raz pierwszy w swem życiu się spotyka, — wszystko to nie pozostanie bez wpływu na układanie się stosunku dziecka do książki. Mając to na uwadze, zastosowałam organizację biblioteczki klasowej, jako jeden z ośrodków pracy w klasie drugiej szkoły ćwiczeń Liceum Krzemienieckiego.

Przystępując do sprawozdania z przebiegu pracy, osnutej wokół wymienionego ośrodka, muszę na wstępie zaznaczyć, że już w klasie pierwszej przyszedł samorzutnie moment, w którym czytanie książki stało się wewnętrzną potrzebą dzieci. Ujawnianie się tej duchowej potrzeby stawało się z biegiem czasu coraz bardziej widoczne. W klasie drugiej coraz częściej zwracały się do mnie dzieci bądź indywidualnie, bądź gromadkami, prosząc o wypożyczenie im do przeczytania w domu książek z obrazkami, które mieliśmy u siebie do oglądania już w klasie pierwszej, a które obecnie w klasie drugiej tworzą klasową biblioteczkę-czytelnię. Prośby te zaspakajałam indywidualnie, nie śpiesząc się z organizacją biblioteczki i wypożyczaniem książeczek dla wszystkich. Chodziło mi z jednej strony o to, by kielkujący proces potrzeby czytania mógł dostatecznie dojrzeć u większości dzieci, z drugiej zaś — by dać dziecku książkę w okresie slot jesiennych, kiedy, zmuszone do siedzenia w domu, znajdzie w czytaniu jedną z pożytecznych rozrywek.

Wreszcie oba warunki dopełniły się, nadszedł więc czas realizacji zamierzonego ośrodka pracy. Po jednej z niedziel wyjątkowo słotnych, kiedy od świtu do nocy o wyjściu z domu nie mogło być mowy, nawiązałam z dziećmi rozmowę na temat: jak spędziły wczorajszą niedzielę? Opowiadały mi, że nigdzie nie wychodziły,

bawiły się, nudziły, albo też czytały swoją książeczkę polską (podręcznik) i Płomyczek.

W toku rozmowy wyjmuję z szafy przygotowane książki i kładę je na swoim stoliku. Ogólne poruszenie, widoczna radość. — „To do naszej biblioteczki! — Już będziemy dostawać książki do czytania!” — wrywają się głosy. Potwierdzam domysły i czekam chwilę, pozwalając dzieciom na swobodne wyładowanie radości w oklaskach, podskokach, gestach i okrzykach. Kiedy objawy reakcji stopniowo słabną, stawiam przed klasą zagadnienie: jak urządzimy sobie naszą biblioteczkę?

Padają różne projekty. Z pośród zgłoszonych projektów po krytycznym ich rozpatrzeniu wspólnie przyjmujemy następujące:

- 1) podzielimy się na gromadki i każda z nich będzie miała swoje
- 2) każda gromadka obłoży swoje książki w papier innego koloru;
- 3) każda gromadka wybierze sobie opiekuna dla swoich książek.

Przystępujemy do wykonania ułożonego planu naszej pracy. Zsuwamy po cztery nasze dwuosobowe stoliki w większe stoły, wokół których tworzą się grupki mniej więcej po ośmiornio w każdej. Słucham, jak dzieci w swych grupkach samorzutnie porozumiewają się co do koloru papieru, oraz wyboru opiekuna książek. książki;

W klasie oczywiście duże ożywienie, gwar.

Sprawa wyboru papieru do obłożenia książek, podobnie jak i sprawa wyboru opiekunów, stosunkowo szybko została przez gromadki załatwiona. Należy teraz dokonać podziału książek między grupy. Jak to zrobić? Mam w zamiarze rozłożyć na jednym dużym stole wszystkie książki, by każde dziecko miało dostęp do nich i mogło z pośród wszystkich wybrać jedną dla swej grupy. Interesuje mnie jednak rozwiązanie tego zagadnienia przez dzieci, więc zwracam się do nich z zapytaniem: Jakie książki dać którym stolom? jak je wybrać? Dzieci zgłosiły kilka projektów, z których wybrany był następujący: grupy nie będą sobie książek wybierały, lecz wezmą je w tej kolejności, jaka wypadnie.

— Ale w jaki sposób mam dzielić książki między grupy? — stawiam znów pytanie. Ze strony dzieci pada niemal jednomyślna propozycja: niech każdy opiekun obliczy, ile dzieci jest w jego grupie, niech weźmie tyle książek i każdemu da jedną, żeby zaraz obłożył. W dalszym więc przebiegu pracy bibliotekarze biorą dla swoich gromadek odpowiednie ilości książek, z pośród których każde dziecko wybiera sobie jedną.

