

≡ praca szkolna ≡

rok XIII – 1934/5 – nr. 4

W A R S Z A W A

REGJONALIZM W PROGRAMACH SZKOŁY Powszechnej

III. Program śpiewu.

W dużym stopniu regionalizm został uwzględniony w programie śpiewu. W tej dziedzinie program mówi: „Odpowiednie pieśni własnego regionu, szczególnie w szkołach wiejskich, należy opracowywać od klas najniższych i to we właściwej im szacie gwarowej”. Tendencją programu jest wzbogacenie dzisiejszego repertuaru pieśni melodjami nowymi, które należy odkryć i spopularyzować. Ileż to pieśni regionalnych zostało rozpowszechnionych przez regionalny teatr objazdowy Skarżyńskiego, ileż to melodij ludowych zostało wplecionych jako leit motiv do najcelniejszych utworów współczesnych polskich kompozytorów.

Takich melodij pięknych i miłych dla ucha wiele jeszcze krąży między naszym ludem, lecz mało ich dociera do uszu szkoły i społeczeństwa. Wprowadzenie melodij regionalnych do szkoły ma podkreślić ich znaczenie i wykazać, że i te melodje zasługują na uwagę i rozpowszechnienie.

Pieśń ludowa w oryginalnej formie jest często swawolna i rubaszna. Ludność danej wsi między sobą śpiewa ją swobodnie, lecz wobec nauczyciela krępuje się i gdy przychodzi do słów frywolnych, zgodny dotychczas chór milknie, śmiechem pokrywa niewypowiedziane wyrazy i tylko jakaś odważniejsza jednostka zdobywa się na dośpiewanie pieśni do końca. Takie pieśni śpiewane są przeważnie na weselach, gdy rozochoconie ośmiela ludzi do swawoli.

Zrozumiałą jest rzeczą, że takich pieśni do szkoły nie wprowadzimy. Zato pieśni inne, dożynkowe i luźne, śpiewane przez pasterki na polu, niejednokrotnie dopraszają się, aby je wprowadzić do repertuaru szkolnego. Są regiony rozśpiewane, posiadające niezwykle bogaty repertuar pieśni; tu nauczycielowi łatwo zdobyć kilka pieśni dla użytku szkolnego: są regiony, w których pozornie pieśń regionalna zanikła, a jej miejsce zajęły popularne gramofonowe szlagiery.

Ale tylko pozornie. Jedne bowiem wsie, to kolonie bez staropolskiej tradycji, o żywiole mieszanym, napływowym, w których nie warto poszukiwać pieśni regionalnej. Ale są wsie stare, pełne dawnej tradycji, zwyczajów. Takie wsie uczynimy terenem naszych poszukiwań. Trzeba w nich odnaleźć rodziny dawno osiadłe, nawiązać życzliwy kontakt z dziewczynami, babinami, rozpytać, ośmielić, zebrać ich kilka dla dodania odwagi, a zaśpiewają, narazie chichocąc, aż przełamane zostaną pierwsze lody. Trzeba tylko zapytać: „Jak tu śpiewają na dożynkach”? Jeżeli we wsi jest przodownica, stale chodząca do dworu z wieńcem, sprowadzić ją. „Jak śpiewają na weselu? przed ślubem, w drodze, po powrocie z kościoła, przed oczepinami, po oczepinach? Jak śpiewają na swatach, czy zrękowinach? O czym śpiewają pasterki w polu? Co śpiewają w czasie darcia pierza, przedzenia lnu? Jak śpiewają, gdy chodzą po wsi z kogutkiem, jak przy dyngusie? i t. d. i t. d.

I kobiety śpiewają. Często jest to śpiew krzykliwy, niesforny, pozornie bez regularnej melodji, ale należy wsłuchać się dobrze w każdy takt, wysłuchać powtórzenia melodji. Dobrze jest też polecić zagrać to na skrzypcach miejscowemu grajkowi — a wytoni się całość często barwna i piękna. Trzeba te rzeczy odkrywać powoli, konsekwentnie, nie zrażać się pierwszymi niepowodzeniami, a powoli szkola zdobędzie własny repertuar regionalny. Nauczyciel, nie umiejący pisać nut, nauczy się melodji na pamięć, a przy spotkaniu się z nauczycielem-muzykiem poprosi go o zanotowanie melodji, choć to niezawsze rzecz łatwa ze względu na zmienność rytmu pieśni ludowej. Taka pieśń regionalna dotrzeć może do szkół miejskich danego regionu i budzić przywiązanie i zrozumienie do okolicznych wsi oraz sztuki ludowej.

I wtedy już od III klasy wprowadzamy do repertuaru szkolnego pieśni regionalne, dobierając je według trudności.

Praca nauczyciela w tej dziedzinie może w dużej mierze przyczynić się do zasilenia polskiej kompozycji muzycznej i do nadania jej większej swoistości i oryginalności.

IV. Program rysunku.

Pewne fragmenty idei regionalizmu przedostały się i do programu rysunku. W klasie VI uczeń winien rysować miejscowe typy ludowe, w klasie VII organizujemy wycieczki do muzeów, oglądamy okazy miejscowej sztuki ludowej, wyzyskując je do dyskusji i jako motywy prac uczniów. I znów możemy zaznaczyć, że są regiony bardzo bogate w okazy i zabytki sztuki regionalnej, są znów regiony, które w te okazy są bardzo ubogie. Ale niema takich regionów, w którychby nic nie było do wyzyskania. Weźmy taki przykład: W programie wielokrotnie jako temat rysunku spotykamy dom. Niechaj naprzód dzieci rysują dom taki, jaki chcą. Będzie to zwykle murowanica o dachu dwuspadowym, banalna, bez pozorów pretensji do piękna. Ale dziecku trzeba też wskazać dom dla polskiego budownictwa typowy: drewnianą chatę o dachu czterospadkowym, dominującym nad białymi ścianami budowli. Nawet w okolicach bardzo ubogich w zabytki polskiego budownictwa, spotkać można i w miasteczku i na wsi domy z podcieniami, z długimi wystającymi węglami, stylowe kościoły drewniane, kapliczki przydrożne, starożytnie kościoły murowane, stare dwory. Niechaj te budowle przede wszystkim będą brane za wzór do ry-

sunku. Okazy sztuki ludowej będą reprezentować w tych ubogich okolicach kapliczki przydrożne, wyszycia na ubraniach, różne wyroby z gliny, sprzedawane na odpustach, bardzo różnorodnie stylizowane wieńce dożynkowe. W bogatych w tradycję rejonach o zabytki takie nietrudno i są one bardziej różnorodne, aniżeli wyżej wyszczególnione. Mają też one liczne opracowania naukowe, do których nauczyciel łatwo może trafić, byleby tylko dla tego zagadnienia wykazał odrobinę zainteresowania.

Muzeów sztuki nie należy szukać tylko w Warszawie, Krakowie czy Lwowie. Takie muzea sztuki znajdziemy w każdym powiecie: będą to kościoły. Stare kościoły, a tych w Polsce niebrak, kryją w sobie zwykle cenne dzieła sztuki klasycznej i ludowej. Obrazy, chrzcielnice, ołtarze, kancjonały na pergaminie zdobne w liczne inicjały, stare księgi, kielichy, monstrancje, rzeźby, nagrobki, ornaty, akcesoria do procesji, urządzenia grobów wielkanocnych, portrety, wreszcie sama budowla, która reprezentuje jakiś styl — wszystko to winno zostać odszukane, zbadane, poznane i wciągnięte do rydwanu nauki szkolnej. W starych dworach spotkamy portrety, minjatury, meble, pamiątkową broń. Być może, że wszystkiego naraz na terenie jednego obiektu nie spotkamy, ale trzeba tych rzeczy szukać, aby je później odpowiednio wyzyskać.

V. Uwagi ogólne.

Znajomości regionu wymaga również program przyrody, geografji, wymaga ich też niestety, niezatwierdzony — program religji.

Często we dworach spotykamy jako trofea myśliwskie — olbrzymie rogi, dzieci wprost nie chcą uwierzyć, że okazy takie zabijane były w tych okolicach przed kilkudziesięciu laty. Zapytajmy rybaka nad rzeką, jakie znajduje ryby — wyliczy ich tak wiele gatunków, że nieraz i sam nauczyciel pierwszy raz słyzy daną nazwę. A gdy rybak wtrąci, że ryby tępione są przez ukrywającą się gdzieś w pobliżu wydrę, nie chcemy temu dać wiary, nie przypuszczalibyśmy bowiem, że w tych okolicach ten gatunek ssaka jeszcze można spotkać. Tych wiadomości o swym regionie trzeba szukać. A znalazłszy coś ciekawego, trzeba to opisać i jako drobny przyczynek schować do akt szkolnych, do teki z napisem: „Przyczynki do monografji mojej okolicy”. Kilka lat takiej pracy nauczyciela przyczynić się może do powstania grubej teki z materiałami regionalnymi. A jeżeli do tego dodamy rysunki, fotografie, związane z naszymi notatkami — wartość tych materiałów wzrośnie bardzo.

Dzięki tej pracy nauczyciel rozwinie w sobie szerszy pogląd na teraźniejszość i przeszłość danego regionu, ożywi pracę w szkole przez wprowadzenie zainteresowania dla spraw swojskich, ożywi w dzieciach rozumne przywiązanie do rodzinnych stron, pobudzi do podniesienia ich poziomu kulturalnego przez ambicję lokalną, a dla rozwoju nauki o własnym kraju przyniesie pożytek niemały.

K. Staszewski.

OCENA UCZNIA W ŚWIETLE NOWEJ PEDAGOGIKI

I. Praca dziecka w nowej szkole.

Wraz z zatraceniem pozaosobowej ideologii utraciła szkoła tradycyjna wszystkie swe przejawy mechanicznej jednostajności, a zwłaszcza mechaniczny system oceniania ucznia i jego pracy uległ zupełnej negacji. Wszechładny stopień, jako podstawa systemu, został podważony z różnych stron ¹⁾.

W poszukiwaniu utraconego ośrodka pedagogika natrafiła wreszcie na dziecko, które odtąd staje się punktem wyjścia i jądrem tak licznych usiłowań wzniesienia gmachu nowej szkoły. Jednocześnie w otaczających ją prądach nowoczesności zarysował się znamieny kompleks trzech idei przewodnich: w o l n o ś c i, o s o b o w o ś c i i s p o ł e c z n o ś c i. Dlatego zgóry trzeba ustalić, że i nowoczesne ujęcie ocen ucznia wymaga podejścia do zagadnienia ze stanowiska tych trzech pojęć podstawowych.

Dałoby to nam następującą skalę dyspozycji pozytywnych, wywierających stały i niezmierny wpływ na kształtowanie się systemu ocen w szkole nowej:

1-o. Dziecko jako rozwijająca się o s o b o w o ś ć posiada w sobie ugruntowany głęboko własny plan życia (dyspozycje i właściwości), własny „styl i linię kierującą” w rozumieniu Adler’owskim, spełnienie własnego „posłannictwa” (Petersen). Osobowość zaś nie znosi nakazów i przymusu zewnętrznego, które utrudniają działanie z własnej inicjatywy. Osobowość do swego działania musi mieć w o l n o ś ć i swobodę, a swoje granice znajduje we własnym polu działania, uwarunkowanym przez s p o ł e c z n o ś ć (w znaczeniu idealniejszym — przez wspólnotę).

2-o. Praca dziecka w szkole jest jedynym twórczym czynnikiem, warunkującym ten subtelny proces rozwojowy sił cielesnych i intelektualnych. Stając się twórczością — tem samem zatracając swój dawny charakter „spekulatywny”, a im bardziej przestaje być działalnością dla rekordowych wyczynów zarobkowych (ubieganie się o najwyższy stopień), tem więcej zbliża się do ideału pracy w znaczeniu naturalnej potrzeby życiowej. Wszechstronnie i w zupełnej zgodzie z duchem nowego wychowania uzasadnia postulat wyżej wyrażony Tönnies. Czynności handlowe, wymienne, nie są pracą w znaczeniu „twórczej pracy wspólnotowej”. Praca radosna, uczenie się tej pracy jest konieczne, jest zgodne z naturą dziecięctwa, gdyż z pracą taką związany jest rozwój, wyzwolenie, postęp. Natomiast handel, zarobek, kapitał, nie należą do sfery zainteresowań dziecka, są mu obce i wręcz szkodliwe ²⁾.

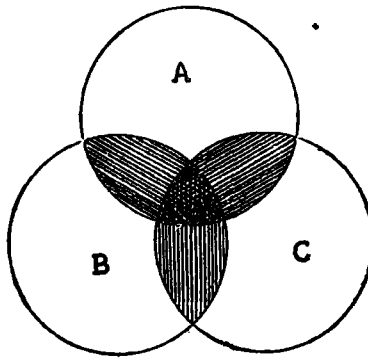
Wynika z tego, że i ocena ucznia musi się odbywać tylko przez jego pracę, musi się rozwijać równocześnie z rozwojem pracy i być integralną częścią tej pracy. Przytem muszą być brane pod uwagę nietylko wyniki pracy, ile jej r o z w ó j,

¹⁾ Zagadnienie to omawiamy wyczerpująco na innem miejscu. Patrz mój artykuł p. t. „Stopnie szkolne jako forma oceny” w „Ruchu Pedagogicznym”. R. 1933/4, str. 85 i następne.

²⁾ A. Tönnies — Gemeinschaft und Gesellschaft. I wyd. Leipzig 1887.

a raczej tylko sposób pracy z jej tysiącem prawie niewidocznych elementów składowych, przynajmniej dopóki dziecko nie nauczy się uczyć¹⁾. Należy umieć ocenić nie tylko to, o ile uczeń postąpił w swych wiadomościach (ilość materiału przyswojonego), lecz także i przede wszystkim określić posunięcie się ucznia w kierunku tych wszystkich możliwości, które leżą na linii ukrytego planu życia (ocena charakteru, postępowania, uzdolnień, zamiłowań i t. d.). W nowej szkole zmienia się więc zasadniczo znaczenie, treść i wartość oceny; czynność oceniania staje się procesem dydaktycznym i wychowawczym. Dla nauczyciela-wychowawcy niezmierną wagę ma ocenienie momentu, w którym poznaje się w jaki sposób uczeń nastawia się do danej pracy, jak sobie wszystko grupuje, rozważa, jak wykańcza i wreszcie, jaką pracę wykonał. J a k, a więc funkcja, przebieg, stawanie się ma być ocenione, nie tylko i w pierwszym rzędzie c o²⁾.

Przyjmując powyższy stosunek do pracy dziecka za podstawowy w nowej szkole, zdobywamy jednocześnie najlepszą odpowiedź na pytanie: „Co należy oceniać?”. Uzmysłowić to możemy zapomocą następującego wykresu:



Koło A oznacza to wszystko, co jest rozwojem, dojrzwaniem dziecka, co jest wrodzonym i doskonałym z natury rzeczy. Koło B — to wszystko, co jest uczeniem się, co jest nabytym indywidualnie przez ćwiczenie i przez nie doskonałe. Koło C — to wszystko, co jest zachowaniem się, postępowaniem. Wreszcie części zacięniowane — to to wszystkie korelacje i współzależności, jakie zachodzą lub mogą zachodzić pomiędzy elementami składowymi. Dla lepszego przytem zorientowania się w tym nowoodkrywanym przez psychologię i pedagogikę świecie pracy dziecka, zestawiamy poniżej poszczególne momenty, podpadające pod czynność oceniania. Przypomnieć również musimy, iż z psychologicznego punktu widzenia, zwłaszcza gdy weźmiemy pod uwagę nowsze kierunki, jak psychologia strukturalna (postaci, całości), tak bogatej i subtelnej skali zjawiska, jakim jest rozwój psychiczny ucznia, nie da się wtłoczyć w jakiegokolwiek mechaniczne podziały. Nie możemy zatem i podanego podziału brać

¹⁾ J. Marhold — Theoretisches und praktisches zur Fragen der Notenklassifikation. „Die Quelle”. R. 1931, str. 384.

