

≡ praca szkolna ≡

rok XIII — 1934/5 — nr. 8

W A R S Z A W A

POWTARZANIE JAKO NIEODŁĄCZNA CZĘŚĆ NAUCZANIA

I. ISTOTA I ZNACZENIE POWTARZANIA W NAUCZANIU.

O skuteczności i celowości nauczania decydują dwie czynności dydaktyczne, któremi są: a) opracowywanie nowego materiału i b) utrwalanie opracowanego uprzednio materiału. Zadanie pierwszej czynności sprowadza się do tego, żeby uczeń dobrze zrozumiał materiał, stanowiący przedmiot nauczania; natomiast zadanie drugiej czynności polega na tem, aby uczeń należycie opanował materiał, którego zrozumienie zostało mu umożliwiające, innymi słowy — aby ten materiał względnie trwale sobie przyswoił. Widać stąd, że zrozumienie i opanowanie materiału — to dwie nierozłączone strony procesu nauczania, a opracowywanie i utrwalanie treści nauczania — to dwie równowartościowe czynności dydaktyczne. Nic więc dziwnego, że w nowym programie szkoły powszechnej czytamy: „Nieodłączną częścią nauczania jest właściwe utrwalanie wiedzy, umiejętności i sprawności”. Jednym z najskuteczniejszych środków, mających na celu utrwalanie przerabianego materiału, jest oddawna już stosowane powtarzanie, co znalazło wyraz w starorzymskiej zasadzie dydaktycznej: „Repetitio est mater studiorum”. Czynność powtarzania, jako środek utrwalający, odgrywa rolę w całym procesie nauczania: zarówno w zakresie przyswajania wiedzy, jak rozwijania umiejętności, jak i wyrabiania sprawności. W procesie zdobywania wiedzy powtarzanie odnawia i wzmacnia związki skojarzeniowe między pojęciami, wpływając w ten sposób na trwałość pamiętania wytworów poznawczych. Proces powtarzania, związany z poznawaniem odpowiednich czynności, rozwija drogą ćwiczenia pewne dyspozycje czyli zdolności (umiejętności), jak również wyrabia nawyknięcia w sprawnym wykonywaniu pewnych czynności (sprawności). Jeżeli wiedza, umiejętność i sprawność traktowane są równolegle w procesach poznawczych, to nie mogą być rozdzielane przy utrwalaniu za pomocą powtarzania.

Znaczenie powtarzania, jako nieodzownego środka utrwalania wiedzy, uzasadniają liczne badania psychologiczne, przeprowadzone ostatnimi czasy nad

pamięcią. Tak np. Ebbinghaus przekonał się doświadczalnie, że możliwość odtworzenia bez błędu pewnej treści, przyswojonej pamięciowo na jednym posiedzeniu, nie daje żadnej gwarancji trwałego jej pamiętania, a zwiększanie ilości powtórzeń staje się coraz mniej skuteczne. W związku z tem Meumann pisze, co następuje: „Wszystko, co ma stać się trwałą własnością pamięci i odnosi się nie do sfery poznania, lecz do zakresu czysto materialnych wiadomości, wymaga większej ilości powtórzeń, a w każdym razie większej, niż była potrzebna do pierwszego odtworzenia pamięciowego”¹⁾. Zarówno w celu początkowego opanowania, jak i tem bardziej w celu możliwie trwałego pamiętania należy rozkładać powtórzenia na dłuższe okresy czasu, a nie skupiać na jednym posiedzeniu. Takie częste powracanie do tego samego materiału stanowi właśnie istotę powtarzania, jako czynności dydaktycznej, mającej na celu utrwalanie wiedzy.

Rola powtarzania w rozwijaniu dyspozycji i wszelkich właściwości psychofizycznych ma uzasadnienie zarówno w psychologii, jak i biologii, wyrażające się w następującem prawie: ćwiczenie tworzy funkcję i narząd. Z tego wynika, że zdolności, właściwości czy funkcje, o ile nie są ćwiczone, albo wcale się nie rozwijają, albo słabną i zanikają. Podobnie przedstawia się kwestja ze sprawnościami technicznymi, które tem tylko różnią się od umiejętności, że o ile zostały doprowadzone do pewnego stopnia wprawy, to nie zanikają całkowicie, gdy nie są stale ćwiczone. Świadczy o tem paradoksalnie sformułowane twierdzenie Adamsa: „Uczmy się ślizgać w lecie, a pływać w zimie”. Zarówno więc rozwijanie umiejętności (zdolności, właściwości), jak i wyrabianie sprawności zależne jest od stałego ponawiania odpowiednich ćwiczeń, czyli innymi słowy — od powtarzania, jak przy pamięciowem utrwalaniu wiedzy przez powtarzanie, tak i tutaj skuteczniejsze są ćwiczenia krótsze i odpowiednio rozsiane, aniżeli dłuższe i skupione.

Ogólnie widzimy, że w utrwalaniu wiedzy, rozwijaniu umiejętności i wyrabianiu sprawności decydującą rolę odgrywa proces powtarzania, zarówno gdy chodzi o ilość, jak i o rozmieszczenie w czasie stosowanych w tym celu ćwiczeń.

II. FORMY POWTARZANIA MATERJAŁU NAUKOWEGO.

Przedewszystkiem musimy odróżnić dwie zasadnicze formy powtarzania, które w programie szkoły powszechnej w ten sposób są opisane: „Winno się je (t. zn. utrwalanie) skutecznie przedewszystkiem przez postugiwanie się poznaniem już wiadomościami i sprawnościami w innych związkach, w nowym układzie lub zastosowaniu. W wyjątkowych wypadkach, gdy tego wymaga wyraźny charakter przerabianego materiału, można utrwalanie wiadomości i sprawności skutecznie przez powtarzanie materiału w niezmienionej formie i porządku”. Chodzi tutaj zatem o dwie formy powtarzania, mianowicie: 1) powtarzanie materiału na podstawie zastosowania, czyli w innej formie, niż był pierwotnie opracowywany; 2) powtarzanie szablonowe, czyli w takiej formie, w jakiej uprzednio materiał był przerobiony. Zilustrujemy to na przykładach: jeżeli każemy dzieciom użyć w zdaniach wyraz, następujący trudności pod względem pisowni, lub dajemy zadania arytmetyczne, których rozwiązanie wymaga mno-

¹⁾ E. Meumann, Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik, tom II.

żenia w zakresie tabeli, — to w obydwu wypadkach powtarzamy i utrwalamy na podstawie zastosowania; gdybyśmy natomiast kazali dzieciom wyraz taki trzykrotnie kopjować lub wykuwać napamięć iloczyny w tabeli mnożenia, to mielibyśmy utrwalanie na podstawie szablonowego powtarzania. Z treści przytoczonych uwag programowych aż nadto jasno wynika, że zasadniczo powinna być stosowana pierwsza forma powtarzania, druga zaś tylko w wyjątkowych wypadkach. To uprzywilejowanie powtarzania, opartego na zastowaniu, wpływa stąd, że forma ta różni się od formy szablonowej następującymi zaletami: 1) wytwarza liczniejsze i różnorodniejsze skojarzenia, mające duży wpływ na trwałość pamiętania treści naukowej; 2) daje materiał w nowych związkach i zastosowaniach, co rozszerza jego wartość praktyczną i podnosi sens logiczny powtarzania; 3) budzi większe zainteresowanie u dzieci, jako praca produktywna, zwłaszcza jeżeli jest ona oparta na samodzielności. Zgodnie więc z intencjami programu, należy wszędzie, gdzie to jest możliwe, stosować powtarzanie materiału w formie zastosowania. Typowym przykładem, gdzie z konieczności musimy stosować gorszą formę powtarzania szablonowego, może być pamięciowe utrwalanie wierszy. Jednak i tutaj wskazane są urozmaicenia, któreby zmniejszyły szablonowość, a podnosiły zainteresowanie dzieci.

W związku z tem warto zastanowić się nad ciekawymi spostrzeżeniami i uwagami Laya, które podajemy w streszczeniu na podstawie jego klasycznego dzieła: „Experimentelle Didaktik”. Zazwyczaj dzieci — powiada autor — lubią słuchać znane opowiadanie zawsze w tej samej formie, co należy mieć na uwadze na niższych stopniach nauczania. Przy wykonywaniu codziennych i stereotypowych czynności, jak np. ubieranie się i rozbieranie, a także przy ćwiczeniach, związanych z nawyknięciami o charakterze moralnym, należy zwracać uwagę nie tylko na naturalną kolejność ruchów, ale i na przestrzeganie pewnego określonego porządku. To samo należy mieć na uwadze przy wyuczaniu nazw gór, rzek, miejscowości i t. p. Jeżeli uczniowie pod kierunkiem nauczyciela poprawnie sformułowali pewne twierdzenia, zasady lub prawa, to przy ich opowywaniu nauczyciel powinien nalegać na dokładne przestrzeganie ustalonej formy, dopóki uczniowie nie będą w stanie zastąpić jej inną, równie dobrą lub lepszą. Przytoczone uwagi, o ile zgodzimy się z ich słusznością, należałoby traktować jako ostrzeżenia przed zbyt urozmaicaniem sposobu powtarzania, mającego na celu utrwalanie materiału, zwłaszcza gdy chodzi o umiejętności i sprawności.

Poza wymienionymi formami możemy jeszcze odróżniać inne formy powtarzania w zależności od różnych czynników, jakie przyjmować będziemy za podstawę klasyfikacji. Najważniejsze z tych form są następujące:

1) Ze względu na *c z a s*, jaki dzieli powtórzenie materiału od jego opracowania, odróżniamy: a) powtórzenie natychmiastowe czyli *b e z p o ś r e d n i e* i b) powtórzenie po pewnym czasie czyli *p o ś r e d n i e*. Powtórzenia pierwszego rodzaju stosujemy niemal na każdej lekcji, kiedy po opracowaniu nowego materiału poświęcamy kilka lub kilkanaście minut na jego przypomnienie, zestawienie, uporządkowanie; natomiast powtórzenia drugiego rodzaju (pośrednie) stosujemy po krótszej lub dłuższej przerwie, dzielącej czynność powtarzania materiału od momentu jego opracowania. Obie te formy powtarzania mają zastosowanie w szkole powszechnej, przyczem w większości

wypadków powtarzanie pośrednie będzie operowało materiałem w związku z nowymi zastosowaniami, czyli w innej formie niż był opracowywany.

2) W zależności od zakresu materiału, jaki uwzględniamy przy utrwalaniu, możemy odróżnić powtórzenia: a) szczegółowe i b) ogólne. Pierwsze, mające najczęściej charakter bezpośredni, obejmują pewien fragment materiału (temat, zagadnienie); drugie zaś, mające zazwyczaj charakter pośredni, odbywają się po przerobieniu pewnych działów, względnie całości materiału, zawartego w programie, a celem ich jest syntetyczne ujęcie i powiązanie materiału naukowego. Ostatnia forma powtarzania jak najbardziej odpowiada stanowisku programu, ażeby ujmowanie materiału występowało w nowych związkach i zastosowaniach.

3) Jeżeli chodzi o charakter i cel powtórzeń pośrednich, to mogą one być: a) okolicznościowe i b) systematyczne. Powtórzenia okolicznościowe zjawiają się najczęściej przypadkowo w miarę nasuwających się potrzeb konkretnych, jak np. powiązanie nowego materiału z dawniej przerobionym, przypomnienie materiału historycznego w związku z obchodami rocznic narodowych lub powtórzenie wierszy do programu świąt państwowych; najczęściej powtórzenia tego rodzaju mają charakter fragmentaryczny. Natomiast powtórzenia systematyczne odbywają się albo w stałych miejscach programu (po przerobieniu pewnych działów), albo też w stałych mniej więcej terminach (przed i po dłuższych przerwach w nauce szkolnej); mają one przeważnie charakter ogólny.

4) Wreszcie ze względu na udział ucznia w procesie powtarzania można odróżnić powtórzenia: a) nieoczekiwane i — co stąd wynika — nieprzygotowane przez ucznia; 2) zapowiedziane czyli takie, do których uczeń może się przygotować. Nie trzeba dowodzić, że forma powtórzeń zapowiedzianych, jeżeli chodzi o zasadę samodzielnej pracy ucznia, jest bardziej wartościowa, ale może być ona stosowana dopiero w wyższych klasach szkoły powszechnej i w pewnych tylko warunkach. Powtórzenia bez przygotowania ze strony ucznia z reguły stosujemy jako bezpośrednie (w pojedynczych lekcjach) oraz jako okolicznościowe (w miarę nasuwających się potrzeb); natomiast powtarzania zapowiadane i przygotowywane stosujemy tem częściej, im bardziej są systematyczne i im ogólniejszy mają charakter. Tego rodzaju powtarzanie winno być stosowane pod koniec roku szkolnego w klasach wyższych, a zwłaszcza w klasie VII-ej, kiedy uczeń kończy szkołę i niebawem ma ją opuścić. Chodzi tu nie tylko o to, aby uczeń wyniósł ze szkoły zasób należycie utrwalonych i usystematyzowanych wiadomości, ale w równym stopniu i o to, aby zdobył umiejętność racjonalnego powtarzania, jako metodę pracy umysłowej, która powinna go ochronić od powrotu do analfabetyzmu.

III. ZASADY ORGANIZACJI POWTARZANIA.

Na podstawie powyższych rozważań można ustalić pewne zasady, dotyczące organizacji powtarzania w nauczaniu i warunkujące skuteczność tej czynności dydaktycznej. Oto niektóre wskazania ogólniejszej natury, odnoszące się do różnych form powtarzania.

1. Kardynalna zasada, dotycząca wyboru materiału, który winien być utrwalany, w ujęciu programowym jest następująca: „Nie wszystko bezwzględnie

powinno być utrwalone, ale tylko to, co jest najważniejsze i co warunkuje możliwość dalszego postępu ucznia". Chodzi więc tutaj o to, aby powtarzać i utrwalać tylko rzeczy istotnie ważne, umożliwiające uczniowi dalsze postępy w nauczaniu lub mające specjalną wartość praktyczną, a pomijać natomiast szczegóły i drobiazgi, których utrwalanie, niezawsze zresztą możliwe, byłoby połączone ze szkodą dla rzeczy istotnych. Tego rodzaju wskazania wypływają z ograniczoności naszej pamięci, co wyraża się w paradoksalnym napozór zdaniu: trwałość pamiętania (rzeczy istotnych) zależy od umiejętności zapominania (szczegółów). Rzeczy istotnie wartościowe, które powinny być opanowane w szkole powszechnej, wskazują w nowych programach „wyniki nauczania”.

2. Jak wynika z badań nad uczeniem się pamięciowym i ćwiczeniem sprawności, powtarzanie nie może być skupione w jednym terminie, jak np. w końcu roku szkolnego, lecz musi być odpowiednio rozłożone w ciągu całego roku. Gdy chodzi o powtórzenia ogólne i systematyczne, stosowane po przerobieniu pewnych działów programu, musimy przewidywać na nie pewną ilość czasu przy opracowywaniu rozkładów materiału naukowego. Ponieważ krzywa zapominania początkowo wznosi się dość szybko, a potem stopniowo opada, przeto im młodsze są związki skojarzeniowe, tem częściej winny być powtarzane, aby mogły się utwalić. O ile nie stosowalibyśmy rych powtórzeń fragmentarycznych, to powtórzenia ogólniejsze byłyby właściwie bezcelowe.

3. „Podstawową rolę przy utrwalaniu wiedzy odgrywa podręcznik szkolny” — jak czytamy w części wstępnej nowego programu. Z tem wiąże się bezpośrednio drugie wskazanie: „Rzeczcią nauczyciela jest odpowiednio pokierować pracą ucznia przy pomocy podręcznika”. Chodzi więc o to, że musimy ucznia naszego nauczyć, jak ma korzystać z podręcznika przy opracowywaniu, a jak przy powtarzaniu materiału. Należy przytem pamiętać, że niektóre podręczniki bardziej nadają się do powtórzeń szczegółowych, aniżeli do ogólnych, mających charakter syntetycznego ujmowania większych partyj materiału.

4. Powtórzenia, zwłaszcza o charakterze ogólnym i systematycznym, winny być tak organizowane, aby z jednej strony były one dla dzieci interesujące, z drugiej zaś, aby w miarę możliwości były oparte na samodzielnej pracy ucznia. W tym celu, zgodnie z wymaganiami programu, o czem wyżej wspominaliśmy, należy dawać pierwszeństwo tej formie powtarzania, która utrwala materiał, stosując go w nowych sytuacjach i do rozwiązywania nowych zagadnień. Gdzie takie postępowanie okaże się niemożliwe, należy przynajmniej omawiać powtarzany materiał w inny sposób, niż był przerabiany, z innej strony go oświetlać. Niezależnie od wytwarzania różnorodnych związków skojarzeniowych, które decydują o łatwości przyswajania i trwałości pamiętania materiału naukowego, chodzi tutaj również o fakt niemniejszego znaczenia, jakim jest podtrzymywanie uwagi ucznia w procesie utrwalania. Aczkolwiek decydujące znaczenie w procesie utrwalania pamięciowego mają powtórzenia, jednak konieczny jest również udział uwagi, bez której — jak utrzymuje Meumann — zapamiętywanie jest zupełnie prawie niemożliwe.

