

# PRACA SZKOLNA



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



H. WALAWSKA.

## ZNACZENIE I ZADANIA SZKÓŁ PRÓBNYCH

Z pomiędzy wielu sposobów reformy szkoły jednym z bardzo rozpowszechnionych obecnie jest zakładanie szkół próbnych (doświadczalnych).

Pedagogika współczesna, opierając wychowanie na zasadach znanych już niejednokrotnie z teorii pedagogicznej, szuka dla nich mocnych podstaw naukowych. Z drugiej strony, aby ich wartość realną sprawdzić, wkracza na drogę ich realizacji. Poszczególni pedagodzy podjęli w różnych krajach wielką i ważną pracę. Wyrośli w społeczeństwach współczesnych, wnieśli w idee ducha życia współczesnego, własną indywidualność, a powołując do życia organizmy szkolne, wypełnili je własną twórczością. W ten sposób powstały szkoły Dewey'a, Decroly'ego, system daltoński, metoda projektów i inne. Te cele mieli na oku pedagodzy niemieccy Kerschensteiner, Gaudig, Berthold Otto, Luzerke i inni, te idee były przedmiotem przy stwarzaniu zakładów Lietz'a.

Jakkolwiek niektóre z tych szkół były podstawą do reformy szkolnictwa w całym kraju (Belgja), inne przyjęły się i rozpowszechniły, lecz nie w swej ojczyźnie (system dalt. w Angliji), inne były bodźcem do reformy szkół w poszczególnych krajach, żaden z tych znanych typów szkół nowych nie zdobył powszechnego uznania i nie dał odpowiedzi na wszystkie pytania, które stawia pedagogika teoretyczna i praktyczna. Spełniły one jednak swoje wielkie zadanie. Wykazały (obecnie) wartość realną idei, którą uznały za naczelną; posiadając swoje mocne strony, wykazywały jednocześnie braki i niezadawalając, pobudzały do nowych prób. Założenie z góry przyjęte mogło w praktyce nawet zawieść zupełnie, mogło okazać się jednostronnem ujęciem całości zadania kształcenia i wychowania. Czasem mimo dobrych wyników, próba nie zdobywała popularności, gdyż zbyt niedostępne dla szerokiego stosowania warunki czyniły ją niezdatną do przyjęcia. Widzimy w dziedzinie pedagogiki wyraźnie, jak systemy niedostosowane do psychiki narodu nie przyjmują się. W Niemczech, gdzie idea szkoły pracy ma historię swego rozwoju, gdzie w imię jej stwarzano bardzo różniące się między sobą typy szkół, można obserwować doskonale, jak ucieleśnianie tej samej myśli daje w rezultacie różne twory, tu można

stwierdzić, jak wielka przepaść istnieje w tej dziedzinie między myślą, a czynem, dającym jej realne życie. W Niemczech przechodziła idea szkoły nowoczesnej okresy rozwoju w ścisłym związku z wprowadzaniem jej w życie; liczni reformatorzy — od tych, którzy przystępowali do pracy z gotowymi założeniami i z programem, aż do tych, którzy snuli romantyczne marzenia o stworzeniu z dzieci szkolnych społeczności samorzutnie powstałej i rządzącej się własnymi prawami, torowali szkole nowoczesnej drogę. W ten sposób zostało oświetlone niejedno zagadnienie wychowawcze i wypróbowane zostały rozliczne metody pracy. I jakkolwiek nie wszystkie pomysły zdołały wytrzymać próbę przy ich praktycznej realizacji — jednakże myśl pedagogiczna coraz bardziej, dzięki tym wysiłkom, potężnieje.

Pionierzy idei odrodzenia szkoły prócz żniwa doświadczeń własnych, przekazali innym zapał do dalszej pracy. Powstała bogata literatura pedagogiczna, oparta na podstawach współczesnej psychologii, nawiązano bezpośrednią styczność psychologów badaczy ze szkołą i w rezultacie wszystkie te czynniki wytworzyły atmosferę fermentu, która przenikała nietylko do nauczycielstwa, ale dotarła nawet do władz szkolnych.

Protest przeciwko dotychczasowemu systemowi szkolnemu, niemożność sprostanania wymaganiom programów szkolnych, braki w wychowaniu i wykształceniu młodzieży, opuszczającej szkołę, rozdziwki między ideałami, naturalnymi prawami rozwoju dziecka i drogami, po których szkoła kroczy, chcąc ten ideał osiągnąć — to negatywne dane, które parły ku innemu, niż dotąd, rozwiązaniu zagadnień wychowawczych.

Uznanie prawa dziecka do życia własnym życiem, do własnego języka, do zajmowania się treściami, nie przerastającymi jego dojrzałości, nie zaprzeczającymi jego naturalnym zainteresowaniom, wyzwoleńcze dziecko ze stanu nieruchomości, na który było skazane przez poważną część swego młodego życia, uznanie sił wewnętrznych dziecka, praw, które kierują jego rozwojem — to pozytywne hasła, pod którymi zaczęły pracować szkoły doświadczalne.

Praca nad wewnętrzną reformą szkoły, prowadzona od lat, bynajmniej nie słabnie. Odbywa się obecnie w warsztatach, gdzie nietylko realizuje się gotowe koncepcje pedagogiczne, ale z bieżącego prądu życia, ze zmiennych i różnorodnych jego przejawów snuje się wskazania dla rozwoju i kształtowania młodzieży; tam właśnie rodzą się pomysły najcenniejsze i tam rozwiązuje się zagadnienia, które najbardziej wnikliwie umyśły, daremnie próbują rozwiązać „na pamięć”.

Skromny nauczyciel, nie ten „uczący”, nie „wszystkowiedzący” mistrz, nie nieomyślny autorytet, ale ów Pestalozzi, głęboko czujący swą rolę, staje przy warsztacie pracy u boku swoich uczniów, aby ich prowadzić — przez nich prowadzony. Praca ta trudna, może być tylko dokonana przy dużym nakładzie uczucia, zapału i wiary.

Wszędzie, gdzie współcześnie powstają szkoły próbne (doświadczalne), grono dobranych ideowo, choć różniących się sposobami realizacji tych idei ludzi, podejmuje zbiorową pracę. W szeregu szkół próbnych, które zwiędziały w różnych krajach Niemiec, prawie nie znajdzie się szkoły, w której na pierwsze miejsce wysuwałaby się jednostka, jako reformator, usuwając w cień współpracowników. Zespołowość pracy stanowi najcharakterystyczniejszą i jednocześnie najistotniejszą cechę szkół prób-

nych. Bezimienni pracownicy, widoczni tylko w radosnej atmosferze pracy, mówią o niej w sprawozdaniach z zapalem. W pracy szkolnej, w stosunku do dzieci nie odczuwa się w „Studienrache” czy „Oberlehrerze”<sup>1)</sup> tych ambicji urzędniczych, na któreby wskazywał tytuł, a jest bezprezjensjonalny nauczyciel, dumny nie z tytułu, doczeplonego do nazwiska, ale z tej przyjaźni i zaufania, które wzbudzić potrafił u swoich wychowanków.

Szkoły próbne pod względem kierunku pedagogicznego, organizacji pracy, zespołu uczniów, posiadają najzupełniejszą swobodę. Są oddane w zupełności nauczycielstwu. Odpowiedzialność za szkołę jest odpowiedzialnością społeczną. Władze szkolne darzą je najzupełnijszym zaufaniem. Jak nieograniczoną swobodę posiadają niektóre z owych szkół stwierdziłam na lekcjach i w rozmowie z nauczycielstwem poszczególnych szkół, np. w szkole w Magdeburgu w Prusiech, w Hamburgu, gdzie poszczególni nauczyciele, pod względem programu, zajęć codziennych są ograniczani tylko własnymi możliwościami, to znaczy, że nie czując się powołanymi do prowadzenia niektórych przedmiotów lub prac, powiedzmy ćwiczeń cielesnych, czy matematyki, muszą uzgodnić swe zajęcia z zajęciami innych kolegów i dokonać najracjonalniejszego podziału pracy.

Zdarza się więc, że szkoła nie jest wcale jednolitą, zwartą w sobie całością taką, aby program nauczania w danym roku w poszczególnych klasach uzupełniał się, aby np. 3 kl. była dalszym ciągiem 4-ej (odwrotny porządek liczenia klas niż u nas). Ale i w tym wypadku nie dzieje się krzywda dzieciom, bowiem wówczas nauczyciel wychowawca prowadzi swoją klasę przez szereg lat, w jego pracy zachowana jest ciągłość, porządek, konsekwencja. Niejednokrotnie dwa organizmy złożone z 20-tu lub więcej oddziałów, posiadają po kilka klas równoległych, w których praca jest rozmaito prowadzona, zależnie od nauczyciela. Ta różnorodność dróg jest zrozumiałą: wypróbowywanie ich jest przecież zadaniem szkoły próbnej. Swoboda pozostawiona zespołowi nauczycielskiemu, podnosi poczucie odpowiedzialności, zaostrza uwagę, nakazując krytyczny stosunek do własnych poczynań, wyzwala całą energję, zwróconą ku wydobyciu maksimum wartości z metody stosowanej w pracy z dziećmi.

Nie jest bynajmniej rzeczą przypadku, że najwięcej prób w zakresie praktyki szkolnej robi Ameryka. Nietylko w inicjatywie anglosasa należy może szukać przyczyny tego zjawiska, ale w formach życia społecznego i organizacji szkolnej, które pozwalają rozwijać się inicjatywie.

Szkoły próbne wyprzedzają wszelką na dużą skalę zakrojoną reformę, dlatego też państwa, które dokonały reformy szkolnictwa, chcąc ją racjonalnie przeprowadzić, oparły ją na podstawie tych prób: Wiedeń np. przed reformą szkolnictwa austriackiego, bo już w r. 1919 miał na swym terenie 156 klas próbnych<sup>1)</sup>, a korzystał ponadto z doświadczeń innych szkół niemieckich Berlina, Hamburga, Lipska, Bremy, Szwajcarii niemieckiej.

Niemcy, naród systematycznej pracy, posiada cały szereg szkół próbnych. Jak w najbardziej rygorystycznym kraju niemieckim,

---

<sup>1)</sup> Tytuły urzędnicze: radca szkolny, starszy nauczyciel (dyrektor).

<sup>1)</sup> Die neuzeitliche deutsche Schule. Bericht über den Kongress. Berlin, 1928.

t. j. w Prusiech, pojmuje minister oświaty rolę tych szkół czytamy w „Jugendherberge” 1928 — S. 1.:

„Szkolnictwo publiczne, z istoty swej może tylko bardzo powoli przyjmować nowe myśli — zwłaszcza bez wypróbowania nie można nigdy twierdzić, czy zawsze uwodzicielsko brzmiące piękne idee okażą się w praktyce również użyteczne, tem ważniejszą jest więc rzeczą śledzić działalność szkół próbnych, obserwować je i materialnie wspierać. A więc precz z biurokratyczną małodusznością w stosunku do szkół próbnych. Ludzie odpowiedzialni powinni bacznie się im przyglądać, otworzyć trzos, a przedewszystkiem serce, bo tam sieją idealnie myślący ludzie to, z czego potem inni będą zbierać plony”.

Szkoły próbne, to piękna praca tworzenia form życia dziecka w szkole — to próba dania odpowiedzi na dziesiątki zagadnień, przed którymi staje wychowawca i organizator — to próba wymierzenia siły i zakresu tego wpływu, który szkoła, jako instytucja wywierać może i powinna,

to próba wymierzenia możliwości świadczeń ze strony dziecka w zakresie pracy umysłowej w różnych okresach rozwoju;

— to warsztat, który powinien dziecku zapewnić wszystko, w czym mogą znaleźć punkt zaczepienia jego zainteresowania, a siły fizyczne i duchowe materiał do ćwiczeń,

— to wreszcie miejsce, gdzie ma się wypracować typ osobowości nauczyciela, powołanego do prowadzenia pracy w myśl nowych idei pedagogicznych.

Stąd dziś już wysunięte zostały żądania stworzenia szkół próbnych nietylko na poziomie najwyższej formy organizacyjnej, ale również dla szkół niższego typu, a więc próbnych szkół wiejskich. Szkoły te, kształtujące olbrzymi procent dzieci, mają swoje odrębne zagadnienia organizacyjne i wychowawcze, które są niemniej ważne, a częstokroć do praktycznego rozwiązania znacznie trudniejsze.

Współczesne szkoły próbne nie zamykają oczu na warunki życia w demokratycznym społeczeństwie, wśród którego istnieją, lecz przeciwnie, życie społeczne jest najważniejszym może regulatorem ich działalności. Fakt ten stawia je przed zadaniami nowymi i ważnymi.

Jednolitość szkolnictwa stanowi zasadę organizacyjną, która z wielu względów najlepiej odpowiada współczesnej demokratyzacji życia społecznego. Stojąc na gruncie tego hasła, szkoły próbne mają do spełnienia zadanie bardzo trudne i poważne; treścią swą wykracza ono poza ramy pracy czysto pedagogicznej, wchodzi w zakres zagadnień organizacji szkolnictwa, nie dając się rozwiązać w ramach jednej szkoły, wymaga porozumienia i współpracy różnych typów szkół.

Podobnie, jak powyższa i dalsze zasady wypływają z faktu przynależności szkoły do społeczeństwa, w którym ona istnieje. Cele i ideały, które sobie stawiają szkoły próbne, duch, jakim są przepełnione, muszą mieć swe odpowiedniki w otaczającym je środowisku społecznym. Dlatego też żadna ze szkół próbnych nie odosobnia się, nie staje poza społeczeństwem, nie otacza się atmosferą przez siebie dla siebie wytworzoną, żadna nie łąduje sztucznych wartości, którym życie społeczne albo zaprzecza, albo rozwijać się nie pozwala.

Podobnie i pod względem metody pracy, szkoły próbne, zmierzając z jednej strony do zapewnienia swobody i rozwoju indywidualności, z drugiej strony, licząc się z czynnikami społecznej organizacji pracy — opierają ją na zasadzie współdziałania.

Pod względem organizacji życia szkolnego zjawia się zatem nowe momenty, które polegają na nawiązywaniu mocnego kontaktu ze społeczeństwem przez: 1-o) wprowadzenie w organizm życia szkolnego komórki pod względem społecznym najpierwotniejszej, ale najbardziej w sobie odżywczej, t. j. rodziny; 2-o) wprowadzenie szkoły w szersze kręgi życia społecznego i połączenie jej z różnymi społecznymi instytucjami.

Wszystkie te postulaty są przez poszczególne szkoły próbne w rozmaity sposób i w rozmaitym stopniu realizowane. Postulat szkoły jednolitej wymaga od szkół próbnych, będących częścią istniejącego systemu szkolnego, poszukiwania dróg dla przekształcenia go na bardziej elastyczny i celowy, co w ramach istniejących ustaw szkolnych jest rzeczą bardzo trudną.

W tej części zagadnienia szkoły jednolitej, która obejmuje stosunek szkoły powszechnej do średniej i odwrotnie, obydwa typy szkół mają, z racji swej odrębności, nieco odmienne zagadnienia i trudności.

Szkoły powszechne starają się znaleźć sposób na to, ażeby przejście ze szkoły powszechnej do średniej było dla dziecka najmniej odczuwalne i przypadało w najodpowiedniejszej chwili. Najłatwiej może nastąpić porozumienie z tak zwanymi „Aufbauschulen“, t. j. ze szkołami średnimi, które przyjmują uczniów po ukończeniu 7-miu lat szkoły powszechnej. Na tej drodze najłatwiej rozwiązuje się sprawa przejścia do szkoły średniej i sprawa programu szkoły powszechnej, jak również metod pracy w niej stosowanych. W Prusiech np. już w r. 1928 było tych szkół 150 <sup>1)</sup>.

Szkoły próbne powszechne najłatwiej osiągają porozumienie z temi szkołami średnimi, które pracują w tym samym, co one duchu. Dowodzi tego chociażby forma egzaminu wstępnego do szkoły średniej, który się odbywa jako zwyczajna lekcja lub szereg lekcji w szkole powszechnej, na których są obecni nauczyciele szkoły średniej i powszechnej (Magdeburg, szkoła próbna na Sedansing).

Jak głęboko niektóre ze szkół próbnych wnikają i starają się przeciwdziałać wadliwościom obecnego systemu szkolnego, którego sztywność odbiera nieraz nazawsze możliwość kształcenia się jednostkom rzeczywiście zdolnym, dowodzi próba dokonana przy szkole w Neukölln (Berlin); próba ta miała na celu doprowadzenie do uniwersytetu tych byłych uczniów szkół powszechnych, którzy oderwani od pracy zarobkowej, teraz już jako robotnicy, wzięwszy udział w 3-letnim kursie szkoły średniej, osiągnęli przygotowanie do egzaminu dojrzałości.

Wszystkie szkoły próbne zajęły w stosunku do postulatu jednolitości szkolnictwa stanowisko pozytywne, jako szkoły współpracujące całym wysiłkiem ze społeczeństwem nad wydobyciem z niego tych sił, które posiada, które mu są potrzebne, a które mogłoby utracić!

Złagodzenie stosunku szkoły powszechnej do średniej nie wyczer-

<sup>1)</sup> Pädagogische Beilage der Leipziger Lehrerzeitung, 1928; str. 35.

puje bynajmniej zagadnienia systemu szkoły jednolitej; jest tylko jego częścią. Nietylko zawody, do których toruje drogę uniwersytet potrzebują ludzi zdolnych. Dobrobyt kraju domaga się zdolnych pracowników w rolnictwie, przemyśle i handlu. Szkolnictwo zawodowe, wplecione w całą organizację szkolnictwa, umożliwi młodzieży wybór jednej z wielu dróg, pozostawiając szkole średniej ogólnokształcącej jej właściwą rolę przygotowywania do studiów wyższych. Racjonalnie zbudowany system szkolny może być w dużym stopniu regulatorem przy kierowaniu młodzieży do różnych zawodów. Na tem stanowisku stoi wymieniona wyżej szkoła w Berlinie — Neukölln; organizuje ona pod jednym kierownictwem kompleks szkół, któryby mógł rozwiązać zagadnienie szkoły jednolitej w pełnym znaczeniu słowa. Próba taka, uprzedzając reformę, toruje jej drogę, bada warunki do jej przeprowadzenia, wypróbowując formy organizacyjne, pozwalając na dostosowanie systemu szkolnego do aktualnych potrzeb życia.

Jest to jedna z prób najciekawszych na dużą skalę zakrojonych. Poświęćmy jej więcej miejsca w następnym artykule.

## RYTA GNUS.

### AUDYCJE MUZYCZNE W SZKOLE <sup>1)</sup>

(Dokończenie).

Program tych audycji dziecięcych w oddz. III-cim byłby mniej więcej taki sam, tylko utwory nieco trudniejsze i dłuższe, nieco więcej objaśnień ze strony nauczyciela. Tak np. można opowiedzieć dzieciom krótko i bardzo przystępnie o krakowiaku, oberku, marszu, mazurze, polce; po czem rozpoznaje się te tańce, jak taktuje się każdy z nich; można zestawić piosenki wesołe i wykazać różnice ich nastroju; można grać urywki melodii znanych i nieznanymi i polecić rozpoznawanie. Dzieci niezmiernie zainteresuje taki stosunek do muzyki. Wiem o tem z praktyki, gdyż nietylko w szkole powszechnej tego rodzaju ćwiczenia słuchowe, odbywane podczas lekcji, były przyjęte przez dzieci z ogromnem zadowoleniem, ale nawet w przedszkolu rozpoznawanie piosenek znanych i nieznanymi z pomocą fortepianu czy cymbałków sprawiało dzieciom wiele radości.

W oddz. IV-ym możnaby rzecz poprowadzić już nieco inaczej. Dzieci więcej umieją z teorii muzyki, wogóle więcej są rozwinięte, dłużej mogą zatrzymać myśl na jednym przedmiocie, potrafią się skupić gdy nauczyciel będzie mówił. Może więc tu być maleńkie słowo wstępne. Można np. ugrupować piosenki według ich charakteru, nie więcej niż po trzy, cztery w jednej grupie, i wykonać kilka takich grup. 1. Piosenki wesołe i pogodne, ale nie o tanecznym rytmie. 2. Smętne, minorowe. 3. Taneczne. 4. Marsze. Po audycji urządzić ankietę ustną czy piśmienną, która wykazuje, jakie grupy otrzymały najwięcej głosów (ankieta powinna być imienna, wiele ciekawych danych o upodobaniach muzycznych klasy zbierze się w ten sposób). Albo, tam, gdzie można, zorganizować audycję mieszaną: i śpiew, i skrzypce, i fortepian, opowiedzieć przystępnie, jak się gra na

<sup>1)</sup> Patrz — początek Nr. 7, wrześniowy.

skrzypcach, a jak na fortepianie, pokazać główne rzeczy — mechanizm tworzenia się dźwięku i mechanizm pedałów i znowu polecić dzieciom wypowiedanie się, który z tych trzech rodzajów muzyki trafił komu najczęściej do przekonania. Do audycji dla oddz. IV-go wprowadziłabym łatwe kawałki na skrzypce lub na fortepjan. W repertuarach pedagogicznych fortepianowych (stopień I, II, III) sporo znajdzie się odpowiednich przystępnych utworów, zaś krótkich utworów skrzypcowych dostarczą szkoły na skrzypce, pisane dla użytku seminarjów. Wprowadziłabym jeszcze do tych audycji zaśpiewanie kilku piosenek przez grupę dzieci zdolniejszych. Piosenki musiałyby być pięknie wykonane i wycieniowane. Niezawodnie uczyniłoby to wrażenie na pozostałych dzieciach i zachęciłoby je do pracy nad wykończeniem pieśni w klasie.

Można także, łącząc przyjemne z pożytecznym i nawiązując do materiału, przerabianego w tym oddziale według programu, zapowiedzieć dzieciom, że usłyszą piosenki we wszystkich taktach, które umieją, i że mają je rozpoznać. Znakiem rozpoznania będą kłaśnięcia; np. jedno na takt dwumiarowy, dwa na takt czteromiarowy, trzy na takt trzymiarowy i cztery na takt sześciomiarowy.

Podział audycji na pewne poziomy w stosunku do oddziałów jest rzeczą bardzo względną. Nikomu nie jest tajemem, że program śpiewu w szkole powszechnej niezawsze i niewszędzie daje się przerobić, iż coraz to spotyka się oddział IV-ty na poziomie II-go, V-ty na poziomie II-go lub III-go itd. Audycje należy ściśle stosować do stopnia umuzykalnienia, rozwoju, inteligencji klasy. Dzisiejsza nauka śpiewu nie jest i nie może jeszcze być ujednostajniona co do wyników, zbyt wiele, jak dotąd, istnieje warunków niepomyślnych: niedostateczne przygotowanie muzyczne nauczycielstwa, słaba naogół muzykalność dzieci i mała ich kultura, trudności, wpływające z samej pracy w obecnym stanie rzeczy. Byłoby więc niedorzecznym trzymać się jakiegokolwiek formalnego podziału tam, gdzie poziom bardzo niski. W wielu wypadkach wystarczy np. dla oddziału IV-go taka audycja, jaką gdzieindziej urządzają dla oddz. II-go.

Zwróć jeszcze uwagę na nieprzeładowywanie audycji ilością piosenek i utworów wykonywanych. Dzieci nigdy nie powinny odchodzić znużone.

Po wszystkim, co było już powiedziane wyżej, nietrudno wyrobić sobie pojęcie, co można zorganizować dla oddz. V-go. A więc pieśni i utwory instrumentalne, stosownie do stopnia umuzykalnienia i rozwoju ogólnego, udział grupy dobrych głosów, która może już wystąpić i ze śpiewem dwugłosowym, pogadanki bardzo przystępne, np. o kołędzie, o skrzypcach, kilka ciekawych szczegółów z życia, a zwłaszcza dzieciństwa Moniuszki, gdy jego pieśni znajdują się w programie, itp. Podkreśliłabym dla wszelkich pogadanek w szkole powszechnej konieczność posługiwania się językiem prostym, jasnym, żywym i konieczność rzeczowości w opowiadaniu; wszelkie zwroty fachowe i abstrakcje są nieodpowiednie.

Już niewiele da się powiedzieć o programie audycji dla oddziału VI-go i VII-go. Układ programu mniej więcej ten sam: śpiew, skrzypce, fortepian, grupa zdolniejsza, tylko poziom wykonywanych utworów i pogadanki trudniejszy. Przybywa chór wybrany, który na audycji musi być przykładem doskonałego ześpiewania się i wykończenia.

Do pogadanek o skrzypcach, fortepianie, kołędach, Moniuszce, możnaby jeszcze dołączyć Chopina i pieśń ludową. O Chopinie można mówić

tylko wtedy, gdy klasa dość wysoko stoi pod względem muzykalności i zainteresowania, oraz gdy jest możliwość dobrego wykonania utworów na przyzwoitym instrumencie. Zaś pogadankę o pieśni ludowej należałoby ująć chyba jedynie ze strony praktycznej: wybrać sporą ilość najwymowniejszych pieśni z różnych okolic Polski, ugrupować je po parę i charakteryzować poprostu każdą grupę: oto kujawskie, tem a tem się odznaczają, oto z Mazowsza, oto Podhalańskie itd. Bo co doprawdy dziecko ze szkoły powszechnej mogłoby zrozumieć z tego, czym jest twórczość artystyczna, imienna, a czym ludowa, bezimienna? Tamtej ono nie zna wcale, zaś takiej rzeczy, jak zbiorowa twórczość ludu przez szereg wieków, jak znaczenie jej dla muzyki artystycznej także ogarnąć nie może.

Sam program, oczywiście, ułożyć nietrudno, ale wraz z koniecznością wyższego jego poziomu, zjawia się trudność wykonania. Do oddziału V-go, nauczyciel muzykalny poradzi sobie, on i grupa jego zdolniejszych uczni wystarczą na potrzeby audycji. Ale odtąd sprawa komplikuje się. Tam, gdzie trzeba ilustrować odpowiednimi utworami Chopina, Moniuszkę, trzeba poprawnego pianisty, śpiewaka, skrzypka. Nieraz nauczyciel szkoły ma te warunki, ale niezawsze. Należy więc użyć pomocy zzewnątrz. Przypuszczam, że może to dać zupełnie dobre wyniki. Przede wszystkim należy zebrać informacje, kto jest muzykalny w okolicy i w jakim stopniu. Dalej zainteresować te osoby, obudzić w nich szczerą chęć do ofiarowania swej umiejętności muzycznej dla tak miłej sprawy, jak umuzykalnienie działy szkolnej. Dalej wyjednać wypożyczenie fortepianu, o ile go niema w szkole, fisharmonji, wypożyczenie lub ofiarowanie nut lepszych kompozytorów. W taki sposób, łącznymi siłami szkoły (chór, grupa zdolna, nauczyciel) i osób obcych można będzie zorganizować nawet bardzo ładną audycję. Tylko jedno: soliści obcy muszą się zastosować do całości i w porozumieniu z nauczycielem wykonywać jedynie to, co jest dostępne dla młodocianych słuchaczy, a nie to, co stanowiłoby osobisty popis lub za trudne byłoby dla poziomu uczni.

Kto pragnie mieć więcej materiału specjalnego, tego odsyłam do miesięcznika „Muzyka w szkole” (Katowice, Reymonta 6). W numerze listopadowym ukaże się tam bardzo obszerny mój artykuł o audycji, poświęconej Moniuszce, w szkole powszechnej, z wykazem odpowiednich pieśni i innych utworów, ze wzorem jednego programu i pogadanki. W grudniu lub styczniu będzie podobnie skonstruowany artykuł o audycji, poświęconej Chopinowi.

Podaję teraz tytuły niektórych przystępnych utworów fortepianowych, jako przykład tego, co nadaje się do grania na audycjach w szkole powszechnej.

ODDZIAŁ IV. Behr. Trot de cavallerie. — Reinhold. Les nains bienfaisants z op. 58. Spindler. — Fanfara. Kołysanka z op. 249. Walc z op. 249. Behr. Walc. Danse polonaise z op. 503. — Brzeziński. Zbiór Kujawiaków. — Ryta Gmus. Zabawa w lesie — polonez. Polka (Piosenki dla dzieci z akompanjamentem fortepianu. Żeszyt I). Gurlitt. Dans le jardin.

ODDZIAŁ V — VI. Bendel. Rondo militaire. — Lack. Pułk przechodzi op. 61 Nr. 4. — Duvernoy. — Les castagnettes — bolero. — Wach. Le toreador — bolero. — Gurlitt. Walc op. 62 Nr. 11. — Durand. Pomponette. — Czibulka. Stephanie, gavotte. — Baumfelder. Rondo mignon. — Bendel. Bagatelle. Reinhold. Melodja węgierska i Taniec węgierski z op. 39.



ODDZIAŁ VI — VII. Czajkowski, Walc, Mazurek, Polka, Słodkie marzenie, Pieśń starofrancuska z op. 39. — Grieg, Walc, Kartka z albumu z op. 12. — Durand, Pomponette. — Schumann, — Wesoly wieśniak, Siciliana, Piosenka myśliwska z op. 68. Lack, Sérénade d'Arlequin z op. 61. — Moniuszko, Mazur, Polonez, Tańce góralskie z Halki, Polonez z Hrabiny. — Schubert, Walce.

Chopina oczywiście tylko niewielkie, łatwiejsze rzeczy, jak niektóre preludja, walce, mazurki, polonezy.

Dalej podaję kilka programów, po jednym dla każdego oddziału, poczynając od najłatwiejszych piosenek dziecięcych.

ODDZIAŁ II. 1. Kapela (tylko do miejsca „ma basette”), *Lutnia dziecięca*. Ginejko i Chrzęszczewska, 2. Zajączek, *Śpiewnik dla dzieci*. Noskowski — Konopnicka, 3. Żołnierzyki, *Cwiczenia cielesne* cz. III. Germanówny, 4. Na łódkę, 5. na fujarce. — *Mały śpiewnik dla dzieci*. Bojarskiej, 6. Bal lalek. — *30 piosenek dziecięcych*. 7. Mazur. — Ryty Gnus, 8. Wyścigi. — *W ogródku dziecięcym* cz. II Jahołkowskiej i Warnkównej.

ODDZIAŁ III, 1. Marsz (Już zagrała trąbka). — *Dzwonki*, Chrzęszczewska, Porazińska, Siewierski, 2. Zła zima, 3. Powitanie wiosenki. — *Śpiewnik dla dzieci*. Noskowski — Konopnicka, 4. Gosposia. — *Pieśń w szkole* rok I, Karpowiczowej i Kruszewskiej, 5. Koszykarz, 6. W Zosinym ogródku. — *Mały śpiewnik dla dzieci*. Bojarskiej, 7. Polka. — *Piosenki dla dzieci z akompanjamentem fortepianu*. Ryty Gnus, 8. Pochód gęsi. — *W ogródku dziecięcym* cz. I. Jahołkowskiej i Warnkównej.

ODDZIAŁ IV. 1. Pieśń zimowa, 2. Okrężne. — *Lutnia dziecięca*. Ginejko i Chrzęszczewska, 3. Trot de cavallerie. — Behr (fortepian), 4. Fanfara. — Spindler (fortepian), 5. Bocian. — *Śpiewnik dla dzieci*. Noskowski — Konopnicka, 6) — 7). Gra na skrzypcach, 8. Taniec. — *Śpiewnik dla dzieci*. Noskowski — Konopnicka.

ODDZIAŁ V. 1. Nad stawem. — *Dzwonki*, Chrzęszczewska, Porazińska, Siewierski, 2. Orzeszki, 3. Kosiarze. — *Śpiewnik dla dzieci*. Noskowski — Konopnicka, 4. Stephanie — gavotte. — Czubka (fortepian), 5. Le Torreador — bolero. — Wach (fortepian), 6. Żołnierska melodia — *Solfeż polski* cz. I Nr. 67, Hławiczki, 7. Myśliwska mel. — *Solfeż polski* cz. I Nr. 53, Hławiczki, 8. — 9. Skrzypce.

ODDZIAŁ VI, 1. Krakowiak (Niech się panie stroją w pary). — Moniuszko, 2. Wyjazd na wojnę, 3. Mazurek, 4. Polka. — Czajkowski z op. 39 (fortepian), 5. Kujawiak, Wieniawskiego (skrzypce), 6. Wiatr się wybrał, 7. Dobranoc ci pani wiosno. — Niewiadomski, Z cyklu „W chacie wiejskiej”, 8. Menuet. — Paderewski,

Program tej audycji tak jest dobrany, by o każdej rzeczy nauczyciel mógł coś powiedzieć, albo w pogadance przedwstępnej, lub też przy każdym utworze.

ODDZIAŁ VII, 1. Polonez z op. Hrabina. — Moniuszko (wiolonczela, fortepian lub skrzypce), 2. Piosenka dudarza. — Paderewski, 3. Krakowiak (Wesół i szczęśliwy). — Moniuszko (grupa uczni zdolniejszych), 4. Kilka walców. — Schubert (fortepian), 5. Skowronczek, 6. A jak poszedł król na wojnę. — Noskowski, 7. Wesoła piosenka. — Moniuszko (Maszyński, Polski Śpiewnik Szkolny cz. III), 8. Prząszczyca. — Moniuszko (Joteyko, Podręcznik do nauki szkolnej śpiewu zbiorowego, cz. IV) na 3 głosy chór szkolny

Wykaz prac, mogących się przydać nauczycielowi do audycji w oddziałach starszych.

*Jachimecki*: Stanisław Moniuszko. — *Opięński*: Stanisław Moniuszko. — *Dobrzycki*: O koledach. — *Jachimecki*: Historia muzyki polskiej. — *Bystron*: Artyzm pieśni ludowej. — *Bystron*: Pieśń ludowa polska. — *Mazner*: Pieśni i chóry ludowe. — *Kazuro*: Polska pieśń ludowa. — *Ks. Skierkowski*: — Puszcza Kurpiowska w pieśni. — *Kolberg*: Lud (wy-

czepane). — *Opieński*: Dzieje muzyki powszechnej. — *Reiss*: Skrzypce, ich budowa, technika i literatura. — Instrumenty muzyczne (wydawnictwo miesięcznika „Muzyka”). — *Rossowski i Opieński*: I. Paderewski. — *Opieński*: Chopin. — *Opieński*: I. Paderewski. — *Niewiadomski*: Stanisław Moniuszko.

### C. ODERFELDOWA.

## KILKA UWAG O SPOSOBIE PROWADZENIA HISTORJI W V i VI ODDZIAŁACH

Przerwanie pracy nad reformą programu wywołało jeszcze większą obojętność dla zagadnień natury metodycznej.

Z rezygnacją zabraliśmy się do pracy, a cała energia na terenie szkół Warszawy ześrodkowała się, przynajmniej z rozpoczęciem roku szkolnego, na rozkładzie materiału na 4 okresy i każdego okresu na zagadnienia. Po kilku latach czas będzie rozpatrzeć, czy to zarządzenie administracyjno - pedagogiczne przyczyniło się do podniesienia poziomu szkoły. Ciekawszą jednak, jako objaw, jest właśnie ta obojętność zabarwiona rezygnacją, z jaką pomija się milczeniem wady, czy zalety tego właśnie, co rozkładane być musi.

Notatka niniejsza dotyczy nauczania historii. Prawdę powiedziawszy, trudna to jest praca; rozkład materiału w tej dziedzinie. Już sam mechaniczny podział natrafia na nieprzewyciężone przeszkody. Jeżeli np. dla zaznajomienia dzieci 12-to letnich z polityką dynastyczną Kazimierza Jagiellończyka i z odkryciami geograficznymi ówczesnymi mam do dyspozycji 8 godzin, wliczając w to czas przeznaczony na narysowanie chociażby jednej lub dwu map i powtórzenia tego działu, to użyć tu można tylko jednego nieprzyzwoitego wyrażenia: „wolne żarty”. I westchnienie wzdiera się z piersi: jak to zrobić?

Podobno wszystko zależy tylko od dobrej organizacji.

Może.

Miejmy jednak nadzieję, że praca nad reformą programu trwa i tylko ta nadzieja sprawia, że chciałabym się z nauczycielami historii podzielić kilkoma uwagami. Zasadniczo ujęcie historii programu naszego jest błędne; odczuwa się to już w samej definicji celu. Istnieje zainteresowanie faktem historycznym, jako takim, brak zupełnie właściwego szacunku dla odwiecznej mistrzyni życia, o ile ma ona występować na szerszej płaszczyźnie. Ciasne są widnokreśli tych, którzy chcą zaznajomić dzieci „z najważniejszymi momentami z dziejów powszechnych”, zainteresowanie ich jednak, poczucie obywatelskie i miłość skierowane są tylko ku sprawom własnej ojczyzny. Rozumiem dobrze, że łzawe doktryny Ligi Narodów długo jeszcze istnieć będą po za ramami życia, ale za nic nie brałabym na własne sumienie odpowiedzialności za rozmyślne usuwanie z widnokreśgu myślowego całego pokolenia jednego ważkiego, promienistego pojęcia: „ludzkość”.

Ten ton zasadniczy ciągnie za sobą cały szereg błędów wtórnych: historia powszechna interesuje tylko jako dalszy plan, jako malowana dekoracja, na której tle występuje historia Polski, jako organiczna,

zamknięta całość. Wobec tego odbiera się wrażenie, że autorowie programu są rzeczywiście potomkami tych działaczy: królów, mężów stanu, którzy nie brali udziału w życiu Europy. Na szczęście jednak zawsze tak nie było i staraniem każdego nauczyciela powinno być przekonanie dziecka polskiego, że Polska w ruchu i pracy Europy brała udział, że byli mężowie stanu, którym granice Polski były za ciasne, których myśli i dusze łączyły się z pracą świata. Im mniej jest takich chwil i czynów, tem bardziej powinny być wydobyte i silnie oświetlone. Podobne ujęcie nauczania, prócz momentu powyżej wymienionego, posiada wprost jeszcze walory metodyczne. Ułatwia zrozumienie i pamiętanie faktów i daje możność synchronicznego ich uszeregowania. Pozwolę sobie tutaj podać parę przykładów podobnego powiązania dziejów świata. Nawiązanie może być dwojakiego typu. Pierwszy nazwałabym opisowym. Jeżeli np. opowiadając o wyprawach krzyżowych, opiszę prześladowania żydów na zachodzie i wspomnę, że szukali oni i znaleźli schronienie w Polsce za Władysława Hermana, to osiągnę tylko korzyść bardzo nikłą, ułatwię tylko synchroniczne uszeregowanie, nic więcej. Myśl przewodnia wypraw krzyżowych obca była rycerstwu polskiemu; fakt ten, jako taki, istnieje. Inaczej jednak przedstawia się niejeden fakt innych czasów.

I. Polityka dynastyczna Kazimierza Jagiellończyka musi być z jednej strony powiązana z dziejami Władysława Warneńczyka, z drugiej — z polityką Habsburgów. Zjazd w Luboczu staje się faktem o znaczeniu pierwszorzędnym, jeżeli go zestawimy z Wiedniem 1515. Łączenie państw pod egidą Kazimierza, to nie jest jakaś ambicja rodzinna, ale polityczny czyn, stanowiący dalszy ciąg dziejów pierwszej połowy XV w. Porażka, której doznają Jagiellonowie, wpływa zasadniczo na ustosunkowanie się państwa do Wschodu Europy.

II. Podział morza Śródziemnego na zachód i wschód jest zjawiskiem, które występuje w starożytności i w średniowieczu. To samo wrogię zetknięcie dwóch światopoglądów występuje na wschodzie ziem polskich. Unja Brzeska, walki XV w. na wschodnich kresach Rzeczypospolitej są epizodami tegoż samego dramatu i jako takie traktowane być muszą.

III. Próba Szwedów przejścia morza Bałtyckiego była czterokrotnie podejmowana — Kircholm, Lutzen, Częstochowa i Połtawa znaczą ową, czterokrotnie podejmowaną próbę. Dzieje zaś Szwecji w XVII w., aż do pierwszych lat XVIII w. są tylko urywkiem całości, którą można nazwać zagadnieniem morza Bałtyckiego.

IV. Na południu Europy Polska bierze udział w walkach o morze Czarne. Wtargnięcie Turków do Europy przedstawione być musi dzieciom, jako szereg powiązanych ze sobą faktów. Warna otwiera wrota Konstantynopola; upadek stolicy Rzymu Wschodniego stwarza warunki sprzyjające powstaniu związków współbrony Europy przed najściem azjatyckim. Ostatnim, lecz nie jedynym, akordem jest naturalnie odsiecz Wiednia. Odwrót Turków z Europy i przeniesienie stolicy do Angory odbywa się bez współudziału Polski.

V. Walki Europy środkowej z najeźdźcami obcymi ciągną się przez VIII w. Z tego punktu widzenia Poitier zachodu jest równorzędne z Lignicą wschodu, czy też z Wiedniem Europy środkowej.

Pozwalam sobie wspomnieć powyżej kilka ulotnych przykładów, mam wrażenie, że przy wymianie zdań dałoby się ustalić więcej takich

punktów stycznych, istniejących między dziejami Europy środkowej i Polską. Zdaje mi się, że odnalezienie tych stycznych umożliwiłoby nauczycielowi pracę o szerszym trochę widnokręgu. Epizody dają się łączyć w zagadnienia, nabierają pewnego zabarwienia, uświadamiamy dzieciom całość. Nie można w umysłowości dziecka wytwarzać pojęcia błędnego, że jest naród na świecie, którego dzieje nie byłyby częścią dziejów całego współczesnego mu świata. Tylko pod tym kątem widzenia muszą iść nasze starania i historia Polski musi wyjść poza ramy nakreślone przez nasz podręcznik, musi uleść „europeizacji”. Łatwo wyobrazić sobie można, że takie postawienie zagadnienia wpłynęłoby dodatnio na uczucia dzieci.

Należałoby teraz zwrócić jeszcze uwagę na pewne uzgodnienia faktów z dziedziny historii: 1) ustroju i 2) kultury kraju z dziejami Europy.

Prace kulturalne Kazimierza Wielkiego, tego największego króla Polski, nie są odosobnione w tym okresie historii. Prace czeskiego Ojca Ojczyzny muszą być uwzględnione w podręczniku; przecież dopiero wtedy obraz będzie kompletny i właściwiej zrozumiany przez uczniów. Nie wiem też dobrze, dlaczego tak charakterystyczny fakt, że szlachta polska w końcu XVI wieku obiera sobie drogą wolnej elekcji króla, który występował czynnie w rzezi św. Bartłomieja, jest słabo zaznaczany. Prostu nie zwraca się na to zupełnie uwagi. Mam wrażenie, że fakt ulega przecenieniu ze strony uczeni.

Na zakończenie czuję się jeszcze raz w obowiązku zaznaczyć, że tematu nie wyczerpałam. Są to luźne wspomnienia z notatnika szkolnego, wątpliwości, które pojawiały się w toku pracy, w chwili, gdy mus wypełnienia programu stawał wpoprzek różnym kuszącym zamierzeniom.

Czy należało iść własnymi drogami? Nie wiem. Wiem jednak z pewnością, że lekcje byłyby zajmujące, zamiłowanie do historii wzrosłoby, no tak, ale programy, 4 okresy, zagadnienia...

**ZOFJA GAŚIOROWSKA.**

## KIELKOWANIE ZBÓŻ

*Lekcja opracowana w oddz. IV-ym szkoły ćwiczeń przy Państwowem Seminarjum Nauczycielskiem im. E. Orzeszkowej w Warszawie.*

### PLAN PRACY.

1. Nawiązanie do spostrzeżeń dzieci, związanych z nasionami powoju.
2. Sprawdzenie, co się znajduje w nasionach powoju.
3. Wysłunięcie zagadnienia: jak się to dzieje, że z ziarna wyrasta roślinka?
4. Hipotezy dzieci.
5. Poszukiwanie zarodka w suchych ziarnach.
6. Stwierdzenie obecności mąki.
7. Poszukiwania na kiełkujących ziarnach.
8. Formułowanie odpowiedzi na wysunięte zagadnienie (porówn. punkt 3).
9. Na co też może się przydać roślinie mączka w ziarnie?

Opracowanie kiełkowania zbóż wymaga poczynienia pewnych przygotowań zarówno przez dzieci, jak i przez nauczycielkę.

Dzieci wielkomejskie stykają się ze zjawiskiem kiełkowania zbóż, tak pospolitem u nas w kłaju rolniczym, niezmiernie rzadko, to też wywołanie tego zjawiska w murach szkolnych staje się wprost koniecznym. Na 2 tygodnie przed lekcją dzieci zasiały zboża do doniczek z ziemią i na grządce w ogrodzie. Poza to trzeba przygotować odpowiednią ilość kiełkującego zboża, wysianego na trocinach lub też wyhodowanego na muślinie.

Podczas wysiewania na trociny dzieci dziwiły się, dlaczego ja nie wrzucam ziarna do ziemi tak, jak one to zrobiły, twierdząc, że bez ziemi zboże nie wykiełkuje.

Odpowiedziałam na to, że spróbujemy...

Jedno z dzieci jeszcze podczas pauzy namawiało mnie, żebym ponownie zasiała zboże w doniczkę z ziemią, „bo tak to nic z tego nie będzie”.

Następnego dnia już się o tem nie mówiło, ale widziałam, jak dzieci zaglądały do naczynia z trocinami, aż wreszcie po paru dniach zaczęły tryumfować, gdyż ziarno leżało bez zmian, i równocześnie w toku innych prac przestawały się interesować tą sprawą. Po pewnym czasie ktoś stwierdził, że na trocinach są już spore roślinki. Proces kiełkowania pozostał jednak dla dzieci nadal niewyjaśniony.

I właśnie ten moment nastroczał możliwości zastanawiania się, jak się to stało, że z ziarna zboża jest roślina. Jednak żadne dziecko wprost nie wysunęło pytania, choć zdradzały wszystkie, że faktem wykiełkowania na trocinach są zdziwione. Wykorzystanie tego momentu stało się nakazem chwili, wypisałam więc na tablicy pytanie:

*Jak to się dzieje, że z ziarna zboża wyrasta roślina?*

Przez chwilę panuje milczenie. Trudność, wyłaniająca się przed dziećmi jest duża. Nie są w stanie pokonać jej odrazu. To też cały bieg pracy muszę nastawić tak, aby miał on charakter badania, prowadzącego do rozwiązania wysuniętego zagadnienia.

Odwołuję się do jednej z poprzednich lekcji, gdyśmy dociekali, czy z kwiatów nasturcji, powoju i łubinu będą owoce, kiedy to jedno z dzieci znalazło coś w nasionku powoju. Dzieci przypominają sobie, że to znalazła jedna z dziewczynek, ale nikt nie umie dokładnie powiedzieć, co to tam było.

„A czy to pomoże odpowiedzieć na pytanie z tablicy?”

Odpowiadam twierdząco.

„To zobaczymy wszyscy, co jest w nasionkach powoju”.

Rozdaję owoce powoju i zachęcam, żeby każde dziecko postarało się jaknajlepiej zbadać tajemnicę otrzymanych nasionek.

Chwila ciszy... Pracowite rozdfubywanie nasion...

Od czasu do czasu głösy:

„Już mam tajemnicę”.

„Pod skórką ukryte”.

„Tak, tak, takie zielone!”

„Trzeba ostrożnie wyjmować, bo to bardzo delikatne”.

„Znów mi się popsuło...”

„A ja już mam!”

„Jakie śliczne!” — i jeden z chłopców biegnie w podnieceniu przez całą klasę, podzielić się ze mną dokonaniem odkryciem i upewnić się, czy to istotnie jest ta tajemnica, o której myślałam.

Już prawie wszystkie dzieci wiedzą także, pokazują sobie wzajemnie, chcą mówić

„Kiełek jest!”

„Listeczki także!”

„Mała roślinka”.

„Podobnie było u fasoli, pamiętacie?”

„A wszystko schowane pod skórką”.

„Naprawdę pod skórką nasionka ukryta jest tajemnica”.

„Taka maleńka roślinka w nasionku”...

Dzieci starają się rozprostować tę roślinkę tak, żeby ją widać było jaknajlepiej i pokazują ją sobie wzajemnie, a także wszystkim obecnym. Ja wyczekuję, czy przypadkiem ktoś nie dostrzeże związku między świeżo zrobionym „odkryciem”, a pytaniem, zapisanym na tablicy. Niestety, nie następuje to. Wobec czego przypominam, że na tablicy jest pytanie, może więc...

„Już wiem...” — słychać ze wszystkich stron.

„U fasoli też był kiełek i listki i liścienie” — mówi powoli jeden z chłopców.

„W ziarnie zboża jest napewno kiełek”.

„Musi być mała roślinka” — podchwytyują inne dzieci.

„A skąd wy jesteście tacy tego pewni?” — pytam.

„Tam myślimy”...

„Zresztą najlepiej zobaczyć” — radzi któraś dziewczynka.

„Zobaczmy! Zobaczmy!”

Rozdają ziarenka pszenicy, prosząc, aby zajrzały także do środka ziarna.

Dzieci ledwie je dostały, twierdzą, że już znalazły.

„Nie trzeba zaglądać do środka”.

„E, lepiej zajrzeć i do środka!”

„Widać z wierzchu”.

Istotnie, kilkoro dzieci pokazuje mi miejsce na ziarnie, gdzie widać zarodek.

Chcę sprawdzić czy obserwacja wszystkich dzieci jest dostatecznie dokładna i polecam narysować ziarno pszenicy na tablicach tak, abym na rysunku mogła zobaczyć szybko to miejsce, w którym przypuszczają, że jest zarodek.

I cóż się okazuje?

Na tablicy są dwa rodzaje rysunków i jedno z nich, a mianowicie te, na których widać biegnącą wzdłuż ziarna brózdkę, nie odpowiadają danemu przeze mnie poleceniu

Zastanawiamy się, dlaczego są różne rysunki.

Te dzieci, które zrobiły rysunek dobrze, twierdzą, że zarodek jest po przeciwnej stronie, niż brózda.

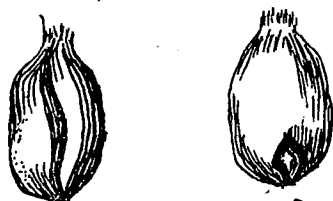
Inne dzieci mówią:

„Nie widać go”.

„Ja nie widziałam”.

Następuje wzajemne przekonywanie się i samorzutna „dyskusja”. Wówczas gdy wszystkie dzieci znów jednomyślnie zgadzają się, że zarodek jest w tym miejscu, gdzie widać bliźnę po przeciwnej stronie brózdki, jedna z dziewczynek woła.

## Ziarna pszenicy



Od strony brzośki  
nie widać zarodka

Zarodek  
widoczny

„A ja wam mówię, że zarodka w ziarnie nie widzę! U fasoli widziałam wyraźnie...”

„To może nie każde ziarno ma zarodek, bo ja u swoich ziarn nie widzę...”

Dzieci skonsternowane usiłują ją przekonywać dalej, widać jednak, że jakoś z mniejszą pewnością. Przechodzę między stolikami i rozdaję ziarna, w których proces kiełkowania jest już w stadium wydostawania się kielka przez skórę.

„Jest! A widzisz, jest!” — wołają dzieci, które ziarna dostały pierwiej od innych i biegną przekonywać koleżankę i naocznie i „napewno” rozproszyć jej wątpliwość.

Proponuję, żeby jeszcze raz zrobić rysunek na tablicach, tak, żeby miejsce, gdzie ukryty jest zarodek, było widoczne. Tym razem wszystkie rysunki odpowiadają poleceniu.

„Co to może być, proszę pani, u mnie są aż dwa kielki?”

Wyłania się nowa konieczność zbadania ziarn kiełkujących. Okazuje się, że na miseczkę, gdzie wysiałam w trociny zboże, dużo jest ziarn o „dwu kielkach”.

„A nawet są takie, które mają 2 lub 3 kielki”.

„Ten pierwszy to pewnie usechł, a wyrosły nowe 3 kielki z boków”.

Wyjaśniam, że to, co dzieci nazwały „trzema kielkami” to korzonki i istotnie kielek ten, który przebija skórę, usycha.

„Korzonki pójda pod ziemię i rozrosną się”.

„Nadziemna część rośliny, też wyszła z ziarna i będzie rosła”.

„Ja mam już dużą”.

„Ja jeszcze większą”.

A co z naszym pytaniem na tablicy? — pytam.

Już teraz wiemy!

No, co wiecie?

„W ziarnie jest schowany zarodek”.

„Przez skórę ziarna przechodzi woda”.

„Kielek przebija skórę i wychodzi”.

„A potem wychodzi drugi kiefek na łodyżkę”.

„Z niego będzie łodyżka”.

„Ten kiefek, co na korzonek, to uschnie, ale wyrosną na nim z boków korzonki i pójda w ziemię”.

Podczas całej powyżej przytoczonej pracy dziwi mię, że dzieci pominięły w ziarnie to, co było najbardziej widoczne, to znaczy bielmo.

Pytam więc, jak to się stało, że zauważyły maleńki zarodek, a przekrawając ziarno, nie zwróciły uwagi na coś, co od razu rzuca się w oczy.

„A... Pani myśli o mące!”

Z wyrzutem pytam dlaczego nie zwróciły uwagi na mąkę.

„O tem nie warto było mówić, mąkę wszyscy znają”.

„Codziennie się to je”.

„A więc codziennie się to je i jest takie znane, że mówić o tem nie warto, a czy też pomyślałyście dzieci na co też roślinie, nie wam, może być potrzebna mączka?”

„Na chleb dla nas i na kaszę”.

„Przecie roślina dla siebie ma mączkę, nie dla nas” — mówi bardziej refleksyjna dziewczynka.

Znów wywiązuje się dyskusja między dziećmi.

Chłopiec poważnym tonem oświadcza:

„No tak, ale ona ma tę mączkę i skończone”.

„Ma już taką „wadę” (zamiast właściwość — użył: wadę).

„Ale na co jej to?”

„Ja już wiem! Ale czy to będzie dobrze?”

Przybiega do mnie ta, która „już wie” i z zażenowaniem mówi mi do ucha:

„Mnie się zdaje, że to spiżarnia z zapasem pokarmu dla rośliny”.

„Powiedz to całej klasie, ale poczekaj jeszcze, niech sami poprobują” — mówię.

Na co to może być potrzebne roślinie?

„Taka mąka i nie wiemy na co!...”

„No, powiedz im ty, tak, jak ci się zdaje” — proszę dziewczynkę, która przed chwilą mówiła mi do ucha.

Wybiega na środek klasy i bezradnie milczy chwilę, a następnie zażenowana zwraca się do mnie z pytaniem:

„Jak ja to powiedziała, proszę pani?”

Pomagam jej odtworzyć treść wypowiedzianą przez nią poprzednio szeptem.

„Ta mączka to zapas. Roślina dla siebie zbiera mączkę i gromadzi ją w ziarnie”.

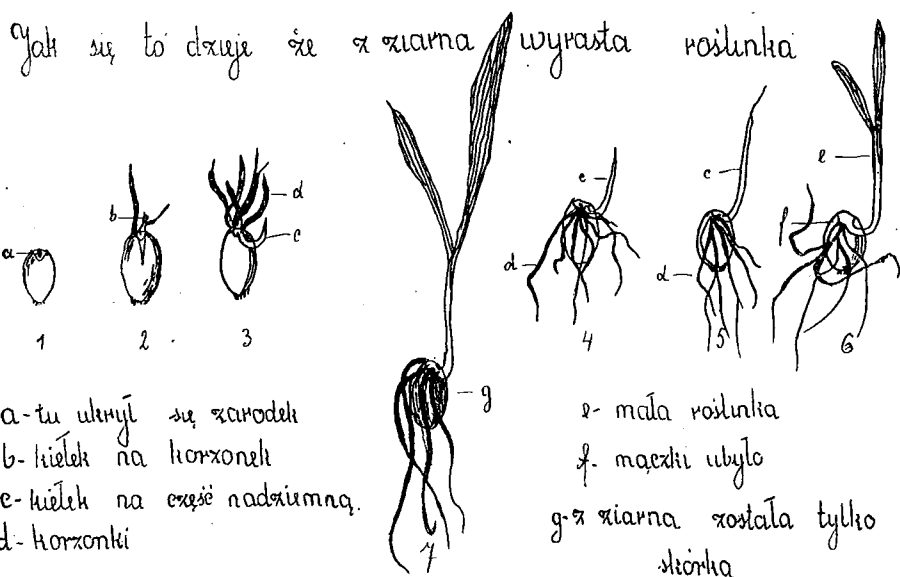
„I „ciągnie” ją wtedy, jak ma jeszcze mało pokarmu z ziemi”.

„Bo korzonki wtedy są małe, a zarodek rośnie i musi już mieć pożywienie”.

„No, nareszcie już doszliśmy, jak się to dzieje, że z ziarna wyrasta roślina” — zamyka rozmowę jeden z chłopców.

Następnie celem utrwalenia sobie powyżej zdobytych wiadomości, polecam dzieciom, aby zrobiły rysunek tego wszystkiego, co byłoby odpowiedzą na zapisane na tablicy pytanie. Pracę jednego dziecka załączam jako dokument przetransponowania pracy myślowej na rysunek.





Powyżej podane opracowanie jest urywkiem większej całości, dotyczącej kiełkowania. Podkreślam, że w tego rodzaju organizacji zajęć przede wszystkim ważną jest sama metoda pracy dzieci, zbliżona do odkrywczych dociekań i posiadająca właściwości emocjonalne, towarzyszące tejże.

Nietylko więc pewne quantum wiedzy przyrodniczej zdobywa się w ten sposób, ale daje się dziecku umiejętność rozumnego podejścia do badanego zjawiska.

## WANDA SZTETNER.

# O POTRZEBIE PRZYGOTOWANIA DZIECI DO SAMORZĄDU.

Jednym z naczelných zadań wychowawczych jest wychowanie jednostki społecznie czynnej, o rozwiniętym instynkcie społecznym.

Szkoła w swoich zamierzeniach wychowawczych uwzględnia to zagadnienie.

Dzieci jednej szkoły czy jednej klasy tworzą społeczeństwo, posiadające wspólne interesy i cele, jest więc rzeczą słuszną, ażeby społeczeństwo to posiadało również swoje instytucje i organizacje społeczne.

Organizacje te, kryjąc pod nazwą „samorządu” bardzo różną treść i różną formę, mają na celu przygotowanie dzieci do ich przyszłych zadań i obowiązków obywateli dorosłych.

Jak każda organizacja społeczna, tak i samorząd dziecięcy wymaga pewnej dojrzałości społecznej swych członków i zrozumienia przez nich celu i idei danej organizacji. Jeśli wprowadzimy samorząd do gromady nieprzygotowanej — będzie on albo pustą formą, bez treści wewnętrznej,

albo też jego zasadnicza idea zostanie spaczona i zamiast z samorządem będziemy mieli do czynienia z oligarchją lub anarchją.

Wprowadzenie samorządu dziecięcego wymaga długotrwałego i metodycznego przygotowania, wymaga czasu, wymaga systematycznego przerobienia pewnych ćwiczeń społecznych, stopniowania trudności, przechodzenia od form organizacyjnych prostszych do bardziej złożonych. Tylko w ten sposób doprowadzić można dzieci do zrozumienia lub choćby przystosowania się do norm i praw, rządzących skomplikowanym życiem gromady.

Przygotowanie to musi pójść w dwóch kierunkach:

Z jednej strony należy rozwinąć w dzieciach instynkt społeczny: zrozumienie korzyści płynących z współzycia w gromadzie oraz chęci do współzycia i współdziałania <sup>1)</sup>.

Z drugiej strony przygotowanie to ma na celu uświadomienie dzieciom obowiązków i odpowiedzialności, jaka ciąży na każdym członku społeczeństwa.

Jednakże uczuć społecznych nie można rozwijać metodą słowną — chodzi tu o praktykę, o ćwiczenie.

Taką prostą formą, która stanowić może doskonałe ćwiczenie przygotowawcze są na przykład dyżury.

Normalnie dyżurnego naznacza wychowawca podług alfabetu, albo kierując się chęcią dzieci. Potraktujmy dyżur jako zaszczytny, honorowy urząd i przekazmy wybór dyżurnego dzieciom.

Dyżurów może być kilka: od podlewania kwiatów, od sprzątanía, od pilnowania czystości dzieci, od wydawania książek, jeśli jest biblioteka i t. d. Przy nadarzającej się sposobności można urządzić krótkie zebranie dla omówienia zakresu działania poszczególnych dyżurnych — potem można urządzić wybory.

W pierwszym okresie należy wybory przeprowadzać bardzo ostrożnie, gdyż dzieci nie zdają sobie sprawy z doniosłości wyborów. Dziecko głosuje na siebie samego, na tego, kogo lubi, na najsilniejszego. Zaobserwowano fakt, że mały chłopiec, szykanowany przez starszego i silniejszego, głosował na niego w tej nadziei, że go tem zobowiąże do zaprzestania szykan.

Wybrani dyżurni będą źle lub dobrze spełniać swe obowiązki — z jednym współpraca będzie miła — z innym będą ciągłe zatargi. I tu praktyka życiowa wykaże, że przy wyborach należy pominąć względy osobistej sympatii do tego lub innego z kolegów — a wybierać należy tych, którzy najlepiej, najsumienniejszym wypełniają włożone na nich obowiązki. Jednocześnie dzieci nauczą się cenić takie zalety, jak sumiennosc i obowiązkowość.

Ubocznie należy zaznaczyć, że zrozumienie to prędzej przyjdzie, jeśli jest kilka różnych dyżurów i kilku dyżurnych jednocześnie, których pracę i zachowanie można porównać ze sobą.

Jak widzimy więc, z kwestją wyboru dyżurnego połączyliśmy szereg ważnych ćwiczeń społecznych: odbyliśmy z dziećmi zebranie celem omówienia obowiązków, jakie ciąży na dyżurnych, zarządziliśmy wybory. Ćwiczenia te będziemy powtarzać co tydzień lub rzadziej, zależnie od tego, jak często będziemy zmieniać dyżurnych. (Pożądane jest, by wszystkie dzieci w ciągu roku przeszły przynajmniej przez jeden dyżur).

<sup>1)</sup> Zagadnienie rozwoju uczuć społecznych w artykule p. t.: „Rozwój uczuć społecznych u dzieci” w Nr. 2 „Pracy Szkolnej”.

Ważną jest sama technika wyborów.

Możemy wybierać poszczególne jednostki do pełnienia poszczególnych funkcji, albo też, ponieważ dyżurni tworzą niejako „zarząd klasy”, możemy wybrać cały zarząd, który sam między siebie funkcje rozdzieli. Ten drugi sposób jest o tyle lepszy, że wyrabia w dzieciach poczucie zbiorowej odpowiedzialności i solidarności.

Wybory najlepiej przeprowadzać za pomocą tajnego głosowania. Tajne głosowanie daje gwarancję większej szczerości dzieci. Poza tym wybierając możemy z całej gromady — dziecko głosuje na kogo chce — lub też podaje się kandydatów i tylko ci mogą być wybrani. W pierwszym wypadku głosy będą bardziej rozstrzelone, ale jednocześnie i wynik będzie bardziej ciekawy — zwłaszcza przy pierwszych wyborach. W drugim wypadku wytwarza się często grupa dzieci uprzywilejowanych, które wszędzie i zawsze kandydują, rozbierając między siebie urzędy — a to dzieje się niejednokrotnie z krzywdą innych, może nieśmiałych, które zostają zapoznane mimo swej wielkiej wartości i chęci do pracy.

Zdarza się, że wychowawcy narzucają dzieciom kogo mają wybrać — ale to jest oczywiście niesłuszne i nie przedstawia żadnej wartości, jako ćwiczenie społeczne. Dzieci doskonale zdają sobie sprawę z tego, że ich głosowanie jest formalne, i że wybrały kolegę właśnie dlatego, że „pan go chciał”.

Kwestja prowadzenia zebrań ma doniosłe znaczenie. Przedewszystkiem zebranie takie ma o tyle wartość wychowawczą, o ile dzieci rzeczywiście swobodnie mówią to, co myślą i jeśli one dają inicjatywę do najrozmaitszych poczynań. Następnie samo prowadzenie zebrań powinno przejść w ręce dzieci (przy współpracy i pomocy wychowawcy).

Zebrania mogą mieć początkowo charakter luźnej „nieoficjalnej” pogawędki, gdyż dzieci chętniej się wtedy wypowiadają. Należy jednak zwracać uwagę, by nie przerywały jedne drugim, by mówiły kolejno — stopniowo można wprowadzić „zapisywanie się do głosu”. Stopniowo też z luźnej pogawędki przechodzimy do zebrania z przygotowanym porządkiem dziennym i ustalonym terminem.

Najtrudniejszą do przeprowadzenia jest sprawa pisania protokołu. Trzeba się liczyć z tem, że dzieci notują niechętnie. Bardzo pomocną może być w tym wypadku kronika. Dzieci zapisują do kroniki różne wydarzenia szkolne, czy ciekawsze przeżycia. (Pierwszy śnieg, pierwsza wiosenna wycieczka, przedstawienie podczas Bożego Narodzenia i t. p.). W kronice piszą te dzieci, które chcą, tak jak chcą i co chcą. Początkowo też opisy zebrań można notować w kronice, a później dopiero przejść do formy protokołu.

Dzieci bardzo szybko uczą się prowadzić zebrania i pisać protokoły: przewodniczący udziela głosu, sekretarz notuje — tak, że wychowawca staje się tylko doradcą i równouprawnionym członkiem społeczeństwa, (zapisuje się do głosu i głosuje na równi z dziećmi), poza tym może swobodnie obserwować dzieci, ich zachowanie się i sposób reagowania.

Dla przykładu podaję protokół z zebrania, prowadzonego w ognisku dziecięcym na Woli; protokoły pisane były przez dzieci w wieku lat 11 — 13. (Podaję bez zmian).

„Protokół Nr. 7. Z zebrania, które odbyło się dnia 19.IV.1926 r. Osób obecnych było 17. Porządek dzienny. 1. Statut. 2. Wybór zarządu. 3. Wolne wnioski. Przewodniczącą była p. P. Sekretarka G. K.

1. Omawiano statut, zabierały głosy: Z., S., C. i inni. Do statutu muszą stosować wszystkie dzieci, uczęszczające do ogniska. (Następuje wyliczenie 8 punktów statutu, który pomijam).

Wybór zarządu. Na zebraniu nie wybieraliśmy zarządu, bo nie było czasu, pani P. powiedziała, że na przyszłym zebraniu wybierzemy zarząd. Pani P. mówiła nam o protokule i do czego nam służy protokół.

Protokoły są nam do tego potrzebne żeby to co się omawiało na zebraniu zapisywać żeby w każdej chwili można było przeczytać<sup>1)</sup>.

Protokół ten wybrałam jako najcharakterystyczniejszy z dwóch względów. Przedewszystkiem zawiera on wyjaśnienie, poco potrzebne są protokoły: żeby nie zapomnieć tego, co się uchwaliło na zebraniu i żeby mieć możliwość przypomnienia sobie tego.

Drugim charakterystycznym momentem jest zastrzeżenie: „Do statutu muszą stosować się wszystkie dzieci, uczęszczające do ogniska”. Często powzięcie jakiegoś postanowienia wywołuje sprzeciw poszczególnych jednostek: „ja za tem nie głosowałem”. Po dłuższym czasie dziecko rozumie konieczność podporządkowania się uchwałom, powziętym większością głosów.

Dyżury — kwestja, która częstokroć nie zabiera więcej jak 10 minut tygodniowo — wzięte jako punkt wyjścia, pozwoliły nam przeprowadzić cały szereg ćwiczeń społecznych o niewątpliwej wartości wychowawczej, przyczyniających się do uspołecznienia dzieci i do ich dojrzałości społecznej, koniecznej przy wprowadzeniu normalnie funkcjonującego samorządu.

Ale takich punktów zaczepienia jest więcej.

Czy to w czasie zabaw, czy np. w okresie przygotowywania uroczystości szkolnej — poszczególne funkcje powierzamy dzieciom. Np. szyciem kostjumów zajmują się jedne, inne podejmują się przeprowadzenia repetycji z deklamacji, jeszcze inne rysują programy. I tu podział pracy możemy przeprowadzić na zebraniu. Dzieci w przygotowaniach wezmą bardziej intensywny udział, a wzrost odpowiedzialności za wspólny wysiłek niewątpliwie przyczyni się do większej solidarności i harmonji. Jednocześnie dzieci uczą się powierzać różne funkcje różnym osobom, zależnie od ich zdolności, a to jest bardzo ważne.

I wtedy dopiero gdy dzieci czują się członkami swojego społeczeństwa, gdy rozumieją jakie zasady niem rządzą — możemy ująć ich pęd do współdziałania w pewne ramy, — ramy samorządu<sup>1)</sup>. Jeśli dzieci są odpowiednio przygotowane, to niepostrzeżenie przejdziemy z dorywczych lub usystematyzowanych ćwiczeń społecznych do organizacji samorządowej.

W każdym rzetelnym samorządzie władza wykonawcza spoczywa w rękach dzieci, wybranych przez dzieci. Władzą tą będzie zarówno „Rada koleżeńska”, jak „Zarząd spółdzielni” i t. p.

Gromadzie dzieci odpowiednio przygotowanej i dojrzałej do wprowadzenia samorządu — będziemy mogli bez obawy powierzyć wybór „zarządu” — który z całą powagą odniesie się do swych obowiązków i z całym zrozumieniem będzie dbał o pomyślny rozwój organizacji.

A powagę i rzetelność w stosunku do zagadnień i obowiązków życia szkolnego wniosą te dzieci w życie — gdy kiedyś wejdą w społeczeństwo ludzi dorosłych.

<sup>1)</sup> Nie można uważać za samorząd ustalania przez dzieci dyżurów, czy nawet wybierania zarządu, są to jedynie ćwiczenia społeczne.

## SPRAWOZDANIE Z V-GO MIĘDZYNARODOWEGO KONGRESU WYCHOWANIA MORALNEGO

Pierwszy międzynarodowy kongres wychowania moralnego, odbył się w Londynie, w 1908 roku, wzbudził powszechne zainteresowanie i był jednym z liczniejszych współczesnych mu kongresów. Drugi zebrał się w Hadze, w 1912 r., trzeci już po wojnie w Genewie, w 1922 roku, czwarty w Rzymie, w 1926 r. — piąty zaś we wrześniu b. r. w Paryżu, w Sorbonie zgromadził około 300 uczestników, należących do 35-u narodowości. Ktoby szczegółowo zapoznać się chciał z jego pracą, niech przestudjuje książkę, wydaną przez Komitet wykonawczy<sup>1)</sup>. Znajdzie tam referaty, skupione dokoła trzech podstawowych zagadnień, a mianowicie: 1) O użytkowaniu historii dla celów wychowania moralnego, 2) Dyscyplina i wolność w wychowaniu moralnym, 3) Drogi i środki tegoż wychowania. Sprawozdanie z kongresu będzie też prawdopodobnie wydane i rozesłane uczestnikom.

Na ostatniem posiedzeniu, sekretarz i referent generalny, socjolog Bouglé, żegnając zebranych, wyraził życzenie, by po powrocie do swoich krajów, byli w nich siewcami idei przewodnich kongresu.

Jakie są te idee, postaram się określić na podstawie osobistych wrażeń, a także książki kongresowej i druków, rozdawanych przez instytucje i wydawnictwa, pracujące nad podniesieniem poziomu kultury moralnej w społeczeństwie.

Ideą przewodnią kongresu było stwierdzenie faktu, że ród ludzki stanowi jedną, niepodzielną całość<sup>2)</sup>, że jest wspólna wszystkim jednaka ludzka natura, mimo różnicy kultur, wyznań, stanowisk, przekonań i narodowości. „Ludzkość, złożona z wielkiej ilości jednostek i pokoleń, następujących po sobie w biegu wieków, jest jakoby jeden człowiek, który żyje ciągle, kształci i rozwija się nieprzerwanie”<sup>3)</sup>. Na tej podstawie możemy łączyć się, porozumiewać, szukać wspólnych dla wszystkich zasad moralnych, jednakich norm postępowania, regulujących wzajemne między ludźmi stosunki. Wszystkie dzieci są jednakie — jest właściwie tylko jedno dziecko<sup>4)</sup> na świecie, które potrzebuje opieki, pomocy, aby mogło w pełni rozwijać się i dojrzeć. I tu pole do pracy dla zorganizowanych wychowawców i nauczycieli. W imię praw dziecka, dla jego dobra winni zaniechać swarów i kłótni, zespolić wysiłki, by skutecznie pomagać młodemu pokoleniu w wydobywaniu z duszy własnej największej sumy dobra i szczęścia.

Drugą ideą, która zarysowała się w obradach kongresu, było przeświadczenie o *bezskuteczności dyscypliny zewnętrznej*, wszelakiego rodza-

---

<sup>1)</sup> „Cinquième congrès international d'éducation morale (Paris 1930)”. Rapports et mémoires. Paris. Librairie Félix Alcan.

<sup>2)</sup> Referat sekretarza Fryderyka I. Gould'a, autora pogadarek moralnych, tłumaczonych na wiele języków.

<sup>3)</sup> Zdanie Pascala, przypominane i cennie przez Augusta Comte'a.

<sup>4)</sup> „enfant unique”.

ju pouczeń, nakazów i zakazów, narzucanych siłą, pod grozą kar. System ten, tylokrotnie wypróbowany, zawsze zawodził — trzeba szukać innych dróg, innych środków wychowania lepszego człowieka. Idzie tu o *dyscyplinę wewnętrzną*, o taki rozwój osobowości ludzkiej, by sama, w głębiach własnego sumienia zdolna była do stanowienia sobie norm postępowania, narzucania sobie nakazów i ograniczeń, niezbędnych w życiu zbiorowym. Idzie o to, co występuje w filozofii Józefa Hoene - Wrońskiego, w jego nauce o samowychowaniu, stwarzaniu wartości moralnych przez własną, ciężką pracę człowieka, która dokonuje się w głębiach jego istoty, kształtuje ją i urabia, w ciężkim nieraz trudzie i wałce, w poczuciu istnienia prawa moralnego, w dążeniu do harmonii z tem prawem najwyższem, jakie rzadzi światem.

Zadanie to podjęła pedagogia współczesna, w której dokonywa się dzisiaj głęboki przełom<sup>5)</sup> — zatracą się zaufanie do dawnych metod, opartych na autorytecie nauczyciela i werbalizmie, — wprowadza się osobiste przeżycia i doświadczenia, samodzielny wysiłek, jako środki pewniejsze i skuteczniejsze. W zakładach nowego typu, jak w szkołach, opartych na zasadach Montessori<sup>6)</sup>, jak w szkole Neilla w Lyme Aegis w Anglii, w Lind w Austrii, w Setzlingen w Niemczech i na wsi, koło Egelund w Danji, dzieci wychowują się zupełnie swobodnie, bez przymusu, bez nakazów i kar, same organizują swe życie zbiorowe, szukają prawideł i form postępowania i zwykle je znajdują, po okresie bezładu i chaosu. Nakazy moralne i społeczne wyrastają z sytuacji, kształtują się pod naciskiem konieczności życiowych, rozwijają i doskonałą drogą przeżyć i doświadczeń, bezpośrednio, twórczo, zostawiając w umyśle i sumieniu młodzieży niezatarte, trwałe wartości. W ramach wspólnoty szkolnej, przy nieustannym dopływie wrażeń, idących z domów rodzinnych i ulicy, wyrabiają się formy współżycia, wypracowują nakazy moralne i społeczne, regulujące stosunki. Osobistość nauczycieli ważną odgrywa rolę — niezbędny tu jest autorytet moralny, do którego wielokrotnie odwołuje się młodzież w trudnych położeniach, pełna niepokoju i rozterki. Promieniować odeń winna siła duchowa, oddziaływująca dodatnio na młodzież, ułatwiająca jej trudną często pracę samokształcenia.

Kongres szukał dróg i środków dla realizacji swej ideologii. Szukał w jaki by sposób ludziom rozbitym na wrocie obozy, klasy, partje, wyznania i narodowości, współzawodniczących i zwalczających się na wszystkich polach działalności — uświadomić, że stanowią jedną ludzkość, związaną węzłami ścisłej współzależności i solidarności — jak w głębiach sumienia budzić odczucie prawa moralnego, absolutnego, by ostało się wobec pokus i ułud zjawiskowego bytu.

W honorowym komitecie kongresu zasiadali, obok dostojników świeckich, przedstawiciele wyznań religijnych: katolickiego, protestanckiego, wschodniego, mojżeszowego i muzułmańskiego. W referatach i dyskusjach zabierali głos zarówno zwolennicy świeckiej moralności, jak i ci, któ-

<sup>5)</sup> Referaty P. Petersena, prof. uniw. w Jenie i Dr. Heleny Wodehouse, profesorki pedagogji w uniw. w Bristolu.

<sup>6)</sup> Nauczyciele, śledząc postępowanie wychowanków, pytają tam ustawicznie, czy dzieci się już opanowują, czy jeszcze nie?

rzy jedyne dlań oparcie widzą w religii. Jedni uważają moralność za wytwór warunków i stosunków danej chwili dziejowej — zmienia się ona, rozwija i doskonali — inni wierzą w istnienie bezwzględniego dobra, którego głos odzywa się w ludzkim sumieniu.

Ze względu na obecność przedstawicieli wielu różnych wyznań, kongres międzynarodowy szukał *wspólnej dla wszystkich racjonalnej podstawy moralnej*, wysnutej ze ścisłych badań naukowych, posługującej się pojęciami humanitaryzmu, altruizmu, solidarności i służby społecznej. Nie wszyscy jednak uznawali je za dostateczne. Pedagog szwajcarski, Dr. Adolf Ferrière zaznacza w swym referacie, że religiję postawić należy ponad wszystkie inne czynniki wychowania moralnego. Jedynie mistykom dane jest wejście w bezpośredni związek ze źródłem najwyższego dobra, z Bogiem. Człowiek, to ogniwo, które łączy nie tylko przeszłość z przyszłością, ale sięga dalej jeszcze w świat duchowy, nadprzyrodzony. Dr. Helena Wodehouse, profesorka pedagogii w uniwersytecie w Bristolu, nazywa idealnym tylko takie wychowanie, które wprowadza młodzież w świat idei wiecznych. Kto zdołał wyrobić w sobie dyscyplinę wewnętrzną, kto umie sam sobie narzucać nakazy i ograniczenia, ten służy czemuś większemu od siebie, co przechodzi po za granice zmysłowego świata. Inspektor szkół powszechnych, Ludwik Dessaint, analizując różne drogi i środki wychowania moralnego, stara się udowodnić, że nie zachodzi zasadnicza sprzeczność między francuską szkołą świecką, a religijnym wychowaniem młodzieży, opartem na wierze w Boga i w nieśmiertelność duszy, wspólnej wszystkim niemal poszczególnym wyznanom. O nutę religijną w wychowaniu potraçał profesor Wincenty Lutosławski i hindus Yusuf-Ali, dla którego wychowanie religijne mieści w sobie całkowite wychowanie moralne, a jest odeń szerszem i głębszem.

W związku z poruszonemi powyżej zasadniczymi zagadnieniami, stoją różne duchowe prądy i organizacje, które przejawiały się na kongresie w postaci referatów, lub druków rozdawanych uczestnikom. Tak np. Dr. Jan Wagner z Genewy, w referacie zatytułowanym „Ku idealizmowi praktycznemu”, zapoznał nas z „Międzynarodową fundacją dla kształcenia kierowników życia moralnego”<sup>7)</sup>. Inicjatorem jej jest Dr. Stanton Coit z Londynu, niezmordowany pracownik w służbie wolnej religii ludzkości. Ma ona swoich członków w różnych krajach czterech części świata. Nie znalazłam wśród nich Polski ani Polaków. Celem fundacji jest wyszukiwanie i kształcenie ludzi<sup>8)</sup>, odpowiednich do zajmowania kierowniczych stanowisk w organizacjach i związkach, zdążających do pomnożenia w społeczeństwie wartości moralnych, do rozwoju życia religijnego, otoczenia opieką i pomocą wszystkich, którzy tego potrzebują. Idzie tu o wytworzenie legjonu apostołów do walki o dobro na ziemi.

Dyrektor szkoły wyższej w Paryżu, Masson - Oursel zapoznawał uczestników kongresu z Instytutem Pelmana, który na podstawie wiedzy psychologicznej, przy pomocy specjalnych metod, zdąży do możliwie pełnego rozwoju wszystkich wrodzonych człowiekowi sił i zdolności. Jest to jakoby wtajemniczenie w sztukę życia, dla zdobycia najwyższych wartości umysłowych i moralnych, dla spotęgowania twórczości i wydajności indy-

<sup>7)</sup> Fondation destinée à former des Leaders de la vie morale.

<sup>8)</sup> przez udzielanie stypendjów.

widualnej, co odbić się musi korzystnie na życiu społecznym, przyspieszyć i spotęgować jego rozwój.

Kształcenie charakteru jest też zadaniem Pionierów amerykańskich. Z górnych wyżyn spekulacji sprowadził zagadnienie wychowania moralnego na pole naukowych badań i doświadczeń Jan Piaget, dyrektor Międzynarodowego Biura Wychowania w Genewie. Punktem wyjścia jest dlań dziecko — musimy przedewszystkiem poznać jego psychikę, zanim zdołamy formułować jakiegokolwiek zasady i wskaźniki wychowawcze. W naturze dziecka tkwią instynktowne zadatki uczuć altruistycznych i społecznych — aby jednak zadatki te przetworzyć w wartości moralne, trzeba umiejętnych zabiegów wychowawczych, trzeba współżycia z drugimi, w którym właściwości wrodzone kształcą się i rozwijają. Cenne prace w tej dziedzinie podejmuje socjologja współczesna. Piaget powołuje się tu głównie na dzieła Durkheima i Boveta, analizuje metody „szkoły twórczej”, mówi o samorządzie, o stowarzyszeniach, jak: Czerwony krzyż młodzieży, Harcerstwo, Ligi Dobroci itp. — nawołuje pedagogów do podejmowania badań, przeprowadzania doświadczeń, zbierania materiałów, z jakich kiedyś dopiero powstanie wiedza, która pomóc nam może w trudnem dziele moralnego wychowania.

Kongres wiele uwagi i czasu poświęcił nauczaniu historii — podstawowe referaty opracowali tutaj: Dr. Rafael Altamira, Hiszpan, sędzia Międzynarodowego trybunału w Hadze, prof. Sigurd Host, Norweg, i M. D. Parodi, generalny inspektor oświecenia publicznego we Francji.

Zagadnienie historii nie występuje tu po raz pierwszy — było ono przedmiotem narad poprzednich kongresów, nietylko moralnych, ale i specjalnych w Berlinie, Pradze i Oslo — ich wynikiem są cenne książki, w których wypowiadają się uczeni i nauczyciele różnych narodowości. Powstał nawet wniosek, by zwołać jeszcze specjalny kongres sprawie tej poświęcony.

W nauczaniu współczesnem przejawia się dążenie do ograniczenia historii politycznej i wojennej na korzyść historii gospodarczej, społecznej i kultury ogólnoludzkiej — wprowadzenie doń na miejsce dotychczasowego nacjonalizmu, ducha międzynarodowej solidarności, harmonijnego współżycia i współdziałania narodów, powołanych do pełnienia wspólnych cywilizacyjnych zadań. Dążenie to wszelako realizować należy nie naruszając prawdy dziejowej — strzec się trzeba tendencyjności, która w nowej formie może się łatwo przejawić. Nie idzie tutaj o pomijanie istotnych, stale powtarzających się zjawisk, ale o wydobycie innych, równie istotnych, na które dotąd mało zwracano uwagi. Dlatego pożądana jest współpraca uczonych historyków z nauczycielami, co zaznaczyło się już na międzynarodowym kongresie w Oslo, a u nas na zjeździe historyków w Poznaniu i wchodzi w program listopadowego zjazdu w roku bieżącym.

Zarysowało się też zagadnienie stosunku dotychczasowego ujęcia historii do przejawiających się w tej dziedzinie prądów socjologicznych — usiłują one określać i formułować prawa rządzące życiem zbiorowem, wysuwają na plan pierwszy grupy społeczne w ich współżyciu i współdziałaniu, w ich zatargach i walkach, w których stale jedne i też same występują zjawiska, wyrastające z jednakej, wszystkim wspólnej natury ludzkiej. Historia ujęta socjologicznie przygotowuje młodzież do życia społecznego, określa stanowisko, zadania i obowiązki jednostek w grupach rodzinnych, narodowych, państwowych i ogólnoludzkich — zastąpić jednak



nie może szczegółowych opowieści o zdarzeniach, przeżyciach, o wybitnych jednostkach, których dzieje zajmują i wzruszają młodzież. Nic nie zastąpi wartości, jakie mają pogłębione psychologicznie życiorysy bohaterów, wodzów, genialnych twórców, wynalazców i dobroczyńców ludzkości. Życie np. Marka Aureliusza, Colberta, Lincolna, Gladstone'a, Nansena, na tle współczesnych im stosunków i instytucyj — a u nas życie i działalność Chrobrego, Kazimierza Wielkiego, Jadwigi, Kopernika, Zamojskiego, Staszica, Marcinkowskiego i wielu innych. Wprowadzają one młodzież w wielką epopeję ludzkości, w jej wzloty i upadki, w jej triumfy i błędy, w zmaganie się sił, w grę interesów i namiętności.

Niepoślednią wartość kształcącą mają przejawy sprawiedliwości dziejowej w biegu wieków. Jakże wspaniałą może być lekcja o dumaniach Scipiona na dymiących zgliszczach Kartaginy, gdy zjawia się przed nim wizja homerowska płonącej Troi i prorocze przeczucie przyszłego upadku Rzymu. Albo lekcja o klęsce Napoleona, powalonego przez prawo, które tylokrotnie lekceważył i deptał. Ile głębokiej mądrości tkwi w rozmowie między królem Pirhusem, a jego przyjacielem Alineaszem. Przykłady takie mnożyć można do nieskończoności — trzeba tylko umieć je wydobyć, uwytklić, na ich podstawie kształcić sumienie i trafny sąd o przeszłości.

Z nauki historii wyrasta prawda oczywista o bezskuteczności metod gwałtu, krzywdy, ucisku, o wartości usług oddawanych drugim. Państwa rosną i potężnieją przez siły i cnoty swoich obywateli — wszystko inne złudne jest, krótkotrwałe, nie warte uwagi i zachodów.

Wartością wychowawczą historii jest rozszerzenie widnokęgów poznania — w jej perspektywie łatwiej będzie jednostce określić, własne swe stanowisko i rolę pośród współczesnych, a stanowisko i rolę naszego pokolenia w wiekowym rozwoju narodu — rozwój ten rozważać trzeba na tle dziejów ludzkości, a te znowu na podwalinie historii ziemi i ewolucji kosmicznej. Na tych wyżynach dopiero we właściwym świetle ukażą się nam drobne nasze zabiegi, zatargi, ambicje i urazy — rzucając blask na to tylko, co było wysiłkiem ducha, jego zwycięstwem nad materją. Tak ujęta historia wyzwala z egoizmu tak jednostki, jak grupy, ukazuje najwyższe prawdy moralne, zdobyte w trudzie i walce wielu po sobie następujących pokoleń. W nauczaniu takim pierwszorzędnym czynnikiem jest osobistość nauczyciela.

Wiele innych jeszcze zagadnień poruszył kongres paryski. Referat Tadeusza Hilarowicza, prezesa Instytutu prawa administracyjnego w Warszawie, omawiał wpływ, jaki może mieć państwo na moralność społeczną przez swoich urzędników, odpowiednio dobranych i wykształconych. Moralne wartości ognisk rodzimych omawia obszernie referat P. de Vuyst'a, Belga, niezmordowanego pracownika w tej dziedzinie.

Uchwalono, że przysły kongres zajmie się zagadnieniem kształcenia woli — wyrażono też życzenie, by Komitet wykonawczy zbiorowemi siłami opracował i wydał książkę o kształceniu charakteru. Do komitetu tego z Polski należy p. Helena Radlińska.

Niejednokrotnie odzywają się zastrzeżenia przeciwko kongresom międzynarodowym i narodowym, których liczba stale rośnie, pochłaniając wiele czasu, kosztów i zabiegów. Podobnie jak igrzyska Olimpijskie w starożytności, a turnieje w średniowieczu, są one nawoczesną formą zbliża-

nia i nawiązywania stosunków między ludźmi pracującymi w jednej dziedzinie — są pobudką do pracy w określonym kierunku, ułatwiają wymianę myśli, ścierania się poglądów i przekonań. Niesłusznym jest mniemanie jakoby na kongresach próżne tylko wymieniano słowa. Mądre i piękne słowa tam rozbrzmiewające nie giną bowiem i nie idą na marne. Wielką jest siła i wartość słowa. Powtarzane wielokrotnie odbijają się tysięcznym echem w tysiącach serc i umysłów, ryją w nich głębokie bruzdy, w dążeniu do realizacji, do wcielenia się w życie, przetworzenia w czyny. Ze słów nieraz wysnuwa się wątek życia i dziejów... Nie należy ich lekceważyć.

Helena Witkowska

## PRZEGLĄD CZASOPISM

*SCHULPRAXIS* Nr. 1. Dr. Launerer zwraca uwagę na częstość pewnych chorób w pewnych miesiącach. Wzmoczoną skłonność do zachorowań w zimie radzi zwalczać przez ćwiczenia fizyczne i zabawy ruchowe na świeżym powietrzu nawet w zimie.

Toż czasopismo podaje przedruk z gazety turgańskiej, w której H. Noll zdaje sprawę z niezwykle zajmujących spostrzeżeń, poczynionych przez dzieci nad sposobem życia szpaków. Uderza niezwykła systematyczność, bogactwo, naukowość spostrzeżeń.

*SCHULREFORM* Nr. 6, 7. K. Furtmüller pisze o pracy gmin szkolnych. Pobudką do tworzenia gmin szkolnych (na terenie szkół średnich) stało się to, że uczniowie, którzy brali udział czynny w wielkiej wojnie, już nie mogli przystosować się do wymagań karnośći szkolnej, z drugiej strony zaś i nauczyciele młodzi nie uznawali konieczności utrzymania przedwojennych form wychowania szkolnego. W rozwoju samorządów zaznaczyły się dwa okresy: pierwszy, gdy młodzież dążyła tylko do rozszerzenia praw swoich do większej swobody i drugi, gdy zrozumiała, że ta swoboda pociąga za sobą również obowiązki i odpowiedzialność.

Jednak pewna liczba samorządów zanikła, rozpadła się, gdyż liczne pozaszkolne związki młodzieży odciągają od gmin szkolnych najcenniejsze jednostki, a następnie i ze strony starszego nauczycielstwa napotyka się na bierny opór.

Na terenie m. Wiednia istniało 25 gmin szkolnych (w r. 1924/5), ich cechą charakterystyczną stanowią *wspólne* posiedzenia władz szkolnych, nauczycielstwa i przedstawicieli młodzieży. Dalszym następstwem konsekwentnie prowadzonej gminy szkolnej jest nowa forma nauczania, przeważnie metodą szkół pracy, jako harmonizująca najbardziej z czynną i samodzielną postawą młodzieży.

*Hertwich* pisze o *wahaniach w napięciu energii nauczyciela*. Autor podaje wyniki ankiety w tej sprawie. Jako praktyczny rezultat tych studjów podaje rady, jak nauczyciel ma postępować, gdy wyniki pracy nie zadawalają go. Więć: zmienić metodę, skrócić lekcję, przeplatać lekcje trudniejsze łatwiejszemi. Bardzo ważny wpływ na przebieg pracy ma postawa nauczyciela na początku 1-ej lekcji. Poznanie psychologii nauczyciela przyczyni się do ekonomji sił i osiągnięcia wyższego poziomu pracy.

*Delia Lunitz Johnston*, autorka amerykańska, wskazuje, w jaki sposób szkoła może się przyczynić do rozpowszechnienia idei porozumienia międzynarodowego. Zastrzega się przeciw pacyfizmowi, wysuwa na plan pierwszy poznanie się i zrozumienie narodów. Należy kłaść nacisk zarówno na cechy *wspólne* różnym narodom, jak na cechy różniące narody. Różnorodne cechy i uzdolnienia narodowe są źródłem twórczości, korzyści i wzbogacenia wiedzy.

*Otto Zennecker* stwierdza, że wypracowania dzieci wiejskich odznaczają się ubóstwem wyobraźni.

*Theodor Wondraček* jest gorącym zwolennikiem podróży szkolnych ze względu na ich doniosłe znaczenie społeczne. Podróże młodzieży szkolnej zagranicę przyczynią się do rozpowszechnienia idei braterstwa ludów.

*NEUE BAHNEN* Nr. 5, Maj 1930. *G. G. Stelter* poświęca obszerny artykuł sprawie kar; ostatecznie wyprowadza wniosek, że, kary są bezcelowe, jako środek wychowawczy. Należy dążyć do wytworzenia takiej zbiorowości szkolnej, w której zbędną będzie wszelka kara.

*NEUE BAHNEN* Nr. 6. *W Illge* bierze za punkt wyjścia dla lekcji przyrody — pytania dzieci. Przed lekcją zaleca wypisać dzieciom na kartkach, o czym chciałyby się dowiedzieć, następnie wybiera pytania najczęściej powtarzające się i na nie udziela odpowiedzi na lekcji. Czyni to według pewnego planu. Spostrzegawczość dzieci zaostrza się, zainteresowanie zaś utrwała się i sięga poza szkołę. Raczej należy nie wyzerpać programu, byle jaknajgruntowniej zbadać pewną bodaj ograniczoną liczbę okazów

Z „*KRONIKI*“ w „*Neue Bahnen*“ dowiadujemy się, że opinia niemiecka jest niezadowolona z obecnej szkoły ludowej. Zarzucają małe postępy uczniów, niedostateczne wyniki egzaminów, szczególnie z pisowni i rachunków, niewłaściwe wymagania szkoły, zbytnią książkowość nauki...

*MENSCHENSCHULE* Nr. Nr. 4, 5. *Rudolf Steiner* w wykładzie na kursie nauczycielskim w Bazylei porusza temat nauczania historii. Punkt wyjścia dla historii znajduje w botanice. Za cel nauczania uważa danie pewnej całości, choćby najogólniejszej, której szczegóły uczeń sam winien uzupełnić lekturą.

*Max Leister* daje lekcję o liściu, w której łączy naukę śpiewu, muzyki i włącza momenty z życiorysu kompozytora Haydna, aby wprowadzić dziecko w świat piękna, przyrody i sztuki.

*ZEITSCHRIFT FUR PAEDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE*. Marzec 1930, Nr. 3. *Dr. W. von Hauff* poświęca swój artykuł stronie płciowo-psychologicznej chłopców.

Początkowym okresem rozwoju jest ciekawość płciowa. Autor uważa swobodne ćwiczenia fizyczne na otwartym powietrzu nago, łączne ćwiczenia dla chłopców i dziewcząt od najwcześniejszych lat — jako sposób przytępienia tej ciekawości i opóźnienia rozwoju popędu płciowego. W okresie rozwoju należy postępować z chłopcem spokojnie i poważnie, a po przyjacielsku. Więcej tu może zdziałać nauczyciel rozumny, niż rodzice, którym brak obiektywizmu i szczerości. Nie należy pozostawiać młodzieńca samemu sobie, nic nie pomoże zamykanie oczu na rzeczywistość i suche odsyłanie do książki, szczególnie w wypadkach, gdy młodzieniec już rozpoczął życie płciowe.

*Z. F. P. P.*, Nr. 4. *Dr. T. Glaeser* mówi o samopoczuciu dziecka w nowej szkole. Ostrzeża przed dwiema ostatecznościami nowej szkoły: przed traktowaniem pracy jako zabawy i przed zbyt wielką powagą, w której ztraca się radość życia. Gdy chodzi o same rezultaty, o *powodzenie*, przypomina, by nie przeceniać rezultatów tej pracy, co w dziecku mogłoby rozwinąć zarozumiałość i niechęć do robienia dalszych postępów, z drugiej strony zaś, by mniej uzdolnione lub tylko nieśmiałe i powolne dzieci nie były krzywdzone przez niedoceniaianie ich wysiłków. W pracy zbiorowej uwidoczniają się nieraz ujemne strony współzawodnictwa.

*Dr. W. Kohn* przedstawia ciekawe wyniki badań psychologicznych nad bliźniętami, opracowane przez psychologów amerykańskich. Mianowicie zbadano dwie pary bliźniąt: po dwie siostry. W jednym i w drugim wypadku siostry te wychowywały się oddzielnie i w różnych środowiskach. Jednak wykazały one pewne cechy pokrewne, np. w wyborze zawodów pokrewnych. Większe różnice wykazały pod względem inteligencji, mniejsze — pod względem usposobienia i woli.

*Hilde Adelberg* notuje szereg spostrzeżeń nad gromadką dzieci, które bawiły się w Indjan; chodziło tu o wykrycie zdolności do przewodniczenia innym. W grupie kil-

koręga dzieci zauważyła autorka tylko jednego chłopca, który wykazał cechy urodzonego wódza. Gdy wybrano z kolei inne na wodzów, wywiązywały się ze swego zadania znacznie słabiej, w końcu zabawa uległa zupełnej dezorganizacji. Jednym słowem najlepsze chęci do zabawy zbiorowej zawodzą, gdy brak odpowiedniego organizatora.

*Z. F. P. P., Nr. 5. Dr. Marta Muchow* roztrząsa zagadnienie ocen i świadectw szkolnych. W każdej dotychczas używanej formie tkwi niebezpieczeństwo krzywdy dla ucznia. Należy zatem albo unikać wydawania ocen, których domagają się pracodawcy od abiturjentów szkoły powszechnej, albo też wydawać je trzeba niezwykle ostrożnie i oględnie.

*BERNER SCHULBLATT.* W zeszycie 42-im porusza redakcja sprawę emigracji ludności ze wsi i walkę szkoły z tem zjawiskiem społecznym. Szkoła szwajcarska wzorem szkoły francuskiej szuka skutecznego środka do nauczania rolnictwa i przygotowaniu nauczycieli do udzielania tego wykształcenia w szkołach wiejskich. Nie czyni sobie złudzeń co do skuteczności tej inicjatywy, gdyż przyczyny opuszczania wsi i ucieczki do miast ludności wiejskiej mają swe podłoże ekonomiczne. Przedewszystkiem opuszcza wieś bezrolny wyrobnik, tego zatrzymać przy roli można jedynie, dając mu warsztat pracy, udostępniając nabycie najmniejszego choćby kawałka ziemi.

W zeszycie 47-ym *H. Vogel* zwraca uwagę na codzienne ćwiczenia w mówieniu jako środek pomocniczy do wypracowań stylowych i rzuca kilka pytań, dotyczących: celowości poprawiania wypracowań, przygotowania przez nauczyciela (omówienia) tematu, ilości wypracowań, pisowni, samodzielności pracy ucznia.

*Dr. Heinrich Kleinert* omawia naukę o ruchu ulicznym, przytacza program i wymienia środki naukowe, potrzebne do zrealizowania tego celu, mianowicie: konieczność wydania odpowiedniego podręcznika dla ucznia, odpowiednich filmów i podręcznika dla nauczyciela.

W zeszycie 52-gim *G. Trachsel* wyraża się bardzo krytycznie o świadectwach szkolnych, t. j. ocenach pracy uczniów. Uważa je za zupełnie zbędne ze względów psychologicznych i pedagogicznych, a nawet praktycznych, gdyż jakkolwiek są żądane, rzadko traktuje się je poważnie.

*HAMBURGER LEHRERZEITUNG.* W zeszycie 9-ym *dr. Martha Muchow* w artykule o *problematyce świadectw* szkolnych rozpatruje żywotną sprawę świadectw, charakterystyk, służących do oceny postępów i uzdolnień uczniów. Żadna z opracowanych dotychczas form nie odpowiada całkowicie celowi, zdaniem autorki, może dopiero w przyszłości przyniesie zadowalające rozwiązanie tego trudnego zagadnienia.

W zeszycie 6-ym *Karl Linke* podaje szczegółowo opracowany program nauki języka w planie koncentracyjnym (Gesamtunterricht) i w związku z tem program lektury szkolnej.

W zeszycie 5-ym *K. Stuckie* zajmuje się charakterystyką dziecka upośledzonego umysłowo, analizując przedewszystkiem jego prace piśmienne. Najbardziej jaskrawe cechy dziecka nadającego się do szkoły pomocniczej są następujące:

1. Niechlujstwo i nieporządek.
2. Brak poczucia kształtu i piękna.
3. Niezręczność i nieporadność.
4. Szybkie męczenie się, brak skupienia, obojętność w stosunku do swej pracy.

W pisaniu popełnia takie dziecko błędy charakterystyczne, jako to: przestawianie liter, opuszczanie, dodawanie sylab. Najczęściej spotykane cechy wypracowań: sposób wyrażania się prymitywny, skąpy, ciężki, niezręczny, jednostajny, częste powtórzenia. Przystankowanie również jest zupełnie zaniedbane.

*K. Lipkówna.*

## SPRAWOZDANIA I OCENY

*Piotr Tadeusz Pietrzykowski. Nauczanie robót z metalu. Wydawnictwo „Naszej Księgarni”, str. 118 ze 102 rysunkami i fotografiami w tekście.*

W przedmowie autor podaje myśli, które kierowały nim przy opracowywaniu podręcznika. „Należy wychowywać ucznia tak, ażeby w przyszłości wykazał czynny stosunek do życia, żeby zetknąwszy się z jego trudnościami umiał je rozwiązywać, żeby był zaradnym, praktycznym, samodzielny”.

Autor sam esteta, władający doskonale techniką obróbki metalu, chciałby, by nauka robót ręcznych rozwijała i kształciła w uczniu poczucie piękna, przy jednoczesnym wyzyskaniu indywidualności osobnika. „Przy wyliczaniu walorów wychowawczych pracy ręcznej trudno nie wspomnieć o tem, że przyczynia się ona do wszechstronnego rozwoju człowieka, dając młodzieży sposobność rozwijania sił fizycznych, sprawności oka i ręki, kształcenia przymiotów umysłowych, jak spostrzegawczość, i zalet duchowych, jak cierpliwość, sumiennosc, dokładność, oszczędność”. „Praca twórcza, praca wykonywana z entuzjazmem przynosi młodzieży zadowolenie i daje najlepsze wyniki”.

W podręczniku podana została dokładnie i starannie obróbka: 1) żelaza płaskiego, 2) drutu, 3) blachy, dalej zaś: 4) wyrzynanie piłką (ażurowanie), 5) metaloplastyka, 6) kucie miedzi. Trzy pierwsze działy znaleźć winny duże zastosowanie przy realizacji programu robót ręcznych na terenie szkoły powszechnej. Wprowadzenie tego rodzaju robót z żelaza płaskiego, drutu i blachy w szk. powsz. nie napotyka na trudności, gdyż wymaga taniego i nieskomplikowanego urządzenia pracowni.

W książce podane zostały metody pracy i stopniowanie trudności w opanowaniu techniki obróbki metalu.

Wykaz niezbędnych narzędzi do metalu z odpowiednimi rysunkami opracowany został wzoorwo. Liczne ćwiczenia pozwalają na należyte opanowanie techniki przez uczniów (cięcie i wiercenie otworów, nitowanie, piłowanie, lutowanie i t. p.).

Wielka ilość rysunków i fotografii, wykonanych osobiście przez autora, ilustruje prace metodyczne wykonane z metalu w Państw. Inst. Robót Ręcznych.

Podręcznik ten znaleźć się winien w ręku każdego nauczyciela robót ręcznych i fizyki. Nauczyciel fizyki ma wdzięczne pole do należytego opanowania techniki obróbki metalu; da mu to możliwość wykonania całego szeregu przyrządów do nauczania fizyki i chemji.

Działy 4, 5 i 6 dostarczą materiału dla amatorów-nauczycieli, którzy posiadają przygotowanie artystyczne (rysunek, kompozycja).

Wysoka wartość dydaktyczna, jak i niska stosunkowo cena tej pożytecznej książki, dają rękojmię, że sfery nauczycielskie ocenią ją należycie.

Format i estetyczne wydanie książki jest zasługą kierownictwa „Naszej Księgarni”.

*M. Kowalewski.*

## Z LITERATURY DZIECIĘCEJ.

Książka, po ukończeniu szkoły powszechnej, staje się przeważnie jedynym źródłem, skąd dziecko może czerpać wiedzę.

Dlatego też jednym z najważniejszych zadań szkoły jest przyzwyczaić dziecko do książki, nauczyć i zachęcić do korzystania z niej. Podręczniki szkolne, wypisy, składające się z luźnych urywków, przeplatanych wierszami, nie odpowiadają temu zadaniu. Wprowadzenie zamiast podręczników czytanek, czyli małych książeczek, stanowiących jedną całość, jest oddawna zalecane przez pedagogów.

Może właśnie zaspokojenie tej potrzeby miała na celu Księgarnia M. Arcta, wydając serję „Zajmujących czytanek”. Są to małe książeczki, w rozmiarach jednego arkusza, z kolorową okładką. Treść — opowiadania na tle przyrodniczo - geograficznem.

Wydawnictwo ma niestety duże braki. Mam przed sobą trzy pierwsze książeczki: 1. W pobliżu bieguna. 2. Na pustyni Saharze. 3. Wychowaniec gajowego. Wszystkie są napisane w stylu Majn Reida — pełne nadzwyczajnych przygód. „W pustyni Saharze” na 32 stronach nagromadzono wszystko, co może spotkać człowieka w ciągu całego życia na pustyni: zasypanie przez samum, walka z lwem, Fata Morgana, walki z Beduinami, porwanie i odnalezienie syna, spotkanie dwóch braci, z których jeden był sprzedany do niewoli — drugi jest szlachetnym Szeikiem rozbójniczej bandy Beduinów.

To samo można powiedzieć o drugiej książeczce: „W pobliżu bieguna”. Z tą różnicą, że tu występują białe niedźwiedzie, odrywają się kry, spadają lawiny i t. p. Autorom opowiadań chodzi widocznie o wprowadzenie wiadomości geograficznych i przyrodniczych — i stąd takie nagromadzenie przygód niezupełnie prawdopodobnych. Bardzo mało natomiast mówi się o życiu ludów, zamieszkujących te kraje, wówczas, gdy cały układ tego życia, tak różny od naszego, mógłby swą egzotycznością zaciekać młodocianego czytelnika.

Z czytanki „W pustyni Saharze” dziecko wynosi mylne wrażenie, że Beduini mu innego nie robią, tylko napadają na karawany.

Mniej stosunkowo przygód jest w czytance: „Wychowaniec gajowego”. Mamy tu ładny opis Niepołomickiej puszczy i parę historycznych szczegółów.

Styl książeczki często cikliwy i napuszony.

Cena wydawnictwa jest dosyć wysoka — w prenumeracie 2 zł. miesięcznie (za 4-ry książeczki). Pojedyncza książka kosztuje 75 gr. Nie każdy może sobie pozwolić na wydatek 2 zł. miesięcznie na książki dla dzieci.

J. Sk.

## ODEZWA DO NAUCZYCIELSTWA

POLS. SEKCJI MIĘDZYN. LIGI NOWEGO WYCHOWANIA.

Sekcja Polska Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania, będąca federacją zrzeszeń pedagogiczno - naukowych na terenie Rzpltej Polskiej, ma na celu propagowanie nowoczesnych idei pedagogicznych głoszonych przez Międzynarodową Ligę Nowego Wychowania oraz ułatwianie współpracy nauczycielstwa i wychowawców różnego typu szkół i różnych stopni nauczania.

Jednocześnie Sekcja Polska służy jako łącznik między polskim światem pedagogicznym, a międzynarodową centralą, która żywo interesuje się sprawami szkolnictwa odrodzonej Polski. Numer specjalny „New Era”, oficjalnego organu Zarządu Głównego Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania, poświęcony szkolnictwu polskiemu, odsonił przed oczami pedagogów zagranicznych szereg twórczych poczynań naszego szkolnictwa.

Wobec tego Sekcja Polska stawia sobie za zadanie zobrazowanie całokształtu polskiej nowoczesnej działalności pedagogicznej dla przedstawienia zagranicą i pragnie ułatwić wymianę doświadczeń w kraju.

Szereg twórczych i niezmiernie cennych poczynań pozostaje w ukryciu — ujawnione zaś będą stanowiły wartościowy materiał dla dalszego rozwoju polskiej myśli pedagogicznej.

W celu zgromadzenia odpowiednich danych Sekcja Polska Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania uprasza wszystkich pedagogów, zainteresowanych nowym wychowaniem, i starających się je urzeczywistnić, o wzięcie udziału w ankiecie i o zgłaszanie nawet najskromniejszych swych doświadczeń w tej dziedzinie. Wyniki ankiety będą

podane do wiadomości Kongresu Pedagogicznego Wszechrówniańskiego, który odbędzie się w lipcu 1931 r.

Z konieczności ograniczyliśmy się do wyszczególnienia w ankiecie pytań, dotyczących pracy wychowawczo - dydaktycznej. Niezmiernie jednak ważnym dla ogarnięcia całokształtu zagadnienia jest zorientowanie się w warunkach lokalnych, w jakich odbywa się praca szkoły, oraz podanie szerszej charakterystyki typu szkoły.

Nie wątpimy, iż wezwanie nasze nie przebrzmi bez echa. Odpowiedzi należy nadsyłać do dnia 15 stycznia 1931 r. na ręce p. Jadwigi Michałowskiej, przewodniczącej Sekcji Polskiej Międz. Ligi Nowego Wychowania, Hoża 74.

#### ANKIETA.

1. Miejscowość (charakterystyka środowiska) . . . . .

2. Szkoła (typ szkoły) . . . . .

I. METODY PRACY (Czy stosuje się własne pomysły, metody pracy i oddziaływanie wychowawczego, ewentualnie inne: Dalton, Metodę Projektów (zamierzeń), Decroly, Winnetkę).

W jakim zakresie (klasy, przedmioty) . . . . . Jak dawno szkoła czyni próby nowych metod i wychowania . . . . .

Jakie osiągnęła rezultaty (dokładnie scharakteryzować wyniki zarówno dodatnie, jak ujemne) . . . . . poziom wiedzy . . . . . rozbudzone zainteresowania do pracy i nauki, rozwój umysłowy, uspołecznienie dziatwy i młodzieży.

Stosunek dziatwy i rodziców do systemu pracy . . . . .

System zadawania prac piśmiennych (domowych i klasowych) . . . . .

Częstość i obszerność . . . . .

Czy istnieją biblioteki w poszczególnych klasach; jakie braki w księgozbiorze i w literaturze szkoła odczuwa . . . . .

Czy istnieje współdziałanie szkoły z bibliotekami i z jakimi . . . . .

System oceny pracy uczniów i klasyfikowania (czy stawia się ocenę za każdą odpowiedź . . . . . za każdą pracę piśmienną).

II. METODY WYCHOWAWCZE. Jak zorganizowana jest praca wychowawcza szkoły. Oddziaływanie nauczyciela i grona nauczycielskiego na ucznia i klasę . . . . .

Czy w szkole istnieje koedukacja . . . . .

Jakie w związku z tem napotyka się trudności . . . . .

Udział młodzieży w wychowywaniu . . . . .

Czy istnieje samorząd uczniowski (jaki) . . . . .

Organizacje młodzieży: współdzielnie uczniowskie . . . . . kółka naukowe (jakie) . . . . . harcerstwo . . . . . Czerwony Krzyż Młodzieży . . . . . inne organizacje uczniowskie . . . . .

Współzycie szkoły z innymi szkołami: korespondencja międzyszkolna, wymiana zbiorów, wycieczki i t. p.

Współdziałanie szkoły z organizacjami międzynarodowymi młodzieży: korespondencja międzynarodowa, udział w konkursach i t. p.

Czy młodzież wydaje piśmiennictwo uczniowskie . . . . .

Udział młodzieży i wychowawców w organizacji uroczystości szkolnych . . . . . Charakter tych uroczystości . . . . .

Jak są zorganizowane zajęcia pozaszkolne (wycieczki, warsztaty, świetlica, drużyny harcerskie, przysposobienie wojskowe i t. d.) . . . . .

Na czym polega wychowanie estetyczne (muzyka, śpiew, przedstawienia szkolne, dramatyzacja).

O ile w szkole uwzględniany jest regionalizm.

Jakie trudności wychowawcze napotkała szkoła i jak je pokonywa.

III. WSPÓŁDZIAŁANIE DOMU I SZKOŁY. Forma i zakres współdziałania. Organizacje rodzicielskie.

Rodzaj zebrań z rodzicami (informacyjne, samokształceniowe)....

IV. WSPÓŁDZIAŁANIE SZKOŁY Z MIEJSCOWEMI ORGANIZACJAMI SPOŁECZNYMI I KULTURALNYMI (kółka rolnicze, domy ludowe, teatr ludowy, straż pożarna i t. p.).

V. Jaki stosunek utrzymuje szkoła z byłymi wychowankami....

ZARZĄD SEKCJI POLSKIEJ  
MIĘDZYKARODOWEJ LIGI NOWEGO WYCHOWANIA.

## ODPOWIEDZI REDAKCJI.

*Kol. M. T. w T.* Artykuł Szan. Kolegi ma bardzo mało materiału. Temat w zasadzie się nadaje, pomimo to, że był już poruszony, ale należałoby obszernie opisać sposób omawiania czytanek, dać obraz dokładny przebiegu lekcji, uwagi dzieci i t. p.

*Kol. Leon Romanowski, Włocławek.* Artykuł Sz. Kolegi zainteresować może tylko szczerze grono nauczycieli seminarjów. Wobec tego w „Pracy Szkolnej” drukować go nie będziemy.

*Kol. Ruszczykowska.* Redakcja nie widzi potrzeby zamieszczenia oceny ze starego, ogólnie znanego i wielokrotnie ocenianego podręcznika.

*Do W.W. P.P. Nauczycielek Szkół powsz. i członków Zw. P. N. S. P.* Redakcja w odpowiedzi na nadesłany list zaznacza, że na korespondencję anonimową nie odpowiada się, jeżeli „W.W. P.P. Nauczycielki Szkół powsz. i członkinie Z. P. N. S. P.” chcą otrzymać odpowiedź na swój list, niech przysłażą Redakcji swoje nazwiska.

*Kol. Wlekiński, Kończyce.* Ćwiczeń swoich nie będzie mógł Sz. Kolega odebrać, ponieważ W. K. N. nie przechowuje prac byłych słuchaczy.

*Kol. Michalski, Izabelin.* Projekt Sz. Kolegi w formie podanej wydaje się nie realny. Zamieszczony, wywołałby ostrą i bezpłodną dyskusję. Może Sz. Kolega podać projekt bardziej konkretny. Redakcja dziękuje za miłe słowa.

*Kol. Wł. Ostafiński.* Za artykuł Sz. Kolegi dziękujemy; zostanie zamieszczony w grudniowym N-rze „Pracy Szkolnej”.

**TREŚĆ NUMERU 9.** 1. *H. Walawska:* Znaczenie i zadania szkół próbnych. 2. *R. Gnus:* Audycje muzyczne (dokończenie). 3. *C. Odeń:* O sposobie prowadzenia historii w V i VI oddz. 4. *Z. Gąsiorowska:* Lekcja o kiełkowaniu zbóż. 5. *W. Sztetner:* O potrzebie przygotowania dzieci do samorządu. 6. *St. Witkowska:* Sprawozdanie z Kongresu wychowania moralnego. 7. *Przegląd czasopism.* Lipkówna. 8. **SPRAWOZDANIA I OCENY:** a) *Pietrzykowski:* Roboty z metalu. W. Kowalewski. b) *Z literatury dziecięcej.* J. Sk. 9. Odezwa i kwestjonariusz Polskiej Sekcji Międz. Ligi Nowego Wychowania. 10. Odpowiedzi Redakcji.

Redaktor: Dr. MARJA LIBRACHOWA.

Wydawca w imieniu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i redaktor odpowiedzialny: ZOFJA ROGUSKA.

Odbito w drukarni „Robotnika”, Warecka 7.