



Ku końcowi roku szkolnego¹⁾.

I. POWTÓRZENIA.

Koniec roku szkolnego to okres powtórzeń. Nawet wówczas gdy nauczyciel pozostaje pod względem ilości opracowanego materiału w konflikcie z programem, co ze względu na obszerny zakres materiału zawarty w programie, często się musi zdarzać, zmuszony jest zrezygnować z dopełnienia niektórych części programu i sprawdzić dokładnie rezultaty całorocznej nauki. Bliżkość terminu, w którym trzeba dokonać promowania dzieci, skłania nas jeszcze bardziej ku temu, jakkolwiek bowiem mamy już o każdym dziecku wyrobioną opinię ogólną, jednakże tu i owdzie nasuwają się jeszcze pewne wątpliwości, które trzeba ostatecznie usunąć i wyjaśnić; wątpliwości te dotyczą zwłaszcza dzieci nieśmiałych, mało mównych, apatycznych, które przyjmują słaby udział w ogólnej zbiorowej pracy, na pytania odpowiadają lakonicznie, roboty piśmienne wykonują z bardzo małą dozą samodzielności. Sposobem, którym posługujemy się ogólnie w celu sprawdzenia postępów dzieci, są powtórzenia. Powtórzenia mogą być dla dziecka albo bardzo ważnym i cennym środkiem wychowawczym, albo nudną i męczącą „piłą” zależnie od sposobu traktowania powtórzeń. Urzędowe i formalne powtórzenie nasuwa dziecku pewien pogląd na cel tych zabiegów nauczyciela; pogląd nie mogący wcale zachęcić dziecka do czynnego i swobodnego współudziału w pracy; dzieci najczęściej zapatrują się na powtórzenia w sposób następujący: nauczyciel pyta, bada, indaguje po to, aby postawić zły lub dobry stopień, od którego zależy bezpośrednio promocja. Dlatego dzieci śmiałe i pewne siebie chcą poprostu zabłysnąć, olśnić nauczyciela i kolegów, (widzicie, jaki ja mądry!) dzieci nieśmiałe, niepewne siebie, zaleknione płaczą się i pogrążają się same. Stereotypowe powtórzenia szkolne są rozmową między nauczycielem a jednym dzieckiem, rozmową sztuczną i dla ogółu niezajmującą: każde dziecko czeka z niepokojem na swoją kolej, a gdy już pozbędzie się natrętnej ciekawości nauczyciela, odwraca z uczuciem ulgi myśl swą w innym kierunku. Pragnę tu powiedzieć o takim sposobie traktowania powtórzeń, który polega na swobodnej współpracy całej klasy, współpracy opartej na zainteresowaniu i zrozumieniu celu powtórzeń; celem tym zaś jest samokontrola. Niektórzy pedagodzy zwracali już okolicznościowo uwagę na korzyść wychowawczą, która wynika stąd, że dziecko porównywa się samo ze sobą i poniekąd samo ze

¹⁾ Pod tym ogólnym tytułem redakcja zamierza dać kilka artykułów na temat aktualnych zagadnień, związanych ze zbliżającym się zakończeniem roku szkolnego. (Przyp. Red.)

sobą współzawodniczy. Rousseau np. dowodził, że Emil jego nie powinien mieć żadnego współzawodnika prócz samego siebie. Wydaje się to istotnie najlepszego rodzaju środkiem wiodącym ku postępowi w pracy wszelkiego rodzaju. Postaram się krótko i rzeczowo przedstawić w jaki sposób organizowałam powtórzenia na terenie własnej klasy; jako przykład biorę klasę 3-cią. Przedewszystkiem chodziło mi o to, żeby osiągnąć odpowiedni nastrój i powołać do współpracy całą klasę a następnie, żeby pracę indywidualną skierować ku samokontroli. W swobodnej rozmowie konstatowaliśmy, że rok szkolny zbliża się ku końcowi, że byłoby rzeczą ciekawą sprawdzić, czego się nauczyliśmy przez ten rok, czy zrobiliśmy postępy, czy jesteśmy mądrzejsi niż w roku zeszłym. Dzieci mają wówczas tendencję do operowania ogólnikowymi zdaniami: ja teraz ładniej piszę, ja prędzej czytam, rachuję i t. d. Wysłuchawszy takich wyznań, zwracałam uwagę dzieci, że należy dokładniej sprawdzić zdobycze i zachęcałam do ułożenia planu całej roboty. Jedno z dzieci pisze na tablicy tytuł ogólny: „Czego nauczyliśmy się w tym roku”; reszta robi tę notatkę w specjalnie przygotowanych na ten cel zeszytach. Następnie dzieci same wyliczają przedmioty, i zapisują na tablicy i w zeszytach: 1) z języka polskiego, 2) z historii, 3) z przyrody, 4) z arytmetyki itd.

Teraz ustalamy porządek powtórzeń, oznaczając sobie w przybliżeniu daty dla poszczególnych przedmiotów; zwracam przytem uwagę dzieci, że chociaż na początek zajmujemy się np. powtórzeniem z języka polskiego, dzieci mogą i powinny myśleć o innych przedmiotach, przypominać sobie w domu, czy w drodze do szkoły, nawet zapisywać sobie różne wspomnienia.

Po ułożeniu wspólnie z dziećmi ogólnego planu, wybieramy jeden przedmiot dla powtórzenia np. język polski. Dzieci piszą w zeszytach po planie ogólnym tytuł: powtórzenie z języka polskiego. Ustalamy wspólnie, że z języka polskiego uczyliśmy się: a) pisowni, b) o częściach mowy i częściach zdania, c) pisaliśmy wypracowania, d) czytaliśmy różne książki, e) uczyliśmy się wierszy. Liczba tych punktów i terminologia, którą przyjmujemy, będzie oczywiście zmienna, zależnie od wieku dzieci, od poziomu nauczania. Dzieci same wysuwać powinny punkty i terminologię, którą nauczyciel albo przyjmuje, albo poprawia i uzupełnia. Dzieci mówiły mi np. „uczyliśmy się jak pisać, żeby nie było błędów” — wprowadziłam wówczas termin: pisownia, taksamo uogólniłam punkt: o dopełnieniach, przysłówkach itp. Ogólnienia takie w postaci terminu na tle rzeczy już znanych stanowią podporę dla pamięci i ułatwiają systematyzację. Następnie szczegółowo już omawiamy poszczególne punkty: przypomnijcie sobie czego nauczyliśmy się z pisowni, albo jakie poznaliście prawa pisowni. Dzieci same wyliczały i przypominały, ja formułowałam jedynie w poprawnym zdaniu punkty wysuwane przez dzieci, zapisując zdania na tablicy podczas gdy dzieci notowały je w swych zeszytach. Nie przestrzegaliśmy przytem kolejności notowanych prawideł, zależy bowiem w tym wypadku jedynie na objęciu całości. Ponieważ mam zwyczaj przechowywania zapisanych zeszytów, oddały nam one znakomite usługi; gdy dzieci wyliczyły już wszystko co zapamiętały, dałam każdemu jego zapisane zeszyty z poleceniem przejrzenia ich dla kontroli, czy nic nie zostało pominięte i opuszczone. Pracę taką można oczywiście w różny sposób urozmaicać: można potraktować wynotowywanie z pamięci jako robotę domową a kontrolę zeszytów jako robotę w klasie, lub naodwrot; w oddziałach połączonych można przegląd zeszytów potraktować jako ciche zajęcia. Gdy dzieci w ten sposób wszystko wynotują, wówczas kieruję pracę ku samokontroli; polecam mianowicie, aby każde dziecko przeglądając notatkę, którą ma przed sobą, zaznaczyło prawa, które najlepiej pamięta i te, których nie jest jeszcze zupełnie pewne.

Umawiamy się przedtem, że pierwsze oznaczać będzie np. plusem,

drugie — minusem. Dzieci poraz pierwszy zabierając się do takiej pracy, mogą napotkać pewne trudności przy samoocenie; należy więc uprzednio porozmawiać z nimi na ten temat, uświadomić im cel tej roboty, wykażać, że powinni dokładniej się namyślić zanim postawią znak dodatni lub ujemny. Można zacząć od ocen słownych, zachęcić aby się prosto wyowiadały, patrząc na notatkę. Nie wszystkie dzieci umieją od razu zdać sobie dokładnie sprawę z tego, co dobrze lub słabo umieją; niektóre twierdzą z przechwałką, że umieją wszystko doskonale, inne milczą. Znajdują się jednak w klasie dzieci naprawdę rozumne i myślące, te — jak zawsze — pomogą i w tym wypadku zarówno nauczycielowi jak klasie. Niech tylko jedno się odezwie i stwierdzi np. „ja nie wiem dobrze kiedy pisać na początku, a kiedy rz” — napewno znajdą się zaraz inne dzieci, które dorzucą coś o własnych wątpliwościach.

Po takim przygotowaniu reszta roboty może być już dokonana piśmiennie; stawianie znaków w zeszytach, dzieci mogą przerobić jako robotę domową. Po odebraniu od dzieci notatek z ocenami musimy zrobić z tych ocen właściwy użytek, t. zn. sprawdzić oceny zapomocą pytań, sprawdzić zarówno oceny dodatnie jak ujemne. Te ostatnie przedewszystkiem w tym celu, żeby wiadomości słabo utrwalone przypomnieć, odnowić i umocnić. Dla wprowadzenia nastroju swobodnego rozpoczynam powtarzanie od dzieci najśmielszych i od tych rzeczy, które wedle własnej oceny najlepiej pamiętają. Zapytanie formułuję w ten sposób, aby rozbudzić zainteresowanie całej klasy. Mówię zatem np. „Staś zaznaczył, że pamięta doskonale po jakich spółgłoskach pisze się zawsze rz. Są dzieci, które przy tem prawidłę postawiły sobie minus. Słuchajcie zatem, Staś nam to przypomni, jeżeli się pomyli albo zapomni o czem, znajdą się może tacy, którzy będą mogli mu dopomóc”. Następnie przechodzę w zapytaniach do tych prawideł, które Staś oznaczył minusem; pomagają mu ci, którzy wiadomości te oznaczyli znakiem dodatnim. Potem zwracam się do dzieci nieśmiałyeh, zapytując znów najpierw o to, czego we własnem mniemaniu dobrze się nauczyły. W ten sposób czerpiąc ogólne wskazówki z notatek dzieci, wciągamy do współdziałania całą klasę. Jedni pamiętają dobrze to, o czem zapomnieli inni, następuje wzajemna wymiana wspomnień, wzajemne uzupełnianie wiadomości. Znaczenie wychowawcze takiej współpracy polega na tem jeszcze, że dziecko nieśmiałe i niepewne siebie podnosi się we własnem mniemaniu, gdyż stwierdza, że i „najlepsi” nie wszystko pamiętają, że ono samo wie coś, o czem może właśnie ten najlepszy zapomniał, z drugiej znów strony dziecko zarozumiałe spostrzega, że słabsi od niego pamiętają to, o czem ten dobry uczeń zapomniał i przychodzą mu z pomocą. Po opracowaniu powtórzenia z pisowni zastosować można dyktando sprawdzające a następnie przechodzimy do opracowania drugiego punktu: o częściach mowy i częściach zdania, traktując tę kwestję w taki sam sposób z zastosowaniem jakiejś zmiany w układzie roboty szkolnej i domowej w celu urozmaicenia pracy. Przy omawianiu z dziećmi tego punktu powtórzenia, łatwo będzie skierować uwagę i samoocenę ku postępom w wiadomościach, zestawiając wiadomości zdobyte w tym roku z wiadomościami z roku poprzedniego. Dzieci mogą wynotować jakie części mowy i części zdania umiały odróżnić w roku poprzednim, w klasie niższej.

Przechodząc do wypracowań, przypominamy tematy wypracowań, przyczem stosowaliśmy klasyfikację wypracowań, wedle pewnych typów; (opis, opowiadanie) tu już dzieci wypowiadały swobodnie swoje poglądy i upodobania, które wypracowania najchętniej piszą i dlaczego. Zestawienie wypracowań z roku ubiegłego z wypracowaniami roku bieżącego jest dla dzieci bardzo interesujące i pożyteczne. Znowu zastosować przytem możemy różne sposoby takiego zestawiania; nauczyciel może sam odczytać parę wypracowań z klasy drugiej (np. opis obrazka) i parę wypracowań tego samego typu z klasy trzeciej, zachęcając dzieci do oceny postępów. Może ró-

wnieź dać zesłoroczne zeszyty do domu i polecić dzieciom, aby same wybrały w domu (ewentualnie na cichych zajęciach) dwa wypracowania, odczytały je i pomyślały, czy jest postęp i na czym on polega. Oceny postępów będą oczywiście dziecinne i naiwne, inaczej być nie może, niemniej jednak posiadać będą prawdziwą wartość wychowawczą. Dzieci ujmują najczęściej różnice w następujący sposób: „Teraz piszę więcej, dłuższe wypracowania, bo łatwiej pisać, prędszej piszę; tam były na jedną stronę — teraz na dwie i pół”; albo: „mniej błędów robię”. Możemy zwrócić uwagę na dłuższe zdania, na używanie porównań, przymiotników i t. d.

Omawiając przeczytane książki, twory z czasopiśm dla dzieci, czy dłuższe powiastki oraz wiersze poprzestajemy na przypominaniu sobie tytułów (które dzieci wynotować mogą w domu) i nazwisk autorów, przypominamy sobie autorów dawniej znanych i poznanych w tym roku, np. dzieci stwierdzają: „wiersze Konopnickiej to już umieliśmy w drugim oddziale”. „Mickiewicza to dopiero w tym roku czytaliśmy”. (Urywek z Pana Tadeusza: opis ogrodu). W zależności od czasu jakim rozporządzamy, dopuścić można pewne przypomnienia treści rzeczy przeczytanych, jeżeli ktoś zapomniał a ktoś znowu twierdzi, że to było ładne i dobrze to pamięta. Poprzestaną na tym jednym szczegółowym przykładzie powtórzenia i dodam jeszcze na zakończenie parę uwag ogólnych. Ze względu na wartości wychowawcze tego rodzaju powtórzeń, należałoby wdrażać dzieci do takiej pracy od samego początku, przystosowując sposób ujęcia i przeprowadzenia pracy do wieku dzieci i do poziomu klasy. W pierwszym roku nauczania powtórzenie polegać będzie poprostu na rozmowie swobodnej na temat, czego się dzieci nauczyły; same powiedzą, że „czytać i pisać”. Bilans zdobytych w pierwszej klasie umiejętności jest łatwy i widoczny. Możemy zapytać, czy czytają już łatwo i szybko, czy wszystkie wyrazy czytają z łatwością, czy wiedzą jak napisać każdy wyraz. Pokażmy dziecku jego pierwszy i ostatni zeszyt klasy I; dziecko ucieszy się tem zestawieniem i z radością stwierdzi postępy. Powtórzenia takie stosować można oczywiście częściej niż raz na rok przed wakacjami; przed każdą dłuższą przerwą w lekcjach, lub na wyższych poziomach po ukończeniu jakiejś partji programu, która stanowi pewną całość, pożądany jest taki bilans pracy.

Jako pewną specjalną formę powtórzenia czy przypomnienia, uporządkowania i uogólnienia zdobytych wiadomości traktować należy wystawę szkolną. Kwestja tą wymaga jednak oddzielnego artykułu¹⁾.

M. Aleksandrowiczówna.

Ze szkolnictwa w St. Zjednoczonych A. P.

Metody nauczania i wychowania stosowane w szkołach powszechnych²⁾.

Życie amerykańskie o przyspieszonym tempie, wymagające od obywateli sprawności, rzutkości i olbrzymiej wydajności pracy, odbija się i w metodach nauczania. Cechuje je: 1-o kierunek życiowy, praktyczny; 2-o nacisk na sprawność, szybkość i precyzyjność wykonania; 3-o pod wpływem Dewey'a zaś, dążność do ześrodkowania nauczania na naturalnych

¹⁾ Sprawozdania z przerobionych tym sposobem powtórzeń na dowolnym poziomie nauczania i z dowolnie wybranego przedmiotu chętnie drukować będziemy w „Pracy Szkolnej”. (Przyp. Red.)

²⁾ Artykuł niniejszy oparty na czasopiśmach amerykańskich, znajdujących się w rozporządzeniu Redakcji, nie daje ani pełnego, ani wszechstronnego obrazu szkolnictwa w St. Zj. Ma on jedynie na celu zaznajomienie czytelników z pewnymi charakterystycznymi metodami oraz podanie przykładów, wśród których nauczyciele szkół polskich znaleźć mogą jakiś pomysł, nadający się do zastosowania. (Przyp. Autora.)

zainteresowaniach dzieci, w celu wychowania twórczych osobników. Praktycznie ostatnia ta tendencja ujawnia się w coraz szerszym stosowaniu gier i wyszukiwaniu dla celów szkolnych doraźnych zbiorowych przedsięwzięć dzieci, gdy u nas pozostają one przeważnie poza murami szkoły i nie są wcale użytkowane w nauczaniu.

Jak słusznie zauważa W. H. Kilpatrick¹⁾ przy zwykłym systemie nauczania nie zostają uwzględnione najważniejsze elementy kształcące, mianowicie indywidualny stosunek dziecka do faktów i ich bezpośrednia ocena; niema też tam miejsca na samodzielne, z praktycznej sytuacji płynące rozwiązywanie zagadnień, przy którym występuje maksymalne napięcie sił duchowych, intelektualnych i moralnych (rozumowanie, wola). Wiedza dotychczas zazwyczaj udzielana w szkole, nie jest wiedzą aktualnie potrzebną dziecku, lecz jej rzutem w przyszłość dorosłego człowieka, staje się przeto najczęściej martwym kapitałem, który zużytkowany ma być kiedyś, w jakichś zgola innych okolicznościach i stosunkach niż był gromadzony.

Jedynie nauczanie oparte na zainteresowaniach uczniów osiąga swój właściwy cel: wzbogacenia życia, podniesienia jego poziomu. Uczy *dostrzegać* zagadnienia, budzi *wolę* do ich rozwiązania i daje po temu *techniczne środki*.

E. B. Warring²⁾, zastanawiając się nad metodą nabywania wiedzy i sprawności technicznej dochodzi do wniosku iż: „Przy wszelkich innych warunkach równych dziecko uczy się chętniej i dokładniej wówczas, gdy dąży do zrealizowania własnych celów. O ile tylko jest to możliwe, dzieci powinny nabywać niezbędne wiadomości za pośrednictwem celowych zajęć samorzutnych“.

Dziecko ćwiczy się chętnie aby mózdz współzawodniczyć z silniejszymi partnerami w grze; uczy się wówczas samo, swojemi własnymi metodami z dużym nakładem trudu; przy pomocy gier ćwiczy się, aby osiągnąć cele wytknięte w zbiorowym przedsięwzięciu jak np. sklep, pisemko i t. p. Tak splatają się zajęcia, które autor nazywa konstrukcyjnymi, z zajęciami w celu opanowania techniki.

Do gier konstrukcyjnych zaliczyć można z pośród niżej przytoczonych przykładów tylko te, które odnoszą się do oddziałów wyższych; gry w niższych oddziałach mają na celu opanowanie techniki; nie są to też gry kształcące w ścisłym znaczeniu słowa; zainteresowanie nie wynika z samego materiału nauczania, osiągnięte zostaje ubocznie przez urozmaicenie form lekcji.

Zastrzedz też należy, że pedagogika amerykańska zarówno pod względem organizacji szkolnej jak i metod nauczania mniej troszczy się o teoretyczne uzasadnienia, zdąża natomiast od celów bezpośrednich, konkretnych, do doraźnego częstokroć rozwiązania nastręczających się trudności, jest nawskroś eksperymentalna, co stanowi o jej żywotności, ale stanowi też i słabą jej stronę.

Rozpatrując niżej przytoczone przykłady łatwo zauważyć można ten rys charakterystyczny; gry i zajęcia niezawsze mają należyłą wartość kształcącą, nie są również ujęte w systematyczną całość, nie opierają się na teoretycznych podstawach, jak gry i zajęcia Froebela, Decroly'ego lub praca w szkołach systemu Kerschensteinera³⁾.

¹⁾ The Journal of Educational Methods, devoted to the improvement of teaching and supervision. Vol IV. September 1924, Nr. 1 „How Schell we select the subject matter of the elementary school curriculum“ W. H. Kirpatrick.

²⁾ Ibid. „The relationship between constructive projects of skill in early elementary education“, Ethel B. Warring

³⁾ Wyjątek od tej zasady stanowią szkoły systemu Dewey'a i nieliczne mniej wybitne próby ujęcia zagadnienia szkoły gry i pracy w skoordynowany, teoretycznie uzasadniony system.

Wszakże tyle z tych usiłowań bije młodej energii, tyle wnikliwej sympatii dla dzieci, częstokroć tak umiejętnie wyzyskanie wszelkich czynnych pierwiastków ich psychiki, takie zaprawienie do samodzielności, że warto jest się z nimi zapoznać.

I. Oddziały niższe.

A) Gry stosowane przy nauce czytania i pisowni.

Gra w chwytanie miejsca. Na każdej ławce z wyjątkiem jednej nauczycielka kładzie kartki z wypisanymi wyrazami. Dzieci maszerują po klasie dopóki nauczycielka klasnicie w dłonie nie pozwoli im rzucić się do ławek w celu zajęcia pierwszego lepszego miejsca z kartką. W ten sposób sadowią się wszystkie z wyjątkiem jednego, dla którego niema kartki. Chodzi ono tedy po klasie i przysłuchuje się odczytywaniu kartek. Gdy dosłyszcy i poprawi błąd, zajmuje miejsce danego ucznia, który z kolei musi chodząc zapracować sobie na wolne miejsce.

Gra w koło. Dzieci ustawiają się w koło, poza którym pozostaje tylko jeden uczeń. Każde z dzieci odczytuje wyraz, który podsuwa mu nauczycielka na kartce; gdy nie potrafi lub marudzi, uczeń stojący nazewnątrz koła może napis odczytać i zajmuje wówczas jego miejsce w kole. Gra w ten sposób prowadzona jest nudna. Można ją urozmaicać krążeniem dzieci w takt piosenki; na dany znak dzieci zatrzymują się, odczytują wyrazy, dopóki nie natrafiają na zbyt trudny; wówczas znów podając można ruch koła i śpiew i t. d.

B) Czytanie ciche nieobowiązkowe; oddział I; półrocze II.

Część tablicy (mógłby być duży arkusz papieru) poświęcona zostaje na biuletyn klasowy. Co tydzień nauczycielka układa małą aktualną powiastkę ze znanych dzieciom wyrazów. Powiastki mówią o świętach, wielkich ludziach, porządkach klasy - gminy, o obowiązkach dzieci i t. p.; w miarę możliwości są ilustrowane. Nauczycielka nie omawia tych powiastek z dziećmi. Dzieci na ochotnika uczą się czytać je przed lekcjami i w czasie przerw. Dziecko, które najpierwsze zamelduje, że już się nauczyło powiastki, czyta ją przed końcem zajęć szkolnych. Oto przykład takiej powiastki.

Mała czerwona kokoszka. Mała czerwona kokoszka siedziała na grzędzie. Przyszła jej ochota pójść w pole. I poszła. Na polu rosło zboże. „Wyborny tu obiad dla mnie zgotowali”, zagadała kokoszka. Podjadła sobie smacznie zbożem. A potem poszła dalej.

Niekiedy dziecko nie czyta a opowiada powiastkę. Uświadamia sobie wówczas, że czytanie nie polega na prostym rozpoznawaniu wyrazów lecz również na zrozumieniu treści. Te publiczne popisy mają na celu zaprawianie dzieci do wyraźnego, głośnego, ekspresyjnego czytania oraz przyzwyczajanie małych amatorów do śmiałego i swobodnego występowania przed liczniejszym gronem słuchaczy. W niektórych szkołach do takich produkcji przygotowują słabszych uczniów bieglejsi koledzy. Słuchacze krytykują wykonanie, co przyzwyczajają ich do uprzejmej i łagodnej wymiany opinii.

Polecenia, odpowiedzi i wskazówki. Wprawa w cichem czytaniu.

Nauczycielka wypisuje na tablicy kilka poleceń, pewne dzieci wykonywują je, inne jednocześnie wskazują na tablicy, które z poleceń jest wykonywane w danej chwili. Zamiast udzielać ustnie odpowiedzi, nauczycielka udziela ich piśmiennie na tablicy. Nauczycielka wypisuje przed rozpoczęciem lekcji plan zajęć w celu zaoszczędzenia czasu: „Patrząc na zegar”. — „Gimnastyka o godz.” „Czytanie o godz.” jak również polecenia indywidualne, mające jednak charakter przypadkowy, na przykład: „Aniu, przynieś mi szklanke wody”; „Janku, otwórz okno”. Poleceń dotyczących sta-

łych obowiązków klasowych, powierzonych jednemu z dzieci, na tablicy wypisywać nie należy. Dziecko powinno samo o nich pamiętać.

C) Nawiązanie rysunku do cichego czytania.

Dzieci lubią rysować; to zamilowanie może być wyzyskane przy cichem czytaniu. Klasa czytała powiastkę. Nauczyciel wypisuje na tablicy wskazówki, które dzieci odczytują po cichu i według których wykonywują potem ilustracje:

1) Narysuj u dołu zieloną trawkę. 2. Narysuj drzewa z zielonymi liśćkami. Na jednym drzewie narysuj brązowe gniazdko. 3. Narysuj ptaszka szarego z czarnymi skrzydłami, jak leci do gniazdko na drzewie.

W ten sposób (dzieci mają lekcję cichego czytania, zajmują się ulubionym rysowaniem a okolicznościowo uczą się umiejętnie korzystać ze wskazówek. Wątpliwości wszakże nasunąć musi dobór tych wskazówek. Nie jest to dobór mający na celu przygotowanie dzieci za pomocą ilustracji do układania planu powiastki, w takim bowiem razie wybór szczegółów, które mają być reproduktowane w rysunku, musiałby być omówiony z klasą; natomiast określanie zgóry przez nauczycielkę co ma być narysowane, w jaki sposób i jaką barwą, odbiera całą wartość rysunkowi jako środkowi indywidualnego wypowiedzenia się; każde dziecko przeżywa wszak inaczej tę samą powiastkę, inne ma doświadczenia życiowe, inaczej ujmuje obrazy wyobraźnią, inaczej zatem będzie je odtwarzało; tu nauczycielka nakłada hamulec na te indywidualne czynniki, krępuje swobodne wypowiedzenie się dziecka. Jedynym celem tak ujętego ćwiczenia może być sprawdzenie, czy dzieci rozumieją wskazówki i czy umieją się do nich zastosować, opanowując swoją wyobraźnię.

2) Nauczyciel wypisuje na tablicy krótką czytanekę, zawierającą materiały łatwy i barwny do ilustrowania; dzieci czytają po cichu, potem ilustrują. Np. Już nadeszła wiosna. Niebo jest ciemno-niebieskie a trawa zielona. Na drzewie usiadł ptak. Tam ma swoje gniazdko.

D) Nauka pisania w II-gim oddziale.

Nauczycielka przynosi obrazek, na którym widać dwoje, troje rozmawiających dzieci. Klasa przypatruje się obrazkowi, układa dialog; najlepsze zdania zostają wypisane na tablicy. W ćwiczeniu tem poza wyrobieniem językowym chodzi jeszcze o przyzwyczajanie dzieci do posługiwania się cudzym słowem.

Dziennik oddziału. W III oddziale dzieci wyrażają chęć prowadzenia dziennika oddziału na wzór Robinsona Crusoe, o którym właśnie czytają. Przeznaczona zostaje na ten cel część tablicy. Treść dotyczącą całej klasy wpisywało codzień inne dziecko. Co tydzień treść przepisywana była z tablicy do przeznaczonego na ten cel zeszytu. Dziennik dał dzieciom następujące korzyści: wprawa techniczna w pisanie; na pisarzy wybierani byli co bieglejsi uczniowie, słabsi starali się im dorównać, aby dostąpić tego zaszczytu. Dziennik nauczył dzieci zwracania uwagi na daty i ich zaznaczenie, wyrobił je pod względem językowym, dzieci przyswoiły sobie wiele wyrażen i zwrotów i nauczyły się formułować zwięzłe myśli; wreszcie dziennik przyczynił się do zespolenia klasy.

E) Nauka języka. Opowiadanie treści rycin. Klasa posiada zbiory rycin ze starych pism ilustrowanych. Nauczycielka kładzie po jednym odwróconym obrazku przed każdym dzieckiem. Potem poleca go odwrócić na dany znak i pozostawia 1 minutę na przyjrzenie się i ułożenie poprawnego zdania o treści. Dzieci idą ku katedrze, odwracają się do klasy i wygłaszają zdania, pokazując jednocześnie obrazek. Nauczycielka zwraca uwagę na prawidłową postawę, głośne lecz niekrzykliwe wypowiedzianie, prawidłową formę zdań

i szybkość wypowiedzenia. W ćwiczeniu powyższem jest pewien pierwiastek musztry, dopuszczany a nawet zalecany w szkołach amerykańskich: chodzi o wyszkolenie w ruchach zbiorowych, w szybkości i sprawności wykonania. O ile metoda taka nie jest nadużywana i łączy się jak w szkołach St. Zj. ze znaczną swobodą wypowiedzania się i ruchów dzieci w klasie, może być uważana za dodatnią.

(Dalszy ciąg nastąpi)

Marja Górska.

Przestępstwa szkolne

(REFLEKSJE)

Stała się rzecz niesłychana. W oddziale szóstym! Chłopiec ma lat czternaście prawie! Gwizdnął na lekcji. Niewiadomo dlaczego. — Jest wogóle niemiłym chłopcem: krnąbrny, arogancki, łobuz, nie lubi go nikt z nauczycieli. Czyżby nie można pozbyć go się ze szkoły? Rada Pedagogiczna deliberyje. Figiel to nie pierwszy, uczeń jest niekarny, wyłamuje się z pod regulaminu. — Wydalić?

W gimnazjum państwowem. Dziewczynka dziesięcioletnia nie lubi jednej z nauczycielek, podziela jej uczucie zresztą cała gromadka dzieci. Narysowała jej karykaturę, podpisała „świnia“, kartkę puściła w obieg po klasie. Wydalić! — Ojciec chodzi, przeprasza nauczycielkę; przyjmuje go chłodno, nielaskawie, obraziła się naprawdę.

To jedna kategoria przestępstw szkolnych. Jest i druga. Uczeń w II klasie ukradł złotówkę czy dwie, jest podejrzany o sfałszowanie biletu na zabawę szkolną, zamiast uczciwie zapłacić 50 groszy. Pozatem wagaruje, ma napisane na czole, że będzie bandytą. Wydalić! Szkoła to nie dom poprawczy! Zawsze padnie talki wnioszek i zawsze znajdzie się ktoś miękki, kto broni chłopca: jest jeszcze mały, może się jeszcze zmienić, dajcie mu czas do poprawy, przyjrzyjcie mu się lepiej, poczekajcie jeszcze trochę. Wyrzucony ze szkoły jednej, drugiej, bez trwalszego wpływu moralnego wykołei się napewno.

I wtedy pada argument ważki, decydujący: zdemoralizuje całą klasę, lepiej jednego poświęcić!

Jakie stąd wyjście? Nie wiem sama. — Pytam.

Waham się, czy wolno nam tego jednego poświęcić?

Taką mam czasem ochotę, tak mię coś korci, by opowiedzieć o tem jak będąc małą dziewczynką, wzięłam poprostu babie z koszyka orzech, ukradłam. I jak jednak nie zostałam złodziejką. Boję się mówić o tem na posiedzeniach Rad Pedagogicznych, nie mam odwagi, zawsze bowiem znajdą się tacy, którzy odtyd będą raczej chować przedemną portmonetki niż uwierzą w mój argument.

Mówię za to śmiało teraz. Tak, na Boga, tak! Dziecko może ukraść i nie stać się złodziejem, gdyż ono nie ma zakorzenionych pojęć o własności; człowiek pierwotny też nic o tem nie wiedział. Dziecko może pobić kolegę, natkać w fotel nauczyciela szpilek, zniszczyć złośliwie rzecz wartościową, bo to mały dzikus, bo ma instynkty drapieżcy — życie go ogładzi, wcale nie musi zostać zbrodniarzem.

Zapewne, są dzieci złe, ze skazą moralną, te znaleźć powinny dla siebie pomieszczenie w szkole specjalnej. Ale zanim zbadamy, że dziecko musi być wychowane w innej społeczności, pod baczniejszą opieką bo na świat przyszło obciążone psychicznie, pozwólmy mu zostawać pod naszym wpływem wychowawczym, pomóżmy mu, nie usuwajmy po pierwszym przekroczeniu ze szkoły.

A owe figle, owe „regulaminowe“ wykroczenia? Czy są to istotnie wielkie rzeczy? Karność szkolna! Prawda, karność. Ceni ją każdy nauczyciel bo mu ułatwia i upraszcza ciężkie życie w szkole, bo w karności widzi pewien ideał wychowawczy, ba—społeczny. Tylko czy te przestępstwa przeciw zwyczajom, panującym w szkole, uprawniają do wydalania dzieci ze szkół?

Czy ceniąc nawet stokrotnie wyżej jednostki karne w życiu, odmawiamy prawa bytu niekarnym? Czy w szeregach tych ostatnich nie spotykamy często wielkich artystów i wielkich działaczy społecznych? Czy zresztą karności nie musimy się nauczyć stopniowo? Karnym od urodzenia jest najczęściej charakter bierny, żywy człowiek tysiąc razy zbuntuje się, aż nauczy się słuchać i podporządkowywać innym.

Pozwólmy, dajmy możność dzieciom uczyć się karności. Uczyć się jej będą nieraz w wiele lat po skończeniu szkoły, niektórzy przez całe życie. Karność istotna, społecznie pojmowana jako podporządkowanie swej ambicji i woli sprawom ogółu — to idealny postulat wychowania. Karność, którą szkoła osiąga, to zazwyczaj tylko ład zewnętrzny, jeden tylko ze środków do wychowania człowieka karnego od wewnątrz.

Uczeń nie powinien lekceważyć zwyczajów szkolnych, nie może wymyślać nauczycielom ale jeśli to uczynił, czy jest już tak zły, że kwalifikuje się tylko do usunięcia ze szkoły?

Przestępstw szkolnych niema prawie wcale tam, gdzie są dzieci normalne, wykroczenia ich bowiem nie mają charakteru występków przeciw moralności.

W szkole są natomiast kategorie dzieci łatwych i trudnych do prowadzenia. My wolimy dzieci łatwe, to rozumiame, nikt o to nie może mieć do nas pretensji; ale powołani jesteśmy do wychowywania wszystkich dzieci, więc i dzieci trudnych. Wolno nam w pewnych specjalnych wypadkach odrzucić je poza normalną szkołę powszechną, ale i w tym wypadku nie na ulicę i tylko dzieci niedorozwinięte lub ze skazą moralną. Inne musimy wychowywać, znaczy uczyć samodzielności, rozwijać zdolności i zamiłowanie do twórczej pracy.

My zaś wychowujemy jeszcze ciągle przez powściągi istoty, które mogą w przyszłości tylko słuchać i służyć a nie rozumować.

Szkoła, która ciągle przesiewa dzieci, wydala, wymienia lub kwalifikuje do wydalania wielu uczniów, wydaje o sobie niepochlebne świadectwo.

Taka szkoła nie wierzy w wartość wychowania, nie wierzy we własny wpływ na dzieci, zgóry umywa ręce przed odpowiedzialnością.

Gdy czasem rozmawiamy w gronie koleżeńskim o dzieciach szkolnych, gdy surowo je oceniamy trudnoby było uwierzyć, żeśmy też byli kiedyś dziećmi.

Nigdyście, koledzy, nie gwizdnęli w klasie, nigdy nie wypaliliście papierosa w gmachu szkolnym, nie załatwialiście porachunków z kolegami na podwórzu?

Wszyscy byliśmy dziećmi! I wszyscy byliśmy utrapieniem wychowawców. Ale pokończyliśmy szkoły i dziś my z kolei wychowujemy dzieci. Śledźmy je baczenie, bądźmy ich doradcami i przyjaciółmi, niech nas cenią i ufają nam, niech widzą, że my im ufamy i że cenimy wszelkie ich wysiłki. Im gromada mniej karna, tem więcej potrzebuje serca i wyrozumiałości, a wszystkie spostrzeżenia z życia moich rówieśników i uczniów moich wskazywałyby raczej, że ta niekarna „banda“ trudna i pozornie niewdzięczna do prowadzenia, owe typy którebyśmy najchętniej wyrzucili poza nawias szkoły, dają lepszy materiał ludzki. Są zaradniejsi, energiczniejsi, lojalniejsi, mają więcej odwagi cywilnej. Ci w szkole bez zarzutu — są i w życiu najczęściej bez zarzutu bezbarwni i bierni.

Zofja Janiszewska.

Dyskusje:

„Chore ambicje“.

W artykule p. Borowej pod tytułem „Święto pieśni” zamieszczonym w Nr. 2 Pracy szkolnej, wyczytałem taką uwagę:

„... Upragnionego przez p. Kazurę wystawiania... oratorjów Haendla, mszy Bacha etc. nie spełni nigdy polska szkoła powszechna, tem mniej średnia lub seminarjum, bo to nie są instytucje zajmujące się zawodowo muzyką, ale nauczyć pieśni narodowej, bo-
daj na jeden głos, ta szkoła powinna bez względu na wszelkie przeciwności i chore ambicje“.

W notatce tej widzę wprost niezrozumienie zadań szkoły ogólno-kształcącej w dziedzinie nauki śpiewu. Szkoła przede wszystkim powinna uczyć czytania nut głosem, jako środka do śpiewania pieśni narodowych, ludowych i t. p., co musi być wynikiem umiejętności czytania i może przyjść wyłącznie na tej podstawie, nigdy zaś przedtem. Papuzia metoda, bez wymienionej wiedzy, jest nie tylko niepedagogiczną, lecz karygodną — za zniżanie myślącego człowieka do poziomu zwierzęcia drogą tresury, na której po większej części będzie oparte święto pieśni.

Co do poglądu, że oratorjów szkoła powszechna, średnia i seminarjum nie wykonają nigdy — jest to twierdzenie gołosłowne. Przytaczam dowody.

W roku 1916 i 17 „Dzieci Powiśla” — szkoła powszechna — po przejściu całego podręcznika Garaude’go wykonywały nie tylko pieśni ludowe, narodowe i t. p., ale zdalniejsze z nich należały do istniejącej wówczas Kapelli Rorantystów, która śpiewała nie tylko msze Bacha, ale nawet potężne sześciogłosowe dzieło — mszę „Papaie Marcello” Palestriny.

W tymże czasie chór Filharmonji Warszawskiej, (około 200 osób) składający się przeważnie z młodzieży szkół średnich, przeszedłszy ze mną kurs solfeżu, między innymi dał koncerty, złożone z dzieł instrumentalno - wokalnych, jak oratorjum „Stworzenie świata” Haydna, Requiem Mozarta, Sonety Krymskie i Milda Moniuszki.

Seminarjum nauczycielskie K. Z. P. dwa lata temu wykonało w Filharmonji trzygłosową mszę St. Moniuszki.

Z tego wynika, że moje pragnienia i chore ambicje urzeczywistniłem już dawno. Będą się one spełniać i nadal, o ile młodzież w szkołach ogólnokształcących przestanie tańczyć, klaskać, jwatyczować z ruchów rąk i wogóle być tresowana a zabierze się do racjonalnej nauki czytania nut głosem. Wówczas chore ambicje rozwiną się i u innych nauczycieli, którzy rozpoczną akcję dalej prowadzić będą.

Stanisław Kazuro

Profesor Państwowego Konserwatorium w Warszawie.

Artystyczna nadwrażliwość.

Ach, te nieporozumienia! Rok temu uznał p. Kazuro, że moja opinja o jego dziełku mająca w konkluzji zwrot „dozwolonym ten podręcznik być może”, lub „można go śmiało polecić do użytku w szkołach” jest „nieprzychylna” a za to, że zakwestjonowa-
łam tytuł „chromatyczna” umieszczony w tejże rzeczy nad „tabliczką” zawierającą wy-
łącznie diatoniczne odległości, nazwał moją recenzję „niefachową” (podkreślenie p. Kazury!).

Dzisiaj znów wyrażenie o „chorej ambicji” tyżące się kogo innego bierze p. Kazuro skwapliwie do siebie i wyłącza mi o to wojnę! A wystarczyło tylko przeczytać kontekst z odpowiednim „frazowaniem” by treść ostatniego zdania była zrozumiała. „Chorą ambicją” nazwałam twierdzenie, iż dla wyuczenia dzieci 12 — 15 letnich paru
jednogłosowych ogólnie znanych piosenek (liczących w sumie 70 taktów), w ciągu kil-
ku miesięcy, trzeba było przerwać „wszelką programową pracę, by się nie skomprmi-
towała na publicznym występie”. A „występ” ten, jak już pisałam, był pozbawiony
pierwiastka osobistego. A jak prostą i naturalną była praca przygotowawcza poświad-
czy to, że dzieci kilkunastu szkół po jednej próbie ześpiewały się doskonale. Stwier-

dział to osobiście i wymownie pochwalili (zamieszczając skromnie nazwisko inicjatorce) w n-rze czerwcowym — 6.10 z r. 1924 „Rytmu” właśnie p. Kazuro! Dlatego zapewne dziś, w kwietniu r. 1925, widzi tenże p. Kazuro w mej robocie „wprost niezrozumienie zadań szkoły ogólnokształcącej”... Jednakowoż rozumiem to zadanie znakomicie i dlatego właśnie wiem, że dziecko na to, by pojęło potrzebę zaznajomienia się z językiem muzycznym, musi poznać przedewszystkiem pewne wypowiedziane w nim całości, więc piosenki. To mówi program takiej szkoły, zbudowany przez zastęp doświadczonych pedagogów, wraz z p. Kazurą. To mówią jego właśnie podręczniki, które, w każdym zeszytcie już od str. 2 mieszczą muzykę (bodaj na jednym, dwu tonach) z tekstem, czyli piosenką. Zatem rzeczy odpowiednie i łatwe. A czyż nie odpowiednie i nie łatwe będą dla dzieci klas V — VII, możliwe do wykonania sposobem solleggia, piosenki narodowe, ludowe i im podobne? A czyż nie przewiduje program, poza tak uczonemi piosenkami pewnego procentu rzeczy uczonych z konieczności słuchowo? Czy mamy także powieńczyć przyswojenie dzieciom tych najważniejszych polskich utworów ulicy, kinu, wojsku, czy też może czekać, by dzieci skończyły szkołę powszechną (która przecież dla większości jest celem wykształceniem) i poszły po piosenki na uniwersytet, gdzie się wszak śpiewu nie studjuje

O tem, że „zdolniejsze” dzieci mogą brać udział w kapeli Rorantystów, że chór Filharmonji może się składać przeważnie z młodzicy szkół średnich, że każdy inny zespół rekrutuje się z jednostek, które umieją czytać i pisać, zatem były w szkole, wiem doskonale ale nie o nie tu chodzi, bo szkoła powszechna powinna cała śpiewać a jako całość nie będzie wykonywać niczego przez szereg lat, ponad utwory swojskie. (Czy zapomniał p. Kazuro jak napiętnował we wspomnianej recenzji jedną z nauczycielek za to, że jej klasa postawiona doskonale w umiejętności solleggia, śpiewała w Świącie pieśni, zresztą całkiem poprawnie, utwór Mendelssohna?). Tylko rozśpiewana i śpiewająca polską nutę szkoła ogólnokształcąca będzie podłożem muzycznego społeczeństwa

A o tem, jak poważnie traktuję naukę czytania nut głosem wie p. Kazuro ze świeżo opracowanej przezemnie wespół z p. J. Wierzbicką *Metodyki nauczania śpiewu w szkole ogólnokształcącej*, wie z zebrań nauczycielstwa szkół powszechnych i konkursów solleggia, które pierwsza zorganizowałam w Warszawie i poza nią. Wie i to p. Kazuro, że w najroczystszej z warszawskich „Świąt Pieśni” (międzydziedzińcowem, które odbywa się wobec Władz, Duchowieństwa i Prasy) biorą udział tylko te szkoły, które w przedtem przeprowadzonej próbie czytania nut głosem, najlepsze otrzymały stopnie.

Dlaczego nie podoba się dziś p. Kazurze to, co chwalił drukiem rok temu, dlaczego w kwietniu 1925 r. kwestjonuje inteligencję osoby, której w styczniu tegoż roku ofiarował swą broszurkę z dedykacją „zasłużonej działaczce na polu muzyki w Polsce”, tłumaczyć sobie mogą tylko tem, że nietylko la donna e mobile; bo przecież nie będę mu insynuować chęci występowania przeciwko „Świątu Pieśni” tylko dlatego, że je obmyślił ktoś inny.

Dziękuję wreszcie p. Kazurze za danie mi przykładu i okazji zareklamowania niektórych mych prac, pozostawiając inne ocenie mych biografów.

Julja Baranowska Borowa.

Ze względu na charakter dyskusji, która nie jest rzeczową wymianą myśli, lecz sprzeczką osobistą, Redakcja dalszą dyskusję na ten temat zamyka. (Przyp. Red.)

Sprawozdania.

Stefania Sempołowska, WARSZAWA. Podręcznik do nauki o Warszawie.

Warszawa. 1925. Nakładem Polskiej Składnicy Pomocy Szkolnej, str. 205

„Już w XVIII stuleciu wystąpił Rousseau przeciw formalnemu nauczaniu geografji przez zapoznawanie dziecka z ziemią za pomocą globusa, mapy i t. p. przyrządów.... Minęło przeszło 100 lat od ukazania się dzieła Rousseau'a, a nauczanie geografji nosi prawie ten sam charakter. Chociaż od lat kilkadziesiątu naukę geografji rozpoczynamy zwykle od zapoznania dziecka z krajem rodzinnym, to jednak reforma jest tylko części-

wa i pozorna, niema zasadniczej zmiany w metodzie". Temi słowami rozpoczyna autorka wstęp do swojej książki „Warszawa”. I musimy jej przyznać w zupełności rację. Nie lat kilkadziesiąt temu ale nawet kilkanaście, powszechnie panowała w nauczaniu metoda wykładu i wyłącznie pamięciowego opanowania materiału. Jedna jedyna książka odbiegała od tego szablonu i propagowała inną metodę, była to Geografia na klasę I E. Romera. A teraz znowu ukazała się książka, która również w nową formę ujmując stary materiał — która w myśl pierwszych zdań wyżej przytoczonego wstępu, odrzuca prawie nauczanie początków geografii na podstawie pomocy szkolnych a opiera je wyłącznie na własnych obserwacjach dzieci.

„Elementarna nauka geografii musi się nie tylko rozpoczynać ale i opierać na poznawaniu zjawisk, dających się postrzegać na terenie dla obserwacji ucznia dostępnym Droga nasza i stopnie naszej pracy to: postrzeganie, doświadczenie przez: wymierzanie, porównywanie, sprawdzanie, obliczanie; naśladowanie przez odtwarzanie modelem, rysunkiem, słowem, symbolem, znakiem kartograficznym — wreszcie systematyzowanie, porządkowanie zdobytych pojęć”. „Poglądowość musi się łączyć z samodzielnością w pracy, zarówno w czasie lekcji jak i na wycieczkach. Niech dziecko samo postrzega a nie tylko widzi to, co mu nauczyciel pokazuje”. Każdy z czytelników może powiedzieć, że przecież to samo, może tylko w innej formie podają wszystkie metodyki geografii (Nal-kowski, Hrabyk, Hrabyk i Sawicki, Uwagi metodyczne do programu ministerjalnego). I będzie miał zupełną rację, z tą tylko różnicą, że tam była tylko teoria a tu mamy do czynienia z książką, gdzie ta teoria została wcielona w życie i to nie na jakimś poszczególnym przykładzie, ale w opracowaniu materiału przeznaczonym przez autorkę na 2 lata pracy szkolnej.

Trudno jest w recenzji wykazać właśnie tę stronę książki, właściwie trzeba by przyłączać tu całe strony, gdyż tytuły poszczególnych rozdziałów nic o tem nie mówią, wskazują one tylko materiał a nawet nie jego kolejność, gdyż przeciwko takiemu używaniu książki autorka zastrzega się kategorycznie. Więc mamy tu: 1. Klasa. 2. Podwórce szkolne. 3. Ulica szkolna. 4. Dzielnica miasta. 5. Strony świata. 6. Wysokość. 7. Rzeka. 8. Obserwacje astronomiczne. 9. Obserwacje meteorologiczne. 10. Zapoznanie się z miastem. 11. Roślinność. 12. Ulice. 13. Dzieje Warszawy. 14. Dzisiejsze urządzenia miejskie. 15. Dworzec kolejowy. 16. Handel. 17. Dzielnica fabryczna. 18. Ludność Warszawy. 19. Dzielnica żydowska. 20. Wycieczki zamiejskie. 21. Geologiczne wiadomości. 22. Drogi. 23. Znaczenie Warszawy dla Polski. Powyższy opis mówi nam tylko, że autorka konsekwentnie przeprowadziła zasadę „od bliższego do dalszego” i że podany materiał obejmuje naogół teren dostępny bezpośredniemu postrzeganiu dzieci. Poza tem są tu ujęte wszelkie zjawiska zachodzące na wybranym terenie, w myśl zasady, że „przedmiotem badań i postrzeżeń musi być całość otaczających nas zjawisk geograficznych: nauczanie obejmuje więc z tytułu geografii (antropogeografii) i zjawiska życia ludzkiego w uzależnieniu od przyrodzonych warunków kraju”. Tytuły rozdziałów wskazują również, że materiał w pierwszej swej części został podzielony według poszczególnych zagadnień, ale gdy zajrzemy do samej książki, okaże się, że i tu o ile możności starano się pamiętać o tem, że geografia ujmując wszystkie zjawiska w ich wzajemnym stosunku. Tak np. lekcje poświęcone planom, są przeplatane ćwiczeniami: „Co widać z naszego okna?” „Odkrycia w mało znanej krainie” (samodzielna wycieczka dla obejrzenia jakiejś ulicy). Ćwiczenia te zahaczają o wszelkie zjawiska.

Chciałabym jednak zapoznać czytelników i z samą metodą prowadzenia nauczania — o ile to można skutecznie w recenzji. Osobiście zwróciłam baczniejszą uwagę na jedno z najtrudniejszych moim zdaniem zagadnień a mianowicie na zapoznanie dzieci z warstwicami i profilem. Według systemu Sempotowskiej jest to natomiast sprawa zupełnie łatwa. W pewnym momencie dzieci zapoznają się z pojęciem wysokości, najpierw przedmiotów; określanie wysokości „na oko”, wymierzanie wysokości sprzętów; porównywanie wysokości domów, drzew i t. p. Pochyłość Spadek, Pion, Poziomnica. Mierzenie schodów, długość linii pochyłej. Mierzenie wysokości schodów przez spuszczenie w klatce schodowej sznurka z ciężarem. Mierzenie schodów przy pomocy linii metrowej, ustawianej pionowo. Wycieczka przez Marjensztad na Powiśle, powrót przez Zjazd. Obliczenie wysokości wzgórza na Marjensztadzie za pomocą kija z miarą metrową. Wycieczka do Łazienek, pomiary wysokości wzgórz i t. p. przy pomocy kija.

„Po wycieczce robimy model wzgórza. Linją, biegnącą wokół podstawy góry, odznacza się podnóże góry, potem na zboczach oznaczają się punkty, wzniesione o 2 cm nad podstawą, punkty te łączy się znowu linją i t. d. Po tak narysowanych liniach przeprowadza się opasania z drutu. Jeśli te kręgi druciane zdejmujemy i ułożymy na płaszczyźnie, na stole, dadzą one wzór warstwic, t. j. linii równowysokich. Nasze modele, ulepione z gliny, polecamy uczniom podzielić na warstwy cięciami równoległymi do podstawy, idącymi po owych liniach równowysokich. Otrzymane warstwy uczniowie odryśowują na papierze, mocno znacząc obwód, potem wycinają. Wycięte krawki nakładamy na pionowy drut — krawek od krawka w takiej odległości, w jakiej były linje na modelu, w odpowiedniej kolei. Tym sposobem odtwarzamy model pagórka. Potem polecamy krawki zsunąć możliwie płasko, otrzymujemy na płaszczyźnie (w przybliżeniu) rysunek warstwicowy, pewien symbol kartograficzny. Mapa warstwicowa Warszawy. Narysowanie pochyłości ulicy Bednarskiej, Książęcej podług cyfr podanych w przypisach. Rysunek poziomu zwierciadła Wisły i obu brzegów”.

I oto mamy dzieci przygotowane do wykreślenia ze zrozumieniem profilu Polski, gdy przejdziemy do krajoznawstwa. A osiąga się to przez liczne własne prace ucznia. Po raz pierwszy spotkałam się tutaj z zaznajomieniem dzieci ze znaczeniem symbolu jakim jest warstwica, bez uciekania się do pojęcia wysokości względnej i bezwzględnej i zdaje mi się, że autorka rozwiązała to zagadnienie z zupełnym powodzeniem. dniem.

Podobnie jak zagadnienie wysokości są przerobione i wszystkie inne przy wybitnej współpracy uczeni i to jest najcenniejszą i oryginalną stroną tej pracy.

Książka Sempołowskiej jest przeznaczona dla nauczyciela, nie dla ucznia, i dzieli się na 2 części: tekst i przypisy. Tekst zawiera materiał podany w taki sposób, w jaki należy przerobić go z dziećmi; przypisy natomiast podają materiał surowy, który jest potrzebny nauczycielowi do wykonania pewnych ćwiczeń, bądź też do uzupełniających opowiadań. Znajdujemy więc tam np. obowiązujące miary, długość ulic, wysokość wież i kolumn, wreszcie szerokości rzeki a obok tego opowiadania: „Zerwane mosty”, „Tam daleko”, „W krainie lodów i śniegów”, „Przygody wiatru” i t. p. Chociaż „Warszawa” jest „podręcznikiem do nauki o Warszawie”, to jednak może z niej skorzystać nauczyciel w każdym zakątku kraju; przede wszystkim bez żadnej zmiany może zastosować u siebie wszystkie obserwacje, ćwiczenia astronomiczne, ćwiczenia meteorologiczne, obserwacje wysokości i t. p., inne zaś mogą mu posłużyć za wzór, jak należy przeprowadzić daną lekcję, jakiego użyć materiału i jak z niego korzystać.

Nie mogę przemilczeć, że książka ta nie wolna jest od drobnych usterek. W przypisie 6 wielkich placów w Warszawie podano bądź w metrach kwadratowych, bądź też w hektarach, dlaczego nie w jednakowych miarach? Na tym poziomie nauczania to jeszcze za trudne zadanie dla dzieci zamienianie jednych miar na drugie. W przypisie 14 wziął się skądś wyraz „galicyjski granit”, na określenie granitu tatrzańskiego. Wreszcie nie poruszyła autorka zupełnie sprawy zwierząt znajdujących się w Warszawie. Mamy rozpatrzoną roślinność — poszczególne okazy i zbiorowiska, parki i skwery, ich znaczenie dla miasta a ani słowa o tej licznej rzeszy skrzydlatej, stanowczo za mała wzmianka o koniach, nic o krowach a nawet o psach. Dzieci stykają się z temi zwierzętami bardzo często a jaka to byłaby dobra okazja do poruszenia sprawy stosunku człowieka do zwierząt, opieki nad zwierzęciem — wogóle tej strony humanitarnej, która jest tak szeroko uwzględniona przez autorkę w drugiej części, odnoszącej się do urządzeń miejskich.

♦ Tekst uzupełniają liczne i bardzo dobrze obmyślane rysunki i tablice, w znacznym stopniu zupełnie oryginalne.

Streszczając to wszystko co wypowiedziałam wyżej — uważam, że książka Sempołowskiej „Warszawa” powinna się znaleźć w rękach każdego nauczyciela na całym obszarze Rzeczypospolitej.

Regina Fleszarowa

Rocznik Pedagogiczny, Serja II, Tom II, Rok 1924. Pod redakcją H. Radlińskiej, Książnica - Atlas, Warszawa — Lwów, 1924, Str. 575.

Po pierwszym tomie za rok 1921 ukazał się niedawno tom drugi tego poważnego wydawnictwa, obejmujący kronikę i bibliografię za lata 1922 i 1923. W pierwszej części Rocznika znajdujemy artykuły o treści ogólnej, poświęcone naukom pedagogicznym, jak: Dział II. L. Jaxa - Bykowski: „Przygotowanie do zawodu nauczycielskiego w szkołach średnich”. Prof. Dr. J. Joteyko: Nauki psychologiczne w Państwowym Instytucie Pedagogicznym w Warszawie (szczegółowy program psychologii ogólnej). M. Grzegorzewska: Kurs psycho-pedagogiki dzieci anormalnych w P. I. P. S. Dział II obejmuje zagadnienia dotyczące szkoły twórczej. Znajdujemy tu bardzo interesujący i żywo napisany artykuł H. Rowida „O szkole twórczej” i H. Orszy-Radlińskiej p. t. „Rola książki i biblioteki”, wszechstronnie oświetlający to zagadnienie tak doniosłe dla charakterystyki kultury kraju.

Osobny rozdział omawia potrzeby czytelnictwa, które jak to wykazuje autorka, są u nas niezmiernie zaniedbane. „Dotychczasowe badania czytelnictwa nauczycieli i uczniów, podobnie jak czytelnictwa ogólnego w Polsce, wskazują przypadkowość spotkań z książką. Niezmiernie małe nakłady wydawnictw wskazują na szczupły krąg odbiorców”. Odpowiedzi na kwestjonariusze w sprawie rozwoju czytelnictwa wypowiadają szereg ważnych postulatów. Przedewszystkiem powiększenia funduszy szkolnych na zakup i konserwację książek, zapewnienie wolnych godzin bibliotekarzy, tworzenie większych bibliotek okręgowych, kompletów wędrownych, nawiązywanie stosunków z bibliotekami publicznymi. Poza materialnymi potrzebami autorka wysuwa znaczenie świadomości zadań i metod pracy, uważając za jedno z najpilniejszych zadań wytworzenie wzorów i szkolenie pracowników i jako postulat nie mniej konkretny — utworzenie w Ministerstwie instruktorjatów bibliotek szkolnych. Autorka w zakończeniu podaje bogatą bibliografię przedmiotu.

Następny artykuł p. St. L. Ziemeckiego pod tyt. „Pracownia fizyczna w szkole średniej” omawia rolę pracowni w nauczaniu fizyki, organizację nauczania, oraz rolę nauczyciela. P. I. Antoszewiczówna omawia sprawę ogrodów szkolnych. Bardzo interesujące zagadnienie o charakterze ogólnym porusza p. Fr. Dąbrowski w art.: „Koope-ratywa uczniowska jako warsztat pracy społecznej”, podkreślając słusznie, że kooperatywa to nie zawsze „sklepik szkolny”, że w innych krajach, jak we Francji np. wcale nie znają „sklepeków”.

Sprawie „Harcerstwa” poświęcona jest wstępna rozprawa p. Siedlaczka. Jak podaje autor, Związek harcerski w 1903 roku liczył 503 drużyny żeńskie z 19.805 cz., 809 drużyn męskich z 31.562 młodzieży.

P. Rudnicki w artykule „Dom i Szkoła” omawia wpływ wychowawczy obu tych czynników na terenie szkoły średniej ogólnokształcącej.

III. Dział Rocznika poświęcony jest sprawie wychowania fizycznego (E. Piasecki) i higienie szkolnej (St. Koczynski).

Dział IV nauczaniu i programowi szkół średnich.

Dział V obejmuje oświatę pozaszkolną; znajdujemy tu interesujący artykuł p. H. Radlińskiej pod tyt.: „Najważniejsze zagadnienia” i E. Nowickiego „Rozwój prac oświatowych w latach 1922 — 1923”.

Dział VI omawia sprawę oświaty pozaszkolnej w innych państwach. Przytoczyć tu należy artykuł p. Bojańskińskiego o: „Ustawodawstwie szkolnem w Anglii, Stanach Zjednoczonych i Francji 1918 — 1923”. M. Sokalowej „Reforma austriacka”. M. Ziemowicza — Reforma szkolnictwa średniego we Francji. H. R. Nowy program nauczania we francuskich szkołach początkowych. Zamyka ten dział sprawozdanie p. M. Sokalowej o „Wszelchbrytyjskiej konferencji oświatowej”. Dział ten bardzo interesujący wymagałby obszernego omówienia i streszczenia, brak miejsca jednak nie pozwala na to.

Dział VII zawiera artykuły: Związek Międzynarodowy Ochrony Dzieci” (A. Močilnicki) i M. Sokalowej „Opieka Międzynarodowego Biura Pracy nad młodzieżą.

Dalsze działy Rocznika a mianowicie: VIII i IX obejmują doskonale i źródłowo opracowane informacje o szkolnictwie, kronikę krajową, zawierającą streszczenia obrad Seimu i Senatu, dotyczących spraw oświaty i szkolnictwa, sprawozdania z działalności instytucji krajowych i ze zjazdów w sprawach wychowania, nauczania i szkolnictwa z działalności zrzeszeń nauczycielskich, organizacji młodzieży i organizacji opieki nad młodzieżą. Druga część tego działu poświęcona jest kronice światowej, a więc międzynarodowym instytucjom pedagogicznym, kongresom międzynarodowym i rocznikom, wydawanym w różnych państwach. Uzupełnia Rocznik dział VI Bibliograficzny, opracowany przez H. Radlińską („Działalność wydawnicza lat 1922 — 23 na podstawie ankiety”), oraz szczegółowa bibliografia pedagogiczna za lata 1922 i 1923.

Krótkie to z konieczności streszczenie II-go Rocznika Pedagogicznego daje bardzo słabe pojęcie o bogactwie i wszechstronności materiału jaki ten Rocznik zawiera. Wydawnictwo to stanowi cenny nabytek dla naszej ubogiej literatury pedagogicznej, zarówno ze względu na artykuły o charakterze ogólnym, jak i na bogaty materiał informacyjno - bibliograficzny.

L. W.

Bronisław Poletur. Interpretacja lektury w szkole jako środek kształcenia intuicji bezpośredniego przeżycia i wyobraźni twórczej Warsz. Rządzący przedruk z „Ogniwa”, organu Związku Nauczycielstwa Polskich Szkół Średnich.

Rozpatrując metodę heurzy, stosowaną przy interpretacji lektury w szkole, autor podnosi bardzo ważne jej niedomaganie. Pytania naprowadzające mają duże znaczenie dla rozwoju intelektualnego, ale psują one raczej, niż rozbudzają przeżycia estetyczne, które się rodzą w bezpośrednim zetknięciu się uczucia z utworem pięknym. Jest to niewątpliwie słuszne: ktoś może doskonale odpowiedzieć na 365 pytań, stosowanych przy rozbiórce Pana Tadeusza, a zupełnie się nim nie zachwycać. Są nauczyciele, obdarzeni takim talentem interpretowania lektury, że uczniowie raz na zawsze nabierają odrazy do arcydzieł, walkowanych w klasie. Dlatego uwagi p. Poletura wydają nam się bardzo trafne i potrzebne. W szkole powszechnej nie mamy co prawda tyle czasu na rozwadnianie piękna utworów poetyckich, co w gimnazjach. W klasie VIII, poświęconej wiadomościom z literatury, zalecony jest nawet przez Ministerstwo iście wyścigowy galop. Właściwa metoda interpretacji jest jednak dla nauczycieli szkół powszechnych równie żywozna. Jakież więc drogi, wiedzące do tego celu, zaleca autor omawianego szkicu. Pierwszym etapem ma być interpretacja aktorska, to jest opowiadanie utworów ze stanowiska bohaterów z zastosowaniem odpowiednich głosów, intonacji i stylu. Autor zastrzega że nie ma to być stosowane dorywczo dla urozmaicenia lekcji, lecz planowo ze stopniowaniem stanów psychicznych, wyrażanych w utworach, poczynając od najprostszych i najdostępniejszych dla działwy. Autor przeprowadza klasyfikację psychologiczną utworów, których spis załącza. Mamy tam świat uczuć dziecięcych, uczucia egoistyczne, miłość erotyczną (?) i uczucia altruistyczne. Podane w tych ramach utwory mają być oczywiście czytane z podkreśleniem danych uczuć. Nie zawsze zgodziłibyśmy się na podział i na rozmieszczenie. Czy np. słuszną rzeczą jest umieścić Krasickiego „Ptaszki w klatce” w dziale uczuć egoistycznych i w podziale „Godność”. Czy w „Naszej szkapie” Konopnickiej dominującym tonem są zabawy dziecięce?

Kwestjonując podział i rozmieszczenia utworów, musimy wyrazić wątpliwość, czy na planowe przeprowadzenie uczniów przez wszystkie działy i poddziały uczuć, które ma się nauczyć poznawać i odtwarzać starczyłoby czasu. Czy wreszcie jest to konieczne. Czy zbyt częste stosowanie inscenizacji takiej nie wytworzyłoby sztucznego aktorstwa?

Inne szczegóły metody, stosowanej przez p. Poletura, to: konkursy malarsko-rysunkowe w klasie, w których zwraca się uwagę na ścisłość odtworzenia obrazu poetyckiego, wygłaszanie estetyczne utworów, sąd nad bohaterem utworu, gdzie sędziami, oskarżycielami i obrońcami są uczniowie, wreszcie wykresy graficzne. Wszystkie te drogi zmierzają do ścisłego i dokładnego poznania i odczucia utworu. Zwróciłibyśmy tu uwagę na wielkie niebezpieczeństwo wykresów, tak bardzo dziś popularnych w szkolnictwie średnim. Wykresy w tem zastosowaniu stanowią dla dziecka abstrakcję i dla większości uczniów stają się niepożądanym i sztucznym balastem.

Niewątpliwie szczegóły stosowanej przez autora metody składają się na bardziej czynny stosunek ucznia do przyznawanych utworów i to stanowi ich wartość dodatnią.

Wszystko to jednak stosując, należy pamiętać przede wszystkim o celu najważniejszym o budzeniu w dzieciach bezpośrednich przeżyć estetycznych.

Bronisław Poletur. Rozbiór Pana Tadeusza jako zagadnienie nowej metody. Warszawa — Biblioteka Naukowa.

Pierwsza część broszury jest dosłownym przedrukiem wyżej omawianego szkicu metodycznego, druga — zastosowaniem teorii do „Pana Tadeusza”. Wrażenie dominujące, jakie się otrzymuje po przestudiowaniu tego konkretnego przykładu, jest to, że autor nie unika błędu intelektualizacji utworu poetyckiego, ze szkodą dla bezpośredniości przeżyć. Element intelektualny wchodzi w lekcję przez zbytek akcentowanie charakterystyki osób. Nie należy usuwać analizy charakterów, ale trzeba poza tem dać więcej materiału dla przeżyć estetycznych. Autor wspomina o albumie Pana Tadeusza z ilustracją tekstu, ale nie daje wskazówek jak przygotować dzieci do tych ilustracji. Dużo miejsca poświęca wygłaszaniu estetycznemu, dając bardzo trafne uwagi. Mówi też o przepisaniu przez uczniów „odpowiednich” (może to znaczy ulubionych) urywków. Mimo to, w książce p. Poletura równowaga w budzeniu czynników intelektualnych i uczuciowych jest naruszona na rzecz pierwszych. Broszurki te mogą jednak pobudzić pomysłowość nauczyciela a przede wszystkim podnieść uznanie dla wartości samodzielnej pracy ucznia.

Wi, Weychert-Szymanowska.

Przypominamy Sz. Kolegom i Koleżankom.
Konkurs Pracy Szkolnej! Termin upływa dnia
1-go maja r. b.

Odpowiedzi od Redakcji.

Kol. Wadowski w Smonowicach. Poczta zwróciła nam przesyłkę z powodu niedokładności w adresie. Prosimy więc Sz. Kolegę o podanie swego adresu.

Kol. Duś w Janowskim. Prosimy o podanie dokładnego adresu dla przesłania honorarium za artykuł.

Kol. Milenkiewicz w Dryświacie. Prosimy o obiecaną korespondencję.

Kol. Wład. Dzikiewicz w Żyrardowie. Przyznajemy słusność Sz. Koleździe. Uprzejmość obowiązuje nauczycieli w stosunku do uczniów i dobrze Sz. Kolega uczynił, zwracając na to uwagę owej koleżance, lecz sprawa jest zbyt drobna, aby ją warto było poruszać w artykule, lub choćby w notatce

Kol. Juljusz Żankowski w Bieżdźdowie. Prosimy o bliższe informacje, opis czy rysunek — gdyż na podstawie otrzymanego pisma nie możemy sobie wyrobić żadnego pojęcia o wartości i znaczeniu przyrzędu.

TREŚĆ Nr. 4: 1. M. Aleksandrowiczówna. Ku końcowi roku szkolnego. I. Powiódzenia. 2. M. Górską. Ze szkolnictwa w St. Zjednoczonych. 3. Z. Janiszewska. Przejścia dzieci. 4. Dyskusje: a) Kazuro, b) Borowa. 5. Sprawozdania: a) Sempołowska: „Warszawa”, R. Fleszarowa; b) Rocznik Pedagogiczny Tom II, L. W. c) W. Szymanowska. Poletur. Interpretacja lektury. 7. Odpowiedzi Redakcji. 8. Przypomnienie o konkursie.

Redaktor: MARJA LIBRACHOWA.

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