Następuje chwila jeszcze żywszego zainteresowania: dzieci przeglądają książki, obrazki, czytają tytuły, wypowiadają swoje spostrzeżenia i uwagi, dzielą się wrażeniami ze swymi kolegami, wzajemnie pokazują sobie książki i zawarte w nich obrazki, samorzutnie porównują wielkość i grubość i t. p. Wśród dzieci widzę i takie, stosunkowo nieliczne, które, otrzymawszy książkę, natychmiast zaczynają ją czytać, nie bacząc, co się wokół nich dzieje.

Stoję na uboczu i obserwuję, na czym zatrzyma się uwaga większości dzieci. Widzę właśnie moment zainteresowania się tytułami. Dzieci komunikują sobie, co na ich książkach jest napisane, pytają, co jest napisane na innych. Zachęcam je do głośnego odczytywania tytułów i w tym miejscu wprowadzam termin „tytuł” książki. Dzieci spostrzegają, że każda książka ma inną nazwę. Odczytanie niektórych tytułów wywołuje żywszą reakcję, bo należą one do książek, czytanych przedtem przeze mnie w klasie. Po takim wstępnym zaznajomieniu się z rozdaniem książkami zabieramy się do ich okładania. Czynność ta jest właśnie przewidziana w nowym programie zajęć praktycznych na klasę drugą. Wykonaliśmy ją już w naszej klasie dwukrotnie na podręcznikach. W tym wypadku jest ona o tyle utrudniona, że papiery są różnej wielkości, i trzeba samemu wybrać papier, odpowiedni do wielkości danej książki. Przy tej okazji omawiam i podkreślam moment oszczędzania papieru.

Wylania się następnie sprawa sporządzenia kartek z tytułami i umieszczenia ich na wierzchu książek. Dzieci jeszcze raz z uwagą, nastawioną na ortografję, odczytują tytuły i piszą je na specjalnie do tego przygotowanych przeze mnie karteczkach. Zapytują, jakimi literami mają je pisać: małemi czy dużemi. Udzielam odpowiednich rad i wskazówek. Napisy mają być duże, ładne, wyraźne — słowem takie, żeby je każdy mógł łatwo, prędko i z przyjemnością przeczytać. Mamy więc ćwiczenie w kształtnem pisaniu, mające swoje uzasadnienie w potrzebie praktycznej. Dzieci, które wcześniej od innych wykonały pracę, ozdabiały swoje karteczki, albo przeglądały i czytały otrzymane książki, albo też pomagały w pracy mniej sprawnym kolegom. Stopniowo jedna gromadka po drugiej układa swoje książeczki pośrodku stołu na znak, że praca skończona.

Wyjmuję teraz drugą paczkę ślicznych, nowych książek i oznajmiam, że są one również do naszej biblioteczki przeznaczone. Zaplanowała wielką radość. — Niech nam pani coś przeczyta z tych ładnych książeczek — mówi Basia. Do prośby jej przyłącza się prawie cała klasa. Biorę „Wesołe historje” Ewy Szelburg-Zarembiny, odczytuję tytuł i autorkę. Jeszcze większa ogólna radość. Autorkę dzieci już znają, tytuł zaś jest również zachęcający, zapowiada, że będzie coś „śmiesznego”, a to dzieci bardzo lubią. Czytani jedno z opowiadań, które następnie inscenizujemy.

Na tem kończy się pierwszy dzień pracy, związanej z organizacją naszej biblioteczki. Jeśli rzucimy okiem na jego przebieg, to stwierdzimy następujące czynności i ćwiczenia:

- 1) wypowiedanie się dzieci na temat spędzenia słotnej niedzieli;
- 2) projekty dzieci co do organizacji biblioteczki;
- 3) wybory opiekunów i podział książek;
- 4) oglądanie książek, a w związku z tem samorzutne rozmowy, odczytywanie tytułów i częściowo tekstów;
- 5) wprowadzenie terminów: tytuł, autor;

- 6) dobieranie odpowiedniego papieru do obłożenia, moment oszczędzania papieru;
 - 7) okładanie książek;
 - 8) pisanie i ozdabianie kartek z tytułami;
 - 9) czytanie przez nauczyciela;
 - 10) inscenizacja opowiadania.
- (D. n.)

ST. BIEDOWA

SPRAWOZDANIA

NOWE KSIĄŻKI

Michał Gołowski — „Szkolnictwo powszechne w Białymstoku“. Białystok, 1934. Str. 140. Cena — zł. 1,50.

Coraz częściej się zdarza, że nauczyciele opracowują monografie, np. miejscowości, w której pracują, czy pewnych zagadnień na jej terenie, lecz wyniki ich wieloletnich bardzo ciekawych nawet wysiłków spoczywają wśród szpargałów, o ile autora nie stać na poniesienie znacznych kosztów nakładu. Zdarza się również, że owoc takiej pracy zakupuja ojcowie miasta z zamiarem opublikowania go sumptem swego grodu ku jego chwale i — grzebią w papierowym grobie akt miejskich, gdzie oczekuje na swego odkrywcę. Jakże rzadko zdarzają się takie „wypadki“, jak niniejszy: zgodnej i wdzięcznej współpracy autora z instytucją społeczną, co obu stronom przynosi zaszczyt, a społeczeństwu, zwłaszcza miejscowemu — wielorakie korzyści.

