



F. ZNANIECKI.

prof. Uniw. Poznańsk.

Funkcja społeczna nowoczesnej szkoły.

(Dokończenie).

Rozpatrzmy teraz pokrótce treść wychowania szkolnego w świetle potrzeb dzisiejszej cywilizacji. Szkoła zamknięta, stanowiąca całe środowisko wychowawcze jednostki przez dłuższy okres jej życia, naturalnie usiłowała dać jej całe wychowanie fizyczne, psychologiczne i kulturalne; a że stawiane jej wymagania były dość niskie, nie zdawała sobie sprawy z całej trudności tak olbrzymiego zadania. Szkoła dzisiejsza ogólnokształcąca stara się w dalszym ciągu robić to wszystko, szukając tylko dopełnienia i pomocy w rodzinie dla wychowania psychologicznego, w szkole zawodowej dla przygotowania osobnika do specjalnych funkcji kulturalnych. Rozumie się, iż przy bardziej jeszcze ograniczonych, niż dawniej, środkach wychowawczego oddziaływania nie jest w stanie nic z tego wszystkiego zrobić dobrze, i tylko staje na zawadzie rozwojowi innych instytucji specjalnych, któreby mogły przejąć niektóre z jej zadań i wykonać je jak należy. A tymczasem wciąż wzrastają trudności wychowawcze i podnosi się poziom wymagań i sprawdzianów skuteczności wychowania. Niezbędne więc jest, aby szkoła ograniczyła pole swej działalności, a za to w tem ograniczonym polu rozwinęła daleko wielostronniejszą i skuteczniejszą, niż dzisiaj, pracę.

Przedewszystkiem tedy winna ona zrzec się całkowicie uroszczeń do wychowania fizycznego, które i tak w większości wypadków jest parodią. W dzisiejszych warunkach społecznych, ekonomicznych i technicznych problemat wychowania fizycznego jest tak ważny i tak trudny jak jeszcze nigdy w dziejach; wiadomo, że jeśli dalsza ewolucja iść będzie w tym samym, co dotychczas, kierunku, gatunkowi ludzkiemu zagraża zupełna degeneracja fizyczna. Zapobiec jej zdoła tylko potężny wytrwały i zorganizowany wysiłek zbiorowy. Potrzebujemy specjalnych, wielkich instytucji dla wychowania fizycznego młodzieży i utrzymania poziomu fizycznego starszych, — instytucji, któreby pod możliwie najdoskonalszem zawodowem kierownictwem zogniskowały i rozwinęły na niebywałą dotąd skalę wszystkie te funkcje, które dziś w sposób nader niedoskonały, (choć w każdym razie lepiej niż szkoła) spełniają poradnie, instytuty, zakłady higieniczne i lecznicze, organizacje sportowe i gi-

mnastyczne etc. i część czasu młodzieży musi być tym instytucjom oddana.

Podobnie trzeba, aby szkoła zrezygnowała z bezpłodnych ambicji wychowania psychologicznego, t. j. urabiania w swych wychowankach pożądanych właściwości charakteru i umysłu, gdyż nie posiada do tego odpowiednich danych. Faktycznie charakter olbrzymiej większości ludzi urabiał się i urabia nie metodami planowej pedagogii, lecz półrefleksywnem, często zupełnie bezplanowem działaniem całego ich środowiska społecznego, umysł ich kształcił się i kształci nie przez celowe usiłowanie wyrobienia takich lub innych właściwości, lecz przez sam fakt ich wprowadzania w życie kulturalne i udziału w tem życiu. Tak samo w pewnym stopniu będzie nadal i szkoła, jako jeden ze składników środowiska społecznego jednostki, czy chce czy nie chce przyczynić się będzie do urabiania charakteru; jako instytucja wprowadzająca swych wychowanków w życie kulturalne wpływać będzie na rozwój ich umysłu. Ale to pół-refleksyjne wychowanie psychologiczne coraz wyraźniej okazuje się niedostatecznem, zwłaszcza wobec coraz większych wymagań, jakie charakterowi i umysłowi jednostki stawia nowoczesny ustrój społeczny i nowoczesna kultura. Musi być ono więc dopełnione celowo i racjonalnie. Tego nie mogą jednak zrobić amatorzy - wychowawcy, czy to rodzice, czy nauczyciele. Powstanie specjalnych instytucji wychowawczych dla osobników nienormalnych z jednej strony, szybki rozwój psychotechniki z drugiej — pozwala nam przewidzieć czas, gdy udoskonalenie pamięci, uwagi, spostrzegawczości lub rozumowania, wykorzenienie tchórzostwa, lenistwa, próżności, fałszywości, będzie tak samo sprawą fachowego kierownictwa i specjalnego, systematycznego traktowania, jak sprostowanie skrzywionego kręgosłupa, wzmocnienie wzroku lub płuc, ćwiczenie w pływaniu lub konnej jeździe.

Natomiast, logicznie biorąc, specjalnem zadaniem szkoły pozostać musi kształcenie kulturalne, które i tak faktycznie jest obecnie główną, choć nieumiejętnie wykonywaną jej funkcją. Obejmuje ono przygotowanie do ogólnego kulturalnego współżycia z innymi oraz przygotowanie do specjalnych zadań, wynikających ze stanowiska, które osobnik ma zajmować w instytucjach grupowych lub międzygrupowych. Każdy członek narodu, państwa, kościoła, klasy i t. d. musi posiadać pewne minimum kultury duchowej — wiadomości i uzdolnień intelektualnych, tradycji, obyczajów i norm postępowania, ideałów i t. d. — aby uczestniczyć wraz z innymi w treści społecznej tej grupy, rozumieć i podzielać jej zainteresowania, dążenia, oceny. Prócz tego każdy jest powołany do wykonywania jakichś czynności odrębnych, specyficznych, mówiąc ogólnie — instytucjonalnych. Przez termin ten rozumiemy wszelkie czynności, spełniane przez niektórych tylko członków z ramienia grupy i w zastępstwie ogółu, czynności, które grupa pozytywnie sankcjonuje, zapewniając niezbędne do ich wykonywania poparcie i opiekę społeczną, prestige, środki ekonomiczne etc. Wchodzą tu więc zarówno funkcje przedstawicieli i urzędników grupowych, jako też czynności zawodowe prywatne, w pewnym jednak stopniu zinstytucjonalizowane przez taką lub inną grupę (lub kompleks grup), a więc obdarzone w tej grupie charakterem publicznym. Otóż zasób ogólny kultury dzisiejszych społeczeństw jest już zbyt bogaty aby potrzebnemu minimum udzielić można było młodemu pokoleniu, jak niegdyś, w bezplanowem wychowaniu domowem i towarzyskiem, funkcje zaś instytucjonalne, urzędowe lub zawodowe są zbyt liczne i złożone, aby osobnik mógł się nauczyć je wykonywać, jak dawniej, tylko praktykując pod kierunkiem kogoś starszego, zajmującego odnośne sta-

nowisko. Wykształceniem kulturalnym muszą się zajmować specjalne instytucje szkolne, lecz muszą to uczynić inaczej niż obecnie.

Dawna szkoła dążyła do tego w zakresie kulturalnego wykształcenia, by urobić jednostajny i ustalony typ kulturalny, taki jakiego wymagała jednolita i stała grupa, do której przysposabiano wychowanków. Stąd jednostajny i ustalony „program” szkolny; właściwym celem kulturalnego wychowania stało się wykształcenie według programu, gdy ono było osiągnięte, wychowanek „kończył” szkołę. Co się z nim dalej działo, to już nie było sprawą szkoły, gdyż po ukończeniu wchodził on do gotowego, ustalonego środowiska na gotowe i wiadome z góry miejsce. Szkoła nowoczesna przestała być instytucją jednej tylko grupy, a jednak jej zadania kulturalno - wychowawcze tak samo jak dawniej wyglądają. Tak samo realizuje ona jakiś jednostajny i ustalony program, i uważa zadanie swe za spełnione, gdy wypuści wychowanka wykształconego zgodnie z programem, czyli urobionego na taki sam typ kulturalny, jak wszyscy inni jej wychowankowie, i raz na zawsze utrwalonego w swej osobowości społecznej. Szkoła ogólna - kształcąca wyrabiać ma przytem typ kulturalny „członka społeczeństwa” wogóle, t. j. człowieka, który ma być zdolny do uczestnictwa w życiu kulturalnym jakiejkolwiek grupy, do której wejdzie, w granicach jednak pewnej cywilizacji narodowej; szkoła zawodowa dodaje do tego przygotowanie do pewnej kategorii specjalnych stanowisk. Istnieje przytem podział wychowania kulturalnego na wyższy i niższy poziom, i pewne różniczkowanie na kilka zasadniczych odmian szkół; lecz wszystkie szkoły ogólna - kształcąca lub zawodowe pewnego poziomu i odmiany mają ten sam program, czyli dążą do urabiania tej samej kategorii trwałych typów osobniczych.

Otóż wszystko to jest znów sprzeczne z potrzebami społecznymi. Dzisiejsze życie społeczne wymaga niezmierniej różnorodności typów kulturalnych, odpowiadającej różnorodności grup i stanowisk społecznych; ogromna jego złożoność powoduje, że dawny schematyzm, stosujący te same wymagania do wszystkich członków pewnej grupy lub do wszystkich osobników, zajmujących stanowiska tej samej kategorii, rozluźnia się lub załamuje pod naciskiem życia. Rozumie się, że pewne ogólnikowe wymagania pozostają jednostajne: te same zasadnicze prawa stosują się do wszystkich obywateli państwa, te same ogólne reguły obowiązują wszystkich wojskowych, wszystkich lekarzy lub wszystkich nauczycieli. Ale niewiele jest wart dla społeczeństwa państwowego obywatel, który zadowolnia się stosowaniem we wszystkich sytuacjach jednakowej dla wszystkich obywateli litery prawa, niewielki jest pożytek z lekarza lub nauczyciela, który w spełnianiu swych obowiązków trzyma się wyłącznie ustalonych dla wszystkich przedstawicieli danego zawodu reguł obyczajowych czy prawnych. Niemal każde indywidualne stanowisko inne stawia problemy kulturalne i, ściśle biorąc, odmiennego żąda ideału życiowego od zajmującego je osobnika. Szkoła dzisiejsza, doprowadzając wszystkich pod strychulec wspólnego programu, nie tylko nie uczy swych wychowanków, jak sobie wytwarzać ideały życiowe odpowiadające konkretnym warunkom społecznym, lecz z całą konsekwencją do jakiej jest zdolna przeciwdziała różniczkowaniu typów kulturalnych i zabija zdolność do rozwijania indywidualnych ideałów życiowych.

Nie dość na tem. Jeżeli dawne społeczeństwa, dążące do jaknajwiększej stałości, wymagały typów stałych, dzisiejsze, zmieniające się w coraz szybszem tempie, potrzebuje osobników, umiejących nie tylko przystosowywać się do zmian, ale uprzedzać je i kierować nimi—osobni-

ków zasadniczo niestałych pod względem swego typu kulturalnego. W grupach o demokratycznym ustroju coraz inni ludzie powoływani są do wykonywania funkcji publicznych: jednostka, należąca do wielu grup, zmieniających się przytem w swym składzie, ustroju, zadaniach zbiorowych, nie może być oczywiście przygotowana z góry do wszystkich stanowisk publicznych, jakie w życiu swem zajmie lub powinna zająć, lecz musi umieć nabywać szybko i skutecznie wiadomości i uzdolnień, jakie będą do tych stanowisk potrzebne. To samo dotyczy życia zawodowego. Podczas gdy szkoły zawodowe wciąż jeszcze opierają się na tej zasadzie, że wybór zawodu jest sprawą całego życia, i że wobec tego zadaniem szkoły jest urobić jednostkę na niezmienny typ zawodowy, rzeczywistość wskazuje, że coraz więcej ludzi zmienia wielokrotnie swój zawód, a ci co pozostają w tym samym zawodzie, muszą zmieniać rodzaj i kierunek swej pracy. W coraz szybszem tempie bowiem przekształca się charakter istniejących zawodów, zaciera się lub przenoszą granice specjalności, powstają z każdym rokiem specjalności nowe a dawne zanikają, zapotrzebowanie ludzi w różnych dziedzinach bezustannym ulega wahaniom

Znaczący przytem należy, że zarówno dla dobra społeczeństwa, jak dla dobra jednostki pożądanem jest, aby każdy człowiek w życiu swem wiele różnych spełniał funkcji publicznych i wielokrotnie zmieniał swój zawód. Społeczeństwu zależy na tem, aby wszystkich swych członków wciągnąć do czynnego udziału w życiu publicznem i tym sposobem wykorzystać cały zawarty w jego składzie osobisty zasób sił i zdolności, miast tak, jak dzisiaj polegać tylko na pracy i inicjatywie nielicznych wyjątków, z największym wysiłkiem i trudnością przewyżających bezwład mas. Zależy mu także na tem, aby każdy wydał ze siebie całą inicjatywę i twórczość kulturalną, jaka może znaleźć wyraz w działalności zawodowej; doświadczenie zaś wykazuje, że jednostka, pracująca w pewnym zawodzie, po niejakiem czasie mechanizuje się, zatracając inicjatywę i zdolności twórcze, które odzyskuje znów dopiero gdy przejdzie do innego zawodu. W interesie osobnika zaś leży, aby znaleźć w życiu społecznem pełną możność rozwoju i zadowolnić wszystkie swe dążenia, to zaś możliwem jest tylko przy różnorodności i zmianie funkcji publicznych i zawodów — oczywiście, w granicach osobistych zamiłowań i uzdolnień.

Na to jednak odpowiedzą zwolennicy dzisiejszego systemu, że każda poważna działalność kulturalna wymaga dziś tak gruntownego i długiego przygotowania, iż trudno nawet nauczyć się jedną funkcję publiczną należycie spełniać, trudno opanować nawet jeden zawód całkowicie; różnorodność i zmienność zajęć kulturalnych musi więc być równoważną płytkiemu dyletantyzmowi. To przekonanie jest jednym z charakterystycznych wyników naszego wychowania, które za przygotowanie do działalności kulturalnej uważa nie wykonywanie samej tej działalności — (począwszy od czynności prostszych i mniej samodzielnych do coraz bardziej złożonych i samodzielniejszych, z rosnącym pogłębianiem zagadnień i opanowywaniem coraz szerszego materiału) lecz robienie zupełnie czegoś innego, mianowicie przyswajanie, według programu, systemu wiedzy i umiejętności szkolnych. Całokształt zajęć szkolnych jest bowiem odrębnym kompleksem, tak samo odosobnionym praktycznie do wszelkich innych zajęć ludzkich, jak grupa szkolna jest odosobniona społecznie od wszelkich innych grup ludzkich. Stając się sprawą zawodową, przechodząc z rąk czynnych członków społeczeństwa w ręce specjalistów — nauczycieli, z powstaniem szkoły, wychowanie kulturalne przeszło z terenu rzeczywistego wytwarzania kulturalnych wartości na teren fikcyjnego ich odtwarzania. Dopóki wychowawcą był człowiek, sam spełniający pracę

kulturalną, do której przygotowywał wychowanka, przyswajanie kultury było w procesie wychowania nieodłącznym od czynnego udziału w jej tworzeniu. Uczeń kapłana, wojownika, lekarza, rzemieślnika, artysty, filozofa zdobywał umiejętność i wiedzę, żyjącą w starszym pokoleniu, uczestnicząc w aktualnym stosowaniu, doskonaleniu, rozwijaniu tej umiejętności i wiedzy przez swego nauczyciela - przodownika, pomagając mu wypełniać jego realne zadania życiowe. Tymczasem w wychowaniu szkolnym przyswajanie kultury, już gotowej i logicznie usystematyzowanej tak, jak gdyby była czemś skończonym, niezmiennym, martwym, zostało zupełnie oddzielone od tego procesu praktycznego stosowania, modyfikowania, rozwijania kultury, który bezustannie odbywa się poza szkołą i dzięki któremu jedynie ta kultura żyje i trwa. Zanim uczeń zacznie w procesie tym choć w najmniejszym stopniu uczestniczyć, szkoła każe mu wprzód przez długie lata zadawać się wyłącznie pracą przyswajania nagromadzonego już zasobu kulturalnego.

Tak utrwaliło się w ciągu wieków przekonanie, iż należy najprzód wszystko przyswoić, co przeszłość wytworzyła w danej dziedzinie, a dopiero potem próbować coś w tej dziedzinie stworzyć, tak, że we wszystkich reformach szkolnictwa tego „pewnika” nawet nie poddawano dyskusji. Przyjmowano jako oczywiste, że uczeń przez cały czas pobytu w szkole może tylko przyswajać, i jądro zagadnienia widziano jedynie w tem, jak przyswajać. Zwycięstwo nowej pedagogii nad dawną polega tylko na wprowadzeniu, pod wpływem nowszej psychologii, czynnego przyswajania miast biernego, t. j. odtwarzania (zawsze, oczywiście, w świecie fikcyj) czynności kulturalnych miast dawnego wyłącznego zapoznawania się z wartościami kulturalnymi. Taka ograniczoność horyzontu pedagogicznego wynika prosto stąd, że nauczyciele w olbrzymiej większości wypadków są tylko nauczycielami, a nie twórcami kultury. Szczęśliwe, choć rzadkie odstępstwa od systemu wyłącznego przyswajania (i to odstępstwa, często dokonywane w świadomym buncie przeciw programom szkolnym) spotykamy prawie wyłącznie tam, gdzie nauczyciel jest jednocześnie twórcą w nauczanej dziedzinie — na uniwersytetach, w szkołach sztuk pięknych, w akademjach muzycznych.

To też uczeń, który przez szereg lat wprawiał się wyłącznie w działalność przyswajania, wychodząc ze szkoły oczywiście umie tylko nadal przyswajać. Im dłużej był w szkole, tem lepiej jest przygotowany do dalszego pobytu w tej samej lub wyższej szkole, ale ani trochę lepiej do czynnego udziału w rzeczywistym życiu kulturalnym. Ponieważ zaś plastyczność, rzutkość, inicjatywa młodości niećwiczone, zanikają stopniowo, więc po dłuższym pobycie w szkołach staje się on wogóle prawie niezdolnym do rzeczywiste twórczego działania — o ile, choćby po omacku i bez kierownictwa, nie wprawiał się w nie poza szkołą. Tragikomicznem jest przytem to, że najdłużej trzymamy w naszej wyłącznie przyswajającej szkole właśnie te jednostki, które przeznaczamy do stanowisk przodowniczych, a więc jednostki, po których oczekujemy nie tylko największej twórczości własnej, ale i kierowania cudzą twórczością.

To też charakterystyczną cechą naszej cywilizacji jest gerontokracja — jak w społeczeństwach najniższych. Po kilkunastu latach, spędzonych wyłącznie na przyswajaniu, osobnik potrzebuje dalszych kilkunastu lat, aby nauczyć się wogóle być kulturalnie czynnym, rozwiązywać problemy realne. Wtedy dopiero powierza mu się stanowisko przodownicze, pozwala mu się na własną odpowiedzialność działać i kierować działaniem innych, stawiać dla siebie i dla społeczeństwa nowe problemy

do rozwiązania, gdy już wogóle zrobiło się wszystko, by go odczytać samodzielności i nie pozwolić mu dostrzec nowych problemów. Im bardziej zaś się starzeje, im mniej zdolnym staje się do twórczości i inicjatywy, tem wyżej się zwykle wznosi w hierarchji stanowisk, i sam kostniejąc, tem więcej ma sposobności do hamowania wszelkich porywów cudzej żywotności.

Wyciągnijmy wnioski praktyczne.

Rozumie się, że nie mogę tu wdawać się w szczegółowe plany. Naszkicuję tylko rys ogólnikowy szkoły, którą sobie wyobrażam jako socjolog, nie zamykając zresztą oczu na trudności praktyczne, stojące na drodze do jej urzeczywistnienia. Jakiego rodzaju szkoła mogłaby uczynić zażość potrzebom dzisiejszego społeczeństwa i dzisiejszej cywilizacji?

Otóż przede wszystkim uznaję jedną tylko szkołę, bez hierarchji szkół niższych, średnich i wyższych, tylko ze specjalnymi instytutami wychowawczo - wytwórczymi dla dopełnienia zawodowego wykształcenia tych wychowanków, którzy zdecydowali się poświęcić dłuższej i pogłębianej pracy w jakiejś dziedzinie.

Tę jedną szkołę wyobrażam sobie bez oznaczonego czasu studjum i bez jednolitego programu. Wszak różni ludzie w różnym dojrzewają czasie, jedni wcześniej, drudzy później gotowi są do czynnego życia, niektórzy już od dzieciństwa odkrywają swe zamiłowania i zdolności, inni dopiero w późnej młodości przekonują się, co mogą i czego chcą. Nie każdemu też odpowiada ta sama droga duchowego rozwoju; trzeba więc umożliwić wiele różnych dróg, dostosować program do indywidualności, nie — indywidualność do programu.

Szkoła ta byłaby ogniskiem luźno powiązanych grup młodzieży, podzielonych według wieku, uzdolnień, zamiłowań, zorganizowanych pod stałem ogólnem przodownictwem nauczycieli, lecz czasowo poddawanych specjalnemu przodownictwu starszych specjalistów, kiedyindziej zaś wybitnie uzdolnionych w pewnym kierunku własnych członków. Każdy osobnik mógłby, a nawet musiałby w pewnych warunkach przechodzić z grupy do grupy.

Każdą grupę taką wyobrażam sobie pracującą przez pewien czas w określonym środowisku pozaszkolnym, spełniająca funkcje pomocnicze we współdziałaniu ze starszym pokoleniem i dzieląca między swych członków kolejno różne zadania.

A więc np. przez kilka miesięcy pracuje w ogrodzie, w rzemiośle, na roli, w fabryce, przy hodowli zwierząt, w kopalni, przy naprawianiu drogi, w drukarstwie, przy budowie domu.

Pótem, lub w międzyczasie, pomaga w katalogowaniu biblioteki, w porządkowaniu archiwum, w utrzymywaniu muzeum sztuki, w oprzątkowaniu, a może dopełnianiu zbiorów historii naturalnej, w pracach wielkiego laboratorium chemicznego lub fizycznego. Kiedyindziej pomaga instytucji filantropijnej, współdziała w dziennikarstwie, uczestniczy w manewrach wojskowych, pielęgnuje chorych w szpitalach, i t. d.

Na czas pewien przenosi się do obcego kraju lub w środowisko obconarodowe, tam współpracując z obcą młodzieżą, ucząc się języka, zapoznaje się z cudzą cywilizacją i historją.

W przerwach po każdym takim zajęciu wraca na pewien czas do szkoły, tam przetrawia zdobyte doświadczenia, systematyzuje je, dopełnia wiedzą książkową, rozwija i utrwala teoretyczne ich podstawy. Czyni to zaś nietylko w odosobnieniu i pod kierunkiem nauczyciela, lecz także

i przede wszystkim, w styczności z innymi podobnymi grupami, które odmiennie zasoby doświadczeń w tym czasie do szkoły przyniosły, i którym ona wyników własnej pracy udziela, ucząc je i od nich ucząc się nawzajem.

A w całym tym przebiegu kulturalnego rozwoju dla każdego indywidualnego objawu zapału szuka się natychmiast możliwości czynnego wyładowania, dla każdej inicjatywy — możliwości dokonania, dla każdego przebiegu twórczości — warunków rozwoju i urzeczywistnienia.

Naturalnie jednak — takiej szkoły nie stworzy żaden program ministerjalny, żadna ustawa państwowa, nie zbuduje jej nauczycielstwo własnymi siłami. Wymaga ona współdziałania wszystkich grup społecznych, składających społeczeństwo dojrzałe — od państwa do przedsiębiorstwa fabrycznego, od narodu do instytucji filantropijnej, od kościoła do spółdzielni robotniczej lub komitetu strajkowego. Wszystkie one muszą pojąć, że sprawa wychowania jest dziś sprawą wszystkich, że szkoła jest najistotniejszą, najżywotniejszą częścią składową społeczeństwa, głównym warunkiem jego dalszego bytu. Możemy leczenie zostawić lekarzowi, uprawę ziemi rolnikowi; lecz wychowania szkolnego nie możemy wyjątkowo zostawiać nauczycielowi, gdyż jego wyjątkowe stanowisko, jego nieporównana rola społeczna na tem właśnie polega, że jest on tylko pośrednikiem między młodszem a starszem pokoleniem.

Jak to było raz w oddziale IV-ym.

Ilekróć słyshałem konferencje, dyskusje, czy wykłady metodyczne, doświadczałem zawsze jakiegoś wrażenia odpychającego; zdaje mi się, jakby się tam kratkowało coś dla samej przyjemności kratkowania; rozdzielili się najpierw to „coś” na cząsteczki, a potem każdą dokładnie określili i opisze; „tak — nie inaczej”. Przysuwają się, ciągną tępą nudą pojęce zasady „heurezy”, „analizy”, „syntezy” — jakieś nienaruszone dogmaty: powtórzenie, nawiązanie, komentarz, ogarnienie i t. d. w nieskończoność. Każda z tych mądrości ma swoje wyznaczone miejsce i czas, swoją określoną, zgóry ułożoną i przewidzianą zaletę, jako nieodzowna, pożyteczna, jedyna. A jednak... a jednak jakże często ginie w tych kratkach, tonie w jałowości schematu to, co niezaprzeczenie najistotniejsze jest dla nauczania: życie.

W stanowisku tem utwierdziła mnie przed kilku laty oglądana lekcja w szkole ćwiczeń pewnego seminarjum nauczycielskiego. Znalazłem się na niej całkiem przypadkowo; nie znałem ani nauczycieli, ani dzieci. Dowiedziałem się, że w szkole, w której bawię, będzie ciekawa lekcja języka polskiego; ma ją mieć nauczyciel seminarjum z dziećmi szkoły ćwiczeń oddziału czwartego; na lekcji będą obecne uczennice kursu IV, dyrektorka, kierowniczka, nauczycielki, ale nikt nie wie, czy ta lekcja się uda; bo ten nauczyciel pełni służbę niedawno, a już wszędzie nos wścibił, już to i owo skrytykował, w sprawach metodyki z tym i z owym się pokłócił; jest niespokojny, ruchliwy, ciekawski, dużo gada; i naokoło siebie wywołuje niepokój — może — „ruch”, może „konieczność wysiłku”; — eh! niewiedomo — szkoda o tem mówić; — zaraz pokaże, co umie. Zaproszony, postanowiłem i ja tę lekcję odwiedzić. Dzwonek — szurgot nóg — długa defilada uczennic w czarnych fartuchach na schodach, prowadzących do klas. Nastrój skupiony, poważny. Przeci-

skamy się przeciw prądowi na dół — kurytarz szkoły ćwiczeń — cienki sznureczek par dzieci, wchodzących na lekcję — klasa — oddział czwarty. W ławkach pagórki główek jasnych i ciemnych, dziewczęcych i chłopców. Jeszcze niema „pana”, ale zaraz przyjdzie; „niech dzieci siedzą cicho i grzecznie czekają”.

Mija ze dwie minuty. Patrzą w okno, za którym późna jesień przędzie długie nici siąpiwego deszczu. Smutno jest, ponuro, ciemno; z mgieł za szybą zaczynają już przenikać ku klasie macki rozwlekłej nudy.

Właśnie wchodzi „pan”. Nie znam go, chcę oswoić się z postacią. Trudno byłoby określić kto to; niewiadomo w tej chwili, czy młody jest, czy stary — mądry, czy przeciętny, czy ma żonę i dzieci, kłopoty i długi, na którą listę głosuje. Ale w tej chwili, tu w tej klasie w jednym pomylić się nie można: pan jest radosny. Raduje się oczyma, ustami, lekkim gestem, elastycznym krokiem; stanął przed frontem klasy, tuż przed dziećmi i promieniuje uśmiechem. Na szarem odzieniu, bezbarwnem, nieożywionem nawet żywszym kolorem krawatki, skrzyżował zakonnice ręce i czeka na coś.

Odrązu „chwycił” klasę. Bez „dzień dobry”, bez: „teraz zajmujemy się” — każdy czuje, że będzie coś ciekawego, jakaś wieść lub żądanie — każdy czeka i gotuje się na ich przyjęcie.

— Patrzeć dobrze — co błyszczą na mnie, co świeci czerwono? — pyta pan.

Rozpoczyna się szpiegowanie w szarej bryle, stojącej przed nami — patrzmy i my wszyscy — ale jakoś nikt nic dojrzeć nie może. Trudność znalezienia rzeczy błyszczącej potęguje ciekawość dzieci; jeszcze nie — jeszcze nie — nareszcie głęboki oddech ulgi —

— Pierścionek — krzyczy klasa.

— Rubin — poprawia jakaś dziewczynka.

Rzeczywiście, na małym palcu skrzyżowanych rąk nauczyciela błyszczą maleńkie oczko rubina w damskim, z pewnością pożyczonym pierścionku.

W tej chwili wędruje już pierścionek pomiędzy dziećmi; wolno wstać, podejść do pana, zmienić miejsce, obejrzeć na spółkę z przyjacielem. „Czerwony — ładny — ale ci błyszczą — jak krew” — sypią się swobodne określenia, niekorygowane i nieskierowane przez nikogo. Ale klasa porozumiała się doskonale. Bierze mnie chętna podejść także, obejrzeć tajemniczy pierścionek zbliska. Czy naprawdę ma tyle zalet — czy naprawdę rubin jest „taki”. Szkoda, że nie wypada ruszyć się z oficjalnego krzesła.

A zresztą już i za późno — już krwawy rubin znowu błyszczą na małym palcu nauczyciela. Dzieciarnia już znowu czeka. Właśnie ręka „pana”, ozdobiona pierścionkiem dobywa z kieszeni kurtki — nowe dzwono — nie — kartki widokowe. Co na nich? Jest ich pięć. Na każdej śnieżą się białe kwiaty z czerwonymi okami pośrodku. „Ach, narcyzy” — oddycha klasa. I znów zaczyna się oglądanie — rozmowy i uwagi — barwy, kształty, zapach — gdzie rośnie — na rogu ulicy można było kupić po 5 groszy.

Już się rysuje kształt jednego płatka na tablicy. Najpierw rysuje jeden chłopiec; ale inne dzieci chciałyby także, potrafią może lepiej, bo on nie umie rysować. Już rysuje czworo na tablicy — które też najlepiej? — i w zeszytach wolno rysować. Ruch i gwar — czy dobrze narysowane, niech pan zobaczy i powie.

Pan rusza się chwilę po klasie, ogląda poważnie, starannie, ale bar-

żo szybko, robi rzeczowe uwagi. Na tablicy rysunek skończony. Konkurs wypada na korzyść Zosi. Resztę mażemy. Pozostaje jeden biały płatek narysowany na dużej czarnej tablicy.

W ręce klasy dostaje się płatek aksamitu. Każde dziecko aksamit zna, ale obejrzyć trzeba. Miękki, ciepły, wygodny — a tu szorstki, wolę z wierzchu — u nas jest taka poduszka, jak miło przytulić twarz”.

Możeby jeszcze spróbować zestawić białość narcyza z zielenią aksamitu — będzie podobnie, jak wtedy, gdy narcyzy rosną:

„Bardzo ładne” w ogólnej ciszy wyrывa się dziewczynka.

— Co, ładne? — pyta pan.

— Ten rubin — mówi Henia.

— Ach, rubin.

W tej chwili spostrzegam dopiero, że pierścionek z rubinem na palcu nauczyciela spoczywa tuż obok białego płątka papieru, złożonego na tle zielonego aksamitu.

— Czy teraz kwitną narcyzy, czy darnina jest zielona — pyta jakimś smutnym głosem radosny pan.

— Nie, teraz jesień — drży jakby skarga dziecinną.

— A jakże jest wtedy, gdy kwitną narcyzy tam, na dworze?

— Jest ciepło, słonecznie, jasno, promiennie, wesoło, zielono, pachnie,..... mówią dzieci i pan, jedno przez drugie w zmieszonym, pośpiesznym rozgwarze.

Cofnęły się poza szyby już dawno macki nudy, cofnęły się, dzięki Bogu — rozplynęły się w mleku szarej, jesiennej mgły, włóczącej się za oknem. Ale coś więcej w tej chwili się stało — jesteśmy poza porą roku, poza czasem — w tej chwili u nas w klasie rozpromienione twarzyczki dziecięce pławią się w letnim dobrym słońcu, grzeją się w jego ciepłe, wdychają wilgotną woń rannych ros. Nauczyciel czaruje — pyta i podpowiada, domawia i dodaje, sam poi się słońcem i radością a z nim wszyscy, dyrektorka, i ja, i uczennice IV kursu, i nauczycielki, i dzieci — dzieci.

W jakiejś chwili energiczny gest rwie w pół dziecięce głosy — przed klasą stoi szary nauczyciel i uśmiechając się, czeka; zapatrzyły się dzieci, nastawiły: „pokaże znowu coś”.

Tymczasem on, jakimś dziwnym ruchem bezradności podnosząc ramiona, mówi:

— Już nie mam nic do pokazania, chyba, jeśli chcecie, mogę wam coś powiedzieć.

Dzieci chcą, proszą, niech pan mówi. I ja także proszę go w duchu o to samo; niechże coś powie, niech to będzie tak ciekawe, jak to, co pokazywał — kartka z narcyzami, mały pierścionek z rubinem lub strzępek aksamitu; niechże się jeszcze dowiem, coś tak niezwykłego jak to, co dotąd słyszałem.

A pan patrzy na dziecięcą gromadkę i zaczyna mówić. Mówi wolno, spokojnie z jakąś dobitnością;; słowo za słowem sypie się w dziwnie sugestywnej rytmice, czaruje barwą, blaskiem i dźwiękiem. Jak objawienie nowe padają stare, kochane słowa mickiewiczowskiej epopei i stają się ciałem; pierwszy raz w życiu widzę tę poezję, pierwszy raz w życiu czuję ją węchem, dotykiem; pierwszy raz ją poznaję. O żalodne, zmarłowe chwile dukania tej symfonii wrażeń na szkolnych lekcjach mojej młodości!

Nie ma szkoły, lekcji, czwartego oddziału, dyrektorki, nauczycielka, uczennic i dzieci — jest same słońce, zieleń, białość narcyzów i krwawe rubiny.

Pan mówi wolno i spokojnie:

Maciej ogrzał się słońcem, zakończył pacierze
 I już się do swojego gospodarstwa bierze.
 Wyniósł traw, liścia, usiadł przed domem i świsnął:
 Na ten świst rój królików z pod ziemi wytrysnął.
 Jako narcyzy, nagle wykwitłe nad trawę,
 Biela się długie słuchy; pod niemi jaskrawe
 Przeświecają się oczki, jak krwawe rubiny,
 Gęsto wszYTE w aksamit zielonej darniny.
 Już króliki na łapkach stają, każdy słucha,
 Patrzy: nakoniec cała trzódka białopucha
 Bieży do starca, liśćmi kapusty znęcona,
 Do nóg mu, na kolana skacze, na ramiona.
 On sam biały jak królik lubi ich gromadzić
 Wkoło siebie i ręką ciepły ich puch gładzić
 A drugą ręką z czapki proso w trawę miota
 Dla wróblów; spada z dachów krzykliwa hołota.

Skończyło się. Skończył pan mówić; ale tak starannie przygotowany przez styczeńską bezpośrednią ze szczegółami obraz, złożony teraz w cudne fatamorgana, trwa przed oczyma oczarowanej klasy. Jest cicho, jak makiem siał.

Zgrzytliwie brzmi w tej ciszy zapatrzona łagodny głos, zapowiadający stronę, tytuł. Czytają dzieci. Raz i drugi. Zmaga się mały paluszek i wyteżone oko z tekstem, wypręża się i tembruje głos z wysiłku — żeby tak ładnie przeczytać jak „pan”. Żeby było ciepło i słońce.

Książki otwarte, wolno do nich patrzeć, czasem trzeba szukać! Snuje się legenda starości w pogwarku pacierzy, grzejącej się na słońcu, żeby starym kościom było lżej; oto gospodarstwo dziadkowskie; łagodne króliki i ordynarne wróble — stworzenia boże; oto nad siwienką głową staruszka aureola trzódki białopuchej z oczkami krwawemi jak rubiny, trzódki, co „wytrysnęła” — wytrysnęła nagłym skokiem z pod ziemi. Oto wreszcie miłość wszechogarniająca, przyjacielstwo całego świata, wiedzie jedną ręką starość Macieja, gładząc puch króliczy i tę drugą, miotającą proso dla wróblów, krzykliwej hołoty.

Dzieci mówią; nauczyciel ich nie zna, więc: ty, mały, dziewczynko, no powiedz; czasem: na „ja” — „dobrze”; a czasem już się tak złoży, że nie wystarczy gardziołek, żeby powiedzieć, trzeba wszystkim krzyknąć radośnie i głośno, albo rozwlec na długo i rzewnie, gdy o starości białej mowa. Pan stawia pytania szybko, jedno po drugim, czasem czeka na odpowiedź, czasem zupełnie nie; wtedy mówi sam, tak jakoś gorąco, z takim szczerem przyjęciem; gestykuluje przytem żywo i twarz mu gra; albo powtarza wolno i dobitnie jakieś ujęcie dzieci, główne, najważniejsze. Wszyscy żyjemy z nim razem; ani chwili osłabienia zainteresowania. Ten pan z uśmiechem dobrotliwym na ustach wszystkimi nami włada — włada.

Patrzę na uczennice. Wsłuchane, zapatrzona, zamiast się uczyć metodycznych praw, niénaruszonych, koniecznych, jedynych — wraz z dziećmi chłoną słoneczny obraz. Czuję, że łączy nas jedno: „dlaczego i n.y nie bierzemy udziału w tworzeniu tego cudu — przecież i my wiemy, co to jest słoneczny ranek letni, starość ciężka i miłość całego świata.

Zasłuchani, nie wiemy, że już dawno „był dzwonek”. Słyszał go jednak pan; mówi:

— Tak ślicznie umiał pisać Mickiewicz.

Ale nikt się nie rusza, więc pan mówi: „No już koniec, dzieci; teraz idźcie się bawić”.

Leniwo ściągają się maleństwa z ławek, ociężałe jakoś powoli i szemrzą zcicha:

„Niech pan jeszcze uczy”.

A pan ze swoim uśmiechem na ustach idzie ku nam w głąb klasy i pyta uprzejmie:

„Czy dobrze było?”

Nie wiem dlaczego nikomu z nas do głowy nie przyszło wtedy, że lekcja była właściwie taka:

Tok: przygotowanie z komentarzem rzeczowym, czytanie wzorowe, czytanie dzieci, analiza, utrwalenie, synteza.

Forma: trochę heurystyczna, a trochę ta druga, której nazwy nie pamiętam, a trochę — żadna (błąd metodyczny).

Ton: trudny do określenia, ale był jakiś.

Tempo: takie.

Tylko dyrektorka była widocznie zadowolona, a dziewczęta — uczennice, patrząc z radością na swego nauczyciela mówiły mu poprostu:

— Bardzo ładna była ta lekcja — ciekawa, interesująca — żywa — jakaś taka, czego nie można powiedzieć — dziękujemy panu za lekcję.

I ja Ci dziękuję za nią, kochany, uśmiechnięty „panie”. Dziękuję Ci za to, żeś się „nie dał” uczonym metodykom, żeś nie przejął z ich książek morderczej pedanterji; żeś, mając uczyć „Pana Tadeusza” w IV oddziale szkoły ćwiczeń, nie przyniósł na lekcję ani wypchanego królika, ani nawet żywego w klatce; żeś nie kazał nam oglądać, jakie ma uszy i ile palców u nóg i czy ostre pazury; ani mierzyć i porównywać, które nogi ma dłuższe, przednie, czy tylne. Żeś nie przyniósł ani żdźbła trawy zielonej i nie przekonywał nas, że jest ona miękuchna, jak aksamit. Nie świstałeś i tegoś czynić nie kazał. I za to Ci dziękuję, żeś opuścił „komentarz słowny”, żeś całkiem zapomniał „uplastyczyć obraz doskonałą ilustracją Andriollego”.

Pokpiłeś się jako metodyk - erudyta, kochany nauczycielu. Ale obrałeś lepszą cząstkę: wgrzyłeś się sercem w arcytwór poezji polskiej, ekstazą swoją wyczarowałeś przed oczyma dziecięcemi wizję przyjaciela całego świata na tle aksamitu traw, w aureoli białego puchu, w promieniach porannego słońca. Trafiłeś w intencję twórczą Mistrza i słowo stało się ciałem.

Obrałeś lepszą cząstkę „uśmiechnięty panie”.

Nie wiem, naprawdę, jak się to stało.

Miałem napisać artykuł metodyczny; zrobiło się z niego ni to ni owo. Nie potępiajcie mnie za to — zapomniałem *w swojej fikcji*. Może Wam łatwiej wybaczyć przyjdzie, gdy wyjaśnię całą prawdę. Ta lekcja to jedna z największych moich przykrości — tak — bo to ja sam ją miałem; w takich właśnie warunkach, w pewnym seminarjum. A jaka ona była? Chciałem, naprawdę, chciałem, żeby była właśnie „taka”; taka, jak opisałem. Ale nie potrafiłem; tym artykułem ratuję wartość dobrych chęci. Ot, żeby z nich przynajmniej coś zostało.

Orland Sz.

G. WUTTKE.

Muzea szkolne. *)

Wakacje dawno już minęły, dzieci wróciły do szkoły, zrywając bezpośredni związek z przyrodą, ze światem pełnym cudów i tajemnic w swoim ogromie i w swoich drobiazgach. Wróciły na przeciąg długich dziesięciu szkolnych miesięcy. Może jeszcze przez okna klasy dojrzą skrawek zieleni lub błękit nieba, może nauczyciel przyniesie kiedyś na lekcję lub ćwiczenie kilka okazów rzeczywistych, może pokaże choć na obrazku jak te okazy powinny wyglądać — jednak ogrom świata, który właśnie trzeba poznać z tej maleńskiej klasy, jest poza oknami. W klasie zaś pozostały: książka, papier, nauczyciel — no — i oczy, ciekawe oczy ucznia, w których tak łatwo dojrzeć żal i tęsknotę za porzuconymi łąkami, lasami, przestrzenią zieloną, gwarą, a tajemną.

— Pozwólcie dzieciom przynieść — przynosić codziennie ten świat do szkoły, starajcie się nie zrywać, a wręcz przeciwnie, pogłębiać ten intymny, wewnętrzny związek jaki istnieje między przyrodą a duszą dziecka.

— Oto główna idea muzeum szkolnego! Nie mówcie koledzy, że to trudne, a nawet niemożliwe. Przy dobrej waszej woli nie będzie śmieszna w szkole i znajdzie się miejsce dla tych drobnych okazów. Może narazie umieścicie je na półce zwykłej, nieoheblowanej, wiszącej w klasie, lub w szufladzie stolika, ale umieścicie starannie, troskliwie, poważnie, tak jak poważnie dzieci je złożą w wasze ręce, — by z czasem przenieść do szafy muzeum szkolnego. Właśnie o takim skromnym muzeum szkolnym chcę dziś mówić. Kto wie — może kiedyś przekształci się ono w wielkie, poważne jak te 184, które mamy już w Polsce. (według zestawienia podanego przez p. Edwarda Baranowicza w VII tomie Nauki Polskiej — rocznik kasy im. Miąnowskiego).

Zresztą troska o szafy nie jest najważniejsza, — przecież nie o to chodzi, by świat rozległy przenieść w ciasne szkolne ściany — to niemożliwe; przenieśmy tylko okazy najważniejsze, najbardziej charakterystyczne, lub takie, które uchronić należy od zagłady niechybnej — resztę, to jest prawie wszystko, zostawmy na miejscu właściwym; w okolicy, w przyrodzie, w tem najpiękniejszym i najobszerniejszym muzeum. Należy tylko to muzeum poznać dokładnie, skatalogować, opisać, móc w każdej chwili wskazać, gdzie co jest. Nie ograniczać się wyłącznie do poznania indywidualnych okazów świata organicznego, czy też nieożywionego, lecz badać związek zachodzący między nim, współzycie, współzależność istnień, poznać stanowiska i towarzystwo, splót, życie, „żywiółokrąg”.

Oto naprz. mrówisko w lesie; mamy je zanotowane na mapie czy planie, wiemy, gdzie się znajduje, pozatem nic więcej. Oddajemy je pod stałą obserwację pewnej grupie dzieci — dziesiątki oczu przyglądają mu się pilnie w różnych porach roku dnia i czynią niezliczone spostrzeżenia, które notują, rysują. Te notatki, te rysunki, stanowią istotne obiekty muzeum.

Oto staw, tętniący życiem roślin i zwierząt — co tydzień w odmienniej szacie, bogate rojowisko życia — ciekawy teren walki i współdziałania — cenny okaz do naszego muzeum. I znowuż dziesiątki oczu stale, systematycznie śledzą jego przeistoczenia; prowadzą dzienniki pełne uwag, rysunków, może nawet odkryć samodzielnych. Niektóre okazy ciekaw-

*) Odczyt, wygłoszony przez radjo.

sze suszą, konserwują, naprz. larwy chróścików, owady wodne, rośliny kwitnące, osady dna i t. d., wszystko to opisane, zaopatrzone uwagami, ścisłą datą stanowi nowy okaz do muzeum. Najistotniejszym momentem są tu własne samodzielne spostrzeżenia i obserwacje dzieci nad związkami, zależnościami i właściwościami ich stawu.

A nazwy? Co robić z nazwami, jak je zdobyć? Nazwy nie są istotą muzeum szkolnego, zresztą może już w najbliższej przyszłości każda szkoła zdobędzie szereg atlasów i określaczy, a wtedy praca i zapał odnajdą i nazwy właściwe i właściwie określą okazy; na razie obserwujmy, notujmy, zbierajmy, konserwujmy, a czas na naklejanie nazw niebawem przyjdzie.

Podobnie włączmy do naszego muzeum las, łąkę, pole, torfowisko, bagna, rzekę, jezioro, pagórki piaszczyste, skałki, skały w odkrywkach, warstwy gleby, kamienie na polach, na szosach, słowem wszystko, co znajdziemy w okolicy, co tylko oczy spostrzeżą, wszystko, na co się dotychczas nieraz patrzyło bezmyślnie. Uczmyż patrzeć na świat uważniej, głębiej, — ciasne widnokreśli świadomości dziecka rozszerzajmy, włączając w nie coraz więcej faktów, zagadnień, a nawet zagadek tajemnicą nurtujących myśl, które samodzielną pracą i wysiłkiem dziecka rozwiązywane będą. Niech dzieci zmierzają naprz. szybkość rzeki, zbadają najsilniejszy jej prąd, poznają jej brzegi strome i łagodne, zakola, opuszczone koryta itd., niech uświadomią sobie jej charakter, właściwości i odrębność.

Sumienny, zbiorowy opis najbliższej rzeki przecież zajmie w muzeum miejsca niewiele.

A jeziora, stawy — wszystko czeka rąk pracowitych, oczu zaciekawionych. Skały oporne, twarde, w odkrywkach swych odsłonią nowe tajemnice. Zróbmy dla muzeum miniaturową przekroju odkrywki np. w rurce szklanej dosyć szerokiej, przedstawmy kolejność warstw odkrywki, biorąc materiały z pokładów rzeczywistych, a grubości zmniejszając w odpowiedniej podziałce. Zbadajmy i upad i bieg warstw, głębokość wody w studniach, zachowajmy w muzeum profile przy kopaniu nowych studni. Czyż można przeliczyć wszystko, co troską muzeum być powinno? Poznajmy możliwie dokładnie okolice najbliższą, przepenetrujmy sumiennie, a setki oczu dzieciarni pomogą nam — by potem narysować plan lub mapę, przerysować lub wprost użyć mapy sztabowej i na niej oznaczyć wszystkie nasze spostrzeżenia i odkrycia.

Taka mapa znów mało miejsca zajmie w klasie - muzeum, a umożliwi każdemu odnaleźć szybko w prawdziwym muzeum: w okolicy naszej, to, co go interesuje.

Nie będzie zbyt uciążliwym włączenie do prac muzeum szkolnego systematycznych obserwacji fenologicznych, meteorologicznych i astronomicznych. Wskazówki znajdziemy w następujących artykułach, broszurach i książkach:

1. T. Kołodziejczyk. O prowadzeniu spostrzeżeń fenologicznych. Ziemia, r. 1911.
2. Jan Małak. Spostrzeżenia fenologiczne i meteorologiczne. Tomaszów Lubelski.
3. Notatnik ścienny do spostrzeżeń fenologicznych. Ułożył W. Łastowski. Wyd. Państw. Inst. Meteor. Warszawa.
4. Instrukcja Państw. Instytutu Meteorologicznego. Warszawa.
5. W. G. Prawidła pogody. Wyd. Arcta, 1910.
6. M. Heilpern. Jak rozpoznawać na niebie najważniejsze gwiazdy i gwiazdozbiory. Wyd. Arcta. 1911.
7. Rudeaux. Jak studjować gwiazdozbiór. Warszawa. Wende.

Spostrzeżenia powyższe najdogodniej notować w t. zw. „Kalendarzu zjawisk”. Jest to deska o rozmiarach mniej więcej 30×40 cm., umieszczona na miejscu widocznym, dostępnym dla wszystkich uczniów podczas przerw, — np. w korytarzu szkolnym.

Górna połowa jest przeznaczona na wykresy spostrzeżeń meteorologicznych (najlepiej na papierze milimetrowym). Na dolnej zaś — uczniowie notują w ten sposób, że dzielą ją na dwie połowy: jedną przeznaczają na zjawiska fenologiczne, które zaobserwowali, drugą na zjawiska astronomiczne. Zamieszczają szematyczne rysunki główniejszych konstelacyj gwiazdnych wraz z objaśnieniami, które zmieniają co tydzień. W ten sposób dziecko w ciągu kilku lat spędzonych w szkole ma możliwość zapoznania się z niebem, z jego tajemniczym pięknem i jego niezachwianą prawidłowością.

Naród, który wydał Kopernika, powinien częściej zwracać oczy ku niebu.

Muzeum szkolne musi dać obraz całokształtu życia danej okolicy, to też nie należy poprzestać na badaniu i katalogowaniu samej t. zw. „przyrody” okolicy, zbliżyć się musimy w swoich zainteresowaniach i do człowieka: poznać jego osiedla, narysować, a nawet według pomiarów zbudować, modele typowej chaty, obejścia, narzędzi — sposób ich wytwarzania, nazwy charakterystyczne, — ubiory świąteczne, ginące (mogą dzieci uszyć lalki ubrane), spisać zwyczaje ludu, zabobony, lekarstwa, których używa (w zielniku zasuszyć zioła lekarskie); zanotować słowa i melodie pieśni, bajki, poznać troski, nadzieje, pracę i zabawy, nędzę i dostatek. Może uda się stan ekonomiczny ująć w liczby, a liczby te przedstawić w wykresach, porównać z innymi. Oto nowe, odmienne okazy do muzeum.

Widać z powyższego, że muzeum szkolne nie tyle skupia w swoich ścianach to wszystko, co się znajduje w okolicy — ile przedewszystkiem rejestruje ciekawe i godne uwagi wartości najbliższego otoczenia, staje się w ten sposób ośrodkiem wiedzy dla danej wsi lub miasteczka, wiedzy o istotnych wartościach danej okolicy. Każda wycieczka krajoznawcza, każdy badacz specjalista powinien w muzeum szkolnem w czasie najkrótszym zorientować się co i gdzie godnego uwagi znajduje się w najbliższej okolicy.

Ależ to praca krajoznawcza! Tak jest. Tę pracę krajoznawczą musimy wykonać. Społem. Tysiące nas, nauczycieli, setki tysięcy dzieci, miliony oczu musi starannie przepatrzeć każdy zakątek naszej ziemi, zobaczyć ukryte w niej dziwy - cuda, poznać jej piękno, wykryć wartości użyteczne, jej właściwości. Już Ślęzak o tem pisał; wspomnijmy jego słowa z rozprawy pierwszej do dzieła swego: „O ziemiorództwie Karpatów i innych gór i równin Polski”. Mówi on tam: „Słusznie więc wszystkich uczonych jest życzeniem, aby odtąd przynajmniej podobne wiadomości z każdego kraju zbierane były. Aby z największą dokładnością były uważane wszystkie te fenomeny natury, o których niestałości, zmienianiu się porozumienia słuszne”.

„— Młodzieży, ty każdego narodu droga, narodu naszego jedyna nadziejo! Oto prace, do których cię wzywają; oto wiadomości, których od ciebie, o twojej ziemi wyglądają obce narody, owszem wyzywają w zawód o sławę. Idźcież w te ślachtetne zabiegi i z cudzoziemcami i z współobywateloniemi ludy, a nie ustępując na waszej ziemi nikomu pierwszeństwa w cnotach, w pracach, w naukach położcie na tem wszystkiem, cokolwiek ziemia waszych oiców w najwyższych górach, w najgłębszych wnętrza zakopaniach i w morzach i w powietrzu ciekawego, użytecznego zawiera — położcie mówie na tem wszystkiem pracy, dowcipu, wynalazku, umiejętności, pierwsze imię Polaka”.

Ten możnolny, a tak wielce owocny wysiłek zbiorowy rozpoczęło Towarzystwo Krajoznawcze, powołując inteligencję miejscową do pracy. Już tu

i owdzie (Kielce, Płock, Włocławek, Dąbrowa Górnicza itd.), powstały piękne muzea, a teraz przychodzi czas, by każda szkoła wiejska, czy też miejska, znajdująca się gdzieś tam w najdalszym krańcu ziemi, stała się żywym muzeum, członkiem zaś — każdy obywatel. Czas, by miliony ocz zarejestrowały nasze skarby, nasze odrębności, by wydobyły z naszej ziemi, z naszego charakteru wszystkie wartości, zdolne ulżyć doli człowieczej: nowe rudy pokłady, nowe w szczyrych piaskach szczerozłote bryłki. Trzeba bowiem przyznać, że kraju własnego dostatecznie nie znamy. Przysłowiowy wiersz: „Cudze chwalicie”... — w wielu jeszcze, bardzo wielu wypadkach jest słuszny. Stan ten, miejmy nadzieję, minie szybko, gdy pracę poznania własnego kraju oprzemy nie tylko na nielicznych ofiarnych jednostkach, które dotychczas to czyniły i nadal czynić będą, lecz do badań własnego kraju wciągniemy i niemi zainteresujemy całą ludność. Uczynić to może tylko szkoła powszechna, gdy w każdej powstanie muzeum szkolne.

Oto przykład:

Tak wiele i tak bardzo potrzebnie mówi się o ochronie przyrody, organizuje się komisje ochrony przyrody, wydaje się pismo pod tym tytułem, ustawowo wydziela się rezerwy „parki przyrody” — a jednocześnie tak wiele cennych okazów ulega jeszcze zniszczeniu; wystarczy wspomnieć sprawę mamuta ze Staruni, sprawę cisów, idących na kołki do płotów, zniszczenie jednolitej 14-sto metrowej grubości bryły węgla redenowskiego w Dąbrowie Górniczej, grotty Olsztyńskie i t. d. i t. d. Przyczyną tych zjawisk jest przeważnie nieuświadomienie społeczeństwa o wartości pomnikowej niszczonego okazów. Lecz skądże ma przyjść owo uświadomienie? Propaganda odnośna członków Ochrony Przyrody ogranicza się z natury rzeczy do ośrodków najważniejszych, ochrony godnych, a i tam spotyka się z oporem ludności: każdy bowiem nakaz z góry idący, nie mający fundamentów w wewnętrznym przeświadczeniu słuszności, wywołuje naturalny, organiczny sprzeciw. Dopiero, sądzimy, powstanie przy każdej szkole muzeów szkolnych, tworzonych przez całą działwę szkolną, a przez nią zainteresowanie rodzeństwa i starszych, dać powinno te *psychiczne* podstawy: warunki zrozumienia nietykalności i szacunku dla tych obiektów, na które Kom. Ochrony Przyrody położy swoje „tabu”.

Chciwość, zachłanność i bezmyślność ludzka, która już tyle szkody przyniosła naszej przyrodzie, wreszcie może się zatrzymać przed rozbudzoną, świadomą opinią sprzeciwu, wreszcie może uznać swe czyny, jako przestępstwa wobec nauki i społeczeństwa.

Od dzieci do starszych.

— Tak, powiedzą niektórzy, piękne to cele, ale szkoła nie może się nimi zająć, gdyż nie ma na to czasu. Ma swój plan i swój rytm pracy. Czyżby jednak naprawdę wprowadzenie idei muzeum szkolnego do szkoły mogło w czemkolwiek zachwiać ustalony porządek pracy — a może raczej pracę szkolną ułatwi, dopełni, pogłębi. Bo proszę — zbyt schematyzujemy i zbyt teoretyzujemy: książkowa nauka wydaje „papierowych” ludzi, nie realnych, nie czujących „ciężaru gatunkowego” słów wygłaszanych, nie umiejących trafić w sedno rzeczy. Stąd nieporozumienia, błędy, rozczarowania, słowem, nieprzystosowanie do realnego życia, niezdolność pokonywania go, nieporządek — zło. Pracy dziecka należy dać podkład realny — i stąd źródło pokazów, ćwiczeń, wycieczek, które z rękiem każdym coraz głębiej przenikają w normalną pracę szkolną, usuwając werbalizm. Czemże jest dla takiej pracy szkolnej muzeum szkolne? Ono właśnie tę doświadczalną praktykę szkolną syntetyzuje. To, co dziecko robi, musi wykonywać ze świadomością, że to się przyda, kiedyś na coś, komuś.

Szkoła uczy konkretnej społecznej pracy, przynajmniej tego uczyć

powinna — a muzea szkolne, tworzone przez same dzieci mogą odegrać wybitną rolę w rozwoju tych kategorii psychicznych. Naprzykład. Dziecko widzi, jak niewiele pomocy naukowych jest w szkole i zachęcane ideą muzeum przyczynia się dobrowolną pracą do ich powiększenia. Zbiera okazy, suszy, konserwuje, robi pudełka, modele, lalki, rysunki, co tylko może, byleby łatwiej się można uczyć, byleby muzeum było zasobniejsze, bo wie, że jego praca ma wartość realną, — jest użyteczna i uszanowana — to też pracuje coraz chętniej. A dalej — gdy nauczyciel oddziałął odpowiednio na uczniów, gdy wywołał entuzjazm pracy, — nagromadzić się może okazów, pomocy co niemiara. Nadmiar, który pocznie ciążyć swym nieporządkiem. Ale i na to jest rada: wszelkie okazy podwójne należy przesłać do szkół innych, które tych obiektów charakterystycznych nie posiadają. Muzeum szkolne stworzy dla dzieci nowy teren pracy, rozpocznie się wymiana okazów, modeli, zbiorów minerałów, próbek przedstawiających produkcję jakiejś fabryki, czy zakładu przemysłowego.

Myśli te poruszane były już nieraz w naszej literaturze pedagogicznej, patrz np. artykuł w Szkole Powszechnej z r. 1921, zeszyt III — IV pod tytułem „Wzbogacajmy sami siebie”. Tygodnik dla dzieci i młodzieży „Płomyk” podaje często adresy szkół, które chcą wymieniać pewne okazy. Jak wielkie uspołeczniające znaczenie może mieć taka wymiana, łatwo zrozumieć, gdy spojrzymy na to zaciekawienie i radość, tryskającą z oczu dzieci, gdy rozwijają otrzymaną z poczty paczkę z okazami od ich kolegów i koleżanek z jakiejś tam dalekiej szkoły! Ile uwag, ile zapytań, ile porównań. Współdziałanie i szlachetne współzawodnictwo znajdują tu nowe źródła ożywcze, nową podniecie do nowej pracy.

Wymiana pomocy i zbiorów, tworzonych starannie rękami dzieci, pozwoli dzieciom zobaczyć, co jest innego gdzieindziej, rozważyć, co lepsze jest, a co gorsze, prowadzi do zastanowienia, do uznania wysiłku i twórczej pracy obcych *) — do szacunku i naśladownictwa tego, co naśladowania jest warte.

Oto tak pojęte muzeum szkolne staje się „wesołem rojowiskiem życia”, jakby powiedział Komeński — gdzie wre ochocza, dobrowolna, pozaobowiązkowa praca dziecka, którą nauczyciel tylko kieruje — instytucją kształcącą pracowitość, solidarność i ukochanie człowieka, choćby obcego, choćby z kraju innego. A być może, że niejeden z nauczycieli, szczególnie na głuchej prowincji — głębiej się przejmie tą sprawą — zainteresuje się poważnie tą pracą w muzeum i niejedną spędzi chwilę radosną, a pożyteczną dla wiedzy. Czyżby tylko Francja miała wydać Fabre'a?

NIECO BIBLIOGRAFJI.

- Wskazówki do badań krajoznawczych, Wilno 1911 nakł. „Pobudki”.
 I. Heurich. Kwestjonarjusz w sprawie budownictwa wiejskiego. Warszawa 1919, wyd. Ministerstwa Sztuki i Kultury.
 G. Laurence. *Folklor*. Podręcznik dla zajmujących się budownictwem. Lwów, 1901. Tow. ludoznawcze.
 Al. Rumelówna. Z mili kwadratowej obszaru. Warszawa. 1914.
 St. Kreutz. W sprawie ochrony przyrody nieożywionej, V tom Ochrony Przyrody Kraków.
 M. Raciborski i L. Sawicki. Badanie i ochrona zabytków przyrody. Kraków. 1914. Towarzystwo Uniwersytetu Ludowego.

*) Patrz: H. Radlińska. Szkoła w służbie pokoju. „Praca Szkolna” Nr. 5 — 1927 rok.

B. Fuliński. Sprawa badań faunistycznych w Polsce w związku z nauką przyrody żywej w szkołach. Zamość 1922. Wyd. Pomarański.

St. Belżęcki. Udział nauczycieli w badaniach florystycznych. Włocławek 1927 „Życie szkolne”.

B. Hryniewiecki. Zielnik i muzeum botaniczne. Warszawa.

B. Hryniewiecki. Warunki wymiany zielników. Warszawa.

Ant. Sabatowski. O pożytku z badań przyrody naszych jezior, rzek i stawów. Lwów, 1924. Muzeum, z. I-szy, str. 41.

Cz. Łopuski. Instrukcje do pomiarów jezior. Warszawa, 1912 „Ziemia”.

R. RUDZIŃSKA.

Spostrzeżenia przyrodnicze.

Troskę o rozwój spostrzegawczości dziecka, walor pierwszorzędного znaczenia w późniejszym życiu wychowanka szkoły, wzięły na siebie — poza innymi naukami — w dużym stopniu nauki przyrodnicze.

Codziennie obserwacje meteorologiczne (kalendarze przyrody), obserwacje w szkole, domu i przyrodzie, czynione na wskazanych przez nauczyciela zjawiskach, a także zbieranie i notowanie luźnych spostrzeżeń nad różnymi zjawiskami w przyrodzie — oto drogi, do tego celu prowadzić nas mające.

Powszechnie stosowane u nas t. zw. kalendarze pogody, w których za pomocą mniej lub więcej utartych symboli wyraża dziecko swoje obserwacje meteorologiczne, mają bez wątpienia swoje znaczenie wychowawcze, do rozwoju spostrzegawczości przyczyniają się jednak w niewielkim stopniu. W życiu dziecka, chodzącego do szkoły, pogoda odgrywa małą rolę. Praca nad kalendarzem interesuje dziecko o tyle, o ile pociągającą jest dla niego technika wycinania takiego czy innego koloru kółek, gwiazdek lub innych umówionych symboli. Czy jednak wpływa to na rozwój spostrzegawczości? Monotonja powtarzającej się codziennie czynności doprowadza dziecko wkońcu do zubożenia, zaś zagadnienie istotne kalendarza przestaje dziecko interesować. Ileż to dzieci na pytanie: jaka dziś rano była pogoda? — pyta o to sąsiada?

Sądzę, że byłoby rzeczą wielce pożyteczną, by większa ilość nauczycielstwa wypowiedziała się na temat pożytku, jaki te kalendarze w pracy nad rozwojem spostrzegawczości dziecka przynoszą.

Nie ulega jednak wątpliwości, że największą troską otoczyć powinien nauczyciel właśnie te luźne, samodzielne spostrzeżenia dziecka, te radosne odkrycia, jakie uczeń nad zjawiskami w przyrodzie czyni. Ilość, a nade wszystko jakość tych spostrzeżeń są miarą wydajności pracy nauczyciela, są wykładnikiem stosunku dziecka do przyrody, są dowodem kiełkujących w dziecku zainteresowań w stosunku do zjawisk przyrodniczych. Przeprowadzane w wielu szkołach, jako codzienne obowiązkowe notowanie spostrzeżeń lub zadawanie ich, jako lekcja do odrobienia, jest przekreśleniem zasadniczej idei tych subtelnych przeżyć dziecka. Notowanie tych spostrzeżeń — to nie lekcja, to nie obowiązek; tych kilka krótkich słów ma być wyrazem doznanego przez dziecko radosnego wzruszenia i dumy z powodu dokonanego odkrycia. To nie zadania codzienne, to nie przeżycia na obstalunek.

Takie wzruszenia mieć będzie jednak tylko dziecko, nie odnoszące się do przyrody z tępa obojętnością, jak to czasem bywa, lecz w którym wzbud-

dzono uprzednio uczucie miłości i zachwyty do otaczających nas dziwów i piękna. Wzbudzić te uczucia łatwo, dziecko bowiem jest przesubtelnym rezonatorem. Pierwszym więc warunkiem owocnej pracy nad rozwojem spostrzegawczości dziecka jest nawiązanie bliskiego uczuciowego stosunku pomiędzy nim a przyrodą. Stosunek nauczyciela do zjawisk przyrody będzie tu czynnikiem o decydującym znaczeniu.

Drugim, niemniej ważnym warunkiem będzie tu wzbudzenie w dziecku zainteresowań umysłowych w stosunku do nauki o przyrodzie. To, co nazywamy: nauczyć dziecko patrzeć i myśleć przyrodniczo.

Pedantyzm nauczyciela, jego wymagania od dziecka, by zauważyło szczegóły (właśnie ilość płatków, właśnie kształt łodygi i t. p.), przykry dla dziecka uczuciowo w naukach przyrodniczych nie zainteresowanego, lecz naturalny i coraz bardziej pociągający dla zamilowanego przyrodnika i kolekcjonera, jakim tak łatwo dziecko się staje — jest środkiem bardzo wskazanym w pracy nad rozwojem spostrzegawczości dziecka. Śród ogromu zjawisk i istot, z którymi dziecko się styka w swem obcowaniu z przyrodą, olśnić nowością może to tylko, co się na tle uprzednio poznanem wyodrębni, pod warunkiem jednak, by przedmiot porównania, częstokroć w drobnych tylko szczegółach od nowego się różniący, jaknajdokładniej dziecku był znany.

Pedantyczne traktowanie przerobionego na lekcjach materiału obserwacyjnego wdroy dziecko do takiegoż stosunku do obserwacji pozaszkolnych. Nie wyczerpuje to jednak całego problemu spostrzeżeń przyrodniczych, przez nauczyciela kierowanych. Otwartą zostaje kwestja doboru materiału i sprawa techniki prowadzenia tej pracy. Jak prowadzić te obserwacje, by dziecko nauczyło się myśleć przyrodniczo, a więc zauważać nie tylko szczegóły, lecz i całe grupy zjawisk, jak i związki przyczynowe pomiędzy nimi? Zjawia się problemat opracowania jakiegoś ściśle określonego, jednolitego, obszernego planu, według którego prowadzone będą te obserwacje.

Niezmiernie ważna ta sprawa jest bardzo mało w prasie poruszana, zaś literatura nasza na ten temat jest bardzo biedna. Powinna się wyłonić jakaś komisja, złożona z przyrodników - pedagogów, któraby odnośny plan opracowała.

Dopóki jednak niema takiego planu, byłoby, sądzę, z rozmaitych względów bardzo wskazane, gdybyśmy w szkołach naszych wprowadzili t. zw. „Notatnik ścienny do spostrzeżeń fenologicznych”. (Patrz dodatek do 9-go Nr. Pracy Szkolnej).

Notatnik ten ułożony na podstawie referatu p. W. Łastowskiego, dyrektora Wileńskiej Rolniczej Stacji Doświadczalnej w Bieniakoniach, a przyjęty w r. 1924 przez konferencję Związku Rolniczych Zakładów Doświadczalnych, ma na celu spostrzeżenia nad rozwojem periodycznym zjawisk życia roślin i zwierząt w zależności od warunków zewnętrznych.

Obserwacje fenologiczne mają ogromne znaczenie tak dla naukowych badań, jak i dla względów praktycznych. Podając np. datę pojawu pierwszych kwiatów na brzozie, wskazujemy tem samem, że na wielkim termometrze, jakim jest drzewo, podniosły się soki do podziałki: wiosna. Gdyby się udało przeprowadzić te obserwacje przez szereg lat, otrzymana precyzyjna datałaby nam datę początku wiosny w danej okolicy. Przeprowadzenie takich badań w całym kraju, pozwoliłoby nam podzielić kraj nasz na szereg krain klimatycznych, jakie u nas w rzeczywistości istnieją. Ustalenie zaś takiej mapy fenologicznej wskaże nam, w której z tych krain dadzą się zaaklimatyzować takie czy inne gatunki zbóż, warzyw czy drzew owocowych. Zamiast hodować na ślepo gatunki, które w danej okolicy nie mają dosta-

Dodatek do Nr. 9 „Pracy Szkolnej“

(Artykuł R. Rudzińskiej: Spostrzeżenia przyrodnicze).

Rok 192.....

Powiat

Miejscowość

Poczta

VIII. Okres „Zima“

Termin trwałego zamarznięcia gruntu

Termin ustalenia się pokrywy śnieżnej

Termin zamarznięcia pobliskiej dużej rzeki
lub jeziora (nazwa i data)

Głębokość zamarznięcia gruntu po ustaleniu się pokrywy śnieżnej
i po okresach silniejszych mrozów:

Data																				
Głębokość w cm.																				

Pomiary i charakter pokrywy śnieżnej w porach większych zmian:

Data																				
Głębokość w cm.																				

Temperatura w styczniu,
mierzona o godz. 13-ej
lub przeciętna dnia we-
dług czasu lokalnego

Przebieg pogody:

dni bez opadów:

dni deszczowych:

dni śnieżnych:

Obserwacje dowolne:

tecznych warunków rozwoju, zwracać się będzie rolnik po informacje do stacyi doświadczalnych, które w oparciu o mapę klimatyczną wskażą mu odpowiedni dobór ras drzew czy innych roślin dla danej okolicy. Ogromne znaczenie praktyczne dla rolnictwa i ogrodnictwa miałyby także ustalenie najodpowiedniejszej pory wysiewu zbóż w poszczególnych miejscowościach. Racjonalne rolnictwo, sadownictwo i ogrodnictwo jest już bez map fenologicznych nie do pomyślenia. Poza to, zebrany materiał fenologiczny, pod warunkiem jednak, by był on zbierany pieczołowicie we wszystkich zakątkach kraju, według jednolitej metody i przez szereg lat, przyczyni się w znacznym stopniu do pogłębienia naszej geografji roślin i zwierząt, jak również pomoże do rozstrzygnięcia niejednej kwestji spornej z biologji naszej fauny i flory.

Lecz praca ta będzie miała, jak już zaznaczyłam, tylko wtedy istotne znaczenie, gdy będzie dokonywana w wielu punktach kraju, w każdym niemal zakątku i to przez ludzi inteligentnych. Któż dotrze najłatwiej do tych zakątków jak nie nauczyciel? Nauczyciel jest przecież wszędzie. I któż jak nie nauczyciel, uświadomi sobie tak dobrze całą społeczną ważność i celowość tej roboty?

Tyle się przecież mówi o współudziale nauczyciela w pracach naukowych przez badanie okolicy, w której przebywał!

Zresztą, praca nad notatnikiem nie przyczyni nauczycielowi dużo kłopotu; będzie mu raczej pomocą. Notatnik zawiera zadania zupełnie łatwe do wykonania dla dziecka. Rolą nauczyciela będzie tylko dopilnować, by obserwacje zbierane były ściśle według instrukcji. Powieszony na ścianie na widocznym miejscu (na czarnym lub barwnym papierze, czy kartonie) będzie notatnik przypominał dziecku ciągle o sobie.

Ze względu na dziecko i jego stosunek do pracy, będzie miał notatnik tę zaletę, że poszukiwania dziecka będą usystematyzowane, a praca jego zyska cel wyraźny i szlachetny do osiągnięcia. Nasuwająca się przy tych obserwacjach współzależność zjawisk, uzewnętrzniająca się choćby przez to, że zjawiska meteorologiczno-rolnicze notowane są na jednej stronicy ze zjawiskami fenologicznymi, nasunie dziecku szereg wniosków ogólnych. Praca ta, poprzedzona wyjaśnieniami nauczyciela o znaczeniu tych notatek zarówno dla teoretyczno-naukowych dceiekań, jak i dla praktycznych celów, da dziecku wzniosłe poczucie przyjmowania udziału w pracy dla dobra nauki i pożytku kraju.

A w pracy nad rozwojem spostrzegawczości dziecka — czyż małe będą zasługi notatnika?

Notatnik prowadzony być powinien conajmniej w dwóch egzemplarzach (a mogłoby i każde dziecko prowadzić notatki dla siebie). Jeden z tych egzemplarzy po wypełnieniu posłać należy do Państwowego Instytutu Meteorologicznego. Drugi egzemplarz pozostanie w archiwum szkolnem, dla przeprowadzenia porównania z notatnikami w roku następnym prowadzonymi.

W notatniku rok podzielony został na 8 okresów: zranie wiosny, wczesna wiosna, pełnia wiosny, wczesne lato, wczesna jesień, jesień, zima.

Pojęcie pór roku nie jest pojęciem ustalonym. Inaczej rok dzieli astronomja (t. zw. rok kalendarzowy, podzielony na 4 pory roku; początek wiosny dn. 21 marca), inaczej meteorologja, dla której początkiem wiosny jest początek marca. Według poglądów różnych fenologów, rok dzieli się na 6, 8 okresów, lub nawet na 10. Daty tych okresów nie są jeszcze ściśle określone. Faktem jest jednak, że kalendarzowy podział roku rzadko zgadza się z rzeczywistym stanem pogody i rozwojem zjawisk przyrodniczych w danej

miejsowości, w danym czasokresie. Jednym z zadań fenologii jest ustalenie możliwie dokładne tych fenologicznych pór roku według dat kalendarzowych.

Na początek podajemy notatnik na okres VIII: Zima.

Zima jest okresem spoczynku roślin. Pod względem fenologicznym scharakteryzować się nie da. Ważne są natomiast — ze względów praktycznych — termin trwałego zamarznięcia gruntu, ustalenie się i grubość pokrywy śnieżnej i data zamarznięcia rzeki. Ważne są te dane ze względu na możliwość przewidywania i ewentualnego przygotowania się do wylewów wiosennych. Jeżeli data trwałego zamarznięcia gruntu jest wcześniejsza, niż termin ustalenia się pokrywy śnieżnej, woda, powstała z topniejącego na wiosnę śniegu nie będzie mogła przesiąknąć w twardą grudę ziemi, spłynie szybko po powierzchni, napęlni gwałtownie rzeki. Rezultat: wiosenne powodzie. Inaczej przedstawiać się będzie sytuacja, gdy duże śniegi pokrywają niezamarzniętą ziemię. Pod terminem „trwałego zamarznięcia gruntu” rozumieć należy datę pierwszego mocnego zamarznięcia gruntu, które następuje po pierwszych mrozach, przed lub po ustaleniu się pokrywy śnieżnej.

Za termin zamarznięcia rzeki przyjąć należy datę, kiedy cała powierzchnia wody pokryje się lodową pokrywą, choćby warstwa lodu była cienka.

Głębokość zamarznięcia gruntu — w braku specjalnych przyrządów — ustalić można odkopując warstwę grudy i mierząc jej głębokość. Pomiaru te prowadzić należy co kilka dni, szczególnie w porach większych zmian.

Bardzo ważne są pomiary pokrywy śnieżnej. Wykonywać je można za pomocą deseczki długości 1 m. 50 cm., szerokości 6 cm., na której to deseczce wymalowana została podziałka centymetrowa. Deseczkę taką mogą dzieci same sporządzić. Do obserwacji tych nie należy wybierać miejsca położonego na otwartym polu, ani też w pobliżu budynków lub krzaków, gdyż warstwa śniegu na otwartym miejscu położonego ulega zmianom pod wpływem wiatru, zaś w pobliżu budynków jest grubsza, niż w rzeczywistości (śnieg zwiewany z dachów). Najlepiej obrać za miejsce obserwacji zaciszną polankę w parku lub ogrodzie. Raz obrane miejsce nie powinno być zmieniane.

Co do pomiarów temperatury, to powinny one być uskuteczniiane możliwie za pomocą termometru Celsjusza. Termometr należy umieścić w zacisznym miejscu, na zewnątrz budynku, po stronie północnej. Warunkiem niezbędnym jest, by termometr nie podlegał nigdy działaniom promieni słonecznych. Powinien on być umieszczony na wysokości 1 m. 70 cm. od ziemi. Mierzyć należy 3 razy dziennie: o godz. 7-ej rano, o 13-ej i 21-ej i podać przeciętną. Gdyby to było dla jakichkolwiek powodów za trudne, ważną będzie temperatura, mierzona o godz. 13-ej.

Pomiary gruntu i pokrywy śnieżnej są tak ważne dla Państwowego Instytutu Meteorologicznego, że notatki te należy przysłać nawet wtedy, gdy zawierać one będą choć kilka danych.

Notatnik nasz różni się w niektórych szczegółach od notatnika Instytutu. Zawiera on także więcej danych, i dzięki temu zbliża się bardziej do potrzeb szkolnych; ze względu na te potrzeby powinien być pieczołowicie prowadzony dział obserwacji luźnych bądź samorzutnych, bądź kierowanych przez nauczyciela.

Sprawozdania i oceny.

JEAN PIAGET (Piaże). La representation du monde chez l'enfant. F. Alcan. Paris.

Porównania pomiędzy umysłowością dziecka i umysłowością człowieka pierwotnego narzucają się często; spotykamy się z nimi w każdej niemal książce traktującej o psychologii dziecka. T. zw. prawo biogenetyczne, orzekające jak wiadomo, że rozwój jednostki jest rekapitulacją rozwoju gatunku, sankcjonuje te porównania, które stają się czemś więcej niż luźną analogią.

Pomimo to jednak porównania między dzieckiem a człowiekiem pierwotnym mają dotychczas charakter przygodnie narzucających się asocjacji: upodobania do barw jaskrawych, do dźwięków ostrych, żywianie martwych przedmiotów (t. zw. animizm), szczupły zasób pojęć abstrakcyjnych, oto okazje do zestawień i porównań.

Bardzo dużo ciekawego materiału w tej kwestji dostarcza niezmiernie cenna praca J. Piageta, prof. Uniwersytetu w Neuchâtel i w Instytucie im. J. J. Rousseau'a w Genewie.

Wprawdzie autor nie dążył do tego celu, nie zakładał z góry, że wykazanie tych podobieństw jest przedmiotem jego badań — uwagi te przeto notuje niejako na marginesie sprawozdania z jego książki. Celem pracy prof. Piageta — jak tytuł wskazuje — było zobrazowanie dziecięcego poglądu na świat, dokładne poznanie przekonań czy wierzeń, które tworzy sobie dziecko; autor dążył do poznania treści tych poglądów i przekonań. Wytwory te powstają rzecz prosta na miarę narzędzia, którego są dziełem, a więc prymitywne formy myślenia, rozumowania, wnioskowania, dają w rezultacie prymitywne poglądy, przekonania i wierzenia. Na czym prymitywizm ten polega — uda się ustalić poznawszy dokładnie treść owych wytworów.

Socjologowie badają również wytwory umysłu pierwotnego człowieka, badają obrzędy, wierzenia, formy kultu religijnego, zdobnictwo i sztukę pierwotną, legendy, podania i t. d. Znajdują się jednakże w sytuacji wygodniejszej niż psycholog w stosunku do dziecka, gdyż wszystkie te wytwory wyrażone są już w formach stałych, treść poglądów i wierzeń jest już ujawniona. Treść wierzeń i przekonań dziecka jest natomiast ukryta i psycholog, który zamierza ją poznać, musi do niej dotrzeć, co nie jest rzeczą łatwą. Piaget posługiwał się w tym celu metodą, którą nazywa met. kliniczną, gdyż lekarze psychiatrzy używają jej zazwyczaj w stosunku do swych pacjentów.

Metoda ta polega na wypytywaniu, pozornie ma formę swobodnej rozmowy; kolejność pytań a poniekąd ich treść uzależniona jest od otrzymanej odpowiedzi, pomimo to jednak badający zmierza oczywiście wciąż w pewnym obranym kierunku, kieruje rozmową tak, aby dane zagadnienie wszechstronnie zostało oświetlone. Następują tutaj poważne trudności; z jednej strony trzeba starannie unikać takiej formy pytania, któraby dziecko mogło w jakimkolwiek kierunku sugestjonować, z drugiej strony — należy sumiennie oceniać zebrany materiał, ażeby — jak się wyraża autor — odróżnić zdrowe ziarno od plewy. Niewszystkie bowiem odpowiedzi mogą być brane w rachubę, jeśli weźmiemy pod uwagę choćby tę jedną okoliczność, że dziecko może odpowiadać bez żadnego namysłu, co-kolwiekby dla pozbycia się natręta.

Badania przeprowadzone przy współudziale jedenastu współpracowników objęły znaczną liczbę dzieci różnego wieku (lat 3 — 15) i dostarczyły w rezultacie obfitego żniwa wypowiedzi, posiadających bar-

dzo wybitne cechy wspólne. Nastawienie umysłu dziecka w różnych okresach rozwoju, ogólna kierunkowość jego wnioskowania, uwypuklają się w sposób bardzo wyraźny, wobec czego możliwą się staje bliższa charakterystyka światopoglądu, dokładniejsze określenie na czym właściwie polega prymitywizm wierzeń i przekonań dziecięcych.

Główne podstawy i zasadnicze rysy owego prymitywizmu to: 1) realizm i związana z nim zasada partycypacji (współuczestnictwa) wraz z tendencją ku magji, 2) animizm i 3) artyficyjizm czyli przekonanie, że przedmioty i zjawiska przyrody są wynikiem sztucznej fabrykacji. Pokolei zajmujemy się nieco bliżej każdą z tych kwestyj.

Realizm dziecięcego myślenia przejawiać się może w najrozmaitszy sposób. W pracy Piageta uwypuklony został bardzo wyraźnie w treści poglądów Dzieci: a) na naturę i pochodzenie myśli, b) pochodzenie wyrazów, c) pochodzenie widzeń sennych.

Zagadnienia wydają się tak trudne i abstrakcyjne, tak nieprzystępne dla dziecka, (5-o, 6-o letnie dzieci!) nie objęte zakresem jego zainteresowań, że na pierwszy rzut oka wydaje się rzeczą niemożliwą rozmowa z dziećmi na tego rodzaju tematy. Dziecko nigdy zapewne nie zastanawiało się nad temi kwestjami. Z drugiej jednak strony dziecko słyszy te wyrazy w mowie dorosłych, posługuje się nimi samo, podkłada więc pod te terminy jakąś treść, która nie jest może wynikiem rozważań, nie jest wytworem procesów świadomych, istnieje jednak w umyśle dziecka — wytworzona zapewne podświadomie. Pod tym względem zresztą światopogląd dorosłego człowieka zbliżony jest do światopoglądu dziecka — gdyż rola podświadomości w tworzeniu się poglądu na świat jest bardzo poważna i nie możemy stwierdzić, że składa się on całkowicie i wyłącznie z przemyśleń zamierzonych i świadomych. Autor rozróżnia tedy w odpowiedziach dzieci kilka kategorii: 1) odpowiedzi jakiegokolwiek, 2) odpowiedzi-zmyślenia tworzone jakby na wzór bajek, 3) odpowiedzi sugerowane, 4) odpowiedzi wywołane pytaniem (declanchée), wreszcie 5) odpowiedzi samorzutne (spontaniczne). Istotną wartość przedstawiają ostatnie dwie kategorie, przyczem odpowiedzi wywołane tem się różnią od samorzutnych, że pierwsze są niejako spowodowane doraźnie przez pytanie, drugie natomiast są rezultatem uprzednio już opracowanych przez umysł dziecka zagadnień.

Zobaczymy na przykładach jak wygląda rozmowa z dziećmi na tematy dotyczące istoty myśli.

Czem się myśli? Pamięcią. Co to jest pamięć? „To jest taka rzecz w naszej głowie. Taka szybka owalna ze skóry, w niej są różne historyjki”. Jakie są te historyjki? „Napisane na ciele”. Czem napisane? „Ołówkiem”. Kto je napisał? „Pan Bóg. Zanim się urodziłem napisał je tam”. (Kauf lat 8).

Chłopiec 11-letni twierdzi, że myśli się „czołem”. W czole jest umysł; — czy można go dotknąć? „Nie, zobaczyć też nie można, to jest powietrze” (str. 27).

Myśl jest naogół pojmowana przez dzieci jako głos, jako mowa, lokalizowana jest w głowie albo w ustach; z powyższych przykładów wyciera już ku nam charakterystyczne nastawienie ku realizmowi — daleko jaśkrawiej jeszcze uwidoczni się w poglądach na pochodzenie wyrazów.

Wyrazy-nazwy przedmiotów w przekonaniu dziecka pozostają w najściślejszym związku z przedmiotem, który określają; przedmioty znają swoje nazwy i nie mogłyby nazywać się inaczej, niż się nazywają, gdyż nazwa pochodzi niejako od przedmiotu.

Dziecko więc twierdzi, że chmury nazywają się tak dlatego, że są szare (chmurne), słońce — dlatego, że świeci; jest to pierwsze stadjum t. zw. realizmu nominalistycznego, właściwe dzieciom do lat 6-ci. Starsze

dzieci twierdzą, że nazwy zostały nadane takie a nie inne, gdyż „najlepiej pasują” — a dopiero około 10-u — 11-u lat dzieci dochodzą do przekonania, że „można dać każdą nazwę, jaką się chce”.

Dlaczego księżyc nazywa się księżycem? „Tak sobie, bez żadnego powodu”. (M. lat 10). Dlaczego słońce tak się nazywa? „Bez żadnego powodu, to jest nazwa. Można dać każdą nazwę, jak się podoba”. (Jan lat 11, str. 66).

Realizm dziecka przechodzi pewną ewolucję, którą autor ujmuje w 3 stadja, zaznaczone już wyraźnie w przytoczonych powyżej wypowiedzeniach. Te same stadja występują również w poglądach dziecka na naturę i pochodzenie widzeń sennych. W stadium pierwszym widzenia senne traktowane są jako istniejące poza śniącym; dziecko dowodzi, że znajdują się one w pokoju, w łóżku, w domu, w nocy, w ciemności i t. p. i t. p.

W następnym stadium dziecko jest przekonane, że widzenie senne pochodzi wprawdzie od śniącego, ale jednakże rozgrywa się poza nim, na zewnątrz, wreszcie w trzecim stadium, około 10 — 11 lat, dziecko dochodzi do przekonania, że widzenia senne są wytworami umysłu; wówczas dzieci mówią, że „snu niema, ani koło mnie, ani w pokoju”; „sen jest we mnie”, „w moich oczach”.

To nastawienie umysłu, które tak jednolicie się zaznacza we wszystkich odpowiedziach, ten realizm polega zatem na samorzutnej tendencji do pomieszania przedmiotu z jego symbolem (nazwą), psychicznego z fizycznym, subiektywnego z obiektywnym.

O ile człowiek dojrzały silnie odczuwa dualizm między duchem i materją, przeciwieństwo między światem zewnętrznym i przeżyciami wewnętrznymi — o tyle dla dziecka granicę te są płynne, stanowisko dziecka jest adualistyczne, przeciwieństwa są nieuchwytnie, granica między „ja” a światem otaczającym słabo zarysowana. Ten brak przedziału pomiędzy temi dwoma szeregami zjawisk przyczynia się do wytworzenia w umyśle dziecka poglądu nazwanego partycypacją (współuczestnictwem). Partycypacja polega na specyficznym pojmowaniu związku pomiędzy przedmiotami lub zjawiskami, które uważane są bądź za identyczne, przynajmniej częściowo, bądź za współzależne, mogące na siebie oddziaływać, jakkolwiek żadnego istotnego związku pomiędzy niemi dostrzec nie można, ani go rozumowo ustalić nie sposób.

Takie nastawienie umysłu opisuje socjolog francuski Lèvy-Brühl, charakteryzując poglądy ludów pierwotnych i on wprowadza termin „partycypacja” przyjęty przez Piageta.

Piaget zaznacza, że partycypacja w poglądach ludów pierwotnych różnić się może od partycypacji występującej w przekonaniach dziecka — istnieją jednak podobieństwa, co upoważnia go do posługiwania się wygodnym terminem.

Na partycypacji opiera się np. przekonanie dzikiego dotyczące jego stosunku do totemu plemienia; dziki danego plemienia twierdzi, że jest sobą, a jednocześnie np. papugą — ponieważ papuga jest totemem rodu czy plemienia. Jego stosunek i stosunek całego plemienia do papugi oparty jest na współuczestnictwie, na współzależności zamiarów, intencji, czynów.

Pogląd taki umożliwia wiarę we wzajemne oddziaływanie i prowadzi ku praktykom magicznym; zjawia się przekonanie, że można wpływać na przebieg zjawiska, zmienić jego charakter lub wyniki w myśl własnych chęci, potrzeb i zamierzeń. Piaget rozróżnia kilka rodzajów magji dziecięcej; pominąć muszę te bardzo ciekawe sprawy, nie chcąc zapuszczać się w szczegóły i ograniczę się jedynie do zacytowania paru przykładów.

Oto, wspomnienie z dzieciństwa opowiedziane przez jednego ze sławnych przyrodników: Umieściłem się w odległości 50 cm. przed moim kotem

i patrząc mu prosto w oczy powtarzałem ciągle następującą formułkę: tin, tin, pin pin de l'o-u-in, tin, tin, pin pin de l'o-u-in etc. etc. w przekonaniu, że w ten sposób zdołam wniknąć w kota i zawładnąć nim (str. 127).

Inna osoba opowiada, że będąc małą dziewczynką bawiła się często w szkołę; stawiała dobre noty uczennicom, które lubiła i złe tym, które jej były nie mile. Była przytem przekonana, że w ten sposób wpływa na istotne oceny, które nazajutrz nauczyciele wystawią dziewczynkom w prawdziwej szkole. Przykłady te wystarczą; zapewne każdy z czytelników odnajdzie we własnych wspomnieniach dzieciństwa analogiczne przykłady; nasuwa się tu uwaga, że my, ludzie dorośli nie wyrastamy całkowicie z tego prymitywizmu i wiary w skuteczność magji: rozliczne t. zw. przesady oparte są właśnie na przekonaniu o współuczestnictwie i możności oddziaływania na bieg wydarzeń.

Przejdźmy obecnie do drugiej podstawy światopoglądu dziecka: do t. zw. animizmu. W znaczeniu, które terminowi temu przypisuje Piaget, animizm oznacza poprostu ożywianie przedmiotów, przypisywanie im cech właściwych człowiekowi; animizm dziecięcy nie jest przeto teorią spirytualistyczną, która wypływałaby z przeciwieństwa między duchem a materją, z dualistycznego zatem stanowiska, lecz jest poprostu wynikiem stanowiska adualistycznego, mierzenia przedmiotów i zjawisk własną miarą, przypisywania im cech ludzkich.

Animizm dziecięcy uwypuklony został wyraźnie w związku z zagadnieniami świadomości i życia (rozd. V i VI).

Czy przedmioty czują? (Czy posiadają świadomość?) — oto pierwsze pytanie. Autor rozpoczyna serję pytań od stwierdzenia, że dziecko odczuwa np. ukłucie szpilką, a następnie zapytuje: „Czy stół odczuje coś, gdy go ukłują szpilką?”

Przekonania dzieci przechodzą i w tej dziedzinie przez kilka faz; początkowo każdemu przedmiotowi przypisywana jest świadomość, w drugim stadium „czują” tylko przedmioty, poruszające się lub poruszane i tylko wówczas, gdy są w ruchu; w trzecim stadium tylko przedmioty poruszające się same mają świadomość, wreszcie — świadomość przypisywana jest tylko zwierzętom. Te same stadia występują w związku z pojęciem życia: początkowo wszystko żyje: armata żyje — bo strzela, dzwon — bo dzwoni, rower — bo się toczy. Przedmioty nietylko czują; podlegają one nadto pewnym koniecznościom moralnym; nie mogą robić tego co chcą, nie dlatego, że nie mają wogóle woli, ale dlatego, że mają obowiązki do spełnienia. W naszym pojęciu zjawiskami przyrodniczymi rządzi determinizm fizyczny, w pojęciu dziecka — rządzają niemi prawa społeczno-moralne. A więc księżyc świeci, żeby ludziom było jasno gdy słońce odpoczywa, noc jest po to, żeby można spać, chmury tam idą — gdzie potrzeba deszczu i t. d. i t. d.

Przyczyny wpływające na takie ustosunkowanie się dziecka do wymienionych zagadnień to: 1) nierozróżnianie dziedziny psychicznej i fizycznej (o czem była mowa wyżej) oraz 2) czynniki tkwiące w życiu społecznym: napomnienia wychowawcze, polegające na poleceniach, że to trzeba robić a tamtego znowu nie należy — wpajają w umysł dziecka przekonanie dla życia społecznego. nieodzowne, że podlegamy koniecznościom i nakazom moralnym; przekonanie to przenosi dziecko do dziedziny zjawisk fizycznych, przyrodniczych.

Mowa dorosłych, obfitująca w przenośnie, pełna jest dla dziecka sugestij, które z jednej strony umocnić mogą dziecko w jego animizmie, z drugiej — wpływają na specyficzny sposób rozumienia mowy; zwrot obrazowy: słońce układa się do snu — znaczy więc dla dziecka, że słońce kładzie

się do łóżka, „złamana ręka” — to ręka, która upadła na podłogę, a zwrot „idź do djabeła” oznacza, że diabeł znajduje się gdzieś w pobliżu.

Fakty te mają ogromną doniosłość nie tylko dla rozważań teoretycznych, dla charakterystyki światopoglądu dziecka; są one pełne znaczenia dla nauczycieli: stanowią ostrzeżenie jak mogą być przez dzieci rozumiane różne naukowe wyjaśnienia, w jakie obfituje początkowe nauczanie, przeznaczone dla umysłów, które nie pozbyły się jeszcze prymitywnego nastawienia realistyczno-animistycznego. Konsekwencją tego jest zupełnie swoisty sposób rozumienia wyjaśnień nauczyciela, który najczęściej nie domyśla się wcale, jaki rozdzźwięk głęboki istnieje między jego rozumieniem a rozumieniem dziecka. Powrócę jeszcze do tej kwestji w związku z artyficyalizmem i zacytuję odpowiednie przykłady.

Przejdźmy obecnie do omówienia ostatniej części książki zatytułowanej: *artyficyalizm dziecięcy*.

W tej części autor omawia i charakteryzuje poglądy dziecka dotyczące pochodzenia ciał niebieskich, zjawisk meteorologicznych, drzew, gór, ziemi.

Wszystkie te przedmioty są w przekonaniu dziecka zrobione, tak jak zrobione są sprzęty, ubrania; są wytworem fabrykacji, wykonane zostały przez zręcznych majstrów, przez „panów” lub przez Boga, który w pojęciu dziecka również jest „panem”.

Tak więc słońce zrobione jest z ognia, który powstał z zapałki rzuconej przez Boga. Wiatr pochodzi stąd, że „jeden pan” albo Bóg — dmuchnął, gwiazdy robią panowie z małych kamyczków. Tak drażliwa kwestja, jak „skąd się biorą dzieci”? rozstrzygnięta bywa przez dzieci samorzutnie w tym duchu; 7-letnia dziewczynka, modelując figurki z plasteliny zapytuje nauczycielkę: „co zrobiono najpierw mojej siostrzyczce, czy głowę?” Nauczycielka odpowiada dyplomatycznym pytaniem: „czy mamusia mówiła ci, skąd się wzięła siostrzyczka?” „Nie, nie mówiła, ale ja wiem; mamusia miała jeszcze troszkę ciała (viande — mięsa) od mego urodzenia i wzięła je ulepiła rękami, a potem to schowała i nie pokazała”. Córeczka Cramaussela, mając lat 5 i 1 miesiąc, kiedy jej mówią, że Bóg stwarza dzieci, dodaje: „on używa do tego krwi kozy”.

Wszystko zatem jest zrobione, wytworzone, wytworzone oczywiście celowo, a celem jest zaspokojenie potrzeb człowieka; góry są po to, żeby można saneczkować, noc żeby było lepiej spać i t. d. (Odpowiednie przykłady podane były powyżej). Powrócę obecnie do kwestji swobodnego pojmowania przez dzieci wyjaśnień naukowych, które otrzymują w szkole. Samorzutnie dzieci wywodzą pochodzenie chmur od dymu unoszącego się z kominów; znajdujemy w książce bardzo dużo takich wyjaśnień; na pytanie: co to są chmury, skąd się biorą? dzieci odpowiadają: chmury to dym, dym z komina — jak się w piecu pali, idzie do góry i z tego są chmury. Później dzieci są pouczone, że chmury powstają z pary; podstawią wówczas pojęcie „para” na miejsce dymu i są przekonane, że ta para pochodzi np. z garnków, w których gotuje się jedzenie na kuchni. Oto dowodzenie 11-o letn. chłopca: „Chmury to para z wody morskiej”. „Jak ona powstaje?” „Bo woda jest ciepła”. — „Dlaczego jest ciepła?” „Bo ją się ogrzewa”. „Któż ją ogrzewa?” „Ogień, pali się w piecach na okrętach”. Autor podaje obfity materiał przykładów tak ciekawych, że trudno się powstrzymać od cytowania ich. Chciałoby się, by każdy nauczyciel wszystkie te przykłady przeczytał, aby uprzytomnił sobie, jakie koncepcje powstają w umyśle dziecka pod wpływem rozbieżności między właściwym dziecku nastawieniem umysłu a treścią pouczeń szkolnych; pouczenia te

zostają poprostu „transponowane” przez umysł dziecięcy i odpowiednio uzgodnione z jego dyspozycjami umysłowymi.

Ostatnie strony swej pracy poświęca autor rozważaniom na temat pochodzenia artyficyalizmu. Skąd pochodzi taka dyspozycja umysłu dziecięcego? Oto odpowiedź, którą daje autor: prawzorem wszelkiej władzy, siły, nieograniczonej potęgi są dla dziecka rodzice; oni są sprawcami wszelkich radości i smutków, oni zaspakajają potrzeby, które nie tylko znają, ale potrafią je nawet przewidzieć; ten uczuciowy czynnik podziwu wobec rodziców, utrwalany przez ciągłą materialną i moralną zależność od nich, wpływa przede wszystkim na tworzenie się poglądu zwanego artyficyalizmem.

Drugim czynnikiem jest znowu fakt, że dziecko samo czuje się sprawcą różnych zjawisk, wynikających już to z fizjologicznych funkcji organizmu, już to z czynności samorzutnych lub zamierzonych.

Gromadzone stopniowo doświadczenia, omyłki, zawody i rozczarowania (np. odkrycie, że rodzice nie są wszechpotężni) z jednej strony — wpływ środowiska społecznego i oddziaływanie wychowawcze z drugiej — wpływają na stopniowy rozkład tego prymitywnego światopoglądu, na którego gruzach powstają nowe struktury, nowe wytwory. Droga to długa, mozolna, mało znana; autor zamierza ją oświetlić w następnej zapowiedzianej pracy, na którą — po przeczytaniu jego książki — czeka się z niecierpliwością.

M. Librachowa.

KORESPONDENCJA NASZYCH DZIECI Z JAPONJĄ.

Za inicjatywą japońskiego Towarzystwa Przyjaciół Ligi Narodów zawiązała się korespondencja uczniów XXIII szkoły powsz. w Krakowie z młodzieżą japońską. Uczniowie przesłali rysunki, widoczki i listy pełne osobistych zwierzeń i ciekawych pytań. Z Japonji nadeszły liście z drzew tamtejszych, fotografie, rysunki z oznaczeniem wieku młodych rysowników, znaczki pocztowe i gazety. Rozdanie kart widokowych między korespondentów wznicilo nieopisaną radość i zainteresowanie. Ze strony japońskiej popiera tę akcję dyrektor Y. Nozawa, Naguri, School, Okazaki-City, Aichi-Ken Japan. Korespondencja odbywa się po angielsku. Ponieważ młodzież tego języka nie zna, kierownicy objęli trudną rolę tłumaczy, mają jednak tę satysfakcję, że rzucają w ten sposób ponad przepaści różnic rasowych pomost porozumienia, braterstwa i miłości.

Dr. Birnbaum.

Przegląd czasopism francuskich.

L'ENSEIGNEMENT PUBLIC (Nauczanie Publiczne), Paryż, Zesz. 8 — 9 i 10, sierpień — wrzesień i październik, 1927.

Artykuły i wiadomości sięgają do wszystkich dziedzin szkolnictwa we Francji i informują o międzynarodowym ruchu pedagogicznym. Reforma szkolna w Austrii (według broszury jednego z twórców reformy: Dr. H. Fischl, S'edem lat reformy szkolnej w Austrii), Rok nauczania w szkole średniej w Londynie. — O kultywowaniu uczuć na gruncie wypracowań (artykuł dyskusyjny). Nauczanie filozofii w szkołach normalnych elementarnych (seminaria nauczycielskie). Kontrola frekwencji. Artykuły treści historycznej: Wartości duchowe uniwersytetu, O naukach historycznych, Biblioteka wędrow-

na w Szkocji w XVIII w. W części urzędowej znajdujemy programy egzaminów konkursowych dla kandydatów na nauczycieli. — Przystosowania szkoły do środowiska (z raportu inspektora szkolnego). Wspaniałe opustoszałe szkoły, w których spotkać można 10 — 15 dzieci na klasę, świadczą nietylko o kryzysie urodzeń, lecz przede wszystkim — o wyludnieniu wsi francuskiej. Walczyć z dezercją, związać z ziemią może szkoła początkowa, dając małemu wieśniakowi całkowitą świadomość otaczających go stosunków, gdyż przez „nauczanie, tkwiące korzeniami w domu rodzinnym, nauczy się lepiej rozumieć kraj, aby go lepiej kochać”. W d. c. autor rozpatruje warunki przyrodzone i ekonomiczne w jednym ze środowisk wiejskich i podaje projekt nauczania, przystosowanego do środowiska.

L'EDUCATION (Wychowanie), miesięcznik, Paryż, 1927.

Zeszyt 9, czerwiec 1927, poświęcony pedagogice praktycznej: Nowe wychowania. — W jaki sposób należy zwracać się do dzieci? O różnicy pomiędzy sensem naszych słów a znaczeniem, jakie im przypisują młodociani słuchacze. — Zagadnienie czasu przy egzaminach. Autor dochodzi do wniosku, że dla wyodrębnienia uczniów o pogłębionym zasobie wiadomości od tych, którzy posiadają wiadomości powierzchowne, decydujące znaczenie może mieć przedłużenie czasu trwania egzaminu. W tych warunkach umysły wartościowe, pozbawione jednak bystrości, będą mogły, pomimo to, ubiegać się o pierwszeństwo. — Oceny szkolne. Stopnie należy utrzymać pod warunkiem ustalenia kryterjum dla sądu o pracy ucznia. Oceny, będąc subiektywne i zmienne, różnią się nawet samym założeniem, gdyż oceniać można postępy, dobrą wolę, wreszcie wyniki pracy. Jako punkt wyjścia dla rzeczowej oceny, autor zaleca porównanie wykresu stopni z krzywą prawdopodobieństwa. Umieszczając na osi poziomej liczby, wyrażające jakąś cechę (wzrost, waga...) a na pionowej — liczby, wskazujące, ilu osobników odpowiada poszczególnym wartościom cechy — otrzymamy krzywą w kształcie dzwonu, przy czem największą (u szczytu dzwonu) okaże się liczba osobników, posiadających daną cechę w stopniu przeciętnym. Krzywa prawdopodobieństwa stopni, według ogólnego prawa statystycznego, winna wykazać największą liczbę uczniów z trójkami, najmniejszą zaś z piątkami i jedynkami. Badając wykres stopni, który różnić się będzie od krzywej prawdopodobieństwa, nauczyciel zdoła rozważyć przyczyny: niesprawiedliwa ocena, nieodpowiednie ćwiczenie, anormalny poziom klasy. Rozmieszczenie stopni wskaże na względną wartość postępów każdego z osobna i odchylenia od kierunku zmian, jakim podlega klasa, jako całość. Jednakowoż osiągnięta w ten sposób klasyfikacja, wyrażając oceny względne, odsuwa na dalszy plan ocenę realnej wartości prac uczniowskich i nie uwydatnia zmian w poziomie klasy, np. obniżenia poziomu, zapóźnienia w nauce — krzywa bowiem zachowuje swój kształt. Należy więc znaleźć kryterjum poza klasą: autor zaleca porównanie danych z jednej klasy ze skalą norm, otrzymaną przez zbadanie setek uczniów przy pomocy wzorowych testów. Stopień postawiony uczniowi na skali norm odpowiadający wartości jego pracy, wyznacza nietylko względne miejsce w określonym zespole, lecz i prawdopodobne w szeregu wszystkich uczniów tego samego wieku i stopnia nauczania. Jednocześnie zaś krzywa, zbudowana na podstawie normatywnych stopni poszczególnych uczniów, pozwoli rozwiązać zagadnienie poziomu klasy przez swe odchylenia, korzyści stopni dobrych lub złych. Niezależnie od wartości orientacyjnej autor przypisuje wykresom stopni znaczenie wychowawcze, jako środka pobudzającego do pracy. Sprawa ocen zajmują się również pedagodzy angielscy. Skalę stopni należy ograniczyć do trzech, natomiast wprowadzić oceny trojaki: wyniki pracy (1, 2, 3), zdolności (A, B, C) i wysiłki (a, b, c), zostaną sklasyfikowane przy pomocy trojaki symbolów. Na oceny złoży się opinia nauczycieli, badania testowe, obserwacja zachowania i upodobania ucznia. „Podjęte zagadnienie jest niczem innym, jak zagadnieniem „wydajności pracy”, kończy swe wywody autor angielski. — Zeszyt 10, lipiec 1927, poświęcony szkole i życiu na wsi. Upiększenie życia wiejskiego (Sprawozdanie z prac Komisji, powołanej przez pierwszą M. N. Konferencję w Brukseli w 1925 r.). — Kluby młodych fermerów. — Popularna szkoła duńska w Elseneur (O uniwersytetach ludowych, stworzonych przez wychowawcę narodu duńskiego, Grundtviga). — Ewolucja własności rolnej

we Francji w ostatnim stuleciu. — Szkoła wiejska, kopciuszek pośród szkół (według artykułu w „Survey Graphic” o stosunkach w jednej ze szkół wiejskich Francji). Autorka chwali sobie pocziwą szkołę wiejską, która „w swem naturalnem i swobodnem działaniu uniknęła wielu wad, zaprzatających obecnie żądry postępu świat pedagogiczny”. Wspaniałej nowożytnej szkole z dziećmi, dowożonymi specjalnymi autobusami z całej okolicy, szkole urządzonej i prowadzonej w myśl zasady największej wydajności przy najmniejszym wysiłku, według ustalonego wzorca — przeciwstawia zwykłą, nieskomplikowaną szkółkę, w której uczeń nie jest objektem, kształtowanym według szablonu, lecz zwykłą istotą o indywidualnych właściwościach, która może np. dobrze rachować, a słabo czytać. W uczelni wzorowej popsuje linię, w szkółce wiejskiej zaś — rachuje ze stopniem piątym, a czyta z trzecim — również w myśl zasady najmniejszego wysiłku, stosowanej sposobem uproszczonym. Tyle, co do samego nauczania... Ironizując na temat wychowawczy, autorka daje obraz dzieci, które, za dobrze obsługiwane przez szoferów, woźnych i wreszcie wychowawców i nauczycieli, nie potrafią w końcu używać rąk i nóg, zatracają samodzielność, nie pojmą odpowiedzialności. Liczne Kongresy zalecają pracę ręczną, żywą przyrodę, naukę obywatelską, jako środki na samodzielność i uspołecznienie. W szkole wiejskiej trzeba zwyczajnie porąbać drwa, napalić w piecu, a w razie czadu czy ognia zaopiekować się młodszymi. Prosty życiowy sposób na wyrobienie solidarności społecznej. Współżycie młodszych i starszych, chłopców i dziewcząt prowadzi do wzajemnych ustępstw — kompromisów, nieuniknionych w społeczeństwie. Życie uczy i dlatego szkółka wiejska, będąc sobie kopciuszką, winna znaleźć życzliwą ocenę i skuteczne poparcie. — Poza artykułami z życia wsi znajdujemy niezmiernie bogaty materiał w postaci sprawozdań z książek i czasopism, wiadomości o zjazdach i konferencjach (wzmianka o M. N. Kongresie Rolnym w Warszawie), wreszcie o szkołach rolniczych w różnych państwach. Jako naczelné zagadnienie wysuwa się zjawisko dezercji młodego pokolenia ze wsi, zwłaszcza jednostek, które, osiągnąwszy pewien poziom kulturalny i umysłowy, wybierają miasto, symbol łatwego życia i wszelkich możliwości. Biuletyn Poradnictwa zawodowego. W Anglii nad wyborem zawodu czuwają organy Ministerstwa Pracy, łącznie z Komisją poradnictwa zawodowego, zależną od władz szkolnych. Za punkt wyjścia służy książeczka indywidualna, zawierająca dane o charakterze, zdolnościach i rozwoju fizycznym ucznia. Jednakowoż, jak to zaznacza M. Clift w M. N. Przeglądzie Pracy (kwiecień 1927), ostatnie słowo ma zgola odmieniany czynnik — bezrobocie! Mówiąc o wpływie rynku pracy na porady zawodowe, Clift stwierdza, że w większości wypadków praca obejmuje władzę nad dzieckiem natychmiast po opuszczeniu szkoły. „Nie istnieje dla niego żaden inny czynnik rozwoju umysłowego i wyrobienia społecznego. Często przez cały krytyczny okres młodzieńczości praca stanowi jedyną troskę i dążenie. Jeżeli więc ten podstawowy czynnik jest pozbawiony wartości wychowawczej, nie zapowiada nic na przyszłość — to jakżeż się dziwić, że młodocianych robotników opuszcza entuzjazm, żywość, inicjatywa i giętkość umysłu?” Biuletyn Psychologii doświadczalnej w omawianych pracach zdaje sprawę z metod i rezultatów badań nad dziećmi o wyższym uzdolnieniu. Z charakterystyk tysiąca dzieci wybitnych i trzystu genjuszów w dzieciństwie wynika, że inteligencja jest jednym z czynników genialności, a zatem testy inteligencji winny być stosowane przy selekcji. Inny badacz dochodzi do wniosku, że dziecko wybitnie uzdolnione jest pod każdym innym względem normalne, co należy mieć na uwadze przy organizowaniu szkół specjalnych. W dziale recenzji Biul. Psych. dośw. omawia prace autorek polskich: W. Dzierżbiokiej, O uzdolnieniach zawodowych nauczyciela wychowawcy i M. Grzegorzewskiej, Uwagi o strukturze psychicznej niewidomych od urodzenia (według Szkoły Specjalnej).

A. Ł.

KOMUNIKAT.

Polski Komitet Pomocy Dzieciom w sprawie konkursu rysunków dzieci.

Międzynarodowy Związek Pomocy Dzieciom w Genewie w dn. 31 stycznia 1927 r. powziął uchwałę zorganizowania światowego konkursu rysunków dzieci, celem zilustrowania Deklaracji praw dziecka, przyjętej na 1-ym Międzynarodowym Zjeździe Opieki nad Dzieckiem w Genewie w 1925 roku.

W tym celu zwrócił się on do wszystkich Komitetów i Stowarzyszeń, przyłączonych do Związku, a w ich liczbie i do Polskiego Komitetu Pomocy Dzieciom, z prośbą o przeprowadzenie konkursów w swoim kraju i reprezentowanie go na forum międzynarodowym.

Deklaracja Genewska przypomina całemu światu cywilizowanemu, jakie są prawa dziecka i wypływające stąd obowiązki społeczeństwa. W myśl 1-go punktu Deklaracji, że każde dziecko powinno mieć możliwość normalnego rozwoju—zarówno pod względem fizycznym jak i duchowym—Deklaracja nakłada na społeczeństwo obowiązek nakarmienia dziecka głodnego, pielęgnowania chorego, dania opieki dziecku niedorozwiniętemu, sprowadzenia na dobrą drogę wykołajonego, przygarnięcia opuszczonego i sieroty. Deklaracja dalej stwierdza, że w czasie niedostatku dziecko najpierwsze powinno otrzymać pomoc, że należy mu dać możliwość zapracowania na życie, chronić je od wszelkiego wyzysku i rozwijać w niem gotowość służenia braciom najlepszymi swymi zaletami.

Międzynarodowy Związek Pomocy Dzieciom, organizując światowy konkurs rysunków dzieci na powyższe tematy, ma na względzie cele wychowawcze i społeczne: chce tą drogą pobudzić swobodną twórczość dziecka, porównać charakter tej twórczości u różnych narodów oraz rozpowszechnić hasła opieki społecznej. Przeniknięcie humanitarnych idei Deklaracji Genewskiej w duszę dziecka przyczyni się do jego uspołecznienia, a rozpowszechnienie ich i spopularyzowanie wśród szerokich warstw społeczeństwa przygotowuje grunt dla intensywniejszej działalności w zakresie opieki nad dziećmi i młodzieżą.

Motywy, które wysuwają inicjatorzy konkursu, nie mogą być nam obce. Nadto przybywa dla nas i ten wzgląd, że nie powinno nas braknąć tam, gdzie wszystkie narody przedstawia twórczość swych dzieci. Dlatego też na propozycję Międzynarodowego Związku Pomocy Dzieciom wzięliśmy na siebie zadanie przeprowadzenia konkursu w Polsce.

I oto zwracamy się do społeczeństwa z prośbą o poparcie naszych usiłowań, w szczególności zwracamy się do wszystkich organizacji nauczycielskich, by poparły nasze projekty na drodze organizacyjnej i zainteresowały nimi nauczycielstwo; do kierownictw szkół powszechnych i średnich, by przeprowadziły konkurs wśród swoich uczniów; wreszcie do prasy z prośbą o rozpowszechnienie konkursu, by wieść o nim dotarła do najdalszych kresów Rzeczypospolitej, byśmy zgromadzić mogli prace wszystkich dzieci w Polsce.

W konkursie mogą brać udział dzieci szkolne do lat 14-tu, wszystkich narodowości, zamieszkujących Polskę. Nadesłane prace będą ocenione w poszczególnych grupach narodowościowych, przez sąd konkursowy P. K. P. D.; prace nagrodzone zostaną wysłane na konkurs międzynarodowy. Termin nadsyłania prac wyznaczony został na dzień 15-go lutego 1928 roku.

Po bliższe szczegóły, regulamin konkursu i instrukcję, dotyczące

jego przeprowadzenia, należy się zwracać do Polskiego Komitetu Pomocy Dzieciom (Warszawa, ul. Jasna 11, II piętro, Komisja konkursu rysunków).

Tylko liczny udział dzieci w konkursie może zapewnić powodzenie naszej akcji i pozwoli wybrać istotnie najlepsze prace dla przesłania na konkurs i wystawę międzynarodową.

Regulamin Konkursu Rysunków Dzieci w Polsce. Art. 1. Polski Komitet Pomocy Dzieciom urządza konkurs rysunków między dziećmi całej Polski. Tematem konkursu jest zilustrowanie t. zw. Deklaracji Genewskiej.

Art. 2. W konkursie mogą brać udział wszystkie dzieci do ukończonych lat 14-tu. Dzieci dzieli się na 3 grupy: a) poniżej lat 10, b) od 10 do 12 lat, c) od 12 do 14 lat.

Art. 3. Dziecko, biorące udział w konkursie, musi złożyć 5 kompozycji o rozmiarach najmniej 20×25 cm., a najwyżej 20×50 cm. Dzieci do lat 10 mogą ograniczyć się do 2 — 3 kompozycji według swego wyboru.

Art. 4. Każdy z 5-ciu punktów deklaracji powinien być zilustrowany jednym rysunkiem.

Art. 5. Dzieci mogą wykonać kompozycje dowolnym sposobem: czarnym ołówkiem, atramentem, ołówkiem kolorowym, farbami wodnymi lub olejnymi i t. p.

Art. 6. Dzieci mogą brać udział w konkursie za pośrednictwem szkoły lub takich instytucji, jak np. zakłady wychowawcze, bursy, internaty, kluby, świetlice, ogniska, które przeprowadzą konkurs u siebie i prześlą prace do Komisji konkursu rysunków w Warszawie.

Art. 7. Kompozycje winny być podpisane przez autora, a podpis poświadczony na odwrocie przez nauczyciela lub kierownika instytucji, który potwierdzi wiek dziecka i zaświadczy, że kompozycja jest wykonana bez pomocy.

Nadto winna być podana narodowość dziecka oraz miejscowość, w której jest szkoła lub instytucja.

Art. 8. Szkoła lub instytucja dokonywa pierwszej selekcji prac, przesyłając do Komisji te, które uważa za odpowiednie.

Art. 9. Komisja konkursu po otrzymaniu prac klasyfikuje je według narodowości dzieci i ocenia w poszczególnych grupach narodowościowych.

Art. 10. Dla oceny prac powołany będzie specjalny sąd konkursowy.

Art. 11. Nagrody będą przyznawane każdej kategorii a), b) i c) (patrz art. 2) oddzielnie. Nagrody stanowiąc będą książki, roczniki pism dla dzieci, zbiory reprodukcji, przybory rysunkowe oraz listy pochwalne.

Art. 12. Termin nadsyłania prac upływa z dniem 15 lutego 1928 r.

TEKST DEKLARACJI GENEWSKIEJ,

przyjętej na Międzynarodowym Zjeździe Opieki nad Dzieckiem w Genewie 1925 roku.

Niniejszą Deklaracją, nazwaną „Deklaracją Genewską”, mężczyźni i kobiety wszystkich narodowości uznają, że ludzkość winna dać dziecku wszystko, co posiada najlepszego i stwierdzają, że ciąży na nich, bez względu na rasę, narodowość i wyznanie, następujące obowiązki:

1. Dziecku powinno się dać możliwość normalnego rozwoju fizycznego i duchowego.

2. Dziecko głodne winno być nakarmione; dziecko chore — pielęgnowane; dziecko wykojezone — zwrócone na właściwą drogę; dziecko upośledzone fizycznie lub umysłowo — otoczone opieką; sierota i dziecko opuszczone — przygarnięte i wspomagane.

3. Dziecko powinno przed innemi otrzymać pomoc w czasie klęski.
4. Dziecko powinno być przygotowane do zarobkowania na życie i chronione przed wszelkim wyzyskiem.
5. Dziecko powinno być wychowane w wierze, że jego najlepsze cechy winny być oddane na usługi współbraci.

Instrukcja dla nauczycieli, przeprowadzających konkurs rysunków dzieci w Polsce.

Przeprowadzenie konkursu na terenie klasy winno być oparte na porozumieniu i współpracy nauczyciela rysunków i wychowawcy klasy.

Przed przystąpieniem do pracy można urządzić pogadankę na temat: „Co to jest opieka społeczna i w jaki sposób społeczeństwo zajmuje się dziećmi, potrzebującymi jego opieki”. Poziom pogadanki zależy od wieku dzieci. W pogadance można zwrócić uwagę na braki w życiu wielu dzieci i na istniejące instytucje państwowe i społeczne, które tym brakom usiłują zaradzić. W zakończeniu należy wspomnieć o Międzynarodowym Związku Pomocy Dzieciom w Genewie, który rozpowszechnia w całym świecie zasady, mające stanowić temat rysunków dzieci.

Po tym ogólnym wstępie można już uprzystępnąć dzieciom treść poszczególnych punktów Deklaracji Genewskiej.

Deklaracja Genewska zawiera właściwie 11 tematów (z których dziecko wybiera 5):

1. Dziecko winno mieć możliwość normalnego rozwoju fizycznego.
2. Dziecko winno mieć możliwość normalnego rozwoju duchowego.
3. Dziecko głodne winno być nakarmione.
4. Dziecko chore winno być pielęgnowane.
5. Dziecko wykołejone winno być zwrócone na właściwą drogę.
6. Dziecko upośledzone fizycznie lub umysłowo winno być otoczone opieką.
7. Dziecko opuszczone i sierota winno być przygarnięte i wspomagane.
8. Dziecko przed innemi winno otrzymać pomoc w czasie klęski.
9. Dziecko winno być przygotowane do zarobkowania na życie.
10. Dziecko winno być zabezpieczone przed wszelkim wyzyskiem.
11. Dziecko winno być wychowywane w wierze, że jego najlepsze cechy powinny być oddane na usługi współbraci.

Omawiając pierwszy i drugi temat, możnaby wskazać na to, że szkoły wraz ze wszystkimi urządzeniami, mającymi na względzie rozwój fizyczny i umysłowy dziecka, stwarzają te warunki normalnego rozwoju, a zatem różne sceny z życia szkolnego mogłyby być ilustracją tego tematu.

Celem zilustrowania 2-go punktu Deklaracji Genewskiej, składającego się z 5-ciu tematów, (3 — 7 włącznie) możnaby wskazać na różne upośledzenia dzieci, jak głód, choroba, sieroctwo, wykołejenie, oraz opowiedzieć o usiłowaniach, by im choć częściowo zaradzić i o instytucjach, które powstają, żeby karmić głodne, leczyć chore, opiekować się opuszczonymi dziećmi.

Temat 8-my (punkt 3-ci Dekl. Genewskiej) można uprzystępnąć, opowiadając dzieciom o różnych klęskach społecznych, (wojna, głód, powódź) w których dzieci, jako najsłabsze, korzystają przedewszystkiem z pomocy i opieki; temat 9-ty (punkt 4-ty) — opowiadając o potrzebie nauczania dzieci celem przygotowania ich do pracy zarobkowej we właściwym czasie, a temat 10-ty — mówiąc o zmuszaniu dzieci do pracy nieodpowiedniej, do pracy ponad siły i o sposobach ochrony dzieci przed wyzyskiem (prawodawstwo ochronne, inspektoraty pracy i t. p.).

Wreszcie 11-ty temat głosi, że dziecko winno być wychowywane w myśl zasad solidarności społecznej. Temat ten rysunkowo mogą wyrazić np. sceny pomocy okazanej ze strony dziecka słabszemu od niego, sceny wzajemnej pomocy dzieci, współzycia szkolnego i t. p.

Ważne jest, by nauczyciel, uprzystępniając uczniom treść każdego punktu Deklaracji Genewskiej, nie podawał gotowych tematów, lecz wybór ich i wykonanie pozostawiał wyobraźni dziecięcej.

Podane powyżej ogólne wskazania powinien nauczyciel przemyśleć i opracować w zastosowaniu do wieku, poziomu umysłowego, środowiska i charakteru swych wychowanków.

SPROSTOWANIA.

W artykule pani W. Sztetner p. tyt: „Biblioteczka dziecięca i czytelnictwo na terenie Ognisk Dziecięcych”, drukowanym w Nr. 7-mym, zakradła się omyłka: na str. 206, wiersz 33 powinno być: świetlicowych, zakładów zamkniętych itp...

W artykule p. R. Gnuśowej p. t. „Śpiewnik dziecięcy a metodyczne ujęcie śpiewu”, w Nr. 9-ym na str. 245 wiersz 23-ci napisano błędnie: rytm systematyczny, zamiast—symetryczny. Nadto w spisie treści numeru wydrukowano błędnie nazwisko autorki: R. Grus, zamiast R. Gnuś.

W związku z notatkami, które były umieszczone w odpowiedziach redakcji Pracy Szkolnej w Nr. 2-gim z dn. 28.II.1926 r. i w Nr. 3-cim z dn. 31.III.1926 r. w sprawie stosowania w szkole kary milczenia zwanej „niemcem” — po dokładnem zbadaniu sprawy stwierdzono, że kara taka była istotnie stosowana, a tem samem zarzut, że kol. Dąbrowski podał informację nie opartą na faktach sprawdzonych — upada.

ODPOWIEDZI REDAKCJI.

Kol. Świągost — Siedlce. Odpowiedź dać możemy dopiero do przeczytaniu artykułu, prosimy więc o przysłanie go redakcji.

Kol. F. Tryszczyla — Kołomyja. Potwierdzamy odbiór dwu artykułów. Odpowiedź damy listowną. Artykuły są honorowane. Za życzliwą opinię dziękujemy Sz. Koledze.

Kol. M. Kossak — Srebrniki. Bardzo trudno o literaturę do wspomnianego przez Sz. Kolegę tematu. Wskazać możemy obszerną pracę prof. B. Nawroczyńskiego „Uczeń i klasa”, z której wybrać należy potrzebny materiał; można coś znaleźć w „Szkole twórczej” Rowida, w „Metodyce pierwszych lat nauczania” Jeleńskiej (rozdz. II Zadania nauczania). Należałoby podkreślić znaczenie zainteresowań indywidualnych i zasadę samodzielności pracy, sprawę indywidualizowania wymagań, jakie stawiamy uczniom.

TREŚĆ NUMERU 9-go: 1) Prof. F. Znaniecki: Funkcja społeczna nowoczesnej szkoły. 2) Orland Sz. Jak to było w oddziale IV-ym. 3) G. Wuttke: Muzea szkolne. 4) R. Rudzińska: Spostrzeżenia przyrodnicze. 5) Sprawozdania i oceny: L. Piaget. La représentation du monde chez l'enfant. M. Librachowa. 6) Korespondencja naszych dzieci z Japonją. Dr. Birnbaum. 7) Przegląd czasopism francuskich. A. Ł. 8) Komunikat Polskiego Komitetu Pomocy Dzieciom w sprawie konkursu rysunków. 9) Sprostowania. 10) Odpowiedzi Redakcji. 11) Dodatek do numeru 9-go „Pracy Szkolnej” Notatnik ścienny do spostrzeżeń fenologicznych.

Redaktor: MARJA LIBRACHOWA.

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

Odbito w drukarni „Robotnika”, Warecka 7.