

≡ praca szkolna ≡

rok XIII — 1934/5 — nr. 7

W A R S Z A W A

## WIĄZANIE PRACY SZKOLNEJ ZE ŚRODOWISKIEM W NOWYM PROGRAMIE SZKOŁY Powszechnej

(dokończenie)

**Nauka o przyrodzie.** W programie nauki o przyrodzie pojęcie środowiska ma podwójne znaczenie: a) biologiczne i b) społeczno-gospodarcze.

Gdy program mówi, że

„dzieci powinny sobie zdawać sprawę z zależności istot żywych od środowiska i od takich warunków zewnętrznych, jak temperatura, źródła ciepła”,

to chodzi tu o biologiczną treść pojęcia środowiska. Z tem czysto przyrodniczym ujęciem środowiska musimy najpierw dostatecznie zapoznać naszą młodzież, aby móc realizować następnie jeden z celów nauki o przyrodzie, tak przez program określony:

„wskazanie możliwości podniesienia środowiska na wyższy poziom gospodarczy, oraz uświadomienie znaczenia takiej działalności dla gospodarki Państwa”.

Tu pojęcie środowiska ma już treść społeczno-gospodarczą. Oba te pojęcia — biologiczne i społeczne — należy rozróżniać, a z drugiej strony trzeba je zawsze i w odpowiedni sposób ze sobą wiązać, jak to nakazuje program w następującem wskazaniu:

„W wyższych klasach są uwzględnione zagadnienia gospodarcze, lecz podchodzimy do nich nie od strony praktycznej — pracy człowieka, lecz od strony przyrody, do której człowiek w pracy swojej musi się przystosować, by móc ją wyzyskać.”

Aby młodzież przygotować do podnoszenia środowiska na wyższy poziom gospodarczy, program wskazuje, że

„przy opracowywaniu materiału nauczania należy jak najsilniejszy nacisk położyć na związek nauki z codziennem życiem praktycznem. Opracowanie niektórych zagadnień może polegać tylko na rozpatrzeniu praktycznego urządzenia lub zastosowania technicznego, lub na życiowej interpretacji zjawiska, codziem przez ucznia spotykanego”.

W związku z tą sprawą program dalej zaleca:

„dłóżąc odpowiednio przykłady do ilustracji materiału naukowego zależnie od środowiska. Należy również odpowiednio modyfikować rozkład czasu, poświęcać więcej czasu zagadnieniom charakterystycznym i aktualnym dla wsi, względnie miasta, a ograniczyć do krótkich wzmianek naukę o tych zastosowaniach, które nie odgrywają większej roli w gospodarstwie domowym i społecznym danego środowiska.”

Tak prowadzona w szkole powsz. nauka o przyrodzie winna umożliwić osiągnięcie celu, określonego w programie w ten sposób:

„Ponadto nauka w klasie VII-ej winna dążyć do wyrobienia w uczniu skłonności do dokładniejszego rozglądania się w warunkach przyrodniczych bytu codziennego, zarówno osobistego, jak i zbiorowego, na tle bliższego środowiska „w celu głębszego poznawania tego środowiska, jego potrzeb i możliwości jego rozwoju”.

**rytmetyka z geometrią.** Związywanie nauczania arytmetyki i geometrii ze środowiskiem ma nastąpić przez odpowiedni dobór zadań, ponieważ

„program nakłada na zadania matematyczne obowiązek służby obywatelskiej; służyć one muszą przysposobieniu gospodarczemu wychowanków szkoły powszechnej”.

Zadania „praktyczne” muszą być dobrane z odpowiednich dziedzin, przyczem

„nauczyciel ma swobodę w doborze dziedzin zgodnie z potrzebami środowiska, z którego pochodzą jego uczniowie”.

Płynie stąd niemożliwość poprzestawania na podręczniku w doborze zadań:

„Ze względu na potrzebę dostosowania nauczania szkolnego do warunków środowiska, podręcznik nie może być jedynym źródłem zadań; nauczyciel winien czerpać je również i z innych źródeł lub z własnych pomysłów; w zadaniach tych będzie okazja do uwzględniania warunków lokalnych i regionalnych, oraz aktualnych zainteresowań uczniów”.

**Rysunek.** Realizowanie dwu pierwszych celów nauczania rysunku, t. j. wyrobienia umiejętności rysowania i malowania przedmiotów świata zewnętrznego i wyrażania własnych wyobrażeń, oraz kształcenie spostrzegawczości, pamięci wzrokowej i wyobraźni plastycznej, ściśle jest związane z poznawaniem otoczenia; nie wymaga to jednak jakiegokolwiek specjalnej znajomości tego otoczenia ze strony nauczyciela.

Inaczej ma się rzecz z realizowaniem trzeciego celu nauczania rysunku, jakim jest

„rozwijanie poczucia i umiłowania piękna kształtów i barw z uwzględnieniem czynnego stosunku do estetyki życia codziennego”.

W związku z tą sprawą pozostaje następujące wskazanie programu:

„...należy nie tylko pamiętać o rozwoju uzdolnień i sprawności rysunkowych ucznia, ale wyrabiać w nim wrażliwość na piękno przyrody i krajobrazu ojczystego, oraz dbać o jego zapoznanie się w granicach możliwości z polską kulturą plastyczną, a zwłaszcza z kulturą własnego regionu na podstawie obserwacji odpowiednich a dostępnych wytworów i dzieł”.

„Podczas uczęszczania dziecka do szkoły, zwłaszcza do klas VI-ej i VII-ej, należy zachęcać do pracy w granicach możliwości nad estetycznym urządzeniem i utrzymaniem w ładzie i harmonii własnego mieszkania. W tym celu nauczyciel

powinien stosować odpowiednie pokazy, pogadanki, dotyczące estetyki mieszkania, sprzętów, naczyń i t. p., zwalczając bierne naśladownictwo form obcych i wskazując wartości polskiej twórczości plastycznej, zwłaszcza twórczości danego regionu”.

„Podczas obserwacji wartościowych okazów sztuki ludowej należy zwracać również uwagę na ich wartość materialną, możliwości zbytu i t. d., oraz zachęcać młodzież wiejską do wytwarzania takich przedmiotów po opuszczeniu szkoły”.

**Zajęcia praktyczne.** Wśród celów nauczania tego przedmiotu wymieniony jest następujący:

„Zaprawienie młodzieży do stosowania zdobytych usprawnień i umiejętności w pracy indywidualnej i zespołowej na terenie domu, szkoły i środowiska”.

Trzeba tu jednak podnieść, że realizowanie pozostałych celów nauczania zajęć praktycznych również powinno się odbywać w ścisłym związku ze środowiskiem. W programie mamy co do tego bardzo ściśle wskazówki.

„Czynności ucznia na lekcjach zajęć praktycznych winny łączyć się ściśle z życiem codziennym otoczenia, z nauką i zabawą dziecka, gdyż tylko pod tym warunkiem cel ich będzie zrozumiały i bliski. W związku z tem należy rozbudzać zainteresowania dziecka dla otaczającego je rzeczywistego życia, dla potrzeb jego własnych, szkoły domu i środowiska, kierując jego uwagę na prace, zapomocą których mogłoby potrzeby te zaspokajać w granicach swoich sił fizycznych i umysłowych”.

„W przedmiocie tym chodzi już nie tylko o związek z życiem, o podstawę praktyczną, o wyrobienie samych dyspozycji do czynnego ujmowania rzeczywistości — ale i to przede wszystkim o zdobycie odpowiednich sprawności, opanowanie, coraz bardziej metodyczne czynności z zakresu pracy fizycznej, możliwych i najbardziej celowych w tym wieku i w danym środowisku”.

„W zajęciach rękodzielniczych, ogrodniczych i gospodarskich należy nadto nawiązywać w sposób naturalny do tych rodzajów pracy, które mają największe zastosowanie w środowisku i których znajomość jest w szczególności potrzebna uczniom, jako mieszkańcom danej okolicy. Jeżeli bowiem program zajęć praktycznych ma nauczyć młodzież doraźnego rozwiązywania trudności, wynikających z życia w różnych warunkach, to należy położyć wielki nacisk na to dostosowanie do typu i potrzeb życia gospodarczego miejscowej ludności.

Nawiązując jednak zajęcia przede wszystkim do życia środowiska, nie można ograniczać się do jego obecnego poziomu gospodarczego i kulturalnego, ale należy stopniowo, pomalu i systematycznie w granicach możliwości, istniejących w danych warunkach pracy szkolnej, wprowadzać młodzież na te drogi, które wiodą do podnoszenia kultury materialnej”.

„Drogi te, to wdrożenie młodzieży do posługiwania się w pracy nie tylko prymitywnymi, ale również i bardziej złożonymi narzędziami i materiałem solidniejszym i trwałszym, aniżeli materiał, używany przez ludność miejscową, to zastosowanie w pracach ogrodniczych, hodowlanych i gospodarskich lepszych sposobów uprawy roślin i chowu zwierząt domowych w danej okolicy, to lepsze wykorzystanie produktów w gospodarstwie domowym, niż to przeciętnie ma miejsce”.

Powyższe cytaty dostatecznie określają, w jaki sposób i w jakim zakresie winien nauczyciel dążyć do oparcia nauczania zajęć praktycznych o środowisko młodzieży danej szkoły. W dalszych częściach programu spotykamy wiele uwag, wskazujących na konieczność liczenia się z potrzebami środowiska, jak np. przy urządzaniu wycieczek i planowania czterogodzinnych lekcji, przy zaprawianiu uczniów do samodzielnego tworzenia projektów prac, przy prowadzeniu nauki gospodarstwa domowego, przy nauczaniu kroju i zdobienia bielizny i ubrania, przy hodowli roślin użytkowych, oraz przy organizowaniu prac zespołowych mających na celu ochronę roślin użytkowych w środowisku.

**Śpiew.** Celem zasadniczym nauczania śpiewu w szkole powsz. jest rozśpiewanie dzieci, ale poza tem:

„śpiew przyczynia się do rozbudzenia w dziecku umiłowania rodzimej kultury przez poznawanie pieśni ludowych najważniejszych regionów Polski oraz utworów polskiej twórczości muzycznej”.

Według programu mamy dążyć do owego rozśpiewania młodzieży przez zaktualizowanie nauczania śpiewu i przez nadanie mu żywotnego znaczenia, a jednym ze sposobów do tego wiodących jest

„podtrzymywanie uświęconych zwyczajów, jak kolendowanie w czasie świąt Bożego Narodzenia, śpiewanie na powitanie wiosny (gaik), obchodzenie sobótek, dożynek i t. p.”.

W związku z zaznajamianiem młodzieży z pieśnią ludową mamy w programie następującą wskazówkę:

„Odpowiednie pieśni własnego regionu, szczególnie w szkołach wiejskich, należy opracowywać już od klas najniższych i to we właściwej im szacie gwarowej”.

**Ćwiczenia cielesne.** Wśród celów ćwiczeń cielesnych wymienia program następujące:

„Realizując ogólne zadania wychowawcze, ćwiczenia cielesne winny posiadać zabarwienie swoiste przez związek z kulturą polską i regionalną. W zabawach i grach winny być wyzyskane charakterystyczne dla danego regionu tradycje, zwyczaje i obyczaje”.

Należałoby jeszcze zrobić wyciąg uwag, dotyczących środowiska, a zawartych w drugiej części programu, omawiającej poszczególne klasy szkoły powszechnej. Byłoby to jednak w pewnym stopniu powtórzenie treści przytoczonych już cytatów; ograniczę się przeto do stwierdzenia, że w różnych klasach przy nauczaniu poszczególnych przedmiotów sprawa oparcia pracy szkolnej o najbliższe środowisko przedstawia się odmiennie. Zależy to od wieku dzieci, programu poszczególnych przedmiotów, przeznaczonych na daną klasę, oraz od celu, jaki ma do spełnienia dany stopień nauczania. Niema jednak ani jednej klasy, w którejby nie było tego wiązania jej pracy ze środowiskiem.

Poczynając od klasy pierwszej, której program normuje tę kwestję w następujący sposób:

„Przy układaniu planu pracy na czas całego roku szkolnego należy zdawać sobie dokładnie sprawę z swoistych cech życia w danym środowisku. Poznanie warunków w jakich żyją dzieci, jest konieczne do ustalenia: biegu kształcenia i wychowania w szkole” —

a kończąc na klasie VII-mej, w której program w zakresie wszystkich przedmiotów jest jasno i zdecydowanie nastawiony na wiązanie pracy szkolnej ze środowiskiem — zagadnienie to przewija się przez program nauki wszystkich klas i wszystkich przedmiotów.

Tak przedstawia się materiał, dotyczący wiązania pracy szkolnej ze środowiskiem, a zawarty w trzech wyżej wymienionych normach prawnych, regulujących ustrój całego naszego szkolnictwa, oraz organizację i programy publicznych szkół powszechnych.

Dokładne wczytanie się w ten materiał pozwala przedewszystkiem stwierdzić,

że do wykonania wymagań dydaktycznych i wychowawczych nowych programów konieczna jest wiedza o środowisku, w którym dana szkoła pracuje, że elementy tej wiedzy wchodzi do nauczania wszystkich bez wyjątku przedmiotów i występują we wszystkich siedmiu klasach, że nie jest to przeto sprawa dwu czy trzech przedmiotów takich, jak przyroda czy geografia, ani też sprawa, dotycząca tylko pewnych klas, najniższych czy najwyższych, że więc wiązanie pracy szkolnej ze środowiskiem obowiązuje każdego nauczyciela przy nauczaniu każdego przedmiotu. A dalej, na podstawie wyżej przytoczonego materiału musimy stwierdzić, że wiedza o środowisku, jakiej program wymaga od nauczyciela, ma być nietylko wszechstronna, bo dotyczyć musi i stosunków przyrodniczo-geograficznych i społeczno-gospodarczych i kulturalnych danego środowiska — ale zarazem musi być wiedzą istotną: nie może się ona składać z pewnej liczby więcej lub mniej ciekawych, lecz luźnych wiadomości o najbliższej okolicy. Wiadomości te muszą być powiązane, muszą być rezultatem wysłędzenia i ustalenia związków przyczynowych między zjawiskami przyrodniczymi i geograficznymi a gospodarczymi i kulturalnymi, muszą chwycać kierunek rozwoju i dynamikę tych zjawisk, gdyż tylko wtenczas wiadomości o tych zjawiskach będą podstawą do ustalenia zależności, mających szerszy zasięg. Tylko taka wiedza o środowisku pozwala na racjonalne stosowanie nabytych wiadomości w codziennem życiu przy jego przekształcaniu i podnoszeniu na wyższy poziom.

Wreszcie wczytanie się w ten materiał pozwala nam stwierdzić, że wiedza o środowisku powinna również dotyczyć więzów, jakie łączą naszych uczniów z ich środowiskiem. Dziś bowiem zdajemy sobie sprawę z tego, że już nie wystarczy wiedzieć jakie właściwości cechują naszą młodzież, ale trzeba wiedzieć, skąd te właściwości pochodzą, jaką rolę w urabianiu osobowości młodzieży odgrywa środowisko i jak tego urabiania dokonywuje.

Naturalnie wiedza ta będzie tylko częścią tej wiedzy, o której mówiono poprzednio, ale na tę jej część należy zwrócić specjalną uwagę, gdyż pozwoli ona właściwie zrozumieć i określić wychowawczą rolę szkoły i ustalić racjonalny program pracy wychowawczej, z czym łączy się przekształcanie szkoły z uczelni w instytucję wychowującą, na co obecnie kładzie się taki silny nacisk.

Krótko mówiąc, wiązanie pracy szkoły ze środowiskiem powinno być ciągłe, wszechstronne a zarazem do oddziaływanie szkoły i środowiska na wznrastającą młodzież powinno stanowić pewną organiczną całość, co da się osiągnąć tylko wtenczas, kiedy zabiegi dydaktyczne i wychowawcze szkoły będą racjonalne i życiowe, t. j. dostosowane nietylko do wymagań natury dziecka, ale również do potrzeb najbliższego środowiska. Do tego właśnie potrzebna jest nauczycielowi wiedza o środowisku.

Czy wiedzę tę posiadamy?

Musimy sobie otwarcie powiedzieć, że jej nie posiadamy i że narazie nie jesteśmy w stanie zadośćuczynić wymaganiom nowych programów. Wykonywując programy, musimy się równocześnie uczyć, jak je wykonywać, a może nawet przygotowywać się do tego, aby je dopiero w bliższej czy dalszej przyszłości racjonalnie realizować.

Boć ta wiedza o środowisku, jaką dziś posiadamy, to zaledwie okruchy, bardzo pożyteczne w naszej dotychczasowej pracy, ale zupełnie niewystarczające, gdy chodzi o możliwość wykonania nowego programu.

W ten sposób przychodzimy do poznania nowego i doniosłego zadania, jakie nakłada na nas, nauczycieli statut i obecny program nauki, a polegającego na zdobyciu wszechstronnej wiedzy o środowisku. Bez tej wiedzy wykonanie programu na tym odcinku byłoby fikcją — i dlatego sprawę tę przewiduje również statut w artykule 17-ym:

„Do właściwego realizowania programu nauki i wychowania kierownik winien znać region powierzony sobie szkoły pod względem stosunków gospodarczych, struktury społecznej i narodowościowej oraz stanu i potrzeb kulturalno-oświatowych”.

Statut obciąża obowiązkiem poznania środowiska nie tylko kierownika, ale i wszystkich nauczycieli; w artykule 24-ym czytamy:

„Nauczyciel wychowuje i uczy uczniów powierzonych jego opiece. W tym celu poznaje ich właściwości psychiczne i fizyczne, warunki ich życia i pracy, jak również stosunki gospodarcze, społeczne i narodowościowe, oraz stan kulturalno-oświatowy środowiska, z którego uczniowie pochodzą”.

To samo czytamy w artykule 47-ym:

„Kierownik z gronem nauczycielskim winni się troszczyć o dobór metod i o zdobycie środków pomocniczych, czyniących zadość postulatowi, wskazanym w §§ 39—46, odpowiadających warunkom i możliwościom szkoły”.

Wymieniony paragraf 39 traktuje właśnie o potrzebie dostosowania nauczania do najbliższego środowiska szkoły i jego potrzeb gospodarczych.

Niewiadomo tylko, w jaki sposób władze szkolne będą chciały przeprowadzić wykonanie cytowanych postanowień statutu; nie mamy w tej sprawie jeszcze żadnych zarządzeń. Trzeba zresztą stwierdzić, że trudne będzie jakieś dokładniejsze unormowanie tych spraw.

Dlatego też sądzę, że o wykonaniu tego zadania zadecyduje nie tyle unormowanie tych spraw i stawianie wymagań co do nich przez władze szkolne, ile właściwy do nich stosunek ogółu nauczycielstwa, oparty na zrozumieniu dobra młodzieży. Stosunek ten będzie tem właściwszy, im lepiej zrozumie nauczycielstwo, że wymagania władz szkolnych co do wiązania pracy szkolnej ze środowiskiem — to wymagania współczesnej wiedzy, która przed teorią i praktyką pedagogiczną otworzyła nowe horyzonty i nowe drogi. Nauczycielstwo tem gorliwiej zapagnie realizować wymagania programu w tej dziedzinie, im jaśniej zda sobie sprawę z tego, jak wiele zmienić się może w naszej szkole i w jej środowisku, jeżeli to nowe zadanie zdobycia wszechstronnej i gruntownej wiedzy o środowisku będzie pomyślnie rozwiązane. Przedewszystkiem szkoła nasza nabierze rumieńców życia, które tak łatwo traci w miarę, jak opanowuje nas rutyna, werbalizm i w miarę, jak w nauczaniu zaczynamy się posługiwać pewnym schematem wiedzy, dalekim od życia i jego potrzeb.

Szkoła się ożywi, bo nabiorą życia wszystkie nowoczesne metody, tak piękne i tak rozumne, ale tak łatwo wypaczone, bo ich stosowanie racjonalne wymaga bezpośredniego poznania otaczającego świata, a więc przedewszystkiem środowiska. Wiodąc naszą młodzież ku poznaniu dalekich krain Polski, Europy, czy świata, jakże często pozwalamy jej przechodzić przez kraj własnego środowiska z zamkniętymi oczyma. Elementów geografii uczymy z książki i mapy, przyrody z atlasu, obrazka lub okazu, przyniesionego do klasy. Zaznaja-

miamy dzieci z potrzebami całego państwa, nieraz wtajemniczamy ją w niedolę ludzi dalekich okolic, a pozostawiamy je niezorientowanymi wobec potrzeb ich własnego środowiska. Najbliższa okolica szkoły jest zazwyczaj „bez historii”, nie ma przeszłości, wskutek czego wszystko w niej wydaje się blache, pospolite i omal że nie wyłączone z tego, co nazywa się Polską, a co tak pięknie staramy się przed naszą młodzieżą odmalować pod względem historycznym, krajoobrazowym, kulturalnym i co chcielibyśmy, aby ona jak najgoręcej ukochała.

Szkoła się ożywi, bo ożywią się dusze naszej młodzieży, bo zbliżymy do niej Polskę, której nieodłączną częścią jest nasze środowisko; odczuje ona, że te blaski, jakie prześwietlają obraz Polski, świecą i w otoczeniu codziennem tej młodzieży — i że ona sama może te blaski jaśniej rozniecać jak zresztą i sama może je gasić. Ożywi się młodzież, gdyż pokażemy jej, że te prawa i siły, które rządzą i przejawiają się w całym Państwie, przejawiają się i działają również w jej środowisku, i że tu także odbywa się jeden z etapów wzmaganania się tych sił, a wynik tego wzmaganania również od niej, od młodzieży naszej zależy, że wielkie boje i wielkie zwycięstwa często odnoszone były w najskromniejszych środowiskach, a że w każdym razie wielkie zwycięstwa narodu i państwa są niemożliwe bez drobnych zwycięstw, odnoszonych przez szarych ludzi w ich najbliższem środowisku.

Poza tem trzeba także wziąć pod uwagę, jak ogromną korzyść może odnieść nauka polska z tej pracy nauczyciela, skierowanej ku poznaniu środowiska. Kraj nasz wciąż jeszcze nie jest zbadany. Olbrzymia ilość faktów ze wszystkich dziedzin życia musi dopiero być stwierdzona i zebrana, by uczonej polski mógł przystąpić do ich naukowego opracowania. Nauka polska czeka na tysiące pracowników, którzyby się podjęli właśnie tego stwierdzania i zbierania faktów, a czeka zwłaszcza dziś, kiedy środki materialne na cele naukowe coraz bardziej się kurczą. Wprawdzie nauczycielstwo nasze położyło już w tej dziedzinie duże zasługi, o czem może zaświadczyć wiele instytucyj i publikacyj — jest to jednak zaledwie kropla w ogromnem morzu potrzeb. Należy żywić nadzieję, że obecnie wyruszą owe tysiące pracowników na podjęcie pracy, potrzebnej nauce polskiej. Wyruszą wprawdzie głównie z myślą o doskonaleniu warsztatu własnej pracy, ale w swych wysiłkach nie zapomną zapewne o potrzebach naszej nauki, zwłaszcza jeśli się spotkają z pomocą i współpracą polskiego uczonego. Ta współpraca między polskim nauczycielem i polskim uczonej już dziś istnieje i należy przypuszczać, że się bardziej jeszcze rozwinie i pogłębi dla obopólnej korzyści.

Wreszcie wyniki pracy szkolnej, silnie opartej o umiejętną wiedzę o środowisku, okażą się w przyszłości zgoła odmienne od dotychczasowych, bo młodzież naprawdę będzie się uczyła nie dla szkoły, lecz dla życia. Wiedza, jaką młode pokolenie wyniesie z takiej szkoły, będzie naprawdę narzędziem jej codziennej pracy; wola zaś jego w szkole takiej odpowiednio nastawiona będzie rzeczywistym motorem tego życia.

W tych warunkach będzie wciąż wzrastało znaczenie szkoły, choćby dlatego, że wyniki jej pracy będą coraz bardziej naoczne. Wtenczas może najbardziej ślepi pod tym względem przejrzą i zrozumieją, że szkoła jest i „arką przymierza między dawnymi i młodszyimi laty”, między starym a nowym pokoleniem i kuźnią lepszego jutra. Może i nauczyciel znajdzie wtedy większe uznanie dla swej pracy.

W obliczu tych trudnych zadań, jakie nam, nauczycielom stawia nowy program, oraz w obliczu najistotniejszych i najżywotniejszych potrzeb naszej kultury musimy sobie jasno i zdecydowanie powiedzieć w swych pracach samokształceniowych: **f r o n t e m d o z a g a d n i e ń ś r o d o w i s k a !**

Dziś musimy te zagadnienia poznać przed innymi, wiedzę z tej dziedziny musimy sobie przedewszystkiem przyswoić. Duża to będzie praca i obliczona na długie lata. Przedewszystkiem musimy sobie przyswoić z socjologii choćby elementarne wiadomości o środowisku. Socjologja jest nauką młodą, mało rozpowszechnioną, a jej znaczenie dla pedagogiki wzrasta z każdym dniem; i dlatego przedewszystkiem i najpilniej musimy uzupełnić swoje braki w tej dziedzinie.

Dalej musimy sobie przyswoić metody badań środowiska. Metoda bezpośredniej obserwacji jest konieczną i niczem niezastąpioną, ale niewystarczającą. Musimy się nauczyć zbierać potrzebne materiały, a następnie wyzyskiwać je do budowy naszej wiedzy o środowisku.

Wreszcie musimy się nauczyć posługiwać tą wiedzą w naszej pracy szkolnej. Okaże się, że nie jest to takie łatwe, a wtedy sprawa materiału naukowego i metod oraz koordynowania poczynań szkoły z poczynaniami innych instytucyj społecznych, pracujących w danem środowisku, ostro stawać będzie na porządku dziennym.

I znowu staniemy przed koniecznością nowych prób, bo okres prób nie minął i minąć nie może, gdyż postawiono nam przecież zupełnie nowe zadania do wykonania. W tych wszystkich sprawach nauczyciel będzie musiał odgrywać rolę zdecydowanie twórczą, co program bardzo wyraźnie podziela:

„Nauczyciel powinien sobie dokładnie zdawać sprawę z tego, w jakim zakresie materiał i tok nauczania jego przedmiotu zostały w programie ustalone, w jakim zaś pozostawiono mu swobodę, a więc możliwość rozwinięcia twórczości, stanowiącej jego prawo i obowiązek”.

Sądzę, że nauczyciel, który zdobędzie sobie gruntowną wiedzę o środowisku, w którym pracuje, zdobędzie sobie jeden z warunków pracy twórczej, a przez to będzie mógł łatwiej skorzystać z przysługującego mu prawa i łatwiej spełnić włożony nań obowiązek.

Wincenty Tyrankiewicz

## BADANIE ŚRODOWISKA

W zagadnieniu badania środowiska należy postawić dwa zasadnicze pytania 1) p o c o b a d a m y ś r o d o w i s k o i 2) j a k t o b a d a n i e p r z e p r o w a d z i ć ?

Trzy są cele badania środowiska: materialny, wychowawczy i dydaktyczny. Cel materialny — to zapoznanie ucznia ze środowiskiem, jego potrzebami gospodarczymi i kulturalnymi oraz umiejscowienie tego środowiska w szeregu innych. Cel wychowawczy — doprowadzenie wychowanka do umiłowania środowiska i chęci poświęcenia swych sił i zdolności dla pracy nad jego podniesieniem gospodarczym i kulturalnym. Celom tym poświęcono już dość uwagi na łamach prasy pedagogicznej; chcę zwrócić uwagę tylko na cel dydaktyczny. Jest on wynikiem pewnych zasad pedagogicznych, opartych na psychologii ogólnej i pedagogicznej:



Główną zasadą nauczania jest zasada zainteresowania, o której Thomas Edison tak poviada: „Jeżeli zmusicie dziecko do pracowania nad przedmiotami, które go nie interesują i jeśli będziecie się tego trzymać uparcie, to gdy dziecko dojdzie do lat czternastu, umysł jego będzie zwichnięty raz na zawsze. Dzieci z natury lubią naukę. Obdarzone są wielką ciekawością, ale muszą być zainteresowane przedmiotem”<sup>1)</sup>).

W rzeczywistości wszelkie zasady pedagogiczne zmierzają ostatecznie do realizacji zasady zainteresowania. Cel ten występuje w zasadzie poglądowności, która „zbliza przedmiot nauczania do ucznia przez działanie na wszystkie jego zmysły”; cel ten występuje w zasadzie indywidualizacji, która „nagina przedmiot nauczania do struktury duchowej ucznia”; występuje także w „prawie wpływu” Thorndike’a. „Powtarzamy te czynności, które sprawiają nam przyjemność, a przerywamy te czynności, które sprawiają przykrość”. Buckingham w książce pod tytułem „Praca badawcza na terenie szkoły” tak rozwija „prawo wpływu” Thorndike’a: „Ważnym względem przy stwarzaniu warunków, sprzyjających uczeniu się, jest reakcja uczuciowa, wytwarzana przez czynność uczenia się — uczucie zadowolenia lub przyjemności. Prawo to wiąże się z zainteresowaniem. Jak podtrzymać zainteresowanie w klasie? — to pytanie staje się podstawowem zagadnieniem w sztuce nauczania i prowadzenia klasy”. Obie te zasady — zasada poglądowności i zasada indywidualizacji oraz „prawo wpływu” zmierzają do związania przedmiotu nauczania z osobą ucznia, do zespolenia jego osobowości z zagadnieniem, postawionem mu zewnętrznie lub wewnętrznie. Postawienie zagadnienia jest zewnętrzne, gdy stawia je nauczyciel; wewnętrzne — gdy stawia je uczeń sam sobie pod wpływem otoczenia. Dla pedagogiki mają wartość zagadnienia wewnętrzne. Zasada zainteresowania stawia sobie za cel przeobrazenie zagadnień zewnętrzných na wewnętrzne. Dzisiejsze metody nauczania, które starają się wcielić zasady pedagogiki w życie, zdążają w praktyce do realizacji zasady zainteresowania. Jeżeli poddamy bliższej analizie metody dyskusyjne, zarówno zagadnieniową, jak i referatową, uczenie się pod kierunkiem, metodę laboratoryjną, system daltoński — to wszystkie one mają tę wspólną cechę, że starają się budzić u ucznia maximum zainteresowania przedmiotem nauczania. Używanie środków i pomocy w nauczaniu, jak obrazów, filmu, epidjaskopu, latarni projekcyjnej, gramofonu i t. p., tłumaczy się również celem wzbudzania zainteresowania ucznia. Tak więc teoria, jak i praktyka pedagogiczna obmyślają środki i przypuszczają szturm do zainteresowania ucznia przedmiotem nauczania.

Nie inny cel ma uwzględnianie środowiska w nauczaniu, a na niższym poziomie całkowite oparcie nauczania na zagadnieniach środowiska dziecka. Weźmy pod uwagę te trzy czynniki: środowisko, uczucie, zainteresowanie. Dziecko lubi rozmawiać i opowiadać o swym domu, rodzicach, rodzeństwie, zabawkach, o swej wsi, podwórku swej kamienicy, o lesie pobliskim, łączce, rzeczce i t. d. Dlaczego? Bo sprawia mu ta rozmowa przyjemność. Dziecko kocha swe otoczenie, nie zdając sobie nawet z tego sprawy; ono stanowi świat jego marzeń i myśli. Jeżeli ktoś zacznie z dzieckiem rozmawiać o tym światku, to przyjemne uczucie powoduje zainteresowanie dziecka tą rozmową. Dziecko jest natomiast zupełnie obojętne, gdy opowiadamy mu o rzeczach, niezwiąza-

<sup>1)</sup> Helen Parkhurst, Wykształcenie według planu daltońskiego.

nych bezpośrednio z jego osobą i takich, które nie mogą obudzić ciekawości dziecka. Nie różni się zresztą zbyt pod tym względem od człowieka dorosłego, którego też interesuje najbardziej to, co dotyczy przede wszystkim jego osoby i otoczenia.

Dlatego też nowy program w rozumieniu tego prawa psychologicznego uwzględnił środowisko, dając niejako klucz: poprzez uczucie dziecka do rozwiązania zasady zainteresowania w pracy dydaktycznej. Tylko na tej podstawie można zrozumieć, dlaczego nowy program nie narzuca żadnej metody nauczania. Weźmy pod uwagę fakty: 1) cel nauczania może być osiągnięty jedynie przez zainteresowanie ucznia, 2) rozwiązanie zasady zainteresowania musi pociągnąć rozwiązanie innych zasad dydaktycznych, 3) zasady te w praktyce doprowadzają do stworzenia przez nauczyciela własnej, indywidualnej metody, 4) metoda ta jest zależną od osobowości nauczyciela, warunków jego pracy (środowisko) oraz indywidualności klasy. Skojarzenie tych czterech faktów tłumaczy, czemu nie może być jednej metody nauczania. Można jednak powiedzieć, że nowy program zaleca jedną metodę, a mianowicie — metodę, opartą na zainteresowaniu; zostawia przytem nauczycielowi wolną rękę w realizacji tej metody w praktyce szkolnej.

Badanie środowiska i wykorzystywanie go w nauczaniu, a tem bardziej w wychowaniu, stanowi dużą pomoc w pracy nauczyciela i z tego względu jest nawet jego obowiązkiem. Badając środowisko, nauczyciel może oddziaływać na nie podświadomie, nie stawiając nawet wyraźnie tego oddziaływania, jako celu swej pracy, pozwala mu to jednocześnie mimochodem realizować postanowienie § 4 statutu szkoły powszechnej, który mówi, że „szkoła jest powołana do podnoszenia poziomu kulturalnego środowiska, w którym się znajduje. Niewątpliwie, że praca badawcza nad środowiskiem przyczynia się do zwiększenia ogólnej ilości pracy nauczyciela, ale przy racjonalnem zorganizowaniu i rozłożeniu ciężaru jest rzeczą możliwą do wykonania. Badania takie zresztą nauczyciel już prowadził przed wejściem w życie nowych programów. Nowością stanowi usystematyzowanie i utrwalenie badań przez skrupulatne ich wynotowanie i przechowanie w specjalnej kartotece czy archiwach szkoły.

Spróbujemy rozróżnić dwa pojęcia: środowisko i region. Mówimy: „to dziecko pochodzi ze środowiska miejskiego, a to z wiejskiego”, lub „to dziecko jest ze środowiska inteligentnego”. Mówimy też o środowiskach fabrycznych, rolniczych, handlowych i t. p., jak np. „nasza szkoła znajduje się w środowisku fabrycznym”. Wyróżnić można jeszcze inne rodzaje środowisk, jak środowisko biedne lub bogate (ze względu na zamożność mieszkańców), środowisko polskie, niemieckie i t. p. (narodowość), chrześcijańskie czy żydowskie (wyznanie) i inne. Z przykładów tych widać, że środowisko obejmować może małą grupę ludzi, jaką jest np. rodzina, a może też obejmować większą ilość ludzi (np. środowisko wiejskie). Cóż to jest środowisko? Jest to pewien ośrodek, dokoła którego skupiony jest zespół ludzi, złączonych pewną wspólną cechą lub grupą cech. I tak np: środowisko wiejskie jest zespołem ludzi, złączonych wspólną cechą miejsca zamieszkania; środowisko biedne jest zespołem ludzi, mających tę wspólną cechę, że ich własność prywatna jest mała i t. d. Środowisko może zataczać coraz szersze kręgi; może obejmować rodzinę, dom, wieś, miasto, powiat i t. d. Jedno z takich szerszych środowisk nazywamy regionem. Region ma grupę wspólnych cech, jak wspólność językowa (gwara), zwyczaj

i obyczaje, przeszłość (tradycja), kultura duchowa i materialna i t. p. Człowieka z jednego regionu łatwo rozpoznać w innym regionie. Wołyniaka np. po akcencie mowy, zwyczajach, obyczajach, sposobie pracy można na tychmiast odróżnić od innych ludzi.

Zwyczaj środowiska uważamy za pojęcie podrzędne w stosunku do regionu. W tem właśnie znaczeniu mówimy o badaniu środowiska przez nauczyciela. Badaniu środowiska w znaczeniu szerszem, a więc regionu, państwa i t. p. poświęcają się specjaliści; z pracy ich nauczyciel może korzystać w miarę potrzeby <sup>1)</sup>).

Terenem badań nauczyciela jest obwód szkolny. Wyniki badań obwodów szkolnych zbierać powinien referent, wybrany w tym celu przez konferencję rejonową; powinien je opracować dla użytku rejonu. Stanowią one materiał dla referenta powiatowego; zbiera on materiały ze wszystkich rejonów w powiecie, opracowuje i podaje do wiadomości ogółowi nauczycielstwa powiatu. Może to zrobić za pośrednictwem inspektora szkolnego.

Badania nie mogą stanowić jedynie suchego zestawienia materiału statystycznego, a powinny być nastawione przede wszystkim na potrzeby realizacji nowego programu. Przy badaniach tych nauczyciel powinien porozumiewać się z instytucjami samorządowymi i innymi, które mogą mu dać dużo wskazówek i udzielić danych statystycznych. W pracy badawczej powinni wziąć udział bezwarunkowo uczniowie pod kierunkiem nauczyciela, gdyż oni mogą dotrzeć nieraz prędzej tam, gdzie wstęp nauczycielowi jest utrudniony.

Przed przystąpieniem do badania należy najpierw wypracować arkusz badań, t. zn. pewien schemat. Schemat powinien objąć najistotniejsze działy z życia danego środowiska, w którym znajduje się szkoła. Arkusza nie należy wypełniać odrazu, lecz w miarę przerabiania materiału naukowego w ciągu całego roku z poszczególnymi klasami. W większym gronie pracę należy rozłożyć pomiędzy poszczególnych nauczycieli, możliwie specjalistów.

Ponieważ każde środowisko ma swe indywidualne życie, więc będzie miało i swój indywidualny arkusz badań. Arkusz czyli taki schemat można ułożyć według następującego wzoru:

Geografia i przyroda: położenie i charakter środowiska, klimat, nawodnienie, roślinność, zwierzęta i t. p.

Historja: przeszłość historyczna, legendy, podania.

Życie ludzi: domy, ubiory, pożywienie, zajęcia ludności, życie gospodarcze, przemysłowe i handlowe, stosunki narodowościowe i wyznaniowe, zwyczaje i obyczaje i t. d.

Instytucje i urzędy: samorządowe, poczta, sąd, szpital, ubezpieczalnia społeczna, kino, teatr, szkoła i t. p.

Organizacje: spółdzielnia, Strzelec, koła młodzieży i t. p.

Komunikacja: pojazdy konne, autobusy, kolej, łódzie i t. p.

Schemat ten nie wyczerpuje, oczywiście, pełni życia środowiska, a podany został jedynie przykładowo. Badania nad środowiskiem stanowią pewnego rodzaju monografie, uzupełniane z roku na rok. Będą one miały duże znaczenie społeczne i dydaktyczne, a zarazem staną się przyczynkiem do podniesienia gospodarczego i kulturalnego kraju.

Henryk Kołacki

<sup>1)</sup> „Praca Szkolna” Nr. 3. R. 1934/35. Regionalizm w programach szkoły powszechnej.

# PLANOWANIE PRACY W SZKOLE

## CHARAKTER PRACY NAUCZYCIELA.

Nowy program wniósł do pracy nauczyciela wiele niepoślednich wartości, przede wszystkim zaś odsłonił przed nim horyzonty pracy twórczej, uwolnił od metodycznych szablonów, stosowanych mechanicznie, często bez sensu i potrzeby. Nie wniósł przecież nihilizmu metodycznego, jak to niejednemu się zdaje. Pracować twórczo można jedynie wtedy, kiedy zna się cel pracy, metody postępowania, narzędzia i materiał, z którym mamy do czynienia, t. j. przedmiot naszych zabiegów — dziecko. Znajomości tych czynników wymaga zresztą każda rozumna praca, o ile ma przynieść określony rezultat. Mamy tu na myśli nawet pracę fizyczną, niezależnie od jej charakteru, gdyż najczęściej wiąże się z przewidywaniem rezultatu, wymagającym celowego postępowania. Każde posunięcie pilnika ślusarza, dłota rzeźbiarza, siekiery cieśli i t. p. jest świadomym obrabianiem materiału dla osiągnięcia konkretnego i określonego wyniku. A cóż dopiero mówić o pracy nauczyciela wychowawcy, pracy subtelnej, artystycznej, pracy, w której ma się do czynienia z żywym i wrażliwym materiałem. Praca nauczyciela musi być zatem tem bardziej dokładnie przemyślana, uplanowana i przygotowana, oparta o znawstwo nie tylko treści rzeczy, ale i psychiki dziecka.

## ROZKŁADY MATERJAŁU NAUCZANIA.

Potrzeby w tym względzie zaspokajały dotąd t. zw. rozkłady materiału. Były one dwójakiego rodzaju, t. j. ogólne i szczegółowe. Pierwsze przygotowywało się z początkiem roku szkolnego, wpisując materiał na poszczególne miesiące do dziennika lekcyjnego w rubryki, specjalnie na ten cel przeznaczone. Pomoc dla nauczyciela, jeżeli chodzi o tę pracę, niosły różne uslužne wydawnictwa, polecające za parę groszy „wzorowe” rozkłady materiału z każdego przedmiotu na cały rok i to dla każdej klasy. Usłużność ta, poza sporą gotówką dla przedsiębiorców, przyniosła pracy nauczyciela ogrom szkód, doprowadzając do schematu, ograniczając znacznie rozwój twórczej, a nawet sensownej pracy nauczyciela. Jeżeli dziś nowy program tak trudno wchodzi w życie, to przyczynili się do tego przede wszystkim ci, którzy usiłowali nieść kolegom pomoc w tej właśnie postaci. Istota tego rozkładu polegała na mechanicznym podziale i rozłożeniu materiału naukowego, objętego programem, na poszczególne miesiące roku szkolnego. Gdzie niegdzie nie zadowalano się takim rozkładem, ale przygotowywano jeszcze rozkład szczegółowy, z podziałem na tygodnie, a nawet dni szkolne. Wreszcie pilni koledzy rozkładali czasem materiał nawet na poszczególne godziny lekcyjne. Wszystkich, przygotowujących wyżej opisane rozkłady, zajmowała i frapowała jedna myśl, t. j. jak najlepiej i najsensowniej podzielić materiał, rozłożyć, pokawałkować. Doszło się też w tym rozkładzie do perfekcji, do rozkładania na takie atomy, że już niewiele z nich można było złożyć. Wszyscy prawdopodobnie zgodzą się z tem, że praca taka ułatwiała opracowanie materiału pod względem jego zakresu, orjentowała nauczyciela w wyczerpywaniu materiału w czasie, ale cóż pozatem? A gdzie wyniki, gdzie dziecko, gdzie jego cel, gdzie wychowanie i gdzie rozwijanie? Po-

nieważ w takich rozkładach ginęły najważniejsze elementy pracy nauczyciela, stąd też nie można ich znać ani za celowe, ani za pożyteczne. Rozważając te sprawy, doszliśmy do przekonania, że nie wytrzymują one już krytyki współczesnej wiedzy pedagogicznej, nie spełniają pokładanych w nich nadziei, a co najważniejsze, nie zapewniają zrealizowania wymagań, stawianych przez nowe programy.

Z tego, oczywiście, nie wynika, że uważamy za zbyt liczne wogóle przygotowywanie rozkładu materiału. Przeciwnie, sądzimy, że jest on nawet niezbędny, o ile spełnia te warunki, jakie poniżej zakładamy, t. j. 1-o, że nie jest planem pracy, ale ułatwia jego przygotowanie, 2-o, że nie obejmuje wszystkich szczegółów z zakresu materiału, ale kształtuje tylko ramy, ewentualnie rysuje tło, które wypełnia się szczegółowo, w miarę narastania tematów w ciągu roku szkolnego, 3-o, że ma charakter statyczny, gdyż dynamiki nabierze dopiero przy realizowaniu, 4-o, że służy orientacji i uświadomieniu nauczyciela w wynikach, jakie ma osiągnąć, 5-o, że orjentuje nauczyciela w charakterze i treści materiału naukowego, programach i pomocach, przedewszystkiem zaś w podręcznikach szkolnych, 6-o, służy nauczycielowi do rozliczenia się z czasem, jakim dysponuje, 7-o, wskazuje znaki ostrzegawcze w związku z tempem pracy, wreszcie 8-o, nie stanowi kanonu, ale może być zmieniany, o ile zajdzie tego konieczna potrzeba. Tak pojęty rozkład materiału jest raczej pracą teoretyczną, w której tylko w przybliżeniu możemy uwzględnić dziecko, warunki szkoły, środowisko, jego charakter, aktualja i t. p. Ponieważ rozkład taki, zgodnie zresztą z rozporządzeniem M. W. R. i O. P., przygotowuje się na początku roku szkolnego, najdalej do dnia 6 września, nikt nie potrafi przygotować go tak, aby mógł go w 100% realizować. Jest on zatem niczem więcej, jak tylko pracą przygotowawczą, uzdalniającą nauczyciela do tych zadań i obowiązków, jakie musi wykonać podczas roku szkolnego i zapewniającą mu łatwiejszą podróż po trasie trudnej, ale jako tako oświetlonej, zabezpieczonej barjerami i opatrzonej przewodniami tablicami.

#### SZCZEGÓŁOWE PLANY PRACY.

Dopiero tak pojęty i ujęty rozkład materiału może stać się punktem wyjścia w planowaniu pracy na najbliższą przyszłość. W zasadzie rozkład ten nie określał nam nic prócz czasu, odpowiadał tylko na pytanie, co mamy zrobić z uczniami w ciągu roku szkolnego? Czyż wolno byłoby nam tedy nazywać go planem pracy? Chyba nie, gdyż nie posiada warunków, decydujących o pojęciu planu. Według nas, plan musi ściśle spełniać pewne warunki, a jeżeli chodzi o plan pracy nauczyciela, to winien przynajmniej udzielić odpowiedzi na takie pytania — co, kiedy, gdzie, czym i w jakim celu? Jest rzeczą jasną, że plan taki nie może objąć zbyt wielu zagadnień, ani długiego czasu, gdyż ma to być plan realny, wykonalny, praktyczny, uwzględniający wszystkie warunki pracy, otoczenia, cele i zadania szkoły oraz psychikę i potrzeby dziecka. Przygotowanie go z początku będzie baruzo trudne, ale zagwarantuje nam celową i systematyczną pracę, uchroni nas od niespodzianek i zapewni wyniki, przewidziane programem, uchroni od chaosu, zaoszczędzi czas, który tracimy na ciągłym zabieganiu o różne utensylja do pracy i na codzienne przygotowanie poszczególnych lekcji, stworzy wreszcie właściwą atmosferę pracy szkolnej, wyznaczając nam w niej właściwą rolę i miejsce. Wymienione czyn-

niki, to właśnie nie go innego, jak to, co decyduje o twórczej pracy nauczyciela, dającej mu zadowolenie i umiłowanie swego warsztatu.

Mając do dyspozycji ramowy rozkład materiału, przygotowany z początkiem roku szkolnego, przystępujemy do rzucenia sobie planu pracy na najbliższą przyszłość. Ustalanie czasu, jaki obejmie naszym planem, np. tydzień, dwa, miesiąc, nie jest konieczne, gdyż zależeć to będzie od jakości i trudności wysuniętego zagadnienia. W każdym razie musi to być jednak okres, który pozwoli nauczycielowi na przygotowanie pomocy, lektury i innych środków do tematu, który z kolei będzie opracowany. Wystarczy w zupełności, jeżeli nauczyciel, przygotowawszy w początku 2 zagadnienia czy dwa tematy, w miarę opracowania pierwszego będzie obmyślał następny. W ten sposób bowiem od końca oddzielać go będą zawsze 2 tematy, na opracowanie których poświęci w jednym wypadku tydzień, w innym dwa tygodnie, ewentualnie i więcej. Pierwszym obowiązkiem przystępującego do planowania pracy na najbliższą przyszłość będzie wyodrębnienie z rozkładu materiału tej treści rzeczowej, którą zamierza opracować. Jest to przeważnie praca mechaniczna. Po dokonaniu tej czynności winien długo i głęboko pomyśleć o ujęciu tej treści, ale nie dla siebie, tylko dla dziecka. Krótko mówiąc, winien zastanowić się, jak przez treść rzeczową wyzwolić u dziecka aktywną postawę i zainteresowanie. Wydaje się nam to jedynie możliwym przez ujęcie treści tak, aby stworzyć dla dziecka cel pracy. Pod tym względem szkoła ma wprost średniowieczne tradycje, gdyż nie uznaje się w niej dziecka i jego celów, każąc mu pracować w imię haseł wielkich i szczytnych, znanych nam, nauczycielom, ale niedostępnych i nieuchwytnych dla dziecka. Dlatego to dzieci w szkole, pytane, dlaczego coś robią, odpowiadają nieodmiennie, „bo pan tak kazał”. Jest w tem jacośnie coś nienaturalnego. Taką pracę można śmiało porównać z pracą galeńnika, lub bezdusznej maszyny, robota wykonywującego nieraz bardzo skomplikowane ruchy i czynności, ale bez myśli i serca. I pomyśleć, że tak dzieje się w stuleciu dziecka! Próbujmy wreszcie skończyć z tą tradycją, traktując dziecko tak, jak na to zasługuje, t. j. jako małego człowieka, mającego swoje potrzeby i zainteresowania, swoje dążenia, chcącego samodzielnie pracować i bawić się, osiągać cele bliskie mu i porywające. Zadaniem nauczyciela jest wyzyskać tę psychikę dla celów wychowania tak, aby dziecko czuło się i pozostało sobą. Wróćmy teraz do wyodrębnionego materiału z ramowego rozkładu i zastanówmy się, czy są w nim pewne wartości, pociągające dziecko, czy potrafimy stworzyć sytuację, w której nasz cel zrealizuje uczeń poprzez cel własny, i jak mu ten cel postawić. Zależeć to będzie oczywiście od wieku dziecka — i cel ten różnie będzie się przedstawiał. W klasach niższych będzie miał zabawowy charakter, w średnich — zabawowo-praktyczny, w wyższych — praktyczno-utilitytarny. W każdym wypadku jednak winien być realny, osiągalny, gdyż tylko wtedy będzie wyzwalał aktywną postawę i chęć osiągnięcia, doprowadzenia do konkretnego wyniku. Najlepiej ten cel ujmować w pewne projekty, czy zamierzenia, krótko — w zagadnienia, np. „Ozdobimy klasę”, „Pomóżmy woźnemu”, „Zróbmy zabawki dla siebie” (lub dla dzieci z ochronki), „Zbudujmy i urządzmy domek”, „Zobaczmy, co się dzieje w sadzie”, „Urządzmy choinkę”, „Uczcijmy naszych wielkich bohaterów”, „Damy przedstawienie dla naszej szkoły”, „Jedziemy do Warszawy”, „Uczcijmy kochanego Dziadka”, „Robimy akwarja”, „Pomóżmy przeżyć zimę naszym pierzastym przy-

jaciółom", „Urađymy muzeum lalek z naszego Mazowsza", „Zabezpieczymy swą salę szkolną przed zimmem", „Zbadajmy, w jakich warunkach może powstać ogień", „Nauczmy chronić się przed ogniem", „Poznajmy życie tego bohatera, aby móc go naśladować", „Nauczmy orientować się w nocy, aby trafić do obozu harcerskiego w wypadku zagłębienia się". Przykłady te wybrano dorywczo, bez zamiaru ustalania wzoru, ot, dla zilustrowania, że każdy z nich może być celem w dziecięcej pracy, pociągnąć za sobą opracowanie planu roboty, a następnie wykonanie. Zdajemy sobie sprawę z tego, że niekiedy może nadaje się do takiego ujęcia, ale też nikt tego nie wymaga, aby wszysiek materiał, bardziej czy mniej sztucznie, wliczać w ramy wysuwanych dla dziecka zagadnień, gdyż wymagałoby to zmiany całego systemu szkolnego, co w tej chwili uważamy nietylko za nieosiągalne, ale nawet za wręcz szkodliwe; należy to przeciążać sobie zawsze, jeżeli mamy ku temu warunki i odpowiednią sytuację. Obok tych zagadnień będą występowały nadal t. zw. tematy, które opracowywać się będą w sposób dotychczasowy. Przy tej okazji wyjaśniamy, że używając w dalszym ciągu terminów — zagadnienie, temat, przez pierwszy rozumieć będziemy wykonanie pewnego dziecięcego projektu przez ucznia w szkole i w domu, w sposób ciągły, aż do osiągnięcia konkretnego wyniku, który to projekt wysunie ucznia w sytuacji przypadkowej lub świadomie wywołanej przez nauczyciela; przez drugi, opracowywanie pewnej treści, wysuniętej przez nauczyciela, ujętej statycznie, tak, jak to robi się jeszcze wszędzie, np. „Rośliny wodne", „Mazowsze", „Ptaki w zimie" i t. d. Różnica między zagadnieniem a tematem o tej samej treści, najbardziej uderza z ich zestawienia: „Ucznijmy naszych bohaterów" — „Nasi bohaterzy", „Pomóżmy przeżimować naszym pierwszym przyjaciółom" — „Ptaki w zimie", „Urađymy wieczornicę góralską" — „Ludność Tatr", „Przygotujmy zabawki dla dzieci z przedszkola" — „Zabawki dzieci", Zagadnienia sugerują cel, pracę, czyn, ruch, twórczość dziecka i jego aktywną postawę, logikę i związek czynności oraz ich ciągłość, tematy natomiast sugerują gadanie, wysuwają na czoło nauczyciela i jego pracę. Mimo tego twierdzimy, że muszą one jeszcze długi czas pozostać, ale musi się je chociaż od czasu do czasu przeplatać zagadnieniami. Zagadnienia najszybciej dają się wysuwać w zajęciach praktycznych, bo taki już ich charakter, względnie łatwo — w przedmiotach przyrodniczych lub geograficznych, trudniej w arytmetyce, a najtrudniej w przedmiotach humanistycznych. Z tego też wynika, że pierwsze skrzypce przy planowaniu pracy na najbliższą przyszłość odgrywać będą nauczyciele przedmiotów przyrodniczych, zajęć praktycznych, co przecież nie zwalnia innych nauczycieli od współpracy, gdyż zagadnienia wymagać będą zawsze współdziałania wszytek. Jak z tego widać, praca w oparciu o zagadnienia najlepiej i w najnaturalniejszy sposób rozwiązuje również postulat korelacji w nauczaniu, postulat tak trudny do spełnienia przy tematycznym ujmowaniu pracy. Po rozpatrzeniu materiału i ujęciu go w zagadnienie, czy wreszcie, o ile nie dało się inaczej, wyodrębnienie tematu, stanęliśmy dopiero na progu planowania pracy. Zrobiliśmy to, co jest najważniejsze, bo postawiliśmy przed oczyma dziecka cel bliższy i wyzwoliliśmy u niego pośądanie. Na zwykły język to tłumacząc, ustaliliśmy, co będziemy robić. Mając przed oczyma ten cel i pamiętając równocześnie o stosunku materiału rzeczowego, który w zagadnieniu z uczniemi opracowujemy, do całości programu, ustalamy teraz czas, w jakim będziemy

musieli pracę tę wykonać, zaznaczając ilość potrzebnych godzin i ostateczny termin wykończenia. Jest to warunek, wypływający z określenia ilości materiału i wyników przez obowiązujący program.

Odpowiedzieliśmy dotąd dopiero 2 warunkom, jakie plan przed nami postawił t. j. ustaliliśmy: co będziemy robić i kiedy, czyli w jakim czasie to wykonamy. Gdzie? Pewnie w klasie. — Właśnie nie, bo akurat to zagadnienie wymaga innego terenu. Większość roboty bowiem odbędzie się w pracowni, reszta w parku, a wykończenie w domu. Nauczyciele zrośli się z murami, zrośli się z przekonaniem, że tylko gmach szkolny jest miejscem nauczania, zapomnieli o wskazaniach Komisji Edukacji Narodowej, że uczniowie winni zdobywać wiedzę z łąk, pól i lasów. Otóż planowanie pracy zagadnieniami ma i to do siebie, że każe nauczycielowi szukać najlepszego terenu, zmusza go do prowadzenia dzieci do muzeów, zagród, parków i sadów, do fabryk, warsztatów rzemieślniczych i do pracowni szkolnej, t. j. tam, gdzie wrę praca i gdzie w trudzie wykuwa się dobro. A klasa? Tak, także i klasa, ale wtedy, kiedy inaczej być nie może, wtedy, kiedy trzeba będzie w skupieniu dokonać rachunku z wykonanej pracy, czy utrwalić, pogłębić pojęcia, które mają stać się trwałą własnością ucznia.

Wyszukawszy teren, z kolei rzeczy musimy poszukać narzędzi, pomocy, środków, niezbędnych do zamierzonej pracy. Rozmyślnie wymieniamy narzędzia na początku, bo koledzy, poza nauczycielami zajęć praktycznych jeszcze się do nich nie przyzwyczaili. Gotowe, precyzyjne pomoce posiadają daleko mniejszą wartość, niż prymitywne, ale przygotowane i wytworzone przez dziecko. Z tego też powodu nie wydaje się nam paradoksem twierdzenie, że jest szczęściem dla szkoły, jeżeli nie ma pomocy. Gdzie ma być czyn, tam musi być i narzędzie. Pewnie, że narzędziem tem niezawsze musi być strug, piła czy siekiera, może niem być ołówek, karton, papier, gazeta i książka. To wszystko trzeba jednak przemyśleć i przygotować. O ile trudno jest przygotować narzędzia pracy ręcznej, to daleko trudniej przygotować narzędzia pracy umysłowej, jeżeli nie będziemy ograniczać ich do podręcznika szkolnego. Mamy tu przede wszystkim na uwadze lekturę dziecięcą. Trzeba się zgodzić z tem, że znawstwo literatury dziecięcej jest u nauczycieli niedostateczne, bo rzadko w niej szukano ucieczki i pomocy. Jeszcze czasem posłuży się nią, poza nauczycielem języka polskiego, historyk, ale pozostali robią to w bardzo nielicznych razach. Tymczasem niedoceniany ten pomocnik tęskni w szafach bibliotecznych i czeka lepszego zaszeregowania i zaliczenia do należnej mu kategorii. Trudno, musimy wreszcie wysłuchać i jego głosu i pomyśleć o nim przy planowaniu pracy, a odda nam nieocenione usługi. Za uzupełnienie narzędzi, pomocy i środków musimy też uważać pracę dziecka, pracę nietylko szkolną, ale i domową. Będzie ona posiadała tem większą wartość, im będzie bardziej samodzielną i dokładniej wykonaną. Ale aby tak było, musimy ją zgóry przewidzieć, oznaczyć, krótko mówiąc, przygotować. Jeżeli chodzi o pracę dziecka w szkole, to nie ulega wątpliwości, że przygotowywało się ją względnie uczciwie, ale pracę domową traktuje się dotąd, jak piąte koło u wozu. Zadaje się przeważnie po dzwonku, kiedy przerwano już wątek myśli ucznia; zadania są najczęściej mechanicznem obliczaniem „formulek” z podręcznika do arytmetyki, przepisywaniem z książki do ćwiczeń, lub kopjowaniem rysunków z książki do nauki o przyrodzie i geografji. Zapomina się, że to ma być dalszym ciągiem pracy



szkolnej, przez którą mamy zapewnić sobie osiągnięcie należytych wyników. Kto wie, czy nie byłoby lepiej, przynajmniej na pewien czas, tak sprawę postawić, że praca w szkole jest przygotowaniem ucznia do pracy domowej! Byłoby to nie co innego, jak owa wartościowa metoda, znana pod nazwą nauczania pod kierunkiem. Ale poco aż tak daleko. — Wystarczy, jeżeli w planie pracy uczciwiej i głębiej nad nią pomyślimy, aniżeli robiliśmy to do tego czasu, bo opłaci się wielokrotnie. Można by już sądzić, że odpowiedziawszy na pytania co, kiedy, gdzie i czym, rozwiązałyśmy wszystko, co łączy się z przygotowaniem planu pracy. Nie bądźmy jednak egoistami, zwłaszcza wtedy, kiedy w klasie pracuje więcej naszych kolegów. Tymczasem nie każdy poczuwa się do obowiązku, aby kolegom zakomunikować, co zamierza zrobić z dziećmi w najbliższym czasie. Przecież kolegom może się to przydać do wyzyskania, nawiązania, utrwalenia, stworzenia sytuacji i t. p. A może tobie przyda się pomoc kolegów? Poproś ich o to! Wspólnymi siłami łatwiej będzie udźwignąć ciężar pracy, związanej z kształceniem dzieci. Że w wyniku tej troski powiąże się w świadomości ucznia opracowywana treść, że w umyśle powstaną jasne i wyraźne pojęcia, że zrodzi się przekonanie o związku przyczynowym i skutków i t. p. — to zysk oczywisty, ale nie jest on rezultatem sztucznych zabiegów o zastosowanie korelacji, ale rezultatem współpracy koleżeńskiej i altruistycznego nastawienia. W wypadkach takich nie będziemy się też potrzebowali spierać o to, co kto przez korelację rozumie — wejdzie ona bowiem w naszą pracę, jako jedno ogniwo z całego łańcucha starań i zabiegów o właściwe wychowanie młodego pokolenia. Wyraźnie podkreślamy — wychowanie, jako cel najwyższy, jako ośrodek, któremu służyć muszą wszystkie poczynania, jako ideał, w cieniu którego błędna cele inne. Bardzo wyraźnie stwierdza ten fakt także i nowy statut publicznych szkół powszechnych, który sprowadza nauczanie do roli środków wychowania. Nie nauczanie zatem, a wychowanie jest celem pracy nauczyciela w szkole. Nieszczęście całe leży w tem, że tak organizować i pojmować naszą pracę nikt nas nie nauczył, gdyż specjalny nacisk kładziono na sprawy nauczania. Wychowanie traktowano jako produkt uboczny, osiąganym przy nauczaniu. Uczono nas, jak przygotować plan pracy dydaktycznej, jak metodycznie opracować treść poszczególnych przedmiotów, ale nie uczono umiejętności wyzyskiwania jej do urabiania i rozwijania charakteru. Otóż podobnie, jak obowiązkiem każdego nauczyciela jest na początku roku zorientować się w wynikach, materiale, czasie i t. p. i stworzyć ramowy plan pracy dydaktycznej, obowiązkiem jest również rzucić sobie plan pracy wychowawczej. Jest rzeczą dla nas obojętną w tej chwili, czy plan ten będzie zawierał tylko jakieś hasła, czy będzie wskazywał na pewne cnoty, w których będą ćwiczyć się uczniowie w różnych klasach w ciągu roku szkolnego, chcemy tylko zwrócić uwagę na konieczność jego przygotowania jako materiału, z którego czerpać się będzie przy przygotowywaniu planu pracy wychowawczej na najbliższą przyszłość. Chodzi nam tu mianowicie o spełnienie ostatniego warunku, wymaganego od planu pracy szkolnej, t. j. o odpowiedź na pytanie, czemu to ma służyć, jaki pożytek odniesie dziecko z naszej pracy dydaktycznej w kształtowaniu swej osobowości. Wydaje nam się, że byłoby błędem nie do darowania, gdybyśmy w przygotowywaniu pracy na najbliższą przyszłość o tem nie pomyśleli, nie ustalili momentów wychowawczych, które nasuwa nam treść materiału i organizacja pracy. O ile możliwości, starać się musimy przy tej spo-

sobności zwrócić uwagę i wysuwać momenty, związane z założonym planem pracy wychowawczej, a dopiero w braku łączności pomyśleć o innych. Przez omówienie i postawienie w planowaniu pracy spraw wychowawczych na końcu nie chcemy wskazywać na ich mniejszą wartość, przeciwnie, sądzymy, że trzeba by umieścić je na naczelnym miejscu i z nich dopiero wyprowadzać i im podporządkować pracę dydaktyczną, ale taki układ jest wynikiem postawionych na początku warunków, jakim winien odpowiadać plan pracy szkolnej. Liczyć się też zresztą musimy z naszymi przyzwyczajeniami, natogami, systemem szkolnym i jego charakterem, wreszcie z programami, które ustalają treść i wskazują wyraźnie materiał, jaki mamy do rozporządzenia i przepracowania, które pozwalają, oczywiście, na pewne odstępstwa, w zależności od potrzeb i warunków, a nie wskazują i nie określają przecież wyraźnie materiału, który należałoby zrealizować w zakresie potrzeb wychowania. Gdyby istniał program wychowania, to w związku z nim dobieralibyśmy logicznie materiał nauczania, jeżeli istnieje jednak program nauczania, to w związku z nim dobierać będziemy materiał wychowawczy, t. j. wyszukiwać takie momenty wychowawcze, jakie mieszczą się w materiale programowym, usiłując połączyć specjalny nacisk na tę wartość, które służyć nam będą do realizowania planu wychowawczego. Wydawałoby się, że takie przygotowywanie planu pracy na najbliższą przyszłość jest rzeczą bardzo trudną, prawie niewykonalną, bo przecież dysponujemy małą ilością czasu, gdyż lwia jego część zabiera nam codziennie przygotowanie się do lekcji, a resztę dodatkowa praca zarobkowa i praca społeczna. Otóż właśnie z tego także względu wynika konieczność takiego a nie innego przygotowania pracy. Choć naprawdę przygotowywaniu planu musimy poświęcić sporo czasu, ale też przygotowani jesteśmy nie na jedną lekcję, lecz na ich cykl, czasem na tydzień czy dwa, w zależności od zagadnienia, bo zawsze wiemy, gdzie jesteśmy i co będzie dalej. Zdobywamy w ten sposób dużą ilość dni wolnych, zabezpieczamy się od niespodzianek, rozczarowań, których nie brak w naszym zawodzie.

Z poczynionych doświadczeń wiemy, że próby w tym kierunku uwieńczone zostały pełnym powodzeniem w klasach, w których udziela poszczególnych przedmiotów wielu kolegów, ale i tam nie salamały się z kretesem. Główną przyczyną niepowodzenia w tych ostatnich wypadkach jest to, że Koledzy lekko potraktowali konieczność wspólnego opracowania planu i usiłowali stworzyć go dla swego przedmiotu, a nawet usiłowali całkowicie zarzucić system przedmiotowy. Były to zatem skrajne ujęcia. Tymczasem projekt ten nie jest rewolucją, jest zwykłą próbą nadania sensu pracy, mającą na celu ułatwić i zapewnąć jej ciągłość i powodzenie, nauczycieli zaś zabezpieczyć przed dorywczością, niespodziankami i t. p., o czym zresztą wyżej już była mowa.

W. Okarmus

## Z NASZYCH DOŚWIADCZEN

### ROLA PISEMEK DLA MŁODZIEŻY W WYCHOWANIU I NAUCZANIU: I. „PŁOMYCZEK”.

Nauka języka polskiego w szkole powszechnej da się ująć w trzy zasadnicze zagadnienia: mówienie, czytanie i pisanie. O ile mówienie i pisanie opierają

się może na najbardziej dowolnych tematach, najczęściej wysuwanych przez życie bieżące, to czytanie zwykle skrepowane jest tematami, ujętymi w najpopularniejszej książce szkolnej — w czytankach szkolnych czyli wypisach. Dawna szkoła ograniczała czytanie do wypisów i to jej wystarczało. Zamknięcie jednak zainteresowań czytelnianych ucznia w ramach skromnych wypisów nie może być uznane za dobre. Wypisy albo czytanki szkolne powstają jako wydawnictwa, przeznaczone dla całego kraju, stąd też wynika ich szablonowy nieraz charakter. Wypisy pisane są z tem założeniem, że mogą one w wielu jednakowych wydaniach służyć przez kilka conajmniej lat kilku rocznikom szkolnym; dlatego też wypisy nie noszą cech świeżej aktualności, nie reprezentują więc tego, tak ważnego czynnika w dzisiejszej szkole, jakim jest konieczność nawiązywania pracy szkolnej do chwili bieżącej. Podręcznik do czytanek wywołuje zainteresowanie wśród dziatwy szkolnej tylko w tej chwili, kiedy go dziecko po raz pierwszy otrzymało do rąk; wtedy z ciekawością przegląda książkę, wybiera ciekawsze czytanki, poczem książka jest już znana, a wyjmuje się ją w szkole na rozkaz nauczyciela z pewną niechęcią.

Zakres czytanek w każdym podręczniku jest mocno ograniczony. Ileż to razy spotykamy się w szkole z tem zjawiskiem, że na lekcji języka polskiego nie mamy co czytać, gdyż podręcznik został całkowicie przerobiony; wtedy, „dla wprawy” przeprowadzamy ponowne czytanie znanych już czytanek, której to pracy towarzyszy całkowita apatia klasy. Szata zewnętrzna wypisów z musu jest skromna, gdyż za zgóry ustaloną cenę, obecnie zazwyczaj niską, nie można dać uczniowi kolorowych obrazków,

Nic też dziwnego, że w tym stanie rzeczy powstała gwałtowna potrzeba uzupełnienia czytanek szkolnych nowym materiałem, bardziej żywym, aktualnym i interesującym. W wielu wypadkach czytanki szkolne w dzisiejszej formie uznano wogóle za niezadowalające i zastąpiono je nową formą źródeł lektury — pisemkami szkolnemi.

Program szkoły powszechnej, ożywiony najszlachetniejszymi intencjami wychowawczemi, przewiduje wprowadzenie pisemek dziecięcych już od klasy trzeciej. Mianowicie, w związku z mówieniem i czytaniem wymaga od ucznia umiejętności swobodnego wypowiedzania się na temat czytanek z podręcznika lub pisemka dziecięcego.

Oficjalne uznanie pisemka dziecięcego za pomoc naukową w szkole powszechnej przyjąć należy za posunięcie bardzo dodatnie i wynikające z należytego zrozumienia ducha nowej szkoły. Pisemko dziecięce ma przed sobą szerokie możliwości. Będąc perjodykiem, stale nawiązywać może do aktualnych przeżyć społeczeństwa dziecięcego. Nie znudzi ono dziecka, gdyż co pewien czas przychodzi do szkoły jako coś nowego, oczekiwanego, a nieznanego. Żyje ono specjalnem życiem i jest ściśle przystosowane do wymagań czytelnika-dziecka, na którego zainteresowaniach musi się oprzeć, gdyż inaczej padnie. W spisie pism dziecięcych w Polsce, przeznaczonych dla dzieci w wieku od 8 do 10 lat, bezsprzecznie pierwsze miejsce zajmuje „Płomyczek”. Pisemko to jest doskonałym przykładem należytego ustosunkowania się do nowej rzeczywistości w szkole,

Gdy tylko weszły w życie nowe programy dla szkół powszechnych, redakcja „Płomyczka” zrozumiała, że pisemko stać się może ważnym czynnikiem wychowawczym nowej szkoły, o ile przystosuje się do wymagań nowego programu

To przystosowanie „Płomyczka” do potrzeb nowej szkoły przeprowadzono bardzo umiejętnie i wnikliwie. I to zadecydowało, że „Płomyczek” stał się w szkole niezbędną pomocą, naskutek czego w setkach tysięcy egzemplarzy rozchodzi się po całym kraju, co znów umożliwiło pisemku zdobycie tak okazałej szaty zewnętrznej, że pozazdrościć jej może każde pisemko zagraniczne o podobnych celach.

Czyż istnieje jakikolwiek podręcznik szkolny, któryby mógł pokusić się o wywołanie takiego zainteresowania, jak „Płomyczek”? Dzieci z niecierpliwością oczekują dnia przybycia do szkoły tego pisemka, a otrzymawszy je do rąk, z niecierpliwością rozcinają tajemnicze kartki i głośno wypowiadają swą radość przy każdym nowem spostrzeżeniu.

I odrazu nawiązują kontakt z rzeczywistością swoją oraz z rzeczywistością polską. Bo każdy numer „Płomyczka” jest odbiciem tej rzeczywistości.

„Płomyczek” nastraja setki tysięcy dzieci na jedną nutę, wciąga te masy dusz w środowisko wspólnych i aktualnych zainteresowań, budzi wspólne przeżycia, tworzy wspólne ideowo społeczeństwo dziecięce.

„Płomyczek” jest aktualny. Skupiając materiały każdego numeru wokół wspólnego i aktualnego ośrodka zainteresowań, tworzy pewną całość, jakże predystynowaną na celową pomoc w nauczaniu i wychowaniu.

Przyjrzyjmy się konstrukcji „Płomyczka” w minionym okresie 1934-35 roku szkolnego. Wyliczę ośrodki tematyczne poszczególnych numerów „Płomyczka” od 1 do 21 z roku szkolnego 1934-35.

- Nr. 1. Idziemy do szkoły. Po wakacjach. Powódź w Małopolsce. S. p. Bronisław Pieracki.
- Nr. 2. Życie w szkole. Luźne czytanki.
- Nr. 3. Wieś i miasteczko. Życie i zajęcia ludzi w swych środowiskach. Rozrywki.
- Nr. 4. Jesień (owoce i jarzyny dojrzewają). Rozrywki.
- Nr. 5. Jesień (grzyby, opadanie liści). Projekty zabaw. Zabawki z leśnych darów.
- Nr. 6. Jesień — deszcze jesienne. Baśni. Tydzień szkoły powszechnej.
- Nr. 7. Życie w mieście. Challenge. Jak zrobić latawiec. Rozrywki.
- Nr. 8. Życie na wsi, Co można zrobić ze słomy. Rozrywki.
- Nr. 9. Miasteczko, rzemieślnicy. Zabawy w związku z pracą rzemieślników.
- Nr. 10. Gospodarstwo wiejskie. Roboty, rozrywki.
- Nr. 11. Oszczędzajmy. Groby.
- Nr. 12. Święto Niepodległości, wojsko polskie. Utwór sceniczny.
- Nr. 13. Zabawy dzieci, zabawki. Jak robić zabawki z byle czego?
- Nr. 14. Mieszkańcy podwórza wiejskiego. Ozdoby na choinkę. Nowe książki dla dzieci.
- Nr. 15. Na drodze do miasta. Zabawa w tunel. Robótki.
- Nr. 16. Św. Mikołaj. Niedługo święta. Utwór sceniczny. Jak pisać na karcie pocztowej. Ozdoby choinkowe.
- Nr. 17. Zima. Ozdoby choinkowe.
- Nr. 18. Boże Narodzenie. Kolędnicy. Ozdoby choinkowe.
- Nr. 19. Mrozy i śniegi. Utwór sceniczny. Zabawki z kartonu. Rozrywki.
- Nr. 20. Życie we wsi oświeconej. Na poczcie. Rozrywki.
- Nr. 21. Imieniny Pana Prezydenta. Zabawy.

Wskazawszy, że „Płomyczek” jest aktualny, nie potrzebuje informować, w jakich to dniach ukazywały się poszczególne numery „Płomyczka”; przejrzanie wykazu treści każdego numeru wystarczy. Przed oczami czytelnika przesunęło się żywo całe półrocze bieżącego roku szkolnego ze wszystkimi momentami radośniami i smutniami.

A ponieważ piśmiennictwo przeznaczone jest dla dzieci od lat 8 do 10, ujęcie zagadnień jest barwne, przystępne, pełne akcji, życia. Poza tem szereg dłuższych opowiadań, zakończonych w poszczególnych numerach frapującymi literami — D. c. n. — uzupełnia całość.

Spójrzmy teraz na treść omawianych numerów „Płomyczka” z punktu widzenia potrzeb programów szkolnych.

Tematem rozważań ucznia w klasie drugiej szkoły powszechnej mają być zdarzenia z życia, zabawy i zajęcia dzieci w domu i szkole, uroczystości szkolne i państwowe, obrazki z życia naszej miejscowości na tle zmian pór roku, dnia, pogody, zajęcia mieszkańców, życia zwierząt i roślin, świat baśni, bajek i legend. W klasie trzeciej tematy te rozszerzają się na szersze środowisko — naszą miejscowość i okolica: miasto, miasteczko, wieś; życie w tych środowiskach.

W klasie czwartej zainteresowania dzieci rozszerzają się na całą Polskę, którą należy poznać w kilku ogólnych obrazach, oraz na kilka obrazów z przeszłości. Najważniejsze zdarzenia bieżące z życia Polski nadal mają być przedmiotem zainteresowań dzieci.

Zestawienie materiału, zawartego w omawianych numerach „Płomyczka”, z wymaganiami programów dla klasy drugiej, trzeciej i czwartej szkoły powszechnej wykazuje, że piśmiennictwo to właśnie tym klasom ma przysłużyć z pomocą wychowawczą i naukową. I ze swej roli pomocy wychowawczej oraz naukowej wywiązuje się doskonale, musi tylko dotrzeć do rąk ucznia, aby mogło być przez niego czytane i omawiane. Niezwykle dogodne warunki prenumeraty, dostosowane do potrzeb spauperyzowanego społeczeństwa, umożliwiają dotarcie „Płomyczka” do każdej szkoły.

Jeżeli jednak szkoła zdobywa się na bądźco bądź poważny wysiłek prenumerowania większej ilości numerów „Płomyczka”, musi go odpowiednio wyzyskać. Program przewiduje czytanie czytanek w domu i w szkole. I „Płomyczek” musi być czytany w szkole i w domu. Po wręczeniu dzieciom „Płomyczka” do rąk należy im pozostawić trochę czasu na ogólne rozejrzenie się w całość nowego numeru i ewentualne ciche odczytanie ciekawszych rzeczy. Ta praca może być dokonana zarówno w szkole na t. zw. cichych lekcjach, jak i w domu. Nauczyciel winien też wyzyskać pierwsze wrażenia dzieci jako temat do ćwiczeń w mówieniu. Niechaj dzieci wypowiedzą się na tematy najbardziej interesujące, niechaj pytają o rzeczy nieznanne. Nauczyciel będzie miał możność poznania zainteresowań dzieci, oraz sposobu reagowania na nowe zjawiska. „Płomyczek” ze słusznych względów wyprzedza nieraz o kilka dni pewne mające nastąpić zagadnienia i wydarzenia, a tem samem wytwarza odpowiednie warunki do powstawania projektów i zamierzeń dziecięcych.

Jedne utwory czytają dzieci wspólnie w klasie, omawiają szczegółowo, dyskutują, inne zaś czytają w domu, a w szkole omawiają ogólnie. Z „Płomyczka” uczą się wierszy, opracowują utwory sceniczne, deklamacje chóralne, inscenizacje (jak to robić — mówi stale miesięcznik „Teatr w szkole”).

Wprowadziwszy „Płomyczek” do szkoły, zauważymy szybko, jak błędnie rola podręcznika, będącego siłą rzeczy tworem schematycznym, pozbawionym rumieńca życia.

„Płomyczek” żyje. Można z nim rozmawiać, korespondować. „Płomyczek” razem z dziećmi entuzjazmuje się, smuci, rzuca inicjatywę i kontroluje, jak została ona wykonana. Roczniki „Płomyczka” przy wielu okazjach, szczególnie z okazji obchodów i uroczystości, powracają do klasy i uczą nas, co możnaby z okazji tej uroczystości przeprowadzić. Z „Płomyczka” korzystają i uczniowie i nauczyciele. Dział rebusów i zagadek, nowych zabaw dziecięcych, dział robót ręcznych — to arsenał pomysłów do pracy ucznia i nauczyciela.

Ażebymy mieć obraz całości, należy dodać, że „Płomyczek” wychodzi wraz z bezpłatnym dodatkiem „Małym Płomyczkiem”, przeznaczonym dla dzieci najmłodszych.

Nie należy zapominać o jeszcze jednej ważnej pozycji wychowawczej: przez wprowadzenie pisemka do szkoły już od dziecięcych lat zaczynamy przyzwyczajając do czytania i prenumerowania pism. Mały człowieczek powoli zaczyna wchodzić w środowisko ludzi kulturalnych, czytających własne pisma.

Z tego przyzwyczajenia nie wyjdzie łatwo. Gdy dorośnie, będzie odczuwał nieodpartą potrzebę prenumerowania i czytania odpowiedniego dla siebie czasopisma, a tem samem wyrobi w sobie zamiłowanie do czytelnictwa, które jest jednym z zasadniczych celów nauki języka polskiego w szkole. K. Staszewski

## SZKOŁA A ŚRODOWISKO.

Od początku roku szkolnego moja klasa, czwarty i piąty oddział, mają samorząd. Jest więc wójt, sekretarz, radni i inni „dygnitarze” klasowi, którym zostały powierzone pewne funkcje, jakie narówni z innymi obowiązkami szkolnymi muszą spełniać dokładnie i sumiennie.

Nic też dziwnego, że chłopcy musieli się przejąć swojemi rolami i nietylko zastanawiają się nad swojemi obowiązkami w szkole, na zebraniach, czy w pogawędkach, ale często rozprawiają o tem między sobą w domu. Dzięki temu życie szkolne łatwo przedostaje się do wiadomości wsi i rodziców. To też niemałe zdziwienie starszego społeczeństwa, kiedy dowiaduje się, że w szkole istnieje jakaś tam gmina, której syn Semena jest wójtem, syn szewca Iwana sekretarzem, a i inne stanowiska również obsadzone są „nicponiami z pod ciemnej gwiazdy”, na których już od maleńkości stateczni ojcowie spoglądają z politowaniem i z pogardą.

Nikomu w głowie się nie mieści, że sam kierownik szkoły z tą „hołotą”, o, tak — z własnej chęci — jeszcze „po szkole” zostaje i nad czemś tam z nimi radzi, a wielu takich z pewnością się znajdzie, że ta „zabawa” kierownika z dziećmi, zgola się im nie podoba. Niejednego z sędziwszych ojców, gospodarzy, wyprowadza to poprostu z równowagi. Taki z pewnością, gdy się spotka z sąsiadem czy dobrym znajomym, zaraz mu powie:

— Słuchajcie, kumie, czy słyszeliście wy coś podobnego, ażeby nauczyciel, zamiast uczyć dzieci, bawił się z nimi? Kiedyś za „ruskiego”, jakem jeszcze ja chodził do szkoły, tego nie było. Baliśmy się wszyscy nauczyciela, jak wilka, żeby tylko dzwonek po lekcjach, to każdy rwał do domu, aż ziemia święta grzmiała. A dziś — ja wam powiadam — świat się przewrócił do góry nogami,

nauczyciel założył w szkole jakąś tam gminę i zostaje z dziećskami po lekcjach na jakieś tam narady; o czym też oni mogą radzić?”.

Tak mniej więcej ludziska ze wsi interpretują sobie niektóre poczynania dzisiejszej szkoły, a to nie zawsze przynosi dla niej pożądane rezultaty. Czasem najlepsze myśli, czy intencje nauczyciela, lub co gorzej — zarządzenia władz — spotykają się tutaj z niechęcią ludności, co często wpływa fatalnie na ich wykonanie i należy im respekt.

O ile z jednej strony ta beztraska ignorancja, z jaką często ludzie wiejscy odnoszą się do spraw poważnych, bywa humorystyczną, o tyle z drugiej — nie można pozwolić na ich negowanie. Stąd zapoznanie bliższe wsi z istotą danej sprawy wydaje się rzeczą konieczną. Jeśli w tym wypadku chodzi o kwestję szkolną, nie będzie to nawet tak trudne, gdyż pewna współpraca między szkołą a domem z małemi może wyjątkami istnieje przecież prawie wszędzie.

Nie będzie to wcale rewelacją, jeśli wspomnę, że udostępnienie celów dzisiejszej szkoły najlepiej można skutecznie na przykładach, które mogą być również bardzo ważnym czynnikiem oddziaływania szkoły na środowisko. Doświadczenie nam wskazuje, że każda efektywniejsza praca szkoły zachęca najczęściej do tej samej pracy dorosłych. Czy to będzie przedstawienie, czy świetlica, czy sadzenie drzewek, a choćby nawet i czytanie książek, zawsze prawie znajdzie wielu naśladowców wśród starszych.

Zwrócenie więc uwagi na ten doniosły moment powinno żywo zainteresować nauczycielstwo, jako czynnik o dużem znaczeniu, przy pomocy którego łatwo będzie szkoła spełniała swoje zadanie oddziaływania wychowawczego na środowisko, a przytem i wychowanie obywatelsko-państwowe może znaleźć tutaj realne podstawy. Na tem ogólnem tle musi wystąpić zdecydowanie autorytet szkoły i jej niezaprzeczonego rola. Te dwa momenty, ściśle związane i wypływające z przeświadczenia środowiska, muszą być tym fundamentem, na którym szkoła może osiągnąć najwyższe szczyty swego rozwoju i znaczenia dla Państwa i społeczeństwa. Jak sobie tę pozycję w poszczególnych wypadkach zdobyć, najlepiej wskaże nauczycielowi własny spryt i lokalne warunki. Nie jest wykluczeniem, że zagadnienie to nadaje się do głębszego zastanowienia i dyskusji.

Skoro jednak za wyjście do tych rozważań obrałem sobie samorząd szkolny, jako najbardziej rozpowszechnioną formę pracy społecznej na terenie szkoły, nie będzie więc od rzeczy podać opis przykładu, przy pomocy którego idee samorządową starałem się spopularyzować u siebie we wsi.

Na kilkanaście dni przed ostatnią niedzielą półrocza zwołałem zarząd gminy szkolnej, do którego zwróciłem się mniej więcej temi słowy:

— Słuchajcie, chłopcy! Wkrótce będziemy mieli półrocze; każdy z was dowie się, jak się sprawował i uczył w tem półroczu. Czy jego praca była dobrą, wystarczającą, czy też może niedostateczną? Zależnie od tego, jedni z was będą się starali jeszcze lepiej uczyć się i wykonywać swoje obowiązki, ażeby zasłużyć na lepsze jeszcze świadectwo, a inni znów niewątpliwie dołożą wszelkich wysiłków i starań, ażeby te błędy czy zaniedbania, jakie były dotąd, nadrobić. Każdy z was z pewnością pomyśli o tem minionem już półroczu i zastanowi się, jak spędzić pożytecznie następne.

Potem znów zacząłem mówić o konieczności zastanowienia się także nad samorządem szkolnym, zdania sobie sprawy z dotychczasowej działalności w poszczególnych dziedzinach jego pracy. W zakończeniu przemówienia napomknąłem

też, czyby nie było pożądanem, ażeby na tak ważne posiedzenie gminy szkolnej zaprosić rodziców. Niech i rodzice dowiedzą się, co my tutaj robimy, niech nie myślą, że potraficie tylko w domu figle płatać i przynosić im wieczne zmartwienia.

Skończyłem na tem przemówienie i czekałem, co też z tego będzie. Oczywiście, wszystkie dzieci na moją propozycję zgodziły się bardzo chętnie. Bo tu jest i pole do popisu i sposobność odgrywania poważnej roli, słowem, rzadko nadarżająca się okazja zaspokojenia jakichś swoich pragnień, które tak przecież często nurtują w młodocianych umysłach.

Praca przygotowawcza już rozgorzała. W następnym dniu wielu z tych małych referentów miało poważne obawy, jak przy tylu ludziach będą zdawali swoje sprawozdania, co tem bardziej jeszcze podniecało ich do czynu. Nietyle z konieczności, ile z chłopięcej werwy rozprawiano i krzątano się z temi różnemi sprawozdaniami — dla mnie, aż do znudzenia, gdyż musiałem cały ten nagromadzony materiał przeglądać i nieco poprawić. Słowem, ruch w szkole nadzwyczajny, przygotowania wielkie, program nazbyt urozmaicony.

Nareszcie przychodzi oczekiwaną niedzielą. Pełna szkoła dzieci i starszych. Jakieś posiedzenie rodziców i dzieci, nikt z dorosłych nie rozumie, o co chodzi; wielu z pewnością to się nie podoba. Mimo wszystko, wchodzą ludziska do klasy i zajmują tam miejsca, wszedłem również i ja, pozdrowiłem ludzi i ku ogólnemu zdziwieniu, zamiast stanąć jak zwykle, za stołem, usiadłem w ławce. Za stołem natomiast stoi kilku uczniów. A teraz jeden z nich dość głośno odchrząknął i zaczynają padać pierwsze słowa. Mówi wójt gminy szkolnej. Na początku głos drżący, ale szczęśliwie to mija i dalej już z całym namaszczeniem powagi wójtowskiej poczyna prawić o znaczeniu samorządu w szkole, następnie idzie ogólne sprawozdanie. Wszystko to trochę brzmi, jak deklamacja, ale na sali wrażenie ogromne. Teraz następuje sprawozdanie kasowe, sprawozdanie sekcji porządku i czystości, referat o ptaszkach i akcji odżywiania ich na terenie szkoły, przemówienie redaktora ściennej gazety szkolnej p. t. „Nasza Szkoła”. Dalej dyskusja nad sprawozdaniami i omówienie imprez świątecznych. Na zakończenie wygłoszono jeszcze pogadankę „O Bolesławie Chrobrym” i „Jak powstaje wiatr”, oraz jeden z uczniów opowiedział treść dłuższej noweli, napisanej na temat napadów tatarskich. Na tem był koniec.

Muszę przyznać, że ogólne wrażenie było nadspodziewane. Bez wielkiej nawet znajomości psychologii można było poznać, że na sali nastąpił pewien przełom. O ile na początku czuć było obojętność lub zgoła niechęć, o tyle potem nastąpiło rozpogodzenie i wyraźne zadowolenie, wypływające ze zrozumienia i poznania istoty rzeczy.

Edward Wałowski.

## ZAGADNIENIA WYCHOWANIA GOSPODARCZEGO W SZKOLE.

Realizacja haseł oszczędnościowych, samowystarczalności gospodarczej musi się odbywać w szarej, codziennej, systematycznej pracy.

Szkoła powszechna jako instytucja wychowawczo-naukowa dawno zrozumiała doniosłość zagadnień gospodarczych, które umiejętnie wplecione i odpowiednio naświetlane w pracy szkolnej przynoszą zarówno wychowankowi, jak społeczeństwu i państwu nieocenione wprost korzyści.

Do środków i doświadczeń, poczynionych w tym kierunku, pragnę dorzucić



swoje, że się tak wyrażę „przygodne” środki, zapomocą których staram się młodzież wychowywać w duchu gospodarczym, w duchu potrzeb państwowych oraz związanych z nimi obowiązków obywatelskich.

O wyniku oddziaływań wychowawczych w tym kierunku decydują zasadniczo trzy ważne czynniki:

- 1) dobieranie aktualnych zagadnień gospodarczych,
- 2) systematyczność w akcji uświadamiającej,
- 3) przekonanie uczniów zapomocą odpowiedniego ujmowania metodycznego wysuwanych zagadnień.

Na lekcji geografii wzgl. nauki o Polsce współczesnej, a także w nauce innych przedmiotów bardzo często tego rodzaju zagadnienia same się narzucają. Przy omawianiu np. naszego bilansu handlowego wysunęła klasa tezę, że stanowczo za dużo sprowadzamy, że import winniśmy ograniczać do minimum, a starać się o stały rozwój eksportu. Wykazaliśmy sobie, co Polska sprowadza z zagranicy. Mimowoli chłopcy zaczęli zwracać uwagę na siebie, oglądać się po sobie. Padło wreszcie następujące pytanie: — Proszę pana, czy ołówek Fabera jest wyrabiany w Polsce? Zaczyna się dobrowolna rewizja. Okazuje się, że klasa, złożona z 62 uczniów, ma 23 ołówki pochodzenia zagranicznego. Robimy odpowiednie obliczenie, ile pieniędzy z tego tytułu wypychamy obcokrajowcom. Przyjmując, iż dziecko rocznie „niszczy” 5 ołówków à 15 gr, w szkole po zbadaniu w 15-tu klasach okazało się, że przeciętna obcych ołówków wynosi 25, robimy odpowiednie obliczenie:

$$5 \times 15 \text{ gr} = 75 \text{ gr}; 75 \text{ gr} \times 60 \text{ (uczniów)} \times 15 \text{ (klas)} = 675 \text{ zł.}$$

W trakcie „rewizji” wyszło na jaw, że jeszcze gorzej przedstawia się sytuacja z piórami. Na jedno pióro kulkowe Wasilewskiego przypada 3 — 5 piór z napisami: Bonn, Leipzig, Berlin i t. p., a więc niemieckich. Znow wdzieczna praca statystyczna. Dziecko „niszczy” przeciętnie 2 pióra tygodniowo à 5 gr. Niechaj tylko 50% nieuświadomionych kupuje pióra zagraniczne a otrzymamy zawrotną sumę 315 zł.,

$$\text{bo } 30 \text{ (uczni.)} \times 2 \text{ (pióra)} \times 52 \text{ (tyg.)} \times 15 \text{ (kl.)} \times 5 \text{ gr} = 315 \text{ zł.}$$

Podobne obliczenia wydatków na gumki zagranicznego pochodzenia wykazują kwotę 712 zł., atrament około 200 zł, obsadki zeszyty i t. p. A więc jedna szkoła w ciągu roku pozbawia pracy kilkunastu robotników dlatego jedynie, że uczniowie nie przestrzegają hasła „swój do swego po swoje”.

Innym razem spotkałem uczennicę, niosącą sprawunki ze sklepu, wśród których zauważyłem pastę do zębów. Po dokładnem obejrzeniu przekonała się, iż pasta ta jest wyrobu niemieckiego.

Uważam, że właśnie t. zw. godziny wychowawcze należy poświęcać stałemu zapoznawaniu młodzieży z towarami naszego pochodzenia, oraz odróżnianiu towarów obcych, których naprawdę niejednokrotnie młodzież odróżnić nie potrafi.

Tylko stała systematyczna akcja, uświadamiająca o konieczności popierania wytworów krajowego przemysłu, przyczynić się może do wzrostu naszego dobrobytu gospodarczego, do wychowania młodego pokolenia na dzielnych i gospodarnych obywateli Państwa.

Z. Grvń

# SPRAWOZDANIA

## NOWE KSIĄŻKI

„PRACA W KLASIE PIERWSZEJ SZKOŁY Powszechniej”.

Pod powyższym tytułem znajduje się w sprzedaży książka trzech autorów: St. Wiącka, A. Wiwczaruka i A. Karpowicza (Wd. Gebethnera i Wolffa).

Całość pomyślana jest jako praktyczny przewodnik dla uczących w klasie I. Część pierwsza (ogólna) zawiera trzy rozdziały.

Pierwszy rozdział zawiera: Zasady organizacji pracy w kl. I (system przedmiotowy, system globalny; zalety i wady tych systemów).

W drugim rozdziale autorzy podają: Realizowanie zasad koncentracji (koncentracja a korelacja, dobór ośrodków i ich podział na jednostki tygodniowe, dzienne, zasady budowy tygodniowych planów lekcyjnych, planowanie pracy na rok szkolny, omówienia poszczególnych przedmiotów w tej klasie i t. d.).

W rozdziale trzecim omówiona jest sprawa pomocy naukowych w klasie I (elementarz, zbiór zadań rachunkowych, zeszyt, inne pomoce).

Druga część książki, obejmująca 200 stron druku, poświęcona jest szczegółowej charakterystyce cykliw, wysuniętych przez autorów dla kl. I. Cykliw tych jest dziesięć (Zapoznanie się ze szkołą, Rodzice nasi pracują, a my im pomagamy. Jesienne święta. Szukujemy się do zimy. Idą święta. Bo to teraz straszna zima. W marcu. Hej, zakwitła nam wiosna! W maju. Pożegnanie szkoły). Każdy cykl podzielony jest na ośrodki, a te znowu na tematy.

Przykład rozwinięcia cyklu III — Jesienne święta.

Cykl zawiera trzy ośrodki: Moja rodzina bliższa i dalsza, Dzień Zaduszny, Święto Niepodległości jako święto żywych.

Ośrodek I: Nasza rodzina. Materiał do czytania i pisania wskazany jest na str. 7 — 18 Elementarza wyrazowego Kubskiego i S-ki. (Autorzy za podstawę wzięli oba elementarze tych autorów: wyrazowy i zdaniowy).