Pracę tę wydano staraniem i nakładem Miejskiej Rady Szkolnej, pragnąc zainteresować szerszy ogół społeczeństwa rozwojem i potrzebami szkolnictwa w Białymstoku. Mała ta i skromna publikacja, robi jednak miłe wrażenie nie tylko ze względu na sposób podejścia do zagadnienia i jego ujęcia, lecz również, jako godny naśladowania przykład regionalnego opracowania zagadnienia, obchodzącego dziś niemal wszystkich obywateli. Nieczęsto bowiem zdarza się, aby autor był tak z pokolenia w pokolenie żyty z zagadnieniem, ażeby na wstępie swej pracy mógł powiedzieć: „Byłem od roku 1915 do 1923 uczniem gimnazjum białostockiego, które przed stu laty ukończył również mój dziadek, a w latach 1879 — 1886 mój ojciec... Pracowałem następnie, jako nauczyciel gimnazjum w Białymstoku i tym się właśnie tłumaczy szczególne zainteresowanie historją tutejszego szkolnictwa“ — jak mówi to młody autor, magister filozofji, na wstępie swego dziełka.

Na podstawie materiałów archiwalnych opracowany rys historyczny sięga czasów założenia osady i później utworzenia w niej szkoły parafjalnej (w 1581 r.), ufundowanej przez Branickich. Moźnowładcy ci, wznosząc sobie w Białymstoku pałac, zwany przez kronikarzy „Wersalem Północy“, w trosce o wychowanie i wykształcenie dzieci swej służby dworskiej i oficjalistów zakładają dla nich szkołę, która posiada charakterystyczny i ciekawy program nauczania.

W r. 1781 szkoła ta zostaje przemianowana na „3-klasową podwydziałową akademickiego zgromadzenia białostockiego“ i podlega wizytatorom zreformowanej Szkoły Głównej Wileńskiej. Autor zdołał z pod pyłu zapomnienia wyzperać dane o położeniu szkoły (uzgodnione z topografją współczesną), jej pomieszczeniu, nawet życiu wewnętrznem szkoły i bursy, czerpiąc materiał z kronik szkolnych, które mogą się poszczycić zdarzeniami nielada. I tak ostatni nasz król dwukrotnie wizytował ją, przeglądał prace uczniów, „łaskawie i serdecznie przemawiał do młodzieży, wyrażając monarsze zadowolenie i pochwałę, a trzech najlepszych uczniów udekorował medalami, wręczając je osobiście“ (str. 22). Kronikarz oczywiście nie omieszkiał uwiecznić oracji dziękczynnej uczniów i prorektora.

Z pewnem zdziwieniem wyczytujemy rzecz znamiennej dla młodzieży naszych

szkół wszystkich niemal epok. Zgodnie z duchem czasu odbywała ona coś w rodzaju obecnego P.W., to też (według zacytowanego raportu prorektora) w czasie insurekcji Kościuszkowskiej „wielu usłuchało wezwania i zamieniając spokojne umysły ćwiczenie na walkę z wrogiem” — porzuciło ławę szkolną, udając się do szeregów powstańczych. Nawet czytelnik, który bezpośrednio nie jest związany żadnymi węzłami z regionem autora, z rosnącym zainteresowaniem czyta o doli i niedoli szkół białostockich w okresie niewoli pruskiej (usunięcie szkół z jej budynków, zapędy germanizacyjne), następnie o 15-letnim dobroczynnym wpływie uniwersytetu wileńskiego, promieniującego nauką i hasłami filomackimi, zanim wraże zapędy nowego zarobcy sposobami, uwiecznionymi przez naszych wieszczów, a budzącymi grozę społeczeństw zachodu, zabrały się do tłumienia oświaty i dziesiątkowania jej krzewicieli. Miejscowe społeczeństwo ze słuszną dumą odczyta chlubne karty rozwoju szkolnictwa w okresie największego ucisku, kiedy to w poszczególnych miasteczkach i gminach zapadają uchwały o wieczystym opodatkowaniu się na cele szkolne, potwierdzane na żądanie gubernatora zebraniem podpisanymi 2/3 całej ludności, która dokumentowała odczucie potrzeby zakładania szkół ludowych i gwarantowała środki na ich utrzymanie (str. 34).

Słusznie autor przypomina, że tajne nauczanie w okresie walki o szkołę polską zapisuje chlubną kartę dla ówczesnego polskiego społeczeństwa kresowego, nie wyłączając ludności robotniczej i wyrobniczej, jak również ofiarności nauczycielstwa.

Niemalą wartością wychowawczą w duchu państwowym ma poruszenie w książce żyjących w pamięci współczesnego pokolenia przykrych wspomnień z czasów okupacji niemieckiej, kiedy dokuczały ludności nie tylko osławione rekwizycje wojenne, lecz między innymi zmuszanie młodzieży szkolnej do kłaniania się oficerom niemieckim, zakaz uczestniczenia w obchodzie 3.V.1917 r., albo refleksy dramatycznego dla miejscowego społeczeństwa momentu okupacji bolszewickiej.

Z odcieniem patryjotycznej dumy odczytuje obywatel, że „mimo, iż Białystok był rusefikowany przez 100 lat zgorą, a liczni działacze oświatowi cierpieli w więzieniach — w latach 1915—19 tworzy się miejscowe Tow. Popierania Szkół Polskich, w którym uczestniczy nauczycielstwo, inteligencja, ziemianie. Całe społeczeństwo pośpieszyło z ofiarami sprzętów, podręczników, bezpłatną pracą kilkumiesięczną na rzecz powstającego z niczego szkolnictwa i samopomocy dla młodzieży najbardziej potrzebującej.

Najobszerniej opracowano okres niepodległościowy 1919 — 1933, kiedy Białystok, miasto wojewódzkie, stał się ośrodkiem życia gospodarczego, szerząc kulturę i wśród mniejszości narodowych. Szczegółowo omówiono fazy rozwojowe tworzenia samorządu szkolnego, a zwłaszcza zapobiegliwej gospodarki Miejskiej Rady Szkolnej, szczególnie w zakresie budownictwa szkół powszechnych. Przyrost dzieci w wieku szkolnym nasunął heroiczną koncepcję budowania jednego gmachu rocznie. Bogaty materiał statystyczny ilustruje działalność tę od strony budżetowej. Bardzo aktualna, treściwa i przekonująca jest uzasadnienie potrzeby i celów działalności powstałego Tow. Popierania Budowy Szkół Powszechnych.

Ciekawe są wzmianki o szkolnictwie powszechnem specjalnem, o szkole na powietrzu, o poradni wychowawczo-leczniczej oraz o centralnej pracowni fizyko-chemicznej, miejskim ogrodzie szkolnym i stacji hodowli jedwabników, którym bardzo doniosłą rolę w dziedzinie wychowania gospodarczego dzieci i młodzieży wyznaczają nowe programy nauczania.

W zakończeniu pracy scharakteryzowano nauczycielstwo i młodzież szkolną z ich działalnością organizacyjną, zawodową, społeczno-kulturalną i ekonomiczną, podając kronikę ważniejszych wydarzeń szkolnych wszystkich szkół powszechnych, istniejących w mieście oraz spis nauczycieli, co szczególnym węzłem łączy pracowników z terenem ich działalności pedagogicznej. Skrupulatnie opracowana i podana w „przypisach” bibliografia czyni zadość naukowemu wymaganiom „lojalności w obliczu źródeł”, dzięki czemu może być wzorem dla Kolegów — przyszłych autorów monografij. TEODOR TEOFIŁAK

D-r Jan Kuchta. — Psychologia dziecka wiejskiego. (Biblioteka nauczyciela szkoły powszechnej pod redakcją B. Kubskiego. Wydawnictwo Gebethnera i Wolffa).

Książeczka zasadniczo dzieli się na dwie części: I — obejmuje: psychologiczne podstawy nowych programów i psychologję dziecka wiejskiego; II — wskazuje do metodycznego postępowania z dźwiatwą wiejską, oraz zajęcia ciche i głośnie w oddziałach łączonych.

Omawiając psychologiczne podstawy nowych programów, kreśli autor sylwetkę dziecka, wstępującego do szkoły, a następnie omawia poszczególne okresy dziecięctwa, przyczem wykazuje, jakie zmiany zaszły w nowych programach w przystosowaniu do psychiki dziecka.

Po ogólnym rzucie na psychikę młodzieży w poszczególnych okresach rozwojowych szczegółowo omawia autor psychologję dziecka wiejskiego. Rozwój dziecka na wsi zależy od 3-ch czynników: a) zadatków wrodzonych, b) otoczenia, c) historii indywidualnej osobnika. Otoczenie specjalnie piętno wywiera na rozwoju osobników, a wieś jako środowisko duchowo-kulturalne wpływa ujemnie na ogólny rozwój dziecka. Brak w tem otoczeniu bodźców, któreby zmuszały dziecko do myślenia, a zarazem brak zainteresowania się rozwojem umysłowym dziecka. Dziecko, nie mając zabawek, książek, musi interesować się tylko tem, co je otacza. Tempo rozwoju dziecka wiejskiego jest zupełnie inne, niż miejskiego. Różnice płyną z 4-ch źródeł: 1) związku dzieci wiejskich z przyrodą, 2) zdrowej psycho-fizycznej konstytucji, 3) swoistych właściwości dziedzicznych i 4) specjalnych stosunków społecznych.

Autor omawia psychikę dziecka wiejskiego w poszczególnych okresach, porównując ją z psychiką dziecka miejskiego. Nie podając szczegółów, podkreśla autor najbardziej charakterystyczne cechy psychiki dziecka wiejskiego, któremi są: brak wyższego życia uczuciowego, brak głębszych zainteresowań, ospałość, mniejsze zdolności krytyczne (niż u dzieci miejskich), prymitywny sposób myślenia, ubogość języka, mała wrażliwość i brak ambicji. Cechy dodatnie wymienia autor również, ale znajduje ich znacznie mniej. Oczywiście, z takim sądem o polskim dziecku wiejskiem trudno się jest zgodzić, jakkolwiek część charakterystyki dziecka, podanej w niniejszej książeczce, jest słuszna.

W części II — „Wytyczne metodyczne i wychowawcze dla pracy w szkole wiejskiej“ daje autor szereg wskazówek metodycznych, dotyczących nauczania na wsi, oraz rozwijania u dziecka uczuć religijno-moralnych, społecznych, państwowych, intelektualnych i estetycznych.

Stosunek dzieci do zajęć cichych — zdaniem autora — zależy od wielu czynników, a więc: typu (indywidualności) dziecka, jego przyzwyczajzeń do cichej pracy w domu i w szkole, jego wieku i wreszcie stopnia zainteresowania zajęciem cichym. Zajęcia ciche mają dużo walorów wychowawczych, nie mogą jednak zastąpić całkowicie żywego słowa, nie mogą być jedynym rodzajem zajęć.

Jeżeli chodzi o organizację pracy w szkołach niżej zorganizowanych, to istnieją tu dwie drogi: 1) zajęcia ciche, 2) „godziny wspólne“, czyli łączenie dzieci w większe grupy, względnie — jedną nawet grupę nauczania.

Zajęcia ciche mogą być kierowane i swobodne. Pierwszy rodzaj zajęć cichych przeważać powinien naogół w klasach młodszych. Celem ich jest przede wszystkim „wycwiczenie pewnej wiadomości, nabytej na uprzedniej lekcji i przygotowanie materiału do nowej lekcji. W I klasie tematem zajęć cichych może być rysowanie, ilustrowanie, pisanie poznanych wyrazów i poszczególnych poznanych zdań, zabawy czytaniowe, odwzorowywanie figur liczbowych, rozwiązywanie przykładów arytmetycznych i t. d. Zajęcia ciche swobodne powinny zastąpić „uczenie się w domu“. Można również objąć niemi materiał szerszy, niż tego wymaga program dla danej klasy przez wprowadzanie „cichych zajęć ochotniczych“.

Zajęcia ciche przyzwyczajają dziecko do samodzielności, dając mu jednocześnie możność inicjatywy twórczej; ażeby jednak ten cel osiągnęły, nie

należy zgóry przewidywać, co każde dziecko ma wykonać w danej chwili. Autor podaje szereg przykładów tematów zajęć cichych dla poszczególnych klas. Głośne „godziny wspólne” w klasach połączonych wprowadza się w dwóch celach: 1) wychowawczym (oddział starszy staje się nauczycielem młodszego, rozwijanie uczuć społecznych), 2) praktycznym (powiększenie czasu, przeznaczonego na naukę głośną).

Jadwiga Dańciewiczowa. — Jak realizować nowy program języka polskiego Część II. (Biblioteka nauczyciela szkoły powszechnej. Wyd. Gebethnera i Wolffa).

Część II wydawnictwa obejmuje nauczanie w klasach od III do VII. Klasa III omówiona jest łącznie z IV, a V z VI, ponieważ stanowią pewne całości. Po wykazaniu różnic między programem klas III i IV-ej, a poprzednich omawia autorka poszczególne punkty programu, a więc: 1) mówienie (oglądanie obrazków, dawanie im tytułów, opowiadania na podstawie obrazków, zdarzeń rzeczywistych, opowiadania pojedyncze, zbiorowe, opisywanie, swobodne wypowiedzianie się, np. na temat przeczytanych książek, streszczenie), 2) pisanie (ćwiczenia, listy, tablice ortograficzne) i 3) czytanie, oraz „tematy”. Wszystkie te zagadnienia są ilustrowane przykładami; na przykład, wzbogacanie słownika dzieci może odbywać się drogą wartościowania poszczególnych wyrazów: „żółty piasek”, a „płaszczysko złote”, odtwarzanie jakiegoś obserwowanego faktu, np.: dzieci proponują wyrazy najlepiej odtwarzające głosy, wydawane przez przejeżdżający tramwaj, np.: zgrzyt, pisk, świst i t. d. Chodzi o to, by dziecko na podstawie tego rodzaju ćwiczeń zrozumiało, że nie wszystkie wyrażenia są sobie równe, że każdego używamy w innym wypadku.

