

≡praca szkolna≡

rok XIII — 1934/5 — nr. 3

W A R S Z A W A

## REGIONALIZM W PROGRAMACH SZKOŁY POWSZECHNEJ

### I. Uwagi wstępne.

Niezwykle dodatnią cechą nowych programów szkoły powszechnej jest związek nauki szkolnej z życiem otoczenia. Szkoła ma przygotować do życia — oto hasło stare, lecz częstokroć posiadające wartość jedynie oklepanego frazesu. Bo do czasu, dopóki szkoła powszechna za główne źródło nauki uważać będzie podręcznik, a zlekceważy sobie wiedzę, ukrytą w życiu najbliższego otoczenia, nauka szkolna do życia nie przygotowuje.

Według nowych programów obowiązkiem szkoły powszechnej jest wyprowadzanie nauki z bezpośrednich przeżyć i zainteresowań dziecka. Te przeżycia przynosi uczeń ze środowiska, w którym żyje. Każde środowisko ma swoje odrębne oblicze. Na charakter tego oblicza składały się różne warunki, niejednokrotnie sięgające w swej genezie dawnych czasów. Odrębności struktury kulturalnej i gospodarczej różnych regionów Polski stwarzają bogactwo narodowe. Dlatego też słuszną jest rzeczą dążenie do podtrzymania tych odrębności i wydobywania z nich istotnych i najbardziej wartościowych składników, które swą różnorodnością przyczyniają się do wzbogacenia zasobów kulturalnych i oryginalności kultury polskiej.

Dążenia urbanistyczne współczesnej epoki są poważnym niebezpieczeństwem dla tego kierunku kulturalnego, który dąży do podtrzymania i zachowania odrębności życia kulturalnego różnych regionów. Nieliczni badacze kultury różnych odcinków Polski otrzymali obecnie pomoc w szkole powszechnej, która przy należytem ustosunkowaniu się nauczyciela do zagadnienia regionalizmu, przyczynić się może w poważnej mierze do podtrzymania odrębności regionalnych różnych połaci Polski. Jeżeli zasadniczą osią całego programu jest Polska i jej kultura, to dążeniem programu jest również i stwierdzenie, że Polska jest wszędzie tam, gdzie znajduje się nasza szkoła powszechna, a wszędzie tam zarazem ujawnia się i kultura polska. Polska dla ucznia nie może być czemś oderwanym, uczeń musi zrozumieć i odczuć, że jego wieś rodzinna i miasto —

to właśnie część Polski. Kochać Polskę winien uczeń poprzez pryzmat umiłowania i przywiązania do rodzinnego zakątka. Dlatego też w programie nauki stale spotykamy uwagi, że dane zagadnienie programowe należy oprzeć na znajomości stosunków we własnym środowisku i przeżyć z tego środowiska wyniesionych. Będzie to więc pewnego rodzaju krzewienie patriotyzmu lokalnego, ale w szlachetnym tego słowa znaczeniu, gdyż w szkole nie zapomnimy nigdy o tem, że jesteśmy tylko częścią całości, a interesy całości decydować muszą o poczynaniach jednostek i grup.

Każda jednak grupa, każdy region winien być ożywiony szlachetną ambicją wniesienia do ogólnopolskiej kultury możliwie najpiękniejszej części swego własnego dorobku. Poznawanie własnego środowiska według programu szkoły powszechnej traktowane jest z punktu widzenia różnych celów. W pierwszych dwu latach nauki poznawanie środowiska ma być metodą, kształcąca spostrzegawczość dziecka, zdolność kojarzenia faktów, wyprowadzenia wniosków. W następnych latach poznawanie środowiska ma na celu zdobywanie obiektywnej wiedzy, budzenie uczuć przywiązania do stron rodzinnych i kraju, oraz zapału do bogacenia tego dorobku, jaki już istnieje.

Początkowo (w kl. I-iej) tem środowiskiem jest szkoła, dom i to, co między domem a szkołą uczeń widzi. W niewyraźnych i niezrozumiałych jeszcze konturach zarysowuje się uczniowi jakaś tajemnicza a droga mu Polska. Stopniowo w klasach wyższych środowisko to zaczyna się rozszerzać, obejmując daną miejscowość, najbliższe okolice — region — by dojść powoli do Polski. Znajomości tego środowiska wymaga przedewszystkiem program języka polskiego i historii, dalej program geografji i przyrody, program śpiewu, rysunków, a części i programy pozostałych przedmiotów nauczania.

Postaram się pokrótce omówić trudności, jakie nauczyciel spotyka przy realizacji zagadnienia regionalizmu w poszczególnych momentach pracy.

## II. Program języka polskiego i historii.

Już w klasie pierwszej uczeń winien poznać swoiste cechy danego środowiska. Szczególnie dobrze znać je musi nauczyciel, bowiem poznanie warunków, w jakich dzieci żyją, jest konieczne do ustalenia biegu kształcenia i wychowania w szkole. Pierwsze rozmowy nauczyciela z dzieckiem, rodzicami, obserwacja życia dziecka, poznanie domu dziecka—stwarzają obraz warunków życia dziecka w ogólnym zarysie.

W klasie drugiej nie zadawaliśmy się znajomością tego, co dziś jest, zaczynaemy poraz pierwszy interesować się tem, jak było dawniej. Interesuje nas, to co było kiedyś na miejscu dzisiejszego boiska szkolnego, jak dawno stoi nasza szkoła. Bardzo często same dzieci pamiętają dzieje swojej szkoły, o ile jest to instytucja nowa, często jednak wiadomości o pochodzeniu danej szkoły dzieci muszą przynieść do rodziców, niejednokrotnie zaś i rodzice nie pamiętają faktu powstania szkoły. A ciekawą byłoby rzeczą i dla nauczyciela ustalić dzieje szkoły, w której pracuje. Materiały do wyświetlenia tej sprawy znaleźć często można we dworze, w kancelarji parafjalnej, gminnej, nieraz w aktach inspekcji szkolnej, a często przypadkowo odkryje się je w wydanych drukiem aktach Komisji Edukacji Narodowej, czy w jakimś dziele, dotyczącem historji szkolnictwa. W każdym razie nawet stwierdzenie, że pomimo wysiłków poczynio-

nych, ze strony nauczyciela, nie udało się określić czasu powstania szkoły — ma już swoją wartość. Te zaś wiadomości, które są znane współczesnym, winny być zanotowane w kronice szkolnej dla użytku naszych następców.

W klasie trzeciej tematem rozważań w szkole mają być najbliższe pamiątki z dawnych czasów, mieszkania, ubrania dziś i dawniej, podania, legendy miejscowe i okoliczne.

Najczęstszą uwagą nauczyciela na ten temat będzie: ależ u nas żadnych pamiątek, podań, legend, ubiorów charakterystycznych niema! Nauczyciel bardzo chętnie opowie podania o Krakusie, Wandzie, Piaście, — ale w klasie trzeciej nie o podania ogólnopolskie chodzi, lecz o regionalne.

Mogę stwierdzić, że niema takiej okolicy, w którejby nie krążyły lokalne legendy i podania. Fantazja ludowa wszędzie jest bogata. Należy tylko umieć dotrzeć do jej wytworów. W jednej miejscowości legenda przywiązana będzie do studni, w której rzekomo biją dzwony, w innej do kamienia polnego, na którym siedział Król Chłopków, w innej do karczmy, w której miał nocować cesarz Napoleon, w innej do świętego obrazu w kościele, jeszcze w innej do nazwy danej miejscowości. A już prawie niema miasta w Polsce, w któreby według podań podziemny chodnik nie łączył znaczniejszego domu z kościołem. Wpytać tylko należy, jaki był cel tego podziemnego przejścia. Ileż tu będzie ciekawych podań i legend. A trzy krzyże na rozstajnych drogach, spotykane niemal w każdym miasteczku? Jakie jest ich pochodzenie? Niechaj dzieci pytają swych rodziców i dziadków o te sprawy, a nauczyciel, znalazłszy możliwie najstarszych mieszkańców okolicy, niechaj szczegółowo sam o to wypyta i odpowiedzi dla swych następców zanotuje w księgach szkoły. Stare, wałące się domy będą nieraz przykładem dawnego budownictwa. A w skrzyniach starych kmieci, otoczonych już niemal całkowicie ludźmi hołdującymi t. zw. modzie mieszczańskiej, znajdziemy resztki dawnego ubioru, chowanego do trumny. A gdyby i tego nie było, odpytajmy starego wieśniaka, jak to się za młodu ubierał. Opisz to barwnie i tak szczegółowo, że nauczyciel w rysunku będzie mógł zrekonstruować całość. Z zasady każdy niemal kościół i stary dwór kryje ciekawe pamiątki przeszłości. Trzeba tylko trochę poszukiwać i starać, aby te rzeczy znaleźć.

W klasie czwartej mamy poznać zwyczaje i obyczaje okolicy. W większości wypadków nauczyciel jest bardzo skory do stwierdzenia, że w naszej okolicy wszystko już zniknęło, niema już tu żadnych zwyczajów. Mogę stwierdzić, że wszędzie w Polsce utrzymany jest zwyczaj dożynek, szopki, Herodów, dyn-gusu i t. p. A ileż to oryginalnych piosenek śpiewa się przytem! Nieraz możemy zanotować archaiczne teksty djałogów Heroda, piosenek okolicznościowych. Wesele również ma swe obrzędy. Nauczyciel nie powinien zadowolić się znajomością obrzędów na podstawie „Wiesława”, a choćby nawet „Roku Polskiego” — Glogera, musi w swej okolicy odnaleźć właściwą dla niej formę obrzędów. Wiele materiału przyniosą do szkoły same dzieci, wiele danych nauczyciel wydobyć musi z rozmów z mieszkańcami danej miejscowości, a najlepiej uczyni, gdy postara się te zjawiska poznać przez bezpośrednią obserwację. I znów wszystkie swoje spostrzeżenia i wiadomości winno się notować w aktach szkolnych dla ułatwienia pracy naszym następcom. Tak samo należałoby zanotować miejscowe baśnie, opowiadane sobie przy darciu pierza, przędzeniu, splataniu koszyków, czy wypoczynku po żmudnem kopaniu torfu lub

rabaniu lasu. Każdy wieśniak, czy mieszczanin — umie opowiedzieć kilka bajek, trzeba tylko trafić na sposobność i nastrój, aby baśń tę opowiedział. Nie-raz baśni te są bardzo oryginalne i nigdzie niespotykane, a opowiedziane dzieciom — wywołują zachwyt.

W czwartej klasie program wymaga omówienia lokalnych wydarzeń w naszej okolicy w latach 1914 — 1920. Punktem wyjścia będą teraz liczne w Polsce pomniki poległych za wolność, mogiły na cmentarzach parafjalnych i wojskowych, mogiły i krzyże w polu; każde dziecko przynieść może do szkoły zdobyte od rodziców wiadomości o tem, jak to było w naszej wsi, lub naszym mieście w czasach wielkiej wojny, jak to wypędzano u nas okupantów, co robiła wówczas miejscowa P. O. W. Nauczyciel może stworzyć listę poległych za wolność mieszkańców danego środowiska. A wszystkie zdobyte wiadomości skrzętnie notować, bo dziś jeszcze łatwo je zdobyć, a za lat 50 lub 100 notatki nauczyciela nabierają wartości dokumentu historycznego.

W klasie piątej język polski ma wiele tematów wspólnych z historją. Przy nauczaniu historii program zupełnie słusznie wymaga stałego nawiązywania historii ojczyzny do historii lokalnej. Rozsypane gęsto po Polsce wały dawnych grodów, zwane dziś najczęściej szwedzkimi okopami, posłużą nam za punkt oparcia przy omawianiu życia w grodzie i na podgrodziu. Przy omawianiu planu miasta średniowiecznego pamiętać musimy, że nasze miasto powiatowe, lub nawet sąsiednia zapadła miejscina, często może być przykładem rozplanowania średniowiecznego miasta. Wiele korzyści przyniesie zastanowienie się nad pochodzeniem takich nazw ulic, jak Bugaj, Majdany, Wałowa, Podwałe, Okólna, nazwy przedmieść i dzielnic miast większych ukazują nam stopniowe rozrastanie się miasta. Często gdzieś w ukryciu przechowywany jest obraz, przedstawiający naszą miejscowość w dawnych czasach. Szkoła winna posiadać dużą kopję tego obrazu dla swych celów. Życie w klasztorze omówimy na przykładzie klasztoru nam najbliższego.

Jeżeli o naszą miejscowość zahaczył w swych podróżach, czy walkach, lub pracy o charakterze gospodarczym i kulturalnym jakiś król, uczony, dostojnik, w odpowiednim momencie nauczania należy to mocno podkreślić. Gdy będzie mowa o sejmikach, o pospolitem ruszeniu, od razu musimy ustalić, gdzie to zbierała się na nie szlachta z naszych okolic. Życie wsi polskiej musi być zilustrowane na tle życia naszej wsi, o ile jest to wieś dawna. Program nawet przewiduje wtrącenie dat regionalnych. Będzie to data założenia naszego miasta, nadania przywilejów, odwiedzin wybitnych osobistości i t. p. W klasie szóstej rozbiory Polski, dzieje powstań, rozwój różnych gałęzi przemysłu, ilustrujemy stale przykładami dziejów naszej okolicy. Uczeń powinien wiedzieć, kiedy to i pod czyje panowanie dostała się jego miejscowość, jakie to szlaki wojenne przechodziły obok niej, jakie bitwy rozegrane były w najbliższych okolicach. Starzy ludzie pamiętają czasy 63 roku, nieco młodszy pamiętają walki o niepodległość. Jeszcze czas jest na zanotowanie tych wiadomości, tylko trzeba je z d o b y w a ć! Same, bez starań, nie przyjdą do nauczyciela. Powstaje od razu pytanie, skąd tu czerpać wiadomości o dziejach naszej okolicy. Żywię dużą wdzięczność do słownika geograficznego Królestwa Polskiego i Litwy, wydanego w roku 1897, za to, że w pracach moich nad poznaniem przeszłości interesujących mnie okolic dał mi pierwsze odpowiedzi na dręczące mnie pytania. Od tego słownika należałoby zaczynać. Aczkolwiek

wiele w nim jest wiadomości nieściślych, wiele braków, pierwsze jednak wiadomości, niezbędne do naszej pracy, znajdziemy w słowniku. Należy tylko wyszukać w nim swoją miejscowość, miejscowości w danej gminie, dzieje miast okolicznych, miasta powiatowego, oraz całego powiatu, a już pierwszy rys dziejów swych okolic posiadamy. Rys ten w miarę zdobywania dokładniejszych danych będziemy stale naprawiać i uzupełniać.

Wszystkie te szczegóły winny być przez nauczyciela skrupulatnie wynotowane dla użytku danej szkoły, a dalsze szczegóły, zdobyte czy to z opowiadań mieszkańców, czy z przewodników i miejscowych monografij — winny być do akt szkolnych dołączane w celu udostępnienia ich całemu miejscowemu nauczycielstwu.

Przyznać trzeba, że nauczycielstwo wykazuje jeszcze zbyt małe zainteresowanie dla tych prac. W różnych miastach wojewódzkich, skupieniach ludzi nauki, wydawane są drukiem ciekawe monograficzne opracowania o charakterze regionalnym, lecz docierają one do nauczycieli drogą najczęściej nienormalną, bo są bezpłatnie rozdawane na różnych zjazdach organizacyj zawodowych. Towarzystwo historyczne jednego z miast wojewódzkich tylko w tak ofiarny sposób popularyzowało swoje wydawnictwa i wiedzę o swoim regionie.

Słownik Geograficzny Polski winien znaleźć się w każdym mieście powiatowym, a choćby tylko w każdej inspekcji szkolnej i być dostępny dla każdego nauczyciela. Każda zaś sekcja społeczno-oświatowa Z. N. P. w oddziale powiatowym winna tworzyć biblioteki, grupujące wszystkie dzieła, traktujące o danym regionie.

Niechże przędzie w zapomnienie ten fakt, że gdy wycieczka jakaś przybędzie do miasta, lub wsi, mających jakąś przeszłość, wtedy na przewodnika po danej miejscowości zapraszamy miejscowego rejenta, aptekarza, lub księdza. Przewodnikiem takim powinien być przede wszystkim nauczyciel szkoły powszechnej. Nauczyciel, który pozna dzieje swej miejscowości, zapali się do badań i poszukiwań, w szkole przy nauczaniu historii czy polskiego języka, potrafi wykazać uczniom, że dzieje Polski, to nie jakieś fakty, które miały miejsce w dalekich od nas stronach, ale to dzieje i naszej, skromnej nieraz, miejscowości.

(Dok. nast.).

K. Staszewski

## SAMOKSZTAŁCENIE NAUCZYCIELA A PROGRAMY

### II. Zagadnienia środowiskowo-regionalne.

Usiłując dojrzeć głębsze wartości nowych programów na drodze pracy samokształceniowo-badawczej, przeprowadzanej planowo i systematycznie, wyróżniłiśmy trzy zasadnicze działy zagadnień, mianowicie: społeczno-gospodarczych, środowiskowo-regionalnych i państwowo-obywatelskich <sup>1)</sup>. Na tendencje śro-

<sup>1)</sup> Patrz Nr. 1-y „Pracy Szkolnej” z r. bież., str. 12 — 21.

dowiskowo-regionalne, tak ważne pod względem dydaktycznym i wychowawczym, tem większą musimy zwrócić uwagę, gdyż są one czynnikiem, wiążącym wszystkie inne „nastawienia” i „pochylenia” programowe, możliwe w pracy realizacyjnej nauczyciela. Zgodnie z przyjętymi założeniami, możemy naszkicować tu następujący plan pracy:

Kwestje:		Przykłady tematów:	
Praca indywidualna	A.	Tendencje środowiskowo-regionalne w reformie ustrojowo-programowej.	1. Wytyczne Statutu publicznych szkół powszechnych siedmioklasowych w zakresie zagadnień środowiskowo-regionalnych.
	B.	Pogłębienie znajomości wiedzy ogólnej o regionalizmie i środowisku.	2. Momenty środowiskowo - regionalne w nowych programach szkoły powszechnej. 3. Rozgraniczenie i zrozumienie podstawowych pojęć: a) regionalizm (geneza i istota); b) środowisko (rodzaje i typy).
Praca zespołowa	C.	Bezpośrednie poznawanie środowiska.	4. Znaczenie środowiska w pracy wychowawczej. 5. Metody pracy badawczej w terenie, jako przygotowanie teoretyczne.
	D.	Literatura pomocnicza.	6. Plan badań na tle danego środowiska z uwzględnieniem danych regionalnych. 7. Omówienie według załączonej biblijografji przedmiotu.

Wyjaśnienia w związku z podanym planem pracy.

A. Nawiązując do artykułu 11-go ustawy o ustroju szkolnictwa, przystępujemy do omówienia odnośnych paragrafów Statutu szkoły powszechnej, który postanawia między innymi:

a) szkoła powszechna przez swój wpływ na życie społeczne środowiska, dla którego istnieje, ma przyczyniać się do rozwoju oświaty i kultury tego środowiska;

b) kierownik winien znać rejon powierzonej sobie szkoły pod względem stosunków gospodarczych, struktury społecznej i narodowościowej, oraz stanu i potrzeb kulturalno-oświatowych, nauczyciel ponadto poznaje warunki życia i pracy ucznia w środowisku, z którego uczniowie pochodzą;

c) zagadnienia kulturalno-gospodarcze środowiska mają się znaleźć w materiale naukowym wszystkich trzech szczebli;

d) metody nauczania winny być dostosowane przede wszystkim do najbliższego środowiska szkoły;

e) program pracy wychowawczej ma być oparty na znajomości dziecka oraz wpływów dodatnich i ujemnych środowiska, w którym ono żyje.

W przytoczonych postanowieniach musimy zwrócić uwagę na dwa główne mo-

menty, które umożliwiają uświadomienie, w pełnym niejako świetle, znaczenie obecnej reformy ustrojowo-programowej, a mianowicie: na d z i e c k o i ś r o d o w i s k o oraz na ich wzajemną zależność. Dotychczasowa bowiem praca wychowawcza zajmowała się wyłącznie dzieckiem jako objektem obserwacji i badań poznawczych w dziedzinie jego wewnętrznych sił twórczych (zawiązki i dyspozycje wrodzone). Obecnie nauczyciel musi się poważnie liczyć, bodajże przede wszystkim ze środowiskiem i tkwiącymi w niem wartościami kulturalnymi w jaknajszerszym rozumieniu, (jako zewnętrznymi podmiotami, kształtującymi cechy i zdolności ucznia). W tym zakresie nasze zakłady kształcenia nauczycieli również nie dawały i nie dają właściwego przygotowania. To też ruch regionalistyczno-środowiskowy w zastosowaniu szkolnym niemal nie istnieje. Skoro jednak jesteśmy oficjalnie powołani do wprowadzenia tych haseł na drogi rozwojowe wychowania, do podjęcia pracy realizacyjnej, pracy najbardziej samodzielnej i twórczej, musimy się przede wszystkim „organizacyjnie” ustosunkować do nowego zadania. Im lepiej potrafiemy zorganizować sobie pracę indywidualną i zespołową, tem prędzej wyrównamy nasze braki.

Analogicznie, jak przy zagadnieniach społeczno-gospodarczych, musimy przede wszystkim postarać się o wydobycie treści środowiskowo-regionalnych w materiale programowym wszystkich trzech szczebli. Rozwiązanie zagadnienia może być różne: albo bierzemy za punkt wyjścia zasadniczy trzon konstrukcyjny programów, wyrażony w idei „Polska i jej kultura”<sup>1)</sup> i grupujemy dookoła niego całokształt danych treści, albo wyszukujemy odnośne momenty w poszczególnych przedmiotach nauki szkolnej, albo wreszcie bierzemy za podstawę układu klasę i wykrywamy kolejno możliwości regionalistyczne w materiale nauczania. Niepodobna w krótkim szkicu przedstawić wszystkich możliwości „regionalistycznych analiz” materiału programowego; można jedynie zwrócić uwagę na główne momenty tej pracy. I tak:

Z e s t a w i e n i e   p r z y k ł a d o w e   w   r a m a c h   o s i  
p r o g r a m o w e j   d l a   s z c z e b ł a   p i e r w s z e g o :

Klasa	Zakres materiału	Przykłady tematów <sup>2)</sup>
I.	Dom rodzinny i nasza szkoła.	Momenty związane z Bożem Narodzeniem (choinka, chodzenie z szopką, gwiazdą, Herodem). Pierwiastek regionalny w strojeniu choiki, szopki, gwiazdy i t. p.
II.	Nasza wieś lub miasto.	Obrazki z życia miejscowości na tle zmian pór roku, jako podstawa ćwiczeń językowych. Pierwiastek regionalny w różnych zwyczajach, łączących się często z głównym zajęciem mieszkańców, jak np. wypędzanie po raz pierwszy bydła na paszę.

1) Por. „Oś programowa” i „Elastyczność programu” w N-rze 1-ym „Pracy Szkolnej” z r. ub., str. 25 — 26.

2) Kolejność i szczegółowe rozbudowanie materiału pozostawia program nauczycielowi z tem, że treść (tematy) muszą być dostosowane do środowiska, w jakim się szkoła znajduje (por. Program nauki, str. 270). W danym przykładzie uwzględniono język polski, gdyż nauka tego przedmiotu najbardziej może nadaje się do regionalistycznego ujęcia.

- |  |   |
|--|---|
| III. Nasza okolica (zakres węższy).                        | Sposoby podróżowania w naszej okolicy. Temat ten dostarcza bogatego zasobu wyrazów i zwrotów gwarowych, które należy wyzyskać jako wartości regionalne. |
| IV. Nasz region i jego łączność z innymi regionami Polski. | Świat baśni, bajek i legend okolicznych. Rozbudowa tych tematów na szerszych podstawach kultury regionalnej.  |

Dla dokonania zestawień według przedmiotów nauki korzystać można z wytycznych tych autorów, których prace wyróżniliśmy w biografii pod A.

Zestawienie przykładowe według przedmiotów nauki:

Przedmiot nauki	Możliwości regionalizacji
Język polski	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. W zakresie podręczników szkolnych i lektury uzupełniającej (czytanki, wypisy, pisemka).</li> <li>2. W zakresie pomocy naukowych (obrazy, ilustracje, pocztówki, fotografie, albumy, modele i t. d.).</li> <li>3. W zakresie zabiegów dydaktycznych (ćwiczenia w mówieniu, słownikowe, stylistyczne, inscenizacja obrzędów, pozytywne wartości gwary ludowej i t. p.</li> <li>4. W zakresie tematów (z powodu olbrzymiej rozpiętości ram, zwracamy jedynie uwagę na literaturę pomocniczą przedmiotu, podaną w artykule S. Seweryna, oraz na wyczerpująco opracowany kwestjonariusz zagadnień etnograficznych w pracy H. Zwolakiewicza).</li> </ol>
Historja	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Opowiadania z dziejów miejscowości, w której dana szkoła się znajduje.</li> <li>6. Wycieczki do środowisk, w których występuje element regionalny (cmentarz, mogiły, ruiny, pola bitew, figury i kapliczki przydrożne i t. d.).</li> <li>7. Pozytywne wyzyskanie tematów, w których można wykazać zbiorowy lub jednostkowy twórczy udział w państwowym życiu Polski, udział mniejszości narodowych słowiańskich i litewskich (na tle danego regionu).</li> </ol>
Geografja	<ol style="list-style-type: none"> <li>7. Tematy, omawiające zjawiska fizjograficzne, klimatyczne i antropogeograficzne w danym regionie. W związku z tem ludowe wierzenia kosmologiczne i kosmogeniczne oraz regionalne potraktowanie tych wszystkich dziedzin życia miejscowego, jakie zostały wyodrębnione w kwestjonariuszu M. Rybickiego.</li> </ol>

W podobny sposób należałoby wydobyć jeszcze pierwiastki środowiskowo-regionalne nie tylko w pozostałych przedmiotach nauki, lecz nawet w poszczególnych działach materiału programowego, np. nauka fizyki lub chemii w ma-



terjale przyrody (zabezpieczanie się od ognia, urządzenia dające dobrą wodę do picia), zabawkarstwo regionalne w dziale zajęć rękodzielniczych, wycieczki do charakterystycznych ośrodków w danym regionie lub w innych regionach Polski.

B. O ile przy studjowaniu „Statutu” i „Programu” wszelkie głębsze dociekania, czy regionalizm to kierunek czy nauka, filozofja czy też metoda badań, byłyby nie na miejscu, o tyle w pracy samokształceniowej nad pogłębieniem wiedzy ogólnej o problemach środowiskowo-regionalnych, wątpliwości te stają się rzeczą nieuniknioną, jeśli mamy sprostać wymaganiom nowych programów. Musimy tutaj przede wszystkim rozgraniczyć i zrozumieć zasadnicze pojęcia, jakimi są regionalizm i środowisko.<sup>1)</sup>

Regionalizm jako problem sam w sobie nie został dotychczas ostatecznie rozwiązany. Zajmują się nim socjologowie i ekonomiści, zgłębiają go i dyskutują nad nim psychologowie i pedagogowie. We wszystkich obozach spotykamy entuzjastów i sceptyków. Podstawowym argumentem ostatnich jest twierdzenie, że regionalizm prowadzi do rozluźnienia idei państwowości, że może rozbudzić szkodliwy „patriotyzm lokalny”, niepożądany „prowincjonalizm” w ujemnem rozumieniu, wzmocnić dzielnicowy separatyzm, zacieśnić pole umysłowego widzenia i t. p. Otóż idea regionalizmu byłaby czynnikiem, rozluźniającym więź ogólnopaństwową czy nawet ogólnoswiatową, gdybyśmy chcieli traktować w wychowaniu poszczególne regiony państwa jako czynniki przeciwstawne, leżące w płaszczyźnie wzajemnej walki o palmę takiego lub innego pierwszeństwa, względnie antagonizmów, wynikających z różnic kulturalnych, psychicznych czy etnicznych. Zresztą i o tem pamiętać należy, że celem polityki państwowej w wychowaniu jest „dążenie do wyrównania ogólnego poziomu kulturalnego ku górze”.

Opierając się na powyższych założeniach, można ustalić kilka określeń pojęcia. Oto przykłady:

- a) regionalizm jest ruchem, zmierzającym do wyróżnienia i do rozpatrywania pewnych przedmiotów i zjawisk, zachodzących na powierzchni ziemi, według przyrodzonych regionów czy krain (Pawłowski);<sup>2)</sup>
- b) ruch regionalistyczny to zdrowy przejaw życia społeczeństwa, dążącego do oparcia się o przebogata skarbnicę realnych wartości, tkwiących w odrębności poszczególnych dzielnic Polski (Małczyńska);
- c) regionalizm zapewnia pełną swobodę rozwojowi materialnych i duchowych indywidualności terytorjalnych ziem polskich (regionów), stwarzając tem samem podstawę dla racjonalnego podziału pracy, rozwoju energii twórczej społeczeństwa i bogactw kultury (Program regionalizmu polskiego).<sup>3)</sup>

<sup>1)</sup> Zagadnienia środowiskowo-regionalne w pracy wychowawczo-oświatowej w szkole i poza szkołą korelują pod wieloma względami. Jeśli rozgraniczamy je zupełnie, to tylko dla celów metodologicznego ujęcia w pracy samokształceniowo-poznawczej.

<sup>2)</sup> Etymologicznie rzecz biorąc, wyraz „regionalizm” pochodzi z łacińskiego *regio*, co znaczy o k o l i c a. Wyraz obcy „regionalizm” — proponuje S. Pawłowski — zastąpić terminem polskim „krainizm”. Według tej zasady powstałyby wyrazy pochodne: „krainizacja”, „ruch krainistyczny”, „krainistyczne” ujęcie programu nauki, metod nauczania i t. p. (Patrz biblijografię L. 6).

<sup>3)</sup> Zakres i dziedzinę regionalizmu ujmuje tenże „Program” w ramy następujące: a) regionalizm w życiu gospodarczem, b) regionalizm w życiu społecznem, c) regionalizm w życiu kulturalnem: w nauce, w wychowaniu, w twórczości literackiej, w teatrze, w sztuce plastycznej i architekturze, w muzyce, w prasie.

Jakiegokolwiek jeszcze można byłoby wyszukać określenia regionalizmu, wspólnym w nich zawsze pozostanie czynnik podstawowy (przewodni): *z i e m i a i przejawy k u l t u r y*. Nic więc dziwnego, że tendencje regionalistyczne, przeniesione na teren wychowania i dydaktyki, znalazły swój wyraz zewnętrzny w idei przewodniej „Polska i jej kultura”.

Interpretacja zatem „szkolna” regionalizmu da się wyrazić w тезach następujących:

- a) całość kultury polskiej tworzy pewien zespół kultur regionalnych (krajowych);
- b) bogaty dorobek (język, sztuka, dane gospodarcze, społeczne i t. d.) poszczególnych „rezerwatów kultury regionalnej” winien wejść w organizm wszechstronnej działalności szkolnej przetwarzając się w drodze procesu wychowawczego w całość kultury ogólnopolskiej;
- c) rola wychowania w odradzaniu kultury ma się odbywać nie tylko przez przysposabianie nowego pokolenia do statycznego przyswajania dorobku dawniejszych pokoleń, lecz przez to przede wszystkim, że w nowym pokoleniu wzbudza silny krytycyzm i pęd do dźwignania się na coraz to wyższe poziomy życia kulturalnego.

Zkolei możnaby przejść do szczegółowego rozpatrzenia wartości kształcących regionalizmu w pracy wychowawczo-oświatowej w szkole według dyspozycji następujących:

1. Uzasadnienie potrzeby regionalizacji zabiegów wychowawczych z *p u n k t u w i d z e n i a p s y c h o l o g i c z n e g o*.

Zainteresować ucznia mogą tylko takie fakty, które zawierają w sobie elementy znane. Chcąc np. dać pojęcie państwa musimy wyjść od otoczenia rodzinnego, wyszukując w nim treści o charakterze państwowym. W danym wypadku możnaby się zgodzić z poglądem d-ra Tynca, że każdy nauczyciel obeznany z metodami psychologicznego nauczania, jest tem samem w swej pracy regionalistą choćby nawet termin „regionalizm” nie dotarł do jego uszu. 1) Jest to wszakże regionalizm nieświadomy, wynikający z pewnej konieczności psychologicznej.

2. Uzasadnienie potrzeby regionalizacji zabiegów wychowawczych z *p u n k t u w i d z e n i a d y d a k t y c z n e g o*, zwłaszcza — dwu najbardziej głośniejszych postulatów dydaktyki nowoczesnej, a mianowicie:

- a) *ż y c i o w o ś c i* we wszystkich przedmiotach nauczania;
- b) *a k t y w n o ś c i* młodzieży w przyswajaniu sobie dorobku kulturalnego ludzkości.

Jeden i drugi w praktycznym swem rozwiązaniu wymagają *k o n k r e t y z a c j i* poznawanych faktów i danych naukowych. Konkretyzacja zaś ściśle się wiąże z terenem. Program kładzie specjalny nacisk na to, że większa część młodzieży ma pozostać na swem terytorjum, ma na niem „żyć, pracować, walczyć i tworzyć”. Regionalizacja zaś nauczania daje jej znajomość przyszłego warsztatu pracy, którego — jak trafnie określa Maleczyńska — wartości aktualne i potencjalne, jego brak, potrzeby i możliwości, muszą być wzięte pod uwagę. 2) Regionalizm wreszcie stawiając ucznia w postawie aktywnej do swej rodzimej

1) Odczyt wygłoszony w dn. 5.V.1928 przez radjo ze stacji nadawczej warszawskiej.

2) Patrz bibliografję L. 4.

miejsowości i to zarówno w sferze jego przeżyć uczuciowych, jak poznawczej, spełnia drugi postulat dydaktyczny, odbiegając tem samem daleko od programów dawnych. Różnice w ujęciu wystąpią wyraźniej, gdy zwrócimy się do przykładów konkretnych. Weźmy taki przykład jak ochrona przyrody. W dawnych programach omawiano ogólnie i powierzchownie potrzebę ochrania przyrody. Wystarczało, gdy uczeń mógł się wykazać znajomością pewnych wiadomości, nazw i reguł naukowych. Nowe zaś programy żądają nie tylko uczuciowego czy poznawczego nastawienia do obiektów przyrodniczych własnego skrawka ziemi lecz przede wszystkim czynnego współdziałania w opiekowaniu się temi obiektami, które rzadko występują lub są skazane na zagładę w danym regionie. Dobrego też przykładu dostarcza porównawcze zestawienie stosunku obu programów do gwary:

#### Program z roku 1920.

Należy odróżnić jednak błędy językowe od wyrażen gwarowych. Pierwsze muszą być tępione bezwzględnie i konsekwentnie, drugich nie można dopuszczać w nauce. Nie należy ich uważać za błędy językowe, skoro stanowią cząstkę bogactwa naszego języka (podkreślenia nasze).

#### Program z roku 1934.

Zwrócenie przez szkołę uwagi na gwarę oraz właściwe ustosunkowanie się do niej nauczyciela winno obudzić w dzieciach zrozumienie, że gwarą nie jest językiem zepsutym, lecz jedną z odmian języka polskiego, której nie należy się wstydić, ani też jej tępić, ale przeciwnie szanować (podkreślenia nasze).

Wyprowadzenie odnośnych wniosków z porównania tych dwu tekstów programowych pozostawiamy czytelnikom.

Przechodząc z kolei do analizy (zrozumienia, pogłębienia) treści pojęcia środowiska, możemy ujmować zagadnienie w węższym lub szerszym zakresie i z różnych punktów widzenia. W ujęciu tych autorów, których uwzględniliśmy w załączonej bibliografii, środowisko jest ujmowane bądźto z punktu widzenia badań bio-socjologicznych, bądź też psycho-pedagogicznych, bądź wreszcie, posługując się jednemi i drugimi, dochodzi się do pojęcia środowiska wychowawczego. Dla przykładu naszkicujemy kilka sposobów rozwinięcia tematu. Różne interpretacje pojęcia środowiska.

1. Najpierwotniejsze określenie środowiska dała nam biologia. Z punktu widzenia tej nauki możemy ustalić: **ś r o d o w i s k o p r z y r o d n i c z e**, obejmujące zespół takich czynników, jak klimat, gleba, warunki atmosferyczne, fizjograficzne i t. p.

2. Z punktu widzenia badań socjologii wynikają następujące określenia **ś r o d o w i s k a s p o ł e c z n e g o** w znaczeniu ogólnem:

#### a) wg. Znanińskiego

Środowisko społeczne stanowi ogół grup i jednostek, z którymi w ciągu życia osobnik styka się w różny sposób i w ciągu krótszego lub dłuższego czasu.

#### b) wg. Rychlińskiego

Przez środowisko społeczne rozumieć należy wszystkie czynniki tak rzeczowe, jak ludzkie, które powstają wskutek współżycia grupowego ludzi.

c) wg. Rowida

Środowisko to ogół czynników, z którymi jednostka wchodzi w styczność, które je otaczają, a więc zjawiska krajobrazowe, rzeczy, roślinność, zwierzęta, osoby, stosunki gospodarcze i t. p.

d) wg. Friedländera

Do środowiska zaliczymy więc wszystko to, co człowieka, jako indywidualium otacza i nań działa, bądź to bezpośrednio, bądź pośrednio, wywołując reakcje jego organizmu fizycznego i duchowego.

3. Analizując dalej stosunek, jaki zachodzi między światem wewnętrznym osobnika (jaźń) a światem otaczającym (ujęcie z punktu widzenia psychologicznego), spotykamy się w pracach Rowida i Radlińskiej<sup>1)</sup> z wyróżnieniem:

a) środowiska subiektywnego (indywidualne pod każdym względem ustosunkowanie się osobnika do podniet i treści natury fizycznej, socjalnej, duchowej);

b) środowiska obiektywnego (cały splot warunków zewnętrznych faktycznie mogących oddziaływać na jednostkę, pobudzać jej inicjatywę, pomysłowość, produktywność, twórczość).

Zarysowany tu schemat obrazuje zarazem rozwój pojęcia w rzucie chronologicznym. Widzimy, jak stopniowo poprzez XVIII i XIX stulecie w związku z prądami reformatorskimi pedagogów (Rousseau, Piramowicz, Estkowski i wielu innych) oraz pod wpływem rozwoju najpierw biologii, potem socjologii i psychologii, nastąpiło pogłębienie pojęcia środowiska wogóle, a w pedagogice w szczególności. Dzięki tym wszechstronnym badaniom mówi się dzisiaj o pedagogice środowiskowej, która posługuje się podstawowym pojęciem, jakim jest środowisko wychowawcze. Najpełniejsze zrozumienie środowiska wychowawczego podaje Rowid w określeniu następującem: „na środowisko wychowawcze składa się zespół czynników, podniet i sytuacji, które młodego osobnika kształtują od zewnątrz, jak i to wszystko, co dziecko w poszczególnych fazach rozwojowych przeżywa jako swój świat własny, wewnętrzny”.<sup>2)</sup>

Odsyłając czytelnika po dalszą analizę wprowadzonych tu pojęć do lektury zaleconej, zwróćmy jeszcze uwagę, że różnice we wszystkich przytoczonych tu określeniach są raczej natury ilościowej i formalnej, niż pojęciowej (jakościowej). Oto przykłady:

Rowid analizując treści pojęcia środowiska stwierdza w niem trzy sfery:

- a) biosferę: podniety fizyczne, biologiczne, fizjologiczne;
- b) sferę socjalną: osoby w otoczeniu;
- c) sferę duchową: wytwory kultury.

Friedländer, rozpatrując jednolite i nierozzerwalne środowisko życiowe, czyli atmosferę życiową (biotope) mówi o czterech jego składnikach, jako częściach istotnych każdego środowiska:

- a) przyrodzonych: krajobraz w którym jednostka żyje;

<sup>1)</sup> Autorka przeciwstawia „środowisko” „otoczeniu”. Otoczenie zmienia się ciągle (dom, ulica, szkoła, warsztat, sklep, kościół, teatr i t. p.). Wpływ zaś środowiska „i d z i e z n a m i”, decyduje o wyborze otoczenia, wpływa na zachowanie się w nowym otoczeniu i na ustosunkowanie się do niego.

<sup>2)</sup> Porusz bibliografię L. 8.

b) kulturalnych: ustrój społeczny, polityczny, środki techniczne, pojęcia moralne, estetyczne i t. p.;

c) personalnych: inne jednostki, z którymi dana jednostka styka się w życiu;

d) gospodarczych: żywność, mieszkanie, ubiór, słowem czynniki ekonomiczne, przyspieszające lub opóźniające rozwój fizyczny i umysłowy dziecka.

Radlińska, przy dalszem precyzowaniu pojęcia wyróżnia jeszcze obok składników:

a) materialnych: przyroda, wytwory pracy ludzkiej i t. p.;

b) „niewidzialne”: pojęcia, wierzenia, nastawienia uczuciowe, zwyczaje i t. p. Niezależnie od tych podziałów, zaznaczyć wypada, iż pedagogika współczesna atmosferę domową ucznia uznaje za najważniejszy czynnik wychowawczy. Niewątpliwie bowiem takie lub inne braki środowiska domowego (stan majątkowy i kulturalny rodziców, rodzaj odżywiania, rodzaj pracy i wypoczynku i t. p.) wpływają nie tylko na pracę szkolną ucznia, ale także na jego moralność, zachowanie się, strukturę duchową, słowem na całą osobowość ucznia w najpełniejszym jej pojmowaniu (Por. też § 61, 62 i 81 Statutu szkoły powszechnej). Z takiego wielostronnego naświetlenia istoty środowiska wychowawczego wypływa w konsekwencji jeden nieodzowny postulat, a mianowicie, potrzeba poznania wszystkich składowych elementów każdego danego środowiska wychowawczego, w którym nauczycielowi przyszło żyć i prowadzić pracę wychowawczą. Poznanie to można zdobyć jedynie przez bezpośrednie badanie środowiska, które w zasadzie nie jest rzeczą łatwą. Wchodzi bowiem tu w grę pewne minimum wykształcenia socjologicznego, wymagana jest znajomość psychologii najważniejszych grup społecznych<sup>1)</sup>, wiąże się z tem potrzeba zdobycia dość precyzyjnych metod naukowych i wreszcie wynik pracy uzależniony jest w większej mierze od inicjatywy i pomysłowości zawodowej nauczyciela. Pojedynczy nauczyciel może osiągnąć to zapomocą racjonalnego samokształcenia, lecz z jednego, a conajwyżej dwóch pokrewnych punktów widzenia i zgodnie ze swojemi indywidualnemi zainteresowaniami: przyrodnik zajmie się niewątpliwie poznaniem charakteru środowiska raczej pod względem geograficzno-przyrodniczym, humanista rozpocznie badania w zakresie zagadnień językoznawczych, społecznik skonkretyzuje stosunki narodowościowe, wyznaniowe, gospodarcze i t. d.; jedne przytem zainteresowania pójdą w kierunku etnograficznym, inne zaś będą miały nastawienie urbanistyczne.

C. Wszelkie natomiast badania środowiskowe o charakterze monograficznym muszą być przeniesione na teren pracy zespołowej. Najwięcej różnorodnych możliwości mają tu niewątpliwie rejonowe konferencje nauczycielskie<sup>2)</sup>. W planowaniu badań monograficznych należałoby uwzględnić:

a) p r a c e p r z y g o t o w a w c z e, w których większą część czasu poświęćmy na zapoznanie się z metodami badań środowiska oraz przestudjowanie w związku z tem ważniejszych dzieł pomocniczych;

<sup>1)</sup> Grup społecznych jest bardzo wiele, o różnym zakresie i intensywności oddziaływania. Zmienności życia odpowiada zmienność grup społecznych, a co za tem idzie — i zmienność „psychiki społecznej”. Z najważniejszych wymienić należy grupy rodzinne, zawodowe, wojskowe, towarzyskie, szkolne i t. d.

<sup>2)</sup> Ze stanowiska nowych potrzeb samokształceniowych, wynikających z ducha nowych programów szkolnych możnaby zaproponować zastąpienie przymiotnika „rejonowe” przymiotnikiem bardziej aktualnym „środowiskowe”.

b) **r a c j o n a l n y p o d z i a ł p r a c y**, dostosowany do całokształtu warunków personalnych i techniczno - organizacyjnych w danym zespole badań środowiskowych.

Pomoc instruktywną w pracach przygotowawczych możemy znaleźć w artykule Radlińskie, w którym, między innymi, zostały pokrótce omówione zagadnienia następujące:

- a) obserwacja, jako jedna z metod, celowo używanych w systematycznych badaniach naukowych;
- b) wyzyskanie dokumentów i danych cyfrowych w pracy badawczej;
- c) metoda ankietowa (opracowywanie kwestionariuszy, wywiady „środowiskowe”, zeznania introspekcyjne<sup>1)</sup>);
- d) wskazówki techniczne, dotyczące utrwalania wyników badań środowiskowych<sup>2)</sup>.

Uzupełnieniem rzeczowym powyższych dyspozycji będzie rozdział trzeci „O metodach badania środowiska wychowawczego” w pracy Rowida<sup>3)</sup>.

Wyczerpujące omówienie podstawowych zagadnień metodologicznych w zakresie badania środowiska społecznego daje nam książka Rychlińskiego<sup>4)</sup>.

Poza tym musimy zwrócić uwagę nauczycielstwa na broszurę C. Wycecha i artykuł Bryszewskiego. W pierwszej — autor, omawiając zagadnienia organizacyjne w Ogniskach i Oddziałach Z. N. P., porusza również sprawę badań środowiskowych oraz zestawia najważniejszą literaturę przedmiotu<sup>5)</sup>. W drugim — mamy konkretny przykład metody pracy, jaką nauczyciel obrał przy opracowywaniu monografii własnej okolicy oraz odpowiednią bibliografię, z której czerpał potrzebny materiał pomocniczy. Nauczyciela na wsi mogą jeszcze specjalnie zainteresować prace D-ra Frycza i H. Zwolakiewicza. D-r Frycz przez porównawcze zestawienie dwu prac, rozprawiających o środowisku wiejskim, uwydatnia, w sposób pouczający, jak różni autorowie pojmują całokształt środowiska wiejskiego i którym składnikom tegoż przypisują znaczenie wychowawcze. W „Przewodniku” Zwolakiewicza mamy próbę przeglądu kwestionariuszowego zagadnień etnograficznych na tle regionalnej literatury oraz ogólne wskazania, jak należy podchodzić do badań ludoznawczych, przede wszystkim ze stanowiska potrzeb nowych programów szkolnych.

W uzupełnieniu planu badań środowiskowych, jaki czytelnik znajdzie w literaturze wymienionej, wysuwamy jeszcze szereg dyspozycji, które mogą być brane pod uwagę na poszczególnych terenach pracy zespołowej.

1. Właściwy wybór kierownika (przewodniczącego) wspólnych prac, od którego przede wszystkim będzie zależeć umiejętne zorganizowanie badań monograficznych.

2. Inicjatywę i wysiłki samokształceniowe w tym zakresie ściśle związać z pracami programowymi Sekcji Regionalistyczno-Krajoznawczych Związkowych komórek organizacyjnych.

1) Oparte na samoobserwacji własnych przeżyć psychicznych.

2) Patrz bibliografię L. 10, str. 189 — 199.

3) Patrz bibliografię L. 8, str. 250 i następne.

4) S. R y c h l i ń s k i — Badanie środowiska społecznego. Warszawa 1932.

5) C. W y c e c h — Wytyczne prace w Ogniskach i Oddziałach Z. N. P. (Przewodnik organizacyjny). Wyd. Zarządu Okręgu Z. N. P. w Lublinie. Str. 127.

3. Przystąpić jaknajrychlej do realizacji następujących możliwości środowisko-wo-regionalnych:

a) opracowanie całorocznego planu wycieczek szkolnych po danym regionie dla poszczególnych klas z uwzględnieniem pór roku, korelacji przedmiotów nauki i t. p.<sup>1)</sup>;

b) wyszukiwanie, inwentaryzowanie i wreszcie użytkowanie dydaktycznego materiału regionalnego. Wyróżnić przytem możemy momenty następujące:

a<sub>1</sub>) możliwość założenia muzeum regionalnego (o mniejszym lub większym zasięgu);

b<sub>1</sub>) gromadzenie tekstów i rycin regionalnych<sup>2)</sup>, książek i artykułów (biblioteka regionalna), pomocy naukowych (słowniki, mapy, obrazy, portrety, fotografie i t. p.) o charakterze lokalnym i t. d.;

c<sub>1</sub>) zobrazowanie danej miejscowości pod względem właściwości przyrodniczych (flora, fauna, zbiorowiska i t. p.), geograficznych (krajobraz), etnograficznych (obyczaje, zwyczaje, uroczystości, przysłówia i pieśni miejscowe i t. p.), historycznym (nazwy ulic, dzielnic, okolic, ich geneza i t. p.).

D. Przy sprawozdaniach prasowych stosujemy się do wskazania, jakie podaliśmy uprzednio przy projektowaniu tematów na konferencje samokształceniowe w zakresie naszego przysposobienia społeczno-gospodarczego.

Zwracamy przytem specjalną uwagę na artykuł d-r E. Ginsberg-Blausteinowej p. t. „Środowisko dziecka i jego wpływ na wychowanie” („Przegląd Nauczycielski” R. 1934. Nr. 2. Str. 64 — 80), w którym autorka dokonała przeglądu bibliograficznego 15 prac na temat środowiska wychowawczego. Sprawozdanie z artykułu może się okazać pożądane w tych wypadkach, gdy celem współdziałania będzie opracowanie szczegółowych monografij typowych rodzin wiejskich i małomiasteczkowych w rozmaitych dzielnicach kraju. Omówiono bowiem tutaj 6 środowisk wiejskich, 3 miejskie oraz 2 wiejsko-miejskie.

Na zakończenie parę słów w odpowiedzi na pytanie, jakie musi być stanowisko nauczyciela wobec problemów środowiskowo - regionalnych (nowej rzeczywistości szkolnej). Praca szkolna dotychczasowa wymagała od nas przede wszystkim inicjatywy i pomysłowości, aktywności i twórczej postawy w zakresie przygotowania zawodowego, wychowawczego. W świetle nowych wymagań programowych sylwetka nauczyciela-wychowawcy zaczyna nabierać cech badacza, badacza socjologa i psychologa. Otóż bez względu na kierunek tych badań, musimy stać się nietylko badaczami poznającymi nową rzeczywistość szkolną, lecz i walczącymi o nowe ustawodawstwo w dziedzinie opieki społecznej i ustroju szkolnego, gdyż w przeciwnym wypadku wartości wychowawczo-kształcące, tkwiące w elementach środowiskowo-regionalnych nowych programów szkolnych pozostaną li-tylko w sferze możliwości i nadziei, w najlepszym wypadku — entuzjazmu dla przewodnich idei reformatorskich.

<sup>1)</sup> Przykład konkretnego rozwiązania tego zagadnienia na terenie Wileńszczyzny znajdujemy w „Dzienniku Urzędowym Kuratorjum Okr. Szk. Wileńskiego” R. 1934. Nr. 10. Str. 578 — 584.

<sup>2)</sup> Jako cenne uzupełnienie wypisów, używanych w szkołach danej miejscowości. Szerzej omówiliśmy te sprawy w pracy p. t. „Pomoce naukowe, ich istota i stosowanie” (T. 27 wydawnictwa „Jak realizować nowe programy szkolne”. Nakład Gebethnera i Wolffa. Warszawa, 1934. Str. 100).

## BIBLIOGRAFJA.

Do tematów pod A:

1. Statut publicznych szkół powszechnych siedmioklasowych.
2. S. Seweryn — Elementy środowiskowe w nowych programach. „Zręb”. R. 1933, str. 6 — 40.
3. D-r S. Tync — Regionalizm w nauczaniu języka ojczystego. „Przyjaciel Szkoły”. R. 1928, str. 379 — 386.
4. E. Małczyńska — Regionalizm w nauczaniu historii. „Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne”. R. 1933, str. 27 — 37.
5. J. Menzel — Czynniki regionalny w nowych programach nauki szkół powszechnych III stopnia. „Przyjaciel Szkoły”. R. 1934, str. 397 — 404.
6. Ruch regionalistyczny w Europie. Praca zbiorowa pod redakcją Aleksandra Patkowskiego. Warszawa, 1934, str. 428 + 396. (W tomie II znajdują się trzy rozprawki, ogarniające całokształt ruchu regionalistycznego w Polsce oraz bibliografia przedmiotu za lata 1922 — 1932.

Do tematów pod B:

7. Program regionalizmu polskiego. (Omówiony w N-rze 30 „Przeglądu Współczesnego” z r. 1923 i ustalony przez Radę Naukową Sekcji Regionalistyczno-Krajoznawczej Związku Nauczycielstwa Polskiego w r. 1926). To samo w „Polskiej Oświacie Pozaszkolnej”. R. 1926, str. 221 — 223.
8. H. Rowid — Środowisko i jego funkcja wychowawcza w związku z problemem nauki w szkole powszechnej. „Chowanna”. R. 1934, str. 241 — 252, 289 — 302.
9. D-r S. Frycz — Środowisko wiejskie pod względem wychowawczym, zobrazowane dwójako. „Przyjaciel Szkoły”. R. 1934, str. 685 — 702.
10. H. Radlińska — Planowanie pracy wychowawczej na tle środowiska. „Ruch Pedagogiczny”. R. 1933/4, str. 157 — 168, 189 — 199, 229 — 237.
11. D-r M. Friedländer — Znaczenie środowiska w wychowaniu. „Ruch Pedagogiczny”. R. 1928, str. 257 — 268, 298 — 302.

Do tematów pod C:

12. S. Papée — Jak wyzyskać kulturę miejscowego środowiska dla przeprowadzenia osi programowej „Polska i jej kultura”. Poznań 1934, str. 16.
13. W. Bryszewski — Metodyka regionalnych badań Łodzi i jej okolic w pracy szkolnej. „Czasopismo Przyrodnicze”. R. 1934, str. 70 — 75.
14. H. Zwolakiewicz — Przewodnik nauczyciela ludoznawcy. Lublin 1934, str. 128. (Wyd. Związku Nauczycielstwa Polskiego p. t. „Jak poznawać swoje środowisko?”).
15. M. Rybicki — Środowisko jako punkt wyjścia w nauczaniu przyrody i geografii w szkole powszechnej. Lublin 1934, str. 66. (Wyd. Związku Nauczycielstwa Polskiego p. t. „Jak poznawać swoje środowisko?”).
16. H. Rowid — O środowisku wychowawczem. „Ruch Pedagogiczny”. R. 1932, str. 8 — 13 i 103 — 112.
17. S. Niemcówna — Wzywanie się w środowisko geograficzne, jako czynnik wychowawczy. „Ruch Pedagogiczny”. R. 1932, str. 13 — 19.

Do tematów pod D:

18. Mgr. J. Chłopski — Uwagi na temat badania środowiska społecznego. „Głos Warszawski”. R. 1934, str. 17 — 21.
19. L. Bandura — Regionalizm w szkole. „Przyjaciel Szkoły”. R. 1929, str. 514 — 521.
20. L. Bandura — Oddziaływanie szkoły na środowisko. „Życie Szkoły”. R. 1934, str. 193 — 197.
21. S. Daszkiewicz — Środowisko i region w nowych programach szkolnych. „Przegląd Nauczycielski”. R. 1934, str. 355 — 364.
22. Z. Gąsiorowska — Idea regionalizmu w metodzie projektów. „Praca Szkolna”. R. 1929, str. 117 — 123.
23. F. Górka — Rola środowiska w pracy wychowawczej szkoły. „Sprawy Nauczycielskie”. R. 1934, str. 227 — 235.
24. J. Melchertówna — O zasadę środowiska bezpośredniego w nowych programach. „Praca Szkolna”. R. 1933/4, str. 85 — 90.



25. J. Milenkiewicz — Rola dziejów miejscowości i regionu w nowych programach. „Sprawy Nauczycielskie”. R. 1934, str. 50 — 55, 223 — 227 (artykuł dyskusyjny).
26. D-r F. Kulański — Regionalizm w nowych programach dla szkół powszechnych. „Przyjaciel Szkoły”. R. 1934, str. 391 — 397.
27. H. Zwolakiewicz — Regionalizm w nauczaniu zajęć rękodzielniczych i rysunków. „Rysunek i Zajęcia Praktyczne”. R. 1933/4, str. 121 — 128.
28. A. W. — Regionalizm śląski w świetle nowych programów. „Ogniskowiec”. R. 1933, str. 4 — 6.
29. J. Bohucki — Nauczanie i wychowanie w klasie pierwszej i środowisko. „Miesięcznik Pedagogiczny”. R. 1934. Str. 232 — 242.

Uwaga. Zestawienie powyższe nie obejmuje literatury wyczerpująco. Podaliśmy przedewszystkiem te przyczynki, które mogą posłużyć do zrealizowania naszkicowanego planu pracy samokształceniowej. Poza tem przy wyborze źródeł uwzględniono momenty następujące:

- a) aktualność źródeł (przeważnie za rok szkolny 1933 — 1934);
- b) dostępność źródeł (wydawnictwa, cieszące się wśród nauczycielstwa jak największą poczytnością);
- c) wszechstronność opracowań (ujęcie zagadnienia z różnych punktów widzenia).

Kazimierz Greb.

## NAUCZANIE POLSZCZYZNY NA I. YM SZCZEBLU PROGRAMOWYM

W uwagach do całości programu wyrażona jest myśl, by dążenie do opanowania języka miało charakter praktyczny, by zaznajamianie się z jego budową odbywało się w sposób uporządkowany, a tem samem, by z praktycznem opanowaniem języka łączyła się elementarna znajomość podstaw gramatyki. Ćwiczenia gramatyczno-językowe na pierwszym szczeblu nauczania mają z zasady przebieg dorywczy, okolicznościowy. Uciekamy się do nich przy pogadankach i rozmówkach swobodnych, śledząc stopień zaciekawienia nimi dzieci. Pamiętać musimy, że ćwiczenia te w różnych momentach pracy umysłowej dzieci są nawiązaniem do innych, mających na celu czy to prostowanie spostrzeżeń, czy chwytywanie szczegółów treści bądź akcji z obrazków i większych ilustracyj, lub obserwowanie przedmiotów w otoczeniu, lub wreszcie kierowanie uwagi dzieci na trafne określanie stosunków przestrzennych i czasowych w potocznej mowie. Koordynacja tych ćwiczeń z praktyczną wprawą w czytaniu łatwych powiastek, z pisaniem łatwych zdań już na poziomie klasy pierwszej; staje się osią planowej pracy nauczyciela, której przyświecają dalsze cele w związku z koncentrycznym układem materiału nauczania na szczeblu pierwszym.