Ośrodek II: Dzień Zaduszny. W elementarzu brak materiału do tego ośrodka. Autorzy podają własne teksty, uwzględniając jednak podane w elementarzu litery y, ś, a. Strony elementarza: 19 — 25 wykorzystane są do utrwalenia przerobionego materiału.

Ośrodek III: Święto Niepodległości. Temat lekcji pierwszego dnia: O czci dla zmarłych (pogadanka, rysunki, czytanie, pisanie, rachunki, ćw. cielesne). Temat lekcji drugiego dnia: O żołnierzu, obrońcy ojczyzny (pogadanka, zaj. prakt. czytanie, rachunki). Dzień trzeci: O największym żołnierzu, Marszałku Józefie Piłsudskim (pogadanka, zaj. prakt., czytanie, pisanie, wiersz, rachunki). I czwartego dnia: O pierwszym obywatelu — Prezydencie Rzeczypospolitej Polskiej (pogadanka, zaj. prakt. śpiew, pisanie, rachunki, ćwiczenia cielesne). Czwarty dzień wolny od zajęć (11 listopada). Temat piątego dnia: Co dzieci widziały, co robiły wczoraj (rozmowa, rysunki, rachunki, ćw. cielesne). Szóstego dnia: O Orle Białym (pogadanka, zaj. prakt. rachunki, śpiew, wiersz, ćw. cielesne).

Cykl ten, zresztą każdy z wymienionych cykliw, kończy się uwagami metodycznymi.

Pierwszą zaletą książki jest jej aktualność, a więc dostosowanie treści do wymagań programu. Aktualność ta posunięta jest tak daleko, że w dziale czytania i pisania autorzy oparli się na dwóch używanych obecnie elementarzach. Nie znaczy to, iżby zmiana tych elementarzy w przyszłości miała zaważyć na wartości książki. Gdy tekst elementarza nie odpowiadał tematowi, wysuniętemu przez autorów, brali oni teksty inne, przestrzegając jedynie zasady, by w tekstach tych znalazły się litery, które przewidziane były również w tekstach elementarza na ten okres pracy.

Drugą zaletą jest to, że autorzy nie dali nauczycielstwu konspektowych opracowań poszczególnych tematów i lekcji. Pewno, że nie uchroni ich to od tego, przed czem zastrzegają się w przedmowie, aby nauczycielstwo nie kopowało dosłownie przytoczonych w książce przykładów lecz szukało własnych sposobów rozwiązania. To właśnie jest jedną z najniebezpieczniejszych stron „przewodników” metodycznych wogóle, że przewodniki stają się często w rękach nauczyciela szablonowymi wzorcami w pracy szkolnej. Pokusą taką będzie niewątpliwie treść str. 28 i 29 omawianej książki.

Ponieważ książka może oddać duże usługi zarówno uczącemu w kl. I, jak i zdającym egzamin praktyczny, załatwa należy, iż autorzy nie podali materiału bibliograficznego, dotyczącego omawianej przez nich pracy w kl. I.

Ci sami autorzy jako uzupełnienie omawianej wyżej książki napisali również kilkudziesięcio-stronicową broszurę, poświęconą kl. I szkół z językiem polskim i ukraińskim.  
St. Dobraniński

Marja Wiąckowa. PISZMY DO POLAKÓW NA OBCZYŻNIE. Warszawa, Nasza Księgarnia. 1935. Str. 61.

Problem emigracji polskiej wzbudza coraz większe zainteresowanie społeczeństwa. Szkoła, nawiązując do tego zainteresowania, wplata rozmowy o Polakach zagranicą do swego programu, a prowadząc korespondencję ze szkołami polskimi zagranicą, przyczynia się do zacieśnienia węzłów dzieci polskich z ich rówieśnikami na obczyźnie. Nasza wiedza o Polakach zagranicą jest naogół bardzo skąpa, to też odczuwano się brak książki, któraby w żywy i konkretny sposób udzieliła wskazówek, jak można nawiązać kontakt z Polakami zagranicą. Książeczka p. Wiąckowej zapełnia tę lukę w naszej literaturze. Słusznie pisze autorka, że Polonja zagraniczna — to nasze największe województwo, które muszą poznać ci, którzy pragną dla niego pracować. Po skreśleniu charakterystyki Polaków zagranicznych autorka przystępuje do samego tematu. Wskazuje na znaczenie wymiany korespondencji. Młodzież dowiadyuje się dzięki niej o życiu rodaków na obczyźnie, poznaje kulturę danego kraju, spełnia zaszczytną rolę w walce o duszę polskiego dziecka na obczyźnie.

W rozdziale o historii wymiany korespondencji autorka wskazuje na błędy, jakie dotychczas rzucały się w oczy w organizacji, poczem przystępuje do uwag metodycznych. Superuje tematy, które możnaby poruszać w listach. Przedewszystkiem zaleca wysyłać albumy wykonane przez dzieci. Całą pracę radzi oprzeć na samorządzie szkolnym.

Zagadnienie wymiany korespondencji jest potraktowane możliwie szeroko. Oprócz korespondencji międzyszkolnej autorka porusza sprawę korespondencji indywidualnej, korespondencji między organizacjami, z chorymi w szpitalu, z Polakami w Legji Cudzoziemskiej. Dane autorki możnaby uzupełnić zagadnieniem nawiązania korespondencji z więźniami polskimi zagranicą, którzy bardzo często pozostają bez jakiegokolwiek opieki, a pobyt w więzieniu zawdzięczają nieraz nieumiejętności bytowania w obcym środowisku. Uwagi autorki uzupełnia bogaty zbiór listów (około 22 stron), który pozwoli czytelnikowi zorientować się w zainteresowaniach naszej emigracji.

Książkę zdobią liczne fotografie. Pod względem graficznym wydana starannie. Bardzo pomysłową okładkę projektowała p. Zofja Jakimowiczówna.  
L. B.

Henryk Rowid. ŚRODOWISKO I JEGO FUNKCJA WYCHOWAWCZA W ZWIĄZKU Z PROGRAMEM NAUKI. Kraków 1935. Gebethnera i Wolffa. Odbitka z Chowanny. Str. 53.

Drukowana w kilku numerach Chowanny rozprawa H. Rowida pod podanym wyżej tytułem ukazała się obecnie w formie osobno wydanej broszury. Ponieważ pracę tę omawialiśmy już na łamach „Ruchu Pedagogicznego” w sprawozdaniach z poszczególnych numerów „Chowanny”, ograniczymy się dziś do krótkich uwag. Przedewszystkiem ta, iż praca Rowida, napisana prosto i jasno, ma specjalne znaczenie dla praktyki nauczycielskiej, jest bowiem, jeśli można się tak wyrazić, życiowa. I to jest jej cechą dodatnią i cenną. To jest właśnie rodzaj prac tak bardzo potrzebnych szerokim rzeszom nauczycielstwa szkół powszechnych. Wyobraźmy sobie takiego młodego nauczyciela, rzuconego na daleką wieś Polesia, czy kresów północno-wschodnich; warunki finansowe nie pozwolą mu napewno na kompletowanie bogatej biblioteki pedagogicznej, uwzględniającej w tak szerokiej mierze teorię współczesnej pedagogiki. Książka, którą (rzadko zresztą) będzie mógł nabyć, — musi być oparta o teorię, ale równocześnie musi wносить nowy, ożywczy element w codzienną, węższą pracę nauczyciela. Musi być do tej pracy zbliżona, musi ją rozumieć i jej dopomagać. — Taka książka zaspokoi w pierwszym rzędzie potrzeby codzienne nauczyciela, a pośrednio stanie się bodźcem do dalszych studiów. I taką właśnie pomocną rolę spełnia broszura Rowida. Po omówieniu celu i zadań pedagogiki środowiska zastanawia się autor kolejno nad istotą środowiska wychowawczego i metodami jego badań, rozważa stosunek środowiska wychowawczego do problemu dziedzic-

czenia, rodzaje i typy środowiska wychowawczego, oraz wpływ tegoż środowiska na rozwój psychologiczny dziecka, aby w obszernym rozdziale końcowym przedstawić zagadnienie środowiskowe w programie nauki, biorąc oczywiście pod uwagę projekty programów, obowiązujące obecnie w szkołach powszechnych. Reasumując, możemy stwierdzić, iż niewielka praca Rowida jest cennym przyczynkiem do literatury pedagogicznej „praktycznej”, „życiowej”, a tak bardzo nauczycielowi potrzebnej.

M. W.

Stanisław Dobrowolski: SYSTEM KLASOWY I SYSTEM PRACOWNIANY (Z DOŚWIADCZEŃ W LICEUM KRZEMIENIECKIM). Nakł. „Naszej Księgarni”. Warszawa 1934. Str. 224.

Książka p. St. Dobrowolskiego jest szczegółowym sprawozdaniem z dwuletniego eksperymentu szkolnego, polegającego na prowadzeniu dwóch zakładów naukowych Liceum Krzemienieckiego systemem daltońskim.

System daltoński albo (jak go autor nazwał) system pracowniany parę lat temu żywo poruszył szerokie masy polskiego nauczycielstwa. Okazało się jednak, że zainteresowanie dla amerykańskiej „nowinki” było dość powierzchowne: niewiele szkół zdecydowało się na ten nieco kosztowny, ale interesujący eksperyment, a zaledwie kilka z nich wytrwało na tej drodze, dając możność — na podstawie praktycznego i obiektywnego materiału — ocenić wartość „Dalton-planu” dla rozwoju naszego szkolnictwa. Z tego właśnie względu ważna jest książka p. Dobrowolskiego, któremu — jako inicjatorowi i głównemu (jak się zdaje) kierownikowi eksperymentu krzemienieckiego — należy się szczerze uznanie.

Pracę eksperymentalną rozpoczęto jeszcze w grudniu 1927 r. w należącej do zakładów licealnych szkole rolniczo-leśnej w Białokrynicy. Nauczycielstwo gimnazjum i seminarjum w Krzemieńcu, zachęczone pomyślnym wynikiem tej próby, już w 1928/29 r. szk. wprowadziło system daltoński z początku tylko do niektórych, a w następnym roku do wszystkich klas obydwu zakładów naukowych. W rezultacie, pomimo licznych trudności i ciężkich przesileń, p. Dobrowolski na podstawie wyników pracy (głównie ocen) oraz ankiety, przeprowadzonej wśród młodzieży, z entuzjazmem głosi w swej książce „zwycięstwo systemu pracownianego” nad klasowym.

Należy zaznaczyć, że było to zwycięstwo powolne, bo w I roku eksperymentu wyniki nauczania (jak o tem świadczy zestawienie ocen) wcale nie były pocięszające. Dopiero w drugim roku statystyka wykazała podniesienie się poziomu naukowego.

Gdy na 1 ucznia w r. szk. 1927/8 (przy systemie klasowym) przypadało przeciętnie: w gimn. 1,1 ocen niedostatecznych, a w seminarjum 0,9, to w r. szk. 1928/9 (przy systemie pracownianym) w gimn. było 1,2 ocen niedostatecznych, a w seminarjum 0,9, w roku zaś 1929/30 — 0,8 w gimn. i 0,5 w seminarjum.

Początkowo trudności były b. znaczne, pomimo szczerzego entuzjazmu dla eksperymentu zarówno nauczycielstwa, jak i większości uczniów. Najwięcej kłopotów sprawiał program nauczania: młodzież od początku narzekała na zbytne przeciążenie pracą — zło to usuwano stopniowo i b. powoli. W miarę możności obcinano więc program, zmniejszano nawet ilość przedmiotów nauczania, a przede wszystkim układano przydziały miesięczne o 3 poziomach trudności, aby, kurcząc ilościowo program, jednocześnie dać zdolniejszym uczniom możność indywidualnego pogłębiania materiału naukowego.

Początkowe niepowodzenia płynęły także stąd, że uczniowie nie umieli korzystać z wolności, jaką ich obdarzał system pracowniany. To też w drugim roku eksperymentowania musiano pójść na kompromis i ograniczyć nieco swobodę młodzieży. Zmuszano więc uczniów, aby uczęszczali do poszczególnych pracowni w określonym rozmiarze godzin, a nawet o pewnej ustalonej porze (przedm. przyrodnicze, jęz. obce); wprowadzano dla kontroli systematyczne przeglądanie zeszytów oraz wypracowania piśmienne z oznaczonego materiału (np. z matematyki); wymagano wreszcie, aby uczniowie opracowywali przedmioty mniejszemi dawkami (ale równomiernie), a nawet usiłowano wprowadzać przydziały tygodniowe, co nie zostało zresztą całkowicie zrealizowane z powodu silnego oporu młodzieży. Taka „kontrolowana wolność” nie jest ani groźna dla systemu daltońskiego, ani przypadkowa. Na podobny kompromis — jak informuje Ziemiowicz w swej ostatniej książce o szkolnictwie w St. Zjedn.<sup>1)</sup> — musiała pójść i sama twórczyni syste-

<sup>1)</sup> D-r M. Ziemiowicz: Szkolnictwo w St. Zj. Am. Póln. oraz Nauczanie i wychowanie w St. Zj. Am. Póln.

mu p. Helena Parkhurst w swoim „uniwersytecie dziecięcym” w New-Yorku. Oslawiony „kontrakt” z uczniem został tam poważnie nadwierzony, a praca ucznia podlega codziennej kontroli ze strony t. zw. nauczyciela grupowego, przed którym uczeń musi się tłumaczyć, ile pracy wykonał i z jakich powodów zamierzeń swoich nie osiągnął.

Poza tem wszystkim eksperyment krzemieniecki dowiódł raz jeszcze (na podstawie ocen), że młodzież starsza i dojrzalsza lepiej przystosowuje się do pracy systemem daltońskim i — co ciekawsze — że ten system pracy bardziej odpowiadał uczniom seminarjum i szkoły zawodowej, aniżeli wychowankom gimnazjum. Na to zjawisko składa się nie tylko większa dojrzałość umysłowa młodzieży seminaryjnej, ale także ściślejszy związek jej wykształcenia z życiem i przyszłym zawodem, wcześniejsze usamodzielnianie się tej młodzieży, środowisko z którego pochodzi i t. d. Nic też dziwnego, że do dziś nie w gimnazjach, ale właśnie w szkolnictwie zawodowym system pracowniany najlepiej się rozwija i najdłużej utrzymuje (np. w seminarjach w Chelmie, Krzemieńcu i Warszawie).

Natomiast zagadnieniem, któremu eksperymentatorzy krzemienieccy zbyt mało poświęcili uwagi (a przynajmniej brak tego w sprawozdaniu), jest kwestja wychowania zespołowego. Proste oświadczenie autora, że „nie dało się dostrzec, aby system pracowniany osłabiło życie koleżeńsko-klasowe” (str. 163), nie wystarcza. Zagadnienie to jest przecież niezwykle ważne w systemie daltońskim i p. Parkhurst w swojej szkole czyni wiele wysiłków, aby wychowanków swych pobudzić do życia zespołowego i socjalnego (podział na grupy, codzienne zbiorowe zajęcia, jak odczyty, dyskusje, sprawozdania z dzienników i t. p.). Z książki p. Dobrowolskiego wiadomo, co pozytywnego w tej dziedzinie uczyniono w Krzemieńcu.

Eksperyment krzemieniecki jest w rozwoju szkolnictwa polskiego pozycją ciekawą i dodatnią. Pobudza do zastanowienia się nad wartością systemu pracownianego i zachęca do eksperymentów i naśladowania przykładu krzemienieckiego. W pewnej mierze rozwiewa także przesadne obawy niektórych pedagogów oraz pesymistyczne nastroje, powstałe w Polsce dookoła systemu daltońskiego.

S. Kleinerman

## NOWE PODRĘCZNIKI

J. Wojtowiczowa i W. Wojtowicz. ARYTMETYKA DLA III KLASY SZKÓŁ POWSZECHNYCH. 1934 r.

Zgodnie z programem podręcznik rozpoczyna się powtórzeniem i ugruntowaniem czterech działań na liczbach całkowitych w zakresie 100. Dział ten jest opracowany wszechstronnie i poparty licznymi ciekawymi zadaniami. „Łączenie działań w jednym zapisie; użycie nawiasów” mogłoby być ujęte nieco inaczej. Zadanie IV (str. 21) — „Staś kupił 3 stalówki po 6 groszy. Ile mu wydali reszty z 50 groszy?” — zanotowano w ten sposób:  $50 - 3 \cdot 6$ . Jeżeli weźmiemy pod uwagę okres rozwoju dziecka i jego zasób umysłowy, to stwierdzimy, że ono będzie tak rozwiązywało to zadanie, jak je widzi:  $(50 - 3) \cdot 6$ . Należało więc zanotować:  $50 - (3 \cdot 6)$ . Tak zresztą podano na następnych stronach podręcznika. Trzeba bowiem odróżnić od podanego wyżej takie zadanie: „Staś miał 10 groszy, na zeszyt wydał 8 groszy, a od matki otrzymał 6 groszy. Ile miał teraz pieniędzy?” Zadanie to można zanotować dwojako:  $10 - 8 + 6$  albo  $(10 - 8) + 6$ . Pierwszy sposób, jakkolwiek bez nawiasów, nie doprowadzi do fałszywego wyniku. Praktyka wykazuje, że zadanie 185 jest dla dziecka trudne.

Rachunek pamięciowy w zakresie 1000 jest także opracowany sumiennie. Dobre jest notowanie pewnych wzorów w tabelkach, ale w III klasie jest ono nie zawsze potrzebne, a jeżeli tak, to musi być możliwie najprostsze. I tu autorzy wywiązali się należycie ze swego zadania, podają bowiem krótki sposób zanotowania, czyli wskazówki, jak trzeba „rachować” (np. str. 52). Dopuszczalne jest jednak takie zanotowanie zadania na wymienionej stronie:  $375 + 152 = 375 + 100 + 50 + 2 = 527$ . Niezbyt trafnie napisano w tabelce:  $2 \cdot 14 = 2 \cdot 10 + 2 \cdot 4$  (str. 58). Lepiej jest zanotować:  $2 \cdot 14 = (2 \cdot 10) + (2 \cdot 4)$  albo tak, jak radzi program dla trudniejszych przypadków:  $2 \cdot 14 = 20 + 8 = 28$ .

Wszechstronnie opracowano działy, traktujące o obliczeniach w tuzinach, kopach, miedlach, kilogramach i dekagramach, a także gruntownie omówiono obliczenia kalendarzowe i zegarowe. Trzeba tu podkreślić, że odpowiednie miejsca znalazły w podręczniku

działania na wyrażeniach dwumianowanych, o których nieraz podręczniki zapominają. Ważnym jest i to, że ilość zadań na wyrażeniach dwumianowanych jest odpowiednia. Algorytmy działań pisemnych podane są jasno i wyczerpująco. Zadania są liczne i dobrzebrane celowo. Szkoda, że nie podano więcej zadań na dodawanie liczb całkowitych z wieloma składnikami. Dzieci wykonywują takie zadania bardzo chętnie. Skrócony sposób dodawania autorzy pominieli. Może to i dobrze; niech dzieci wpięrow zrozumieją istotę dodawania, a o technice tego działania nie zapomnimy w IV klasie. Opracowanie odejmowania, mnożenia i dzielenia również właściwe. Zapoczątkowanie jednak pisemnego dzielenia przykładem:  $952 : 4$  uważam za niewłaściwe, ponieważ jest to przykład względnie trudniejszy. Należałoby wyjść raczej od takiego:  $96 : 3$ , a następnie przejść do takiego typu dzielenia, w którym zaskoczy dzieci jakaś zamiana czy reszta np.:  $56 : 4$ ;  $735 : 3$ ;  $827 : 9$ . Nie wiem, dlaczego nie podano ani jednego przykładu na dzielenie z resztą? Program zastrzega się, że w III klasie przy opracowaniu dzielenia pisemnego dzielnikiem może być tylko liczba jednocyfrowa, ale nic nie wspomina o reszcie. Ponieważ jednak w dzieleniu pamięciowym występowała już reszta, dlaczego nie może jej być i przy pisemnym? Przecież dziecko bardzo często spotyka się w życiu potocznym z dzieleniem z resztą. Szkoda również, że podręcznik nie uwzględnia działania pamięciowego tuż przed wykonaniem pisemnego. Mając np. do podzielenia  $315 : 5$ , dziecko liczy wpięrow pamięciowo, a potem pisemnie, przyczem stwierdza, że wyniki się zgadzają. Oprócz przypomnienia pamięciowego liczenia daje to dziecku zadowolenie z dokonanego odkrycia, z dojścia do pewnej prawdy.

Nótowania działań są prawidłowe z wyjątkiem mnożenia, które co szkoła — to inaczej, co podręcznik — to inaczej traktuje.

Oto przykład na str. 80, gdzie mnożenie zapisane jest w ten sposób:

$$\begin{array}{r} 130 \\ \times 2 \\ \hline 260 \end{array} \quad \text{a winno być} \quad \begin{array}{r} 130 \\ \times 2 \\ \hline 260 \end{array} \quad \text{Podobnych zanotowań niezgodnych z programem}$$

jest w tym podręczniku dość dużo.

Przystępnie ujęto ostatni dział podręcznika, traktujący o mierzeniu, odmierzaniu i próbie oceny „na oko”. Praktyka wykazuje, że dzieci długo nie umieją mierzyć i oceniać odległości „na oko”, a życie poucza, że jest to zagadnienie bardzo ważne. Faktem jest, że dziecko IV klasy nie ocenia trafnie „na oko” odległości np. szkoły od kościoła w swojej miejscowości, podając nieraz nieprawdopodobne wyniki tej oceny (10 mm; 3 m; 100 km!).

Pewne niedociągnięcia, których przykłady wymieniliśmy, zdoła usunąć nautyciel podczas pracy szkolnej.

B. Dubniak

## KSIĄŻKI DLA MŁODZIEŻY

Olga Visentini. ZWYCIĘSTWO NART. Tłumaczyła Wł. Wielńska. Wydawnictwo B-ci Drapczyńskich. Warszawa 1934. Str. 186 i 2 nłb.

Bohaterka powieści, Marilena, przyjeżdża z Medjolanu na wieś do swoich krewnych. Nie odrazu czuje się tu dobrze. Cisza wiejska i inny stosunek do otaczających rzeczy i zjawisk drażni ją i śmieszy. Natura impulsywna, o dużych zdolnościach organizacyjnych, nie pozwala się jej nudzić w 4-klasowej wiejskiej szkole. Wszędzie wodzi rej. Wszędzie jest uważana za przywódcę wśród dzieci.

Zamilowanie do nart, nabyte jeszcze w mieście, staje się dla niej przyczyną dużej przykrości, wreszcie wujostwo zabraniają jej używania tego sportu. Powoli dziewczynka zdobywa jednak serca wuja i pozornie nieprzejednanej, gderliwej ciotki. Marilena organizuje wśród rówieśników zawody narciarskie i jest duszą gromadki na treningach.

Dla najlepszego zawodnika wyznaczona jest nagroda pieniężna i wszyscy są przekonani, że zdobędzie ją Marilena. Nadszedł dzień zawodów. Emocji było dużo. Nawet starsi, sceptycznie usposobieni do „djabelskiego sportu”, z zaciekawieniem śledzili przebieg wyścigu.

I dzieje się rzecz nieoczekiwana. Najlepsza narciarka staje u mety jako druga. Nagrodę otrzymuje chłopiec z czworaków.

Porażkę Marileny rozumie tylko wuj, który jest z nią w wielkiej przyjaźni. Po zawodach, w ciszy wieczoru wiejskiego, oboje w tajemnicy omawiają zwycięstwo malej naciarki. Marilena bowiem zwyciężyła. Zwyciężyła swoją próżność. Wolala przybyć na metę druga, a przez to dać trochę słońca i radości chłopcu z baraków i jego najbliższymi. Książkę trzeba zalecić młodzieży jako piękną i pożyteczną. Tłumaczenie bez zarzutu.

Henryk Ładosz.

Kazimierz Konarski. PRZYJACIELE. Wydawnictwo B-ci Drapczyńskich. Warszawa 1934. Tom I str. 144. Tom II str. 158.

Przyjaciele, to powieść z czasów wojny bolszewicko-polskiej. Bohaterem opowiadania jest młody Jędrzek Wiśniewicz, który czeka ukończenia 16-tu lat i zaciąga się do ochotniczych formacji polskich. Przeżywa tam wszystkie emocje kijowskiej ofensywy, potem odwrotu, niewoli i ucieczki. Po odnalezieniu swego oddziału i przelotnym spotkaniu z matką w Białej, przemierza jeszcze raz własnymi stopami przestrzeń, którą już raz przeszedł w zwycięskiej ofensywie oddziałów polskich na Kijów. Wreszcie zawarcie pokójku kładzie kres przygodom Jędrka.

Jędrzek — jedynak i synek mamusi wypieszczony i nie widzący dalej niż czubek własnego nosa, idzie do wojska z prawdziwym entuzjazmem i wie, że ma walczyć o Polskę. W koszarach spotyka się z elementem z różnych klas i stanów.

Ciekawe są pogawędki Jędrka, który znalazł sobie przyjaciela w Kubiaku, synu rolnika, niegdys bogatego, obecnie zrujnowanego przez wojnę. Kubiak zaciągnął się do wojska z innych pobudek. Prostu bał się głodu i to było jedyną pobudką, dla której walczył o Polskę.

Oto urywek z dyskusji dwóch ochotników: „Co wy znowu! Z głodu? Jakże można. A Polska? Czy wiecie Kubiak, co to Polska? Czy wiecie, o co się bijecie?”.

Kubiak odpowiedział twardo: „A czy wy Wiśniewicz wiecie, co to jest głód?..

Na to pytanie Jędrzek nie mógł i nie umiał odpowiedzieć.

Książka napisana jest żywo i ciekawie, z dużym poczuciem artyzmu. Dla młodzieży lektura bardzo pouczająca, zarówno ze względu na treść, jak i poruszane zagadnienia.

Henryk Ładosz.

B. Pawłowicz. CHŁOPIEC Z PINJOROWYCH ŁASÓW. Str. 192. Książnica-Atlas 1935 r.

Nowa powieść dla młodzieży znanego podróżnika i pisarza ma za tło krajobraz brazylijski. Akcja rozgrywa się w stanie Paraña, gdzie osiedliło się około 90.000 Polaków. Bohaterami powieści są dwaj trzynastoletni chłopcy, Polacy, Romek i Tadzik, którzy porwani przez bandę Kurta Mayera doznają szeregu przygód i niecodziennych wrażeń. Romek jest synem osadnika, Tadzik dopiero przybył z Europy.

Opowiadanie o napadzie na zagrodę Czaplinskiich, rodziców Romka, o porwaniu chłopców, o pościgu za bandą, o ucieczce chłopców oraz ich życiu i trudach w puszczy toczy się żywo i barwnie. Autor orientuje się doskonale w terenie akcji. Przypatrzył się dobitnie egzotycznemu życiu naszych emigrantów oraz ich stosunki tamtejsze. Porwanie chłopców wplecione zostało zręcznie w jedną z tamtejszych licznych rewolucyj, które raz po raz wstrząsają tamtymi krajami.

Obaj chłopcy, zarówno energiczny, zahartowany i gibki Romek, jak i mizerny i wychuchany Tadzik, spisują się dzielnie, stawiając mężnie czoła przykrościom, jakie na nich spadają. Pielęgnują pięczolowicze szofera Włocha, gdy ten spadł z autem z wysokiej i oślizgłej drogi w przepaść, chociaż szofer obchodził się z nimi brutalnie, a uciekając od bandy Kurta Mayera, pragnął sam wyciągnąć korzyści (w formie okupu) z uprowadzenia bardzo bogatego, jak mniemał, Tadzika. Serce tego draba taje i zmienia się pod wpływem czułości chłopców. Ratuje go również od śmierci, gdy wpadł w ręce kapitana oddziału wojskowego, skąd zdezerterował. Chłopcy opowiadają, że celowo uciekł autem od bandy Kurta Mayera, by ich ochronić i puścić wolno.

Powieść ma sceny dramatyczne, nienaciągnięte. Konstrukcja i plan akcji zwarte i logiczne. Powieść pomnaża o jedną jeszcze pozycję nieliczną naszą literaturę beletrystyczną, opartą na motywach przygód w krajach egzotycznych. Ponieważ mówi równocześnie o życiu naszych rodaków za oceanem, wiąże tajemnymi węzłami wzruszeń ich ojczyznę zamorską z ojczyzną naszą, budząc w sercach młodocianych czytelników żywe zainteresowanie i sympatię.

Antoni Madej.

A. Pohoska. SYN KUJAW. JAN KASPROWICZ. Str. 64. Zł. 1.—. Książnica-Atlas 1935 r.

Autorka popularnie i przystępnie napisała biografię największego poety doby poromantycznej. Przed oczyma czytelnika zarysowuje się żywo postać wielkiego poety, który, urodzony w chacie wiejskiej, twardo i mozolnie przebijając się musiał przez życie. Zwyczajne i proste bytowanie chłopaka wiejskiego, potem nauka w szkole w Symborzu, potem trud nauki gimnazjalnej i pracy samokształceniowej nad sobą i innymi w Inowrocławiu, skąd zostaje wydalony, następnie tułaczka po innych gimnazjach, wreszcie praca wśród ludu — oto etapy i koleje życia i działalności poety.

Książeczka, dając ładny przykład ofiarnego trudu Kasprowicza, mówi zarazem o tych sprawach, które dla dzisiejszej młodzieży są już nieaktualne, które jednak znać powinna. Niejedno serce i niejeden umysł spalał się, podobnie jak umysł i serce Kasprowicza, w ciężkim trudzie dla ojczyzny. W snach i marzeniach trwała ona tuż obok, ale ileż razy i jak ciężko musiało się jeszcze serce polskie krwawić, nim spełnił się dziejowy akt jej zmartwychwstania.

Biografia Pohoskiej oparta jest na informacjach własnych poety oraz na jego twórczości. Kilka rzewnych i pięknych słów poświęca autorka matce wielkiego poety. Książeczka, napisana żwżygle i jasno, służyć może jako dobre wprowadzenia w zakres pięknej i wzniosłej poezji Kasprowicza.

Antoni Madej

## ODGŁOSY

### CZYTAJMY CZASOPISMA PEDAGOGICZNE.

Dewizą dzisiejszych programów szkolnych jest przygotowanie młodzieży do życia społecznego — na twórczych i świadomych swych obowiązków obywateli. Najważniejszym środkiem w realizowaniu tego zadania jest odpowiednie przygotowanie pedagogiczne, następnie znajomość duszy dziecka, poznanie środowiska, w którym się pracuje, oraz świadomość celu w pracy wychowawczej.

Nauczyciel-wychowawca na wsi, oderwany nieźnierz od świata kulturalnego — od świata tworzenia się nowych myśli i idei, musi szukać jakiejś łączności z tym światem. Chyba nikt nie zaprzeczy, że dobre czasopismo pedagogiczne jest właśnie tym łącznikiem duchowym w codziennej, szarej pracy nad urabianiem młodego pokolenia. Książka pedagogiczna również ma wielkie znaczenie w dokształcaniu się nauczyciela, jednak nie zastąpi aktualnego i stojącego na odpowiednim poziomie czasopisma pedagogicznego.

Rozumne i celowe czytanie nasunie wiele myśli i zagadnień, które znowu mogą znaleźć realizację w pracy wychowawczej na terenie szkoły. Czytania czasopism pedagogicznych nie można traktować tak, jak np. jakiegoś dziennika, czy też powieści, lecz czytaniu temu winno towarzyszyć pewne nastawienie myślowe w rozważaniu problemów wychowawczych, czy też naukowych. Ież to nieraz trudności sprawia realizacja pewnej koncepcji pedagogicznej — i tu właśnie takie racjonalne czytanie może ułatwić pracę, wskazując inne podejście, inną drogę i środki wiodące do zamierzonego celu. Po takim czytaniu, oprócz wewnętrznego zadowolenia, ma się również i pozytywne wyniki w pracy.

Wł. Ważny.

---

REDAKTORZY: ALEKSANDER LITWIN I KAZIMIERZ STASZEWSKI

---

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO:  
STANISŁAW MACHOWSKI

---

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA