



* PRACA * SZKOLNA *

DODATEK MIESIĘCZNY DO: GŁOSU NAUCZYCIELSKIEGO POŚWIĘCONY SPRAWOM
PEDAGOGICZNO-DYDAKTYCZNYM W ZWIĄZKU Z PRAKTYKĄ SZKOLNĄ

„Tygodniowy rozkład zajęć w oddziałach
połączonych ze szczególnym uwzględnieniem zajęć
cichych”.

PRACA ODZNACZONA DRUGĄ NAGRODĄ NA KONKURSIE „PRACY SZKOLNEJ”.

Niżej projektowany rozkład przeznaczony jest dla szkoły 1-klasowej na wsi. Nauka odbywa się na dwie zmiany: pierwsza zmiana — oddziały I-szy i II-gi, druga — oddz. III-ci i IV-ty. Pierwsza grupa ma 15 godzin, druga 17 godzin tygodniowo zajęć szkolnych. Stan liczebny: Pierwszy oddział: 20 dzieci, drugi — 12 dzieci, trzeci — 25 dzieci a czwarty — 10 dzieci. Ogółem lekcyj tygodniowo 32 (dwie godz. religiji), dzieci 67. Pomocy szkolnych bardzo mało: mapa Polski, Europy i termometr. O obrazach do nauki historii, okazy i obrazy przyrodnicze nauczyciel musi starać się sam, korzystając częściowo z pomocy dzieci szkolnych. Podobnie rzecz ma się z pomocami do nauki rachunków, geometrii i t. d. Szkoła mieści się w lokalu jednoizbowym, o oknach wychodzących na południe i zachód; szatnia — w sieni. W ławce siedzi czworo dzieci. Warunki higieniczne znośne. Mały plac i droga przed budynkiem służą za boisko szkolne.

Działwa, jak na dzieci wiejskie, rozwinięta umysłowo i fizycznie, zdolna i pilna. Oddział IV zwłaszcza wykazuje znaczną samodzielność w myśleniu i zrozumienie dla warunków życia społecznego. Mimo upośledzenia organizacyjnego szkoły poziom umysłowy działwy w niczem nie ustępuje siedmioklasówce. Nauczyciel posiada znaczny wpływ moralny tak na dzieci jak i na starszych.

W opracowaniu „Tygodniowego rozkładu zajęć” trzymano się toku nie tyle koncentrycznego, ile raczej *koordynującego* całokształt pracy, stawiając sobie za zadanie: 1) opracowanie przeznaczonego materiału; 2) uwzględnienie ważnej myśli, mającej być cegiełką w całokształcie światopoglądu i 3) stopniowe urabianie charakteru.

Zanim przystąpimy do szczegółowego opracowania rozkładu zajęć, należy uprzednio skonstruować odpowiedni „podział godzin”.

PODZIAŁ GODZIN.

Przed południem					Po południu				
Dzień	Oddz.	8 — 9 (godz.)	9 — 10	10 — 11	Oddz.	12 — 13	13 — 14	14 — 14 1 pół	Uwagi
Poniedział.	III	Polski głośno cicho	Rachunki głośno cicho	Śpiew, gry i gimnastyka	I	Polski głośno cicho	Rachunki głośno cicho	Śpiew, gry i gimnastyka	Rysunek stanowi prawie nieodłączną część przy poznawaniu każdej nowej głoski w oddziale plerw.
	IV	Rachunki cicho głośno	Polski cicho głośno		II	Rachunki cicho głośno	Polski cicho głośno		
Wtorek	III	Historja głośno cicho	Przyroda głośno cicho	Roboty	I	Polski cicho głośno	Polski głośno cicho	Rachunki głośno	
	IV	Polski cicho głośno	Przyroda głośno cicho Rachunki głośno		II	Polski głośno cicho	Rachunki cicho głośno	Polski cicho	
Środa	III	Polski cicho głośno	Rachunki głośno cicho	Geografja Polski cicho Polski cicho głośno	I	Rachunki głośno cicho	Polski głośno cicho	Religja	
	IV	Historja głośno cicho	Polski cicho Geografja		II	Polski cicho głośno	Rachunki cicho głośno		
Czwartek	III	Przyroda Polski głośno	Polski cicho Geografja	Rysunki	I	Polski głośno cicho	Rachunki cicho głośno	Roboty i rysunki	
	IV	Przyroda Polski cicho	Polski głośno Rachunki cicho		II	Rachunki cicho głośno	Polski głośno cicho		
Piątek	III	Polski głośno cicho	Rachunki głośno Historja głośno	Religja	I	Polski głośno cicho	Polski głośno cicho	Religja	
	IV	Polski cicho Geografja	Historja cicho Historja głośno		II	Polski cicho głośno	Rachunki cicho głośno		
Sobota	III	Polski głośno cicho	Rachunki głośno cicho		I	Polski Pogadanki	Polski głośno Rachunki głośno	Polski cicho	
	IV	Rachunki cicho głośno	Polski cicho głośno		II	wspólnie śpiew	Polski cicho cicho	Polski głośno	

TYGODNIOWY ROZKŁAD ZAJĘĆ W ODDZIAŁACH POŁĄCZONYCH
W CZASIE OD 27 KWIETNIA DO 3 MAJA.

Dzień	Oddz.	12 — 13 (godz.)	13 — 14	14 — 15
Poniedziałek	III	Czyt. statarycz.: „Pszczółka”. Wypisać wyrazy na „h”, „ch”. Napisać samodz. znane wyrazy na „h”.	Obliczyć dwoma sposobami koszt ogrodu, ogrodu w kształcie kwadr., mając $a = 123$ m. oraz 1 m. kosztuje 6 zł. 50 gr. Podobne zad. samodzielne.	Śpiew: „Trzeci maj” Zbiórka, kolumna marszowa
	IV	Zadanie: Obliczyć czas pracy, potrzebnej na zoranie pola w kształcie kwadratu o wymiarze: a) 495 m., wiedząc, że na dzień można zorać morgę. Zmieniając wartość a, ułożyć i rozwiązać podobne zadanie.	„Czy ci najmiłszy” H. Sienk. Wypisać niezrozum. wyrazy. Czyt. stat. objaśnienia. Opowiad. przy pomocy planu.	Zabawa: tatar.
Wtorek	III	Tadeusz Kościuszko. Opis: „Bitwa pod Racławicami” (obraz)	Obserwacja i opis stokrotki i kaczonca. Podania („Płomyk”) Zad. samodz. z podręcznika: mnożnik 2 i 3 cyfrowy.	Wycinanki. Kaczeniec i stokrotki. Całkowita roślina kaczoniec przyklepiona do kartonu: Ornament ze stokrotek
	IV	Plan poprzedniej czytanki piśmiennej. Parafraza tekstu. Rozbiór logiczny i gramatyczny wybranych zdań.	Stokrotek, łąć i inne kwiaty wiosenne. Umieszczenie ich w zielniku. Obliczyć czas osuszenia łąki w kształcie prostokąta, mając odpowiednie dane.	
Środa	III	Ciche odczytanie czyt. „Obowiązek”. Wyrazy nieznane wypisać. Objaśn. czytanie, opowiad. przy pomocy planu. Czasowniki.	Mnożnik dwu i trzycyfrowy. Zad. na oblicz. kosztu uprawy ziemi. Podobne zad. samodzielne.	„Jak Janek wysiał list do „Płomyka” Poczta. Napisać do kol. pocztówkę z wiadomością o uroczystości 3 Maja. — „Kraków” czyt. stat. opowiad. Plan. Wyr. i zwroty niezrozum.
	IV	Wybitni działacze za St. Poniatowskiego. Hugo Koliątaj. Piśm.: Życiorys wybitnej osoby z mojej wsi lub gminy.	Ćw. gram. piśm.: Wskazać rzeczow. właściwe zaimki w podanym tekście. Ludność w naszej okolicy, w Polsce. Zajęcia.	
Czwartek	III	Rozwój żaby: skrzek, kijanki; bocian.	Ćw. ortogr. na „ch — h” z podręcznika. Telefon, telegraf Morse’a i bez drutu. Wysyłanie depeszy.	Ilustracje: 1) „Miłość rodzicielska u bocianów”. 2) „Gniazdo bociana”.
	IV	Żaba, ropucha, inne płazy, bocian. Rozbiór gram. wybranych zdań z czyt.: „Kraków”.	„Gniazdo bocianie” A. Dygasin. czyt. stat. Koszt zbudow. przez sąsiada stodoły. Wystawić rachunek.	
Piątek	III	„Baśń o zatopionem królestwie, uwiezionem królewnie i pastusku” według E. Sionimskiego. Część I i II. Czyt. stat. plan piśm. w zeszytach.	„Mnożnik 2 i 3 cyfr. Zad. przy użyciu nawiasów. Znaczenie Konstytucji 3 Maja.	Po zmarłych-wstaniu: Chrystus ukazuje się uczniom
	IV	Ćw. ortogr.: Wypisać z czyt.: „Kraków” — wyrazy na „ż — rz”, „ch — h”. Ludność Polski. Emigracja do Niemiec. Przyczyny i skutki.	Jak Polacy ratowali ginące państwo. Ćw. styl. Znaczenie Konst. 3 Maja.	

Dzień	Oddz.	12 — 13	13 — 14	14 — 15
		(godz.)		
Sobota	III	„Baśń o zatopionem królestwie”. Część III. Opow. przy pom. planu całości. Sens moralny. Napisać plan w zeszycie.	Zad. na powtórz. przy użyciu nawiasów. Podług podanego planu ułożyć zadanie.	
	IV	Zad. na powierz. trójkąta z użyciem w planie nawiasów. Podać zadanie podług napisanego planu.	„Co ojczyzna” M. Konopn. Czytanie estetycz., deklamacja. Parafraza prozą (pism.).	

UWAGI: Zasadnicze myśli: Wiosna: Zmartwychwstanie życia w naturze, odrodzenie w duszy człowieka - polaka Ciężka praca na roli. Nasze wspólne gospodarstwo: państwo Polskie Miłość Ojczyzny i praca dla Niej. Dlaczego obchodzimy uroczystości dzień 3-go maja?

St. Pacuszek (godło Szarota)

Stanisławów, 25 kwietnia 1925 roku.

Pomoce do nauczania matematyki.

Mówiąc o pomocach naukowych w matematyce, t. j. w arytmetyce i geometrii, natrafiamy na tę samą trudność, jaką zaznaczyła już p. Li-brachowa w artykule swoim o „Pomocach naukowych” wogóle. Trudność ta polega na ustaleniu, jakie przedmioty używane w nauczaniu matematyki zaliczyć do pomocy naukowych i jak je rozklasyfikować, tembardziej, że jeden i ten sam środek pomocniczy w ręku różnych nauczycieli może grać różną rolę, np. jako przedmiot demonstracji i jako narzędzie samodzielnej pracy dzieci.

Obok tej trudności zjawia się jeszcze druga, specyficznie związana z nauką matematyki: różnice metod nauczania na różnych poziomach, które w matematyce występują jaskrawiej, niż w innych przedmiotach, a które mają zasadniczy wpływ na ilość i jakość pomocy naukowych.

A więc gdy w nauczaniu przyrody w ciągu całego przebiegu pracy niepodzielnie występuje metoda indukcyjna, w matematyce metoda ta, za którą konsekwentnie idą demonstracja i doświadczenie, gra wyłączną rolę jedynie na poziomach niższych, ustępując na wyższych stopniach nauki szkolnej w coraz większym stopniu dedukcji, opartej wprawdzie na zdobytych poprzednio doświadczeniach, lecz dążącej do odrzucenia ich, jako zbędnych, a co najmniej niewystarczających.

Dlatego też i pomoce szkolne w pierwszych latach nauczania obfite i różnorodne, w miarę rozwoju myślenia funkcjonalnego stają się coraz skąpsze, aż w końcu ograniczają się do narzędzi konstrukcji (linjał, cyrkiel, ekierka).

Zdaje mi się, że wszystkie matematyczne pomoce naukowe, pojawiające się i znikające kolejno na różnych poziomach, możnaby podzielić na trzy działy, różniące się celem:

- 1) Pomoce, służące do wytworzenia i rozwoju pewnych pojęć matematycznych, lecz po osiągnięciu tego celu odrzucane jako zbędne.
- 2) Pomoce trwałe, związane niepodzielnie ze zjawiskiem matematycznym, a więc występujące stale, ilekroć ma miejsce dane zjawisko.

3) Techniczne środki konstrukcji.

Do pierwszych zaliczyłabym wszelkie liczmany, figury liczbowe, liczydła, środki uzmystawiające działania, przedstawienia graficzne i obrazkowe rozwiązywanych zadań i t. d.; do drugich modele figur geometrycznych, w szczególności modele brył; do trzecich wreszcie cyrkle, linjały i wszelkie przyrządy konstrukcyjne i miernicze.

Pierwsza grupa pomocy naukowych odznacza się przede wszystkim swoją różnorodnością, przyczem pomysłowość nauczyciela gra tutaj rolę decydującą.

W oddziale pierwszym szkoły powszechnej, gdy celem, koło którego obraca się cały trud nauczyciela, jest wytworzenie w umyśle dziecka jasnego pojęcia liczby, panują niepodzielnie liczmany. Zbiór ruchomych przedmiotów do liczenia jest to środek poglądowy stary jak świat; odkąd ludzie rachować zaczęli, wnet też zaczęli szukać w swem najbliższym sąsiedztwie zbiorów pomocniczych, rachując na palcach, wiążąc supły na sznurach, znacząc kreski na tablicach, lub karby na patykach. Niemniej stosunkowo niedawno postarano się pod względem metodycznym pomoc tę ocenić i dostosować do potrzeb dziecięcego umysłu.

Uczylił to dopiero Pestalozzi, zracając uwagę na to, że nie wszystkie przedmioty w jednakim stopniu nadają się do nauki liczenia, przyczem wymienia cztery cechy, którym liczmany powinny czynić zadość; powinny być mianowicie:

1) nie za drobne, aby dziecko mogło je wyraźnie wyczuć w palcach, lecz i nie za wielkie, aby zbiór cały dał się objąć jednym rzutem oka;

2) wyodrębnione, aby każdy poszczególny element zbioru dał się ze zbioru usunąć (stad palce np. nie są odpowiednim zbiorem);

3) każdy zbiór winien się składać z jednakowych elementów, aby po za liczbą żadne inne cechy elementów danego zbioru nie rozpraszały uwagi dziecka;

4) zbiory powinny być różne ze względu na konieczność abstrahowania liczby od liczonego zbioru.

Zbiory te, w nauczaniu początkowym nieodzowne, bardzo prędko jednak przez dziecko samo zostają odrzucone, z chwilą, gdy rozwój pamięci i sprawność w obliczaniu pozwolą mu bez oparcia wzrokowego liczbą operować. Do tych prędko poniechanych pomocy należy również cała mnogość t. zw. figur liczbowych (przyrządy Borne'a i Lay'a, figury piątkowe Rusieckiego), które niezależnie od wagi, jaką im nauczyciel przypisuje, kończą swoją rolę w ciągu pierwszego półrocza nauki.

Następuje drugi stopień: środki ułatwiające wykonywanie działań, a więc wszelkiego typu liczydła. Tu wyróżnić należy pospolicie używane w szkołach duże liczydło stojące, przyrząd podatny raczej do demonstracji, niż do samodzielnej pracy ogółu dzieci; liczydło szwedzkie o drutach pionowych, bardzo mało używane, jakkolwiek bardzo wskazane przy objaśnianiu systemu pozycyjnego; wreszcie małe liczydła, przeważnie w zakresie 20-tu, przeznaczone do rąk dzieci, a coraz bardziej rozpowszechniane.

I ten jednak dział pomocy ustępuje z widowni z chwilą opanowania czterech działań z liczbami naturalnymi.

Z kolei pojawiają się środki, uzmystawiające powstawanie ułamka i działania z liczbami ułamkowymi: krążki o barwnych wycinkach, kwadraty układane z części i t. d. Rola tych pomocy w porównaniu z wymienionymi poprzednio jest jednak nikła i szybko ustępuje miejsca grafice, która, jak każda czynność dokonywana w oczach dziecka, a lepiej jeszcze ręką dziecka, dzięki przewadze momentu dynamicznego nad statycznym, silniej działa na umysł od gotowej już, martwej, że tak powiem, figury.

Jeśli zatem rysunek można zaliczyć do „pomocy naukowych” to od chwili, gdy trudności techniczne zostaną jako tako pokonane, grafice musimy oddać pierwszeństwo przed wszelkimi innymi pomocami tego typu.

I ona jednak, o ile ma na celu ułatwienie działań matematycznych, w miarę rozwoju sprawności ucznia znika, lub też przekształca się w pomoc zgoła inną, w wykres matematyczny, symbolicznie wyrażający związki liczbowe.

Na tem właściwie wyczerpuje się pierwsza grupa pomocy matematycznych, pomocy doraźnych i krótkotrwałych. Pomijam tutaj celowo mnóstwo pomocy, które uważam za zbędne, albo nawet całkiem szkodliwe, jak wszelkie tablice ściennie iloczynów i ilorazów, wszelkie złożone przyrządy rachunkowe, cały nadmiar sztucznie przygotowanych i nadmiernie barwnych wycinanek, krążków, kwadracików i innych liczmanów, dających się wybornie zastąpić garścią fasoli czy wiązką patyczków.

Drugi dział — pomoce trwałe — w początkach nauczania ogranicza się do paru modeli figur płaskich jak: koło, kwadrat, prostokąt, oraz paru modeli brył: sześcian, kula. Modele figur płaskich winny być zredukowane do minimum i możliwie najprędzej zastąpione rysunkiem; rysunek bowiem o wiele ściślej i dokładniej odtwarza pojęcie matematyczne. A więc rysunek linii prostej jest bez porównania lepszym od wypreżonego sznurka, lub najcieńszego choćby patyka, rysunek kwadratu lub koła jest bliższy prawdy matematycznej od wycinanki papierowej, wywołującej często zamęt w umyśle dziecka („kółko ma dwie strony” — mówi dziecko).

Nie mówię już o takich modelach, które dają o fakcie matematycznym pojęcie wręcz fałszywe, jak np. tak często spotykane modele kątów, układanych i nalepianych z listewek kolorowych lub uzmysławianych w postaci wycinków kołowych.

W tych wypadkach jednak, gdy idzie o stwierdzenie doświadczalne własności, związanych bezpośrednio z wymiarami figur płaskich, wycięte z papieru modele mają niewątpliwą rację bytu. A więc mierzenie pól, stwierdzanie równości figur, przekształcanie równoważne, nie mogą się obyć bez modeli przenośnych, każdorazowo przygotowywanych rękoma dzieci.

O ile jednak modele figur płaskich dzięki łatwości i taniości wykonania aż nazbyt obficie występują w szkole, o tyle modeli brył jest zwykle mało; tymczasem właśnie te ostatnie winny być pod ręką w takiej liczbie, aby każdy uczeń mógł je rozkładać, składać, ciąć, sklejać, jednym słowem badać tak długo, jak tego odnośne zagadnienie wymaga, przyczem technika konstrukcji modelu zastosowana być musi do celów badania. Jeśli więc np. przedmiotem badanym jest sześcian, to siatkę sześcianu najdogodniej wprowadzić z modelu tekturowego, przekroje uskutecznić na modelu wylepionym z gliny, przekątne zaś przeprowadzić w modelu szklanym lub drucianym. Które z tych modeli uczeń zdoła sam skonstruować, których — dostarczy mu nauczyciel, o tem musi każdorazowo rozstrzygać względ na poziom klasy i sprawność uczniów. Ogólnie jednak nieskończenie większą wartość metodyczną ma dla ucznia model wykonany jego rękoma, niżeli najbardziej nawet precyzyjne modele z drugiej ręki.

Tu wspomnieć należy o bezużyteczności kolekcjonowania modeli w murach szkolnych. Model figury geometrycznej ma wartość póty, póki podlega badaniu; z chwilą wyprowadzenia wniosku może być zniszczony. W razie potrzeby uczeń odbuduje go nanowo.

Tu czytelnikowi nasunąć się może wrażenie pewnej sprzeczności; mówiąc mianowicie o modelach figur płaskich i przestrzennych, zaliczyliśmy te pomoce do trwałych. Należałoby zatem spodziewać się zachęty do tworzenia odpowiednich zbiorów w murach szkolnych. Istotnie, konieczne

są pojedyncze okazy każdej omawianej w szkole figury dla demonstracji; uczeń jednak wykonanych przez siebie modeli nie przechowuje. Trwałość tych pomocy polega nie na przechowywaniu ich z roku na rok, lecz na tem, że przez cały ciąg pracy szkolnej mają tę samą wartość naukową i metodyczną; jedynie zakres badanych własności ulega zmianie.

Pozostaje do omówienia trzecia kategoria pomocy: narzędzia konstrukcji. Tu zauważymy fakt znamieny. Dopóki wymagania stawiane dziecku w zakresie techniki są bardzo niewysokie, dopóki nauczyciel musi się zadowolić grubą kreską ołówkową w roli linii prostej, a kropką w roli punktu, dopóty i narzędzia konstrukcji mogą być prymitywne. To też na najniższych poziomach nauczania, gdy o dokładności rysunku jeszcze mowy być nie może, całkiem jest dopuszczalnym, a ze względów dydaktycznych nawet pożądanym, przygotowywanie narzędzi konstrukcji przez dzieci same: listewka tekturowa może służyć za linjał, złożona w czworo ćwiartka papieru za ekierkę, ołówek włożony w pętlę nitki — za cyrkiel. To samo dotyczy i narzędzi mierniczych: w pierwszym i drugim oddziale wystarczy podziałka centymetrowa wykonana przez dziecko według krutek jego zeszytu.

W miarę jednak, jak się podnosi poziom umysłowy, jak precyzują się pojęcia i wzrasta sprawność techniczna, narzędzia muszą również podlegać udoskonaleniu. Nie wystarcza już wyrób rąk dziecięcych; uczeń musi posługiwać się porządnym linjałem, dokładną ekierką, prawdziwym cyrklem. Podziałka centymetrowa ustępuje miejsca milimetrowej, modele wszelkich miar i wag muszą czynić zadość wymaganiom wystarczającej ścisłości. Pomijam wszelkie tablice ściennie miar i wag, jako chybiające celu, a więc szkodliwe. Bez kątomierza możnaby się całkiem obyć, zastępując go przy porównywaniu kątów z początku modelami papierowymi, później — rysunkiem konstrukcyjnym.

Streszczając powyższe uwagi o pomocach w nauczaniu matematyki, zwrócić muszę jeszcze uwagę na jedno: matematyka (zarówno arytmetyka jak i geometria) nie wymaga wielu pomocy naukowych. Nadmiar demonstracji, powtarzanie tego samego doświadczenia po wiele razy na różnorodnych modelach często paczy myśl matematyczną i sprzeciwia się metodom pracy w tej dziedzinie. Natomiast różnostronne i jak najdokładniejsze badanie jednej figury, wydobywanie z niej wszelkich związków, uchwytynych na danym poziomie nauczania, uzasadnianie logiczne zdobytych przez doświadczenie spostrzeżeń — stanowią właściwą treść matematyki i określają rolę pomocy naukowych, któremi nauczyciel winien się posługiwać.

SPIS POMOCY NAUKOWYCH KONIECZNYCH LUB POŻADANYCH DO NAUKI RACHUNKÓW W SZKOLE POWSZECHNEJ.

Grupa I.

- 1) Licznany różnego typu: zbiory dowolnych drobnych jednakowych przedmiotów: patyczki, fasolki, kraszki i t. d.
- 2) Liczydło duże stojące (jeśli można, typu szwedzkiego).
- 3) Liczydła małe dla dzieci.
- 4) Przyrząd Lay'a, Borne'a lub tablice piątkowe Rusieckiego (do uznania nauczyciela).

Grupa II.

- 1) Modele (dla nauczyciela) przekształcania figur na zas. równoważności (przekształcanie równoległoboków w prostokąty, trójkątów w równoległoboki i prostokąty, czworoboków w trójkąty, dowód t. zw. Piatgorasa przy pomocy przekształcania równoważnego).
- 2) Modele (dla nauczyciela) niektórych przyrządów służących do demonstracji (budowanie kąta półpełnego z trzech kątów trójkąta, równość kątów wpisanych, opartych na jednym łuku i t. d.)

- 3) Komplet brył: a) drewnianych rozkładanych, b) drucianych.
- 4) Wzory (dla nauczyciela) wykresów różnego typu.

Grupa III.

- 1) Cyrkiel duży do tablicy.
- 2) Ekierka duża drewniana lub stalowa (bez poprzecznej listewki).
- 3) Linjał bez podziałki.
- 4) Linjał z podziałką.
- 5) Kątomierz.
- 6) Tarcza zegarowa.
- 7) Cyrkle małe dla dzieci (nie zasuwane na ołówek, lecz mocne, stalowe).
- 8) Ekierki małe drewniane.
- 9) Komplet miar metrycznych (nie zaś tablica miar) w tej liczbie decymetr kwadr. i decymetr sześcienny rozkładany.
- 10) Wagi z kompletem odważników systemu metrycznego.

H. Stattlerówna.

Nauka języka polskiego w klasie VII.

(Dokończenie).

Lekcja I. „Dzień wiosenny” Reymonta z Wypisów Gallego.

- 1) Uczniowie czytają odstępami, poczem zaraz następuje objaśnienie.
- 2) Odczytanie całości przez nauczycielkę.
- 3) Dyskusja: a) wrażenie, b) rodzaj utworu, c) środki artystyczne, d) sfera zaczerpnięcia porównań i przenośni, e) ujmowanie piękna przyrody przez Reymonta, f) majestat przyrody, g) język.

Lekcja II. 1) Porównanie z „Pierwszym śniegiem” tegoż autora.

- 2) Odczytanie całości przez nauczycielkę.
- 3) O Reymoncie i „Chłopach” słów kilka (nauczyciel).
- 4) Ćwiczenia w pięknym czytaniu.
- 5) Ćwiczenie domowe: wypisać wyrażenia gwarowe z tej czytanki i zastąpić je używanymi: a) w mowie warstw wykształconych, b) ludu naszych okolic.

B. Lekcja I. „Katarynka” Prusa.

- 1) Czytanie i objaśnienie, cz. I.
- 2) Dyskusja: a) sposób mówienia pana, stróża, b) stosunek autora do osób.

Lekcja II. 1) Dokończenie czytania.

- 2) Objaśnienia.
- 3) Działanie sugestywne autora (kłuje go w oczy...)
- 4) Charakterystyka p. Tomasza.
- 5) Ćwiczenie pisemne: zamiana zdań z tekstu pod względem składni.

Lekcja III. 1) Ćwiczenia w czytaniu.

- 2) Streszczenie nowelki.
- 3) Kolejne wrażenia, doznane przez czytelnika.
- 4) Styl osób.
- 5) Stosunek autora do nich.
- 6) Przypomnienie innych utworów tegoż autora, jego sposób pisania, przejście do „Małego Stasia” Prusa.

Klasa VII. „Wolny najmiła” Konopnickiej.

Lekcja I. 1) Czytanie.

2) Wrażenia (ćwiczenia w swobodnym mówieniu).

3) Na czym polega tragizm tej postaci.

4) Co wywołuje sarkazm autorki?

5) Co najczęściej jest treścią utworów Marii Konopnickiej? (przypomnienie znanych i analogja). Z dyskusji wyłania się charakterystyka autorki.

Lekcja II. 1) Zebranie w całość rysów charakterystycznych dla osoby i dzieła autorki.

2) Rys biograficzny (naucz.) i wyznaczenie lektury domowej „Głupi Franek”, przy zwróceniu uwagi na: a) tło nowelki, b) osoba Franka i jego odrębność od otoczenia, c) jakie uczucie mogło wywołać tę nowelkę.

W sposób podobny czytam „Pana Tadeusza”. Tu jednak biografia poprzedza czytanie, przytem, uważając dzieło to — jak wspomniałam — za podwalinę pracy w kl. VII, staram się o ile to jest możliwe, ze względu na czas i zespół, czytać tak, by wyrobić w młodzieży znajomość i miłość mowy polskiej, zrozumienie i ukochanie tematu, a przez to pogląd na autora i dzieło, znaczenie dzieła i autora dla narodu. Dla przykładu podaję pierwszą lekcję.

1. Krótkie nawiązanie przez rzut oka na epokę powstania dzieła i jego genezę.

2. Czytanie częściami (wiersze 1 — 22, 23 — 40, 41 — 102, 103 — 141, 142 — 209) i objaśnienia.

3. Ujęcie treści i formy przez zwrócenie uwagi na: inwokację, opis kraju i dworu (sprawa idzie szybko, gdyż część ta opracowana była w klasie V-ej, jako pomieszczona w „Wypisach Boguckiej - Niewiadomskiej”), spotkanie, czas i pora, nawiązanie akcji, rys obyczajowy i charakterystyczny, postać Wojskiego, patriotyzm i religijność autora, jego realizm, właściwości kompozycyjne; styl, a więc powtórzenie: apostrofa, uosobienie, przenośnia, porównanie, plastyka opisu i efekty malarskie, odwzorzenie stanu duchowego osób.

4. Omówienie form gramatycznych: rozciągnięty, rozciągnięty; forma zamknięta: przetknięto, archaizm — przydawając.

W kl. VII niema zasadniczo gramatyki, ale jako integralnej części nauki języka polskiego, zaniedbywać jej nie można, lecz okolicznościowo powtarzać i pogłębiać. Tak np. przy wieku XVI i XVII jest doskonała sposobność na jej część historyczną i fonetykę funkcjonalną.

5. Ułożenie planu z części przeczytanej, opracowania i wciągnięcie go w dzienniczki uczniów.

Z zapisków tych widać, że i w kl. V i VI dzieci „uczą się literatury” bez szkody dla siebie, bo idzie to drogą najzwyczajniejszej lekcji, w myśl i „Programu” i różnych metodyków (Szober).

Różnica polegać winna tylko na sposobie opracowania i tak. W kl. V znaczną część lekcji zajmą objaśnienia, ćwiczenia językowe, rozbiór słownikowy, stylowy i t. d. W klasie VI, gdzie dzieci są już do takiego czytania przyzwyczajone, praca pójdzie różnie, bo wszystkie te momenty ujmą one same i drogą dyskusji nad przeczytanym utworem niejednokrotnie wszechstronnie go rozbiórą. W klasie zaś VII, opierając się na dwu poprzednich latach, możemy zakres znacznie ograniczyć, a natomiast wyczerpać go gruntowniej.

Z powyższego więc wynika, że, chcąc w kl. VII skutecznie prowadzić naukę języka polskiego łącznie z zapoznaniem uczniów z literaturą ojczyzną, należy:

I. Już w klasach niższych zwracać uwagę na wartości literackie i nastroje, a także na autora, a więc zaznajamiać dzieci z literaturą ojczyzną.

II. Zamiast „czytanek” dobierać odpowiednie utwory.

III. Materiał rzeczowy kl. VII pomniejszyć przez przesunięcie niektórych utworów na klasy niższe, a usunięcie innych do lektury nieobowiązkowej. To ostatnie wymagałoby rozdziału lektury na obowiązkową i zaleconą. Tu następują różne przeszkody. Przedewszystkiem trudność dostarczenia młodzieży odpowiedniej liczby książek.

Kupować ich dzieci nie mogą, gdyż każdy tom kilka złotych kosztuje; pożyczać kilkadziesiąt czy choćby kilkanaście egzemplarzy również niełatwo. Chyba dzieci wielkiego miasta są w tem dobrem położeniu; a czytać kolejno, pożyczając po 1—2 egzemplarze całej klasie to wyklucza systematyczną pracę gromadną i regularną. Jest też i drugi problem, a mianowicie, czy dzieci 14 — 16 letnie przy dobrem nawet przygotowaniu potrafią same czytać należycie? Toż do Trylogii mamy całe słowniki i podręczniki^{*)}. Cóż więc dziecko zrobi z tym nawałem obcych mu wyrazów, nie mówiąc już o zawilosciach treści i formy? Trudności tych „odpytywaniem” nigdy nie usuniemy; pozostaje więc jedynie czytanie w szkole, stanowiące środek jedynie możliwy i — najlepszy. Na to jednakże za mało mamy czasu przy obecnym zakresie wymagań i tu należy przeprowadzić reformę. Po pierwsze, lepiej znać jedno dzieło gruntownie i czytać je tak, by ogólny cel nauki był przez to osiągnięty, niż wiele, a powierzchownie! Toż Grek uczył się na *Iljadzie*, a nasi dziadkowie na *Śpiewach Historycznych*. I nasze dzieci uczyć się mogą i zdołają na *Panu Tadeuszu*! Dzieło to uważam za podstawę nauki języka polskiego w kl. VII. Po drugie, jak wyżej wykazałam, wiele z tego zakresu objąć mogą klasy V i VI.

Co pozatem wybrać i jak lekturę potraktować? Zależy to od tego, co dzieci przedtem czytały, od ich wieku i rozwoju, od tego czy istnieje praca samokształceniowa wśród dzieci i t. p. Schematu podać nie można. W ciągu mych kilku lat pracy w kl. VII miałam ogromne różnice w materiale uczniowskim a co za tem idzie — w doborze czytanych utworów. Raz na przykład w klasie liczącej 35 dzieci, 3-je tylko czytało powieści!!! Nie miały elementarnych pojęć o stylu i formie, a w r. bież. np. ogół klasy znał utwory *Sienkiewicza*, *Konopnickiej*, *Orzeszkowej*, *Rodziewiczówny* i t. p.

Ogólnie więc określićby można ten zakres w następujący sposób:

I. Lektura obowiązkowa.

II. Lektura polecona.

Pierwsza ograniczyłaby się do czytania w szkole, druga do czytania domowego.

Tu jednak zachodzi jeszcze jedna kwestja, ta mianowicie, że wymiar 4 godzin tygodniowo na naukę języka polskiego jest stanowczo za mały. Powinno ich być bezwzględnie 6! Uzyskiwałam zawsze od Rady Pedagog. naszej szkoły 5 godzin tygodniowo, co w sumie daje — choćby dwa utwory więcej w ciągu roku (mam zawsze na myśli nie czytanie, ale naukę języka i literatury).

Przy takim to wymiarze zdołałam opracować następujące utwory:

1. *Treny*. 2. *Wiesław*. 3. *Pan Tadeusz*. 4. *Lilla Weneda*. 5. *Głupi Franek*. 6. *W zimowy wieczór*. 7. *Omyłka*, 8. *Wspomnienie z Maripopy*. 9. *Rozdziobią nas kruki, wrony...* (nie corocznie te same!).

^{*)} Mamy — niestety! Komentarze do dzieł i komentarze do komentarzy. Na szczęście młodzież woli czytać utwory niż komentarze do nich. W tej sprawie i w paru innych podejmiemy dyskusję z Sz. autorką w najbliższym numerze. (Przyp. Red.).

Poza tem utwory krótsze i wyjątki np. z *Żywota człowieka poczciwego*, z *Sobótki*, z *Pamiętników Paska*, *Bajek Krasickiego* i t. p.

Lekturę zaleconą opracowują dzieci w czasie pozalekcyjnym, albo z pożyczonych paru egzemplarzy, kolejno w domu, albo też (co jest lepsze) w kółku samokształcenia z pomocą nauczyciela. U nas np. każdy wydział samorządu uczniowskiego ma doradców — nauczycieli, którzy uczestniczą w zebraniach wydziału, współpracując z młodzieżą; przyczynia się to w dziale czytelnictwa do gruntowniejszej i korzystniejszej pracy. Tu miejsce dopiero na Trylogię, *Starą Baśń*, *Zemstę* i t. p.

Czytać należy tak, by dzieci ogarnęły treść i myśl utworu, zwrócić ich uwagę na piękno, wartość dzieła, znaczenie jego dla narodu i epoki, unikając „opracowywania” utworu podług jakiegoś stałego schematu, to bowiem zazwyczaj jest przyczyną, że zamiast ukochania dzieła i autora budzimy w dziecku zniechęcenie i znudzenie. Pozwólmy dziecku czytać swobodnie, nie przerywajmy ciągłemi pytaniami, a za to pozwólmy mu wypowiadać swój pogląd, swe uwagi. Niech dziecko „pogada” swobodnie o tem, co czytało. Ono równie chętnie jak my dzielić się będzie swemi myślami, które w niem budzi czytanie. A dyskusja taka, której kierunku jednakże z rąk puszczać nie możemy — da dziecku większą znajomość języka i piśmiennictwa, niż najlepszy „wykład”, czy podręcznik. W znacznej mierze ułatwi nam pracę znajomość indywidualności dzieci, będzie to bowiem najlepszy wskaźnik co i jak czytać należy, to jednak wymaga znowu, by nauczyciel kilka lat z dziećmi pracował.

Uwagi metodyczne, zawarte w „Programie”, nie muszą też być literalnie stosowane; można, a nawet trzeba urozmaicać sposób czytania. Nie należy też dosłownie rozumieć, czy stosować uwag o nawiązaniu lekcji. Można bowiem „nawiązać” „*Pana Tadeusza*” do „*Latarnika*” — ale i odwrotnie, jeśli np. dzieci wcześniej ten utwór czytały. Starać się trzeba przedewszystkiem, aby dzieci same umiały wiązać w umyśle swym rzeczy analogiczne. Praca taka musi być zdawna przygotowana, a więc już w najniższych nawet klasach trzeba skłaniać dzieci do wyszukiwania podobieństw i różnic, dobierając odpowiednie utwory. Zdarzyło się, że w kl. IV dzieci zauważyły same, wiele analogii w utworach Lenartowicza i Konopnickiej — dowód to, że i treść i forma wywierają na nie silne wrażenie i że się nad niemi zastanawiają. Równie wcześniej przygotować należy dzieci do lektury pozaszkolnej, dając łatwą początkowo czytanekę do opracowania w domu, na okres 3 — 4-dniowy, z tem, że mogą w tych dniach żądać objaśnień; dać należy natomiast pewne wytyczne do opracowania czytanek, np. zwrócić uwagę na: następstwo myśli i czynów bohatera, opis realny, środki artystyczne, charakterystykę i t. p.

Pomimo jednak takiego przygotowania nie można — jak sądzę — dać uczniom VII kl. na lekturę domową dzieła takiego, jak Trylogia, już to ze względu na młody wiek, a więc niemożność pogłębienia utworu, jak i na krótkość czasu, co znowu wyklucza szczegółowość opracowania. Nie znaczy to, by dzieci czytać Trylogii nie miały — ale że szkoła za tę lekturę nie może wziąć odpowiedzialności, w takim bowiem razie musiałyby dzieci utwór naprawdę „poznać”. Tak np. gdy inkl. VII czytam „*Pana Tadeusza*”, — co zajmuje mi zazwyczaj czas od Bożego Narodzenia do Wielkiejnocy — to wiem, że pomimo wszelkich trudności, dzieci obejmą dzieło, ale na drugie wielkie — czasu już nie starczy. Niechże więc lepiej poznają dokładnie „*Pana Tadeusza*” tylko niech na nim nauczą się języka polskiego i zdobędą umiejętność i pragnienie czytania a w przyszłości potrafią same z korzyścią czytać i Trylogię i inne dzieła.

Ujawszy więc nieco z tego szerokiego zakresu literackiego, zyskamy może trochę czasu na poznanie, choćby tylko na drobnych przykładach, lite-

ratury współczesnej. Niepodobna bowiem, by poszło dziecko w życie, nie wiedząc, że żyli i żyją tacy, jak Wyspiański, Żeromski, Reymont, o których w „Programie” nie wspomniano. To przeprowadzić możemy, święcąc jakieś rocznice, czy jubileusze, godzinną choćby pogawrką na aktualny temat. W ub. np. roku nadarzała się ku temu chwila odznaczenia Reymonta nagrodą Nobla, czy np. rocznica śmierci Wyspiańskiego i t. p., a tego również skutecznie dopełnić można w kl. VII, jak VI, a nawet i V. Krótka taka pogawędka da dzieciom wiele korzyści, gdyż jako okolicznościowa, utkwii im lepiej w pamięci. O ile znowu istnieje w szkole praca samokształceniowa, to znowu będzie to lepiej zrobić w „Kółku”, poświęcając jedno z posiedzeń temu, czy innemu autorowi. Na każdym zatem kroku spotykamy się z tem samem, a mianowicie, prowadzić trzeba naukę jednolicie, a życie wewnętrzne szkoły musi ująć w swe ramy wszystkie zagadnienia i trudności.

Na koniec zamieszczę odpis z dziennika lekcyjnego kl. VII, co może dać pewien pogląd na możliwość rozkładu materiału.

Obejmę w nim jednak tylko spis lektur obowiązkowych i powtórzeń z lat ubiegłych, nie ujmując sposobu opracowania, ani prac nieobowiązkowych, ani ćwiczeń.

Czas	Autor	Tytuły utworów
Wrzesień	Konopnicka (Słopuchowski) Rej Różni	„Niemczaki”. „Bogurodzica”. „Skarga Matki Boskiej pod Krzyżem”. Krótka rozprawa z „Figlików” i z „Żywota”. Z „Kultury Polski” (dla ilustracji epoki).
Październik	Kochanowski Słowacki Skarga Reymont Żeromski	„Hymn do Boga”. Psalm 91. Z „Sobótki”. „Treny”. „Ojciec zadżumionych” (powtórzenie dla porówn.) Z „Kazań” II i III. „Z ziemi chełmskiej” (wyjątki). „Do swego Boga” (powt.) obie lektury jako ilustracja do „Kazań” Skargi.
Listopad	Pasek Sienkiewicz Chrzanowski Krasicki Niemiczewicz	Z „Pamiętników” (Zajście w Wilnie. — Pod Łachowiczami). Z „Trylogii” (Pod Jarosławiem — Pojedynek Wołodyjowskiego z Bohunem). Z Historji Literatury. „Czasy saskie”. „Bałki”. — „Świat zepsuty”. Wł. Jagiełło. — Pogrzeb ks. Józefa (powt.).
Grudzień	Karpiński Brodziński Mickiewicz	Pieśń poranna — Wieczorna — Żale Samoty. „Wiesław”. „Świtez” (powt.). „Lilje” — „Grażyna” (powt.). Z „Sonetów Krymskich”.
Styczeń Luty Marzec	Mickiewicz Dygasiński	„Pan Tadeusz”. Z „Księgi Pielgrzymstwa i Narodu”. „Co się dzieje w gniazdach”.
Kwiecień	Zaleski Malczewski Słowacki Kraśiński	„Dumka”. Z „Marji”. „Lilla Weneda”. „Hymn o zachodzie”. „Do Elizy”.

Czas	Autor	Tytuły utworów
Maj	Pol Kraszewski Konopnicka Sienkiewicz	Z „Mohorta”. „Pieśni Janusza” i „O Ziemi”. „Stara Baśń” (skrótowa). Powtórzenie znanych utworów i „Głupi Franek”. Powtórzenie znanych i „Latarnik”.
Czerwiec	Wyspiański Żeromski Reymont Orzeszkowa Prus	Z „Warszawianki” i „Nocy Listopadowej”. Powtórzenie i z „Syzyfowych prac”. Z „Chłopów”. Powtórzenie i wyjątek z „Nad Niemnem”. Powtórzenie i „Antek”.

Dwie ostatnie mogą być wzięte wcześniej, np., zależnie od przypadających świąt Wielkiejnocy, w kwietniu.

J. Kurasiowa.

Metoda projektów w amerykańskich szkołach powszechnych.

Wyraz projekt w terminie „projekt metod” nabrał specjalnego znaczenia, które odbiegło bardzo od znaczenia potocznego. Stevenson w swojej książce opisuje bliżej typ pracy szkolnej zwanej w Ameryce projektem.

Metoda ta zapoczątkowana została w szkołach rolniczych. Zauważono tam, że najlepsze rezultaty dawały prace polegające na tem, że zadawano uczniom jako zadanie na przeciąg kilku miesięcy (lub nawet lat) przeprowadzenie jakiegoś ulepszenia w gospodarstwie rodziców: np. wyhodowanie rasowych kur, wzmożenie mleczności krów, wyselekcjonowanie ziarna do siewu. Tematy te były ściśle przystosowane do warunków danego gospodarstwa. Uczniowie musieli obmyśleć szczegółowo sposób przygotowania, plan ten wykonać, kontrolując go i ulepszając w czasie pracy przez odpowiednie studia, wreszcie przedstawić otrzymane rezultaty.

Pracę tego typu nazwano projektem. Zawiera ona 4 elementy, które od tej pory każdy „projekt” posiadać musiał.

Mianowicie. 1) Rozumowanie a nie tylko zapamiętywanie.

2) Obmyślenie i przeprowadzenie działania (conduct) a nie gromadzenie wiadomości dla nich samych.

3) Naturalny przebieg uczenia się.

4) Naprzód konkretne zagadnienia potem ogólne zasady, a nie przeciwnie.

Bliższych wyjaśnień wymagają może punkty: drugi i trzeci. Angielski wyraz „Conduct” oznacza właściwie wszelkie działanie świadome, obmyślane, planowe, wykonywane dla osiągnięcia zamierzonego celu.

Ćwiczenia w tym kierunku stanowić powinny najogólniejszy cel nauczania. Jednakże w wielu pracach szkolnych czynnika tego brak zupełnie. Stevenson przytacza np. wyjątek z podręcznika geografii, gdzie podany jest opis Paragwaju, podzielony na działy: Powierzchnia. Przemysł. Handel. Stolica; zaraz potem następują pytania. Co wywożą z Paragwaju? Co przywożą? Jakie jest położenie stolicy? Pytania te są bardzo mało kształ-

całe, można na każde z nich odpowiedzieć jednym zapamiętanem zdaniem tekstu.

Lepiej sprawa ta wygląda w następujących pytaniach: Czy Anglja może sama się wyżywić i ubrać? Tu już uczeń musi wykonać cały szereg planowych poszukiwań, musi porównywać, wybierać, wreszcie z materiału tego zbudować całość. Jest to zagadnienie kształcące „conduct”, kształcące umiejętne działanie, koordynowanie wysiłków, osiąganie celów.

Ale pytań takich „projektem” nazwać jeszcze nie można. Projekt musi mieć jeszcze „natural selting” to jest musi powstać w sposób naturalny, konieczny, tak jak w życiu powstają zagadnienia, poprostu narzucają się same nawet, gdy ich nikt nie szuka; tak gospodarzowi narzuca się zagadnienie selekcji ziarna, kupcowi kalkulacja towarów, lekarzowi poznanie przyczyny choroby i t. d. W jakich granicach jest to możliwe w szkole, poznamy to z szeregu projektów, które autor przytacza.

Dlaczego Stevenson przypisuje taką wartość tym dwu momentom pracy opartej na metodzie projektu. Aby to zrozumieć trzeba przypomnieć pracę Deweya „How we think?”¹⁾ i inne jego dzieła, na które Stevenson powołuje się tak często. Dewey mówi niejednokrotnie, że, aby wystąpiło rozumowanie musi istnieć sytuacja problematyczna. Aby był namysł musi być wątpliwość. Musi istnieć *potrzeba* dowiedzenia się czegoś, *potrzeba* pokonania trudności, *potrzeba* wyjścia z jakiejś sytuacji. Rozumowanie jest procesem, który występuje, gdy ktoś chce wiedzieć, dowiaduje się, szuka. Celem nauczania jest kształcić te spontaniczne reakcje umysłu, organizować te wybuchające siły, tak aby osobnik nauczył się posługiwać się niemi sprawnie i celowo. (Podobne myśli znajdziemy też u innych psychologów amerykańskich James'a i Thorndika).

Metoda projektów ma kształcić nie tylko rozumowanie. Wykonanie projektów nie jest pracą tylko intelektualną; występują tu i inne czynności konieczne dla osiągnięcia celu: przekształcenie działania bezplanowego, odruchowego w działanie planowe i obmyślane — to jest ich cel najogólniejszy i najważniejszy.

Zapoznajmy się zatem z szeregiem projektów.

Projekty tu podane zaczętnięte zostały z programu szkolnego na niższych stopniach nauczania.

Zbliżają się święta Bożego Narodzenia — czas przesyłania paczek z upominkami. Zapakowanie i przesłanie paczki jest *projektem* wynikającym z życia i potrzeb dzieci. Każde obmyśla co i jak prześle w granicach budżetu, którym rozporządza, obmyśla sposób opakowania (w papier, płótno, w skrzynkę) i samo opakuje w szkole podarunek w sposób jaknajlepszy i najtańszy. Następnie każde wylicza kosztą przesłanki. Do tego potrzebne są mapy, wymierzanie odległości, taryfy opłat pocztowych, obliczenia, wreszcie kupienie i naklejenie marek, zanieśenie na pocztę.

Nauka obywatelstwa. Projekt 1-szy: napisanie broszury o gospodarczym stanie miasta, w którym uczniowie mieszkają. Uwzględnić 3 punkty: Stan gospodarczy naszego miasta? Porównanie z innymi miastami będącymi w podobnych warunkach. Co będzie musiało zrobić nasze pokolenie?

Był to temat opracowany na kursie 18-tygodniowym, poprzedzony już kilkoletnią obserwacją gospodarki miejskiej w dzielnicy szkolnej. Obserwowano warunki pracy, warunki sanitarne, środki komunikacji, rozrywki.

Projekt 2-gi. Na lekcji historii omawiano aktualne w Ameryce zagadnienia amerykanizacji emigrantów. Omawiano przyczyny przeciwdziałające temu procesowi, zastanawiano się nad znaczeniem różnych grup narodowościowych dla pomyślności Ameryki.

¹⁾ „Jak myślimy”.

W związku z tem opracowano projekt: Jak najlepiej amerykanizować emigrantów w naszym mieście. Uczniowie zebrali statystykę emigrantów w mieście za pośrednictwem urzędów miejskich i parafjalnych, poczem zapoznali się z instytucjami zajmującymi się amerykanizacją; zwiedzili zatem księgarnie, kluby, kinematografy, domy dziecięce, redakcje dzienników. Studjowali książki o krajach, z których przybywali emigranci do Rockford, badali przyczyny tej emigracji. (Emigrantami byli przeważnie: Grecy, Włosi i Litwini). Następnie uczniowie zorganizowali wśród dzieci emigrantów ankiety dotyczące ich stosunków domowych i powodów przyjazdu. Obmyślali sposoby podniesienia poziomu kulturalnego emigrantów, udostępnienia im nauki języka angielskiego. Zajęli się specjalnie kolegami obcojęzycznymi. Jako przykład współpracy szkoły z instytucjami państwowymi, miejskimi i społecznymi przytoczę list dziewczynki z Rockford do Izby Handlowej Cleveland Ohio.

Szanowni Panowie! Na lekcjach historii w Blake School w Rockford zbieramy informacje o tem, co inne miasta robią dla amerykanizacji emigrantów. Słyszeliśmy, że Cleveland od szeregu lat pracuje w tym kierunku. Czy zechcą Panowie udzielić nam informacji o swej pracy?

Z szacunkiem.

Po kilku dniach dziewczynka otrzymała sprawozdania z Cleveland. Były tam opisane prace podjęte dla zapoznania cudzoziemców z językiem, obyczajami i ideałami amerykańskimi i prace propagandowe wśród Amerykan dla uświadomienia ich w sprawie emigrantów i zjedwania sympatii dla nich.

Tak to dzieci w Blake School zapoznały się z ogromnym szmatem życia państwowego i społecznego.

Geografia. Cały szereg zagadnień został opracowany przy wykonywaniu projektu, który wyrósł na tle ograniczeń w spożywaniu cukru w czasie wojny.

Oto kilka tematów: Czy Stany Zjednoczone produkują dość cukru na pokrycie swego zapotrzebowania? W jaki sposób środki komunikacji wpłynęły na ogólny rozwój naszej okolicy.

Ze względu na temat specjalnie nas może zainteresować „projekt” historyczno - geograficzny w związku z wojną i ze świeżo wówczas powstałym zagadnieniem odbudowy Państwa Polskiego. Dla zrozumienia tej sprawy polityki europejskiej polecono dzieciom opracowanie następującego tematu: „Z jakich powodów Państwo Polskie powinno być odbudowane?”. Autor zapewnia, że dzieci czytały w podręczniku historii rozdziały o upadku Polski i o losach trzech zaborów. Czytały z wielkiem zainteresowaniem dzięki temu, że czyniły to w określonym celu — dla zgromadzenia materiałów do swej pracy.

Cały szereg zagadnień z fizjologii, chemji, fizyki został opracowany przy projekcie: Jak należy wentylować i ogrzewać nasze mieszkania? (względnie — jak je ulepszyć). Poruszone tu były kwestje następujące: oddychanie, skład powietrza, przewodnictwo, ruchy powietrza i t. d.

Fizyka. Zapoznanie się z budową samochodu doprowadza do znajomości bardzo wielu praw fizyki. Samochód był więc ośrodkiem, koło którego skoncentrowana była nauka fizyki i związane z nią „projekty”.

Biologia. Punktem wyjścia dla projektów z tego przedmiotu było aktualne zagadnienie walki ze rdzą zbożową. Gruntowne zapoznanie się z rozwojem zarodników rdzy, obmyślenie sposobów przeprowadzenia środków walki. (Wycinanie krzaków berberysu, na których rozwijają się zarodniki).

Język angielski. Trudno pomieścić naturalną sytuację, któraby skłoniła uczniów do pracy nad poprawnością języka. Znajdziemy jed-

nak i to w książce Stevensona. Polecono uczniom, aby zrobili wywiady z kupcami, pracownikami, urzędnikami w sprawie znaczenia poprawnej angielszczyzny. Uczniowie dowiedzieli się, że ludzie, którzy wyrażają się jasno i poprawnie poszukiwani są we wszystkich zawodach. Na tle atmosfery wytworzonej przez te wywiady powstał projekt przeprowadzenia „tygodnia dobrej angielszczyzny”. Przez cały ten czas uczniowie wystrzegali się bardzo popełniania błędów. Błędy zauważone u siebie lub innych notowali na tablicy. Po tygodniu błędy te były wspólnie omawiane. Najczęściej powtarzające się zostały wybrane i poświęcono cały następny tydzień na specjalne ćwiczenia dla opanowania form poprawnych.

Sprawa ćwiczeń, potrzebnych dla zdobycia wprawy, jest niejednokrotnie załatwiana w podobny sposób. Np. przy rozwiązywaniu zagadnienia z fizyki, wchodzącego w skład jakiegoś projektu, uczniowie zauważają u siebie małą sprawność w rozwiązywaniu równań algebracyjnych — dalejże wprawiać się w rozwiązywanie równań, aby potem wrócić do projektu. Przy grze w grochów jedna partja jest stale pokonywana dlatego, że nie umie prędko liczyć, i oto jest już bodziec, aby się ćwiczyć w szybkim dodawaniu.

Projekt z literatury polegał na ułożeniu zbioru najlepszych poezyj powstałych w czasie wojny. Dzieci przynoszą poezję do klasy, czytają, dyskutują, wybierają, układają zbiorek, dają go do druku.

W nauce gospodarstwa domowego wszystko oparte jest na projektach. Mamy więc projekt wyżywienia dobrze i tanio rodziny przez dwa tygodnie, projekt wykonania w ciągu pół godziny kilku czynności gospodarskich, odświeżenia i przybrania pokoju, uszycia sukni i t. p.

W higienie też panują projekty i to zawsze na tematy aktualne. Gdy szerzy się szkarlatyna lub grypa, dzieci studjują przyczyny, przebieg tych chorób i środki zaradcze; układają ogłoszenie z krótkimi przepisami, przemówienia o charakterze propagandy higienicznej. Na wiosnę urządzają kampanję przeciw muchom, przestudjowawszy poprzednio ich sposób życia i rozmnażania.

Te przykłady projektów chyba wystarczą. Autor zastrzega się, że nie uważa za konieczne, aby każdy temat był opracowany jako projekt; po opracowaniu pewnej liczby projektów i przestudjowaniu szeregu zagadnień uczniowie sami odczuwają potrzebę usystematyzowania i uzupełnienia swej wiedzy i wtedy przerobienie systematycznego podręcznika będzie też miało cechy projektu. Widzimy, że pod nowym terminem „projektu” kryją się w wielu wypadkach rzeczy znane nam jako metoda szkoły pracy lub zasada koncentracji.

Właściwością „projektów” amerykańskich jest pierwiastek aktualności, będący punktem wyjścia dla prac szkolnych, uderza nas śmiałość z jaką nawet na wyższym stopniu nauczania rozbity jest kurs systematyczny na rzecz konkretnych zagadnień narzucanych przez życie. W ten sposób osiąga się ten rezultat, że nie może się zdarzyć, aby zagadnienie, z którym uczeń spotka się napewno w życiu pozaszkolnym, nie zostało objęte programem, nauczania, a również niemożliwem jest, aby do programu trafił materiał, nie mający z życiem współczesnem żadnej, choćby pośredniej, styczności. Otrzymujemy w ten sposób dwie wytyczne, regulujące zakres programu, zapewniające mu wystarczającą elastyczność tak, że bez specjalnych uchwał i reform może on podążać za ogólnym biegiem życia. Są tu oczywiście i punkty słabe. Jednostronna aktualizacja nauczania może grozić obniżeniem głębszej kultury intelektualnej, która pozwala uczniowi zdobyć się na sąd o zjawiskach czy to codziennych, czy niezwykłych, dzięki dobre mu opanowaniu elementów w kursie systematycznym. Trudno jednak po

wiedzieć, abyśmy w naszych szkołach rezultat ten otrzymywali przez prze-rabianie kursu systematycznego. I wydaje mi się, że w książce Stevenso-na każdy nauczyciel może znaleźć wiele pomysłów, które podziałają ożyw-czo na naszą codzienną pracę szkolną.

Anna Oderfeldówna.

Sprawa nauczania historii w szkole powszechnej na Powszechnym Zjeździe historyków polskich.

W dniu 6—8 grudnia r. b. obradował w Poznaniu Powszechny Zjazd historyków polskich, IV-ty z kolei, w 25 lat po zjeździe ostatnim, który odbył się w r. 1900 w Krakowie. Zjazd obecny, pierwszy w niepodległej Rzeczypospolitej polskiej, zgromadził, oprócz licznych gości, przeszło 500 członków, przybyłych z różnych stron kraju. Przygotowano sto kilkadziesiąt referatów (ogłoszonych drukiem przed Zjazdem), które poruszały różnorodne zagadnienia ze wszystkich działów historii. Organizacja Zjazdu była bardzo dobra, obrady szły sprawnie. Prezesem Zjazdu i głównym jego organizatorem był prof. Stanisław Zakrzewski, który otworzył pracę oryginalnym, głęboko pomyślanym odczytem, związanym z uroczystością rocznicową, o Bolesławie Chrobrym.

W dziejach szkolnictwa polskiego Zjazd ten mieć będzie szczególne znaczenie. Po raz pierwszy historycy wystąpili z inicjatywą zajęcia się sprawą nauczania historii; w tym celu zorganizowana została specjalna sekcja, poświęcona referatom i dyskusji nad sprawą nauczania historii na wszystkich jego stopniach oraz ogólnej popularyzacji historii.

Na charakterze Zjazdu, jego pracach i rezultatach mocne piętno wy-cisnął duch czasu. Zabrakło na nim wielkich ludzi i wielkich uczonych. Nieobecni byli uczestnicy dawnych zjazdów, którzy jako pionierzy w nauce polskiej, szli naprzód i wytyczali drogi swym następcom, a przed których autorytetem korzy się każdy historyk; nieobecni nietylko ci, którzy w międzyczasie pomarli, lecz i ci, którzy na szczęście dla nauki żyją i w pełni sił duchowych pracują. Wystąpił natomiast szereg uczonych poważnych, młodszych i bardzo liczni pracownicy pomniejszego rzędu, z których niejeden dorzuci coś nie coś do dorobku naukowego. To rozkrzewienie się nauki historii to skutek niepodległości politycznej, powstania licznych warsztatów pracy naukowej, to powiew ducha demokracji współczesnej. Ale w rezultacie obrad Zjazdu powstał obraz mozaikowy, może żywy i bogaty w barwy, ale z drobnych kamyczków złożony, bez konturów wyraźnych, bez linii zasadniczych, określających kierunki i drogi.

Duch czasu odbił się także na obradach sekcji nauczania historii. Zainteresowanie obradami sekcji było tak wielkie, że największe audytorjum w uniwersytecie (w którego salach odbywał się Zjazd) było stale wypełnione, a innym sekcjom niekiedy groziło przerwanie obrad z powodu braku uczestników, że najwybitniejsi profesorowie z zainteresowaniem przysłuchiwali się obradom a nawet brali udział w dyskusjach (prof. Handelsman przewodniczył obradom).

Cztery zasadnicze sprawy wypełniły obrady sekcji nauczania historii: 1) system nauczania historii w uniwersytecie w związku z przygotowaniem nauczycieli, 2) nauczanie historii w szkole średniej, 3) nauczanie w szkole powszechnej, 4) popularyzacja historii.

W sprawie pierwszej opinia przechyliła się, zgodnie z opinią referenta prof. Handelsmana, ku utrzymaniu wolności studjum uniwersyteckiego,

zarówno dla profesorów jak dla uczniów, przeciw oficjalnemu projektowi zasadniczej reformy w tej dziedzinie, natomiast ku oddzieleniu kwalifikowania nauczycieli od uniwersytetów i przekazaniu tych prac instytutom pedagogicznym, powiększonym pod względem naukowym i praktycznym.

W sprawie nauczania historii w szkole średniej dyskusja skupiła się dokoła referatów p. Krotoskiego, który zajął krytyczne negatywne stanowisko względem dotychczasowego stanu rzeczy, i przede wszystkim p. Kłodzińskiego, który wysunął pozytywne, głęboko pomyślane zagadnienie podręcznika historii w gimnazjum wyższem.

Sprawę popularyzacji historii ujęła oryginalnie w swym referacie p. Radlińska, nie wyłoniła się jednak stąd tak bardzo pożądana dyskusja z powodu skupienia uwagi nad traktowaną z nią łącznie sprawą nauczania historii w szkole powszechnej.

W tej ostatniej sprawie, która nas na tem miejscu najwięcej interesuje, przedstawiono dwa referaty, nie uczonych historyków ani teoretyków pedagogów, lecz nauczycieli praktyków, którzy podali sporo uwag krytycznych o stanie obecnym nauczania historii w szkole powszechnej, przeważnie słusznych, podkreślających najbardziej rażące jego braki i niedomagania, którzy jednak nie zdołali objąć całokształtu zagadnienia i przedstawić jeśli już nie całego gmachu, to przynajmniej fundamentu do gmachu reformy, jakiej konieczność staje się naglącą, narzucającą się z coraz większą siłą świadomości ogółu nauczycieli i historyków.

Dyskusja skupiła się dokoła jedynego referatu odczytanego p. Wanczury. Referent stanął na stanowisku szkoły jednolitej, aczkolwiek nie-szczęśliwie sformułowanie jego postulatu: uzgodnić cel i zakres nauki historii w szkole powszechnej z wymaganiami niższego gimnazjum, nawet po drobnych dokonanych w redakcji jego zmianach, zdaje się mówić o przystosowaniu programu szkoły powszechnej do programu gimnazjum. W dyskusji podkreślano konieczność utrzymania programu historii, podobnie jak i innych przedmiotów nauczania, w szkole powszechnej, w zupełnej niezależności od nauczania w szkołach wyższego rzędu, ze względu na fakt że szkoła powszechna jest jedyną i ostateczną szkołą dla olbrzymiej większości młodzieży a więc i obywateli, a zatem musi obejmować całokształt niezbędnej wiedzy, przygotowującej do życia; akcentowano szczególnie konieczność utrzymania kursu historii powszechnej w klasach wyższych.

Drugi punkt referatu dotyczył dwustopniowości nauczania historii w szkole powszechnej. Zmiany, projektowane przez referenta, nie mają większego znaczenia, odnoszą się do kursu niższego, który ma obejmować historję Polski, rozłożoną na 2 klasy, III i IV-tą. Pozostałe życzenia referenta dotyczą określenia programu historii dla szkół powszechnych niżej zorganizowanych, do pogłębienia metodycznego przygotowania nauczycieli, wreszcie wydania cyklu obrazów historycznych. Sprawy powyższe nie zostały przez nikogo z uczestników obrad zakwestjonowane i dlatego nie wywołały dyskusji.

W obradach ożywionych rzucano różne myśli, niepodobna jednak było ich rozwinąć, wobec tego że z konieczności głos w dyskusji ograniczony był do 5 minut, zaś wnioski zgłaszane w czasie obrad nie były poddawane pod dyskusję. Poruszono jednak sprawę oparcia metod nauczania historii na danych psychologii, przystosowania ich do wieku a zatem rozwoju umysłowego dziecka; podniesiono myśl usunięcia z klas niższych szkoły powszechnej historii politycznej, jako nauki abstrakcyjnej, a zatem niedostępnej dla danego poziomu umysłowego, zastąpienia jej natomiast przez historję rzeczy, historję kultury, zwłaszcza materialnej; zwracano uwagę na potrzebne zmiany w kursie wyższym, obecnie nad miarę przeładowanym materiałem

faktycznym, usunięcia z niego historii starożytnej, ograniczenia go do historii Polski oraz narodów i państw nam współczesnych, ze szczególnem uwzględnieniem historii najnowszej, wskazywano na potrzeby w zakresie podręczników i pomocy naukowych. Naogół jednak te i inne myśli nie wywoływały oddźwięku, miały bez widocznego wrażenia, nie były podejmowane i rozwijane w dyskusji.

W związku z nauczaniem historii pozostaje i dlatego też podjęta została na Zjeździe sprawa t. zw. nauki o Polsce lub nauki obywatelskiej. Referat wygłosił prof. Kutrzeba, który, odrzucając z całą stanowczością naukę o Polsce współczesnej, stanął na stanowisku nauki obywatelskiej w szkołach, opartej na pierwiastkach natury emocjonalnej, zmierzającej tą drogą do urabiania z młodzieży przyszłych obywateli państwa. Dla wyrobienia obywatelskiego nadto referent uważa za potrzebne kształcenie rozumowania młodzieży, by zaopatrzyć ją w „odpowiedni zasób argumentów dla zapobieżenia oddziaływaniu krytyki“, a jako trzeci szczebel w tej samej pracy poleca referent wprowadzenie w końcowym okresie nauczania osobnego przedmiotu nauki, t. zw. „nauki o państwie“, która ma dać całokształt wiadomości o ustroju Rzeczypospolitej oraz zebrać w jedną całość wiadomości o znaczeniu państwa oraz o potrzebie spełniania obowiązków obywatelskich.

Stanowisko prof. Kutrzeby wywołało liczne i ostre sprzeciwy, m. in. wybitnych profesorów uniwersyteckich, poparte jednak przez innych uczestników, zwłaszcza przez przewodniczącego, uznane zostało za opinię ogólną. A zatem pominięto poważne głosy historyków i pedagogów, którzy, godząc się na usunięcie z nauki o Polsce wiadomości geograficzno-przyrodniczych, żądali wykończenia wykształcenia młodzieży, czy to w szkole powszechnej, czy średniej, przez naukę społeczną o Polsce współczesnej, zaznajomienie młodzieży z obrazem całokształtu życia publicznego z warunkami życia nie tylko politycznego, lecz społeczno - gospodarczego i kulturalnego, oparcia wychowania obywatelskiego, tak w tym przedmiocie, jak i w całym nauczaniu, nie tylko o pierwiastki emocjonalne, lecz o możliwie pogłębiony zasób wiedzy.

Jakiż jest rezultat prac Zjazdu w dziedzinie tu nas interesującej, nauczania historii w szkole powszechnej?

Przedewszystkiem uprzytomnić sobie należy fakt, że nauczanie historii w szkole powszechnej odbywa się obecnie prawie zupełnie bez udziału historyków. Nauczyciele historii nie mają odpowiedniego przygotowania naukowego, programy układane są przez urzędników, podręczniki, niewolniczo przystosowane do programów, nie stoją na odpowiednim poziomie naukowym, sprawa pomocy naukowych pozostawiona jest wydawcom, lektura pomocnicza „miłośnikom“ historii, ale nie historykom. Ponieważ chodzi tu o miliony dzieci, o podstawowe wykształcenie i wychowanie całego społeczeństwa, obowiązkiem, narzucającym się w sposób bezwzględny i naglący historykom, jest podjęcie i zorganizowanie pracy w tej dziedzinie.

Akcja powinna obejmować przedewszystkiem przygotowywanie zawodowe nauczycieli, zarówno w szkolnictwie wyższem, jak pedagogicznem, oraz współpracę z nauczycielami czynnymi w zakresie doskonalenia metod, reformy nauczania, czy to w postaci odczytów, konferencji, dyskusyj, czy na łamach czasopism pedagogicznych.

Sprawa opracowywania programów, która musi pozostawać w rękach pedagogów, obejmujących całokształt nauczania szkolnego, nie może jednak być pozbawiona udziału historyków, którzy obowiązani są tu stać na straży praw naukowych historii i nie dopuszczać do nadużywania jej jako środka dla celów nawet najważniejszych. Sprawa podręczników, zarówno dla nauczycieli, jak dla uczniów, winna być oddana w ręce fachowych historyków, niepozbawionych oczywiście zmysłu i wykształcenia pedagogicznego oraz znajomości zadań i środków szkoły powszechnej; sku-

teczna obrona prawdy naukowej przed dyletantyzmem i tendencyjnością może być powierzona jedynie historykom fachowym. Pomoce naukowe, które mają służyć pomocą w nauczaniu prawdy dziejowej, nie zaś jej fałszowaniu, nad których przygotowaniem praca właściwa dotychczas nie została nawet zapoczątkowana, mogą być dziełem jedynie pedagogów, posiadających fachowe przygotowanie historyczne. Popularyzacja historii, zarówno dla młodzieży, jak dorosłych, musi się stać wyłączną domeną historyków.

We wszystkich powyższych działach pracy niezbędna jest inicjatywa świeża, twórcza, bo wszędzie pracę należy zaczynać niemal od początku. A nadto niezbędna jest zbiorowa organizacja, podział pracy. Dlatego też do pracy przystąpić powinny organizacje historyków, tworząc, na wzór Zjazdu, specjalne sekcje czy komisje nauczania historii, pozostające w ścisłym kontakcie z organizacjami nauczycielskimi, zwłaszcza z ich odłamami historycznymi.

Krytyka dzisiejszego stanu nauczania historii w szkole powszechnej sięga głęboko, jest powszechna; uderza ona jednak w tak potężny gmach tradycji i przesądów, że obalić go będzie w stanie jedynie w oparciu o mocny fundament naukowy. Praca pozytywna jest jeszcze trudniejsza, niż negacja i krytyka, wymaga więc tembardziej podstawy naukowej. Stąd wynika, że zasadnicza a niezbędna reforma nauczania historii może być dziełem jedynie historyków.

Czy Zjazd historyków polskich wykazał zrozumienie sytuacji i zadań, stąd dla ogółu historyków wynikających? Sądzę, że w stopniu bardzo słabym. Zarówno w referatach, jak w dyskusji widoczna była przeważnie nieznamość faktycznego stanu nauczania, warunków, w jakich ono się rozwija, stąd pochodziła niemożność zajęcia krytycznego stanowiska, a co dalej idzie, wysunięcia istotnych postulatów czy dyrektyw. Drugim czynnikiem, uniemożliwiającym ogarnięcie całości, był brak zainteresowania i uzdolnień pedagogicznych u większości wybitnych uczestników sekcji, którzy brali największy udział w obradach i których opinia ze względu na autorytet naukowy wywierała wpływ najsilniejszy. Wreszcie podkreślić należy czynnik trzeci. Ogół historyków to jak doświadczenie uczy, żywił pod względem społecznym przeważnie konserwatywny, daleki od życia współczesnego. Odbija się to w pracy naukowej, w której wybór zagadnień pozostaje zupełnie niezależny od życia, jego potrzeb, od zainteresowań życiowych, lecz wyłącznie uzależnia się od źródeł, od zainteresowań metodycznych. Podobnie ciąży to na nauczaniu uniwersyteckim, na wykładach i pracy seminaryjnej; historycy pozostają ostoją przeszłości, obcy potrzebom, hasłom, wezwaniom teraźniejszości, tembardziej nieumiejący patrzeć w przyszłość. A szkoła to przecież zagadnienie nie tylko nie przeszłości, ale nawet nie teraźniejszości. Szkoła to wychowanie młodzieży, a więc ludzi przyszłości.

Konserwatyzm historyków zaciążył na obradach w sprawie nauczania historii, nadał im zasadniczy ton ideowy. Dlatego to rzucane od czasu do czasu myśli, domagające się zasadniczej reformy, miały bez echa, głosy pozostawały odosobnione, dlatego dyskusja obracała się dokoła drobiazgów, pozostających bez większego znaczenia dla całego zagadnienia reformy, dlatego wreszcie, zdając sobie sprawę z wielkiego znaczenia wychowawczego historii, ogół historyków, określając ideał tego wychowania, nie wyszedł poza pojęcie obywatela państwa.

Mimowoli nasuwały mi się ustawicznie wspomnienia z Międzynarodowego Kongresu wychowania moralnego z r. 1922 w Genewie, na którym historycy, pedagodzy i moralisci, zgromadzeni ze wszystkich stron świata, obradowali nad zagadnieniem: jaką rolę w wychowaniu ma do odegrania nauczanie historii; odwracając się od zmory wojennej przeszłości, zrywając

z teraźniejszością przyziemną powojenną, tworzyła ta elita kultury wszechświatowej dla młodego pokolenia ideał człowieka promiennego jutra, a rozsnuwała swe marzenia z taką mocą miłości i zapału, że chwilami dech zapierało od pędu lotu w bezkresną przyszłość. Na Zjeździe historyków polskich w sekcji nauczania atmosfera wytwarzała przeważający nastrój szarzyzny i starzyzny.

Ze szczegółów, charakteryzujących ideologię Zjazdu, wymieniam następujące fakty: w ważnej sprawie wyboru materiału historycznego w nauczaniu, wartościowania go ze względu na stosunek dziejów do teraźniejszości, podnoszono niejednokrotnie sprawę odpowiedniego uwzględnienia stosunków społeczno-gospodarczych i kulturalnych obok politycznych, dziejów mas społecznych nie tylko jednostek; tego wymaga dzisiejsza demokracja, która pragnie poznać własne dzieje, to znaczy dzieje gospodarcze i kulturalne szerokich warstw społecznych, nie tylko dzieje państwa, dzieła królów, dyplomatów i rycerzy. Ta sprawa w dyskusji przez ogół była albo pomijana, albo wypaczana, gdy chodziło o nauczanie historii, w dyskusji nad nauką o Polsce współczesnej została z całą bezwzględnością pogrzebana. Natomiast ożywione debaty w sensie popierającym wywołała sprawa wprowadzenia historii wojskowej do programu szkolnego, a na posiedzeniu plenarnym, wieńczącym obrady Zjazdu, odczyt o historii wojskowej wygłosił generał Kukiel.

Reasumując to, co wyżej powiedziałem, pozwalam sobie wypowiedzieć przekonanie, które oczywiście jest nawskroś subiektywne, że IV-ty zjazd historyków niewiele miał do powiedzenia i niewiele powiedział w sprawie nauczania i popularyzacji historii, że nie objął całości zagadnienia, rozproszył uwagę na szczegółach, że nie podjął i nie zaważył na dziele reformy w tej dziedzinie. Ale organizatorzy Zjazdu dokonali jednego wielkiego czynu dla szkoły polskiej; oto po raz pierwszy postawili przed tak poważnym zgromadzeniem historyków zagadnienie nauczania historii, jako zadanie do rozwiązania przez ogół historyków.

N. Gąsiorowska.

Notatki bibliograficzne.

Dr. Kazimierz Sośnicki. Zarys dydaktyki (Podręcznik dla użytku seminarjów nauczycielskich i nauczycieli. Lwów, 1925. Nakł. wydawnictwa Książek szkolnych Kuratorium Szkół Lwowskiego Str. 154. Autor omawia w jasny i przystępny sposób zagadnienie kształcenia i nauczania, nauczania formalnego i materialnego, nauczania jednostkowego i zbiorowego, analizuje znaczenie poszczególnych przedmiotów nauczania, tok nauczania, organizację nauki szkolnej, charakteryzuje metody nauczania, formy akroamatyczne i heurystyczne, sposoby formułowania pytań. Jest to treściwe ujęcie całokształtu zagadnień dydaktycznych. Na końcu każdego rozdziału znajdują się ćwiczenia. Szczegółowszą ocenę książki podamy w najbliższym numerze.

Stefan Błachowski. Psychologia a wybór zawodu. Biblioteka pedagogiczna „Przyjaciela Szkoły” Nr. 1. Poznań 1925. Wydaw. Przyjaciela Szkoły. Str. 41. Krótka, ze znajomością rzeczy i z dużym umiarem napisana książeczka, w sposób przystępny i bardzo zajmujący informuje doskonale czytelnika o tem aktualnem zagadnieniu. Przeczyta ją każdy z pożytkiem i z przyjemnością.

P. Z. Dąbrowski. Punktowanie jako metoda badania zmęczenia umysłowego. Prace psychologiczne pod redakcją prof. dr. J. Joteyko. Książnica-Atlas. 1925. Str. 118. Praca eksperymentalna oparta na zbadaniu 124 osób — młodzieży i dorosłych. Autor charakteryzuje zasadnicze typy, które zarysowały się pośród osób badanych, charakteryzuje różnice, zachodzące w przebiegu pracy i zmęczenia, pomiędzy dziećmi i dorosłymi, pa-

niędzy młodzieżą męską i żeńską. Książka o charakterze specjalnym, interesująca bliżej tylko specjalistów.

M. Sadzewiczowa i Dr. W. Daszewska. Metodyka ćwiczeń praktycznych do pogadek. Dla pierwszych klas szkoły powszechnej. Książnica - Atlas Lwów. Warszawa, 1925. Str. 88. Książka poprzedzona krótkim wstępem teoretycznym (M. Sadzewiczowej) składa się z 12-tu lekcji do których autorki dodają na końcu t. zw. ćwiczenia (niektóre ćwiczenia autorki nazywają: **własnoręcznymi**). Pomijając pewne nieścisłości psychologiczne we wstępie, (np. pojęcie ołówka) stwierdzić należy, że ani w ujęciu lekcji, ani w ich przeprowadzeniu nie tylko nie znajdujemy nic nowego, ani oryginalnego—lecz przeniesieni jesteśmy o sto lat wstecz. Lekcje pisane w formie dialogów. Np. Nauczycielka: Ile koń ma nóg? Dzieci: Koń ma cztery nogi. Dzieci stwierdzają, że chodzą na nogach, że mają dwie nogi i t. d. Formułowanie tych mieszanych pytań bywa często zupełnie niedbałe, językowo nieznośne. Np. A zapomocą czego koń biega, pies chodzi? (str. 63) „**Najwięcej co widzimy na świecie zielonego to jest trawa i liście**” mówi nauczyciel, (str. 16) który zapomniał widocznie, że na lekcji przyrody niewolno posługiwać się dzwolągami językowymi. Nie możemy, niestety, podzielać nadziei autorek, że „Książeczka niniejsza oraz komplet w niej podanych przyrządów będą małutkim przyczynkiem do posunięcia naprzód” (str. 12) sprawy nauczania przyrody. Uwierzyć w to nie można, i trudno wierzyć, że książeczka ta wydana została w roku pańskim 1925. Dla porównania odsyłamy czytelników do książeczki p. tyt. „Wychowanie wychowawcy” Salzmann (r. 1806) lekcja o kanarku.

Z. Mysłakowski. Rozwój naturalny a czynniki wychowania. Odbitka z Kwartalnika Filozoficznego. Wydaw. Akad. Umiej. w Krakowie. Autor rozważa zagadnienie o ile możliwym jest rozwój naturalny przyczem dochodzi do wniosku, że oddziaływanie otoczenia zarówno przypadkowe jak zamierzone—uniemożliwia rozwój naturalny, wobec czego wychowanie jest zawsze wypadkową czynników wrodzonych i oddziaływania otoczenia. Rozprawa utrzymana na wysokim poziomie. Polecić ją można osobom, które interesują się zagadnieniami teoretycznymi; o ile posiadają odpowiednie przygotowanie przeczytają ją napewno z zainteresowaniem i z dużą korzyścią.

F. Słowiński, wizytator szkół w okręgu szkolnym łódzkim. Oddziaływanie wychowawcze na młodzież w wieku szkolnym. Warszawa. Łódź. Nakładem Drukarni Państwowej w Łodzi. Str. 96. Książka przeznaczona dla szerokiego ogółu rodziców i nauczycieli. Ze względu na wielką ilość poruszonych zagadnień i niewielkie rozmiary książki, zarzucić jej można powierzchnowe traktowanie wielu trudnych zagadnień wychowawczych. Dlatego trudno jej będzie spełnić swe zadanie, gdyż ujęcie popularne nadaje jej cechy poradnika o praktycznym znaczeniu a bardzo ogólnikowe i pobieżne omówienia nie mogą być ani pewną wskazówką, ani określoną dyrektywą postępowania. W powodzi podręczników, książek i książeczek, broszur i broszurek z zakresu metodyk, samotna książka, poruszająca zagadnienia wychowawcze, ma tę zasługę, że zwraca uwagę nauczycieli i wychowawców na zapomnianą i zaniedbaną zupełnie dziedzinę: dziedzinę wychowania.

F. W.

Spis rzeczy rocznika Pracy Szkolnej z 1925 r.

S. M. Studencki. Wyniki ankiety angielskiej w sprawie uzdolnień chłopców i dziewcząt do matematyki. Nr. 1, str. 1 — 5.

Ćwiczenia polskie dzieci z 7-o klasowej szkoły powszechnej w Złoczewie. Nr. 1, str. 5—8.
W obronie słoju (Dyskusja) **Stanisław Burkowicz i Henryk Glasgall.** Nr. 1, str. 8—11.

M. Karpowiczowa. Kilka uwag o nauce śpiewu w szkołach. Nr. 1, str. 11 — 12.

Krosienianka. List otwarty w sprawie kary cielesnej w szkołach. Nr. 1, str. 12—13.

- Z życia szkolnego **St. i M. Kowalewscy**. Nasza Gazetka. Nr. 1, str. 13 — 15
- Konkurs „Pracy Szkolnej” na temat „Tygodniowy rozkład zajęć w oddziałach połączonych ze szczególnem uwzględnieniem zajęć cichych” Nr. 2, str. 17—18
- R. Warszawska**. Wytwarzanie pojęcia o częściach zdania w kl. II. Nr. 2, str. 19—20
- F. Jurgielewiczówna**. Przyczynek do sprawy programów dla szkół powsz. Nr. 2, str. 20—23.
- Dyskusje. **Roman Kozioł**. Jeszcze w sprawie robót ręcznych (zakończenie dyskusji). **Julja Baranowska - Borowa**. „Święto pieśni” Nr. 2, str. 23—26
- M. Karpowiczowa**. Odpowiedź na zanzuty p. Borowej. Nr. 2, str. 26—27
- Z powodu listu otwartego p. Krasieninianki. Wyjaśnienia Redakcji Nr. 2, str. 27 — 28
- Odgłosy **J. Prażmowski**. 10 minut codziennie na wychowanie patriotyczne w szkole. Nr. 2, str. 28 — 30
- Sprawozdania **W. Martynowiczówna**. Wskazówki praktyczne dla nauczycieli historii w szkołach średnich i powszechnych **H. Mościńskiego**. **Ewa Ottówna** — Metodyczne nauczanie wycinanki w szkole **H. Polichta**. I. m. Święto pieśni **J. B. Borowej**. Wspomnienia z młodości Nr. 2, str. 31 — 32.
- H. Gnoińska**. Czytanka w kl. II Nr. 3, str. 33 — 38
- Jeszcze w sprawie kary cielesnej w szkole. Nr. 3, str. 38—43.
- Odgłosy. **Duś**. Geografia a historia w kl. V szkoły powszechnej
- J. Kopankiewicz**. O współdziałaniu domu ze szkołą na kresach wschodnich. Nr. 3, str. 43 — 47.
- A. Kościńska**. Jak dzieci w mojej szkole zrobili wieczny kalendarz. Nr. 3, str. 47—48
- M. Aleksandrowiczówna**. Ku końcowi roku szkolnego I Powtórzenia. Nr. 4, str. 40—52
- M. Górską**. Ze szkolnictwa w St. Zjednoczonych A. P. Nr. 4, str. 52 — 56 Nr. 5, str. 70—75 Nr. 6, str. 82 — 85
- E. Janiszewska**. Przestępstwa szkolne. Nr. 4, str. 56—57.
- Dyskusje **St. Kazuro**. „Chore ambicje” **J. Baranowska - Borowa**. Artystyczna nadwrażliwość. Nr. 4, str. 58 — 59.
- Sprawozdania. **R. Fleszarowa**. Warszawa. St. Sempołowskiej **L. W.** Rocznik Pedagogiczny. Serje II, tom II, Rok 1924.
- Wl. Weychert-Szymanowska**. Interpretacja lektury w szkole jako środek kształcenia intuicji bezpośredniego przeżycia i wyobraźni twórczej Rozbiór Pana Tadeusza jako zagadnienie nowej metody. Br. Poletura. Nr. 4, str. 59—64.
- M. Aleksandrowiczówna**. Ku końcowi roku szkolnego. II Wystawy szkolne Nr. 5, str. 67—70. III W sprawie promowania dzieci Nr. 5, str. 67—70.
- Odgłosy. **Podkowa**. Oddział czy klasa. **K. Niemczyk**. Biurokracyzm i oceny szkolne. Nr. 5, str. 75 — 78
- Kronika**. **M. Szczawińska**. Odczyty dr G. Arundale. **P. Feinsteinówna**. Reformy nauczania elementarnego we Włoszech Nr. 5, str. 78 — 80.
- K. Kasprzowiczówna**. Powtórzenie z historii w kl. IV-tej Nr. 6, str. 85 — 90.
- P... Wydałość szkoły. Nr. 6, str. 91.
- A. Oderfeldówna**. Sprawozdanie z Wystawy Dydaktycznej we Florencji Nr. 6, str. 92—99.
- M. G.** Przegląd literatury z zakresu pedagogiki i szkolnictwa. Nr. 6, str. 99 — 102
- Z. Skotnicki**. Kilka uwag w sprawie jednolitości klasy Nr. 7, str. 105 — 109
- M. Librachowa**. Pomoce naukowe Nr. 7, str. 109 — 112 Nr. 8, str. 113 — 116.
- Wynik Konkursu „Pracy Szkolnej” Nr. 8, str. 113.
- J. Kurasiowa**. Nauka języka polskiego w kl. VII. Nr. 8, str. 116—118. Nr. 9/10 str.
- M. L.** W sprawie przyczynków do nauki o wychowaniu. Nr. 8, str. 119 — 122.
- S. M. Studencki**. Wrażenia ze szkół powszechnych w Szwecji. Nr. 8, str. 119—122
- Dyskusje. **Szl.** Geografia a historia. Nr. 8, str. 125 — 126
- Sprawozdania i oceny. **Wl. Weychert-Szymanowska**. Najnowsze elementarze **M. Smulikowska**. „Kształt i barwa”. Nr. 8, str. 126 — 128.

- St. Pacuszko.** Tygodniowy rozkład zajęć w oddz. połączonych Praca odznaczona drugą nagrodą na konkursie Pracy Szkolnej. Nr. 9/10 str. 129—132.
- H. Stattlerówna.** Pomoce do nauczania matematyki Nr. 9/10, str. 135 — 136
- A. Oderfeldówna.** Metoda projektów w amerykańskich szkołach powszechnych Nr. 9/10 str. 141—145.
- N. Gąsiorowska.** Sprawa nauczania historii w szkole powszechnej na powszechnym Zjeździe Historyków Polskich Nr. 9/10, str. 145—149.
- F. W.** Notatki bibliograficzne Nr. 9/10, str. 149—150.

Odpowiedzi Redakcji.

Kol. Nowicka Marja, Grodno. Na zapytanie w sprawie materiałów do referatu wysłaliśmy odpowiedź listowną

Kol. Gałuszko Kazim. Czasopisma metodyczne, humanistyczne i przyrodnicze zostały zaprenumerowane w Książnicy

Kol. Helena Szolcówna w Goduli. Pism poświęconych specjalnie zagadnieniu realizacji szkoły pracy w języku polskim nie posiadamy. Prosimy o wiadomość, czy pożądane są czasopisma w językach obcych, np. w niemieckim. Po otrzymaniu odpowiedzi wyślemy informacje listownie. Wskazać możemy również parę książek z tej dziedziny

Sprostowanie.

W Nr. 8 „Pracy Szkolnej” w komunikacie Sekcji Pedagogicznej Zw. Pol. Naucz. Szk. Powsz. pominięto wskutek niedopaźnienia nazwiska dwu osób, należących do Zarządu Sekcji. Oprócz osób wymienionych, do Zarządu należą: p. M. Kisielnicki jako delegat Zarządu Głównego i p. Z. Federo-wiczówna — delegatka Zarządu Warszawskiego.

du Warszawskiego.

Treść Nr. 9/10. 1) St. Pacuszko. Tygodniowy rozkład zajęć w oddziałach połączonych 2) H. Stattlerówna. Pomoce do nauczania matematyki. 3) J. Kurasiowa. Nauka języka polskiego w kl. VII (dokończenie) 4) A. Oderfeldówna. Metoda projektów w amerykańskich szkołach powszechnych 5) N. Gąsiorowska. Sprawa nauczania historii w szkole powszechnej na powszechnym Zjeździe historyków polskich. 6) Notatki bibliograficzne 7) Spis rzeczy w roczniku Pracy Szkolnej w r. 1925. 8) Odpowiedzi Redakcji. Sprostowanie.

Redaktor: MARJA LIBRACHOWA.

Wydawca w Imieniu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i redaktor odpowiedzialny: ROMAN TOMCZAK.

Odbito w Drukarni „Robotnika” Warecka 7.