²⁾ H. Handl — Für die Neugestaltung der Beurteilung der Schüler und ihrer Leistungen. „Die Quelle”. R. 1930, str. 544 i n.

Źródła objawów działalności dziecka, w związku ze szkołą	Momenty, podpadające pod czynność oceniania	Dziedzina
A. Rozwijanie się	inteligencja (uzdolnienie ogólne do uczenia się)	umysłu
B. Uczenie się	uzdolnienia specjalne	
C. Zachowanie się	wiadomości	
	umiejętności	
	postępowanie	uczuć i woli

ściśle. Każde dziecko jest nowem i niepowtarzalnym zdarzeniem w świecie, jest odrębną, konkretną całością w sobie. Natura zmieszała w niem różne pierwiastki według pewnej indywidualnej formuły i dała mu możliwości, które są ściśle osobiste, jednolite i nierozdzielne¹⁾. Jeśli mówimy tu o poszczególnych dziedzinach psychiki dziecka, to ułatwiamy sobie tylko tym podziałem metodologiczne rozpatrzenie trzech składników, jako części istotnych każdej psychiki wogóle.

II. Ocena inteligencji.

Egzaminy tradycyjne²⁾, jako forma oceny wydajności pracy, nie uwzględniają osobistej inteligencji ucznia, czyli pomijają pewną zasadniczą dyspozycję umysłową, której niepodobna pominąć przy ocenie. To też w nowej szkole ulepszenia sposobów oceniania poszły przede wszystkim w kierunku tej podstawowej cechy ludzkiej, od której stopnia nasilenia i charakteru w ogromnej mierze zależy wszelkie powodzenie ucznia. Każdy „sąd” nauczyciela, każde rozstrzygnięcie o wydajności pracy, pozostanie nadal miernikiem niepewnym i niedokładnym, jeżeli nie weźmie się pod uwagę inteligencji.

Gdy pytamy psychologów: „Co to jest inteligencja?” — otrzymujemy różnorodne odpowiedzi. Podług Ebbinghaus'a np. jest to „zdolność umysłu do kombinowania”. Dla Wundt'a — jest to „zdolność do uwagi lub koncentracji”. Binet określa inteligencję jako „zdrowy sąd — rozsądek, zdolność torowania sobie własnej drogi i zdobywania powodzenia w świecie”. Stern znów nazywa inteligencję „przystosowaniem myślenia do nowych wymagań, zdolność sprostanania nowym warunkom i sytuacjom”³⁾. Meumann w swej interpretacji poję-

¹⁾ Patrz mój artykuł w „Ruchu Pedagogicznym”. R. 1933/4, str. 193.

²⁾ Terminem tym ogarniamy wszystkie i powszechnie stosowane sposoby kontrolowania, odpytywania, przepytывania zbiorowego (np. „klasówki”) i indywidualnego na t. zw. „stopień”.

³⁾ Określenia pr. Buckingham'a — „Praca badawcza na terenie szkoły”. Warszawa 1931. Str. 147.

cia inteligencji staje na stanowisku praktycznym i psychologicznym zarazem. „Inteligentnym, powiada on, jest taki człowiek, który w nauce potrafi tworzyć nowe teorie, a w życiu i wytwórczości potrafi torować nowe drogi i tworzyć nowe wartości, który wie, jak pokonywać trudności hamujące jego działalność twórczą i umie unikać błędów w działaniu” 1). Wiele jeszcze innych psychologów analizowało pojęcie inteligencji, oświetlając je różnorodnie, w przystosowaniu do tych lub innych przejawów.

Tutaj przyjmujemy definicję Buckingham'a, który rozważa inteligencję w odniesieniu do jej objawów, będących w związku ze szkołą. Motywy wysuwa następujące: „Dziecko podczas uczenia się niewątpliwie musi kombinować, musi uważać, musi ćwiczyć zdrowy sąd, szczególnie w doboraniu danych, i musi przystosowywać się do nowych warunków i wymagań” 2). Okazuje się więc, że w odniesieniu do szkoły, wszystkie przytoczone definicje można podciągnąć pod jeden wspólny nagłówek: „inteligencja — to uzdolnienie do uczenia się”. Stąd badanie i ocenianie inteligencji staje się zagadnieniem istotnie podstawowym w nowej szkole.

Skoro przyjęliśmy, że inteligencja jest właściwością psychiczną, którą każdy człowiek posiada w określonym stopniu, to w konsekwencji musimy uznać możliwość wyrażenia tego stopnia jakąś miarą. Miarą pospolicie stosowaną przez nauczycieli i rodziców dla oceny inteligencji ucznia są wyniki jego pracy szkolnej. Ze miara taka jest niewystarczającą, tego dowodzą już wypowiedziane często takie oceny, jak: „ten uczeń jest inteligentny, lecz zły stan zdrowia, niekorzystne warunki domowe lub t. p. okoliczności, uniemożliwiły mu osiągnięcie powodzenia w szkole, natomiast tamten, może mniej inteligentny, dzięki pilności wielkiej, stoi dobrze w klasie”. Fakt, że ocena inteligencji ucznia przez nauczyciela często nie sprawdza się w późniejszym życiu, jest również wskazówką, że nie wszystkie czynniki niezbędne dla właściwej oceny zostały uwzględnione 3).

Z naukowego punktu widzenia wszystkie miary i sposoby mierzenia inteligencji dadzą się podzielić (w myśl wskazówek Stern'a) na *w z g ł ę d n e* i *b e z w z g ł ę d n e*. Pierwsze usiłują wyznaczyć każdemu uczniowi miejsce w dowolnie utworzonej, jednorodnej grupie osobników, np. w danej klasie. Drugie zaś — wyznaczają właściwe miejsce w obrębie swej grupy naturalnej (wiek życia). Pomiar przytem może być *d o r a ż n y*, wyznaczający poziom inteligencji w pewnym określonym roku życia i *s t a ł y*, określający właściwości zawiązka inteligencji 4).

W związku z tem nasuwa się kwestja wyboru metody oceniania inteligencji i wytycznych w dziedzinie ich stosowania. Ze stanowiska naukowego metoda testów i metoda rangi czyli szacowania (jak ją Stern nazywa) powinny mieć w szkołach jaknajszersze zastosowanie. Oczywiście ocena inteligencji dziecka przez rodziców, ze względu na rodzicielską stronniczość, jest całkowicie bezwartościową. Niemniej jednak zawodną i niewystarczającą jest ocena praktyko-

1) R. R. Rusk — Pedagogika eksperymentalna. Warszawa 1926. Str. 244.

2) Buckingham — Op. cit. str. 147.

3) Rusk — Op. cit. str. 218.

4) Wyczerpujące omówienie przedmiotu znaleźć można w dziele W. Sterna: „Inteligencja dzieci i młodzieży”. Warszawa 1927. Por. rozdział X p. t. „Inteligencja i postępy szkolne”.

wana dotychczas przez nauczycieli. Współczesna pedagogika daje pewne wytyczne, które mogą być niewątpliwie uważane za stałe normy postępowania w tym kierunku.

Metoda testów pomimo licznych usterek natury teoretyczno-psychologicznej ma przede wszystkim wartość praktyczną i pedagogiczną, gdyż pozwala ocenić zgrubsza inteligencję ucznia w stosunkowo krótkim czasie i przy użyciu względnie prostych środków. Jest to bezwzględnie lepsza droga w porównaniu z ocenianiem inteligencji na podstawie wyników pracy szkolnej, albo na jednostronnych i niesprawdzanych sądach nauczycieli i rodziców.

Burt, w związku z rozległymi badaniami, motywuje powyższe twierdzenie w ten sposób: „Przy pomocy jakiegoś pół tuzina krótkich eksperymentów jesteśmy w możności, niezależnie od innych sposobów, uszeregować nieznanych sobie chłopców według stopnia inteligencji i porządek ten będzie stanowczo lepszy, aniżeli ten, który się opiera na egzaminach szkolnych, a może i lepszy od tego, jaki wytwarza nauczyciel, opierając się na osobistym obcowaniu z chłopcami w ciągu dwóch lub trzech lat i wkładając w to zadanie bardzo wiele pracy, sumiennosci i ostrożności”¹⁾.

Szereg innych badaczy-psychologów przyjmuje zasadę, że dzięki wprowadzeniu systemu odpowiednich testów nauczyciel przy przyjęciu nowej klasy posiadać będzie dokładny obraz stopni inteligencji uczniów²⁾.

W ostatnich czasach dominujące stanowisko testów zostało podane w wątpliwość³⁾. Również sąd nauczyciela, jak przyznają Meumann, Buckingham i inni, zawsze pozostanie czemś swoiście wartościowym. Nawet gdy testowanie inteligencji będzie dawało w przyszłości lepsze wyniki, ocena nauczyciela, jako wartość niezależna od testów, będzie dawała osąd rzeczywistych postępów ucznia, gdy tymczasem eksperyment nie dociera do „konkretnych momentów życia umysłowego dziecka”, ale wartościuje je przy pomocy środków bądźco bądź sztucznych. Zresztą i ocena nauczyciela może się udoskonalić przez ćwiczenia w kierunku wskazywanym przez Binet'a, Stern'a i innych⁴⁾.

¹⁾ Częściowe sprawozdanie z tych badań podaje Rusk — Op. cit. str. 238 — 240.

²⁾ J. Joteyko — Metoda testów umysłowych i jej wartość naukowa. Warszawa 1924. Str. 133.

³⁾ Niebrak zresztą w pedagogice współczesnej i skrajnych przeciwników testów, którzy mają większe zaufanie do tradycyjnych stopni, niż do ocen testowych. Przytoczmy na przykład za J. Porter'em z jego referatu, wygłoszonego na VI Międzynarodowym Zjeździe Psychotechników w Barcelonie, stanowisko psychologa amerykańskiego D-ra Adamsa, którego zdaniem stopniom szkolnym należy oddać pierwszeństwo przed testami inteligencji z następujących względów:

a) są one lepszą miarą umysłowości niż testy umysłowe, zwłaszcza jeśli chodzi o przewidywania na przyszłość,

b) stanowią bardziej selektywne narzędzie dla oznaczenia niezawodności i karności osobnika,

c) nadają się do selekcji rezolutnego, zdecydowanego typu ludzi lepiej niż testy umysłowe,

d) stanowią miarę zarówno dla umysłowości jak dla charakteru, kiedy natomiast testy umysłowe mierzą tylko bystrość inteligencji.

Podajemy powyższe tezy, nie chcąc przemilczeć, że zagadnienie ocen testowych nie jest narazie wszechstronnie i ostatecznie rozwiązane. (Według sprawozdania z Kongresu z r. 1930).

⁴⁾ E. Meumann — Vorlesungen zur Einführung in die Experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen. Zweiten Band. Auflage II. Leipzig 1920. Str. 728 i n.

Słowem korzyści, które pociąga za sobą stosowanie pomiarów naukowych (testowanie, szacowanie i t. p.), polegają w pierwszym rzędzie na zaostre-
niu zmysłu psychologicznego u wychowawcy. Cała więc akcja
nasza „unowocześniania” ocen inteligencji powinna pójść raczej w kierunku
zużytkowania wszystkich metod pomiarowych dla „wysubtelnienia sądów na-
uczycieli”.

Sam proces wysubtelniania może mieć przytem o wiele szersze zastosowanie,
aniżeli tylko do inteligencji. Jeżeli dzięki temu, czegośmy się nauczyli przy
oceniu inteligencji, zdołamy wysubtelnić także nasze sądy w sferze cech
emocjonalnych lub moralnych wychowanka, będziemy wówczas zdolni do od-
działywania wychowawczego w znaczeniu głębokiem i pełnem wartości¹⁾.

Także wyłączna ocena inteligencji nie może być decydującym momentem przy
udzielaniu promocji, ponieważ stwierdza ona jedynie stopień inteligencji, jako
cechę osobistą, czyli jako coś, co jest tylko początkiem, nigdy zaś rezultatem
końcowym.

Przechodzimy teraz do zagadnienia stosunku między inteligencją a wydajnością
pracy ucznia. Liczne badania współzależności czyli t. zw. korelacji, jakie za-
chodzą pomiędzy inteligencją, mierzoną testowaniem czy szacowaniem, a postę-
pami szkolnemi (w znaczeniu wydajności pracy) wykazały korelację, dochod-
zące do 0,91. Przeciętne współczynniki wynoszą 0,70, czyli że zgodność wy-
stępuje mniejwięcej w $\frac{3}{4}$ wszystkich wypadków.

Jak wykazują dane liczbowe różnych szacowań, dokonanych w szkołach po-
wszechnych angielskich, niemieckich i polskich²⁾, wszystkie współczynniki są
wykładnikami dodatniej korelacji o wartości dosyć zmiennej, w granicach od
0,67 do 0,81, lecz znacznej w obliczeniu przeciętnem (0,73). A zatem inteli-
gencja jest bardzo ważnym, ale tylko jednym z wielu, czynnikiem wydajności
pracy szkolnej. Zupełnej zgodności nie możemy oczekiwać, wydajność bowiem
szkolna zależy nietylko od inteligencji, lecz i od wielu jeszcze innych czyn-
ników.

Dotychczas mówiliśmy o inteligencji, jako zdolności umysłowej w znaczeniu
ogólnem i ilościowem. Należy jeszcze zwrócić uwagę na możliwość istnienia
u dzieci normalnie rozwiniętych, poza równemi ilościowo i l o r a z a m i i n-
t e l i g e n c j i g l o b a l n e j, pewnych różnic umysłowych jakościowych,
których wykrycie i uwzględnienie przy ocenianiu jest rzeczą konieczną.

Różnice te stoją w związku z czynnikami natury psychologicznej, jak np. zdol-
ność wizualizacji, zdolność do określonych form kojarzenia (słownego, liczeb-
nego, przestrzennego, logicznego) i t. p.

Stąd też wylania się konieczność oceny analitycznej i badań testowych, które
dadzą możność wykrycia tych cech typologicznych³⁾.

1) Buckingham — Op. cit. str. 158.

2) Materiał liczbowy, dotyczący szkół angielskich i niemieckich znajdujemy w cytowanej
pracy W. Stern'a (str. 230 — 232) oraz W. Lietzmann'a „Über die Beurteilung der Lei-
stungen in der Schule”, Leipzig 1927 (str. 75 — 79); w szkołach polskich wg. badań
A. Warczaka „O korelacji między inteligencją a postępkami szkolnemi” („Życie Szkolne”,
R. 1930, str. 427 — 434).

3) H. Piéron — Le développement mental et l'intelligence. Paris. F. Alcan. 1927.
Odczyt 4-ty p. t.: „Zagadnienie oceny inteligencji i konieczność oceny analitycznej”.
W zakończeniu autor podaje przykłady ułożonych i wycechowanych testów do wykry-
wania różnic jakościowych.

Z pośród licznych oświeleń psychologicznych tego zagadnienia (Claparède, Lipmann, Piaget, Binet) omówimy tutaj rozróżnienie pomiędzy inteligencją teoretyczną i praktyczną.

Podział ten jaskrawo zaznacza się w szkole, pozostaje w bezpośrednim związku z życiem codziennem i jest wynikiem licznych obserwacji i analiz wielu psychologów (Stern, Lipmann, Bogen i inni). Podstawą klasyfikacji jest tu odmiennność dziedzin zastosowania inteligencji. Inteligencja teoretyczna zadowala się światem abstrakcyjnym i wyraża się w rozwiązywaniu zagadnień umysłowych, definjowaniu, rozumowaniu, ujmowaniu słownem, podczas gdy inteligencja praktyczna przejawia się przede wszystkim w szybkim, bezpośrednim działaniu, w sprawnym zastosowaniu wiedzy, organizacji czynności konkretnych i praktycznej orientacji życiowej. Przewagą znów czynności psycho-motorycznych charakteryzuje się trzeci typ inteligencji ogólnej. Typ ten wyraża się zewnętnie w zręczności i szybkości pracy fizyczno-technicznej.

Nie wnikając w analizę tego, jakie jest wzajemne ustosunkowanie się tych właściwości u różnych osobników i z jaką częstotliwością występują te trzy typy na terenie szkoły, zauważymy jedynie, że obserwacja i praktyka szkolna dostarcza wiele przykładów na poparcie powyżej wysuniętych różnic typologicznych¹⁾. Są dzieci, które logicznie myślą na zadane tematy, dobrze wyrażają słowem oderwaną treść myślenia, zachowując się jednocześnie bezradnie wobec najprostszycy sytuacji życiowych i odwrotnie — dzieci słabiej ujmujące treść abstrakcyjną i gorzej ją wyrażające, sprawują się inteligentnie przy organizowaniu różnych imprez szkolnych, wykonywaniu zleceń i poczynaniach zbiorowych. Ponieważ pomiędzy powyższymi właściwościami intelektualnymi nie stwierdzono jakiegokolwiek wyraźniejszej korelacji (Lipmann), a nauczyciel najczęściej przy ocenach i wszelkiego rodzaju „patentowaniach” szkolnych uwzględnia wyłącznie inteligencję teoretyczną, przeto stanowisko takie może prowadzić do przykrych rozdzźwięków pomiędzy wychowawcą a uczniem, pomiędzy życiem a szkołą. Stanowisko takie wyda się tembardziej niesłusznem i krzywdzącem, jeżeli podkreślimy silniej społeczną stronę problemu.

W życiu bowiem każdy z powyższych typów ma w całej pełni swoją wartość i rolę niezastąpioną. Jeden z polskich reformatorów wychowania zwraca uwagę na powyższy rozdzźwięk w następujący sposób: „Każdego, kto macza pióro w kałamarzu uważa się za coś bezwzględnie wyższego od dobrego maszynisty lub cieśli, którzy właściwie daleko więcej potrzebują wykształcenia i są użyteczniejsi w społeczeństwie”. I dalej: „Martwota galicyjskiego systemu szkolnego pokazuje się najlepiej w tem, że większa część naszych dyplomowanych doktorów filozofji, teologii i obojga praw, chociaż wybębniłi pewien zakres informacji przed otrzymaniem dyplomu, potem już się z z y c i a u c z y ć n i e u m i e j ą”²⁾.

1) Wyniki odnośnych badań naukowych, przeprowadzonych na małą skalę przez D-r J. Szmydt w miejskiej pracowni psychotechnicznej w Warszawie nie pozwalają na wprowadzenie miarodajnych i ogólniejszych wniosków. (Por. „Praca Szkolna” R. 1930. Str. 295 — 298).

2) S. Szczepanowski — O polskich tradycjach w wychowaniu. Lwów 1912, str. 313 i 315.

Wychowawca zatem, jeżeli chce wykorzystać w pełni możliwości, tkwiące w psychice wychowanka, powinien pamiętać o wszystkich właściwościach intelektu i uwzględniać je przy ocenach szkolnych.

(C. d. n.)

K. Greb.

OCENA UCZNIĄ W ŚWIELE NOWEGO STATUTU

Ustęp nowego statutu publicznych szkół powszechnych i gimnazjum państwowego (porównaj Dz. Urz. Min. W. R. i O. P. z 9 listopada 1933 i 25 listopada 1933), dotyczący oceny uczniów, można podzielić na dwie różne napozór części. Pierwsza część dotyczy źródeł i terenów, z których ma czerpać nauczyciel opinie o uczniu (§ 81), a mianowicie są to warunki domowe ucznia, jego zdrowie, jego struktura duchowa, stosunek do nauki i szkoły, wyniki w pracy; w drugiej znajdują się wskazówki (§ 82 — 83), jak nauczyciel ma stosować przy końcu okresów stopnie ze sprawowania i z wyników nauki szkolnej. Różność tych ustępów jest jednak pozorna. Łączy je wyrażona w § 82 troska o ucznia i o jego stanowisko w szkole. Brzmi to następująco: „...nauczyciel stosuje odpowiednie środki oddziaływania wychowawczego i pomaga uczniowi w pracy, udzielając mu w miarę potrzeby wskazówek, niezbędnych do jej poprawienia i ulepszenia”.

1. Twórca owego rozporządzenia doskonale orjentował się w dzisiejszych kierunkach pedagogicznych i w zadaniach, jakie wiedza o wychowaniu nakłada dziś na szkołę. Chodziło bowiem o to, aby stopnie, które wystawia nauczyciel na końcu roku, nie były tylko sprawdzianem wiadomości ucznia, ale aby stały się wyrazem usiłowań ucznia, rezultatem jego wysiłków, nagrodą za jego starania. Trzeba bowiem odróżnić bezwzględnie wymagania szkoły, określone programem od możliwości zaspokajania ich ze strony ucznia. Uczeń może mieć najlepsze chęci, najszczerzą wole, aby wypełnić wszystkie polecenia nauczyciela, ale warunki domowe, trudności materialne i inne zjawiska, niezależne od woli ucznia, mogą być dla niego ogromną przeszkodą. Jeżeli taki uczeń, któremu warunki od niego niezależne uniemożliwiły wykonanie obowiązku w zupełności, otrzyma stopień niedostateczny i nie uzyska promocji do klasy następnej, zrodzi się u niego nie tylko poczucie krzywdy osobistej i nienawiść do tego, co go otacza, ale pojawi się też wyraźna niechęć do dalszej pracy i to może stać się przyczyną zwichniętego życia. W psychologii wychowawczej i w pedagogice leczniczej problem dzieci t. zw. trudnych może być ujęty dwojako: a) istnieją dzieci rzeczywiście trudne do prowadzenia, psychopatyczne, obciążone dziedzicznie i b) dzieci pozornie trudne z powodu warunków, w których żyją. Dziecko rzeczywiście trudne musi być umieszczane w szkole specjalnej, należy wobec niego stosować metody pedagogiki specjalnej. Dziecko pozornie trudne, przeniesione do innego środowiska, powraca do normy i spełnia dobrze swoje zadania. Dziecko t. zw. pozornie trudne jest więc raczej wytworem środowiska, raczej rezultatem różnych chorób społecznych, jak: bezrobocie, nędza rodziców, pijaństwo, atmosfera ulicy. Dziecko takie jest w domu źle traktowane, na ulicy nabiera różnych nawyków, a w szkole staje się cyniczne i „nerwowe”.

2. Jeżeli nauczyciel jako sędzia stanie przed swoim wychowankiem i zagrozi

mu stopniem niedostatecznym, będzie to tylko jeszcze jeden czynnik, potęgujący trudności wychowawcze. Podobnie istnieją dzieci pozornie niepilne i bez własnej winy wyłamujące się z pod rygoru szkolnego. Nauczyciel, oceniający pracę ucznia, powinien w myśl własnie statutu w wybitnej mierze zorientować się, czy stopień jako środek wychowawczy odniesie odpowiedni skutek, czy uczeń, otrzymując stopień niedostateczny, będzie mógł się poprawić, czy go ten stopień nie zdeprymuje i nie skłoni do zupełnego lekceważenia obowiązków szkolnych. Jeżeli szkoła współczesna ma łączyć wychowanie z nauczaniem i przez nauczanie wychowywać, to właśnie stopnie stają się środkami wychowawczymi. Wychowanie nie jest obliczone na bliższe skutki i na bezpośrednie rezultaty. Wychowujemy nie na dzisiaj i nie na najbliższą przyszłość. Przez wychowanie dajemy człowiekowi jakby dowód osobisty na całą żmudną drogę życia. Stopień jako środek wychowawczy staje się elementem ważnym, a szafowanie nim bez dozy odpowiedzialności uznane być powinno za lekkomyślne. Dlatego wydający rozporządzenie pragnął, aby ocena ucznia dokonywana była nietylko na tle tego, co on efektywnie zrobił, ale także na tle jego usiłowań i starań, na tle jego woli. Nauczycielowi nie wolno szafować stopniem niedostatecznym jako straszakiem, nie wolno mu też dawać stopnia niedostatecznego, nie zbadawszy naprzód warunków domowych ucznia, jego możliwości pracy. Możliwe jest, że uczeń pozornie słaby w innej atmosferze, pozaszkolnej, mógłby stać się prymusem, albo uczeń, obciążony dwójkami, porzuciwszy szkołę, potrafiłby w przyszłości, przy zmienionych warunkach, stać się wartościową jednostką.

3. Bardzo ważne jest też uwzględnienie rozwoju psychicznego ucznia. W jednym i tym samym roku, zwłaszcza w okresie dojrzewania, można skonstatować ogromną różność w ustosunkowaniu się do szkoły. Uczeń dotychczas leniwy, staje się nagle pilny i odwrotnie. Można stwierdzić nagłe rozwinięcie się wyobraźni, doskonalenie się pamięci i zmysłu spostrzegawczego. Zdarzają się też przypadki zubożenia wyobraźni, zaniku pamięci i zamknięcia się w sobie. Dlatego słusznie wymaga się uzasadnienia stopnia niedostatecznego. („W księgach szkolnych notuje się prócz stopni krótkie motywy ocen niedostatecznych”). Pozwalam sobie dodać uwagę, że także nieostrożne szafowanie notą bardzo dobrą może spowodować zniekształcenia rozmaitego rodzaju w psychice uczniowskiej. Uczeń może sobie wmówić, że posiada specjalne zdolności, które potem okażą się zbyt nikłymi wobec wyższych wymagań. W każdym razie i tu godna jest polecenia ostrożność w wydawaniu opinii; należy raczej i w tym wypadku kierować się sądem nie o danym przedmiocie, ale o całym człowieku.

4. Na końcu drugiego okresu konferencyjnego ocena dotyczy pracy ucznia w obu okresach konferencyjnych. Ma to poważne znaczenie wychowawcze. Jeden okres konferencyjny nie jest całością odgradzoną od roku szkolnego, ale dla celów organizacyjnych stworzoną miarą czasu. Dla ucznia wyniki okresu konferencyjnego mają być tylko regulatorem jego stosunku do wymagań nauki szkolnej, a nie sumą pewnej odrobionej pracy, do której się nigdy nie powraca. Należy też starać się o to, aby owej okresowości nie dawać uczniom odczuć. Nie jest wskazane urządzenie egzaminów konferencyjnych, ani odgraniczanie jednej „partii” materiału od drugiej. Szkoła nie jest warszta-

tem egzaminów, ale warsztatem urabiania charakterów, jest instytucją wychowawczą i nie wolno dzielić jej życia na okresy. Granice pomiędzy „partjami” materiału naukowego mają być płynne, a praca całoroczna w szkole powinna być nie zlepkiem okresów konferencyjnych, ale strukturą o swoistej tendencji wychowawczej.

5. Współpracę domu ze szkołą wzmaga podkreślona w rozporządzeniu powinność o informowaniu opieki domowej o postępach uczniów. Uważam, że należałoby też zawiadamiać o zachowaniu się uczniów w klasie i o ich stosunku do życia szkoły. Umożliwiona byłaby wówczas konfrontacja opinii nauczycieli z opiniami rodziców.

6. Bardzo celowe jest zarządzenie o promowaniu wszystkich uczniów klasy pierwszej do klasy drugiej. Szkoła jest dla dziecka nowym środowiskiem, w którym straszy nauczyciel, przeraża obcość kolegów i niejednokrotnie odpycha surowość otoczenia. Musi nastąpić życie się dziecka ze szkołą, która ma być terenem połowy jego młodego istnienia. Tak, jak istnieje adaptacja jednostki dojrzałej do życia towarzyskiego i społecznego, do zawodu i do rozmaitych warunków zewnętrznych, tak samo aktualny jest proces adaptacyjny dziecka do szkoły. Badania wykazały, że pierwszemu krokowi w obręb murów szkolnych towarzyszy u dziecka płacz i strach, że sny o szkole jako o czymś dręczącym pojawiają się nawet w dojrzałym wieku, że sny o nauczycielu i egzaminach mają charakter urazowy, traumatyczny. Dlatego słuszne jest, że pierwsza klasa to właściwie okres przygotowania, to zarazem zapobieganie temu, aby przeskok od względnej swobody dziecięcej do przymusu i obowiązków szkolnych nie był zbyt gwałtowny.

7. Zwraca uwagę zróżnicowanie pod względem psychologicznym przedmiotu oceny w szkole powszechnej i w gimnazjum. W szkole powszechnej nauczyciel wydaje opinię na podstawie zainteresowań i uzdolnień uczniów, w gimnazjum na podstawie uzdolnień i zamiłowań¹⁾. Po przekroczeniu fazy okresu dojrzenia krystalizują się zamiłowania jednokierunkowe i można mówić wtedy o tem, że uczeń zainteresował się specjalnie, a nawet polubił jednostkowy przedmiot. W obu statutach (gimn. i szk. powsz.) zostało takie zróżnicowanie uwydatnione.

Na zakończenie należy stwierdzić, że na podstawie nowego statutu:

- 1) Nauczyciel ocenia nie tylko rezultaty pracy ucznia, ale całą osobowość wychowanka.
- 2) Stopień jest środkiem wychowawczym, którym trzeba rozporządzać umiejętnie i ostrożnie.
- 3) Przy ocenianiu ucznia należy w wybitnej mierze uwzględnić jego rozwój psychiczny i jego specyficzne zainteresowania, przy czym nauczyciel powinien się wystrzegać złudzeń, wynikających z własnej opinii.
- 4) Na podstawie nowego statutu nauczyciel ocenia ucznia jako jednostkę, wcieloną w życie szkoły i jako osobowość organicznie wrośniętą w atmosferę szkolną, a opinii swojej nie funduje tylko na przelotnym egzaminowaniu.
- 5) W nowym statucie, dotyczącym oceny uczniów, podkreślona jest konieczność współpracy domu ze szkołą.

¹⁾ Zamiłowanie jako silniejsze zainteresowanie jednokierunkowe.

6) i 7) Wyzyskane zostały też zdobycze psychologii wychowawczej (klasa pierwsza szk. powsz. jako okres przygotowawczy do szkoły; w szkole powszechnej ocenia się zainteresowania i uzdolnienia, w szkole średniej uzdolnienia i zamiłowanie do jednostkowego przedmiotu).

LITERATURA PRZEDMIOTU.

Z nowszej literatury por: D-ra Sciebory: „Promocje, klasyfikacje, selekcje uczniów” i K. Greba: „Ocena ucznia w szkole” — obie prace w „Ruchu Ped.” R. 1933/34. Zesz. 2-gi i 3-ci. — Por. bibliografię załączoną do tych artykułów,

Leon Langholz.

Z NASZYCH DOŚWIADCZEŃ

JAK ZORGANIZOWAĆ WYMIANĘ KORESPONDENCJI ZE SZKOŁAMI POLSKIMI ZAGRANICĄ¹⁾

Wymiana korespondencji jest szczególnie ważna w okresie obecnego kryzysu, ponieważ państwa imigracyjne, wstrzymały przyjazd emigracji. Polonja zagraniczna została więc pozbawiona świeżego dopływu elementu polskiego, przybującego rok rocznie z kraju. Brak ten należy uzupełnić korespondencją. Wiadomości przysłane z kraju w liście mają charakter bezpośredniości i bardziej się utrwalą w pamięci dziecka lub dorosłego, niż najpiękniejsza gazeta czy książka. Dlatego też społeczeństwo w Polsce musi nawiązać kontakt z Polonją Zagraniczną i starać się tak oddziaływać na nią, aby wzbudzić w niej poczucie dumy narodowej, aby każdy Polak na obczyźnie „godność narodu za własny wziął honor”.

Musimy związać uczuciowo Polaków na całym świecie. Każdy, kto chce nawiązać bezpośredni kontakt z jakąś placówką na terenie Polonji Zagranicznej, powinien zwrócić się do centrali w Warszawie²⁾ o wskazanie odpowiedniego adresu. Następnie powinien zdobyć jaknajwięcej danych o terenie, z którym chce korespondować oraz zorientować się w potrzebach danego terenu. Dopiero po takim przygotowaniu należy sobie opracować materiał wymienny i przystąpić do korespondencji. Oto ogólne zasady korespondowania:

1. Prowadzić korespondencję mogą starsze klasy począwszy od kl. V szkoły powszechnej, organizacje i osoby pojedyncze.
2. Korespondować można ze szkołami, organizacjami, chorymi w szpitalach, żołnierzami z Legji Cudzoziemskiej i t. p.
3. Wysyłać można: listy, pocztówki, albumy, książki, obrazki, lalki, robótki, zabawki, pisanki, pomoce naukowe, zielniki, różnego rodzaju kolekcje, wycinanki, ciekawe gry, komplety pocztówek do epidjaskopu z opracowanym referatem, znaczki pocztowe, nasiona i t. p.
4. Wszystkie wysyłane przedmioty muszą być wartościowe, to znaczy ładne

¹⁾ W numerze 2-m „Pracy Szkolnej” drukowaliśmy artykuł, traktujący o potrzebie i znaczeniu korespondencji ze szkołami polskimi zagranicą; w obecnym zaś artykule podajemy w tej sprawie szczegółowe wskazania praktyczne (Przyp. Redakcji).

²⁾ Światowy Związek Polaków — Mazowiecka 1. Komisja Pomocy Nauczycielstwu Pracującemu Zagranicą — Wybrzeże Kościuszkowskie 35.

i odtwarzające polską rzeczywistość. Lepiej wysłać przesyłkę niewielką i rzadziej, ale naprawdę przedstawiającą jakąś wartość.

Uwagi szczegółowe co do wysyłanych przedmiotów:

P o c z t ó w k i — reprodukcje malarzy polskich. **K s i ą ż k i** — tylko czyste, ładnie wydane i polecane przez Min. W. R. i O. P. do bibliotek. (Jakże często młodzież wysyła książki dosłownie niepotrzebne, to jest takie, które nadają się tylko na makulaturę). **P o d r ę c z n i k i** — można wysyłać tylko po uprzednim porozumieniu się, gdyż nieraz wysłany podręcznik może być dla danego środowiska bezużyteczny. **L a l k i** — wysyłać najlepiej w strojach ludowych i już nazwane. (Dzieci ogromnie się cieszą, gdy otrzymają z kraju Małgosię, Kasię czy Jontka, a nie laleczkę bez imienia). **R o b ó t k i** — najwięcej haftów ludowych. **Z a b a w k i** — przedewszystkiem zabawki na choinkę i różne modele, które dzieci mogłyby potem robić u siebie. **P i s a n k i** — bardzo starannie opakowane, gdyż rzadko dochodzą całe. Najlepiej każdą pisanek zapakować w oddzielne pudełeczko i potem dopiero pudełeczka ułożyć w skrzynce. Wysyłanie pisanek, choć kłopotliwe, należy bardzo polecić, gdyż wywołują entuzjazm u dzieci i podziw u cudzoziemców. **P o m o c e n a u k o w e** — po uprzednim poznaniu potrzeb placówki. **Z i e l n i k i** — tylko tych roślin i kwiatów, których niema w danej okolicy, względnie są rzadkością. **W y c i n a n k i** — od najłatwiejszych do bardziej złożonych, wraz z opisem wykonania. **G r y** — np. „Samochodem po Polsce”, „Grzybobranie” czy inne charakterystyczne. (Jedna ze szkół we Francji otrzymała kiedyś grę p. t. „Niebo i Piekło”. Gra ta jest nieodpowiednia i wycofana przez komisję w Polsce. Otóż pewien Francuz, zobaczywszy tę grę, zainteresował się nią i prosił o przetłumaczenie jej na francuski. Potem opowiadał w swoim środowisku, jakimi to grami wychowuje się młodzież w Polsce! **N a s i o n a** — tych roślin, których niema w danym kraju (np. mak, pietruszka, koper, chrzan).

Największy nacisk należy położyć na wymianę korespondencji międzyszkolnej. Korespondencja taka może się jednak odbywać tylko pod opieką nauczyciela. Najracjonalniejsze byłoby, aby prowadziły ją samorządy szkolne. Na zebraniu samorządu nauczyciel powinien powiedzieć dzieciom o powodach, które wywołują emigrację, o jej znaczeniu dla kraju, o konieczności opieki nad emigracją i t. p. Następnie powinien się starać zainteresować młodzież specjalnie tym terenem, z którym ma się nawiązać współpracę. Musi też wyjaśnić, jaką rolę powinna spełnić wymiana korespondencji (uświadomienie obywatelskie młodzieży polskiej oraz propagandę kultury polskiej wśród obcych ¹⁾). Odrazu trzeba powiedzieć dzieciom, że wymiana korespondencji to nietylko przyjemność, to wielkie zadanie społeczne. Wymiana listów więcej znaczy, niż wymiana książek czy gazet. Listy bowiem są jakgdyby rozmową serdecznych przyjaciół, których można pytać o wszystko i zwierzać się ze wszystkiego. Korespondując z młodzieżą na obczyźnie, należy pamiętać, że młodzież tamtejsza ma uboższy język, dlatego wszystkie opisy i listy muszą być pisane stylem prostym i jasnym — interesująco, lecz bez patetycznych zwrotów czy kazań moralnych. Korespondencję między szkołami powinno się prowadzić przedewszystkiem kolektywnie. Najlepiej wysyłać albumy. Albumy mogą być najróżnorodniejsze,

¹⁾ Z otrzymywanych przesyłek czy albumów młodzież często organizuje wystawy, które oglądają i cudzoziemcy.

każdy jednak powinien obejmować pewien cykl. I tak np. album p. t. „Nasza szkoła” może zawierać następujące działy:

1. Opis i historia szkoły. 2. Plan lekcyj. 3. Rozkład dnia. 4. Wycieczki szkolne. 5. Samorząd szkolny. 6. Sklepik uczniowski. 7. Biblioteka szkolna. 8. Świetlica młodzieży. 9. Uroczystości szkolne. 10. Nasze zabawy podczas paury. 11. Dożywianie w szkole. 12. Warsztaty szkolne. 13. Charakterystyka klasy i inne. Tematy przy opracowywaniu albumów mogą być najróżnorodniejsze. Oto przykłady:
 1. **N a s z k r a j**: poszczególne miasta, morze, góry, nasz przemysł, bogactwa naturalne, handel, rolnictwo.
 2. **U r o c z y s t o ś c i i o b c h o d y**: powstanie styczniowe, obchód ku czci Marszałka, 3 Maj, święto Legjonowe, święto Matki, święto Dziecka, święto szkoły, przyjazd i powitanie min. Becka, dożynki w Spale.
 3. **L i t e r a t u r a**: biografje poetów (szczególniej współczesnych) wyjątki z ich dzieł.
 4. **N a s i d a w n i e j s i b o h a t e r o w i e n a r o d o w i**: Kościuszko, Poniatowski, Batory, Sobieski.
 5. **W s p ó ł c z e ś n i w i e l c y l u d z i e w P o l s c e**: Prezydent Mościcki, Marszałek Piłsudski, ministrowie, dygnitarze kościelni, wojewodowie, prezydenci miast, kierownicy wielkich organizacji, wybitni naukowcy, artyści, sportowcy.
 6. **B o ż e N a r o d z e n i e**: legendy i zwyczaje, wigilja, pasterka, szopka, jasełka.
 7. **I n n e w a ż n i e j s z e ś w i ę t a**: Wielkanoc, Zielone Świątki, Boże Ciało.
 8. **Z Ź y c i a d n i a**: Challenge, wystąpienie min. Becka w Lidze Narodów, Zawody o puchar Gordon-Benetta, powódź i akcja pomocy powodziąanom.
 9. **S p o r t**: Nasi sportowcy. Polskie mistrzostwa świata. Instytut Wychowania Fizycznego. Ważniejsze mecze. Sport w szkole. Polska Odznaka Sportowa.
 10. **T e a t r w s z k o l e**: Łatwiejsze polskie pisenki (tekst i nuty). Okolicznościowe deklamacje, inscenizacje, krótkie i łatwe monologi, dialogi, scenki.
 11. **W z o r y h a f t ó w l u d o w y c h**: Krótkie wzory z podaniem kolorów i sposobem wykonania. Opisy i fotografie wystaw robót, wzory wycinanek.
 12. **M a l a r s t w o p o l s k i e**: Ważniejsi malarze i reprodukcje ich dzieł. (Bardzo ładne i łatwe do zrozumienia, np. cykl obrazów Artura Grottgera, wydane w pocztówkach. Do niektórych można dobrać odpowiednie urywki prozy czy poezji).
 13. **O r g a n i z a c j e m ł o d z i e ż y**: (Cele, zadania i praca). Harcerstwo, Koła Młodzieży, Oddziały Strzeleckie, L. O. P. P., Liga Morska i Kolonjalna.
 14. **O g r ó d Z o o l o g i c z n y**: mieszkańcy Zoo i ich życie.
- Tematów tego rodzaju możnaby wyliczyć bardzo wiele. Wyżej podane nie są wzorem, tylko przykładem. Każda szkoła może je zmieniać, czy uzupełniać za-

leżnie od zapotrzebowań i zainteresowań szkoły. Niektóre z podtematów można dowolnie rozszerzać. Mogą one same w sobie tworzyć temat, który da się podzielić na mniejsze działy, np. w temacie „Nasz kraj” można wyodrębnić jedno z miast i opisać je, albo z podtematu „bogactwa naturalne” wyodrębnić i opisać kopalnie soli w Wieliczce.

U w a g i: 1. Szczególnie ważne będą tematy 10 i 11. Młodzież polska na obczyźnie odczuwa zawsze brak materiałów do wszelkiego rodzaju obchodów i przedstawień, a także brak wzorów ludowych robót czy zabawek na choinkę. Można więc przyjąć za zasadę, że do każdej przesyłki zagranicę dodaje się jakąś piosenkę, wiersz, przerysowany na bibułkę wzór robótki lub model zabawki na choinkę.

2. Nauczyciel, opiekujący się wymianą korespondencji, powinien do pierwszej przesyłki dołączyć list do nauczyciela czy działacza oświatowego, opiekującego się daną placówką na terenie zagranicznym, z zapytaniem, jakiego rodzaju albumy i przesyłki byłyby najpożyteczniejsze dla danej grupy młodzieży. Ścisłej mówiąc, poza korespondencją młodzieży, duże znaczenie dla sprawy miałyby wymiana listów między wychowawcami dwóch grup, pod opieką których wymiana korespondencji się odbywa.

Przystępując do wymiany korespondencji należałoby na zebraniu samorządu omówić poszczególne tematy i rozdzielić je między dzieci tak żeby każde z nich rozwijało tylko jedno zagadnienie. Opracowawszy swój dział, dziecko dołącza rysunek, wycinankę, fotografię, czy pocztówkę ilustrującą opis. Po przejrzeniu i poprawieniu pracy przez nauczyciela, dziecko przepisuje swoją pracę i oddaje kierownikowi wymiany korespondencji¹⁾.

Kierownik Wymiany Korespondencji wkleja wszystkie prace do albumu (uprzednio przygotowanego na lekcji robót) i oddaje go nauczycielowi. Wtedy dopiero dzieci opracowują wspólnie list i dołączają go do albumu. Treść listu zależna jest od tego, czy to jest list pierwszy, czy też odpowiedź na już otrzymany. Zawsze jednak treść musi być szczerą, prostą, serdeczną, konkretną z opisem ostatnich aktualnych wydarzeń. Dobrze jest do listu dołączyć fotografię klasy z podpisami dzieci.

W specjalnym zeszycie Kierownik Wymiany Korespondencji musi zanotować datę wysłania albumu, podać tytuły poszczególnych działów oraz adres otrzymującego. O ile było wysłane coś innego, nie album, należy zanotować, co wysłano i dokładnie dany przedmiot opisać; np. przy biblioteczce — podać spis książek, robótek — podać jakiego rodzaju, nasionach — jakich roślin i t. p. Dobrze jest zachować kopję listu dołączonego do przesyłki.

Pod koniec roku szkolnego, najpóźniej 1.VI każdego roku, Kierownik W. K. powinien nadesłać szczegółowe sprawozdanie pod adresem centrali. W sprawozdaniu poza wyżej wymienionymi danymi, należy napisać ile przesyłek otrzymano i wysłano oraz podać swoje uwagi, odnoszące się do wymiany korespondencji (strony dodatnie, czy ujemne, nowe pomysły i t. p.). Sprawozdanie podpisuje Kierownik W. K. oraz nauczyciel, opiekujący się tą akcją na terenie szkoły.

Poza korespondencją kolektywną szkoły mogą prowadzić korespondencję indywidualną, lecz zawsze pod opieką nauczyciela. Wymiana listów indywidualna

¹⁾ Kierownikiem Wymiany Korespondencji jest jedno z dzieci, wybrane przez samorząd szkoły.

sprawia wiele radości dzieciom, więc należy ją popierać. Trzeba jednak uważać ażeby treść listów była odpowiednia. Listy indywidualne nie mogą być banalne, patetyczne, nie mogą też zawierać narzekań na ciężkie czasy, lub krytyki pod adresem Polski. Tak samo nie można dopuszczać w listach do polityki, ani do flirtu.

M. Wiąckowa.

JAK KORZYSTAĆ Z KSIĄŻEK BALICKIEGO I MAYKOWSKIEGO W KLASACH V I VI?

Słysz się często takie uwagi: ta i ta książka jest dobra, ta książka jest zła. Zastanówmy się nad tem, co należy rozumieć przez powiedzenie, że książka jest dobra dla dzieci. Przez powiedzenie takie rozumiemy: a) wartość literacką i dydaktyczną książki, b) możliwości należytego wykorzystania materiału zawartego w książce do czytania. Najlepsza książka, źle przez nauczyciela wykorzystywana, nie wzbudzi wśród młodocianych czytelników zainteresowania i w rezultacie okaże się złą książką, bo dobra książka powinna być przedewszystkiem interesującą dla dziecka. O dobrej książce decydują zupełnie w równym stopniu zarówno jej autor, jak i ten, kto książkę tę będzie opracowywał z dziećmi, a więc w naszych warunkach — nauczyciel. Wartość książki należy mierzyć przedewszystkiem jej skutkami. Niezbędnym warunkiem dobrego wykorzystania książki jest jej dokładna znajomość: książkę do czytania musi nauczyciel dokładnie przestudjować jeszcze przed rozpoczęciem roku szkolnego, a w najgorszym razie w początkach pracy szkolnej. Nauczyciel musi poznać książkę do czytania, a poznać książkę, to znaczy: zrozumieć układ książki i zrozumieć celowość czytanki w niej podanej.

Ażeby zrozumieć układ książki, trzeba dokładnie przestudjować program języka polskiego, a przedewszystkiem jeden jego dział: „Tematy ćwiczeń w czytaniu, mówieniu i pisaniu”, po to, by się zorientować, które z tematów wymienionych w programie zostały oświetlone w czytankach, a które należy rozwinąć i naświetlić w czasie rozmów z dziećmi. Do pracy tej trzeba się zabrać w następujący sposób: należy wziąć kilka kartek białego papieru i na każdej wypisać pewne grupy tematów. Zilustruję to na konkretnym przykładzie z klasy 5-tej. Na pierwszym planie mamy taki temat: Obrazy z życia dzieci i młodzieży: zabawy, sporty, wycieczki, przygody, podróże, obozy harcerskie, życie społeczne w szkole i t. p. Na kartce papieru należy zapisać to w następujący sposób:

Tematy z życia dzieci i młodzieży;

Zabawy:

Sporty:

Wycieczki:

Przygody:

Podróże:

Obozy harcerskie:

Życie społeczne w szkole:

Na drugiej kartce należy wypisać w ten sam sposób następny temat: *Fragmety z życia wielkich Polaków: wodzów, bohaterów, odkrywców, uczonych, pisarzy i t. p.* Tak postąpić należy z odnotowaniem wszystkich tematów wyszczególnionych w punkcie: *Tematy ćwiczeń w czytaniu, mówieniu i pisaniu.* Czytając książkę, należy każdą z czytanek zanotować w odpowiednim miejscu, a więc: jeżeli spotkamy czytanek związaną ze sportami, to zanotujemy ją obok pozycji — sporty i t. d. Jeżeli w ten sposób przestudujemy całą książkę, zobaczymy, które z tematów zostały rozwinięte w czytankach, a które pozostały nam do naświetlenia w czasie rozmów. Praca ta dlatego musi być wykonana na początku roku szkolnego, byśmy mogli zawczasu już przygotować sobie odpowiednie materiały rzeczowe do rozmów. Bez tej pracy możemy nie zrealizować programu języka polskiego, nie będziemy bowiem wiedzieli, jakie tematy należy opracować w czasie rozmów. To jest pierwsza i podstawowa praca, prowadząca do zrozumienia układu książki, ale praca nie jedyna. Zrozumieć układ książki, to jednocześnie zrozumieć, dlaczego autor zgrupował poszczególne czytanki w takie a nie inne cykle i dlaczego układ czytanek w obrębie poszczególnych cykli jest taki, a nie inny. I znów odwołam się do konkretnego przykładu z klasy 5-tej. Pierwszym cyklem w książce Balickiego i Maykowskiego jest cykl: *Straż nad Wartą*; cykl ten zaczyna się wierszem p. t. „Kujawiaki”. Studjując dokładnie tę książkę, stwierdzimy, że każdy cykl zaczyna się i kończy wierszem. Ugrupowanie czytanek w obydwóch książkach Balickiego i Maykowskiego w pewne cykle podyktowane jest przede wszystkim troską o zachowanie korelacji w pierwszym rzędzie z geografją i historją, co rzuca się bardzo wyraźnie w oczy już choćby po pobieżnem nawet przejrzeniu samego tylko spisu rzeczy. Ta więc strona układu książki nie nastręczy nauczycielowi wielu trudności do pokonania; trzeba natomiast dokładniej się zastanowić, dlaczego autorzy każdy cykl czytanek rozpoczynają i kończą wierszem. Ale o tem powiem później jeszcze.

Umiejętne i jaknajlepsze wykorzystanie książki do czytania zależy również od tego, w jakim stopniu realizować będziemy postulat korelacji. Program w tej dziedzinie stawia nauczycielowi następujące wymagania: „Po zróżnicowaniu przedmiotów nauki na szczeblu drugim i trzecim łączność języka polskiego z niemi (to znaczy innymi przedmiotami: historją i geografją w pierwszym rzędzie) nie ustaje. Polega ona na uwzględnianiu w różnego rodzaju ćwiczeniach tematów o zabarwieniu historycznym, geograficznym i przyrodniczym, ujmując je w formie żywych barwnych opowiadań i obrazów”. (Uwagi do programu — korelacja). Nauczyciel języka polskiego nie może dobrze opracować materiału naukowego, a przede wszystkim celowego wykorzystania książki, bez jaknajściślejszego porozumienia z nauczycielem geografji i historji i bez gruntownego poznania programu tych dwóch przedmiotów. Tylko bowiem wtedy, kiedy poznamy dokładnie program nauczania geografji i historji i będziemy wiedzieli, w jakim czasie poszczególne tematy geograficzne i historyczne będą przez nauczyciela tych przedmiotów w klasie opracowywane, możemy właściwie i w odpowiednim czasie opracować poszczególne czytanki, a więc racjonalnie wcielić w życie postulat korelacji w nauczaniu. W przeciwnym razie może wytworzyć

się taka sytuacja, że nauczyciel języka polskiego w pierw będzie opracowywał czytanek związane naprzykad z Górnym Śląskiem (cykl III: Węgle, węgle!), a dopiero później nauczyciel geografji temat ten będzie opracowywał na swoich lekcjach co byłoby zaprzeczeniem postulatów korelacji w nauczaniu i nie byłoby zgodne z wymaganiami programu. Jeżeli natomiast uczynimy zadość temu postulatowi (dokładna znajomość programu geografji i historii i świadomość, w jakim czasie poszczególne tematy geograficzne i historyczne będą opracowywane), a uczynić musimy, wówczas zrozumiałą się stanie dla nas celowość poszczególnych czytanek i zobaczymy, z jakimi tematami geograficznymi, historycznymi i przyrodniczymi one korelują. Wykonanie tej pracy konieczne jest dlatego, by zorientować się, czy układ cykli w książce do czytania może pozostać bez zmian, czy też należy w układzie tym dokonać pewnych przesunięć. Zdarzyć się może bowiem, że ze względów podyktowanych racjami bądź geograficznymi, bądź historycznymi i kolejność tematów, np. geograficznych, podanych w programie, musi również ulec zmianie. (Na Wołyniu np. lepiej jest geografję Polski rozpoczynać, po przerobieniu części ogólnej, od Wołynia, a nie od Karpat i nizin podgórskich, jak to jest w programie, w myśl zasady dydaktycznej: od znanego do mniej znanego). Zrozumiałą jest rzeczą, że zmiana układu tematów w geografji, pociąga za sobą konieczność zmiany układu cykli czytanek. Dopiero wtedy, kiedy zrozumiemy dobrze układ książki i celowość poszczególnych czytanek w niej zawartych, możemy należycie rozłożyć sobie materiał czytaniowy w czasie, czyli zrobić dobry rozkład materiału naukowego z języka polskiego.

W zakończeniu rozważań ogólnych nad tem, jakim winien być stosunek nauczyciela języka polskiego do rozkładu materiału naukowego wogóle, a w szczególności do jaknajlepszego wykorzystania książki, podam raz jeszcze kolejność poszczególnych etapów pracy:

- 1) przeczytać książkę do czytania i przy poszczególnych czytankach zanotować sobie krótką uwagę o tem, z jakim przedmiotem ona koreluje i o jej wartości literackiej;
- 2) przestudjować program języka polskiego, a w szczególności dział p. t. tematy ćwiczeń w czytaniu, mówieniu i pisaniu, posługując się przy tej pracy systemem kartkowym, notatki według wzoru podanego wyżej;
- 3) przejrzeć raz jeszcze książkę do czytania i każdą z czytanek zapisać na kartce w odpowiedniej rubryce;
- 4) na osobnej kartce wynotować te tematy, które należy opracować z dziećmi w czasie rozmów;
- 5) przestudjować programy innych przedmiotów, w pierwszym rzędzie geografji i historii i porozumieć się z nauczycielem geografji i historii, w jakim czasie poszczególne tematy zamierza opracować;
- 6) na podstawie pracy wyszczególnionej w punkcie 5-ym zastanowić się, czy układ materiału czytaniowego, podany w podręczniku, może być zachowany, czy też należy układ ten odpowiednio zmienić;
- 7) po wykonaniu prac wskazanych w punktach poprzednich, zastanowić się nad wyborem lektury uzupełniającej z języka polskiego; dobór tej lektury winien być podyktowany właściwościami psychiki dziecka w tym wieku i wymaganiami spisu lektury przeznaczonej dla poszczególnych klas.

Kierując się teraz powyższymi uwagami ogólnymi, spróbuję się zastanowić nad książkami Balickiego i Maykowskiego przeznaczonymi na klasy V i VI-tą. Zaczniemy od klasy V-ej.

Przy pierwszym już czytaniu będziemy mogli zanotować następujące uwagi: z geografją związane są między innymi czytanki: Port w Gdyni, Górniczy stan, Pozdrowienie Tatr, Na hale, W Buczynowej Turni, W krainie nafty i inne. Łączność z historją spotykamy w następujących tekstach: U grobu św. Wojciecha, O dawnym Krakowie, Trzeci Maja w Warszawie, Zegary lwowskie, Król i słowiki, Z życia Marszałka Piłsudskiego i inne. Znajdziemy tu również czytanki korelujące z przyrodą, a mianowicie: W poznańskim zwierzyńcu, Panowie wróble, Głosy ptaków, Zła zima, Bawełna, Bobry.

Uważny czytelnik nie omieszką również prawdopodobnie zanotować całego szeregu uwag o wartości literackiej wielu czytanek. Uderzą więc nas napewno swoją wysoką wartością: Nurek, Górniczy stan, W Buczynowej Turni, Dzwonnik Kacper Dławiduda, Zła zima, Na hale i wiele innych.

Po tym pierwszym etapie przystępujemy do drugiego. Czytamy uważnie program języka polskiego na klasę V-tą; przy czytaniu zaś działu: Tematy ćwiczeń w czytaniu, mówieniu i pisaniu przygotowujemy sobie siedem kartek, na każdej wypisujemy u góry temat; otrzymamy więc następujące tematy główne:

- I. Obrazy z życia młodzieży.
- II. Fragmenty z życia wielkich Polaków.
- III. Obrazki z życia ludu.
- IV. Obrazki z życia miast polskich w przeszłości i terażniejszości.
- V. Strażnicy naszych granic.
- VI. Obrazki z pogranicza polskiego.
- VII. Obrazki z życia naszych sąsiadów — oraz „z życia Polaków w krajach ościennych”.

W obrębie każdego tematu głównego wyodrębnić należy tematy podrzędne według wzoru podanego na jednej z poprzednich stron przy temacie głównym: Z życia dzieci i młodzieży. Jeżeli teraz pod tym kątem przeczytamy raz jeszcze całą książkę, zauważymy, że wprawdzie każdy z tematów głównych jest reprezentowany przez szereg czytanek, tematy jednak podrzędne, występujące w każdym z tematów głównych, nie wszystkie są rozwinięte w czytankach. I tak w temacie pierwszym nie zostały uwzględnione w książce do czytania następujące tematy podrzędne: z a b a w y, p o d r ó ż e, o b o z y h a r c e r s k i e, dwa zaś tematy: s p o r t y i ż y c i e s p o ł e c z n e w s k o l e reprezentowane są każdy tylko przez jedną czytanke. Z tego wyciągnąć należy ten wniosek, że do tematów tych nauczyciel winien już zawczasu zacząć zbierać odpowiednie materiały rzeczowe, by w swoim czasie móc przeprowadzić z dziećmi rozmowy na te tematy. W temacie drugim brak jest czytanek omawiających fragmenty z życia b o h a t e r ó w, o d k r y w c ó w i u c z o n y c h. W temacie trzecim bez oświetlenia w czytance pozostał temat podrzędny — b u d o w n i c t w o a temat s t r o j e jest reprezentowany tylko przez jedną czytanke (Krakowiaki, stron 84). W temacie czwartym (obrazki z życia miast polskich) bez oświetlenia w książce do czytania pozostały następujące tematy podrzędne: c e c h y, w ł a d z e i u r z ę d y, b u d o w n i c t w o, s t r o j e, z w y c z a j e. Tematy podrzędne piątego tematu głównego wszystkie są

rozwinęte w książce do czytania, niektóre jednak z nich: Korpus Ochrony Pogranicza i Liga Obrony Powietrznej Państwa reprezentowane są tylko przez jedną czytanekę każdy. To samo powiedzieć można o tematach głównych VI-ym i VII-ym. Teraz należy na osobnej kartce papieru wynotować sobie te wszystkie tematy podrzędne, które nie zostały rozwinęte w książce, bądź też reprezentowane są tylko przez jedną czytanekę, by się zorjentować, jakie tematy winny stać się przedmiotem rozmów nauczyciela z dziećmi. Po wykonaniu tej pracy należy przestudjować program geografji i historii i porozumieć się z nauczycielem tych przedmiotów, w jakiej kolejności i w jakim czasie przewiduje opracowanie poszczególnych tematów geograficznych i historycznych. Należy pamiętać, że czytanki wyszczególnione w 5-ym cyklu, Wśród wierchów, można zacząć opracowywać dopiero wtedy, kiedy nauczyciel geografji na swoich lekcjach opracowuje Tatry. Naogół nauczyciel języka polskiego w klasie 5-tej nie będzie miał wielu trudności z dostosowaniem materiału czytaniowego do geografji, gdyż od drugiego półrocza przewiduje się już przerabianie geografji Europy, pozostaje więc drugie półrocze na naświetlanie na lekcjach czytania tych tematów geograficznych, które zostały w pierwszym półroczu opracowane na lekcjach geografji. Trudniej natomiast będzie uzgodnić ze sobą w ten sposób program historii z materiałem czytaniowym. Ze względu na tę trudność wypadnie prawdopodobnie przestawić kolejność poszczególnych cykli w książce do czytania. Bo np. cykl I-szy p. t. Straż nad Wartą nie może być przerabiany jako pierwszy z tego względu, że oświetlone tu zostały pewne tematy historyczne z czasów Bolesława Chrobrego (U grobu Ś-go Wojciecha), które w tym czasie napewno nie będą jeszcze opracowane na lekcjach historii. Kiedy już wykonamy wszystkie, te prace, o których była mowa wyżej, należy przystąpić do wyboru lektury uzupełniającej dla klasy 5-tej. Przy wyborze tej lektury należy się liczyć z tem, by oświetlone w niej zostały któreś z tych tematów wskazanych w programie, które nie zostały opracowane w czytankach; zatem należy brać pod uwagę wartość literacką owych książek, stanowiących lekturę uzupełniającą i fakt, czy dostosowane są one do psychiki dzieci klasy V-tej. Pomocnym tu będzie dla nauczyciela spis lektury uzupełniającej dla klasy V-tej wydany przez Ministerstwo W. R. i O. P. na początku zeszłego roku szkolnego (1933/34).

Należy się jeszcze zastanowić nad konstrukcją poszczególnych cykli czytanek. Przy pobieżnem nawet przeglądaniu książki Balickiego i Maykowskiego p. t. „Pieśń o ziemi naszej”, zauważymy, że każdy cykl rozpoczyna się wierszem i kończy się również wierszem. Nie jest to kwestja przypadku; w dziale: Tematy ćwiczeń w czytaniu, mówieniu i pisaniu, podkreślono, że obrazki z życia ludu mają być podawane na tle barwnych opisów przyrody w różnych krajach; jeżeli teraz uważnie przeczytamy poszczególne wiersze rozpoczynające i kończące cykle, to stwierdzimy, że wiersz rozpoczynający jest pięknem i obrazem jednocześnie tłem charakterystycznym dla tej dzielnicy ziem polskich, na której rozgrywać się będzie akcja w następnych czytankach. Wiersz kończący cykl jest pewnego rodzaju syntezą najbardziej charakterystycznych cech danego regionu. Taka konstrukcja poszczególnych cykli przypomina nam jakby obraz malarski: barwne tło i rozgrywająca się na tem tle żywą akcję. Zasada ta przeprowadzona konsekwentnie przez całą książkę czyni z poszczególnych

cykli pewne odrębne całości literackie, a książka cała przestaje być wypisami w dawnym tego słowa znaczeniu, a staje się zbiorem pewnych utworów literackich. Owe wiersze rozpoczynające i kończące cykle czytanek, to jednocześnie materiał do pamięciowego opanowania przez dzieci. Jeżeli przynajmniej jeden z wierszy z każdego cyklu byłby przez dzieci opanowany pamięciowo, wówczas cały cykl czytanek, z tym wierszem związanych, bardziejby się młodocianym czytelnikom utrwalił w pamięci i wyobraźni.

Należy jeszcze zrobić parę uwag na temat czasu, jaki należy poświęcić na opracowanie poszczególnych czytanek. Zakładamy, że rozporządzać będziemy w klasie V-tej dwudziestoma godzinami miesięcznie przeznaczonymi na język polski; czas ten proponuje podzielić jak następuje: 10 godzin — czytanie, 6 godzin — pisanie i 4 godz. gramatyka; nie przewiduję specjalnych godzin w klasie V-tej na rozmowy i ćwiczenia słownikowe, gdyż te działy wystąpią zawsze w związku z czytaniem, pisanem i gramatyką. W ciągu roku szkolnego otrzymamy więc około 100 godzin przeznaczonych na czytanie; wszystkich czytanek, łącznie z wierszami, mamy w „Pieśni o ziemi naszej” 66, z czego wynika, że każdej z nich możemy poświęcić około półtorej godziny czasu. Jest to oczywiście norma przeciętna, z czego bynajmniej nie wynika, że nie wolno nam na jedną poświęcić i 3 godz. czasu, a na drugą tylko 1 godz. Należy jednak mieć zawsze na uwadze ową normę przeciętną, a wówczas uchronimy się przed niebezpieczeństwem nierównomiernego opracowywania poszczególnych cykli.

Taką pracę każdy nauczyciel uczący języka polskiego w klasie V-tej winien wykonać na samym początku nowego roku szkolnego; dopiero wtedy, kiedy wszystkie wyżej omówione zagadnienia zostały należycie rozwiązane, możemy przystąpić do opracowania rozkładu materiału naukowego języka polskiego i wtedy dopiero możemy być pewni, że rozkład ten nie będzie odpisaniem „po kawalku” programu na poszczególne miesiące, a będzie wyrazem przemyślanej i zorganizowanej pracy nie tylko na odcinku języka polskiego, ale i tych przedmiotów, z którymi język polski najsilniej koreluje, a więc w pierwszym rzędzie geografji i historji.

Według tych samych zasad omówię książkę Balickiego i Maykowskiego na klasę VI-tą p. t. „Okno na świat”. Zastanówmy się najpierw, w czym książki Balickiego i Maykowskiego na klasy V-tą i VI-tą są do siebie podobne, a czym się od siebie różnią. Wspólną ich cechą jest wysoka wartość literacka, wychowawcza i dydaktyczna. Zachodzą też podobieństwa i w układzie książek: w obydwóch książkach poszczególne czytanki zostały zgrupowane w pewne cykle; każdy cykl w klasie VI-tej, podobnie jak i w klasie V-tej, rozpoczyna się i kończy wierszem; wiersze te w książce dla klasy VI-tej służą tym samym celom, co i wiersze w książce dla klasy V-tej. Obok tych cech wspólnych książki przeznaczonej na klasę VI-tą z książką dla klasy V-tej, występują między nimi pewne różnice, a mianowicie; książka dla klasy VI-tej ma 10 cykli, a książka dla klasy V-tej 11; w książce dla klasy VI-tej spotykamy na końcu dział p. t. „Wiersze wybrane”, czego niema w książce dla klasy V-tej; w książce dla klasy VI-tej spotykamy w każdym cyklu jedną dłuższą czytankę przeznaczoną na lekturę domową, czego również nie było w klasie V-tej.

Czytając poraz pierwszy „Okno na świat”, przy każdej czytance należy zanoto-

wać sobie, z jakim działem nauczania ona koreluje, zanotujemy więc napewno, że około 37 czytanek wiąże się z tematami geograficznymi, a około 20-tu— z historją. Już przy pierwszym czytaniu zauważymy, że niektóre czytanki korelują z tematami bądź geograficznymi bądź historycznymi, opracowanymi już w klasie V-tej. I tak np. w owych 37-miu czytankach związanych z tematami geograficznymi, około 12-tu wiąże się z geografją klasy V-ej; podobny stosunek zachodzi również w czytankach o zabarwieniu historycznym. Taki stan rzeczy znajduje swoje uzasadnienie we wskazówkach programowych, wśród których znajdujemy zalecenie, by przerabiając materiał zawarty w programie klasy VI-tej, starać się przy każdej okazji nawiązywać do tematów opracowanych już w klasie V-tej i by w ten sposób materiał przerobiony w roku zeszłym nietylko bardziej utrwalić, ale i powiązać go w logiczną całość z materiałem programowym klasy VI-tej. Ten postulat programu znalazł swoje odbicie i w książce do czytania. Autorzy zmuszają poprostu nauczyciela do postępowania zgodnego z wymaganiami programu i chronią go w ten sposób przed błędami dydaktycznymi. Wiąże się to jeszcze i z czem innym. Jeżeli czytanki mają być opracowywane dopiero po przerobieniu odpowiednich tematów geograficznych i historycznych, to trzeba tak ułożyć książkę do czytania, by w tym czasie, na lekcjach geografji i historii będzie się opracowywać pewne tematy, dzieci miały odpowiednie teksty do czytania, ale teksty te muszą się łączyć z materiałem dawniej już przerobionym, a więc jeszcze w klasie 5-ej. Dlatego też w książce p. t. „Okno na świat” zaraz po cyklu pierwszym o charakterze wprowadzającym w program całorocznej pracy, spotykamy dwa cykle „Odwiedziny u krewnych” i „Dalsi znajomi”, związane właśnie z programem geografji klasy V-ej.

Teraz należy przestudjować dokładnie program języka polskiego na klasę VI-tą, a przy „Tematach ćwiczeń w czytaniu, mówieniu i pisanii” wypisać na kartkach papieru tematy główne i występujące w nich tematy podrzędne według wzoru podanego w części ogólnej niniejszego artykułu, by zorientować się w tem, jakie tematy zostały opracowane przez autorów podręcznika w poszczególnych czytankach, a jakie należy omówić z uczniami w czasie rozmów. Zauważymy wtedy, że niektóre z owych 6-ciu tematów głównych: 1) Na tle opisów przyrody i miast krajów europejskich, obrazki z życia ludzi dorosłych i młodzieży, 2) Polacy w różnych krajach europejskich, w przeszłości i w teraźniejszości, 3) Na tle egzotycznych krajin obrazów i widoków miast różnych części świata, obrazy z życia i pracy ludzi dorosłych i młodzieży, 4) Polacy w świecie, 5) Obrazy z życia i działalności wielkich ludzi i 6) Współpraca narodów — zostały w całości oświetlone w czytankach, w niektórych zaś tematach głównych tylko część tematów podrzędnych została w książce opracowana. Z tego wniosek, że do tematów, w książce nieomówionych, nauczyciel musi zebrać odpowiedni materiał rzeczowy, by w swoim czasie móc opracować je w czasie rozmów. Rozmowy te, zarówno w klasie VI-tej jak i V-tej, muszą być również uzależnione w czasie od pewnych tematów geograficznych i historycznych, bądź też muszą być związane z pewnymi wydarzeniami aktualnymi. W klasie VI-tej należy omówić w czasie rozmów następujące tematy:

- 1) Mickiewicz w Paryżu,
- 2) Józef Piłsudski, Ignacy Mościcki i Stanisław Wojciechowski w Londynie,
- 3) Obrazki z polskich formacyj wojskowych na obczyźnie w czasie wielkiej wojny,

- 4) Robotnicy Polscy w Westfalji i Francji,
- 5) Z życia osadników polskich w Brazylii i robotników w Chicago,
- 6) Obrazki z życia Paderewskiego, Sienkiewicza, Żeromskiego i innych pisarzy,
- 7) Obrazki z działalności Czerwonego Krzyża i innych organizacji kulturalnych o charakterze międzynarodowym.

Teraz nauczyciel powinien zastanowić się nad wyborem lektury uzupełniającej dla klasy VI-tej; należy się tu kierować temi samymi wytycznymi, co i w klasie V-tej. Ilość książek na lekturę uzupełniającą w klasie V-tej: od 3 do 5-ciu rocznie, w klasie VI-tej: od 4 do 6-ciu rocznie. Po wykonaniu wyżej opisanych prac należy przystąpić do przestudjowania programu geografji i historji w klasie VI-tej i porozumienia się z nauczycielami tych przedmiotów, w jakim czasie zamierzają przerobić poszczególne tematy. Dopiero teraz możemy rozpocząć pracę nad ułożeniem cykli czytanek w takiej kolejności, w jakiej je będzie można przerabiać, by być w zgodzie z postulatami korelacji. Nie chcąc zbytnio ułatwiać pracy czytelnikowi, nie będę podawał tej kolejności, zaznaczam tylko, że kolejność cykli, podaną przez autorów, musimy zmienić, jeżeli chcemy, by poszczególne czytanki były opracowywane po przerobieniu właściwych tematów z geografji i historji. Zaznaczam też, że dopuszczalną jest rzeczą przedstawienie cykli, nie można natomiast z książki Balickiego i Maykowskiego opracowywać pojedynczych czytanek z poszczególnych cykli, t. zn. że jeżeli zaczniemy cykl II-gi od wiersza p. t. Wśród Słowian, to musimy przerobić najpierw wszystkie czytanki z tego cyklu, a dopiero później możemy przystąpić do opracowywania czytanek z innego cyklu. Tak należy postępować dlatego, że poszczególne cykle tworzą pewne całości logiczne i literackie i nie można wobec tego rozbijać ich przy opracowywaniu. Ta sama uwaga odnosi się również i do klasy V-tej. W związku z konstrukcją cykli w książce dla klasy VI-tej pewnych komentarzy wymaga jeszcze t. zw. lektura domowa. Cykl obejmuje 6 czytanek, z których ostatnia, dłuższa, zatytułowana jest: lektura domowa. Jeżeli uważnie przeczytamy najpierw owe 5 czytanek, a następnie 6-tą dłuższą, to stwierdzimy, że ma ona charakter syntetyczny w stosunku do swoich 5-ciu poprzedniczek. Jest to bardzo ważne ze stanowiska dydaktycznego: pozwala uczniom raz jeszcze powrócić do spraw, o których się czytało poprzednio i przyzwyczajają ich do syntetycznego ujmowania obrazów, myśli, uczuć i zdarzeń poruszonych w poprzednich 5-ciu czytankach. Pozostały jeszcze do omówienia dwie sprawy: ile czasu poświęcić należy przeciętnie na jedną czytankę i jak należy się ustosunkować do zebranych na końcu książki wierszy. Z moich obliczeń wynika, że na każdą czytankę należy poświęcić przeciętnie dwie godziny czasu; podkreślam wyraz *przeciętnie*, t. zn. że na niektóre wypadnie nam przeznaczyć więcej czasu, na niektóre zaś mniej. Jeżeli chodzi teraz o owe wiersze zebrane na końcu książki, to uważam, że są one po to, by można je było wykorzystać przede wszystkim jako materiał do pamięciowego opanowywania przez uczniów i by na ich tle mogli dzieci poznać się z przedstawicielami twórczości poetyckiej.

Na zakończenie parę jeszcze uwag innej już natury. W artykule niniejszym zrezygnowałem całkowicie z uwag szczegółowych na temat samego już opracowywania poszczególnych czytanek, nie omawiam też bezpośrednio samych książek ze stanowiska recenzenta. Zadaniem mojem było pokazać czytelnikowi,

jakie prace o charakterze organizacyjnym należy wykonać, by należycie zrealizować postulat korelacji w nauczaniu w klasach V-tej i VI-tej. Bez wykonania owych prac nie może być mowy o właściwym korzystaniu z książki do czytania.

St. Wiącek

SPRAWOZDANIA

NOWE KSIĄŻKI

D-r Małczyńska Ewa i d-r Aleksy Gilewicz: **MATERIAŁY I WSKAZÓWKI DO NAUCZANIA HISTORJI ZIEMI CZERWINSKIEJ (DO R. 1772)**. Lwów 1933. Wyd. Zakładu Narodowego im. Ossolińskich.

Chciałoby się dużo o tej książce napisać. Przyszła ona właśnie teraz, kiedy to mamy sporo kłopotu i trudności z realizowaniem „regionalizmu”, kiedy nlejednokrotnie ręce nam opadają, gdyż nie wiemy, jak się do tego „regionalizmu” zabrać, ani jak go umieścić w ramach obowiązującego programu. Wymagania programu, napozór mniejsze, niż poprzedniego, w rzeczywistości wielkie, a tu jeszcze dodatkowo wsadzili jakieś regionalizmy.

Czego nie dali nam szanowni i kochani autorzy na tych 110 stronach? Wszystko, co tylko mógł dać nauczyciel-historyk, nauczyciel-wychowawca, nauczyciel-państwowiec, a zwłaszcza nauczyciel, kochający do głębi serca i duszy ziemię, na której mieszka, nauczyciel, mający otwarte oczy i uszy, umiejący patrzeć w przeszłość, teraźniejszość i niebojący się spojrzeć w przyszłość. Nie są to jakieś komunały, gdyż każdy, kto zapozna się z tą książką, przykłaśnie mi i zarzuci, że za mało superlatywów dałem.

Celem tej książki, jak mówią autorzy we wstępie, jest danie nauczycielowi V klasy szkoły powszechnej i II gimn., pracującemu na ziemiach Rusi Czerwonej, przewodnika, jak winien uczyć historii tej ziemi. By to osiągnąć, nawiązują autorzy materiał regionalny do materiału historycznego, przewidzianego programem ministerjalnym. Dodają tu autorzy 13 godzin, przeznaczonych na historję regionalną jako „dodane godziny regjoralne” i na 10 momentów regionalnych w ramach normalnych lekcji, objętych programem dla V kl. szkół powsz., zaś dla II kl. gimn. 19 i 19 godzin. Do każdej lekcji, w której ma być poruszony moment regionalny, autorowie zestawili materiał w formie dyspozycji, odsyłając jednocześnie czytelnika do odpowiedniego §. w którym podają nietylko materiał dyspozycyjny, ale i co ważniejsze — odpowiednie naświetlenie, na co specjalnie trzeba naciskać położyć i jak dane zagadnienie ująć. Koroną tego wszystkiego jest obszerna, badająca całą literaturę historyczną polską, ukraińską, niemiecką, rosyjską i francuską, dotyczącą danego okresu historycznego. Osobiście, miałbym tu do zarzucenia szanownym autorom, że byli nazbyt skrupulatnymi w umieszczeniu tej literatury, gdyż: 1) za wiele pozycyji podano i jest obawa, że nauczyciel nie specjalista-historyk zgubi się w tej powodzi literatury i wybierze niekoniecznie najcenniejszą rzecz, tylko taką, jaka mu w ręce wpadnie, 2) ogrom tej literatury może spowodować, że nauczyciel, który nie przeszedł przez studia uniwersyteckie, nie znający dobrze techniki czytania książek naukowych, w dodatku będący na prowincji, gdy zobaczy taki ogrom produkcji naukowej, powie sobie: „nie stać mię na kupno tylu mądrości”, — nie sprawi sobie żadnej z prac umieszczonych w tym spisie i zniechęci się do tego „regionalizmu” do reszty. Abstrahując jednak od powyższych uwag, sposób, w jaki szanowni autorzy przychodzą z pomocą, daje gwarancję, że o ile nauczycielstwo zna dobrze przedmiot, wywiąże się w całości z nałożonego nań przez program zadania historycznego i — powiedzmy sobie otwarcie — politycznego.

Inna jest sprawa, czy tego rodzaju książka, jaką podali szanowni autorzy, jest dla nauczycielstwa, a zwłaszcza nauczycielstwa szkół powszechnych wystarczająca. Mam wrażenie, że nie. Prócz tego wade mecum historyczno-dydaktycznego, potrzebna jest jeszcze inna książka, a tą będą wypisy z różnych dzieł historycznych (najlepiej z podanych w bibliografii), — wypisy, ilustrujące materiałem źródłowym odnośny punkt danej lekcji. Mam wrażenie, że jeśli na tego rodzaju wypisy nie zdobędziemy się, to szkoda będzie

tego wielkiego wysiłku i tej olbrzymiej pracy, jaką autorzy włożyli w swe dotychczasowe dzieło.

Omawiając „Materiały i wskazówki”, trudno nie wtrącić kilku uwag odnośnie do programu ministerjalnego i „uwag”, dołączonych do tego programu.

Jednym z dręczących nauczyciela pytań — to zagadnienie, jak ma zmieścić tych 13 godzin regionalnych, nieprzewidzianych w programie? Czy można będzie z punktów, umieszczonych w programie, skreślić coś na rzecz programu regionalnego, czy też nie? Jeśli tak, to których punktów będzie można nie uwzględnić na rzecz regionalizmu? Odpowiedzi na te pytania byłyby konieczne.

W związku z kwestją regionalną w szkole pozostaje inna sprawa, a jest nią sprawa mniejszości narodowych. Tu potrzeba definitywnego i jasno postawionego celu wychowawczego odnośnie do spraw mniejszości narodowych. Program bowiem (str. 19) poucza: „...Przy nawiązywaniu do współczesnych kwestyj, które w danym środowisku mogą być drażliwe (np. kwestje mniejszościowe), nauczyciel winien zgóry obmyśleć sposób wyjaśnienia sprawy, zgodny z wychowawczymi założeniami programu”. Zdaje mi się, że to dość mgliste powiedzenie skieruje nie każdego nauczyciela na odpowiednią drogę postępowania. To „wychowawcze założenie” winno być ściśle sformułowane: czy w.p.l. praca i współżycie, czy coś innego. Na str. 20 programu mamy zdanie: „Zagadnienie narodowościowe jest uwzględnione w samym programie, poza tem występuje w rozwinięciu lokalnym i regionalnym”. To zdanie również nie wyczerpuje, zdaniem mojem, kwestji, gdyż w treści i tonie niewiele odbiega od zdania wyżej zacytowanego.

Sposób ujęcia i to na konkretnych przykładach przez autorów „Materiałów i wskazówek” wydaje mi się słuszny i jestem zdania, że idzie w myśl „wychowawczych założeń programu”, choć słyszałem i zdania przeciwne.

Reasumując powyższe uwagi twierdzę, że każdy z nauczycieli, a specjalnie nauczyciel, uczący historii na Ziemi Czerwińskiej, winien zapoznać się z tą cenną książką i przyswoić ją sobie. Przyda się ona nie tylko historykom, ale i geografom oraz polonistom. Autorom zaś tej pracy życzę, by ich wysiłek nie poszedł na marne, ale by dał jak największą korzyść wszystkim nauczycielom.

Jakób Hoffman.

Wiącek St., Wiwczaruk A., Karpowicz A. PRACA W KLASIE DRUGIEJ. Nakład Gebethnera i Wolffa, Warszawa.

Książkę swoją przeznaczili autorzy dla nauczycieli szkół powszechnych na wsi i w małych miastach, gdzie przejawy działalności ludzkiej ściśle są związane z życiem przyrody w różnych porach roku. Sądzę jednak, że i wielkomiejski nauczyciel z dziełką tego zaczerpnąć może niejeden pomysł — zwłaszcza, że wyniki i konstrukcja nauczania w klasie drugiej w ogromnej mierze zależą od twórczej inwencji nauczyciela — boć niema tu „przedmiotów” ze ściśle określonym „materiałem” nauczania, a nie każdy z nas umie snuć z siebie tylko cały ten tok pracy w drugim roku nauki.

W zasadniczem ujęciu pracy w drugiej klasie holdują autorzy nowoczesnej metodzie ujmowania materiału w ośrodku zainteresowań, a czynią to w sposób naturalny, bez forsownego dla dzieci, nudnego „ciągnięcia” opracowywania jakiegoś ośrodka przez kilka miesięcy, czy nawet przez cały rok szkolny, jak to często robią zapaleni „ośrodkowicze”. Materiał nauczania ujęty jest w 10 cykli zasadniczych, z których każdy rozpada się na ośrodki szczegółowsze, tygodniowe, których w każdym cyklu nadrzędnym jest 2 do 6. Materiał cykli obejmuje tematy wyznaczone programem, a zgrupowane „wokół zjawisk i zdarzeń, zachodzących w życiu, otaczającym ucznia”.

Cykl pierwszy „Powitanie szkoły” podają autorzy w bardzo szczegółowem opracowaniu, zastrzegając się jednak, że nie chcą korzystającemu z ich książki dawać do ręki gotowego szablonu, lecz metodę obmyślenia planu pracy, obliczonego na czas dłuższy, a zbudowanego wedle zasad koncentracji. Plan tego wprowadzenia dzieci w pracę nowego roku szkolnego znacznie odbiega od tradycyjnego bezładu początku roku i daje rzeczywiście cenne wskazówki takiej organizacji nauczania w owych pierwszych dniach powakacyjnych, która odrazu skierowuje robotę na odpowiednie tory. Wedle założeń autorów praca w pierwszych dwu tygodniach ma kłaść główny nacisk na sprawy wychowawcze i na wciągnięcie dzieci w rozwiązanie zagadnienia „jak będzie w naszej klasie”.

Cykl drugi, sześciotygodniowy, wypełniony jest przeważnie treścią poznawczą, a zatytułowany: „Rodzice nasi teraz pracują w domu, w polu i w lesie, a my im pomagamy”;

tytuł ten określa wyraźnie, że chodzi tu o zainteresowanie dziecka jego domem rodzinnym i otaczającą przyrodą.

Trzeci cykl „Jesienne święta” poświęcony jest „tym, którzy odeszli”, którzy przed nami pracowali dla naszej wsi, szkoły i t. d., którzy bronili kraju, wywalczyli naszą niepodległość.

Treścią cyklu czwartego są przygotowania do zimy w świecie ludzi i zwierząt.

W cyklu piątym „Idą święta” chodzi wedle słów autorów o doskonalenie się wewnętrzne, radość i harmonję jednostki, momenty moralno-religijne¹⁾.

Szesty cykl „Bo to teraz straszna zima” poza treścią związaną z obchodem imienin Pana Prezydenta i poprzez materiał poznawczy dąży do wyrobienia w dzieciach poczucia, że „człowiek jest człowiekowi potrzebny”, że pracę, zaspokajającą nasze życiowe potrzeby, wykonywuje cały szereg ludzi, że praca ich jest tem, co im daje prawo do naszego szacunku.

Cykl siódmy „W marcu” nastawiony jest na budzenie w dzieciach dbałości o zdrowie i chęci obserwowania i omawiania zmian, zachodzących na przedwiośniu w przyrodzie.

Jeden tydzień poświęcony jest świętu imienin Pana Marszałka.

W cyklu ósmym „Jest już wiosna” obserwacje przyrodnicze stanowią podstawę pracy dzieci — zarówno zupełnie samodzielnej, jak i kierowanej przez nauczyciela na wycieczkach, Wielkanoc, jako radosne święto Zmartwychwstania, ma pomóc w realizowaniu hasła wybranego na ten miesiąc przez autorów: „Cieszymy się i dobrze patrzmy na świat”. „W maju jak w gaju” — cykl dziewiąty — opracowany jest pod hasłem „Patrzmy i odczuwajmy piękno rozświeconej, umajonej i rozśpiewanej przyrody”. Święto Matki łączy się w harmonijny akord z tym nastrojem radosnego ukochania świata.

Na te wiosenne miesiące autorowie przeznaczają najwięcej legend i baśni, dotyczących ptaków, kwiatów i zjawisk przyrody.

Cykl ostatni jest przeglądem dorobku „Po rocznej pracy”, oraz zebraniem w całość zasadniczych motywów pracy poszczególnych cykli, „naświetleniem ideą przewodnią tej pracy”. Ostatni rozdział omawia w krótkich słowach możliwości prowadzenia pracy w wymienionych cyklach z klasami łączonymi.

Tak w krótkich słowach przedstawia się treść książki „Praca w klasie drugiej”. Poza tym znajdzie w niej czytelnik ładne pomysły wciągania starszych klas do pracy dla młodszych — czy to w formie przygotowywania dla dzieci z drugiej klasy różnych rozsypanek, rysowanych zagadek, przepisanych wierszyków, co nada zrozumiały dla nich cel ćwiczeniom kaligraficznym, ortograficznym i rysunkowym klas wyższych, które też wspólnie opracowują uroczystości szkolne.

Cenne ułatwienie znajdzie nauczyciel w tem, że autorzy podają obszerny spis t. zw. „materiałów”, przydatnych przy opracowywaniu poszczególnych zagadnień, wyszukując różne roczniki „Płomyczka”, liczne książeczki dla dzieci i czytanki szkolne. Ów materiał ułożony jest koncentrycznie, a więc materiał z polskiego wiąże się z materiałem ze śpiewów, z ćwiczeń cielesnych i zajęć praktycznych. Ładne jest również rozróżnienie wycieczek (które autorzy gorąco propagują) na wycieczki stwierdzające słuszność, czy mylność obserwacji zjawisk znanych dzieciom — i na wycieczki, na których dzieci mają się poznać z czemś dla nich nowym. Bardzo też słuszne jest akcentowanie konieczności uświadomienia dzieciom celu wycieczki przed udaniem się na nią i wyraźne podkreślenie na jakie pytania mają na niej zdobyć odpowiedź.

Troskę o to, aby dzieci zawsze widziały przed sobą bliski i konkretny cel swojej pracy — widać zresztą w całej książce, np. w ustępach, omawiających zajęcia praktyczne, roboty, rysunki i t. d.

Autorzy podają też różne sposoby wdrażania dzieci do samodzielności w pracy; przykładowo podam tylko pomysły, dotyczące uczenia samodzielnego pisania, a więc: dzieci uzupełniają podane zdanie jednym, brakującym wyrazem; tak samo — lecz wyraz brakujący wybierają spośród kilku podanych; uzupełniają 2 zdania odpowiednimi wyrazami, wybranymi spośród kilku podanych i t. p.; z kilku tekstów wyszukują zdania, odnoszące się do podanego tematu; układają zdania z rozsypanki wyrazowej; układają zdania z podanych wyrazów; podpisują obrazki; piszą odpowiedzi na pytania; wyszukują z danego tekstu odpowiedzi na pytania; układają logiczną całość z całych zdań, podanych w rozsypance zdaniowej; podpisują oddzielne obrazki, stanowiące razem historyjkę obrazkową;

¹⁾ Czy nie za wysokie cele, jak na dzieci ośmioletnie?

układają samodzielnie krótkie opowiadania na podstawie konkretów; układają krótkie opowiadania na tematy o charakterze odtwórczym.

Usterki książki płyną z pewnego „przeidealizowania”, które zapewne w intencji autorów ma być dla czytelnika bodźcem do osiągnięcia równie wysokich rezultatów, ale które może doprowadzić doświadczonego nauczyciela raczej do pewnego sceptycyzmu. Trudno np. uwierzyć w *s a m o d z i e l n o ś ć* opowiadania, napisanego przez dzieci drugiej klasy jednej ze szkół ćwiczeń, na temat rozbierania choinki; w wypracowaniu tem, które autorzy podają jako przykład swobodnej pisemnej wypowiedzi ośmiolatków, za dużo jest kunsztu pisarskiego i za długi łańcuch logicznego snucia wątków, aby w tem nie dojrzeć mocnej inspiracji literacko uzdolnionego nauczyciela.

W wielu miejscach spotyka się powiedzenia, że nauczyciel „podczas pauzy” pisze na tablicy to, przygotowuje owo — co nie da się przygotować przed lekcjami; ale przecież nauczyciel podczas pauzy ma dyżur, różne drobne sprawy do załatwienia, a wreszcie choć co trzecią pauzę prawo do złapania tchu!

Są to jednak drobiazgi, nieprzyslanające wartości książki, jako doradcy i inspiratora nauczyciela, pracującego często w warunkach, w których nie może korzystać z rady doświadczeń kolegów.

H. Tyrankiewiczowa.

D-r Werner Lippert — *METHODIK DES GESCHICHTSUNTERRICHTS*. Wydanie III. Erfurt. Stenger. 1934. Str. 189.

Na początku autor omawia trzy fazy rozwojowe zainteresowań historycznych dziecka:

- 1) „Stopień naiwnego przeżycia” między 9 a 11 rokiem życia, na którym dziecko szuka w historii życia i ruchu, interesuje je głównie baśń historyczna. Przeszłość zostaje ujęta tak, jak teraźniejszość; postacie historyczne są jakby ludźmi dnia dzisiejszego. Dziecku brak poczucia czasu, stąd w odtwarzaniu przeszłości można spotkać wiele anachronizmów.
- 2) „Stopień pogładowego zrozumienia” między 12 a 14 rokiem życia, na którym dziecko lubi postacie bohaterские o szybkim i stanowczym działaniu. W lekturze dominuje zainteresowanie sensacją i przygodami.
- 3) W okresie pokwitania budzi się własne ja. Dziecko patrzy na przeszłość z własnego punktu widzenia, zdobywa własny pogląd na przeszłość, budzą się u niego zdolności krytyczne. Zdarza się nawet, że dziecko odrzuca historję, jako coś, co przeszło i nie wróci. U młodzieży budzi się zrozumienie idei, ale musi ona być upostaciowana.

Odpowiednio do tych faz rozwojowych należy dobierać materiał i odtwarzać przeszłość. Między rozwojem zainteresowań historycznych dziecka a rozwojem historjografji zauważyć się daje pewna analogja. Na stopniu pierwszym należy więc opowiadać, jak Herodot, rzucać obrazy i posługiwać się anegdotą. Na stopniu wyższym, gdzie już zaczyna się rozwijać myślenie, można przejść do sposobu opowiadania Tucydidesa i Tacyta.

Nauczanie historji winno być pogładowe na wszystkich stopniach. Niedoceniany jest krajobraz jako środek pogładowy. Uzmysławia on wzajemny stosunek człowieka, przyrody i kultury. Na wycieczkach terenowych można wyjaśnić takie pojęcia jak wielka własność, łań, przyczółek mostowy, przedewszystkiem zaś pojęcia, wchodzące w zakres historji gospodarczej.

Nauczanie historji rozwija myślenie dzieci, wbrew temu, co dotychczas o tej nauce sądzono. Dziecko powinno zdobyć pogląd na genetyczny rozwój ludzkości i poznać przyczyny tego rozwoju. Nauczanie historji musi się uwolnić od wiedzy książkowej i idealizacji przeszłości. Przeszłość należy stale porównywać z teraźniejszością.

Bardzo szeroko omawia autor zagadnienie koncentracji i korelacji. Koreluje historję z nauką języka ojczystego (wiersze, nowele, powieść, dramat), ze sztukami plastycznymi i z muzyką. Podaje wiele przykładów w związku z historją niemiecką.

Rozdział o wychowaniu państwowo-obywatelskiem jest podporządkowany idei narodowego socjalizmu. W ostatniem wydaniu opuścił więc autor rozdziały o idei socjalizmu i myśli socjalnej w konstytucji państwowej, które znalazły się w dawniejszych wydaniach książki.

Książka treścią swą jest przystosowana przedewszystkiem do potrzeb nauczania w szkole średniej 9-letniej. Czytelnik polski może z niej również wyluskać wiele ciekawych myśli.

L. B.

NOWE PODRĘCZNIKI

A. M. Rusiecki i A. Zarzecki. ARYTMETYKA Z GEOMETRJĄ. Podręcznik dla uczniów szkoły powszechnej. Klasa VI.

„Podręcznik jest bardzo ważnym środkiem w nauczaniu matematyki. Każde dziecko winno mieć podręcznik... Nauczyciel winien nauczyć dzieci korzystania z podręcznika, aby dzieci umiały czerpać z książki wiadomości w przypadku opuszczenia lekcji; co więcej, nauczyciel może niekiedy dawać polecenie przygotowania nowej lekcji z podręcznika”... Oto dokładnie powtórzone wskazania programu arytmetyki. Widzimy stąd, że obecnie podręcznik ma odgrywać dużą rolę w nauczaniu, a wobec tego nie jest rzeczą obojętną, jaki podręcznik wprowadzamy do szkoły. Powiedziałem „wprowadzamy”, choć właściwie powinno być „wprowadzono”, gdyż uczący spotyka się wprost ze spisem obowiązujących podręczników i nie może wybierać. Z drugiej strony program wyraźnie mówi: „w przyjętym przez siebie podręczniku...”, czyli że nauczyciel powinien zdecydować o jego wyborze. Przypuśćmy jednak, że jest to w tej chwili mniej ważne i przejdźmy do samego tematu.

Chciałbym omówić nieco szerzej wymieniony podręcznik, gdyż istotnie niektóre posunięcia autorów są godne zastanowienia i wyjaśnienia. Aby lepiej wywiązać się z postawionego sobie zadania i nie pominąć jakiejś kwestji, omówię podręcznik poprostu rozdzielami z ciągiem jednak powolaniem się na program arytmetyki i praktykę szkolną.

Materiał z arytmetyki w klasie VI rozpoczyna się od powtórzenia i ugruntowania podstawowych własności ułamków, liczb dziesiętnych, oraz działań na liczbach naukowych. Zarazem mamy przedstawić dzieciom ułamek jako iloraz liczb całkowitych, przyblienie dziesiętne jako wynik pomiaru i dodawanie i odejmowanie liczb dziesiętnych przybliżonych. Autorzy omawiają te zagadnienia dość dokładnie, przeznaczając na to 65 stron czyli około $\frac{1}{3}$ podręcznika. Traktowanie tego materiału jest stanowczo za obszerne, jeśli materiał klasy V przerobilo się sumiennie. Należałoby tylko ugruntować rzeczy zasadnicze, np.: sprowadzanie ułamków do wspólnego mianownika, porównywanie ułamków o różnych mianownikach, dodawanie i odejmowanie ułamków, czy też przedtem upraszczanie ułamków — i inne. Na ugruntowanie materiału z klasy V nie możemy przeznaczyć więcej czasu, niż 1 miesiąc, a jak przerobić 65 stron w tym czasie? Przy upraszczaniu ułamka wprowadzono termin „ułamek nieskracalny”, czy nie lepiej byłoby: „nieupraszczalny”? Rozdział „Stosunek dwóch wielkości” przeniesiono z działu 3-go, czego nie wolno robić. Program wyraźnie mówi: „Działów tych nie należy przedstawiać, ani przenosić części materiału nauczania z jednego działu do drugiego”. Tylko w ramach jednego działu autor danego podręcznika może materiał przedstawiać, jeżeli uzna to za wskazane. Może rozdział ten miał pomóc przy nauce „jaki to ułamek wielkości?”, ale na to jest inny sposób, oparty na znajomości materiału z klasy V. Dzielnie ułamka przez liczbę całkowitą należało wziąć w innym dziale, a nie przenosić z jednego działu do drugiego.

Przy omawianiu liczb dziesiętnych nie opracowano dodawania i odejmowania liczb dziesiętnych przybliżonych, dopiero na str. 130 po omówieniu mnożenia i dzielenia liczb

dziesiętnych przybliżonych. Sposób zanotowania: $\frac{0,0516}{\times 1200}$ uważam za niewłaściwy;

lepiej jest tak: $\frac{0,0516}{\times 1200}$ (str. 65 i 66), podobnie nie $\frac{15,500}{\times 254}$ a tylko: $\frac{15,500}{\times 254}$

Jeżeli chodzi o potraktowanie działu II z programu, to zdaje się, że jest on za dużo chaotycznie ułożony. Czy jednak nie lepiej byłoby omówić mnożenie i dzielenie ułamków, a potem te zagadnienia przerobić na liczbach dziesiętnych? Według założeń programu, jest to dopuszczalne. Nauczyciel, trzymający się programu, nie wie, gdzie szukać danych tematów. Trzeba będzie dobrze przemyśleć ten materiał w tym roku, aby rozstrzygnąć, co będzie lepsze. Dawniej bowiem traktowało się ten materiał całkiem inaczej. W toku opracowywania mnożenia ułamka przez ułamek poruszono pierwszy raz geometrię (str. 80). Zdaje mi się, że jest to bardzo niewłaściwe posunięcie, gdyż zasada fuzjonizmu tutaj obowiązuje, co podkreśla zresztą i program. W dalszym ciągu omawiania ułamków poruszono kwestję „ułamka piętrowego”. Czy to nadaje się do szkoły powszechnej? Dział „Pieniądze”, odpowiadający przeliczaniu walut obcych, nie jest

opracowany życiowo. „Praktyczne obliczanie pola” wraz z mnożeniem liczb dziesiętnych przybliżonych ujęte jest niejasno. Wyobraźmy sobie, że dajemy ten rozdział do przerobienia dziecku w domu. Czy dziecko dałoby sobie radę? Naukę o prostopadłościach przeniesiono z 2-go działu geometrycznego do 1-go, a równocześnie wyjęto go ze stereometrii, a włączono do planimetrii. Przy tej okazji niewiadomo, czy prostopadłościom ma „wierzchołek” czy „naroże”? Nas uczono, że naroże, a np. prostokąt ma wierzchołek. Po ciężarze właściwym i wielkich liczbach omówiono dodawanie i odejmowanie liczb przybliżonych. To już całkiem jest niezrozumiałe. Czyżby mnożenie i dzielenie liczb przybliżonych było łatwiejsze, że przerobiono je najpierw, nie mówiąc już o wymaganiach programu w tym względzie? Od str. 132 następuje geometria (niezgodnie z programem), opracowana pobieżnie w porównaniu z innym materiałem. Nauczaloby ująć obszerniej skalę i plan, a do trójkąta, trapezu i wielokąta dołączyć więcej zadań życiowych. Dział o graniastosłupie prostym jest trudny dla dzieci.

Trudno jest pogodzić się ze sposobem opracowania procentów. Przedewszystkiem brak ścisłego wytłumaczenia obliczeń pamięciowych, a następnie pisemny sposób obliczania jest niewłaściwy i zupełnie niezgodny z programem. Np. obliczenie 30% z 256 zł.

$$(str. 162) \text{ jest: } \begin{array}{r} 2,56 \\ \times 30 \\ \hline 76,80 \end{array} ; \text{ ma być } \begin{array}{r} 2,56 \\ \times 0,30 \\ \hline 76,80 \end{array}$$

Obliczanie wielkości z jej procentu (niejako kapitału) jest także ujęte niewłaściwie. Zadanie na str. 165 należy zaliczyć do obliczeń zysków i strat. Jako pierwsze zadanie wyjaśniające powinny być takie: komorne obniżono o 20%, co dało 10 zł.; ile płacono za komorne?

Obliczenie: $10 : 0,20 = 1000 : 20 = 50$ (zł).

To samo odnosi się i do obliczania procentu. Sposób podany przez autorów, nie odpowiada wymaganiom życia ludzi warstw niższych czy średnich. Z drugiej strony sama metodyka tego działu (i wogóle nauki o procentach) jest bardzo zawila, a co więcej — znów niezgodna z programem. Dział procentów jest opracowany pobieżnie w stosunku do innych działów, może nieraz mniej ważnych.

Ostatni dział podręcznika, traktujący o kole i walcu, również nasuwa wątpliwości metodyczne, a przytem opracowany jest pobieżnie.

Do podręcznika wprowadzono wiele terminów nieużywanych np. „podpora i więźnica” (str. 139), „tonna rejestrowa”, „czynniki dopełniające” i t. d., choć program o tem nie wspomina. Inna rzecz, że program nad drobnymi rzeczami nie może się rozwodzić, ale z tego nie wynika, aby np. wprowadzać miary angielskie czy inne zagadnienia tego rodzaju.

Zadania dobrane celowo, niekoniecznie jednak życiowo. Metodyczna strona podręcznika pozostawia dużo do życzenia, jeżeli się zważy, że to jest podręcznik dla ucznia VI klasy szkoły powszechnej. Widać u autorów tendencję do wykładu matematycznego, naukowego; np. przy „dzieleniu przez liczbę dziesiętną” (str. 115, zad. 1). Praktyka szkolna żąda zupełnie czego innego, materiał naukowy musi być ujęty przystępnie i praktycznie. O tem, że podręcznik ten jest niezbyt jasny, świadczy fakt, że często nauczyciel nie wie o co chodzi w podręczniku, a cóż dopiero dziecko.

Najwięcej uderza w tym podręczniku rozbieżność między posunięciami autorów a programem. Nauczycielowi nie wolno zmieniać programu, a tymczasem podręcznik daleki jest od zgodności z programem. Jaką więc drogę ma wybrać nauczyciel arytmetyki? Jest to problem ciekawy i wymagający omówienia na łamach prasy pedagogicznej.

M. Bubniak.

KSIAŻKI DLA MŁODZIEŻY

Władysław Wagner. PODŁUG SŁOŃCA I GWIAZD. Pamiętnik. Z przedmową d-ra Michała Grażyńskiego, przewodniczącego Z. H. P. Warszawa 1934. Główna Księgarnia Wojskowa. Str. VIII + 88. Z portretem autora i kilkoma fotografiami z podróży.

Autorem książki jest harcerz, W. Wagner, który w 1932 roku wyruszył w podróż naokoło świata. Okrętem, w którym Wagner zamierzał objechać świat, był 9-cio metrowy jacht przerobiony ze starego rybackiego kutra, nabytego jako szmelc.

Z Wagnerem wyrusza jeden, potem w trakcie podróży przyłącza się drugi towarzysz. Wagner prowadzi pamiętnik, który wydany obecnie jako książka, odzwierciedla nam walkę trzech młodzieńców z żywiołem potężnym na lichej ożaglowanej łupinie. Początkowo zamiar Wagnera wydaje się marzeniem dziecka, ale z biegiem wczytywania się w pamiętnik czuje się, jak marzenie nabiera realnych kształtów i jak młodość i wola czynu, pokonywują, zdawałoby się niezwykione, przeszkody.

Autor przebywa obecnie w Cristobal nad kanałem Panamskim i zamierza odbywać dalszą podróż na nowym jachcie nabytym za honorarium książki i przy pomocy Z. H. P., gdyż stary jacht po przebyciu długiej podróży odmówił dalszej służby.

Książka napisana może trochę sucho, kronikarsko, ale ze względu na temat zainteresuje młodzież, szczególnie młodzież, marzącą o dalekich krajach i trudach morskich podróży. A już niewątpliwie pogłębi wiarę w udanie się trudnych przedsięwzięć.

Szata zewnętrzna książki — ładna.

Henryk Ładosz

Alina Lan. — KOMETA HALLE'A. Lwów 1934. Nakładem Filomaty. Lwów, Potockiego 20. Str. 106 nl. 4.

Pani Alina Lan w swej książce p. t. „Kometa Halley'a” robi wyłom w literaturze dla młodzieży i w opowiadaniu o pewnej dziewczynce uwypukla te momenty, które u dziecka a później u młodzieży, są najbardziej wartościowe — momenty, popychające do działania w zbiorowości i dla zbiorowości.

Wczesne dzieciństwo bohaterki powieści upływa w dostatku, a nawet w zbytku. Z każdym jednak rokiem staje się jej ciasniej i duszniej w domu rodzicielki. Dziecko chce wiedzieć i widzieć więcej, a pierwsza wycieczka z matką do Lwowa, przekonuje ostatecznie, że ciasny i mały jest ten dom. Tęsknota za czymś lepszym i jaśniejszym, każe dziewczynce w więzieniu widzieć człowieka i zastanawiać się nad tem, co można było zrobić, żeby mu było lepiej, żeby z jego twarzy usunąć piętno smutku i rezygnacji.

Spodziewane ukazanie się komety skierowuje zainteresowania dziewczynki do zbierania wiadomości z astronomji. Szybko je gromadzi i równie szybko dzieli się nimi z innymi dziećmi, bo dzieciństwo nie zna zazdrości o wiedzę, o umiejętność.

W szkole oczy dziecka widzą nierówność, którą wytwarzają warunki społeczne; lepsze i gorsze ubrania, inne odżywianie. To nasuwa mu myśli o krzywdzie, o niesprawiedliwości.

Z biegiem nabywanych wiadomości rozszerza się światopogląd dziecka i dzieci stają się młodzieżą. Młodzieży już nie wystarczy zdobywanie wiedzy od krzyżyka od krzyżyka. Zaczyna się intensywne czytanie i szukanie odpowiedzi w książkach nieobjętych programem szkolnym na cały szereg niepokojących i trudnych pytań. Na świecie jest źle, jest krzywda, jest cierpienie, jest nienawiść i wyzysk. Co robić, żeby wszystkim było lepiej, jak stworzyć inny, lepszy świat, bez krzywd, bez bólów, jak go przebudować?

Autorka nie daje bezpośrednio odpowiedzi na te pytania. Młodzież tę odpowiedź musi sobie sama znaleźć i siłą swych ideałów i wiarą, że „zapanuje kiedyś ład na ziemi i sprawiedliwy podział dóbr i współpraca wszystkich narodów”, stworzyć nowe życie, piękniejsze, sprawiedliwsze i radosne.

Książka napisana pięknie i prosto. Należy ją powitać z radością i polecić nauczycielstwu ze względu na subtelność i wnikliwość psychologiczną. Młodzieży należy ją gorąco doradzać, jako książkę naprawdę piękną i pożyteczną.

Henryk Ładosz

REDAKTORZY: ALEKSANDER LITWIN I KAZIMIERZ SIASZEWSKI.
 WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO:
 STANISŁAW MACHOWSKI.

R E D A K C J A R Ę K O P I S Ó W N I E Z W R A C A .