



PRACA SZKOLNA

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

Czytanki w klasie II-ej.

Przez dwa lata używam w II klasie szkoły ćwiczeń przy oddziałach połączonych dwu książek do czytania: w I półroczu Falskiego „Pierwsze czytanki”, a w II — „Lubię czytać” Dargielowej.

Jako tło do tego referatu służyć mi będzie przeważnie materiał, zawarty w pierwszej z wymienionych książek. W pracy z dziećmi dążyłam przede wszystkim do zaprzyjaźnienia dziecka z książką, do tego, aby książka stała się dla dziecka miłą towarzyszką życia i pracy szkolnej. Niech dziecko zwraca się do książki w celu samodzielnego uzupełnienia i sprawdzenia wiadomości; niech tam nauczy się szukać i odnajdywać piękno i bodziec dla swojego życia duchowego, wreszcie niech w niej znajdzie najmiłszą rozrywkę. Dziecko powinno samo radzić sobie przy wyszukiwaniu czytanek (spis) i samo iść do tego odkrycia, że po różne wiadomości sięgać należy do książki. Świadomie też winno patrzeć na obrazki, które w niej znajduje. Dziecko powinno w szkole tak żyć się z książką i tak ją polubić, aby nie tylko samo z nią chętnie obcowało, lecz zainteresować nią potrafiło swoje najbliższe otoczenie (dzieci z I klasy, a w domu — rodzeństwo).

Zaznaczyć tu należy, że jednym z nieodzownych warunków potemu jest nabycie przez dziecko możliwej na tym poziomie wprawy w czytanie mechaniczne, logiczne i estetyczne.

Możność wykonania powyższego programu w dużej mierze zawdzięczać książeczce M. Falskiego, która treścią i formą tak bliska jest dziecku.

Chcąc zaznajomić dzieci z książką, pozostawiam im przede wszystkim swobodę dokładnego jej obejrzenia. Dzieci zaznajamiają się z ogólnym jej wyglądem, zwracają uwagę na tytuł, na nazwisko autora, na różne działy książki: treść, ilustracje, spis (na spis kładę szczególny nacisk). Dopiero po zaspokojeniu ciekawości dzieci i omówieniu spostrzeżeń co do zewnętrznej szaty książki, przechodziliśmy do czytanek.

Różne sposoby traktowania czytania. 1. Czytanie ciche, na które należy zwrócić dużą uwagę. 2. Czytanie głośne częściami w następstwie kolejnym; czytają dzieci wybrane przez nauczyciela. 3. Czytanie po kilka zdań: umowa z góry co do liczby zdań dla każdego dziecka (może być różna, a może być jedna dla wszystkich) i co do kolejności czytających. 4. Wyszukiwanie przez wszystkie dzieci, a czytanie przez jedno, pewnych wskazanych przez nauczyciela ustępów. 5) Odczytywanie ustępu, który najwięcej się podobał (każde dziecko wybiera indywidualnie). 6) Odnajdywanie i odczytywanie ustępów, dotyczących się obrazków, które ilustrują daną czytanekę. 7) Czytanie z rozdaniem ról. 8) Czytanie chóralne ustępów. nada-

jących się do tego. 9. Czytanie grupami. 19. Czytanie całości przez jedno dziecko, (np. dla kl. I) wówczas pozostałe bądź słuchają bez książek, bądź też śledzą czytanie w książkach.

Różne sposoby opowiadania. 1. Opowiadanie — powtórzenie: a) jaknajkrótsze, b) ze szczegółami. 2. Opowiadanie — streszczenie kilku czytanek na jeden temat np.: Opowiemy sobie wszystko co wiemy o Janku i Ali; jak wyglądają, jak się bawią i t. d., albo Historję Burusia (po przeczytaniu wszystkich czyt. o Burusiu). 3. Opowiadanie, streszczenie lub powtórzenie po cichem czytaniu. 4. Opowiadanie treści obrazków należących do danej czytanki, po przeczytaniu powiastki, albo przed czytaniem. 5) Opowiadanie ilustrowane inscenizacją. 6) Opowiadanie o przygodach ze swego życia w związku z daną czytanką. Opowiadania te mogą być: a) analogiczne np. czytanką: wycieczka do lasu i opowiadania o wycieczce, którą odbyły dzieci. Droga do szkoły Janka i Ali i droga do szkoły poszczególnych dzieci. Można potem omawiać czem się każda droga różni i z czego jest podobna do drogi opisanej w czytance. b) Przeciwnie—np. po czytance: Jesienny wieczór (Dargielowa) dzieci mogą opowiadać o jesiennym poranku i t. p. 7. Opowiadanie części czytanki, np. tylko część opisową lub tylko część obyczajową, np. opowiedz tylko: jak wyglądał Buruś, albo: jak spędzał dzień, albo jak wyglądał las, do którego dzieci przyszły (Falski). 8. Opowiadanie w I osobie (Żyłem sobie w lesie z innymi zajęczkami i t. p.). 9. Opowiadanie polegające na obmyśleniu końca czytanki, jeśli koniec nie jest wyraźnie zaznaczony, albo jeżeli mógłby być inny. Sposobu tego nie stosuje nigdy wówczas, gdy czytanką silnie oddziały na stany uczuciowe dzieci; wtedy bowiem obmyślanie nowego rozwiązania niweluje bezpośrednie i dodatnie wyniki osiągnięte przez czytanke.

Przygotowanie do planu. 1. Obmyślanie obrazków do czytanek jeżeli ich niema, albo dopełnianie do tych, które są. 2. Wyszukiwanie wskazanych ustępów. 3. Czytanie przez nauczyciela ustępów, którym dzieci nadają tytuły. 4. Opowiadanie jaknajszczegółowsze i jaknajtreściwsze. 5. Nadawanie tytułów obrazkom i wyszukiwanie związanego z obrazkiem ustępu. 6. Podział czytanki, zrobiony przez dzieci i nadanie przez nie tytułów dla każdej części.

Objaśnianie wyrazów. 1. Dzieci zaznaczają wyrazy niezrozumiałe przy cichem czytaniu, a przy głośnem wyjaśniają. 2. Jeżeli niema cichego czytania, to objaśnianie odbywa się bądź doraźnie podczas czytania, bądź też po przeczytaniu. Objasniają dzieci, albo nauczyciel. 3. Są jednak czytanki bardziej obce np. „O mieście” dla dzieci wiejskich; te wymagają uprzedniego przygotowania, gdyż następują wiele niezrozumiałych wyrazów i wyrażeń. Najlepszym i najbardziej pożądanym przygotowaniem byłaby wycieczka. Wobec trudności zorganizowania z dziećmi 8-0 letniemi zbiorowej wycieczki do miasta, posilkowałam się przeważnie pocztówkami i obrazkami. Przygotowanie do czytania polegało na: (czytanką „W parku” Falski) a) oglądaniu odpowiednio dobranych pocztówek i na rozmowie o tem, co dzieci widzą na pocztówkach, b) porównywaniu ilustracji w książce z tem, co dzieci widziały na pocztówkach, przyniesionych przeze mnie, c) omawianiu obrazka, względnie obrazków w książce, d) wypisaniu nowych wyrazów na tablicy, e) na czytaniu, podczas którego odwołujemy się jeszcze do obrazków i pocztówek.

Czytanie dla wzoru. 1. Jeżeli czytanką bądź ze względu na treść, bądź ze względu na formę jest trudna, czytam ją sama na początku lekcji. Częściej jednak czytywałam w toku lekcji dla wykazania dzieciom braków w ich czytaniu przez bezpośrednie porównanie. W większości jednak wypadków czytanki wcale nie wymagały czytania dla wzoru. Jako czytanie dla wzoru traktuję czytanie przeze mnie różnych powiastek, czerpanych z różnych innych książek, lub pism dla dzieci („Płomyk”).

Różne ujęcia metodyczne czytanek. I. 1. Czytanie ciche. 2. Opowiadanie przeczytanego. 3. Czytanie głośne. 4. Sprawdzenie co było opowiedziane a co opuszczone i zastanawianie się, czy opuszczone szczegóły należą do ważnych, czy też można je pominąć bez szkody dla całości czytanki.

II. 1. Czytanie całości częściami w następstwie kolejnym. 2. Czytanie całości przez jedno, albo dwoje dzieci (lepiej czytających). 3. Czytanie wskazanych ustępów. 4. Czytanie przez nauczyciela pewnych ustępów, którym dzieci dają tytuły. 5. Czytanie z rozdaniem ról.

III. 1. Czytanie głośne (I klasa słucha). 2. Układanie planu wspólnie z klasą I. 3. Zapisywanie na tablicy przez klasę II, klasa I przypomina kolejno punkty planu. 4. Opowiadanie przez kl. I. poszczególnych punktów planu, bądź kilku punktów razem (klasa II odczytuje kolejność tychże punktów).

IV. Czytanie głośne (z zastosowaniem niektórych punktów wyżej wymienionych). 1. Opowiadanie jaknajszczegółowsze. Opowiadanie jaknajtreściwsze. Dodawanie szczegółów i odejmowanie szczegółów.

V. 1. Czytanie ciche. 2. Opowiadanie bez tytułu (I klasa słucha). 3. Nadanie tytułu przez I kl. 4. Odczytanie tytułu w książce i czytanie całości. 5. Opowiadanie na tle przeżyć własnych w związku z czytanką przez I i II kl.

Przykłady szczegółowe opracowania niektórych czytanek. I. Przed obiadem (Falski). 1. Czytanie częściami całości. 2. Rozmowa o obrazku (Kogo widzimy na obrazku). 3. Wyszukanie ustępu, należącego do obrazka. 4. Opowiadanie „Przygód Zosi”. 5. Opowiadanie „Jak Janek i Ala nakrywali do stołu”.

II. *Zosia w ochronce* (Falski). 1. Czytanie kolejnych ustępów. 2. Odczytywanie wskazanych np. Czego dzieci uczą się w ochronce. Co Zosia lubi robić w ochronce i t. p. 3. Opowiadanie o obrazku: co tu każda dziewczynka robi i nadanie imion dziewczynkom na obrazku. 4. Odszukanie Zosi na obrazku i określenie (słowami), która to jest Zosia. Dzieci określają mi w taki naprzykład sposób: Zosia jest ta, co siedzi na krzeselku, pierwsza przy ścianie i coś pruje czy szyje. 5. Umotywowanie przez dzieci swojego sądu: poczem poznajesz, że właśnie ta dziewczynka jest Zosia. Bo jest podobną do tej na innym obrazku z „Kaszka” — odszukują obrazek i sprawdzają czy istotnie jest podobną.

Bo jest mniejsza od innych.

— A po czem poznajesz, że jest mniejsza?

Bo nogi jej nie dostają do ziemi.

III. *Zabawa w wilka i gąski* (Falski). 1. Czytają po cichu. 2. Czytają głośno całość. 3. Czytają ustępy: a) jak się wybiera wilka i porównują ze swoim sposobem, b) co robi gąsior w tej zabawie? c) co robi złapana gęś? d) rozmowa wilka z gąsiorem (2 dzieci). 4. Rysują obrazki. 5. Na pauzę bawią się tak, jak w czytance.

Bociany (Falski). 1. Czytają dwukrotnie ustępami. 2. Ja czytam każdy ustęp, a dzieci nadają tytuły: b) Bociany usiadły na gnieździe, c) Jak bociany poprawiały gniazdo, inaczej: Robota bocianów. 3. Czytają po dwa zdania wszystkie dzieci. 4. Wyszukują słów Janka i Józia i dwoje wybranych dzieci czyta, starając się aby jednocześnie zacząć i jednocześnie skończyć. 5. Dają inny tytuł całej czytance: „Bociany wrócili”. 6. Szukają w spisie czy są jeszcze czytanki o bocianach.

IV. *Kwitnące drzewa* (Falski). 1. Czytają po cichu. 2. Czytają ustępami. 3. Czytają po 1 zdaniu. 4. Wymieniają nazwy drzew, o których była mowa w czytance (kasztany, owocowe i bzy). 5. Opowiadają, jak wyglądały wszystkie te drzewa w czytance (było to na wiosnę), a jak

teraz (czytaliśmy na jesieni). 6. Ustalamy, że w czytance opisane są drzewa na wiosnę, a teraz mamy jesień.

V. *Pod kwitnącemi drzewami* (Falski). Zaczęłam od pytania — jakie kredki byłyby potrzebne, gdybyśmy chcieli pokolorować obrazek, przedstawiający ogródek, o którym wczoraj czytaliśmy. Dzieci mówią:

— Różowa, biała, zielona. Ktoś dodaje „liljowa”. Dzieci nie zgadzają się: „Niepotrzebna”. Dlaczego nie? Bo tam nie zakwitły jeszcze liljowe bzy (sprawdzamy w poprzedniej czytance). Ktoś dodaje: „czerwona”. Do czego? Bo kasztany mają w środku kwiatków takie czerwone. Stwierdzamy, że wówczas ślicznie było w ogrodzie, wyjaśniamy sobie, do czego każda z wymienionych kredek ma służyć i przechodzimy do czytanki, „żeby się dowiedzieć, co też tam było pod temi kwitnącemi drzewami”.

Czytamy całość raz i drugi. Wyszukujemy słów dzieci. Zastanawiamy się ile naszych dzieci musi czytać to wyrażenie, żeby było tak, jak w czytance. Stwierdzamy, że troje, bo na początku czytanki wymieniono, że to mówią Janek, Ala i Zosia. Jeszcze raz czytamy w ten sposób, że troje dzieci musi tak wołać, jak tamte dzieci.

Następnie mówię dzieciom, że przepiszą mi (w domu) z tej czytanki taki kawałek, żeby można było dać mu tytuł „Jak było wtedy w ogrodzie Janka, Ali i Zosi. (Tu naturalnie trzeba dodać, że w rozmowie z dziećmi i po zaznajomieniu się z czytanką, tytuł ten jest wymowniejszy). Dzieci wynajdują polecony ustęp. Przy wyszukiwaniu muszą zdać sobie sprawę z tego, że jedno zdanie trzeba opuścić, jako nie należące bezpośrednio do tematu. Dla zainteresowanych, znających tę czytankę, mogę wskazać, że ustęp ten zaczynał się od „Ciepły, wiosenny” aż do końca czytanki. Opuszczone było zdanie w cudzysłowie.

Odczytujemy wynaleziony ustęp. Dzieci piszą tytuł przepisywania w domowych zeszytach.

VI. *Jesień* (Dargielowa) czytana bardzo wczesną wiosną. 1. Czytają pocichu. 2. Opowiadają bez tytułu. 3. Dają inny tytuł. 4. Czytają częściami i zdaniami. 5. Rozmowa. a) Przypominamy sobie miesiące jesienne. b) Ustalamy czy w czytance opisana jest późna, czy wczesna jesień. c) Mówimy o oznakach jesieni. d) O oznakach zimy. e) Przypominamy nazwy miesięcy zimowych. f) Mówimy o obecnej porze roku. g) Czy są już jakieś ślady zbliżającej się wiosny?

VII. *Deszczyk* (Dargielowa). 1. Czytają ustępami. 2. Dają inny tytuł. 3. Robią plan i zapisują na tablicy. 4. Czytają podług planu, zachowując kolejność punktów i bez zachowania kolejności. 5. Opowiadają podług planu (bardzo krótko). 6. Opowiadają o wieczorze zimowym lub jesiennym na podstawie wspomnień własnych.

VIII. *Co Janek nosi w kieszeni* (Falski). 1. Czytają cicho. 2. Każdy wybiera sobie dowolny kawałek stanowiący całość i obmyśla dla swego kawałka tytuł. 3. Niektóre dzieci czytają wybrane części wraz z nadanym tytułem; inne — tylko pierwszy i ostatni wyraz swojego kawałka, również z tytułem. Jeśli tytuły brzmią podobnie, muszą je same zmieniać.

Tytuły dzieci były: a) Co Janek nosi w kieszeni. b) Na co potrzebny Jankowi nóż. c) Zabawa z kamykiem. d) Sztuki z lusterkiem. e) Jak się Janek bawi szkiełkami. 4. Przepisywanie w domu dowolnego kawałka z odpowiednim tytułem.

IX. *Droga do szkoły* (Falski). 1. Dzieci odnajdują w spisie pierwszą czytankę o szkole, wyszukują kilka innych na ten sam temat. 2. Czytają pierwszą z nich ustępami i zdaniami. 3. Rozmowa w związku z czytanką. a) Kto mieszka tak, jak Józio i Mania. Dzieci muszą same na podstawie czytanki zdać sobie sprawę gdzie tamte dzieci mieszkają. Książki leżą otwarte, mogą z nich korzystać.

— Ja. — Powiedz więc o sobie tak jak Józio albo Mania. b) — A ty jakbyś o sobie powiedział, gdzie mieszkasz?—Ja mieszkam przy końcu miasta. — Ja mieszkam w miasteczku. — A ja *przed* miasteczkiem i t. p. c) Czyja droga jest podobna do drogi Ali i Janka. Z czego podobna. Z czego niepodobna. d) A czy we czwórkę idziecie kiedy do szkoły. Odpowiedzi różne, między innymi i taka „my jak idziemy, to jak gęsi, bo steczką wąską”. e) Co widzicie po drodze do szkoły — już bez porównania z czytanką. 4. Krótkie omówienia obrazka. 5. Polecenie: a) Każdy obejrzy dokładnie swoją drogę (następnego dnia rysują), b) Kto przechodzi przez miasteczko, niech przeczyta pierwszy szyld i zapamięta. (Szyld — wyraz świeżo poznany).

X. *Burza* (Falski). 1. Czytam głośno raz albo dwa. 2. Robimy plan, dzieląc na 3 części: Burza się zbliża. Jak wygląda burza. Burza się uspakaja. 3. Dzieci czytają te 3 części (można po kolei i na „wrywki”). 4. Omawiamy obrazek i wiążemy go z odpowiednią częścią czytanki. 5. Opowiadamy poszczególne punkty planu po kolei, a potem każde dziecko jeden dowolnie przez siebie obrany. 6. Każde dziecko wybiera sobie jedną część czytanki i ilustruje.

XI. *Strach na wróble* (Falski). 1. Czytają całość głośno (dobrze czytają). 2. Czytają po jednym zdaniu. 3. Objaśniamy nieznanne wyrazy. 4. Jedno dziecko czyta słowa autora, a wszystkie pozostałe czytają słowa dzieci z czytanki. 5. Stwierdzamy, że i ta czytanka jest z cyklu „szkoła”. 6. Rozmowa: a) o ostrożności wróbli (wiadomości dzieci zaobserwowane w życiu i całe opowiadanie), b) Kiedy to się działo, jaka to była pora roku? Po czym poznajecie, że działo się to wiosną? Bo wszystko w ogródku było dopiero zasiane. Czy w tej czytance są takie wyrazy, z których można się dowiedzieć, że to wiosna. Są: na strachu siedzi wróbel i spokojnie wyskubuje z czapki wałę *na gniazdko*, c) na obrazku poznajemy dzieci; Ala, bo ma ciemne włosy i podobna do Ali na innym obrazku, Janek, bo większy od Ali i ma jasne włosy. A ten trzeci to Józio. — Skąd wiecie, że to Józio? — Tu „gdzieś” Józio jest i taki sam. Szukamy i porównujemy. — A czy możecie powiedzieć, czy dzieci już skończyły robić stracha. — Nie, bo jeszcze niosą różne rzeczy, bo Janek coś dodaje i t. p. 7. Opowiadanie dzieci na temat obrazka. 8. Opowiadanie moje o strachu na wróble.—A teraz przyjrzyjcie się dobrze obrazkowi i opowiedzcie o nim (kiloro dzieci opowiada).

XII. *W cukierni. Powrót do domu* (Falski). Obie powiastki czytane na jednej lekcji. 1. Czytają jedną i zaraz następną. 2. Objaśniamy sobie wyrazy: ciastka czekoladowe, rurka z kremem (unaocznione za pomocą rurki z papieru). 3. Czytamy jeszcze raz pierwszą czytankę. 4. Wyszukujemy ustępu związanego z obrazkiem. 5. Czytamy jeszcze raz drugą czytankę. 6. Dzieci obmyślają koniec. A więc: Janek i Ala opowiadają rodzicom jak jest w mieście, co widzieli na ulicy. Ala opowiada Zosi swoją przygodę w cukierni. Ala opowiada Zosi o ogródku Stasia.

XIII. *Złapanie zajączek* (Falski). Czytanka opracowywana była w ciągu 2 dni. I dzień. 1. Czytają po cichu i notują w pamięci niezrozumiałe wyrazy. 2. Wyjaśniamy wyrazy. 3. Czwooro dzieci, dobrze czytających, czyta całą czytankę ustępami kolejno następującymi. 4. Odczytują jeszcze raz z podziałem na role: autor, żniwiarze (wszystkie pozostałe dzieci) i Kazio. 5. Wyszukują i odczytują wskazane ustępy: a) jak wyglądał złapanie zajączek; b) opowiadanie Kazia.

II dzień. 1. Czego dowiedzieliśmy się z tej czytanki; co możnaby powiedzieć o wszystkich zającach: że są szare, ciepłutkie, że „bojące”, że lubią kapustę.

2. *Opowiadanie*: a) Puszczony zajączek dorasta i opowiada przygodę swoim dzieciom, albo starym zającom o swojej przygodzie i o dalszem

życiu. Jedno opowiadanie dosłownie zanotowano: Jednego dnia siedziałem sobie w życie. Żniwiarze kosili żyto i mnie złapali. Potrzymali mnie kawałek i zawołali chłopców i mnie dali chłopcom. Żal się chłopcom zrobiło i mnie puścili. Ja przykucnąłem i pobiegłem w koniczynę. Później wyrosłem na dużego zajaca i latałem zawsze na pole zbierać jedzenie dla dzieci. Jakie to dobre chłopcy, że mnie puścili, bo tak, toby mnie zabili.

H. Gnoińska.

Jeszcze w sprawie kary cielesnej w szkole

Sprawa ta żywo poruszyła umysły. W poprzednim numerze „Pracy Szkolnej” Redakcja dała wyjaśnienia w związku z listami otrzymanymi, obecnie przejść musimy do artykułów.

Artykułów tych drukować nie możemy z różnych względów; szczególnie rozmiary pisma, które ukazuje się raz na miesiąc, stanowią jedną ważną przeszkodę. Drugą przeszkodą jest otrzymany w ostatecznym wyniku chaos najsprzeczniejszych opinii i poglądów, wahających się między tonem namiętnym, zwróconym przeciwko autorce listu otwartego, a wypracowanym na zimno systemem bicia. Pośrednie miejsce zajmują artykuły, których autorzy nasyceni goryczą, (mówią o „ranie wiecznie jątrzącej”) przytaczają fakty istotnie bardzo kłopotliwe, przykre, irytujące i zapytują: co robić? co robić?

Wobec tedy różnorodności i sprzeczności poglądów Redakcja nie widzi innego wyjścia jak: dokonać przeglądu otrzymanych artykułów i na tle tego przeglądu postarać się o wytworzenie ogólnej orientacji. Artykuł ten jest więc prosto koleżeńską wymianą myśli między Redakcją a czytelnikami, którym „Praca Szkolna” służyć pragnie zawsze jako środek porozumiewania się we wszystkich dziedzinach pracy wychowawczej. Ostatecznym wynikiem tych rozważań powinny być w zasadzie odpowiedzi na zapytanie: „co robić” — jednakże z natury samego zagadnienia wynika, że wszyscy ci, którzy odpowiedzi takiej oczekują, skazani będą na zawód, gdyż na zapytania takie *nie* ma gotowych odpowiedzi. Nie można bowiem przewidzieć wszystkich sytuacji i wszystkich towarzyszących okoliczności, do których dałoby się zastosować jakieś wskazanie w każdym wypadku skuteczne i odpowiednie. Poza tą trudnością zasadniczą jest w danym razie druga trudność, która uniemożliwia znalezienie gotowej odpowiedzi: w artykułach Sz. kolegów podane są gołe fakty; nie znając bliżej tła, nie znając początku i przyczyny pewnych zająć, nie można wskazywać środków.

Daleko łatwiej będzie powiedzieć czego nie należy robić; otóż jako zasadę ogólną przyjmujemy przedewszystkiem, że *nie należy bić*. W ten sposób przeciwstawić się musimy odrazu Sz. Koleźce, który zgłosił projekt racjonalnego, uporządkowanego bicia, z wymiarem kary na „3 — 4 pątyki”). Uchylamy zatem zasadniczo system bicia, zarówno bicia na gorąco (jako natychmiastowy odruch) jak bicia na zimno opisanego we wspomnianym artykule. Uzasadnienie bliższe tego stanowiska wydaje się nam rzeczą zbędną, wszystkie argumenty są aż nadto dobrze znane.

Użyję tu jedynie pewnego porównania. Lekarze stosują często w medycynie środki, które nie leczą choroby, lecz jedynie usuwają i łagodzą objawy; takim środkiem w pedagogice jest kara cielesna: może usmieścić objawy zewnętrzne, nie usuwa zła, nie przeciwdziała przyczynom tego zła, jednym słowem nie jest środkiem wychowawczym. I jeszcze jeden ar-

*) Dla ścisłości dodać należy, że w tym projekcie samorząd klasowy przyjmie czynny udział w normowaniu i wyznaczaniu kar cielesnych. Pomysł to zaiste — oryginalny

gument, ze względu na nauczyciela: bicie dzieci ubliża nauczycielowi; po takim zabiegu musimy się czuć upokorzeni i poniżeni. Nauczyciele sami — jakże często — w słowach bardzo górnych podnosić lubią znaczenie swej pracy, swego posłannictwa, uważają zawód nauczycielski za zawód, który ma w sobie coś z misjonarstwa, z apostołstwa, z kapłaństwa.

Jakże sprzeczne jest pojęcie takiego posłannictwa z pojęciem chłosty. To wysokie pojęcie o roli nauczyciela wytrąca nam różgę z ręki. A więc — bezkarność? pytają z niepokojem autorowie artykułów. Nie bezkarność, lecz karność — z wyłączeniem kary cielesnej.

Nauczyciele przytaczają fakty krnąbrności wobec której, jak piszą, „pięść sama się zaciska, ręka sama się podnosi“. Oto przykład. Nauczycielka każe uczniowi powtórzyć jakieś zdanie. Uczeń milczy. „Czemu nie odpowiadasz?“ — „Bo mi się nie chce, ty polski pieroniel!“ Kolega, który podaje ten przykład, pisze dalej w następnym zdaniu: „czy krew nie uderzy żywiej w żyłach, czy pięść nie wzniesie się sama by skarcić chłopaka, który za trud i pracę, za miłość bryzga ci jadem w twarz“. Istotnie fakt jest niezmiernie przykry, postarajmy się jednak ocenić go na zimno i usunąć z niego czynniki uczuciowego umiesienia. Szanowny Kolego, za trud, pracę i miłość nietylko nasi uczniowie w szkole, ale ludzie dorosli w życiu „bryzgają nam“ często tym „jadem w twarz“. Czy z tego wynika, że mamy walczyć z nimi pięścią? Jeżeli nie stosujemy tego środka w stosunku do krzywdzicieli dorosłych, dlaczego stosować go mamy do dzieci — przecież nie dlatego, że są od nas fizycznie słabsze. Czynnika wdzięczności od dzieci nie należy wymagać, t. zw. „wdzięczne serca“ mogą być pięknym znalezionym skarbem, ale właśnie dlatego, że są skarbem, są jednocześnie rzadkością: miło jest je spotkać, nie należy na nie liczyć.

Przypuśćmy, że pod wpływem wzburzenia uczuciowego owa pięść się podniesie, a potem oczywiście spadnie na kark przestępcy i oto kara cielesna gotowa. Jest to odruch rozniewanego człowieka. Nauczyciel pisze: „nie mam już sił, nie mam nerwów, stargąłem zdrowie... jesteśmy bezsilni, patrzmy z goryczą w przyszłość“. Każdy z nas zna takie chwile, każdy z nas na czemś tam targa siły, nerwy i zdrowie; nietrudno nakreślić taki bilans życia. To wszystko stanowi t. zw. okoliczności łagodzące, które mogą wiele wyjaśnić, ale nie mogą wszystkiego usprawiedliwić. Można więc zrozumieć odruch wyprowadzonego z równowagi nauczyciela, ale nie można odruchu takiego pochwalać, uważać go za pożądany. Dzieci są to istoty impulsywne i tem się właśnie odznaczają, że najczęściej nie umieją impulsów opanować; jeżeli zachowanie się nauczyciela wychowawcy będzie również impulsywne, wówczas stosunek między nim a uczniami sprowadzi się do od reagowywania impulsów, co żadną miarą nie może stanowić podstawy współżycia ani w szkole, ani wogóle w stosunkach z ludźmi. Powstrzymanie zbyt nagłej reakcji ze strony nauczyciela jest pierwszym zasadniczym wymaganiem, które musimy sobie postawić. Doskonałe przykłady takiego opanowania odruchów u wychowawcy znajdujemy w małej książeczce Korczaka p. t. „Momenty wychowawcze“ (Wyd. II). Powracając do artykułów, postaram się uporządkować w pewien sposób kategorie przestępstw dzieci. Znajduję tylko trzy kategorie:

- a) zbytnia ruchliwość w klasie
- b) lekceważenie nauczyciela
- c) lekceważenie szkoły i obowiązków szkolnych.

Pomówmy kolejno o tych przewinieniach.

Kategoria pierwsza: zbytnia ruchliwość dziecka jest objawem męczącym i denerwującym, utrudnia pracę. nie jest to jednak wykroczenie świadczące źle o charakterze dziecka. Z największym więc zdumieniem znajduje ten rodzaj wykroczeń szkolnych zaliczony (w wyżej wspomnianym artykule) do kategorii przestępstw karanych cielesnie; oto czytamy

najwyraźniej: chodził po klasie—3 razy, rozmawiał z kolegą—2 razy, kręcił się w ławce—2 razy itd. Za te przestępstwa odlicza się w myśl umowy tyle a tyle uderzeń. Mam to przekonanie, że znaczna większość czytelników zgodzi się z tem, że nawet zwolennicy kary cielesnej nie powinni wykroczeń takich traktować w sposób nadmiernie surowy. Jakież wymiar kary zastosowaćby należało wobec tego do poważniejszych wykroczeń? Dziecko zdrowe, normalne, jest ruchliwe z natury; odczuwa potrzebę ruchu; nie możemy z dzieci zrobić automatów, nakręconych na najwygodniejszy dla nas sposób. Przypomnijmy sobie własne dzieciństwo: któż z nas nie kręcił się na ławce, nie oglądał się za siebie, nie rozmawiał z kolegą? Dzieci wybitnie ruchliwe trzeba przede wszystkim zająć pracą, która bardzo interesuje i pochłania, najgorsza dla dzieci tych jest bezczynność; dzieci żywe i zdolne, które kończą robotę wcześniej od innych, nudzą się oczywiście i wówczas kręcą się, przeszkadzają. Można im dać inną robotę, niekiedy uda się zużytkować ich popęd do ruchu: po coś posłać, kazać coś przygotować, uprzątnąć, usłużyć, na wiele objawów pobłażliwie nie zwracać uwagi, przede wszystkim zapobiegać, a nie przede wszystkim karać.

Przejdźmy do drugiej kategorii przestępstw: obrazy nauczyciela. Przykłady: „nauczycielka nosi binokle, uczennica w czasie lekcji nazywa ją „ślepunderą“. Nauczycielka pyta: która to powiedziała? Przestępczyni zrzuca winę na koleżankę“. Mamy w tym wypadku dwa wykroczenia: lekceważenie nauczycielki i kłamstwo. Które z nich jest poważniejszym wykroczeniem? Ponieważ sama jestem nauczycielką, więc twierdzę śmiało, że drugie. Ale to drugie przestępstwo spowodowała sama nauczycielka niepotrzebnym pytaniem. Bo i pocóż pytać „kto to powiedział“, „kto to zrobił?“ itd. Pytanie takie budzi w dziecku podejrzenie, że nauczycielka pyta dlatego, żeby ukarać; inaczej pocóżby pytała? „Zemści się“ myśli dziewczynka i budzi się w niej obawa, która popycha do kłamstwa. A czegoż w tym wypadku wymaga i czego spodziewa się od dziecka nauczycielka, która rzuca tego rodzaju pytanie. Drobnostki, tylko: odwagi cywilnej! Stwierdzić należy, że jest to jedna z najradszych cnót nawet wśród ludzi dorosłych. Wobec tego, czy możemy oczekiwać jej od dzieci? Czyż to istotnie nie wszystko jedno, kto powiedział. Nagana może być bezimienna, trafi zawsze do świadomości winowajcy; można spokojnie wyjaśnić: ktoś z was śmieje się ze mnie, że noszę binokle. Ten ktoś nie ma słuszności — i wyjaśnić na dobranych przykładach całą niewłaściwość zachowania się ucznicy. Nadmierna drażliwość nauczyciela na punkcie swego autorytetu i stanowiska wobec uczniów może być przyczyną zupełnie niepotrzebnych powikłań. Są różnego rodzaju drażliwości zawodowe czy społeczne, np. drażliwość arystokratów na punkcie nazwiska lub tytułu. Wszystkie takie drażliwości utrudniają bardzo stosunki z ludźmi. O drażliwości nauczyciela pisał bardzo dawno, bo w drugiej połowie XVIII w. pedagog niemiecki Salzman *); posuwa się on w swych twierdzeniach bardzo daleko, gdyż dowodzi poprostu, że wychowawca w sobie poszukiwać winien przyczyn wszelkich wad i błędów swych uczniów. Niewątpliwie przesadza, ale cóż to znaczy: przesadza? Znaczy to: w wielu wypadkach ma słuszność. Nie mogę tu przytoczyć argumentów i dowodzeń Salzmana — trzeba by przepisywać całe strony; zresztą książeczka ta jest może znana większości nauczycielstwa, wystarczy przypomnieć jeden krótki ustęp: „Od 20 lat jestem kierownikiem zakładu wychowawczego i mam około 70 uczniów. Przebywam z nimi i pracuję od rana do wieczora. Gdyby dzieci były naprawdę takie niegodziwe, jak utrzymują niektórzy, to nie mógłbym przecież z nimi wytrzymać. Już dziesięć razy powinienem był dostać żółtaczkę, tymczasem czuję

*) Salzman. Wychowanie wychowawcy. Tłum. Z. Sennewald. Wyd. Książki dla wszystkich. M. Arcta w Warszawie.

się wśród nich najlepiej. Nie dlatego, by uczniowie moi byli istotnie wzorem cnót, przeciwnie, dają mi ciągle dowody lekkomyślności, nierozsądku... biegają, skaczą, krzyczą i wcale nie zachowują się inaczej, gdy mnie widzą. Tylko że ja w tem nie widzę osobistej obrazy, że dzieci są dziećmi i po dziecinnemu postępować muszą. To też mijają tygodnie, nim się raz rozgniewam i wtedy zwykle dochodzę do przekonania, że sam jestem winien. Czasami powodem bywa stan mego zdrowia, jakaś nieprzyjemność, która mnie wyprowadziła z równowagi, lub przeciążenie pracą... (Te same uwagi w innej formie znajdujemy u Korczaka). Dalej Salzmann stwierdza, że jego praca wychowawcza jest o tyle łatwiejsza, że dzieci znajdują się w internacie „niema zatem przeciwdziałających wpływów rodziców... złego przykładu starszych... Wychowawca, któremu wszyscy przeszkadzają, bezwątpienia ma więcej trudności do pokonania”.

Tutaj właśnie dotykamy największej bólaćki i najtrudniejszego problemu: lekceważący stosunek dziecka do szkoły, który jest odbiciem stosunku rodziców do szkoły.

Z artykułów czerpię przykłady. Jeden z kolegów daje typowe obrazki. Oto pogląd chłopca ruskiego na szkołę, wyrażony nauczycielowi: „mij did, mij praidid, mij ba'tko i ja nie umiły czytaty, a mimo toho żyły dobre pane, taj jemu toho ne treba i tak ksiondzom ne bude”. Nauczyciel robi wykaz karny. Ojciec płaci karę raz i drugi, a w końcu przeklinając nauczyciela, posyła dziecko do szkoły jak do aresztu, z pouczeniem jak się tam chłopak ma zachowywać, żeby nauczycielowi odechciało się trzymać ucznia w szkole. To fakt podany przez jednego z kolegów. Ale już na interpretację tego faktu zgodzić się nie możemy. „Dopóki — pisze ten sam autor — lud zmusza się karami do posyłania dzieci do szkoły, dopóty chłosta musi mieć zastosowanie... dopiero ci, którzy z tej szkoły wyjdą, poznają, że nauczyciel nie dla siebie ich uczy, lecz dla ich dobra i państwa, oni będą współpracowali ze szkołą, zniknie wtedy przymus szkolny a z nim kary cielesne, gdyż w domu będą w dziecko wpajać, że nauczyciel jest kapłanem Wiedzy, że pragnie dobra ludu a nie krzywdy jego”. Nie wiemy i wątpimy, czy dzieci, które traktujemy dziś w szkole „chłostą”, wyrosną na takich entuzjastów oświaty, którzy własnym dzieciom wpajać będą przekonanie, że nauczyciel jest „Kapłanem Wiedzy”. Zrozumialsze byłoby dla nas, gdyby go uważali za „kapłana kija”. I nie możemy się zgodzić, Sz. kolego, na atak przeciwko przymusowi szkolnemu; to są zwroty zupełnie demagogiczne: „wolny obywatel jest, wbrew zasadom wolności, zmuszony posyłać dzieci do szkoły”, wygrywane one bywały niejednokrotnie przez przeciwników oświaty, którzy widzieli w niej zagrożenie własnych interesów. Wolny obywatel podlega rozlicznym przymusom, bo takie są wymagania życia społecznego; wolność jednostki kończy się tam, gdzie zaczyna cudza krzywda lub interes gromady, państwa. Mamy przymus służby wojskowej, przymus płacenia podatków i wiele innych przymusów obyczajowych, nie wygrywamy przeciwko nim argumentu „wolności”. Mamy i przymus szkolny — nie gorszy i nie mniej usprawiedliwiony od innych. Gdybyśmy pozostawili rodzicom ową wolność nie posyłania dzieci do szkoły, to przecież to pokolenie, na które mimo wszystko Sz. kolega liczy, byłoby jeszcze jednym pokoleniem straconem dla wszelkich wpływów kulturalno - oświatowych. Zdrażnienia stosunków między szkołą a domem są kwestją najtrudniejszą dla wychowawcy. Zdrażnienia te na kresach mają często zabarwienie polityczne; sytuacja nauczyciela staje się wówczas wyjątkowo trudną a środki, któremi ze stanowiska swego rozporządza, są niewystarczające. Tu tylko ustalenie wyraźnej i konsekwentnej polityki szkolnej wpłynąć mogłoby skutecznie na uzdrowienie stosunków. W wypadkach tych nauczyciel może jedynie własnym życzliwym dla miejscowej ludności stosunkiem łagodzić sytuację, pozatem jako obywatel państwa, wpływać w pewnym stopniu na opinię — a jako nauczyciel dążyć do tego, aby szkołę uczynić dzieciom miłą. Dzieci te

mają tak mało radości i pogody w życiu domowym, w rodzinie, że może nie jest to rzeczą znowu tak bardzo trudną dać im trochę ciepła i światła w szkole.

Nie potrzeba jednak wysuwać się aż na kresy, ażeby stwierdzić konflikty wychowawcze między domem a szkołą. Znowu zwrócimy się do przykładów. Nauczycielka nie mogąc poradzić sobie z niesfornym i nieposłusznym uczniem wzywa ojca. Po parokrotnie powtórzonym wezwaniu zjawia się ojciec — tym razem Mazur rodowity i oświadcza nauczycielce, że on mema czasu na takie głupstwa, że pani właśnie od tego jest nauczycielką, żeby sobie z dziećmi umiała radzić, wreszcie — że jako ojciec daje jej raz na zawsze upoważnienie do bicia jego dziecka, za co będzie jej szczerze wdzięczny.

To znowu matka wezwana do szkoły z powodu podejrzenia córki o zabieranie dzieciom różnych przedmiotów, robi straszną scenę, że dla „takiego głupstwa” odrywają ją od pracy. Albo odwrotna sytuacja: „uczeń klasy IV, syn mazura kolonisty (na kresach) na upomnienie nauczycielki odzywa się głośno: „pani mnie nie uderzy, bo się boi mego ojca”. Nauczycielka zostawia ucznia po lekcjach za karę w szkole. Na drugi dzień przychodzi ojciec i wobec zgromadzonych dzieci oświadcza, że „nikt nie śmie karać jego syna” — przyczem wygrażając pięścią dodaje: „ja was nauczę rabuśniki, ja wam pokazę wy, łajdaki”. (Wszystkie przykłady czerpane z listów nauczycieli).

Bywa wreszcie i tak, że dzieci same wysuwają zarzut: „pani nie bije; przedtem, mówią, było lepiej, tamta pani biła i wszyscy byli grzeczni”. Więc chaos zupełny, chaos w sytuacjach a stąd chaos w poglądach i w środkach stosowanych. Wzywanie rodziców do szkoły, środek zdawałoby się racjonalny ze względu na konieczność współdziałania wychowawczego, w wielu wypadkach albo nie daje wyniku, albo daje wynik raczej ujemny, niż dodatni. Zdarza się to przedewszystkiem na wsiach, gdym tam istnieje znacznie głębsza niż w miastach przepaść między światopoglądem i obyczajowością rodziców i nauczycielstwa. Trudne jest porozumienie między ludźmi, którzy patrzą na życie innemi oczami i mówią innemi językami. Więc co robić? Jak zaznaczone zostało na wstępie — niema na to jednej odpowiedzi. W każdym poszczególnym wypadku szukać wyjścia w danej chwili najlepszego, powstrzymywać impulsy gniewu i obrazy osobistej. Dążyć przedewszystkiem do organizowania życia szkolnego przy współudziale dzieci. Sprawa to dość skomplikowana nie może być tutaj szczegółowo omówiona; poświęćmy jej w „Pracy Szkolnej” oddzielne artykuły. Wreszcie dla radykalnego uzdrowienia stosunków należy oddziaływać na rodziców. Nauczyciel nie może być cudotwórcą i mając 80 — 90 czy więcej dzieci w szkole w ciągu kilku godzin, przeciwdziałać wszystkim złym nałogom, utrwalić i rozwijać dobre — wówczas, gdy ktoś poza szkołą wytrwale psuje mu całą pracę. Dopóki dzieci będą bite w domu przez rodziców, dopóki w domu nie będą odbierały wychowania obyczajowo-moralnego w duchu kultury współczesnej, dopóty nauczyciel wychowawca w szkole borykać się będzie z trudnościami często nad siły. I tutaj nauczyciele sami pomagać sobie muszą, dając świadomie do oddziaływania na starsze pokolenia. Nawiazać należy stosunki z domem rodzinnym dziecka nie tylko przez wzywanie rodziców do szkoły w nagłych i przykrych wypadkach. Nauczyciel w pewnych wypadkach sam może wybrać się do rodziców, (o ile na to warunki pozwalają) nie ubliża to przecież jego godności. I nie zawsze dla nagany, niekiedy specjalnie podkreślić mu wypadnie, że ot, poprostu — dla wzajemnego porozumienia się. Organizować należałoby stale, w pewnych umówionych terminach zebrania rodzicielskie, pomimo trudności z jakimi przytem nauczyciel się spotka; jeżeli to nie oddziaływa na wszystkich rodziców, dobrze mieć choć kilka rodzin, które współdziałają

w trudnej pracy. Niewątpliwie inspektorzy szkolni powinni by pomagać tu nauczycielstwu. Organizacje samorządowe szkolne, a więc dozory szkolne, rady szkolne, w których nauczyciel styka się z delegatami wsi, możnaby zainteresować zagadnieniami wychowawczymi, przekonywać o szkodliwości bicia w domu, które tak utrudnia pracę nauczycielowi. Należałoby również nawiązywać stosunki z działaczami oświatowymi wśród ludu, starać się o to, żeby w pismach ludowych — nawet o charakterze wybitnie politycznym — umieszczano artykuły o wychowaniu dzieci, o znaczeniu wychowawczem szkoły, o szkodliwości kary cielesnej. Ta sama młodzież włościańska, do której apeluje p. Krasieninianka, autorka listu otwartego, powinna dopomóc w tem nauczycielstwu, powinna oddziaływać na swe najbliższe otoczenie — na dom rodzinny.

Wreszcie stwierdzić należy, że nauczycielstwo, które z powodu nieuświadomienia ludności wiejskiej pracuje dzisiaj w warunkach wyjątkowo trudnych, przygotowuje następcom swoim lepsze warunki pracy, gdyż młodzież, która wyjdzie z pod wpływu dobrej szkoły, wzniesie się na wyższy poziom kultury, inaczej wychowywać będzie własne dzieci, inny stosunek zajmie wobec nauczyciela, będzie współdziałała z nim zamiast mu się w wrogi i bezmyślny sposób przeciwstawiać. Ażeby ułatwić pracę naszym następcom musimy tę młodzież wychowywać za pomocą środków oddziaływania wyższego rzędu niż kara cielesna, pamiętając o tem, że dzieci bite — będą kiedyś bijącymi rodzicami: łańcuch przyczyn i skutków zawrze się w błędne koło, z którego znowu w mozolnym trudzie szukać będą wyjścia ci, którzy przyjdą po nas.

Odgłosy.

GEOGRAFJA A HISTORJA W KL. V SZKOŁY POWSZECHNEJ.

Celem przyjscia z pomocą nauczycielowi w zorientowaniu się, jaki materiał naukowy w pewnym oddziale winno się przerobić z działwą, Ministerstwo wydało programy, z którymi winien się każdy nauczyciel bezwarunkowo dokładnie zapoznać. Słuszne to wymaganie ze strony władz szkolnych nasuwa pewne trudności nauczycielowi, pragnącemu ująć całość kształt przerobić się mającego materiału naukowego w pewien określony system. Między innymi trudność taką spotykamy przy rozkładzie materiału naukowego w kl. V — z geografji i historii.

Program ministerjalny poleca w tej klasie najpierw uczyć dzieci o siatce geograficznej, o biegunach ziemi itp.; charakteryzować typowe krajobrazy spotykane w czasie podróży po globusie, zaznajomić bodaj w najogólniejszych zarysach z ewolucją skorupy ziemskiej; traktować ziemię ze stanowiska jej we wszechświecie, wreszcie — przejść do nauki o człowieku.

Jednocześnie z geografją należy uczyć dzieci historii powszechnej, a więc wypada mówić o ludach pierwotnych, o wpływie warunków geograficznych na życie człowieka, wreszcie przechodzi się już do Egiptu (jako państwa), stąd przez Babilon, Grecję, Rzym i Europę Zachodnią do Polski.

Jak te dwa programy pogodzić? Jeśli na lekcji geografji mówić zechcemy o ludach jaskiniowych, to będziemy w sprzeczności z wymaganiami programu tego przedmiotu; jeśli zaś zaczniemy (począwszy od pogadank o ludziach jaskiniowych) naukę historii według programu, to czem wówczas będzie geografja? „Musztarda po obiedzie”.

Te dwa programy stanowią dla siebie sprzeczność w danej klasie. A tymczasem jak pomyśleć historję bez geografji? Te dwa przedmioty

powinny się wzajemnie uzupełniać i jeden bez drugiego pomyśleć się nie da. Jak więc ma nauczyciel postąpić w danym wypadku, aby racjonalnie prowadzić naukę obu przedmiotów i nie narazić się na przykrą wymówkę ze strony inspektora, jeśliby zechciał inaczej materiały naukowy rozłożyć?

Mojem zdaniem, należałoby się nad tem zastanowić i tak jakoś ująć te dwa przedmioty, ażeby łączyły się z sobą harmonijnie, zachowując związek skojarzeniowy.

W danym wypadku może lepiejby było poświęcić w kl. V przynajmniej przez I półrocze wszystkie godziny, przeznaczone na naukę geografji i historji, wyłącznie tylko tej pierwszej, ażeby wytworzyć pewne podłoże dla lepszego zrozumienia historji w tej klasie.

Punktem wyjścia dla geografji zostanie Polska, potem stopniowo zaznajomiemy dzieci z cechami krajobrazów innych stref, wreszcie dojdziemy i do człowieka. Tu właśnie spotkamy ludy pierwotne, stopniowo wykazemy dzieciom jak żyły lub żyją oddzielne plemiona, jak z tych oddzielnych plemion powstawał naród, wreszcie i państwo, jednocześnie mówić będziemy o ustroju politycznym państw, i t. p., aż wreszcie będziemy mogli przystąpić do Egiptu, Babilonji, Grecji, Rzymu i t. p.

Ponieważ w kl. V obchodzi nas przede wszystkim to, jaki dorobek kulturalny otrzymaliśmy od danego narodu, nasunie się i okazja do omówienia ziemi ze stanowiska astronomji czy też kosmografji. Oprócz tego, mówiąc o Grecji czy Rzymie pomówimy o morzu, o linii brzegowej. Ta sama Grecja czy Rzym dostarczy materiału do pogadanek o krajobrazach, o zależności człowieka od zajmowanego położenia geograficznego, o ogniskach cywilizacji, słowem skojarzy się geografja z historją.

Tymczasem jeśli weźmiemy pod uwagę podręczniki, polecane przez Ministerstwo (np. Sawickiego „Geografja”), to się okaże, że dopiero pod koniec roku mówić będziemy o ludziach jaskiniowych, ich religji, urządzeniach społecznych, o państwie i t. p., a więc o tem, co dzieci powinny być dobrze rozumieć jeszcze przed rozpoczęciem nauki historji w tej klasie, gdy tymczasem z historją będziemy już w Polsce. Dodać należy, że zakres materiału z historji jest dla tej klasy wprost olbrzymi jak na jeden rok. A czy dzieci odnoszą należyta korzyść z przerobionego „po łebkach” materiału?

W obecnych czasach mamy po szkołach w kl. V dzieci w wieku lat od 16 — 16. Jak ma nauczyciel mówić do dzieci, ażeby jedne i drugie były zainteresowane? Szanpie się każdy jak może, czas uchodzi, materiał się „przerabia”, a wreszcie rezultat otrzymuje się bardzo mizerny, gdyż zdarza się jeszcze i to, że brak szkole nawet mapy, a cóż mówić o tellurjum i t. p. pomocach? Jeśli do tego zjawiska dołączymy dzisiejszą 1-klasową szkołę, gdzie z siedmioma rocznikami pracuje jeden nauczyciel, to wprost chyba genjuszem musiałby być nauczyciel, ażeby wszystko racjonalnie poprowadził. Być może, że doświadczeni Sz. Koledzy inaczej sobie tę rzecz przedstawiają, dlatego też ja, niedoświadczony, uprzejmie proszę o łaskawe wypowiedzenie poglądów w tej sprawie, za co będę Sz. Kolegom bardzo wdzięczny. Mojem zaś zdaniem, należy: 1. poddać krytyce program z geografji i historji w kl. V i VI; 2. tak ułożyć programy, by służyły pomocą nauczycielowi w rozkładzie materiału w tych klasach i zachowały związek skojarzeniowy; 3. Geografja winna poprzedzać naukę historji w kl. V; 4. przenieść naukę historji Polski całkowicie do klas następnych; 5. uwzględnić w historji, mówiąc o ogniskach cywilizacji, handlu itp. — Chiny i Indie; 6. w szkołach wyżej zorganizowanych powierzać tymczasowo, dopóki nie będzie odpowiednich czy to programów, czy podręczników, naukę historji i geografji w kl. V jednemu nauczycielowi.

Duś.

II.

O WSPÓLDZIAŁANIU DOMU ZE SZKOŁĄ
NA KRESACH WSCHODNICH.

„Wychowanie jest zadaniem tak trudnem, że nie może go podjąć ani sama szkoła, ani sam dom, a nawet wysiłki domu i szkoły razem wzięte nie dadzą pożądanego rezultatu, dopóki nie zaczną one działać wspólnie“... — nader słuszne i trafne spostrzeżenie autora artykułu, umieszczonego w dziale „Odgłosy“ w Nr. 9 ub. r. „Pracy Szkolnej“, które mi posłuży jako punkt wyjścia dla mojego artykułu. *)

Gdy dom nie rozumie intencji szkoły, jej dążeń i usiłowań, pozostaje biernym i nie współdziała z nią—to jeszcze pół biedy. Gorzej jest, gdy ten dom ma wręcz przeciwne zasady życiowe, inne dążenia — a taki właśnie stosunek panuje na kresach wschodnich. Nauczyciel kresowy nie tylko nie może się spodziewać współpracy ze strony domu, lecz musi wykorzeniać wszystkie przywary, które dzieci nabywają w domu, musi walczyć z domem.

Widzimy więc, jakie trudności piętrzą się przed nauczycielem kresowym, tembardziej gdy weźmiemy pod uwagę, że zwalczać musimy przeciwnika potężnego: wpływ domu, po którego stronie stoją wiekowe tradycje i przesady.

Jest jeszcze jeden czynnik, stojący na przeszkodzie wysiłkom i poczynaniom nauczycielstwa kresowego, a mianowicie niski poziom kultury mieszkańców wsi białoruskiej. To też środek pomyslnego ułożenia stosunku między szkołą a domem, podany przez wspomnianego na wstępie autora, **) być może skuteczny jest w jakimś innem środowisku, ale zawodny na wsi białoruskiej. Bo cóż tu pomogą jakieś konferencje z rodzicami, choćby najumiejtniej przeprowadzone? Chłop białoruski wysłucha wszystkiego z cierpliwością, która go wybitnie cechuje, pokiwa głową, lecz trybu życia codziennego nie zmieni, nadal będzie tak postępował jak dotychczas, gdyż tak czynił jego ojciec i dziad, a trzeba pamiętać o tem, że chłop wogóle, a białoruski w szczególności, jest nawskroś konserwatystą. To co zrobiły wieki, nie da się odrobić w krótkim czasie i nie może się podjąć tego zadania nauczycielstwo kresowe, gdyż i tak ciąży na niem zadanie odpowiedzialne i trudne. Tam gdzie nauczyciel posiada dogodniejsze warunki pracy, gdzie nie potrzebuje o wszystko się troszczyć, gdzie ludność znajduje się na wyższym poziomie kultury — tam nauczyciel znajdzie jakieś podstawy dla osiągnięcia współpracy wychowawczej z domem.

Na kresach wschodnich nie wystarczy praca dorywcza, (a taką będzie siłą rzeczy praca nauczyciela, którego przedewszystkiem absorbuje szkoła) tu trzeba pracy systematycznej, zorganizowanych kadr wykwalifikowanych pracowników oświatowych, którzyby się wyłącznie poświęcali pracy na tem polu; o tem właśnie powinnyby pomyśleć Ministerstwo Oświaty i organizacje oświatowo-kulturalne.

Współdziałanie wychowawcze domu, w innych środowiskach tak pożądanę dla szkoły, na kresach wschodnich nie da się obecnie zrealizować, a wpływ domu stanowi tutaj główną przeszkodę w dążeniach wychowawczych nauczycielstwa, jest zaporą, o którą wszystko się rozbija. Dopóki uczeń jest w szkole, wpływ nauczyciela jest widoczny; uczeń siedzi w klasie bez czapki, nie pluje na podłogę — słowem, zachowuje się kulturalnie. Ale zajrzyjmy do chaty wieśniaczej: dym, zabójcza atmosfera i wszyscy mężczyźni, nie wyłączając naszego ucznia, siedzą w czapkach, zaś kobiety w grubych, brudnych chustkach, zawiązanych szczelnie dokoła głowy. Czyż

*) Patrz „Praca Szkolna“ Nr. 9 d. 30 listopada 1924 r. Teodor Wolski. Współdziałanie domu ze szkołą w wychowaniu dzieci“.

**) P. Wolski w artykule swym mówił o konferencjach wychowawczych nauczycielstwa z rodzicami. (P. R.).

dziecku, wzrastającemu w takiej atmosferze, można wpoić choćby najprymitywniejsze zasady kulturalne i higieniczne? Jak można je przekonać, że siedzenie w mieszkaniu w czapce jest niewłaściwe, niehigieniczne, kiedy jego ojciec, dziadek, starszy brat tak postępują? To też wpływ nauczyciela na dzieci ma ściśle określone granice: zamyka je izba szkolna. Ale nawet i na tym małym terenie oddziaływanie wychowawcze trafia na poważne przeszkody. Jakże np. przyzwyczaić uczniów do używania chustek do nosa, kiedy przedmiot ten nieznanymi im jest zupełnie? To też tolerować muszę w klasie obcieranie nosów „po ślachecku” i jeszcze rad jestem, że w izbie szkolnej niema podłogi; ziemia na szczęście wchłania wydzieliny. Myślałem o tem, żeby kupić i rozdać parę tuzinów chusteczek, ale pewne doświadczenie pouczyło mnie, że byłby to grosz zmarnowany. Oto w związku z pogadankami z higieny rozdałem kilku uczniom na gwiazdkę szczoteczki do zębów, objaśniewszy uprzednio, jak ich używać należy.

Niebawem przekonałem się, że chłopcy używali tych szczoteczek do smarowania butów. Ktoś zauważy może, że sprawy te dotyczą obyczajowości życia towarzyskiego, jego form czysto zewnętrznych. Nietylko; są to przecież zagadnienia czystości i higieny.

Nie dzieje się zresztą lepiej w dziedzinie pojęć moralnych.

Specyficzne poglądy ma ludność tutejsza na sprawę „cudzej własności” i na różnicę między pojęciem: „wziąć” i „ukraść”.

Na wycieczce przyrodniczej skarciłem chłopca, łamiącego młode drzewka; tłumaczył mu, że szkodę zrobił, że z małego drzewka wyrosłoby duże i — jak wywnioskowałem z jego twarzy — zgadzał się ze mną. Gdy jednak zacząłem mu tłumaczyć, iż to drzewko było nie jego, że cudzą własność należy szanować, natychmiast mi zareplikował, iż las nie należy do nikogo, że jest własnością Bożą, gdyż ludzie go nie sieli, ani sadzili i ma się rozumieć powołał się na autorytet ojca.

A teraz drugi epizod. W klasie kilkakrotnie zdarzały się wypadki znikania ołówków lub zeszytów. Były to wypadki sporadyczne. Od pewnego jednak czasu systematycznie giną zaczęły kajety, ołówki, pióra itp. Przeprowadziłem dochodzenie; obserwowałem uważnie i pewnego dnia przytrzymałem jednego z uczniów na gorącym uczynku. Pytam go się o pobudki, tłumaczę, że kraść jest brzydko, niegodnie. Słuchał, ale gdy skończyłem, powiada, że on nie kradł. „Ja tylko brałem, nie kradłem, bo kradnie się tylko w nocy, a nie w dzień”. „Kto ci tak mówił?” „Ojciec” — brzmiała odpowiedź.

Obrazków takich, trzeba przyznać dość ciekawych i mających dużo pierwiastku komicznego, ale zarazem tragicznego, można przytoczyć bardzo, bardzo wiele.

W zakończeniu stwierdzić musimy, że nauczyciel - wychowawca na kresach nie może liczyć na współdziałanie i pomoc domu, że praca jego jest w skutek tego nad wyraz trudną. Byłoby rzeczą bardzo pożądaną, gdyby koledzy z Kresów dzielili się z sobą doświadczeniami i komunikowali sobie wzajemnie za pomocą jakichś środków wychowawczych najskuteczniej oddziaływać mogli dodatnio na dzieci w szkole powszechnej.

J. Kopankiewicz.

W związku z dwoma ostatnimi przykładami, podanymi przez Sz. kolegę, nasuwają się pewne zastrzeżenia. Jeżeli uwagi, które nauczyciel robił uczniowi z powodu złamania drzewka, trafiły do przekonania chłopca, należało na nich poprzestać, nie dążąc narazie do wyczerpania argumentów tem więcej, że argument szanowania cudzej własności nie posiadał w danym wypadku siły przekonywującej. Co do drugiego zdarzenia: niewłaściwą jest rzeczą używać przy napomnieniach wyrazów najostrzejszych, kwalifikujących od razu w najsurowszy sposób postępek ucznia. Nie należy zatem mówić dziecku: „dlaczego kradniesz?” Dość powiedzieć: *zabierasz*

kolegom rzeczy potrzebne, robisz im krzywdę: oni nie mogą sobie ciągle kupować nowych zeszytów, ołówków itd. Chłopiec sam w ten sposób oceniał swój postępek, należało przekonywać go, zajmując jego własne stanowisko, a nie narzucając inne — jak się okazuje — dla chłopca tego niedostępne.

(Przyp. Red.).

Jak dzieci w mojej szkole zrobiły wieczny kalendarz.

W związku z czytanką o kalendarzu postanowiliśmy zrobić sobie kalendarz ścienny, który bardzo nam był potrzebny. Opowiedziałem dzieciom o tak zwanym kalendarzu wiecznym i wyjaśniłam na jakiej zasadzie jest oparty. Ponieważ dzieci wiejskie nigdy kalendarza takiego nie widziały, musiałam opowiadanie moje ilustrować rysunkami na tablicy. Dzieci przyjęły projekt wykonania kalendarza z wielkim zainteresowaniem. Na pierwszej lekcji robót dzieci miały narysować projekt całości, a więc format podkładki a na niej formaty karteczek z napisami. Zjawiała się konieczność dostarczenia wzorów, gdyż dzieci nie wiedziały jak się zabrać do roboty; nie mając żadnych wzorów pod ręką, musiałam naszkicować na tablicy kilka typów kalendarza, kilka wzorów ozdobnego pisma, poddać parę sposobów zdobienia. Wzory te następnie starłam, nadmieniając, że projekty dzieci mogą być inaczej pomyślane, niż moje wzory na tablicy. Dzieci następnie przystąpiły do rysowania w zeszytach rysunkowych projektów „na taki wieczny kalendarz, jaki każde z was chciałoby powiesić w naszej klasie”. Postanowiliśmy, że po ukończeniu rysowania zrobimy wystawę projektów i wybierzemy wspólnie najładniejszy, który podług wzoru wykonamy.

Rysowanie projektów zajęło nam około 1½ godziny.

Dokonałam następnie przeglądu robót i udzieliwszy odpowiednich wskazówek, poleciłam wykończyć ostatecznie projekty w domu: pokolorować — o ile dzieci miały kredki, lub zaczernić ołówkiem napisy i t. d. Następnego dnia umieściliśmy na ścianie i na tablicy wszystkie wykończone projekty i wybraliśmy przez głosowanie dwa, które najbardziej się wszystkim podobały; ostatecznie musiałam sama rozstrzygnąć kwestję wyboru między dwoma projektami, gdyż jeden z nich był zbyt trudny do wykonania.

Do roboty przygotowałam uprzednio następujące materiały: 1) parę arkuszy twardego brystolu pociętego na takie kawałki, aby dzieci mogły na nich wykreślić odpowiednie kartki kalendarza, 2) kawałek tektury na podkładkę, 3) potrzebną ilość linijek, t.j. pasków grubej tektury z podziałką centymetrową. Następnego dnia przystąpiliśmy do roboty. Należało wykonać: a) 12 kartek z nazwami miesięcy, b) 7 kartek z nazwami dni w tygodniu, c) 31 kartek z liczbami od 1 do 31 dla oznaczenia kolejnych dni w miesiącu, d) podkładkę sztywną z odpowiednimi nacięciami dla zakładania kartek. (Nacięcia takie jak w albumach do pocztówek). Wszystko to omówiłam z dziećmi, jedno z dzieci zapisało z bóku na tablicy, ile każdego rodzaju kartek trzeba będzie wykonać. Niektóre dzieci dowodziły, że ponieważ w niedzielę nie przychodzą do szkoły, dość będzie zrobić tylko 6 kartek z nazwami dni w tygodniu, a z powodu zamknięcia szkoły w okresie dwu miesięcy letnich — dość zrobić 10 kartek z nazwami miesięcy. Wytłumaczyłam im jednak, że lepiej mieć kompletny kalendarz. Rozdzieliłam robotę między 33 dzieci (oddziały III i IV w szkole jednoklasowej). Każde dziecko dostało kartkę brystolu i linijkę centymetrową; na tablicy wypisaliliśmy wymiary kartek dwójakiego rodzaju (daty, nazwy dni, nazwy miesięcy). Za pomocą rysunku na tablicy objaśniłam jak należy wyznaczać odstępy od brzegu kartek do napisów i jak sobie przy pomocy podziałów na połówki i ćwiartki radzić z rozmieszczaniem napisów (liter i cyfr). Kilka

takich kartek z napisami dat, nazw dni w tygodniu i nazw miesięcy napisałam na tablicy. Na pierwszej lekcji dzieci wypisywały kartki z numerami; na następnej kartki z nazwami dni i miesięcy; w rozmieszczaniu niektórych dłuższych napisów musiałam dzieciom dopomóc, zaznaczając np. ołówkiem odstępy pomiędzy literami. Na trzeciej lekcji robót kalendarz był ukończony; niewykończone lub źle wykonane kartki w części poprawiłam sama, w części dałam wskazówki dla poprawienia i wykończenia w domu. Podkładkę wykonała i ozdobiła dziewczynka, której projekt zdobył aprobatę klasy i został wykonany. Robota kalendarza zajęła nam 4 godziny, rysowanie projektów $1\frac{1}{2}$ godziny — ogółem więc pracowaliśmy nad kalendarzem około 6-u godzin.

Dzisiaj mamy już w klasie tak nieoceniony przedmiot. Obowiązkiem dyżurnych jest zakładać codziennie odpowiednią datę; w sobotę po lekcjach zakładamy datę na niedzielę.

Kartki kalendarzowe przechowujemy w kopertach z szarego papieru z napisami: dni tygodnia, nazwy miesięcy, daty. Koperty i napisy wykonane są również przez dzieci. Zachęcam również dzieci, ażeby porobiły sobie kalendarze dla użytku domowego, zbieramy w tym celu odcinki brystolu, okładki zeszytów.

Tym skromnym dorobkiem naszej pracy szkolnej dzielę się z Kolegami i Koleżankami, gdyż stwierdziłam, że robota ta bardzo zainteresowała dzieci i dostarczyła im dużo korzyści. Jest ona przytem względnie łatwa do wykonania na terenie jednoklasówek, tak bardzo upośledzonych pod względem pomocy naukowych do robót ręcznych, nie wymaga bowiem ani kosztownych materiałów ani specjalnych narzędzi.

A. Kościńska

naucz. 1 klasowej 4 oddziałowej szkoiy w Łuszczewku.

Odpowiedzi od Redakcji.

Kol. Cbmura w Krotoszynie. W odpowiedzi na kartę Sz. Kolegi podajemy tytuły i ceny podręczników do geografji: 1) Hrabyk. Wskazówki metodyczne do nauki geografji w szkole powsz., cena 2,50; 2) Hrabyk i Sawicki. Metodyka geografji dla III i IV kl., cena 1,40; 3) Miłat. O znaczeniu i sposobie nauczania geografji, cena 80 gr. W razie zamówienia możemy przesać książki za zaliczką pocztową. O mających się ukazać podręcznikach i o zmianie programów nic nam nie wiadomo.

Kol. K. P. w Łomży. Notatkę p. tyt. Oddział czy klasa zamieścimy w jednym z najbliższych numerów naszego pisma.

Kol. Wądowski w Smolowicach. Wysyłamy Sz. Kol. książeczkę M. Schätzel z testami Bineta. Prosimy o potwierdzenie odbioru.

Kol. Sz. w Op. Z artykułu p. tyt. Program ministerjalny, koncentracja w nauczaniu i biurokratyzm „Praca Szkolna” nie skorzysta.

Kol. Moroń w Bolechowie. Przesłaliśmy Sz. Koledze kolekcję pocztówek, gdyż nic innego znaleźć nie mogliśmy; brak zupełny tego rodzaju pomocy szkolnych. Są jedynie przezrocza.

Kol. J. K. w Str. Z artykułu nadesłanego nie skorzystamy. Uwagi słuszne ale powszechnie znane.

TREŚĆ Nr. 3: 1. H. Gnoińska. Czytanki w kl. II. 2. Jeszcze w sprawie kary cielesnej w szkole. 3. Odgłosy: I. Duś. Geografja a historia w kl. V. II. J. Kopankiewicz. O współdziałaniu domu ze szkołą na Kresach wschodnich. 4. A. Kościńska. Jak dzieci w mojej szkole robiły kalendarz wieczny. 5. Odpowiedzi Redakcji.

Redaktor: MARJA LIBRACHOWA.

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