Wszystkie ćwiczenia w ujęciu dydaktycznem w planie pracy nauczyciela mają na oku pewną niejako wiązanke celów. Jedynie bowiem powiązane z sobą wiadomości utrwalają się w umyśle dzieci na tym szczeblu nauczania. W powiązaniu tych celów będziemy mieli na oku poznawanie i zestawianie w pewnem uporządkowaniu momentów środowiskowych, materiałów, zdobywanych drogą obserwacji na wycieczkach, wiadomości z łatwej lektury rzeczowej, momentów przeżyciowych, wzruszeniowych, zaciekawienia wreszcie baśniami, klechdami,

legendami z czytanek podręcznikowych i pisemek dla dzieci. Pewne poletka tej szachownicy planowanych zamierzeń i prac zajmą ćwiczenia gramatyczno-językowe, uzupełniające wszelkie inne, o wiele liczniejsze dziedziny zainteresowań, ale niemniej od nich istotne i nieodzowne, gdy chodzi o kształtowanie umysłu. Jakież to materiały gramatyczno-językowy winniśmy przyswoić dzieciom na pierwszym szczeblu nauki? Wprowadzić je mamy przede wszystkim bardzo powoli i stopniowo w uświadomienie takich elementarnych faktów mowy jak wyraz, zdanie, głoska, zgłoska (sylaba), samogłoska i spółgłoska. Jest to zarys wstępnych, najpraktyczniej ujętych wiadomości o podstawach naszej mowy, do których zbliża się dziecko siedmio- i ośmioletnie przez pracę ćwiczeniową w dwóch początkowych latach nauki w szkole powszechnej. Wiadomości te winny dzieci już w tym okresie poznać w sposób prosty i zrozumiały dla siebie, bez jakichkolwiek dociekań; raczej należy je rozumieć jako zawiązek orientacji trwałej dla ćwiczeń dalszych, które w miarę konsekwentnie zdobywanej wprawy doprowadzą do jasnego zrozumienia podstaw gramatycznych języka kulturalnego. W klasie trzeciej zaznajamiają się dzieci z ważniejszymi odmieniami częściami mowy, z ich znaczeniem praktycznym i zastosowaniem w mowie i piśmie, bez objaśnień szerszych i bez podziałów na kategorie czy grupy. Głównie chodzić będzie o r z e c z o w n i k i, p r z y m i o t n i k i i c z a s o w n i k i, jako te twory językowe, bez których nie da się pomyśleć budowa normalnego zdania czy zwrotu i wogóle praktyka właściwego mówienia. W klasie czwartej w nawiązaniu do wiadomości o rodzajach zdań pojedynczych, typu oznajmującego, pytającego i rozkazującego z uwzględnieniem podziału na podmiot i orzeczenie, jako najistotniejszych członów zdania, dzieci dochodzą do podstawowego członowania zdań rozwiniętych, uprawiając się w należytem rozumieniu i praktycznym odróżnianiu podmiotu i orzeczenia rozwiniętego od podmiotu zasadniczego i orzeczenia zasadniczego. Poznają w dalszym ciągu liczebnik jako część mowy, praktycznie uczą się wyróżniać przypadki rzeczownika bez ujmowania ich w szeregi deklinacyjne, lecz raczej w ich roli zdaniowej, w wypadkach nadarzających się dla obserwacji w mowie żywej lub w czytance. Tak samo okolicznościowo zbliżają się dzieci do rozumienia i przyuczają do stosowania stopni przymiotnika i osób czasownika. Formy deklinacyjne i koniugacyjne wyrazów odmiennych poznają dzieci ze stanowiska ich roli w zdaniu. Uczą się odróżniać wyrazy odmienne od nieodmiennych. Tą drogą dochodzą do ogólnego zrozumienia formalnej strony budowy zdań, udziału w nich wyrazów i stosunku ich wzajemnego do siebie oraz ich stosunku do zdania. Rola składniowa przypadków i form koniugacyjnych wraz z orientacją, czem one są w zdaniu, i czem, poza zdaniem, umiejętności członowania zdań rozwiniętych — dają podstawę do analizy szczegółowej zdań i do nauki o wyrazach z uwzględnieniem ich morfologii, co stanie się przedmiotem ćwiczeń gramatycznych w klasie piątej.

Przez ćwiczenia o charakterze rozrywkowym, które chętnie stosujemy w początkowych latach nauczania, wykorzystując właściwy dzieciom pęd do zabaw i gier towarzyskich, do szarad, rebusów i łamigłówek, staramy się dotrzeć do pokładów intuicji językowej dziecka, pobudzić ją do aktywności, kierując umysł na obserwację zjawisk w celu zrozumienia tego, co podświadomie tkwi w pierwotnym jeszcze poczuciu językowym dzieci. Wynikiem tak kierowanej pracy nauczyciela, któremu niejednokrotnie wypadnie zakres ćwiczeń rozszerzyć,

zależnie od uzdolnień i zainteresowań dzieci, będzie zbliżanie się powolne, lecz widoczne ku opanowywaniu mowy w znaczeniu praktycznym, co jest przecież założeniem i wymaganiem podstawowym programu.

Do wskazań zasadniczych programu nauki języka polskiego na szczeblu pierwszym należy uwaga, dotycząca łącznych ćwiczeń w mówieniu, czytaniu i pisaniu, w której kładzie się nacisk na to, by nieznacznie i w sposób umiarkowany wymieniać wyrazy i zwroty gwarowe na odpowiadające im wyrazy i zwroty w języku kulturalnym (kl. I). Stopniowo mamy to przeprowadzać w tego rodzaju ćwiczeniach aż do klasy czwartej włącznie, by przyzwyczajenia ciągłego naginania się dzieci do form języka kulturalnego mogły się już na pierwszym szczeblu utrwalić, by w miarę możności gwarowo ani nie mówić, ani nie pisać, gdy dojdzie się już do drugiego szczebla (kl. V i VI) kształcenia w szkole powszechnej. Wiemy o tem, że w ogólnej organizacji szkolnictwa powszechnego pierwszy szczebel nauczania wyczerpuje swoją treścią siedmioletni kurs nauki w szkole stopnia pierwszego i że przyświecają mu również zasadnicze cele nauczania dalszych szczebli, realizowane tylko częściowo, fragmentarycznie. Powyższe wskazanie programowe odgranicza mowę gwarową (regjonalizm językowy) od kształtującego się przez nauczanie szkolne języka kulturalnego, który winien być praktycznie i powszechnie w szkole opanowany jako mowa wspólna polskiego ogółu wykształconego. W klasie siódmej, na trzecim szczeblu nauczania, w ćwiczeniach również łącznie ujętych, zwracać się będzie uwagę na świadome odróżnianie gwary lokalnej (regjonalnej) w jej istotnych przejawach od form języka kulturalnego. Tu dopiero w sposób czysto praktyczny i przystępny, bez wdawania się w zbyteczne szczegóły, dzieci będą zestawiać przejawy i elementy mowy gwarowej z odpowiednikami języka kulturalnego, z uwzględnieniem wymowy żywej, fleksji (deklinacji i konjugacji) i słownika. W szkole wiejskiej stopnia pierwszego od tych końcowych ćwiczeń o charakterze praktyczno-poznawczym w nauczaniu nie dochodzimy, natomiast siedmioletni kurs nauki polszczyzny, przy dwuletnim nauczaniu w klasie trzeciej i trzyletnim w klasie czwartej, przy należytej organizacji pracy dydaktycznej, bpartej o celowe ćwiczenia, może niezawsze doprowadzić do trwałego dorobku, wyrażającego się w przyswojeniu podstaw mowy poprawnej w szerszym nawet zakresie, niż to się osiągnąć daje w pierwszych czterech klasach szkoły powszechnej stopnia drugiego i trzeciego.

Przed przystąpieniem do kolejnego omówienia zagadnień gramatycznych, będących rozszerzeniem dalszym podstaw gramatyki, w stosunku do najelementarniejszych wiadomości, które stale winny być uzupełniane w ćwiczeniach, zatrzymamy uwagę naszą na tem, czem jest mowa ludzka jako taka i jak dzieci w zrozumienie samego znaczenia mowy wprowadzić, oczywiście bez żadnego teoretyzowania, najmniej tu właściwego. Najpierw postaramy się uświadomić pokrótce samym sobie to bądź co bądź ważne zagadnienie. Zważmy, że mówienie ludzkie jest odmianą czynności językowej, i że również czynnością językową jest słuchanie, czytanie i pisanie, które to dziedziny w systemie nauki koncentracyjnej Decroly'ego objęte zostały zakresem ekspresji abstrakcyjnej. Czynności te opierają się o wyobrażenia dźwiękowe i graficzne wyrazów. Gdyby nie było wyobrażeń dźwiękowych wyrazów, nie moglibyśmy ani mówić należycie, ani też kogoś mówiącego słuchać. Winniśmy też wiedzieć o tem, że nie istnieje w żadnym języku jakiś system dźwięków, mamy tylko możliwość wygłoszenia

dźwięków pojedynczych lub występujących w grupach, stosownie do pozycji ich w wyrazie.

Mowa polska nie jest jednolita. Mamy przecież różne gwary na przestrzeni Polski, które znowu tworzą się ze sposobów wymawiania pojedynczych osób (indywidualnych językowych). Każda jednostka, mówiąca po polsku, wygłasza dźwięki mowy na sposób własny, indywidualny. Istnieje zasada fonetyczna, że jedne i te same dźwięki w tych samych warunkach jednostka mówiąca wygłasza jednakowo.

Sledząc stopniowe przyswajanie mowy u dzieci, konstatujemy, że typ mowy jednostki ma swoje oparcie w przyzwyczajeniu, które stopniowo od dzieciństwa wzbogaca się przy przejmowaniu od osób z otoczenia ich sposobów wymawiania dźwięków i wypowiedzania się. Na skutek przyswajania sobie mowy ojczystej stopniowo i powoli wytworzył się u dzieci już w wieku przedszkolnym skojarzeniowy zespół wyrazów, do którego odwołuje się nauczyciel w swobodnych rozmowach z dziećmi przy ćwiczeniach w mówieniu. U dzieci wiejskich, wstępujących do klasy pierwszej, ten materiał wyrazowy jest ubogi, jako że życie wiejskie ubogie jest w bodźce i mało nastrożone wrażeń. Nauczyciel w klasie I szkoły wiejskiej ma jeszcze do przezwyciężenia tę trudność, że musi nauczyć dzieci i wymawiać poprawnie nowe przyswajane wyrazy i wiązać z nimi drogą skojarzeń właściwe znaczenia. Słowa naszej mowy to nie są jedynie szeregi dźwięków wymawianych i słyszanych, ale są to szeregi związane z tem czy innym znaczeniem. Skutkiem ćwiczeń, bez liku stosowanych, owe skojarzenia dźwiękowo-znaczeniowe wyrazów stają się tak silne, że wyrabia się u dzieci niejako mechanizm mowy, któremu zawdzięczać będą czasem tę korzyść praktyczną, że gdy w umyśle ich pojawi się jakaś myśl, wyrazić ją będą umiały prawie bezwiednie w słowach, a słuchający ją będą rozumieli. Na gromadzenie tych korzyści, bodajże najistotniejszych, bo równoległe rozwijających myślenie i zdolność właściwego wyrażania myśli, największa nawet ilość ćwiczeń nigdy nie będzie dostateczną.

Przyzwyczajanie do mowy ojczystej tak dalece wzmacnia się w każdym mówiącym, że kiedy mówimy, nasze organy mowy wykonywują niezbędną pracę artykulacyjną zgoła bezświadomie, czasem wręcz mechanicznie. Przyzwyczajenie przeobraża się tą drogą w rodzaj instynktu, układ zaś organów mowy u jednostek z różnych regionów językowych (gwarowych) tworzy niejako różne systemy mówienia. Zadaniem szkoły jest ujednolicić mowę okolicy, dźwigać ją przez uczenie dzieci do poziomu języka wykształconego ogółu polskiego i ustosunkować w sposób przystępny poznawczo do tego, czym jest gwara, a czym język kulturalny (klasa VII).

Nie od rzeczy będzie, przy stwierdzeniu zaciekawienia dzieci mową i jej znaczeniem, zwracać się do nich drogą zapytań: POCO mówimy? Czem jest mowa dla ludzi? Jak się przyzwyczajamy do mowy poprawnej? Daj przykład wyrazu niepoprawnego i poprawnego. Bardziej ruchliwe umysły dzieci będą żywo na te zagadnienia reagować. Nieraz wiele nadszpiewania możemy na ten temat uzyskać od dzieci wypowiedzi, których zawartość i sens zwiększać się będzie stopniowo od krótkich ogólników w klasie drugiej, do skryzalizowanych, przemyślanych objaśnień w klasie czwartej.

Już w klasie pierwszej przy początkowym układaniu liter mogą dzieci tworzyć zgłoski, będące naśladowaniem głosów zwierząt czy ptaków. Np. w związku

z pogadanką o kukulce dzieci napiszą: k u - k u, przy wzmiance o bocianie wołać będą: k l e, k l e! pisząc te łatwe zgłoski. Równie łatwo pójdzie już potem dalsze układanie liter, takie, jak: k w a - k w a, k r a - k r a, m e, dalej wołanie koguta: k u - k u - r y - k u i t. p. Można te odgłosy dźwiękonaśladowcze, miłe uszom dzieci, stosować w związku z pewnymi zabawami, z ruchami i mimiką, zależnie od ujawnionego zainteresowania, które wyczuje nauczyciel. Od tego rodzaju zabaw, żywo i wesoło prowadzonych, krok już tylko dzielić nas będzie nawet w pierwszej klasie od ogólnego stwierdzenia, czym jest mowa ludzka w porównaniu z brakiem mowy u zwierząt. Dlaczego mówimy „po ludzku”? Oczywiście, zależnie od stopnia kultury dzieci, wyniesionej z domu, wypowiedzi w związku z tem zagadnieniem mogą się zjawiać wcześniej czy później w nauczaniu na szczeblu pierwszym. Dzieci niewątpliwie z biegiem czasu, przy zaostrażaniu ich myślenia dotrą do tej myśli, że przecież bez mowy nie byłoby żadnego porozumienia między ludźmi. Na każdym kroku życia to pytamy się, to odpowiadamy, to znów ktoś opowiada słowem mniej lub więcej żywym. Nauczycielowi chodzić winno o to, czy pytanie i odpowiedź na nie ze strony dzieci jest wynikiem myśli, zaciekawienia, zastanowienia, czy, co smutniejsze, jest pytaniem dla samej chętki pytania, jak to się w świecie dziecięcym zbyt często zdarza. Byłby to moment budujący, gdyby dzieciom w związku z omawianiem potrzeby i wartości mowy ludzkiej, nasunęła się uwaga, że są istoty ludzkie, pozbawione mowy na całe życie — niemowy. Moment ten niechybnie wywoła przeżycie o charakterze altruistycznym i nasunie myśl, jak szczęśliwi są ci, co mogą się mową posługiwać.

Wiadomości o wyrazach wprowadzać musimy w krąg zainteresowań dzieci najpierw przy oglądaniu przedmiotów, dla których wyrazy te są nazwami. Na poziomie klasy pierwszej dzieci zaczynają stawiać pierwsze kroki na polu ćwiczeń słownikowych. Przyuczają się nazw przedmiotów, jak to wyżej zaznaczono, wiedząc, że, jak dzieci mają nazwiska i imiona, tak przedmioty noszą nazwy. Będą to ćwiczenia okolicznościowe, przedmioty wskazywać się będzie w otoczeniu, a gdzie ich niema, na obrazku. Oczywiście unikać należy tak rażących uchybień dydaktycznych, powiedzmy gdzieś w szkole wiejskiej, że informuje się dzieci np. o kuźni i jej urządzeniu na podstawie obrazka, gdy kuźnia znajduje się w tej samej lub pobliskiej wiosce. Ilustracje w nowych programach szkolnych nie mają grać roli środków w nauce o rzeczach, ani też dzięki nim nie powinien nastąpić dogodny w danym wypadku rozbrat z rzeczywistością. Nie są one i nie mogą być wyłącznie zastępstwem rzeczywistości, służą raczej jako odwołanie się do przedmiotów rzeczywistych, obserwowanych i poznawanych, a przez obraz czy model przypomnianych. W wypadkach, gdy posługiwać się mamy tylko ilustracją, wobec braku w otoczeniu przedmiotów, z którymi sprzęgnąć się winna aktualna w danej chwili nazwa, nie należy przeceniać wyobraźni dzieci i ich zdolności kojarzenia wyobrażeń, zwłaszcza w klasie zbyt licznej, lecz uciec się trzeba do objaśnień w dyskusji z dziećmi, któreby mogły współkolegów swoich informować, i skojarzenie nazwy z przedmiotem mniej znanym utrwalić. Umiejętnie i sprawnie kierowane przez nauczyciela dyskusje między dziećmi w celu należytego i możliwie na tym poziomie umysłowym wszechstronnego oświetlenia wyrazu nieznanego, dają bezsprzecznie pożądane korzyści dydaktyczne. Czasem wyraz nieznanymi dzieciom nastrończy miła piosenka, którą chciałoby się dzieciom przyswoić, ale wpieryw poznać trzeba wyrazy

w jej tekście. Tekst nieobjaśniony pod względem znaczeniowym nie powinien być śpiewany. Jakże często można sprawdzić, że dzieci, śpiewając pieśni, przeżywają uczuciowo ich treść, myślami błędząc w szukaniu sensu wyrazów nieznanych. A przecież to prowadzić może do opacznych i dziwacznych pojmowań przeznaczenia pieśni. Nauczyciel języka polskiego, prowadzący śpiew, do tego stanu rzeczy oczywiście nie może dopuścić. W objaśnieniu znaczeń, kryjących się w wyrazach czy zwrotach tekstu pieśni, przy rozbiórce zdań, w skład tekstu wchodzących, często trzeba nawet przestawić wyrazy, by wróciwszy do ich układu w tekście, dzieci zdawały sobie jasno sprawę z treści i sensu śpiewanych piosenek.

Łatwo zrozumieć, że objaśnienia zbyt dużej ilości wyrazów nie powinny być naraz wprowadzane. Poza objaśnieniami samych przedmiotów, szukamy nadto określić cech przedmiotów, które, wyodrębnione z całości przedmiotu, pojmowanego jako agregat cech, mają swoje nazwy. A zatem ćwiczenia podążą w kierunku oznaczania nazwami barw owoców dojrzałych i niedojrzałych, kształtów i barw zabawek, pudełek, wycinanek, warzyw, smaku rzeczy jadalnych i t. p.

Cwiczenia spostrzegawczości i orientacji przestrzennej dadzą w tym elementarnym (na poziomie klasy pierwszej) zbioru wyrazów nazwy czy określenia kierunków, przybliżenia lub oddalenia przedmiotów w ich stosunku do innych przedmiotów (tu, tam, na prawo, na lewo, blisko, daleko), tudzież określenia bodajże najtrudniejsze na tym poziomie, bo dotyczące orientacji w czasie, np. przedtem, dziś, teraz, jutro, dawno, kiedyś i t. p.

U dzieci wiejskich łącznie z przyswajaniem tych określeń usuwać będziemy z ich użycia odpowiedniki gwarowe, a więc np. wyrażenia regionalne spotykane, jak *latoś* (zeszłego lata), *tamoj*, *kole*, *z tela*, w wioskach góralskich, *ka*, *kajsi* (ś), *kany*, *nikany*, na Mazowszu np. wyrazki takie, jak *dyc*, *aino*, *juści* i t. p. Również, co jest ważną dewizą programu, gdy chodzi o opanowanie systematyczne poprawnej mowy i o naukę wyrazów, mających kurs w języku kulturalnym, stale i konsekwentnie zastępować będziemy wyrazy gwarowe, będące ludowymi nazwami przedmiotów, wyrazami literackimi. I tak z pola użycia codziennego dzieci w szkole usuniemy np. takie wyrazy, jak *steczka* (ścieżka), *ździebko* (używane przysłówkowo: trochę, niewiele), *jachac*, i t. p.

Jest rzeczą wiadomą, że wyrazy przemawiają do dzieci przede wszystkim od swej strony słuchowej. Może się często zdarzyć, że dziecko będzie je słuchowo niewłaściwie odwzorowywać. Trafna tedy jest niewątpliwie wskazówka programowa, by przedmiot poznany był dokładnie i odwzorowany drogą odtworzenia go w postaci plastycznej lub graficznej. Pomoże tu wiele rysunek, zilustrowanie, działające na wzrok. Poznanie przedmiotów i należyte określenie ich nazwami, utrwalenie nazwy, związanej drogą skojarzenia z poznanym dobrze przedmiotem — oto droga rozwoju słowniczka, prowadzonego z roku na rok przez dzieci, a pośrednio droga do właściwego opanowywania zasobów mowy, przez szukanie cegiełek do jej budowy, co w zasadzie sprowadza się do szukania wyrazów i wiązania z nimi odpowiednich znaczeń.

Obrazki, którymi posługujemy się w szkole, czy to umieszczone wśród tekstu czytanki podręcznikowej, przy warunkach najskromniejszych zaopatrzenia szkoły w ilustracje, czy to na stronicach „P ł o m y c z k a”, czy tam, gdzie szkołę

stać na to, ilustracje większe, obejmujące swem tłem kilka lub kilkanaście przedmiotów, mogą zawsze być podłożem dla ćwiczeń w dostosowaniu nazw do przedmiotów i nazw na określenie stosunków przestrzennych czy innych. Dzieci dowiadują się już na poziomie klasy pierwszej, że przedmiot na obrazku oznaczamy wyrazem. Wiele słuszności ma sposób postępowania systemem Montessori, by dzieci w tej klasie zawieszały kartoniki z nazwami przedmiotów na odpowiednich przedmiotach. Nauczyciel, o ile jest uzdolnionym rysownikiem, wypracować może zbiór obrazków, dających ilustrację przedmiotów już poznanych z najbliższego otoczenia dzieci, do których należy szukanie nazw i tytułów dla obrazków. Przy tej pracy dochodzą dzieci snadnie do wniosku, że czem jest nazwa dla przedmiotu, tem jest nazwisko i imię dla człowieka. Dzieci zatem postarają się powoli utrwalić sobie w pamięci imiona i nazwiska współuczniów, a wiemy przecież, że pisanie imion i nazwisk własnych oraz kolegów potrąca o dziedzinę głębszych przeżyć dzieci. Są tedy te imiona i nazwiska w pierwszych wysiłkach nad pisaniem pewną osłodą w żmudnej pracy jako najmielsze dla dzieci wyrazy.

Znana ze wstępnych stron elementarzy metoda wskazywań na obrazki lub szczegóły na ich tle ujęte w tekście elementarzowym, oraz metoda krótkich zapytań o nie, a więc zdania np. takie: oto lis, oto osa; tam las, a tu dom; co to? a to co? i t. p. — należy do sposobów tytułowania, może narazie przez dzieci nieuświadomionych, które mają swe źródło w sferze zainteresowań, sugestjonowanych dzieciom przez autorów. Oczywiście jest to sugestia literacka, związana z tekstem dorobionym do obrazka, a oddalającym dziecko od rzeczywistości otaczającej i od rzeczywistości jego przeżyć aktualnych. Niezależnie od powyższych uwag, pragniemy tu podkreślić szczegół, świadczący o pewnej głębszej wnikliwości wymagań programu. Oto, gdy dzieci w klasie pierwszej, w związku z ćwiczeniami w mówieniu, poprzestają na objaśnianiu krótszem lub dłuższem treści obserwowanych obrazków, to w klasie drugiej zaczynają nadawać obrazkom tytuły. W tem postawieniu sprawy zauważamy, że najpierw w grę wchodzić winien stopień przygotowania przez obcowanie w szeregach obrazów z treścią coraz to inną, którą dzieci uczą się pochwytywać i ujmować w krótkie, a łatwe zdania. Następnie przy dalszem przeprowadzaniu tego rodzaju ćwiczeń, urabiających zdolność spostrzegawczą, u dzieci często samorzutną i drobiazgową, wdrażamy je równocześnie do ekonomicznego skracania wypowiedzi, do chwytów syntetyzujących i uogólniających spostrzeżenia częściowe. Będzie to zatem czynność nadawania tytułów obrazkom, po opanowaniu wzrokiem i myślą, ich treści. Dzięki niej przyuczają się dzieci w dalszych latach nauki również do zastanawiania się w podobny sposób nad obrazami, wysnuwaniami pracą wyobraźni i myśli z treści czytanek, z których sensem i osnową zdołały się zapoznać, a których tytuł zgóry zaznaczony pozbawia dzieci cennego wysiłku ujęcia najbardziej syntetycznego treści, o ile zaś, co nieczęsto się zdarza, tytuł ten ma być domniemany, dochodzenie do jego ujęcia najtrafniejszego i najbardziej odpowiadającego treści, wiąże się z pracą umysłową dzieci, pożyteczną ze stanowiska rozwoju ich myślenia.

Jak wiadomo, zakres tytułowania przedmiotowego w związku ze spostrzeżeniami w klasie trzeciej i czwartej obejmuje cykle obrazów, praca umysłu ogarnia zatem stopniowo szersze podstawy treści, której myśl zasadnicza winna być uogólnioną w tytule.

To ćwiczenie myśli w pracy inдукcyjnej na poziomie nauczania w zakresie ćwiczeń w mówieniu na szczeblu pierwszym, ulega zmianie na szczeblu drugim, gdzie wysiłki, zmierzające do tworzenia planu w dziedzinie czytania utworów przeważnie dłuższych, będą miały już charakter pracy dedukcyjnej.

Teofil Szczerba.

## Z NASZYCH DOŚWIADCZEŃ

### PRÓBA TRAKTOWANIA LEKTURY UZUPEŁNIAJĄCEJ.

Nowy program języka polskiego już przez rok prawie jest realizowany w szkołach powszechnych w klasach 1, 2 i 5-tej, ale wiele, bardzo wiele jego punktów nie obkleiło się jeszcze w formę czynu. Należy do nich punkt, traktujący o lekturze uzupełniającej. Program języka polskiego (projekt) mówi na str. 46 i 47: „Nauczyciel zastosuje lekturę uzupełniającą, polegającą na czytaniu książek i książeczek w domu i omawianiu ich w szkole. Będzie to jednak możliwe tylko przy zaopatrzeniu biblioteki szkolnej w taką ilość egzemplarzy tego samego utworu (t. j. odpowiadająca conajmniej  $\frac{1}{3}$  ilości uczniów w klasie), by wszyscy uczniowie mogli się z nim zaznajomić. Program ustala do przeczytania i omówienia w ten sposób ilość książek i książeczek w kl. V na 2 — 4, w kl. VI na 3 — 5, a w kl. VII na 4 — 6 w ciągu roku, przyczem w klasie VII należy w tym dziale lektury uwzględnić również rozprawki popularno-naukowe. Jeśli się weźmie pod uwagę nacisk położony w programie na czytanie i rozczytanie uczniów szkół powszechnych, dostrzegalny choćby tylko w konstrukcji programu języka polskiego, w umieszczeniu na szczeblu drugim i trzecim czytania, jako pierwszego przed mówieniem i pisaniem, to musi się uznać ważność lektury uzupełniającej, jako środka wiodącego do osiągnięcia tego celu. Jak ważne jest rozbudzenie czytelnictwa wśród dzieci, jak wielką ono gra rolę w samokształceniu jednostek, zbytecznie tego dowodzić, o docenieniu zaś tej dziedziny przez twórców programu świadczy fakt, że mimo iż nowe programy nie krepują nauczyciela przepisami metod pracy i ograniczają się tylko do niewielu metodycznych wskazówek w sprawach większej doniosłości, to właśnie tutaj są one wcale wyraźnie podane. Program języka polskiego (projekt) str. 47 mówi: „W związku z opracowaniem lektury należy unikać niewolniczej reprodukcji, skłaniając natomiast uczniów do swobodnego odtwarzania treści. Daleko więcej bowiem korzyści osiąga uczeń, posługując się własnym zasobem słownym i stylem, oraz rozumując samodzielnie, niż powtarzając zwroty autora i trzymając się wyłącznie jego wątku myślowego”. Wczuwając się poprzez te uwagi w intencje twórców programu i w ducha nowej szkoły, tudzież we wskazania psychologiczno-dydaktyczne doby ostatniej, możemy dojść do wniosków następujących:

- 1) Dzieła z zakresu lektury uzupełniającej powinny być czytane przede wszystkim w domu, w wyjątkach zaś tylko najbardziej wartościowych w szkole, by umożliwić uczniowi zdobywanie metody pracy, by nie zabierać czasu, przeznaczanego na opanowanie innych dziedzin.
- 2) Praca grupowa uczniów z jej wartościami wychowawczymi ma przy tego rodzaju lekturze szerokie zastosowanie.



3) Ujmowanie całościowe, budzące zamiłowanie do lektury, ma bezwzględną wyższość nad przeanalizowaniem, doprowadzającym do obrzydzenia lektury ze względu na niezgodność z możliwościami psychiki dziecięcej.

4) Aktywność i samodzielność uczniów musi być zachowana dzięki specjalnemu ujmowaniu lektury przez uczniów, a więc nie niewolniczemu opanowywaniu treści.

5) Forma dyskusyjna opracowania lektury umożliwi wzajemne uzupełnianie wiadomości przez uczniów i ich czynną postawę na lekcji.

Stosowaniu lektury uzupełniającej w szkołach w dużej mierze przeszkadza brak biblioteczek grupowych, liczących po kilkanaście egzemplarzy tych samych książeczek. Braku tego w pełni oczywiście od razu usunąć się nie da, ale można go złagodzić dwiema drogami: 1) wzajemnym wypożyczaniem sobie kompletów przez szkoły sąsiadujące, przy różnorodnym zaopatrzeniu biblioteczek grupowych i 2) wyzyskaniem wydawnictw propagandowych bezpłatnych lub kilkugroszowych, takich, jak np. ostatnio wydane i rozestane do szkół przez Główny Komitet Święta Lasu (Warszawa, ul. Żórawia 13), o ile oczywiście jest to czynione za wiedzą i z polecenia władz szkolnych. Dziewięć broszurek, przez Komitet ten rozsyłanych, broszurek o różnej treści, lecz o wspólnych wytycznikach, wspólnym celu i jednolitem ujęciu, nadaje się do tego rodzaju opracowania, jak wyżej przedstawiono, mimo pewnych części mało dostępnych dla dzieci szkoły powszechnej, choć oczywiście opracowanie to jest trudniejsze, niż gdyby chodziło o lekturę jednego utworu.

Zilustrowaniem uwag powyższych niech będzie sprawozdanie z lekcji na tych właśnie książeczkach opartej z uczniami na poziomie kl. VII szkoły powszechnej.

Uczniowie czytają grupowo po czterech, pięciu książeczki w ciągu jednej godziny w szkole i wspólnie przygotowują sobie zagadnienia. Nauczyciel chodząc między ławkami, udziela szeptem wyjaśnień, uczniom, którzy powstaniem dają znak, że napotkali na jakąś trudność, przeważnie natury słownej (oczywiście szepty i cicha rozmowa między uczniami są dozwolone). Na lekcji następnej uczniowie wysuwają zagadnienia, z których najbardziej wartościowe wybierają wspólnie z nauczycielem, który musi czuwać nad tem, żeby się nie powtarzały, wyczerpały temat i odpowiednio zostały uszeregowane. Z książeczek tych uczniowie wysunęli zagadnienia następujące: 1) **Z a l e s i e n i e P o l s k i d a w n i e j i d z i ś** (% lasów, konieczność ochrony). 2) **W i e l k i e l a s y w P o l s c e** (puszcze Białowieska, Tucholska, Baksztańsko-Nalibocka, Kurpiowska, Niepołomska, Kampinowska). 3) **R o d z a j e d r z e w w l a s a c h p o l s k i c h** (sosny 66%, świerki 9,5%, jodły 6,5%, modrzewie, buki, dęby, brzozy, cisy, limby). 4) **Z u ż y t k o w a n i e d r z e w a** (opał, budynki, mosty, meble, sprzęty gospodarcze, papier, węgiel drzewny, smoła, terpentyna). 5) **B o g a c t w a l a s u** (drzewo, zwierzyzna, zioła, owoce, pasza). 6) **S z k o d n i k i l a s u** (człowiek, kornik, pędrak, gąsienica, turkuć). 7) **Z n a c z e n i e l a s u** (wartość pieniężna, wpływ na klimat: łagodzenie wiatrów, rezerwowanie wilgoci, wpływ na glebę: unieruchomianie piasków lotnych, wartości zdrowotne, znaczenie obronne, budzenie uczuć estetycznych). 8) **D r z e w a p r z y d r o ż n e**.

Trzy ostatnie zagadnienia, o charakterze niezasadniczym, przedstawione były tylko przez pojedyncze grupy, ze względu na to, że tylko w jednej książeczce

było każde z nich poruszone, nawiązywane zaś były do środowiska przy współudziale innych uczniów.

Po omówieniu zagadnień w ciągu niepełnych dwu godzin, na końcu lekcji nastąpiło zebranie materiału w formie krótkiego powtórzenia zagadnień i wysnucie przez uczniów tematów na pisemne zadanie domowe: „Nasz las”, „Moja najmiłsza chwila spędzona w lesie” i „Jak chciałbym spędzić wakacje”.

Korzyści z lekcji tak przeprowadzonej nie ulegają wątpliwości: rozwój zdolności myślenia u uczniów przez dzielenie tych całości, jakie stanowią poszczególne książeczki i wiązanie ich w nowe według poszczególnych zagadnień, przez formułowanie zagadnień, wyszukiwanie uzasadnień, dochodzenie do wniosków, — rozwój umiejętności wypowiedzania się, naginanie słów do myśli własnych i do sytuacji w dyskusji wytworzonych — uzyskanie szeregu wiadomości bądź zupełnie nowych, bądź też przypomnianych, tylko inaczej naświetlonych, inaczej powiązanych, — uzyskanie pewnych nastawień natury wychowawczej (poszanowanie lasu), gospodarczej (docenienie korzyści z lasu płynących), estetycznej (dostrzeżenie piękna lasu). Trwałość tych zdobyczy zapewnia aktywność uczniów i samodzielność, które również wskazują na pewien wysiłek w dziedzinę dorabiania się własnej metody pracy, umożliwiają przez to samokształcenie, ze świadomością po co, gdzie i jak sięgnąć należy. Praca nauczyciela przy takim przeprowadzeniu lekcji polega w domu na:

- 1) dokładnem poznaniu treści utworu,
- 2) przemyśleniu i uszeregowaniu zagadnień,
- 3) pogłębieniu, czy odświeżeniu wiadomości, o któreby uczniowie mogli zaopiniować,
- 4) przygotowaniu pomocy, a w szkole na:
- 5) wyjaśnianiu nieznanych wyrazów,
- 6) udzielaniu pomocy uczniom w formułowaniu zagadnień,
- 7) uzgadnianiu poglądów poszczególnych uczniów i rozstrzyganiu w sądach spornych,
- 8) uzupełnianiu, a niekiedy zbieraniu ostatecznych wniosków.

Nauczyciel spełnia więc rolę organizatora lekcji, rolę kierownika pracy samodzielnej uczniów, rolę doradcy, ezy ewentualnie czynnika rozstrzygającego a taką właśnie ma być rola nauczyciela w wychowywaniu.

J. Kulpa

#### UWAGI O REALIZACJI PROGRAMU NAUKI O PRZYRODZIE W KLASIE VI.

W roku szkolnym 1934/35 realizujemy program nowy w klasie VI. Nauczycielstwo stanęło przed nowem zagadnieniem. Nowy materiał z przyrody ma wcielić w życie szkolne. Pierwszym etapem pracy ku realizacji tego programu na początku roku szkolnego jest przygotowanie rozkładu materiału na cały rok szkolny. Przy rozplanowaniu materiału naukowego z przyrody natrafia nauczyciel na różnego rodzaju trudności, gdyż program przewiduje do końca października przyrodę żywą, w miesiącach zimowych martwą i na końcu roku szkolnego od 15 kwietnia znów materiał z przyrody żywej. Rozplanowanie materiału zależne jest od samego środowiska (wieś — miasto) szczególnie, jeśli chodzi o przyrodę żywą, i od zmian atmosferycznych, które trudno przewidzieć, a z których przyczyny plan niejednokrotnie musi być zmieniany. Po-

niżej podaję projekt rocznego planu rozkładu materiału z przyrody dla klasy VI.

### S i e r p i e ń.

III. Drzewa liściaste i szpilkowe z uwzględnieniem aklimatyzowanych na terenie środowiska. Rozpoznawanie tych drzew po liściach i po korze. Budowa pnia na przekroju. IV. Wycieczka do parku miejskiego, po ulicach miasta, wzdłuż drogi, prowadzącej przez wieś w celu rozpoznawania drzew. Użytek z drzewa: materiał opałowy i budowlany, upiększanie terenu, oczyszczanie powietrza, ochrona przed pożarem, drzewa jako wskaźniki drogi w zimie. Ochrona drzew przydrożnych.

### W r z e s i e ń.

I. Wycieczka do lasu w celu rozpoznawania drzew szpilkowych i liściastych. Zapoznanie się z podszyciem i runem leśnym. Warunki życia tej roślinności. Mech i grzyby. Mrowisko — ślady kornika na drzewach. II. Krzewy tworzące podszycie lasu: leszczyna, jałowiec i inne. Krzewinki: borowina, poziomka i inne. Mech: płonnik, merzyk, torfowiec i skrzętek. Paproć: narecznica, samera i orlica. III. Grzyby: jadalne i trujące. Pasożyty roślinne: huba drzewna, rdza zbożowa, śnieć, sporysz i zaraza ziemniaczana. IV. Parowanie wody w roślinie. Znaczenie liści dla rośliny. Pleśń chlebowa: biała i zielona. Opadanie liści, gnicie ściółki leśnej pod wpływem pleśni i grzybów. Kompost. Sztuczne otrzymywanie kompostu z odpadków w gospodarstwie. Hodowla pleśni.

### P a ź d z i e r n i k.

I. Szkodniki naszych lasów: barczatka sosnowka, brudnica lub sówka choinówka. Kornik i jego szkodliwa działalność. II. Mrówki jako obrońcy lasów. Puszcze w Polsce. Rezerваты w Polsce. Państwowa Rada Ochrony Przyrody w Polsce. Ochrona przyrody naszego środowiska. Lasy dawnej Polski. III. Dżungla indyjska. Warunki klimatyczne i glebowe. Słoń, tygrys i inne zwierzęta dżungli. IV. Pustynia Sahara. Roślinność jej i życie zwierząt. Warunki klimatyczne.

### L i s t o p a d.

I. Tundra — charakterystyka roślinności. Renifer. Zebranie materiału z przyrody żywej. II. Składniki powietrza: tlen i azot. Palenie węgla i siarki w powietrzu i w tlenie. III. Krążenie węgla w przyrodzie. Asymilacja węgla przez rośliny. Udział człowieka i zwierząt w obiegu węgla. IV. Składniki wody: tlen i wodór. Spalanie wodoru — jego własności.

### G r u d z i e ń.

I. Żelazo — rudy żelaza i wytapianie. Rudy w Polsce — znaczenie gospodarcze dla Polski. Ogniska przemysłowo-hutnicze w Polsce. II. Gatunki żelaza: surowiec, stal, żelazo kowalne. Przedmioty codziennego użytku. Konserwacja przedmiotów żelaznych. III. Sól kuchenna: kamienna i warzonka. Kopalnie i warzelnie w Polsce. Znaczenie gospodarcze dla Polski.

### S t y c z e ń.

I. Wapień zwykły — wapno palone, gaszone. Łupek wapienny. II. Marmur i jego zastosowanie. Wapno w budownictwie, w rolnictwie i zabiegach sanitarnych. Cement i beton.

## L u t y.

I. Granit — składniki jego, produkty wietrzenia. Nasze góry Tatry. Park narodowy. II. Gлина i jej własności. Wyroby z gliny: cegła, dreny i naczynia gliniane polewane i niepolewane. Zwiedzanie zakładów ceramicznych. III. Magnes — igła magnetyczna (kompas). Wzajemne oddziaływanie dwu igiełek. IV. Prąd galwaniczny. Zwiedzanie elektrowni miejskiej.

## M a r z e c.

I. Elektromagnes prosty i zakrzywiony. Ogniwu Leclanché'go. II. Dzwonek elektryczny — praktyczne zapoznanie z budową. Telegraf elektromagnetyczny. III. Latarka elektryczna i jej budowa. Żarówka. Przewodnictwo i opór elektryczny. Bateria ogniwa. IV. Praca — siła i droga. Dźwignie i inne proste urządzenia konieczne w pracy.

## K w i e c i e ń.

I. Równia pochyła. Tarcie w poznanych maszynach. Celowe wzmacnianie, względnie zmniejszanie tarcia. II. Trzy stany równowagi ciał. Zebranie materiału z przyrody martwej. III. Budowa nasion i przebieg kiełkowania. Czynności korzeni. Znaczenie wody i powietrza w glebie.

## M a j.

I. Nawożenie gleby. Płodozmian. Drenowanie pól i łąk. II. Rośliny na wydmach i usypiskach skalnych: szczotlicha, wydmuchrzyca, jastrzębiec kosmaczek, zdziwanina i rozchodnik. Wycieczka w okolicę piaszczystą. Obserwacja poznanych roślin w terenie. III. Rośliny pnące się: chmiel, powój, fasola, groch i przytulja. <sup>1)</sup> IV. Dzikie wino, bluszcz, kolcowój, jeżyna. Przystosowanie tych roślin do wspinania się.

## C z e r w i e c.

I. Wpływ światła na rozwój rośliny. Hodowla roślin w świetle i ciemności. II. Zebranie materiału z całego roku. Sprawdzanie wyników.

U w a g a 1. Materiał rozplanowano na tygodnie. W tygodniu przewidziano dwie lekcje. Pierwsza dwugodzinna i jedna jednogodzinna. Na lekcji dwugodzinnej należy poczynić obserwacje, względnie doświadczenia na zebranym materiale okazowym z przyrody żywej, bądź urządzić wycieczkę bliższą. Na dalsze wycieczki, jak np. do lasu w jesieni, względnie na wiosnę w okolicę piaszczystą należy przeznaczyć jeden dzień po porozumieniu się z kierownictwem szkoły, co zresztą zależne jest od oddalenia obiektów wspomnianych od środowiska szkolnego. Trzecia godzina w tygodniu winna być wykorzystana na syntezę materiału obserwacyjnego.

U w a g a 2. Przy realizowaniu materiału z przyrody martwej w miesiącach zimowych lekcję dwugodzinną przeznaczają się na ćwiczenie uczniowskie, które w myśl programu jest główną i podstawową formą nauczania przyrody martwej. Sprawa ta może być należycie rozwiązana w tych środowiskach, gdzie istnieje pracownia przyrodnicza. W innych środowiskach ćwiczenie zastąpić należy eksperymentem i informacją nauczyciela w całości. Trzecią godzinę w tygodniu należy użytkować na uzupełnienie i syntezę materiału. Lekcje dwugodzinne

<sup>1)</sup> Do wyboru, zależnie od środowiska.

można wykorzystać na zwiedzanie obiektów przemysłowych istniejących w środowisku szkoły.

**U w a g a 3.** W rozplanowaniu materiału z przyrody żywej będą pewne odchylenia i przesunięcia materiału w niektórych środowiskach tak, by zjawiska, zachodzące w przyrodzie wykorzystać w realizacji programu w odpowiedniej chwili, a nie wymijać je, bądź opóźniać.

Jako dalszy etap pracy nad realizacją programu będzie systematyczne rozwijanie materiału, objętego planem. Tak np. biorę materiał z IV tygodnia w miesiącu wrześniu b. r.

**T e m a t:** Parowanie wody w roślinie. Pleśń i jej sposób rozmnażania.

**C e l:** Zapoznanie na podstawie obserwacji z parowaniem wody w roślinie, z pleśnią i jej sposobem rozmnażania, oraz z udziałem jej w gniciu ściółki leśnej i w tworzeniu kompostu w gospodarstwie domowym.

**Przygotowanie materiału okazowego i obserwacyjnego:** 1) Na 2 tygodnie przed lekcją posadzić kukurydzę i fasolę po kilka ziarenek w skrzynce. 2) Na 10 dni przed lekcją przygotować kilka kawałków chleba, każdy kawałek zetknąć z miejscem, gdzie jest dużo prochu, położyć na talerzyku, nakryć szklaną i umieścić w miejscu wilgotnym w cieniu. 3) Na 2 dni przed lekcją włożyć do dwu flaszek z wodą po jednej roślinie podbiału z korzeniami, tak, by korzenie i część łodygi zanurzyć w wodzie. Podobnie przygotować po 2 rośliny babki, po 2 gałązki z liśćmi z różnych drzew, po 2 roślinki kukurydzy i fasoli. Na wierzch zalać oliwą, by woda nie wyparowała i zatkać flaszki watą. Na szyjce flaszki nakleić papierki i naznaczyć kreską poziom wody we flaszce. Flaszki ustawić na słońcu np. na oknie po jednej, a drugą z tego samego gatunku rośliną gdzieś w cieniu. 4) Przygotować kilka łodyg kukurydzy, pokrajając je, by móc na przekroju obserwować rureczki. 5) Kilka gałązek z liśćmi żółtkiem przygotować dla obserwacji. 6) Po kilka liści zielonych i żółtych dla zbadania sieci rurek w liściach. 7) Z badać przed lekcją chleb z pleśnią. 8) Przygotować lupy do badania.

**Tok samej lekcji będzie następujący:** 1) Dyskusja — co wiedzą dzieci o parowaniu wody w roślinie z życia codziennego. 2) Obserwacja materiału okazowego i omówienie. 3) Uzupełnienia nauczyciela. 4) Zebranie materiału.

1) Co wiecie z wycieczki do lasu o życiu krzewów i krzewinek w lesie? W jakich warunkach żyją te rośliny? O czym należy pamiętać przy hodowli roślin doniczkowych? Co wiecie o pielęgnowaniu jarzyn i kwiatków w ogródku? Kiedy należy je podlewać? Dlaczego? Które drzewa hodujemy w miejscach wilgotnych? W dyskusji wstępnej mamy wydobyć z podświadomości dzieci wszystko to, co już wiedzą o tem, co mamy mówić w lekcji.

2) Z badać rośliny i gałązki umieszczone we flaszkach, które stały na słońcu! Uczniowie obserwują kolejno, a po obserwacji podają spostrzeżenia.

**U c z e ń A:** Wody ubyło we flaszkach. Nie we wszystkich flaszkach ubyło jednakowe ilości wody.

**U c z e ń B:** Woda wyparowała.

**U c z e ń C:** Nie wyparowała, gdyż na powierzchni jest oliwa.

**N a u c z y c i e l:** Zwrócić uwagę w których flaszkach ubyło więcej wody.

**U c z n i o w i e:** W tych flaszkach, gdzie rośliny mają większe liście.

**N a u c z y c i e l:** Jakiz stąd wniosek?

**U c z e ń:** Widocznie przy pomocy liści woda wyparowała

**N a u c z y c i e l:** Jak dostała się woda do liścia?

**U c z e ń:** Przy pomocy łodygi.

3) Zbadać przy pomocy lupy na przekroju łodygę kukurydzy i liście. Obserwacja łodygi kukurydzy i unerwienia liści.

**U c z e ń:** W łodydze rośliny są rureczki, a podobnie i w liściu. Rureczkami przechodzi woda do liścia, a pod wpływem słońca paruje nazewnątrz. Rośliny o większych liściach wyparowują wody więcej, o mniejszych mniej.

**N a u c z y c i e l:** Które rośliny należy częściej podlewać i dlaczego?

4) Zbadać rośliny we flaszki, które stały w cieniu i porównać je z poprzednimi!

**U c z e ń A:** Roślina podbiału, która stała na słońcu wyparowała więcej wody, niż ta, która stała w cieniu i t. p.

**N a u c z y c i e l:** Jaki można wysnuć wniosek na podstawie tych obserwacji?

**U c z e ń:** Wyższa temperatura sprzyja parowaniu wody w roślinie i większa powierzchnia liścia.

**U z u p e ł n i e n i a:** Roślina kukurydzy wyparuje w ciągu roku około 15 kg. wody. Słonecznik około 5 razy tyle. Dlaczego? Lasy liściaste wyparowują ogromne masy wody, przyczyniają się znacznie do odwadniania danej okolicy.

5) Zbadać liście żółtkle i ślady na gałązkach, skąd odpadły liście.

**N a u c z y c i e l:** Co się dzieje z liśćmi w jesieni?

**U c z e ń:** Liście żółkną i odpadają. Soki i pokarmy spływają do pnia. Czynności liścia ustają. Liść zamiera i odpada. Blizna po nim jest gładka i nieznaczna. Liście i inne resztki roślin tworzą ściółkę leśną.

6) Zbadać przy pomocy lupy kawałki chleba pod szklankami. Dokładna obserwacja pleśni ze szczegółami. Po skończonej obserwacji uczniowie podają spostrzeżenia. Na chlebie widać białe niteczki. Na niteczkach widać małe kuleczki ciemne. Z boku jest osad zielony.

**N a u c z y c i e l:** Gdzie taka pleśń ukazuje się najczęściej? Jak ją nazywają?

**U c z e ń:** Najczęściej ukazuje się na chlebie. Można ją nazwać pleśnią chlebową.

**U z u p e ł n i e n i a:** Pleśń białą nazywają także pleśnią chlebową. Białe niteczki to są t. zw. strzępki pleśni. Te kuleczki ciemne to są zarodnie, w których mieszczą się zarodniki, gołem okiem niedostrzegalne nasionka. Pleśń jest grzybem. Zielone skupienia pleśni są również grzybem, który nazywa się pendzlakiem. Pleśń rozmnaża się przez zarodniki. Są one lekkie i jest ich wszędzie pełno. Wilgoć i brud sprzyja kiełkowaniu zarodników pleśni.

7) Zbadać chleb spleśniały po złamaniu.

**Spostrzeżenia ucznia:** Chleb czuć stęchlizną. Chleb rozkłada się, widocznie pleśń żywi się chlebem. W pewnych miejscach zupełnie chleb zgnił i t. p.

**N a u c z y c i e l:** Gdzie podobnie następuje gnicie i rozkład ciała?

**U c z n i o w i e:** Gniją owoce, jarzyny i liście w lesie.

**U z u p e ł n i e n i a:** Gnicie owoców, jarzyn i ściółki leśnej odbywa się przy współudziale grzybów i pleśni. W ściółce leśnej rośnie mnóstwo grzybów kapeluszowych i podobnych do pleśni. One powodują gnicie liści i innych odpadków roślinnych. Tak zgniłe szczątki roślinne tworzą nawóz zwany kompostem. Czem jest taki kompost dla drzew i roślin leśnych? Jakie znaczenie mają liście dla roślin w lecie, a jakie po opadnięciu? i t. p. Gdzie i w jaki sposób sporządza się kompost przy gospodarstwie? Zebranie materiału.

L. Syguliński.

# SPRAWOZDANIA NOWE KSIĄŻKI

Władysława Martynowiczówna. Organizacja pracy nauczyciela historii w szkole powszechnej. Wskazówki praktyczne. Nakład Gebethnera i Wolffa. Warszawa 1934.

W pracy powyższej daje autorka cenne wskazówki dotyczące nauczania historii, uwzględniając nowy program historii w szkole powszechnej, który też na wstępie omawia. Ponieważ zagadnienia społeczne i gospodarcze bardziej są uwzględniane w programach obecnych niż poprzednich, wymagane jest pogłębienie studiów nauczyciela w tej dziedzinie. Ponadto nauczyciel winien się zapoznać z programem przedmiotów pokrewnych historii, przede wszystkim języka polskiego i geografii, a to dla celów korelacji. Przy rozkładzie materiału na przeciąg roku należy uwzględnić i pomoce naukowe, ich zużytkowanie i kompletowanie, należy więc rozważyć różne sposoby stosowania mapy — tak fizycznej jak i historycznej — w nauczaniu, pogłębiać zagadnienia gospodarcze, społeczne i t. p. rozważyć sposoby stosowania ilustracji i pokierowania obserwacją dzieci oraz umiejętnego korzystania z podręcznika. Zadaniem nauczyciela jest też dobór odpowiedniej lektury historycznej, nadto poznawanie terenu dla wydobycia zeń materiału regionalnego i ewentualnego zastosowania elementów lokalnych w związku z danym okresem, przemyślenie tematów, nadających się do zaktualizowania. Wszystkie te zagadnienia omawia autorka w rozdziale o „organizacji pracy nauczyciela”. W następnym rozdziale, o „organizacji pracy ucznia”, daje również szereg wskazówek metodycznych, odnoszących się do różnych typów lekcji, a więc lekcji w klasie, w terenie i w muzeum. Nauczyciel winien pamiętać o głównym celu danej lekcji i wskazać uczniom zakres i rodzaj pracy domowej; przed pójściem do muzeum np. należy „nastawić” dzieci na temat pracy, a nie pokazywać im wszystkiego, co jest i co się da. Wycieczka do muzeum powinna być „planowo jak każda lekcja — skonstruowanym etapem pracy” Planowa obserwacja pewnej grupy zabytków, przepisanie ciekawych pamiątkowych napisów, poczynione notatki — stanowią materiał do omówienia na następnej lekcji w klasie. Zeszyt historyczny jest obrazem tak indywidualnej pracy ucznia, jak i zbiorowej pracy klasy; oprócz zadań domowych zawiera plany lekcji opracowanych w klasie, opisy ilustracji, sprawozdania z wycieczek, tytuły przeczytanych opowieści i popularnych opracowań historycznych, pytania, które nasunęły się w związku z lekturą; ponadto wklejone są kartki ze szkicami rysunkowymi lub obrazki. Wymagane jest przeglądanie zeszytu przez nauczyciela i prostowanie błędnych wiadomości. Autorka przeciwna jest przerysowywaniu ilustracji historycznych przez dzieci, zajmuje to bowiem zbyt wiele czasu; jednak niektórzy uczniowie, wykazujący sprawność w rysunkach, chętnie podejmują się tej pracy, która, o ile jest dobrowolna i odpowiednio dobrana, może być uważana za kształcące zajęcie. Ostatni rozdział książki omawia wyniki nauczania; pewne minimum wiadomości musi być osiągnięte przez wszystkich uczniów w danej klasie. Należy wystrzegać się ogólników, które zostawiają tylko pustkę w umyśle dziecka. W wynikach nauczania w klasie II wystarczy znajomość barw państwowych i godła państwowego (sztandar i herb), oraz wiadomości o życiu i pracy Prezydenta Rzeczypospolitej i Marszałka Piłsudskiego, których portrety zawieszono w klasie; w kl. III znajomość podań polskich, w IV elementarne usystematyzowanie wiadomości. W klasie V-tej należy zestawiać obrazy z życia poszczególnych grup społecznych, (włościan, rycerstwa i mieszczan) ustalać podobieństwa i różnice, przejawy stałe i zmienne. Uczeń klasy V-tej ma się orjentować w kolejnym następstwie poznanych wydarzeń historycznych oraz wykazać wiadomości z dziejów miejscowości, w której leży szkoła. W VI-klasie spotyka się dziecko z obrazami życia bardziej skomplikowanego, z trudnemi zagadnieniami zjawisk gospodarczo-społecznych i narodowościowych. Należy ostrożnie przechodzić od obrazu do próby stawiania zagadnień, nawiązywać do wiadomości poprzednich. Dobrze zorganizowana lektura przyczyni się do utrwalenia materiału i do osiągnięcia wymaganych wyników. Przy sprawdzaniu wiadomości historycznych nie powinno się wymagać od ucznia całkowitego powtórzenia obrazu historycznego, ani szczegółów, lecz tylko ustalenia „najważniejszych faktów, cech charakterystycznych, stosunków wzajemnej zależności, najważniejszych składników, tworzących obraz zdarzenia”. W ten sposób należy utrwalać obrazy historyczne. Pewną trudność sprawi ujęcie chronologiczne, albowiem pojęcie

czasu i stulecia stopniowo rozwija się u dziecka. Autorka zajmuje się więc zagadnieniem chronologii historii na wszystkich stopniach nauczania, wskazując na znaczenie ćwiczeń chronologicznych, związania pewnego momentu z określoną porą roku, a nawet dnia. W klasie VI-tej poznają uczniowie okresy dziejowe i związek z nimi poszczególnych obrazów z życia i zdarzeń. W klasie VII-mej zaś „materiał będzie ujmowany nie w formie barwnych obrazów, ale zagadnień, stanowiących tematy pogadanek i rozmów z uczniami oraz wyjaśnień i informacji nauczyciela”.  
D-r Brossowa.

Poznajmy warunki życia dziecka. Praca zbiorowa Komisji Sekcji Psychologów Szkolnych przy Tow. Psychol. im. J. Joteyko. Nasza Księgarnia, W-wa 1934, str. 123. Cena 2,50. „Bez znajomości warunków bytu dziecka niemożliwa jest skuteczna praca nauczyciela” — oto dewiza książki, która ma na celu zorientować nauczyciela w tem na jakie zagadnienia i jak winien zwracać uwagę. Na treść książki składają się artykuły: 1) O właściwy stosunek szkoły do dziecka — M. Grzywak-Kaczyńskiej, 2) Badanie życia domowego dziecka — J. Wuttkowej, 3) Potrzeby najmocniej odczuwane przez dziecko — J. Szollówny, 4) Konflikt dziecka z rodziną — N. Hanowej, 5) Wpływ kultury środowiska na dziecko — I. Zawirskiej, a ponadto kwestionariusz, dotyczący środowiska domowego dziecka i bibliografja.

M. Kaczyńska wymienia jako składniki podstawy właściwego stosunku szkoły do dziecka: 1) świadomość, jak ciężkie są warunki życia dziecka w domu i szkole, 2) znajomość całokształtu sytuacji życiowej każdego ucznia. Rozpiętość wieku dzieci przychodzących do szkoły wynosi od 3 lat do 10, a w szkole nauczyciel te same żądania stawia wszystkim dzieciom. Te, które nie mogą ich spełnić, stają się złymi uczniami, załamują się wewnętrznie, — ku większej zgryzocie nauczyciela — powiększając szeregi „dzieci trudnych”. Położenie dziecka w rodzinie wpływa również w dużym stopniu na jego postawę życiową i decyduje często o postępach w nauce. J. Wuttkowa omawia więc znaczenie badań warunków domowych dziecka i metody tej pracy. Coraz mniejszy wpływ rozpadającej się rodziny, a w związku z tem coraz większy brak opieki nad dzieckiem wymagają kompensacji ze strony społeczeństwa, a przede wszystkim szkoły. Stan zdrowia, higiena osobista, odżywiania i mieszkania oraz atmosfera domu — są to przecież warunki niezbędne dla normalnego rozwoju dziecka. Niedomagania w tych dziedzinach wyciskają wyraźnie piętno na całość rozwoju dziecka. Wyższy poziom umysłowy dzieci spotyka się tylko w lepszych warunkach życia — dzieci z najcięższych, ciężkich warunków z trudnością odrywają się od rzeczywistości, nie mają wyobraźni, a nędzę swego życia uważają nawet nieraz za coś naturalnego, chociaż są krytycznie usposobione do atmosfery domowej.

Powyższy materiał zebrała I. Szollówna na podstawie ankiety o potrzebach odczuwanych przez dzieci szkolne. — N. Hanowa mówi o dwóch pokoleniach — rodziców i dzieci. Cechuje ich różnica światopoglądów, wzajemny brak zrozumienia konfliktu dziecka z domem, a ten z kolei często powoduje wykolejenie dziecka. Złe warunki materialne zastrzają jeszcze stosunki domowe a czasem brak zainteresowania dzieckiem sprawia, że czuje się ono obcem i samotnem — nie widząc możliwości porozumienia się z rodzicami. Z tych to dzieci rekrutują się nieraz t. zw. „dzieci trudne”. Szkoła, znając takie przeżycia, może pomóc do porozumienia dzieci z rodzicami. — Wedle badań I. Zawirskiej ogólny rozwój dzieci proletariatu, a więc dzieci szkół powszechnych, jest niższy niż dzieci t. zw. sfer posiadających. Walka o byt jest dla nich naczelnem zagadnieniem życiowem, a wiadomości szkolne nie są uważane za przydatne w życiu. Rozwój fizyczny wyprzedza rozwój umysłowy. Wpływ kultury domu jest znaczny i niedoceniany przez nauczyciela, który uważa go niesłusznie za ujemny. Łatwiej oddziaływać na uczucia i instynkty, niż na umysł, nauczyciel winien o tem pamiętać.

Książka pisana jest przez osoby, które w swej pracy spotykają stale omawiane zagadnienia, znają je i rozumieją ich doniosłość — to też wartość praktyczna książki jest duża.  
W. Cweigenhaft.

---

REDAKTORZY: ALEKSANDER LITWIN I KAZIMIERZ STAŚZEWSKI.

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO:  
STANISŁAW MACHOWSKI.

---

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA.