

PRACA SZKOLNA

MIESIĘCZNIK

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO ZWIĄZKU NAUCZY-
CIELSTWA POLSKIEGO, POŚWIĘCONY PRAKTYCE WYCHOWA-
NIA I NAUCZANIA W SZKOLE POWSZECHNEJ

SPIS TREŚCI ROCZNIKA 1934/5

	str.
I. ARTYKUŁY.	
1. J. Milenkiewicz: Zagadnienie kultury polskiej w nowych programach — Nr — 1	1
2. A. Jobke: Nauka o kulturze polskiej a dzieje języka ojczystego — Nr 1	9
3. K. Greb: Samokształcenie nauczyciela a programy. I. W sprawie naszego przysposobienia gospodarczego — Nr 1	12
4. S. Bieda: W sprawie organizowania obchodów i uroczystości szkolnych — Nr 2	33
5. S. Brodecki: Zwyczaje szkolne i tradycja szkoły jako czynniki wychowawcze — Nr 2	36
6. M. Witkowski: Rozwój poczucia sprawiedliwości u dzieci — Nr 2	37
7. F. Świder: Zuchy w szkole — Nr 2	39
8. J. Kamosiński: Zagadnienia erotyczne w wychowaniu szkolnym — Nr 2	42
9. E. Wielka: Próba charakterystyki III klasy — Nr 2	44
10. K. Staszewski: Uwagi na marginesie nowego programu klasy III-ej — Nr 2	48
11. K. Staszewski: Regjonalizm w programach szkoły powszechnej — Nr 3, str. 65; Nr 4	97
12. K. Greb: Samokształcenie nauczyciela a programy. II. Zagadnienia środowiskowo-regjonalne — Nr 3	69
13. T. Szczerba: Nauczanie polszczyzny na I-ym szczeblu programowym — Nr 3	81

	Str.
14. K. Greb: Ocena ucznia w świetle nowej pedagogiki — Nr 4, str. 97; Nr 5, str. 129; Nr 6	161
15. L. Langholz: Ocena ucznia w świetle nowego statutu — Nr 4	107
16. R. Buczowski: Testy i ich rola w szkole powszechnej — Nr 5	136
17. Z. Kallenbrun: Zagadnienie ocen w świetle opinii uczniów — Nr 5	140
18. W. Tyrankiewicz: Wiązanie pracy szkolnej ze środowiskiem w nowym programie szkoły powszechnej — Nr 6, str. 165; Nr 7 .	193
19. T. Karpiński: Nienormalne zjawiska w szkolnictwie powszechnym — Nr 6	172
20. L. Romanowski: Bicie dzieci w domu (na podstawie wyników badań) — Nr 6	178
21. H. Kołacki: Badanie środowiska — Nr 7	200
22. W. Okarmus: Planowanie pracy w szkole — Nr 7	204
23. A. Litwin: Powtarzanie jako nieodłączna część nauczania — Nr 8	225
24. J. Berger: O konieczności rewizji nowego programu nauki o przyrodzie w klasie V-ej szkoły powszechnej — Nr 8	229
25. Egzamin praktyczny dla nauczycieli szkół powszechnych: Komunikat Wydziału Pedagogicznego — Nr 9	257
I. Uwagi wstępne — Redakcja — Nr 9	257
II. Istota i cele egzaminu — St. Wiącek — Nr 9	258
III. Program i przebieg egzaminu:	
1. Wizytacja — St. Wiącek — Nr 9	263
2. Kolokwjum — A. Litwin — Nr 9	267
IV. Przygotowanie się do egzaminu:	
1. Praca w szkole i nad sobą — K. Staszewski — Nr 9	277
2. Kursy pedagogiki praktycznej — M. Sidor — Nr 9	281

II. Z NASZYCH DOŚWIADCZEŃ.

1. M. Kisielnicki: Obliczanie czasu w klasie II-ej — Nr 1	21
2. S. Biedowa: Kalendarz jako ośrodek pracy w klasie II-ej—Nr 1	24
3. E. Wyrobek: Książka kasowa w programie arytmetyki klasy V-ej — Nr 1	30
4. L. Bandura: O wymianie korespondencji ze szkołami polskimi zagranicą — Nr 2	50
5. J. Witek: Zagadnienie inscenizacji w programie języka polskiego — Nr 2	52
6. J. Kulpka: Próba traktowania lektury uzupełniającej — Nr 3	88
7. L. Syguliński: Uwagi o realizacji programu nauki o przyrodzie w klasie VI-ej — Nr 3	90
8. M. Wiąckowa: Jak zorganizować wymianę korespondencji ze szkołami polskimi zagranicą — Nr 4	110
9. S. Wiącek: Jak korzystać z książek Balickiego i Maykowskiego w klasach V i VI — Nr 4	114

	Str.
10. Z. Lewandowski: Korespondencja międzyszkolna na usługach nauki — Nr 5	145
11. W. Petrów: Jak wpływać na stosunek środowiska wiejskiego do szkoły — Nr 5	147
12. Z. Goworek: Zajęcia mieszkańców wsi (geografia — przyroda w klasie III — Nr 5	150
13. K. Burghart: Doświadczenia z przyrody martwej w szkole — Nr 5	152
14. S. Biedowa: Dzień 19 marca jako ośrodek pracy w klasie II-ej — Nr 6	182
15. Z. Zenkowski: Jeszcze o realizacji programu nauki o przyrodzie w klasie VI-ej — Nr 6	187
16. K. Staszewski: Rola pisemek dla młodzieży w nauczaniu: „Płomyczek” — Nr 7	210
17. E. Walański: Szkoła a środowisko — Nr 7	214
18. Z. Gryń: Zagadnienie wychowania gospodarczego w szkole — Nr 7	216
19. K. Greb: Rola pisemek dla młodzieży w nauczaniu: „Płomyk” — Nr 8	237
20. J. Nowak: Aktualizacja w nauczaniu historii — Nr 8	234
21. S. Racinowski: Tabliczka mnożenia — Nr 8	246
22. M. Grzywak-Kaczyńska: Zracjonalizowanie akcji odracznia dzieciom obowiązku szkolnego	285

III. SPRAWOZDANIA.

A. NOWE KSIĄZKI:

1. K. G.: S. Dobraniecki, M. Kotarbiński, A. Litwin. Czytanie i pisanie w klasie I-ej szkoły powszechnej (Nr 1, str. 32). — 2. H. Ułaszyń: J. Sobolew. Karanie wychowawcze (Nr 2, str. 59). — 3. M. W.: Jan Bystrzeń. Szkoła jako zjawisko społeczne (Nr 2, str. 61). — 4. D. Brossowa: W. Martynowiczówna. Organizacja pracy nauczyciela historii w szkole powszechnej (Nr 3, str. 95). — 5. W. Cweigenhaft: Praca zbiorowa. Poznajmy warunki życia dziecka (Nr 3, str. 96). — 6. J. Hoffman: D-r E. Maleszyńska i d-r A. Gilewicz. Materiały i wskazówki do nauczania historii Ziemi Czerwińskiej (Nr 4, str. 122). — 7. H. Tyrankiewiczowa: S. Wiącek, A. Wiwczaruk, A. Karpowicz. Praca w klasie drugiej (Nr 4, str. 123). — 8. L. B.: D-r Werner Lippert. Methodik des Geschichtsunterrichts (Nr 4, str. 125). — 9. E. Blausteinowa: D-r J. Pieter. Nowe sposoby egzaminowania (Nr 5, str. 155). — 10. R. O.: A. Mazur. Ćwiczenia z zakresu geometrii w nowym programie (Nr 5, str. 157). — 11. S. D.: S. Gabriel i J. Mazurek. Zajęcia praktyczne dziecka w szkole i w domu. Cz. I (Nr 5, str. 158). — 12. S. Klejnerman: S. Hessen i M. Hans. Pedagogika i szkolnictwo w Rosji Sowieckiej (Nr 6, str. 188). — 13. R. Olichwier: K. Greb. Pomoce naukowe, ich istota i stosowanie (Nr 6, str. 190). — 14. S. Dobraniecki: S. Wią

cek, A. Wiwczaruk, A. Karpowicz. Praca w klasie pierwszej szkoły powszechnej Nr 7, str. 218). — 15. Ł. B.: M. Wiąckowa. Piszmy do Polaków na obczyźnie (Nr 7, str. 219). — 16. M. W.: H. Rowid. Srodowisko i jego funkcja wychowawcza w związku z programem nauki (Nr 7, str. 219). — 17. S. Klei-nerman: S. Dobrowolski. System klasowy i system pracowniany (Nr 7, str. 220). — 18. R. Olichwier: J. Zylberberg. Szkolnictwo powszechne w Austrii pod rządami socjal-demokratów (Nr 8, str. 252). — 19. T. Karpiński: J. Harabaszewski. Węgiel w przyrodzie i technice (Nr 8, str. 255).

B. NOWE PODRĘCZNIKI:

1. K. S.: J. Balicki i S. Maykowski. Okno na świat. Szósty rok nauki języka polskiego w szkołach powszechnych (Nr 2, str. 62). — 2. L. A.: B. Bielecki i W. Krasieński. Arytmetyka i geometria. Tom II dla VI klasy szkół powszechnych (Nr 2, str. 63). — 3. M. B u b n i a k: A. M. Rusiecki i A. Zarzecki. Arytmetyka z geometrią. Podręcznik dla uczniów szkoły powszechnej. Klasa VI (Nr 4, str. 126). — 4. S. H.: A. M. Rusiecki i A. Zarzecki. Podręcznik dla uczniów szkoły powszechnej. Klasa III (Nr 5, str. 158). — 5. M. B u b n i a k: J. Wojtowiczowa i W. Wojtowicz. Arytmetyka dla III klasy szkół powszechnych (Nr 7, str. 221).

C. KSIĄŻKI DLA MŁODZIEŻY:

1. H. Ł a d o s z: W. Wagner. Podług słońca i gwiazd (Nr 4, str. 127) — A. Lan. Kometa Halley'a (Nr 4, str. 128) — J. Kornacki. Oczy i ręce (Nr 5, str. 159) — Z. Meissnerówna. Marynarze z Delfina (Nr 5, str. 159) — E. S. Thompson. Czytanki przyrodnicze (Nr 5, str. 160) — E. Szelburg-Zarembina. Bursztynowy talizman (Nr 6, str. 192) — O. Visentini. Zwycięstwo nart (Nr 7, str. 222) — K. Konarski. Przyjaciele (Nr 7, str. 223). — 2. A. M a d e j: M. Tarnowski. Zamarłe stolice Cejlonu (Nr 6, str. 191) — H. Gordziałkowski. Czarny sen (Nr 6, str. 191) — B. Pawłowicz. Chłopiec z pinjorowych lasów (Nr 7, str. 223) — A. Pohoska. Syn Kujaw, Jan Kasprowicz (Nr 7, str. 224).

D. RÓŻNE:

1. W. D o r o s z e w s k i: Poznawajmy gwarę (Nr 1, str. 31). — 2. S. G a b r i e l: Zabawa — nauka (Nr 2, str. 58). — 3. W. W a ż n y: Czytajmy czasopisma pedagogiczne (Nr 7, str. 224). — 4. H. O r m i a n: Niemieckie szkolnictwo powszechne w roku 1934 (Nr 8, str. 248). — 5. H. G r o t o w s k a: Radjo na usługach szkoły (Nr 8, str. 250). — 6. R. Olichwier: St. Dobraniecki. Piszemy i czytamy (Nr 9, str. 291). Od Redakcji (Nr 9, str. 292).

≡ praca szkolna ≡

rok XIII — 1934/5 — nr. 1

W A R S Z A W A

Dolnośląska Biblioteka Pedagogiczna
we Wrocławiu



WRO0156285

ZAGADNIENIE KULTURY POLSKIEJ W NOWYCH PROGRAMACH

I.

Pojęcie kultury określamy zazwyczaj, jako zespół warunków, form i wytworów powstałych i powstających w procesie i zakresie współżycia ludzkiego. Kultura obejmuje wszystkie zdobycze człowieka i objawy jego życia, a więc jest ona równocześnie wytworem, procesem i celem życia społeczeństwa. Jako wytwór oznacza ona ogół dóbr kulturalnych, wytworzonych przez ludzi w pożyciu z naturą i w pożyciu społecznym; jako proces — samo wytwarzanie ich lub też przyswajanie sobie już istniejących wytworów; jako cel wreszcie — najwyższą ideę pełnego osobistego rozwoju w kierunku wolnej i rozumnie działającej istoty, t. j. osobowości. Realnem podłożem tak pojętej kultury jest we wszystkich trzech jej znaczeniach wspólnota, czyli współżycie i współdziałanie. Te czynniki tworzą kulturę, wcielają ją w życie, ożywiają i przeschczepiają na dalsze pokolenia.

Zdobycze kultury mogą być podzielone na trzy działy z tem zastrzeżeniem, że nazwy te noszą charakter k o n w e n c j o n a l n y: kultura materialna, kultura społeczno-ekonomiczna i kultura duchowa czyli umysłowa.

Kultura materialna jest najniższą dziedziną kultury. „Jest ona zarazem w czasie i przestrzeni najrozleglejsza, bo ma do czynienia z materialnymi wytworami, które zachowały się z prastarych czasów i nawet u ludów najbardziej nam duchowo obcych. A więc wszystko, co się odnosi do domu — do każdego domu ludzkiego i bożego, do domu żywych i umarłych”¹⁾. Stąd wynika, że kultura materialna obejmuje: pokarmy, mieszkania, odzież, naczynia, sprzęty, narzędzia, broń, technikę oraz prymitywną sztukę (pierwotne ozdoby).

¹⁾ Prof. T. Zieliński. Historia kultury antycznej, t. I, Warszawa 1922 r., str. 1 — 15 oraz artykuł tegoż profesora pod tyt. „Nauki humanistyczne”, „Wiedza i Życie”, zeszyt 2, str. 117, rocznik VI/1931 r.

Pod kulturą społeczno-ekonomiczną rozumiemy dążenia człowieka do organizacji życia społecznego i gospodarczego, a więc pracę wytwórczą i jej formy, jak to: myśliwstwo, hodowla bydła, uprawa roli, rzemiosła, organizacja gospodarstwa, organizacje zawodowe i społeczne, handel, kształtowanie stanów, gospodarstwa gminne, miejskie, państwowe i nareszcie światowe.

Kultura umysłowa czyli duchowa obejmuje obszerne dziedziny zjawisk, powstałych na tle współżycia ludzi oraz wyników twórczości ducha ludzkiego, a mianowicie: małżeństwo, życie rodzinne, sąsiedztwo, pokrewieństwo, związki, praca, moralność, religja, literatura, sztuka, muzyka, nauka i wreszcie najwyższe dobro moralne człowieka — państwo, jako uwieńczenie zbiorowego życia człowieka.

Podział ten nie każdego zadowolił tem bardziej, że nie ma on przewodniej idei, brak mu wewnętrznej spójności. Jednak to nie znaczy, że kultura we wszystkich jej postaciach jest bezideowa. Owszem przewodnią ideę moglibyśmy odnaleźć, o ile zwrócilibyśmy się do podstawy wszystkich nauk humanistycznych — psychologii, ale to nie wchodzi w zakres naszego zadania.

Chcąc jednak uwzględnić zasadę ideologiczną kultury wogóle, przytoczymy wyjątek z referatu profesora Franciszka Bujaka na temat „Istota kultury ze szczególnem uwzględnieniem kultury wiejskiej w Polsce”: „Najgłębszą i zarazem najogólniej wyrażoną przyczyną, zmuszającą człowieka do tworzenia kultury, jest tkwiący w duszy jego głód szczęścia, tak głęboki i potężny, że nie może być zaspokojony przez samo zadośćuczynienie potrzebom fizycznym choćby najzupełniejsze”. Z tego wynika, że rozwojowi kultury przyświecają pewne ideały, do osiągnięcia których posiada dążenie nasza dusza, rwąca się do szczęścia, do doskonałości i absolutnego zadowolenia. „Kultura, powiada profesor Bujak, to rozwijanie przez człowieka w sobie i wkoło siebie dobra, piękna i prawdy, bo pod ich postacią uświadamia on sobie to, czego mu potrzeba po zaspokojeniu potrzeb fizycznych. Ścisłego rozdziału pomiędzy potrzebami fizycznymi a wyższego rzędu niema, ponieważ zaspakajanie potrzeb fizycznych ma także w sobie częściowo elementy dobra, prawdy i piękna, a zaspokajanie potrzeb wyższych odbywa się w części pod postacią uszlachetnienia form zaspokajania potrzeb fizycznych. Każdy zatem wytwór kultury da się porządkować pod jedno z tych pojęć elementarnych, t. j. dobra, prawdy i piękna”¹⁾.

Obserwując rozwój kultury wogóle i w Polsce w szczególności, powinniśmy zawsze zwracać uwagę na to, co mianowicie zostało zrobione dla zrealizowania, czyli urzeczywistnienia tych ideałów, które jej przyświecają. Jeżeli zauważymy, że rozwój kultury tej lub innej epoki historycznej zbliża nas do urzeczywistnienia powyższych ideałów, to stwierdzamy, że interesująca nas epoka jest epoką postępu i rozwoju kulturalnego, w przeciwnym razie stwierdzamy zastój lub stopniowy upadek.

Zwróćmy też uwagę i na to, że kultura nie zawsze i nie wszędzie posiada jednolitą postać i jednakową treść wewnętrzną. Bliższe zapoznanie się z kulturą wykazuje wiele różnic i odmian, spowodowanych przez czas epoki rozwojowej, położenie geograficzne, oraz różnice etniczno-językowe, gospodarcze, reli-

¹⁾ Kultura wsi, biuletyn XIII konferencji oświatowej, poświęconej zagadnieniu kultury wiejskiej w Polsce, Warszawa, str. 32 — 33.

gijne i t. p. Stąd właśnie mamy do czynienia z kulturą: starożytną, średnio-wieczną, matriarchalną, patriarchalną, rolną, łowiecką, kapitalistyczną, chrześcijańską, buddyjską, słowiańską, polską i t. d.

My, nauczyciele, powinniśmy umieć odnaleźć w tej obszernej dziedzinie czynniki wzajemnej zależności, umieć wyodrębnić liczne zespoły kulturalne, pozostające do siebie w stosunku równorzędnym i hierarchicznym. Przytem powinniśmy zawsze mieć na uwadze, że najważniejszą postacią zespołu kulturalnego jest **n a r ó d**, jako jednostka psychiczno-społeczna. Całokształt zaś kultury danej grupy ludności, a zarazem jednostki politycznej, posiadającej najwyższą organizację społeczną — **p a ń s t w o**, nazywamy kulturą narodową, czyli kulturą danego państwa. Mając na uwadze Polskę, rozróżniamy **k u l t u r ę p o l s k ą** i **k u l t u r a l n y s t a n p o s i a d a n i a** Rzeczypospolitej Polskiej.

Przedstawiliśmy w skróceniu pojęcie kultury ogólnej, która bez wątpienia miała duży wpływ na kształtowanie się kultury polskiej. „Mówi się często o tem, że Polacy należą do zachodniej kultury. I my to sami często podkreślaliśmy i podkreślamy, przeciwstawialiśmy zwłaszcza i przeciwstawiamy naszą kulturę jako zachodnią — wschodniej. Lecz za słabo zaznaczało się i zaznacza, że ta nasza kultura, choć zachodnia, choć tyłu węzłami związana z kulturą włoską, niemiecką czy francuską, jest swoistą przeciwieństwem kulturą, naszą własną, odrębną od tamtych kultur, które również przecie między sobą tak silnie się różnią, choć wszystkie do zachodniej należą” 1).

Czynnikami kształtującymi kulturę polską były: **k o ś c i ó ł i p a ń s t w o**, **o r a z t r a d y c j a n a r o d o w a** i **p o s t ę p**. W zaraniu naszych dziejów ogólną podstawą rozwoju kultury polskiej był kościół, w następstwie państwo, a jeszcze później tradycja narodowa i ogólny postęp. Rzecz jasna, że praca tych potężnych czynników kształtowała kulturę w państwie polskim, nadając jej swoiste cechy kultury narodowej i państwowej.

Kulturę naszą cechuje wielka wrażliwość na wpływy obce i zarazem brak zdolności przejmowania się nimi do głębi. Wszystkie wielkie prądy w dziedzinie sztuki i myśli, gospodarstwa i organizacji społecznej znajdują w Polsce wczesny i żywy, ale także powierzchowny oddźwięk; jest w tem więcej ciekawości, niż przekonania.

W zakresie sztuki podnieść należy, że polska tworzy dla własnego smaku i warunków dostosowane odmiany każdego stylu, począwszy już od gotyku. Pozostając pod wpływem uczuciowości, twórczość nasza kulturalna jest wybitniejsza w dziedzinie literatury pięknej i sztuki, niż w dziedzinie filozofii i nauki. Literatura polska ma charakter nawskroś narodowy, jest literaturą miłości ojczyzny i to jest jej ogólnoludzkie znaczenie.

W charakterze naszym jest dużo cech sprzecznych; do wszystkiego ustosunkowujemy się raczej uczuciowo, niż rozumowo, i bronimy dosyć uparcie swego stanowiska. „Liberalizm nasz graniczy niekiedy z anarchizmem i brakiem silnego poczucia moralnego oraz zdrowej opinii publicznej. Jesteśmy odważni, a nawet często zdolni do bohaterских porywów, atoli brak nam wytrwałości i planowości w działaniu, a nawet skłonni jesteśmy do lekkomyślnego ryzy-

1) Polska w kulturze powszechnej, dzieło zbiorowe, pod redakcją prof. **St. Kutrzeby**, Kr. 1918 r., str. 1.

kowania w żywotnych sprawach. Patryjotyzm nasz obniżamy przez zacięte walki wewnętrzne. Porywy ofiarności mają przeciwwagę w niechęci do stałych świadczeń na rzecz państwa. Poczucie miary w stosunkach społecznych, ludzkość i wyrozumiałość ułatwiały nam współżycie z licznymi obcymi narodowościami, żyjącymi wśród nas. Mimo braku silnej administracji, bezpieczeństwo życia i mienia w Polsce nie było mniejsze, niż w wielu państwach zachodnio-europejskich. Dzieje nasze nie są splamione wojnami religijnymi, obce wyznania cieszyły się zawsze tolerancją i samorządem¹⁾.

Ta krótka charakterystyka kultury polskiej wskazuje nam drogi i kierunki, w których powinno iść wychowanie współczesnego obywatela Rzeczypospolitej Polskiej. Obok wad bowiem mamy wprost nieprzebraną skarbnicę zalet naszej kultury, jako to: żywotność i samoistność, wrażliwość i smak, uczuciowość i przywiązanie, patryjotyzm i bohaterstwo, poczucie miary i tolerancja — oto najbardziej charakterystyczne cechy i wartości naszej kultury. Oprócz tego mamy misję historyczną, która nam przypadła jeszcze w zaraniu naszych dziejów. Najglówniejszym zadaniem Polski jest to obrona kultury polskiej, a z nią i kultury zachodnio-europejskiej, wciągnięcie w orbitę swej działalności kulturalnej narodów współżyjących z narodem polskim, oraz pośredniczenie między Zachodem a Wschodem w wymianie dóbr kulturalnych i materialnych. Różnorodny wpływ i działalność kulturalno-polityczna na ziemiach obcych i wśród narodów dalekich nam do krwi — świadczą o wielkiej żywotności i wyjątkowej sile atrakcyjnej kultury polskiej²⁾.

Posiadamy więc przebogaty materiał, na którym w myśl nowej ustawy o ustroju szkolnictwa i nowych programów musimy oprzeć wychowanie młodego pokolenia. Chodzi nam bowiem o to, aby idea „Polska i jej kultura” stała się gwiadzą przewodnią naszej pracy wychowawczej i dydaktycznej w nowej szkole polskiej. Chodzi o to, aby stworzyć pewien plan, powiedzielibyśmy system, na którym możnaby oprzeć naszą pracę.

II.

Opracowanie tego systemu powinniśmy całkowicie oprzeć na nowych programach, których osią konstrukcyjną jest idea „Polska i jej kultura”. Zakres materiału w ramach osi programowej grupuje się według zasadniczych ośrodków, zależnych od warunków, istniejących w poszczególnych szkołach. Granice tych ośrodków stopniowo rozszerzają się wraz z rozwojem dziecka i powiększaniem się zakresu jego doświadczenia. „Obok narastania tematów w programie każdej klasy znajdujemy i tematy z lat poprzednich, takimi powtarzającymi się tematami są: dom i szkoła, miejscowość, uroczystość szkolna, życie bieżące i t. p. W każdym roku jednak zmienia się ich zakres i pogłębia treść”³⁾. Przytem wszystkie te tematy (zagadnienia) wzajemnie się zająbiają i tworzą organiczną całość o nadzwyczaj złożonej, a zarazem przemyślanej konstrukcji.

¹⁾ Kultura wsi, str. 18 — 70.

²⁾ Zainteresowanych tą dziedziną odsyłamy do dzieła „Polska w kulturze powszechnej”, pod redakcją prof. S. Kutrzeby.

³⁾ Program języka polskiego, str. 57.

Rzecz oczywista, iż w tych warunkach nie może być mowy o szablonie i rutynie planów dydaktycznych. Każda szkoła, każdy poszczególny nauczyciel oraz klasy muszą wypracować w jak najszerszym zakresie te plany z uwzględnieniem czynników kultury materialnej, społeczno-ekonomicznej i duchowej. Czynniki regionalny również powinien być uwzględniony, przyczem materiał należy dobrać w ten sposób, ażeby odpowiadał on psychicznym potrzebom i możliwościom rozwijającego się dziecka, nie był w kolizji z wymaganiami przyszłego życia naszego wychowanka i wreszcie uwzględniał potrzeby życia społeczno-państwowego. Tak obmyślany plan dydaktyczny będzie jednocześnie ułatwieniem zrozumienia istoty kultury oraz potrzeby utrzymania jej przy życiu i stopniowego wzbogacania dóbr kulturalnych nowymi wartościami. Wychodząc z tych założeń, podajemy dla poszczególnych szkół i klas zakres materiału w/g osi programowej oraz przedmioty ogniskowania przewodniej idei: „Polska i jej kultura”.

Szczebel	Klasy	Zakres materiału w/g osi programowej	Przedmioty ogniskowania
I.	I.	Dom rodzinny i nasza szkoła.	Język polski
	II.	Nasze miasto, miasteczko, wieś.	
	III.	Nasza okolica z uwzględnieniem kilku ważniejszych miejscowości.	
	IV.	Regjon w szerszym znaczeniu tego słowa. Stopniowe przejście od regjonu do innych regjonów i wreszcie — do Polski z uwzględnieniem jej krajobrazów i fragmentów z jej przeszłości.	
II.	V.	Polska jako całość. Szczegółowsze omówienie przejawów życia przeszłego i współczesnego. Polska a jej sąsiedzi. Fragmenty z życia sąsiadów.	Historja Geografia Język polski
III.	VI.	Polska na tle Europy i innych części świata.	
	VII.	Polska z uwzględnieniem najwybitniejszych momentów życia kulturalnego w ciągu jej dziejów. Przejawy życia ekonomicznego, społecznego i kulturalnego w rozmaitych regjonach. Szczegółowa charakterystyka regjonu, do którego należy szkoła z uwzględnieniem wszystkich przejawów życia.	

W ten sposób od domu rodzinnego poprzez szkołę, miasto lub wieś, okolicę, regjon, wkraczamy po Polski, Europy i innych części świata, a potem znowuż przez Polskę powracamy do własnego środowiska, w którym będzie żył i działał nasz wychowanek jako pełnowartościowy obywatel.

W ciągu siedmioletniej wędrówki nasz wychowanek zetknie się z przejawami kultury materialnej, społeczno-ekonomicznej i duchowej własnej. Ojczyzny i jednocześnie zapozna się z kulturą innych narodów, a w szczególności z kulturą tych narodów, z którymi Polska w ten lub inny sposób utrzymywała

i utrzymuje polityczne i kulturalne stosunki. Starajmy się tylko, aby nasz wychowanek zrozumiał, że ogół dóbr kulturalnych jest wytworem ludzi w pożytku z naturą i w pożytku społecznym, nauczmy naszego wychowanaka również zrozumienia, że kultura żyje i rośnie; trzeba ją tylko pielęgnować i pogłębiać, bo w przeciwnym razie ona zamiast iść naprzód będzie cofać się wstecz i w rezultacie stanie się martwą. Dążmy również do tego, ażeby nasz wychowanek zrozumiał, że kultura jest wytworem ducha, który nad tem pracował bardzo długo i że praca ta nie może być ani na chwilę przerwana.

Przetabiając z wychowankiem — powiedzielibyśmy — krąg kultury, zwróćmy uwagę na zależność dziecka od swego otoczenia, na współdziałanie i pracę ludzi w środowisku dziecka, na współdziałanie miasta i wsi w zaspokojaniu swoich potrzeb, na współdziałanie różnych dzielnic Polski, na współdziałanie i pracę obywateli polskich nad podnoszeniem dóbr ekonomicznych i kulturalnych, z uwypukleniem postaci bohaterów kultury polskiej, na współdziałanie narodu polskiego nad ulepszaniem życia społecznego i państwowego i nareszcie podkreślmy mocno naszą misję historyczną i nasz dorobek w kulturze międzynarodowej. Oto momenty, które powinny być uwzględnione przy przerabianiu kręgu kultury. Momenty te pozwalają głębiej zrozumieć naszą własną kulturę, a zarazem powinny one z nas czynić dobrych Europejczyków. W człowieku, który zdobędzie wykształcenie elementarne i średnie, powinniśmy, jak powiada Nawroczyński, odnaleźć trzy warstwy kultury: 1) regionalną, 2) narodowo-państwową i 3) międzynarodową, którą nie zupełnie ściśle nazywamy ogólnoludzką. Ustaliliśmy zakres materiału według osi programowej dla poszczególnych klas oraz podaliśmy najważniejsze momenty, które należy uwzględnić w szerszym lub większym zakresie przy przerabianiu kręgu kultury. Obecnie chodzi o ustalenie przedmiotu ogniskowego. W nowych programach największe znaczenie ma język polski. Program określa w ten sposób znaczenie i charakter tego przedmiotu: „język polski w szkole powszechnej jest przedmiotem ogniskowym o wielostronnych i rozmaitych celach poznawczych, formalnych i wychowawczych”. To wielkie i wielostronne znaczenie języka polskiego w całokształcie programów szkoły powszechnej spowodowało to, że przewodnia idea programu: „Polska i jej kultura” została właśnie związana z tym przedmiotem, ale ten sam program powiada: „Realizacja zasad osi programowej jest możliwa przy zachowaniu ścisłej łączności nauki języka polskiego z innymi przedmiotami nauki szkolnej”¹⁾. To właśnie powiedzenie uprawnia nas do tworzenia innych koncepcyj, do szukania nowych dróg i sposobów ogniskowania podstawowego zagadnienia.

Nie ulega najmniejszej wątpliwości, że język polski jest przedmiotem, ogniskującym na szczeblu pierwszym szkoły powszechnej, t. j. w klasach: I, II, III, IV, bo w zakresie języka polskiego znajduje się materiał, potrzebny nam do realizacji idei „Polska i jej kultura”. Przytem język polski na tym szczeblu ma ścisły związek z historją, geografją i przyrodą: na poziomie klas I i II język polski obejmuje tematy, przygotowujące do nauki tych przedmiotów w wyższych klasach. Rolę tę w stosunku do historii spełnia język polski w klasach III i IV, co między innymi wyraźnie zaznacza i program historii.

¹⁾ Program historii.

Na szczeblu II i III (klasy V, VI i VII) następuje zróżnicowanie przedmiotów. Historia, geografia i przyroda zostają już rozgraniczone jako odrębne przedmioty, posiadające samoistne programy. Jednak łączność języka polskiego z temi przedmiotami nie ustaje, a „polega ona — mówi program — na uwzględnieniu w różnego rodzaju ćwiczeniach tematów o zabarwieniu historycznym, geograficznym i przyrodniczym, ujmując je w formie żywych, barwnych opowiadań i obrazów”, nadając tym tematom pogłębienie uczuciowe.

Zagadnienia społeczno-kulturalne oraz ustrojowe mają swój odpowiednik w historii, zagadnienia zaś gospodarcze, praca człowieka, zagadnienia ekonomiczne i ustrojowe znajdują swój odpowiednik w geografii i częściowo w przyrodzie, oraz w lekturze uzupełniającej, która może być z powodzeniem stosowana tak przez polonistę, jak historyka i geografa.

Jeżeli teraz weźmiemy pod uwagę, że na szczeblu drugim i trzecim szkoły powszechnej zapoznajemy dzieci z Polską jako całością, uwzględniając jednocześnie fragmenty z życia naszych sąsiadów (klasa V), następnie omawiamy Polskę na tle Europy i innych części świata (klasa VI) i nareszcie przez Polskę, uwzględniając najwybitniejsze momenty z życia kulturalnego, wracamy do własnego regionu (klasa VII), to rzecz zupełnie jasna i zrozumiała, że realizacja idei „Polska i jej kultura” może być oparta na tym poziomie nauczania (szczebel II i III) przeważnie na historii i geografii, tem bardziej, że kultura kształtuje się i rozwija się w ramach procesu historycznego. „Idąc śladem zainteresowań dzieci, musimy im dostarczyć wiadomości o przejawach kultury materialnej i obyczajowo-społecznej. Kultura materialna i społeczna jest namacalnym, uchwytnym, konkretnym często świadectwem pracy ludzkiej; a praca właśnie powinna w umysłach dzieci zaistnieć i trwać, jako istotna treść życia i to szczególnie życia historycznego”¹⁾. Dalej poznanie kultury materialnej przyczynia się do zrozumienia i uwydatnienia ogólnego postępu, który przecież jest wyrazem życia historycznego. Obok kultury materialnej kroczy też kultura społeczno-ekonomiczna. Ostatnia pozwoli nam odtwarzać przeszłość w kształtach realnych, na tle życia społecznego i ekonomicznego; w grę będą wchodziły osoby i zespoły użytkujące wytwory kultury materialnej, czy też będące jej bezpośrednimi wytwórcami.

Nauka historii i geografii łączy nas z Europą i innymi częściami świata („okno na świat”), co ułatwia nam bliższe zapoznanie się również z kulturą międzynarodową i naszymi na nią wpływami (słynni polscy uczeni, podróżnicy, geografowie, inżynierzy, badacze znani na horyzoncie światowym), więc przyczyni się to do wyrobienia w naszych wychowankach głębszego zrozumienia zjawisk kultury materialnej i duchowej wogóle, a polskiej w szczególności.

To też na szczeblu drugim i trzecim szkoły powszechnej przedmiotem ogniskującym ideę przewodnią „Polska i jej kultura” powinna być historia wraz z geografją, przyczem nadal powinna istnieć ścisła więź z językiem polskim. Pozostałe zaś przedmioty nauczania w szkole powszechnej od samego początku, t. j. od klasy I, będą odgrywały rolę środka pomocniczego w pogłębieniu zasadniczej idei „Polska i jej kultura”.

¹⁾ A. Fischerówna. Nauka historii w szkole powszechnej, str. 37.

III.

W związku z realizacją przewodniej idei nowych programów „Polska i jej kultura” już na pierwszym szczeblu szkoły powszechnej wysuwa się zagadnienie dziejów miejscowości i regionu, jako centralnych ognisk pracy dzieci i nauczyciela. Zagadnienie poznania środowiska staje się dziś kwestją dnia. Nie umiemy sobie wyobrazić nauczyciela, dla którego poznanie środowiska i jego kultury; choćby nawet prymitywnej, nie stanowiło zagadnienia pierwszorzędnej wagi, jako mające praktyczne znaczenie i stanowiące ogniwo do poznania Państwa Polskiego.

Jednocześnie poznanie środowiska odda „naucze historii i geografji niejedną usługę przez swoje obserwacje i badanie. Zanotowanie wsi okolicznych, nakreślenie planów wsi i miasteczka, nazw ulic, czy dróg. Odszukanie dat pomników, krzyżów, nagrobków na cmentarzu, kapliczek, kościołów, wreszcie domów. Zastanowienie się nad sposobem budowania, nad rozsiedleniem mieszkańców, nad ich nazwiskami, nad ich wędrówkami i t. d. Obserwacja sprzętów, narzędzi, strojów, obyczajów, zdobnicstwa, melodj miejscowych — oto wdzięczne pole do pracy”¹⁾. Praca ta, prowadzona sumiennie i systematycznie, da możność szkole zorganizować nadzwyczaj ciekawe i niespożytej wartości materiały, które ułatwią pracę natury dydaktycznej i wychowawczej. Oprócz tego gromadzenie i bliższe badanie tych materiałów przyczyni się do pogłębienia wiedzy nauczyciela, bo praca taka, o ile ona jest owiana urokiem zamięłowania, siłą rzeczy zmusza nas zaglądnąć do niejednego dzieła naukowego tak o charakterze ogólnym, jak i regionalnym. Nauczyciel przede wszystkim powinien zainteresować się poznaniem wsi, bo wieś, powiada prof. Franciszek Bujak, „jest źródłem wiecznie odmładzającym wyższe warstwy narodu. Lud wiejski jest najbardziej zbliżony sposobem życia i pracy do przyrody i do ziemi, stanowi więc najsilniejszy łącznik narodu z własnym terytorjum. Kultura ludowa jest tem cudownem zwierciadłem, które pozwala narodowi patrzeć w przeszłość i oglądać swoją młodość. Jest ona zarazem rodzajem rodowodu kultury narodowej i wskazuje z jakiego korzenia ona wyrosła, jakie soki były zaczynem jej rozwoju późniejszego. Lud wiejski jest niejako kapitałem zakładowym narodu, z którego on czerpie swoją terażniejszość i buduje swoją przyszłość. Lud i jego kultura musi być przedmiotem szczególnej uwagi i starań władz państwowych i wyższych warstw społecznych, aby mógł on przedstawić zawsze maximum wartości dla narodu i państwa”²⁾.

Kultura wiejska, kultura środowiska nie jest też obca naszym programom. Tadeusz Mayzner, opracowując tezy, dotyczące kultury ludowej w nauczaniu szkolnem mówi: „Przy zapoznawaniu młodzieży z kulturą ogólnonarodową należy zwrócić troskliwą uwagę także i na kulturę ludu wiejskiego w najszerszem tego słowa znaczeniu, tak w dziedzinie materialnej, jak i duchowej, przyczem należy w młodzieży wiejskiej utrwać to przekonanie, że nie tylko miasto, ale i wieś ma swój konkretny, pośredni i bezpośredni udział w tworzeniu kultury; zaś w młodzieży wiejską, obok znajomości kultury ogólnonarodowej trzeba wpajać uczucie szacunku i przywiązania do kultury wiejskiej wo-

¹⁾ H. Pohoska. Historia w szkole powszechnej, str. 35.

²⁾ Kultura wsi, str. 72.

góle, a do kultury bezpośrednio ją otaczającego środowiska wiejskiego, w szczególności, choćby ta kultura była prymitywna i dziś zatracająca swoje formy”³⁾. Elastyczność naszych programów, a więc wynikające stąd możliwości dostosowania planów dydaktycznych do warunków lokalnych i regionalnych, daje nam możliwość omawiania również kultury mniejszości narodowych. Współżycie tych mniejszości na jednym terytorjum przez całe wieki bezwątpienia pozostawiło na nich głębokie ślady wpływów kultury polskiej. Jednak to współżycie nie zatębiało pewnych odrębnych cech kulturalnych tych narodowości. Na jedno tylko musimy zwrócić uwagę, że podejście do tych zagadnień musi być bardzo umiejętne i ostrożne. Chodzi nam o to, ażeby nie urazić uczuć narodowych i religijnych poszczególnych mniejszości.

Przy umiejętnym i sumiennym potraktowaniu przez nauczyciela tego zagadnienia można wykazać, że wszyscy, zamieszkujący polskie terytorjum państwowe i poddani wpływom kultury starszej, jaką bezwątpienia jest kultura polska, posiadają wspólny rys tej kultury, zdobytej przez wiekową styczność z narodem polskim. W niektórych wypadkach można przytem wykazać młodzieży, że ta styczność spowodowała to, iż część, może nieznaczną, kultury mniejszościowej stała się wspólną kulturze polskiej. Takie ujęcie sprawy ułatwi współżycie wszystkich narodowości na terytorjum państwa polskiego, a co zatem idzie — spotęguje naszą zwartość państwową.

Niech ta okoliczność stanie się dla nas wszystkich bodźcem i zachętą do pracy nad realizacją przewodniej idei naszych nowych programów „Polska i jej kultura”. Dążąc od pierwszych dni pobytu w szkole do zapoznania naszej młodzieży z kulturą Polski, będziemy tę młodzież coraz dokładniej zapoznawać ze środowiskiem, terenem przyszłej obywatelskiej jej pracy i Państwem Polskiem, jako całością i objawami dokonywującej się na niem pracy na wszystkich odcinkach życia, ułatwi nam to założenie trwałych i tak niezbędnych podstaw wychowania państwowego.

Józef Milenkiewicz.

NAUKA O KULTURZE POLSKIEJ A DZIEJE JĘZYKA OJCZYSTEGO

I.

Główną dewizą programów, które już częściowo realizujemy, jest idea „Polska i jej kultura”. Choć oś ta jest głównym trzonem wszystkich programów nauczania, to jednak język polski i historia realizują ją w głównej mierze, a szczególnie w odniesieniu do duchowej kultury Polski. Język ojczysty mówi o niej szczególnie w odniesieniu do teraźniejszości i niedalekiej przeszłości, a historia wyczerpuje całokształt polskiej kultury w odniesieniu do przeszłości. Nie świadczy to, jakoby język ojczysty pomijał obrazy dawnej przeszłości i jakoby odwrotnie — historia nie poruszała zagadnień kultury Polski współczesnej. Przy zupełnem przenikaniu wzajemnem dwu podstawowych przedmiotów

³⁾ J. Michałowska. Zagadnienia wychowawcze w nowych programach, str. 45.

humanistycznych także rozgraniczanie ściśle byłoby absurdem. Zagadnienia kulturalne w programie historii na klasę V przeważają ilościowo nad temiż zagadnieniami w programie na klasę VI i VII. Natomiast odwrotnie jest w programie języka polskiego, gdzie w miarę, im wyższa jest klasa, wzrasta ilość zagadnień kulturalnych.

Tak skonstruowany program, szczególnie nauk historii, świadczy, iż zerwaliśmy nareszcie z pojmowaniem historii jako tylko politycznych dziejów narodu. Na każdym odcinku podkreśla program **ż y c i e** narodu czy poszczególnych warstw oraz warunki i formy tego życia.

Już w klasie III poleca program poznać pamiątki z dawnych czasów w naszej okolicy, mieszkania i ubrania dziś i dawniej. W klasie IV przewiduje program poznanie zwyczajów i obyczajów okolicy, pracę, zajęcia i zabawy ludzi; ale wyraźnie program mówi, by podać obraz dzisiejszy i dawniejszy.

Program historii domaga się przedstawienia **ż y c i a** i jego **d y n a m i k i**. Mówi mianowicie, że lekcje mają być ilustracją życia dawnego, a obrazy, dotyczące życia zbiorowego, muszą posiadać żywe barwy, odpowiadać życiu, uwzględniać zarówno dzień powszedni, dzień pracy danego zespołu, jak jego zabawę i odpoczynek. Dla uzyskania barwności należy omówić stroje danej grupy ludzi, ich mieszkania, warunki materialne życia, sprzęty domowe, pożywienie i t. d.

Tu nasuwa mi się luźna uwaga. Rozpowszechniło się powszechnie mniemanie, że projekty nowych programów zredukowały znacznie materiał. W związku z tem często można się spotkać z pewnem lekceważeniem materiału, pewnem błędnem przekonaniem, jakoby ten materiał dawno był znany. Przytem wyraża się pewne wątpliwości, co zrobić z czasem.

Podkreślam jedno, że program kładzie wielki nacisk na rzetelne opanowanie materiału, co zupełnie wyczerpie czas. Co do uszczepienia materiału, to z tem się nie zgodzę. Owszem, program zredukował materiał polityczny, ale czyż zupełnie nowy nie jest cały materiał z dziedziny kultury, a przytem materiał ten jest dość szczegółowy. Nad tem, jak wyglądały dwory i dworki, chaty i mieszkania mieszczańskie w poszczególnych okresach, jak ucztowano, jedzono, bawiono się i podróżowano, wielu z nas będzie musiało się poważnie zastanowić i nieraz zajrzeć do jakiegoś pamiętnika czy dziejów kultury. Tu stoi otworem szerokie pole do samokształcenia.

Że program dużą wagę przywiązuje do spraw kultury, to świadczy o tem postawienie na czele wyników nauczania we wszystkich klasach wymagania znajomości spraw kulturalnych. W klasie V wymagają wyniki na pierwszym miejscu „znajomości obrazów życia polskiego w przeszłości, a mianowicie życia domowego i publicznego włościan, mieszczan, rycerstwa i szlachty, życia w klasztorze i na dworach magnatów i panujących”; w klasie VI „znajomości obrazów z życia kulturalnego i społeczno-gospodarczego Polski Stanisławowskiej, Polski w okresie niewoli oraz Polski odtodzonej.

Ażeby nauczanie o kulturze polskiej było należyte, nie wystarczy tylko mówić o zagadnieniach, które wysuwają programy. Zapoznanie z kulturą Polski należy oprzeć na wszelkich możliwych zabytkach, które przedewszystkiem musi znać nauczyciel, aby je w pełni wykorzystać. Program wymienia tych zabytków dużo; mówi o strojach, narzędziach, mieszkaniach, gmachach, kościołach i innych. Specjalnie poleca program zwiedzanie różnego rodzaju muzeów. Zwie-

dzianie to musi być częste; bowiem nie wystarczy obejrzenie i omówienie hurtem różnych zabytków, w dodatku pochodzących z różnych okresów życia naszego narodu.

II.

Mówiąc o zabytkach, pomija program język ojczysty jako zabytek i świadectwo kultury, a wszakże on jest niejako zwierciadłem naszego dziejowego rozwoju, szczególnie rozwoju kultury polskiej. On daje świadectwo o Polakach i ich kulturze, gdy inne pomniki zawodzą. Język ten np. powie nam, że stroje warstwy przodującej przez długie wieki w życiu narodu nie są czystymi strojami „narodowymi”. Nazwy ich mówią, że przyjęto je z Węgier.

W jednym tylko wypadku poleca program odwołać się do przeszłości języka, a mianowicie, gdy mówi o historycznym wyjaśnieniu nazwy miejscowości, w której znajduje się szkoła. W tym wypadku może dziecko poznać dużo; może dowiedzieć się o przodku czy przodkach — założycielach miejscowości, o ich zajęciach, ich wzajemnym stosunku do siebie, o grodach i podgrodziałach i obowiązku ludności wobec rycerzy i księcia.

Przy omawianiu nazw niektórych miejscowości zajdzie konieczność tłumaczenia niektórych zmian, jakie dokonały się w języku w dawnej przeszłości. W Starogardzie musi nauczyciel wspomnieć, że dokonały się w języku przestawki głosek, bo inaczej nie zrozumie dziecko, że „gard” to „gród”. W innym wypadku wspomnieć o zatracaniu samogłosek w wygłosie przez rzeczowniki żeńskie, które przybierały kusą postać zakończeń spółgłoskowych. Jest np. miejscowość „Łodzka”, której nazwa zachowała stare wygłosowe a, i jest druga miejscowość młodsza — „Łódź”.

Mówiąc o św. Janie Kantym czy o Sandomierzu wspomnieć o przejściu *an* i *en* w *ę*. Przecież św. Jan Kanta pochodził z Kęt, a twórcą Sandomierza był „pan” (pewnie żupan), imieniem Sędzimir, omawiając Grotniki czy Szczytniki, wyjaśni, że obowiązkiem mieszkańców tych siedzib było w przeszłości wyrabiać i dostarczać księciu groty czy szczyty (tarcze).

Język ojczysty wskaże nam na wspólny pień, od którego prócz nas wyszli nasi pobratymcy — Słowianie, a nawet Litwini. Ten moment może być także jednym z czynników zbliżenia do naszych słowiańskich mniejszości, jak również z drugiej strony przyczynić się może do wyrobienia podłoża uczuciowego, na którym budowałoby się przywiązanie mniejszości tych do Polaków i polskiej państwowości.

Na podstawie dziejów niektórych choćby tylko wyrazów poznają uczniowie, że kultura nasza ma pierwiastki, wyodrębniające ją od innych kultur; ale równocześnie poznają też, że często byliśmy przedmiotem obcych wpływów, które wyraźny i trwały ślad pozostawiły nie tylko w pewnym gmachu zabytkowym (np. ratuszu), ale także w języku w postaci jego nazwy, która na pewno przetrwała gmach, jak w wielu wypadkach już przetrwała.

Program nauczania historii w klasie V wymaga na początku, by podać dzieciom kilka obrazków z życia dawnych Słowian. Gdzie szukać śladów tego życia? Brak ich, albo jest ich bardzo niska ilość. Obszernem i pewnym źródłem do poznania zwyczajów, obrzędów czy zabaw Słowian pozostaje język ojczysty. W tym wypadku nauczyciel, uczący przedmiotów humanistycznych, będzie bar-

do często zmuszony zaglądać nietylko do dziejów polskiej kultury czy obyczajowości, ale także do dziejów języka ojczystego, które walnie pomogą do rozjaśnienia niektórych mroków przeszłości. Co najważniejsze — to dzieje języka przybliżą minione pokolenia do nas i wyrobią to przekonanie, że przeszłość, choćby najodleglejsza, i teraźniejszość — to jedno życie, lecz w innej formie. To właśnie zbliżenie pewnego momentu z przeszłości do współczesności jest do zrozumienia i ocenienia tak ważne, jak ważne jest w przestrzeni zbliżenie pewnego, odległego punktu celem jego rozpoznania, z tą jednak różnicą, że łatwiej zmniejszyć odległość przestrzenną niż dziejową.

Wymienione momenty pozwolą na wyrobienie pewnego pietyzmu w stosunku do pracy wielu pokoleń, a szczególnie w stosunku do wspólnego dobra, które nam przekazały — do języka ojczystego. One pozwolą łatwiej zrozumieć i docenić wagę obowiązków pokolenia współczesnego wobec przyszłości.

Przy zaznajomieniu dzieci tak choćby tylko z kilkoma wyrazami, przekona je niejako namacalnie, że przeszłość — to życie bujne, życie prawdziwe, a nie martwota, że język nasz — to twór żywy i pamiątka najcenniejsza.

Inaczej dziecko odniesie się do gwary, gdy przekona się dowodnie, że ta gwara to pamiątka z pewnego okresu naszej przeszłości, że to obraz naszego języka o kilkadziesiąt lub kilkaset lat wstecz, który również należy konserwować, jak stary krzyż przydrożny, jak kościółek pochylony, jak te urny i żalnie prasłowiańskie. W VII klasie można wskazać, jak wielcy mistrze mowy polskiej koryzstali z tej skarbnicy i zasilali język literacki odkryciami w gwarach.

Antoni Jobke.

SAMOKSZTAŁCENIE NAUCZYCIELA A PROGRAMY

I. W sprawie naszego przysposobienia gospodarczego.

Drukując w roku ubiegłym na łamach „Pracy Szkolnej” z racji ukazania się nowych programów cykl artykułów pod wspólnym tytułem „Jak czytać nowe programy?”, zwróciliśmy przedewszystkiem uwagę na to, co stanowi ich zasadniczą konstrukcję. Przez podanie przy każdym temacie rzeczowej bibliografii wskazaliśmy jednocześnie drogę do poszukiwań bardziej wyczerpujących i pracowań bardziej samodzielnych. Powstaje z kolei pytanie: jak zorganizować dalszy kontakt poznawczy z problemami, jakie nasuwa nam poprzez nowe programy życie bieżące? Ponieważ pogłębienie treści tych zagadnień w pracy samokształceniowej musi być przeprowadzone planowo i systematycznie, pragniemy podać w tym celu pewne wskazania.

W planie pracy, zależnie od środowiska (wieś czy miasto, typ szkoły, dobór sił, potrzeby terenu, formy pracy i t. d.), możemy się oprzeć na jednej z trzech podstaw zasadniczych: 1) społeczno-gospodarczej, 2) państwowo-obywatelskiej, 3) środowiskowo-réjjonalnej. Są to trzy filary, na których wspiera się ideologia nowych programów. Pominięcie w pracy realizacyjnej nauczyciela jednego z nich grozi wypaczeniem dokonywującej się reformy wychowania.

Podstawę społeczno-gospodarczą wysuwamy na plan pierwszy ze względów następujących: rzeczywistość dzisiejsza z ogromem i tragizmem swych przemian społecznych odrywa szkołę od jej idealistycznych ogólnokształcących założeń i nastawia wyraźnie w kierunku użytecznościowym, praktycznym, częściowo nawet materialistycznym. Przystosowanie się nowego ustroju szkolnictwa do wielkich dziejowych procesów społeczno-gospodarczych stało się już faktem dokonanym. Decydujący przełom nowych programów w tymże kierunku odsłonił przed nami nowe pola pracy, w których ani jesteśmy dobrze zorientowani, ani do pracy właściwie przystosowani. Posunęliśmy się wprawdzie znacznie naprzód w naszym przygotowaniu psychologicznym, zdobyliśmy niewątpliwie głębsze podstawy w dziedzinie metodyczno-dydaktycznej, ale pozostaliśmy nadal, jak ktoś powiedział, czystej krwi „romantykami” w naszym przystosowaniu gospodarczym. Nie wynieśliśmy bowiem ze szkół i kursów ani koniecznej znajomości zagadnień gospodarczych, ani umiejętności działania gospodarczo-wychowawczego. Tymczasem nowy program nakazuje myśleć i działać temi właśnie kategorjami. W myśl pięknego hasła „sami sobie” pozostaje nam droga samokształcenia, tem bardziej w danym wypadku celowa i skuteczna, że mamy tu duże doświadczenie i dobre nawyki. Poco więc tracić czas na kosztowne środki kształcenia w postaci kursów czy cdczytów, na słuchanie referatów, czy wykładów z łatwo dostępnej literatury, gdy możemy s a m i s o b i e zorganizować pracę wychowawczo-badawczą przy pomocy książek i wydawnictw źródłowych.

Dla przykładu podajemy szkic tematów na parę konferencyj z zakresu przystosowania gospodarczego. Będą to:

K w e s t j e :

- Praca
zespółowa
- indywidualna
- (A) Pogłębienie znajomości momentów gospodarczych w programach.
 - (B) Pogłębienie znajomości wiedzy ogólnej w zakresie problemów gospodarczych.
 - (C) Poznawanie bezpośrednio przejawów życia gospodarczego w środowisku.
 - (D) Sprawozdania prasowe.

Przykłady tematów:

1. Tendencje gospodarcze w nowej ustawie ustrojowej i skąd one wpływają.
2. Jak się przedstawia ilościowo czynnik gospodarczy w programach?
3. Udział władzy państwowej w życiu gospodarczym.
4. Programy i kierunki w polityce gospodarczej.
5. Szkoły ekonomistów (ważniejsze).
6. Aktualne zagadnienia gospodarcze w danej dzielnicy Państwa Polskiego.
7. Kontakt z organizacjami państwowo-gospodarczymi.
8. Wg. załączonej bibliografji.

Zachodzi potrzeba wyjaśnień w związku z podanym planem pracy.

A. Przystępujemy do tematu pierwszego od interpretacji ustawy o ustroju szkolnictwa, podkreślając silniej postanowienia artykułu 11: „Zagadnienia

kulturalno-gospodarcze środowiska, w którym szkoła się znajduje, winny być uwzględniane w materiale naukowym wszystkich trzech szczebli¹⁾. Następnie na podstawie niżej podanych źródeł wyjaśniamy współczesne pojmowanie kultury, w której wydzielamy za Hessenem 3 składniki:

1. o s w i e c e n i e — sztuka, religja, moralność;
2. o b y w a t e l s t w o — państwowość, prawa;
3. c y w i l i z a c j ę — gospodarstwo, technika¹⁾.

Spranger natomiast wyodrębnia z całokształtu dóbr kulturalnych aż pięć grup wartości, które muszą być użyte do pełnego rozwoju i wykształcenia człowieka obywatela, a mianowicie: intelektualne, techniczno-ekonomiczne, estetyczną, społeczne i religijne. Niezależnie od tych podziałów powinno się zwrócić uwagę, że rola wartości techniczno-gospodarczych, jeżeli nie z pewną przesadą, to w każdym bądź razie równorzędnie z innymi została potraktowana zarówno w materiale programowym, jak i w tendencjach ideowych obecnej reformy szkolnej.

Pracę nad tematem drugim ułatwi nam w znacznym stopniu książka S. Machowskiego²⁾. Pomijając część pierwszą rozważań (rozdz. 1, 2, 3), w której, jak powiedział trafnie pewien recenzent, autor miał odwagę „odbronzowić sfalszowaną rzeczywistość” gospodarczą Polski, posłużmy się dla naszych celów ostatnią częścią książki. Jak momenty wychowania gospodarczego, przewijające się w programie nauki szkoły powszechnej, zostały tutaj zebrane, wykażemy to na programie przyrody. Narastanie „gospodarczości” według poszczególnych szczebli programowych w ten sposób wygląda:

Szczebel

Ujęcie materiału nauczania

- I. Eksploatacja przyrody ożywionej przez człowieka:
 - a) hodowla ssaków i ptaków, warzyw i owoców;
 - b) racjonalne przechowywanie wytworów gospodarczych i ich zbytu (organizacja sprzedaży, dowozu i t. d. jako pewien system gospodarczy).
- II. Hodowle i obserwacje, płodozmian, znaczenie drenowania pól i łąk, nawożenie, należyte wyzyskanie bogactw naturalnych, istota pracy mechanicznej i t. d.
- III. Przetwórstwo rolne, produkty użytkowne suchej destylacji węgla, ropy naftowej, rola bakterij w gospodarce ludzkiej, higiena życia codziennego i t. d.

Albo jeszcze inaczej: dobór materiału, umożliwiający oparcie zagadnień ściśle przyrodniczych (morfologia, fizjologia i t. d.) na tych gatunkach zwierzęcych i roślinnych, które mają przede wszystkim wpływ na życie gospodarcze kraju. „Dostosowanie się do warunków — czytamy w programie — winno znaleźć wyraz w położeniu nacisku na te lub inne z pośród opracowanych roślin, przytem należy uprzywilejować rośliny, stanowiące podstawę gospodarki danej okolicy, lub też posiadające dla tej gospodarki wydatniejsze znaczenie ujemne” (str. 15). Zestawienie przykładowe dla klas IV i VI:

¹⁾ S. Hessen — Podstawy pedagogiki — Warszawa 1931. Str. 15 — 24.

²⁾ Patrz bibliografię L. 2.

Zestawienie przykładowe dla klas IV i VI:

Klasa	Materiał nauczania	Tematy gospodarcze
IV	owoce	przemysł owocowy, import;
„	warzywa	warzywny przemysł przetwórczy, konserwy i ich przechowywanie, polskie cukrownictwo;
„	zboża	gatunki żywnościowe, handlowe, dobrobyt ludności;
„	len, konopie	przemysł włókienniczy;
„	pszczoła	pszczelnictwo;
„	ryby	gatunki handlowe w Polsce, podstawy gospodarki rybnej;
„	ptaki	ptactwo eksportowe;
„	bydło domowe	przemysł przetwórczy (eksport polskich bekonów, mleczarstwo, jajczarstwo i t. d.);
VI	chmiel	browarnictwo;
„	gleba, odżywianie roślin	produkcja sztucznych nawozów;
„	las	przemysł drzewny, gatunki polskie eksportowane, rola parków w gospodarce leśnej;
„	owady: barczatka-sosnówka, brudnica - mniszka, strzygonia-chojnowka (wybór uzależnia program od warunków lokalnych)	szkodniki w gospodarce leśnej;
„	jedwabnik morwowy	przemysł jedwabniczy w Polsce, import.

W związku z powyższymi tematami może się nasunąć zastrzeżenie, czy wprowadzanie do nauczania przyrodoznawstwa celów ubocznych, gospodarczych, nie pacy treści samej nauki i nie jest sprzeczne z rolą, jaką ona w szkole odegrać powinna? Dla wyjaśnienia powyższego wydaje mi się słusznym zacytować słowa następujące: „Nauka u ludzi dorosłych ma dwa oblicza, które dziwnie stapiają się w jedno. Fierwsze — to bezinteresowne dążenie do prawdy, drugie — to pełnienie zadań społecznych... Czyż te dwa dążenia nie powinny odbić się w odpowiedni sposób w nauce młodzieży?... Przedstawienie spraw gospodarczych w związku z nauką o pszczołach czy rybach w niczem nie przeszkadza, by przy poznawaniu życia pszczoły czy ryby nie nasunęły się inteligentnemu uczniowi zagadnienia biologiczne, które daleko leżą poza gospodarczemi i które wraz ze swym tajemniczym porządkiem głęboko zapadną mu w duszę... Ale poruszać przy tem sprawy gospodarcze, sprawy praktycznego znaczenia, znaczy kierować uwagę ku człowiekowi i jego wysiłkom społecznym, znaczy przygotować podłoże pod przyszłą działalność wychowanka” 1).

1) H. K. — Uwagi ogólne w sprawie realizacji nowych programów — „Oświata i Wychowanie”. R. 1933. Str. 451.

Człowiek zaś może zrozumieć czem sam jest i czem są warunki jego bytu tylko wówczas, gdy zda sobie sprawę, skąd się to wszystko wzięło, t. zn. gdy pozna historję. Historia znów musi być pełną historją całego życia ludzkości i obejmować równomiernie jego wszystkie dziedziny: duchową, materjalną i gospodarczą, społeczną i polityczną¹⁾. Wydobyć więc pierwiastków społeczno-gospodarczych w obecnym programie historii to również nieunikniony etap w zdobywaniu potrzebnych umiejętności postępowania gospodarczo-wychowawczego. Jako przykład wartości gospodarczej w materiale historii klasy VI-ej możnaby wskazać obraz p. t. „Odkrycie nafty, Łukasiewicz” (p. prog. str. 7). Po wyczerpujące zestawienia „analiz ilościowych” w programie wychowania gospodarczego odsyłam czytelnika do omawianego źródła.

B. Pomoc instruktywną w zorganizowaniu studjów samokształceniowych nad zagadnieniami ogólnogospodarczymi możemy znaleźć początkowo w pracy K. Drewnowskiego¹⁾. Opracowanie to zasługuje na szczególne wyróżnienie, gdyż zawiera oprócz rzeczowych uwag metodycznych wykaz lektury, potrzebnej nauczycielowi szkoły powszechnej. W celu wyrobienia sobie ogólnej orientacji wystarczy ograniczyć się do źródeł, cytowanych przez autora w rozważaniach. Sięganie do dzieł klasycznych z zakresu ekonomji, psychologii i socjologii byłoby narazie przedsięwzięciem zbyt ryzykownem, a w praktyce mało skutecznem. Dla początkującej pracy nad zagadnieniem przysposobienia gospodarczego byłoby to podchodzenie zbyt obce, mniej ciekawe, a więc i bardziej nużące. Wyzyskanie natomiast odpowiedniej literatury popularno-naukowej z zakresu wychowania gospodarczego, dostępnej całemu nauczycielstwu, staje się bezwzględny nakazem chwili. Wymienimy chociażby najbliższej nam znańce, cenne i łatwo dostępne źródła, jak roczniki „Wiedzy i Życia”, poświęcone popularyzacji zagadnień społeczno-wychowawczych. Wykorzystać przedewszystkiem powinniśmy materiał w dziale zagadnień bieżących. Oto przykład: w zeszyte 6-ym z roku 1933 w artykule p. t. „Przegląd gospodarczy” p. J. Barński wysuwa taki problem: „Etatyzm czy liberalizm? Jak się przedstawia udział władzy państwowej w życiu gospodarczem?”. Autor zapoznaje w sposób polemiczny nauczyciela na wsi i w mieście z poglądami i ideologją gospodarczą t. zw. etatystów i ich przeciwników liberalistów²⁾. Daje jednocześnie aktualną orientację w zakresie prasy, zajmującej się problemami gospodarczo-państwowymi, jak: państwo jako czynnik produkcji, lud wiejski a państwo, wspólna gospodarka na zasadach spółdzielni rolniczych, co to jest państwo, przebudowa struktury produkcyjnej wsi i t. p. 1).

Ważmy inny przykład: „Co to jest konjunktura gospodarcza?”. Wyrażenie,

1) Głębsze ujęcie znaczenia historii w przygotowaniu człowieka do orientowania się w życiu społeczno-gospodarczem podaje ciekawy referat prof. Bujaka p. t. „O nauczaniu historii”, drukowany w „Pamiętniku V Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich w Warszawie”. Lwów 1930 r. Nakładem Pol. Tow. Historycznego.

1) Patrz bibliografję L. 6.

2) Dwa odrębne kierunki w ekonomji teoretycznej. Etatyzm — oparty na prawie wyłączności regulowania przejawów w dziedzinie życia ekonomicznego (handel, przemysł i t. p.) przez państwo. Liberalizm — kierunek przeciwstawny. Domaga się zupełnej wolności pracy, handlu, umów, nie uznając interwencji państwa w sprawach ekonomicznych. Poza tem są jeszcze szkoły, odbiegające mniej lub więcej od tych zasadniczych stanowisk polityki ekonomicznej.

2) B. Wścieklica — „Wiedza i Życie”. R. 1934. Zesz. 4. Str. 337 — 345.

które nabrało dziś niezwyklej popularności. A jaka jest treść tego pojęcia? Na to pytanie usiłuje dać wyczerpującą odpowiedź artykuł p. Wścieklicy. Poza definicją pojęcia znajdujemy tam ogólne wyjaśnienia, dotyczące takich zagadnień, jak: cykl konjunkturalny, teoria konjunktury, metody badań nad konjunkturą, w jakim stadium konjunktury znajdujemy się w tej chwili w Polsce? Nadto znajdziemy tam omówienie odnośnych instytucyj i wydawnictw.

Zkolei możnaby przejść do zaznajomienia się z tak ważnem dla współczesnego życia gospodarczego zagadnieniem, jak: gospodarczy interwencjonizm państwowy, uchwycić następnie istotę terminów kapitalizm, produktywizm itd. 3). Nauczyciel praktyk, słusznie zresztą, może zapytać: cóż mają wspólnego programy z powyższemi „izmami”, co łączy systemy ekonomiczne z pracą szkolną? Odpowiedź będzie krótka. Wychowanie i nauczanie w ramach dawnych programów aktywizowało ucznia „n a n i b y”, bez jakichkolwiek podniet rzeczywistych, odczuwanych, jako motywy życiowe, gospodarcze, praktyczne i t. d. Zainteresowaniu sztucznemu z przymusu szkolnego przeciwstawia się teraz ciekawość, wyznaczoną przez pobudki, czerpane ze środowiska bezpośredniego. Ciekawe jest to, co potrzebne, pożyteczne, praktyczne, produktywne. Stąd właśnie nowy program ma nastawienie wybitnie życiowo-gospodarcze. Nie wystarczy wszakże triumf tendencji gospodarczej w dzisiejszem szkolnictwie. By wszczepić te wielkie wartości w młodzież szkolną, nauczyciel przedewszystkiem musi sam mieć dobrą orientację gospodarczą. Nie jest bowiem błędem wychowawczym przyznać się otwarcie do swej nieznajomości pewnych szczegółowych zagadnień, ale byłoby błędem odmówić ciekawej i poszukującej młodzieży wyjaśnień, wskazówek, czy odpowiedzi na pytania z dziedziny najżywotniejszych zagadnień dnia bieżącego. Na to jest tylko jedna rada: musimy sobie jasno uświadomić różnorodne i wielostronne związki naszej rzeczywistości państwo-gospodarczej. Musimy poznać chociażby pobieżnie prawa, rządzące życiem gospodarczem, a co najważniejsze, zdobyć potrzebne umiejętności działania gospodarczo-wychowawczego.

Zaczniemy od samego pojęcia „gospodarowanie”. Przywykliśmy — pisze pan Wścieklica — wszyscy do tego terminu, tak, jakby był on zupełnie prosty i jasny, jakby zjawiska życia gospodarczego nie miały żadnych tajemnic, że każde stanowi odrębną całość, nie związaną zupełnie z innemi zjawiskami gospodarczemi i że oddziaływanie na owo życie gospodarcze jest łatwe. Wbrew powyżej ustalonym poglądom należy stwierdzić, że zjawiska życia gospodarczego są między sobą ściśle, logicznie i całościowo powiązane i że jest nauka, która ustalaniem tych właśnie związków oraz badaniem praw, rządzących niemi, specjalnie się zajmuje. Czy zdobycie tego mocnego oparcia, jakie daje wiedza teoretyczna o życiu gospodarczem, zwana ekonomją polityczną, jest w dobie obecnej rzeczywistości szkolnej nauczycielowi potrzebna — pozostawiamy do rozstrzygnięcia zainteresowanym. Zaznaczamy tylko, że punkt oparcia i kierunek przewodni na tym odcinku wysiłków samokształceniowych podaje nam tenże publicysta w następnym zeszyte omawianego miesięcznika.

W artykule p. t. „Co to jest ekonomja polityczna” autor usiłuje dać zwięzły i łatwy zarys danej nauki oraz jej podstawowych pojęć. Na podkreślenie szczególnie zasługują dyspozycje następujące:

2) R. Battaglia — „Wiedza i Życie”. R. 1934. Zesz. 5. Str. 373 — 384.

- a) prawa rządzące życiem gospodarczem,
- b) produkcja, wymiana i spożycie — jako najprostszy schemat działalności człowieka (podmiotu gospodarującego),
- c) podział ekonomji politycznej oraz nauki pomocnicze,
- d) wyczerpujące omówienie podręczników ekonomji politycznej 1).

W uzupełnieniu literatury podanej polecić jeszcze należy wydawnictwo perjo-
dyczne, poświęcone nauce i potrzebom życia p. t. „Ekonomista” 2).

Z własnego stanowiska zauważymy: że brak w społeczeństwie naszym należy-
cie rozwiniętego z m y s ł u o r g a n i z a c y j n e g o i racjonalnych z a-
s a d w y d a j n o ś c i g o s p o d a r c z e j odbija się ujemnie na całym
życiu Polski współczesnej; że przeobrażenie zasadniczych zrębów wewnętrzne-
go życia polskiego pozostaje w ścisłej łączności z odpowiednimi przeobraże-
niami naszych umiejętności zawodowych i działania wychowawczego; że skoro
w naszym myśleniu i działaniu zawodowym tkwić będą najbardziej aktualne
sprawy współczesności, wkroczą one spontanicznie poprzez szeregi wychowan-
ków i do społeczeństwa całego; że wyjątkowo trafne i głębokie uzasadnienie
powyższej tezy znajdujemy w „Dysproporcjach” Kwiatkowskiego 3) oraz pra-
cach Radziwonowicza 4) i że taka właśnie lektura dostarcza nam silnych bodź-
ców do uświadomienia organizacyjno-gospodarczego.

Okres pedagogiki, który zdaniem naszym, już się kończy, pozostawił nam
w dziedzinie praktyki szkolnej pewne skłonności i nawyki do jednostronnego
i przesadnego metodyzowania czynności wychowawczych. Nadużycia w dosko-
naleniu czysto zewnętrznych sposobów udzielania wiedzy doprowadziły nau-
czyciela do pewnego rodzaju magizmu szkolnego. Trick, figielek, sztuczka dy-
daktyczna stały się codzienną troską nauczyciela; dziwaczne „metodyki” i „me-
todyjki” wypełniły jego bibliotekę podręczną. Nic dziwnego, że po wielu la-
tach takiej pogoni za „lekcją idealną” umysł nauczyciela, jeżeli nie wpadał
wręcz w pewien stan chorobliwy, który ktoś złośliwie nazwał „tumor metodicus”
(dosłownie — nabrzmiałość metodyczna), to w każdym bądź razie nara-
żony był mocno na oderwanie się od życia i rzeczywistości. Nie będziemy się
też dziwić, dlaczego i pojęcie państwa, jako najistotniejsza treść w s p ó ł c z e-
s n e g o i d e a ł u w y c h o w a w c z e g o określa się dzisiaj na tych sa-
mych tendencjach natury k o n s t r u k t y w n e j i p r a g m a t y s t y c z-
n e j. „Państwo — pisze Radziwonowicz — nie jest zagadnieniem literackim,
estetycznym, tematem do deklamacyj i gestykulacyj, lecz przede wszystkim jest
ono faktem realnym, natury organizacyjnej, politycznej, społecznej, gospodar-
czej, kulturalnej”. Wychowanie zaś państwowe — uzupełnia dalej Chmaj —
jest nauką o budownictwie, o organizacyjnym i gospodarczym ujmowaniu zja-

1) B. Wścieklica. Co to jest ekonomja polityczna. „Wiedza i Życie. R. 1934. Zesz. 6.
Str. 480 — 488.

2) Organ Tow. Ekonomistów i Statystyków Polskich, wych. w Warszawie. Adres Re-
dakcji i Administr.: Szpitalna 4 m. 18. Prenumerata roczna zł. 20.—.

3) E. Kwiatkowski. Dysproporcje. Kraków 1932.

4) W. Radziwonowicz. Organizacyjne wychowanie młodzieży i dorosłych jako rys epoki.
„Dziennik Urzęd. K. O. S. Warszawskiego”. Nr. 6. R. 1933. Str. 391 — 408 lub „Zręb”.
Nr. 2. R. 1933.

wisk życia... Zwłaszcza ta pragmatystyczna tendencja bardzo wyraźnie zaznacza się u polskich teoretyków wychowania państwowego w podkreślaniu wagi pierwiastków konstrukcyjnych, sztuki organizacyjnej, w odrzucaniu romantyzmu, w uznaniu co najwyżej jego stosunku do pracy, w wysuwaniu hasła gospodarczego przeszkolenia młodzieży. 1). Obecna reforma szkolna i nowe programy zmuszają nauczyciela i ucznia do wyjścia poza obręb „lekcji idealnej”. A zatem w hierarchji przedmiotów, obowiązkowych dla uzyskania wyższych kwalifikacyj nauczycielskich, obok dotychczasowych, jak socjologia pedagogiczna, psychologia pedagogiczna, pedagogika doświadczalna i dydaktyka doświadczalna, muszą znaleźć się nauki pomocnicze, zajmujące się zjawiskami życia gospodarczego. Słowem, musi stworzyć się pedagogika gospodarcza i dydaktyka gospodarcza. Ze zapomocą racjonalnego samokształcenia możemy powyższy proces przyśpieszyć, tego już dowodzić nie trzeba.

C. Kwestja bezpośredniego poznawania przejawów życia gospodarczego w środowisku wymaga specjalnego opracowania. Zaznaczymy tylko ogólnie, że planowanie samokształcenia w tym zakresie należy przenieść na teren pracy zespołowej (grono nauczycielskie każdej szkoły, konferencje rejonowe, zespoły pracy wychowawczo-badawczej, organizacje nauczycielskie) oraz ściśle związać z pracowaniem kwestyj programowych, które wyróżniliśmy na wstępie, jako podstawę środowiskowo-regionalną.

D. Ponieważ odpowiedniej literatury dydaktyczno- i wychowawczo-gospodarczej dotąd prawie nie posiadamy, przeto musimy z całą starannością wykorzystać przyczynki, ogłaszane w prasie codziennej i pedagogicznej. Specjalną rolę pomocniczą odegra tu „Prasa Gospodarcza”, dwutygodniowy biuletyn bibliograficzny, wychodzący przy współudziale czasopism „Bank”, „Biuletyn Izby Przemysłowo-Handlowej w Warszawie”, „Gospodarka Narodowa”, „Polska Gospodarcza”, „Przegląd Gospodarczy”, „Rolnik-Ekonomista” i „Rolnictwo” 1). W prasie samokształceniowej — jednostkowej i zespołowej nauczycielstwa wielkie usługi oddadzą działy, poświęcone wiedzy gospodarczej oraz programom i kierunkom ekonomicznym.

Na zakończenie powyższych wskazań podajemy wykaz lektury niezbędnej w celu dokładniejszego poznania zagadnień, zarysowanych w niniejszym szkicu. Pamiętać przytem musimy o celowym podziale pracy. Jednostki z większym przygotowaniem teoretycznym opracowują tematy poruszone w A i B. Osoby, wykazujące bezpośrednią znajomość warunków życia gospodarczego w danej miejscowości, niewątpliwie muszą się zainteresować kwestjami w zakresie elementów środowiskowych (C). Sprawozdaniami prasowymi zajmą się pozostali uczestnicy zespołu. Bronić się także musimy przed ujęciem referatowem sprawozdań. Sprawozdanie prasowe musi być krótkie, zwięzłe i oddawać najistotniejsze myśli autora. Najlepsze są sprawozdania ustne według dyspozycji, przygotowanych poprzednio przy studjowaniu źródła. Oto przykład takiego przygotowania na podstawie artykułu d-ra F. Kulańskiego: „Uwzględnienie potrzeb życia gospodarczego”.

1) L. Chmaj. Współczesna polska myśl wychowawcza. „Zręb”. R. 1934. T. 18. Str. 12 i 21.

2) Redakcja i Administracja: Warszawa, Szpitalna 4. Wyd. Cz. Bobrowski.

DYSPOZYCJE DO SPRAWOZDANIA PRASOWEGO.

I. Wiadomości wstępne.

1. Nowy ustrój a programy.
2. Nazwa „ekonomja” (z greckiego „prawo domowe”).
3. Pogarda pracy fizycznej, rzemieślniczej (Arystoteles, kultura europejska aż do wieku XX).
4. „Szkoła pracy” — hasłem dzisiejszego wychowania.

II. Kolejność zapoznawania młodzieży z elementami gospodarczymi.

5. Przyroda (gotowe środki do spożycia lub surogaty do przeróbki).
6. Przeróbka surogatów (wytwórczość — produkcja). Planowe spożycie — konsumcja.
7. Gospodarstwo (człowieka pierwotnego — jednostkowe — domowe — społeczne — państwowe — światowe).
8. Pieniądz, jako środek wymiany dóbr materialnych.
9. Praca fizyczna i fachowa.
10. Kapitał, handel, kredyt, weksel.

III. Zapoznanie z ustrojem społecznym Polski.

11. Związek dziejów naszych z życiem gospodarczym i ekonomicznym ¹⁾.
12. Rozwój gospodarstwa narodowego (osada, opole, plemię).
13. Wytworzenie się kmieci, szlachty, rycerstwa. Stan mieszczański. Powstanie stanu robotniczego.
14. Dzisiejszy ustrój gospodarczy Polski.

IV. Wiadomości aktualne z życia bieżącego (prasa, radio, ulica, afisz, odezwa, plakat).

15. Aktualne pojęcia gospodarcze, jak: pełna waluta złota, „dolar stoi”, kurs pieniądza, cło, autarkja (samowystarczalność), konjunktura i t. p.
16. Potrzeba zaznajomienia się z powyższymi pojęciami i przygotowania do akcji wychowania gospodarczego!

BIBLIOGRAFJA.

Do tematów pod A:

1. Ustawa o ustroju szkolnictwa z dn. 11 marca 1932 roku. Warszawa 1933. Nakład Zarządu Głównego Z. N. P. Str. 25.
2. S. Machowski — Wychowanie gospodarcze w nowych programach. Warszawa 1933. Nakład Gebethnera i Wolffa. Str. 70.

¹⁾ W tym względzie polecić można dzieło zbiorowe S. Arnolda, C. Leśniewskiego i H. Póhoshkiej p. t.: Polska w rozwoju dziejowym. T. II. Zagadnienia ustrojowe, gospodarczo-społeczne i kulturalne. Tematy gospodarczo-społeczne zostały ujęte w VII rozdziałów (od str. 87 do 200), odpowiadających strukturze społecznej Polski w ciągu wieków. Zapoznanie się z temi tematami ułatwić może nauczycielowi orientację co do zmienności form życia społecznego i celowości istnienia tych form w związku ze zjawiskami gospodarczymi w różnych okresach przeszłości.

3. W. Hoszowska — Gospodarcze nastawienie w programach szkół ogólnokształcących. „Ruch Pedagogiczny”. R. 1933/4. Nr. 5. Str. 168 — 179.
4. W. Hoszowska — Kształcenie gospodarcze w programach szkoły powszechnej. „Oświata i Wychowanie”. R. 1934. Zeszyt 3 — 5. Str. 140 — 161.
5. A. Grzegorzewski — Pierwiastki życiowo-gospodarcze w nowych programach szkoły powszechnej. „Dziennik Urzędowy Kuratorjum Okręgu Szk. Wileńskiego”. R. 1933. Nr. 11. Str. 583 — 604.

Do tematów pod B:

6. K. Drewnowski — Praca indywidualna i zespołowa nauczycieli nad zagadnieniami gospodarczymi. „Dziennik Urzędowy Kuratorjum Okręgu Warszawskiego”. R. 1933. Str. 24 — 34.
7. D-r R. Battaglia — Dobrobyt społeczeństwa a wychowanie.
8. D-r W. Hoszowska — Idea spółdzielczości w gospodarczo-społecznym wychowaniu młodzieży w Polsce. Warszawa 1932. Nakład Instytutu Spółdzielczego.

Do tematów pod D:

9. D-r E. Kulański — Uwzględnienie potrzeb życia gospodarczego. „Przyjaciel Szkoły”. R. 1933. Nr. 10. Str. 310 — 315.
10. S. Belżęcki — O przysposobieniu społeczno-gospodarczym w nowych programach szkolnych. „Życie Szkolne”. R. 1933. Zeszyt 5 — 6. Str. 197 — 205.
11. W. H. — Z zagadnień wychowania gospodarczego w szkole powszechnej. „Praca Szkolna”. R. 1933. Nr. 8. Str. 161 — 171.
12. J. Puternicka, S. Jezior, M. Radomski, M. Sjudak, T. Jarzyna — Udział szkoły w życiu gospodarczym środowiska. „Praca Szkolna”. R. 1933. Nr. 8. Str. 171 — 180.
13. K. Przyłęcki, M. Ochmanówna — Udział szkoły w życiu gospodarczym. „Praca Szkolna”. R. 1933. Nr. 3. Str. 66 — 69.
14. J. Durejkowa — Nachylenie gospodarcze w nowych programach. „Sprawy Nauczycielskie”. R. 1934. Nr. 2. Str. —
15. E. Jagusiak — Realizacja zagadnień gospodarczych w nowych programach. „Dziennik Urzędowy Kuratorjum Okręgu Szkolnego Brzeskiego”. R. 1934. Nr. 3.

Kazimierz Greb.

Z NASZYCH DOŚWIADCZEŃ

OBLICZANIE CZASU W KL. II-EJ.

W programie nauki rachunków w kl. II mamy m. in. zadanie nauczania dzieci rozróżniania godzin, obliczania czasu z mniejszą, a później większą dokładnością. Nauka powinna posiadać związek z codziennym życiem dziecka. Gromadka dzieci często się spóźnia.

— Dlaczego? — Bo mamusia późno ich wysłała do szkoły. — A czy same nie możecie pilnować się godziny? — Nie, bo nie znamy się na zegarze. — Kto jeszcze nie zna się na zegarze? Połowa klasy.

— Czy można tak wszystko zostawić, jak jest, i pozwolić całej gromadzie spóźniać się do szkoły? — Nie. — Więc co robić? — Nauczyć dzieci znać się na zegarze. — Dobrze, ale jak? Różne propozycje.

Zegara z korytarza nie można zabrać, bo woźny nie będzie wiedział, kiedy zadzwonić i lekcja będzie trwała bardzo długo. Nauczyciel wyjmuje zegarek i, trzymając go nad głową Idzikowskiego — pokazuje klasie. Zegarek jest mały, ale Idzikowski widzi godziny dobrze. Wymienia godziny, ale przy godzinach IV, V, VI utyka. Niektóre tylko dzieci znają te cyfry.

Poznamy teraz znaki, które stoją przy każdej godzinie. Dzieci wyjmują zeszyty i przygotowują się do pisania. Kasprzakówna notuje na tablicy znaki rzymskie, które kopjuje z godzin na zegarku. Przy rzymskich znakach Lubaszko pisze cyfry arabskie i nazwy ich słowami. Idzikowski obliczył, że na zegarku jest godzin dwanaście. Maliszewski liczby arabskie i słowa zakrywa blokiem rysunkowym i każe innym kolegom odgadywać z cyfr rzymskich, jakie to są godziny. Sam się omylił dwa razy. Ale prawie cała klasa już wie, co oznacza każda cyfra rzymska. Co ma być zadane do domu, żeby dzieci mogły dobrze się nauczyć odróżniać i czytać cyfry rzymskie? Po krótkim namyśle Zak Bolek proponuje napisać tabliczkę mnożenia do dwunastu — rzymskimi cyframi. Pokazał — jak to zrobić — na tablicy. Jasińska chce odejmować od dwunastu kolejno 1, 2, 3, i t. d. do jedenastu. Też dała przykład na tablicy. Długoszówna będzie dodawała takie liczby, ażeby zawsze wypadło dwanaście. Np. $9 + 3, 8 + 4$ i t. d.

— A wszystko rzymskimi cyframi — zastrzega się Zak.

Dzieci się godzą, że każde wybierze, co kto woli.

Na drugi dzień były roboty. Dzieci, zapytane czy nauka o zegarze skończona, odpowiedziały, że nie, bo jeszcze nie wszyscy wiedzą: gdzie — która godzina, która z dwu wskazówek — wskazuje godziny, a która minuty.

— Kiedy nauka o zegarze byłaby najłatwiejsza? Kiedy każde napewno chciałoby dobrze znać zegar i ciągle patrzyłoby: która godzina? Korecki odrazu zgadł, że wtedy, gdyby każde dziecko miało swój zegarek.

— Które z dzieci narysuje zegar na tablicy?

Amatorów jest kilkunastu. Miętek przyszedł do tablicy, ale z tarczą zegarową w kształcie koła idzie mu jakoś niesporo. Trzeba znaleźć sposób na dobre i szybkie rysowanie kółka. Projektów jest kilka: a) każde dziecko będzie miało cykiel, b) szpilkę, sznuрек i ołówek, c) wreszcie Mieszkowski wpadł na pomysł, aby zrobić kółko z tektury i obrysowywać, to wtedy w zeszytach każdy będzie miał dobre kółko do rysowania zegara. Nauczycielowi pomysł bardzo się podobał. Dziwnym trafem w szafce znalazło się 58 kwadratów tekturowych. Dyżurni rozdali tekturki i nożyczki, nauczyciel przewrócił pusty kałamarz dnem do góry i obrysowywał kółka na każdej tekturce. Dzieci wycinały kółka b. starannie. Następnie nauczyciel wyznaczył w środku kółka punkcik. Poradził dzieciom, aby w tem miejscu przebiły nożyczkami otwór. Po co? Tajemnica.

Co dzieci mają zrobić w domu? Jedną kreską, bardzo starannie, oznaczyć każdą godzinę na kółku — od pierwszej do dwunastej. Ale ołówkiem, żeby można było zetrzeć, jeżeli będzie źle. Zanim dzieci porównały swoje kółka, poprawiły, jeżeli były źle wycięte, podpisały swoje nazwiska i numer drobnymi a ładnymi literkami — okazało się, że lekcja była skończona.

Na drugi dzień, choć to były rachunki, dzieci pokazały swoje „zegarki”. Niektóre miały godziny źle poznaczane kreskami, ale w ciągu kilku minut, porównywując z „zegarkami” kolegów, poprawiły błędy i wszystkie dzieci miały swoje „zegarki” w porządku. Nauczyciel kazał dyżurnym rozdać zeszyty i po zapisaniu numeru ćwiczenia i daty — zapowiedział, że dzieci będą musiały na „zegarze” w zeszycie zanotować tę godzinę, którą dyżurny zauważy na zegarze szkolnym. Dyżurny dla pewności wziął ze sobą gospodynię klasy i razem przyszli z wiadomością, że mała wskazówka „stoi” na jedenastej godzinie, a duża na pierwszej. Dzieci przy pomocy swoich „zegarków” obrysowały kółka w zeszycie (po lewej stronie karty), oznaczyły miejsca godzin wg. kresek na tektur-

ce, a środek koła — przez ową tajemniczą dziurkę w pośrodku „zegarka”. Miętek narysował „zegar” na tablicy i oznaczył kierunek małej i dużej wskazówki według tego, co mówili dyżurni z gospodynią. Nauczyciel przeszedł między ławkami i zadał niespodziewanie pytanie, na które Zak odpowiedział natychmiast:

— Która godzina na waszych „zegarkach” w zeszytach?

— Pięć po jedenastej.

Kilku to potwierdziło i nauczyciel musiał się zgodzić. Później były jakieś zadania, kilka pytań na temat tabliczki mnożenia (ach ta tabliczka mnożenia!) i przed końcem lekcji znowu dzieci rysowały w zeszytach „zegar” — po prawej stronie karty, obok tamtego pierwszego „zegara”. Znowu inne dzieci patrzyły na zegar szkolny, która godzina. A później wszystkie zanotowały godzinę na nowym „zegarze”. Wkońcu podpisano pod każdym „zegarem”: za ile minut, czy ile minut po i jakiej godzinie. Do minut używano liczb arabskich, a do godzin — rzymskich.

Na drugi dzień dzieci same przypominały dyżurnemu, aby zobaczył, która godzina na prawdziwym zegarze i notowały ją na swoich „zegarkach” w zeszytach. Kiedy na lekcji polskiego dzieci zastanawiały się, co zapisać w t. zw. dzienniczku klasy, zjawił się projekt, że trzeba zapisać historję „naszych zegarków”, bo to przecież wynalazek klasy. Prosiły też, aby im pozwolić zabrać zeszyty i „zegarki” do domu, to mamusia im przyszyje na wstążeczkę, czy nitkę jedwabną te „zegarki” do zeszytu, żeby się nie zgubiły, bo szkoda.

Z tem notowaniem to było tak przez kilka lekcji rachunków. Pewnego jednak dnia nauczyciel, na kilka minut przed dzwonkiem zapytał: ile minut trwała cała lekcja? Okazało się, że nikt nie wie. Nie było czasu na obliczenie z nauczycielem, więc dzieci postanowiły obliczyć w domu. Na następnej lekcji rachunków dzieci miały zapisane, ile minut trwała poprzednia lekcja. Bardzo rozmaicie. Na tej to godzinie rachunków wiele dzieci dowiedziało się, że „duża wskazówka, jak przejdzie od jednej godziny do drugiej, to upłynie tylko 5 minut czasu, a jak mała wskazówka — to aż 60 minut, czyli 1 godzina”. Ze godzina ma 60 minut, to wiedziały prawie wszystkie dzieci. Pomimo tych wyjaśnień i odkryć, z obliczeniami było gorzej. Co kilka ławek — czas trwania lekcji był inaczej obliczony. Pozatem nauczyciel pokazał, że dzieci przeważnie zamazują „zegarki” pisaniem cyfr rzymskich przy godzinach, więc po krótkiej naradzie postanowiono wcale cyfr na „zegarkach” nie pisać, tylko stawiać kreski w miejscu godzin. Okazało się, że prawie wszystkie dzieci bez liczb wiedziały, gdzie która godzina na zegarze. Wreszcie któreś dziecko obliczyło dobrze czas trwania lekcji w swoim zeszytach, pokazało sposób obliczenia na tablicy i nareszcie wpisano pod „zegarami”: „Lekcja piśmienna trwała 30 minut”. I znowu przez kilka godzin rachunków na początku i przy końcu każdej lekcji powtarzało się notowanie i obliczanie czasu zużytkowanego na arytmetykę. Dzieci śpieszyły się z notowaniem, aby nie tracić czasu na „zegarki”. Ale wkrótce trochę je znudziło powtarzanie się prawie tych samych godzin, gdyż lekcje przecież odbywały się wg. planu. Postanowiono więc notować początek i koniec dnia szkolnego i obliczać czas jego trwania. Była tu pewna rozmaitość, bo w poniedziałek lekcji jest tylko trzy i zaczynają się od 11.50, a w środę, choć zaczynają się o tej samej porze, lekcji jest cztery, a w piątek i sobotę znów rozpoczęcie lekcji wy-

pada na g. 10.55. Później była „spowiedź” starszych klas, lekcje przełożono na godz. 8-ą rano. Zauważono przytem, że choć początek lekcyj wypadł na 8-ą rano, a nie, jak zwykle, na 11-ą czy 12-ą, to jednak żadne dziecko się nie spóźniło. Dlaczego? Bo wtedy wszystkie dzieci idą do szkoły, to łatwo mamie „upilnować godzinę”, a poza tem „my już znamy się na zegarku!”.

Pomimo, że się tak dobrze znają na zegarku, nauczyciel ciągle jeszcze każe obliczać: to czas trwania lekcyj, to czas pracy, zabaw i posiłku dzieci w ciągu dnia, to czas potrzebny na przebycie drogi z domu do szkoły, to czas pracy ojca w fabryce, to znów coś innego wymyśli sam, albo przy pomocy klasy. Czasami stanie nad zeszytem jakiegoś ucznia i mocno kręci głową. Widocznie coś tam w zeszycie nie tak, jak potrzeba, bo później kilkoro dzieci zbiera się przy tym zeszycie i szukają błędu. Przeważnie go znajdują, ale nie zawsze.

M. Kisielnicki.

KALENDARZ JAKO OŚRODEK PRACY W KLASIE II-EJ.

(Z doświadczeń szkoły ćwiczeń Liceum Krzemienieckiego)

„Praktyczne zapoznanie się z kalendarzem, pisanie dat” — oto lakoniczny ustęp w odniesieniu do kalendarza w ministerjalnym programie arytmetyki z geometrią dla klasy II-ej. Jak ten temat uczynić pewną konstruktywną całością, będącą dla dziecka czemś mu bliskiem, związanem z jego życiem, zainteresowaniem, spostrzeżeniami, przeżyciami — oto pytanie, jakie stanęło przede mną w momencie przystąpienia do projektowania planu pracy. Chodziło mi o to, by stworzyć takie warunki, które pozwoliłyby dziecku istotnie samodzielnie i z własnej ochoty wiadomości potrzebne zdobyć i przyswoić. Uświadomiłam sobie, że oparcie się o zainteresowanie, spostrzeżenia i przeżycia dzieci wymaga odpowiedniego czasu, w którym zagadnienie kalendarza mogłoby być w ten sposób przeprowadzone. Najbardziej odpowiednim wydał mi się okres Nowego Roku. Wówczas to bowiem kończy się stary kalendarz, kupuje się kalendarze nowe, ogląda się je na wystawach sklepowych, otrzymuje jako reklamę i t. p., a w wielu domach obchodzi się symboliczną uroczystość witania Nowego Roku, co również nie może ująć uwagi dzieci.

Dla zapoczątkowania obserwacji przygotowawczej i późniejszego uwydatnienia samego momentu styczności starego i nowego roku uznałam za potrzebne „wstępne wprowadzenie” kalendarza jeszcze przed końcem starego roku w związku z jakąś datą, o której się mówi, gdyż stanowi ona ważną chwilę w życiu państwowem lub szkolnem, — wprowadzenie oczywiście czysto praktyczne, t. zn. bez omówień, ćwiczeń i rozwiązywania zagadnień kalendarzowych.

Nadchodzi święto 11 listopada. Wojsko, defilada, dzieci biorą udział w uroczystościach, między innymi i w uroczystości ogólno-szkolnej. „11 listopada” — słyszy dziecko w szkole z ust nauczyciela, w rozmowach kolegów, w domu. Nawiązuję rozmowę o świeżo przeżytych uroczystościach. Dzieci dzielą się wrażeniami, opowiadają, jak to było w szkole i w Krzemieńcu. W toku rozmowy rzucam pytanie: Które z dzieci umiałoby napisać, kiedy odbywały się te uroczystości? Jedno z nich wybiega i pisze: „11 listopada”. A którego dnia paliły się na górze Bonie beczki ze smołą i był capstrzyk? — „10 listopada” — zapisuje

inne. A dziś mamy którego? „13 listopada” — zapisujemy. Skąd to wiemy? „Bo w sobotę było 11 listopada, to dziś 13”; — „Ja widziałem na kalendarzu”, — wyrwywają się głosy. Kto potrafi sam odczytać na kalendarzu, którego dziś mamy? Zgłasza się dużo dzieci. Oznajmiam, że przyniosłam im kalendarz. Pokazuję go. „Taki sam, odzywa się ktoś, jak w klasie III, tylko innego koloru”. Układamy daty: 11 listopada, 10 listopada, 13 listopada. „To łatwo — stwierdzają dzieci — trzeba tylko przekładać te kartki”. — „A ile ich jest?” — zapytuje ktoś. Liczymy — 16. „Czy w miesiącu jest dni 16?” — zapytuje sama. „Nie, więcej, bo z każdej strony jest napisana cyfra”. Jedno z dzieci odczytuje cyfry, drugie zapisuje na tablicy, reszta na kartkach. Doliczyliśmy się dni 31. Ustawiamy datę dnia dzisiejszego. Wybieramy opiekuna kalendarza. Następnego dnia wybrany Aluś przyszedł wcześniej niż zwykle, ażeby przełożyć kartkę w kalendarzu, i dalej czynił to gorliwie. Nadszedł 1 grudnia. Wchodzi do klasy. Ogólne poruszenie. „Proszę pani, dziś kartka w kalendarzu nie przełożona, dziś tak, jak wczoraj — 30 listopada, a przecież dziś jest już 1 grudnia”. — „Bo niema napisu na miesiąc” — oznajmia Aluś. — „A jaki napis trzeba teraz powiesić?” — pytam. „Grudzień” — brzmi odpowiedź. Kartkę, a właściwie kartonik z takim napisem daję Alusiowi, który układa odpowiednią datę. Przez cały grudzień nic szczególnego: kartki kalendarza, jak dotąd, regularnie przekładane.

Zwrot następuje w pierwszym dniu po ferjach świątecznych, kiedy wchodzę do klasy, i rzuca mi się w oczy wielkimi literami wykonany na tablicy napis: „1934 r.”. Dzieci samorzutnie podejmują rozmowę na temat swych przeżyć świątecznych. Choinka, podarunki otrzymane w wieczór wigilijny, zabawy w czasie ferij świątecznych, sporty, oczekiwanie Nowego Roku i powitanie go — otóż szereg tematów, jakie przewijały się w swobodnie prowadzonej gawędzie. W pewnym momencie staram się zatrzymać dłużej uwagę wszystkich na „Sylwestrze” i oczekiwaniu na Nowy Rok, zachęcam do wypowiedzania się na ten tylko temat. Okazuje się, że dzieci wrażeń mają dużo. Niektóre z nich oczekiwały nawet wraz z rodzicami na powitanie Nowego Roku. Opowiadają o swych przeżyciach. Odpowiednio postawionem pytaniem zwracam uwagę dzieci na kalendarze. Tu mają one również wiele do powiedzenia. „Nasz kalendarz wyszedł, mamusia kupiła nowy, było na nim napisane: „Rok 1934” — oznajmia Kazio. Okazuje się, że to samo spostrzegły i inne dzieci. Kalendarze „powychodziły”, — a rodzice kupili nowe — na ścianę, na biurko i takie małe (kieszonkowe). Pokazuję nowy ścienny kalendarz. Odczytujemy, co jest napisane na pierwszej kartce. „Teraz będziemy wiedzieli, czyje kiedy imieniny” — zauważa Bohdan. „A ile kosztuje ten kalendarz?” — pyta Wanda. „Same kartki 40 groszy, a ta ścianka (tekturka) 30 groszy. Obliczamy cenę tego kalendarza. „Ja to taki mały kalendarzyk dostałem w sklepie” — oświadcza nam Bohdan. Nawiązując do tego, rozdaję dzieciom kalendarzyki kieszonkowe na r. 1934. Dzieci je oglądają, porównują różne okładki, niektóre wymieniają je między sobą. Prawie wszystkie samorzutnie szukają swoich imienin. Zapytuję, co to znaczy „zapiski”. Zamiast teoretycznych wyjaśnień, przypominam, że w najbliższy piątek o godz. 3-iej po południu p. kierownik wyświetli dla nich bajki, więc żeby które nie zapomniało, kiedy ma przyjść, zanotujemy — „zapiszemy” — sobie to w „zapiskach”. Czynimy to. Kilkoro dzieci samorzutnie wkłada kalendarzyk do kieszeni. Jest i takie, które kieszeni niema, ale pociesza

się: — „Ja też jutro będę miał kieszonkę, mamusia mi przyszyje”. Pytam, jak się nazywają takie kalendarzyki, które nosi się w kieszeni?

Przy odszukiwaniu świąt Wielkanocnych spostrzegam, że sprawia to dzieciom trudność, szukają bowiem w rubrykach świąt prawosławnych lub żydowskich. Rysuję na tablicy rubryki takie same, jak w kalendarzu. Zastanawiamy się, co one oznaczają. Domyślamy się znaczenia liter N., P., W., S., Cz., Pt., S. Wyjaśniamy sobie praktycznie, co oznaczają rubryki „rzymsko-katol.”, „greckokatol.”, „żydowskie”.

„Styczeń ma 4 tygodnie i kawałek”, — wypowiada swoje spostrzeżenie Staś. Uwaga większości dzieci natychmiast skierowuje się na obliczanie, ile tygodni ma każdy miesiąc. „Luty ma trzy tygodnie i 2 kawałki!” — oznajmniają dzieci. Obliczamy, ile dni jest w jednym kawałku, ile w drugim, ile w obu. Ustalamy wspólnie: luty ma 4 tygodnie. Potem dzieci badają, jak pod tym względem przedstawiają się inne miesiące.

„Mój kalendarz jest zły” — pada kategoryczny sąd Bohdana. — „Dlaczego?” — pytam. — „Bo niema grudnia tylko styczeń, a przecież przed styczniem był grudzień, bo były święta, robiliśmy choinkę”. Ogólne poruszenie. „Jest grudzień, ja już widziałem, na samym końcu” — wołają niektóre dzieci. Wszyscy szukamy grudnia w naszych kalendarzykach. Jest, wszędzie jest, tylko na samym końcu. „Ktoby potrafił wytłumaczyć Bohdanowi, dlaczego naprawdę — to zaraz po grudniu był styczeń, a w naszych kalendarzykach styczeń jest na samym początku, a grudzień dopiero na samym końcu; może naprawdę kalendarzyki są złe?” — zapytuję. Dzieci szukają wyjaśnienia. „To był grudzień stary, z tego roku, co już przeszedł, a styczeń — to jest nowy, z tego roku, co jest teraz” — wyjaśnia Kryśia. Potwierdzam to i opowiadam dzieciom bajeczkę, jak to jeden rok spotkał się z drugim, jak każdy z nich wędrował i to nie sam, ale w towarzystwie aż 12 swoich dzieci, służek-miesięcy, jak się przywitały, jak najstarszy z miesięcy tego roku, który odchodził, witał się z najmłodszym miesiącem roku, który nadszedł i t. p. Pytam, z jakim miesiącem spotka się grudzień, który jest na samym końcu naszych kalendarzyków? Wyjaśniamy sobie nazwę miesiąca stycznia. Ilustrujemy spotkanie Starego Roku z Nowym. Ujęcie b. różne. Oto np. na saniach jedzie Nowy Rok, a obok niego wędruje 12 „duszków”. — „To miesiące” — objaśnia Lonek, który je narysował i który samorzutnie podpisuje pod nimi nazwy miesięcy według swego kalendarzyka. Wszystkie rysunki możnaby podzielić na dwie grupy, z których jedna przedstawia powitanie się Starego Roku z Nowym, druga — ucieczkę Starego Roku przed Nowym. Ta druga zawiera stosunkowo większą liczbę rysunków, przypuszczalnie dlatego, że ruch, akcja, dynamika bardziej dzieci pociąga. Następuje obmyślenie tekstów, opracowanie ich pod względem ortograficznym i podpisanie rysunków.

Nazajutrz Basia przyniosła do klasy mały, wieczny kalendarzyk, o którym opowiadała wczoraj. Zrobił go brat Basi. — „To była taka reklama, tam można było układać różne rzeczy. Jurek zrobił z tego taki kalendarz, co będzie zawsze. Nie chciał mi dać, bo się wstydził, że brzydko napisał” — objaśnia Basia. Oglądamy. Na kartce najwyższej napisane „1934”, na drugiej stronie „1935”. Niżej widzimy kartki z nazwami miesięcy. Odczytujemy je kolejno. Liczymy. Jeszcze niżej są kartki z nazwami dni tygodnia i wreszcie najniżej cyfry, oznaczające kolejne dni miesiąca. Ustawiamy kartki w kalendarzu tak, by oznaczyć np. da-

tę jutrzejszą, potem datę najbliższego święta, do odszukania którego potrzebne nam są nasze kieszonkowe kalendarzyki. Zastanawiamy się, które kartki przy codziennem oznaczaniu daty będą najczęściej zmieniane, które mniej często, a która kartka pozostanie ta sama przez cały rok. Kalendarz ten bardzo się dzieciom podoba.

— „Taki kalendarz i my możemy zrobić, — oznajmia Tadzio — tę ścianę to łatwo zrobić (podbiega do kalendarza i pokazuje ją), trzeba mieć tekturę, tylko to najtrudniej (pokazuje wystającą część kalendarza, w którą wkłada się kartki)”. — „Ja zrobię sobie i ten kawałek też z tektury!”. — „Proszę pani, damy radę, róbmy dziś kalendarze!” — proszą niemal wszystkie dzieci. Jestem tem zaskoczona. Praca tego rodzaju będzie za trudna dla dzieci, nie dadzą rady; nie mogą uwzględnić ich prośby — myślę sobie i mówię: „Dzieci, to jest robota bardzo trudna, może nam się nie udać, zresztą nie mamy nawet na to materiału. Spróbujcie w domu, może któremu z was uda się wymyśleć taki łatwy sposób robienia kalendarza, że wszyscy będziemy mogli go zrobić, ja też pomysł nad tem”. Chodzi mi poprostu o zyskanie na czasie dla przemyślenia tej sprawy. Dużo dzieci oświadcza, że robi w domu kalendarzyki z tektury i jutro nam pokaże. — „Ja będę robiła z tego pudełka od zapatek!” — mówi Mila, pokazując nam pudełko, — z tego (pokazuje wierzch pudełka) zrobię to na wkładanie kartek kalendarza”. Inne dzieci biorą samorzutnie pudełka od zapatek, które zaraz po świętach Bożego Narodzenia zaczęły znosić do klasy, gdyż były nam potrzebne do pewnych zagadnień, związanych z tabliczką mnożenia, i każde na swój sposób zaczyna kombinować. — „O ja tak zrobię!”. — „A ja wymyśliłam jeszcze inaczej!” — mówią, pokazując, jak sobie rzecz wyobrażają. Istotnie pomysłów im nie brakuje. Zapał ogarnął wszystkich. Nie dają się przekonać brakiem materiału. „Pudełka mamy, ja tekturkę na ściankę wezmę ze swego pudełka od patyczków do rachunków” — mówi Mila. — „Tekturkę na „ścianki” do kalendarzyków można wziąć z tych pudełek, które mamy na strychu, ja zaraz pójde i je przyniosę” — mówi Zbyszek, opiekun rzeczy na strychu, gdzie dzieci gromadzą stale niepotrzebne nam narazie pudełka, papiery, szpulki i t. p. Zgadzam się. Praca idzie z zapałem. Pomysły ciekawe i celowe. Jedne dzieci do pokrywy pudełka od zapatek dorabiają dno przez przyklejenie kawałka papieru, inne uzyskują podobne dno przez włożenie do wierzchniej części pudełka połowy szufladki, jeszcze inne rozcinają pokrywkę wzdłuż, wyjmują jedną ze ścianek, o którą zapala się zapałki, boki oklejają papierem, bądź też robią to samo bez oklejania. Uwaga wszystkich skierowała się samorzutnie na kombinowanie tej właśnie części kalendarza, w której miały być umieszczone kartki dni. Była to właściwie największa trudność do pokonania. Uporawszy się z nią, dzieci proszą o kolorowy papier do oklejania. Każde dowolnie wybranym kolorem i na swój sposób okleja zarówno ściankę kalendarza, jak i część pudełkową na kartki. Czynność oklejania pudełek jest dość trudna. Zdolniejsi jednak dają sobie z nią zupełnie dobrze radę, słabszym i mniej zaradnym pomagają koledzy. Dobieranie wielkości ścianki, wycinanie jej takiego lub innego kształtu z tektury, oklejanie papierem dowolnie wybranego koloru, montowanie przygotowanych w ten sposób dwu części kalendarza przy pomocy kleju, cienkiego drucika, przyszywanie igłą, ozdabianie całości rysunkiem lub wyklejanką — wszystko to jest wyrazem gustu, upodobania i pomysłowości dziecka. W rezultacie niema dwu kalendarzyków jednakowych. Całą tę pracę

dzieci śledziłam z wyjątkowo dużym zainteresowaniem, została ona bowiem przez nie same wysunięta, wbrew moim zastrzeżeniom. Rozwiązanie, które dzieci znalazły, a którego ja przewidzieć nie umiałam, nie wpadłam bowiem na pomysł wykorzystania do tego celu pudełek od zapalek, znakomicie uprościło wykonanie t. zw. wiecznych kalendarzy, co zajęło nam 2 godz. czasu.

Następnego dnia spotykam się z ogólną prośbą dzieci: „Róbmy zaraz kartki do naszych kalendarzyków!”. Zastanawiamy się więc, czy kartki te mogą być dowolnej długości i szerokości i ustalamy, że musimy je odpowiednio dopasować, następuje zatem wymierzanie szerokości wkładki na kartki. Odpowiednie ustosunkowanie do siebie wysokości kartek, oznaczających rok, miesiąc, dzień tygodnia i cyfrę daty dnia celowo pozostawiam całkowicie dzieciom, radzę im tylko, by najpierw wykonały po jednej kartce z odpowiednimi napisami i włożyły do „kalendarza” dla sprawdzenia czy dobrze do siebie pasują. Różnice w rozwiązywaniu zagadnienia przez dzieci bardzo, średnio i mało inteligentne były oczywiste.

Po dopasowaniu do siebie owych czterech kartek, obliczamy, na ilu kartkach zapiszemy dni tygodnia. Ustalamy, że wystarczą na to 2 kartki przy zapisywaniu nazw dni z dwu stron — u dołu i u góry. W podobny sposób wykorzystamy kartki, przeznaczone na kolejne dni miesiąca, a więc trzeba będzie zrobić ich 8, natomiast na nazwę każdego miesiąca przeznaczymy osobną kartkę.

Podkreślam ekonomiczność wycinania jednocześnie kilku kartek i zachęcam do zastosowania tego sposobu, wymyślonego przez niektórych kolegów. Kartki istotnie zostały wykonane stosunkowo szybko.

Nazwy miesięcy w ich kolejności wypisują dzieci w klasie po odczytaniu ich w kalendarzykach kieszonkowych — poprawnie i estetycznie, bo chcą mieć dobre i ładne kalendarzyki. Cyfry kolejnych dni miesiąca wypisały w domu po uprzednim przypomnieniu, po ile dni mają poszczególne miesiące i jaka jest największa ilość dni w miesiącu.

Gdy już wszystkie kartki zostały przygotowane, zabieramy się do układania z nich kalendarzyka. Spozstrzegam, że dzieci nie wkładają kartek byle jak, ale samorzutnie zaglądną do kalendarzyka kieszonkowego, gdyż kartki muszą być ułożone w określonym porządku. Obok nazw miesięcy piszemy na kartkach cyframi arabskimi kolejne liczby miesięcy, zapisujemy nazwy i cyfry na tablicy. Mówię dzieciom, że liczby można napisać jeszcze inaczej. Nawiązuję do sposobu oznaczania naszych klas, np. klasa I, II. Niektóre z dzieci oznajmiają, że już wiedzą, o czym będziemy mówili: — „o literkach rzymskich”. — „O cyfrach rzymskich!” — poprawiam. — „My to potrafimy” — oświadczają, wybiegają do tablicy i wypisują kilka znaków rzymskich. Omawiamy I, II, III, V (czwórkę w tym miejscu celowo pomijam). „Ja umiem napisać rzymskie dziesięć” — wrywa się ktoś i pisze X. Wyjaśniamy sobie, że dziesięć oznacza się przez dwie piątki, z których dolna jest napisana „do góry nogami”. Dzieci samorzutnie piszą cyframi rzymskimi dwadzieścia i trzydzieści. Piszemy rzymską szóstkę i wyjaśniamy sobie, że powstaje ona przez dodanie jedności do pięciu z prawej strony, następnie zaś czwórkę, przy której jedność, stojącą przed cyfrą V należy odjąć. Przez analogję piszemy XI i IX, potem VII i XII. Po wyjaśnieniu sposobu zapisywania i odczytywania cyfr rzymskich piszemy je na naszych kartkach kalendarzowych obok nazw miesięcy. Kalendarzyki nasze są już gotowe, poczem, korzystając ze znajdującego się w Piomyczku wierszyka:

„Powitanie Nowego Roku” — omawiamy treść, czytamy z podziałem na role, inscenizujemy. — „Nadaje się na „przedstawienie” — uznają dzieci. „Przygotujemy to na „sobótkę” — postanawiają. Dzieci występujące w wierszyku zwracają się do Nowego Roku z różnemi prośbami. Rozmowa w klasie schodzi więc na temat: o co my prosilibyśmy Nowy Rok. Żywe poruszenie. Wszystkie chcą mówić. Podsuwam myśl, by każde swe prośby napisało. Chętnie się na to godzą. Przy pomocy liter alfabetu ruchomego, a następnie (po przejrzaniu przezemnie) na kartkach piszemy list do Nowego Roku z wyrażeniem swych życzeń i próśb. Znaczna większość dzieci prosi Nowy Rok o narty, łyżwy, saneczki, kostjумы, rękawice, buty narciarskie, o duży puszysty śnieg i t. p. (Jest to zrozumiałe zwłaszcza w Krzemieńcu, gdzie sporty zimowe rozwijają się znakomicie i ogarniają omal wszystkich mieszkańców). Kilkoro dzieci prosi o ładne książki do czytania, jedno „o same piątki na świadectwie, żeby mamusię ucieszyć, bo brat przyniósł aż 5 dwój”, Kazio — „by mamusia nie miała długów”, a Wanda, której mama wczoraj złamała nogę, zanosi do Nowego Roku prośbę tej treści: „Ja proszę, żeby mojej mamusi prędko się zrosła noga i żeby tatuś i mamusia mieli dość pieniędzy”. Podczas pisania Musia podbiega do mnie i mówi, żebym i ja napisała list do Nowego Roku i podsuwa mi kartkę.

Następnego dnia przynoszę do klasy swój list do Nowego Roku. Budzi on wśród dzieci żywe zainteresowanie. Treść listu wzięłam z naszego życia szkolnego — moje prośby, to prośby całej naszej gromadki klasowej. Dzieci proszą o powieszenie mojego listu w „kąciku kalendarzowym”. Omawiamy z kolei sposób, w jaki urządzimy nasze przedstawienie. Obmyśliamy tekst rozmowy z Nowym Rokiem. Zastanawiamy się potem, jak Nowy Rok ubrać. Współ z dziećmi ustalamy, że ubierzemy go w szatę królewską, na głowę włożymy mu koronę z napisem „Rok 1934”. Tadzio L. radzi, by Nowy Rok wyszedł na scenę ze wszystkimi miesiącami. Projekt ten wszystkim się podoba. Staje przed nami zagadnienie, jak ubrać miesiące. Z pośród wszystkich pomysłów został przyjęty następujący: wszystkie miesiące będą w kostjumach gimnastycznych; na głowach będą miały białe czapeczki-kołpaczki odpowiednio przybrane. Na pierśiach każdemu miesiącowi przypnie się szarfę z odpowiednią nazwą, wykonaną wielkimi, kolorowemi literami. Nowy Rok wraz ze wszystkimi miesiącami wejdzie na scenę w takt muzyki i przemaszeruje trzykrotnie przez scenę. Miesiące wiosenne i letnie będą szły tuż za Nowym Rokiem, podtrzymując jego szatę. Za nimi pójdą miesiące jesienne, trzymając się za ręce, wreszcie — miesiące zimowe z łyżwami, nartami i saneczkami. Ustaliwszy to wszystko, zabieramy się do wykonania projektów. Jedna gromadka przygotowuje szarfę z nazwami miesięcy, druga — kołpaczki, trzecia — inne drobne prace, związane z przedstawieniem. Po wykonaniu wszystkiego ubieramy nasze miesiące i idziemy na salę gimnastyczną, by nauczyć się maszerować w takt śpiewu.

W dzień przedstawienia każde z dzieci, wybrane do wykonania roli jednego z miesięcy, bierze przeznaczoną mu szarfę, nakłada na głowę kołpaczek i staje we właściwej kolejności. Jeszcze raz stwierdzamy, jak się nazywa miesiąc pierwszy, piąty i t. d. i w związku z tem przerabiamy ćwiczenie na skojarzenie nazwy miesiąca z jego liczbą porządkową, poczem jako sprawdzian każdy z miesięcy wybiera dwie z przygotowanych kartek, jedną z odpowiednią cyfrą arabską, drugą — z rzymską. Następuje jeszcze szereg ćwiczeń w formie zabawowej, mających na celu skojarzenie nazwy miesiąca z jego liczbą porządkową.

wyrażoną zarówno znakiem arabskim, jak i rzymskim, a zarazem z jakąś charakterystyczną datą.

Przedstawienie w związku z Nowym Rokiem, odegrane na sobótce, było zakończeniem cyklu prac, związanych z kalendarzem.

Stanisława Biedowa.

„KSIĄŻKA KASOWA” W PROGRAMIE ARYTMETYKI KL. V-EJ.

Trzy punkty działu I-go programu arytmetyki klasy piątej, a mianowicie: notowanie przychodu i rozchodu towarów lub materiałów, rachunki za towar, książka kasowa wymaga specjalnego omówienia o ile opanowanie zgodne ma być z celami nauczania arytmetyki w szkole powszechnej, w których między innymi wymaga się „umiejętności stosowania działań arytmetyki do zagadnień z życia praktycznego ze szczególnem uwzględnieniem potrzeb życia gospodarczego”. Punktów tych nie da się przerabiać tak, jak np. podzielność liczb czy liczby dziesiętne, z którymi po dwóch, trzech czy czterech miesiącach przecho- dzimy do działu innego, więcej lub mniej z przerobionemi działami związanego. Punktów tych w ciągu jednego czy dwóch miesięcy przerobić nie można, gdyż byłyby one wtedy czemś sztucznem w programie klasy V-ej jako z żadnym działem silniej nie związane; powinny one być przerabiane w ciągu całego roku szkolnego klasy V-ej, a ponieważ w klasie VI-ej spotykamy się w dziale 3-cim ze „skontem i rabatem w rachunkach za towary”, — to jeszcze w ciągu całego roku szkolnego klasy VI-ej. Przy układaniu więc rozkładu materiału czas na powyższe zagadnienie tak w klasie V-ej, jak i VI-ej winien być uwzględniony w każdym miesiącu w ciągu całego roku szkolnego.

Oparcie tej pracy wyłącznie o gospodarkę organizacji uczniowskich nie zawsze będzie wykonalne, gdyż albo organizacji tych w szkole niema, albo nie wszyscy uczniowie danej klasy są członkami potrzebnej nam właśnie organizacji, albo też nie wszyscy mogą księgi, związane z przerabianiem tych punktów, prowadzić. Nawet podzielona na grupy młodzież, prowadząca księgi odpowiedniej organizacji, prowadzić je może najwyżej miesiąc (jedna grupa), który nie zawsze wystarcza do wytworzenia żadanego przez nas przyzwyczajenia dla „samodzielnego prowadzenia kontroli osobistych wydatków i przychodów”.

Dlatego koniecznem jest tutaj odwołanie się do „uwag do całości programu”, w których na str. 36 u dołu czytamy: „Ważnym środkiem przysposobienia obywatelskiego dzieci jest wdrożenie do „liczenia się z groszem”. Osiąga się to przez nauczanie samodzielnego prowadzenia kontroli wpływów i wydatków dziecka i sporządzanie okresowych zestawień wraz z kontrolą własnej kasy”.

Jeśli przerabianie wspomnianych na wstępie punktów przypada na koniec września, to od października dzieci winny prowadzić własną książkę kasową. W jednym umówionym dniu każdego miesiąca (w czasie, gdy już przerabiamy inne działy z arytmetyki), jedną godzinę możnaby poświęcić na: 1) kontrolę prowadzonych przez dzieci ksiąg kasowych, 2) zamknięcie miesięczne, 3) omówienie trudności przy prowadzeniu książki i ew. rachunków.

Przy omawianiu trudności możnaby wprowadzić pewne wiadomości nowe, związane z prowadzeniem książki, jak np. saldo, rok budżetowy, ostemplowanie

rachunku, rachunek a pokwitowanie, rabat i t. p. Jednocześnie można książkę prowadzić dwoma sposobami (przychód i rozchód na dwu oddzielnych stronach książki kasowej, przychód i rozchód na jednej stronie) naprzemian każdego miesiąca, co daje młodzieży możliwość poznania dwu sposobów prowadzenia książki i wzmacnia zainteresowanie. Nie będzie to przygotowaniem zawodowych buchalterów; nie będzie choćby nawet i dlatego, że celu takiego nie stawiamy, dalej, że prowadzenie czy umiejętność prowadzenia takiej książki kasowej nie może dawać kwalifikacje na zawodowego buchaltera.

Prowadzenie rachunków fikcyjnych przez dłuższy okres czasu nudzi dzieci i zniechęca do prowadzenia tej książki. Dlatego sądzę, że dzieci prowadzenie książek winny opierać na materiale faktycznym, z tem, że jeżeli spotkamy się u dziecka niezamożnego z pewną fikcją, z tem t. zw. kłamstwem, które w rzeczywistości będzie tylko wytworem jego fantazji, bez chęci świadomego wprowadzenia kogoś w błąd, a czasem może i samoobroną, to będziemy ją przyjmować dla dziecka za prawdziwe. Kontrolę należy tu rozumieć nie jako żądanie wyjaśnień i upomnień „dlaczego byłeś w kinie”, „poco kupowałeś gruszki” i t. p., lecz jako sprawdzian: 1) czy dziecko prowadzi książkę i 2) czy nie prowadzi jej błędnie?

A jeżeli program stoi na stanowisku, że np. „zadania matematyczne służyć muszą przysposobieniu gospodarczemu wychowanków szkoły”, że „wdrożenie do liczenia się z groszem jest środkiem przysposobienia obywatelskiego”, że „podkreślać należy sprawę oszczędności i tworzenia rezerw, nader ważnych dla gospodarki społecznej”, — to osiągniemy te cele tylko przez jak najdalej idącą systematyczność w pracy własnej i przestrzeganie tejże systematyczności w pracy dzieci.

B. Wyrobek.

SPRAWOZDANIA

POZNAWAJMY GWARĘ

Programy ministerjalne czynią z języka polskiego przedmiot t. zw. ogniskowy, czyli centralny, mający spełniać więcej celów i zadań, niż inne przedmioty. Ta zasadnicza dążność jest bardzo słuszna i uzasadniona rzeczowo, ponieważ nauka o języku, odpowiednio ujęta, może stanowić najlepszy niejako przedsiönek do bardzo wielu innych działów nauczania, a to dzięki temu oczywiście, że sama w sobie jest dziedziną bardzo rozległą, nadającą się do różnych gatunków uprawy.

Jednym z zagadnień, które się w praktyce nauczyciela szkoły powszechnej często nasuwa, jest zagadnienie stosunku, jaki ma mieć uczyący do gwary przynieszonej z domu przez dzieci szkolne. Program wymaga od nauczyciela orientacji w gwarze, ale to nie jest rzecz pozbawiona trudności. Rozmawiałem kiedyś z pewnym kierownikiem szkoły powszechnej w jednej ze wsi na Mazowszu. Był nieco zakłopotany, bo według jego zdania we wsi, w której prowadził szkołę, właściwie „gwary niema”. To samo zresztą powiedział mi pewien obywatel ziemski, który oceniał, że „ta tutejsza gwara niczem absolutnie nie różni się od naszej mowy”. Tymczasem po rozejrzeniu się w miejscowych stosunkach dialektycznych, po rozmowach z ludźmi w różnym wieku, kobietami, mężczyznami i dziećmi, ujawniają się fakty interesujące i charakterystyczne. Wiesz jest dialektycznie, o ile chodzi o jej niedawną przeszłość, typowo mazowiecka, w ostatnich zaś paru dziesiątkach lat przeżyła szybką ewolucję skutkiem intensywnego napływu ludności z różnych dzielnic Polski. Ten napływ ludności pościerał różnice językowe, wytworzył pewien typ przeciętny, ale nieco bliższa obserwacja mowy mieszkańców odsłania ich różnorodność,

kieruje uwagę ku historii ich przesiedleń, rozsuwa ramy dzisiejszego dnia i pozwala wejrzeć we „wczoraj”. A gdy patrzemy na „wczoraj”, to łatwiej ulegamy spokojnemu nastrojowi refleksji, niż wówczas, gdy ze wszystkich stron wdiera się do nas „dziś”, ze swojemi natarczywymi, natrętnymi sprawami. Ale oto niechcący znaleźliśmy się niemal na progu „filozofji”, a nie o nią szło. Szło o to tylko, że pewne zagadnienia z zakresu gwar niezmiernie interesujące, bo dotyczą spraw kultury, nikomu zasadniczo nie obcej i w zbliżaniu się do nich łączy się „przyjemne z pożytecznym”: poznawanie rzeczy nowych i nieznanych w najbliższym środowisku ze zdobywaniem materiału ułatwiającego zajęcie świadomej postawy w stosunku do wymagań programu.

Miesięcznik „Poradnik Językowy”, pismo poświęcone poprawności i kulturze języka, stawia sobie m. in. za cel stać się narzędziem porozumienia między nauczającymi języka polskiego na wszystkich szczeblach szkolnictwa. Jednym z działów pisma jest rubryka: **Z życia wyrazów i rzeczy.** W rubryce tej drukowany jest ilustrowany kwestionariusz odnoszący się do różnych przedmiotów składających się na całość zagrody wiejskiej: chodzi o to, jakie nazwy nadawane są pewnym przedmiotom w różnych okolicach Polski. Np. mazowieckie klepisko, strop, jetki, kozica, steczka, gdzieindziej boisko (bojowisko), kalenica, biczysko, ścieżka. Gdyby było można uzyskać pewne informacje z jakich stu punktów, mniej więcej równomiernie rozmieszczonych, możnaby było ułożyć mapę zasięgu nazw, a ta rzuciłaby światło na wiele spraw historycznych i kulturalnych.

Nie wątpimy — wiemy zresztą o tem z praktyki — że wśród nauczycielstwa są ludzie interesujący się zagadnieniami języka, historii i kultury. Do tych ludzi zwracamy się z prośbą o współdziałanie i współpracę. Ponieważ wiemy, że nauczycielom często przypada rola informatorów w zakresie rozmaitych prac statystycznych i naukowych (w kierownictwie pewnej szkoły powszechnej mówiono nam, iż w swoim czasie nauczyciele mieli informować jakiś urząd, wiele w danej okolicy wypadła w polu mysich nor na morgę), więc osobom, któreby zasadniczo wyraziły zainteresowanie pracą poznawania gwar i zbierania nazw ludowych, zadawalibyśmy — za pośrednictwem „Poradnika Językowego” — po kilka zaledwie pytań w stosunkowo znacznych odstępach czasu. W ten sposób nadsyłanie informacji nie byłoby rzeczą uciążliwą ani trudną. Osoby, któreby tego chciały, mogą otrzymać (bezpłatnie) odbitki ilustrowanego kwestionariusza gwarowego, zwracając się wprost do Redakcji „Poradnika Językowego” — Warszawa, Tamka 44. Redakcja najchętniej udzieli odpowiedzi na wszelkie pytania dotyczące czy to rubryki „Z życia wyrazów i rzeczy”, czy też innych działów pisma, jego celów, ideologii, zamierzeń.

Witold Doroszewski.

NOWE KSIĄŻKI

„CZYTANIE I PISANIE W KL. I SZKOŁY Powszechnej”.

Pod powyższym tytułem ukazał się 19 tomik drugiej serii wydawnictwa Gebethnera i Wolffa z działu „Jak realizować nowe programy”.

Autorzy opracowali zagadnienie wszechstronnie, uwzględniając przedewszystkiem praktyczną jego stronę, o czem świadczy bogaty dobór przykładów i ćwiczeń, dostosowanych do elementarzyst, zatwierdzonych przez M. W. R. i O. P. Ukazanie się w sprzedaży omawianej książki wypełni niewątpliwie lukę w dziedzinie metod nauki czytania i pisania.

„Czytanie i pisanie” odda duże usługi zarówno nauczycielstwu czynnemu, jak również słuchaczom zakładów kształcenia nauczycieli. Załączony spis rzeczy daje ogólną orientację jakie zagadnienia zostały omówione. 1. Nauka czytania a pisanie. 2. Metody nauki czytania i pisania a nowe programy. 3. Okres przygotowawczy a nauka czytania i pisania. 4. Nauka czytania i pisania metodą zdaniową. 6. Ćwiczenia w czytaniu. 7. Ćwiczenia w pisaniu. Autorami książki są: St. Dobraniecki, M. Kotarbiński, Al. Litwin. K. G.

REDAKTORZY: ALEKSANDER LITWIN I KAZIMIERZ STASZEWSKI.

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO:
STANISŁAW MACHOWSKI.

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA.