



## Z początkiem Nowego Roku szkolnego.

Dla szkoły i nauczycielstwa Nowy Rok to 1 września. Z okazji więc naszego nowego roku Redakcja „Pracy Szkolnej” składa Sz. Kolegom i Koleżankom życzenia jaknajlepszych warunków pracy i najpomysłniejszych jej wyników.

Na powitanie nowego roku szkolnego zjawiły się dwa ważne wydawnictwa Min. W. R. i O. P. Jedno — to „Projekt Ustawy o Ustroju Szkolnictwa” (skł. gł. Książnica Atlas), opracowany przez komisję, powołaną przez Ministra; drugie — to wielka księga p. t. „Szkoły powszechne Rzeczypospolitej Polskiej w roku szkol. 1925”). Nie wdając się w szczegóły Projektu Ustawy, którym niezadługo zajmie się bliżej nasz Związek, chcemy tylko sygnalizować naszym czytelnikom to doniosłe dla szkolnictwa zdarzenie i scharakteryzować główne wytyczne projektu.

Projekt opracowany jest w duchu szczerze demokratycznym, widoczne jest w nim dążenie do podniesienia poziomu kultury najszerszych mas społecznych, należyte zrozumienie ważności zadań szkoły powszechnej pełnej, 7-klasowej — jako podbudowy całego systemu szkolnego. Organizacja szkolnictwa i wzajemne ustosunkowanie szkół różnego stopnia i różnego typu tak są pomyślane, że omijając szczęśliwie niebezpieczeństwa t. zw. „ślepych uliczek” otwierają przed jednostką drogi dalszego kształcenia się wedle rodzaju uzdolnień i zamiłowań.

W projekcie podkreślono (str. 14), że myślą przewodnią twórców Ustawy było jednocześnie zapewnienie podnoszenia się poziomu kulturalnego ogółu obywateli i „powstawanie we wszelkich środowiskach pracy prawdziwej elity duchowej, zdolnej do podjęcia roli kierowniczej w różnych dziedzinach życia społecznego”. Projekt Ustawy łączy więc dwa cele wychowawcze szkoły, które ostatniemi czasy zarówno w prasie, jak na rozlicznych zjazdach, bywały sobie przeciwstawiane. Sprawa selekcji, czyli doboru najzdolniejszych jednostek, również jak wiadomo, sporna, rozstrzygnięta została w tym sensie, że dobór opierać się będzie na naturalnem współzawodnictwie, co ze stanowiska praw jednostki uznać należy za słuszne.

\*) Nakł. Państw. Wydawnictwa Książek szkolnych. Kuratorjum Okr. Szkoln. we Lwowie. Skł. Gł. Lwów, ul. Kurkowa, L. 21.

Ważną jest rzeczą nacisk na szkolnictwo dokształcające do lat 18-stu dla młodzieży nie uczęszczającej do szkół stopnia średniego, uwzględnienie praw samouków, którym otwiera się dostęp do szkół różnego stopnia na podstawie odpowiednich egzaminów.

Z podniesieniem poziomu szkoły powszechnej, jako podbudowy wyższych stopni szkolnictwa (szkoły zawodowe, 5-o letnia szkoła średnia) w najściślejszym związku pozostaje sprawa kształcenia nauczycieli. Kwestja ta rozstrzygnięta została w projekcie (art. 25) w sposób odpowiadający postulatowi wysuwany stale przez Związek Polsk. Naucz. Kształcenie nauczycieli odbywać się ma na studiach pedagogicznych o kursie conajmniej rocznym, na które przyjmować się będzie kandydatów, posiadających świadectwo dojrzałości w zakresie 5-o letniej szkoły ogólnokształcącej. Niezależnie od tej reformy, akcja dokształcania nauczycielstwa winna być w przyszłości spotęgowana.

Optymistycznym nastrojem owiane są przewidywania, dotyczące możliwości realizowania projektu; zagadnienie kosztów szkolnictwa nie wydaje się w oświetleniu projektu nastrożać trudności nieprzewidywanych.

Projekt Ministerstwa nie wnosi żadnych momentów rewolucyjnych do koncepcji ustroju szkolnictwa; jest on tylko konsekwentnym posunięciem naprzód tej budowy szkolnej, której podwaliny — jednocześnie z powstaniem niepodległej Rzeczypospolitej — założone zostały dzięki pracy i wysiłkom pierwszego Ministra Oświaty, nieodżałowanej pamięci Ks. Prausa. Losy tej budowy ulegały różnym wahaniom, rozwój jej bywał wstrzymywany, obecny projekt jest zapowiedzią pomyślnej przyszłości i dobrze się stało, że na początek nowego roku szkolnego zjawia się taka właśnie zapowiedź, która orzeźwiająco podziałać może na zawsze ofiarną pracę nauczycielstwa.

Inny zupełnie charakter ma drugie ze wspomnianych wydawnictw. Jest to dokładny obraz naszej rzeczywistości szkolnej w zakresie szkół powszechnych. W przedmowie, podpisanej przez Ministra W. R. i O. P., powiedziano, że takie wykazy szkolne ukazywać się będą co pięć lat dla celów ogólnie informacyjnych, handlowych, a zwłaszcza specjalnie szkolnych. Pierwszy tom, obrazujący stan rzeczy w r. 1925/6 właśnie został ukończony. Część I-a opracowana przez dr. M. Falskiego, zawiera wiadomości ogólne o stanie szkolnictwa powszechnego w Rzeczypospolitej Polskiej; znajdujemy tutaj uwagi i wyjaśnienia, dotyczące źródeł, opracowania materiałów, uzasadnienie wyboru zagadnień, które zostały zobrazowane.

Części dalsze są już ściśle liczbowym ujęciem i zestawieniem owych zagadnień, związanych ze szkolnictwem powszechnem na terytorjum m. Warszawy i XVI województw.

Znaczenie takiego wydawnictwa — wówczas, gdy zapewniona jest jego ciągłość, polega na tem, że przedstawiony zostanie nie tylko istniejący stan rzeczy, ale jednocześnie obraz rozwoju szkolnictwa powszechnego, że możliwem się staje dokładne przestudjowanie różnych kwestyj szczegółowych z organizacją szkolnictwa i jego żywotnymi potrzebami związanych, że ułatwiony zostaje moment czujnej kontroli ze strony społeczeństwa i czynników miarodajnych.

---

MARJA SZCZAWINSKA.

## Współdział dzieci w pracy wychowawczej.

## IV. S A D.

Na wstępie artykułów moich zaznaczyłam, że chodziło mi o wychowanie społeczne i moralne<sup>7)</sup>.

Granica między temi pojęciami konwencjonalna.

Muszę więc podkreślić, że pod wychowaniem moralnem będę rozumiała pojęcie o dość ograniczonym rozpięciu. Zupełnie pominię stosunek człowieka do wszechświata. Jeżeli w tym względzie robiłam pewne usiłowania, nie wchodzi one wcale w zakres tych zabiegów o których mówić będę.

Pod wychowaniem moralnem rozumiem będę *po pierwsze*: stosunek jednostki do jednostki, bliźniego do bliźniego w przeciwstawieniu do stosunku do gromady, *po drugie* rozwój wewnętrznego poczucia swej odrębności, samokrytycyzmu i czujności wewnętrznej.

A więc wychowanie następujących cech: poczucia praw drugiego człowieka, umiejętności rozumienia innych, tolerancji, wyrozumiałości z jednej, z drugiej zaś strony — odszukanie swego miejsca wśród innych, poczucie, że pod tym a tym względem stoję niżej, a pod tym a tym — wyżej od innych, krytyczna ocena siebie i swych postępów, aktywna wewnętrzna postawa.

Zdaje mi się, że o ile wyżej wymienione cechy uda się osiągnąć w człowieku, wyższe kwestje etyki narzucają mu się same, będzie je musiał poddać ocenie i w miarę sił swoich dla siebie rozwiązać.

Po tym wstępie, od którego nie mogłem się powstrzymać, przejdę do strony praktycznej do — że się tak wyrażę — techniki codziennej.

Chodzi o prowadzenie sądu koleżeńkiego i tak zwanej listy podzięk i przeproszeń, jako uzupełnienia sądu.

Wielu straszy sam wyraz „sąd”, wielu z pojęciem sądu wiąże pojęcie pieniactwa. Mało ludzi zadaje sobie fatygę sprawdzenia, czy pod pewnym terminem inny rozumie to samo, co oni, stąd te napaści, często publiczne, na sąd koleżeński, tak zwany „Korczakowski”, przez ludzi, którzy ani w teorii, ani w praktyce sądu tego nie znają. Straszy termin i to wystarcza. To też zamiast sądu możemy używać terminu: ćwiczenia moralne.

W całej procedurze sądu wyróżnia się trzy momenty:

1. Napisanie swej pretensji t. zw. podanie do sądu przez tego, kto oskarża i napisanie odpowiedzi przez stronę przeciwną.

Nauczyciel swe pretensje w ten sam sposób załatwia.

2. Ocena danego postępkę przez sędziów - kolegów.

3. Publiczne odczytanie spraw i wyroków po sądzie.

Podania do sądu wpisuje nauczyciel codziennie do specjalnej księgi, jak również odpowiedzi oskarżonych.

Raz na tydzień pięciu sędziów, wybieranych z pośród tych dzieci, które spraw w danym tygodniu nie mają, ocenia każdą sprawę. Nauczyciel odczytuje sprawę. Sędziowie odszukują w kodeksie ułożonym przez d-ra Korczaka stosowny według nich paragraf, przyjmują go większością głosów. Paragraf zawiera ocenę postępkę, wyraźnie określa

<sup>7)</sup> Patrz artykuły w „Pracy Szkolnej” Nr. Nr. 2, 4, 5.

czy sąd przebacza i dlaczego przebacza, czy nie przebacza i co wówczas z paragrafu wypływa.

Nazajutrz po posiedzeniu sądu nauczyciel wobec całej klasy odczytuje wszystkie sprawy, jakie sąd rozpatrzył, niezależnie od tego czy wyroki są przebaczące czy oskarżające.

Co daje moment pierwszy? Dziecko skrzywdzone, czy takie, które się za skrzywdzone uważa, pisze kartkę do sądu; następuje pewne wyładowanie i uczucie zadośćuczynienia, bardzo często unika się bójk i dalszych konfliktów. Po kilku godzinach, na drugi dzień, w dzień sądu skarżący często cofa sprawę i na tem koniec; statystyka wykazuje, że 40 proc. spraw się cofa. Tu sprawa odegrała rolę piorunochronu.

Sprawy wprowadzają poczucie równości wobec prawa, zmniejszają przemoc siły fizycznej; i słabszy bronić się w ten sposób potrafi.

Moment drugi — proces sądenia to godzina ćwiczeń moralnych dla sędziów, ćwiczeń nie na sztucznych powiastkach, a na przejawach własnego życia opartych. Sąd przedewszystkiem wychowuje sędziów. Sędziów wylosowuje się przed samym sądem. Wszystkie dzieci sędziami bywają, więc wszystkie ćwiczenia te odbywają. Ocenić postępek, wybrać paragraf to praca myślowa nie mniejsza, niż przy rozwiązaniu zadania. Nauczyciel tylko odczytuje sprawę, nie ma prawa w żadnym kierunku wpływać na sędziów.

Moment trzeci to odczytanie spraw i wyroków. Tu cała gromada w grę wchodzi, cała gromada słyszy, że tego a tego robić nie należy, odczytywanie wychowuje wszystkich, ostrzega wszystkich, oczywiście najsilniej reagują oskarżeni.

Często wystarczy w czas podać jednego do sądu aby zapobiedz różnym masowym nadużyciom.

Przy odczytywaniu wyroków uwaga dzieci jest czynna, zupełnie przeciwnie niż przy wysłuchiwanie morałów nauczyciela, kiedy to dziecko więcej obchodzi łażące po ścianie muchy niż cała przemowa.

Pretensja kolegi, że tracił, przeszkodził jest przez „przestępcę” za słuszną uznana, zjawia się czynna podnieta do opanowania siebie w imię zrozumiałej i jasnej niewygody tamtego, reakcja zupełnie inna, niż na wymówkę nauczyciela, który się „czepia”.

Po miesiącu ogłasza się w gazecie, kto ile razy był do sądu podany oraz kto i ile razy do sądu podał; prócz tego wywiesza się graficzny wykres spraw, każde dziecko widzi ile spraw miało, które miejsce w wykresie zajmuje. Po roku zestawia się roczną krzywą spraw według miesięcy.

Ogłoszenie w gazecie i wykresy podtrzymują czujność dziecka, która wznasta z wiekiem. Indywidualne wykresy w zeszycie samokontroli zaczęły dzieci prowadzić począwszy od oddziału VI. \*) Wszelkie wykresy wykazują, że o piniactwie mowy niema. Dla zilustrowania pracy sądu przytaczam wypis spraw oddziału IV z dni kilku, szereg spraw dla czegoś charakterystycznych i szereg artykułów z gazety na temat sądu, aby związek sądu z gazetą ujawnić.

Kodeks d-ra Korczaka zawiera obecnie 65 paragrafów, a duże liczby obliczone są tylko na efekt słuchowy. (Kodeks ten nabyć można w Uniwersytecie Korespondencyjnym, Chmielna 33).

\*) W zeszycie samokontroli prowadziło każde dziecko następujące krzywe według miesiąca: 1) Krzywa wagi. 2) Krzywa miary. 3) Ile spraw miało. 4) Ile razy do sądu podawało. 5) Ile miało podziękowań. 6) Ile razy dziękowało. 7) Ile razy się spóźniło. 8) Ile lekcji opuściło. 9) Ile miało zaniedbań.

Wypis spraw z 7/V 1923 r. *Mundek — Tadzia*. Tracił mnie, a jak go odsunąłem, przytem niechcący uderzyłem, to mnie uderzył. Cofam.

*Tadzio — Elka* (dyżurny), że nie wytarł nóg i jak jemu powiedziałem, to on zaczął się rozbijać. § 200. Sąd uznaje, że postąpił niesłusznie.

*Witek — Stasię*. Ze mnie przezywa. Prawda powiedziałam raz żartami. § 100. Sąd nie przebacza.

9/V. *Mania — Zygmunt*a. Uderzył mnie w oko nasieniem od róży. — Wcale jej nie uderzyłem nasieniem od róży, może to kto inny. § 24. Sąd uważa, że Zygmunt powiedział prawdę.

10/V. *O. P.* Ze ciskał we mnie gliną we włosy. § 100.

14/V. *G. N.* Ze się przezywa. Jabym nie przezywał, jakby się nie sprzeciwiał. Cofam.

16/V. *Andzia — T. D. i P.* Ze latali i krzyczeli na pauzie i nie dali lekcji odrobić. Sąd dał § 6. Sąd odkłada sprawę na tydzień, może nie będą już. Po tygodniu sąd dał § 41. Sąd prosi, by przebaczone.

*P. K.* Ze mnie w twarz uderzył. Tak było. § 96. Sąd przebacza, bo K. nie chce powiedzieć, co go do podobnego czynu skłoniło, a gdyby chciał, mógłby na swoje usprawiedliwienie coś powiedzieć.

*T. K.* (posła). że nie pilnuje swego wyborcy Sieradzkiego, Sieradzki mnie bił. — On sam się bił z Sieradzkim, a do mnie ma pretensję. § 7. Sąd przyjmuje do wiadomości.

*F. B.* Jak patrzę w stronę okna, to ona się śmieje. § 2. Sąd uważa, że nie warto się trudzić rozważaniem podobnych spraw.

Dwie ostatnie sprawy przytaczam jako przykłady, że głupie skargi nie stanowią niebezpieczeństwa.

*Nauczycielka. — T.* Grał na organkach. Ja zagrałem dlatego, że ja już dawno nie miałem organków i nie grałem. § 90. Sąd przebacza, zważywszy, że T. tak bardzo chciał, że mu mocy nie starczyło, by się powstrzymać.

*Olek — dyżurnych, że źle zamietli.* Myśmy źle nie zamietli, tylko z kasetki P. wyleciały książki i okruchy, to się zaśmiecilo. § 3. Sąd nie wie jak się rzecz miała, więc zrzeka się sądenia sprawy.

*Z. K.* Wciąż na dużych pauzach zostaje, przeszkadza. § 96. Sąd ostrzeża, że wszyscy są równi wobec prawa.

*W. — J.* Posądza, że jej teczkę schowałem. Nitek widział, jak schowałaś. § 8. Sąd uważa oskarżenie za niesumienne.

*S.* Sam siebie, że wyszedł na balkon. § 11. Sąd dziękuje, że S. zawiadomił o swej winie.

### Artykuły z gazety.

*Gazeta Nr. 7 oddz. III.* W numerze 6 pisała gazeta, jak sobie radzą inne dzieci. Spróbujmy i my, może się i u nas uda. Spróbujmy wprowadzić sąd koleżeński. Sąd ma pomagać tym, co się chcą poprawić. Sąd musi bronić cichych, sumiennych i pracowitych. Może sąd pomoże nam stać się lepszymi, pomoże dążyć do sprawiedliwości.

*Gazeta Nr. 8.* Mamy już sąd koleżeński. Wisi u nas kodeks naszego sądu. Każde z dzieci powinno znać i rozumieć nasz kodeks, bo każde może być sędzią, każdemu trzeba będzie paragraf wybierać. Nasz sąd będzie pomagał do poprawy. Może wielu źle postępuje, bo nie myśli, nie zastanawia

się, nie wie, że źle robi, sąd im wytłumaczy, sąd im powie, sąd ich zachęci stać się lepszymi.

*Gazeta Nr. 10.* Jeden oskarża, drugi odpowiada „nieprawda”. Ktoś napewno kłamie. Kto kłamie, nie wiemy, ale wiemy, że jeden kłamie. Sąd nie zawsze wie, kto ma rację, sąd nie zawsze wie, kto mówi prawdę, komu wierzyć, sąd sędzić sprawy nie chce. I zostaje niewyjaśnione kto kłamie i niewinny może być o kłamstwo posądzony. To są przykre sprawy. Te sprawy pokazują nam, że wśród nas są kłamcy, którzy chcą broić bezkarnie, którzy nie przyznają się do czynów swoich, podli tchórze, którzy na kolegów swoich podejrzenia rzucają.

*Gazeta Nr. 12.* W sobotę po lekcjach ktoś w klasie nieład straszny zrobił, tablicę położył na ławkach, krzesło gdzieś w kąt wpakował. Podałam do sądu niewiadomego. Gdy się o tem nasz oddział dowiedział, od razu podniósł rękę P., B., za nimi J. i S. Podnieśli ręce, powiedzieli, że to oni. Chłopcy uczciwi, odważni, podnieśli ręce, powiedzieli, że oni i podali się do sądu. Chłopcy postąpili uczciwie. Gazeta wyraża im swe uznanie.

*Nr. 13. Komu się sąd nie podoba.* Sąd koleżeński jest nietylko u nas. Sąd koleżeński jest i w innych szkołach. Gdzie się tylko sąd wprowadza, tam zawsze byli tacy, którym się sąd nie podobał. Gdzie jest sąd, tam najstarszy i najmłodszy ma takie same prawa, jak najsilniejszy i najstarszy. Najstarszy i najmłodszy do sądu podać potrafi. Sąd jest jeden i ten sam dla wszystkich.

*Kto sądu nie lubi.* Nie lubią sądu ci, którym i bez sądu dobrze było, bo i bez sądu nikt ich nie krzywdził, nikt im nie dokuczał. Bez sądu mogli innych krzywdzić, inni się ich bali i słuchali. Sąd im zawadza. Bez sądu im spokojniej. Uderzą, przezwają, skrzywdzą, a nie każdy zaraz do Pani poleci, nie każdy ma śmiałość iść do kancelarji, nie zawsze Pani ma czas słuchać. A jeżeli Pani i pogniewa się, to tylko nieprzyjemnie chwilę, a potem nic, pogada i skończy się. A z sądem, to całkiem inaczej, tu każda krzywda zapisana zostaje i jak ta mucha naprzykrzona dokucza. Ci, co chcą krzywdzić bezkarnie, nie lubią sądu.

Nie lubią też sądu tchórze. Tchórz myśli sobie: „będę sędzią, a potem będą mieć pretensję”. Pomyśleli tak i stchórzy. Odważni i dzielni nie boją się innym mówić prawdę.

Ci, którzy robią źle, ale chcą się poprawić, sądu się nie boją. Ci, co się chcą poprawić, wiedzą, że sąd będzie im do poprawy pomagał, jeżeli mądry dostanie wysoki paragraf, zrozumie, że jest to ostrzeżenie, że należy się opamiętać.

*Gazeta Nr. 33 oddział 4.* Kto zachowuje się niespokojnie? Kto najwięcej przeszkadza? Gdyby trzeba było odpowiedzieć na to pytanie od razu, trudnoby było, bo się można omylić, bo można o jednym pamiętać, a o drugim zapomnieć, bo może ktoś przeszkadzał wczoraj, a dziś nie. Od razu odpowiedzieć byłoby trudno. Na pytanie to odpowie nasz wykres spraw. Najwięcej spraw mają Pop. i Dw. P. — 22. D. — 21. Sprawy P. i D. mówią, nie mówią a krzyczą — najwięcej przeszkadza P. i D.

Nauczycielka podała P. tylko dwa razy, D. trzy razy. Reszta spraw to obrona gromady, gromada broni się przed P. i D. Na wykresie spraw słup stoi na barkach P. i D. Dwa listopadowe filary.

*Nr. 34. Sąd czeka.* Nasz sąd koleżeński ocenia postęпки. Sąd mówi — to złe, a to dobre. Co złe a co dobre czujemy wszyscy, mówi to nam głos wewnętrzny. Każdy z nas czuje co złe a co dobre, dlatego każdy sędzią być może. Każdy ocenić może, ale czy każdy ma tyle silnej woli, żeby się od

złego powstrzymać? Sąd wie, że nie każdy, sąd czeka, sąd daje czas, aby człowiek zmęźniał duchem, zahartował wolę. Nasz sąd czeka. W ciągu półroczka dwa razy tylko dał § 700, dwa razy 600 i pięć razy 500. Sąd czeka, widocznie wierzy, że wśród nas niema niedołęgów, co się silniejszymi stać nie mogą, od których niczego się nie doczekasz, bo to niedołęgi.

Gazeta Nr. 52. *Ciężkie paragrafy*. Mamy dziesięć §§ oskarżających od 100 do 1000. Znaczenie 100, 200, 300, 400, 500, 600, 700 rozumiemy wszyscy, bośmy już nieraz te paragrafy stosowali. O znaczeniu § 1000 nie mamy co mówić, bo jest jasne dla każdego. Chcemy pomówić o trzech najcięższych paragrafach naszego kodeksu.

§ 800 mówi: „Sąd pozbawia praw na tydzień, miesiąc i t. d. Paragraf 800 pozbawia praw na jakiś przez sąd oznaczony czas. Co to znaczy pozbawia praw? Znaczy to, że ten co dostał § 800 zostaje na jakiś czas wyłączony z gromady, robi się obcy, cudzy. Nie stosują się do niego prawa nasze. Niema prawa nikogo do sądu podawać i jego nikt podawać nie może. Jest poza prawem, każdy może się z nim po swojemu rozprawiać. Nasze prawa nie dla niego. Oto co znaczy § 800. Ciężki, bardzo ciężki paragraf.

Paragraf 900 mówi: „Sąd szuka opiekuna”. To znaczy, że sąd już więcej nie wierzy, już niema zaufania. Szuka kogoś, kto weźmie w opiekę, weźmie na siebie odpowiedzialność. Przykry, bardzo przykry paragraf.

Prócz dwóch wymienionych, mamy jeszcze paragraf 4, który wymaga od oskarżonego piśmiennego zobowiązania, że się nigdy podobny postępek nie powtórzy. Niedotrzymanie takiego piśmiennego zobowiązania pociąga za sobą § 1000.

Możemy sobie powiedzieć, że dotychczas nie potrzebowaliśmy stosować tych paragrafów. Możemy sobie życzyć, aby nigdy nie zaszła potrzeba stosowania ich u nas. Za bardzo nieszczęśliwy uważałabym ten dzień, w którym wypadłoby mi jeden z tych paragrafów przy czytaniu wyroków wymówić.

Gazeta Nr. 84. Sześć razy dał sąd paragraf 3. Sześć razy dał sąd paragraf 8.

Czy nie czas już umieć tak swą myśl wyrazić w słowach, żeby się można było zorientować o co piszącemu chodzi. Czy nie czas rozumieć, jaka pretensja ma sens, a jaka sensu za grosz niema. Czy nie czas zrozumieć, że sprawa, w której niema winy ze strony oskarżonego, a tylko złość i porachunki o jakieś inne zajście, że sprawa, w której sąd paragraf ten stosuje, nie przynosi honoru skarżącemu, a odwrotnie publicznie wytyka mu głupotę, kręćactwo i złą wolę.

W starszych oddziałach prócz oceny złych postępków wprowadziłam jeszcze klasyfikację tychże.

Na podstawie 3-letniego swego materiału i 4-letniego z domu wychowawczego „Nasz Dom” w Pruszkowie, wszystkie złe postęпки dzieci rozdzieliłam na X działów. Sędziowie musieli zdecydować do którego z działów dany postępek zaliczyć należy. Otrzymałiśmy prócz statystyki ilości „przestępstw” statystykę jakości; wiedzieliśmy ile mieliśmy wypadków dokuczania, przeszkadzania, krzywdy fizycznej, krzywdy moralnej itd. Prowadziłiśmy również wykresy spraw według jakości. Nie chcąc przeładowywać tych luźnych artykułów szczegółami, poprzestaną tylko na wzmiance, nie tracąc nadziei, że w przyszłości czy ja osobiście, czy ktoś inny materiały zebrane przezemnie wykorzysta.

H. GNOINSKA.

## Pierwsze lekcje z najmłodszymi.

Najwięcej chyba trudności znajduje nauczyciel na poziomie I klasy i szczególnie w ciągu kilku pierwszych tygodni po rozpoczęciu pracy szkolnej.

W szeregu tych trudności mieszczą się różne ćwiczenia, przygotowujące do nauki elementarza. Są to tak zwane: a) pierwsze ćwiczenia w mówieniu, b) ćwiczenia słuchowe, wzrokowe i ruchowe. Jeżeli weźmiemy program ministerjalny (objaśnienia do oddziału I), znajdziemy tam wskazówki, jak prowadzić powyższe ćwiczenia. Z natury rzeczy wskazówki te mają charakter ogólny i dlatego nie są wystarczające. I na cząsie chyba będzie poruszenie tego tematu w „Pracy Szkolnej”. Może da to impuls do wypowiedzenia się innym jeszcze osobom, równie mocno zainteresowanym.

Zacznijmy od ćwiczeń wzrokowo - ruchowych, gdyż te, znajdując swój wyraz w rysunkach, wycinankach i lepieniu, nie nastroją nauczycielowi, zbyt wiele trudności. Zajęcia te same przez się pochłaniają całkowicie zainteresowanie dziecka. Należy tylko, podsuwając dzieciom różne tematy, wynikające bądź z opowiadania, bądź z pewnych założeń metodycznych, uwzględniać w całej rozciągłości pęd dziecka do rysowania, wycinania i lepienia tego, co samo zechce: jednym słowem zostawiać wiele czasu na tak zwane rysunki dowolne, wycinanki dowolne i t. p.

Inaczej rzecz się ma, jeśli chodzi o ćwiczenia w mówieniu i ćwiczenia tego rodzaju, jak wyodrębnianie wyrazów, zgłosek i dźwięków (przy metodzie Falskiego zgłosek nie wyróżniamy). Te ostatnie ćwiczenia, jako ułatwiające w dużym stopniu późniejszą pracę, należałoby pomieścić w rubryce ćwiczeń, przerabianych i przed przystąpieniem do nauki czytania i pisania. (W programie ministerjalnym figurują one w punkcie, zatytułowanym: Nauka czytania i pisania pod literą b. Są więc uważane, jako moment, uwzględniany jedynie podczas nauki czytania i pisania).

Do ćwiczeń w mówieniu należą: a) opowiadania nauczyciela, b) odpowiedzi dzieci na pytania nauczyciela, c) opowiadania dzieci, d) omawianie obrazków, e) wierszyki. Do wszystkich tych ćwiczeń niezbędne są obrazki, wieszane w klasie i obrazki rysowane doraźnie na tablicy przez nauczyciela. I jedno i drugie mają kolosalną wartość, przyczyniając się do wzbudzenia zainteresowania, będącego osią wszystkich naszych poczynań z dziećmi. Należy tylko stwierdzić, że odpowiednich obrazków jest bardzo niewiele. Trzeba je zdobywać i wyszukiwać własnym wysiłkiem, albo samemu rysować, jeżeli ma się ku temu odpowiednie przygotowanie. Obrazki Pii Górskiej, najbardziej rozpowszechnione — na początek roku są bezwzględnie dla dzieci za trudne, przytem dalekie treścią od ich nowego życia.

Nie będę się zatrzymywała dłużej nad pierwszemi trzema punktami. Chodzi mi bowiem na tem miejscu przede wszystkim o naukę wierszyków, które na początku roku pozostawać winny w ścisłym związku z omawianiem obrazków, z opowiadaniem dzieci i nauczyciela.

Zważywszy, że do szkoły wiejskiej przychodzi element zupełnie surowy (brak przedszkoli), należy bardzo starannie dobrać wierszyki, zwracając szczególniejszą uwagę na dostępną treść i dostępną formę.

Najlepiej nadają się wierszyki z życia dzieci i zwierząt. Obmyślać lekcję należy, tak, aby każdy z tych pierwszych wierszyków był zawsze



w myśli dziecka zaczepiony o jakiś konkretny. Konkretem może być żywe stworzenie, obrazek, przedmiot jakiś, zdarzenie.

Oto przykłady takich lekcji.

Nauczyciel przynosi obrazek, przedstawiający dziewczynkę, niosącą kwiaty. Dzieci coś niecoś o obrazku powiedzą. Nauczyciel uzupełnia spostrzeżenia swoim opowiadaniem, w rodzaju: ta dziewczynka to Kasia. Taka ona zawsze, jak na obrazku: wesoła, uśmiechnięta. W lecie do szkoły jeszcze nie chodziła i wtedy ciągle można ją było widzieć z kwiatami. To zrywa dla mamusi, to piele, to podlewa. A przytem śpiewa i śpiewa. Wszyscy ją nazywali Kasia-ogrodniczka. I teraz pewno idzie zrobić komuś niespodziankę swojemi kwiatami. Popatrzcie na nią na obrazku. (Naturalnie, zbytecznym byłoby dodawać, że opowiadanie nie koniecznie musi mieć charakter ciągły — może być przerywane rozmową, pytaniami itp.). Wiecie, o tej dziewczynce jest taki wierszyk (to nic, że może wiele dzieci pierwszy raz słyszy wyraz „wierszyk”). — Nauczyciel mówi: —

Kasia ogrodniczka  
Kwiateczki podlewa  
I przy tej robocie  
Ciągle sobie śpiewa.

Następny etap to uczenie się na pamięć: dzieci powtarzają chóralnie grupami, pojedynczo (aby tylko nie za długo!).

Inna lekcja.

Rozmawiamy, kto ma psa w domu, jakiego psa, jak on się nazywa; i t. d. (Prawie każde dziecko na wsi ma w domu psa). W związku z tą rozmową nauczyciel opowiada, że nasze znajome dzieci Janek i Ala (obrazki, przedstawiające dzieci wiszą na ścianie — uprzednio była o nich mowa) mają też psa ulubionego. Ten pies nazywa się As. Nauczyciel pokazuje obrazek, przedstawiający Asa, wieszając obrazek na ścianie i omawia go wspólnie z dziećmi. Innego dnia nauczyciel opowiada przygody Asa. Np. Kiedyś As przyszedł za dziećmi do szkoły. Dzieci go odpędziły, same zajęły się zabawą. Wreszcie słyszą dzwonek, jest modlitwa i zaczyna się lekcja. Janek i Ala zapomnieli o Asie. Aż tu: drap, drap do drzwi. Jankowi serce załopotowało. Ala się zaczerwieniła powyżej uszu. Oboje domyślili się, że to As. Ale może pani nie usłyszysz. Wtem pani mówi: „zobaczcie, dzieci, co tam drapie do drzwi?” — Dzieci, bliżej drzwi siedzące, otwierają, — a tu w wesołych podskokach wpada do klasy As — i prosto do Janka. Jankowi zimno i gorąco się robi. Tak mu strasznie nieprzyjemnie. Ale pani mówi: „To twój piesek, Janku, no to go odesłaj do domu, niech nam nie przeszkadza”. Janek wziął Asa na ręce i wyniósł aż na szosę. Tam surowo mu pogroził i kazał iść do domu. As się ociągał, ociągał, w końcu — poszedł. Ale Janek nie miał już tego dnia spokoju. Ciągle myślał, że As wróci.

Takie i tym podobne historie nauczyciel opowiada o Asie, wreszcie jednego dnia uczy wierszyka. (Dzieci patrzają na obrazek).

Ten kochany piesek As,  
Co tak grzecznie stoi,  
Biega sobie śmiało w las,  
Wilka się nie boi.

Naturalnie wierszyki podane dalekie są od doskonałości pod względem formy — zato dzieci je rozumieją i łatwo je sobie przyswajają.

Rysunek, przedstawiający Janka, Alę i Asa powinien być wzorowany na rysunkach z książeczki Falskiego. Można też opowiedzieć dzieciom przygodę Asa z teje książki. Przyjemnie będzie dzieciom w przyszłości o tem przeczytać. Np. nauczyciel opowie dzieciom o tem, jak As woził Zosię (pierwsza czytanka Falskiego). Po kilku dniach nauczyciel przyniesie obrazek, ilustrujący opowiadanie. Dzieci powinny poznać treść, przypomnieć sobie opowiadanie nauczyciela i powtórzyć je. Takie opowiadanie — powtórzenie, jest bardzo wskazane.

Jeszcze inny przykład lekcji.

Jest w podwórzu szkolnym pies. Dzieci z początku go się bały, potem się z nim zaprzyjaźniły. Nauczyciel to zauważył, naprowadził na ten temat rozmowę, polecił obserwować psa, zanotował charakterystyczniejsze opowiadania i dobrał odpowiedni wierszyk lub zagadkę. Wówczas lekcję można rozpocząć bezpośrednio od wierszyka (czy zagadki) — dzieci muszą same zorientować się o kim mowa.

Wierszyki o jesieni trzeba poprzedzić wycieczką np. do sadu, bądź też zacząć o obrazek jesienny, np. przedstawiający zbieranie owoców, — i w następstwie nauczyć dzieci „Jesienia, jesienia sady się rumienią”; zależnie od doboru dzieci można dać cały wierszyk, lub też tylko pierwszą część.

Nie wymagajmy, aby na jednej lub dwu lekcjach wszystkie dzieci przyswoiły sobie dany wierszyk. Są dzieci, którym nauka pamięciowa idzie początkowo opornie, niech więc się osłuchają, niech nabiorą upodobania do wierszy. Wszak możemy powracać do tych samych wierszyków, starając się tylko, aby były inaczej podane. Więc np.:

1) wywieszamy wszystkie znane dzieciom obrazki — każde dziecko może powiedzieć wierszyk do obrazka, wybranego przez siebie; może też kilkoro dzieci chóralnie wypowiedzieć jeden wierszyk.

2) nauczyciel pokazuje jeden obrazek: — „Kto pamięta wierszyk do tego obrazka?” — i znów dzieci wypowiadają wierszyk chóralnie lub pojedynczo.

3) nauczyciel wiesza obrazek, przedstawiający np. psa, dzieci mówią wszystkie znane wierszyki o psach.

Można też czasami wybrnąć wierszyki z książeczek obrazkowych, które dzieci oglądają. Ma to tę dobrą stronę, że dzieci zaczynają interesować się drukowanym słowem. Bywa, że w jednej książeczce znajdzie się parę odpowiednich wierszyków z obrazkami, należy wykorzystać je jak najstaranniej. Naturalnie, wszystkie dzieci muszą tę książeczkę i te obrazki poznać doskonale, aby w przyszłości każde mogło wyszukać obrazek do wypowiedzianego przez kolegę wiersza lub odwrotnie: do pokazania go sobie obrazka umiało zastosować odpowiedni wierszyk. Jest to znowu inne podejście do tego samego tematu.

Po kilku tygodniach pracy w szkole dzieci umieją już trochę 1) słuchać opowiadań, 2) odpowiadają na pytania (trzeba też nauczyć odpowiadać „nie wiem”), 3) zdobywają się na króciutkie własne opowiadania z 3—4 zdań, mniej lub więcej udatnie zbudowanych, 4) umieją wypowiedzieć z pamięci kilka wierszyków.

Wyliczam tu tylko zdobycze, osiągnięte w dziedzinie języka.

Przystępujemy więc do wyodrębniania wyrazów, a potem dźwięków. Jakże do tego się zabrać? Jak podać, żeby nie znudzić i nie znużyć; żeby dziecko w lekcjach na temat powyższy znalazło treść dla siebie dostępną i zajmującą. Jako materiał posłużą nam wyuczone już wierszyki. Dlaczego właśnie te wierszyki? Oto dlatego, by wyraz, omawiany z jakiegokolwiek bądź strony — czy jako element wyodrębniony, czy jako materiał do wy-

odrębniania dźwięków — stanowił część pewnej całości i to całości znanej dzieciom. Można takie lekcje przeprowadzać w ten sposób:

1) dzieci wypowiadają wierszyki, (wskazane przez nauczyciela lub wybrane przez nie), nauczyciel bierze z jednego wiersza charakterystyczniejszy wyraz i poleca dzieciom odgadnąć, do którego wierszyka ten wyraz należy, skąd go zaczerpnął. Dzieci zgadują. Nauczyciel poleca dzieciom tak powiedzieć, żeby go one przekonały o słuszności swojego twierdzenia (chodzi o to, by dziecko umieściło ten wyraz w odpowiednim zdaniu). Rola nauczyciela polega na tem, aby nadawać lekcji bieg pożądaný.

2) Dzieje się odwrotnie. Poszczególne dzieci podają nauczycielowi wybrany przez siebie wyraz, a nauczyciel odgaduje skąd ten wyraz został wybrany.

3) Jedno z dzieci wybiera wyraz, inne odgadują, nauczyciel kieruje.

4) Wybieramy dwa wyrazy i umieszczamy je odpowiednio w znanym tekście.

5) Następny etap polegać będzie na wprowadzeniu analizy podanych wyrazów (początek lekcji, jak powyżej). Trzeba tu, oczywiście, zwrócić uwagę na odpowiedni wybór wyrazów do analizy i na stopniowanie trudności.

6) Nauczyciel wymienia dźwięki, dzieci składają wyraz i umieszczają go w wierszyku.

7) Dzieci wymieniają dźwięki, nauczyciel składa i umieszcza w odpowiednim miejscu tekstu.

Praktyka wykazała, że lekcje tego typu nie nużą dzieci, podtrzymują zainteresowanie i wciągają stopniowo całą klasę do współpracy.

## FRANCISZEK MITTEK.

### Czy nie za wiele pytań?

(Uwagi do dyskusji).

Z pośród różnych metod i form nauczania, jakie przewiduje dydaktyka ogólna, najbardziej popularną i rozpowszechnioną w praktyce jest metoda — a według innych forma — t. zw. pytaniowa. Rzeczy można, że udzielanie wiedzy odbywa się dziś za pomocą pytań. Pytaniami zwykle zaczyna się lekcję, pytaniami staramy się podać nowy materiał, pytaniami powtarza się treść dawnej lekcji, pytaniami sprawdza się, czy dzieci dany materiał przyswoiły i t. d. i t. d.

Słowem, w praktyce szkolnej przeważa dziś forma pytaniowa, forma t. zw. dyskusyjna, albo erotematyczna, częstokroć zwana również metodą heurystyczną, lub wprost heurazą (oczywiście niezawsze słusznie!). Mniejsza zresztą o nazwę. Chodzi mi tu o zwykłą, szarą, codzienną lekcję, przeprowadzoną od początku do końca zapomocą pytań (jednostronnych). Nie przesadzę, jeżeli powiem, że dziewięćdziesiąt procent wszystkich lekcji jest właśnie w ten sposób prowadzonych.

Możnaby sobie zadać pytanie napozór paradoksalne — ile też pytań postawić może nauczyciel w czasie jednej 50-cio minutowej lekcji? Oczywiście, że odpowiedzi będą różne, zależnie od przedmiotu, temperamentu nauczyciela, charakteru lekcji, poziomu klasy i t. p. Kilkakrotnie zadawałem sobie trud dyskretnego notowania ilości pytań (np. na lekcji kolegi)

i pytań takich w czasie jednej lekcji notowałem nawet 130. Najczęściej jednak powtarzała się liczba 70 — 85 (pytania t. zw. główne, bez pomocniczych), czyli w przybliżeniu dwa pytania na jedną minutę.

Trudno jest oczywiście z tej „zimnej arytmetyki” wyciągać jakieś logiczne, czy psychologiczne wnioski. Dobrze postawione pytanie i spowodowana niem praca jest objawem wysokiej kultury pedagogicznej, a odpowiedź na dobre pytanie jest częstokroć więcej warta jak kilka banalnych lekcji”).

Naogół rzecz biorąc, forma pytaniowa (erotematyczna) ma wiele stron dodatnich. Pytania bowiem zmuszają uczniów do czynnego udziału w lekcji i trzymają uwagę ich w napięciu, przyzwyczajają do logicznych odpowiedzi i t. d. Ale forma ta ma również wiele stron ujemnych, a przesada w tym kierunku jest wprost szkodliwa.

Przedewszystkiem zbyt pohopne i ciągle stosowanie formy pytaniowej zabija samodzielność ucznia. Bo gdzież może być samodzielna praca, jeżeli w ciągu jednej godziny uczeń ma dać kilkadziesiąt wyrozumowanych odpowiedzi. Uczniowie zasypywani pytaniami często dają tylko pozory samodzielności. Żąda się wiele, a otrzymuje się mało lub nic. Na wiele pytań uczniowie fabrykują odpowiedzi „odgadywane”, na chybił trafił, „aby odpowiedzieć”. Wprowadza to pewnego rodzaju szablon i werbalizm, a co gorsze niesumienność i dyletantyzm. Powstaje powódź słów i pospolite gadulstwo, w którym łatwo gubią się rzeczy ważniejsze, godne zapamiętania. Z tych pytań i odpowiedzi nie zawsze tworzy się całość oparta na nowym materiale z podkreśleniem rzeczy istotnych w lekcji.

Ciągłe stosowanie formy pytaniowej nie rozwija wyobraźni dziecka, nie dajemy uczniom wzorów poprawnej mowy polskiej, a dziecko przyzwyczajone tylko do pytań i odpowiedzi, ma duże trudności w dłuższem wypowiadaniu się (ustnem i piśmiennem), co zwłaszcza odczuwają nauczyciele języka polskiego.

Oprócz tego nadmiar pytań szybko *klasę nuży*. Wytwarza się więc wymuszona sztuczność, brak głębszego zainteresowania i niechęć do pracy. Do odpowiedzi zgłaszają się częściej uczniowie wytrwalsi, zdolniejsi i sprytniejsi. Tego rodzaju praca przyczynia się łatwo do wytwarzania nierównego poziomu klasy. Dobrze, jeżeli zaradny, a sumienny nauczyciel trzyma stale rękę na pulsie całej klasy i zachęca maruderów do współpracy, gorzej zaś jeżeli więcej czasu poświęca się mimowoli (bo to możliwe przy tej formie) uczniom zdolniejszym, co znów daje fatalne wyniki w końcu roku szkolnego.

Do ujemnych stron formy pytaniowej należy również strata czasu na różne naprowadzania i „ciągnięcie za język”. Oczywiście, jest rzeczą bardzo pożądaną, aby uczeń sam zdobył wiedzę, aby nie dawać mu wszystkiego w formie gotowej. Więcej jest bowiem wart sposób zdobywania wiedzy, jak sama wiedza. Ale nie można w tem przesadzać. W wielu przypadkach można ucznia niejako podprowadzić do prawdy, można mu wskazać drogę, a uczeń sam do niej dojdzie. Ale błędne jest mniemanie, że na wszystko trzeba ucznia naprowadzić pytaniami, że on wszystko zdobyć musi sam i wyłącznie sam. Skutek jest taki, że częstokroć nauczyciel, nie chcąc uczniowi dać tej „wiedzy gotowej”, używa różnych sztuczek, sypie różne pytania naprowadzające, traci wiele czasu i ostatecznie zmuszony jest powiedzieć: „skoro nie wiecie, to ja wam powiem”. A zresztą, chociażby nawet któryś z uczniów trafił na dobrą odpowiedź, to może o niej wiedzieć

\*) Na ilość pytań wpływa wreszcie swobodna rozmowa nauczyciela z dziećmi, zwłaszcza w niższych oddziałach i krępowanie się tu ilością pytań byłoby nieuzasadnione. Mam na uwadze natomiast pytanie „szkolarskie”, zwłaszcza jednostronne.

z innych źródeł — reszta zaś przyjęcie to w formie gotowej, bo i Salomon z pustego nie należy. Taki więc długi ceremoniał „nawiązywania” i „naprowadzania” jest częstokroć wprost komiczny, zabiera wiele drogiego czasu, a przy nauczaniu masowym nie zawsze przynosi pożądany skutek dydaktyczny. Wiele rzeczy trzeba uczniowi powiedzieć, rozwinąć, uzasadnić, tak, by uczeń to zrozumiał, przetrwał i przyswoił sobie.

Nie chciałbym być poświadczony, że jestem zwolennikiem starej, t. zw. pamięciowej metody, która opiera się wyłącznie na dawaniu wiedzy, czyli na kształceniu materialnym. Dziś raczej dążymy do kształcenia *formalnego*, ale kształcenia formalnego nie można wyobrazić sobie bez kształcenia materialnego. Uczeń więc musi sobie pewną sumę wiedzy przyswoić i to właśnie jest podstawą dla rozwoju umysłowego, albowiem „żadna inteligencja w próżni działać nie może”. W przeciwnym bowiem razie wytworzyć się może powierzchowność i dyletantyzm. Kształcenie t. zw. formalne (jak i materialne) w dużej mierze zależne jest od używania formy nauczania i forma ta nie powinna być jednostronna, szablonowa i krańcowa. Dominuje dziś forma pytaniowa, a pytaniami wszystkiego zrobić nie można. Na punkcie pytań istnieje dziś wprost obłęd pedagogiczny, kulturuje się nie tylko w praktyce szkolnej, ale nawet w formie pytań i odpowiedzi pisze się podręczniki szkolne (przeładowane pytaniami) i drukuje się wiele t. zw. lekcji praktycznych typowo katechizmowych. Jest to oczywiście przesada i przesady tej należy unikać. Pytania są niezbędne np. przy powtarzaniu poprzedniej lekcji, przy sprawdzeniu czy dzieci dobrze coś obserwują i rozumieją, czy poprzedni materiał opanowany i t. p., ale w wielu przypadkach musimy używać również formy t. zw. wykładowej (zwłaszcza przy podawaniu nowego materiału) oraz heurystycznej, których wartość podkreślają wszystkie podręczniki metodyki, a które nie są tematem niniejszego artykułu.

Zdaję sobie sprawę, że poruszony przeze mnie temat nie został tu należycie rozwinięty i umotywowany — podaję te luźne uwagi do dyskusji, albowiem wydaje mi się, że właśnie ów nadmiar pytań jest, między innymi, przyczyną powszechnego dziś narzekania na złe wyniki pracy (mimo rzetelnych wysiłków) i wielki procent uczniów, pozostawionych na rok następny w tej samej klasie, co oczywiście nie jest wcale chlubą dzisiejszej pedagogii.

---

WANDA SZTETNER.

## Biblioteczka dziecięca i czytelnictwo na terenie Ognisk dziecięcych.

Ogniska dziecięce mają na celu wychowywanie dziecka w godzinach pozaszkolnych i to przede wszystkim dziecka pozbawionego zarówno normalnych warunków mieszkaniowych (przeludnienie), jak i normalnej opieki rodzicielskiej (praca obojga rodziców poza domem).

W ten sposób zakres pracy wychowawczej w ognisku obejmuje cały szereg różnorodnych zagadnień. Trudno byłoby jednak w krótkim artykule poruszyć wszystkie sprawy, to też zajmę się wyłącznie sprawą biblioteczki dziecięcej i jej znaczenia dla rozwoju czytelnictwa.

Mógłby mi ktoś zarzucić, że rolę tę spełni szeroko rozgałęziona sieć

bibliotek powszechnych. Chciałabym więc zwrócić uwagę na to, że w ognisku książka niejako sama przychodzi do dziecka i mimochodem wchodzi w rodzinę robotniczą. Biblioteka natomiast jest instytucją, do której trzeba przyjść — przyjść z pewnym określonym celem. Przyjdzie więc do niej ktoś, kogo książka już interesuje.

Do ogniska natomiast dziecko przychodzi w celu odrobienia lekcji i zabawienia się; książka dociera do niego drogą uboczną.

Ognisko więc będzie propagatorem biblioteki powszechnej w masach, przez to, że rozbudzi potrzebę czytania, nauczy dziecko kochać książkę i wskaże do niej mu drogę.

Książka ma duży wpływ na kształtowanie się psychiki i pojęć etycznych człowieka. Na dziecko może wywrzeć wpływ decydujący, zarówno w dodatnim, jak i ujemnym kierunku. To też dostarczenie młodzieży odpowiedniej literatury ma ogromne znaczenie.

W dzisiejszej dobie mamy na rynku księgarskim istny potop literatury mało wartościowej, brukowej, do której dzięki niskiej cenie i reklamie, każdy ma łatwy dostęp. W niedzielę n. p. krążą po podwórkach dzielnic robotniczych różni handlarze, wykrzykujący: „Dwadzieścia groszy! Nadzwyczajny romans żywcem zamurowanej!” i t. p.

Dlatego kwestja rozwoju czytelnictwa młodzieży, nieogranicza się do dostarczenia książek, przez organizowanie bibliotek powszechnych dla młodzieży (jakie są np. w Łodzi), ale sprowadza się do rozbudzenia w dziecku, (młodzieńcu, czy człowieku dojrzałym) zarówno potrzeby czytania, jak i przede wszystkim umiejętności doboru książki — czyli do wychowania czytelnika. Stać się to może przez zbliżenie, przez obcowanie dziecka z książką. Wydaje mi się też niesłusznem oddawanie dzieciom książek w formie zorganizowanej biblioteki. Koniecznem jest czynny stosunek dziecka do książki, który przejawia się w samodzielnem inwentaryzowaniu, katalogowaniu książek, oczywiście pod kierunkiem i przy ścisłej współpracy wychowawcy.

Trzeba zaznaczyć jeszcze, że w dużych bibliotekach publicznych dla młodzieży byłoby to rzeczą niemożliwą i niewykonalną, natomiast w bibliotekach szkolnych, ogniskowych, świetlicowych i t. p. zakładów zamkniętych — jednym słowem w małych bibliotekach, jest to i wykonalne i ze względów wychowawczych bardzo wskazane.

Postaram się teraz krótko scharakteryzować organizację biblioteczki dziecięcej w Ognisku dziecięcym Rob. Wyd. Wych. Dz. w Warszawie przy ul. Wolskiej 44. Zaznaczam, że organizacja ta może mieć dużo wad i błędów ze stanowiska fachowca-bibliotekarza, wad, których przyczyną jest właśnie niefachowość organizatora — ale mimo to stanowi ciekawe doświadczenie i przyczynek do czytelnictwa młodzieży, której w organizowaniu biblioteki dano rolę czynną.

W zeszłym roku zimą (25/26 r.) wszystkie Ogniska Dziecięce Rob. Wyd. Wych. Dz. (obecnie Rob. Tow. Przyjaciół Dzieci) otrzymały w darze od księgarni Wendego książki za sumę 500 zł. Książki zostały wybrane przez zarząd W-wskiego Oddz. Rob. W. W. Dz., i w ten sposób każde ognisko otrzymało skromną wprawdzie bibliotekę, ale złożoną z książek wyborowych. Prócz książek Korczaka, Konopnickiej, Anicisa, Chruszczewskiej — z braku miejsca nie mogę wymienić wszystkich autorów — ogniska miały cały szereg książek szkolnych, atlasów, słowników, niezbędnych w każdym ognisku.

I tu w związku z organizowaniem biblioteki nastąpiło bardzo bliskie współżycie dzieci z książką. Książki należało uporządkować, zakatalogować, ponumerować, oprawić. Należało zorganizować wypożyczanie

książek w sposób przejrzysty i łatwy, gdyż bibliotekarką czy bibliotekarzem jest zawsze jedno z dzieci, a przeciętny wiek dzieci to lat 10 — 12.

W ognisku rozpoczęła się gorączkowa praca. Dzieci własnoręcznie ostemplowały książki pieczęcią R. W. W. D., następnie sporządzono inwentarz wszystkich książek. (Było ich powyżej stu). Inwentarz zawierał 3 rubryki: Autor, tytuł i dział. Dzieci po raz pierwszy zdały sobie sprawę, że przy wyborze książki przedewszystkiem trzeba zwracać uwagę na autora, a tytuł jest już rzeczą drugorzędną, gdyż tytuł nic nam o książce nie powie, a nazwisko autora—bardzo wiele. Rubryka „dział” uświadomiła dzieciom, że istnieje podział książek ze względu na treść — i że zależnie od tego jaka książka jest nam potrzebna — szukamy jej w tym lub innym dziale. Ze względu na szczupłość biblioteki stworzyliśmy następujące tylko działy: 1) Literatura, 2) Książki popularno-naukowe, 3) Czasopisma.

O ile dzieci książkę czytały, to podczas pogadanki, a raczej rozmowy na temat danej książki — kwalifikowały same do jakiego działu książka się nadaje. Dzieci własnoręcznie wypisały kartki katalogowe i po raz pierwszy zetknęły się z pojęciem „wydawca”.

Po obłożeniu książek w papier i wypisaniu numerów książki ułożono w szafie i bibliotekarz począł pełnić swoje funkcje.

Jednocześnie część dzieci oprawiała książki w sztywne okładki, gdyż ogniska otrzymały prasę i nóż introligatorski. Cała ta praca wykonana przez dzieci wywarła duży wpływ na stosunek dzieci do książki. Dziecko inwentaryzując, katalogując czy wreszcie zszywając książkę, miało ją ciągle w rękę i mimowoli interesowało się jej treścią, co wpłynęło następnie na większą chęć do czytania książek.

Biblioteka zorganizowana przez dzieci Ogniska stała się ich wspólną własnością, o którą dbały i którą szanowały.

I nic dziwnego. Czytanie książki oprawionej w twardą okładkę o estetycznym wyglądzie i to oprawionej własnoręcznie, mimowoli usposabia do szanowania danej książki przedewszystkiem, a następnie książek wogóle.

O samej technice wypożyczania książek pisać dokładniej niema potrzeby. Wypożyczanie każdej książki było notowane bardzo dokładnie wraz z nazwiskiem czytającego i datą i pozwoliło dzieciom napisać następujące dwa sprawozdania. (Tekst podaję bez zmiany, z wyjątkiem nazwisk, których podaję tylko pierwszą literę). „Ogółem za czas od 1/10 25 do 1/ 26 r. przeczytano 104 książki. Najwięcej dzieci czytało następujące książki: 15 O krasnoludkach i o sierotce Marysi, Konopnickiej. 11 Księga wynalazków. 9 W pustyni i w puszczy, Sienkiewicza. 7 Wśród krasnoludków, Sokołowskiej. 7 Nasza szkapa, Konopnickiej. Bibliotekarka K. wydała najwięcej książek, będąc na rannem i poobiedniem ognisku bibliotekarką, 53. M. wydała 46 a S. w tym samym czasie 5 książek. O. 12/1 1926 r. I. M.”

„Sprawozdanie biblioteczne od dnia 1/I 26 do dnia 1/V 26 r. Czytano 137 książek, najwięcej dzieci czytało te książki: „O krasnoludkach i sierotce Marysi” i „Olus u króla zimy” — 14-cioro. Na jagody Konopnickiej 12, „Serce” Amicisa 11-ścioro. Dnia 6/V 1926 J. D.”

Materiał ten jest bardzo szczupły, ale mimo to pozwala wyciągnąć pewne wnioski. Mianowicie dzieci najchętniej czytają książki łatwe, pisane dużym drukiem i bogato ilustrowane. Sprawozdania też nasuwają pewne uwagi. W I-ym okresie sprawozdawczym dwuniesięcznym książek wypożyczono 104-y, w drugim czteromiesięcznym 137, a więc prawie dwa razy mniej. Fakt ten tłumaczyć można rozmaicie. Z moich ob-

serwacyj powiedzieć mogą, że w pierwszym okresie czytanie było powierzchowne, dzieci raczej przerzucały i oglądały książki. W drugim okresie nastąpiło pogłębienie stosunku do książki, dzieci czytały mniej, ale dokładniej, uważniej, co wpływało na jakość czytelnictwa.

Naogół jednak dzieci nie czytają chętnie, niektóre wprost ze wstrętem odnoszą się do książek. Przyczyna jest naogół zawsze jedna: mianowicie nieopanowanie techniki czytania, co męczy czytającego i utrudnia chwytanie treści. Spotkałam się z tem nagminnie u całego szeregu chłopców z IV oddz. pewnej szkoły, którzy znacznie słabiej czytali, niż dziewczynki z II-ego i III-ego oddz. innej szkoły. Dziewczynki te czytały płynnie i czytały chętnie. W jednym wypadku niechęć do czytania książek polegała na wadzie wzroku. Miałam tu jeszcze zaznaczyć, że w Ognisku więcej czytają dzieci z II, III i IV oddziału, niż z V-tego i VI-tego. Ażeby tę rzecz wyjaśnić, trzeba się nieco zaznajomić z trybem życia ogniskowego.

Otóż dzieci przebywają w ognisku trzy godziny. Pierwsze półtorej godziny poświęcone jest odrabianiu lekcji i w ognisku obowiązuje cisza. Te dzieci, które wcześniej odrobnią lekcję, zajmują się czytaniem, niecierpliwie oczekując chwili, w której można oddać książkę — bawić się i hałasować. To też po terminie nieliczne zaledwie jednostki pozostają przy książce.

Dzieci starsze, z wyższych oddziałów zwykle mają więcej lekcji z dawanych i czasu im już na czytanie w Ognisku nie starcza, gdyż przez pełne półtorej godziny odrabiają lekcje. Dzieci młodsze prędzej odrabiają lekcje — i te w ognisku czytają.

Początkowo książek do domu nie pożyczano. Ale dzieci starsze, te które brały najczynniejszy udział w organizowaniu biblioteki, najmniej miały możliwości czytania, a najwięcej chęci — czuły się pokrzywdzone. Coraz częściej było słyhać prośby o pożyczanie książki do domu, choćby na niedzielę.

I tu otworzyło się olbrzymie pole dla szerzenia propagandy książki. Okazało się, że nie tylko dziecko chodzące do ogniska czytało książkę. Czytał brat, siostra, ojciec, matka. Często dziecko samo czytało głośno książkę rodzicom, czasem ojciec po przyjeździe z pracy czytał głośno reperującą odzież matce.

Bezwarunkowo wpływać to musiało na poziom kulturalny danej rodziny. Ale jednocześnie fakt ten przyczyniał się do silniejszego przeżycia książki i do uważniejszego wyboru jej — żeby młodszy braciszek lub siostrzyczka zrozumieli, żeby się książka podobała mamusi, tatusiowi, bratu.

Mimowoli nasuwa się myśl, że tą drogą można szerzyć zasady higieny, zwalczać można alkoholizm, propagować idee spółdzielcze i t. p. — tem samem podnosząc poziom mas pracujących.

Współżycie z książką, jak już zaznaczyłam wpłynęło na pogłębienie stosunku dzieci do książki. Objawiło się to pobudzeniem ich inicjatywy i pomysłowości. I tak na jednym z zebrań dziecięcych wypłynął wniosek, ażeby książki ilustrować, na drugim, żeby je streszczać. Jeden i drugi pomysł wart by się nad nim zastanowić, ale ani jeden, ani drugi nie wszedł w życie, a to z powodu wakacji.

Przedewszystkiem już sam pomysł wskazuje na pobudzenie sfery emocjonalnej u dziecka i potrzebę wyładowania nagromadzonych pod wpływem lektury myśli i uczuć, na potrzebę podzielenia się wrażeniami.

Moment ten można wyzyskać w kilku kierunkach. Konkurs streszczeń zainteresuje wszystkich i wszyscy w miarę możliwości zechcą w nim wziąć udział, a więc zechcą przeczytać książkę.



Krótkie streszczenie piśmienne czy ustne — może być informacją dla poszukującego książki, może być zachętą do przeczytania jej.

Streszczenie może wywołać wyskusję na temat książki lub zagadnień z nią związanych — dyskusja wpłynie na rozszerzenia horyzontu myślowego dziecka, na umiejętność wypowiedzania się i formułowania myśli.

Pomysł streszczeń i ilustrowania można połączyć w jedno. Mianowicie pod tym samym numerem co w katalogu może być umieszczone streszczenie danej książki w formie krótkiej jakby recenzji wraz z ilustracją. Pomysł ilustrowania wskazuje raz jeszcze na to, jak bardzo zależy dzieciom na obrazkach i jaką przywiązują do nich wagę.

To co powiedziałam łączy się ściśle z wyborem książki do biblioteki przez wychowawczynię. Dążeniem wychowawcy powinno być dostarczenie odpowiedniej książki odpowiedniemu dziecku, tak by książka mogła stać się dla danego dziecka głębokiem i poważnem przeżyciem i by stała się o ile możności wspólnem przeżyciem dla wszystkich dzieci w danej gromadce.

Wychowawca powinien wraz z dziećmi przeżywać interesujące je zagadnienia, a przeżywać wraz z dziećmi wtedy tylko jest zdolny, gdy pamięta swe lata i przeżycia dziecinne, gdy są one w nim żywe. Każdy z nas miał swoje ulubione książki, które pamięta. I wydaje mi się zarówno naturalnem jak i pożytecznem, by wychowawca wybierając książki, wybierał właśnie te, z którymi związany jest uczuciowo — gdyż wtedy najlepiej potrafi zachęcić do przeczytania ich i potrafi przeżyć je z dziećmi, chociażby opowiadając im o swoich dawnych wrażeniach. Oczywiście nie można się kierować wyłącznie subiektywizmem, a przede wszystkim trzeba wziąć pod uwagę psychikę środowiska, dla którego się książki wybiera, nie zapominając o różnicy jaka zachodzi w psychice młodzieży przed i powojennej. Wybór książek trzeba oprzeć na własnych wspomnieniach dziecięcych — ale także i na doświadczeniu: co dzieci chętnie czytają i co może mieć znaczenie wychowawcze.

W każdym razie wychowawca pracujący nad czytelnictwem w swojej gromadzie obowiązany jest do dokładnej znajomości swego księgozbioru.

Zbiorę teraz to, co powiedziałam, w parę punktów. Ogniska, wychodząc z tego założenia, że czynny stosunek dziecka do wszelkich zagadnień ma istotne znaczenie wychowawcze, dały dziecku również czynną rolę w ważnem zagadnieniu czytelnictwa.

Wpłynęło to na rozwój i pogłębienie czytelnictwa na terenie ogniska i pozwoliło na pewnego rodzaju propagandę poza ogniskiem.

W dalszym ciągu należałoby właśnie pójść po tej linii propagandy i w tym celu należałoby zaopatrzyć biblioteczkę dziecięcą w szereg książek dla tatusiów i mamus.

Artykuł ten jest jednocześnie rzutem oka wstecz — na to czego dokonano i w jaki sposób, oraz rzutem oka w przyszłość niejako — co możnaby zrobić.

Jeszcze raz podkreślam, że materiał, którym operuję jest bardzo szczupły, doświadczenie również niewielkie — ale mimo to uwydatnia się dokładnie, ile dla czytelnictwa można zrobić na terenie ognisk, sięgając poprzez dzieci do rodziców i do środowisk i jak odbiłoby się to na poziomie kulturalnym proletariatu, gdyby sieć ognisk była należycie rozgałęziona, zwłaszcza jeśli wziąć pod uwagę, że zagadnienie czytelnictwa jest tylko jednym z wielu zagadnień wychowawczych.

STANISŁAW BEŁŻECKI

## Szkolne ogrody botaniczne a ochrona przyrody.

Ogrodnictwo jest nauką stosowaną i praktyczną. Bez własnej, dostatecznie długiej praktyki i bez osobistych obserwacji nie można mieć o sprawach ogrodnictwa samodzielnego, a trafnego zdania. Natomiast w kwestii ochrony przyrody, a w szczególności ochrony polskiej flory, jako zagadnienia teoretycznego, może mieć coś do powiedzenia każdy nauczyciel-przyrodnik i tą drogą może przyczynić się do popularyzowania, a nawet praktycznego realizowania tej idei, czy to w szkolnych ogrodach biologicznych i ozdobnych, czy w nauczycielskich ogródkach amatorskich, czy nawet na poletkach modnych dziś ogrodów działkowych i w parkach miejskich.

Hasła ochrony przyrody są u nas coraz bardziej popularne i coraz więcej zrozumiałe. W tej akcji, w której biorą dziś żywy udział już nie tylko towarzystwa przyrodnicze, krajoznawcze i korporacje naukowe, ale i różnego rodzaju zrzeszenia, koła sportowe, turystyczne, leśnicze, łowieckie, rybackie, towarzystwa ochrony zwierząt, administracje dóbr, nawet komendy wojskowe, nie brakuje naturalnie i nauczycieli.

Hasła ochrony przyrody przyjmują się łatwo u młodzieży dzięki jej zapalnej uczuciowości; dla nauczycieli są one najbardziej zrozumiałe z racji ich zawodowych zajęć; nauczyciele - przyrodnicy zaś, zwłaszcza ci, którzy utrzymują i pielęgnują ogródki szkolne, podchwytyją te hasła dzięki temu, że sami są najbliżsi przyrody i praktycznie szukają z nią styczności, że sami najbardziej odczuwają jej piękno i najlepiej rozumieją jej dobrotliwy wpływ na człowieka pracy.

Nauczyciel, jako miłośnik ogrodnictwa, oprócz poczucia dydaktycznego i specjalnego zamiłowania do pewnych działów ogrodnictwa szkolnego, powinien posiadać umysł dociekliwy, badawczy, ponadto popęd do doświadczeń i eksperymentów. Rola ogrodnika pedagoga nie kończy się na pikowaniu i pieleniu, na podlewaniu groszków i sałaty, na szczepieniu dziczek i podbieraniu plastrów miodu. Nie wystarczy nauczyć w ogrodzie pielęgnować roślinę i rozumieć jej warunki życia, t. j. zależność od gleby, od wyniesienia terenu, stopnia wilgotności, nasłonecznienia i innych czynników ekologicznych, od których zależy byt i wygląd rośliny; trzeba nadto poznać jej pochodzenie, jej rodowód, jej metrykę, jej historję, jej florystyczne stanowisko, jej geografję, jej zasięg naturalny i rozprzestrzenienie, jej kosmopolityzm czy eudemizm, wreszcie jej stanowisko w krajobrazie polskim.

Ogrodnicy, którzy urządzają ogród szkolny o charakterze demonstracyjnym czyli pokazowym, oraz nauczyciele, którzy decydują o wyborze i zestawieniu w nim grup roślinnych dla własnych celów dydaktycznych, mają możność uwzględnić powyższe wartości przyrodniczo - naukowe i tą drogą demonstrować na terenie szkolnym samą treść ochrony przyrody. Zamiast ograniczać się do grup roślin, ilustrujących zagadnienia morfologiczne, systematyczne i gospodarcze (rośliny uprawne, leśne, przemysłowe, warzywa, drzewa i krzewy owocowe i t. p.), zamiast zwięźać pracę do doświadczeń nad primulką, karotką i elodeą, niechaj planiści szkolnych ogrodów biologiczno - ekologicznych popatrzą na szeroką przestrzeń pól, lasów, na krajobrazy florystyczne od Morskiego Oka po Hel; na stępy i torfowiska, gołoborza i piargi, niech obejrzą roślinność wydm mazowieckich i nadmorskich, niechaj porównają kwiaty naszych łąk, wrzosowisk i carynek, roślinność helefitową moczarów i oczere-

tów, formacje krzewinek i zarośli, zbiorowiska halofitowe z bardzo rzadkimi okazami roślinnymi. Wszystkie te rośliny kwiatowe można pielęgnować w szkolnym ogrodzie ozdobnym, o ile stworzymy im warunki naturalne np. baseny wodne, „murki kwiatowe” (alpinarium), szkarpy piaszczyste, zbocza słoneczne, podłoże wapienne czy torfowe, podszycie cieniste i t. p.

Poznanie polskiej flory i jej swoistości w zakresie roślin kwiatowych, zdobycie dla tych osobliwości należnego szacunku, wpojenie tego uczucia w młodzież szkolną, posiada głębokie podłoże wychowawcze, społeczne i kulturalne.

Udział nauczycieli - ogrodników w akcji ochrony przyrody winien się wyrażać nie tylko w hodowaniu i otaczaniu opieką w szkolnych ogródkach ozdobnych roślin, zasługujących na ochronę, ale rola ich, jako jednostek kulturalnych, powinna się nadto przejawiać w uświadamianiu otoczenia o znaczeniu i potrzebie ochrony, na zwracaniu uwagi na te osobliwości przyrodnicze, których ten ogół nie zna i nie szanuje, lekceważy i niszczy własnymi rękoma. Przez informowanie ogółu drogą odczytów, przez popularyzowanie i propagowanie drogą żywych pokazów w ogródkach, w razie potrzeby interwencją, uczyni się skarby naszej przyrody poniekąd własnością publiczną, jak drzewa przydrożne i tym sposobem ochroni się je od złej woli i samowoli ludzi niekulturalnych lub nieuświadomionych.

W „Przeglądzie Ogrodniczym” (Nr. 7 r. 1926) znajduje się korespondencja jakiegoś „miłośnika ogrodnictwa” z Sarn p. S. P. w sprawie handlowej eksploatacji azalii *Azalea pontica*). Notatka ta była pobudką do napisania niniejszych uwag o ochronie przyrody.

Oto treść tej korespondencji: „Przy wyznaczaniu granic między państwem Sowieckim a Polską, większość terenów, na których rośnie azalia w stanie dzikim, została przydzielona Rosji. Jednakże w powiecie sarnieńskim, pomiędzy rzeką Słuczą i granicą bolszewicką, pozostało jeszcze nieco tych terenów, więc wystarczą krzewów azalii nie tylko na nasze potrzeby krajowe, ale i na ewentualny eksport zagranicę. Przed wojną, kiedy jechało się pociągiem z Sarn do Kijowa w czasie kwitnienia azalii, t. j. w maju, zapach ich dawał się doskonale odczuwać i w wagonie. Zapach ten jest tak silny, iż — jak ludność miejscowa utrzymuje — może uśmiercić pastuszkę, który zasnąłby w pobliżu. Azalie rosną w tym zakątku Polski w lasach sosnowych, w gruncie piaszczysto-wrzosowym, obok mokradeł, lecz nie na samym błocie, stanowiąc większe i mniejsze kępy. Widok tych krzewów, okrytych jasno-żółtym kwieciami, rzeczywiście jest wspaniały. Przy przesadzaniu z lasu znaczna część splecionych korzeni psuje się i zaledwie czwarta część krzaków, przesadzonych na wiosnę, wytrzyma do jesieni, a jeszcze pewna ilość ginie w następnym roku. Stwierdziłem to własnym doświadczeniem. W tym roku spróbuję przesadzać w jesień. Dziwnym jest rzeczywiście, że ten piękny krzew krajowy tak mało jest rozpowszechniony w naszych parkach i ogrodach. Sądzę, że gdyby któryś z fachowych ogrodników przesadził pewną ilość azalii z lasu do szkółki i następnie rozmnażał z odrostków, lub może odkładów i sadzonek, mógłby mieć zbyt zapewniony nie tylko w kraju, ale i zagranicą”.

O ile rzeczywiście dziwnym jest, że niema u nas ogrodników, którzyby ten piękny krzew rozmnażali drogą wegetatywną, t. j. drogą odkładów i sadzonek i tanio rozpowszechniali w kraju i zagranicą, o tyle dziwniejszym jest, że inteligentny miłośnik ogrodnictwa nawołuje w prasie do eksploatacji i to w sposób wprost barbarzyński tego najcenniejszego dla nas krzewu, będącego dziś pod opieką społeczną.

Wiemy, że w okresie trzeciorzędowym t. j. przedlodowcowym krzewiła się na naszych ziemiach bujna roślinność podzwrotnikowa. Rosły tu wówczas lasy palmowe, bambusy, sagowce, figowce, niebotyczne sekwoje, lłany i pnącza, cyprysy, mirty i magnolie. Wiemy również, że całą tę florę z trzeciorzędu zniszczył nasuwający się na nasze ziemie lądolód epoki lodowej, a tylko bardzo nieliczne gatunki dochowały się w podolskiem i wołyńskiem ostoisku aż do naszych czasów i mieszały się z dzisiejszą naszą florą. Otóż do takich bardzo nielicznych reliktywów 3-rzędowych należy właśnie wołyńska zielina, czyli azalja, jeden z najpiękniejszych krzewów flory pontyjskiej, rozświetlający wiosną złocistym i pachnącym kwieciami bory Wołynia. Razem z jałowcem sawińskim (*Juniperus sabina*), porastającym skały Pienin, razem z Wawrzynkiem czerwonym (*Daphne Cneorum*) z pod Złoczowa i z *Schivereckia podolica* z Miodoborów, tworzy azalja wśród naszej flory żywe muzeum przyrody, starsze, niż mamut i nosorożec włochaty.

I tę pamiątkę zmarłej przeszłości chcą miłośnicy ogrodnictwa ekspluatować.

A kronika niszczenia przyrody w ostatnich latach jest u nas wprost tragiczna. Wytepiono już żubry, bobry, kozice, modrzewie, cisy, tępi się obecnie łosie, borsuki, czarne bociany, głuszcze, świstaki, żbiki i rysie, ryby wędrownie, a ostatniem barbarzyństwem jest zabicie przez chłopów na Niemie pod Grodnem jednego z ostatniej pary cudem ocalałych bobrów").

Szczególnie rzadkie i piękne rośliny kwiatowe są najbardziej narażone na niebezpieczeństwo ze strony „miłośników przyrody”. Czego bowiem pląg nie dosięgnie lub nie przysypie dym z kominów fabrycznych, to wypatrzy chytre oko kolekcjonerów, zielnikarzy, handlarzy od ziół leczniczych i turystów przygodnych, przed którym nie ostoja się ani szarotka, ani mikołajek nadmorski, ani gorzekwiat żółty, ani złotogłów, ani krokus, ani goryczka, ani obówek i peńnik, ani nawet dziewięciśń, cis i kosówka.

Dotychczas najszybciej zajęto się ochroną flory tatrzańskiej. Cenne pomysły w dziedzinie regionalnych zadań w kierunku ochrony miejscowej przyrody podaje p. J. Zborowski, Kustosz Muzeum Tatrzańskiego, w Zakopanem"). Proponuje on pokazy roślinności żywej w alpinarium urządzonym w ogrodzie, rzuconym w środek miasta, sądząc słusznie, że z chwilą, kiedy alpinarium udostępni się publiczności, sprawa pokazu żyjącej rośliny i propaganda jej ochrony będzie rozwiązana.

Jak karcznię zwalczą się herbaciarnią, a brukową literaturę dobrą a taną książką, tak i niszczenie roślinności w celach handlowych należałoby opanować tą samą metodą. Radzi więc pomyśleć o hodowli szarotek, krokusów i t. d. na dużą skalę w alpinarium, za którym pójdą napewno i miejscowe kwaciarnie. Jeżeli kwaciarnie i ogrody dostarczą przyjeźdnym odpowiedniej ilości poszukiwanych szarotek, cebulek krokusów, sadzonek limb i t. d., to przecież unieszkodliwi się niedozwolony handel, groźny dla flory tatrzańskiej. Sposobność nabycia szarotki hodowanej w ogrodzie, która jest dwakroć większa od szarotki dzikiej, stłumi bezmyślne niszczytelstwo, a alpinarium i kwaciarniom przysporzy dochodu.

Metody te możnaby z powodzeniem stosować i w ogrodach szkolnych i to w zakresie wszystkich roślin kwiatowych, podlegających ochronie na terenie Polski. Kwestją tą zajmuje się prof. W. Szafer w związku z za-

\*) Prof. dr. Wł. Szafer. Sprawozdanie z działalności Państw. Rady Ochrony Przyrody w r. 1926.

\*\*) Ochrona Przyrody. Zesz. 5, r. 1921.

daniem Tow. Dendrologicznego wobec ochrony przyrody \*). Jako środek ochrony rzadkich i ginących w Polsce drzew i krzewów uważa on przyswajanie naszej kulturze parkowej i ogrodowej nowych, cennych nabytków, branych z dzikiej polskiej przyrody.

Ogrodnik - planista z Bydgoszczy p. Z. Hellwig, propaguje w „Prze-gładzie Ogrodniczym” zakładanie w amatorskich ogrodach ozdobnych t. zw. „murków kwiatowych”. Otóż na takich murkach, które mogą zastąpić alpinarium z dawniejszych parków i dzisiejszych uniwersyteckich ogrodów botanicznych, a które w każdym ogrodzie szkolnym nie tylko biologicznym, ale i kwiatowym dadzą się uzasadnić logicznie i są łatwe do wykonania nawet własnymi siłami, można wywoływać nietylko wspaniałe efekty przez stosowanie typowo górskich roślin, przeważnie o kwiatach jasnych i czystych w barwie, roślin płózających się w zwarte, puszyste dywany, albo wypukłe poduszki, ale równocześnie można połączyć piękne z pożytecznym i pielęgnować na tych murkach gatunki, objęte spisem ochrony przyrody.

Nie potrzeba w tym celu posiadać aż dużego ogrodu skalnego ze stawkiem i strumykiem, moreną i ścianami skalnymi, ale na prostych kamiennych szkarbach, progach i zboczach, w ziemi wapiennej z gruzem tynkowym można siać i sadzić (na wczesną wiosnę) różnobarwne wiosenne płomyki (*Plox*), różnokolorowe żagwiny (*Aubrieta*), ubiorki (*Iberis*), gąsiówki (*Arabis*), smagliczki (*Alyssum*), następnie rogowiec (*Cerastium*), skalne wiesiołki (*Oenothera*), macierzanki (*Thymus serpillum* i *lanuginosa*), godki, alpejskie urdziki, naradzki, lepnice, przetaczniki, nawrost, iglice, waplinki, lnice, wrzosi, kocimięty, rozchodniki, wreszcie liczne gwoździki i dzwonki. Dopiero wśród tych roślin honorowe miejsce winny mieć szarotka (*Leontopodium alpinum*), różanecznik wschodniokarpcki (*Rhododendron Kotschyi*), tatrzański złotogłów (*Lilium Marthagon*), skalnice (*Saxifraga*), goryczki (*Gentiana*), posłonki (*Helianthemum*), obówiki, kozłowce, peńniki, ostróżki tatrzańskie, wężymordy, a w odpowiednich stanowiskach także powojnik alpejski (*Clematis alpina*), cis i limb.

Znaczna część roślin wysokogórskich jak szarotka, górskie astry, piękne górskie goździki o postrzępionych płatkach, górskie dzwonki, urdzik, kuklik górski, liczne trawy, karłowate wierzby, kosodrzewina i wiele innych wytrzymują wcale dobrze klimat niżowy i dają się przy pewnych staraniach utrzymać w ogrodzie. \*\*). Hodują te rośliny w alpinarium krakowskiego ogrodu botanicznego oraz w amatorskich ogródkach kwiatowych w Poznaniu \*\*\*).

Rozłożystymi kępami tych roślin górskich można stwarzać nieźrównane wprost widoki, zwłaszcza tam, gdzie sprzyja topografia ogrodu, gdzie grunt jest falisty, a szczególnie gdzie istnieje jakiś wąwóz lub bardziej urwisty spadek. A ponieważ rośliny te znoszą silne nasłonecznienie, posuchę i gorsze warunki gleby (oprócz wrzosów, goryczek i niektórych skalnic), przeto można je planować w ogrodach szkolnych nietylko w większych partjach, ale i w różnych małych zakątkach, mianowicie tam, gdzie kamienie i zwaliska nie psują głównych efektów. Taki zakątek z murkiem, taka sucha szkarpa oparta o balustradę tarasu, zawsze będą miały więcej

\*) Rocznik Polsk. Tow. Dendrol. Lwów, 1926, str. 362.

\*\*\*) Dr. B. Pawłowski. Alpinarium w ogrodzie botanicznym. Czasop. Przyrodnicze, Zesz. 2, r. 1927.

\*\*\*\*) Pamiętnik jubileuszowej Wystawy Ogrodniczej w Poznaniu w 1926 r. Poznań, 1926, str. 350.

gustu w działle kwiatowym ogrodu, niż dawniejsze mozaikowe klomby, podobne raczej do wielkanocnych tortów z cukrowym barankiem wśród rzęszki.

Obok ozdobnego małego alpinarium, t. j. ogrodu skalnego, konieczne są jeszcze w ogrodzie biologicznym rośliny wodne i błotne, czyli t. zw. ogród wodny. Oba te typy można złączyć w t. zw. „ogród wgłębiony”, t. j. basen albo cementowane i nawodnione kwatery, obwiedzione murkami kwiatowymi. Otóż w takich sztucznych zbiornikach wody, rozmieszczonych w odpowiednich częściach ogrodu: na tarasie, wśród krzewów, w ramach prostokątu lub półkola pergoli, pośrodku trawnika i t. d., można hodować rośliny przybrzeżne, objęte programem nauczania, jak rogoże, tataraki, trzciny, sitowia, jeżogłówki, szalej, kropidło wodne, roświtę, okrężnice, głębiej nieco grzybienię, a u brzegu: czermień, bobrek trójlistny, żabieniec, dziewięciornik, rosiczkę, tłustosza, a wśród wymienionych zdobne byliny, jak irysy, tawuły, krwawnice, pełniki, rutewki, niezapominajki, azjatyckie starce i niektóre nądwodne paprocie. Tutaj miałyby swoje stanowisko „manna” czyli proso wodne (*Glyceria distans*), która w historii człowieka tak doniosłą odegrała rolę. Niech się młodzi dowiedzą, że do niedawna jeszcze z jej dojrzałych wiech czerpano przetakami w niektórych okolicach (jak dziś jeszcze przez murzynów) kaszę, używaną na pożywienie pod nazwą manny\*). Pośród pływających żabiścików, moczarek, pływaczów, rogatków, niech zajmuje swoją kwaterę druga, bardzo ciekawa, a bardzo rzadka roślina, kotewka wodna (*Trapa natans*), której orzeszki wodne dawały pokarm człowiekowi jeszcze z czasów mieszkań nadwodnych, a w czasach późniejszych, w latach głodu, ratowały go od śmierci. Dziś roślina ta została przez rybaków wytepiona z rybnych stawów i płytkich jezior. Niechże znajdzie schronienie w ogrodzie szkolnym.

Dla uzupełnienia działu biologicznego w ogrodzie szkolnym można jeszcze odtworzyć zakątek roślinności piaszczystej, wydmowej, gdzie również dałoby się łatwo uwzględnić cele ochrony przyrody. Obok jałowców rozrastałby się sławny mikołajek morski (*Eringikn maritimum*), jarnik (*Valeranda*), jako najrzadszy słonorośl ziem naszych, nawet piaszkownice i wydmuchrzyce, a może i zimoziół północny (*Linnea borealis*).

Na glebie torfiastej rozwijałyby się obok brzoźki karłowatej wspinałe magnolje, rododendrony i azalje. W hodowli gruntowej azalja jest tak łatwa jak różanecznik, tylko wymaga ziemi nieco lżejszej, wrzosowej. Z firm zagranicznych, hodujących ten krzew w dużych ilościach w najrozmaitszych odmianach, o kwiatach czerwonych, pomarańczowych, żółtych i prawie białych — jest firma belgijska J. P. Hartmann, w Gandawie.

W małym arboretum szkolnym, pośród drzew i krzewów pierwsze miejsce należałoby się naszym cisom i modrzewiom. Szczególnie cis, tak niesłychanie rzadkie drzewo, którego okazy są skrupulatnie notowane, a który jednak jest najwięcej niszczonej przez ciemnych, nieświadomych ludzi, powinien być otoczony szczególną opieką szkolną. Już od dawna cis był poszukiwany dla swego cennego drzewa i dla pewnych zabiegów ginekologicznych, a równocześnie tępiony wskutek swych igieł trujących dla koni. Dzisiejsza gospodarka człowieka, protegując pewne drzewa użyteczne, wyparła i wypłoszyła razem z cisem i modrzewiem wiele dawniejszych drzew i krzewów z ich pierwotnych stanowisk autochtonicznych do parków większych, albo w góry i resztki pierwoborów. Miejsce ich zajęły w naszym krajobrazie „goście zagraniczni”, jak bałkańskie i małajskie kasztanowce, włoskie topole, amerykańskie wejmułki, kanadyjskie pseudoakacje, z temi

\*) Prof. Wł. Szafer. Kilka uwag o t. zw. mannie. Orli Lot, zes. 2 — 3 r. 1925.

nie mogą konkurować ani stare cisy i modrzewie, ani brekinja i jarzab mączny, ani limba i świerk kolumnowy.

Szanowanie tych wszystkich najcenniejszych osobliwości florystycznych, nim kultura do reszty zniszczy te nieliczne już zabytki dawnej flory, opieka nad temi żywymi pamiątkami minionych czasów, rejestrowanie tych roślinnych szczątków, pielęgnowanie niektórych gatunków w parkach, arboretach, ogrodach botanicznych i ogródkach kwiatowych, popularyzowanie i demonstrowanie tą drogą żywych roślin godnych opieki — oto wychowawcze i kulturalno - społeczne zadania szkoły i ogrodów szkolnych w zakresie ochrony przyrody.

W zebraniu potrzebnego materiału roślinnego i nasion mogą pomóc uniwersyteckie ogrody botaniczne, ogrody dendrologiczne jak „Fredrów” koło Lwowa, ogrody wyższych szkół rolniczych w Skierniewicach i Dublanach, wreszcie Instytut Gosp. Wiejsk. w Puławach.

---

## Sprawozdanie z Wystawy Szkolnej w Warszawie.

W drugiej połowie czerwca r. b. otwarto Wystawę Szkoły Powszechnej w Warszawie z okazji 10-lecia polskiego szkolnictwa powszechnego.

Wspaniały gmach przy ul. Bema, a raczej cały kompleks gmachów, a w nim owoc 10-cioletniej pracy. Nauczycielstwo w stolicy pracuje z całym nakładem sił, ciężko i żmudnie, kształcąc nietylko umysły, ale i wykuwając hartowne dusze przyszłych obywateli.

Ktokolwiek zetknął się fachowo z pracą szkolną, ten wie dobrze ile pracy i jakiej pracy owocem jest to, co nam pokazano, ile wysiłków, ile dobrej woli, ile nieliczenia się z własnym czasem i z własnymi siłami włożyć trzeba było, aby dojść do takich rezultatów.

Wystawa, przedewszystkiem dla swego ogromu, przedstawiała się imponująco. Wszystkie działy szkolnictwa powszechnego obeszano licznie, a było ich tyle, że szło się z jednej sali do drugiej, z piętra na piętro, a wszędzie coś ciekawego przykuwało wzrok.

Od czegoż zacząć sprawozdanie? Chyba od wrażenia ogólnego, a wrażenie to tak możnaby sformułować: metody znane i uznane, widać natomiast dużo pracy nad wprowadzeniem w życie i zastosowaniem tych metod.

My, Polacy, słyneśliśmy zawsze z braku wytrwałości i staranności, jest więc obowiązkiem nauczyciela rozwijać w uczniu zalety wadom narodowym przeciwnie, czy jednak nie idziemy w wymaganiach naszych od dzieci zadaleko? Te cudnie wykonane w dużym formacie mapy, te precyzyjne rysunki techniczne, te rzuty czy przekroje — ileż one czasu zabrać dzieciom musiały z uszczerbkiem dla ich chwil wypoczynku i z uszczerbkiem może dla istotnego rozwoju umysłowego. Nie mogę się powstrzymać od zacytowania słów pewnego cudzoziemskiego gościa, który, zwiedzając wystawę, zauważył mimochodem (było to w sali matematycznej): „Tak, nasze dzieci tak ładnych rzeczy nie robią, ale rachować umieją dobrze”. A zapytajmy kierowników szkół zawodowych choćby właśnie o to rachowanie — to może smutnych dowiemy się rzeczy. Trudno, doba ma tylko 24 godziny i nie na wszystko może ich starczyć.

Niezmiernie ciekawie przedstawiały się przedszkola miejskie; w jednej sali wystawiły one swoje urządzenia, a w drugiej — prace dzieci. Jakąż to ulgą będzie dla szkół, gdy materiał dziecienny otrzymywać będą z takich

przedszkoli, w których rozwija się celowo i umiejętnie umysł dziecka, a jednocześnie uczy się je żyć w gromadzie.

Nauka czytania i pisania odbywa się pod znakiem elementarza Falskiego.

Nauka więc już rozpoczęła. Mijamy kolejno rozmaite działy. Oto garść uwag, które się nasunęły. Sala matematyczna — w zeszytach widać metodyczne opracowanie lekcji, widać pracę sumienną nauczyciela, daje się jednak zauważyć pewne przeładowanie geometrią, szczególnie w kl. IV i V, przy małym zastosowaniu praktycznym nabywanych wiadomości. W klasach wyższych prace ładne, dokładne, wykonane z dużym nakładem czasu, odpowiedniejsze jednak mi się wydają dla szkoły zawodowej, niż — powszechnej.

Akwarja, wiwarja, hodowla roślin dają wyraz zamiłowaniu dzieci do przyrody, a że prowadzone umiejętnie — wykazują jednocześnie umiejętny kierunek. Nauczycieli śpiewu zainteresować mogło zastosowanie w praktyce nowej metody nauczania solfeżu, ułożonej przez p. St. Wysockiego. Ciekawy był przyrząd pomocniczy do nauki gam i tablicą z ruchomymi nutami.

Idziemy dalej. Całe ściany rysunków — z natury, kompozycje. Jakaż fantazję mają te dzieci, gdy im umiejętna ręka kierunek nada. W sali historycznej przeważają zbiory rycin i pocztówek, trochę wykopalisk, monet — to zaczątki muzeów szkolnych. Tablice nie wszystkie szczęśliwie pomysłane. Niektóre nie dają patrzącemu nic prócz żalu nad zmarnowanym wysiłkiem.

Podobne uwagi nasuwają się i w innych działach. Jaki cel ma drobiazgowo opracowanie map w dużych wymiarach czy tablic do nauki o budowie ciała ludzkiego? Jedyny, który według mego mniemania usprawiedliwia podobną pracę, to ofiara na rzecz biedniejszej i mniej zasobnej szkoły, ale wówczas jest to praca ściśle pozaszkolna i właściwie nic z nauką nie mająca wspólnego.

Inaczej zupełnie patrzymy na mapki czy wykresy wykonane przy nauczaniu o Polsce współczesnej. Ciekawa była zwłaszcza praca jednej ze szkół, unaoznaczająca, ile jedna szkoła w pewnym kierunku dać może. Te wykresy i tablice przedstawiały życie Polski, jej produkcję rolną, przemysł, handel, oświatę, przywóz i wywóz, gęstość zaludnienia i t. p. Myślę, że niejednen z dorosłych gości wystawy zdumiał się radośnie, widząc jak jednak wiele się u nas zmieniło na lepsze mimo wszelkie pesymistyczne sądy. A dzieciom te graficzne obrazy uzmysławiają o wiele lepiej to, co się w ich ojczyźnie dzieje, niż suche cyfry.

Dział robót drzewnych przedstawiał się dość jednostronnie. Powinno się przedewszystkiem rozwijać w uczniu twórczość i samodzielność, a nie narzucać mu pomysły cudze, choć doskonałe w doborze ćwiczeń i w formie. Na szczególną uwagę zasługiwały przedmioty wykonane w godzinach pozaszkolnych na kursach dla młodzieży przy jednej ze szkół. Tam widziało się roboty racjonalnie prowadzone i przystosowane do potrzeb szkoły a różnorodnie w pomysłach. Roboty z tektury przedstawiały się naogół gorzej niż roboty drzewne, wprawdzie dała się tu zauważyć większa swoboda w wykonywaniu modeli, ale nie miały one wielkiej wartości estetycznej. Wykonanie techniczne było nawet niezłe, robota czysta i mocna.

W dziale robót kobiecych naogół za mało widziało się rzeczy praktycznych, a za wiele „robótek”. Za wiele np. przerabiano haftu „richelieu” o rysunku nieraz bardzo banalnym, gdy tego samego ściegu mogą się dziewczynki nauczyć z daleko większym pożytkiem, dziergając bieliznę.

Doskonałe rezultaty w szkołach o dużej liczbie dzieci daje dzielenie klas na lekcje robót. Rezultaty tak prowadzonych lekcji w postaci cało-



rocznego dorobku przedstawiła jedna ze szkół w osobnej sali. Prócz imponującej ilości eksponatów, zwracał uwagę kierunek praktyczny nauki robót, co nie wyłącza estetycznego wykończenia i zdobnictwa — dziewczynka bowiem wychodząc ze szkoły, umie uszyć sobie nie tylko bieliznę, ale i sukienkę i zrobić żakiet szydółkiem. Nauka robót kobiecych w godzinach pozaszkolnych (6 — 9 godz. tygodniowo) daje, sądząc z eksponatów, bardzo dobre wyniki.

Niektóre szkoły mają już wprowadzoną naukę gospodarstwa domowego i gotowania, a w bufecie wystawowym znajdowały się wyłącznie wyroby młodych adeptek sztuki kulinarnej.

Prócz wyników pracy w klasach dla dzieci normalnych, przedstawiono nam wyniki, otrzymane w klasach dla dzieci niedorozwiniętych, jak również te metody jakimi się tam nauczycielstwo posługuje. Podziwiać należy inwencję i intuicję nauczycieli, przejawiającą się w tysiącnych sposobach, aby uwagę ucznia zatrzymać, zainteresowanie obudzić i zmusić wreszcie ten oporny umysł do pracy i to do pracy samodzielnej.

Mówiąc o szkołach specjalnych dla pewnych typów dzieci, nie mogę pominąć sali, w której wystawiła prace swych wychowanków szkoła dla moralnie zaniedbanych chłopców. Mamy niestety tylko jedną taką szkołę. Chłopcy, w niej przebywający, uczą się obowiązkowo jakiegoś rzemiosła. Świadomość, że mogą coś naprawdę własnoręcznie wykonać, ogromnie podnosi ich na duchu, wzmacnia wiarę we własne siły i uszlachetnia. Zorganizowani są pod kierunkiem wychowawcy w małe grupy, które im zastępują rodzinę. Fotografje, wiszące na ścianach tej sali, przedstawiają naogół miłe i zadowolone buzie chłopięce. Ciężka więc praca wychowawców widocznie przynosi owoce. Szkoda wielka, że Państwo Polskie dotąd na więcej szkół, takich pozwolić sobie nie może. Nie ma nawet odpowiedniej szkoły dla dziewcząt.

Dla całokształtu życia szkolnego wspomnieć trzeba o czytelnictwie dzieci. Oto stoją szafy pełne książek, obok mamy wykresy unaoczniające wzrost czytelnictwa w danej szkole — a na stołach rozłożone dzienniczki lektury. A niedaleko znowu samorządy i współdzielnie szkolne swymi protokołami i tablicami graficznymi przedstawiają nam społeczne życie tych małych i młodych komórek organizmu narodowego.

Ingerencja dojrzałego społeczeństwa uwidoczniła jest i zorganizowana w Miejskiej Głównej Komisji Opiek Szkolnych. Wykresy i tablice mówią o wzroście działalności komisji: dożywianie uczniów, ubrania mocne a tanie, podręczniki i materiały piśmienne po cenach od rynkowych niższych, przezrocza i qdczyty — oto pokrótce ta działalność.

Wystawa trwała zaledwie 10 dni: od 20 do 30 czerwca. Urządzona z dużym nakładem pracy nauczycieli, dała stolicy możliwość zorientowania się w pracy, jaka wre w szkolnictwie powszechnem.

Szkoda tylko, że za krótki termin jej trwania, który zbiegł się z zakończeniem roku szkolnego, a więc ze wzmożoną pracą w każdej szkole, uniemożliwił zwiedzenie jej szerszym kołom nauczycielstwa prowincjonalnego, które, z natury rzeczy, bardziej oddalone od ośrodków życia umysłowego, tem więcej skorzystałoby i wyniosło może zachętę do dalszej owocnej pracy.

W. K.

## Sprawozdania i oceny.

Dziesięciolecie szkoły polskiej słusznie ochodziła nasza stolica. Prócz wystawy, (o której mowa powyżej) mającej zadokumentować dorobek 10-o letniej pracy — pomyślano o trwalszym wspomnieniu tej uroczystej rocznicy; nakładem Komitetu Zakończenia Roku Szkolnego przy Inspektoracie Szkolnym i Radzie Szkolnej Okręgowej w Warszawie wydana została Książka Pamiątkowa dla uczniów kończących klasę VII Warszawskich Szkół Powzecznych w r. 1927.

Książka ładnie pomyślana, pod względem wychowawczo społecznym zorientowana w duchu uświadomienia narodowo - obywatelskiego — a więc w tym kierunku, w jakim zmierza cała praca wychowawcza naszej szkoły powszechnej. Obok tej wyraznej, głównej linii wychowawczej, wyznaczone i należycie ocenione zostały ogólnoludzkie wartości kultury, zasługi i zdobycze jej genialnych pracowników, nieustrudzonych i ofiarnych.

Oto jak się przedstawia treść książki:

Na pierwszym miejscu — portret Prezydenta i portrety przedstawicieli polskich Władz Szkolnych — następnie krótkie przemówienie do młodzieży „Słuchajcie głosu swego sumienia” pióra A. Dargielowej. Portret Marszałka Piłsudskiego i życiorys jego napisany przez Antoniego Anusza. Wspomnienie o Promyku, (Nauczyciel dwóch milionów) niezmiernie ze względów wychowawczych doniosłe a stale u nas pomijane i zapominane wspomnienia z dziejów tajnego nauczania (O Cecylii Śniegockiej — nap. C. Walewska) — oto dobry i właściwy wybór tej części książki, która wiąże się z życiem narodowym.

Następnie znajdujemy dwa artykuły poświęcone najbardziej zasłużonym „obywatelom świata”. (Takie było założenie komitetu redakcyjnego). Wybrano ludzi nauki: Tomasza Edisona (Czarodziej z Menloparku, nap. Ed. Libański) i Alfreda Nobla (nap. Zyg. Kisielewski).

W dalszym ciągu znajdujemy artykuły B. Siwika O konstytucji, A. Walenty, O szkolnictwie w Polsce i w Warszawie. Dr. Boczkowski, O Organizacji opieki higienicznej - lekarskiej w publicznych szkołach powszecznych. St. Studenckiego — Co zrobić dalej, artykuł informacyjny w sprawie wyboru zawodu. H. Radlińskiej, Jak się kształcić samemu. Dr. J. Grunera, W chwilach wolnych od pracy i Kaz. Beyla, Rozrywki kulturalne w życiu młodzieży. Podano również 7 prac dzieci — uczniów i uczennic szkół powszecznych.

Ze stanowiska sprawozdawcy — krytyka można zawsze wskazać słabe strony każdej książki, każdego wydawnictwa. To samo stosuje się i do „Książki Pamiątkowej”, o której mowa. Można np. zarzucić, że w życiorysie Marszałka Piłsudskiego zbyt wiele jest historyzmu i że nie w tym wogóle tonie należałoby życiorys ten dla młodzieży pisać, można się sprzeczać, czy wybór życiorysów największych obywateli świata jest trafny — (nigdy wybór taki czy inny wszystkich oczywiście nie zadowolni), można zarzucić, że utwory dzieci wypadły naogół bardzo błędnie, szablonowo (może nie było w czem wybierać — w takim razie lepiej było nic nie dawać).

Nie chodzi jednak w danym razie o krytykę, należy bowiem podnieść przede wszystkim zasługi komitetu, a więc: 1) doskonały pomysł utrwalenia w pamięci młodzieży kończącej szkołę powszechną w r. 1927 pierwszego, 10-olecia istnienia tej szkoły i 2) słuszną zasadę utrzymania ogólnego charakteru księgi pamiątkowej w tym duchu — w jakim praca wychowawcza szkoły powszechnej jest zorientowana. Zewnętrzna strona wydawnictwa nie jest wprawdzie wykwiłta — ale zupełnie staranna. W cenie 1 zł. Książka Pamiątkowa (cena w handlu 3 zł.) dostępna była dla każdego dziecka, kończącego 7-y oddz. Szkoły Powszechnej w r. 1927. m. l.

JERZY OSTROWSKI, żywa Szkoła. Zarys organizacyjny i metodyczny przyszłej szkoły średniej. Nakład Geberthnera i Wolffa. Warszawa.

Książka wiele dająca do myślenia; tętni życiem, co się tak rzadko zdarza dziełom z zakresu pedagogiki. Język również niezwykle barwny, pełen swoistych, gorą-

cych akcentów. Na wstępie autor zastanawia się nad celem wychowania. „Wychowanie w perspektywie dziejowej jest funkcją społeczną... wartość jego mierzy się zgodnością z potrzebami życia”. Szkoła zaś oderwała się od życia i stała się sama sobie celem, wskutek tego przestała pełnić swoje zadanie. Po krytyce szkoły współczesnej i kultury europejskiej, autor wyprowadza cel wychowania z pojęcia osobowości, o charakterze spontanicznym, której świadomość wzmagą się wraz z pokonywaniem oporów świata zewnętrznego. Celem wychowania — rozwój twórczości jednostki, a ponieważ działać będzie w społeczeństwie, rozwój jej twórczości jest zarazem gwarancją jej użyteczności społecznej. Upada zatem antynomia między wychowaniem indywidualistycznym a społecznym. Droga do zrealizowania powyższego celu będzie jaknajszersze zetknięcie się wychowania z życiem; wprowadzenie do szkoły „zespołów życiowych”; one jedynie mogą dać wychowankowi poczucie celu naturalnego jego pracy, gdy dotychczas od niego wymagane czynności, dla braku owego celu nie odpowiadają najistotniejszej potrzebie psychologicznej, a wskutek tego nie rozwijają zdolności produkcyjnej. W związku z postulatem wprowadzenia „zespołów życiowych” jako podstawy dydaktyczno - wychowawczej, zmienić się musi typ nauczyciela. Musi on znać różne dziedziny życia, musi umieć działać, produkować „związać wiedzę z rzemiosłem, handlem, przemysłem, rolnictwem a nawet — kuchnią”. Jest to uwaga bardzo słuszna, bodaj czy nie dlatego, nauczanie jest takie martwe, że przeważnie nauczyciel, to wedle słów jednego z niemieckich pedagogów ten, „który wie o wszystkim, jak się to robi, ale sam nic zrobić nie potrafi”.

Słusznym też jest żądanie autora, aby pedagogia oparta została nie tylko na analizie i eksperymencie psychologicznym, ale na filozofii, etyce, sztuce, historii, a przede wszystkim na polityce, ujętej jako tworzenie dziejów.

W sprawie celów narodowych wychowania, autor stwierdza w Polsce brak samowiedzy narodowej, szkoła nie jest polską, nie liczy się w swych celach z położeniem geograficznym i układem społecznym narodu, gdy tymczasem polityka szkolna powinna być uzależniona od tych czynników (Demokratyczność ustroju, położenie polityczne nasuwają konieczność wychowania rezerw obrońców kraju, położenie geograficzno-ekonomiczne, a w związku z niem, konieczność prowadzenia handlu tranzytowego, uprzemysłowienia kraju wogóle, rolnictwa w szczególności, co nasuwa z kolei konieczność wychowania pewnego typu psychicznego, rozwinięcia pewnych cech umysłu i charakteru, których Polacy z przyczyn historycznych i wynikłej na tem podłożu ideologii, są dotychczas pozbawieni).

W analizie dydaktycznej podstawy szkoły dotychczasowej, autor krytykuje encyklopedyzm i wynikający stąd werbalizm, hodujące lenistwo i nierzetelność myślenia, nie wzbudzające pędu do samouctwa, tej jedynej drogi do wiedzy. Encyklopedyzm jest wynikiem rutyny, tradycji a najbardziej — konwenansu.

Zagadnienie zainteresowania w wychowaniu, autor rozpatruje z przyjętego na wstępie jako punktu wyjścia pojęcia osobowości. Wzrost samowiedzy uzależniony jest od zdolności zaspokajania naturalnych dążeń, co daje radosne poczucie istnienia. Tworzenie i odnajdywanie siebie w dokonanych czynach. Niesłusznie tylko autor ogranicza władzę sugestijną tych pojęć do chłopców; dziewczęta niemniej silnie na nie reagują, o ile w wychowaniu ich te pojęcia stosujemy, lecz niestety, stosujemy je do nich rzadko. Wogóle całe dzieło, może na skutek braku doświadczenia osobistego autora w tym względzie, ujmuje jako materiał wychowawczy wyłącznie chłopców, co mocno węższym jego zakres. Uwagi o psychice dziewcząt i ich zainteresowaniach, są niezupełnie trafne; nie uwzględniają dokonywującej się ewolucji i nowszych badań z zakresu psychologii płci.

Bardzo ciekawe są wstępy na str. 79 — 82, w których autor formułuje, oparte wciąż na twórczości i realizowaniu swego ja, podstawy, miłości bliźniego i instynktu społecznego. Za sporną natomiast uważać należy zasadę uwzględnienia w wychowaniu chęci przewodzenia i panowania nad innymi; daleko słusniejszą i pozbawioną niebezpieczeństwa dla charakteru jest maksyma Rousseau'a, iż wychowanek powinien współ-

zawodniczyć — ale tylko sam ze sobą. Natomiast gdy chodzi o opanowanie samego siebie, (rodz. V. Środki wychowawcze), uwzględnić by należało pewną zasadę, której pedagogika dotychczas nie uwzględnia: mianowicie uznając konieczność samoopanowania, nie należałoby narzucać młodzieży zbyt usilnej pracy w tym kierunku: ciągłe tłumienie w sobie impulsów i popędów, choćby niedodatnich doprowadza do bezbarwności, do bezwładu życiowego; twórczą i produkcyjną może być tylko jednostka, w której silnie grają namietności, są silne dążenia, pożądania. Należy więc raczej dbać o kierowanie tych popędów w odpowiednie łożyska, nie zaś zaprawiać ich do tłumienia, gdyż zgasną, pozbawiając osobowość barwności i rozmachu, lub co gorsza stworzą t. zw. chorobliwe „kompleksy” (Freud).

W rozdz. VI „Nowa szkoła, autor szkicuje wielce rewolucyjny program zajęć i nauki. Ma on tę wielką zaletę, iż wprowadza na szeroką skalę „zespoły życiowe” w myśl założeń autora, jest jednak nietylko niesłychanie trudny do zrealizowania, ale nadto zbyt mało uwzględnia pracę teoretyczną, niezbędną jako wyszkolenie umysłowe nietylko dla przyszłych naukowców, ale i kierowników przemysłu, finansów, polityki i administracji, a wszak dla tych właśnie jednostek powinna istnieć szkoła średnia ogólnokształcąca.

Nawiasowo zauważyć też należy, iż cały system nauczania i wychowania, proponowany w Żywej Szkole, jako wielce uzasadniona reakcja przeciw niedołęstwu i nieprodukcyjności inteligencji polskiej, pomija może dlatego właśnie pewien typ psychiczny, zdarzający się na wszelkich szczeblach drabiny społecznej, a więc nietylko wyłącznie inteligencji, mianowicie typ skupiony, refleksyjny, kontemplacyjny. Są to, jeśli nie w produkcji, to in potentia — poeci, artyści, myśliciele. Wskutek swego oddalenia od życia, oglądają je często wszechstronnie, a zwykle głębiej, niż ludzie pogrążeni w działaniu; dzięki temu i zazwyczaj wyższej od swego środowiska etyce, dużej wrażliwości i intuicji, wywierają nawet wówczas, gdy nie posiadają uzdolnień twórczych, wpływ dodatni na otoczenie. Natury takie jednak nie mogą się nagiąć do działania, do systemu szkoły pracy, nie są w stanie poznawać poprzez czyn, a wyłącznie na drodze myślenia abstrakcyjnego; pedagogika z temi, naogół zresztą rzadkimi typami liczyć się musi, jeśli nie chce spaczyć ich wykształcenia i wychowania. I dobrze, że w rozgwarze świata, wśród ogółu, skłonogo do działania raczej niż do myślenia, trafiają się takie jednostki; są one regulatorami, choć może mniej widocznymi, biegu wielu spraw; należy je cenić i ochraniać. Tak samo jak nie należy w czambuł rzucać anatemy na „nerwowo rozrzuścioną inteligencję”; do jej szeregów zaliczyć bowiem musimy, choćby tylko w Polsce Chopina, Mochackiego, Słowackiego, Norwida, Brzozowskiego, W. Nałkowskiego i wielu wielu innych twórców wcale niepoślednich wartości duchowych.

W cz. II dzieła rozpatrzone zostały praktyczne metody, wskazówki i przykłady oddziaływania wychowawczego i związania nauki z życiem. Część ta przedstawia materiał, ujęty szkicowo, ale bardzo wszechstronnie, a zarazem realnie.

O całej książce p. J. Ostrowskiego powiedzieć można, iż jest tem, co zapowiada jej tytuł: obrazem „Żywej Szkoły przyszłości”, mocnym protestem przeciwko stanowi obecnemu wychowania, a zarazem z dużą znajomością rzeczy i talentem pedagogicznym nakreślonym szkicem tego, ku czemu dążyć należy. Książka ta, dzięki rozległości i wszechstronności ujęcia zagadnień wyrzucić może i powinna wpływ, sięgający poza granice szkolnictwa średniego. Zwrócić na nią powinien uwagę każdy nauczyciel — wychowawca.

Brak jedynie, szczególnie w cz. I-iej należytej zwartości i przejrzystej konstrukcji, rozplanowania wywόδów, co wynika wszakże prawdopodobnie, z żywego, pełnego polemicznej werwy stosunku autora, do przedmiotu.

Wreszcie jedna, jeszcze końcowa uwaga. Autor słusznie podnosi znaczenie wprowadzania uczniów w świat prahistorji; ale zaleca prowadzenie lokalnych badań i rozkopywań przez uczniów, pod kierunkiem nauczycieli. Byłaby to robota dla archeologii bardzo szkodliwa. Rozkopywanie kopców, mogił, grodzisk i t. p. przez niefachowców jest bowiem niepowrotnem niszczeniem zabytków, niedających się już odzyskać. Nie chodzi

już o uszkodzenie szkieletów, rozbicie wyrobów ceramicznych i t. p., lecz nawet niedopatrzanie, nieodnotowanie lub błędne odnotowanie pozornie nic nie znaczącego szczegółu, czyni całą pracę dla nauki bezwartościową. Z tego względu ustawodawstwo o ochronie zabytków, wzbrania dokonywania rozkopywań lub gromadzenia znalezisk komukolwiek poza urzędowymi Konserwatorami Zab. Przedhist. lub osobami przez nie uposażonymi. Młodzież mogłaby natomiast, o ile uznaneby to było za możliwe i wskazane, pomagać przy takich robotach pod kierunkiem konserwatorów, a nadto współdziałać w obronie zabytków i informować o nich Pań. Grono Kons. Zab. Przedh. w Warszawie.

M. Górka.

## Przegląd czasopism polskich.

POLSKIE ARCHIWUM PSYCHOLOGJI, kwartalnik, poświęcony zagadnieniom psychologii teoretycznej i stosowanej, wydaw. przez Zw. Polsk. Naucz. Sz. Powsz. pod redakcją prof. dr. J. Joteyko.

Nr. 2 styczeń — luty — marzec. J. Joteyko: Jedność szkolnictwa ze stanowiska psychologii i potrzeb społecznych (dokończenie). Obszerny ten artykuł ukazał się już obecnie w oddzielnej broszurze, która domaga się obszerniejszej recenzji. W krótkim streszczeniu poglądów autorki podkreślić należy rzeczy najbardziej zasadnicze: przeciwstawiona została organizacja szkolna jako system prostolinijny (dostęp wolny dla wszystkich dzieci, które ukończyły szkołę powszech. do szkół średnich 4-o lub 5-o letnich) organizacji, które autorka nazywa: systemem rozgałęzionym — w systemie tym pięć ogólny stanowi 7-o klas. szkoła powszechna — a wszystkie inne szkoły są to rozgałęzienia prowadzące do różnych wyższych uczelni. Drugą cechą systemu organizacji szkoln. jest zastosowanie lub odrzucenie selekcji. Autorka jest — jak wiadomo — zwolenniczką selekcji, z tem zastrzeżeniem, aby nie stosować jej zbyt wcześnie — pierwszy egzamin selekcyjny powinien być stosowany nie wcześniej, jak w chwili ukończenia 7-o letniej szkoły powszechnej. Poza tym egzaminem autorka poleca jeszcze 3 egzaminy selekcyjne: przy wstępie do gimnazjum lub szkoły zawodowej, przy kończeniu studjów w szkole średniej lub zawodowej dla tych, którzy mają zamiar wstąpić do wyższych uczelni, wreszcie ostatni — przy wstępie do uniwersytetu i innych wyższych uczelni. Analizuje dalej autorka różne znaczenia wyrazu selekcja, (selekcja sztuczna i naturalna), zagadnienie jednolitości klas, a więc problematy dla współczesnej pedagogiki społecznej najbardziej aktualne, a jednocześnie sporne. Domaga się autorka ustanowienia urzędu psychologów szkolnych i podniesienia ogólnego poziomu wykształcenia psychologicznego wszystkich nauczycieli. Projekt organizacji szkolnictwa przedstawiony w artykule nazywa autorka: „psychologiczną organizacją szkolnictwa” i w zakończeniu przeprowadza porównanie tego ustroju, jako struktury do pojęcia „struktury psychicznej”. „W psychologii nazwano strukturami całościowymi, w których każdy człon posiada swoją wartość łącznie z innymi tak, że zmiana choćby jednego członu wpływa na pozostałe i na całą strukturę”. Jedność szkolnictwa polegałaby więc na zapewnieniu jedności jego strukturze, której członki muszą być ściśle skoordynowane.

Zatrzymujemy się nad tem porównaniem dlatego, że jest ono znamienne dla pisma. Zaraz następnym artykuł Dr. M. Grzegorzewskiej nosi tytuł: „Struktura psychiczna czytania wzrokowego i dotykowego” (Dokończenie). Polskie Archiwum Psychologii sympatyzuje z najnowszym kierunkiem psychologii — z tak zwaną psychologią postaci, tworzącą się obecnie w Niemczech (Koffka), z kierunkiem dla pedagogiki i dydaktyki niewątpliwie płodnym — i jest to wielką zasługą pisma, że zdąża nowymi drogami, które zapowiadają ważne zdobycze zarówno w teoretycznym ujmowaniu psychologicznych zagadnień — jak w zastosowaniu ich do pedagogiki. P. Grzegorzewska we wspomnianym artykule przeprowadza analizę struktury czytania wzrokowego i struktury czyta-

nia dotykowego — (u niewidomych), stwierdza w wyniku ostatecznym, że pomimo różnicy w członach zmysłowych obie te struktury są równorzędne i przechodzi do zagadnienia ściśle metodycznego—do potrzeby opracowania wyrazowej metody czytania dotykowego — istniejącej już dla czytania wzrokowego, a najlepiej odpowiadającej naturalnym prawom struktury psychicznej czytania. Pr. St. Błachowski w art. „Badania z zakresu rozwoju pamięci liczb i zdolności rachunkowych” opisuje badania swoje nad S. Kriegerem, t. zw. wirtuozem liczb, czyli osobnikiem, obdarzonym fenomenalną pamięcią liczb i zdolnościami rachunkowymi. Poza tem znajdujemy artykuły sprawozdawcze: M. Wawrzynowskiego; Laboratorium psychologiczne prof. Ranschburga w Budapeszcie, M. Kaczyńskiej; Zagadnienia psychologiczno - wychowawcze na Pierwszym Powsz. Kongresie Dziecka (Genewa). Przegląd nowszych prac nad wyobrażeniami ejdetycznymi, sprawozdania, kronikę światową i streszczenia artykułów w języku francuskim.

Nr. 3 kwiecień — maj — czerwiec zawiera na wstępie niezmiernie ważny artykuł dr. J. Joteyko; „Postulaty szkoły twórczej ze stanowiska struktur psychicznych”. W części I artykułu autorka wprowadza czytelnika w zasadnicze sposoby ujmowania pojęcia rozwoju przez twórców psychologii postaci, zaznajamia ze stanowiskiem strukturalistów, w części II, zatytułowanej Zarys Pedagogiki Strukturalnej rozpatruje zastosowania pedagogiczne, jakie wypływają z psychologii strukturalnej, omawiając bliżej postulaty i metody szkoły twórczej, oraz poszczególnych jej przedstawicieli. Artykuł, który ukazał się w oddzielnej broszurze, powinien być sumiennie przestudjowany przez każdego nauczyciela i wychowawcę — porusza bowiem z martwego punktu zagadnienia dla ogółu nauczycielstwa najbardziej żywotne i oświeśla je z nowego a ściśle naukowego stanowiska.

Pozatem w Nr. 3-ćm znajdujemy następujące artykuły: M. Strasburger; Rozwój uczuciowy młodocianej pracownicy. Jaxa-Bykowski kilka spostrzeżeń statystycznych nad jedną klasą gimnazjum galicyjskiego. S. Studencki; Psychotechnika a psychologia ogólna. Sprawozdanie prof. Myślickiego z obchodu 250-lecia zgonu Spinozy w Hadze, kronikę, sprawozdania, streszczenia artykułów w jęz. francuskim.

SZKOŁA SPECJALNA Nr. 3, kwiecień — czerwiec zawiera artykuł dr. Wład. Sterlinga; O związku niedorozwoju umysłowego z zaburzeniami wydzielania gruczołów dokrewnych. Dr. Tytusa Benniego; Czytanie z ust dla ogłuchłych w wieku późniejszym (dokończenie); M. Wawrzynowskiego; Program i metody naucz. w szkole dla upośledzonych umysłowo (o d.), Dr. J. Korczaka; Niedorozwój socjalny, St. Posnera; Dzieci niewidome w Łódce Narodów. Sprawozdania i oceny, streszczenia artykułów w jęz. francuskim.

Nr. 4 lipiec — wrzesień, przynosi artykuł dr. M. Grzegorzewskiej; „Orientowanie się niewidomych w przestrzeni”. Autorka, która już w jednym z poprzednich artykułów (O zmyśle przeszkód u niewidomych), zajęła stanowisko strukturalistyczne — z tegoż równie stanowiska charakteryzuje orientację przestrzenną u niewidomych. Po zanalizowaniu najrozmaitszych wrażeń zmysłowych, pomagających niewidomemu w orientacji przestrzennej, autorka dochodzi do wniosku, że błędnym jest pogląd, jakoby w orientacji przestrzennej niewidomego rolę decydującą odgrywały jedynie inne wysubtelnione zmysły, że raczej mówić należy o powstawaniu innej — zastępczej struktury psychicznej, w której wrażenia zmysłowe stanowią jedynie jeden z członów.

Dalej znajdujemy dokończenie artykułu M. Wawrzynowskiego o programie i metodach nauczania w szkole specjalnej (nauczanie rachunków, ćwiczenia zmysłów, gry, zabawy itd.), krótki artykuł dr. Korczaka — „Kasta autorytetów” — nie artykuł właściwie — wołanie o zbrańanie w pracy: „dostojnych panów z katedry” i codziennych szarych pracowników. Artykuły poświęcone metodycznym i programowym zagadnieniom szkół specjalnych. Sprawozdania i oceny z literatury obcej, kronika zagraniczna i francuskie streszczenia artykułów.

M. L.

„SZKOŁA I WIEDZA”, miesięcznik, poświęcony praktyce szkolnej oraz samokształceniu nauczycieli szkół powszechnych, Lwów, zes. podw. 7 — 8, maj, zes. podw. 9—10, czerwiec 1927.

— Sptawitńska P., Karność w szkole dzisiejszej. — Ślepe posłuszeństwo, osiągane przy pomocy kar i siania postrachu, zastąpi karność wewnętrzna, wynikająca z poczucia odpowiedzialności osobistej i zbiorowej. Jako jeden ze środków, oddziaływujących w tym kierunku, autorka wskazuje samorząd, do którego jednak w doskonałej formie gminy z wójtem i sądem koleżeńskim młodzież niezawsze dojrzała. W takim wypadku należy wprowadzić pełnienie rozmaitych urzędów klasowych przez poszczególne uczniów, tworzenie sekcji dla wspólnej pracy w zakresie potrzeb klasy. Wówczas „cała klasa, zajęta staraniem o dobro wspólne, nie ma czasu ani ochoty do wyłamywania się z pod dobrowolnie przyjętych więzów”. Przytem „zasady szkoły pracy, metoda samodzielnego zdobywania wiedzy, niosą z sobą ten wpływ uszlachetniający, są bodźcem do opanowania się, do samowychowania”. — Duchowicz Br.: W jaki sposób szkoła powinna walczyć z alkoholizmem młodzieży i społeczeństwa. — Autor uważa, że „narówni z nawoływaniem do powszechnej obrony przeciwgazowej” należy zorganizować walkę z alkoholizmem za pośrednictwem szkoły. Nauka higieny łącznie z alkohologią winna być wprowadzona na wszystkich szczeblach szkolnictwa; poztatem niema przedmiotu szkolnego, któryby nie nadawał się do omawiania alkoholizmu z odrębnego specjalnego punktu widzenia. — Bryda Wł.: Najogólniejsze wytyczne przy lekturze „Pana Tadeusza” w szkole powszechnej. — Autor wypowiada się przeciwko zbyt różnostronnemu traktowaniu, wybiera zajęcie się akcją, łącznie z charakterystyką osób. — Grabowski T.: Wartości wychowawcze poezji Słowackiego. — Bąk St.: Gwarowa wymowa samogłosek ustnych a nauka języka polskiego w szkole powszechnej. — Tenże: Odpowiedź w sprawie mazurzenia w szkole. — Gaertner H.: O znaczeniu wyrazów (1. Składniki znaczenia wyrazów, 2. Stosunki między znaczeniami wyrazów). — Tenże: O zasadniczych kierunkach ćwiczeń słownikowych (1. Wzbogacanie słownika i rozszerzanie zakresu wyrazów, 2. Ustalanie treści). — Czapczyński T.: Z metodyki nauczania języka polskiego (Przededytka stylistyki w szkole powszechnej i średniej). — Ben- ni T.: Wzorowa wymowa szkolna. — Autor zastanawia się nad „podstawami logicznymi” „ideału wymowy” i przytacza tezy Komisji, powołanej do ustalenia wzorowej wymowy dla sceny polskiej. — Czerwiński K.: Nauki biologiczne w szkole. — Kulczyński St.: Kilka uwag o odżywianiu się roślin (z powodu konkursu). Wyniki konkursów na lekcje praktyczne: Rosiczka, jako przykład rośliny owadożernej (plan lekcji w oddz. V), Wyznaczenie ciężaru właściwego ciał stałych i ciekłych (plan lekcji dla oddz. VI), Zasadnicze pojęcia hydrograficzne (lekcja w oddz. IV). — Łoś J.: O możliwości pracy naukowej na prowincji. — Jest to streszczenie IV t. Nauki Polskiej, zawierającego wskazówki licznych specjalistów, poprzedzone wstępem prof. Bujaka o psychicznych podstawach pracy naukowej na prowincji. — Semkowicz Wł.: Najstarszy zabytek ludowej wiedzy rolniczej. O znakach symbolicznych i o potrzebie ich zbierania. Sprawozdania i oceny, zapiski bibliograficzne, obfity przegląd czasopism polskich i zagranicznych znajdują się w obu numerach „Szkoly i Wiedzy”.

„SZKOŁA POWSZECHNA”, kwartalnik pedagogiczny, poświęcony sprawom wychowania i nauczania szkolnego oraz kształcenia nauczycieli, wydawany nakładem Ministerstwa W. R. i O. P. Warszawa, zes. II, 1927.

Łopuszański T., Kolonje, obozy i wędrowniki wakacyjne ze stanowiska wychowawczego. (Odczyt wygłoszony przez radio w dniu 4 kwietnia 1927). — Dobrzyńska-Rybicka L., Nauka obywatelska a socjologia. Nauka o Polsce w interpretacji autorów podręczników, będąc zbiorem wiadomości z zakresu innych przedmiotów nauczania, nie jest nauką obywatelstwa i stanowi, w gruncie rzeczy, przedmiot nieokreślony. Aby sprostać założeniom programu ministerjalnego, należy ująć materiał z socjologicznego punktu widzenia. — Magiera J., Ujednostajnienie ustawodawstwa szkolnego w Czechosłowacji. — Velemiński Dr. K., Ze szkolnictwa czechosłowackiego: Ubytek uczniów w szkołach czechosłowackich, Rozwój szkół wydziałowych w Czechosłowacji, Wiejskie szkoły gospodarze, Analfabeci w armji czechosłowackiej. — Dziennik nauczyciela: Orzeszkowa S., Pięciolecie kolonij letnich wychowawczo-zdrowotnych szkół powszechnych m. st. War-

szawy, Gnus R., Święto pieśni, Migacz J., Zbierajmy pieśni ludowe! Leczycki K., Z emigracji (o podręczniki emigracyjne). — Ruch pedagogiczny: Mikułowski T., Przeszłość i przyszłość kursów wakacyjnych dla nauczycielstwa szkół powszechnych. (Z odczytu wygłoszonego przez radio dn. 2 maja 1927 r.). — Laskowski W. S., Udział szkoły w akcji sadzenia drzewek w świetle ankiety Ministerstwa Robót Publicznych.

Dzierzbicka W. Metoda projektów w nauczaniu. Cz. II. Autorka opowiada o próbie podjętej przez prof. E. Collings'a w jednej z jednoklasowych szkół amerykańskich w celu zorganizowania zajęć całkowicie w myśl metody projektów. Przedewszystkiem nastąpił podział uczniów na trzy grupy według okresów rozwojowych. W szkole dzieci uczą się żyć, ośrodkiem zajęć jest czynność, a nauczanie tylko jednym ze środków do „zaprojektowanego” celu. Książka przestaje być źródłem wiedzy, staje się jednym z narzędzi pomocniczych. Zajęcia, podzielone, w myśl tej zasady, na cztery typy: wycieczki, opowiadania, gry i zabawy, roboty — sprowadzają się od szeregu projektów.

Cechą metody projektów w różnych ujęciach jest dążenie do zbliżenia szkoły z życiem. W przeciwstawieniu autorka uważa, że szkoła w Polsce, głównie szkoła na wsi, jest całkowicie oderwana od życia, a zwłaszcza od domu dziecka. Udziela wiadomości książkowych — ani treścią ani metodą nie wspiera pracy i życia rolnika i zamiast zespolić — wyrwa ze środowiska jednostki wybitne spośród „wyczynnych”, skazując wieś po dawnemu — na miernotę i ciemnotę.

A. Ł.

## ODPOWIEDZI REDAKCJI.

Ognisko Łosiec. W jednym z najbliższych numerów „Pracy Szkolnej” podane będą informacje co do nadsyłania prac przeznaczonych na Międzynarodowy Konkurs rysunków dzieci.

Kol. K. Stroemich w Rybniku-Ligocie: Niema w języku polskim literatury do tego przedmiotu, chyba artykuły rozsiane po czasopismach. Jest mała broszurka Mordkowitzowej: O wychowaniu estetycznym. W języku niemieckim jest obszerna praca Sallwinka: „Erziehung durch die Kunst”. Monachjum, 1918. Neumich, 7 marek.

Kol. Penkala: Przy opracowaniu referatu na taki temat, trzeba się oprzeć na zasadach ogólnej dydaktyki, np. zasada ciągłości, zasada koncentracji (Jeleńska, Metoda pierwszych lat nauczania. Sośnicki: Zarys dydaktyki).

TREŚĆ NUMERU 7-GO: 1) Z początkiem nowego roku szkolnego. 2) M. Szczawińska: Współdziałanie dzieci w pracy wychowawczej, IV Sąd. 3) H. Gnoińska: Pierwsze lekcje z najmłodszymi. 4) Fr. Mittelk: Czy nie zawiele pytań? 5) St. Beżcecki: Szkolne ogrody botaniczne, a ochrona przyrody. 6) W. K.: Sprawozdanie z Wystawy Szkolnej. 7) Sprawozdania i oceny: a) Książka Pamiątkowa dla ucz. kl. VII szk. pow. m. L., b) Jerzy Ostrowski: Żywa szkoła. M. G. 8) Przegląd czasopism polskich. 9) Odpowiedzi Redakcji.

Redaktor: MARJA LIBRACHOWA.

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

Odbito w drukarni „Robotnika”, Warecka 7.