



OD REDAKCJI

Wyniki ankiety.

W poprzednim numerze „Pracy Szkolnej” Redakcja zwróciła się do Sz. Czytelników z zapytaniami: 1) czy jakiś dział naszego pisma należałoby rozszerzyć, 2) jakie braki pisma dają się odczuwać. Dotychczasowe rozmiary „Pracy Szkolnej” utrudniały bowiem nawet jakąś planową konstrukcję numeru, pomijając już inne rozliczne trudności, z którymi ciągle walczyć trzeba. Redakcja zdaje sobie sprawę z różnych niedociągnięć i braków, zależało jej jednak na uzgodnieniu tych poglądów z opinią Sz. Kolegów Czytelników. Wyniki ankiety są bardzo skromne, że użyjemy najtańdziejszego określenia. Otrzymaliśmy cztery, wyraźnie cztery listy—na 30 kilka tysięcy odbiorców pisma. Niewiadomo, jak sobie to tłumaczyć. „Gdybym był młodszy” . . . — jak mówią słowa piosenki — wówczas właściwy młodości optymizm podsunąłby przyjemną odpowiedź: „widocznie wszystko jest dobrze, jaknailepiej — skoro już niczego sobie czytelnicy nie życzą”. Ponieważ jednak różowe okulary dawno się potłukły, a krytycyzm nie milnie, więc zgoła inne nasuwają się odpowiedzi. Brak zainteresowania? A dlaczego? I na to oczywiście znajdzie się odpowiedź. Przpracowanie, ciężkie warunki, zubożenie. A może... „Praca Szkolna” jest tylko odbierana, a nie czytana? Jeżeli tak — to widocznie nie wzbudza dość żywego zainteresowania. Tak oto wyglądają paciorki z różańca redaktorskich wątpliwości.

Ponieważ wątpliwości tych nie można tutaj w sposób decydujący rozstrzygnąć, przejść należy do sprawy konkretnej, do czterech listów, które Redakcja otrzymała. Przedewszystkiem dziękujemy Sz. Kolegom, którzy zechcieli podzielić się swemi uwagami i okazali tym zainteresowanie dla pisma. W pierwszym liście, który otrzymaliśmy od kolegi A. W. z Ogniska w Tomaszowie, znajdujemy uwagę, że „należałoby szerzej uwzględnić dział bibliograficzny, wraz ze specjalnem omawianiem dzieł naukowych”. Sz. Kolega widzi w tem środek pobudzający do samokształcenia. Uwaga jest słuszna i Redakcja poczyniła odpowiednie kroki dla zadośćuczynienia tej potrzebie. W każdym numerze „Pracy Szkolnej” uwzględniony będzie przegląd czasopism polskich i obcych, które otrzymujemy oraz sprawozdania z książek i notatki bibliograficzne. W sprawozdaniach uwzględnić jednak musimy przedewszystkiem książki z zakresu metodyki nauczania poszcze-

gólnych przedmiotów, dydaktyki ogólnej i pedagogiki; dzieła naukowe o innej treści uwzględniać możemy tylko o tyle, o ile one mają znaczenie dla kwestyj bliżej nas obchodzących, o ile mogą wywrzeć wpływ na pracę nauczyciela i wychowawcy. Są bowiem pisma specjalne, różnym dziedzinom wiedzy poświęcone i do nich należy ocena dzieł naukowych.

Następnie autor tegoż listu proponuje utworzenie specjalnego działu poświęconego kształceniu nauczycieli. Przy Zarządzie Zw. Pol. Naucz. Szk. Powsz. istnieje specjalna Sekcja Kształcenia Nauczycieli, której organem jest Ruch Pedagogiczny — stwarzając w „Pracy Szkolnej” dział specjalny tej sprawie poświęcony, wkraczalibyśmy zatem w nie swoje atrybucje. Nie mogąc jednak stworzyć specjalnego działu, Redakcja może od czasu do czasu skorzystać z jakiegoś rzeczowego artykułu związanego z tym tematem.

W liście drugim wyrażono życzenie uwzględnienia działu muzycznego. Nauczanie śpiewu na równi z nauczaniem każdego innego przedmiotu traktowane być powinno i Redakcja poczyni starania, aby ta sprawa znalazła należne sobie miejsce. Dotąd brak było poprostu materiału: artykuły zamówione nie zostały napisane, artykuły nadesłane — nie odpowiadały wymaganiom pisma. W każdym razie życzenie słuszne weźmie Redakcja pod uwagę, starając się uwzględnić jednocześnie nauczanie rysunku i robót ręcznych.

Wreszcie w ostatnich dwu listach wyrażono życzenie zamieszczania wzorowych lekcji.

Zapotrzebowanie na „lekcje wzorowe” jest rzeczą zrozumiałą i nie może obudzić zdziwienia. Motywy jednakże niezawsze są właściwe. Jeżeli nauczyciele chcą znaleźć w piśmie lekcje wzorowe dla odświeżenia rutynizowanych sposobów ujmowania lekcji, dla wzbogacenia pomysłowości, dla ożywienia pracy, zainteresowania nią dzieci — jest to rzecz jasna, prosta i zrozumiała. Nie można się jednak zgodzić z poglądem, że trzeba wzorowych lekcji „bo skądże czerpać wzory do tych lekcji na konferencje, które stały się z powodu wielkiej ilości, wielką uciążliwością”. Lekcje wzorowe przeznaczone są dla użytku szkolnego, a nie dla popisu wobec władzy szkolnej lub kolegów. W tym samym liście czytamy następujące zdanie: „szkoda miejsca na rozwlekłe polemiki, lub recenzje z książek, badania z psychol. eksperym. i t. p.”. Jak widzimy Sz. Kolega chciałby wszystko usunąć i cały numer pisma wypełnić lekcjami^{*)}. Tego oczywiście zrobić nie możemy, chociażby przez wzgląd na tych czytelników, którzy upominają się jeszcze o coś innego.

Wreszcie ostatni czytelnik — korespondent stwierdza, że pożądane byłoby drukowanie lekcji wzorowych wszystkich klas i przedmiotów szkoły powszech. przynajmniej dwóch miesięcznie. W tych rozmiarach byłaby to rzecz do zrobienia i Redakcja dołoży wszelkich starań, żeby życzeniu temu zadośćuczynić. Musimy jednak ze swego stanowiska dać w tej sprawie pewne wyjaśnienia: „Lekcjom wzorowym”, to znaczy lekcjom, które się utrwala w druku, a przez to samo zaleca się je jako wzory do naśladowania, trzeba stawiać bardzo wysokie wymagania. Nie warto drukować lekcji banalnych — a już nie wolno poprostu drukować lekcji słabych. Otóż o te naprawdę wzorowe lekcje jest bardzo trudno. Redakcja „Pracy Szkolnej” otrzymuje niekiedy t. zw. lekcje wzorowe — jakkolwiek w bardzo znikomej liczbie — ale nie otrzymała *żadnej* — naprawdę *żadnej* — wartej drukowania. Śledząc te sprawy w innych pismach, stwierdzamy zawsze, że owe lekcje, podawane jako wzory do naśladowania, są najczęściej szkodliwymi szablonami, utrwalającymi najgorsze nałogi w nauczaniu.

^{*)} Ognisko X. powzięło podobno uchwałę w tym duchu.

Banalna budowa złożona z „nawiązania” i dalszych metodycznych momentów, szablonowa forma pytań i odpowiedzi znaczonych literami N. U. przypominająca słabe konspekty seminarzystów, niedołążne sformułowanie pytań niepotrzebnych, niezręcznych, często śmiesznych — składają się na całość, która nie tylko nie posuwa naprzód myśli pedagogiczno-metodycznej, lecz obezwładnia ją i przykuwa do słupów granicznych oddawna próchniejących i nie wartych umacniania.

Trzeba wypracować nową formę tych lekcji wzorowych, zerwać z dotychczasową niesmaczną rutyną, która już nikogo ożywić nie może. Na to potrzeba znaleźć ludzi, którzy umieją, chcą i mogą pisać; te trzy warunki niezawsze się znajdują. Redakcja robi starania w tym kierunku — może więc uda się jej chociaż w pewnym stopniu zadowolnić Czytelników. Zwracamy jednak uwagę, że nie tylko gotowa lekcja może znaleźć praktyczne zastosowanie, że są artykuły metodyczne o charakterze ogólniejszym, ale dostarczające materiałów, z których każdy nauczyciel może skorzystać w nauczaniu. A więc np. w Nr. bieżącym, jakkolwiek niema urzędowo zatytułowanego artykułu: Lekcja wzorowa, są jednakże 3 artykuły nadające się zupełnie do praktycznego zastosowania; są to artykuły: 1) Powtórzenie z historii, 2) Kilka uwag dotyczących nauczania arytmetyki w oddz. V, 3) Lekcja robót. Szukając sposobów rozwikłania tych trudności, Redakcja zamierzała ogłosić konkurs na lekcje wzorowe — tymczasem uczyniła to już redakcja „Szkoły i Wiedzy” — (nowy miesięcznik pedagogiczny) — wobec czego musimy z tej próby zrezygnować. I tak bowiem ludzie piszący o nauczaniu i wychowaniu rozbici są i rozproszkowani na drobniotki grupki, skupione koło rozlicznych twódców, dwutygodników, miesięczników pedagogiczno-szkolnych — trudno więc liczyć na powodzenie dwu jednakowych konkursów. Poza to doświadczenie z konkursem, ogłoszonym przed dwoma laty, na rozkład godzin w szkole jednoklasowej, nie budzi w nas wiary w powodzenie konkursów wogóle.

Na zakończenie, a w związku z konkursem, chcę jeszcze odpowiedzieć Koledze Kolanko, którego artykuł o szkołach niżej zorganizowanych zamieszczamy w bieżącym numerze. Sz. Kolega uzala się, że o potrzebach tych szkół wcale się nie myśli, ani nie pisze, że „Praca Szkolna” nie poświęca im równie uwagi, że oprócz owego, wżej wspomnianego, konkursu nic dla nich nie uczyniła. Stuszność ma Sz. Kolega, że potrzeby tych szkół są przemilczane. Różne są w tej sprawie poglądy; niektórzy np. dowodzą, że szkoły te, i tak skazane na zagładę, powinny zniknąć jaknajprędzej, że jest to budynek, którego nie należy przerabiać, poprawiać, podtrzymywać, lecz poprostu pozwolić mu się rozpaść. Nie jestem tego zdania. Jeżeli w najbardziej optymistycznym nastroju przypuścimy, że szkoły jedno i dwu klasowe znikną za lat 15—20 to — biorąc pod uwagę liczbę dzieci i nauczycielstwa, które przez ten czas w tych ciężkich warunkach pracują, liczbę dzieci zwłaszcza, które przez te szkoły mają być wychowane i wykształcone (!), powinniśmy starać się o poprawę sytuacji. Któż jednak najlepiej znać może potrzeby tych szkół, jeśli nie nauczycielstwo pracujące na terenie jednoklasówek? Piszcie zatem Sz. Koledzy i Koleżanki! Dlaczego milczycie?

W sprawie szkół niżej zorganizowanych^{*)}.

Najwyższy to już czas zająć się losem niżej zorganizowanego szkolnictwa, o którym dotąd prawie się nie mówi; najwięcej (98%) mamy szkół niżej zorganizowanych i w najbliższej przyszłości, nawet przy najlepszych

^{*)} Referat wygłoszony na Zjeździe Delegatów Zw. P. N. S. P. odbytego w Warszawie dn. 30 października 1926 r.

chęciach ze strony władz szkolnych i ze strony organizacji nauczycielskich, znieść się go zupełnie nie da. Należy więc stwierdzić, że jeżeli to szkolnictwo powszechne niżej zorganizowane jest tak liczne, jeżeli szkół jednoklasowych jest 62%, szkół 2-klasowych jest 21%, to sprawie tego szkolnictwa nisko zorganizowanego należy się także w naszych poczynaniach szkolnych poezesne miejsce.

Faktem jest również, że nasze programy ministerjalne określają dokładnie i wyczerpująco cel i zakres materiału naukowego dla pełnych szkół siedmio-klasowych, natomiast cel i zakres materiału naukowego dla szkół niżej zorganizowanych w naszych programach szkolnych nie jest zupełnie uwzględniony. Jeżeli weźmiemy tę broszurkę ministerjalną, która nosi tytuł „Rozkład godzin w szkole powszechnej” i inne jeszcze broszurki, zwane „Programem Nauki”, to znajdziemy tam dokładnie określony zakres materiału dla poszczególnych przedmiotów szkół 7 klas., a dla szkół 6 klasowych ujęty jest on w sposób następujący: w szkołach 6-cio klasowych prowadzenie nauki odbywa się w ten sposób co w 7-mio klasowych, z tą różnicą, że połowa godzin przeznaczonych dla oddziału 6-go, względnie 7-go, wypełnić muszą zajęcia ciche, związane ściśle z danym przedmiotem nauki, a zakres materiału naukowego w tych oddziałach musi ulec małej redukcji. Wygodną bardzo drogę obrał referent, który powiedział, że materiał naukowy musi ulec małej redukcji. Natomiast my na podstawie własnego doświadczenia, na podstawie istniejących stosunków, wiemy, że niewystarczy nauczycielstwu powiedzieć, że materiał musi ulec redukcji, ale program ministerjalny, który określa zakres materiału dla pełnej 7-mio klasowej szkoły, winien również określać zakres materiału naukowego dla innych kategorii szkół. Winien to uczynić dlatego, że, jak doświadczenie nasze wskazuje, częstokroć z tego tytułu wynikają bardzo nieprzyjemne dla nauczycielstwa konsekwencje, bo ten, obfity zakres materiału naukowego, daje powód i podstawę inspektorom szkolnym do robienia uwag nauczycielom^{*)}. Znam fakt następujący: inspektor po przyjeździe do szkoły 3-klasowej oświadcza nauczycielkom tam uczącym, że „panie mają zrealizować program pełnej szkoły 7-mio klasowej”, a następnie stwierdza, że „te dzieci nie stoją w zupełności na poziomie szkoły 7-mio klasowej”. Mówi więc ten inspektor: „widzę, że panie coś robiły, ale panie nie zrealizowały programu pełnej szkoły 7-mio klasowej, do którego to obowiązku panie są powołane”. W zakresie nauki w szkołach 3, 4 i 5-cio klasowych, program ministerjalny jeszcze mniej mówi. Powiada bowiem ta sama broszura (str. 14-ta), że „materiał naukowy z poszczególnych przedmiotów musi być tak rozdzielony pomiędzy te trzy oddziały, aby każdy oddział z osobna miał dla siebie zapewnioną część czasu do pracy pod bezpośrednim kierunkiem nauczyciela — nauka głośna — a resztę czasu poświęcał na tak zwane zajęcia ciche. Celowo obmyślane zajęcia ciche umożliwią w tych trzech oddziałach takie same opracowanie materiału naukowego poszczególnych przedmiotów, jak w szkole 7-klasowej”. Można napewno twierdzić, że autor tych programów zajęć cichych nietylko nigdy nie prowadził, ale szkoły o zajęciach cichych wogóle prawdopodobnie nigdy nie widział. Czyż dowodzić potrzeba, że zajęcia ciche są wielce niebezpieczne, prowadzą bowiem do samouctwa (autodydaktyzmu), dążą do tego, czego my w szkole najbardziej unikac pragniemy. Zajęcia ciche dobrze obmyślane są znakomitym

^{*)} Nietylko dlatego. Nietylko służbowe stosunki należy brać pod uwagę. Ze względu na dzieci, na korzyści, które wynieść mają z nauki szkolnej sprawa ta domaga się wyjaśnienia. (Dop. Red.).

środkiem pedagogiczno-dydaktycznym w pełnej szkole wysoko zorganizowanej, gdzie odpowiednio przygotowana lekcja głośna daje odpowiedni materiał do zajęcia cichego, a następnie nauczyciel ma czas przejrzeć to zadanie ciche i poprawić je w należyty sposób.

Zajęcia więc ciche w tem ujęciu, w jakim dziś istnieją, nietylko nie pomagają, ale przeszkadzają w pracy zarówno dzieciom jak nauczycielowi. Kto miał „nieprzyjemność” mordowania się po naszych szkołach nisko zorganizowanych, ten przyszedł do przekonania, że jedna godzina nauki głośnej więcej jest warta, aniżeli dwie godziny, z których jedną godzina jest głośna a druga cicha. Jeśli się zważy, że do zajęcia cichego musi nauczyciel przygotować dziecko, że z jednej godziny nauki głośnej trzeba uszczknąć nieco czasu dla dania zajęcia cichego dzieciom, że nauczyciel musi być ciągle roztrągniony i zwracać uwagę, na to co robią dzieci na zajęciach cichych, dochodzimy do wniosku, że zajęcia ciche w dzisiejszym stanie rzeczy, są absurdem.

Jeżeli przyjmujemy, że rok szkolny ma przeciętnie 40 tygodni, jeżeli następnie na podstawie ministerjalnego „Rozkładu godzin” obliczymy ilość godzin dla poszczególnych przedmiotów w poszczególnych oddziałach, to stwierdzimy, że jeżeli w pełnej szkole 7-klasowej język polski przez 7 lat nauki ma 1600 godzin lekcji głośnych, to w szkole naprzykład 3-klasowej jest tych godzin nauki głośnej 1020, a nauki cichej jest 1220; dla szkoły jednoklasowej liczba godzin nauki głośnej z języka polskiego wynosi 660 do 800, zależnie od tego jak je łączymy. Liczba godzin dla nauki cichej z jęz. polskiego w szkole jednoklasowej waha się pomiędzy 1740 do 1760, godzin. Jeżeli weźmiemy pod uwagę rachunki, to w pełnej szkole 7-klasowej przez 7 lat nauki liczba godzin jest 1080, w 6-kl. 920 jest głośnej a cichej 160, to już w 5-klasowej liczba głośnej nauki jest 800 godzin a 400 cichej, w 4 kl. 680 głośnej, 600 cichej, w 3 kl. 660 — 680 głośnej, 860 — 600 cichej, w 2 kl. 660 głośnej, 540 cichej, w szkole jednoklasowej liczba godzin nauki cichej równoważy się z głośną, albo ma około 500 głośnej, a 1200 cichej. Jeżeli obliczymy ilość godzin dla innych przedmiotów, to przekonamy się, że np. przyroda ma w pełnej szkole 7-klasowej 560 godzin nauki głośnej, natomiast przy szkole dwuklasowej ma 360 godzin głośnej a 320 cichej. W ten sposób możemy przejść poszczególnie wszystkie przedmioty i stwierdzimy, że istotnie nisko zorganizowana szkoła powszechna jest szkołą zajęć cichych. Szkoła ta jest obojętnie 7-letnią, dziecko chodzi do tej szkoły przez 7 lat i codziennie siedzi w szkole przez 5 godzin, a po 7-u latach pyta nas ojciec: czegoście w tej szkole dziecka uczyli? Czyż te słowa krytyki ludu naszego są bezpodstawne? Należy powiedzieć śmiało i odważnie, że dziecko długo siedzi w szkole, ale bardzo mało się uczy.

Zdawałoby się, że władze szkolne, które niewątpliwie rozumieją, bo rozumieć muszą, że szkoła nisko zorganizowana nie może odpowiedzieć swemu zadaniu i celowi, że w pierwszym rzędzie władze szkolne objawiają tendencję do zmniejszenia ilości szkół nisko zorganizowanych. Tymczasem widzimy, że tendencją naszych czynników miarodajnych, naszych władz szkolnych i tendencją naszego Wysokiego Sejmu jest właśnie powiększanie liczby szkół nisko zorganizowanych. Dowodem tego fakt, że ustawa sanacyjna przewiduje właśnie powiększenie liczby dzieci w szkołach nisko zorganizowanych. Jeżeli się podwyższa liczbę dzieci dla szkół nisko zorganizowanych, to szkoły, które miały dotąd wyższą organizację, przechodzą do typu niżej zorganizowanych i mamy obecnie dowód w całym szeregu powiatów, że szkoły 4-klasowe zostały przeorganizowane na 3-klasowe, szkoły 3-klasowe na 2-klasowe, szkoły dwuklasowe na jednoklasowe, a szkoły jednoklasowe zostały częściowo zlikwidowane.

W 26 Nr. „Głosu” z dn. 24 paźdz. 1926 r. jest przedruk rozporządzenia ministerjalnego w sprawie organizacji szkolnictwa powszechnego i w tem właśnie rozporządzeniu daje Ministerstwo wskazówki inspektorom i kursorom, jak należy przystępować do organizacji szkół. Jeżeli porównamy teraz ustawę sanacyjną, uchwaloną przez Sejm, z rozporządzeniem, które się mieści w naszym „Głosie Nauczycielskim”, to stwierdzimy, że nasze władze szkolne stanęły na stanowisku jeszcze bardziej sanacyjnem, aniżeli stoi ustawa sanacyjna. W ustawie sanacyjnej określono wyraźnie i dokładnie, że szkoła jednoklasowa jest wówczas, jeżeli liczba dzieci dochodzi do 80-u, szkoła dwuklasowa, jeżeli liczba dzieci waha się od 80-u do 120-u, szkoła 3-klasowa, jeżeli liczba dzieci waha się od 120-u do 150-u. Nasza organizacja tam, gdzie ma wpływ na inspektorów szkolnych, potrafiła stanąć na stanowisku ustawowem i obronić część nauczycielstwa przed redukcją, wobec nowego jednak rozporządzenia ministerjalnego jesteśmy bezsilni, bo liczba dzieci dla szkół nisko zorganizowanych została znowu podwyższoną. Szkoła 3-klasowa miała dotąd 120 do 150 dzieci, staliśmy więc na stanowisku, że jeżeli jest 151, to nie jest już 150, bo 151 jest niezaprzeczenie większe od 150, a jeżeli jest większe, należy przydzielić czwartą siłę nauczycielską. Inspektor szkolny, życzliwie dla szkolnictwa usposobiony nie miał argumentów przeciwnych, a z drugiej strony miał również argument do obronienia się wobec wyższych władz szkolnych. Widzimy jednak w najnowszym rozporządzeniu ministerjalnem, że liczba dzieci dla tych szkół zostaje podwyższoną, bo dla szkoły 3-klasowej wynosi np. 165 dzieci. Wynika z tego, że rozporządzenie ministerjalne do dzieci dodanych przez Sejm i przez ustawę sanacyjną dodało jeszcze 15-oro dzieci. Zanim to rozporządzenie ministerjalne dojdzie do czynników lokalnych, do inspektorów szkolnych, do rad szkolnych, niewątpliwie wzrośnie jeszcze w tym samym stosunku, w jakim wzrosło, zanim zaśzło z Sejmu do Ministerstwa.

Nie chcę długo męczyć czytelników wywodami, stwierdzam tylko, że w takim stanie rzeczy, w jakim się dziś znajduje szkolnictwo nisko zorganizowane, jest to niesłychana mordęga dla nauczycielstwa, a dla dzieci korzyści są niezmiernie obniżone. Kto uczył w szkole nisko zorganizowanej, ten stwierdzić musi, że niema gorszej i bardziej wytężonej pracy od tej, jaką ma nauczyciel w szkole nisko zorganizowanej.

Dalej, zazwyczaj do szkół nisko zorganizowanych daje się nauczycielstwo najmniej wykwalifikowane. Zdawałoby się, że skoro praca w tych szkołach jest najtrudniejsza, należy do tych szkół dawać nauczycieli z jednej strony należycie wykwalifikowanych, a z drugiej strony należy tych nauczycieli, którzy spełniają, śmiem twierdzić, najważniejszą misję w społeczeństwie, należycie wynagrodzić. Niestety, nasze ustawodawstwo idzie w kierunku wprost odwrotnym. Nauczycielstwo w szkołach: 1, 2, 3, 4-klasowych, to jest właśnie to nauczycielstwo, które najdalej mieszka od miasta, które najdalej żyje od wszelkich ośrodków kultury, które najwięcej musi z siebie dawać. Nasza organizacja związkowa powinna otoczyć szkolnictwo nisko zorganizowane i nauczycielstwo tamże pracujące, niemiejszą opieką, aniżeli szkolnictwo 7-mio klasowe. O ile o pełnej szkole 7-mio klasowej napisano bardzo dużo najrozmaitszego materiału, o ile o celu i zadaniach tej szkoły siedmioletniej, tej szkoły, która stanowi zaledwie niespełna 2% naszego szkolnictwa powszechnego, wiele napisano, o tyle o szkolnictwie nisko zorganizowanem dotąd prawdopodobnie nikt jeszcze nic nie napisał. Kiedy miałem przygotować referat na dzisiejsze zgromadzenie, chodziłem, pytałem, pisałem, nikt nie potrafił wymienić choćby jednej broszury traktującej o tem szkolnictwie, które stanowią zgórą 98% naszego szkolnictwa powszechnego.

Jeżeli się mówi dzisiaj poważnie o zmianie programów naukowych, to niewątpliwie przy tej zmianie musi bardzo poważnie na szali zaważyć głos, który wyjdzie od nauczycielstwa uczącego w szkole nisko zorganizowanej. „Praca Szkolna” w roku zeszłym ogłosiła konkurs na pracę wzorową z przeprowadzenia lekcji w ciągu tygodnia w szkole nisko zorganizowanej. Prawdopodobnie to jedna jedyna rzecz, którą zrobiła w tej kwestji „Praca Szkolna”, jednak rzecz, która poszła również w zupełności po linii programów ministerjalnych, tak, jak sam program, po linii najmniejszego oporu. Nauczycielstwo ze szkół nisko zorganizowanych musi zażądać od Związku Nauczycieli Szkół Powszechnych, od Władz szkolnych, aby przy reorganizacji naszych programów zajęto się również należytem i programowem ujęciem materiału naukowego dla szkół nisko zorganizowanych.

P. Kolanko.

Współdziałanie dzieci w pracy wychowawczej.

W ciągu lat pięciu od 3-go oddziału począwszy — do końca szkoły powszechnej prowadziłam na terenie jednego oddziału wychowanie moralne i społeczne w pewien swoisty sposób, całkiem na samorozwoju dzieci i organizacji gromady oparty.

Zanim z całokształtem swej pracy zaznajomię ogół, chcę omówić pewne stosowane przeze mnie zabiegi z dziedziny wychowania społecznego.

Współżycie dzisiejszego społeczeństwa opiera się na zróżniczkowanym podziale pracy. Specjalizacja ogarnęła wszystkie dziedziny życia i tendencja rozwoju społeczeństw leży na tej drodze. To społeczeństwo jest lepiej zorganizowane, w którym role umiejętniej są rozebrane, w którym każdy spełnia to, do czego jego organizacja umysłowa i psychiczna go przeznaczyła.

Wykonywać jednak jakąś drobną część pracy nie tylko umiejętnie, ale z zadowoleniem, z godnością, z poczuciem, że się jest kimś, że się coś znaczy, może tylko ten, kto ogarnia całość pracy, kogo ta całość interesuje, kto z celów pracy sprawę sobie zdaje i w imię tych celów udział swój spełnia. Ten tylko szerszy pogląd na pracę bronić może od zmechanizowania, od bezdusznego stosunku do pracy, od lekceważenia pracy innych, może nadać pracy inną treść, niż tyle a tyle złotych, może pracę uszlachetnić i postawić na przynależnym jej stanowisku narzędzia, z pomocą którego tworzy człowiek największe swe wartości: naukę i sztukę.

Jakie więc zadanie postawiłam sobie. Nauczyć dzieci brać udział w pracy wspólnej, zorganizowanej świadomie, ze zrozumieniem dróg i celów. Czy praca szkolna daje pole do rozwoju tych umiejętności, o których mowa? Praca zbiorowa, kolektywna (bardzo chętnie stosowana przeze mnie) możliwa do zastosowania przy rysunkach i robotach (z zastosowaniem do geografji, przyrody, historii), uczy pracy wspólnej, pracują jednak nie wszyscy razem a grupami, praca nie różniczkuje się wyraźnie, jest jej zamało, by do nawyków doprowadzić mogła. Nie zaniedbując prac zbiorowych z zakresu nauczania szkolnego, inną jednak drogą chciałam osiągnąć postawione sobie zadanie.

Zresztą był jeszcze jeden moment dla mnie zasadniczy. Praca, aby wychować w znaczeniu wyżej podanem, musi być dobrowolna, praca szkolna taka nie jest. Chodziło mi o pracę, do której dziecko samo się zgłasza i rozumie, że może się nie zgłosić, że „musu niema”, praca i odpowiedzialność za nią brana dobrowolnie. Terenem pracy była klasa, gdyż

królestwo nasze ograniczało się tylko do klasy. A więc oddanie w ręce dzieci czystości klasy i różnych czynności z życiem klasy związanych. Prócz zaciągania podłogi pyłochłoniem, wszystkie czynności w klasie pełniły dzieci.

Inspekcja wyraziła pewne obawy: 1) Co powie dr. X z Ministerstwa Zdrowia? 2) Co powiedzą rodzice? Na pierwszą wątpliwość odpowiedziałam: „Niech dr. X przyjedzie i zobaczy, że warunki higieniczne są u nas lepsze niż gdzieindziej”. I stanowczo były lepsze. Na drugie zapytanie odpowiedzieli sami rodzice. Dziękowali. Na każdej konferencji podkreślali, że klasa nasza robi lepsze od innych wrażenie, że „porządnie i ładnie”, „że się dzieci i porządku nauczą”, co przy ogólnym braku zamiłowania do czystości nie jest rzeczą do pogardzenia. Całość pracy została podzielona na cały szereg dyżurów bardziej i mniej uciążliwych, bardziej i mniej odpowiedzialnych. Dyżury odrazu były dobrowolne, przybywały stopniowo; w pierwszym roku mieliśmy 20 dyżurów, nie wszystkie dzieci mogły się na dyżur dostać.

Niedbałe poraz drugi dyżuru niedostawały. W oddz. V mieliśmy 35 dyżurów po kilka na dziecko. Dyżury rozdawałam raz na miesiąc. W końcu miesiąca każde dziecko na kartce pisało nazwę dyżuru, który pełnić chciało. Nominacja, że tak powiem, zależała ode mnie. Decydowały tu różne czynniki. Nieraz o ten sam dyżur zgłaszało się kilkoro, trzeba było wybierać i motywować. Bywało, że się na jakiś dyżur nikt nie zgłaszał; w pierwszym roku dyżur ten spełniałam sama, potem wystarczyło, przy odczytywaniu ułożonej już listy dyżurów, wymienić niezajęty, aby się kilkoro odrazu zgłosiło.

Przytaczam listę dyżurów oddz. V.

Zamiatanie podczas pauz małych. Polegało na zamiataniu szeszoteczką na śmieciarkę w przejściach między ławkami. Dyżurnych 2.