W nauczaniu gramatyki, chcąc uniknąć podawania dzieciom formuł i prawideł, należy zwracać stopniowo uwagę dzieci na pewne zjawiska językowe; np.: chcąc zapoznać dzieci ze zdaniami wskazującymi, poleca się dziecku dać wskazówki nowym kolegom, jak mają zachowywać się w czasie przerwy. (Nie popychaj innych! i t. d.). Zapisywanie takich krótkich zdań na tablicy pozwoli na zapoznanie dziecka z wykrzyknikiem. Zapoznać dzieci z liczbami rzeczowników i czasowników można przez pokazanie dwóch obrazków, różniących się liczbą przedstawionych na nich przedmiotów. Nadając tytuły obrazkom (np.: 1) kot i piesek, 2) kotek i pieski), dzieci zauważą różnicę liczby czasowników; opowiadając natomiast, co obrazek przedstawia — różnicę liczby czasowników.

W klasie V i VI-ej na plan pierwszy wysuwają się w nauczaniu jęz. polskiego dwa momenty: „rozwijanie wrażliwości i poczucia językowego oraz elementarne uświadomienie zjawisk językowych”. Obydwa te momenty rozpatruje autorka z punktu praktycznego, podając, jak i przy omawianiu materiału poprzednich klas, szereg przykładów. Np. temat: „żniwa”. Punktem wyjścia mogą być czytanki: „Wieniec” w podręczniku dla klasy V-ej Balickiego i Maykowskiego, „Dożynki” u Tynca i Gołąbka, a wreszcie opowiadanie uczniów po przyjeździe z wakacji, obraz, przedstawiający żniwa. W „Wieńcu” jest szereg wyrazów, jak: żniwa, słoma, korzenie i t. d., które pozwalają na gromadzenie wyrazów z danego zakresu. Uczniowie mogą sami wybierać te wyrazy, posegregować w pewne grupy, zależnie od tego, co oznaczają. Ćwiczenia te, opierające się na opowiadaniu uczniów, można rozpocząć od zebrania wyrazów, oznaczających to samo, co żniwa, zebrania wyrazów pokrewnych (zboża, nazwy zbóż i t. d.). Jak powstały niektóre wyrazy? (Wykazanie różnic między dawnym sposobem pracy a dzisiejszym). Wreszcie nastąpi zebranie wyrazów, oznaczających obrzędy, zwyczaje: dożynki, wieniec, pieśni wieńcowe. Zebrany w ten sposób materiał wskaże dzieciom bogactwo jęz. polskiego.

Klasę VII omawia autorka oddzielnie, kładąc nacisk na praktyczny, życiowy jej charakter.

Do książki dodana jest tablica, przedstawiająca rozkład materiału naucza-

nia jęz. polskiego według klas i działów. Naogół książeczka ta może przynieść dużą pomoc nauczycielom w należytem zrozumieniu programu, w urozmaiceniu lekcji jęz. polskiego, pobudzając do tworzenia nowych typów lekcji, oraz w rozwiązywaniu poszczególnych zagadnień, jakie nasuwają się przy nauczaniu tego przedmiotu.

A. K.

VI. JAK CZYTAĆ NOWE PROGRAMY?

K o n c e n t r a c j a¹⁾. Do zagadnienia koncentracji w pedagogice można podejść dwojako: 1) rozważyć zagadnienie z punktu widzenia historii rozwoju idei koncentracji w pedagogice wogóle, 2) odpowiedzieć na pytanie, w jakiej formie wysiłki wielkich pedagogów przeszłości znalazły swój wyraz w konstrukcji nowych programów oraz w metodach pracy szkolnej. W dyspozycji pierwszej należy omówić różne próby koncentracji. Pomimo różnic natury formalnej, wszystkie zmierzają do scalania i zharmonizowania pracy szkolnej, czyli są przejawem globalizmu (syntezy²⁾. Jest to jeden z najszybciej rozwijających się i zawsze aktualnych, ale zarazem najtrudniejszych problemów pedagogiki, który bynajmniej nie jest jeszcze rozwiązany ostatecznie. Poprzedzamy prowizorycznie na kilku poglądach, niezbędnych do zinterpretowania czynnika koncentracji w nowych programach. Przedewszystkiem rozróżnić możemy koncentrację w ściślejszym i szerszym tego słowa znaczeniu.

Koncentracja w ściślejszym znaczeniu przeciwstawia się zbyt niemu rozczłonkowaniu procesu nauczania na luźne fragmenty t. zw. jednostek metodycznych. Oto dla przykładu kilka interpretacji:

1. Przy nauce zależy nam bardzo na tem, aby stworzyć łączność między wiadomościami, należącymi do różnych przedmiotów nauczania, oraz łączność między różnymi wiadomościami, należącymi wprawdzie do tego samego przedmiotu nauki, lecz odleglejszemi od siebie. Utworzenie takiej łączności nazywamy koncentracją (S o ś n i e k i).

2. Takie ustosunkowanie dwóch przedmiotów, że jeden i ten sam temat traktowany jest jednocześnie na lekcjach obu przedmiotów lub, co lepiej — lekcje obu przedmiotów poświęcone są kolejno rozpatrywaniu pewnych zagadnień z zakresu jednego lub drugiego przedmiotu, może być rozumiane jako koncentracja w znaczeniu ściślejszem (S z y s z k o w s k i).

3. Koncentracja — to próba ześrodkowania różnych działów nauczania koło jednego przedmiotu naukowego, który w stosunku do innych zachowuje kierownicze stanowisko (T a u b e n s z l a g), względnie — to próba zgrupowania nauki dookoła jednego ośrodka, który się uważa w danym programie, przedmiocie czy danej lekcji za najważniejszy.

Jako ośrodek nauczania można wybrać: pojęcie, wiadomość, przedmiot realny, miejsce, czas, czynność, zdarzenia, wybitną postać. Ośrodkiem nauczania może być również jeden przedmiot nauki lub grupa przedmiotów kierowniczych, stanowiąca t. zw. podstawę nauczania. Kierowniczy przedmiot przytem może być stały w odnośnych klasach, jak np. historia biblijna (w znanej koncepcji Zillera), lub zmieniający się co pewien okres. Zmienności tej podle-

¹⁾ Potocznie używa się często zamiennie takich wyrażen (terminów), jak skupienie, zgromadzenie do jednego miejsca (np. wojska), zogniskowanie, ześrodkowanie, zgęszczenie, nasycenie (np. roztworu).

²⁾ Por. „Pracę Szkolną“ Nr. 4/5 z r. b. Str. 139.

gają tylko niektóre wybrane przedmioty lub wszystkie, udzielane w danej klasie. Wspólnem dla pojęcia koncentracji w powyższym znaczeniu jest to, że powiązanie różnych przedmiotów nauczania odbywa się tu w sposób „dominacyjny” (jeden z przedmiotów przoduje wszystkim innym).

W pedagogice współczesnej zamiast oderwanych od siebie przedmiotów wprowadzono do nauczania (zwłaszcza na stopniu elementarnym, epizodycznym¹⁾) zajęcia globalne, dookoła których ogniskują się w sposób żywy i naturalny wszelkie wiadomości w zakresie danego planu nauczania. Zależnie od takiego lub innego ustosunkowania się do tych ośrodków, pojawiły się w różnych krajach różne systemy nauczania koncentrycznego.

Łatwo zauważyć, że owe różne zabiegi scalania pracy szkolnej ograniczają się jedynie do strony dydaktycznej, inaczej mówiąc — uwzględniają tylko połączenia natury formalnej. Koncentracja natomiast w pełniejszym tego słowa znaczeniu zmierza do osiągnięcia pewnych ogólnych celów wykształcenia i wychowania. Brak w tem wszystkim połączenia najważniejszego — pierwiastka ideowego. Warunkuje go koncentracja, będąca wyrazem „napięcia między naszą teraźniejszością, a ideałem przyszłego, nowego człowieka” (B a k o w s k i). Dla dzisiejszej szkoły polskiej ideą tą jest wychowanie dobrego obywatela państwa polskiego.

Koncentracja ideowa w pojęciu wyżej określonym powinna wpływać na dobór materiału dydaktycznego (program nauczania) przyświecać ciągle w pracy szkolnej i w tym duchu jednoczyć całe życie szkolne.

Przejdźmy teraz do drugiej dyspozycji, wysuniętej na wstępie naszego tematu, mianowicie — do czynnika koncentracji, w budowie nowych programów. Zagadnienie to w ogólnem ujęciu da się sprowadzić do następujących zasad:

1. **Uprzywilejowane stanowisko języka i kultury ojczystej.** Nowe programy, opierające program szczebla pierwszego na tematach, zaczerpniętych ze środowiska dziecka, uczyniły z nauki o najbliższem otoczeniu jakby ośrodek, dookoła którego skupiają się poszczególne przedmioty. Ośrodki te są punktem wyjścia i władzdem całego programu. Na szczeblu drugim, gdy przedmioty stopniowo muszą różniczkować się pod względem dydaktycznym, władzdem całej pracy szkolnej jest środowisko w szerszem pojęciu — ziemia polska, jej kultura i człowiek. Wreszcie na trzecim szczeblu materiał środowiskowy pozostaje w dalszym ciągu, lecz „oś programowa” uwydatnia go już bardziej pod kątem widzenia człowieka-obywatela. Z powyższej konstrukcji wynika, iż język polski winien mieć rolę dominującą i jako przedmiot staje się czynnikiem wiążącym²⁾.

2. **K o r e l a c j a** — silnie podkreślona w całym programie i procesie nauczania, jako swoiście pojęty zabieg koncentracyjny.

3. **Świadoma ideologia pedagogiczna.** Każdy poszczególny przedmiot ma swój odrębny program i własne cele, co w konsekwencji musi prowadzić do specjalizacji, rozdrobnienia się akcji wychowawczej, wreszcie zatracenia celu przewodniego. Nowy program, mając u podstawy wyraźną ideologję wychowawczą, której są podporządkowane wszystkie przedmioty nauczania, przeciwdziała owym tendencjom odśrodkowym.



¹⁾ Hessen i Nawroczyński wyróżniają dwa stopnie nauczania: a) epizodyczny (propeedeutyczny) i b) systematyczny. W odniesieniu do „szczeblowości” nowego programu szkoły powszechnej stopień epizodyczny pokrywa się niejako ze szczeblem I-ym.

²⁾ Por. A. L i t w i n: Zagadnienie korelacji i koncentracji w nauczaniu języka polskiego — „Praca Szkolna” Nr. 4/5 r. 1933/4. Str. 103—104.

Reasumując to wszystko, co dotychczas poruszyliśmy na temat realizacji nowych programów, dochodzimy do wniosków następujących:

- a) scalenie programu poszczególnych przedmiotów nauki na wspólnej podstawie konstrukcyjnej, wyrażonej w idei „Polska i jej kultura”, wymaga od nauczycielstwa pracy ześrodkowanej i zharmonizowanej;
- b) zrealizowanie powyższego postulatu uskutecznione być może jedynie przez jak najszerze stosowanie zasad korelacji i koncentracji, ujmowanych z wielką ostrożnością i wnikliwością;
- c) zrozumienie właściwe tych wiązań ogniskujących i skupiających będzie niemożliwe dotąd, dopóki realizatorzy programów nie zapoznają się szczegółowo ze wszystkimi programami, jak również z ich założeniami ideowymi.

BIBLIOGRAFJA

1. M. F r i e d l ä n d e r: — Koncentracja w szkole średniej — „Ogniwo”. Warszawa, 1928. Str. 65 — 73.
2. D-r W. S z y s z k o w s k i: — Światła i cienie koncentracji. — „Polonista”. R. 1931. Str. 151—153.
3. W. A l b e r t: — Grundlagen des Gesamtunterrichtes — Wien, 1928. (Dzieło podstawowe, gdy chodzi o ujęcie idei koncentracji w rozwoju historycznym).
4. S. H e s s e n: — Podstawy pedagogiki. — Warszawa, 1931. Str. 128, 345, 348 i następne.
5. D-r K. S o ś n i c k i: — Zarys dydaktyki. — Lwów, 1925. §§ 13 — 15.
6. B. N a w r o c z y Ń s k i: — Zasady nauczania. — Lwów — Warszawa, 1931. Wyd. II. Rozdział XII. Synteza w nauczaniu. Str. 383 — 426.
7. C. P a w ł o w s k i i B. W i e c z o r k i e w i c z: — Korelacja języka polskiego z historją. — „Gimnazjum”. R. 1933/34. Nr. 3. Str. 91 — 95.
8. S. S e w e r y n: — Kilka uwag o korelacji jęz. polskiego z innymi przedmiotami w nowych programach. — „Polonista”. R. 1933. Str. 215—220.
9. F. S a d o w s k i: — Korelacja równoczesna i ośrodkowa w nowej kl. I gimnazjalnej. — „Gimnazjum”. R. 1933/34. Nr. 7.
10. D-r S. S t e n d i g: — Zagadnienie koncentracji w współczesnym nauczaniu. — „Miesięcznik Pedagogiczny”. R. 1934. Str. 79 — 85.
11. S. B ą k o w s k i: — Związki między przedmiotami w nowych programach — „Oświata i Wychowanie”. R. 1934. Z. 1 — 2. Str. 60 — 73.

K. GREB

¹⁾ Jako uzupełnienie źródeł, podanych w Nr. 4—5 „Pracy Szkolnej” przy zagadnieniu korelacji (p. str. 140).

REDAKTOR: ALEKSANDER LITWIN

REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: BENEDYKT KUBSKI.

KOMITET REDAKCYJNY: KAZIMIERZ GREB, STANISŁAW DOBRANIECKI, WŁODZIMIERZ SKŁODOWSKI, JAN STA-ROŚCIAK, KAZIMIERZ STASZEWSKI.

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO: STANISŁAW MACHOWSKI.

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA.