

PRACA SZKOLNA



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



J. WÓDECKI.

O KUSK CHLEBA.

Szkic ten nadesłany został na konkurs: „Charakterystyki regionalne dziecka polskiego”. Nie odpowiedział wymaganiom konkursu z powodu czysto literackiego ujęcia i dlatego też nie może być drukowany w ogólnym zbiorze charakterystyk. Jest w nim jednak tyle bezpośredniego odczucia tragedji dziecka, że „Praca Szkolna” w drodze wyjątku udziela miejsca utworowi literackiemu.

Redakcja.

Szliśmy w czterech. Pięliśmy się pod górę. Po obu stronach drogi zieleniło się rzadkie zboże. Z jednej strony drobne kłosa żyta wydobywały się z bladezielonych bylin, a z drugiej rósł trochę ciemniejszy, niski owies. Droga nasza omijała właściwą górę, jednakże dochodziła do połowy jej wysokości. Z najwyższego punktu widzieć można było naszą szkołę nad łąkami, kilka chat samej wsi i wokoło kilkanaście pagórków. Na ich szczytach wznosiło się kilka pokreconych sosen, a na zboczach rosły małe krzaczki kartofli i owies jako tako osłaniał żółty piasek.

Właśnie znajdowaliśmy się w okolicy najwyższego punktu drogi, gdy posłyszeliśmy za sobą tupot korków; ktoś pędził za nami. Cyper obejrzał się.

— Bujtoszczi idze — powiedział niedbale i ściągnął pod szyję postrzępioną kapotę.

Wiatr silny i mroźny dał nam presto w twarz. Skurczyliśmy się i przyspieszyliśmy kroku, bo chociaż wiosna była w całej pełni i słońce już dość wysoko wspięło się nad najwyższy pagórek, poranne wiatry mroziły nam członki. Odczuwaliśmy to ile razy wychodziliśmy pod tę górę. Nasze bose nogi zanurzały się w ostudzonym przez chłodną noc piasku. Przez dziurawe buksy wpadał wiatr aż pod samą szyję.

Tuż za nami dał się słyszeć głuchy chrobot piórnika. Butowski zrównał się z nami. Nie patrzyliśmy na niego. Nikt go nie lubił, bo ciągle się chwalił i bił się z każdym o każdą drobnostkę, a był mocny. Ubrany był zawsze dostatnio, nawet w lecie przychodził do szkoły w korkach. Był to chłopak gruby, lecz niewysoki. Jego niebieskie, małe ślepia świdrowały do każdego kąta, a gdy podczas przerw gonił bez czapki, jasne, proste włosy spadały mu aż na nos. Wtedy wrzeszczał, jak tylko mógł i bił pięściami naoslep.

— Bujtoszczi me nodzi jak pón, odezwiał się Cyper, spoglądając z pod oka na korki Butowskiego.

— Docze? — spytał zagadnięty, zaświeciły mu się oczy.

— Mész korczy jak jacji pón.

— Dóma jé mam jesz jedne.

— On mé wszetko dóma, powiedział półgłosem Cyper jakby do kogoś trzeciego.

— Tysz mé — a twój tatł chodzi na ró-
bota i te mész buksy podzarte.

Na taki argument zamilkł Cyper i już się
więcej nie odzywał; pozostał nawet nieco
wtyłe na znak, że się pogniewał. Butowski
natomiast meł językiem aż do samej szko-
ły, opowiadając, co on ma w domu i co jego
tatł mówił.

W istocie tatł jego był najbogatszym go-
spodarzem. Chociaż mieszkał na pustkach,
wszyscy ludzie wiedzieli, co on miał i gdzie,
a nawet niektórzy powtarzali sobie, co on
mówił. Nie dlatego, że byli ciekawi plotek.
Albo to każdy nie wiedział, że wszystkie
dobre rzeczy on sam o sobie rozpowiadał.
A gdy mu ktoś zaprzeczył, pogniewał się
i pamiętał długo, ażeby przy sposobności
się odplącić, jako że miał największy
wpływ na sołtysa. Usuwali mu się zatem
z drogi, chociaż w niejednym kipiało z gniewu,
gdy słuchał jego „mądrości”.

Chłopak zupełnie wdał się w ojca. Chwa-
lił się przed każdym, czy go kto słuchał,
czy nie. A gdy znalazł się jaki śmiałek, któ-
ryby chciał go wyszydzić, on znalazł coś
takiego, co mu gębę zamknęło.

Pierwsze dwie lekcje minęły jak zwykle.
Po przerwie wpadliśmy z wrzaskiem do
klasy. Było nas już więcej. Przyszli malcy
z pierwszego oddziału, co nigdy nie wie-
dzieli, kiedy przyjść do szkoły. Już od
ósmej godziny kręcili się po kurytarzu, a o-
statni z nich przychodził o jedenastej, gdy
zwykle ich nauka rozpoczynała się o dzie-
siątej.

Nauczyciel popatrzył na nas przeciągle
i usiadł za stołem. Wziął pióro do ręki,
gdy wtem ktoś cicho zapukał do drzwi.
Pan wstał, lecz drzwi się otworzyły i na
progu stanął jakiś nieznanym nam chło-
piec. Zamknął za sobą z trudem drzwi
i stał wyczekująco z oczyma wlepionymi
w nauczyciela.

— Chodź tu bliżej, — odezwał się nau-
czyciel, gdy malec nie ruszał się z miejsca.

W tylnych ławkach dzieci powstawały,
żeby lepiej widzieć przybysza, a niektóre
nawet powyłaziły na ławki. Malec ruszył
z miejsca i nagle cała klasa ryknęła śmie-
chem. Szedł wolno. Nogi miał pałakowate.
Widocznie nigdy ich nie mył, bo brud wżarł
się w skórę, która barwą nie różniła się od
ziemi. Małe to było, nie większe od ławek,
lecz brzuch wielce nieproporcjonalny nap-
rzód mu wystawał. Zmieniając krok, ko-
łysał się jak kaczka i to sprawiało nam tak

wielką uciechę. Twarz jego sina, jakby nie-
co nabrzmiała, była nieruchoma. W jednym
ręku trzymał torbę z worka uszytą, którą
niósł wysoko, żeby się po ziemi nie wlokła.

Stanął blisko przy stole, pogmerał w tor-
bie i wyjął z niej zmiętą kartkę, potem
wspiął się na palce i położył ją na stole.
Nauczyciel wziął świstek do ręki i patrzył
nań przez chwilę.

Ktoś mnie szturchnął w bok.

— Widzysz te jaczi to knep, — powie-
dział Gburek półgłosem, wyciągając szyję
ponad głowy. Na jego koźlej twarzy wid-
niał jakiś dziwny uśmiech.

Papier zaszeleścił w ręku pana.

— Jak się nazywasz? — spytał malca.

— Anastazy Szutenberg — rozległo się
w klasie głośno i wyraźnie.

— Chodziłeś już do szkoły?

— Tak.

— Gdzie?

— W Kamienicy.

— Umiesz ty trochę czytać?

— Nie.

— A książkę masz?

— Tak.

— Pokaż. — Pogmerał znowu w torbie,
wspiął się na palce i położył na stół plik
luźnych, brudnych i podartych kartek.

— To jest twoja książka? — spytał nau-
czyciel nie ruszając domniemanej książki.

— Tak.

— Masz ty tatę?

— Tak.

— Powiedz taty, żeby ci inną książkę
kupił. My się z innej uczymy.

Nic nie powiedział. Zebrał starannie
wszystkie kartki i schował do torby.

— Usiądź. — Nauczyciel wskazał mu
miejsce.

Ruszył się i znowu cała klasa wybuchnę-
ła śmiechem. Zakołysał się do pierwszej
z brzoza ławki, spojrział na nas złem okiem
i usiadł na samym brzeżku. Zauważyłem,
że miał gęste, krzaczaste brwi, które mu
się łączyły nad prostym nosem. Były tak
jasne, że wydawały się białymi na tle sinea
skóry. Oczy miał siwe, niewielkie i nie-
groźne, ale gdy ściągnął brwi i nieco pochy-
lił głowę, przeistaczały się w ślepią bazy-
lizka. Włosy prawie że białe, nie strzyżo-
ne od dłuższego czasu, obramowały twarz
jasnym półkołem. Podobny był do siwowło-
go staruszka.

Usiadł na swoim miejscu i nie ruszał się
więcej. Z tyłu widzieliśmy tylko jego głowę

i nieco ramion. Chłopcy z jego ławki zsunęli się w drugim końcu; szeptali coś do siebie, spoglądając na przybysza.

Lekcja się skończyła. Podczas przerwy Szutenberg stanął pod drzewem, które rosło przed szkołą. Oparł się plecami i ręce włożył głęboko w kieszenie. Utworzył się krąg wkoło niego. Każdy oglądał go z ciekawością i pobłażliwym uśmiechem.

— Jaczi ón mé buksy — zauważył ktoś w gromadzie.

— Tatk mu je dęł.

Istotnie porcięta zbyt szerokie zwieszały mu się aż do kostek. Na wysokości kolan czerniły się dwie dziury, które wypełniały się czarnymi od brudu kolanami, gdy szedł.

Z gromadki wysunął się Gburek. Był to największy urwis z całej klasy. Tarzał się ciągle z Butowskim po ziemi i chociaż mu nie dał rady, bo był słabszy, to ciągle zaczynał bójkę odnowa. Bójki te były często niebezpieczne dla niego, wtedy uciekał, groził i rzucał kamieniami. Ubranie jego było ciągle brudne i w strzępach. Matka jego, wdowa, nie mogła mu nadażyć łątać buksów, szczególnie, gdy szła na robotę. Wtedy nasz urwis przychodził do szkoły niemoty, osobliwie ręce i nogi były nieopisane brudne. Codzień musiał się myć w szkole, tylko że tej czynności niby codziennej, absolutnie nie umiał.

Był on nieco większy od Butowskiego, ale zato szczuplejszy. Włosy miał jasne, oddawna nie strzyżone i gęste. Oczy niebieskie średniej wielkości przybierały jakos dziwny blask, ile razy chciał figla komuś wyplatać. W takich momentach twarz jego przypominała nieco kozła, chociaż jej rysy były nadzwyczaj regularne.

Z taką twarzą przystąpił do malca, oglądał go sobie najdokładniej i uśmiechał się znacząco.

— To je doch karzelk... Czéby jé go wymalowoł... — zaśmiał się, akcentując zwyczajem kaszubskim pierwszą zgłoskę ostatniego słowa.

— Rzcz mnie knepie, co te mész w brzychu. — Podeszedł zupełnie blisko i pomacał go po brzuchu.

Szutenberg stał na miejscu, tylko zpodobła spojrzal na niego złem okiem.

— Czéby jé wiedzoł, co ty je, — mruzczał półgłosem i gniótt brzuch malca. Wszyscy się śmieli. Nie podobał mu się kształt i roz-

miar brzucha. Przyparł chłopca do drzewa. Brzuch jednakże powracał do dawnej formy. Wreszcie Gburek zniecierpliwił się. Odstąpił nieco i z zamachem uderzył pięcią, wydając charakterystyczny stęk. Mallec pobładł, chwycił się oburącz za brzuch i ruszył z pod drzewa. Uszedł parę kroków, zachwiał się, ale nie upadł i powłókł się pod ścianę.

— Co te mu róbisz, upomniała się za malcem jedna z dziewcząt. Śmiechy ustały.

Tymczasem przerwa się skończyła. Do klasy wchodziliśmy dwurzędem. Szutenberg szedł ostatni. Był blady i nieco naprzód pochylony. Z ustami zaciśniętymi gdy wchodził do swojej ławki, patrzył w naszą stronę z pod namarszczonych, gęstych brwi.

W parę dni potem przyzwyczailiśmy się do niego, do jego kaczego chodu i krzywych nóg. Gburek nawet przestał interesować się jego wystającym brzuchem.

Ludzie we wsi skarżą się na „szkólnego”, że to nie umie takiego oberwańca poskrozić.

— To nie je nijaczi szkólny — żaliła się Gburkowa przed sąsiadką. — Ón doch nick niebije ¹⁾.

Nam też takie porządki się nie podobały. Nasz pan każe nam samym się sędzić i karać; musieliśmy nawet wybrać sędziów z pomiędzy siebie. My się śmiejemy z tego, bo co też ten nasz pan wymyśla. Dawniej musieliśmy słuchać, bo był pan, co nas tęgo bił.

Podczas jednej z przerw stanąłem na uboczu i dłuubałam swoją suchą kromkę. Zauważyłem, że Szutenberg wpatrywał się w mój chleb z szczególną żarłocznością. Po pewnej chwili opuścił swoje stałe miejsce pod drzewem i szedł prosto na mnie. Stał o parę kroków, chciwie patrzył na moją kromkę i przetykał ślinę. Oczy jego nabrały blasku, a sine usta nieco się rozchyliły. Zrozumiałem, że był głodny. Dałem mu resztę, którą trzymałem w ręku. Wrócił pod drzewo. Po chwili nie miał już nic. Opowiedziałem to kilku chłopcom. Cyper pobiegł do domu, chociaż nie mieszkał najbliżej. Ponieważ jednak była to przerwa główna, zdążył jeszcze powrócić przed gwizdkiem. Z pod szarej bluzy wyjął kawał chleba, odłamanego świeżo od bochenka.

¹⁾ Jeden wyraz, akcent na pierwszą zgłoskę.

— Nie gédefta nick knepy, jé go skród— wykrztusił zziąjany i, śmiejąc się z zadowolenia, oddał chleb malcowi.

Szutenberg jadł i zapomniał o świecie. Z wybatuszonymi ślepiami żuł zamaszycie, a gdy po skończonej przerwie wracaliśmy do klasy, on szedł na samym końcu i targał zębami już tylko samą skórkę.

Od tego czasu Cyper przynosił dużo chleba. Zbierał stare i spalone skórki i wszystko to kładł przed malcem. Sprawiało mu to wielką uciechę. Podchodził z jednej i z drugiej strony i podsuwał mu coraz to większe kawały.

— Pojta le ty nobezdrzyc, jak ten knep zgrze — krzyczał na całą klasę i śmiał się zadowolony.

Namawiał nas, żebyśmy także oddawali część naszych śniadań malcowi. Udało mu się to z początku. Codzień składaliśmy stos chleba rozmaitego rodzaju; Szutenberg wszystko zjadał. Cyper ciągle mu asystował; to wydłubywał brudnym palcem bielejące kawałki kartofli z chleba (kaszubi pieką chleb z kartoflami), to podawał te kromki, które uważał, że należało najpierw zjeść, a wszystko wykonywał z jakąś dziwną radością. Malec nie zdążył zjeść wszystkiego chleba podczas przerw, więc jadł także na godzinach. Z początku nauczyciel zabraniał mu, lecz później, gdy żaden zakaz nie pomagał, dał mu spokój.

Jednego dnia Cyper przyszedł do szkoły błądzący z oczyma podsinionymi i z zapuchłym nosem. Na nasze zapytania o przyczynę tego niezwykłego wyglądu nic nie odpowiadał. Dowiedzieliśmy się później, że Butowski niewiadomo dlaczego doniósł o wszystkim jego matce. To też biła go „mamkua”, bił tatk, bił także starszy brat i to czem popadło. Chłopiec długo to zapewne pamiętał, bo po kilku dniach widziałem jeszcze śnie miejsca na udzie przez zbyt obszerną dziurę w buksach. Przestał przynosić chleb do szkoły już nietylko dla malca, ale i dla siebie.

— Chleba nick niedostaniesz ¹⁾, mész go zawiela doma — krzyczała mamkua i wytrząsała pięścią nad jego głową.

A malec podchodził i przetykał sline, lecz napróżno; skończyły się dla niego dobre czasy.

Minęło beztróskie lato. Nastaly wichry, które z niezwykłą siłą rwały słomę ze

strzech i wywracały płoty. Przebiegały pola z szybkością strzały i z świstem wpadały w gałęzie drzew. Tu i ówdzie sterczał i połyskiwał bielą złamany konar, który nie wytrzymał naporu szatańskiej mocy i, jakby się bronił ostatkiem sił, trzepotał się gwałtownie w powietrzu, aż opadł pokonany wraz z długim pasem zdartej kory z pnia. Jakieś groźne strzępy chmur czepiały się gałęzi drzew i, jakby żaląc się nad swoim losem, popłakiwały tu i ówdzie rzęsiwym, drobnym deszczem.

Mniej nas przychodziło do szkoły. Bo i ze starszych szedł tylko ten na pole, kto musiał dokończyć kopania „bulew”; reszta tłukła się po kątach gospodarskich. Szutenberg chodził regularnie, chociaż mieszkał na pustkach. Na nogach miał teraz wielkie „skuerznie”, widocznie po tatk. Zapomnieliśmy o nim zupełnie. Nikt już nie pamiętał, że był głodny i nikt nie widział, jak chciwie patrzył na chleb. On też nikogo nie prosił. Stał i uporczywie patrzył na jedzącego, jakby chciał powiedzieć:

— Jé doch tysz chca jesc.

Cyper sam od czasu do czasu prosił o kawałek chleba, bo mamkua śniadań mu nie dawała.

Jednej nocy wiatr ustał. Przestał gwizdać w kominie i trzeszczeć krokwiemi dachu. Ludzie odetchnęli nieco. Rano był gęsty szron na drzewach i zdźbłach trawy. A gdy tego dnia opuściliśmy szkołę, słońce świeciło jasno przez nagie gałęzie drzew, a wkrąg każdego leżały grubą warstwą liście. Roztrząsaliśmy je bosymi nogami z wielką radością. Wkrótce potem spadł pierwszy śnieg i już pozostał na całą zimę.

Któregoś dnia zginął jednej z dziewcząt chleb. Niedługo o tem myśleliśmy, ale „dzeus” się zbeczał. Po paru dniach znowu komeś w tajemniczy sposób zginęło śniadanie. Nie skarżyliśmy się jednak panu. I bylibyśmy o tem zapomnieli, ale pewnego dnia Butowskiemu zginęła jego kromka grubo masłem posmarowana. Taki był dumny z tej swojej kromki, że postanowił za wszelką cenę złodzieja wykryć. Bo jaki też to był chleb i ile na niem było masła! Powiedział wszystko nauczycielowi i rozpoczął poszukiwanie na własną rękę. Wziął sobie paru łobuzów do pomocy. Niedługo szukali. Zauważyliśmy, że Cyper znikł, a z nim Szutenberg. Za szkolną stołą stał malec plecami oparty o deskę. Trzymał w ręku chleb Butowskiego i jadł

¹⁾ Jeden wyraz, akcent na pierwszej sylabie.

bez pamięci. Przed nim Cyper z rękoma w kieszeniach śmiał się zadowolony.

— Wejle! ty ón je, zgrze chleb — wrzasnął Butowski.

Kilkunastu chłopaków rzuciło się na niego. Ciągnęli za kołnierz, za „żakirt“, za buksy, a Cyper bił pięściami naoslep i wrzeszczał. Zły był, że przerwali mu widowisko. Przywlekli malca przed nauczyciela i postawili na nogi z nieludzko rozerwanymi buksami. Nie płakał. Przełknął ostatni kęs i patrzył nastroszony tępo na buty pana.

— Dlaczego wykradałeś chleb? — spytał pan.

Malce nic nie odpowiedział. Stał z utkwionym wzrokiem w buty, brwi sfałdował, a na głowie białe włosy zdawały się poruszać.

— Nie dała ci mama chleba?

— My nie mamy „dóma“ chleba — odpowiedział głucho.

Zagłębia cisza. Nauczyciel patrzył przez jakiś czas na jego białą głowę, jak skóra na niej lekko drżała, a włosy zdawały się falować.

— A co wy w domu jecie? — spytał prawie szeptem, lecz z jakąś desperacką mocą.

— Le bulwy — odciał malce.

Na tem wszystko się skończyło. Byliśmy rozezarowani. Spodziewaliśmy się, że w tym wypadku przynajmniej nauczyciel użyje kij, którego nigdy jeszcze w jego rękę nie widzieliśmy. Daro Butowski wysilał się, opowiadając, jak on to zauważył brak chleba pod ławką, jego chleba tak grubo masłem posmarowanego, jak on zaraz pomyślał sobie, że to nikt inny, tylko ten zgłodnialec mógł go ukraść, jak wreszcie zobaczył złodzieja, który głowę szeroko rozdziawiał i ślepia wytrzeszczał, bo mu tak jego chleb smakował, jego chleb tak grubo masłem posmarowany, co mu mamka umyślnie dzisiaj „jesz kusk“ przyłożyła. On się też szczególnie cieszył na „ładowanie“. Gdy nauczyciel od malca się odwrócił, pozostawiając go w spokoju, Butowski wytrzeszczył oczy, a potem zaczął pociehu wymyślać na pana.

Następna godzina była nieciekawa. Każdy zajął się swoją pracą, a nauczyciel chodził szerokimi krokami wzdłuż klasy. Widziałem jak sięgał brwi, co zwykle czynił, gdy się bardzo gniewał. O czemś myślał. W pewnej chwili przystanął przed oknem i patrzył w ogród na nagie prety, bzu,

które wyrosły tuż pod oknem. Nie widziałem jego twarzy, ale zdawało mi się, że myślał o czemś smutnem.

Postyszałem za sobą szepty. Gburek z Butowskim pocichu rozmawiali. Nie zwracałem na to uwagi.

— Jé go zabije — powiedział Butowski zawzięcie. Zrozumiałem, że o malca chodzi. Skończyła się ostatnia godzina. Chórem zmówiliśmy modlitwę, potem każdy pakował książki do swojej torby i wymykał się z klasy, kłaniając się panu. Gburek stał w kurytarzu i czekał na kogoś. Wreszcie zniecierpliwiony czekaniem zawołał głośno przez szparę uchylonych drzwi:

— Bujtoszczi, poj chutko.

Wszystkim droga przypadła do wsi, sam tylko Szutenberg szedł w stronę przeciwną, bo mieszkał na wybudowaniu. Zdziwiliśmy się zatem, gdy zobaczyliśmy naszych dwóch łobuzów idących w pewnej odległości za malcem.

— Dze óny idą — zauważyła jedna z dziewcząt. Udaliliśmy się za nimi. Malce na przedzie brnął w głębokim śniegu z torbą pod pachą. Obejrzał się trwożnie kilka razy i przyspieszył kroku, a wkońcu usiłował biec. Niebardzo mu się to udawało: wielkie ciężkie buty i głęboki śnieg sprawiały, że co parę kroków utykał nosem w zaspy. Szedł przez pola, żeby sobie skrócić drogę. Oberwańcy śpieszyli za nim. Co chwila oglądali się, czy ich od szkoły nie widać. Wreszcie pagórek zastonił jej widok, puścili się więc pędem. Rychło malca dopadli.

— Dóczé ty mi chleb kréd — wrzasnął mu nad uchem Butowski.

— Jé ea zábija — zgrzytnął Gburek i zaczęli go okładać pięściami. Zastawiał się rękoma. Torba upadła na śnieg i napastnicy tratowali po niej. Czasami słychać było cichy jęk. Staliśmy na wzgórzu i patrzyliśmy na widowisko. Nikt nie ujął się za nim, nawet Cyper stał spokojnie tylko mamrotał:

— Co óny mu robia.

Aż wtem rozpaczliwy krzyk rozdarł powietrze. Przebiegł kilka stopni gamy chromatycznej i zatrzymał się na parę sekund na najwyższym stopniu. Ten krzyk wpadał do uszu i wiercił mózg. — Znikł, ale długo jeszcze czułem, jak wibrował w powietrzu. Miałem chęć uciekać z tego miejsca, ale ciekawość zwyciężyła.

Głuche razy pięści po plecach i charakterystyczny chłopski stęk wypełniały ciszę, która zaległa po rozpaczliwym krzyku malca.

— Teroskny ón mé dostc dostane — odezwał się zdyszany Gburek. Butowski dołożył jeszcze kilka razy i pozostawili malca na śniegu. Zaczęli się szybko oddalać, opowiadając gromadzie gapiów, jak oni go „zładowali”. Obejrzeni się z pagórka, a gdy widzieli, że malec wciąż jeszcze leżał na śniegu, przerażeni uciekli.

Zbliżyłem się do niego. Leżał na prawym boku, nawpół w śnieg wkopany. Czapka jego i torba wały się opodal. Twarz blada, nieco ku górze zwrócona, zdawała się lekko drgać. Oczy zamknięte, usta nawpół otwarte. Wpewnej chwili zaczął poruszać językiem. Otworzył nieco swoje siwe oczy. W prawym kąciку ust ukazało się coś ciemnego, a gdy jeszcze poruszył językiem, spłynęła mu po twarzy wielka kropla krwi. Powoli ruszyła ze swego siedliska i, jakby się bała wyjść na światło dzienne, z wielkim uporem stoczyła się po bładym policzku, a w okolicy ucha zmieszała się ze śniegiem. Na twarzy pozostała czerwona pręga, a na śniegu nieco jaśniejsza plama. Zaczęła rosnać. Niesamowicie, lecz nieubłaganie.

Zadrzałem na całym ciele. Widziałem krew już niejednokrotnie z zadraśniętego palca, lecz nigdy z ust. Poczujęm do niej wstręt, ale oczu nie mogłem oderwać. A plama na śniegu rosła, rosła...

Zaczął padać śnieg wielkimi płatami, jakby chciał otulić chłopca i przykryć tę czerwoną plamę. Zdawało mi się, że wszystkie śnieg przybiera barwę różową. I ten, co leży pod nogami, i ten co w gałęziach sosen, i ten co na polach szeroko rozłożony. Tylko ciężkie płaty lecące z nieba były nieskazitelnie białe.

Zastoniłem twarz rękoma i uciekłem.

*
* * *

Ustały szarugi śnieżne. Wichry, co roznosiły śnieg po polach i ciskały z niesamowitą siłą w twarz kruszynomu lodu, stały się rzadsze i słabsze. Tęgi mróz, co obsiadł grubą warstwą szyby, powoli zaczął ustępować. Aż jednego dnia strumieniami połała się woda z pagórków i podważała brudnymi mętami tafle lodów cichych jezior. Skończyło się już panowanie zimy.

Łąki zaczęły się zielenić. Na słokach ku słońcu zwróconych ukazywały się niktę coppers, ale świeżo-rumiane kwiecie stótkrotek. Rychło potem wszystkie miejsca, nie podlegające orce, przybrały żółtą barwę mleczów.

Używały sobie wtedy dzieci. Wybiegło to całą chmarą z piskiem i krzykiem i nuż harce wyprawiać z psami i koziołki wywracać na puszystej trawie. Nie chciało się nawet na „pełnie” wracać, a cóż dopiero zbierać książki i iść do szkoły.

Szutenberg ciągle jeszcze nie przychodził do szkoły. Podobno jego mąmka była u nauczyciela ze skargą, że jej chłopca pobito, a teraz jest chory i krwią pluje. Całą winę zwałiliśmy na Butowskiego, bo go nikt nie lubił. Teraz już byliśmy pewni, że urwis buksów nie poczuje. W klasie został z nim tylko sam nauczyciel. Przykucnęliśmy pod oknami w oczekiwaniu razów i wrzasku. Minęła jedna minuta, druga i więcej — nic nie słyhać. Naszych uszu dochodził tylko głos nauczyciela. Słów nie rozumieliśmy. Po jakimś czasie wyszedł Butowski czerwony na gębie. Patrzył w ziemię i na nasze pytania nie odpowiadał. Oparł się o mur, włożył ręce głęboko w kieszenie i spluwał przed siebie.

Tego dnia nauczyciel długo mówił o bezrobotnych, o ich niedoli i głodzie. A mówił z takim przejęciem, że stała się zupełna cisza; nikt nie śmiał się ruszyć. Przed oczyma stanął mi Szutenberg ze wzrokiem utkwionym w chleb, z wyrazem beznadziejnego głodu i z grdyką chodzącą od przełykania śliny. Pomyślałem sobie wtedy, że i jego tatka chyba musi być bezrobotny. Butowski patrzył w porzniętą i słojuwatą deskę ławki; wstydził się czegoś.

Było już pod koniec wiosny, gdy jednego dnia zjawił się malec. Był jakiś inny. Na twarzy pobladł. Dawniej sine, poduszkowate ręce wybielały nieco i palce jakgdyby się wydłużyły. Brzuszczyzna opadła nieco, mimo to chwiał się na nogach. Zwyczajem swoim ciągle unikał każdego wzroku i często bez żadnej przyczyny marszczył płowe brwi.

Już podczas pierwszej przerwy zbliżył się do niego Cyper i położył przed nim z głupkowatym uśmiechem część swojej kromki. (Od pewnego czasu przynosił znowu chleb do szkoły. Malec spojrzał na chleb, potem na ofiarodawcę i nie tknął go. Patrzył

w okno, ale od czasu do czasu ukradkiem spoglądał na czarną kromkę. Po chwili ktoś inny dołożył kawałek chleba. Rychło spiętrzyły się na ławce kawałki chleba, jak to bywało za dawnych czasów. Nawet Butowski urwał skórkę od swojego chleba, grubo masłem posmarowanego i położył na ławce przed Szutenbergiem.

— Nuże knepie — zachęcał Cyper, szturając go w bok. — Bujtoszci ci mé chléb dáne, bierzłel!

Ale chłopiec się nie ruszył. Patrzył w o-

kno i od czasu do czasu przełykał ślinę. Nie rozumiałem, co mu się stało: był głodny bezwątpienia, a jednak nie brał ofiarowanego chleba. Grdyka zaczęła mu chodzić coraz szybciej. Nagle wstał, opuścił ławkę i lekko zataczając się, skierował się ku wyjściu. Rozstąpili mu się wszyscy. Z rękoma w kieszeniach stał Cyper zdumiony.

Na ławce pozostała kupka porzuconego chleba.

B. CHROSCICKI.

Jak ułatwić nauczycielowi pracę.

W ostatnich latach warunki pracy w szkole powszechnej ulegały stałemu pogorszeniu.

Liczba dzieci w klasie przekroczyła już dawno 50, dochodząc często do 60-ciu w tych szkołach, gdzie warunki lokalowe na to pozwalały.

Liczba godzin obowiązkowej pracy osiągnęła ustawową liczbę 30 godzin tygodniowo. Należy dodać jeszcze czas przeznaczony na zajęcia nadobowiązkowe lecz konieczne, jak prowadzenie chórów szkolnych, czytelní, teatrów, świetlic, opiekę nad spółdzielczością i harcerstwem. Prace te muszą być prowadzone, o ile pragniemy utrzymać szkołę na dotychczasowym poziomie wychowania i nauczania. Tyle co do prac w ramach szkoły — pozatem w chwilach, przeznaczonych na odpoczynek, pozostaje poprawianie zeszytów, przygotowanie rozkładów i planów lekcyjnych, oraz istotnego przygotowania materiału do lekcji. Biorąc pod uwagę całość tych obowiązków, musimy skonstatować fakt, że nauczyciel pracuje bez chwili wytchnienia.

Sprawa jest niezmiernie trudna, trudniejsza niż się może wydawać i trzeba się poważnie zastanowić, co czynić i jakie środki przedsięwziąć, aby nie dopuścić do obniżenia poziomu i pracę nauczyciela uchronić przed upadkiem.

W szkołach jednoklasowych jest jeszcze gorsza sytuacja, gdyż liczba dzieci, która przypada na jednego nauczyciela, często przekracza seikę.

Dotychczasowy system pracy szkolnej,

przekazany nam drogą tradycji, kształtował się wówczas, gdy rozporządzano większą ilością czasu, nie tak jak dziś, gdy mamy czasu zbyt mało, aby uporać się z trudnościami.

To też jeżeli uważnie rozpatrzymy metody pracy szkolnej, to zauważymy między innymi i takie, które często trzeba traktować, jako dydaktyczny przeżytek; utrzymały się one z jednej strony wskutek przyzwyczajenia, z drugiej — błędnego nieraz mniemania, że da się przy ich pomocy osiągnąć duże rezultaty w nauczaniu. Ponieważ te sposoby nieraz zabierają dużo czasu, a obecnie mamy go coraz mniej, więc trzeba szukać środków zaradczych.

Jedną z takich niezmiernie uciążliwych prac jest poprawianie zeszytów, gdyż od dawna ustaliło się przekonanie, że wszelkie prace piśmienne uczniów winny być przeglądane a błędy poprawiane. Nasze władze szkolne podczas wizytacji kontrolują, czy ta praca jest sumiennie wykonywana.

Zastanówmy się przez chwilę, ile czasu winien nauczyciel poświęcić, żeby tę pracę wykonać.

Przypuśćmy, że w 3-ch oddziałach nauczyciel udziela języka polskiego. Jeżeli w V oddz. będzie 50 ucz. w VI — 50 ucz. i VII — 45 ucz. czyli razem 145 — to zeszytów do przejrzenia w ciągu 2 tygodni wypadnie 1160. Liczbę tę otrzymałem w ten sposób: w przeciągu 2 tygodni dzieci wykonywują 3 ćwiczenia ortograficzne domowe, 2 ćwiczenia ortograficzne klasowe, jedno ćwiczenie gramatyczne, 1 dyktando,

1 wypracowanie, czyli razem 9 prac piśmiennych; mnożąc 9 przez 145 otrzymamy liczbę 1160.

Teraz tę liczbę podzielimy przez 12 (liczba dni pracy), to otrzymamy przeszło 96, tak więc nauczyciel obowiązany jest dzień w dzień poprawić co najmniej 96 zeszytów, a należy przyjąć pod uwagę, że ma on jeszcze lekcje w innych oddziałach. Liczby wskazują, że tej pracy sumiennie wykonać niepodobna.

Teraz należy się zastanowić, czy praca ta jest potrzebna. Na podstawie szeregu spostrzeżeń nad nauczaniem ortografii dochodzi się do przekonania, że posługując się obecną metodą poprawiania prac piśmiennych, naogół nie osiągamy tak korzystnych rezultatów, jakich winniśmy oczekiwać ze względu na ilość pracy uczniów i nauczyciela, którą oni w przyswojenie tej umiejętności wkładają.

Zastanówmy się nad poprawianiem ćwiczeń ortograficznych, których uczniowie tak wiele piszą. Praca polega najczęściej na przepisywaniu z książki lub z tablicy. Przepisując uczniowie popełniają błędy. Nauczyciel przegląda te ćwiczenia i błędy poprawia. Mamy parę sposobów poprawiania: albo podkreślamy wyraz błędnie napisany — albo przekreślamy błędnie napisaną literę i piszemy literę właściwą — albo przekreślamy cały wyraz i piszemy go poprawnie — albo też staramy się poprawić nie przekreślając litery tylko przerabiając ją na inną — właściwą. Po wykonaniu tej pracy polecamy uczniom przepisać poprawione wyrazy, względnie — całe ćwiczenie. Najczęściej tych przepisanych wyrazów i ćwiczeń już nie przeglądamy, a wielka szkoda, gdyż znaleźlibyśmy tam sporo błędów. W rezultacie uczeń ma stale przed oczami dwa obrazy danego wyrazu: jeden prawidłowy a drugi błędny; obserwując swoje poprawione ćwiczenia jeszcze bardziej ugruntowuje tę dwoistość spostrzeżeń. Przy pisaniu z pamięci uczeń stosuje ten obraz danego wyrazu, który silniej tkwi w jego wyobraźni i który silniej skłania się z danym wyrazem. Całe szczęście, że uczniowie najczęściej niewiele uwagi poświęcają na przeglądanie poprawionych zeszytów.

Jeżeli tak jest, to szkoda wysiłków nauczyciela, szkoda czasu straconego, któryby można było pożyteczniej zużytkować.

Nie można też pominąć milczeniem tego przygnębiającego uczucia, które się zjawia

przy wykonywaniu tak bezmyślnej pracy. Jeżeli przyjdziemy do przekonania, że poprawianie ćwiczeń ortograficznych jest niecelowe, to w takim razie musimy szukać innych metod pracy, względnie zmodyfikować dotychczas używane, żeby osiągnąć cel zamierzony. Należy przede wszystkim przyjąć doskonale znaną zasadę niedopuszczania błędów w pracach piśmiennych dzieci. Żeby jednak uczeń nie miał błędów w ćwiczeniach potrzeba: 1) zadawać nie dużo, 2) przerabiać zadany tekst z dziećmi, podkreślając w książce te wyrazy, które budzą wątpliwości przy pisaniu z pamięci, 3) nauczyć dzieci przepisywać z książki, gdyż uczniowie najczęściej tego nie umieją, 4) przeglądać wykonane ćwiczenia w klasie razem z dziećmi, omawiając pisownię wszystkich trudniejszych wyrazów, 5) w celu sprawdzenia czy nie ma przepuszczonych liter, wprowadzić wzajemne sprawdzania przez uczniów przy pomocy książki.

Gdy uczeń sam spostrzeże błąd i poprawi go, wówczas nauczy się pisać prawidłowo dany wyraz.

Dzięki tej metodzie odpada poprawianie zeszytów do ćwiczeń ortograficznych, gdyż zostanie to wykonane na lekcji. Gruntowne przejrzanie zeszytu wystarczy raz na miesiąc nietylko w celu poprawiania błędów, ale dla zorientowania się, jak uczeń wykonywa pracę pod względem kaligraficznym, porządkowym, estetycznym.

Odmianą ćwiczeń ortograficznych są dyktanda, które dotychczas wszystkie były skrupulatnie przeglądane i poprawiane przez nauczyciela, lecz uważam, że i to była praca zbyteczna. Jeżeli uczniowie piszą dyktando z uprzedzeniem błędów, to błędów tych nie powinno być, a jeśli się licznie spotykają, to znaczy, że tekst był za trudny.

Należałoby zatem pamiętać:

1) żeby tekst był odpowiedni do poziomu i znany dzieciom, t. zn. żeby go dzieci przedtem odczytywały;

2) żeby był nietylko odczytywany, ale i zapisywany na tablicy przez nauczyciela (nie ucznia);

3) tekst przyswojony dzieci piszą z pamięci;

4) po napisaniu zdania lub paru zdań uczniowie zobaczą tekst poprawny na tablicy i sami poprawią go w zeszytach.

Jeżeli pomimo to zostanie jakiś błąd, nie trzeba się nim przejmować.

Dyktanda sprawdzające lepiej pisać na kartkach i te już dokładnie trzeba poprawiać w celu zorientowania się co do poziomu nie tylko klasy ale i ucznia. Tych kartek uczniowie już nie otrzymują, tylko nauczyciel wypisuje poszczególne wyrazy czy też cały tekst dyktanda już prawidłowo napisany a uczniowie wpisują go do zeszytów.

Poprawianie prac piśmiennych z arytmetyki może być wykonane w klasie z pomocą dzieci, a tylko prace sprawdzające powinien przeglądać i poprawiać nauczyciel.

Bardzo często przy nauce przyrody, geografii, historii i fizyki każe się uczniom robić streszczenia i notatki. Zdaje mi się, że te notatki są jednak z powodu nieortograficznego pisma dzieci — bez poprawienia — do nauki nieprzydatne. Na poprawianie tej roboty szkoda jednak czasu, tembardziej, że nie zdołamy tak poprawić, żeby błędy były niewidoczne. Jeżeli trzeba, żeby dzieci coś zanotowały, treść takiej notatki musi się ograniczać do paru wyrazów, czy zdań wypisanych czytelnie i kaligraficznie na tablicy. Jeżeli nauczyciel obawia się, czy dzieci zapamiętają to, co było mówione, niech raczej wprowadzi podręcznik lub postara się, żeby dzieci na lekcji opanowały pamięciowo to, czego się uczą.

Znów więc odpadnie wiele zbytecznej pracy, a rezultat napewno będzie lepszy. Uważam jednak za rzecz dużej wagi, żeby nauczyciel powyższych przedmiotów, prowadził na swoich lekcjach wypracowania stylistyczne z zakresu tych przedmiotów, przez co uzupełni się pracę polonisty i nauczy się działwę posługiwania się żywym słowem, co w związku z odpowiednimi terminami da możliwość specjalistcie zorientowania się, czy klasa przedmiot należycie opanowała.

W wielu szkołach jest zwyczaj wprowadzania możliwie jaknajwiększej ilości zeszytów — czasami liczba ich dochodzi do 17-u. Motywowane to jest potrzebą zabierania zeszytów do poprawiania. Jeżeli jednak tego poprawiania mniej będzie, to i liczba zeszytów pokaźnie się zmniejszy — do 4 najwyżej w klasach młodszych a do 7-miu w klasach starszych. Należałoby też wytworzyć współdziałanie pomię-

dzy uczniami w całej szkole. Niech się wszyscy poczują jednym społeczeństwem, które sobie wzajemnie pomaga. Będzie to dobre i pod względem wychowawczym. Żeby praca szkolna stała się bardziej interesująca musi być mniej książkowa. Trzeba urozmaicać często tak monotonną pracę lekcyjną, przez urządzenie wycieczek szkolnych, które podnoszą zainteresowanie i wysuną tematy do rozważań przez powiązanie wiedzy z życiem. Metoda pracy samodzielnej powinna opanować szkołę, powinna przenikać we wszystkich kierunkach wraz z dyskusyjną formą nauczania i sprowadzić do koniecznego minimum heurezę, która najczęściej, niestety, przechodzi w erotematykę. Niech dziecko pyta kolegów, nauczyciela, niech się uczy formułować pytania, niech szuka na nie odpowiedzi, to już będą próby samodzielności. Jeżeli do tego dodamy samodzielną obserwację — wysuwanie zagadnień, to będzie to pierwszy krok na drodze samodzielnej pracy dziecka. To także daje duże ułatwienie w pracy.

Pozostaje jeszcze jedna sprawa do omówienia, to szczegółowe rozkłady materiału. Opracowanie tych rozkładów zajmuje dużo czasu, właściwie jednak pracy nauczycielowi nie ułatwia a tylko wprowadza pewien szablon. Czyż można przewidzieć jakie tematy trzeba będzie przerabiać na lekcji za 2 miesiące, jeżeli pragniemy być w kontakcie z życiem? Plan pracy powinien być zrobiony na cały rok, ale plan ramowy, żeby nie krępował nauczyciela, jeżeli zechce dokonać przesunięcia materiału.

Szczegółowy rozkład materiału może być robiony na przeciąg jednego tygodnia lub przy łącznym nauczaniu na okres, który obejmie jedno zagadnienie lub projekt. Wysuwając te wszystkie spostrzeżenia, pragnąłem zwrócić uwagę nauczycielstwa na te sprawy w celu wywołania dyskusji dla wszechstronnego oświetlenia zagadnień. Sądzę, że dzięki temu uda się następnie znaleźć odpowiednie środki, któreby ułatwiły pracę nauczycielowi i przyczyniły się do osiągnięcia lepszych rezultatów. Tylko zbiorowym wysiłkiem możemy rozwiązać te wielkie trudności.

Pamiętajcie o „Domu Rodzinnym w Zakopanem“

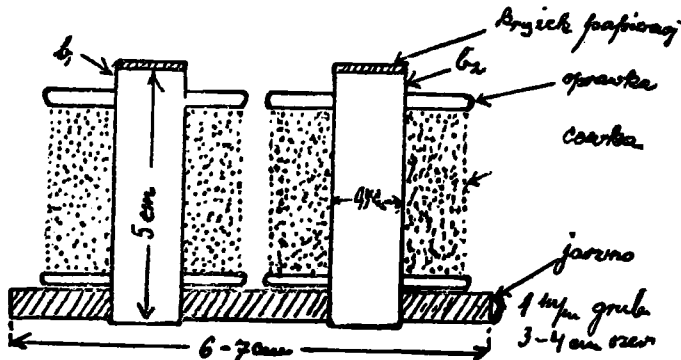
FRANCISZEK NOWAKOWSKI.

Jak zbudować aparat telegraficzny Morsego?

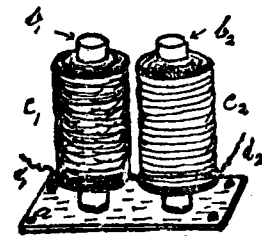
Kilkakrotnie droższym aniżeli galwanoskop, którego budowę poznaliśmy w Nr. 9 „Pracy Szkolnej“, a tak samo niezbędnym przyrządem w szkole jest telegraf elektromagnetyczny. Budowa tego napozór dosyć skomplikowanego przyrządu elektrycznego, który w praktyce nabrał szczególnie ważnego i doniosłego znaczenia, nie jest tak trudną jakby się zdawało, wydatek zaś na drut i ewentualne zrobienie elektromag-

zdobycia, podam sposób skonstruowania sobie aparatu telegraficznego.

Główną rolę w telegrafii Morsego odgrywa jak wiadomo elektromagnes. Do nawinięcia cewek na oprawki, wytoczone z drewna, lub sklejone z tektury, użyjemy drutu miedzianego w izolacji bawełnianej o 04—06 mm. Na jedną cewkę potrzeba nam około 20 m. drutu. Rys. 1 przedstawia gotowy już do przymocowania elektromag-



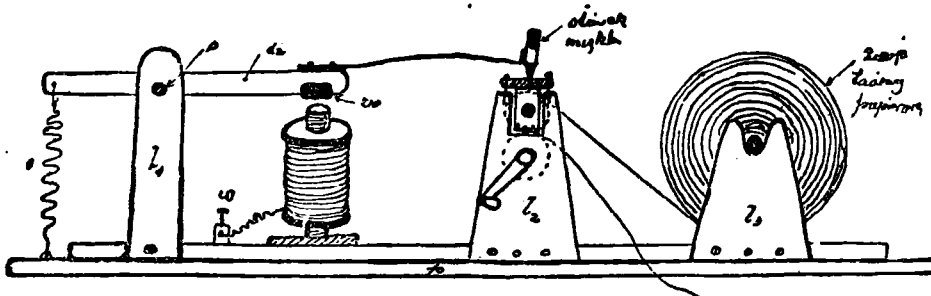
Rys. 1a.



Rys. 1b.

nesu nie przenosi kilku złotych, zatem nawet najbiedniejsza szkoła może go posiadać. W przekonaniu, że przyjdę z pomocą tym kolegom, którzy pracując częstokroć wśród bardzo niekorzystnych warunków zewnętrznych, witają z radością na łamach „Pracy Szkolnej“ wziętą z życia i wypróbowaną już konstrukcję przyrządu, w dodatku z materiałów tanich, nietrudnych do

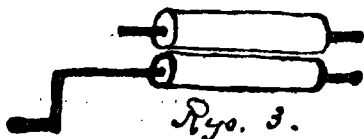
nes: *a* — to jarzmo zrobione z kawałka żelaza obrczowego, do którego wnitowane są (podobnie jak przy dzwonku elektr.) dwa rdzenie elektromagnesów *b* i *b*₂. Rdzenie te o przekroju nieco większym jak przy dzwonku elektr. (0,7—0,8 cm), muszą być dobrze wyżarzone w ogniu. Nawinięte na oprawki zwoje nasuwamy na te pieńki *b* i *b*₂ a powierzchnie biegunowe pieńków



Rys. 2

zakrywamy krążkami papierowymi przylepionymi gęstym szlakiem. Nalepienie tych krążków jest konieczne, gdyż inaczej wskutek magnetyzmu szczątkowego (histereza) przyczepiałyby się do nich za każdym razem zwora żelazna (rys. 2 zw.). Końce drutów d i d_1 , odprowadzamy do zacisków wkręconych do deski podstawy aparatu (rys. 2).

Obecnie nastąpi już częściowe montowanie aparatu w/g rys. 2. W pierwszym rzędzie zrobimy sobie łożysko dla dźwigni dwuramiennej. łożysko to (rys. 2 ł.) fabrykujemy z paska 1 m/m grubszej blachy żelaznej dług. 17 cm, szerok 1,5—2 cm, zgiętej dwukrotnie pod kątem prostym i zaopatrzonej w otwory do przymocowania go do deski, jak również w dwa otwory

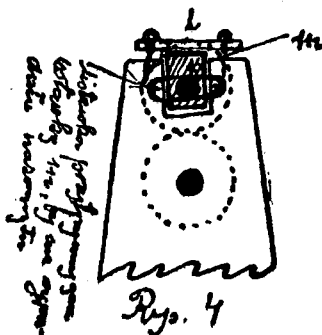


Rys. 3.

dla osi dźwigni (rys. 2-o). Dźwignię (rys. 2 dż.) sporządzimy sobie z listewki drewnianej o przekroju kwadratowym, a oś — o z grubszego gwoźdźca okrągłego. Ponieważ oś musi być osadzona stale i silnie w dźwigni, dobrze będzie ten gwoździec w miejscu osadzenia nieco spilować z dwóch stron, aby go można było zaklinować. Z jednej strony dźwigni wybijamy otwór o przekroju $1 \times 0,5$ cm, do którego wpuścimy zworę. Zwora żelazna, dobrze wyżarzona, powinna być 0,5 cm. gruba, 1 cm. szeroka, długość zaś jej zależna od odległości pieńków elektromagnesu. Ponad zworą przymocujemy dosyć długi pasek sprężystej blachy mosiężnej szerokości 1 cm a 0,5—0,7 m/m grubej, zgiętej na końcu pod

kątem prostym, aby do obwiniętego w ten sposób kawałeczka, można było przylutować rurkę mosiężną na ołówkę. Drugi zaś koniec dźwigni zaopatrujemy w pętelkę z drutu, na której zawiesimy sprężynkę s (rys. 2). Jeśli do tego przygotowujemy jeszcze deskę montażową p , znaczna i najważniejsza część aparatu będzie gotowa.

Druga połowa aparatu składa się z dwu par łożysk i z dwu wałków wytoczonych z drewna, albo ze szpułek od nici po obcięciu kółek i dorobieniu do otworów silnie umocowanych w nich czopów, z których jeden musi być nieco dłuższy, aby można było na nim osadzić korbę. Osadzenie tych wałków w łożyskach nie wymaga już bliższych wyjaśnień. Ponieważ pomiędzy tymi



Rys. 4

wałkami przechodzić będzie taśma papierowa, muszą one do siebie silnie przylegać. Aby to osiągnąć trzeba naciągnąć na nie kawałki rurki gumowej oraz zbudować łożysko tak, jak wskazuje rys. 4, gdzie m jest prostokątną deseczką z otworem na czop wałka górnego zaś l listewką, która przez dociąganie śrubek przyciska m na dół, powodując przyleganie wałków do siebie. Główną zaletą przyrządu tego, poza bardzo małym wydatkiem, jest jego prostota.

Wspomnienie o Owidjuszu Decroly'm.

Był uderzająco skromny, skupiony w sobie i — nieśmiały. Na naradach i zebraniach nigdy nie wysuwał się na pierwszy plan, chociaż był przekonany o słuszności swego poglądu. Trudności językowe porozumiewania się na posiedzeniach Rady Międzynarodowej Ligi Noweśo Wycho-

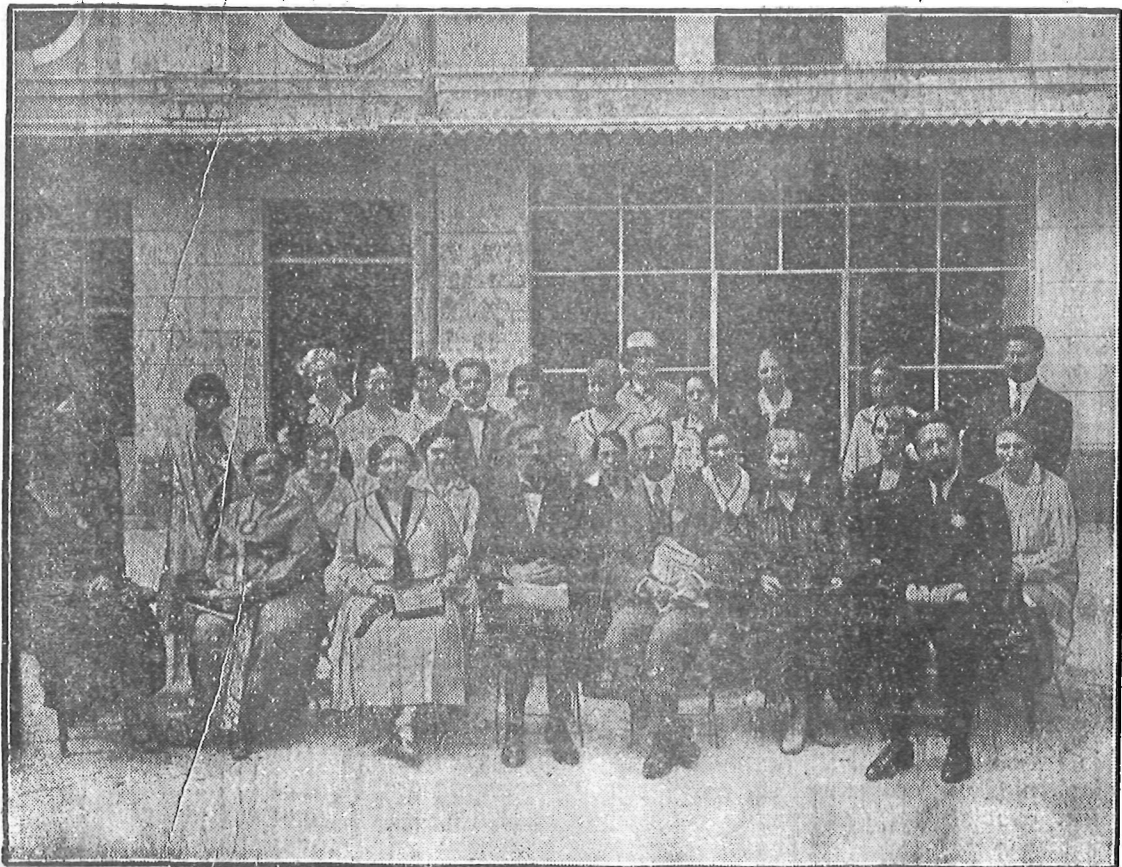
wania (nie mówił biegle po angielsku), zniechęcały go jakby do odegrania roli, która na niego czekała. Ze świata swoich doświadczeń i przemyśleń nierad pisał sprawozdania, raczej pozwalał to czynić innym, z wielką niejednokrotnie szkodą dla sprawy. Wpatrywał się w każdy szczegół

rozwoju dziecka. Miewało się wrażenie, że niewiele go interesuje szerszy świat i cudze o nim idee.

Wrażenie to pierzchało przy zbliżeniu się, przy poruszaniu spraw, sięgających podstaw wychowania. Okazywało się wówczas, że Decroly miał skalę zainteresowań rozległą, w latach ostatnich coraz rozleglejszą. Wybiegał myślą ze swojej małej szkoły. Pociągały go zagadnienia społeczne. Na tle dyskusji, wszczętej w Belgji niemal fanatycznie ku chwale rodziny, rzucił w r. 1924 ważne słowa o wartości pomocy społecznej. Propagował ideę kompensowania wszelkich krzywd, zabierał mocno głos w dyskusji (w prasie fachowej) o wpływach dziedziczności i środowiska, wypowiadając się za koniecznością umieszczania dzieci obciążonych dziedzicznie w możliwie najlepszych warunkach, zdala od wpływów, potęgających złe predyspozycje. Jeden z najpiękniejszych czynów z okresu śmier-

telnej już choroby, to pomoc niesiona małżeństwu, wyrwanemu z dna nędzy.

Na Zjeździe Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania w Locarno (1928) Decroly wykazał duże zainteresowanie sprawą organizacji szkolnictwa powszechnego na szeroką skalę, z możliwością wprowadzania nowych metod. Związało się ono z niezmiernie życzliwym stosunkiem do Polski. Poraz pierwszy urządzaliśmy podówczas zebrania informacyjne o twórczości polskiej w dziedzinie szkolnictwa. Improwizowane przez grupę osób, które utworzyły wówczas Sekcję Polską Ligi Nowego Wychowania, uzyskało ono pomoc organizacyjną (w Radzie) Decroly'ego. Dzięki dawnym przyjacielskim stosunkom z Józefą Joteyko był on jakgdyby przygotowany do zajęcia się wprowadzeniem szerszego udziału Polski w pracach Ligi. Na pierwszym licznym zebraniu, poświęconem Polsce Decroly objął przewodnictwo. Referowali: dr. B. Kielski i H. Ra-



Decroly (w środku) z członkami grupy polskiej na zjeździe w Locarno,

dlińska. Wykresy, robione w ostatniej niemal chwili, trochę wydawnictw, ilustrowały tę pierwszą próbę pokazania „świata” rozległości prac polskich i problematów, które mamy do rozstrzygnięcia. Wystawa przedszkoli ukazywała swoiste wartości jednego z fragmentów naszej twórczości.

Przemówienie Decroly'ego, zamykające zebranie podkreślało wagę problematów wprowadzonych przez Polskę. Nikt z ówczesnych zwolenników „nowego wychowania” nie zrozumiał i nie ujął tak głęboko, jak Decroly znaczenia zagadnień, które stają, gdy się ma do czynienia ze *wszystkimi* dziećmi narodu, gdy się bierze odpowiedzialność za kształtowanie przyszłości kraju. Autorytet jego niezmiernie dopomógł do stworzenia atmosfery życzliwości, która towarzyszyła tworzeniu grupy polskiej w Lidze.

Przez cały czas wspólnego zasiadania w Radzie Ligi zawsze spotykałam życzliwe spojrzenie, zachęcające słowo Decroly'ego.

Najbliższe jego otoczenie niezmiernie się interesowało stosowaniem metody Decroly'ego w Polsce i szczegółami rozwoju polskich pomysłów metodycznych. Decroly oglądał z zacięciem ekspozycje polskie. Niejedna nasza zabawka ludowa wędrowała przy okazjach spotkań kongresowych lub hospitacji polskich w Belgii do szkoły naszego przyjaciela.

Parokrotnie Decroly obiecywał przyjazd do Polski. Można było żywić nadzieję, że w tym właśnie roku przyjedzie.

Niestety — nie zetknęliśmy się już z niezwykłym urokiem jego postaci.

Tem pilniejszą sprawą byłoby wydanie wyboru pism Decroly'ego. Nie znamy istotnie ich głębi i mocy.

H. Radlińska.

Z VI-go Międzynarodowego Kongresu Ligi Nowego Wychowania w Nicei.

Tegoroczny, VI-ty z rzędu Kongres Ligi Nowego Wychowania odbył się w Nicei w czasie od dn. 23 lipca do dn. 12 sierpnia. Jedenaście lat temu w r. 1921 miał miejsce Zjazd inauguracyjny w Calais, gdzie założono Ligę; uczestniczyło w nim 100 delegatów. Drugi Kongres odbył się w Montreux w Szwajcarii w r. 1923 w obecności 300 delegatów, trzeci w Heidelbergu w r. 1925 przy 800 uczestnikach, czwarty w r. 1927 w Lokarno (Szwajcarya) w którym wzięło udział 1.500 delegatów zaś w piątym Kongresie, który miał miejsce w Elsenör (Danja) w r. 1929 przeszło 2.500 przedstawicieli 43 narodowości; do Nicei przybyło 1.600 delegatów, reprezentujących 52 narodowości.

Chcąc zorientować czytelników w całości prac Kongresu należałoby rozszerzyć sprawozdanie do kilku artykułów; przedewszystkiem skupić uwagę na referentach głównych, dotyczących problemu ewolucji społecznej, następnie podać w streszczeniu prace 11-tu sekcji i 4-ch komisji, naszkicować opis wystawy wycieczek, filmów — wreszcie ująć osobiste wrażenia dotyczące Kongresu Ligi Nowego Wychowania. Odrzucając jednak zaznaczyć należy, że szczegółowe sprawozdanie przekracza granice kilku nawet artykułów; nie można przedstawić całości prac, które trwały 15 dni i objęły przeszło 120 referatów.

Rozpoczynamy sprawozdanie od streszczenia zasadniczych referatów skupionych koło głównego problemu: *Wychowanie a przemiany społeczne*; w związku z tym tematem rozważane były dwa zagadnienia:

a) w jaki sposób wychowanie ma się dostosować do nowych potrzeb, wywołanych przez szybko zachodzące przemiany społeczne?

b) W jaki sposób wychowanie przyczynić się może do doskonalenia społeczeństwa?

Pewnego rodzaju wprowadzenie do tego problemu dała przy otwarciu Kongresu p. *Beatrycze Ensor*, przewodnicząca Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania, redaktorka „The New Era”.

Następnym referentem tego tematu był dr. Harold Rugg, profesor Akad. Pedagogicznej w Uniw. Kolumbijskim w Nowym Yorku. W referacie swym profesor Rugg rozwinął pogląd, że „świat, dzisiejszy znajduje się w ślepej ulicy. Nasi administratorzy polityczni i ekonomiczni okazali się niezdolnymi, ażeby stworzyć sprawiedliwy system posiadania, słuszny podział zysków społecznych, naukowy plan produkcji. Tę ich nieudolność widzimy w istnieniu 25 milionów bezrobotnych i w czarnej nędzy 100 milionów ludzi, żyjących w czasach najbogatszej cywilizacji, jaką dotychczas świat wydał; widzimy ją w oszałamieniu wznoszeniu barjer celnych

między narodami zależnemi od siebie i pragnącemi stosunków handlowych, w bezustannem zbrojeniu się w kilkanaście zaledwie lat po wojnie. Tak to, ta cywilizacja szybkich wynalazków i światowego ich rozprzestrzeniania, oparta na błędnej doktrynie konkurencji, wytworzyła „Państwo” wśród narodów świata. Przed naszą generacją stanęły jednak nowe problemy; znaleźć pracę dla wszystkich ludzi, rozdzielić sprawiedliwie olbrzymie bogactwa świata, jednym słowem zastosować naukowe metody w sprawach rezerwy, własności i rozdziału dóbr, zarówno jak ich produkcji. Niema gotowej formuły, któraby rozwiązała te problemy. Świat powinien więc wspólnie zastanowić się nad niemi, inaczej grozi nam ustawiczna wojna, upadek, ewentualnie zagłada naszej cywilizacji. W tem groźnem położeniu do wychowawców należy ująć w ręce palącą kwestję przebudowy społecznej. Stojąc przed tak wielkim obowiązkiem, zapytajmy się jednak, czy wychowanie takie, jakie istnieje obecnie może odpowiedzieć temu zadaniu? Odpowiedź wypadnie negatywnie. Bankrutstwo obecnego wychowania widzimy najlepiej w ostrym kontraście taki istnieje między realnymi potrzebami świata, a otrzymanem przez nas akademickim wykaztalceniem. Stworzyliśmy edukację fałszywą, werbalną, książkową, edukację opartą raczej na kulturze innych czasów i innych narodów, niż na potrzebach doby obecnej.

Stąd najważniejsze zagadnienie: czy potrafimy wychować młode pokolenie w duchu potrzeb i wymagań chwili obecnej i przyszłości? Z pewnością nie przyjdzie nam to łatwo i nie uda się tego osiągnąć inaczej, jak tylko przez wychowanie od podstaw. Ażebym wyzwolić świat ze stanu w jakim się dziś znajduje, muszą wychowawcy całego świata stworzyć *wspólny program akcji społecznej, uwzględniającej obecną potrzebę świata.*

To zestrzelenie sił wychowawczych świata powinno nastąpić jak najszybciej. Pożar świata nie może czekać na ugody polityków, na manipulacje statystyków, ani na skrupulatne doświadczenia laboratoryjne małych „naukowców”; woła on już o nakreślony w wielkich liniach program społecznej akcji, przystosowany do rzeczywistych potrzeb sytuacji i oparty na zdrowej filozofii życia. Impuls do szybkiego działania powinien być dany przez członków Kongresu w ich ojczyznach”.

Becker, profesor uniwersytetu berlińskiego, były pruski minister wychowania rozważał ten sam problem ze stanowiska teoretycznego. Rozważał zagadnienie obustronnego wpływu ewolucji społecznej na wychowanie i systemu wychowania na przemiany społeczne. Poruszył również kwestję unifikacji systemu wychowawczego i rozstrzygnął ją

w sposób negatywny, stwierdzając, że pojęcia i normy styczne różnią się wybitnie u różnych narodów, należy zatem liczyć się z tym faktem i uznać różnorodność jako nieuniknioną cechę dalszej ewolucji kultury.

Dr. Van der Leuver, prof. uniwersytetu w Holandji, postawił sobie podobne pytanie i doszedł do następujących konkluzji:

„Zadaniem wychowawcy w obecnym kryzysie jest pomóc człowiekowi w ustaleniu nowego związku między nim a rzeczywistością. Po za innymi zmianami istnieje zmiana podstawowa: związku pomiędzy człowiekiem a otaczającym go światem. W erze, która się kończy, przeważał dualizm: mówiono o materializmie i idealizmie, o życiu duchowym i życiu materialnym. Jest to idea przestarzała. Podobnie jak nowoczesna fizyka wyrosła już z dualistycznych pojęć siły i energii, energii i masy, tak samo znikła antyteza ducha i materji. Nie należy uważać ducha jako antytezę materji, ale jako jej wyraz. Nie ma więc życia duchowego poza życiem materialnym, a pełnia uduchowienia powinna wystąpić w naszej pracy codziennej i w naszych stosunkach z ludźmi.

Nowa młodzież musi zająć inny stosunek do świata materialnego. Wychowanie powinno jej w tem pomóc; powinno przygotować nową generację dla nowego świata, w którego tworzeniu będzie ona współdziałała. To jest zadanie obecnego wychowania i przyszłość świata zawisa od sposobu, w jaki wypełnimy to zadanie”.

Nieodżałowanej pamięci pedagog belgijski *dr. Decroly*, prof. uniw. brukselkiego, przedstawił głęboko przemyślany, oparty na długoltniem doświadczeniu i poważnem przygotowaniu naukowem referat p. tyt. „O zmianach społecznych, szkole jednolitej i przygotowaniu elity”. Po scharakteryzowaniu zasadniczych przemian natury ekonomicznej, technicznej i obyczajowo-kulturalnej, które dokonały się w naszych czasach, *dr. Decroly* stwierdził, że dzisiejsza szkoła ma do wypełnienia zadania trudniejsze niż kiedykolwiek; nie tylko musi się opiekować dziećmi aż do 14-go roku życia i realizować rozległe programy, ale obok wychowania intelektualnego odpowiedzialna jest za wychowanie fizyczne i moralne; na niej spoczywa obowiązek zrównoważenia ubytku opieki domowej.

Rezultaty ankiety przeprowadzonej przez *Washburne'a* w różnych krajach świata, wykazują jasno, jak bardzo różnorodne są czynniki, wpływające na dziedzinę wychowania i jak trudno jest pogodzić rozmaite punkty widzenia.

Spotykamy tu te same widoczne lub ukryte sprzeczności, które ujawniają się w dyskusjach Ligi Narodów w Genewie, a które sprawiają, że represen-

tanci każdego narodu widzą pewne kwestje tylko ze stanowiska swoich interesów albo, co gorsza, ze stanowiska osobistych próżności.

Czy mamy więc stracić nadzieję, że uda się oprzeć wychowanie we wszystkich krajach na zasadach braterstwa, które nie wykluczają jednak współzawodnictwa i lojalnej konkurencji, a zwalczają środki niemoralne i brutalne? Ażeby rozwiązać te trudności, należy rozpocząć od przygotowywania elity, wybranej na podstawie selekcji i już w szkole odpowiednio ją formować. W naszej epoce bardziej niż we wszystkich innych, — ważnym zadaniem jest wychowanie tych, którzy jutro będą naczelnikami i kierownikami głównych instytucyj miasta, ojczyzny świata.

Jeżeli uważamy, że rząd demokratyczny jest najlepszą formą rządzenia państwem, która ma ułatwiać ewolucję i postęp, to na kierownikach tych rządów i państw spoczywają obowiązki bardzo skomplikowane i wielka odpowiedzialność. Państwo i rządy demokratyczne muszą opierać się na pracy elity, lecz elity specjalnie do tej roli przygotowanej rekrutowanej i wychowywanej w sposób racjonalny, zapomocą odpowiednich metod postępowania. Nowa elita musi być wybierana i kształcona na zupełnie innych zasadach od dawniejszego przygotowania elity arystokratycznej.

Od nowej elity trzeba będzie wymagać nie tylko wartości intelektualnych i głębokiej wiedzy, lecz przede wszystkim odpowiednich dyspozycyj charakteru; cechami nowej elity powinien być żywy przykład odwagi, szczerości i skromności, zmysł obowiązku społecznego, rozwiniętego do najwyższego stopnia; dla nowej elity radością życia będzie praca dla wzbogacenia kultury, uszlachetnienia cywilizacji i wysiłek bezinteresowny w niesieniu ludziom pomocy.

Szkola jednolita wówczas odpowie zadaniom, których się od niej oczekuje, jeśli potrafi przeprowadzić odpowiednią selekcję i przygotować nową elitę, zdolną do wypełnienia roli, przekazanej im przez narody i ludzkość.

Co się zaś tyczy przygotowania elity, szkoła musi uwzględnić następujące postulaty:

1. Nie należy zwracać uwagi wyłącznie na werbalną wyższość intelektualną ale uwzględnić w równej mierze wartości inteligencji specjalnej, zdolności do organizowania i kierowania życiem społecznem, a także uzdolnienia artystyczne, inwencyjne, odkrywcze w dziedzinie nauki, sztuki i życia realnego.

2. Szkoła jednolita powinna być zorganizowana według zasad szkoły aktywnej, uwzględniając koncepcje Dewey'a, Ferrière'a, Goheeba i innych,

3. Szkoła jednolita musi mieć nauczycieli i kierowników odpowiednio przygotowanych, rozumiejących jej rolę i znaczenie.

4. Celem zachowania oryginalności dzieci wybitnie uzdolnionych należy wprowadzić do szkół system samowychowania i indywidualnej pracy (Dalton Plan system Winnetki, ćwiczenia samowychowawcze i t. d.).

5. Przyszłej elicie należy już w szkole dać okazję do kierowania, organizowania życia społecznego, trzeba jej umożliwić realizowanie własnych pomysłów i zamierzeń, samorząd, skauting, i t. d.

6. Elitę należy przygotować w tym duchu, żeby zrozumiała, że ma pracować dla dobra wspólnego i oddać swe uzdolnienia na usługi swych bliźnich.

7. Wychowawcy nowej elity powinni także rozumieć, że kultura i wiedza powinny być pojęte jako dobro wspólne, które należy chronić, powiększać i umożliwić wszystkim korzystanie z niego. Jak przygotować nauczycieli do wychowania elity?

1. W pierwszym rzędzie ulepszyć dobór kandydatów nauczycielskich, przygotować ich odpowiednio, dać im godne ich zajęciu warunki życiowe, podnieść znaczenie społeczne, postawić zawód nauczycielski na wysokości zawodów akademickich.

2. Uczynić pracę nauczycielską mniej monotonna, a bardziej urozmaiconą, wolną i zdrową (programy i metody szkoły aktywnej).

3. Na kierowników szkół, inspektorów, na placówki kierownicze w administracji szkolnej powoływać jednostki najbardziej zasłużone i posiadające cechy wymagane od przyszłej elity.

4. Oddzielić organizację administracyjną szkolnictwa od organizacji pedagogicznej.

5. Usunąć wpływy polityczne przy mianowaniach w szkolnictwie i przy organizowaniu szkół.

6. Udoskonalić zakłady kształcenia nauczycieli, dopuścić nauczycieli szk. pow. do studjów wyższych, oraz przyznać im wszystkie prawa i korzyści, wynikające z posiadania wyższego wykształcenia; przez zdanie egzaminów i odrobienie prac w wyższych uczelniach, nauczyciele ci udowodnią, że posiadają odpowiednią inteligencję ogólną i uzdolnienia praktyczne.

Zgodne stanowiska z *Rugg'em Becker'em*, *Dicroly'm* zajęli także i inni mówcy, a szczególnie *Mac Donald*, *Dessauer*, *H. Parkhurst*. Stwierdzają oni, że świat tonie w chaosie; że znajdujemy się między światem, który kończy się, a nowym który świta. Z chaosu obecnego wyjdzie okres postępu, albo wynikną dalsze przewroty i wstrząśnienia.

Fryderyk Dessauer, profesor socjologii w uniwersytecie frankfurckim, w konferencji na temat:

„W jaki sposób wychowanie powinno się dostosować do zmieniających się porządków społecznych”, zaznaczył, że poszukując istotnych przyczyn ewolucji społecznej, znajdujemy, że jedną z najważniejszych jest olbrzymi rozwój techniki. Jak wychowanie ma się do niego ustosunkować, pozytywnie, czy negatywnie? Nawet przy pozytywnym ustosunkowaniu zachodzą rozmaite możliwości. Można się zastanawiać czy wychowanie techniczne stanowi najwyższy cel człowieka? Czy nie ma innych wartości? Jeżeli nawet uznamy konieczność techniki w nowoczesnej epoce, to nie należy zapominać o istnieniu innych wartości, zwłaszcza moralnych. Dessauer, uznaje w całej pełni wartość techniki i jej demokratyczne, wyrównujące znaczenie. Ona to sprawiła, że zniknęły odległości, losy ludów stały się wzajemnie od siebie zależne, jakoteż ich przeżycia wspólne. Technika spowodowała także przewrót duchowy. W dawnym porządku społecznym pewne wiadomości i zręczności były zarezerwowane dla pewnych stanów, klas lub ludów. Technika otworzyła wszystkim dostęp do dóbr wiedzy, doświadczenia i różnych funkcji. Olbrzymi jej rozwój spowodował również zmiany w stosunkach życiowych; dzisiejsze warunki wymagają człowieka obrotnego i ruchliwego, któryby wśród zmieniających się sytuacji i zadań życiowych umiał dać sobie radę. To jednak ustawiczne natężanie uwagi na zewnątrz silnie zagraża duchowemu życiu człowieka. I oto zadanie wychowania: musi ono stworzyć przeciwagę tej powierzchowności, budując silniejsze niż kiedykolwiek podstawy etyki, poczucie obowiązku i odpowiedzialności, oraz nieustannego dążenia do prawdy. Zająć się więc należy naukowem badaniem etyki, i na tej podstawie oprzeć wychowanie i nauczanie moralne w szkole.

Helena Parkhurst, twórczyni planu daltońskiego (tyt. referatu „Odpowiedzialność osobista a nowe społeczeństwo”), wierzy że przez wychowanie można wyprowadzić ludzką z obecnego kryzysu. Ludzkość obróci fałszywy kierunek i zmienić go musimy, zaczynając od nowego organizowania szkoły. W nowej szkole damy jednostce ludzkiej wolność, która będzie nie tylko środkiem rozwoju, ale przede wszystkim zasadą dynamiczną, czyniącą tę jednostkę odpowiedzialną za każdy jej czyn. Każda szkoła powinna być prawdziwie społecznie zorganizowaną pracownią, jedną z rozlicznych pracowni świata, a uczeń ma w niej zdobyć właściwe poczucie rytmu pracy i czasu, oraz świadomość odpowiedzialności każdego poszczególnego człowieka w pracy ogółu. Tak wyposażony każdego pojedynczego człowieka osiągniemy mocne braterstwo świata; wybawienie nam przyniesie nie praca

jednego człowieka, ale współdziałanie wszystkich ludzi i narodów.

Dr. James Mac Donald z Nowego Jorku podziela wiarę wszystkich poprzednio przytoczonych mówców, a szczególnie prof. Rugg'a; uważa bowiem że wychowanie jest wielką potęgą, ale działanie jego dopóty nie będzie skuteczne, dopóki będzie służyło do utrzymania „status quo ante”, dopóki wychowawcy nie znajdą w sobie tej odwagi, ażeby rozpocząć rzeczy nowe. Oni to właściwie muszą zrozumieć, że przy dzisiejszej technicznej jednolitości świata, fikcją jest izolowanie się państw; te ostatnie muszą zmienić swe stanowiska i iść w kierunku współpracy. Zadaniem naukowców i wychowawców jest uniemożliwienie wojny, umiejętne prowadzenie ludzkości do doskonalenia się, a nie przygotowywania materiału do wielkiej rzezi świata. A więc szkoły powinny wpajać zasady istotnej jednolitości ludzkości, zamiast — jak to się obecnie czyni — wsączać w wrażliwe serca dzieci nieufność i nienawiść do innych narodów, przekonanie o własnej wyższości i pogardę dla drugich. Następnie przeszedłszy na teren amerykański, mówca dowodzi, że w Stanach Zjednoczonych, gdzie współżyją obok siebie ludzie najrozmaitszych narodowości, wychowawcy mają doskonałą okazję do wykazania jak powierzchowne są różnice, a jak istotne podobieństwa pomiędzy jednostkami wszystkich narodowości i ras. Szkoły powinny wpajać w dzieci pojęcie braterstwa narodów, wspólną zależność interesów, podstawowe prawdy świata naukowego i przemysłowego. Historje narodów powinny być na nowo opracowane, a Stany Zjednoczone mają najlepsze warunki, aby dać przykład w tym kierunku. Trzeba także, ażeby szkoły przedstawiały rzeczywistość wojny; od początku istnienia ludzkości wojna była ostatnim rekuresem legalnym i przyjętym w wypadku konfliktu między narodami. Lecz jej rola historyczna jest skończona; dzisiaj jest ona tylko przeżytkiem barbarzyństwa. Dopóki będzie istniała możliwość wojny, wszelkie wysiłki skonstruowania społeczeństwa uniwersalnego zostaną bezpłodne, a nasza cywilizacja zawsze będzie zagrożona. Trzeba dzieciom wykazać, że wojna zawsze sprowadza anarchję międzynarodową, nędzę szerokich mas, a korzyść wynoszą tylko ci, którzy kosztem życia milionów wzbogacają swoje kiesy.

Jak widzimy struktura świata nowego będzie zależała od sposobu załatwienia konfliktu istniejącego między siłami twórczymi a siłami niszczącymi, które obecnie tak silnie działają na ludy. Siły twórcze rodzą się dnia każdego w laboratoriach i gabinetach uczonych, przechodzą do fabryk i warsztatów, gdzie przekształcają życie materialne

I nadają cywilizacji nowe oblicze. Siły niszczące działają w kierunku przeciwnym. Chorobliwe ambicje rządzących, rywalizacja narodów, niezadowolone tłumy egoistyczne i bezlitosne wzbogacanie się uprzywilejowanych kosztem głodu i nędzy mas, bestjałskie dążenie do wojny chciwych łupu kapitalistów, którym w pomoc idą zezwierzęcone a przekupne osobniki, oto siły destruktywne, które niszczą ludzkość i mogą zburzyć całą naszą cywilizację. Wychowanie jest jednym z ważnych czynników, które mają przeciwdziałać siłom destruktywnym, wzmacniając szeregi sił twórczych i moralnych.

Uczni francuscy i szwajcarscy podchodzili do tego trudnego zagadnienia w inny sposób, lecz dochodzili do tych samych wyników. Ograniczymy się do podania w streszczeniu przemówień prof. Sorbony *Pieron'a*, prof. Collège de France *Langevin'a*, oraz wykładu *Piaget'a*, prof. uniwersytetu w Genewie i Dyrektora Międzynarodowego Biura Wychowania.

Referat prof. *Pieron'a* nosił tytuł: „*W jaki sposób stworzyć nową kulturę dostosowaną do nowej epoki*”.

Każdy człowiek powinien dzisiaj mieć możliwość korzystania z materialnych, intelektualnych i moralnych zdobyczy kultury, żadna z tych dziedzin nie może być mu obcą a radość pracy twórczej powinna objawiać się dla każdego w jednej z tych dziedzin. Dlatego w wychowaniu należy uwzględnić dwie zasady: zasadę wychowania i wykształcenia zawodowego o dużej specjalizacji, oraz zasadę wychowania i wykształcenia ogólnego; to ostatnie ma dać przygotowanie obywatelskie i moralne, zapoznać jednostkę z obowiązującymi regułami w społeczeństwie, w którym ma żyć, oraz dać jej pewien stopień kultury.

Mówi się dzisiaj często nie tylko o stopniu kultury, ale także o rodzajach kultury; mówi się o opozycji różnych kultur. Przeciwstawia się kultury jedne drugim: burżuazyjną i proletariacką; germańską i łacińską, zachodnią i wschodnią, literacką i naukową, klasyczną i współczesną. Taki stan powoduje niezwykłą zawilgość pojęcia kultury, które wymaga rewizji.

W istocie socjalizacja kultury ma trzy jasno wyróżniające się formy:

1. Nabycie pewnych wspólnych wiadomości ogólnych, niezbędnych aby mówić o aktualnych problemach i korzystać ze zrozumieniem z dorobku intelektualnego.

2. Nabycie wprawy w posługiwaniu się językiem w mowie i piśmie, w możliwie najwyższym stopniu. Szczególnie rozwinąć należy myślenie sym-

boliczne, które jest głównym instrumentem w porozumiewaniu się mownem czy graficznym.

3. Nabycie wspólnej modalności uczuciowej, dyrektyw zachowania się, które zapewniają harmonję w życiu jednostek i grup, usuwając rozdziewki. Wykształcenie smaku estetycznego, sądów moralnych na podstawie nauczania moralnego w szkole i filozoficznego ujmowania zagadnień; zapoznanie z ideałami nurtującymi w społeczeństwie oraz przeniknięcie się wspólnymi ideami, co zapewni spójność cywilizacji ogólnej oraz cywilizacji grup i środowisk.

Prelegent rozważał następnie postulaty wychowawcze i w związku z powyższymi założeniami omawiał zagadnienia programowe oraz podstawy wychowania moralnego. W sprawach programu wypowiedział się za ograniczeniem materiału naukowego, wyraził się krytycznie o stanowisku nauczycieli specjalistów, skłonnych do przeceniania wartości kształcących przedmiotu, którego wykładają, przyczem podkreślił, że sposób nauczania odgrywa donioślejszą rolę w kształceniu umyślni niż wybór przedmiotu. Wreszcie — przechodząc do wychowania moralnego — dowodził, że o ile w społeczeństwach prymitywnych reguły i normy postępowania znajdowały uzasadnienie w myśli mistycznej, o tyle w cywilizacji współczesnej znaleźć je muszą w oparciu na przesłankach rozumowych.

W tym samym duchu mówił o kulturze *Langevina*, prof. Collège de France, prezes Kongresu, przyczem poruszył problemat: „*Humanizmu nowoczesnego*”, który jest problematem prawdziwego przygotowania do życia; rozwiązanie tego zagadnienia polega na umiejętnym ustosunkowaniu się człowieka do świata zewnętrznego i do innych ludzi. Cały wysiłek zwrócony był dotychczas na świat zewnętrzny, na wyrobienie techniczne; zaniedbywało się natomiast wyrobienie etyczne. Dotychczas nie osiągnęliśmy syntezy tych dwu kierunków: technicznego i etycznego. Zachodzi więc konieczność uznania rozwoju technicznego, dostosowanego do potrzeb epoki nowoczesnej, ale jednocześnie równouprawnienia zasad moralnych. Technika i etyka, to są dwie formy kultury. Rozdziewki między temi dwiema postaciami kultury stwarza liczne konflikty społeczne, które dziś tak jaskrawo występują w postaci ekonomicznego i moralnego kryzysu. Musimy dążyć do odzyskania tej równowagi.

Inne oświetlenie panujących stosunków daje *Jean Piaget*, profesor uniw. genewskiego i dyrektor Międzynarodowego Biura Wychowania, dochodzi jednak do podobnych konkluzji. Chaotyczny stan obecnego świata pochodzi nie tylko z przyczyna

politycznych i ekonomicznych ale przede wszystkim należy szukać jego źródła w podstawach psychologicznych i moralnych. Wszystkie zjawiska społeczne stały się w rzeczywistości międzynarodowymi, zmieniały więc swą skalę i nowa rzeczywistość staje przed nami. Do tej nowej sytuacji nie jesteśmy przystosowani. Nie rozumiemy jej ani uczuciowo, ani rozumowo, nie ukształtowaliśmy jeszcze w sobie nowej psychologii. I podziwiając trudną do wiary bezradność najinteligentniejszych z naszych przywódców można postawić pytanie: czy człowiek wogóle jest zdolny do życia międzynarodowego i czy taka adaptacja wogóle kiedykolwiek nastąpi? Staje przed nami dylemat: powrót do barbarzyństwa, albo psychologiczna przemiana człowieka. Tu więc spoczywa problem wychowania. Jeżeli porównamy ewolucję historyczną społeczeństwa z psychologią dziecka, zaczynamy nabierać nadziei. Z jednej strony człowiek w biegu wieków nie jeden już raz potrafił zmienić postawę moralną i intelektualną w związku z przemianami społecznymi. Z drugiej strony, głównym motorem tych zmian były zawsze procesy psychologiczne, polegające na ewolucji nowych generacji.

Te przemiany możemy wytłumaczyć wychowaniem. Normalny rozwój dziecka postępuje od egocentryzmu do współpracy. Ale zamiast pozwolić się rozwinąć tym tendencjom kooperatywnym dziecka, społeczeństwo dorosłych zaczyna je przyduszać ciężarem przymusu wychowawczego i społecznego, który zmierza do zewnętrznego konformizmu, zostawiając jednak poszczególne jednostki zamknięte w ich samolubnym egocentryzmie. Mentalność właściwa społeczeństwu opartym na przymusie polega na kompromisie między egocentryzmem a przymusem; taktem społeczeństwu brak zaufania i wolności. Solidarność nowoczesna postępuje odwrotnie, łącząc bowiem współpracę

z troską o respektowanie osobowości. Solidarność ta jest jeszcze tak świeża a w konsekwencji tak krucha, że każdy kryzys może być dla niej fatalny. Równowaga ta nieśmiało i z trudnością zrealizowana na terenach narodowych, nie znalazła jeszcze miejsca na terenie międzynarodowym. Znaczenie więc nowego wychowania jest wprost olbrzymie".

Oddajemy jeszcze głos *Marji Montessori*, znanej ze swego systemu wychowania przedszkolnego. „Wśród różnych dążeń do rekonstrukcji społeczeństwa brakuje jeszcze tego, któreby dążyło do rekonstrukcji duszy człowieka. Człowiek dzisiaj stwarza sobie dziwną iluzję o współczesnej cywilizacji i jej sile; w rzeczywistości jest on oparty przez otoczenie, które sam sobie wytworzył i rzutuje na to otoczenie złudzenie próżni, która jest w nim. Stał się niewolnikiem cywilizacji, którą sam stworzył i poświęca swoje życie wewnętrzne na rzecz rozwoju mechanizmu zewnętrznego, stwarzając tem samem niepokonane trudności na drodze do życia wyższego. Wychowanie musi dokonać wielkiej rewolucji i w zupełności zmienić dzisiejsze stanowisko człowieka, musi ono wyprowadzić ludzkość z dekadencji duchowej i otworzyć nowe źródła duchowych sił twórczych, które postawią ludzkość na wyższym poziomie.

W streszczeniach referatów — wygłoszonych na zebraniach plenarnych i skupionych dokoła głównego problemu — wypukła się, jak widzimy, bardzo wyraźnie: z jednej strony tak znamienne dla chwili obecnej zaniepokojenie o losy ludzkości i kultury, z drugiej zaś — przekonanie, że droga ku poprawie ogólnej sytuacji prowadzi przez reformę wychowania.

W dalszej części sprawozdania przedstawimy w krótkich zarysach prace komisji oraz ogólne wrażenia z wystawy i całości Kongresu.

Al. Jakiel.

Sprawozdania i oceny.

A. M. RUSIECKI i A. ZARZECKI. Matematyka. Podręcznik dla uczniów szkoły powszechnej. Oddział V. 1932. Nakład Księgarni Św. Wojciecha. Poznań — Warszawa — Wilno — Lublin. Str. 244.

W układzie materiału i sposobie przeprowadzenia podręcznik ten przypomina poprzednią pracę autorów.

Pokażna ta książka obejmuje zgodnie z podanym na ostatniej jej str. „Układem materiału” następujące sprawy.

Numeracja. Dodawanie. Odejmowanie. Odcinki. Kolo. Kąty. Mnożenie. Prostokąty. Pola. Dzielenie. Prostopadłościąny. Objętość. Podzielność. Liczby pierwsze. Ułamki zwykłe. Pole trójkąta i wielokąta. Liczby dziesiętne. Plan i skala.

To ogólne zestawienie materiałów acz rzuca niejako światło na budowę podręcznika i może pozwalała nawet na podzwanie pewnych spostrzeżeń, nie daje jednak żadnego pojęcia o jego wartości, gdyż nie wymienia szczegółów nie mówiąc już o

tem, że nie daje pojęcia o sposobie przeprowadzenia.

W zakresie arytmetyki podręcznik zawiera następujące części: cztery działania na liczbach całkowitych w zakresie dowolnym, podzielność i liczby pierwsze, ułamki zwykłe i liczby dziesiętne.

Geometria stanowi część oddzielną.

Co do sposobu przeprowadzenia materiału autorzy zerwali w sposób stanowczy z pseudo-heurezą, do jakiej nas przyzwyczaili do pewnego stopnia podręczniki ostatniej doby.

Nie znajdziemy tu nigdzie „stawiania zagadnienia”, szeregu naprowadzających pytań i sakramentalnego pytania: „Coś zauważył?”, aby w przypadku, gdy uczeń nic nie zauważył i nawet nie usiłował zauważyć, mógł z dalszych pytań wyczytać odpowiedź.

Tu postąpiono inaczej: wprowadzając nowe jakieś pojęcie, autorzy poprostu wyjaśniają je, często w bardzo zajmującej formie, a następnie stosują je w odnośnych zagadnieniach. Podobnie traktuje się tu te czy inne reguły rachunkowe.

Sprawa zdaniem recenzenta tylko zyskuje. Przy wyjaśnieniach autorzy mają dużą swobodę w doborze materiału ilustracyjnego i fabuły. Forma heurystyczna nauczania nic na tem nie ucierpi, gdyż może ją z powodzeniem zastosować nauczyciel na lekcji; w podręczniku jest zawsze sztuczna.

Drugim rysem charakterystycznym podręcznika jest zasada aktualizowania zagadnień rachunkowych. Z zasady tej korzystano *largā manu*.

Już zaraz w dziale „Dodawanie” (str. 21) mamy: Granice Rzplitej Polskiej, województwa, powiaty i miasta w Polsce (w związku z województwami podano ich znaki). Samochody w Polsce, pasażerowie na kolejach.

W dziale „Odejmnowanie”: kartoteka, księga kasowa i jej prowadzenie, ruch ludności.

W dziale „Mnożenie”: Budowa kolei, rachunek (handlowy), wykaz kasowy, inwentarz, waga monet polskich.

W dziale „Pole prostokąta”: parcele, łokieć, dawne jednostki gruntowe (dotąd aktualne).

Na tem poprzestańmy, zaznaczając, że czytanie o tych rzeczach daje rzetelną przyjemność.

Następnie należy podkreślić umiar, z jakim traktują autorzy trudniejsze zagadnienia: tam, gdzie definicja byłaby iluzją — nie mamy jej wcale. Zastępuje ją jakieś uzmysłowienie (odpowiedni rysunek, przykład) i dobre wyjaśnienie.

Tak np. mamy z działaniami. Weźmy dla przykładu dodawanie. Dodawanie liczb nawiązano do dodawania zbiorów. Po wyjaśnieniu, co nazywamy,

sumą dwu zbiorów (rysunek) pokazano, jak dodać dwie liczby.

Do doskonała jest ilustracja potęgi (§ 65 *Potęga wzrastania*).

Związki między działaniami natomiast podkreślone są bardzo silnie i przy sposobności wprowadzane są znakowania literowe.

* * *

Cztery działania na liczbach całkowitych obejmują znaczną część książki (150 str.) łącznie oczywiście z pewnymi działaniami geometrii. Pozostała część książki jest poświęcona wiadomościom poprzedzającym naukę ułamków, ułamkom zwykłym i dziesiętnym oraz pozostałym zagadnieniom z geometrii.

Bardzo ładnie i zajmująco opracowano trudny i niewdzięczny dział o podzielności liczb (str. 151 i dalsze). Paragrafy: 117. *Reszta przy danym dzielniku*, 118. *Jaka będzie reszta* — zasługują szczególnie na wyróżnienie Cechy podzielności poprzedzono doskonałym paragrafem (§ 119): *Reszta sumy kilku liczb*, gdzie w sposób prosty i jasny rzecz całą wyjaśniono.

W § 125 Tabela liczb pierwszych — znajdujemy oryginalne i wytworne wyjaśnienie t. zw. Sita Eratostenesa.

Pomysł polega na tem, że zakres liczb do 200 wypisuje się w kolumnach;

A	B	C	D	E	F
2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25
—	—	—	—	—	—
—	—	—	—	—	—

co przy skreślaniu pozwala łatwiej wyławiać liczby pierwsze, tak, że w etapie końcowym mamy do czynienia tylko z kolumnami D : F.

Załączony do tabeli tekst doskonale wyjaśnia sprawę.

W dalszym ciągu mamy ułamki zwykłe, przy czem rozróżnia się ułamek jako operator (§ 127. *Ułamek całości*) i ułamek jako liczba (§ 128. *Liczby ułamkowe*).

Uzmysłowienie ułamka urozmaicone: na prostokacie, odcinku i kole.

Cwiczeń zmierzających do spoufalenia ucznia z pojęciem ułamka, dużo, rozmaitość — znaczna.

Bardzo ładnie opracowano trudną sprawę mnożenia przez ułamek (dzielenie — analogiczne). Zrobiono to w sposób następujący: (§ 135). Zad. I. „Za 1 kg. chleba płacono 40 gr.; ile należy zapłacić za 12 kg.?”

Tu uczeń nie ma wątpliwości ani co do tego, że należy stosować mnożenie, ani co do treści owego mnożenia.

Tu następuje zad. II:

„Za 1 kg. chleba płacono 40 gr.; ile należy zapłacić za m. kg.?”

Odp. m. 40 gr.

W dalszym ciągu uczeń czyta, że powyższy wzór zastosuje i w tym przypadku, jeżeli m oznaczy ułamek.

Alę tu może nastąpić wątpliwość; co znaczy pomnożyć przez ułamek i jak to wykonać. — Aby tę wątpliwość usunąć autorzy podają zad. III.

„Za 1 kg. chleba płacono 40 gr.; ile zapłacimy za $\frac{3}{5}$ kg.?”

Analogia narzuca zapis: $\frac{3}{5}$ 40 gr.

Czytamy dalej: „Mamy obliczyć $\frac{3}{5}$ kwoty 40 gr. Zapisujemy to jako mnożenie: $\frac{3}{5}$ 40 gr. i czytamy: trzy piąte razy po 40 gr.”

W zdaniu pierwszym jest ukryta definicja mnożenia przez ułamek, skok jednak jest dość duży. Należałoby może to zdanie poprzedzić uwaga, że kto kupuje $\frac{3}{5}$ kg., ten płaci $\frac{3}{5}$ tego, co kosztuje 1 kg.

Uwagę tę pozostawiono zapewne domyślności czytelnika.

Po takim przygotowaniu podają tłustym drukiem def.: „Mnożenie, w którym mnożnik jest wyrażony ułamkiem $\frac{3}{5}$, oznacza: obliczyć $\frac{3}{5}$ mnożnej”. Po tej definicji druga część wątpliwości wyżej wzmiankowanej upada, gdyż uczniowie umieją obliczyć ułamek wielkości.

W podobny sposób opracowano dzielenie przez ułamek. (§ 154).

Sprawie dodawania i odejmowania ułamków poświęcono dużo uwagi.

Ułamki dziesiętne nawiązano zgrabnie do układu metrycznego. Wyjaśnienia przejrzyste i zrozumiałe.

Przy sposobności zauważyć warto, że objęcie liczb całkowitych terminem „liczby dziesiętne” (str. 223) ma tę niedogodność, że uwaga na str. 225; „Każdą liczbę dziesiętną można napisać z zerami na początku i na końcu”, nie zmieniając sensu tej wartości tej liczby” — staje się niesłuszną.

Przydałoby się również wyjaśnienia słowne algorytmu mnożenia ułamków dziesiętnych (str. 231).

* * *

Bardzo poważnie przedstawia się geometria. W dziale o odcinkach mamy: definicję odcinka, pojęcie sumy, iloczynu i różnicy, Tu nie widzimy nic nowego. Inaczej natomiast opracowano pojęcie wielokąta, poprzedzając je pojęciem układu odcinków bez węzłów i z węzłami. Pojęcie „węzła” recenzent uważa za pożyteczne.

W dalszej klasyfikacji rozróżnia się dwa rodzaje linii łamanych: ciągi odcinków i obwody wielokątne. Definicja wielokąta brzmi: „Obwód wielokątny wraz z zamkniętą w nim tarczą nazywamy wielokątem. Termin „tarcza wielokąta” wyjaśniono wyżej.

W związku z pojęciem „węzła” podano fragment mapy kolejowej i trzy interesujące zadania, dotyczące tej sprawy.

Podobnie opracowano koło. W związku z kulą podano prosty sposób mierzenia jej średnicy.

Dużo miejsca poświęcono pojęciu kąta (§§ 39 — 47), a opracowano je zupełnie inaczej, niż to zwyczaj widzimy w podręcznikach.

Kąt rozważa się ze stanowiska aktualnego (§ 39 „Każdy obszar kątowy wraz z jego brzegami nazywamy kątem), i genetycznego (§ 40 — kąt jako miara obrotu). Trudne to pojęcie autorzy uwyślawiają dobrymi rysunkami. Świetne są zwłaszcza rysunki § 45, gdzie chodzi o uzmysławianie małych kątów (kąty 1°, 1', 1"). Łuźno nieco związane jest z kursem pojęcie azymutu (§ 47 *Podróż w nieznaną krainę*).

Dział o prostych wzajemnie równoległych poprzedzono kreśleniem prostych wz. prostopadłych, podając trudny sposób kreślenia tych ostatnich prostych.

Równoległe określono jako dwie proste płaszczyny prostopadłe do tej samej trzeciej.

Doskonałe opracowano pola prostokąta i trójkąta, (choć może przekształcenie trójkąta równobocznego nieco trudne) oraz objętość prostopadłościannu.

Tematy do obliczeń zajmujące i nieszablonowe.

W podręczniku mamy obfitość zadań (919 łącznie z t. zw. przykładami).

Numery bez gwiazdek oznaczają zadania typów zasadniczych z gwiazdkami zaś, których jest sądzę się więcej — zadania typów dodatkowych. Zadania tekstowe zgrupowano dookoła różnych spraw życia praktycznego.

*) podkr. recenzenta.

W wielu wypadkach żąda się ujęcia rachunku w rubryki, co przyzwyczajają do porządnego załatwiania sprawy. Bardzo pomysłowe są zadania § 97 *Rachunki*, gdzie chodzi o uzupełnienie brakujących pozycji.

Weźmy przykład: Nr. 382.

Ilość	Wyszczególnienie	Cena		Kwota	
		zł.	gr.	zł.	gr.
3 m	materiału wełnianego.		•	37	80
• m	podszewki.	6	25		•
—	dodatki.			10	30
	Razem			60	60

Jest to bardziej zajmujące, niż gdyby podano konwencjonalną fabułę.

Książka wydana starannie, papier dobry, druk czytelny. Podane na końcu tabela jednostek miar oraz skorowidz ułatwiają znakomicie korzystanie z podręcznika, który zdaniem recenzenta nadaje się świetnie do samouctwa i do nauczania „pod kierunkiem”.

Pewne zastrzeżenia może wywołać objętość książki, praktyka szkolna wykazuje jednak, czy zastrzeżenia te są uzasadnione zwłaszcza, jeśli korzystanie z podręcznika będzie poparte wskazówkami metodycznymi, które oby jak najrychlej ukazały się w druku.

Wl. Krasjński.

ZAMIERZENIA DZIECIĘCE. Próby realizacji, przeprowadzone w szkole ćwiczeń Państw. Seminarjum Nauczycielskiego im. E. Orzeszkowej w Warszawie. Nasza Księgarnia, 1932, str. 110, Z Praktyki Szkolnej nr. 15.

Parę lat temu wyszło w polskim przekładzie dzieło amerykańskiego pedagoga Stephena o metodzie projektów, zawierające teoretyczne podstawy tej nadzwyczaj interesującej próby zbliżenia szkoły do życia. Poza tem zjawiały się od czasu do czasu artykuły w rozmaitych czasopismach, omawiające próby organizacji nauczania w szkole tą metodą. Nie mieliśmy jednak większej całości, nie widzieliśmy jak przez dłuższy okres czasu urzeczywistniają się w szkolnym środowisku zamierzenia dziecięce, jak zabierają się do pracy nauczyciele, wreszcie jak pogodzić doświadczenia życiowa dziecka, nabyte w domu, nie wybiegające poza obręb życia dookoła niego, z oficjalnemu programami, które obciążają uwzględniają te czynniki, są jednak narzucone a góry i dla tego mało giętkie.

Tę lukę wypełnia książeczka „Zamierzenia dziecięce”. Powstała ona z referatów i lekcji, stanowiących materiał dla zjazdu nauczycieli szkół ćwiczeń w grudniu 1930 r.

Część teoretyczną t. j. umotywowanie zasad i zasad, na których powinna opierać się dobra szkoła powołana, i które kieruje się zespół nauczycielski w ćwiczeniówce przy seminarjum im. E. Orzeszkowej, znajdujemy w programowym artykule p. W. Dzierżbickiej. Przytoczam z niego najbardziej charakterystyczne założenia: 1) Uczniowie ze szkoły miejskiej, gdzieby dziecko żyło swym własnym życiem — teraźniejszością — nie tylko przygotowując się do przyszłości. Projekty i prace oparte na doświadczeniu dziecka, rozszerzają zakres jego zainteresowań, wciągając je powoli i w sposób naturalny do korzystania z takich zdobyczy kultury jak czytanie, pisanie, umiejętność rachowania.

2) Zamierzenia dziecięce, związane z jego życiem, wciągają w sferę prac szkolnych rodzinę i opiekunów dziecka, zmniejszając fatalny przedział między szkołą a domem.

3) Praca w szkole dąży do tego, aby dziecko zdobywało nowe pojęcia w sposób naturalny — jako odpowiedź na postawione zagadnienie, które musi rozwiązać samo, własną pracą myślową i własnym czynem.

Część praktyczna książki składa się ze sprawozdań nauczycielek 4-eh oddziałów i artykułu p. A. Baranowskiej „Praktyka uczenia seminarjum a zamierzenia dziecięce”, omawiającego środki i sposoby wdrażania przyszłych nauczycielek do odbiegającej od zwykłego szablону pracy w szkole.

Sprawozdania są najcenniejszą częścią tej interesującej i pięknej książki; dają bogaty materiał oryginalnego podchodzenia do dzieci, pobudzania ich sił wewnętrznych, wskazują przykład szynnej współpracy nauczyciela z dziećmi, podkreślając go — bez narzucania swej woli — te momenty zainteresowań dziecięcych, które uważa za najważniejsze.

Mamy więc: umiejętność wykorzystania dowolnych zajęć 1-go oddziału do zdobycia w niznaczny i naturalny sposób trudnej i obecnej dziecku tajemnicy słowa drukowanego. Praca II oddziału ześrodkowała się dookoła odbytej przez dzieci wycieczki do szkoły wiejskiej. Najważniejszym jej momentem było wykonanie podarunków dla każdego z kolegów w szkole, gdzie ich tak gościnnie przyjmowano. W IV oddziale znówu praca toczy się dookoła piśmienną wakacyjnego; projekt ten wyłonił się jako żywiołowa potrzeba: wypowiedzenia się dzieje po 2-miesięcznej przerwie.

Dla nauczycieli szkół powołanych książeczka „Zamierzenia dziecięce” jest niezwykle cennym wkładem, nie dlatego, że podaje

ry, które można naśladować, lecz dlatego że podkreśla konieczność twórczej pracy nauczyciela, nieustanne czuwanie nad jej pogłębieniem, nad „wydobyciem na jaw wartości, tkwiących w rzeczach i ludziach, z którymi dziecko się styka i wdrażanie wychowanków do wydobywania tych wartości z życia” — nie tylko z książek. Jednocześnie książka ta stanowić będzie niezwykle pożyteczną lekturę dla młodzieży studjującej w zakładach kształcenia nauczycieli, uwidacznia bowiem największe walory pracy i talentu nauczyciela.

Przy sposobności przypominam, że w ubiegłych rocznikach „Pracy Szkolnej” były zamieszczane artykuły, ilustrujące inne fragmenty pracy z tego samego terenu.

J. Skarżyńska.

GRODOWSKA ST. Materiały i plany do nauki syntetycznej w pierwszym roku nauczania. Nakład księgarni K. Noumillera, Łódź 1933. str. 175.

W okresie, kiedy szeroko omawia się zagadnienie t. zw. nauczania syntetycznego na terenie oddziałów niższych szkoły powszechnej, a czynniki oficjalne dały wyraz docenienia tego zagadnienia, (porów. świeżo ogłoszony program nauki dla I oddziału szk. pow.), ukazanie się książki, która pozwoliłaby nauczycielowi zorientować się w praktycznym zastosowaniu nauczania syntetycznego, powinno spotkać się z dużym zainteresowaniem, nawet z wdzięcznością dla autora.

Książka p. Grodowskiej zachęca piszącego te słowa samym tytułem, z zaciekawieniem też stara się dowiedzieć, jak rozwiązuje autorka syntetyczne nauczanie zarówno w koncepcji zasadniczej jak w poszczególnych ogniwach. Niestety, wydaje się, że rozwiązanie to dalekie jest od tych, które ostatnio ukazały się w naszym języku, czy opracowaniach obcych.

Zdajemy sobie sprawę z tego, że sam termin „nauczanie syntetyczne” jest wieloznaczny i stąd budzić może szereg nieporozumień: istotnie raz używany bywa dla oznaczenia najprymitywniejszych wysiłków dokonania syntezy w nauczaniu na podstawie t. zw. koncentracji drugi raz — dla oznaczenia koncepcji, zbliżonej np. do rozwiązania wiedeńskiego.

Drugie pojmowanie sięga do głębiej pojętej syntezy w nauczaniu, żąda zastąpienia podziału zajęć na przedmioty szkolne przez skupienie ich dokoła pewnych tematów.

Tak pojmują najczęściej Niemcy termin „Gesamunterricht”.

Koncepcja ta zbliżona jest do pomysłu Dr. Decroly. I on bowiem pragnął, dla uniknięcia niebezpiecznego ze względów psychologicznych i spo-

łecznych rozkawałkowania materiału naukowego na przedmioty, ześrodkować je dokoła interesujących, zrozumiałych dla dziecka, a wskutek tego kształcących tematów, zwanych ośrodkami zainteresowań (por. w tej sprawie *Hamāde. Metoda Dr. Decroly.* Tłum. M. Górskiej, Nasza Księgarnia, 1925).

Dostrzec jednak można i różnice między metodą Dr. Decroly a „Gesamunterricht’u” o ile bowiem Decroly dobiera tematy z życia wogóle, nie uwzględniając indywidualnych odchyleń w bytowaniu człowieka miasta, wsi, okolicy, dzielnicy, o tyle niemieccy reformatorzy nadali nauczaniu syntetycznemu charakter nauki o środowisku rodzinnym. Środowisko to, w ich pojęciu, ma się rozszerzać — od domu rodzinnego i szkoły do okolicy najbliższej, prowincji rodzinnej, wreszcie — ojczyzny ucznia.

Realizacja tych tematów opiera się zwykle bądź o hasła t. zw. szkoły pracy, twórczej, żywej, aktywnej, gdy temat jest zagadnieniem do zbadania, bądź o metodę projektów (por. *Stevenson, Metoda projektów w nauczaniu, Książnica-Atlas*), gdy temat jest zagadnieniem praktycznym do wykonania.

Jak pojmuje autorka termin: „nauczanie syntetyczne”? Sądząc z układu treści, skłania się ona wyraźnie do ujęcia wiedeńskiego (por. *Entwurf von Arbeitsplänen für den Gesamtunterricht in der v-er Schuljahren der Volksschule*., Deutscher Verlag für Jugend n. Volk., Wien, 1927), materiał jednak podany w książce daleki jest od wzorów wiedeńskich. Nie wiadomo, czy autorka zna odnośną literaturę niemiecką, czy zapoznała się z publikacją polską: „*Zamierzenia dziecięce*”, wydaną przez Naszą Księgarnię w r. 1932, oraz z szeregiem artykułów rozsianych po czasopismach. W każdym razie wpływ ten jest mało widoczny. Oto przykład przeprowadzenia jednego z tematów p. t. „Wczesna jesień”:

Dzieci odbyły wycieczkę do parku, uczyły się odróżniać niektóre drzewa, obserwowały zmiany jesienne w przyrodzie, zbierały liście. Jak omawiano materiał zaczerpnięty z wycieczki? Ucieknę się do cytaty: „Po powrocie do klasy dzieci skarżą się, że są zmęczone, głodne, nogi boją. Ponieważ mam zamiar, pisze p. Grodowska, wprowadzić dziś literę J, korzystam z tego i pytam, czy dzieci potrafiłyby napisać, jak narzekają? Do O, E, A, dopisuję „taką literkę jak fajeczka” już te literki skarżą się, jak moje dzieci. Głośno więc narzekamy OJ OJ; AJ, AJ, EJ EJ; OJ, OJ; jednocześnie piszemy te słowa w zeszytach”. (str. 22).

Uderza brak wykorzystania materiału zaczerpniętego z wycieczki, pozorne wiązanie z nią nauki

czytania i pisanía, skrzywienie wychowawcze — zamiast radości po wycieczce, żalozne zawrodenie. Daleko tu do głęboko przemyślanej syntezy, jest tylko pozór, z którym, niestety, często spotykamy się w realizacji innych tematów. Tytuł książki niezbyt więc odpowiada treści, w każdym razie nie odpowiada współczesnym tendencjom w tej dziedzinie.

Przejdźmy do szczegółów.

Wprowadzenie liter jest często przypadkowe, nieoczekiwane, aż do przykrego zdumienia. Oto próbka (str. 20): „Poznajemy dziś nową literę E. Opowiadam dzieciom o grymasnym Edziu: nic mu nie smakowało, cokolwiek mamusia mu podała.

Mamusia daje Edziowi mleko; Edzio mówi: e, nie będę pił mleka (piszą na tablicy literkę E).

Teksty, na których ćwiczą się dzieci (elementarza nie używa się), są nierzadko mało logiczne w swej konstrukcji (jak tekst na str. 34), zawierają zniekształcenia językowe, inne są z punktu wychowawczego niebezpieczne (str. 18, 28, 30).

Wszystko to sprawia, że trudno książkę w obecnej formie polecić, jako literaturę pomocniczą dla nauczyciela zwłaszcza dla tego, który nie zna odnośnej literatury. Są wprawdzie tu i ówdzie szczęśliwsze pomysły, ale giną one na tle zasadniczych niedociągnięć.

W. Skłodowski.

Przegląd czasopism angielskich

THE NEW ERA IN HOME AND SCHOOL. — *Styczeń 1932 rok.* — *Biologia — jako czynnik kulturalny.* Profesor Julian Huxley stwierdza brak w społeczeństwie znajomości podstawowych zasad biologii; dziwnym conajmniej jest to, że przeciętny obywatel ma więcej wiadomości choćby np. o motorach mechanicznych niż o fizjologii człowieka. Nauki przyrodnicze traktowane są w szkole sucho i książkowo, lecz i tu biologia ustępuje pierwszeństwa chemii i fizyce, podczas kiedy te nauki powinny być traktowane równomiernie. Ostatecznym argumentem profesora Huxleya za wprowadzeniem biologii do szkół jest twierdzenie, że chemia i fizyka bez biologii prowadzą do pesymistycznego poglądu na świat, podczas kiedy biologia nadaje światopoglądowi zabarwienie optymistyczne.

Nauczanie w żeńskich szkołach średnich. I. M. Drummond: Postęp nauki i techniki znajduje wyraz w wynalazkach, które z kolei mają zastosowanie we wszystkich niemal dziedzinach życia, wskutek czego dziecko bardzo wczesnie zawiera z nimi znajomość choćby powierzchowną, z ich li tylko utylitarnymi stronami. Wobec tego szkoła ma rozszerzyć program nauk przyrodniczych, licząc się z wiekiem dziecka, kładąc większy nacisk na trenowanie metody myślenia i pracy niż na zdobywanie wiadomości.

Studjowanie przyrody jako przygotowanie do biologii. C. von Wyss. Autor daje króciutki zarys rozwoju nauki o przyrodzie, analizuje następnie ustosunkowanie się do niej dzieci w różnym wieku życia, planowo i treściwie przedstawia, jak powinno odbywać się w praktyce studjowanie przyrody od najniższych stopni, zaleca dynamiczną raczej niż statyczną koncepcję

przyrody, wreszcie przedstawia pewne momenty, wkraczające już w naukę biologii.

S. R. Stauson prawie że stacza walkę o nauczanie przyrody dla młodszych dzieci, gdyż przedmiot ten utrzymuje w napięciu zainteresowanie się dziecka i rozwija wytrwałość. Ilustruje licznymi przykładami, czego można dokonać, jeżeli dziecko ma odpowiedni kierunek, bo zainteresowanie się przyrodą powstaje bardzo wczesnie i trwa dopóty, dopóki starsi nie zniechęcą dziecka do studiowania. Przytacza wiersz 13-letniej dziewczynki z grupy studjującej przyrodę, napisany spontanicznie, o ewolucji wszechświata. Wiersz ten jest uderzający co do treści i formy.

Nauka o życiu na wsi w wiejskiej szkole elementarnej. F. Rayment. Artykuł zaznacza szczegółowo czytelnika, jak dać uczniom całokształt wiadomości o życiu i pracy na wsi. Nauczanie stosuje się od najniższych klas, narazie uwzględnia się najpospolitsze przejawy życia ludzi i przyrody dostępne obserwacji dzieci, potem zakreśla się coraz szersze koła zainteresowań, które rozwiązuje się praktycznie z zastosowaniem opisu. Artykuł zawiera cały szereg wskazówek, pożytecznych dla nauczyciela zarówno na wsi jak w mieście.

THE NEW ERA IN HOME AND SCHOOL. *Luty 1932 rok.* *Klucz Jutra i Rekonstrukcja Dyscypliny.* F. Clarke. Ruch w kierunku krytyki i resyntezy potocznych koncepcyj wychowania doszedł już do tego stopnia rozwoju, że o wychowaniu można mówić obecnie nie tylko w jednostkach zbiorowych, lecz i pojedynczo. Autor stawia tezę, że dla zarażenia potrzebom nie tylko narodu angielskiego

lecz i całej ludzkości, wychowanie pojęte być musi jako przymusowa dyscyplina indywidualna, której celem jest wolność. Bezprawie, anarchja, anomja rujnują wszystkie dziedziny życia. Anarchję widzimy w stosunkach międzynarodowych, gdyż stara doktryna o suwerenności narodowej nie może sprostać zmienionym warunkom, w jakich znalazł się świat powojenny, anarchję widzimy w kapitalizmie wskutek niezdolności kierowania nowymi siłami, zaś anarchja w dziedzinie moralności jest skutkiem i przyczyną dwu pierwszych. Wychowawcy — nauczyciele i rodzice — stoją wobec zadania, którem jest wychowanie nowego typu człowieka. Lecz przedtem należy wypracować nową filozofję pedagogiczną, której źródłem musi być 1) nauka o człowieku z szerokim zakresem biologji i fizjologii, oraz 2) filozofja społeczna, której główne zarysy są już widoczne i dadzą podstawę do „lex gentium”. Następnie — kwestja nowych programów i metod nauczania musi być omawiana szczegółowo i wszechstronnie gdyż chodzi tu o przebudowę umysłowości, która ma podlegać dyscyplinie szerszej i subtelniejszej niż kiedykolwiek. Bardzo możliwe, że większość ludzi żądać będzie dyscypliny w formie religijnej.

Miss Bell: O uświadomieniu płciowem. Marzec 1932 rok. Klucz Jutra. Przebudowa Programu. Najlepiej byłoby, gdyby rodzice sami uświadamiiali dziecko indywidualnie, ponieważ rodzice są temu niechętni, szkoła musi podjąć się tego zadania. Autorka w praktyce miała z tem mało trudności, wybierała tylko odpowiednie momenty, ujmując kwestję w najnaturalniejszy sposób.

Mow. Wyatt T. Rawson. Wobec zmieniających się z dnia na dzień warunków życia koniecznym jest zrewidowanie celów wychowania, gdyż tylko nowy typ człowieka może te warunki

opanować i rządzić niemi. W nowoczesnie pojętej koncepcji wychowania niezbędnem jest mieć za cel urobienie człowieka kulturalnego. Istotą kultury jest ujmowanie zagadnień codziennego życia w sposób inteligentny, artystyczny i humanitarny. Analizując te trzy warunki kultury, autor dochodzi do wniosku, że kultury nauczyć nie można, należy stworzyć typ człowieka o wolnym wyborze między dobrem a złem, do czego stare tradycje nie nadają się.

Rupiecie umysłowe. Hughes Mearns. Liczne przykłady wiadomości niepotrzebnych w życiu, oderwanych od niego, które szkoła daje uczniom, a oni przyjmują je, bo muszą dla zdobycia świadectwa, lecz bez żadnego zainteresowania i ze szkodą dla siebie. Niektórzy nauczyciele są konserwatywnymi, opierającymi się na wiedzy książkowej, nie umiającymi zająć czynnej postawy w zakresie wykładanego przez siebie przedmiotu. Książkowi nauczyciele nie zdają sobie sprawy, że wszczepiają jad w umysł dziecka. Jeżeli wrażenia wczesnego dzieciństwa i młodości są najsilniejsze i najtrwalsze, trzeba dbać o to, aby dusza dziecka nie była polem ataków pedantów szkolnych.

Oświata i bezrobocie. B. Grahame Burkitt. Rząd rozumie, jakie jest jego zadanie względem młodzieży obojga płci, kóra wskutek ostrego kryzysu w przemyśle jest pozbawiona pracy. W wielu punktach wysp brytyjskich zostały założone ośrodki kształcenia młodzieży, które mają na celu praktyczne przygotowanie uczniów do pracy, gdy popyt na pracowników wzrośnie. Autor zaznacza czytelnika z psychologją zespołu uczniowskiego takiej szkoły, oraz przedstawia program szkoły ośrodka w Belfascie.

J. Federowiczówna.

TREŚĆ NUMERU:

- 1) *J. Wódecki.* O kusk chleba. 2) *B. Chrościński.* Jak ułatwić nauczycielom pracę. 3) *Fr. Nowakowski.* Jak zbudować aparat Morsego? 4) *H. Radlińska.* Wspomnienie o Owidjuszu Decrolym. 5) *Al. Jakiel.* Z VI Międzynarodowego Kongresu Ligi Nowego Wychowania. 6) *SPRAWOZDANIA I OCENY.* a) *Ad. Rusiecki i A. Zarzecki.* Matematyka. *Wi. Krasiński.* b) Zamierzenia dziecięce. *J. Skarzyńska.* c) *Sf. Grodowska.* Materiały i plany do nauki syntetycznej w I r. nauczania. *W. Skłodowski.* 7) *PRZEGLĄD CZASOPISM ANGIELSKICH. J. Fedorowiczówna.*

REKOPISÓW NADESLANYCH REDAKCJA NIE ZWRACA.

Redaktor: Dr. MARJA LIBRACHOWA.
Wydawca w imieniu Związku Nauczycielstwa Polskiego
i redaktor odpow.: ZOFJA ROGUSKA.

Odbito w „Drukarni Współczesnej”, Warszawa, Szpitalna 10.