5. Wszelkiego rodzaju powtórzenia obok celów, związanych z procesem nauczania i realizacją jego zadań, mogą i powinny być wykorzystywane jako jeden ze środków, umożliwiających stosowanie indywidualizacji w nauczaniu. Niezależnie od różniczkowania wymagań, stawianych uczniom w zależności od ich uzdolnień indywidualnych, uwaga nasza przy powtórzeniach winna być prze-

dewczystkiem zwrócona na uczniów słabszych, którzy z jakichkolwiek względów nie dociągają do poziomu klasy.

Na podstawie przytoczonych zasad, związanych z zagadnieniem organizacji powtórzeń, możnaby teraz omawiać wskazania szczegółowe, z których poruszymy tylko najważniejsze, odnoszące się do najczęściej stosowanych form powtarzania, jakimi są: a) powtórzenia bezpośrednie o charakterze szczegółowym (fragmentarycznym) i b) powtórzenia pośrednie o charakterze ogólnym (globalnym).

Przy powtórzeniach bezpośrednich i szczegółowych, stosowanych w celu utrwalania materiału, przerobionego w pojedynczych lekcjach, względnie jednostkach metodycznych, przebieg pracy może być następujący: a) jeden z uczniów (w wypadkach trudniejszych lub na niższym poziomie nauczania — sam nauczyciel) krótko zbiera całość przerobionego materiału w zasadniczych punktach; b) cała klasa pod kierunkiem nauczyciela przeprowadza uzupełnienie punktów zasadniczych, przyczem odbywa się odróżnienie rzeczy istotnych i wyjaśnienie niezrozumiałych; c) jeden z uczniów (Nawroczyński radzi, aby wybierać ucznia zdolniejszego) ponownie zbiera i ujmuje całość materiału, uwzględniając tylko rzeczy najistotniejsze. Zbieranie materiału może się odbywać w formie opowiadania, opisu, streszczenia lub dyspozycji, zależnie od charakteru materiału naukowego i poziomu nauczania. Rzecz zrozumiała, że na niższym poziomie zbieranie materiału może być przeprowadzane w formie pytań i odpowiedzi. Wyniki lekcji, zebrane w formie krótkiego streszczenia lub dyspozycji, mogą być zanotowane na tablicy i w zeszytach uczniowskich. Wreszcie może być odczytany odpowiedni materiał z podręcznika, względnie zadany do odczytania w domu. Nie trzeba dowodzić, że opisany sposób powtarzania może być stosowany na wyższym poziomie nauczania, a więc jeśli chodzi o szkołę powszechną, próby takiego powtarzania mogą się rozpocząć dopiero w klasie V-ej.

Powtórzenia pośrednie o charakterze ogólnym, stosowane po przerobieniu pewnego działu programowego lub po przerobieniu całości w końcu roku szkolnego, winny się zasadniczo sprowadzać do rozwiązywania pewnych problemów na podstawie przerobionego materiału. Dobrze byłoby, gdyby te problemy wpływały od młodzieży, co zwiększałoby jej zainteresowanie; w większości jednak wypadków nauczycieli sam będzie musiał wysuwać zagadnienia do opracowywania. Ponieważ zazwyczaj, szczególnie w końcu roku szkolnego, zagadnień tych będzie kilka, możemy zastosować pracę grupową, pozostawiając niekiedy młodzieży swobodę w wyborze zagadnień według uzdolnień i zamiłowań. Opracowywanie zagadnień — innymi słowy — indywidualne lub grupowe powtarzanie może się odbywać zarówno w szkole, jak i w domu, zwłaszcza gdy praca oparta jest na podręczniku lub notatkach. Natomiast omówienie wykonanych prac, czyli powtarzanie zbiorowe, może się odbywać tylko w klasie. Forma takiego omawiania może mieć charakter dyskusyjny. Znowu staje się rzeczą jasną, że przedstawiony sposób powtarzania również może być stosowany tylko w wyższych klasach szkoły powszechnej.

Na tem kończymy uwagi na poruszony temat. Chodziło w nich tylko o wykazanie, że powtarzanie i utrwalanie materiału jest niemniej ważne i zarazem niemniej trudne, niż jego opracowywanie.

O KONIECZNOŚCI REWIZJI NOWEGO PROGRAMU NAUKI O PRZYRODZIE W KLASIE V-EJ SZKÓŁ POWSZECHNYCH

Jest rzeczą wiadomą, że codzienna praca szkolna bardziej zbliża nas, nauczycieli, do intencji i ducha programów nauczania, aniżeli najsumienniejsze nawet przestudjowanie ich paragrafów. Codzienna praktyka, która zawsze najlepszym jest sprawdzianem wartości wszelakich programów, siłą rzeczy wywołuje aktywniejsze ustosunkowanie się do ich założeń, uczy odróżniać w nich światła od cieni, nasuwa sporo uwag krytycznych. Uważałem przeto za rzecz celową obecnie, gdy rok szkolny ma się ku końcowi, zestawić te uwagi, jakie nasunęły mi się w związku z nowymi programami.

Mam na myśli nowy program nauki o przyrodzie żywej dla klasy piątej szkół powszechnych. Poszczególne punkty tego programu nasunęły mi jeszcze z początkiem roku szkolnego pewne wątpliwości, zarówno odnośnie do ich celowości, jak i możliwości zrealizowania. Już wówczas uważałem, że program ten należałoby poddać dokładnej rewizji. Całoroczne doświadczenie szkolne potwierdziły te wątpliwości.

Porównyując ze sobą projekty programu przyrodoznawstwa dla szkół powszechnych, zauważymy niezrozumiałą, a ogromną różnicę w sposobie ich opracowania dla poszczególnych klas. Program klasy IV-tej opracowany i ułożony jest ściśle na podstawie pór roku. Kurs jesienny zapoznaje ucznia z ogrodem warzywnym i owocowym. Następnie prowadzi go w pole i zaznajamia z pracami jesiennymi człowieka oraz z roślinami tam uprawianymi. W kursie wiosennym zaznajamia się uczeń z glebą i jej znaczeniem, obserwuje wiosenne prace człowieka w polu i pierwsze rośliny wiosenne, poznaje wreszcie niektóre, właśnie ze snu zimowego budzące się owady, oraz ich znaczenie dla człowieka. W klasie szóstej program ułożony jest na zasadzie zbiorowisk, z wyraźnym uwzględnieniem przystosowań ekologicznych (gleba, parowanie, światło). Poznaje więc uczeń życie niektórych naszych roślin i zwierząt leśnych, oraz ich wzajemną zależność; następnie zaznajamia się z niektórymi krajobrazami obcymi (tundra, pustynia, dżungla). Zestawiając oba powyższe programy, musimy przyznać, nie wdając się zresztą w analizę poszczególnych ich punktów, że zostały one ułożone bardzo celowo i z wyraźną myślą przewodnią; dotyczy to zarówno doboru, jak i układu materiału naukowego.

Przyjrzyjmy się teraz programowi dla klasy piątej. Ponieważ celem moim jest krytyczne rozpatrzenie programu właśnie tej klasy, przeto muszę szczególnie jego punkty opisać nieco szczegółowiej. Tak więc czytamy w kursie jesiennym.

1. Zaznajomienie z kilkoma roślinami wodnymi (np. . . .); rozmnażanie ich, rozsiewanie owoców, przystosowanie do życia w wodzie. Ryba: ruchy, odżywianie się, oddychanie oraz związane z tem szczegóły budowy zewnętrznej.
2. Zmiany zachodzące w przyrodzie w jesieni: temperatura, opady, długość dnia, zmiany w świecie roślinnym i zwierzęcym.
3. Wilk, ryś, sarna, wiewiórka, bóbr, nietoperz: sposób życia oraz związane z tem szczegóły budowy zewnętrznej. Sen zimowy niektórych ssaków. Sposób życia wobyrczaje niedźwiedzia, lwa, jelenia, antylopy, żubra. Zwierzęta ginące.

Patrząc na ten program, zaprawdę trudno jest zrozumieć, o co szło jego autorom i jaka przyświecała im myśl przewodnia. Oto punkt pierwszy wyprowadza nas nad staw i zapoznaje z kilkoma przedstawicielami jego flory oraz fauny. Punkt trzeci wprowadza znowu wilka, rysia, sarnę... Gdzie tu związek między obydwoma punktami, jakie jest przejście od ryby do wilka? Prawda, program domaga się poznania sposobu życia i związanych z tem szczegółów budowy zewnętrznej danego zwierzęcia, z czego wynika, że idzie tu o wykazanie związków, zachodzących między budową a funkcjami organizmu, oraz jego zależności od warunków zewnętrznych. Oczywiście, rzecz to bardzo ważna. Ale czy z tej racji należy prowadzić ucznia wprost od ryby do wilka? Czy nie możnaby owej zależności z równem powodzeniem wykazać, np. na krecie, jeżu, wielorybie? Albo na całym szeregu zwierząt wodnych? Dlaczego więc musi to być akuratnie wilk? Nie mam wrażenia, aby to było konieczne i aby konieczność ta wynikała z pewnych założeń programu.

Jest rzeczą jasną, że program musi mieć pewną myśl przewodnią i że poszczególne jego części winny być ze sobą organicznie powiązane. Dobrym na to przykładem jest program dla klasy czwartej i szóstej. Program natomiast klasy piątej nie czyni żądaniu temu zadość. Czy może należy punkt drugi uważać za przejście, łączące punkt trzeci z pierwszym? Jest on tak ogólnikowo i niejasno sformułowany, że trudno zrozumieć, o co tu idzie. Czy więc mają to być ściślejsze i systematycznie prowadzone spostrzeżenia meteorologiczne, czy też zmiany owe należy poruszyć tylko pobieżnie. Niewiadomo też, o jakich zmianach w świecie roślinnym i zwierzęcym mowa. Czyżby szło tu o opadanie liści z drzew i o sen zimowy roślin oraz zwierząt? Chyba nie, gdyż zjawiska te są po części tematem kursu klasy szóstej, po części zaś wspomniane są odrębnie w punkcie trzecim omawianego kursu klasy piątej. W każdym razie należałoby punkt ten sformułować konkretniej, albowiem w tej formie nietylko nie może on stanowić wspomnianego wyżej przejścia, ale jako niezrozumiały, staje się w praktyce szkolnej niewykonalny.

Gorzej jeszcze przedstawia się program kursu wiosennego. Oto jego poszczególne punkty:

1. Kilka praków krajowych, pozostających, przylatujących do nas na zimę i odlatujących (np. . . .); obyczaje ich i związane z tem szczegóły budowy zewnętrznej. Znaczenie praków w gospodarce człowieka i przyrody.
2. Budowa pąków; kwitnienie drzew kotkowych; wiatropylność i owadopylność; byliny rosnące wczesną wiosną, ich rozwój, kwitnienie, rozmnażanie przez nasiona i rozmnażanie rastowe.
3. Żaba — sposób życia i związane z tem szczegóły budowy zewnętrznej; przeobrażanie żab. Zaskroniec i żmija. Rak. Kilka owadów wodnych. Zatoczek i błotniarka.

Nie ulega wątpliwości, że program ten, oparty poniekąd na zasadzie fenologicznej, odznacza się większą zwartością oraz celowością, niż kurs jesienny. Cóż z tego jednak, skoro przeładowanie materiałem naukowym oraz układ tegoż zgóry wykluczają możliwość jego zrealizowania. Proste rozważanie łatwo to wykaże. Weźmy punkt pierwszy. Wymaga on napewno trzech tygodni czasu, jeśli ma być opracowanym należycie, a więc metodą laboratoryjną. Ponieważ zaś kurs wiosenny rozpoczyna się w myśl programu w połowie kwietnia, przeto doszlibyśmy do punktu drugiego w początku maja. Skąd jednak wziąć w maju

pąki oraz kwiaty drzew wiatropylnych? Czy należy może wiadomości o tem podać na podstawie obrazów? Moznaby rzeczywiście tak sądzić, albowiem nie ma o tej porze już ani pąków, ani kwiatów wiatropylnych. Ale pójdźmy dalej. Czy na opracowanie powyższego nie zejdą nam przynajmniej dwa tygodnie? W ten sposób z końcem maja dojdziemy do „pierwszych” bylin wiosennych. Czy nie spóźniliśmy się znowu o pełny miesiąc? Co więc zrobić? Znowu wykład i obrazy? Wątpliwe jest, czy o takiej metodzie nauczania myślano przy układaniu nowych programów szkolnych, zwłaszcza gdy chodzi o rzeczy, które łatwo przecież dadzą się zaobserwować wprost w naturze.

Jest wprost zadziwiające, jak mało liczono się tu z faktycznymi możliwościami realizacji programu. Sezonowość, tak ważny czynnik w nauczaniu szkolnem, małą odegrała tu rolę. Doskonale widać to także z punktu trzeciego. Bo czy możliwą jest rzeczą punkt ten, o treści tak obfitej, wyczerpać w przeciągu dwu, w najlepszym razie trzech tygodni, jakie jeszcze pozostały do końca roku szkolnego?

Okazuje się przeto, że program kursu wiosennego, aczkolwiek bardziej celowo i zwarcie skonstruowany, aniżeli program kursu jesiennego, w praktyce szkolnej staje się niewykonalny. Jeszcze jedno. W uwagach do programu czytamy, „że na naukę o przyrodzie żywej, jeżeli tego będą wymagały warunki, wypadnie przeznaczać poszczególne godziny lub dwugodzinne lekcje w marcu lub początku kwietnia”. Dobrze, że liczono się z takimi warunkami, wątpię jednak, aby mogło to mieć jakieś znaczenie w praktyce. Abstrahując bowiem od tego, że kurs przyrody martwej jest aż nadto przeładowany, należy zapytać, czy godzi się, ucząc np. o ciężarze powietrza, przerwać ten dział poto, aby (ni stąd, ni zowąd) zająć się pąkami. Wątpię też, czy da się pomiędzy soczewki a zwierciadła klinem wsadzać np. kwiaty leszczyny. Nie trzeba tu udowadniać, jakim grzechem dydaktycznym byłoby takie przerywanie zamkniętego w sobie działu i „urozmaicanie” go rzeczami, tak zupełnie odmiennymi. Bezwzględnie należy najpierw skończyć kurs przyrody martwej i potem dopiero zająć się przyrodą żywą. Tu natomiast trzeba sobie zdać z tego sprawę, że nie można w tych dwóch miesiącach dać młodzieży choćby w przybliżeniu pełnego obrazu budzącej się wiosny. Tem więc staranniejszy powinien być zarówno dobór, jak i układ tego, co jej dać możemy. O ile jednak dobór materiału naukowego dokonany został w nowym programie starannie, o tyle układ tegoż wypadł niefortunnie. Jest to tem dziwniejsze, że dość byłoby poczynić w nim nieznaczące stosunkowo przesunięcia, aby usunąć z programu najbardziej rażące błędy i wogóle umożliwić jego realizację w praktyce szkolnej. Wystarczyłoby np. przesunąć punkt pierwszy kursu jesiennego do kursu wiosennego i na jego miejsce wprowadzić punkt pierwszy kursu wiosennego, by nadać programowi zupełnie inne oblicze. Po wprowadzeniu proponowanych przeze mnie zmian program przedstawiałby się następująco:

Kurs jesienny:

1. Sposób życia i związane z tem szczegóły budowy zewnętrznej kilku bardziej pospolitych drapieżców, kopytnych i gryzoni. Sen zimowy niektórych z poznanych zwierząt. Zwierzęta ginące.
2. Kilka ptaków pozostających, przylatujących do nas na zimę i odlatujących; ich obyczaje i związane z tem szczegóły budowy zewnętrznej.

3. Ssak i prak — wyprowadzić oba pojęcia na podstawie różnic w budowie zewnętrznej. Nietoperz: sposób życia i związane z tem szczegóły budowy zewnętrznej. Znaczenie ptaków i ssaków w gospodarce przyrody i w gospodarce człowieka.

Kurs wiosenny:

1. Budowa pąków oraz ich rozwój. Kwitnienie drzew kotkowych; wiatropylność i owadopylność.
2. Byliny kwitnące wczesną wiosną — zapasy, krótki okres rozwoju tych roślin, kwitnienie, rozmnażanie przez nasiona i rozmnażanie rastowe.

3. Staw na wiosnę:

- a) żaba: przystosowania do życia ziemnowodnego; rozmnażanie i przeobrażenia;
- b) ryba: ruchy, odżywianie się, oddychanie oraz związane z tem szczegóły budowy zewnętrznej;
- c) kilka owadów wodnych: ruchy, odżywianie się, rozmnażanie, oddychanie oraz związane z tem szczegóły budowy zewnętrznej;
- d) zatoczek i błotniarka: osobliwości budowy zewnętrznej w związku z ruchami i sposobem pobierania pożywienia;
- e) kilka roślin wodnych i przybrzeżnych.

4. Zaskroniec i żmija: różnice w budowie zewnętrznej. Sposób życia. Wskazówki praktyczne w wypadku ukąszenia przez żmiję.

Jak widać z powyższego, materiał nauczania pozostaje prawie niezmiennym, a zaproponowane przesunięcia dałyby się bez żadnych trudności dokonać. Program nauki zyskałby na tem znacznie.

Juljusz Berger

Z NASZYCH DOŚWIADCZEN

AKTUALIZACJA W NAUCZANIU HISTORJI

I. Dydaktyczne i wychowawcze znaczenie aktualizacji.

Nowe programy kładą wielki nacisk na aktualizację przy nauczaniu wszystkich przedmiotów. Nauka historji, jako przedmiot naukowy o charakterze wybitnie wychowawczym, mającym kształcić uczucia i umysły młodego pokolenia, musi być jaknajściślej związana z życiem współczesnym i jego przejawami. To właśnie utrzymanie ścisłego kontaktu z życiem państwa i jego przejawami będzie najlepiej pojętą aktualizacją w nauczaniu.

Uczeń przez naukę historji musi nie tylko poznać dzieje swego państwa, nie tylko przeżyć szereg patriotycznych wzruszeń, nie tylko nauczyć się kochać Ojczyznę, czy nawet dla niej umierać w potrzebie, bo to zawsze umieliśmy, ale dziecko musi się nauczyć żyć dla Ojczyzny. Musi więc poznać i zrozumieć (w zakresie dla siebie dostępnym) współczesne przejawy życia społeczno-ekonomicznego i politycznego, poznać warunki, w których żyje Ojczyzna, jej triumfy i kłopoty i zainteresować się temi sprawami. W ten sposób każdy triumf naszej Ojczyzny będzie triumfem wszystkich obywateli i każda troska państwowa — troską wszystkich; nastąpi więc ścisły związek jednostki z państwem, czyli będzie w pełni zrealizowane wychowanie obywatelsko - pań-

stwowe, które jest zasadniczą cechą nowych programów. Takie rezultaty da nam dobrze pojęta i należyście realizowana aktualizacja w nauczaniu wogóle, a w szczególności w nauczaniu historii.

W myśl wskazań programu nauki historii aktualizacja nie może być powierzchowna i mechaniczna, winna ona wiązać treść, a nie nazwy; dalej — ma wysuwać na plan pierwszy te tematy, które się wiążą z teraźniejszością. Największy efekt osiągnie się, gdy uczniowie przejdą samorzutnie do aktualizacji. Mówi także program o przenoszeniu wiadomości z przeszłości na mapę Polski współczesnej, czyli o aktualizacji historii w „przestrzeni”. Dalej zwraca uwagę na unikanie anachronizmów przy opowiadaniu (lampa, szyba, parowóz i t. d.) i o ostrożnym podawaniu dzieciom pewnych kwestyj (np. zagadnień mniejszościowych) w tych środowiskach, w których mogą one być drażliwe.

Widzimy więc, że program nie traktuje aktualizacji jako rzeczy całkiem nowej — i słusznie, bo myśmy ją już stosowali w nauczaniu, jako czynność wiązania nauki z życiem codziennym, szkoły z rzeczywistością. Była to jednak tylko jakby pożyteczna dygresja na lekcji, podczas gdy obecnie stała się ona integralnym elementem lekcji jako jednostki metodycznej. Zachodzi wszakże obawa, aby nauczyciel, rygorystycznie pojmujący wskazania nowych programów, nie przebrał miary w aktualizacji i aby nie stała się ona gadaniem nauczyciela, który wpadł w „trans aktualizacji”. Tu już należy oprzeć się na zainteresowaniach dzieci i dążyć do tego, aby jak mówi program, dzieci same wykrywały związki czy też analogje między podawanymi im wiadomościami a życiem współczesnym.

Stosowana doniedawna aktualizacja była często sztuczna, przed czym słusznie program przestrzega. Była to także aktualizacja częściowa. Częściowa dlatego, że aktualizować należy nie tylko poszczególnych bohaterów, ale i wszystko to, co jest treścią obrazów, w jakich poznają dzieci historię swego narodu. Treścią obrazu historycznego mogą być: a) dzieje zasłużonej jednostki, b) zespołu ludzi i c) miejscowości. Należy więc aktualizować, o ile to możliwe, te trzy różne formy obrazów historycznych.

Przy aktualizacji trzeba często wiele taktu polityczno - państwowego, jak np. przy omawianiu obecnych naszych stosunków z sąsiadami. Rozwijając w dzieciach myśl państwową oraz ambicje obywatela państwa mocarstwowego, nie należy się ani pogłębiać niezdrowego i płytkiego nacjonalizmu, ani nie drażnić niepotrzebnie. Nauczyciel liczyć się musi z koniunkturą polityczną współczesnej Polski. Nie znaczy to jednak wcale, aby naginać i komentować wypadki z przeszłości w duchu obecnej koniunktury politycznej (np. z Niemcami). Musimy podawać dzieciom prawdę historyczną — i ona właśnie ma dać dzieciom podstawy do należytego i rozumnego traktowania współczesnych wypadków dziejowych.

Trudną także sprawą jest aktualizowanie kwestyj, związanych z mniejszościami narodowymi, nawet w tych okolicach, w których tych mniejszości niema. Nacjonalistyczne postawienie tych spraw nie tylko nie przyniesie państwu korzyści, lecz może wyrządzić poważne szkody. Potępiając np. sabotaż pewnych jednostek w Małopolsce Wsch., nie można potępiać za to całego społeczeństwa mniejszościowego. Wszak dziecko często spotyka się w życiu z ludźmi, należącymi do tego społeczeństwa (np. nauczyciel, urzędnik, żołnierz) i jakież wtedy

byłby jego stosunek do tych ludzi. Znowu nie znaczy to, aby ukrywać prawdę przed dzieckiem, lecz podawać ją trzeba rzeczowo i krytycznie (np. obrona Lwowa i bohaterstwo Orłąt), bo mieszkamy w jednym państwie. Będziemy więc budzić czujność narodową, a unikać nienawiści. Jest to zagadnienie państwowe i należy je traktować poważnie.

Jak duże znaczenie ma aktualizacja dla wychowania obywatelsko - państwowego, zrozumiemy, gdy się zastanowimy nad następującymi faktami. Dziecko np. uczy się w kl. V o świętych polskich, o ich działalności filantropijnej, o działalności charytatywnej klasztorów w dawnej Polsce, a często nie widzi zupełnie tej filantropji w czasach dzisiejszych, nie rozumie, że opieka społeczna obecnie jest dobrze zorganizowana i stoi znacznie wyżej, niż dawniej. Powstaje w jego umyśle fałszywy obraz, idealizujący dawne czasy królów i książąt, a poniżający zorganizowane wysiłki państwa i społeczeństwa dzisiejszego. Kiedy dziecku uświadomimy działalność Czerwonego Krzyża, Funduszu Pracy, Funduszu bezrobocia, rozmaitych komitetów niesienia pomocy, Z. P. O. K., obozów pracy i t. d. i t. d., a zarazem powiemy dziecku o strasznych klęskach głodu, moru (epidemij) w dawnych czasach, które to klęski dziesiątkowały ludność, a nawet znosiły z powierzchni ziemi całe plemiona, — wtedy dopiero dziecko pozna i zrozumie, że obecnie jest bezporównania lepiej, niż było dawniej, że jest wielki postęp w tej dziedzinie życia społecznego. Podobne niebezpieczeństwo kryje się np. przy zestawieniu w umyśle dziecka wieku złotego i czasów dzisiejszych. Wiek złoty — okres mocarnej, bogatej, oświeconej Polski a obecne czasy bezrobocia, kryzysu ekonomicznego w tyłu gałęziach naszego życia. Znowu zestawienie pozornie wypada na korzyść wieku złotego i monarchji, a na niekorzyść obecnej Polski, jej rządu i ukształtowania stosunków. Dopiero umiejętna aktualizacja wykaże zasługi i zdobycze Polski dzisiejszej, jej Wodza i rządu.

To właśnie będzie dobrze pomyślana aktualizacja, jako środek wychowania obyw. - państwowego. Konieczność przeprowadzenia takiej aktualizacji stwierdziłem w ciągu swej kilkuletniej pracy społeczno - kulturalnej na wsi z ludnością dorosłą i młodzieżą. Przekonałem się bowiem, że pewien procent naszych chłopów, rozczytujących się w przestarzałych podręcznikach historii, wyraźnie tęskni za monarchją w Polsce. Swobodna pogawędka z nimi wykazała, że przyczyną tego jest lektura wymienionych podręczników, idealizujących bezkrytycznie dawne czasy. Rozmowa z uczniami w szkole wykazała to samo i utwierdziła mnie w przekonaniu, że uczymy historii za mało krytycznie i że podręczniki szkolne mają czasem tę samą wadę. Obowiązkiem więc naszym będzie lukę tę wypełnić, właśnie ze względu na wychowanie obywatela. Zestawiając dawną rzeczywistość z rzeczywistością współczesną, ułatwimy dziecku należyte zrozumienie zmian, jakie dokonały się w życiu narodu przez trwałą pracę wielu pokoleń. Dziecko, zestawiając te dwie rzeczywistości, oceni te wielowiekowe wysiłki narodu i najlepszych jego jednostek, uświadomi sobie, że we wszystkich dziedzinach życia muszą zachodzić ciągle zmiany, że te formy życia państwowego, które były dobre lub znośne kiedyś, dzisiaj byłyby wręcz szkodliwe, albo całkiem niemożliwe do wprowadzenia. Nauczy się dziecko przytem logicznie myśleć, zestawiać, porównywać, wykrywać podobieństwa i różnice. Widzimy więc, jak ogromną wartość wychowawczą może mieć należyte pomyślana aktualizacja w nauczaniu historii.

II. Próba aktualizacji przy nauczaniu historii w kl. V-ej.

Podaję próbę aktualizowania materiału nauczania z historii w kl. V-ej, przy-
czem zaznaczam: a) że z małymi odchyleniami realizowałem tę próbę w ubie-
głym roku szkolnym; b) że poszczególne punkty materiału nauczania, wzięte
z programu historii, są podkreślone, a możliwości aktualizowania podane są
w nawiasach.

1. Budowa państwa polskiego.

Z życia dawnych Słowian (Kto z was jest Słowianinem? Czy są jeszcze poganie
w Polsce, w Europie, w świecie?).

Męczeństwo św. Wojciecha (nawracanie pogan obecnie, misjonarze, niebezpie-
czeństwo tej pracy; czy Polska bierze udział w pracach misyjnych? „murzy-
nek” — pisemko; znaczki pocztowe na małych murzynków.)

Zjazd gnieźnieński (aktualne zjazdy międzynarodowe, rozmaitość tych zjaz-
dów: polityczne, naukowe, i t. d.)

Pierwsi zakonnicy w Polsce (rola dzisiejszych zakonów, zakony misyjne, omó-
wić pobliski zakon.)

Drużyna Bol. Chrobrego (kto ją teraz zastępuje: wojsko i policja — armja
obywatelska; warunki ich utrzymania.)

Walki z Niemcami (sprawa Śląska i Pomorza obecnie; walka nieskończona;
nowa zależność — ekonomiczna.)

Wjazd Bol. Chr. do Kijowa. (Piłsudski w Kijowie w 1920 r.; wtedy i dziś nie
zdobycze celem, lecz pomoc braciom — Słowianom.)

Wolni i niewolni w służbie księcia i grodu. (Czy teraz są niewolnicy i gdzie?
obowiązki wolnego człowieka wobec własnego rządu.)

Koronacja Chrobrego (przysięga Prezydenta i objęcie władzy.)

Pasowanie na rycerze (przysięga w wojsku.)

Rycerze i zamki (czy są teraz jeszcze rycerze? dlaczego ich nie ma? czy są je-
szcze zamki obronne? dzisiejsze fortyfikacje i dzisiejsza broń.)

Obrona Głogowa, Wrocław (powstanie Śląska; bohaterstwo Ślązaków.)

Testament Krzywoustego (dlaczego dziś byłby niemożliwy taki podział pań-
stwa?)

2. Upadek jedności państwa polskiego.

Bitwa pod Sandomierzem i Lignicą (obrona Warszawy w 1920 r.; powstrzy-
manie nawały bolszewickiej.)

Kraków średniowieczny (porównanie z dzisiejszym, obronność, domy, ulice,
ruch, samorząd i t. d.)

3. Odrodzenie i wzmocnienie państwa polskiego.

Koronacja Łokietka (jakie znają dzieci monarchje; różnice między królestwem
a republiką.)

Gedymin, początki Wilna (ulubione miasto Marszałka, założenie i popieranie
uniwersytetu.)

Kazimierz Wielki i jego działalność (gospodarcza i pokojowa działalność obec-
nych rządów; popieranie organizacji o charakterze gospodarczym i kultural-
nym — Kółka Rolnicze, spółdzielnie; opieka nad rolnictwem, popieranie rol-
nictwa — ulgi podatkowe, sądy rozjemcze, premjowanie eksportu zboża: roz-

wój ruchu budowlanego — Gdynia, koleje, drogi, flota, szkoła; stosunek do mniejszości.)

4. Rozwój potęgi państwa polskiego.

Małżeństwo Jadwigi z Jagiełłą (Polska a Litwa dziś.)

Zjazd w Horodle (wola narodu.)

Gdańsk za Kazimierza Jagiellończyka (stosunek Gdańska do Polski dawniej a dziś; Gdynia i potrzeba własnego portu; morze — źródło bogactwa i potęgi Polski.)

„Nic o nas bez nas” (wyzyskiwanie wpływów jednego stanu krzywdą dla innych.)

Życie w mieście średniowiecznym (porównanie: dawniej a dziś — cechy i wolny handel.)

Uniwersytet krakowski (dawniej a dziś; stypendja dla studentów, domy akademickie; dożywanie dzieci w szkołach.)

5. Złoty wiek w Polsce.

Młodość Tarnowskiego, jego podróż do Włoch (dzisiejsze wyjazdy zagranicę w różnych celach.)

Wawel renesansowy (dzisiejszy wygląd i stan Wawelu; muzeum, zwiedzanie Wawelu, cegielki wawelskie.)

Gospodarka Bony na kresach (opieka obecnych rządów nad kresami; popieranie organizacji gospod. i kultur.; działalność K. O. P.; osadnictwo wojskowe.)

Kniaziowie Ostrogscy w służbie dla państwa (obecny stosunek ludności ruskiej do Polski; sabotaż jednostek i zgodna współpraca ogółu; tolerancja polska, szkoły ruskie i t. d.)

Zygmunt August opiekun poetów i uczonych (Prezydent Mościcki — zasłużony wynalazca, uczony, protektor nauk i sztuk; rząd popiera rozwój organizacji naukowych, urządza wystawy, konkursy, udziela nagród.)

Zygmunt August — tolerancja (tolerancja w Polsce obecnej, wolność sumienia.)

Sejmy i sejmiki dawne (porównanie z obecnym sejmem.)

Pozyskanie Inflant (tolerancja polska; co Polska daje swym mniejszościom i czego wzamian żąda?)

Początki floty polskiej (Gdynia, Puck, Gdańsk; marynarka wojenna i handlowa; szkoły dla marynarzy, rola floty rzecznej w 1920 r., Liga Morska i Kolonjalna i jej działalność.)

Unja lubelska (dzisiejsza Litwa i jej stosunek do Polski; sprawa Wilna i wola ludności.)

6. Państwo polskie w walce o utrzymanie potęgi.

Obraz elekcji na Woli (wybór prezydenta w nowej konstytucji.)

Warszawa stolicą (porównanie — dawniej a dziś.)

Potop szwedzki (analogja z położeniem Polski w latach 1914 — 1920.)

Ugoda w Hadiaczu (dążenie Polski do pokojowego współżycia dawniej a dziś.)

Czasy pańszczyzny na wsi (różnice między chłopem pańszczyźnianym a dzisiejszym.)

Lwów w XVII w. (semper fidelis — zawsze wierny; obrona Lwowa, Orłęta.)

Wilanów (dziś muzeum; własność państwa.)

Józef Nowak

ROLA PISEMEK DLA MŁODZIEŻY W WYCHOWANIU I NAUCZANIU:

II. „P Ł O M Y K”

Dopuszczenie prasy, jako pomocy naukowej do szkoły, jest dzisiaj sprawą w teorii ped. przesądzoną. Gazeta i pismo zdobyły sobie już oddawna prawo obywatelstwa w szkołach zagranicznych. Pedagogika polska zaś dopiero w ostatnich latach zainteresowała się rolą prasy w życiu szkolnym. Zagadnienie przytem samo rozważane bywa z różnych punktów widzenia. Tak, na przykład, lekturą gazet, jako czynnikiem aktualizującym nauczanie, zajmuje się d-r Friedländer, gdy zwraca uwagę na przydatność pism codziennych dla niektórych przedmiotów nauczania. „Szkoła, jeśli nie chce dać się wyprzedzić życiu, musi przestać żywić się sokami przeszłości i przetrwać ciągle to, co minęło”. Wprowadzenie gazety, jako pomocy naukowej do nauczania szkolnego, byłoby, zdaniem autora, jednym ze środków metodycznych i wychowawczych, wiodących do tego celu. Nauczyciel powinien znaleźć w gazecie jedno z najaktualniejszych i najobfitszych źródeł nauczania ¹⁾. Jeszcze wyraźniej stawia sprawę d-r Knot. „Rzeczywistość zanadto bije w oczy, by ją można przed młodzieżą skryć. Pedagog, któryby zamknął drzwi izby szkolnej przed gazetą, zasługiwałby dzisiaj na miano zacofańca” ²⁾. Ciekawe również są dane statystyczne, odnoszące się do czytelnictwa prasy codziennej, jak i innych czasopism przez młodzież szkolną. W artykule J. Menzla znajdujemy zwięzłe sprawozdanie, w którym autor, zwracając uwagę na wyniki ankiet, przeprowadzonych w różnych krajach i środowiskach szkolnych, dochodzi do wniosku, że zainteresowanie się tego rodzaju lekturą jest ogromne i że czytelnictwo to wpływa w poważnej mierze na kształtowanie się duszy dziecka ³⁾. Jeżeli więc prasa codzienna, która nie jest wprowadzanie redagowana specjalnie dla młodzieży szkolnej, ale umiejętnie i celowo stosowana w pracy szkolnej, może stać się bardzo pożytecznym narzędziem wychowawczym i dydaktycznym, to tem większe mogą oddać usługi pisma, które w swych założeniach stanęły wyłącznie na stanowisku zainteresowań młodzieży, dostępnych poziomowi pojęciowemu dziecka. Wśród polskich czasopism dziecięcych, które cieszą się największą popularnością na terenie szkoły, dadzą się wyróżnić dwa rodzaje:

1-o czasopisma popularno-naukowe, uwzględniające przede wszystkim specjalne zainteresowania młodzieży, i 2-o pisemka, mające charakter beletrystyczny - rozrywkowy, uwzględniające bardziej wszechstronnie różnorodne działy zainteresowań dziecięcych zgodnie z okresami rozwojowymi w latach szkolnych ⁴⁾.

Różniczkowanie się czasopism popularno-naukowych odbywa się zasadniczo na podstawie poszczególnych gałęzi wiedzy, występujących w szkole w ramach

¹⁾ D-r M. Friedländer — Gazeta w nauczaniu szkolnym. „Ruch Pedagogiczny”. R. 1928, str. 47.

²⁾ D-r A. Knot — Lektura gazet w szkole średniej. „Muzeum”. R. 1932, str. 30.

³⁾ J. Menzel — Czytelnictwo czasopism a młodzież szkolna. „Przyjaciel Szkoły”. R. 1934, str. 851 — 856.

⁴⁾ Przypomnieć należy, iż na lata szkoły powszechnej przypadają dwie fazy dziecięctwa: faza późnego dziecięctwa, trwająca do dwunastego roku życia mniej więcej (I-szy szczebel programowy) i faza przedpokwitania, trwająca do czternastego roku życia mniej więcej (II i III szczebel programowy). Podział i określenie faz podług d-ra J. Kuchty.

przedmiotów naukowych. Przykładowo możemy wymienić tu tytuły takich wydawnictw, jak: „Orli Lot” (miesięcznik krajoznawczy), „Kółko Przyrodnicze” (czasopismo dla młodych miłośników przyrody), „Młody Technik” (czasopismo poświęcone zajęciom praktycznym młodzieży szkolnej) oraz „Młody Matematyk” (czasopismo dla młodzieży szkolnej) i t. d. Zwracanie się młodzieży w kierunku pism specjalnych pozwala na pogłębienie lub uzupełnienie wiadomości, wykraczających poza zakres tematów, objętych programem szkolnym. Wyzyskanie w pracy szkolnej wymienionych pisemek ma poza tem duże znaczenie z punktu widzenia wychowania obywatelsko - państwowego. Lektura perjodyków, ujęta w ramy tych czy innych metod samorządowych na terenie szkoły, wdraża młodzież do krytycznego przyjmowania słowa drukowanego, ćwiczy w zdrowej, obiektywnej ocenie rzeczywistości bieżącej, słowem — stwarza typ samodzielnie myślącego czytelnika - obywatela. W najpełniejszym znaczeniu odnoszą się powyższe słowa do „Szkolnej Gazetki Ściennej”. Mając w zasadzie charakter pisma dziennikarsko - informacyjnego, cenne to wydawnictwo Zw. N. P. zarówno ze względu na ścisły kontakt z życiem bieżącym rozlicznych środowisk współczesności, jak i z uwagi na wyjątkowo starannie i bogato dobrane materiały ilustracyjne, staje się nieodłączną częścią pracy dydaktycznej niemal na wszystkich stopniach nauczania.

W dziale pisemek dziecięcych beletrystyczno-rozrywkowych do pierwszorzędnych należą „Płomyk” i „Płomyczek” wraz z dodatkiem „Mały Płomyczek” (Wydawnictwa Związku Nauczycielstwa Polskiego). W dalszych rozważaniach zajmujemy się wyłącznie „Płomykiem”.

Już oddawna „Płomyk” zwracał na siebie uwagę świata pedagogicznego (ludzi, mających do czynienia z wychowaniem dzieci i młodzieży). Spełniając z całą świadomością przyjętego obowiązku — „rolę odbiornika energii zainteresowań dziecięcych”, zajmował coraz bardziej zaszczytne miejsce w czasopiśmiennictwie dziecięcym. Nic też dziwnego, że w literaturze pedagogicznej temat ten od szeregu lat staje się przedmiotem wszechstronnych rozważań, zarówno od strony rzeczowej, jak i artystycznej pisemka. Teoretycy wychowania podkreślają z całym uznaniem wartości wychowawcze i kulturalne „Płomyka”, sposób ujęcia materiału literackiego, jego szatę ilustracyjną, malarską lub graficzną i t. p. 5). Również i praktyka szkolna coraz więcej poświęca uwagi pisemku, usiłując stworzyć pełniejsze rozwiązanie merodyczne problemu przydatności „Płomyka” dla niektórych przedmiotów nauczania 6). Nas interesuje przede wszystkim pewna specyficzna tendencja tego pisemka, wynikająca raczej ze stanowiska jego funkcji dydaktycznej i będąca w ścisłym związku z reformą programu nauki w szkołach powszechnych. Podjęta od roku 1934/1935 akcja masowego (tem samym niezwykle taniego) zaopatrzenia szkół w pisemka dla dzieci miała na oku również cele ściśle dydaktyczno-programowe. W stosunku

5) D-r J. Stankiewiczówna — Czasopiśmiennictwo w szkole, „Muzeum”. R. 1930, str. 82 — 93.

6) Patrz np. ciekawe i śmiałe ujęcie tematu w artykule S. Dobranieckiego — „Płomyk” zamiast wypisów, „Praca Szkolna”. R. 1929, str. 81 — 82. Autor proponuje zastąpienie t. zw. wypisów szkolnych lekturą „Płomyka” względnie i „Płomyczka”. Dziś już w wielu szkołach na terenie Warszawy i innych miast „Płomyczek” stał się podstawową lekturą czytankową po opanowaniu techniki czytania w klasie I-ej i jako uzupełnienie podręcznika w klasie II-ej.

do „Płomyka” zamierzono wprowadzić dwie zasadnicze reformy: a) przystosować piśmisko do potrzeb dzieci klasy IV-ej (częściowo), V, VI i VII-ej oraz b) zregionalizować wydawnictwo tak, żeby każdy większy region polski miał swój własny „Płomyk” — redagowany przy pomocy komitetów lokalnych i różnicowany pod kątem widzenia potrzeb życia i pracy dziecka w danym regionie. Jak dotąd, urzeczywistniono już postulat pierwszy i to wyłącznie pod względem redakcyjnym i wydawniczym. Reforma natomiast zupełna może być uskuteczniiona tylko wspólnymi siłami przez maksymalne wyzyskanie wszystkich wartości dydaktycznych „Płomyka” przez samo nauczycielstwo, jako pośrednich „konsumentów” wydawnictwa oraz organizatorów zbiorowej prenumeraty na terenie poszczególnych klas czy całej szkoły. Z tego punktu widzenia należy sobie dobrze uświadomić dwa ważne momenty: 1. W czym tkwią wartości „Płomyka”? 2. Jak je można wykorzystać w pracy szkolnej? Nauczyciel, jako pierwszy konsument, od którego zależy, czy intencje redaktorów i wydawców znajdą właściwy wyraz w toku jego pracy dydaktyczno-wychowawczej, niewątpliwie musi przedewszystkiem zdać sobie sprawę z zakresu i jakości materiału literackiego i ilustracyjnego w poszczególnych rocznikach piśmiska ⁷⁾. Jak wiemy, każdy rocznik „Płomyka” składa się z 39 numerów i jest podzielony na trzy tomy. Zarówno każdy numer, jak i każdy tom stanowią pod względem tematowym zwartą i zharmonizowaną w sobie całość monograficzną. Dla stworzenia konkretnej podstawy do dalszych rozważań i ewentualnych wniosków, uszeregujmy treść „Płomyka” według zagadnień przewodnich, uwzględnionych dotychczas w bieżącym roku wydawniczym.

Ośrodki tematyczne tomu pierwszego „Płomyka”:

- Nr. 1. Polacy na obczyźnie. Powódź (z mapką terenu). S. p. B. Pieracki.
- Nr. 2. Szkoła. Praca w klasie, w ogródku, na lekcji, w organizacjach samorządowych (biblioteka, spółdzielnia). Wykres statystyczny.
- Nr. 3. Polska i jej granice. Obrona granic. Mapka obrazowa ziem polskich. Ludność miast. Wykres statystyczny.
- Nr. 4. Jesień. Praca w sadzie i ogrodzie. Rola i jej plody. Wykres statystyczny.
- Nr. 5. Las. Jego mieszkańcy. Korzyści gospodarcze. Lasy w Polsce. Wykres statystyczny.
- Nr. 6. Góry polskie. Mieszkańcy gór. Krajobraz górski. Górale, ich gwara i melodje (nuty).
- Nr. 7. Challenge. L. O. P. P. Historia lotnictwa. Przygody lotnicze.
- Nr. 8. Warszawa. Stolica Polski wczoraj (koniec XVIII w.) i dzisiaj.
- Nr. 9. Praca na wsi. Gospodarstwa wiejskie wczoraj i dzisiaj.
- Nr. 10. Praca w mieście. Śląsk, jego bogactwa naturalne i życie gospodarcze. Górnicy.
- Nr. 11. Oszczędność. W gospodarce państwowej. P. K. O. Szkolne kasy oszczędności. Oszczędność w życiu szkolnym.
- Nr. 12. Ojczyzna. Święto Niepodległości. Powstanie wojska polskiego.
- Nr. 13. Przygody. Kraje egzotyczne.

⁷⁾ Można by zastanowić się tu dodatkowo nad sprawą odpowiedniego gromadzenia i inwentaryzowania (odnośnie kartoteki, skorowidze, zestawienia i t. p.) tego materiału pod kątem widzenia potrzeb programowo-dydaktycznych.

Ośrodki tematyczne tomu drugiego „Płomyka”:

- Nr. 14. Wielkopolska. Krajobraz, zabytki, miasta, wielcy ludzie. Zbliża i zdaleka: Morze Czarne, piramidy. Zajęcia praktyczne.
- Nr. 15. Łódź. Przeszłość i teraźniejszość. Zbliża i zdaleka: Egipt. Zajęcia praktyczne.
- Nr. 16. Wileńszczyzna, Ziemia Mickiewicza i Piłsudskiego. Krajobraz i miasta. Legenda o powstaniu Wilna.
- Nr. 17. Przygody. Zbliża i zdaleka: Tunis. Zajęcia praktyczne.
- Nr. 18. Boże Narodzenie. Obrzędy, zabawy świąteczne, choinka, szopka, sporty zimowe. Zbliża i zdaleka: Palestyna — Ziemia Chrystusa. Zajęcia praktyczne: ślizgawka, łyżwy, zabawki choinkowe.
- Nr. 19. Wołyń. Wakacje zimowe. Zbliża i zdaleka: Afryka środkowa. Zajęcia praktyczne: narty.
- Nr. 20. Powstanie styczniowe. Historia powstania w literaturze i sztuce. Polacy na Syberji. Zbliża i zdaleka: Azja.
- Nr. 21. Prezydent. W dniu imienin. Na zamku. Praca dla państwa. Zbliża i zdaleka: Polacy w Szwajcarii. Zajęcia praktyczne: karmik dla ptaków.
- Nr. 22. Morze polskie. Gdynia. Gdańsk. Liga Morska i Kolonjalna. Marynarka wojenna. Zbliża i zdaleka: W portach zagranicznych. Zajęcia praktyczne: okręt.
- Nr. 23. Polacy na emigracji. W Brazylii, we Francji, w Rosji azjatyckiej, w Turcji, w Czechosłowacji. Szkolnictwo polskie na obczyźnie.
- Nr. 24. Podole. Lwów dawny i dzisiejszy. Kraina jarów. Borysław. Ignacy Łukasiewicz. Zbliża i zdaleka: Japonja.
- Nr. 25. Kultura wieczoru zimowego na wsi i w mieście. Dom ludowy, świetlica, wieczornice, kina i t. p. Zbliża i zdaleka: w chińskiej szkole.
- Nr. 26. Książka. Propaganda czytelnictwa.

Pobieżny rzut oka na powyższe zestawienie pozwala stwierdzić, że konstrukcyjnie wszystkie tematy skupiają się dookoła Polski, Polaków i pracy w Polsce w różnorodnych przejawach, co pokrywa się w zupełności z przewodnią myślą konstrukcyjną nowych programów, wyrażoną w idei „Polska i jej kultura”. Tem samem stwierdzamy zarazem zgodność treści pisemka z ewolucją zainteresowań dziecięcych. Świat iluzyjny, przepojony elementami przeważnie zabawowymi i światem bajki („Płomyczek” i „Mały Płomyczek”), ustępuje tu miejsce rzeczywistości obiektywnej, dostępnej w doświadczeniu zmysłowym, która, zaspokajając instynkt ciekawości, dostarczając wiadomości i wrażeń i przemawiając głównie do uczuć i wyobraźni, staje się punktem oparcia we współpracy ucznia i nauczyciela. Krótko mówiąc, jeden i drugi może znaleźć w „Płomyku” wiernego przyjaciela i dobrego kolegę. A jego funkcja? Pobudzać, nastawiać, pomagać — w domu i szkole, w pracy i w rozrywce. Z zainteresowaniem się światem zewnętrznym, realnym idzie w parze zasadniczo i charakter lektury dziecka. Widzimy to w odpowiednim doborze dodatków literackich. Uczeń klasy V—VII, a więc dziecko mniej więcej od lat 11-u jest w fazie rozwojowej, którą mowa potoczna nazywa „latami robinsonowskiemi”, wykazuje niezwykle intensywny pociąg do włóczęgi i odkrywania

nieznanych światów. Mały Robinson, włóczęga-podróżnik, wędrowiec, żeglarz i t. p., to typ dziecka w tym wieku⁸⁾. Nie mogą zrealizować pragnień w świecie rzeczywistym, zaspokaja je w formie zastępczej, przez czytanie. Przy obecnym stanie bibliotek szkolnych „Płomyk” staje się tu najpewniejszym sprzymierzeńcem. Dodatki literackie specjalne, jak „Przez Atlantyk”, „Na gwiazdzie polarnej”, „Uśmiech na drodze”, monografie podróżnicze w numerach 13 i 17-ym w całości oraz fragmenty beletrystyczne w numerach pozostałych, większość opisów i przygód z krajów obcych w rubryce „Zbliża i zdaleka” — to konkretne przykłady, świadczące wymownie, że zamierzona reforma pisemka idzie stale i konsekwentnie po linii zgóry zamierzonej i świadomie wytkniętej.

W związku z pytaniem drugim rozpatrzmy przedewszystkiem stanowisko oficjalne. Nowe programy szkolne stawiają kwestję użyteczności pisemek dziecięcych dość wyraźnie, czego dowodem są częste „wskazania”, które dadzą się zobrazować następująco:

Czytanie pisemek może być jako punkt wyjścia do ćwiczeń w mówieniu i czytaniu (w klasie III, IV, V i VI) oraz jako materiał do sprawozdań pisemnych (artykuły), względnie do opowiadań dzieci na tle odpowiednio dobranych wycinków z pism i dzienników, czytanych w domu i szkole (w klasie VII). Czasopisma przytem i dzienniki wyzyskuje się w ten sposób, „że dzieci tej klasy pod kierunkiem wychowawców układają z wycinków odpowiednich artykułów ścienną gazetę szkolną, dostępną również dla dzieci innych klas” (str. 200). W uwagach znów metodycznych na str. 266 czytamy: „Czytanie odbywa się indywidualnie, poza lekcjami, każde dziecko czyta inny numer pisemka, a następnie zdaje sprawę z tego, co przeczytało. Tam, gdzie na to pozwalają warunki (bliskość mieszkań dzieci), można tworzyć grupy dla czytania poszczególnych zeszytów pisma”. Popularne czasopisma z zakresu rolnictwa, rzemiosła i techniki czyta młodzież w klasie V, VI i VII-ej.

Zestawienie powyższe nie jest zupełne i zmierza raczej do zaakcentowania pewnej zasady metodycznej, która ma stanowić punkt wyjścia i podstawę do konstruowania licznych lekcji, opartych o samodzielność i aktywność ucznia, z położeniem specjalnego nacisku na teraźniejszość, środowisko i moment państwowości. Dla ilustracji podajemy dalej szereg przykładów i możliwości tej pracy. Większość podanych wzorów znalazło już swój wyraz w praktyce szkolnej, co mogłoby poniekąd świadczyć o zapoczątkowaniu swoistej metodyki przydatności „Płomyka”, a w szerszym ujęciu metodyki przydatności prasy wogóle.

Jeśli chodzi o zakres tej przydatności, to w odniesieniu chociażby do tegorocznych numerów „Płomyka” da się ustalić pewien schemat orientacyjny. Użyteczność mianowicie pisemka idzie po kilku zasadniczych liniach:

1. Po linii celów wychowawczych: obywatelsko-państwowych, społecznych, estetycznych, etycznych, intelektualnych.
2. Po linii metod pracy szkolnej: w pracy indywidualnej (t. zw. nauka cicha), w pracy zbiorowej (lekcje głośne).
3. Po linii celów ściśle rozrywkowo-zabawowych.

⁸⁾ Patrz szerzej w artykule D-ra J. Kuchty — Psychologiczne podstawy nowych programów. „Zręb”. R. 1932, str. 8 i następne. Również w książce tegoż autora: — Dziecko-włóczęga. Wyd. Arcta, Warszawa, str. 33 i następne.

Jest poza tem rzeczą aż nadto jasną, że ujęcie metodyczne użyteczności „Płomyka” będzie różne w zależności od wielu czynników, jak: większa lub mniejsza pomysłowość nauczyciela, typ szkoły, poziom klasy, środowisko miejskie lub wiejskie i t. p.

PRZYKŁADY.

1. „Płomyk”, jako odpowiedni środek pomocniczy do ćwiczeń ucznia w czytaniu z jasno określonym celem. Uczyć dziecko w szkole czytania wyłącznie w celu powtórzenia z pamięci jak największej ilości myśli, zawartych w tekście przeczytanym lub dania odpowiedzi na zadane mu pytanie, to znaczy zamknąć uczniowi drogę do zrozumienia, że czytanie jest najpożyteczniejszym narzędziem najpierw w ułatwieniu sobie pracy w szkole, a potem w różnych okolicznościach życia wogóle. Słusznie zwraca uwagę na ten wielki brak obecnego nauczania szkolnego znana reformatorka czytania G. L. Anderson, gdy mówi, że „nauczyciel nie daje uczniom ogólnego i inteligentnego pojęcia o pożytkach czytania”⁹⁾. Jednak dla takiej nauki czytania należy stworzyć pomoce szkolne, ułatwiające ćwiczenie dziecka w czytaniu dla rozmaitych celów. I właśnie „Płomyk” w tym względzie należałoby przede wszystkim zażytkować. Ze próby takiej są czynione przez nauczycielstwo, tego dowodem częste sprawozdania w prasie pedagogicznej. Przytaczamy dla ilustracji jedno¹⁰⁾. Nauczyciel przeprowadza lekcję w klasie V-tej szkoły ćwiczeń. Celem lekcji: „Segregowanie materiału, pomocnego do przerabiania niektórych tematów, związanych z bieżącym ośrodkiem zainteresowania”. Uczniowie przeglądają plikę starych i nowych numerów „Płomyka”, segregując treść na cztery uplanowane zgóry działy. Odnosne materiały (nazwiska autorów, tytuły artykułów i t. p.) z numerów czystych, nie zniszczonych wynotowuje się na specjalnie porubrykowanych arkuszach papieru według ustalonych działów i wraz z kartkami lub wycinkami ze zniszczonych egzemplarzy wkłada się do przygotowanych w tym celu teczek. Wartości zaś tej pracy są następujące: a) uczeń czyta uważnie i ze zrozumieniem, gdyż musi wniknąć w treść i dobrze ocenić dany temat, b) zdobywa umiejętność segregowania, przez co przysposabia się do pracy samokształceniowej, c) nauczyciel urozmaica lekcję cichego czytania, d) poznaje indywidualny sposób pracy każdego ucznia.

Pokrewną odmianą powyższego postępowania mogłoby być stałe syntetyzowanie przez młodzież szkolną zagadnień, wytkniętych przez poszczególne numery czy tomy „Płomyka”. Z formą systematycznego prowadzenia notatników (pracy indywidualnej) lub albumów (w pracy zespołowej), w których uczniowie gromadziliby odpowiednio materiały, zdobyte w „Płomyku”, pod różnemi działami, jak np.: „Prace społeczne młodzieży szkolnej”, „Ważne wydarzenia w kraju”, „Gospodarka krajowa”, „Zwyczaje ludowe”, „Sztuka ludowa” i t. p. spotykamy się w innym sprawozdaniu prasowym¹¹⁾.

Wszystkie powyższe formy pracy uczniowskiej z jeszcze większym pożytkiem

⁹⁾ G. L. Anderson — Ciche czytanie w świetle badań psychologicznych i pedagogicznych. Warszawa 1932. Por. rozdział V „Jak uczyć czytania”. Str. 63 i następne.

¹⁰⁾ I. Stankiewiczówna — Próby stosowania cichego czytania w myśl nowych programów. „Przyjaciel Szkoły” R. 1933, str. 40.

¹¹⁾ M. Egiersdorff — Wartości wychowawcze „Płomyka”. „Praca w Klasach Łączonych”. R. 1934/35, str. 83 — 86.

dadzą się zastosować w odniesieniu do materiału ilustracyjnego „Płomyka”. Trudno tu omówić wszystkie sposoby użytkowania dydaktycznego ilustracji w szkole. Czytelników bardziej zainteresowanych odsyłamy do pracy specjalnej¹²⁾. Rozpatrując natomiast zagadnienie pokrótce, bez przesady można powiedzieć, że ilustracje „Płomyka”, wiążąc się tematowo ściśle z programem nauki i doskonale pod względem artystycznym, mają wszystkie dane ku temu, by stać się w całości niezbędną pomocą naukową na terenie szkół wszystkich typów i stopni. W zastosowaniu do wyżej wymienionych form pracy uczniowskiej (jednostkowej i zbiorowej), możnaby, jak sądzimy, wyróżnić pięć działów ilustracji:

- a) krajoznawczo-historyczne,
- b) reprodukcje arcydzieł malarzy i plastyków polskich,
- c) portrety sławnych ludzi,
- d) okolicznościowe,
- e) aktualja.

2. Ilustracje „Płomyka” jako punkt wyjścia w lekcji. Mogą one być użyte (zgodnie z programem) w następujących wypadkach:

- a) przy nauce języka ojczystego, jako ilustracja poznawanego tekstu, albo jako punkt wyjścia do ćwiczeń w mówieniu, pisaniu, do ćwiczeń słownikowych i gramatycznych,
- b) w tematach historycznych (opisy miast, zabytków i t. d.), jako punkt wyjścia dla lekcji względnie jako uplastycznienie i uzupełnienie opowiadania,
- c) zajęcia praktyczne wymagają materiału ilustracyjnego dla upogłdowienia: przebiegu prac ludzkich, nowoczesnych urządzeń technicznych, wytworów pracy ludzkiej (uzyskanych przez zastosowanie udoskonalonych środków technicznych),
- d) do tworzenia właściwych wyobrażeń o nieznanych krajach przy opracowywaniu geografii Europy oraz o poszczególnych regionach przy geografii Polski; zwłaszcza nieocenione w danym wypadku są monografie regionalne tomu drugiego „Płomyka”,
- e) przy nauce o przyrodzie, szczególnie w dziale o zwierzętach, gdy nie będzie można dysponować żywym materiałem poglądowym,
- f) w zakresie nauki rysunków, biorąc rzecz bardziej od strony wychowania estetycznego, albo jako ilustracje, dotyczące estetyki mieszkań, sprzętów, naczyń i t. d., albo jako oryginały czy reprodukcje dzieł malarzy polskich.

Jak mają wyglądać takie lekcje, podaje S. Nowaczyk w swoich uwagach o lekcji historii w klasie VI na przykładzie numeru 15-go „Płomyka” z bieżącego roku szkolnego¹³⁾. Numer ten poświęcony był prawie w całości Łodzi. Są tam ilustracje przedstawiające ulice, przedziałnie, drukarnie tekstylne, tkalnie, kotłownie oraz liczne opowiadania o przeszłości stolicy bawelnianej i jej życiu współczesnym. Jakkolwiek temat ten byłby opracowany metodycznie, wszystkie wymienione materiały mogą oddać nauczycielowi wielkie, a często niezbędne usługi.

3. „Płomyk” może być użyteczny jako źródło (część i właściwiej

¹²⁾ K. Greb — Pomoce naukowe, ich istota i stosowanie. Nakład Gebethnera i Wolffa. Warszawa 1934. Por. rozdział p. t. „Ilustracje”, Str. 63 — 74.

¹³⁾ S. Nowaczyk — Łódź (Uwagi o lekcji historii w klasie VI). „Przyjaciel Szkoły” R. 1935, str. 213 — 217.

jednakże „Płomyczek”) przy dobieraniu odpowiedniego materiału do t. zw. **ćwiczeń rozsypankowych**. Ćwiczenia rozsypankowe stosuje się na lekcjach jako rozrywkę dla „poruszenia umysłu”, względnie dla ochronienia przed znużeniem, bądź też jako środek dydaktyczny dla pogłębienia, uzupełnienia lub zebrania jakichś ważniejszych myśli czy wiadomości. Zwraca na to uwagę J. Kulpa w swych sprawozdaniach z lekcji, przeprowadzonych w klasie drugiej¹⁴).

Tak samo należałoby wyjaśnić rolę „Płomyka” na wielu innych odcinkach pracy realizacyjnej nauczyciela. Weźmy dla przykładu język polski. Czy nie dałoby się wyprowadzić jakiejś ściślejszej łączności „Płomyka” z wypracowaniami językowymi? Język — powiada Hall-Quest — jest „nosicielem myśli i porusza się łatwo wówczas, gdy pojęcia są rozległe i bogate”. Płynność i siła wyrażania się zależy od tego, czy się ma coś do powiedzenia. Ze zdania sobie sprawy z powyższych faktów wypływa postulat dostarczenia uczniowi przede wszystkim wiadomości, a potem ćwiczyć go w wypowiedaniu się. A czyż żywe i ciekawe tematy „Płomyka” nie idą po linii tych potrzeb? A zastosowanie „Płomyka” w zbieraniu materiału regionalnego, na którym zasadniczo ma się opierać realizacja nowych programów. Innych możliwości nie będą tutaj już wysuwał, gdyż o wartości pracy realizacyjnej decydować będzie nie ilość gotowych wzorów rozwiązań dydaktycznych, lecz żywa, ciągle zmienna i twórcza postawa nauczyciela-wychowawcy. Mamy przekonanie, że każdy nauczyciel na własną rękę w zakresie lokalnych warunków potrafi wykorzystać wszystkie możliwe wartości tego jedyne go w swoim rodzaju pisemka dziecięcego. Tem samem przyczyni się walnie do pełnego przeprowadzenia akcji wydawniczej, tak pięknie zainicjowanej przez Związek Nauczycielstwa Polskiego.

Kazimierz Greb

TABLICZKA MNOŻENIA

Jest ona symbolem nudy szkolnej. Każdy pisarz, odtwarzający swe lata dziecinne i szkolne, poświęcił tabliczce mnożenia kilka stron, przyczem nie zapomniał przy tej okazji pokpić sobie z nauczyciela matematyki. Można rzec, że tabliczka mnożenia zajęła w literaturze wspomnień z dzieciństwa poważną pozycję... „Tabliczka mnożenia w literaturze pięknej” (!). Czy dzisiejszy sposób jej uczenia dałby również tyle okazji do parodji? Prawdopodobnie nie.

Wprowadzamy tabliczkę mnożenia w oddz. II, a w dalszych rozszerzamy ją i stosujemy do działań ustnych i piśmiennych. Chcemy, ażeby ją dziecko możliwie prędko zapamiętało. Kilka moich doświadczeń może zainteresuje czytelnika. Utrwalanie pamięcio-we może iść dwiema drogami: 1) przez wytwarzanie wielostronnych skojarzeń, 2) przez mechanizację.

Pierwsza przez liczne związki myślowe umożliwia odtworzenie wyniku, jeżeli zostanie zapomniany. Druga prowadzi do natychmiastowego, „bez namysłu” podania wyniku.

1. Po znanem powszechnie opracowaniu danej partji tabliczki mnożenia przystępujemy do wytworzenia wielostronnych skojarzeń. Dochodzi się do nich

¹⁴) J. Kulpa — Rozsypanka wyrazowa, wierszowa i zdaniowa. „Przyjaciel Szkoły” R. 1935, str. 41 — 45.

przez szereg spostrzeżeń, które klasa łatwo zauważy, jeżeli jej się podda subtelne sugestje.

Zaznaczyć trzeba, że idą one po innej linii, niż to się spotyka (dziecko, zapomniawszy wynik, szuka go przez dodawanie).

Oto pierwsze spostrzeżenia w najtrudniejszym dziale tabliczki:

$1 \times 9 = 9$	$6 \times 9 = 54$
$2 \times 9 = 18$	$7 \times 9 = 63$
$3 \times 9 = 27$	$8 \times 9 = 72$
$4 \times 9 = 36$	$9 \times 9 = 81$
$5 \times 9 = 45$	$10 \times 9 = 90$

Dzieci patrzą na wyniki i co mogą zauważyć? Wynik cofa się zawsze w jednostkach o 1, a wzrasta w dziesiątkach o 1. A więc: $9, 18, 27, 36$ i t. p. Drugie ważne spostrzeżenie: $2 \times 9 = 20 - 2, 3 \times 9 = 30 - 3, 7 \times 9 = 70 - 7$ i t. p. Formułować tych spostrzeżeń nie będą. Wystarczy, jeżeli zauważą związki. Tabliczka przez 9 należy do najtrudniejszych, zatem skojarzenia tego rodzaju znacznie zapamiętanie ułatwiają.

Szereg skojarzeń dokonać można na tablicy Pitagorasa (wydanej przez Ilustr. Szkolną). Które liczby z zakresu od 2 do 100 są wynikami w tabliczce mnożenia, a które nie? Jeżeli dzieci stwierdzą, że 46 nie figuruje tam, to przy pokusie jej wymienienia jako wyniku wykluczą tę liczbę. Zmniejsza się przez to ilość błędnych odpowiedzi. Pytamy, czy 6, 7, 8, 9, ... 17, 18, 19, 21, 22, ... 47, 48, 49, ... 51, 52, 53 i t. d. jest wynikiem w tabliczce mnożenia?

Czy jest tam 63? A jeżeli jest, to jakiego mnożenia jest wynikiem? Może to być łamigłówka typu:

$$\begin{aligned} ? \times ? &= 63 \\ ? \times ? &= 56 \\ ? \times ? &= 32 \end{aligned}$$

Inne typy ćwiczeń. Co wolisz: 7×6 jabłek czy 5×9 jabłek?

Ciekawe są ćwiczenia pod nazwą: jakie to działanie? Mnożenie należy przeplatać z innymi działaniami. Np. $7 ? 8 = 56, 9 ? 8 = 17, 9 ? 8 = 72, 9 ? 8 = 1$ i t. p. Podejście: uczniowi założy się znaki działań. Zgadnij, jakie to znaki.

2. Mechanizacja tabliczki mnożenia jest konieczna. Nie musi być jednak nudna. Można tu stosować niektóre zabawy. Np.: Przed ławkami lub wokół nich stają dzieci w kole, odliczają od 6 do tego numeru, aż wyczerpie się ilość uczniów. Uczeń jeden staje w środku i woła: numer 4×7 zaśpiewa piosenkę, numer 6×9 do mnie, numer $(6 \times 8) + 2$ w tył zwrot! Kto się od razu nie zorjentuje, daje fant. Inna gra t. zw. „bum”. Stają dzieci w kole i odliczają dookoła szybko, wykluczając pewne wielokrotności: np. 1, 2, 3, 4, 5, bum, 7, 8, 9, 10, 11, bum, 13, 14, 15, 16, 17, bum i t. d. Zamiast danej wielokrotności mówią „bum”. Kto się pomyli (wymieni liczbę 6, 12, 18, lub powie „bum”, gdy miał wymienić liczbę), opuszcza koło. W kole pozostaje coraz to mniej, aż zostaje jedno dziecko. Utrudniona zabawa: zamiast wielokrotności 6 i 5 mówić „bum”. Gra to śmieszna i kształcąca. Jeśli tylko część klasy bierze w niej udział, to pozostała reszta śledzi pilnie i uczy się tabliczki w miłym nastroju.

Niech więc tabliczka mnożenia przestanie być znamięm nudy i tematem dla literatów.

Saturnin Racinowski

SPRAWOZDANIA

NIEMIECKIE SZKOLNICTWO PÓWSZECHNE W ROKU 1934.

Do końca 1934 roku szkolnictwo niemieckie nie uległo takim radykalnym przeobrażeniom, jakichby się należało spodziewać po energicznym „gleichschaltowaniu” całego niemieckiego życia. Nowej zasadniczej ustawy szkolnej nie wydano tam po dzień dzisiejszy. Zajmowano się raczej poszczególnymi zagadnieniami szkolnymi, a obok tego poświęcono bardzo wiele uwagi organizacji młodzieży hitlerowskiej (gdzie indziej nazywa się ją — młodzieżą państwową), która stoi w mocnym związku z życiem szkolnym, o czym jeszcze będzie mowa.

Jeszcze w grudniu 1933 r. ogłosił minister spraw wewnętrznych (nie było wtedy jeszcze ministra Rzeszy dla spraw oświaty) nowe „Przewodnie myśli ustroju szkolnego”. Zarówno w nich, jak i w innych enuncjacjach mówi się o stosunku szkoły do organizacji hitlerowskiej młodzieży; obok tego minister stwierdza, że idea narodowo-socjalistyczna jest podstawą nowej szkoły, a jej celem wychowanie „politycznego człowieka”. Z tego wynika mocniejsze, niż dotychczas, podkreślenie wagi nauki języka ojczystego i historii; wprowadzenie do szkoły (także do powszechnej) prehistorji, rasologii, genealogji i eugeniki oraz wzmocnione akcentowanie wychowania cielesnego (pod czem należy zresztą rozumieć więcej, aniżeli gimnastykę, gry i sporty). Wychowanie moralne i ideologiczne należy do zakresu działania organizacji hitlerowskiej młodzieży.

Jeżeli zdamy sobie sprawę, że w hitlerowskich Niemczech mowy i enuncjacje ministrów mają właściwie moc ustawy, zrozumiemy, że powyższa enuncjacja stała się podstawą działalności poszczególnych władz oświatowych. To wszystko nie jest, rzecz jasna, ogólną reformą szkolną; już jednak poszczególne kraje Rzeszy realizowały powyższe zasady na swój sposób, dodając przytem pewne szczegóły.

Tak np. Prusy przeprowadziły postulat egzaminu końcowego z rasologii i z nauki o dziedziczności także dla absolwentów szkół powszechnych i to już w roku 1934. Turyngia wprowadziła do nauki religji ewangelickiej nowe ujęcie Chrystusa „jako bohaterskiego wojownika”; historję Kościoła należy tam traktować jako „historję niemieckiej wiary i niemieckiej pobożności”. W Badenji zwrócono baczniejszą uwagę na szkołę powszechną. Władze oświatowe zarządziły, że uczniowie czterech niższych klas szkoły powszechnej pozostają w szkole przez 16 godzin, a uczniowie klas 5 — 8 od 20 do 32 godzin tygodniowo. W niższych klasach szkoły powszechnej należy kłaść nacisk na ćwiczenia cielesne, w wyższych zaś należy ponadto zwracać uwagę na rozwijanie przez nie zrzeczności. Do nauki o kraju ojczystym należy włączyć rasologję. Nie wolno nauczać obcego języka, chyba za specjalnym pozwoleniem ministra oświaty. W Hamburgu podkreśla się potrzebę utrzymania systemu nauczania łącznego, gdyż system ten pozwala na wzmocnienie wpływu jednolitego światopoglądu. Osią nauczania łącznego w niższych klasach szkoły powszechnej ma być nauka o ojczyźnie, a w wyższych „historyczna i współczesna rzeczywistość narodu niemieckiego”, przyczem należy dobitnie podkreślać polityczne zagadnienia teraźniejszości. Do tak pojętej nauki historii należy włączyć: prehistorję, rasologję niemiecką i kwestję żydowską. Równoległe do tego wyklada się „naukę o życiu”, którą stanowią: genealogja, dziedziczność i eugenika. Z drobniejszych przepisów warto przytoczyć wskazanie, że należy rozpocząć naukę czytania od gotyku, a nie od łacińskiego alfabetu. Postulat ten został zresztą przyjęty przez wszystkie kraje niemieckie; elementarze będą też (obok czytanek dla 5 i 6 roku nauczania) pierwszymi nowymi podręcznikami, jakie ukażą się w Niemczech. Sposób nauczania ma być „syntezą dyscyplinowanej szkoły nauki i szkoły pracy”. Ma to tak wyglądać, że na pierwszym planie stoi „energiczne kierownictwo nauczyciela”, przyczem „należy umożliwić” samodzielną pracę ucznia. (Nietrudno zresztą odgadnąć, jak to wygląda w praktyce...). Pedagogowie niemieccy przywiązują wielką wagę do hamburskich planów, gdyż są one najobszerniejsze i sięgają najgłębiej w życie szkolne.

Kilka krajów wprowadziło także do szkół powszechnych obowiązkowe omawianie aktualnych zagadnień. Tak np. Bawarja uważa sprawę kolonij za najbardziej palące zagadnienie dnia, młody Meklenburczyk ma się zaznajomić z życiem Niemców zagranicą, w Turynгии i w Wirtembergji 175 rocznica urodzin Schillera ma być punktem wyjścia nauki języka niemieckiego. Szereg krajów zwrócił uwagę na zagadnienie Saary, inne na „cywilne lotnictwo ochronne” i t. d. i t. d.

Osobnym rozporządzeniem pruskie władze oświatowe uregulowały w dość charakterystyczny sposób sprawę kierownictwa szkoły powszechnej (od 3-klasowej w górę). Na czele szkoły stoi rozmaicie tytułowany kierownik, którego zadania nie różnią się zresztą zasadniczo od ogólnie przyjętych. Rozumie się, że zasadniczą osią jego pracy jest realizowanie zamierzeń szkolnych w duchu narodowo-socjalistycznym. W myśl panującej „zasady przywódcy” kierownik jest przywódcą szkoły, a więc także nauczycieli i dzieci. Może on wprawdzie naradzać się z „podwładnymi siłami nauczycielskimi”, nie wiąże go one jednak w niczem. Organizacyjno-społecznym zadaniem kierownika jest wyrobienie sobie wiernego i posłusznego otoczenia.

Saksonja wprowadziła do wszystkich szkół, gdzie istnieją hitlerowskie organizacje młodzieży (a więc także w wyższych klasach szkoły powszechnej), urząd „opiekuna młodzieży szkolnej” (Schuljugendwarter). Ci opiekunowie są jakby oficerami łącznikowymi między szkołą a organizacją młodzieży i urzędami opieki społecznej; ich zadania są głównie społeczno-pedagogicznej natury. W październiku 1934 roku doszło do porozumienia między przywódcą młodzieży Rzeszy a kierownikami narodowo-socjalistycznych nauczycieli, mocą którego wszystkie szkoły Rzeszy kreowały urząd „opiekuna młodzieży szkolnej”, który jest organizacyjnie związany z organizacjami młodzieży. Jego zakres działania jest szerszy, aniżeli to przewidywał pierwotny plan saski. Ma się on bowiem zająć także „udzielaniem informacji o celach hitlerowskiej młodzieży”, schroniskami szkolnymi, poradnictwem zawodowym i t. d.

Sprawę ogólnej reformy szkolnej, któraby się odnosiła również do szkół powszechnych, popchnęło naprzód kreowanie „Ministerstwa Rzeszy dla nauki, wychowania i oświaty ludowej”. Dnia 1 maja 1934 roku utworzono to Ministerstwo, na czele którego stanął Rust, dotychczasowy pruski minister nauki, sztuki i oświaty. Rust pozostał jednak nadal pruskim ministrem oświaty. Faktycznie wygląda sprawa tak, że pruskie Ministerstwo oświaty wzięło na siebie funkcje ogólnopństwowe Ministerstwa, jak to wyraźnie zaznacza późniejsze rozporządzenie Hitlera; innymi słowy, Ministerstwo pruskie jest władzą nadrzędną w stosunku do poszczególnych krajowych władz oświatowych, co jest fragmentem ogólnopństwowego programu administracyjnego. Kompetencje nowego Ministerstwa podlegają wszystkie sprawy, łączące się z nauką, wychowaniem, nauczaniem, organizacjami młodzieży oraz z oświatą pozaszkolną na terenie Rzeszy. (Dotychczas należało to do kompetencji Ministerstwa spraw wewnętrznych Rzeszy; faktyczną władzę wykonywały jednak krajowe Ministerstwa).

W wyniku porozumienia z oświatowymi władzami południowo-niemieckich krajów Rust wydał kilka nowych zarządzeń, które mają służyć za podstawę ogólnej reformy. Jedno z nich wprowadza do wszystkich szkół, a więc i do powszechnej „Dzień państwowej młodzieży”. Tydzień podzielono mianowicie wedle zasady: niedziela dla rodziny, sobota i środy wieczór dla „młodzieży państwowej” (t. zn. dla organizacji hitlerowskiej młodzieży), a 5 dni dla szkoły. Jako uzupełnienie wychowania absolwentów szkół powszechnych jest pomyślany „rok pracy wiejskiej”.

Z organizacją szkoły łączy się ściśle zagadnienie przygotowania kadr nauczycieli szkół powszechnych oraz sprawa dokończenia, a raczej przekształcenia czynnego nauczycielstwa. Przywódcom nowego ruchu na terenie szkoły zależy głównie, jak twierdzą, na przeobrażeniu ludzi czynnych na terenie szkolnictwa; zmiany formy szkolnej i treści nauczania są czemś drugorzędnym i łatwiejszym.

Władze oświatowe wszystkich krajów Rzeszy (z wyjątkiem Bawarii) zarządziły wślad za dawnymi republikańskimi Prusami, że znosi się dawne seminarja nauczycielskie, a wprowadza się zamiast nich szkoły wyższe dla kształcenia nauczycieli szkół powszechnych; poprzednio nazywały się te zakłady Akademiami Pedagogicznymi. Ostatnim krajem, który wprowadził tę reformę, (paźdz. 1934) była Wirtembergia. Celem tych przemianowanych szkół wyższych jest „wychowanie narybku narodowo-socjalistycznego nauczycielstwa w jaknajszerszym terminie”. Wobec tego przyjmujemy bez zdziwienia do wiadomości, że w roku 1934. przyjęto „większe ilości studentów”, mimo ogólnej tendencji do bardzo poważnego ograniczenia dostępu do szkół wyższych. Ba, istnieje nawet wyraźna tendencja zachęcania abiturjentów szkół średnich, aby wstępowali do wspomnianych szkół wyższych. Z początkiem roku akademickiego 1934/35 ogłoszono w tym celu, że tym pruskim abiturjentem, którzy wstąpią na jedną z powyższych uczelni, skróci się obowiązkową „służbę pracy” o pół roku.

Charakterystyczną cechą „geograficzną” tych szkół jest przesuwanie ich na obszarze Prus z zachodnich, przemysłowych okręgów do wschodnich, rolniczych. Wyraża to jednocześnie

dwie tendencje — ekonomiczną (reagraryzacja) i polityczną (parcie ku wschodowi). Ciekawa rzecz, że do sieci wspomnianych szkół wyższych zaliczają niemieckie władze oświatowe również nowozałożoną szkołę tego typu (rok akad. 1934/35) w Gdańsku, która jest prowadzona wedle pedagogicznych zasad narodowego socjalizmu.

Władze oświatowe myślą również o przekształceniu już czynnych nauczycieli szkół powszechnych przy pomocy kursów dokształcających, których celem byłoby „uformowanie nowego typu narodowo-socjalistycznego przywódcy”, rozumie się — na terenie szkoły. Pierwszy próbny kurs już się odbył w Prusach Wschodnich W myśl zasady, że „narodowym socjalistą można stać się jedynie w obozie lub w szeregu”, wymaga się od każdego niemieckiego nauczyciela, by „stał się innym”, a drogą, prowadzącą do tego celu, jest obóz nauczycielski. Corocznie organizuje się obozy dla wszystkich czynnych nauczycieli bez względu na rodzaj czy stopień szkoły, w której pracują oraz bez względu na ich przedmiot nauczania. Każdy nauczyciel będzie miał tam bardzo wiele sposobności do wykazania, czy i o ile nadaje się na przywódcę młodzieży. Egzamin państwowy będzie w przyszłości tylko jednym z warunków pracy nauczycielskiej. Ciągłe dokształcanie się nauczycielstwa jest też zasadniczym postulatem władz. W tym celu władze oraz instytucje kulturalne i oświatowe będą stale organizowały szereg dokształcających kursów dla nauczycieli. W drugiej połowie 1934 roku odbyły się już następujące: kurs dziedziczności i higieny rasy dla nauczycieli i duchowieństwa, kurs biologii ze szczególnym uwzględnieniem rasologii, kurs prehistorji, ludoznawstwa i t. p.; słowem — kursy przedmiotów, które urosły do znaczenia naczelných nauk w państwie narodowo-socjalistycznym. Realizacja planów, odnoszących się do obozów nauczycieli, wymaga jednak nowego podziału roku szkolnego. Proponuje się więc przedłużenie dotychczasowych pięcioletnich wakacji letnich o cztery tygodnie kosztem skrócenia pozostałych ferij. Nauczyciele będą jednak mieli tylko tygodnie do swej prywatnej dyspozycji; pozostały miesiąc spędzą w obozowisku nauczycielskiem. Poza tem istnieje projekt przesunięcia początku roku szkolnego z wiosny na jesień.

Oto krótki obraz stanu niemieckiego szkolnictwa powszechnego, jak się ono przedstawia na podstawie rozporządzeń naczelných i krajowych władz oświatowych oraz mów i enuncjacji. Pełnego obrazu nie uzyskamy z kilku powodów. Pierwszy z nich wynika z ograniczenia tematu do faktów bez chęci genetycznego ich wyjaśnienia i ideologicznego uwydatnienia. Stosunek każdego z nas do opisywanych powyżej faktów zależy bardziej od jego stosunku do całości polityki (nie tylko oświatowej) dzisiejszych władców Rzeszy Niemieckiej, aniżeli do jego nastawienia pedagogicznego. Rewelacji czysto pedagogicznych nie znajdujemy bowiem na terenie całego zebranego i zreferowanego przez nas materiału. Drugi — oficjalny, zgóry płynący optymistyczny ton zarządzeń, ustaw i mów nastraja co najmniej ostrożnie, wzgl. krytycznie. Nie znamy w zupełności wyników opisanych powyżej zamierzeń. W dodatku nawet bardzo skrupulatnemu czytelnikowi trudno często odróżnić, co w danej enuncjacji jest pobożnym życzeniem, a co zostanie faktycznie zrealizowane; linja postępowania falangi wychowawczych przywódców wcale nie jest tak jednolita, jak się to napozór wydaje, a szeroka perspektywa i rozmach pewnych zarządzeń gubią często w tłumie szkolnictwa powszechnego, o które nam tu chodziło, wraz z jego specyficznymi cechami, potrzebami i możliwościami. Wkońcu — język niemiecki nadaje się może, jak żaden inny — do ukrywania myśli; trudno niekiedy wydestakować z powodzi pięknie uformowanych zdań, o co autorowi właściwie idzie, tem bardziej, gdy zdania te są formowane niejednokrotnie na eksport wewnętrzny czy zewnętrzny. W rezultacie — musimy cierpliwie czekać na to, co obecny rok szkolny przyniesie.

Henryk Ormian.

RADJO NA USŁUGACH SZKOŁY (według „Le Mois”, zeszyt 47, 1934 r.).

Wśród wielu wynalazków technicznych ostatniej doby, mogących oddawać usługi w szkole, wysuwa się radio na jedno z pierwszych miejsc, choćby dlatego, że instalacja jego niezbyt jest kosztowna, użytkowanie zaś nie jest trudne.

Jednak nie na każdym stopniu nauczania może radio zastąpić inne techniczne środki pedagogiczne, takie np. jak film dźwiękowy. Nie może być o niem mowy przy nauce małych dzieci, które muszą widzieć zarówno osobę, która do nich mówi, jak i — w granicach możliwości — przedmiot, o którym mówi. Jednakże w jedenastym, dwunastym roku życia mogą mali słuchacze doskonale przyswajać sobie to, co słyszą przez radio.

Największe wszakże zastosowanie mają audycje radiowe na wyższym stopniu nauczania.

Młodzież w tym wieku posiada naogół wyrobioną pamięć słuchową, poza tem zakres jej nauki daje szerokie pole do zastosowania wykładowej formy nauczania. Rzecz prosta, słuchowiska, odczyty, czy pogadanki nie mogą wkraczać w dziedzinę nauki podstawowej, wszakże w charakterze pomocniczym, uzupełniającym, duże oddają usługi. Rozumie się też samo przez się, że jak wszelka praca szkolna, tak i ta nie może się obejść bez czujnego kierownictwa i nadzoru nauczyciela, ale im dalej znajduje się on od większych ośrodków intelektualnych, tem bardziej i jemu owe „głosy ze świata” dopomagają w pobudzeniu zainteresowania i w kształceniu powierzanej mu gromadki uczniów.

Wśród przedmiotów nauki szkolnej, przy których nie można korzystać z pomocy radja, wymienić należy przede wszystkim matematykę. Natomiast szczególnie nadaje się ono przy nauczaniu muzyki. Poza tem służyć może przy nauce literatury, historii, geografii, częściowo, ale w stopniu niewystarczającym, przy nauce historii sztuki, przyrodoznawstwa, filozofji; przydatne zaś jest zwłaszcza przy nauczaniu obcych języków. Odgrywa ono wtedy tę samą rolę, co odpowiednia płyta gramofonowa — uczy dobrej wymowy, którą rzadko posiada nierodowity Francuz, Niemiec, czy Anglik. Uzupełnianie nauki muzyki i śpiewu przez audycje radjowe jest szeroko zastosowane w Niemczech i w Anglii i przyczynia się znakomicie zarówno do wzbudzenia w uczniach zamiłowania do dobrej muzyki, jak i do kształcenia w nich właściwego odczuwania melodji i rytmu. Pedagogowie niemieccy i angielscy stwierdzili również, że odczyty i pogadanki z zakresu nauk humanistycznych oraz odczytywanie fragmentów z cenniejszych dzieł zachęcają nieraz młodzież do czytelnictwa, zwłaszcza jeśli dane utwory dotyczą zagadnień w danej chwili bardziej ją interesujących.

Jaka jest najlepsza metoda lekcji radjofonicznych? Zagadnienie to było już szeroko dyskutowane w kołach pedagogów i w niejednym kraju przeprowadzono doświadczenia, których wyniki zebrał i ogłosił Instytut Współpracy Intelaktualnej. Najprostszą formą nauczania przez radio jest niewątpliwie odczyt, który jednak może mieć zastosowanie tylko w stosunku do starszej młodzieży. Dla młodszych słuchaczy są inne sposoby, bardziej złożone, ale odpowiedniejsze. W Niemczech wprowadzono do lekcji radjowej djalog. Wykładowca czy też prelegent przedstawia w sposób żywy pewną tezę, na którą odpowiada mu rozmówca, odgrywający rolę słuchacza. Metoda ta daje dobre wyniki, wymaga jednak dużej zręczności i wnikliwości, ponieważ ów urojony oponent musi przewidzieć możliwe zastrzeżenia, pytania czy uwagi ucznia. W Anglii odbywa się tego rodzaju lekcja nieco inaczej: nauczyciel w pewnej chwili przerywa djalog radjowy i uczniowie dalej prowadzą dyskusję.

Naogół biorąc, zadaniem radja jest wprowadzenie do monotonji programów szkolnych pewnego urozmaicenia, pewnej świeżości. Dlatego też myśl urządzania audycji o charakterze reportażowym, odnoszącym się do współczesnych faktów społecznych, wydaje się bardzo szczęśliwa. Prelegent musi jednak wtedy dołożyć wszelkich starań, aby to, co mówi, było żywe, aby słowa jego wywoływały w słuchaczach konkretne obrazy. Musi przekonać, że można wyrazić pewne rzeczy, posługując się jedynie słowami. Pedagogowie, którzy urzeczywistniali tę metodę, wzmocnili w swych uczniach zmysł obserwacji, a przez to i treść zadań szkolnych stała się bogatsza.

Przy zastosowaniu radja w szkole trudno jest, jak dotychczas, pogodzić godziny transmisji z normalnym programem lekcyjnym. Niełatwo również o odpowiedni dobór prelegentów. Jedni pedagogowie chcieliby przed mikrofonem szkolnym widzieć wyłącznie fachowców, co przy nauczaniu na niższym stopniu jest bardziej może wskazane. Nierzadkie są również głosy, że radio wymaga więcej życia, niż erudycji, nauczyciel zaś z natury rzeczy chciałby zawsze skupić w swej pogadance jak najwięcej wiadomości. Wszyscy wreszcie godzą się na zasadę, że odczyt dla dzieci nie może trwać dłużej, niż pół godziny.

Naogół jednak nauczanie przez radio mało ma jeszcze w szkole zastosowania. W niektórych, bardzo nielicznych krajach odczyty radjowe włączone zostały do programu pedagogicznego. W większości wypadków dyrekcje radja starają się w programie ogólnym umieścić pogadanki, które w pewnym stopniu służyć mogą jako pomoc dla nauczycieli. Najracjonalniejszą gospodarkę w tej dziedzinie zaprowadziły Niemcy. Z pośród 55.000 szkół połowa posiada niemal aparaty radjoodbiorcze i korzysta z odpowiedniego materiału dydaktycznego. Najszersze zastosowanie znalazło radio w nauczaniu muzyki, ale prowadzone są również lekcje z zakresu literatury, geografji, przyrodoznawstwa, historii i t. d. Zaznaczyć należy, że z wymienionej liczby szkół 83% przypada na wieś, 10% na szkoły początkowe w większych miastach, a tylko 7% na zakłady naukowe drugiego

stopnia. Dzieje się tu więc inaczej, niż w innych krajach: Niemcy stosują radio na niższym szczeblu nauczania.

We Francji natomiast niema mowy o systematycznym korzystaniu z odczytów radjofonicznych i wszelkie próby na tem polu zawiody. Zachodzi stała rozbieżność między godzinami transmisji i godzinami nauki szkolnej. Jedyne profesorowie języków korzystają z pomocy prelegentów, przemawiających przez radio.

W Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej dwa tylko stany spożytkowały radio w nauce szkolnej. W Chicago stacje radjofoniczne realizują dobrze zaprojektowane programy, mieszczące się doskonale w godzinach lekcji szkolnych, zwłaszcza na niższym stopniu nauczania.

Dobrze i celowo pracę tę zorganizowała Wielka Brytania. Już w r. 1930 specjalna komisja, nosząca nazwę „Central Council for School Broadcasting”, złożona z przedstawicieli władz oświatowych (Board of Education) oraz pedagogów, zbadała szczegółowo całe zagadnienie i opracowała wytyczne programowe. W chwili obecnej z kursów radjofonicznych korzysta więcej, niż 4.000 szkół, aczkolwiek dla wielu z nich zakupienie aparatu odbiorczego jest jeszcze zbyt wielkim wydatkiem.

W Austrii zgorą 1.000 szkół słucha odczytów nadawanych przez radio. W Belgii wydawany jest specjalny biuletyn, podający do wiadomości profesorów godziny lekcji transmitywanych, których też słucha duża ilość młodzieży. W Meksyku nad szerokim zastosowaniem radja w nauce szkolnej pracuje ministerstwo wychowania. W pewnym stopniu i w różnorodny sposób korzystają z radja dla celów szkolnych w Danii, w Szwecji, w Norwegii, w Szwajcarii, w Czechosłowacji, w Holandji, w Jugosławiji i w Urugwaju. Do krajów, w których niewielkie na tem polu poczyniono postępy zalicza „Le Mois” Argentynę, Kanadę, Węgry i Polskę. W Rumunii pedagodzy wypowiadają się przeciw radju szkolnemu, co nie przeszkadza nadawaniu odczytów dydaktycznych w godzinach pozaszkolnych. Włochy i Japonja organizują liczne wykłady i pogadanki radjowe, ale narazie nie uważają jeszcze radja za pomoc dydaktyczną. Zasadniczo przeciwna jest tego rodzaju metodzie nauczania jedynie Hiszpanja.

Naogół radio wywalczyło już sobie pewne miejsce we współczesnych metodach nauczania. Jednak nie wysunęło się ono jeszcze na plan pierwszy i narazie może być brane pod uwagę jedynie jako środek pomocniczy. Dziś już wszakże po szeregu doświadczeń wydaje się, że rola radja w nauczaniu szkolnem raczej wzrastać, niż zmniejszać się będzie. Nie od rzeczy będzie zaznaczyć, że zaliczanie Polski do tych krajów, które poczyniły niewielkie postępy pod tym względem, dziś jest już nieaktualne, o czem czytelnicy wiedzą z doświadczenia, względnie z komunikatów w „Głosie Nauczycielskim”.

Helena Grotowska.

NOWE KSIĄŻKI

Jakób Zylberberg: SZKOLNICTWO POWSZECHNE W AUSTRJI POD RZĄDAMI SOCJAL-DEMOKRATÓW (Austrjacka szkoła podstawowa). Biblioteka dzieł pedagogicznych, N-r 47. Nakład „Naszej Księgarni”. Warszawa, 1935.

Pod powyższym tytułem pojawiła się niedawno na półkach księgarskich niezmiernie ciekawa książka, która z pewnością zainteresuje nie tylko całe rzesze nauczycielskie, lecz i tych wszystkich, którzy interesują się nauczaniem i wychowaniem młodego pokolenia. Głównym tematem książki jest austrjacka, ściślej mówiąc, wiedeńska szkoła podstawowa. która obejmuje pierwsze cztery lata nauczania i stanowi pewną całość o zdecydowanym obliczu i własnym, odrębnym charakterze. „Szkoła podstawowa — według słów autora — jest wspólną podbudową systemu szkolnego, przez którą przechodzą zasadniczo wszyscy przyszli obywatele, w której zdobywają potrzebne im do udziału w życiu społecznem podstawowe wiadomości, umiejętności, nastawienia i nawyki i przez którą prowadzi droga do wyższych szczebli systemu szkolnego”.

Szkoła podstawowa, aczkolwiek jest całością sama w sobie, stanowi tylko pierwszą część ośmioletniej obowiązkowej austrjackiej szkoły powszechnej. Autor pokazuje nam rzeczywistą i typową wiedeńską szkołę podstawową, a więc najwyższej zorganizowaną i najlepiej wyposażoną w urządzenia i pomoce naukowe. Szkoła podstawowa w Wiedniu stanowi nie tylko określony obiekt studjów i doświadczeń, lecz zarazem jest symbolem określonego systemu; który daje wzór urzeczywistnienia pewnego prądu pedagogicznego.

W rozdziale o stosunkach, jakie zapanowały w Austrii powojennej, autor maluje nam

w sposób plastyczny tło, na którym i w znacznym stopniu dzięki któremu powstała reforma szkolna. Upadek wielkiej i różnobarwnej monarchji Habsburgów przyczynił się bezpośrednio do zmiany ustroju politycznego nowej Austrii. Ciężkie położenie gospodarcze, wyczerpanie społeczeństwa wskutek wojny, oraz szalejący w młodej republice kryzys — przyczyniły się do powstania wielkich politycznych partji, które szukały wyjścia z tego położenia. Powszechnie wyczuwano potrzebę podjęcia wielkiej pracy, która przebudowała nowopowstałą republikę od podstaw. Wtedy to oczy społeczeństwa zwróciły się na kwestję wychowania młodego pokolenia. Zatem na tle wielkich zmian politycznych i wielkich przemian gospodarczych nowego państwa zjawia się reforma szkolna, reforma wychowania tych, co dopiero przychodzą, co potem będą budowali nowe, do innych warunków przystosowane życie.

Twórcy austriackiego systemu szkolnego, uświadamiając sobie istotę reformy i jej doniosłe znaczenie dla rozwoju państwa, oraz to, iż przy osiągnięciu nakreślonych celów szkoła musi zdać sobie sprawę z licznych procesów życiowych i rozwojowych własnego społeczeństwa, nie zapomnieli uwzględnić w swej reformie elementów filozoficznych, politycznych i pedagogicznych, które nakładają na szkołę cały szereg zadań. Względny polityczno-gospodarczy wymagają od nowej szkoły, by wychowała ludzi o wielkiem umiłowaniu wolności osobistej, a jednocześnie o wielkiem poczuciu odpowiedzialności za losy wspólnoty. Szkoła przyjęła obowiązek wychowania ludzi o wyrobionym krytycyzmie, ofiarnych, gotowych do najwyższych poświęceń, oraz przygotowania licznych zastępów sił roboczych o wysokiem wykształceniu ogólnem i fachowem.

Prócz tych zadań szkoła austriacka postawiła sobie za cel wprowadzenie młodego pokolenia do korzystania z dóbr kulturalnych społeczeństwa, oraz przygotowania tego pokolenia do udziału w tworzeniu nowych wartości kulturalno-społecznych.

Cele i zadania, jakie nowa szkoła wysunęła na czoło swych postulatów, zdecydowały o tem, że do austriackiej szkoły podstawowej została wprowadzona jako metoda wychowania i nauczania „szkoła pracy”. Natomiast dobra kulturalne, czerpane bezpośrednio z życia najbliższego otoczenia, dostarczały ciekawego i bogatego materiału, posiadającego wielkie wartości dydaktyczno-wychowawcze. By zapewnić każdemu dziecku drogę właściwszego indywidualnego rozwoju, pozostawiono nauczycielstwu w ramach zasady pracy wolność stosowania metod najodpowiedniejszych w danych warunkach.

Przyjrzyjmy się teraz pobieżnie organizacji wewnętrznej szkoły podstawowej. Szkoła podstawowa, opierając całą organizację i całą działalność dydaktyczną i wychowawczą na zasadach pracy, koncentracji i regionalizmu, dokonała przemiany wewnętrznej. Stała się ona nie tylko szkołą twórczą w najwyższym stopniu, nie tylko wychowującą nowego obywatela, zdolnego do życia w społeczeństwie i wytwarzania dóbr kulturalnych, lecz stała się szkołą żywą, radosną, szkołą pracy, samem życiem. Zarzucono tu system szufladek przedmiotowych, zniesiono również sztywny podział na godziny lekcyjne, a wprowadzono nauczanie syntetyczne, inaczej zwane łącznem. Materiału do nauczania syntetycznego dostarcza samo życie w najbliższem środowisku, które stanowi oś całego nauczania wraz z nauką o kraju ojczystym, która obejmuje elementy obyczajowe, społeczne, geograficzne, historyczne, przyrodnicze i estetyczne, związane w jedną całość.

Nie trzeba uciekać się tutaj do sztucznych zabiegów tworzenia syntezy, gdyż przejawy życia wysuwają moc zagadnień syntetycznych, które mają głęboki sens ze względu na przygotowanie ucznia do życia w społeczeństwie, w państwie. Dzięki zastosowaniu nauczania syntetycznego, a zarazem dzięki wprowadzeniu do nauczania materiału, którego dostarcza samo życie, zasady regionalizmu, jak również i koncentracji mogły być zastosowane we właściwy i naturalny sposób. Cała organizacja nauczania, całe nastawienie w szkole podstawowej przepełnione jest duchem pracy. Szkoła stała się miejscem urabiania, wykuwania osobowości dodatnich społecznie drogą samodzielnej pracy. Praca nie jest tu ani specjalnym przedmiotem nauczania, ani tylko sposobem wyrażania się, ani też metodą kształcenia pewnych zmysłów, — praca ma tu głębszy sens — jest zasadą, która przenika każdą czynność ucznia, jak też i nauczyciela.