Zamiatanie podczas dużej pauzy. To samo, ale i wymiatanie z pod ławek. Dyżurnych 4.

Zamiatanie po lekcjach, gruntowne, z odstawianiem ławek. Dyżurnych 6.

Wycieranie kurzów z ławek z rana — 3 dyż. To samo podczas dużej pauzy.

Czystość parapetów — 1 dyżurny.

Czystość drzwi — 1 dyżurny.

Czystość pieca — 1 dyżurny.

Czystość kąta za katedrą — 1 dyżurny.

Okurzanie wiszących na ścianach przedmiotów — 2 dyżurnych.

Czuwanie, aby ławki były nie tylko wytarte, ale nie poplamione, nie porysowane — 1 dyżurny.

Czuwanie, aby podłoga była nie tylko zamieciona, ale nie poplamiona i t. d. — 1 dyżurny.

Wynoszenie śmieci — 1 dyżurny. Inni tylko wrzucali śmiecie do kosza; wynoszenie do nich nie należało.

Przynoszenie wody do klasy — 1 dyżurny.

Wynoszenie wody brudnej — 1 dyżurny.

Wietrzenie klasy — 1 dyżurny.

Czuwanie nad czystością obuwia przy wchodzeniu do klasy — 1 dyżurny.

Czuwanie nad inwentarzem klasy (czystość inwentarza, reperacje i t. d.) — 1 dyżurny.

Czystość katedry — 1 dyżurny.

Tablica — 1 dyżurny.

Zeszyt kontroli. Wręczanie przez dyżurnego zeszytu kontroli dziecku, na które kolej wypada. (Odrabia lekcje tego dnia w zeszytcie) — 1 dyżurny.

Przynoszenie mapy — 2 dyżurnych. W oddz. VII wszystkie mapy ze szkoły były oddane naszym dyżurnym, którzy wydawali je do innych oddziałów, prowadząc specjalne zapisy.

Wydawanie zapominalskim i prowadzenie krzywej zapomnienia. Dyżurny miał zapasowe ołówki, obsadki, gumki i t. p. Wydawał i zapisywał do specjalnego zeszytu każde wydanie, prócz tego prowadził krzywą, wiszącą na ścianie.

Do zamkniętej na klucz skrzynki z przeciętym otworem wrzucało się wszystkie znalezione w klasie rzeczy. Dyżurny codziennie, o wyznaczonym czasie, otwierał skrzynkę i po pokwitowaniu wręczał rzecz właścicielowi.

Spluwaczka. Nalewanie czystej wody i wylewanie.

Nalewanie atramentu. Dwa dyżury.

Pielęgnowanie roślin doniczkowych — 2 dyżurnych. (Po dwa okna każdy).

Pielęgnowanie kultur roślinnych — 1 dyżurny.

Pielęgnowanie żywych stworzeń — 1 dyżurny.

Pomoc kancelaryjna nauczycielce — 2 dyżurnych.

Kontrola czystości zeszytów i książek (trzy grupy) — 3 dyżurnych.

Dyżurni do poleceń — 3-ch. Tylko do nich ma prawo nauczycielka zwracać się z poleceniami.

Zapisy spóźnionych i krzywa spóźnienia — 1 dyżurny.

Zapis nieobecnych i krzywa nieobecnych — 1 dyżurny.

Prowadzenie biblioteczki — 2 dyżurnych.

Zmianie list na ścianach — 1 dyżurny.

Średnia temperatury i krzywa — 1 dyżurny.

Średnia i krzywa ciśnienia — 1 dyżurny.

Kierunek i siła wiatru — 1 dyżurny.

Ilość opadów — 1 dyżurny.

Wydawanie kartek do sadu — 1 dyżurny.

Oczywiście, iż musi być odpowiednia ilość „narzędzi pracy”. Oto spis inwentarza klasy: Dwie szczotki do zmiatania. Dwie szczoteczki do zmiatania. Dwie śmieciarki. Sześć ściereczek do ławek. Dwie ściereczki do parapetów. Cztery ściereczki do tablicy. Dwie ściereczki do drzwi. Dwie ściereczki do pieca. Miotelka z piórek do okurzania. Polewaczka. Dwa kubły do wody. Kubeł do śmieci. Dwie szczotki do szorowania. Mydło. Dwa ręczniki. Dwa wieszadła. Szczotka do obuwia. Wycieraczka do nóg.

Aby dyżury cel osiągnąć mogły, musi być przez wychowawcę roztozona ogromna czujność, żadne zaniedbanie nie powinno być przeoczone. Wiele dyżurów tak się wzajemnie zahacza, że niespełnienie jednego natchmiaszt wywołuje komplikacje w robocie innych.

Jako sposób zachęcenia do wysiłków, zostało wprowadzone obliczanie pracy. Za dzienną jednostkę pracy został wybrany przez Radę Samorządową od, najmniej wysiłku wymagający dyżur i wszystkie inne dyżury przeliczono na jednostki pracy. Co miesiąc specjalna komisja obliczała ile jednostek pracy wniósł każdy dyżurny. Za 500 jednostek pracy wydawało się t. zw. pamiątkową pocztówkę pracy ze stosownym napisem.

Dobrowolność dyżurów, poruszanie sprawy dyżurów w gazecie, obliczanie jednostek pracy, pocztówki, pamiątkowe pracy sprawiły, że dyżury traktowane były poważnie.

Pozbawić dyżuru mógł tylko sąd, ja mogłam niedbałego dyżurnego zawiesić do sadu w dyżurze.

W pracy uwidoczniły się takie cechy charakteru i takie predyspozycje, o jakich bez dyżuru nicbym nie wiedziała.

Częste zmiany dyżurów podkreślały u jednych niezdecydowanie, chwiejność; u innych żywość, chęć zmiany, chęć wypróbowania siebie. Ci, co się stale jednych dyżurów trzymali, dzielili się na natury bierne, trzymające się jednego siłą bezwładności (materjał na kancelistów, urzędników) i na świadomych, że tego właśnie chcą, pracowników (materjał na samorządowców, oświatowców). Byli tacy, co w ciągu szeregu lat ten sam dyżur pełnili i tacy, co zmieniali co miesiąc.

Tacy, co tylko trudne, odpowiedzialne dyżury brali, i tacy, co tylko jeden drobnutki wybierali.

Tacy, co woleli dyżury z innymi dziećmi nie związane, i tacy, którzy tylko dyżury, stawiające innych w zależności od nich, cenili.

Po pięciu latach pracy pewna jestem, iż droga dobrą była, iż dzieci umieją współpracować, umieją organizować pracę, czego dowodem może być zorganizowana przez od. VII spółdzielnia dla całej szkoły (co się z nią stało, nie wiem, zresztą to niema znaczenia, dzieci moje ją zorganizowały).

W pół roku po skończeniu szkoły na jednym z zebrania naszych, na którym było obecnych 61-oro dzieci, już po zakończeniu zebrania poprosiłam, aby zechciały odpowiedzieć na kartkach na szereg pytań, które na tablicy pisać będą. Żadnych rozmów na temat dyżurów dnia tego nie było.

Pytania brzmiały:

1. Czy dyżury były potrzebne?
2. Czy były uciążliwe?
3. Cobyś w dyżurach zmienił?
4. Czy liczenie pracy było potrzebne?
5. Czy pocztówki pamiątkowe były potrzebne?
6. Co dyżury w Tobie wyrobiły?

Na pytanie pierwsze odpowiedź jednogłośnie była: „Były potrzebne”.

Na pytanie drugie: „Uciążliwe nie były”. Trzy głosy stwierdzają: „uciążliwą była spluwaczka”.

Na pytanie trzecie jednogłośnie: „Nicbym nie zmienił”.

Na pytanie czwarte: „Liczenie punktów było potrzebne”. Jednogłośnie.

Na pytanie piąte: „Pocztówki były potrzebne”. Jednogłośnie.

„Przyjemnie nam spojrzeć na pocztówki, przypominające dawne życie”. „Zachęcały do pracy i stanowiły pamiątkę”. „Spojrzawszy na nie po wyjściu ze szkoły, myśli się, że to order zasługi”. „Gdy człowiek spojrzy na nie, przypomni to dawne życie wśród wszystkich, jak się czuł, jak wszystko wypełniał”. „Pocztówki były potrzebne, bo wynagradzały i zachęcały do pracy”. „Pocztówki były potrzebne, bo mamy z nich miłe wspomnienie naszej pracy”. „Bardzo, bo później przyjemnie przypomnieć sobie swe zajęcia i uprzytomnić je sobie”. „Pocztówki były potrzebne, bo zachęcały do pracy”. „Pocztówki potrzebne były, żeby w życiu przypomnieć sobie coś zasłużył i coś dostał”. „Zachęcały do gorliwej i wytrwałej pracy”. „Przybywało chęci do pracy”.

Odpowiedzi na pytanie szóste brzmiały: „Dyżury wyrobiły, że lubimy czystość i wiemy, że wspólna praca prowadzi do wielkich rzeczy”.

„Dyżury wyrobiły we mnie chęć do pracy, chęć stać się czystym fizycznie i moralnie”.

„Dyżury wyrobiły we mnie czujność”.

„Dyżury wyrobiły we mnie obowiązkowość”. Osiem odpowiedzi jednakowych.

„Nauczyłem się pracować sumiennie”.

„Spełniać obowiązki przyjęte i odpowiedzialność za te obowiązki”.

„Dyżury wyrobiły we mnie umiejętność wspólnego pracowania”.

„Dyżury wyrobiły we mnie poczucie obowiązku, względem gromady”.

„Dyżury wyrobiły we mnie, że nie wstydę się pracować różnie i ciężko i lekko, że umiem cenić pracę i pracę tę wykonywać”.

Tak mówią dzieci.

Marja Szczawińska.

W sprawie jednolitej terminologii w nauce gramatyki polskiej.

Naukę gramatyki języka ojczystego w szkołach naszych uważa się powszechnie za przedmiot dla dzieci bardzo trudny i mało interesujący. Składają się na to przyczyny różnorodne. Jedne z nich tkwią w istocie samego przedmiotu, inne leżą w sposobie ujmowania go, pod względem dydaktycznym, a wreszcie nie brak i takich, których źródła szukać należy w niedostatecznym przygotowaniu nauczycielstwa w zakresie metodyki tego przedmiotu. To też wśród głosów, jakie w sprawie nauki gramatyki dość często dają się słyszeć, obok żądania gruntownej reformy w jej nauczaniu, nie brak i takich, które zapoznając wartość tej nauki w życiu praktycznym dziecka, żądają jej ograniczenia do minimum, a nawet wręcz usunięcia jej z programów nauki szkoły powszechnej.

Nie mamy zamiaru rozpatrywania tych głosów i zdań, wykazywania ich racji, czy niesłuszności, lub uzasadniania potrzeby nauki gramatyki dla nauki języka ojczystego i języków obcych, oraz walorów jej, jako czynnika kształcenia formalnego młodzieży szkolnej. Godzimy się na tem miejscu jedynie z faktem, że ona znajduje się w całokształcie zagadnień, związanych z nauką języka ojczystego i na podstawie doświadczenia, zdobytego w pracy szkolnej pragnęlibyśmy poruszyć jedno zagadnienie, związane z jej nauczaniem, a mianowicie jednolitość terminologii.

Przyznajemy słuszność twierdzeniu, że „dużo jest w gramatyce abstrakcji, do której umysł dziecka 7 — 12-letniego ani nie jest zdolny, ani skłonny, ani wreszcie jej wartości zrozumieć i ocenić nie potrafi”. „Zmusza ona do rzetelnej obserwacji rozmaitych zjawisk językowych, do umiejętnego ich szeregowania, do ścisłego myślenia, do ostrożnego snucia wniosków i uogólnień”¹⁾. Treść tej nauki wreszcie leży daleko poza sferą bezpośrednich zainteresowań dziecka w wieku szkolnym. Stąd nasuwa się konieczność ograniczania przy jej nauczaniu wszystkiego, co staje się balastem dla umysłu dziecka. Takim zaś balastem są nazwy pojęć gramatycznych. „Terminy gramatyczne — mówi Osterloff — stanowią dla dzieci wogóle, a dla uczniów szkół powszechnych szczególnie, coś niezmiernie obcego i dalekiego”²⁾. Ponieważ jednak przyswojenie pewnej ilości nazw gramatycznych jest konieczne, powinny one być w nauczaniu szkolnym tak ściśle ujednostajnione, aby ten ciężar dla pamięci sprowadzić do istotnie niezbędnych rozmiarów. Tem tłumaczy się fakt, że sprawę ustalenia terminologii gramatycznej, jako podstawową w nauczaniu języka polskiego, wysunięto na czoło pierwszorzędną w tej dziedzinie zagadnień i zajęto się nią narówni z pisownią

¹⁾ Z. Klemensiewicz, M. Majewiczówna i T. Lehr-Splawiński: Gramatyka polska w szkole powszechnej, str. 8.

²⁾ W. Osterloff: Metodyka języka ojczystego w zakresie elementarnym, str. 292.

już w pierwszych chwilach niepodległości naszego Państwa. Poświęcono jej mianowicie dwie konferencje, zwołane do Krakowa z inicjatywy Zarządu Głównego T. N. S. W., z których pierwsza odbyło się w grudniu 1918 roku, druga w lutym 1921 roku. W obradach uczestniczyli przedstawiciele świata naukowego, nauczycielstwa szkół wszelkich kategorii oraz reprezentanci władz szkolnych. Na podstawie referatów i dyskusji przyjęto przede wszystkim zasadę, że „terminologia (nazwy i definicje pojęć gramatycznych) ma być jednolita, możliwie zredukowana”. W związku z tem ustalono terminologję w zakresie głosowni, semantyki, słowotwórstwa, fleksji i składni. Dla każdego z tych działów gramatyki polskiej zestawiono nazwy, oznaczające poszczególne pojęcia gramatyczne^{*)}. Nazwy te przyjęte przez wszystkie miarodajne czynniki, powinny więc obowiązywać zarówno autorów podręczników szkolnych, jak władze szkolne i ogół nauczycielstwa w pracy szkolnej. Tymczasem u wszystkich tych czynników spotyka się różnorodność terminologii gramatycznej, co wprowadza zamieszanie pojęć i utrudnienia.

W programach nauki języka polskiego dla szkół powszechnych i niższych klas gimnazjów państwowych, wydanych przez M. W. R. i O. P. znajdujemy nazwy gramatyczne, nieuznawane w terminologii gramatycznej ogólnie przyjętej, z drugiej zaś strony brak pewnych terminów wogóle. I tak cząstkę słowotwórczą nazywa się pniem, chociaż za właściwą nazwą „rdzeń”, przemawia jeszcze i to, że ułatwia ona zrozumienie i zapamiętanie, pochodzącego od niej terminu „rdzenny”, z którym się uczeń spotkać musi.

Zamiast przyjętego terminu „zdanie hierozwinięte”, używa autor programu „zdanie proste”. (Patrz Program nauki języka polskiego dla szkół powszechnych, str. 5, 6, 7, 29, 41). I tu używanie właściwego terminu, jako przeciwstawienia nazwy „zdanie rozwinięte”, ułatwi zrozumienie odnośnej definicji, a więc powinno być przestrzegane.

W rozdziale, omawiającym składnię zdania rozwiniętego, spotykamy termin „dopełnienia”, na oznaczenie określeń czasownika w zdaniu. Nazwę „określenia” odnosi autor programów jedynie do określeń rzeczownika, względnie podmiotu. Tymczasem w obowiązującej terminologii pierwszej nazwy wogóle niema, drugą zaś ujęte są wszystkie wyrazy, określające i podmiot i orzeczenie w zdaniu. (Patrz Program dla szkół powsz., str. 5, 10, 41, 42, 61, 62. Program dla gimnazjów państwowych, „gimnazjum niższe, str. 10, 11, 20). Terminów zaś „przydawka” i „przedmiot” w powyższych programach, niema w użyciu.

Biorąc z kolei pod uwagę podręczniki szkolne, do nauki gramatyki języka polskiego przeznaczone, zauważyć musimy, że bardzo znaczne różnice w terminologii wykazuje dość powszechnie używana, szczególnie w szkołach ogólnokształcących: „Gramatyka języka polskiego, szkolna A. i M. Kryńskich”, chociaż różnic nie brak i w innych, przeznaczonych dla młodzieży szkół powszechnych.

Dla ilustracji przytoczymy kilka przykładów. W powyżej nazwanym podręczniku, na stronie 30-tej czytamy w tytule: „Słowo albo czasownik”; w definicji zaś poniżej podanej, tę drugą nazwę opuszczono, pozostawiając jedynie termin „słowo”, którego wyłącznie używają autorzy w dalszych rozdziałach. (Str. 158 i dalsze oraz str. 200 i dalsze). Przyjęta zaś terminologia uznaje tylko nazwę „czasownika” na określenie wyrazu, oznaczającego czynność lub stan pewnej osoby lub rzeczy. Nazwę bowiem „słowo” (słowo osobowe) odnosi do odmiany czasownika, posiadającego formy osobowe.

*) S. Szober: Ustalenie polskiej terminologii gramatycznej, Ruch Pedag.

Nazwą „słowo” na określenie czasownika posługuje się również autor jednego, znanego podręcznika dla szkół powszechnych¹⁾. W innym znowu podręczniku, również dla młodzieży szkół powszechnych przeznaczonym²⁾ „słowami” nazywają się „wyrazy”, chociaż niekonsekwentnie, bo w jednym miejscu czytamy: „Wszyscy mówimy wyrazami albo słowami. To wszystko jedno, czy powiecie „słowa”, czy „wyrazy” (str. 16). Nieco zaś dalej wyprowadzono różnicę między „wyrazem” a „słowem” w następujący sposób. „Kilka wyrazów znaczy kilka osobnych wyrazów, a kilka słów znaczy kilka słów z sensem” (str. 33). W podręczniku Kryńskich, w rozdziale, omawiającym składnię zdania pojedynczego i złożonego, wprowadzona terminologia zasadniczo różni się od ogólnie przyjętej. Przedmiot nosi nazwę dopełnienia; określeniami zaś nazywają się przydawki i okoliczniki, choć i to nie zbyt jasne, wobec brzmienia § 437, który mówi: „Określenia więc określają bliżej, objaśniają podmiot właściwy, albo orzeczenie właściwe, albo dopełnienie, albo też inne określenie”.

Ten brak rygoru w ścisłym przestrzeganiu jednolitości terminologii gramatycznej i w programach nauki i w podręcznikach szkolnych, jest powodem, że w nauce szkolnej panuje w tej sprawie niepożądana swoboda. Nauczycielstwo wprowadza nazwy gramatyczne różne, zależnie od używanego przez się podręcznika, a nawet często posługują się niektórymi terminologią, jaką sobie jeszcze w czasie studjów sami przyswoili. Uczeń, przechodząc z jednej szkoły powszechnej do drugiej, bądź też do szkoły średniej, zmuszony jest zaznajamiać się z nowymi nazwami gramatycznymi i obciążać nimi bezpotrzebnie pamięć.

Napozór wydawać się może, że te różnice w nazwach nie wywołują zbyt wielkich trudności i nie wymagają od ucznia wielkiego wysiłku pamięci. Jednak wniknięcie w stan umysłu dziecka w wieku szkolnym oraz praktyka szkolna każą się z tem poważnie liczyć i domagają się uregulowania tej sprawy. Pamiętać trzeba o tem, że w umyśle dziecka nazwa niejednokrotnie ją wyprowadzamy. Różnorodność więc terminów oznaczających to samo pojęcie gramatyczne mąci jego jasność, utrudnia wielce jego zrozumienie, zapamiętanie oraz wyróżnienie. Budzi się więc skutek tego niechęć do przedmiotu nauki, a ta stanowi jeszcze jedną przyczynę do wyrzekań na naukę gramatyki w naszych szkołach.

Biecz (Krakowskie)

R. Pachulski.

Z zagadnień metodycznych.

I

POWTÓRZENIA Z HISTORJI

W roku szkolnym 1925-6 zmuszona byłam, zbiegiem okoliczności, do objęcia lekcji w oddziale V szkoły nr. 77.

Należało nakreślić sobie plan, zorientować się w materiale (olbrzymim, niestety). Pobieżne nawet rozejrzenie się w odnośnej literaturze przekonało mnie, że muszę nauczyć 1) umieszczać fakty historyczne w czasie i przestrzeni, 2) wskazać, że fakty z jednej strony wywołane jakimiś przyczynami, z drugiej strony wywołują w dalszym ciągu nowe

¹⁾ L. Rygier: Pierwsze zasady gramatyki języka polskiego. Podręcznik dla oddz. III-go szkół powszechnych i dla klasy wstępnej szkół średnich.

²⁾ T. Benni: Gramatyka polska w rozmowach i zadaniach. Zeszyt pierwszy dla oddz. III-go szkół powsz. i dla klasy wstępnej szkół średnich.

zmiany, 3) że w dziejach narodów występują zagadnienia etyczno-społeczne.

Przystępują do pobieżnego omówienia powyższych punktów.

I. Pojęcie czasu jest nadzwyczajnie trudne dla dzieci oddziału V, trudno dzieciom zrozumieć nie tylko oddalenie wieków; niemniej trudno przyswajają sobie pojęcia współczesności zjawisk. Nieocenioną pomocą jest przedstawienie graficzne. Jeżeli Loon (*Geschichte der Menschheit*) rysuje linię łamaną kilkadziesiąt centymetrów długą, jako długość okresu przedhistorycznego i przeciwstawia jej linię = 1 cm., jako długość okresu historycznego, to jest to obraz, który przemawia do nas omalże słowami. Łatwiej też dzieci oswoją się z pojęciem długości okresu przedchrześcijańskiego, jeżeli zwrócimy uwagę, że okres ten (licząc w pełnych tysiącach), jest dwukrotnie dłuższy od okresu pochrześcijańskiego. Chwilę wprowadzenia Chrześcijaństwa do Polski poprzedza okres równy połowie całego okresu trwania chrześcijaństwa. W gruncie rzeczy metoda podobnego unaocznienia jest już używana od dziesiątek lat dla obrazowania zjawisk społeczno-ekonomicznych, np. w doskonałych atlasach Hickmana. Pokrewna metoda ułatwia nam teraz naukę o Polsce (*Atlas szkolny Weinfeld*). Czyż potrzeba dowodzić, że metoda, która ułatwia ludziom dorosłym zrozumienie zjawisk społeczno-politycznych czy ekonomicznych, może również posłużyć dzieciom dla ułatwienia nauki? Chronologiczne określenie czasu w zakresie początku, środka, lub końca stulecia jest niezbędne.

Umieszczenie faktu w przestrzeni jest o wiele łatwiejsze. Brak nam wprawdzie celowo ułożonych map, ale w każdym razie z kredą różnobarwną w rękę można sobie dać radę. Zaznaczyćby należało, że nie zawsze wyzyskane są wszystkie punkty styczne z nauczaniem geografii.

II. Przyczyny i skutki faktów historycznych. Szeregowanie przyczyn i skutków jest świetnym ćwiczeniem logicznego myślenia. Wiem, że spodziewać się mogę w tym miejscu repliki; nauczyciele obawiać się będą, że pojawią się złe skutki podobnego ujmowania. Dzieci nauczyć się mogą: 1) zbyt pospiesznego wnioskowania, 2) nieściśłości, 3) maniery, którą nazywamy błagą. Na zarzuty te mogę tylko odpowiedzieć, że są to niebezpieczeństwa, od których strzec musi wiedza, sumienność i umiejętność nauczyciela i że dajemy przecież jeść dziecku — choć może się przejeść.

III. Możliwość wydobywania walorów etyczno - społecznych przy nauczaniu historii, stawia ten przedmiot na zaszczytnym miejscu w programie szkoły powszechnej. Żadna okazja w tym kierunku nie powinna być zaniedbana, a okazji jest dużo. Naturalnie, że talent nauczyciela jest tu czynnikiem pierwszorzędym. Należałoby może w tym razie u nas zastąpić element ofiaro - łzawy, rzeczywista, radosną chęcią życia. Ciągłe jeszcze żyjemy pod grozą lat niewoli, nie uczymy dzieci rozumieć i odczuwać radość pełnego, kompletnego życia.

Na tle nauczania historii muszą się pojawić pewne syntetycznie ujęte zagadnienia, a najlepszą ku temu okazję stanowi powtórzenie. Zagadnienia, ich treść i zakres, przygotowane być muszą zgóry przez nauczyciela; myśl o nich, ich ujęcie, stale towarzyszyć muszą lekcjom tak, ażeby dzieciom pojęcia potem nie były obce. Już w październiku 1925 r. byłam zdecydowana jaki charakter nadam powtórzeniom. Chwilowo mogę tylko przedstawić czytelnikom wynik powtórzenia z października

*) Nawiasowo przypomnę, że np. na uroczystości ukończenia szkoły powszechnej w czerwcu 1925 r., w obecności Pana Prezydenta Rzeczypospolitej, odśpiewany był hymn pokutniczy: „Z dymem pożarów”.

1925, resztę przedstawię później. Jest to więc tylko ułamek całości — wskazałbym jednak chciała metodę, którą się posługiwałem.

Tematem powtórzenia były dzieje Morza Śródziemnego wraz z dziejami Morza Czarnego; tematem następnych powtórzeń mają być: 1) dzieje Morza Bałtyckiego, 2) historia ustroju społecznego, 3) dzieje walki o wolność: polityczną, społeczną i religijną narodów. Dzieje morza Czarnego włączyłam do dziejów morza Śródziemnego dlatego, że dało mi to okazję do wskazania: a) ekspansję na Wschód państwa Polskiego, b) na ustosunkowanie się wzajemne państwa Tatarskiego, Moskwy, Polski nad brzegami morza Czarnego. Dla otrzymania całokształtu musiałam przy powtórzeniu powoływać się na wiadomości z geografii, gdy mówiłam: 1) o porażce Francji Ludwika XIV, zakończonej usadowieniem się Anglii na Gibraltarze, 2) o krótkotrwałym posiadaniu Suezu przez Francję. Prócz tego zaznaczyłam, że pokój San-Stefano był dalszym ciągiem polityki Katarzyny II. Sprawozdania „rozumowane” z „Serca” Amicisa (połączenie Włoch) i „Napoleona w Egipcie” Przyborowskiego (Francja na morzu Śródziemnym) posłużyły do dopełnienia całości, którą zakończyliśmy rysowaniem na tablicy mapy powojennej morza Śródziemnego.

Fakty powyższe były naturalnie przedstawione w porządku chronologicznym i utworzyły one wraz z faktami, których opis wchodzi w zakres kursu V oddziału, kompletną historję morza Śródziemnego wraz z dziejami morza Czarnego od najdawniejszej starożytności do chwili obecnej.

Powtórzenie rozpoczęliśmy od dziejów narodów, mieszkających na wschodnim i południowym wybrzeżu morza Śródziemnego, t. j. od historii Egiptu, Palestyny i Fenicji (2300 przed Chr.), w przeciwstawieniu do historii narodów Mezopotamji. Z historii Grecji wyróżniłyśmy 1) dzieje wojen: perskich (490 — 449), 2) związku miast greckich, 3) wojny peloponeskiej (431 — 404). Powstanie i upadek państwa Aleksandra Wielkiego (323 przed Chr.), równoległe z rozwojem Rzymu; była to chwila graniczna. Odtąd punkt ciężkości przenosi się na środkową część morza Śródziemnego. Rzym po wojnach punickich (200 — 130), obejmuje faktycznie wybrzeże morza Śródziemnego. Następny okres ma odmienny charakter. Rzym Zachodu jest miejscem, do którego dążą narody północy i którym on ulega, w przeciwstawieniu do Rzymu Wschodniego, który trwa niezmiennie. Następnym ważnym zdarzeniem nad morzem Śródziemnym jest pochód Arabów, zajmujących całe wybrzeże północne morza. Pochód ten zatrzymuje się aż pod Poitiers na polach Francji (732). Tamże, po złamaniu potęgi arabskiej, powstaje państwo Karola Wielkiego, które staje się potęgą morską, rozpościerając się aż na półwysep Apeniński. W XV w. podróże odkrywcze idą szlakiem Atlantyku, przyczyniając się do rozwoju innych państw europejskich, jak Anglii, Holandji i Hiszpanji. Wyprawy krzyżowe i wzrost miast włoskich odbywają się na morzu Śródziemnym. W końcu XV w. wschodnia część morza Śródziemnego jest znowu widownią ważnych zdarzeń. Turcy usiłują tu ugruntować swoją potęgę morską. Jedno z najważniejszych zwycięstw w tym kierunku: zdobycie Konstantynopola, (1443) dzieli morze Śródziemne na dwie odtąd samodzielnie żyjące części. Na Zachodzie: Hiszpanja, Francja i państwa włoskie stają się państwami o wybitnie narodowościowych cechach. Jedynie zdobycie Gibraltaru w Hiszpanji na początku XVIII w. przez Anglię, po klęskach Ludwika XIV, stanowi wyjątek. Jest to zdobycz o charakterze wprost kolonialnym.

Koniec XVIII i początek XIX w. są to chwile wzmożonych walk na Zachodzie, które kończą się po klęsce Napoleona zwycięstwem Anglii

(Malta przyznana Anglii na Kongresie Wiedeńskim 1815). Próba Francji przeciwstawienia się Anglii budową kanału Suezkiego (1868), kończy się fiaskiem. Suez dostaje się Anglii, a potęgą jej na morzu Śródziemnym ugruntowana zostaje traktatem wersalskim (1919 r.). Francja, oparta o Tunis i Marokko w Afryce i o Syrię, walczy o drugie miejsce z Włochami, które połączone od 1870 w Królestwo, mają swoje kolonie w Trypolisie w Afryce. Hiszpanja dąży również do władzy nad morzem, wzmacniając swoje stanowisko w Marokko w Afryce.

Z chwilą zdobycia Konstantynopola przez Turków, dzieje morza Czarnego stanowią odrębną całość. W walkach o wybrzeże biorą udział Tatarzy, Moskwa, Turcja i Polska. W XVI w. Moskwa, po zrzuceniu jarzma tatarskiego, staje się potęgą, która występuje zbrojnie przeciw Polsce. Walki te kończą się odcięciem Polski od brzegów morza Czarnego (1699).

Dalsze starania Rosji, by nie tylko zdobyć wybrzeże morza Czarnego, ale umożliwić sobie wolne przejście przez Bosfor, trwają aż do wybuchu wielkiej wojny. Na drodze tych usiłowań natrafia Rosja na opór Turcji i państw Zachodniej Europy. W Związku z tym ruchem powstają nowe państwa na półwyspie Bałkańskim, których granice uległy zmianom po Wielkiej Wojnie (1914 — 1919).

Powtórzenie, któremu poświęcono 4 lekcje, wypadło zadawalniająco. Uczennice orjentowały się w materiale, zdawały sobie sprawę z wielkich zmian politycznych, które rozgrywały się nad brzegami obu mórz. Zainteresowanie powtórzeniem było duże. Każda z uczennic opowiadała cały przebieg pewnego faktu, zaznaczając, jaki jest jego związek z faktem poprzedzającym i następującym.

Do powtórzenia uczennice przygotowywały się z podręcznika Jarosza, przeglądały ilustracje i mapy, wykonane w ubiegłym roku^{*)}.

C. Oderfeldowa.

II.

KILKA UWAG, DOTYCZĄCYCH ARYTMETYKI W ODDZIALE IV.

Podobnie, jak niezgodności obliczeń matematycznych z przebiegiem zjawisk stają się źródłem zdobyczy naukowców — błędy, spostrzegane w rozumowaniu dzieci przyczynić się mogą do zubożenia i udoskonalenia metod nauczania. Z tego, jak dziecko błądzi, wnosimy, jak ono myśli, a skoro błąd dziecka nie jest sporadyczny, lecz kielkuje w umysłach znacznej ilości dzieci w różnych szkołach, w różnych klasach, przyczyn szukać należy w metodach przyjętych, stosowanych.

Do takich błędów zaliczyć można „mnożenie przez zero”.

Mnożąc dwie liczby przez siebie, dziecko każdą cyfrę mnożnika mnoży przez każdą cyfrę mnożnej, nie widzi żadnej racji wyłączać zero z ogólnej zasady, skutkiem czego otrzymuje szereg zer. Rezultat ostateczny od tego się nie zmieni, lecz tego rodzaju rozwiązanie daje wiele do myślenia. Pozwala się domyślać, że dziecko nie uświadamia sobie doniosłego znaczenia zera, które — samo nie przedstawiając żadnej wartości — jest filarem gmachu arytmetyki. Aby dziecko zrozumiało — musi zobaczyć.

Chcąc unaocznić w oddziale IV funkcję wypełnianą przez zero, opróżniłyśmy trzy ławki, stojące rzędem i nazwałyśmy jedną ławkę — ławką jednostek, drugą (w kierunku od prawej ręki ku lewej) — ławką tysięcy, trzecią — ławką milionów. Po zaznajomieniu się z nazwami ła-

^{*)} Mapy dużego formatu, które mogą być pomocne przy nauczaniu historii, pozwolę sobie zademonstrować na posiedzeniu w Związku Nauczycielstwa Szkół Powszechnych w marcu b. r.

wiek, posadziliśmy na każdej ławce trzy dziewczynki, z których jedna reprezentowała jednostki, druga dziesiątki, trzecia setki. Gdy dzieci zdały sobie sprawę z nazwy koleżanki, uzależniając nazwy od ławki, na której siedzi, przystąpiliśmy do tworzenia liczb. Dziesięć palców były ich twórcami. Te same cztery palce, podniesione w górę, w zależności od tego, gdzie siedziała ich właścicielka, przedstawiały różne wartości.

Skoro wzniosła je dziewczynka, zajmująca drugie miejsce w drugiej ławce — były to cztery dziesiątki tysięcy, cztery palce dziewczynki, siedzącej na pierwszym miejscu w pierwszej ławce — to tylko cztery jednostki. Jak zaznaczyć to na tablicy? Posiłkujemy się zerami. One to wykazują, że jedną czwórkę od drugiej dzieli trzy miejsca, na których siedzące dziewczynki miały ręce opuszczone. Dziecko ma obraz liczbowy, uświadamia sobie znaczenie miejsca w hierarchii liczbowej. Dziewczynka, będąca symbolem jednostek, stanie się symbolem setek, tysięcy, milionów, a więc zwiększy wartość swych palców, 10, 100, 1.000.000 razy, jeżeli ją przesuniemy o jedno, dwa, sześć miejsc.

Notując na tablicy mnożenie przez 10, 100, 1000 — co równoważne jest z przesuwaniem dziewczynek-liczb, posługujemy się zerami.

Mnożenie wogóle — w pierwszych tygodniach nauki — wykonywałyśmy według następującego wzoru:

$$\begin{array}{r} 254 \times 4005 = 1017270 \\ 254 \times 4000 = 1016000 \\ 254 \times 5 = 1270 \\ 254 \times 4005 = 1017270 \end{array}$$

Tego rodzaju ujęcie wydaje mi się bardzo pouczające. Dziecko mnoży najpierw przez 4, rozumie, dzięki uprzednio przerobionym przykładom na liczbach o mniejszym zakresie, że aby pomnożyć przez 4000, musi jeszcze pomnożyć przez 1000, przesuwając więc liczbę o trzy miejsca. Spozstrzega i uświadamia sobie, że mnożenie jest rozdzielne, względem dodawania, choć nie ujmuje tego w definicję.

Samo mnożenie staje się dla dziecka bardziej przejrzyste, więc mniej zmechanizowane, bardziej uwidacznia powiązanie z poprzednimi lekcjami, więc jest bardziej celowe.

Gdy następnie dzieci przystąpią do zwykłego, „skróconego” mnożenia, przez porównanie wykonywane działania ujmą świadomie, zrozumieją a zrozumienie to jedyna broń, godząca skutecznie w niechęć lub obojętność, jaką żywią dzieci dla zagadnień arytmetyki.

Palce dziewczynek mogą również wyświadczyć wielką przysługę przy nauczaniu dzielenia. Dzielimy, na przykład, 641.000 przez dwa. Dziewczynka, która siedzi na trzecim miejscu w drugiej ławce i uprzednio miała wzniesione 6 palców teraz, skutkiem dzielenia przez 2 — trzy palce opuści na dół, trzy zaś pozostawi w górze; dziewczynka, siedząca na drugim miejscu w drugiej ławce, z czterech palców, wzniesionych w górę, dwa palce opuści, dwa pozostawi w górze, a dziewczynka, siedząca na pierwszym miejscu w drugiej ławce, będzie w kłopotcie: przecież ma tylko jeden palec w górze! Z kłopotu wybawia ją sąsiadka, siedząca na trzecim miejscu w pierwszej ławce, która zamiast jednego palca dziewczynki, wzniesie w górę dziesięć palców, jednemu równoważnych. Teraz dzielenie nie przedstawia trudności.

Dzieci widzą, uświadamiają sobie działania, zastanawiają się nad trudnościami.

Na tem miejscu chcę powiedzieć jeszcze słów parę o pewnym, znanym błędzie, spotykanym wśród dzieci bardzo często. Jest to skracanie mianownika z jednym tylko składnikiem licznika. Przy dzieleniu już można zwrócić uwagę dzieciom, że dzieląc liczbę daną, dzielimy przez każdy jej składnik, którego wyrazem w powyższym przykładzie są palce

dzieci. Każde dziecko to żyjący składnik, którego pominąć nie możemy, bo zbyt jaskrawo będzie unaocznione, że nie wypełniłyśmy tego, coś-mv zapowiedziały.

Paulina Feinsztein.

III.

LEKCJA ROBÓT.

Pismo esperanckie *Novaj Tempoj* zamieszcza artykuł *Petrowa*, inspektora szkolnego w Moskiewskiej gub., który opisuje pracę w sowieckich szkołach. Artykuł ten podajemy jako przykład organizacji pracy szkolnej, w duchu „szkoły pracy” pomyślanej.

Szkoła otrzymała z wydziału szkolnego sporą ilość papieru i pismo, w którym było powiedziane: „Z papieru mają być zrobione zeszyty. Tę pracę powinny wykonać uczniowskie organizacje”. Nauczyciele przynieśli papier do klasy i położyli na stole. Zebranych w klasie uczniom powiedziano: Nasz wydział szkolny przysłał po 19 arkuszy papieru na każdego ucznia. Oto jest pismo urzędowe. Przeczytaj, Janku, to zdanie: „Z papieru trzeba uszyć zeszyty”. „Jak myślicie, dzieci? Czy tak będzie dobrze?” „Tak, arkusze nam nie zginą”. „Jak teraz zrobimy?” „Uszyjemy zeszyty, każdy dla siebie”.

„Czy wy wszyscy umiecie robić zeszyty? I ci najmłodsi?”

„Nie, ja nie umiem”.

„Małym pomożemy” — mówią uczniowie.

„Dobrze. Czy dokładnie wykonacie tę pracę? Nie poplamicie, nie zniszczycie papieru? Czy wszyscy umieją szyć?”

— Pan nam pokaże.

— Czy jednorazowe pokazanie wystarczy?

— Nie.

Czy mogę każdemu z 36-u uczniów wyjaśnić osobno? Czy mogę wszystkich skontrolować?

— Wybierzemy komisję z trzech najstarszych kolegów.

Wybrano Janka, Manię i Kostusia.

— Ile czasu przeznaczacie na pracę?

— Dwa, trzy, cztery dni.

— Uważajcie, papieru jest dużo; będzie lepiej, jeżeli przeznaczymy więcej czasu.

Odbywają się głosowanie; większość obecnych jest za 4-ema dniami. W księdze protokołów zapisano: Przystano dla nas papier. Z papieru zrobimy zeszyty. Wszyscy będziemy pracowali. Do kontroli wybraliśmy komisję: Janka, Manię i Kostusia. Praca będzie ukończona za 4 dni.

Praca w komisji:

— Co nam poleciło ogólne zebranie?

— Musimy zorganizować wyrób kajetów.

— Ile mamy wszystkiego papieru?

Rzucają się do stołu, aby obliczyć papier. Nie... nie... przecież uczymy się rachunków.

Odbywa się liczenie.

— 19 ark. pomnożyć przez 36. Gdyby było po 20 ark., to razem wypadłoby 720, odjąć 36 zostaje 684. Na sprawozdanie do wydziału i na zapas zostawimy 36 ark. Na jeden zeszyt weźmiemy — zobaczymy, ile ark. jest w gotowym zeszycie? Ile zeszytów mamy zrobić w ciągu dnia? Ilu kolegów będzie pracowało codziennie?

Robią obliczenia?

— $684 - 36 = 648$, po 3 ark. na zeszyt będzie 216 zeszytów, na jeden (216 : 4) wypada 54, na każdy dzień trzeba (54×3) 162 ark. papieru.

Oprócz członków komisji jest jeszcze w klasie (36—3) 33 kolegów. Na jeden dzień (33 : 4), jeżeli zaprosimy po 9 kolegów, to troje musi przyjść dwukrotnie.

— Spróbujemy z zapasowego papieru zrobić zeszyty. Pod kontrolą nauczyciela robią po jednym, potem po drugim zeszycie. Błędy są poprawiane.

— Czego nam potrzeba do pracy?

— Igieł, nici i noży.

— A jak podzielimy pracę? Będzie o wiele lepiej, jeżeli jeden będzie składał papier, drugi zszywał a trzeci obcinał. Próbujemy. Ty, Janku, będziesz składał, ja (Mania) będę szyła, on (Kostus) będzie krajał.

— Co więc organizujemy jutro?

— U nas będzie pracowało 9-oro dzieci w trzech grupach. Każda grupa zrobi po (54 : 3) 18 zeszytów. Każdy członek komisji będzie kierował swą grupą.

— Teraz zrobimy listę tych, którzy będą pracowali. Na liście zrobimy podział według trzech specjalności. Brakuje trojga dzieci. Poprosimy Andzię, Józia i Piotrusia, żeby pracowali dwa razy.

— Co mamy przygotować? Trzy noże, trzy igły i trzy kłębki nici.

— Każdy kontroler musi przynieść i umieścić na ścianie w klasie następującą tablicę dla informowania swych współpracowników.

Otrzymaliśmy dla 36-u uczni po 19 ark. — 684 ark.

Zostawiliśmy r. . . zapas 36 ark.

Użyjemy na zeszyty 648 ark.

W . . . 4 dni zrobimy 216 zesz.

Codziennie 54 zeszyty.

Codziennie będą pracowały trzy grupy 9 osób.

Każda grupa zrobi 18 zeszytów.

Praca przygotowawcza już jest ukończona. Na drugi dzień rano ukazuje się na ścianie lista pracowników. W czasie lekcji wszyscy uczniowie sprawdzają obliczenia i wyniki wpisują do swych zeszytów. Po lekcjach, w godzinach pracy klubowej, zostają wyznaczeni pracownicy i członkowie komisji. Ci ostatni wskazują miejsce każdemu koledze, rozdają narzędzia i materiał, wyjaśniają pracę i kontrolują. Kto skończył, idzie do domu. Gotowe zeszyty są zebrane na stole i obliczone. Tak idzie praca do końca. Wreszcie zwołane jest ogólne zebranie. Jeden z członków komisji składa sprawozdanie.

— Postanowiliśmy w ciągu 4 dni szyc zeszyty. Mieliśmy 648 ark. papieru i zrobiliśmy 216 zeszytów. Codziennie pracowały 3 grupy po 3 kolegów; jedna grupa składała papier, druga zszywała zeszyty, trzecia obcinała. Każda grupa zrobiła 18 zeszytów. Wszyscy pracowali po 1 dniu, tylko Andzia, Józio i Piotrusz przychodzili po dwa razy. Oto są zeszyty. Czy praca odbyła się zgodnie z planem? — Tak.

Wszystko wciąga się do protokołu i dodaje: Praca została wykonana. Mamy teraz zeszyty. Wszystko odbyło się dobrze i według planu.

Z esper. pisma „Novaj Tempoj”

B. Gluchowski.

Dyskusja.

L

„ZAPOBIEGAĆ KARZE — CZY KARAC?„

Charakterystycznym w dyskusjach na temat karności i kary, jest omawianie przedewszystkiem jej istoty i celów, co wskazuje, że wobec tego zagadnienia zajmujemy zgóry pewne stanowisko, uzależnione od przesłanek, na których opiera się nasze o karze pojęcie. Sam wyraz „kara” (strafe, poena), co do swego natężenia, uwidocznia chęć niezwykle intensywnego potępienia danego postępowania, czy zachowania się jednostki poza granicami moralnego oddziaływania. Punkt ciężkości zostaje przeniesiony tu w kierunku autorytetu i sankcji, a więc do sfery zewnętrznych stosunków między ludźmi, wewnątrz zaś sfera pozostaje na dalszym planie. Współczesne jednak teorie socjologiczne, pragną oprzeć koncepcje solidarystyczne, nie na szukaniu autorytetu nazewnątrz nas, lecz przenieść zagadnienie do wewnętrznej sfery człowieka: filozof i psycholog, Wundt; prawnicy: Jellinek, Petrażycki; w pedagogice Barth. Moment etyczny góruje nad prawniczym.

Oświecenie pewnych sposobów pojmowania kary, środki zaradcze przeciwko tejże w dziedzinie teorii prawa karnego, mogą posłużyć jako materiał orientacyjny w rozpatrywaniu podobnego zagadnienia w wychowaniu, ale zastrzec się należy przeciw pośpiesznemu zastosowywaniu pojęć prawnych w pedagogice, choćby dziedziny poruszane miały wiele punktów stycznych, a to ze względu na specyficzny charakter psychiki dziecięcej. Prawo karne ma przedewszystkiem na oku dorosłych, a polityka socjalna, której wyrazem jest polityka kryminalna, w stosunku do nieletnich, rezygnuje ze stosowania sztucznych konstrukcyj prawniczych i zaleca zastąpić dom rodzicielski. Pod wpływem szybkiego rozwoju psychologii w XX w., wyrugowany został martwy paragrafizm romanistów, a „prawo złodziej”, jak złośliwie ochrzczono prawo karne, coraz bardziej liczy się z człowiekiem konkretnym, nie zaś abstrakcyjnym. Okazało się, że nie dość jest stwierdzić, co jest istotą czynu karygodnego, lecz trzeba badać podłoże przestępstwa, jako objawu patologii społecznej. Nowożytna kultura prawna poczęła się oddalać coraz bardziej od stanowiska „karania”, zwraca się natomiast w kierunku leczenia zła przez stworzenie systemu środków zapobiegawczych. Kara okazała się narzędziem niedogodnym w walce z przestępstwem, stąd próby szukania innych środków zaradczych.

W rezultacie w stosunku do nieletnich przestępców poczęto stosować: darowanie kary, warunkowe wstrzymanie kary, osobne sądy dla nieletnich, oddzielenie tychże od dorosłych. Złagodzone rygor prawny, gdyż obowiązujące ustawy przesunęły granice odpowiedzialności, jako warunkowej lub częściowej; niektóre państwa, jak Ameryka Północna stanęły wyraźnie na stanowisku nie karania młodzieży do lat 18-stu — lecz wychowywania. System ten przejęła Belgja w r. 1912. Tam gdzie, z winy społeczeństwa, zaniedbano wychować młodzież, trudno jest trwać na stanowisku „karania”. Ten moment wychowawczy, otwierający się przed sędzią, — z zawodu prawnikiem, — jest tem bardziej znamienity, że statystyka, swą metodą wielkiej liczby, wykazuje większą ilość przestępstw w wieku młodocianym, aniżeli dorosłym. Głosy psychologów i socjologów zrobiły swoje. Społeczeństwo obliczyło, że zysk z niekarania jest większy, niż strata. Themida zdejmuje przepaskę z oczu i bystro patrzy, nie wagę i miecz trzyma w dłoni, lecz pragnie przeinaczyć człowieka, zwłaszcza młodzież, przez wychowanie.

Jak widać, myśl, że kara nie działa dodatnio na nieletnich, spowodowała wysunięcie na pierwsze miejsce zasad wychowawczych i poprawy, co ma poważne znaczenie dla nas, pedagogów (podobnie zjazd psychiatrów w Poznaniu w 1921 r.). Rozwiązania problemu szukać należy w polityce socjalnej, pragnącej idealnie urządzić życie społeczne, nie zaś w teorjach o karze, które mają jeden rys wspólny i aprioryczny, że szukają uzasadnienia kary. Wychowanie w dobrze zorganizowanej szkole, jest kardynalną zasadą programu polityki socjalnej i wysuwa na pierwszy plan wychowanie etyczne, urabianie osobowości (etyka indywidualna i socjalna). Jurydyczne, skomplikowane konstrukcje wobec swoistej natury dziecięcej, muszą ustąpić myśli wychowawczej. Wątpliwem jest, czy zrozumienie rozlicznych sposobów pojmowania kary i jej celu, zwłaszcza jakimi posługuje się prawodawstwo, może mieć wartość w praktyce pedagogicznej. Asumpt do uwag biorę z powodu artykułu p. Librachowej „Kary jako środek oddziaływania wychowawczego”, zwłaszcza z ustępu końcowego. Zalecana przez autorkę konstrukcja traktowania kary, jako środka samoobrony społecznej, ma również podobną wadę, jak kara-zemsta, kara-pokuta, gdyż siłą rzeczy czynnik karalności wybija się tu na pierwsze miejsce. To, że karygodne postęпки byłyby traktowane przez dzieci, nie zmienia postaci rzeczy. Zamiast nauczyciela — klasa, ale kto wie, czy rezultaty stąd nie będą bardziej ujemne, gdyż zamiast nauczyciela świadomego swego zadania i prowadzącego działwę po linii skoordynowanych posunięć wychowawczych, mamy szereg aktów natur impulsywnych.

Zastosowanie kary, jako wyrazu samoobrony społecznej, napotyka zastrzeżenia: 1) Samorząd szkolny (w szkole powszechnej), musi opierać się o nauczyciela, gdyż (trudno wymagać, ażeby dzieci orjentowały się w chaosie kar, wymiarów, organizacji sądów. Nauczyciel staje się tu index in sua causa, krótko, jest nadal panem sytuacji — zresztą słusznie — samorząd staje się w wielu wypadkach fikcją; 2) Układanie regulaminów a więc kodeksów, jest zjawiskiem niepożądanem. Trudno wymagać, ażeby ideałem spółżycia było „prawo pisane” i to wśród dziatwy. Papierowa mądrość nie jest jeszcze ustaleniem praworządności. Prawo skodyfikowane, jako mało elastyczne i nie umiejące nagiąć się do potrzeb społecznych, nie we wszystkich nawet państwach jest ideałem. W trzech kantonach szwajcarskich niema wogóle żadnego prawa skodyfikowanego. Prawo zwyczajowe istnieje w Anglii, jako common law (pr. powsz.), obok statute law (prawa ogłaszanego). Kodeks karny rosyjski uznaje prawo zwyczajowe „obcych plemion”. W republice szkolnej nie istnieje potrzeba kodeksów, gdyż tu zasadnicza różnica między czynem niemoralnym a karygodnym, jest bardzo słaba; częściej spotykamy tu oznaki niezadowolenia, potępienia moralnego, wybryki impulsywnej natury, naruszające dobro indywidualne. Wówczas interes wychowawcy polega właśnie na tem, ażeby sprawy nie rozciągać i przez zbyt pochopne „upaństwowienie” pewnych przestępstw, nie osłabiać poczucia moralności, eo ipso i prawnego. Wychowawca musi liczyć się z psychiką dziecięcą, z postulatami pedagogicznymi i pilnie baczyć, ażeby przez niefortunną ingerencję ogółu drobnych spraw nie pogłębiać procesem, lecz o ile możności, ażeby „spraw” nie było (In minimus praetor non curat).

Powaga sądu w wielu wypadkach może być narażoną na szwank ze względu na to, że i w sprawach bardzo małej wagi zechce on wykonywać „władzę”. Ze względów technicznych, co do redagowania kodeksu nawsuwają się wątpliwości: trudno żądać od nauczyciela i dzieci, ażeby kodeks był systematycznie ułożonym kompleksem norm. Kazyistyka zaś, która będzie tu zjawiskiem stałym, mija się z istotą kodeksu. Kodeks jest w wie-

lu wypadkach utrudnieniem w rozwoju poczucia prawnego ze względu na swój stały charakter (często trzeba wielkiego nacisku do jego zmiany), nie dziw tedy, że jest postulatem czasu, ażeby dać sędziemu możliwie wielką swobodę poza kodeksem. 3) Teza, jakoby opinia większości miała znaczenie poprawcze wobec jednostki, nie uwzględnia tego faktu, że właśnie stwierdzamy mały jej autorytet obecnie — np. w życiu politycznym (kryzys parlamentaryzmu: faszyzm, bolszewizm, dyktatura, maskowany parlamentaryzm), oraz sądowem: wady instytucji sądów przysięgłych w orzecznictwie spraw ciężkiej wagi, stąd dążenie do przekazania im spraw karnych niższego rzędu. Sądy ławnicze też szczupłe mają zastosowanie z tego powodu.

Punktem więc wyjścia winno być oddziaływanie moralne, stosunek nauczyciela do uczniów, zgodny z jego szczytną służbą, nacisk na urabianie osobowości przez umiejętne formy spóżywania. Zasadnicze właściwości życia duchowego dzieci, brak ogółu warunków indywidualnych, które muszą istnieć po stronie sprawcy czynu karygodnego (niezdawanie sobie sprawy z popełnionych czynów, impulsywność charakteru), sprawiają, że w walce skutecznej z niepożądanem zjawiskiem, jakim jest naruszenie życia szkolnego przez czyny karygodne dziatwy, jest konieczność akcentowania w literaturze, poświęconej danemu zagadnieniu, całokształtu środków zaradczych, jako konsekwentnego programu polityki urządzania życia społecznego: dążność do możliwie dobrego urządzania tego życia, walka z nędzą, alkoholizmem, („pijane“ budżety w państwach, głoszących opiekę nad młodzieżą), demokratyzacja oświaty, opieka społeczna nad zaniedbanymi dziećmi, higjena pracy i urzędzeń instytucyj społecznych, a przede wszystkim należycie wyposażona i dobrze zorganizowana szkoła, zbliżająca się do swego ideału: kolegjalne kierownictwo, dobór nauczycieli, selekcja uzdolnień, dożywianie, specjalne zakłady wychowawcze — oto co pozwoli szukać rozwiązania problemu na właściwej drodze.

Kichary (Sandomierz).

Stefan Białas.

II

ODPOWIEDŹ AUTOROWI ARTYKUŁU: „ZAPOBIEGAĆ KARZE — CZY KARACĆ?

Na tej płaszczyźnie, na którą Sz. Kolega przesunął kwestję, nie mogę wcale podjąć dyskusji, gdyż rzecza jest jasną, że lepiej, jest zapobiegać przekroczeniom, niż je karać. Ograniczam się więc do krótkiego wyjaśnienia. Nie na ten temat napisany był artykuł o karach w poprzednich numerach „Pracy Szkolnej”. Sz. Kolega pisze o idealnych dążeniach, o idealnych urządzeniach społecznych, o idealnych szkołach, zaznacza w jakim kierunku zmierza myśl prawników i socjologów współczesnych sięgająca w przyszłość. Ale pomimo sięgu tej myśli w czasy nadejść mające, mamy dzisiaj urządzenia społeczne dalekie od idealnych urządzeń, mamy wcale nie idealne szkoły. Zasada karalności istnieje dziś w życiu społecznem, w szkołach — kary i to najgorszego typu kary — są powszechnie stosowane. Chodziło więc poprostu o wyjaśnienie, że są kary różnego rodzaju i typu, że są kary niedopuszczalne i kary, które mogą być tolerowane; chodziło o ogólną orientację, o sposób oceniania względnej — a nie bezwzględnej wartości — tego środka oddziaływania, którego dzisiaj nie wyrzeka się ogół nauczycieli — wychowawców.

Co do zastrzeżeń, które nasuwają się Sz. Koledze w związku z zagadnieniem samorządów, nie można zaprzeczyć, że zastrzeżenia te są słuszne — ale czy lepsze są kary fizyczne, wydalania ze szkoły, nadrywanie

uszu, teror, który wychowawca wywiera na uczniów głosem, krzykiem, groźbą, wojskową musztrą?

Niema środka wychowawczego, który nie przedstawia żadnych trudności, nie budzi żadnych zastrzeżeń, który jest alfa i omegą wszelkich wychowawczych poczynañ; wszystkie te środki — są to jedynie narzędzia, które stają się pożyteczne lub niebezpieczne w rękach wychowawcy, zależnie od tego, jak się nimi posługuje.

W składzie tych narzędzi znajdują się jednakże i takie, które trzeba już koniecznie wyrzucić — jakkolwiek są one dzisiaj w powszechnem użyciu. W artykule, o którym mowa, chodziło poprostu o wyeliminowanie narzędzi najgorszych.

M. Librachowa.

III

CZYTANKI TREŚCI MORALNEJ.

By odpowiedzieć na zagadnienia, wysunięte przez Szan. Redakcję, trzeba sięgnąć do psychologii.

Każdy człowiek przychodzi na świat z wrodzonymi dążnościami, których takie lub inne ukształtowanie stanowi w dużej mierze o wartości społecznej a więc i moralnej jednostki. Stąd też zabiegi wychowawcze sprowadzać się powinny m. in. do stwarzania takich warunków, by te z wrodzonych dążności (instyktów i popędów), które pedagogika uważa za pożądane, mogły się rozwijać, inne zaś, np. instykt walki — sublimować¹⁾). Znaczenie samorządów szkolnych, racjonalnie, oczywiście, prowadzonych, polega przecież głównie na tem, że kształcą instykt gromadzki, stanowiący podstawę rozwoju uczuć społecznych. Badania, prowadzone w tej dziedzinie, wykazują, że rozwojowi instyktów i popędów sprzyjają również wszelkiego rodzaju widowiska, zabawy, lektura i t. p. Czytając zajmującą książkę, przeżywa dziecko wraz z bohaterem przedstawione tam sytuacje tak, jak gdyby brało w nich rzeczywisty udział. „Szeroko omawiane już były niejednokrotnie szkodliwe skutki literatury kryminalistycznej lub szerlokowskiej, nie mówiąc o pornograficznej; szkodliwość więc polega nie na tem głównie, że czytający czegoś się z takiej książki dowie, ale, że czytając, przeżywa wewnątrz pewne dążności i przez to je ćwiczy, t. j. wzmacnia i skierowuje je w pewnym nadanym przez lekturę kierunku, który często jest niezgodny z ideałami wychowawczemi”²⁾). Z tego wynika, że nie każdy utwór, posiadający walory artystyczno - literackie, będzie odpowiednią lekturą dla młodzieży. Nie są też odpowiednią lekturą utwory tendencyjne, jak np. te, które nazwałem czytankami treści moralnej, pisane z myślą prawienia moralów. „Tam, gdzie się zaczyna tendencja, kończy się sztuka” — mówi Szober³⁾). To też twierdząc, że na treść czytanek składać się powinny utwory artystyczne, rozumiałem przez to czytanki, pozbawione tendencyj moralizatorskich, a nie problemów życiowych.

Jeżeli w czytankach takich zajdzie potrzeba oceny etycznej, ocena ta będzie formą pouczenia moralnego, a nie moralizowaniem. Dlatego też — zdaniem mojem — przy doborze lektury brać trzeba pod uwagę zarówno względy wychowawcze, jak i artystyczno - literackie. Odpadną

¹⁾ Patrz: Dop. Red., Praca Szkolna, 1927, str. 27.

²⁾ Praca Szkolna, 1926, str. 123.

³⁾ Z. Ziemiński: Dążność wrodzona u dziecka, Szkoła Powszechna, 1923, str. 213.

⁴⁾ Zasady naucz. jęz. polsk., str. 54.

wtedy utwory tendencyjne w postaci czytanek treści moralnej, które wszak żadnemu z tych względów nie czynią zadość⁵⁾.

B. Kubski.

Z Międzynarodowego Ruchu Pedagogicznego,

I.

Międzynarodowa Liga Nowego Wychowania. — Liga ta powstała w 1921 r. w Calais na zjeździe zorganizowanym przez angielskie Towarzystwo Nowego Wychowania (New Education Fellowship). W skład jej weszli ludzie, którzy już od szeregu lat walczyli o „nową szkołę”, jak Adolf Ferrière autor znanego dzieła „L'école active”, Paweł Geheeb, długoletni towarzysz Lietza, założyciela „Ognisk Wychowawczych na Wsi”⁶⁾. (Landerziehungsheim), dr. Decroly, znany psycholog i pedagog brukselski, oraz szereg innych przedstawicieli dążeń reformatorskich z wielu krajów Europy. Łączy ich raczej bunt przeciwko istniejącym instytucjom, niż wspólny jasny program działania. Program ten powstaje i krystalizuje się w ciągu lat. Zjazd ustalił bardzo ogólnie zasady i cele Ligi, które przytaczam poniżej:

Zasady: 1) Istotnym celem każdego wychowania jest przygotowanie dziecka do tego, aby dążyło w życiu do realizowania supremacji ducha, trzeba zatem, aby wychowanie bez względu na to, jakieby były skądinąd poglądy wychowawcy, dążyło do zachowania i spotęgowania sił twórczych dziecka.

2) Należy w wychowaniu szanować indywidualność dziecka. Indywidualność ta może się rozwijać tylko dzięki dyscyplinie, która prowadzi do oswobodzenia wewnętrznych sił dziecka.

3) Nauczanie, a właściwie ogólniej mówiąc zaprawianie do życia powinno dać ujście wrodzonym zainteresowaniom dziecka, to zn. tym, które budzą się spontanicznie i znajdują swój wyraz w pracy ręcznej, umysłowej, artystycznej, społecznej.

4) Karność osobistą i zbiorową organizują dzieci same przy pomocy nauczyciela. Samoopanowanie i samorząd są nieodłącznymi składnikami nowego wychowania.

5) Egoistyczne współzawodnictwo trzeba zastąpić przez współpracę, dzięki której dziecko nauczy się indywidualność swoją oddawać na usługi zbiorowości.

6) Koedukacja, którą głosi Liga, oznacza równocześnie wspólne nauczanie i wychowanie, nie zmierza jednak do tego, aby traktować identycznie chłopców i dziewczynki, lecz pragnie umożliwić wzajemne wywieranie wpływów niezmiernie pożądaných.

Cele: 1) Liga dąży do wprowadzenia swego ideału i metod do szkół już istniejących, oraz do zakładania szkół nowych.

2) Liga chce przy pomocy kongresów, urządzanych co dwa lata i przez czasopisma, które wydaje, wytworzyć we wszystkich krajach poczucie solidarności między nauczycielstwem i wychowawcami o podobnych idejach. Czasopisma Ligi obecnie istnieją w języku angielskim, francuskim, niemieckim, włoskim, węgierskim i bułgarskim. Ostatni Kongres Ligi od-

⁵⁾ Por. Z. Ziemiński: Lektura a marzenia na jawie, Szkoła Powszechna, 1925.

⁶⁾ Por. Ruch Pedagogiczny 1926, nr. 3.

⁷⁾ U nas ogniskiem tego typu, była szkoła ks. Gralewskiego w Starej Wsi.

był się w Heidelbergu w 1925 r. Wykazał on niezmierną różnorodność elementów, wchodzących w skład Ligi, ale też dzięki temu dał bardzo bogaty obraz dążeń rozwojowych wielu narodów Europy. Polska na Kongresie tym głosu nie zabierała.

Następny Kongres Ligi odbędzie się w sierpniu 1927 r. w Locarno. Należałoby pomyśleć zawczasu czy Polska weźmie w nim udział i w jaki sposób.

Wymagałoby to już wejścia w bliższy kontakt z przedstawicielami Ligi, którzy do tej pory są bardzo słabo informowani o naszej pracy.¹⁾

II

Międzynarodowe Biuro Wychowania w Genewie zorganizowało ankietę w sprawie pomocy szkolnych, która może mieć ważne skutki dla szkolnictwa. Chodzi mianowicie o to, aby przy pomocy zorganizowanej współpracy różnych krajów stworzyć pomoce naukowe dostosowane do nauczania czynnego, oparte na samokształceniowej pracy ucznia. Pomoce tego rodzaju rozproszone i niedostateczne istnieją we wszystkich krajach, będąc bądź to artykułem handlu, bądź to pracą nauczycieli i uczniów. Międzynarodowe Biuro Wychowania pragnie wydać kompletny spis rzeczy istniejących, oraz pobudzić racjonalną wytwórczość pomocy szkolnych, nieodzownych dla zrealizowania reformy nauczania. Materiał zebrany za pośrednictwem ankiety i wystawy projektowanej w lecie 1927 r. w Genewie ma dać obraz twórczych usiłowań nauczycielstwa w tej dziedzinie. Projektowany w związku z tem kurs wakacyjny w Genewie poświęcony wyłącznie pomocom szkolnym, pozwoli nieznanym wynalazcom zapoznać szerszy świat ze swoją pracą.

Wystawa pokaże też istniejący w tej chwili w różnych krajach materiał ilustracyjny dostosowany do potrzeb nauczania. Rozważana wówczas będzie kwestja, jak materiał ten udoskonalić i udostępnić.

A. O.

Zarząd Sek. Ped. pragnie zainteresować Sz. Kolegów i Koleżanki sprawą projektowanej wystawy Genewskiej; podawać więc będziemy w dalszym ciągu dokładne informacje, dla spopularyzowania myśli o wzięciu udziału w wystawie Międz. Biura Wychow.

III.

W sierpniu r. z. Międzynarodowe Biuro Wychowania zorganizowało w Genewie Kongres Zjednoczenia Międzynarodowego Nauczycieli szkół Średnich.

Zjechali się przedstawiciele nauczycielstwa wielu krajów Europy, jak również przedstawiciele Młodzieży Czerwonego Krzyża. Pierwsze 2 dni obrad 24 i 25 sierpnia poświęcono dyskusji nad zagadnieniem wychowania w duchu pokoju powszechnego. Zrobiono bilans dotychczasowych rezultatów na tem polu, poddano dyskusji zagadnienia mające się zrealizować w przyszłości, przedstawiono trudności, które należy przezwyciężyć by idea mogła odnieść tryumf zupełny.

¹⁾ Sekcja Ped. Zw. Pol. Naucz. Szk. Powszech. zaprenumerowała 3 czasopisma Ligi: francuskie: „L'ère nouvelle”, niemieckie: „Das werdende Zeitalter” i angielskie: „The New Era”. Przez zaprenumerowanie czasopism staliśmy się członkami Ligi. Na podstawie wymienionych wydawnictw „Praca Szkolna” informować będzie czytelników o działalności Międz. Ligi Nowego Wych.

Zagałł obrady M. A. Oltramare, kierownik Oświecenia Publicznego w Kantonie Genewskim oświadczeniem, że wychowanie musi się odrodzić wewnątrz na to, by mogło współdziałać w dziele pokoju.

M. Ruysen, generalny sekretarz Międzynarodowego Związku Towarzystw dla Ligi Narodów i M. Ernest Bovet, sekretarz Tow. Szwajcarskiego dla Ligi Narodów przedstawili zasługi Ligi Narodów w dziele realizowania idei pokoju poprzez wychowanie i nauczanie.

P. Piotr Bovet, dyrektor Międzynarodowego Biura Wychowania, mówi o psychologicznych podstawach, na których winno się oprzeć wychowanie w duchu pokoju. Już w swej pracy „O instynkcie walki”, wskazał, że wychowawca powinien uszlachetnić ten instynkt, skierowując go w dziedzinę faktów moralnych.

Dłuższy czas poświęcono dyskusji nad referatem M. Hirscha, profesora z Lille o *nauczaniu historii*.

Wyrażono zgodnie pogląd, iż należy poświęcić więcej czasu przy nauczaniu historii na rozważanie tych faktów dziejowych, które świadczą o solidarności międzynarodowej.

Referat o *nauczaniu geografji* wygłosił p. Burky, profesor Uniwersytetu Genewskiego. Geografja powinna unaocznic uczniom zależność wzajemną narodów świata i ich solidarność. Należy zaprowadzić korespondencję międzyszkolną, która uczyni z geografji naukę żywą i konkretną i połączy bezpośrednimi węzłami młodzież szkolną różnych krajów, należy wytworzyć pewną równoległość tej korespondencji z programem nauczania geografji. Pani Teodora George, generalna sekretarka Biura Korespondencji Międzyszkolnej Czerwonego Krzyża Młodzieży i prof. P. Bovet, zaznajomili zebranych z różnemi przedsięwzięciami korespondencji międzyszkolnej i z wynikami ankiety Międzynarodowego Biura Wychowania. Profesor Bovet podkreślił znaczenie międzynarodowego języka esperanto dla korespondencji międzyszkolnej. Zdaniem profesora język esperanto powinien być wprowadzony do szkół, a następnie używany przy nauce geografji.

Sprawa *rewizji podręczników szkolnych* była gruntownie omówiona w referacie p. Prudhommeaux, któremu Dotacja Carnegiego powierzyła opracowanie ankiety dotyczącej podręczników szkolnych w Europie po wojnie.

Pan Prudhommeaux przedstawił znaczenie działalności Syndykatu francuskich nauczycielek i nauczycieli szkół państwowych, który ma na celu oczyszczenie lub zastąpienie przez inne podręczników historii i lektury niezgodnych z duchem Ligi Narodów. Pan Kawerau poddał surowej krytyce jednostronność podręczników niemieckich, zaznaczył jednak, że od czasu ukazania się ankiety Dotacji Carnegiego poczyniono już pewne zmiany w tym względzie.

Z okazji zjazdu urządzono dwie wystawy: jedna Czerwonego Krzyża Młodzieży, poświęcona korespondencji międzyszkolnej, druga Międzynarodowego Biura Wychowania obejmująca różne wydawnictwa i publikacje odnoszące się do historii, geografji i nauczania w duchu Ligi Narodów.

IV.

B. I. E. (Bureau International d'Education) w swoim ostatniem sprawozdaniu jesiennem, dającym przegląd dotychczasowych prac, zapowiedziało na ten rok dwa interesujące zjazdy: na wiosnę w Pradze (około Wielkanocy) i w sierpniu od 3—15-go w Locarno. Praski, urządzany przy współudziale esperantystów czechosłowackich ma dotyczyć „*Pokoju poprzez szkołę*”.

Locarneński, starannie, jak widać z programu, przygotowany, będzie poświęcony zagadnieniu. „Jak należy rozumieć wolność w wychowaniu?” „Naszym celem jest odkrycie zasad, na których opiera się sztuka posiadania wolności zarówno przez ucznia, jak i nauczyciela”, — powiada program. Z właściwie pojętej i praktykowanej wolności ma wyrosnąć szlachetna międzynarodowość, będąca raczej istotnym braterstwem, niż sztucznym odbarwianiem się narodowym. Stąd wypłynąć ma także wyzwolenie dziecka, wychowanego przez wyzwolonego nauczyciela. Odczyty wygłaszane będą przez zaproszonych przez Międzynarodową Ligę Wychowania najkompetentniejszych znawców poruszanych zagadnień, jak dr. A. Adler, autor Psych. Indywid. Piotr Bovet, profesor Uniwersytetu Genewskiego dyrektor Instytutu J. J. Rousseau i Biura Międzynarodowego Wychowania, przewodniczący Kongresu. Dr. O. Decroly, dyr. Szkoły dla życia i przez życie, prof. Un. Bruks. p. B. Ensor, przewodnicząca Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania i dyr. Szkoły Freusham-Heights, prof. G. Lombardo-Radice, red. d'Education Nationale, dr. E. Rotten, redaktorka „Das Werdende Zeitalter”, Pani Luzzuriaga, dyr. Rivista de Pedagogia de Madrid i t. d.

Ostatni Kongres zajmował się zorganizowaniem korespondencji międzyszkolnej, tudzież kontrolą i reformą podręczników do historii. Wystawy, poświęcone obię tym sprawom, miały ogromne powodzenie. Najbliższa przyszłość ma przynieść obfity materiał zawarty w odpowiedziach na ankietę, rozсланą przez Międzynarodowe Biuro Wychowania a dotyczącą patriotyzmu.

Polska zwróciła się do B. I. E., polecając rozważaniom tej instytucji bolączkę naszego życia szkolnego — *materiał szkolny*. Chodzi tu mianowicie o opracowanie katalogu analitycznego zawierającego *materiał wybrany* i urządzenie wystawy z demonstracjami praktycznymi i omówieniami. Międz. Biuro Wych. postanowiło współpracować z amerykańskimi wychowawcami, stowarzyszonymi w The Open Road i organizującymi podróże pedagogiczne, a także z międzynarod. Unją Pomocy Dzieciom. Jeśli dodamy do tego wszystkiego obfitym korespondencję, jaką prowadzi ta „liga narodów”, działająca w imię najdoskonalszego budowania życia od podstaw, to będziemy mieli prawie, że pełny jej obraz. Należy do tego dodać jeszcze, że jesienią 1926 roku B. I. E. miało 106 korespondentów w 38 krajach, 119 członków w 101 krajach, z czego 16-u zbiorowych. Oczywiście najbardziej pożądanymi są członkowie zbiorowi t. zn. stowarzyszenia i instytucje.

M. K.

Ankieta.

Centralna Komisja Rysunkowa wykonując uchwałę Zjazdu Delegatów Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powsz. odbytego w pierwszych dniach listopada przystępuje z uwagą na jednolitą szkołę do rewizji dotychczasowych programów nauczania rysunków w szkołach wszystkich typów.

Aby należycie przygotować odpowiednie zmiany i uwagi dotyczące się nauczania tego przedmiotu na Ogólny Zjazd nauczycieli rysunków w Warszawie w czerwcu b. r. odbyć się mający, Centralna Komisja Rysunkowa otwiera ankietę. Z uwagi na dobro szkoły, przedmiotu samego jak i spełnianych obowiązków nauczania, Centralna Komisja Rysunkowa zwraca się do kolegów i koleżanek z prośbą, aby wszyscy zechcieli wziąć w tej wspólnej pracy jak najliczniejszy udział a treściwie odpowiedzieć oraz

swoje uwagi przesłali do 15 marca b. r. pod adresem Centralna Komisja Rysunkowa we Lwowie, Ognisko Naucz., Gmach Skarbka. — (ankieta).

A. SZKOŁA POWSZECHNA.

Pytania do ankiety w sprawie dotychczasowych programów nauczania rysunku w szkole powszechnej 7-dmno klasowej.

Do oddziałów I, II, III.

- 1) Czy i kiedy należy w oddziałach I do III osobno nauczać rysunku z wyobraźni?
- 2) Jakie uwagi nasuwają się odnośnie do rysunku na temat z pokazuz?
- 3) Czy rysować z pamięci należy zawsze na temat dowolny?

Do oddziału IV, V.

- 4) Jak należy prowadzić ćwiczenia rozmachowe czy w ławkach czy na tablicach?
- 5) Czy należy rysować dalej z pamięci oraz ilustracje z wyobraźni, czy też z modelu?
- 6) Który z działów rysunkowych należy przede wszystkim prowadzić w IV i V oddziale: rysunek z wyobraźni czy z natury?
- 7) Czy nie należałoby z uwagi na jednolitą szokę powiększyć liczbę godzin nauczania z 2, na 4, tygodniowo jak w I kl. szkoły średniej?

Do oddziałów VI, VII.

- 8) Czy nie należałoby rozpoczynać nauki przestrzeganego rysowania z uwzględnieniem zjawisk światłocieniowych już w klasie 4-tej lub 5-tej?
- 9) Czy nie należałoby zamiast studjów kolorystycznych wprowadzić tylko elementarne ćwiczenia pendzlem?

Do wszystkich oddziałów.

- 10) Jaka techniką i w jakim materiale? (stemplem, wycinanką, patronem, kalką, linoleum) należy prowadzić ćwiczenia zdobnicze?
- 11) Czy i jak należy prowadzić ćwiczenia zdobnicze z uwzględnieniem motywów swojskich?
- 12) Czy i jak stosują uczniowie zdobnictwo w życiu szkolnym i codziennym?
- 13) Jakich innych środków używa się do wychowania artystycznego młodzieży?
- 14) Czy i dlaczego wskazane są doroczne wystawy prac rysunkowych?
- 15) Czy szkoła posiada gabinet rysunkowy, jakimi rozporządza modelami i w jaki sposób je zdobyła?
- 16) Czy istnieje specjalna sala rysunkowa i jak jest urządzona?
- 17) Czy w danej szkole naukę rysunku przynajmniej w 3 klasach najwyższych prowadzi siła odpowiednio kwalifikowana i czy uczy także innych przedmiotów?
- 18) Czy cele zakreślone programem można osiągnąć w szkole powszechnej?
- 19) Jakie kursa doksztalcające są niezbędne dla nauczycieli rysunków?

B. SZKOŁA ŚREDNIA.

Pytania do ankiety w sprawie dotychczasowych programów nauczania rysunku w szkole średniej.

Do klasy I-szej.

- 1) Czy rysowanie sprzączek, zawias, tarcz z godłami i łatwych fragmentów wycinanek ludowych stanowi odpowiedni temat?

- 2) Czy należy rysować częściej z pamięci czy z fantazji?
- 3) Czy należy przy lepieniu z natury używać jako modeli liści, gałązek, budynków?
- 4) Jak rozumieć należy lepienie brył geometrycznych?
- 5) Czy „próby zdobienia” są dopuszczalne bez zastosowania techniki?
- 6) Czy można przy 4 godzinach rysunku tygodniowo rozpocząć ćwiczenia pendzlem?
- 7) Czy należy wprowadzić oglądanie dzieł sztuki polskiej?
- 8) Czy należy zatrzymać 4 godziny nauczania rysunku czy zredukować do 2 tygodniowo?

Do klasy II-giej.

- 9) Czy należy rysować według wzorów litery, tarcze i motywy ludowe?
- 10) Czy należy rysować częściej z pamięci czy z fantazji?
- 11) Czy lepienie w klasie 2-giej prowadzić należy dalej?
- 12) Czy próby zdobienia są dopuszczalne bez zastosowania techniki?
- 13) Czy przy pogładowem nauczaniu perspektywy nie należałoby rysować łatwych zabytków architektury oraz ich fragmentów?
- 14) Czy należy wprowadzić oglądanie dzieł sztuki polskiej?
- 15) Czy wobec zredukowania nauki rysunków w wyższych klasach nie należałoby powiększyć liczby godzin w kl. 2-giej do 4 godz. tygodniowo?

Do klasy III-ciej.

- 16) Czy należy bezwzględnie rysować tylko bryły geometryczne o powierzchniach płaskich, walcowatych, kulistych?
- 17) Czy należy rysować kształty płaskie, czy też plastycznie?
- 18) Czy nie należy wprowadzić ćwiczeń pendzlem?
- 19) Czy przy pogładowem nauczaniu perspektywy nie należałoby rysować łatwych zabytków architektury oraz ich fragmentów?
- 20) Czy nie należałoby zapoznawać uczniów z zabytkami sztuki rodzimej?
- 21) Czy wobec zredukowania nauki rysunków w wyższych klasach nie należałoby powiększyć liczby godzin w kl. 3-ciej do 4 godz. tygodniowo?

Do klasy IV i V-tej.

- 22) Czy należy jeszcze rysować, lub szkicować bryły geometryczne oraz liście, kwiaty, motyle, owady i t. p.?
- 23) Czy nie należałoby wprowadzić nowych technik zdobniczych?
- 24) Czy nie należałoby zamiast rysunków z wyobraźni wprowadzić rysunku z pamięci?
- 25) Ile lekcji należy poświęcić oglądaniu dzieł sztuki?

Do klasy VI-tej.

- 26) Czy należy jeszcze rysować, lub szkicować bryły geometryczne, oraz liście, kwiaty, motyle, owady i t. d.?
- 27) Czy nie należałoby wprowadzić nowych technik zdobniczych?
- 28) Czy nie należałoby zamiast rysunku z wyobraźni prowadzić rysunek z pamięci?
- 29) Czy nie należałoby wprowadzić systematycznych pogadanek o sztuce?
- 30) Czy usprawiedliwionem jest częściowe, lub zupełne zredukowanie rysunków w wyższych klasach gimnazjalnych?
- 31) Czy nie należałoby wprowadzić systematycznych pogadanek
- 32) Czy wybór między rysunkiem, a śpiewem jest słuszny?

33) Jak należy przeprowadzać selekcję uczniów ze względu na wspomniane przedmioty?

34) Co można osiągnąć w 1 godzinie nauczania w klasie VIII-mej? (gimn. hum.)?

Pytania ogólne.

35) Czy i jak stosują uczniowie zdobnictwo w życiu szkolnym i codziennym?

36) Jakich innych środków używa się do wychowania artystycznego młodzieży?

37) Czy i dlaczego wskazane są doroczne wystawy prac rysunkowych?

38) Czy szkoła posiada gabinet rysunkowy, jakimi rozporządza modelami i w jaki sposób je zdobyła?

39) Czy istnieje osobna sala rysunkowa? Jak jest urządzona?

40) Czy przy obecnym wymiarze godzin obowiązkowej pracy (27) możliwą jest skuteczną i twórczą pracę nauczyciela rysunków?

41) Jakie kursy dokształcające są niezbędne dla nauczyciela rysunków?

C. SEMINARJA NAUCZYCIELSKIE.

Pytania do ankiety w sprawie dotychczasowych programów nauczania rysunku w seminarjach nauczycielskich.

Do kursu I.

1) Czy uczniowie wstępujący do zakładu mają przygotowanie rysunkowe, względnie jakie?

2) Czy przy obecnej ilości godzin należy prowadzić naukę praktycznej perspektywy?

3) Czy w zdobieniu należy wprowadzić mechaniczne ułatwienia (stempel, kalka, szablony i t. d.)?

4) Czy i w ilu lekcjach należy prowadzić rysunek na tematy dowolne?

5) Jak należy przeprowadzać przeglądanie i omawianie rysunków wykonanych przy nauce innych przedmiotów?

Do kursu II.

6) Czy należy powiększyć liczbę godzin na rysunek tablicowy (objaśniający)?

7) Czy i w ilu lekcjach należy prowadzić rysunek na tematy dowolne?

8) Jak należy przeprowadzać przeglądanie i omawianie rysunków wykonanych przy nauce innych przedmiotów?

Do kursu III.

9) Czy wskazane jest zadawanie prac rysunkowych do domu?

10) Czy i jak należy prowadzić systematyczne pogadanki o sztuce?

11) Jak należy przeprowadzać przeglądanie i omawianie rysunków wykonanych przy nauce innych przedmiotów?

12) Czy ze względu na małą ilość godzin modelowania nie należy przydzielić do robót ręcznych i zaczynać go od kursu pierwszego?

Do kursu IV.

13) Czy i jak należy prowadzić systematycznie pogadanki o sztuce?

14) Jak przedstawia się praktycznie modelowanie fragmentów architektonicznych?

Do kursu V.

15) Czy możliwe jest praktyczne zapoznanie uczniów z istniejącymi metodami nauczania rysunku?

16) Czy przy obecnej ilości godzin można osiągnąć takie opanowanie rysunku by przyszły nauczyciel mógł stale posługiwać się nim i przy nauczaniu innych przedmiotów?

17) Czy nie należy ze względu na lekcje pokazowe poruczyć prowadzenia rysunków w szkole ćwiczeń tylko nauczycielowi Seminarjum?

Do kursów I, II, III i IV.

18) Jak należy przeprowadzać streszczenie słowne wiadomości zdobytych w ciągu roku szkolnego?

Pytania ogólne.

19) Jaki cel powinna mieć przede wszystkim nauka rysunków w Seminarjum?

20) Czy nie należałoby powiększyć ilości godzin przynajmniej na pierwszych trzech kursach do 4-ch, na ostatnich do 3-ch godz. tygodniowo?

21) Czy nie należałoby przy zwiększonej liczbie godzin prowadzić naukę malowania dekoracji teatralnych, ściennych, oraz projektowania urządzeń szkolnych, względnie domowych łącznie z pracą ręczną?

22) Czy odbywają się wycieczki poświęcone poznawaniu sztuki ludowej i jakie w tym kierunku spotyka się trudności?

23) Jak wygląda w praktyce zwiedzanie muzeów i jakie przyniosło korzyści?

24) Jakich środków używa się do wychowania artystycznego młodzieży?

25) W jaki sposób seminarja mogą przyczynić się do poznania i rozwoju sztuki polskiej?

26) Czy nauczyciel rysunków bierze udział w życiu artystycznym swego środowiska?

27) Czy posiada gabinet rysunkowy, jakimi rozporządza modelami i jak je zdobył?

28) Czy istnieje osobna sala rysunkowa i jak jest urządzona?

29) Jakiego poparcia doznaje nauka rysunku ze strony władz szkolnych?

30) Czy przy obecnym wymiarze godzin obowiązkowej pracy możliwą jest skuteczna i twórcza praca nauczyciela rysunków?

31) Jakie kursy dokształcające są niezbędne dla nauczycieli rysunku?

Przegląd czasopism.

1. *Szkola i wiedza*. Miesięcznik poświęcony praktyce szkolnej, oraz samokształceniu nauczycieli, wydawany pod redakcją St. Dańcewicza, inspektora szkolnego, H. Gaertnera i S. Kulczyńskiego profesorów Uniw. Jana Kazim. Nakł. K. S. Jakubowskiego we Lwowie.

W słowie wstępnem czytamy, że zadaniem pisma będzie ożywić zainteresowanie nauczycielstwa dla zagadnień pedagogicznych i dydaktycznych, które omawiane będą przede wszystkim z praktycznego punktu widzenia. W każdym numerze zamieszczane będą lekcje praktyczne i ogłaszane konkursy na lekcje. Ponadto pismo dawać będzie wskazówki do samodzielnych studiów, informować o zarządzeniach władz szkolnych, wreszcie zajmie się oświatową działalnością pozaszkolną nauczycielstwa na prowincji. Pierwszy numer z listopada 1926 r. zapowiada się interesująco. Do zanotowania artykuły następujące: Dańcewicza — Poczucie państwowości a szkoła powszechna. W. I. Precz z podręcznikiem szkolnym — w artykule tym autor rehabilituje znaczenie podręcznika w nauce szkolnej i wyznacza mu należne miejsce. Niezmiernie ważny jest artykuł prof. K. Simma (Cieszyn) p. tyt.: „Kilka uwag w sprawie nauczania przyrody żywej w szk. powsz.». Autor zwalcza tak bardzo, niestety, rozpowszechniony wśród nauczycieli ualóg mieszania przyczynowości z celowością

i nadużywania heurezy w postaci niefortunnych pytań np. „Dlaczego kaczką ma nogi osadzone w tyle ciała?”. Poza tem zamieszczono lekcje praktyczne, artykuł A. Fischera: O współpracy nauczycielstwa szk. powsz. na polu ludoznawstwa. Sprawozdania i oceny. Przegląd czasopism.

2. **Polskie Archiwum Psychologii**. Kwartalnik poświęcony zagadnieniom psychologii teoretycznej i stosowanej, wydawany przez Zw. Naucz. Szk. Powsz. pod red. dr. Józefy Joteyko. Nr. 1 nowego Kwartalnika (październik, listopad, grudzień 1926) zawiera: słowo wstępne dr. J. Joteyko. Artykuły dr. M. Grzegorzewskiej: Struktura psychiczna czytania wzrokowego i dotykowego, pracę eksperymentalną dr. ks. M. Dybowskiego p. tyt.: Zależność wykonania od cech procesu woli; Z. Sikorowskiej: O braku jednolitości klasy szkolnej; sprawozdanie Fr. Baumgartenówny z VIII Międzynarodowego Kongresu Psychologów w Gronindze, wreszcie obszerny artykuł dr. J. Joteyko: Jedność szkolnictwa ze stanowiska psychologii i potrzeb społecznych. Cena numeru 2 zł. 50 gr.

3. **Szkoła i Nauczyciel**. Miesięcznik wyd. przez Komisję Zarz. Gł. Zw. Pola. Naucz. Szk. Powsz. na wojewódz. łódzkie, oraz Zarz. Okr. Łódz. Zw. Zaw. Naucz. Szk. Śr. grudzień—styczeń Nr. 10—1 zawiera: dokończenie artykułu prof. W. Chrupka: O możliwości wspólnej ogólno - ludzkiej podstawy wychowania moralnego. T. Seweryna: O niepotrzebnych, a szkodliwych wizytacjach. K. Ożoga: w sprawie egzaminów dojrzałości. Na uwagę zasługuje interesująca ankieta Szkoły i Nauczyciela w sprawie wychowania moralnego. W Nr. 10—1 znajdują się pierwsze odpowiedzi: bardzo wyczerpująca odpowiedź prof. W. Witwickiego, oraz odpowiedź prof. Myślickiego. Resztę numeru wypełniają: Kronika szkolna, przegląd czasopism, notatki biblioteczne.

4. **Ruch Pedagogiczny** — organ Sekcji Kształcenia Nauczycieli Zw. Pols. Naucz. Szk. Powsz. styczeń Nr. 1, 1927.

Numer poświęcony zagadnieniom pedagogiczno - socjalnym, zawiera artykuły: M. Librachowa: Socjologia wychowawcza i pedagogika; P. Oestreich: Reforma szkolna, społeczeństwo i kryzys kultury; J. Chałasiński: Dewey jako pedagog demokracji; H. Rowid: Z zagadnień pedagogiki socjologicznej, ponadto recenzje, kronikę, przegląd czasopism.

Notatki bibliograficzne.

Dr. Mieczysław Ziemnowicz. **Problemy wychowania współczesnego**. Wyd. Mortkowicza. Warszawa 1927.

Georg Kerschensteiner. **Pojęcie szkoły pracy**. Tłum. A. Kierska. Książnica — Atlas. Lwów — Warszawa 1926.

Dr. Feliks Kierski. **Jan Henryk Pestalozzi**. Tom I-y. Biblioteka dzieł pedagogicznych. Rok II. Nr. 7. Nakł. Naszej Księgarni. Warszawa — Łódź 1927.

Prof. dr. Leon Wachholz. **O zaburzeniach umysłowych u dzieci i młodzieży**. Książnica — Atlas. Warszawa 1927.

W. Dzierżbicka. **O uzdolnieniach zawodowych nauczyciela wychowawcy**. Prace psychologiczne pod red. prof. dr. J. Joteyko. Nr. 5. Książnica — Atlas. Lwów — Warszawa 1926.

P. Sandiford. **Szkolnictwo angielskie**. Tłum. prof. Wł. Gumplowicz. Nakł. „Naszej Księgarni”. Warszawa, 1927. Bibl. dzieł pedagogicz. Rok I. Nr. 6.

TREŚĆ Nr. 2. 1. Od Redakcji. (Wyniki ankiety). 2. P. Kolanko. W sprawie szkół niżej zorganizowanych. 3. R. Pachulski. W sprawie jednolitej terminologii w naucz. gramat. 4. Z zagadnień metodycznych: I. C. Oderfeldowa: Powtórzenia z historii; II. Feinsztajnowna: O nauczaniu mnożenia w kl. V-ej; III. Lekcja robót. Dyskusje. I. St. Białasi: Zapobiegać karze — czy karać. M. Librachowa: Odpowiedź na artykuł: Zapobiegać karze — czy karać. B. Kubski: Czytanka treści moralnej.

Z Międzynarodowego Ruchu Pedagogicznego. Ankieta o nauczaniu rysunku. Przegląd czasopism. Notatki bibliograficzne.

Redaktor: **MARJA LIBRACHOWA**.

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

Ofseto w drukarni „Robotnika”, Warecka 7.