Przy organizowaniu życia w szkole podstawowej nie zapomniano o postulatach psychopedagogicznych. Punktem wyjścia przy nauczaniu jest dziecko z jego właściwościami psychicznymi, wraz z jego najbliższem otoczeniem. W miarę rozwoju właściwości psychicznych ucznia rozszerza się i zakres materiału nauczania, zwraca się jednak zawsze uwagę na to, by materiał przerabiany nie przekraczał możliwości ucznia w danym okresie rozwojowym.

Wspomniane zasady dydaktyczne w szkole podstawowej zostały wcielone w życie, przeniesiono je z teorii do szkoły i to stało się ważnym momentem zwycięstwa nowej idei wychowania i nauczania. Na dowód, że zasady dydaktyczne pracy, koncentracji i regionalizmu w szkole podstawowej zostały wcielone w życie, autor książki daje nam w następnych rozdziałach, omawiających program, metody pracy wogóle i pracy codziennej, dydaktycznej i wychowawczej, pełniejszy obraz omawianej szkoły.

Szkoła podstawowa ma program ramowy; są to raczej przepisy i informacje, określające cele nauczania, oraz omawiające zasady dydaktyczne. Wprawdzie w przepisach tych spotykamy się z wysuniętymi w obrębie każdego przedmiotu z podziałem na roczniki postulatami, lecz nie krępują one swobody nauczyciela w wyborze materiału, aby tylko dziecko osiągnęło odpowiedni stopień umiejętności i ogólnego rozwoju.

Każdy rocznik ma do przerobienia niejako swój krąg życiowy. W pierwszym roku nauczania krąg ten obejmuje najbliższe otoczenie dziecka: dom, szkołę i rodzinę. Ten sam krąg życiowy posiada i drugi rok nauczania, w którym należy zwrócić jedynie uwagę na pogłębienie wiadomości tego kręgu. W trzecim roku nauczania krąg życiowy znacznie się rozszerza i obejmuje „naszą miejscowość”, „nasze środowisko”, a czwarty rok — kraj ojczysty, „naszą ojczyznę”. Te kręgi życiowe dostarczają materiału kształcącego, na którym ma się oprzeć całe nauczanie. Program oficjalny daje tylko pewne ramy i wskazówki, jak należy postępować i gdzie szukać materiału kształcącego, by cele przepisane osiągnąć. Cały więc ciężar dobierania, ustalania i segregowania materiału przerzucono na barki nauczyciela, lecz żeby zabezpieczyć go od błędzenia po bezdrożach, zostały opracowane praktycznie „plany”. Plany te są jakby pomocnikami nauczyciela, wlewającymi otuchę we własne siły, pozwalające zarazem porównywać osiągnięte wyniki z wynikami innych. Na podstawie tych planów nauczyciel może ułożyć własny plan pracy, dostosowany do jego warunków szkolnych.

Program szczegółowy, dostosowany do danej klasy, tworzy nauczyciel wraz z dziećmi. Układanie planów pracy rozpoczyna się już w klasie pierwszej. Początkowo plan pracy obejmuje jeden dzień, potem tydzień, miesiąc, a w czwartej klasie nawet cały rok. Dzieci same czuwają nad tem, by plan przez nie ułożony był przerobiony. Nauczyciel musi tylko starać się, aby szczegółowy planu wypełnić materiałem żywym, mającym wartość dydaktyczną i wychowawczą. Musi też zająć się obmyśleniem środków, któreby umożliwiły dzieciom samodzielną pracę. W każdym szczególe nauczania tkwi zasada, aby działalność ucznia była twórcza, a nie odtwórcza.

Nauka języka ojczystego zaczyna się od kształcenia zdolności wyrażania się za pomocą pisma. Ponieważ zdolność wyrażania się pismem dziecko zdobywa na drodze samodzielnej pracy, dlatego też samodzielne wypracowania uczniów otoczone są wielką troskliwością. Dziecko poznaje język ojczysty praktycznie i to w takim stopniu, by swobodnie mogło posługiwać się nim w różnych sytuacjach życiowych. W nauczaniu ortografii odrzucono mechaniczne zbiory ćwiczeń, a zastąpiono je wyrazami orientacyjnymi. Przy nauce czytania panuje wielka swoboda w wyborze metod; najczęściej jednak stosowana metoda jest analityczno-syntetyczna. Jeżeli chodzi o nauczanie arytmetyki, to materiał czerpany jest wprost z życia — podręczników ze zbiorami zadań w dawnym znaczeniu niema ani śladu. Roboty, rysunki, śpiew i ćwiczenia cielesne uznano jako środki ekspresji. Chcąc zadośćuczynić zasadzie samodzielności pracy, oraz utrzymać zainteresowanie, które w szkole podstawowej wysuwa się na plan pierwszy, obmyślano cały szereg pomysłów, których podejść, czyniąc w ten sposób zdobywanie wiedzy pociągającym. Kierownicy i nauczyciele, chcąc ułatwić i umożliwić dzieciom na drodze samodzielnej pracy zdobycie wiadomości, zorganizowali odpowiednio oraz zaopatrzyli szkoły w odpowiednie pomoce, na które nie skąpił swych funduszy senat miasta Wiednia.

Ważną rolę odgrywa tutaj książka, stanowiąca pomoc w rozwiązywaniu zagadnień życiowych. Z innych pomocy najczęściej posiadają zastosowanie tablice, obrazy, modele, przezrocza, a przede wszystkim piaskownice, na których dzieci modelują rozmaite formy i zjawiska. O pracy dydaktycznej w klasie dowiadujemy się z podanych przez autora lekcji, których sam był świadkiem. Na lekcjach panuje poważna, radosna praca nad zdobywaniem wiadomości, które kształcą jednocześnie w najwłaściwszy sposób osobowość wychowanków. Wychowanie społeczne osiąga się przez nauczanie w zespołach. Praca nad rozwiązywaniem zagadnień życiowych, opracowywanie planów pracy, przeżywanie smutków i radości, wszystko to tworzy wspólnotę klasową, która z biegiem czasu zamienia się w małą grupę społeczną. W wychowaniu społecznym pomagają też klasowe samorządy. Szkoła podstawowa, dbając o kształcenie kulturalne, społeczne go-

spodarcze, nie zapomniała też o indywidualnych właściwościach wychowanka. Chcąc te właściwości uchwycić, poznać, wprowadza dla każdego dziecka arkusze, w których notowane są spostrzeżenia i wyniki badań, dotyczące każdego ucznia.

Dziecko w Austrii stało się największą troską całego społeczeństwa, które widzi w niem przyszłego budowniczego państwa. Nauczyciel w szkole podstawowej stał się twórcą nowych form, stał się badaczem i obserwatorem i wreszcie realizatorem własnych idei pedagogicznych. Do tej trudnej pracy musiał być odpowiednio przygotowany, to też reformatorzy nowej szkoły pomyśleli i o zmianie systemu kształcenia nauczycieli, o czym dowiadujemy się z rozdziału, zatytułowanego „Nauczyciel”. W końcowym rozdziale dowiadujemy się o tem, jaką rolę w szkołach podstawowych odgrywa współpraca domu ze szkołą. Dom i szkoła wychowują całego człowieka, to też otworzono drzwi szkoły przed rodzicami, by zbliżyć ich do niej. Rodzice szkół wiedeńskich stali się współpracownikami szkoły, o której wyrażają się z zachwytem: „zazdrościmy naszym dzieciom ich szkół, książek i nauczycieli”.

W zakończeniu podaje autor ciekawe uwagi o tem, jak została oceniona szkoła podstawowa przez ogół nauczycieli Austrii, oraz przez świat pedagogiczny innych państw. Ocena wypadła pochlebnie, o czym świadczy choćby takie zdanie: „szkoła podstawowa stała się ucieleśnieniem idei pedagogicznych naszego wieku i jako taka służyć nam będzie za przykład tego, czego można dokonać”. Bibliografja w języku niemieckim oraz nieliczne ryciny dopełniają treści niezmiernie ciekawej książki, która wypełni lukę w naszej literaturze pedagogicznej z tego zakresu, a zarazem stać się może pobudką do szukania nowych dróg. Książka ta w rękach nauczyciela przyczynić się może w pewnym stopniu do głębszego zrozumienia założeń naszych programów szkolnych i dlatego powinna się znaleźć w bibliotekach nauczycielskich. Książka wydana jest starannie.

R. Olichwier

J. Harabaszewski: WĘGIEL W PRZYRODZIE I TECHNICIE. Nakł. „Naszej Księgarni”. Warszawa. 1935.

Autor „Chemii przemysłowej nieorganicznej” wydał obecnie nową swoją pracę p. t. „Węgiel w przyrodzie i technice”. Jest to „popularna monografia chemiczna o pierwiastku węgla, o związkach jego i roli ich w gospodarce przyrody, w gospodarstwie domowym, społecznym, państwowym”. Rzeczywiście, na 60-ciu zaledwie stronicach druku zawarto tyle istotnych i użytecznych wiadomości, iż ta „monografia o węglu” wymaga szerszego omówienia. Już sam wykaz poszczególnych rozdziałów wskazuje nieprzeciętną treść książeczki: I. Węgiel-pierwiastek. II. Węgiel i tlen. III. Dwutlenek węgla i świat roślinny. IV. Dwutlenek węgla i świat zwierzęcy. V. Węgiel i paliwo. VI. Węgiel i drzewo. VII. Węgiel i odzież. VIII. Węgiel kopalny. Górnictwo węglowe. IX. Ropa naftowa.

Nasze zainteresowania przyrodnicze obejmują najczęściej tylko węgiel jako twór przyrody martwej (węgiel kamienny) lub wytwór sztuczny (węgiel drzewny, zwierzęcy). Jednak bardzo doniosłą rolę posiada też w przyrodzie ziemskiej węgiel-pierwiastek, w postaci węglanów (wapnia i magnezu), tworzących skały wapienne i dolomitowe, a w świecie zwierzęcym i roślinnym t. zw. substancje organiczne. W tym zakresie publikacja p. Harabaszewskiego jest doskonałym informatorem.

W rozdz. „Węgiel-pierwiastek” omawia autor krystaliczne i amorfne postaci węgla: diament, grafit, węgiel drzewny, koks, sadzę. W rozdz. „Węgiel i tlen” po wykazie własności dwutlenku węgla znajdujemy ciekawe szczegóły o szczawach krajowych (Zegiestów, Krynica, Nałęczów i inn.), o praktycznym zastosowaniu dwutlenku węgla (gaśnice pożarowe, „suchy lód”), o węglanach naturalnych (wapień, magnez, syderyt) i sztucznych (soda, potaż); następnie charakterystykę innego związku węgla z tlenem: tlenku węgla — jego użyteczności (przy wytopianiu rud), szkodliwem oddziaływaniu na organizm ludzki (tleno-hemoglobina a związek hemoglobiny z tlenkiem węgla).

Niezawodnie zwrócić większą uwagę czytelnika rozdziały: „Dwutlenek węgla i świat roślinny” oraz „Dwutlenek węgla i świat zwierzęcy”. Przypominają sobie asymilację dwutlenku węgla przez świat roślinny, roślinne „związki organiczne” (błonnik, krochmal, cukier, tłuszcze, oleje, białka, kwasy i zasady), przypuszczalny sposób przejścia od dwutlenku węgla i wody w roślinie do cukru, krochmalu i t. d. Niemniej treściową jest rzecz o dwutlenku węgla w świecie zwierzęcym: proces przemiany związków organicznych, stanowiących nasze pokarmy, skład chemiczny pokarmów, stosunek między odżywianiem a energją, potrzebną do wykonywania takich czynności, jak wytwarzanie ciepła, wewnątrz-

na praca organizmu (ruch serca, oddychanie, ruch żołądka i kiszek), praca zewnętrzna. Fakty te i zjawiska przedstawione są w sposób bardzo przystępny i zajmujący.

Rozdział „Węgiel i paliwo”, „Węgiel i drzewo”, „Węgiel i odzież” są doskonałą popularyzacją niezbędnych dziś dla każdego inteligenta, a tem bardziej dla nauczyciela, wiadomości z zakresu chemii przemysłowej. Szablonowym rozmowom i pogadankom o hutach żelaza i szkła przyda się bardzo garść fachowych pojęć o „gazie wielkopiecowym”, „gazie powietrznym”, „gazie mieszanym”, przy pomocy których dokonywuje się w wymienionych przedsiębiorstwach praca wytapiania i topienia. Ogromne rozpowszechnienie w naszych czasach „silników spalinowych” wymaga coraz więcej pomyslowej produkcji t. zw. paliw ciekłych; tymczasem iluż to z przeciętnych pasażerów naszych autobusów i taksówek wie choćby tylko o chemicznym składzie „mieszanek” do napędzania motorów spalinowych? Albo — przeróbka drzewa i naróżnorodniejsze produkty drzewne: kwas octowy, spirytus drzewny, aceton (używany w fabrykacji prochu bezdymnego, lakierów, perfum, jodoformu, chloroformu, gazów bojowych), gwajakol (środek leczniczy w chorobach persiowych oraz aromatyczna wanilina)? Albo węgiel i odzież?... Nasz jedwab sztuczny nie wykazuje w swym składzie chemicznym nic więcej ponad — węgiel, wodór i tlen, a kauczuk naturalny naszych kaloszy składa się — z węgla i wodoru!

Słusznie rozdziałom o „Węgla kopalnym” i o „Ropie naftowej” przeznaczył autor stosunkowo więcej miejsca w swej broszurze, gdyż jedno i drugie należy przecież do naszych krajowych „bogactw naturalnych”. Proces tworzenia się w przyrodzie torfu, węgla brunatnego, węgla kamiennego, wykaz terenów węglowych, opis kopalni, użytkowanie węgla kamiennego, gazownictwo — wszystko to oparte w relacji autora na ścisłych danych rzeczowych i naukowych. Pożyteczne informacje zawiera „oczyszczanie surowego gazu świetlnego” (ze względu na uzyskiwane przytem cenne produkty uboczne: amonjak, siarka i inn.). A już prawdziwą dla laika rewelacją jest przeróbka trzeciego, otrzymywanego przy suchej dystalacji drzewa, produktu — smoły pogazowej; dzisiaj chemik wydobywa ze smoły pogazowej olbrzymią ilość związków, z których wiele służy następnie do fabrykacji przeróżnych barwników, środków leczniczych, pachnidel i materiałów wybuchowych. Smoła pogazowa położyła kres hodowli roślin barwierskich we Francji, Indjach, a wzmogła bogactwo Niemiec, gdzie zdołano urzeczywistnić wspaniałe rozwój chemii i przemysłu chemicznego. Czyż nie zaciekawia nas materiał do fabrykacji karbolu, salicylu, aspiryny — perfum o zapachu jaśminu lub świeżego siana — groźnego melinitu, trotylu, czy trujących gazów bojowych? lub otrzymywanie sztucznej ropy naftowej, ponieważ i ta sprawa stała się dziś „aktualnem” zagadnieniem wobec nadmiernego zapotrzebowania tego surowca, a ograniczonymi zasobami eksploatacji?... Słusznie w zakończeniu swej „popularnej” książeczki o węglu mówi autor: „Z tego samego dwutlenku węgla, który roślina przerabia na materiał potrzebny do budowy i rozwoju swego organizmu, chemik wytwarza sztucznie związki — dla zaspokojenia kulturalnych potrzeb i zainteresowań współczesnego człowieka.

Przy nauce o drewnie, węglu, ropie naftowej, wszelkiego rodzaju chemikaljach i produktach wyrobu fabrycznego znajdzie nauczyciel w wymienionej książeczce cenne szczegóły naukowe i fachowe. Możliwości wykorzystania tej „książeczki przyrodniczej” przez uczniów są też bardzo duże; mając pod ręką „Węgiel w przyrodzie i technice”, uczeń nietylko zdobędzie szereg najciekawszych wiadomości z dziedziny przemysłu chemicznego, lecz napewno zainteresuje się poważniej tym potężnym w życiu współczesnej ludzkości działem wiedzy, jakim stała się w naszych czasach chemia, zdolna „zniszczyć bogactwo jednego kraju, a wzmóc bogactwa tych krajów, w których potrafiono zespolić naukę chemii z techniką”.

Wydaniem „Węgla w przyrodzie i technice” oddała „Nasza Księgarnia” przysługę przedewszystkiem nauczycielom i młodzieży szkolnej; jednak i przeciętny inteligent, interesujący się rolą chemii w życiu swego społeczeństwa, „nie pożałuje chwil, poświęconych na przeczytanie tych kilkudziesięciu stron”.

T. Karpiański.

REDAKTORZY: ALEKSANDER LITWIN I KAZIMIERZ STASZEWSKI

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO:
STANISŁAW MACHOWSKI

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA

Druk. „Nowoczesnej Spółki Wydawniczej S. A.”, Warszawa.