

# PRACA SZKOLNA



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



WANDA SZTETNEROWA.

## ROZWÓJ UCZUĆ SPOŁECZNYCH U DZIECI.

Obecny kierunek wychowawczy — w przeciwieństwie do dawnego — dąży do wyrobienia w dziecku instynktu społecznego i poczucia łączności z gromadą. Jednakże dziecko z natury rzeczy jest egocentryczne, a jak twierdzą, i egoistyczne. O ile egocentryzm małego dziecka jest zupełnie zrozumiały, o tyle egoizm dziecka starszego jest bezwzględnie wynikiem wpływu otoczenia. Egocentryzm dziecka ma swe źródło w nieznanomości świata i jego stosunków. Dla dziecka, podobnie jak i dla ludów pierwotnych, ziemia jest ośrodkiem wszechświata, a ono jest ośrodkiem ziemi. Poza swoją osobą zna tylko najbliższą rodzinę, a w rodzinie jest przedmiotem opieki zarówno ze strony rodziców, jak i starszego rodzeństwa. Czasem jednak, wraz z zetknięciem się z dziećmi w tym samym wieku lub młodszymi, egocentryzm przybierze inne formy, o ile przedtem nie przerodzi się w wybujały egoizm. Jeśli to ma miejsce, winę należy przypisać wychowaniu, które zwłaszcza w pierwszym okresie dzieciństwa nietylko nie dąży do wyrobienia w dziecku uczuć społecznych, ale wprost przeciwnie, ma tendencję nawskroś egoistyczne. Na poparcie tego twierdzenia przytoczę dwa zdania bardzo często spotykane w ustach matek: „Masz i nie daj, bo to twoje” i „ustąp mu, bo młodszy”. W pierwszym wypadku matka uczy zachłanności — dziecko wszystko zgarnia do siebie wrzeszcząc „moje” i nawet w późniejszym wieku będzie stało w kacie, trzymając w jednej ręce piłkę w drugiej lalkę lub jeszcze parę zabawek — samo nie będzie bawiło się i innym bawić się nie pozwoli. Drugie zdanie uświęca najbardziej jaskrawą niesprawiedliwość „bo on młodszy” — czyniąc z dziecka — tyrana. Nie należy więc mówić, że dziecko jest egoistą, należy stwierdzić, że matka wychowuje dzieci na egoistów w mniemaniu, że „jak będzie starszy, to zmańdrzeje”. A wiemy przecież, że wychowanie należy rozpoczynać od najmłodszych lat dziecka — i jeżeli chcemy wychować dziecko w duchu społecznym, musimy bardzo wczesnie przyzwyczaić je do dzielenia się swojemi zabawkami, słodyczkami, do ustępowania innym i pamiętania o innych. Tak wychowywane dziecko nie zdradza egoizmu. Oczywiście prócz wychowania pewną rolę odegra też i wrodzone usposobienie dziecka.

W wieku 7-miu lat dziecko po raz pierwszy styka się z gromadą (w szkole np.), po raz pierwszy wychodzi poza granicę tej jednostki społecznej, jaką jest rodzina, i zaczyna brać udział w życiu społecznym małej społeczności dziecięcej \*). Bardzo różne bywa u poszczególnych dzieci pierwsze zetknięcie się z gromadą. Niektóre od razu dobrze się tu czują — inne przez dłuższy nawet czas trzymają się na uboczu, stroniąc od wszelkich wspólnych zabaw i poczyznań.

Pierwsze zetknięcie bywa nieraz dla dziecka połączone z wielu trudnościami i przykrościami, nim zrozumie, że nie jest najważniejszą osobą i że musi liczyć się z innymi. Gdy dziecko pojmie to przez praktykę życia codziennego, przystosuje się do życia w gromadzie i weźmie w niem czynny udział.

Jeżeli przez dłuższy czas będziemy obserwować gromadę dzieci, choćby w klasie szkolnej, będziemy mogli wyeliminować z gromady dzieci kilka typów zasadniczych. Podciągnięcie dzieci pod tę lub inną kategorię będzie miało duże znaczenie dla wychowawcy lub nauczyciela, który organizuje samorząd dziecięcy w jakiegokolwiek formie i pozwoli mu uniknąć wielu błędów i rozczarowań.

Wśród dzieci są typy zdecydowanie aspołeczne, które nic zupełnie, albo prawie nic nie wnoszą w życie gromady i zajmują raczej stanowisko ciekawego i obojętnego widza.

Dzieci takie należy zostawić w spokoju i na uboczu, wszelkie wciąganie wywiera skutek wręcz odmienny, niżbyśmy chcieli. Dziecko takie — przeważnie spokojne i zamknięte w sobie — zbliży się samo, jeśli uzna to za stosowne. Jest to typ „naukowca”, „myśliciela” — rzadko spotykany, ale dodatni.

Są dzieci bardzo żywe, inteligentne, czynne, z dużą dozą inicjatywy, które niby to biorą udział w życiu gromady, ale zawsze rozbijają wszelkie poczynania i w rezultacie działają na szkodę organizacji. Są to typy warcholów. Dziecko takie chętnie obejmuje urząd jakiś (gospodarza, bibliotekarza i t. p.), ale nigdy nie wywiąże się z podjętego zadania i wniesie dużo zamętu i niepokoju, zwłaszcza do organizacji, która jest dopiero zapoczątkowana.

Inne dzieci, wprawdzie sumiennie pełnią swoje obowiązki, ale powodują się jedynie i wyłącznie ambicją. Pragną one zająć najwyższy urząd — jeśli idzie np. o zarząd w samorządzie, i objąć najlepszą rolę, jeśli chodzi o zorganizowanie przedstawienia. Gdy ambicja ich nie jest zaspokojona, często usuwają się, a nawet przeszkadzają.

Najmilsze i najbardziej godne zaufania są te dzieci, które nie kierując się żadnym wyrachowaniem, zawsze są skore do wykonania jakiejś pracy, choćby i nieprzyjemnej; dzieci te z całą naturalnością oddają zaszczytniejszy urząd, lepszą rolę, zadowolone, że w gromadzie ich panuje ład, porządek, harmonia i że poczynania wszelkie się udają i to lepiej, niż w innej gromadzie. Trzeba dodać że typy te są, niestety, bardzo rzadkie.

Są między dziećmi inicjatorzy, którzy własnej myśli nie umieją w czyn wprowadzić i są dzieci, które cudzą myśl realizują — są wreszcie typy kierownicze.

Ciekawe jest wzajemne ustosunkowanie się jednostek. Są jednostki bierne, którymi chętnie się posługuje i które chętnie służą innym, i są

\*) W przedszkolu dziecko wcześniej styka się z gromadą, ale wobec małej liczby przedszkoli nie można brać tego pod uwagę.

jednostki wymagające dla siebie posłuchu, natrafiające czasami na opór gromady lub innych nie mniej silnych indywidualności. Wiąże się to ściśle ze sprawą wodza gromady, jednakże kwestję tę należałoby rozpatrywać na tle samorzutnych organizacyj dziecięcych — dlatego też tutaj sprawę tę pomijam.

Jak już zaznaczałam, dziecko z rodziny przychodzi zupełnie nieprzygotowane do współżycia z innymi dziećmi. Wszystko wziąć — nic nie dać, oto podświadoma dewiza tych dzieci. W życiu gromadnym poszczególne „ja” tych dzieci ściiera się, dopóki dzieci nie odczują potrzeby podporządkowania się prawom regulującym bieg życia, prawom zabezpieczającym w równej mierze wszystkim jednostkom możliwość jaknajdogodniejszego rozwoju. Dziecko uczy się podporządkowywać swe własne zachcianki potrzebom ogółu i zaczyna rozumieć, że dobro ogółu jest zawsze dobrem i dla wszystkich i najlepiej zabezpiecza interesy jednostki.

Nie może tu być mowy o uświadomieniu sobie tych prawd — chodzi o praktyczne poznanie i instynktowne przystosowanie się do nich, przytem wychowawca powinien umieć wyzyskać odpowiednie momenty, dla wykazania dodatnich stron życia w gromadzie.

Pozwolę sobie przytoczyć przykład z internatu, w którym przez czas przeznaczony na odrabianie lekcji obowiązuje cisza. Mamy tu zazwyczaj dwa stanowiska: Ja nie mam dziś lekcji do odrabiania, więc bawię się i hałasuję; Ja odrabiam lekcję, hałas mi przeszkadza. Na tem tle przychodzi niejednokrotnie do starć. Gdy jednak dziecko znajdzie się kolejno w jednym i drugim położeniu, wtedy prawo „podczas odrabiania lekcji panuje cisza” — zyskuje uznanie i poparcie u wszystkich.

Tak samo od przedmiotów „moich” i „twoich” dzieci przechodzą do przedmiotów „naszych”. Wcześniej czy później przychodzi konieczność pożyczania od kogoś lub pożyczania komuś ołówka, czy pióra.

W ten sposób dochodzi się do zrozumienia nietylko korzyści wzajemnej pomocy, ale i korzyści, płynącej z posiadania wspólnych przedmiotów. W dzieciach coraz bardziej rozwija się pęd do życia zbiorowego i chęć do współdziałania, stwarzając odpowiedni teren pod organizację. Wychowawcy zazwyczaj ujmują ten popęd w ramy samorządu, stwarzając kasy, kooperatywy, bądź też powołując zarząd, obejmujący całokształt życia gromady.

Obecnie więc mamy do czynienia z gromadą zorganizowaną — z „ja” grupowym. To znaczy, że egocentryzm istnieje w dalszym ciągu, ale obejmuje teraz szerszy zakres. Powiedzenie dziecka „my”, „nasze” — odnosi się ściśle do danej grupy, t. j. danej klasy szkolnej lub danego internatu. I teraz mamy przed sobą dwie drogi. W jednym wypadku, gdy już wytworzy się poczucie „ja” grupowego, wychowawca, czy nauczyciel poprzestaje na tem, pobudzając dzieci do rywalizacji (np. pod względem zachowania się) czy to z inną klasą, czy z innym internatem, mówiąc krótko do t. zw. „szlachetnej emulacji”. Dziecko nie odczuwa łączności z inną grupą. Tu ma swe źródło wszelki partykularyzm i szowinizm.

W drugim wypadku historia rozpoczyna się od początku. Staramy się znów wyrobić w dziecku, czy młodzieńcu poczucie łączności ze społeczeństwem w szerszym, niż poprzednio zakresie. Jeśli mamy do czynienia z jednym oddziałem w szkole — staramy się wytworzyć poczucie łączności z dziećmi z całej szkoły — z dziećmi z różnych szkół, z różnych miast i t. d.

W pierwszym wypadku dziecko po wyjściu z gromady, z którą się

zżyło, będzie odosobnione i osamotnione. W drugim wypadku, dziecko o zdrowym instynkcie społecznym, wchodzące w życie samodzielne, przechodząc z jednego środowiska w inne środowisko społeczne (ze szkoły—do zawodu), szybko asymiluje się na podstawie wspólnych swych z grupą interesów, kojarzy swoją jaźń z jaźnią zbiorową i staje się znów czynnym członkiem organizacji i społeczeństwa.

CZESŁAWA SZCZERBOWA (z Nr. 1).

## ROZWÓJ IDEAŁÓW DZIECIĘCYCH. PRACA NA PODSTAWIE ANKIETY.

(Ciąg dalszy).

W. R. lat 9 (III oddział) pisze: Ja chcę być podobną do siostry, bo ona jest ładna, ma ładne oczy, włosy i jest ładna.

J. W. lat 11 (IV oddział): Chciałabym być podobną do koleżanki T., bo ona ma długie włosy i grube i jest ładna na twarzy.

H. R. lat 14 (VII). Chciałabym być podobną do artystki filmowej, dlatego, że jest piękną, zgrabną w figurze, ładnie grającą swą rolę. Każdy podziwia jej urodę lub też grę na scenie. Chciałabym być podobną do Jadwigi Smosarskiej.

Próżność, właściwa dziewczętom, przejawia się nietylko w pragnieniu urody, ale i ładnego stroju.

M. B. lat 10 (IV): Chciałabym być podobną do nauczycielki, bo ona ma dobrze i ładnie się ubiera.

W. R. lat 12 (V): Chciałabym być podobna do góralki, bo mi się podoba jej ubranie.

W równej mierze jak urodę cenią dziewczęta dobroć i litość.

G. P. lat 8 (II) pisze: Chcę być podobna do mamusi, dlatego, że mamusia jest dobra i nigdy mnie nie bije.

Z. R. lat 10 (III): Chcę być podobna do królowej Jadwigi, bo ona jest litościwa.

S. R. lat 12 (IV): Jabyam chciała być podobną do królowej Jadwigi, bo ona była bardzo dobra. Ona zakładała szpitale i opiekowała się chorymi, więc chcę być podobną do niej.

L. J. lat 15 (V): Chciałabym być podobną do „Małego lorda”, bo był bardzo troskliwy, umiał on każdego smutnego rozweselić, a każdy, kto nawet nie lubił dzieci, pokochał go.

C. J. lat 14 (VII): Chciałabym być podobną do M. Konopnickiej, bo ona ujmowała się za każdym pokrzywdzonym i nieszczęśliwym, a gorąco ukochała lud wiejski i pragnęła ponieść między nich oświatę i kulturę. Jej imię nigdy nie zaginie w sercach rodaków.

Właściwa płci żeńskiej chęć poświęcania się dla drugich, przyniesienia ulgi i pomocy znajduje swój wyraz w odpowiedziach dzieci.

J. T. lat 11 (V) pisze: Chciałabym być podobną do sióstr szpitalnych, bo one opiekują się chorem i ratują im zdrowie.

S. M. lat 10 (IV): Chciałabym być podobną do Julci (bohaterki powiatki), bo dzielna i pracowała dla całej rodziny.

D. B. lat 13 (V): Chciałabym być podobną do Ani z „Zielonego Wzgórza”, bo jest zawsze wesoła, uczynna i myśli o szczęściu dla drugich.

Kult świętych spotyka się również głównie u dziewcząt. Najwyższymi dowodami miłości cieszy się obecnie najmłodsza ze świętych: św. Teresa od Dzieciątka Jezus: Być jak ona skromną, dobrą, cichą, ładną i świętą — marzą dziewczynki 10 — 12 — 14-letnie.

Tak się ogólnie przedstawiają ideały dziewcząt. Znajdują się i tu odpowiedzi odbiegające od przeciętnych, ale o nich będzie mowa przy omawianiu różnic indywidualnych.

Rozpatrując z punktu widzenia różnic, zależnych od płci, odpowiedzi chłopców, zauważymy, że mali chłopcy 8 — 9-letni nie różnią się zasadniczo w swych ideałach od dziewcząt w tymże wieku. Najbliższe otoczenie podbija serca urodą i dobrocią, jednak spotykamy się już i w tym wieku z pewnymi różnicami, które z biegiem lat stają się coraz znaczniejsze. Oto chłopcy 8 — 9-letni, obok chęci stania się podobnymi do mamusi, bo ładna, tatusia — bo dobry, harcerza — bo ma ładne ubranie, zdradzają i inne pragnienia.

R. S. lat 8 (II) pisze: Chciałbym być podobny do żołnierza, bo jest śmiały, a S. G. lat 8 — do prezydenta, bo dowodzi wojskiem(!). Ideał żołnierza, bohatera, rycerza opanowuje z biegiem lat coraz bardziej wyobraźnię i serce chłopców 9 — 10-letnich, chłopcy nie umieją jeszcze zdać sobie dokładnie sprawy, dlaczego chcieliby być podobni do bohaterów historycznych, czy też królów — odpowiadają tylko, „bo mężni, dzielni, odważni”. U 12 — 13 i 14-letnich już inne motywy spotykamy: „bo kochał ojczyznę (Kościuszko), „jest zbawcą Polski” (Piłsudski), „zginął za Polskę” (ks. Józef).

P. F. lat 13 (V) pisze: Chciałbym być podobnym do Józefa Piłsudskiego, bo on wyzwolił matkę naszą Polskę i chce pracować dla jej dobra. Ideałem więc staje się męstwo, dzielność, odwaga i służba dla ojczyzny.

J. K. lat 12 (IV) pisze: Chciałbym być podobnym do Jana Sobieskiego, bo był dobrym królem i mężnym wojownikiem, a także zdobył sławę przez odpędzenie Turków od Wiednia. I dla dzisiejszej Polski chciałbym być w przyszłości podobnym obywatelem.

J. L. lat 13 (V). Ja chcę być podobnym do bohatera żydowskiego, Izaaka Brenera, który walczył o wolność ojczyzny, Palestyny. Również ja chcę być takim bohaterem i walczyć o wolność kraju. Niech żyje Palestyna, niech żyje!

Te same zalety przemawiają za bohaterami powieściowemi.

Ch. S. lat 10 (IV): Chciałbym być podobny do Indianina, imieniem Winnetou, ze szczepu Apaczów, dlatego, że bronił ziemi swych przodków i t. d. i dlatego jeszcze, że bronił uciśnionych Indian i t. d... Ale zostałbym chrześcijaninem.

Bohaterowie Trylogii będą zawsze ideałami naszej młodzieży, posiadają bowiem te zalety, które chłopcom imponować nie przestaną.

Ideałem właściwym tylko chłopcom jest siła.

R. J. lat 9 pisze: Chciałbym być podobny do kłwa, bo jest silny.

M. M. lat 14: Chciałbym być podobny do kolegi W., bo jest silny i każdego powali.

E. S. lat 15: Chciałbym być podobny do siłacza, bo on każdego położy.

H. T. lat 13 (IV). Jabyem chciał być podobnym do grubego rzeźnika.

Chciałbym być grubym, tęgim i tłustym. I żebyem miał grube nogi i brzuch wypukły, bobym był silnym.

Rozum i wykształcenie imponują również chłopcom starszym w wieku 12 — 14 lat (głównie żydowskim).

M. S. lat 11 (IV): Chciałbym być podobny do rozumnego człowieka, bo on umie ocenić, co dobre i złe, jest patriotą.

W. Cz. lat 15 (V): Chciałbym być podobnym do prezydenta Mościckiego, bo jest mądry i uczony i kieruje dobrze państwem, stara się o dobro ojczyzny.

A. B. lat 12 (IV) żyd — pisze: Chciałbym być podobny do mądrego człowieka, bo miałbym korzystać z tego.

Starszym chłopcom marzy się również sława.

F. R. lat 14 (VII): Chciałbym być podobny do kapitana Orlińskiego, który pierwszy poleciał z Warszawy do Tokjo i zdobył sławę.

W. W. lat 13 (VI): Chciałbym być podobnym do Tadeusza Kościuszki, aby służyć ojczyźnie i zyskać sławę.

J. F. lat 14 (V): Chciałbym być Amundsenem, który odkrył biegum południowy, żeby sławę mieć na całym świecie.

Także u starszych chłopców 14 — 15-letnich spotyka się jako ideał typ człowieka użytecznego, przynoszącego korzyść krajowi na różnych polach, zależnie od upodobań indywidualnych. Zginąć dla ojczyzny na polu walki — wydaje się niektórym śmiercią najpożądalszą — inni marzą o wynalazkach, aby przyczynić się do podniesienia dobrobytu w kraju, uszczęśliwienia ludzkości.

D. C. lat 15 (VII) pisze: Ja chciałbym być podobnym do Adama Mickiewicza, tylko nie twarzą, ale rozumem i czynem. Lecz tak jak Mickiewicz mówił do Filaretów i Filomatów: „zawczasie kwiatku, zawczasie”, tak i teraz do mnie mówi, że zawczasie do tego, by być podobnym do Mickiewicza. Mickiewicz był patriotą, gorąco miłującym ojczyznę i dbającym o dobro i honor kraju. Miał silną i niezwykłą wolę, którą chciałbym mieć, a której mi brak. Był działaczem na polu polskiej literatury i to w bardzo wielkiej mierze. Mickiewicz żył i działał nie dla siebie, lecz dla ludu polskiego ociemniałego i niewiedzącego, jak pomóc upadłej ojczyźnie. Chciałbym, żebym przynajmniej część tych zalet posiadał i używał ich już nie dla wskrzeszenia ojczyzny, ale dla podtrzymania tego gmachu polskości. Chciałbym przynajmniej jedną cegiełkę podłożyć pod fundament dla postawienia gmachu potężnego i obronnego, którego by żadne mocarstwo nie zburzyło. Wyrazy Adam Mickiewicz są dla mnie święte i wiele razy je wspomnę, to dodają mi otuchy do wyrobienia charakteru i pogłębienia nauki.

Prócz różnic, zależnych od płci, spotykamy również bardzo liczne różnice indywidualne tak między dziewczętami, jak i chłopcami.

Obok przeważających cech niewieścich, występujących w pragnieniach i marzeniach dziewcząt, znajdują się jednak i inne, świadczące o bogactwie i różnorodności typów kobiecych. Pierwiastek kobiecości „das ewig weibliche”, przejawia się w większości odpowiedzi. Obok tego jednak spotyka się i typy zbliżone w swej psychice do chłopców. Historia świadczy zresztą o tem, że nieobce były kobietom polskim, pierwiastki rycerskie, bohaterskie. Duch ten przejawia się i w odpowiedziach niektórych dziewcząt. Emilia Plater, Chrzanowska, Kościuszko — to ideały spotykane u dziewcząt.

P. G. lat 15 (VII) pisze: Chciałabym być podobną do pierwszego marszałka Polski, Józefa Piłsudskiego. Być tak nieuleknioną, mieć stały charakter i silną wolę i na każde zawołanie ojczyzny być gotową.

Jak inaczej brzmią obok tych słów inne odpowiedzi dziewczynki 14-letniej (V): Chciałabym być podobną do kwiatu, bo jest piękny i każdemu przyjemność sprawia.

A oto J. K. lat 12 (IV) dziewczynka, zdradzająca jakieś sadystyczne upodobania, dokuczająca wiecznie koleżankom i kolegom, pisze: Chciałabym być podobną do kata, bo jak wpadnie w złość, to tego człowieka zabije i basta.

A dla kontrastu inne odpowiedzi: G. K. lat 13 (V): Ja pragnę być podobną do dobrego anioła, bo gdzie jest bieda, tam przychodzi anioł ze swymi łagodnymi oczyma i pomaga, a po drugie anioł znajduje się w obecności Boga i fruwa w niebie, jak wiatr w pustym polu.

S. M. lat 14 (VII): Chciałabym być podobną do koleżanki Z. z Anglii, bo ona uczęszcza do baletu, jeździ konno, pływa. — A obok S. S. lat 13 (V): Mój cel jest być nauczycielką, dlatego, bo ona przynosi korzyść dzieciom. Życ na świecie, jeść i pić, to życie jest podobne do życia zwierząt. Ja zaś chcę przynieść korzyść ludziom.

K. L. lat 13 (VI): Chciałabym być podobną do gwiazdy filmowej, bo ona jest śliczna i zbiera oklaski. A obok ucz. V kl., też 13 lat, pisze: Piękności żadnych nie chcę, czyli z ładności nie chcę być do nikogo podobną. Tylko chcę nadewszystko, aby zmienił się mój charakter i chcę zmądrzeć, aby głupstw żadnych nie robić, jak dotąd robiłam. A więc chcę być podobną do mądrej i rozsądnej osoby.

Jak różne ideały i różne typy dziewcząt: bohaterskie i bluszczowate, okrutne i anielskie, bezmyślne i marzące o pożytecznej pracy, próżne i głębokie, rozsądne.

Wśród chłopców różnice indywidualne tak samo zauważyć się dają. Spotykamy więc materialistów w różnym wieku, którzy swe ideały szacują tylko bogactwem, dobrem utrzymaniem, ilością pieniędzy. Ciekawą jest rzeczą, że bogactwo jest ideałem przeważnie dzieci najbiedniejszych, czy to nie wskazówka, że przedewszystkiem należy „ciałom wszystkim rozdać chleba”, a dopiero wtedy „myśli z nieba” przyjmować się będą. Obok materialistów mamy i cały szereg idealistów, altruistów nawet. A. T. lat 12 (IV) pisze: Chciałabym być podobnym do kapitana okrętu, który uratował wszystkich, kiedy okręt tonął, a sam zginął z marynarzami. J. M. lat 14 (VII): Chciałabym być podobnym do Wołodyjowskiego i tak jak on walczyć w obronie ojczyzny i zginąć śmiercią bohaterską.

Odpowiedzi podobnych, w których chłopcy spowiadają się ze swych marzeń o życiu pożytecznym dla kraju i społeczeństwa, a także pragnień przypiecztowania śmiercią miłości ojczyzny, jest dość dużo.

I znów inne typy. Oto żądni przygód, ciekawi dalekich i nieznanych krajów.

W. M. lat 14 (VI) pisze: Najbardziej mi się podobało być geografem, który walczy z przyrodą i znosi wszelkie niedostatki w wielkich puszczech Azji, Afryki, Ameryki i Australji. Aż przyroda zostanie pokonana, choćby się nawet nie obeszło bez ofiar.

Inny chłopiec 13-letni chciałby być podobny do Amundsena, mieć w życiu tyle przygód, a jeszcze inny do Robinsona Kruzoa. A obok nich tacy, których te sprawy nie interesują zgoła, w zupełnie innym kierunku mają zwróconą swoją uwagę.

W. M. lat 13 (VI) pisze: Chciałabym być podobny do Rudolfa Valentino, jednego z artystów filmowych. Zazdroszczę temu artyście i chciał-

bym do niego być podobnym, a to dlatego, że był ładnie zbudowany i piękną miał twarz i oczy, a po drugie, że bardzo ładnie grywał w filmach i umiał zachwycać swoją manjerą i zalotami całą prawie publiczność. Marzę o Rudolffie Valentino i może moje marzenia się spełnią, ale wątpię. Marzenia słodkie są, ale niezawsze się spełniają.

Albo inna odpowiedź chłopca 14-letniego: Chciałbym być podobnym do pana profesora szkoły technicznej, najlepszego łyżwiarza w Wilnie, bo przez uprawianie tego sportu można zdobyć chwałę u kolegów i dobre zdrowie.

Różnorodność typów bardzo widoczna.

Jeszcze jedną ciekawą rzeczą, rzucającą się w oczy po zebraniu materiału ankietowego, jest wyraźna różnica między ideałami dzieci żydowskich a polskich. Różnica ras i kultur znajduje tu swoje odbicie. Dzieci żydowskie w wieku 12, 13 i 14 lat (młodsze nie zdradzają żadnych różnic) charakteryzuje wybitny rys praktyczny — wyrachowanie, którego brak dzieciom polskim. Wykształcenie, rozum jest ideałem zarówno chłopców jak i dziewcząt w tym wieku (50%). Dlaczego? „bo takiemu człowiekowi (wykształconemu) dobrze jest na świecie”, „ma z tego korzyść”, „dobrze mu na świecie i ma własność na siebie”. I jeszcze jeden motyw przebiega z tego samego dążenia do wiedzy i bogactwa, jako następstwa — to pragnienie szacunku, bardzo charakterystyczne dla dzieci żydowskich. Jest to prawdopodobnie reakcja na lekceważenie i lekki odcień pogardy, z jakim spotykają się w życiu. Takich odpowiedzi zupełnie u dzieci polskich nie spotyka się. Że pęd do wiedzy istnieje u dzieci żydowskich — dowodem choćby ogromna ilość studentów i studentek. Ciekawe byłoby jednak przekonać się, o ile motywy podane przez dzieci 12 — 13-letnie są rzeczywiście poniekąd przyczyną tego ruchu.

Nie spotykamy się zato u dzieci żydowskich z rysem fantazji, tak charakterystycznym znowuż dla chłopców polskich. Tą to fantazją rycerską porywają dzieci postaci z Trylogji — przejawia się ona i w takiej np. odpowiedzi 15-letniego chłopca (VII):

Chciałbym być podobny do kapitana marynarki p. Z. Mam zamiłowanie do morza — lubię narażać się na niebezpieczeństwa. Na wiosnę, gdy szły lody Wólja, a ja stałem na brzegu, miałem zamiar wskoczyć na krę, by choć trochę pojeździć. Jednak każda kra wydała mi się zamałą, by wytrzymała mój ciężar. Po krótkim wypatrywaniu większej kry, ujrzałem niedaleko taką płynącą. Przed wskoczeniem na krę zaopatrzyłem się w długi dębowy kij. Gdy kra mijała miejsce, na którym stałem, skoczyłem na nią. Po wskoczeniu kra się zachwiała, lecz wkrótce powróciła do normalnego biegu. Gdym stał na krze, ujrzałem szybko przebiegające brzegi. Tem wrażeniem zostałem przerażony, chociaż starałem się działać z zimną krwią. Jednak później podparłem krę i przypchnąłem ją do brzegu. Po wyskoczeniu żal mi się zrobiło tej kry i wskoczyłem na drugą. Gdym jadąc na krze zobaczył stojących ludzi, „napawiło mię to dumą i zacząłem na krze tańczyć”. Jednak zaraz wskoczyłem z obawy, by owi ludzie, uważając mnie za szalonego, nie zaalarmowali policji. Jeżeli skończę naukę, będę się starał zostać marynarzem.

Obok fantazji — duch narodu rycerskiego przebiega się w odpowiedziach chłopców. Bić się za ojczyznę — to pragnienie wielu i można wierzyć, że nie tylko w słowach potrafi przejawić się to uczucie. Z takich chłopców przecież rekrutowali się obrońcy Lwowa.



Silniej zaakcentowana jest ta gotowość poświęcenia sił ojczyźnie u chłopców wileńskich. Ponieważ jednak w jednej tylko szkole męskiej w Wilnie ankietę tę przeprowadziłem — trudno się zorientować, czy przejawia się tutaj typ kresowiaka, różnego trochę od chłopca z centralnych ziem Polski — czy też jest to objawem wpływu wychowawczego szkoły, rzeczywiście bardzo wyraźnie zaznaczonego. Jeżeli przyjąć pierwszą hipotezę, byłaby to jedna z różnic terytorjalnych. Poza to nie różnią się w niczem dzieci wileńskie od kaliskich, chyba jeszcze tylko wysunięciem i innych bohaterskich postaci, jako ideałów — marszałek Piłsudski i generał Żeligowski cieszą się specjalnie silną adoracją u dzieci wileńskich. Wyrażna jednak różnica terytorjalna występuje u chłopców żydowskich — dziewczęta nie zdradzają jej zasadniczo. Zupełnie inny duch wieje z odpowiedzi chłopców żydowskich w Wilnie — silne poczucie odrębności narodowej zaakcentowane w odpowiedziach chłopców 13 — 14-letnich. Ideałem stają się przeważnie bohaterowie żydowscy, a jeżeli który z chłopców powoła się na postać bohaterską z dziejów Polski, np. Piłsudskiego lub Pułaskiego, to nie omieszka natychmiast dodać, że on walczyłby jednak tylko o swą ojczyznę — Palestynę. Rys, który zupełnie nie przejawiał się u chłopców żydowskich w Kaliszu.

Niepodobna pominąć milczeniem zależności sposobu myślenia dzieci od nauczycieli-wychowawców. Wpływ na dzieci może być olbrzymi, albo żaden, zależnie od traktowania zagadnień wychowawczych przez szkołę.

Ankieta przeprowadzona w 5-ciu szkołach ujawniła to w sposób bardzo wyraźny. Że dziecko jest materiałem naogół bardzo podatnym na wpływy otoczenia — jest rzeczą powszechnie wiadomą. Sposób więc myślenia nauczyciela, podejście do różnych kwestyj, osobiste zapatrywania i uczucia, wypowiedzianie się z zapałem i ogniem — działają na wyobraźnię dziecięcą bardzo silnie, narzucają się poprostu dzieciom i każą myśleć i czuć podobnie. Sami w latach swoich szkolnych mogliśmy to zresztą zauważyć, że o ile los postawił na naszej drodze nauczyciela miłującego silnie jakieś ideały i wierzącego w nie głęboko — to w wielu sercach i umysłach swych wychowanków potrafił on je zaszczerpić i uczynić drogowskazem na całe życie.

Wpływ wychowawców na klasę miałem możność zaobserwować w szkole, w której pracuję. Dwie osoby z grona nauczycielskiego wyróżniały się silnie zaakcentowanymi umiłowaniami: jedna z nich była zamężną historyczką, druga — osobą bardzo głęboko wierzącą i nabożną. Obydwie miały równoległe oddziały. Otóż odpowiedzi dzieci na pytania zawarte w ankiecie były uderzające. W jednej klasie ujawniał się silny kult świętych, w drugiej — postaci bohaterskich z przeszłości.

Zestawienie odpowiedzi poszczególnych szkół uwydatniło również bardzo wyraźnie, czy i w jakim stopniu wpływy wychowawcze są zaznaczone w danej szkole, w jakim kierunku idą, czy jest pewna jednolitość, czy rozbieżność między poszczególnymi wychowawcami. Stąd jeden krok tylko do praktycznych wniosków. Że nauczyciel wywiera wpływ na dzieci — nie jest to nowiną dla nikogo. Ale prawda ta jest bardzo często nieuświadomiona, nieprzemyślana — stąd i ustosunkowanie się do niej jest bardzo różne. A tymczasem jest to zagadnienie pierwszorzędnej wagi.

Przedewszystkiem jednak nauczyciel sam musi w duszy piastować jakiś ideał, wierzyć weń mocno, bo tylko ta wiara i miłość ideału potrafią wywołać ogień w oczach i żar w słowach, pomogą oddziaływać silnie na dziecko, zbudzić echo w jego sercu.

Puste frazesy spłyną po niem jak woda.

Narzekań na młodzież powojenną, na wzrastające pokolenie tak dużo słyszeć się daje... Tem trudniejsze i poważniejsze zadanie staje przed nami, wychowawcami szerokich mas. Od naszej wartości, od naszych umiowań w pierwszym rzędzie zależna jest przyszłość narodu.

Nie chcę przesądzać rozciągłości naszych wpływów, jest ona bezsprzecznie ograniczona, zarówno wpływem rodziny, usposobieniem uczuciowym jednostki, jak i warunkami zewnętrznymi, ale wierzę mocno, że jest bardzo znaczną i że wiele na tem polu zrobić możemy. Nie wszystko— ale wiele.

Dużo się mówi i czyta o potrzebie stworzenia nowego człowieka, nowego typu Polaka, odpowiadającego zmienionym warunkom — wielkim zadaniom i celom, które przed budującym się państwem powstały.

W czasopiśmie pedagogicznym spotyka się często z nawoływaniem do bliższego określenia, skonkretyzowania ideału wychowawczego naszych czasów. Słuszne wołanie. I nietylko u n.r.s. Foerster w pracy swej „Szkola i charakter” powiada: „Coraz wyraźniej widać brak jasnego, stałego i uniwersalnego ideału wychowawczego, któryby uwzględniał wszystkie wymagania życia, wszystkie siły duszy uporządkował według wartości, nadał odpowiednią przeciwwagę wszystkim głęboko ukrytym niebezpieczeństwom natury ludzkiej”. Chaotyczność na tem polu jest wielka, a trzeba jej unikać.

Więc stworzenie ideału wychowawczego, a potem praca nad wcielaniem go w życie, kierowanie kraju ku lepszej, jaśniejszej przyszłości — oto cel i zadanie, którym warto poświęcić siły.

ST. DOBRANIECKI.

## „CO WOLEĆ I DLACZEGO: WYPISY CZY ODDZIELNE KSIĄŻECZKI“ ?

(Ankieta przeprowadzona w kl. IV, V, VI i VII jednej ze szkół ćwiczeń w Warszawie).

„...A jak dostanę wypisy, to raz przeczytam i już mnie nie ciekawi taka książka”.

„Wypisy mogę przeczytać w jeden dzień i już nie mam chęci do nich”.

„Wypisy przeczytam na początku roku i na lekcji już mnie nie interesują i często nie uważam”.

„...a książeczki ciągle nowe dostajemy i gdy je czytamy, to nas ciekawia”.

„Woleę książeczki, bo w nich są długie opowiadania”.

„Ja woleę czytywać oddzielne książeczki dlatego, że wypisy są złożone z kilkunastu (kilkudziesięciu!) utworów różnych autorów, a książeczka zawsze zawiera jeden dział”.

„Woleę oddzielne książeczki, gdyż taka jest natura młodzieży, że książeczki więcej się czyta niż wypisy”.

Podane tu najbardziej typowe odpowiedzi ze setki innych. Według obliczeń wynik był następujący:

kl. IV: wypisy — 12, książeczek 26 (I-szy rok stosowania książeczek),

kl. V: wypisy — 3, książeczek 27 (II rok stosowania książeczek),

kl. VI: wypisy — 2, książeczek 28 (II rok stosowania książeczek),

kl. VII: wypisy — 0, książeczki 14 (II rok stosowania książeczek).

Na siedemnastu zwolenników wypisowych dziewięciu motywuje swój wybór taniścią wypisów, inni zaś: „bo czytanki są krótkie i lekcje wnet się odrobi”. — Dla ścisłości dodam, że w każdej klasie inny nauczyciel uczył jęz. polskiego, kto inny też przeprowadzał ankietę.

Myślę, że tysiące podobnych odpowiedzi niezanotowanych i tak skromna setka zapisanych domagają się zastanowienia nad tem, czy wszechwładne wypisy jako „Czytanki” i naprzeroźniejsze „Książki” spełniają zadanie, jakie spełniać winno czytanie klasowe.

Celem niniejszego artykułu jest wykazanie, że wypisy z wielu względów nie odpowiadają nałożonej na nie roli, że trzeba je zastąpić czasopismami oraz kompletami utworów jako całości książeczkowych, treść zaś tych w wielkiej mierze powinna być osnuta na tle współczesności dziecka.

Na wzór (zły!) podręczników do arytmetyki, geografii i t. d. dajemy do rąk ucznia całoroczny materiał czytankowy w postaci wypisów-podręcznika. Wiemy dobrze, iż tylko wyjątkowy leń nie zna po kilku dniach wszystkich swoich czytanek.

Moment pierwszego, najważniejszego, czytania odbył się poza nauczycielem. Czytanki podzielone zostały przez ucznia, może i niesprawiedliwie, na „ładne” i „brzydkie”.

Dużo pracy włoży kiedyś nauczyciel, aby nieładna czytanka w oczach uczniów wyładniała, najczęściej będzie to bezpłodny trud. Musimy się jednak zgodzić, że tylko „ładne” czytanki nadają się do wszelkich rozbiorów, ćwiczeń. Myślę też, że i przy czytaniu, jak przy nauce pisowni, powinniśmy *zapobiegać błędom*. Jak to zrobić stosując wypisy, których treść (łącznie z formą) dawno ocenił uczeń?

„Czytanki w wypisach są krótkie” narzekają chłopcy w ankiecie. Prawda, że im dla młodszej klasy przeznaczone są wypisy, tem krótsze zawierają czytanki. To chyba tak stosownie do wzrostu (My a dzieci) i ze względu na godzinę lekcyjną, lecz bez względu na zamiłowanie dzieci do dłuższych opowiadań.

Nie śmiem prowokować autorów wypisowych, ale chętnie im pomogę przeprowadzić wśród uczniów ankietę na temat, jakie wolą czytanki: długie czy krótkie.

Krótkość czytanki nie pozwala na tworzenie się w umyśle dziecka odpowiednich obrazów, skojarzeń, nie pozwala zatem wżyć się w samą akcję, zrozumieć jej.

I to prawda, że wielu usłużnych autorów, nawet najnowszych wypisów, podaje pod czytanką całą litanję wyjaśnień, pytań, ćwiczeń, zapominając widocznie o istnieniu nauczyciela, lub też nie dowierzając jego wiedzy.

Dosyć często tak bywa. Czytanka krótka, znana uczniom nawet z owemi dopisami. Do „dzwonka” jeszcze daleko. Nauczyciel chciałby metodycznie przeanalizować czytanke, cóż, kiedy klasa, nie nasyciwszy *głodu czytania*, chce czytać i gorąco zaleca inną, „bardzo ładną” czytanke.

A i tak bywa. Upatrzyłeś sobie czytanke, przygotowałeś tok lekcji

podług wszelkich zasad metodyki, wymieniasz w klasie tytuł „nowej” czytanki, a klasa w odpowiedzi: „Eee, znamy, to nieładne!”

I cóż ja, na to z moją jednostką metodyczną: początkiem, środkiem i zakończeniem lekcji. Właściwie odrazu miałem to ostatnie.

Wierzę, iż pomysłowy nauczyciel posiada zapas haczyków, sposobów i sposobików „wprowadzających”, wierzę też, że jeśli lubi mówić, to się nagada dosyta. Uczniowie czytankę osądzili; czytanka jest nudna; mówić nie będą, choć słuchać muszą.

I pomyśleć, że biedny uczeń skazany jest na przymusową, nieodstępną a nieciekawą towarzyszkę na przeciąg całego roku. A ona, dawno porzucona, zaniedbana, zawsze jest niebezpieczna, bo od czasu do czasu rozwiera przed uczniem swe stronicę z „nową” czytanką. Dobrze to jako ćwiczenie na cierpliwość, wątpię jednak, aby nauka jęz. polskiego zyskała na tem cokolwiek.

Zmuszając ucznia do rocznego dreptania w kółko po wypisach, działamy wbrew, jak czytamy w jednej odpowiedzi, naturze młodzieży, która po nudnych, bo znanych, wypisach rzuca się na sterty ohydnych powieściel szluzeszytowych w rodzaju „Hrabiny żebraczki”, pochłania je najpierw bezkrytycznie, a potem nałogowo, co gorsza, nie widzi piękna, nie rozumie go w utworach naprawdę wartościowych, oceniając je pod kątem swego nałogu.

To, że mamy Sienkiewiczów czy Żeromskich, nie może przeczyć twierdzeniu, iż w dzieciństwie czytamy b. wiele niekoniecznie niemoralnych, lecz *niepotrzebnych* książek. Zwróćmy więc baczną uwagę na tę „naturę” młodzieży, która, w tym wypadku słusznie naśladując dorosłych, pragnie czytać *książki*, a nie mieszankę wypisową. To było dobre przy małym rozpowszechnieniu książek, kiedy wypisy były może jedyną lekturą w życiu ucznia. Ale od słynnego Kalendarza — wypisów naszych prababek dzieli nas wielka przestrzeń i ogromny krok postępu.

Dzisiaj nam chodzi o *czytanie* w pełnym tego słowa znaczeniu, a nie o sztukę *odczytywania* drukowanego tekstu.

To też dopóki nie książka jest podstawą czytania, lecz wyjątki, skróty książek jako wypisy; dopóki wypisom oddajemy prawo pierwszeństwa wśród książek, dopóty między nami a naszymi uczniami stoi chiński mur nieporozumienia, dopóty uczniom naszym grozi niebezpieczeństwo „Hrabiny żebraczek”, grozi im spaczenie owej cennej „natury”.

Do umiłowania języka i literatury jako celu, zakreślonego szkole powszechnej ministerjalnym programem jęz. polskiego, należy iść przede wszystkim drogą *umiłowania książki*. Wypisy jako takie do celu tego nie prowadzą.

Zważywszy i to, że wszystkie „Czytanki”, „Książki” i t. d. stanowią *pierwszą i najlepszą(?) literaturę* w życiu dziecka, a zatem decydującą o jego stosunku do lektury pozaklasowej i książki wogóle, wypadnie nam porzucić wypisy dla czasopism i książek.

Nie będę powtarzał tego, co już na temat czytania w oddz. pierwszym pisałem w n-rze 5 (r. 1929) „Pracy Szkolnej”, natomiast pozwolę sobie powtórzyć niektóre spostrzeżenia z artykułu „Płomyczek” i „Płomyk” zam. t. zw. *Wypisów* („Praca Szkolna” nr. 3). Powtarzam więc, iż w młodszych klasach wdzięczną rolę ruchomej książki do czytania mogą spełniać „Płomyczek” i „Płomyk”.

Toż moi drugoklasiści skaczą z radości na widok nowego „Płomyczka” z przygodami Samby, syna Dziumbo i Mumbo! Dzień otrzymania

świeżego numeru to dzień radości! I ten właśnie stosunek uczuciowy dzieci do materiału czytankowego zapewnia nauczycielowi osiągnięcie zamierzonych przez niego celów lekcyjnych, choćby to była „najsuchsza” gramatyka. Okrasi ją barwność pisemka, „ciąg dalszy”, zagadki i t. d. To nie szare i znane wypisy. Trudno przecież wymagać, aby dziecko pracowało w imię wzniosłego hasła „Sztuka dla sztuki”; uczucie jest najważniejszym motorem jego czynów i sądów, przez nie też dziecko patrzy na treść czytanek, na prace z nimi związane.

Czytamy kiedyś cichutko, bez żadnych moich „wstępów”, świeżutkie Butki L. Wiszniewskiego. Wiersz tak przemawia swą treścią i formą do ośmioletnich czytelników, że kilkakrotnie wczytują się w niego z jakąś radosną iskrą zrozumienia. I gdy Edek B., czerwony z radości, z błyszczącymi oczami, przerywa ciszę czytania zachwytem: „To takie naprawdę!”, a inni mu gorąco potakują, rozumiem, że takie *jednoczesne, zbiorowe* przeżycie przy stosowaniu wypisów jest niemożliwe.

Jakże inaczej wygląda czytanie z kochanego pisemka. Młody czytelnik wybiera sobie dowolną czytanke (duży, mały druk), aby w ciągu tygodnia odczytać ją głośno wobec całej klasy. Dodam nawiasem, że największą poczytnością cieszą się odcinki powieściowe. Któryż uczeń nie lubi czytać na głos? Nie wystarczy jednak przeczytać bez jankania się, trzeba czytać ładnie, to znaczy „ze zmianą głosu, ruchami, tak, jak się mówi”. Powstaje nieraz gorąca dyskusja nad sposobem wypowiedzenia, przeczytania jakiegoś wyrazu, zdania. Przeczytanie może być: „smutne, wesołe, obojętne, głośne, ciche”. A więc analiza czytanki: wspólna, jednostkowa, grupkami. Rej wodzą ci z pierwszej grupy (najlepiej czytający); oni to najczęściej rozstrzygają wątpliwość, spory kolegów z dwóch innych grup.

Stara się chłopak czytać jak najładniej, a nuż klasa orzeknie, że może przejść do pierwszej grupy, która tylko z drobnym drukiem „Płomyczka” ma do czynienia i czyta od razu ładnie! Złe odczytać wybraną czytanke, to znaczy nie zasłużyć na otrzymanie jednocześnie (choćby z godzinem opóźnieniem) z innymi świeżego „Płomyczka”, a to za duża kara.

Celowo przytoczyłem ten fragment szczegółowej pracy, aby zwrócić uwagę na *czynny stosunek ucznia do żywego tekstu pisemka*, jakiego to stosunku nie wytworzy martwota sakramentalnych wypisów.

Po „Butkach”, po „Kurce, co niosła złote jajko” oraz innych pracach tegoż autora nazwisko L. Wiszniewskiego cieszy się wśród chłopaków wielką sympatją; *szukają* jego utworów, *czekają* na nie w nowych „Płomyczkach”. Odtąd wyraz „autor” wchodzi do słownika powszechnej rozmowy chłopców.

Zainteresowanie się ucznia autorem uważam za ważny moment w nauce jęz. polskiego.

Niestety, niektóre wypisy jeszcze dziś pod swojemi czytankami nie podają nazwisk ich autorów, uważając, iż wystarczy to zrobić w „Spisie rzeczy”.

Jak „Płomyczek” w oddziale drugim, tak „Płomyk” w oddz. trzecim a nawet czwartym, tak czasopisma tego rodzaju wogóle doskonale zastąpią „pierwszą” czy „trzecią” książkę do czytania — wypisy. Chodziłoby tylko o to, aby czasopisma były dostosowane do pewnego wieku, aby też, jak trafnie zaznacza kol. Polłówna w „Odgłosach” Pracy Szkol. nr. 5, i działwa wiejska miała swoje pisemka.

O tem powinno co najrychlej pomyśleć bogate w doświadczenie, a sądzę, i gotówkę wydawnictwo „Płomyka”.

Niech Warszawa, Kraków, Katowice, Wilno, Poznań i t. d. śpieszą do milionowych rzesz małych obywateli z nowymi pisemkami. Niechże z regionalnej gazetki przemawia do dziecka najbardziej mu bliska ziemia z jej historją, geografją, przyrodą i tak niesprawiedliwie zaniedbanym językiem — gwara. Niech zamiast wypisowych „pewnych chłopców”, „pewnych czasów i bohaterów” przemówią do płockich (naprzykład) dzieciaków autentycznmi Jaśkowie, harcerze-bohaterzy z r. 1920, dzielni następcy Podlewskiego. Niech dzieciaki Wileńszczyzny zobaczą na kartkach swego pisemka Pana Prezydenta w otoczeniu ich rówieśników z Lidy lub Nowogródka, a przekonamy się, jak inny będzie ich stosunek do czytanki pisemkowej o Panu Prezydencie jako uczonym polskim.

Poruszona tu sprawa regionalnych czasopism dotyczy nietylko nauki jęz. polskiego, ale całokształtu nauki i wychowania młodych obywateli regionów, w których oni żyją, pracują, w dziewięćdziesięciu procentach żyć i pracować będą.

Nie sądzę, aby władze szkolne zrobiły cokolwiek w tym kierunku: są zbyt zawalone martwemi paragrafami, „kawałkami” biurowemi. Inicjatywa i kierownictwo ideowe muszą wyjść od zreszeń nauczycielskich (Sekcje pedagogiczne: odczyty, prasa, zjazdy).

Obok czasopisma doskonałem przeciwstawieniem wypisowej centralizacji są książeczki jako oddzielne utwory.

Wybór książeczek zamiast wypisów dostatecznie umotywowali uczniowie w swoich odpowiedziach ankietowych. A więc: książeczka jest nowa, zawiera dłuższe opowiadania, opisany jest w niej „jeden dział”, wreszcie czytanie książeczek odpowiada ich „naturze”.

Przy systemie książeczkowym nauczyciel ma możność najwcześniejszego pośredniczenia między uczniem a książką, jej autorem; może więc zapobiegać mylnym sądom młodych czytelników o poszczególnych utworach (*Pierwsze czytanie!*); może koncentrować uwagę uczniów nad dowolnem zagadnieniem czytanego (poraz pierwszy!) dziełka. Oprócz tego nauczyciel ma możność doboru książeczek zależnie od okoliczności, środowiska swoich wychowanków.

Spełnilibyśmy zaledwie część obowiązku nauczyciela-polonisty, troszcząc się jedynie o klasowe czytanie ucznia! Nie wystarczy też polecić z katedry tę lub inną książkę do przeczytania poza lekcjami. Jest to niebezpieczne dla nauczycieli „wypisowców”. Skutek ich poleceń może być wręcz przeciwny: uczniowie już mają *wypisy* z polecenia nauczyciela!

Ta mała książeczka z klasowego czytania otwiera nam bramę, wiedzie nas ścieżynkami, drózkami i drogami do potężnego królestwa KSIĄŻKI.

Dzięki małej książeczce okaże się *koniecznem* mówić z uczniem o jego domowym księgozbiórze, o bibliotekach szkolnych, o roli bibliotek publicznych, a łącznie z tem, o *lekturze pozaszkolnej ucznia*. Lekturze tej należy się stałe gościnne miejsce w rozkładzie godzin nauki języka polskiego.

I uczeń, i nauczyciel wiedzą, że poza książkami czytanemi w klasie jest b. wiele ładnych i pożytecznych książek, na czytanie których w szkole niema czasu. Można i trzeba je czytać w wolnych chwilach po-

zalekcyjnych. Niezmiernie ciekawe są sprawozdania z takiego właśnie czytania.

Raz w tygodniu prelegenci-ochotnicy streszczają wobec całej klasy przeczytane przez nich książki. Z dyskusji dowiadujemy się, że niektórzy znają streszczoną książkę, znają jeszcze inne o takimże podłożu historycznym i ideowym. Stwierdzamy, że w naszej bibliotece (kl. VI) jest najwięcej powieści z czasów napoleońskich. Podkreślamy trafny dobór odczytanych przez prelegenta wyjątków z powieści; ktoś wylicza jego błędy językowe; inni podkreślają staranność w opracowaniu; (Były nawet odpowiednie przezrocza!); ktoś inny znowu rzuca myśl, aby *po kilku* chłopców przygotowywało program takiego „czwartku literackiego”. Nawet samą powieść mogą streszczać na zmianę. Do programu można włączyć odpowiednie wiersze, można zainscenizować jakiś fragment z powieści, narysować ilustracje i t. d. i t. d. Ustalając program na przyszłe czwartki, zastanawiamy się nad wyborem zgłoszonych książek: co można, co warto czytać? Np. taka „Hrabina Zebraczka”? Spróbujmy. I znowu kiedyś, innego już czwartku, pod silnym wrażeniem „Ech leśnych” odczytujemy wyjątki z owej tak rozpowszechnionej „Hrabiny”.

Tam powaga tematu i język Żeromskiego, tu treść rozwleczona na kilometry, styl, pisownia — rozpaczliwe! Ba, nawet nazwiska autora nie doszukać! A papier książki? Wydawnictwo? Kto sprzedaje?

Znikają z tornistrów, z kaset ohydne powieściadła zeszytowe, pozostaje tylko wśród chłopców złośliwe powiedzenie: „Taki mądry, jakby się zeszytów naczytał”.

Celem powyższej dygresji było znowu wykazanie na przykładzie i podkreślenie wartości, jakie uzyskujemy, stosując do lektury książeczki, których to wartości nie otrzymamy, lub otrzymamy w małej mierze, przy systemie wypisowym.

Pionier nowoczesnego wychowania i nauczania w Polsce Dr. H. Rowid tak pisze na temat tutaj poruszany:

„W szkole twórczej oparta jest nauka języka ojczystego na lekturze klasowej. Tradycyjne „książki do czytania” zostały tam usunięte bezwzględnie. Celem skierowania nauki języka polskiego w naszej szkole na właściwe tory, należy jak najrychlej opracować program lektury, któryby jednak pozostawił nauczycielowi swobodę wyboru odpowiednich dziełek. Program taki przygotować może zespół wybitnych literatów, pedagogów i psychologów, opierając się na znajomości psychiki dziecka i na materiałach zebranych drogą ankiety”).

W tem samym dziele dr. Rowid podaje spis utworów dla poszczególnego wieku uczniów szkół powsz.

Ukazał się też niedawno spis książek, poleconych do bibliotek szkolnych przez Komisję oceny książek do czytania dla młodzieży szkolnej przy M. W. R. i O. P.

Mam głębokie przeświadczenie, że obecność wybitnych literatów i psychologów w projektowanym przez d-ra Rowida zespole umożliwi dostęp terazniejszości do naszej szkoły, terazniejszości, która dziś na próżno krąży wkoło przybytku wiedzy początkowej, zagląda, wciska się wszelkimi szczelinkami, a wejść nie może, bo dostępu broni autokratyczny cerber przeszłości, onej przeszłości, niewątpliwie pięknej, wzniosłej i bohaterskiej, lecz tak w wielu wypadkach dalekiej, więc niezrozumiałej

\*) Dr. H. Rowid: Szkoła twórcza. Str. 285.

dla dzieci, bo zbyt odległej i obcej potężnemu Dzisiaj. Dlatego to ośmioletni uczeń poszukiwanie zaginionego Józefa biblijnego wyobraża sobie nawskroś nowoczesnie, bo z użyciem samochodu (autentyczne), telefonu, radja i t. d. Dlatego też dzisiejszemu dziecku nie imponują książkowi bohaterzy, nieznający nowoczesnych środków komunikacji, walki, ba, nawet nieposiadający sztuki pisania. Może to często i przykre dla tradycji naszych (dorosłych) uczuć patriotycznych, ale zupełnie naturalne; trzeba się z tem godzić i szukać najlepszego wyjścia.

W jednym z wielu swoich artykułów na temat lektury młodego pokolenia J. Kaden-Bandrowski tak pisze: „Literatura dla dzieci i młodzieży wymaga całkowitej przebudowy. Przebudowa możliwa jest dopiero po wytyczeniu linii kierunkowych. Nowe linje kierunkowe: zamiast historii — maszyna, zamiast przygody — społeczeństwo, na progu tej wielkiej dziedziny życia, którą nazywamy czytaniem”).

O ile tendencyjność patriotyczna lektury z przed dziesięciu i więcej lat była zjawiskiem normalnem, o tyle tendencje dzisiejszej lektury dla młodzieży muszą być inne. Powtórzę to, co już niejednokrotnie przez innych było powtarzane, że z chwilą odzyskania niepodległości politycznej młodzieży naszej zabrakło idei, która by wchłonęła ich dążenia, porywy. Mówiąc o terażniejszości w szkole, miałem na myśli wskazanie już naszym uczniom zapomocą książki nowych dróg i celów ich dążeń. Dziś celem tym winien być również patriotyzm, tylko, powiedziałbym, patriotyzm nowoczesny; nie ten łzawy, cierpiętniczy, z wiecznym popiołem pokuty, ale patriotyzm żywy, czynny, tak świetnie ujęty w rozmowie pewnego redaktora Amerykanina ze znanym powieściopisarzem T. A. Osendowskim. Na wielosłowne, z przymieszką rozmaitych — izmów, określenia tego uczucia przez naszego rodaka, zdziwiony Amerykanin odpowiedział: „O, nasz patriotyzm nie sięga tak daleko. My Amerykanie dążymy tylko do tego, *aby jutrzejszy dzień był dla gwiazdzistej głagi Stanów lepszy od dzisiejszego*“ \*). Sądzę, że hasło to winno być wzięte pod uwagę przy wyborze lektury szkolnej naszych uczniów.

A teraz małe wychylenie w przyszłość:

Ze spisu czasopism, dziełek, dostosowanych do wieku każdej klasy, wybieramy odpowiedni komplet, mnożymy go przez liczbę uczniów w klasie; częściowe lub całkowite zapotrzebowanie ślemy do centralnej księgarni-spółdzielni nauczycielskiej, samorządowej albo, jeśli dogodniej, do filji wymienionej spółdzielni przy Radzie Szkolnej Powiatowej. Dzięki masowej produkcji i cenie kompletów b. niskie. Trochę kłopotu na początku roku szkolnego, zato pod koniec roku zadowolenie obustronne: i nauczycieli i dzieci. Na lekcjach czytania nie było nudnych, wciąż odświeżających „nowości” wypisowych, czytaliśmy chętnie, bo każde słowo nowej książeczki zbliżało nas do poznania jej treści, idei, autora, uczyło nas poznawać i kochać bogactwo mowy ojczystej, uczyło nas *kochać książkę* jako najlepszego przyjaciela. Przeczytane dziełka wzbogaciły, stworzyły biblioteczki domowe. Największą i najlepiej utrzymaną biblioteczkę ma Janusz S. „Cipa”, brudas nad niechluję, nawet tegorocznego kompletu nie mógł pokazać w całości. A książki były ciekawe! W jednej Wł. Orkan zebrał chyba wszystkie opowiadania Sabały, w drugiej znów

\*) „Głos Prawdy” — tygodnik, z dn. 16.XII.28 r.

\*) „Głos Prawdy” — tygodnik, Nr. 274. F. A. Osendowski: Kilka słów o literaturze dla młodzieży.



kochany pan Bruno Winawer tak ładnie opisał życie i tragiczną śmierć samolotu „P 200”, że cała klasa postanowiła wstąpić do szkół technicznych, aby w przyszłości zapewnić długotrwałość życia samolotu. Jużci, wszyscy technikami nie będą, ale Mundek z Kazikiem wciąż wymyślają jakieś nowości. Teraz właśnie zbudowali jakiś spadochron przy pomocy którego kamienie „siadają” na ziemię, a nie spadają. Albo te „Kłopoty Staśka Bienia, wójta gminy uczniowskiej”<sup>\*)</sup>).

I marzy się chłopakom: żeby tak pan K. Wierzyński zobaczył, jak oni grają w siatkówkę, toby też nie wytrzymał i napisał jaki wiersz sportowy.

Wracając do rzeczywistości, pragnę zaznaczyć, że zamiana wypisów na czasopisma czy książeczki nie jest tak kosztowna, tak niebezpieczna dla nauki jęz. polsk., żeby jej nie spróbować; że organizację zakupu, wydawania kompletów można z każdym rokiem ulepszać, i że do „wiadomości podstawowych”, o które chodzi kol. Pollównie, przy dobrych chęciach i średnich zdolnościach nauczyciela można dojść i poza wypisami.

Kiedys — kiedys socha stanowiła niezastąpione narzędzie rolnicze. Żyjemy w czasie pługą motorowego; chwyćmy jego dźwignie!  
Sochę — staruszkę i... wypisy oddajmy do muzeum.

WŁADYSŁAW OSTAFIŃSKI.

## WOBEC PRZEBUDOWY PROGRAMÓW.

Wiele się teraz mówi i pisze na temat zmiany dotychczasowych programów w szkole powszechnej. Kwestją tą od dłuższego czasu zajmuje się też „Praca Szkolna”. Jednak jak można wnioskować z dotychczasowych artykułów, zmiany projektowane są na podstawie doświadczeń w szkołach miejskich, mających częstokroć charakter szkół doświadczalnych. Jak dotychczas nie spotkałem się z zaznaczeniem konieczności pewnego zróżnicowania programów, stosownie do ogólnego poziomu dziatwy. Różnice pomiędzy poziomem umysłowym dziatwy miejskiej i wiejskiej, zwłaszcza w odniesieniu do dziatwy na Kresach — gdzie są częstokroć same dzieci ruskie, gdzie szkoły, i przymus szkolny egzystują dopiero lat parę, są bardzo znaczne. Jeżeli chodzi o „wychowanie” wszędzie może i powinno ono być jednakowe. Ale szkoła ma też uczyć, a w odniesieniu do wsi spotyka się aż nazbyt często zdanie, że przedewszystkiem uczyć. A tu już drogi się rozchodzą pomiędzy miastem a wsią — a zwłaszcza pomiędzy szkołą o elemencie czysto polskim lub mieszanym a czysto ruskim. Różnica tu uwydatnia się zwłaszcza jaskrawo w oddz. I i II, w klasach następnych poziom się powoli wyrównuje głównie dzięki temu, że znaczny procent dzieci powtarza oddział I lub II. Pociąga to za sobą ten skutek że w oddziale III-cim spotyka się dzieci 14-o i 15-o letnie; natomiast oddziały wyższe (V, VI i VII) pod względem liczebności przedstawiają się fatalnie — co znów wywołuje zastój w rozwoju organizacyjnym danej szkoły.

\*) Podane tu utwory nie istnieją; nazwiska współcz. pisarzy wskazują tylko na ich „specjalności”.

Czyż nie jest anormalnem, że w oddziale I-szym na 120 przeszło dzieci, z których 30% uczęszcza do tegoż oddziału drugi rok, ani jedno nie odpowie na pytanie, zadane mu w języku polskim, o ile wymagamy odpowiedzi choć trochę zmieniającej tekst czytanki. Cóż z tego, że dziecko czyta elementarz (umie go na pamięć), że w oddz. wyższych czyta różne czytanki — gdy po sześciu czy siedmiu latach nauki nie potrafi samodzielnie skleić poprawnego zdania. Mówię tu o szkołach, gdzie zupełnie niema dzieci polskich. W następstwie tego w oddz. wyższych (w IV i dalej) w najkrótszej czytance trzeba objaśniać nieskończoną ilość wyrazów, o które dzieci same pytają; a ileż znajdzie się takich, których dzieci nie wymienia! Często wprost trudno przypuścić, że dany wyraz jest im jeszcze nieznan. W takich warunkach ileż to drogiego czasu się traci. Zważmy jednak, że dla tych dzieci język polski jest językiem nieznanym, ponieważ w domu się go nie używa. Często słyszy się zdanie że dziecko siedmioletnie na Kresach nie może w jednym roku przyswoić sobie całości, zakreślonej programem dla oddz. I-szego. Tak i nie. Materiał przerobić można. Dziecko zna wszystkie litery, umie płynnie czytać cały elementarz — ale dajmy mu tekst inny — w całej pełni uwidocznią się wszystkie braki. (O rachunkach nie mówię, z reguły da się opanować cały materiał dokładnie). Będzie to dziecko czytało, ale nic powiedzieć nie potrafi, a i zrozumienie żywej mowy nastęrcza mu duże trudności.

Program przewiduje w oddz. I-szym jeden miesiąc na pogadanki. Tymczasem dziecko tutejsze, gdy przyjdzie po raz pierwszy do szkoły, a także po upływie znacznie dłuższego okresu, niż jeden miesiąc, na wszystkie pytania odpowiada stale „ale”. Przynosi ze sobą zadziwiająco wprost ubóstwo pojęć — nic nie ma do powiedzenia, nie zna swego nazwiska — nie zna imienia i nazwiska rodziców. Na oswojenie się ze szkołą dziecko to potrzebuje o wiele więcej czasu, a coś dopiero mówić o tem, ażeby je wciągnąć do czynnego udziału w pogadankach. Przypuśćmy, że jednak po miesiącu dziecko ze szkołą się oswoiło, nauczyciel dzieci poznał, — zaczyna się w myśl programu normalna nauka, przypuśćmy z „Elementarza powiastkowego” Falskiego.

A więc najpierw „As”. Tego tutejsze dzieci nigdy nie słyszały — zdziwienie — bo tu i psy imion nie mają. Sobaka i koniec. Jeszcze bardziej pustym dźwiękiem jest dla nich „Ala”. A potem jedna po drugiej śliczne powiastki, coraz dłuższe i bogatsze w zajmującą treść — aż żal, że ja się z takiej właśnie książki nie uczyłem. Lecz w duszy tutejszego dziecka nie znajdują oddźwięku, nie poruszają żadnej struny, nie rozbudzą zainteresowania. Bo ono biedne nie widziało ani lalki, ani pajaca, ani kolei, ani rynku. dla niego „lis” to właśnie znaczy „las”. W rezultacie następuje powódź objaśnień i tłumaczeń po polsku i rusku na przemian, a i one, niestety, sprawy nie załatwiają.

Ileż to innych jeszcze kwestyj budzi wątpliwości i zastrzeżenia — trzeba by je zbadać sumiennie i wszechstronnie, ale tu, tu na miejscu, w zapadłej wsi Kresów. „Musimy wyjść od dziecka, dziecko wziąć za przewodnika. Tylko ono określa ilość i jakość materiału, który wychowawca ma mu podać” — mówi Dewey w książce: „Szkoła i dziecko”. Jakże to uskutecznić, nie zbadawszy tego dziecka na miejscu? Gdyby choć nauczycielowi wolno było zastosować pewne zmiany... Zdaje mi się, że właśnie dla szkół na Kresach słusznem jest żądanie p. Libracho-

wej zastosowania „Programów ramowych”. Mówi się wiele obecnie o paidocentryzmie w nauczaniu, tymczasem, jak dotąd, panuje czy też pokutuje niepodzielnie — programocentryzm i nic więcej. Marzeniem nauczyciela jest — wyczerpać program!

I nic się nie zmieni, dopóki w programach nie zostanie zastosowanym do pewnego stopnia „regionalizm”, czego wyraźnie domaga się w „Problemach wychowawczych” Dr. Ziemnowicz. A mnie się zdaje, że na razie trzeba by go stosować i w podręcznikach; niech ten elementarz, czy czytanka nie będzie dla dziecka jedynie zbiorem zadrukowanych kartek. „Najlepiej pomyślany program pisany, okaże się tylko wtedy owocnym, gdy oparte na nim nauczanie będzie dostosowane do ducha i typu umysłowości uczniów” twierdzi Claparède w „Psychologii dziecka”. Słowa te równie dobrze można wypowiedzieć w odniesieniu do podręczników.

Uwagi powyższe wypowiadam w przededniu wprowadzenia nowych programów, bo, zdaje mi się, że nie wolno nam być tylko biernymi obserwatorami w stosunku do braków i usterek naszego szkolnictwa. Sprawą tą chciałbym zainteresować wszystkich tych, którzy pracują w warunkach podobnych. Częstokroć fałszywa ambicja nie pozwala nam przyznać się do braków w naszych szkołach. Dla dobra jednak Państwa naszego i dziatwy, nad którą pracujemy — zdaje mi się, trzeba niejedno poświęcić. My tu zwłaszcza mamy zadanie ważne. Mamy z żywiołów biernych urabiać obywateli Rzeczypospolitej. Tymczasem przy obecnym składzie rzeczy nauka języka polskiego, historii, geografji i t. d. jakże często jest dla dzieci tutejszych wprost męką, jest czemś odstrasżającym. Dlatego trzeba by tę rzecz zbadać dokładnie i zmienić tak, ażeby ułatwić i osłodzić pracę i dzieciom i nauczycielowi.

J. MAKARUK.

## LEKCJA O ZDANIU ORZECZNIKOWEM.

Dotychczas prowadziłem gramatykę według „własnej” metody. Przed rokiem zacząłem się opierać na metodycznym podręczniku gramatyki Klemensiewicza, Majewiczówny i Lehr-Spławińskiego. I cóż się okazało? Część pomysłów własnych musiałem odrzucić, gdyż znalazłem w podręczniku lepsze, część była mniej więcej podobna, a część, mimo różnic w stosunku do podręcznika, zatrzymałem nadal, gdyż są *dla mnie* dogodniejsze.

Między temi ostatniemi znajduje się ujęcie lekcji o zdaniu orzecznikowym. Podręcznik wskazuje metodę analityczną, tymczasem w prowadzeniu lepiej wypadła mi lekcja według metody konstruktywno-analitycznej. Oto prospekt tej lekcji:

Na poprzedniej lekcji odświeżyły sobie dzieci wiadomości o orzecznikach i miały polecone porównać dom rodzinny ze szkołą. Przyszły z gotowym materiałem. Zaczyna się porównywanie. Po krótkiej rozmówce dochodzimy do tego, że zwierzchnikiem w szkole jest kierownik, a zwierzchnikiem w rodzinie jest ojciec. Zapisujemy wynik na tablicy w postaci dwu zdań.

*Kierownik jest zwierzchnikiem w szkole  
Ojciec jest zwierzchnikiem w domu.*

Zwracam uwagę na podobieństwo treści i pewnych części składowych tych zdań. Dochodzimy do wniosku, że w obu zdaniach jest jednakowy orzecznik i że lepiej byłoby go nie powtarzać. Zaczyna się poszukiwanie sposobu uniknięcia powtarzania. W międzyczasie podsuwam myśl podobieństwa w działaniu tych dwóch zwierzchników w dwóch różnych środowiskach. Dzieci, jak to zwykle u nich bywa, zaczynają przeholowywać; usuwają nie jeden, ale oba orzeczniki w ten sposób, że orzecznik zdania pierwszego zastępują całym zdaniem następnym, tworząc zdanie złożone, które zapisujemy na tablicy pod pierwszym zdaniem następująco:

*Kierownik jest zwierzchnikiem w szkole.*

*Kierownik jest           tem           w szkole, czem ojciec w domu.*

Zapamiętawszy sposób, w jaki doszliśmy do zbudowania nowego zdania, oraz które z tych zdań jest „pierwsze” (chodzi o późniejsze wywnioskowanie stosunku zdań do siebie, jako nadrzędnego i podrzędnego) idziemy dalej w porównaniu domu ze szkołą. Teraz dzieci samorzutnie, bez naprowadzań, ujęły rolę rodziców i nauczycieli w jednym zdaniu, podobnym konstrukcją do pierwszego. Zapisujemy i to zdanie na tablicy.

*— Nauczyciele są tem w szkole, czem rodzice w domu.*

Sięgamy do wspomnień i przekonujemy się, że dawniej byliśmy inni, niż dzisiaj, po kilku latach pobytu w szkole. A więc:

*— Dawniej nie byliśmy tacy, jak jesteśmy dzisiaj.*

Na zakończenie przypominamy sobie odpowiednie przysłowie:

*— Tem będzie wiek dojrzały, czem się wyda młody.*

Na tem kończymy „konstrukcję”, a zaczynamy analizę ostatnich zdań, zapisanych na tablicy, (stosunek odwrotny do pierwszego zdania złożonego) i dochodzimy do wniosków: że

- a) zdania podrzędne, zastępujące orzeczniki zdań nadrzędnych będziemy nazywać zdaniami orzecznikowymi;
- b) miejsce orzecznika w zdaniu nadrzędnym zastępują zaimki: taki (tacy), tem.... i łączą się z zaimkami odpowiednimi jak i (jacy), czem... w zdaniach podrzędnych (orzecznikowych);
- c) zdania orzecznikowe odpowiadają na pytania: kim jest? czem jest? i t. p.

Na zakończenie każde z dzieci utworzyło samodzielnie zdanie orzecznikowe.

## ANKIETA W SPRAWIE SAMORZĄDU UCZNIOWSKIEGO.

Otrzymałmśmy załączoną ankietę z prośbą o zamieszczenie jej w naszym piśmie. Ze względu na doniosłość tematu polecamy ją gorąco naszym czytelnikom. Może ona czytelnikom również posłużyć do zorientowania się we własnym samorządzie.

W. Panów Dyrektorów Szkół, w których wprowadzono w życie samorząd uczniowski w jakiegokolwiek postaci, proszę o całkowite, względnie częściowe wypełnienie poniższej ankiety, mającej posłużyć za podstawę do publikacji o samorządach uczniowskich Rzeczypospolitej Polskiej. Proszę o rychłe przesłanie odpowiedzi na adres: Rudolf Taubenszlag, dr. fil. i praw Łódź, Magistracka 29/III.

1) Czy samorząd uczniowski powstał z inicjatywy dyrektora, nauczycieli, rodziców, społeczeństwa — uczniów? W jaki sposób? Przy jakiej sposobności?

2) Czy naśladowano jakieś wzory? Jakie? Czy postępowano według zaleceń jakiegoś autora? Którego?

3) Czy samorząd uczniowski wyłaniał się stopniowo? Kiedy i jaka powstała pierwsza jego komórka? Czy rozwijał się równomiernie, bez przerw? O ile powstał w całości odrazu — kiedy?

4) Jakie cele wytknął sobie naogół samorząd uczniowski? (utrzymanie karności, ładu, czystości, osiągnięcie pełnego rozwoju osobowości uczniów, ukulturalnienie, uspołecznienie, uobywatelnienie i t. d.). — Czy dla osiągnięcia celów tych zacieśnia działalność swą do jednej lub kilku dziedzin życia szkolnego, czy obejmuje większą ilość spraw życia uczniów — i to jakich?

5) Czy samorząd uczniowski poza działalnością właściwą sobie — ma wpływ na inne sprawy szkolne, np. metodę nauczania, ilość zadanych lekcji, ocenę zachowania, pilności, postępów i t. d.

6) Jaką jest organizacja samorządu uczniowskiego?

a) Samorząd klasowy — jednej klasy, poszczególnych klas, wszystkich klas;

b) Instytucje samorządowe międzyklasowe — np. koła obejmujące uczniów różnych klas, mające na celu podniesienie ich poziomu fizycznego, intelektualnego, estetycznego, etycznego — samopomoc — spółdzielnia — świetlica i t. d.

c) Samorząd ogólnoszkolny — jednoczący samorzady klasowe oraz instytucje samorządowe międzyklasowe. (Należy dać odpowiedź ogólnikową).

7) Jaki jest typ organizacyjny samorządu uczniowskiego? (Samorząd jako uczniowskie państwo, gmina, spółdzielnia, zakon, rodzina itd.).

8) W jaki sposób obsadza się godności samorządowe? (Wybory określonego systemu, losowanie, dobrowolne zgłoszenie się i t. d.). — Czy czynniki szkolne (nauczyciele, rodzice itd.) mają wpływ na powierzenie czynności samorz. uczniom?

9) Czy czynności samorządowe spełniają uczniowie kolegiąlnie? (Komisje, sekcje, zespoły) — czy indywidualnie?

10) Czy godności samorządowe piastują uczniowie przez cały rok szkolny? O ile nie — jak często następuje zmiana?

11) Jak uregulowaną jest odpowiedzialność uczniów za prawidłowe i godziwe wykonanie czynności samorządowych? (Formy i skutki kontroli).

12) Jakim jest samorząd klasowy? Organizacja jego i działalność. Statystyka. Wykresy.

13) O ile uruchomiono samorzady kilku klas — czy według tego samego typu? Jeśli nie — na czym zasadza się różnica występująca przez porównanie szczeg. klas starszych i młodszych?

14) O ile powołano do życia instytucje samorządowe międzyklasowe — jakie stworzono? Na jakiej zasadzie? (Przez zgłoszenie się ochotników z poszczególnych klas — przez złączenie odnośnych sekcji klasowych itd.). Uwagi ogólne o organizacji i działalności ich.

15) Jak przedstawiają się poszczególne instytucje samorządu międzyklasowego: Koła uczniów (sportowe, samokształceniowe, estetyczne, etyczne itd.). — Samopomoc (naukowa, materialna). — Spółdzielnia, wy-

twórcza (rolniczo - ogrodowa), przetwórcza (rzemieślniczo - warsztatowa), spożywcza (sklepikowa), kredytowa (oszczędnościowa) itd. — Biblioteka. — Świetlica. — Orkiestra itd.

Organizacja i działalność ich szczegółowo omówione. Statystyka. Wykresy.

16) Jaki jest stosunek samorządu uczniowskiego do harcerstwa?

17) O ile powołano do życia samorząd ogólnoszkolny — jego organizacja? (Organ uchwalający — wiec ogólnouczniowski lub zebranie delegatów klas. (Organ wykonujący — przedstawiciele klas, instytucji lub wybrańcy wiecu wzgl. zebrania delegatów), jego działalność? Statystyka. Wykresy.

18) Jak przedstawia się budżet samorządu? Sposoby pokrycia wydatków. Ustanowienie świadczeń uczniowskich, rodzaje ich, wysokość, sposób ściągania, przeznaczenie, w szczególności fundacje samorządu (sztan-dar, orkiestra, biblioteka, stypendja itd.).

19) Jak wypełniono wolny od przygotowania lekcji dzień tygodnia z punktu widzenia życia samorządowego uczniów?

20) Jak ułożył się stosunek samorządu ogólnoszkolnego do samorządów klasowych, względnie instytucji samorządu międzyklasowego, w szczególności jakie są formy ich przenikania się, wzajemnej łączności? Które z urządzeń samorządowych są szczególnie rozbudowane (położenie punktu ciężkości na samorządy klasowe, instytucje samorządu międzyklasowego, względnie przeniesienie go na centralny samorząd ogólnoszkolny).

21) Czy przyjęto względnie ułożono statuty, regulaminy samorządowe? O ile przyjęto — skąd? O ile ułożono — kto jest ich twórcą? (Nauczyciele, uczniowie). Jakże istnieją? Jaki mają charakter (ogólnikowo-ramowy czy szczegółowy). Czy ułożono je przed przystąpieniem do pracy, czy w trakcie działalności samorządu? Czy są odpowiednie, potrzebne? W razie braku ich — przyczyny.

*Uwaga:* Odpisy statutów, regulaminów pożądane.

22) Jakże środki przyczyniły się najbardziej do wytworzenia zdrowej opinii publicznej uczniowskiej? (Sąd, gazeta, konkursy, odznaczenia i t. d.).

23) Czy istnieje sąd koleżeński? Organizacja jego (sędzia i uczniowie, względnie uczniowie i nauczyciele. Sąd stały wzgl. przelotny. Sąd jednostkowy względnie klasowy. Dla spraw uczniów, względnie niektórych spraw uczniów i nauczycieli. Oparty na kodeksie kar (jakim?) względnie oparty na innej zasadzie. Działalność jego. Statystyka. Wykresy.

24) Czy redaguje się gazetę uczniowską? Organizacja jej (redaktorami i współpracownikami uczniowie, względnie uczniowie i nauczyciele. Pismo klasowe wzgl. szkolne. Gazeta ścienna, pisana wzgl. zeszytowa, drukowana — periodyczna wzgl. jednorazowa itd.). Statystyka. Wykresy.

25) Czy urządza się konkursy uczniowskie? Jakże? Z jakim wynikiem?

26) Czy odznacza się uczniów wzgl. klasy, instytucje, zespoły za pozytywną działalność samorządową? Czy stosuje się odmienną taktykę wobec zjawisk ujemnych?

27) Czy przeprowadzono plebiscyty, ankiety itd. w sprawach samorządu uczniowskiego? Jakże? Z jakim wynikiem?

28) Czy wszyscy uczniowie są członkami samorządu? O ile nie.—

w jaki sposób przygotowuje się uczniów, nie należących do niego, do wzięcia udziału w życiu samorządowym?

29) Czy samorząd uczniowski zdołał zainteresować względnie zaktywizować wszystkich uczniów, będących jego członkami? Czy były podjęte odpowiednie próby? O ile speliły na niczem — dlaczego?

30) Jaki wpływ wywiera samorząd uczniowski na jednostkę uczniowską wybitną, przeciętną, mierną — dodatnią, ujemną — w szczególności, czy i jakie zachodzą konflikty między społecznością klasową (szkolną), a uczniem?

31) Jaki wpływ wywiera samorząd uczniowski na współżycie uczniów? (Zbliży ich do siebie, oddala — wzmacnia współdziałanie, współzawodnictwo, osłabia je i dlaczego?)

32) Jaki jest stosunek rodziców, społeczeństwa do samorządu uczniowskiego, w szczególności, jaki jest udział ich w życiu samorządowym uczniów?

33) Jaki jest stosunek Rady Pedagogicznej, kierownika szkoły, wychowawców, nauczycieli, w szczególności opiekunów samorządu, wyznaczonych przez Dyrektora lub Radę Pedagogiczną, do samorządu uczniowskiego? Czy są oni jego członkami? W jakim charakterze? Jakie są kompetencje czynników szkolnych, formy współpracy, współżycie?

34) Jakie formy przybrał samorząd uczniowski w szkołach mieszanych pod względem narodowym?

35) Czy samorząd szkolny utrzymuje kontakt z samorządami innych szkół? Jaki?

36) Uwagi opiekuna samorządu uczniowskiego. (Zalety, wady, niedomagania, sprzeczności, nadzieje, obawy, próby, perspektywy, postulaty i t. d.).

PIOTR STABRAWA.

## „W JAKI SPOSÓB BUDOWAĆ PRYZRZĄDY“.

Bardzo często zdarzają się, nieszczęśliwe wypadki przy doświadczeniach z gazami, przyczem działwa szkolna jest narażona na kalectwo.

Dlatego też każdy nauczyciel stara się tak zabezpieczyć zbiorniki, aby wykluczyć wypadek.

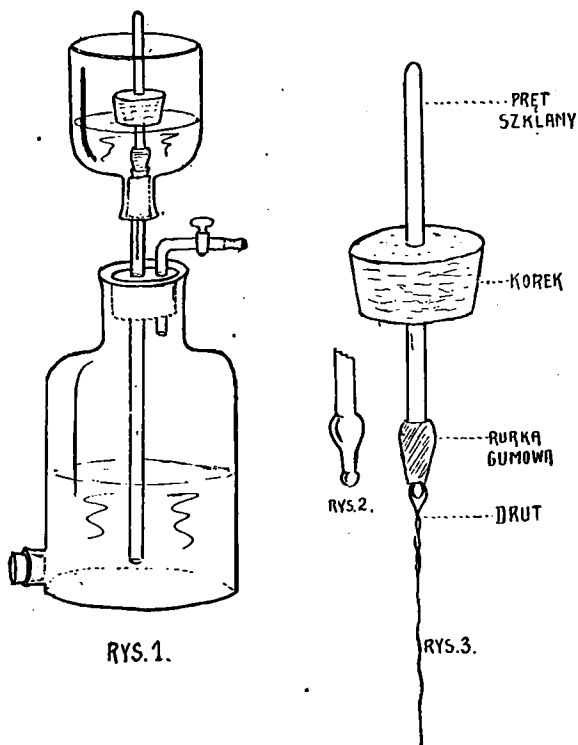
Przy używaniu normalnego zbiornika na gaz (rys. 1) najwięcej kłopotu sprawia zawsze napełnianie górnego naczynia wodą, ponieważ musi się rozdzielić uwagę i na doświadczenie i na ilość wody.

Aby usunąć niebezpieczeństwo, obmyśliłem całkiem prosty zamykacz, przedstawiony na rys. 3.

Zamykacz ten składa się z pręcika szklanego z dwoma kuleczkami na końcu (rys. 2). Na pręt wkładam duży korek tak, aby wchodził z trudnością. Na największą kulkę wciągam kawałek rurki gumowej, zaś do mniejszej przykręcam kawałek cienkiego drucika (rys. 3).

Tak zestawiony przyrządek wkładam do górnego zbiornika wody (rys. 1) w ten sposób, aby drucik tkwił w rurce odpływowej. Jeżeli w na-

czyniu jest dostateczna ilość wody, to przyrząd pływa po wodzie a drucik tkwiący w rurce ustawia wentyl nad otworem. Jeżeli jednak stan wody obniży się znacznie, to wentyl zamyka otwór i woda przestaje płynąć.



Przez dolanie wody przyrządek podnosi się do góry i gaz płynie normalnie.

MARJA STECKA.

## WYŻSZE SZKOŁY POWSZECHNE WE WŁOSZECH

### II.

Według programu Ministerstwa Oświaty, który cytuję tu z pewnemi skrótami, ćwiczenia praktyczne i wykształcenie zawodowe obejmują:

*W KLASIE 1-ej (8 g. tyg.).*

*Ćwiczenia z zakresu stolarstwa:* Zapoznanie się z użyciem różnych narzędzi, wycinanie z deseczek prostych figur, kompozycja motywów dekoracyjnych z połączonych figur geometrycznych (wyciętych z drzewa różnych kolorów i naklejanych na deseczce).

*Roboty w metalu.* Robota z drutu, wycinanie, prostowanie, tworzenie figur geometrycznych. Wycinanie figur geometrycznych z cienkiej blachy.

*Ćwiczenia z zakresu plastyki, rozmaite.*

*Ćwiczenia z zakresu rolnictwa:* a) w szkole: tworzenie małych kolekcji roślin użytecznych i szkodliwych, owadów użytecznych i szkodliwych, roślin uprawnych; b) na



półkach doświadczalnych: łatwe roboty w ogrodzie i polu, jak kopanie, grabienie, robienie grzęd, okopywanie, pielenie, przerywanie, obcinanie, sadzenie, zbiór produktów.

*Ćwiczenia z zakresu handlu:* Pakowanie i ekspedycja.

#### W KLASIE II-ej 10 g. tyg.

*Ćwiczenia z zakresu stolarstwa.* Wprawianie i łączenie drzewa. Wyrób łatwych przedmiotów, jak podstawek, półeczek, stołeczków. Wykładanie drzewem różnych kolorów.

*Roboty w metalu.* Piłowanie blachy, lutowanie cyną.

*Ćwiczenia z zakresu plastyki, rozmaite.*

*Ćwiczenia z zakresu rolnictwa, jak w roku I-ym.*

*Ćwiczenia z zakresu handlu.* Magazynowanie. Wystawy sklepowe i sprzedaż. Operacje na poczcie i telegrafii.

#### SEKCJA ŻENSKA (8 g. w I-ej i 10 w II-ej kl.).

Bielźnarstwo, krawiectwo, krój, roboty na drutach i szydełkiem według wzorów. Łatwe koronki i hafty, cerowanie, łatanie, reperowanie trykotów. Nauczycielka winna dawać objaśnienia co do materiałów, używanych przy robotach i ich cen.

*Ćwiczenia rolnicze.* Małe ćwiczenia z zakresu ogrodnictwa, uprawy warzyw, starań około zwierząt domowych.

*Ćwiczenia z zakresu handlu.* Jak dla chłopców.

W wielu szkołach istnieją małe kuchenki, na których uczennice gotują i pokoje sypialne, które uczą się sprzątać.

#### W KLASIE III-ej.

##### A. Sekcja rolnicza.

*Rachunkowość rolnicza, 2 godz. tyg.* Elementarne wiadomości, dotyczące praktycznego załatwiania spraw: rachunki, kwity, weksle, papiery wartościowe. Książki rachunkowe, robienie notat, dziennik, księga główna. Ogólne zasady prowadzenia rachunków. Rachunki domowe i w małym przedsiębiorstwie.

*Rysunki techniczne 2 godz. tyg.* Znaki konwencjonalne, używane w rysunkach topograficznych. Mapy małych zagród i gospodarstw. Plany metryczne zwykłych budowli wiejskich.

*Zasady rolnictwa i przemysłu rolnego, 4 godz. tyg.*

*Zasady rolnictwa:* Wiadomości z zakresu klimatologii w związku z rolnictwem.

*Tereny agrarne:* formacje, uwarstwowanie, właściwości fizyczne. Klasyfikacja terenów. Środki zapobiegania szkodliwemu działaniu suszy. Irygacja. Zwykła uprawa ziemi, hodowli zbóż, roślin strączkowych, bulwiastych i mających zastosowanie w przemyśle. Pastwiska, łąki i trawniki. Hodowla latorośli winnej, oliwek, morwy, drzew owocowych, drzew i krzewów ozdobnych. Przemysł rolniczy: zasady fermentacji, ściąganie moszczu i wytlaczanie, wady i choroby wina, wyroby domowe z winogron i owoców, zbiór i tłoczenie oliwek, wyrób i konserwowanie oliwy. Hodowla bydła: mleko, dojenie, transport, konserwowanie, skład; wyrób masła i serów. Zasady ogólne zapobiegania kłeskom.

*Zasady zootechniki, 1 g. tyg.* Zwierzęta domowe, użyteczne w pracy na roli, ich higiena, karmienie, hodowla, kupno i sprzedaż. Jedwabniki i pszczoły.

*Ćwiczenia praktyczne, 16 godz. tyg.* Odbywają się w laboratorjach, na folwarkach rolnych, z których szkoła może korzystać, ewentualnie na terenach szkolnych.

*Ćwiczenia pod dachem:* Małe kolekcje próbek gruntu z okolic szkoły, próbek wysiewu i nawozu. Rozpoznawanie gatunku ziemi. Części roślin i zwierząt, rysowanie ich schematów. Najprostsze obserwacje przez mikroskop. Oznaczenie zapomocą nieskomplikowanych metod gatunków moszczu, wina, mleka. Waga w hektolitrach głównych produk-

ów rolniczych. Przechowywanie zboża. Przygotowywanie środków przeciw szkodnikom, niszczącym winną latorośl.

Zastosowanie stolarstwa do przemysłu rolniczego, pakowanie w skrzynki, oprawianie kos, sierpów, moży do szczepienia i t. p. Wyplatanie z łoży i trzciny. Czyszczenie maszyn i narzędzi rolniczych.

*Praktyka w stajniach i oborach.* Przygotowywanie pokarmu dla koni i bydła, oburzanie zwierząt, utrzymanie porządku w budynkach gospodarskich.

*Ćwiczenia na wolnym powietrzu:* Pomaganie fachowym robotnikom przy pracy na roli i w ogrodach, przy obcinaniu wina i drzew owocowych i szczepieniu drzew. Środki przeciw chorobom drzew i roślin i przeciw szkodnikom. Przygotowywanie produktów warzywnych na sprzedaż. Praktyczne wskazówki hodowli kur, królików i pszczoł. Budowa plotów i ogrodzeń z zeschniętej łoży, chróstu i t. p. Podział terenu na kwadraty, grzędy i klomby. Wykreślanie planów małych ogródków owocowych, warzywnych i kwiatowych.

### B. Sekcja handlowa.

*Rachunkowość, księzkowanie i praktyka handlowa, 6 g. tyg.* Ćwiczenia z systemem miar i monet, nie opartych o system dziesiętny. Obliczanie procentów. Praktyczne wiadomości o wekslach. Działalność banków, depozyty, konta, asygnaty bankowe. Dyskonto handlowe zwykle. Dług państwa. Inwestycja kapitałów w papierach wartościowych państwowych.

*Księzkowanie:* kupiec i agencje handlowe, kapitał i jego składniki, inwentarze syntetyczne i analityczne (przykłady i ćwiczenia). Książki handlowe obowiązujące dla kupca, spisy zasadnicze, księzkowość zwykła i podwójna, dziennik, księga główna i książki zasadnicze.

*Operacje z osobami trzecimi:* nabywanie towaru, obliczanie przewencyjne kosztów, wydatki względne, obliczanie przewencyjne dochodu, sprzedaż, pośrednicy i faktury. *Operacje z bankami:* dyskonto papierów wartościowych i ich rodzaje, wkładki na rachunek bieżący i ich podnoszenie. Bilans, Zestawienie dowodów co do operacji handlowych przedsiębiorstwa.

*Daktylografja, 4 g. tyg.* W wielu szkołach wprowadzona jest nie tylko dla sekcji handlowej ale dla wszystkich uczni

Nomenklatura zasadniczych części maszyn do pisania. Dyktando i przepisywanie małych ustępów. Pisanie listów handlowych, kopjowanie faktur z liczbami w kolumnach, Ćwiczenia w szybkości.

*Zasady towaroznawstwa, 2 g. tyg.* Uczniom przedstawia się próbki towarów, z którymi najwięcej ma się w danej okolicy do czynienia i daje się praktyczne wskazówki co do odróżnienia różnych ich gatunków, co do ich cen rynkowych i przyczyn zmian w cenach. Prawo podaży i popytu.

*Stenografja, 2 g. tyg.* Znaki symboliczne, skróty, skróty logiczne. Dyktando ustępów z listów handlowych z szybkością minimum około 60 słów na minutę.

### C. Sekcja przemysłowa.

#### a) dla mechaników i stolarzy.

*Przyroda stosowana 3 g. tyg.* Maszyny i mechanizmy najprostsze, koło studzienne, koło zębate, transmisja zap. rzemieni i lin, korby, pompy. Wiadomości o przenoszeniu różnych form energii na przykładach praktycznych. Wiadomości, z pokazywaniem rycin, • maszynach parowych, maszynach hydraulicznych, maszynach opalanych od wewnątrz. Element. wiadomości o zastosowaniu elektryczności.

*Rysunki zawodowe 6 g. tyg.* Wzory i ich zastosowanie (gzymsy, podstawy, ramy), szkicowanie z natury łatwych mebli i figur geometrycznych. Szkicowanie prostych narzędzi i maszyn.

*Technologia, 4 g. tyg.* Zasady stolarstwa: materiał, używany w stolarce zwykłej i ozdobnej, jego charakter i właściwości. Cięcie, wybór i konserwowanie drzewa. Miary handlowe i ceny. Wykończenie i konserwacja drewnianych sprzętów. Przystawy i maszyny do obróbki drzewa.

Wiadomości o metalach: Najpospolitsze metale i związki i ich właściwości (małe doświadczenia z tego zakresu). Wiadomości o obróbce metali ze specjalnem uwzględnieniem przemysłu żelaznego. Ceny. Środki zaradcze przeciw wypadkom przy pracy.

*Cwiczenia praktyczne, 14 godz. tyg.* Roboty w drzewie: łączenie drzewa, formowanie, wygładzenie powierzchni, malowanie i lakierowanie, naśladowanie zapomocą farb cennych gatunków drzewa. Wyrób łatwych mebelków.

Roboty w metalu: Piłowanie, wygładzanie, kucie (łatwe ćwiczenia), mocne lutowanie, hartowanie i chłodzenie, łatwe ćwiczenia na tokarni (dla uczniów przed 14-ym r. życia), używanie matry.

#### *Sekcja przemysłowa.*

##### *b) dla malarzy i budowniczych.*

*Rysunki zawodowe, 6 g. tyg.* Zasadnicze formy architektoniczne. Rysunek zasadniczych części budynków w odpowiedniej skali.

*Zasady konstrukcji, 4 g. tyg.*

(Uwaga: Wykład połączony ze wskazówkami praktycznymi i z pokazem narzędzi używanych do poszczególnych robót).

Nomenklatura części budynków. Mury i praktyczne zasady ich budowy. Użycie drzewa w budynkach, krokwie, strychy zwykłe, powała, sufit, podłoga. Pokrycia dachów, najbardziej używane w okolicy. Fundamenty. Najzwyklejsze typy schodów. Zasady obliczania kosztów budowy rachunkowość w warsztacie. Wiad. element. o zapobieganiu wypadkom.

*Technologia materiału, 3 g. tyg.* Wiadomości o kamieniach naturalnych, żwirze, piasku, glinie. Wyrób, transport, konserwacja i gaszenie wapna. Cement, wapno hydrauliczne i gips, zaprawy wapienne różnych typów. Wiadom. o kamieniach sztucznych, materiał na posadzki kamienne.

Wiad. o drzewie, żelazie, spiżu i stali w związku z budową, rury żelazne, słupy żelazne i t. p. wiadom. o materiałach pomocniczych, jak szkło, werniks, farby i t. p. Wybór, odmierzanie i ceny materiałów.

*Cwiczenia praktyczne, 14 g. tyg.* Przystawianie różnych typów zapraw wapiennych, budowa murów i pilastrów z cegły lub kamieni, małe łuki. Używanie praktyczne narzędzi do odmierzania przestrzeni.

#### *Sekcja przemysłowa.*

##### *c. dla tkaczy.*

(Uwaga. Program tej sekcji stosuje się do tkactwa, charakteryzującego daną okolicę.)

*Przyroda stosowana.* Maszyny, używane w tkactwie, wrzeciona, koła tkackie, koła zębate, transmisje zap. rzemieni i sznurów, wiadomości o przemianach różnych form energii na przykładach praktycznych. Wiad. o zastosowaniu elektryczności jako siły motorowej.

*Rysunki zawodowe, 4 g. tyg.* Szkicowanie z natury narzędzi używanych w tkactwie.

*Technologia 3 g. tyg.* Najpospolitsze włókna tkackie: bawełna, wełna, jedwab jedwab sztuczny, konopie, len. Wiadomości ogólne o ich uprawie. Ich właściwości i praktyczny sposób rozpoznawania. Wiadomości o tkaniu i przędzeniu, prace przygotowawcze, tkanie ręczne, tkactwo mechaniczne, zasady funkcjonowania i nomenklatura poszczególnych ich części, maszyny Jacquard'a. Zasady ogólne uchronienia się od wypadków.

*Tkactwo, 5 g. tyg.* (Uwaga. Lekcje mają być ilustrowane wykresami graficznymi).

Klasyfikacja tkanin. Zasady wiązania. Wiązania proste i złożone. Tkanie na jednej osnowie i na wielu osnowach. Linje i kwadraty, otrzymane zapomocą różnego rozmieszczenia nici, wątek kolorowy, wplątany w osnowę, czesanie.

Element. wiadom. o obliczaniu kosztów w fabrykach tkackich.

*Cwiczenia praktyczne, 12 g. tyg.* Tkanie na warsztatach tkackich i maszynach Jacquard'a, tkactwo maszynowe. Montaż i demontaż maszyn tkackich, połączone z opisem wykonywanych czynności.

#### Sekcja przemysłowa.

##### d. Żeńska.

*Arytmetyka i rachunkowość, 3 g. tyg.* Nauka rachunkowości ma dać uczniom umiejętność prowadzenia rachunków w domu lub warsztacie. Ćwiczenia praktyczne z tego zakresu.

*Wiedomości przyrodnicze, 2 g. tyg.* Uczennice, które już w 1-ym i 2-im roku nauki zapoznały się z budową ciała ludzkiego, z roślinami użytecznymi w kuchni, w tkactwie, w medycynie i z roślinami szkodliwymi, i posiadały najelementarniejsze wiadomości z chemji, obecnie reasumują te wiadomości. Chemja w związku z produktami spożywcami i ekonomją gospodarstwa domowego.

*Gospodarstwo domowe, 3 g. tyg.* (Uwaga: Nauka gospodarstwa domowego odbywa się w ciągu wszystkich trzech lat nauki szkolnej).

Znaczenie i celowość prac około utrzymania w należytym porządku domu, mebli i ubrań. Pranie, prasowanie, przygotowywanie posiłku. Zasady higieny osobistej i rodzinnej, hygiena dziecięca, pielęgnowanie chorych.

*Towaroznawstwo:* Materiały tkackie i spożywcze, miejsce zastosowania w domowym gospodarstwie i w robotach kobiecych.

*Cwiczenia praktyczne, 12 g. tyg.* Jak w roku I-ym i II-im.

Na zakończenie jeszcze jeden drobny szczegół, wyjęty z rządowego programu szkół *di avviamento al lavoro*, z jego części, traktującej o wykształceniu ogólnem, a interesujący specjalnie polskiego czytelnika: oto pośród sześciu książek, poleconych do czytania w szkole, z których nauczyciel wybierać ma łatwe wyjątki, służące do rozwijania w uczniach uczuć moralnych społecznych i religijnych, wymienionem jest *Quo Vadis* Sienkiewicza.

## SPRAWOZDANIA I OCENY.

*ŹRÓDŁA DO DZIEJÓW WYCHOWANIA (Wybór).* W dodatku *Album ilustracji do dziejów wychowania. Część I. Od starożytnej Grecji do końca w. XVII. Wybrał i objaśnił Stanisław Kot. Nakład Gebethnera i Wolffa. Kraków 1929. Str. VIII + 382 + 2 nl. Ryc. 62.*

Praca p. prof. St. Kota, najwybitniejszego u nas znawcy dziejów wychowania, ukazuje się bardzo na czasie, czas bowiem najwyższy, aby zerwać z szablonowym systemem szkolenia młodych sił nauczycielskich, których potrzeba dziś coraz więcej (ostatnie roczniki dzieci w wieku szkolnym!). Młódz naszych seminarjów i kursów nauczycielskich nie chce i nie powinna zresztą poprzestawać na kompendjach historii wychowania. Rozumie ona, że nie jest przeznaczeniem informacji podręcznikowych, aby tkwiły jako martwy balast w umysłach przymusowych czytelników książek nakazanych, że żadne streszczenie poglądów takiego np. Rousseau'a lub Pestalozziego nie da tej podniety do samodzielnego wysiłku twórczego, co jeden rozdział z „Emila” (choćby owa świetna analiza walorów pedagogicznych bajki Lafontaine'a) lub z „Lienharda

i Gertrudy". Albowiem — jak słusznie powiada prof. Kot w swej przedmowie — „dopiero z bezpośredniego zetknięcia się z materiałem źródłowym przeszłości możemy poznać, jak idee rodziły się z podłoża społecznego i kulturalnego, jak się utwierdzały i zwyciężały". Albowiem z chwilą, gdy poznamy rodowód idei pedagogicznych, „mahierają barwy i życia, pociągają nas i przekonują", udzielając nam zarazem, przez bezpośrednie zetknięcie z umysłami wielkich myślicieli, „potężnego zapasu energii."

Przyznać należy, że zadanie, jakie postawił sobie wydawca — „wydobyć to, co jest najlepsze, najżywsze, najciekawsze", co jednocześnie „najlepiej charakteryzuje epokę" i zawiera treść najbardziej kształcącą dla dzisiejszego czytelnika, rozwiązane zostało naogół bardzo szczęśliwie. Całe epoki, jak starożytność helleniska i grecko-rzymska, średniowiecze wczesne i późniejsze, odrodzenie i reformacja, wreszcie zwrot ku realizmowi w w. XVI — XVII — występują przejrzyście w świetle przytoczonych tekstów źródłowych. A nie są to bynajmniej krótkie fragmenty, jakie się nieraz zdarza spotykać w rozmaitych wypisach historycznych i filozoficznych; wychodząc ze słusznego stanowiska, że „ustępy wybrane nie mogą być zbyt krótkie, jeżeli mają pokazać indywidualność autora", podaje wydawca najesencjonalniejsze, najkapitałniejsze rozdziały dzieł klasycznych (np. Montaigne'a o wychowaniu dzieci, Descartesa o metodzie badania naukowego, Fénelona o kształceniu dziewcząt i inn.), niekiedy zaś pewne dokumenty umieszcza w całości (rozmaite listy, wezwania, instrukcje, przepisy, dyplomy i t. p.).

Źródła do dziejów wychowania w Polsce, uwzględnione dość obszernie w Wypisach prof. Kota, zyskują bardzo wiele na umiejętnym rozkładzie całego materiału: związek między dążnościami polskich myślicieli pedagogicznych (Frycz Modrzewski, Marcius, Gliczner, Statorius, Petrycy), a prądami ogólnoeuropejskimi uwypukla się dopiero w ten sposób z dostateczną wyrazistością, zwłaszcza o ile chodzi o epokę reformacji.

Kto wie, jak ubogą jest nasza przekładowa literatura pedagogiczna w porównaniu chociażby z czeską, oceni ogrom pracy, podjętej bądź przez samego wydawcę, bądź z jego inicjatywy przez inne osoby, celem przyswojenia naszemu piśmiennictwu *większości* autorów i tekstów, figurujących w „Źródłach". Bardzo staranny skorowidz rzeczowy ułatwia posilkowanie się obfitym materiałem, dołączone zaś album ilustracji ożywia źródła pisane i zbliża nieraz bardziej czytelnika z daną epoką niż najbarwniejsze wyjątki z listów, biografij i pamiętników.

Zgadając się z poglądem prof. Kota, że niepodobna na niewielkiej przestrzeni druku zmieścić wszystkiego, co by się z literatury pedagogicznej minionych wieków... pragnęło przytoczyć, chciałbym jednak wyrazić życzenie, aby w następnym wydaniu „Źródła" uwzględnione zostały — obok wyjątków z „Rzeczypospolitej" — słynne ustępy z „*Protagoras*", zawierające sformułowanie i uzasadnienie zadania wychowawcy, następnie wyjątki z „*De Institutione Feminae Christianae*" *Vivesa*, który badał pierwszy w tem dziele występuje, o półtora wieku przed Fénelonem, z programem wychowania dziewcząt; wreszcie godziłoby się umieścić parę ustępów z dzieł angielskich myślicieli pedagogicznych, inaczej bowiem czytelnik niesłusznie uważać będzie Locke'a za najbardziej reprezentatywną postać pedagogiki angielskiej przed w. 18-tym.

Miałem już sposobność zaznaczyć w omówieniu pracy p. Dresslera (ob. Nr. 9 „Pracy Szkolnej" z r. b.), że Locke nie był bynajmniej pierwszym, który, ze użyję słów prof. Kota, „wychowanie fizyczne postawił na równi z innymi działaniami, oddając mu w oasis „*pierwszeństwo*", tutaj zaś muszę stwierdzić, że miał on w osobie *Gailharda*, autora „*Compleat Gentleman*" (1678) bezpośredniego poprzednika, który sformułował *wszystkie* poglądy pedagogiczne, zawarte w „*Myślach o wychowaniu*" Locke'a. Pierwszym jednak oryginalnym pisarzem pedagogicznym był na gruncie angielskim *Tomasz Elyot*, autor traktatu „*The Governour*" oraz specjalnej rozprawy o *wych-*

waniu fizycznym („The Castle of Health”), która jeszcze przed końcem w. XVI ukazała się aż w dziesięciu wydaniach.

Miejmy nadzieję, że część II „Źródła”, której ukazania się oczekujemy z niecierpliwością, uwzględni dzieje angielskiej myśli pedagogicznej w szerszej mierze, niż część I, tembardziej, że myśl ta, poczynając już od Locke’a, oddziaływać zaczyna coraz wybitniej na kształtowanie się pedagogiki kontynentalnej (Defoe, Swift, Shaftesbury, Bentham, Lancaster, Owen, Carcyle, J. St. Mill, Spencer i inni).

Dr. St. Rudziński.

Józef Syska: *Elementarz Samouczek — Mysłowice.*

W „Pracy Szkolnej” Nr. 9 z r. 1929 umieściła p. Młodowska swoje uwagi o Elementarzu - Samouczku Józefa Syski. Uwagi te, aczkolwiek szczegółowe, nie wyczerpują założeń Samouczka, w niektórych nawet miejscach wykazują niezrozumienie przez autorkę recenzji układu i założeń Samouczka (nie Samouka). Musimy się na to zgodzić, że Elementarz - Samouczek, jak sam tytuł wskazuje, przeznaczony jest do indywidualnej i samodzielnej pracy ucznia. To jest system pracy. Jeśli chodzi o metodę pracy, to Elementarz ułożony jest ściśle według metody wyrazowej. Nie rozumiem więc, dlaczego p. M. uważa Samouczek za ułożony podług metody analitycznej. Wątpliwość pewną mogą nasuwać litery czerwone przy obrazkach. Mam wrażenie, że w tym wypadku chodziło autorowi jedynie o wyraźne przedstawienie kształtu pojedynczych liter, nigdy zaś o zaznajomienie dziecka z ich brzmieniem, a nawet z oddzielnym pisaniem. Uczeń nie analizuje wyrazu. Wprawdzie po trzeciej serji następuje analiza, ale z własnej praktyki wiem, że u większej liczby dzieci z powodzeniem można ją stosować dopiero po serji piątej.

Na zarzut, że obrazków z symbolami wyrazowymi jest za mało, odpowiem, na podstawie własnej praktyki, że ich jest dosyć, a autor czyni próby, by nawet zmniejszyć ich liczbę.

Wyrazy „niedźwiedź”, „dżdżownica” uważa p. M. za zbyt trudne dla dziecka. Miałem takie wypadki, że dziecko z pamięci przepisało, dżdżownica, a przeczytało żmija. Błąd był w tem, że przeoczywszy, nie objaśniłem dziecku obrazka, a dziecko mimo to podpisało obrazek. Dziecko ujmuje symbol, wyraża wzrokowo i po parokrotnem skopjowaniu potrafi go z pamięci narysować (napisać). Elementarz jest przeznaczony do nauki indywidualnej. Autor musiał więc użyć wyrazów konkretnych — znanych dziecku. Jak przedstawić na obrazku łatwy wyraz: dżuma?

Przyznaję autorce recenzji słuszność, że w Samouczku brak ciągłych zdań, że dziecko po poznaniu kilku wyrazów pragnie o tych wyrazach układać zdania. Ztemu można w ten sposób zaradzić, że nauczyciel sam sobie układa odpowiednie zdania i rozdaje je dzieciom, ale nie prędzej, jak po trzeciej serji, kiedy część dzieci zaczyna już czytać.

P. Młodowska zarzuca, że litery duże w Samouczku występują bez żadnego zastosowania. Elementarz jest przeznaczony do pracy indywidualnej, dziecko uczy się samo poznawać duże litery na wyrazach już sobie znanych. Gdyby autor chciał pisać duże litery w zastosowaniu do imion własnych, to dziewczynka na obrazku np. Ala: mogłaby słusznie zostać Ela, Ola, a nawet Frania.

Na zarzut, że autor niesłusznie rzywa z zasadami kaligrafji Falskiego, odpowiem, że to także kwestja zapatrywania. I tak później musi się dziecko uczyć przyjętych kształtów pisma. Zresztą pismo w Samouczku poza tem, że jest estetyczne, jest dosyć proste, i trudności dziecku nie sprawia.

Słuszne jest zdanie w recenzji, że ułożenie elementarza jest rzeczą trudną. Dlatego też „Elementarz Samouczek” Syski nie powstał przy biurku, lecz oparty jest na praktyce. Nim autor przystąpił do wydania Samouczka, poczynił szereg prób w dwóch klasach pierwszych.

Naówczas teraz miło jest mi upewnić tych nauczycieli, którzy doceniają wartość indywidualnej pracy dziecka przy nauce czytania, że Elementarz Samouczek Syski mo-

żna stosować z powodzeniem. Trudno na tem miejscu mówić o walorach wychowawczych Samouczka. Trzeba wejść do klasy i widzieć dzieci przy pracy. Nauczyciele, którzy umiejętnie pracują przy pomocy Samouczka, nie chcieliby wrócić do dawnej metody. Jeśli znów chodzi o rezultaty pracy, to 10-go stycznia w jednej z klas, gdzie wprowadzono Samouczek, na 44 uczniów 38 czyta już Płomyczek, a są to dzieci 6-letnie. Elementarz - Samouczek Syski jest pierwszą próbą powszechnego zastosowania w szkole takiej pracy indywidualnej, która prowadzi dziecko do zdobycia sztuki czytania bez pomocy nauczyciela.

*Kujawski Emil, Katowice.*

*D. Gayówna. Dobroczyńca ludzkości. Ludwik Pasteur. Nakł. Księg. Św. Wojciecha w Poznaniu. Str. 157.*

Pojawiła się niedawno książka o dużej wartości z punktu widzenia wychowawczego i przyrodniczego. Postać Ludwika Pasteura wychyla się ku nam z kart tej ślicznej biografii żywa, promieniejąca siłą woli, ukochania nauki i ukochania ludzi. Autorka dała nam wizerunek człowieka genialnego w swej wielkości i prostocie, a kreśląc dzieje jego życia i działalności w sposób bardzo popularny i niezmiernie interesujący, niechybnie porwie czytelnika zarówno młodego, jak i dorosłego. Właściwa biografia została tu bardzo umiejętnie spleciona z jasnym przedstawieniem tych zagadnień, dzięki którym Pasteur zdobył swą nieśmiertelną sławę; więc omówiono rozstrzygnięcie odwiecznego sporu o zagadnienie samoródtwa, sprawę fermentacji, drobnoustrojów, powodujących zakażenie ran i choroby zakaźne zwierząt i ludzi, jak np. wąglik i wściekliznę, szczepienia ochronne i t. d. Mogę gorąco polecić nauczycielstwu i młodzieży tę książkę, budzącą kult dla wielkiego człowieka „który podbił świat, lecz chwala jego nie kosztowała ani jednej łzy.” Sam Pasteur tak pisze: „Z życia wielkich ludzi, którzy znaczyli swe przejście trwałym promieniem światła, ze czcią zbierajmy dla oświecenia przyszłych pokoleń najbliższe słowa, najdrobniejsze czyny, któreby pomogły nam odkryć bodźce, kierujące ich wielką duszą.”

Z tem większą radością należy powitać tę dobrą i ciekawą książkę, że tak mało maogół ukazuje się książek przyrodniczych do czytania dla młodzieży.

*Romana Lubdziecka.*

## KSIĄŻKI DLA MŁODZIEŻY.

*Ossendowski F. A. ŻYCIE I PRZYGODY MAŁPKI. Str. 228, Lwów, 1929. Książnica - Atlas. Rys. Mackiewicz. Mała szympaniczka pisze swój pamiętnik, I część zawiera jej życie w dżungli wśród małpiej rodziny, zetknięcie się i walkę z innymi zwierzętami. Część II — to pobyt małpki w niewoli u dobrych i złych ludzi. Małpka w książce są pełne poświęcenia. Ciekawie ujęte reagowanie małej Ket na świat ludzi. Język i wydanie ładne. Dla dzieci 10 — 12 lat.*

*Perzyński Włodzimierz. OPOWIEŚCI NIEZWYKŁE. Wydanie drugie z 5 złust. i okładką Bobińskiego St. Gebeth. i Wolff Warszawa 1299. Str. 1 + 2 neb. Jest to nowe wydanie kilku powiastek — bajek, w których autor w sposób b. dowcipny opisuje „Dudka który chciał zostać dorosłym”, „Szewca — Rozpędka”, „Gałganiarza i Patyczka” i t. p.*

Książka nie jest pozbawiona tendencyj wychowawczych. Głębsza myśl będzie czasem dla dzieci niezrozumiała. Książka ładnie i starannie wydana, zaopatrzona jest ilustracjami St. Bobińskiego. Dla dzieci 10 — 12 lat.

*Perzyński Włodzimierz. UCZNIANKI. Z 4 ilustr. i okładką Mackiewicza K. Gebeth. i Wolff. Warszawa b. r. Nowe wydanie powieści ilustruje życie przedwojenne młodzieży polskiej w Warszawie.*

Bohater jej, Kazio uczeń I klasy, siostrzeniec i wychowaniec pp. Smolickich,

zbankrutowanych obywateli, to urwis, który nie lubi książki, okłamuje wujostwo i nawiązuje znajomość z wyrzuconym ze szkoły — stale wagarującym Klawerem, Ale Kazio ma przytem charakter niepozobawiony honoru, wprawdzie typowo uczniowskiego. Jest to dziecko z gruntu dobre, wporę usuwające się od złego wpływu Klawera.

Książka zajmująca, żywo napisana o postaciach nakreślonych wyraziście, dobrze ujętych psychologicznie. Ale lekceważący stosunek do starszych, pogardliwy do kobiet i niebezpieczny pierwiastek erotyczny w książce, czynią z niej lekturę nieodpowiednią dla młodzieży. Jest to książka z kategorii o dzieciach, nie dla dzieci.

*Rogoszówna Zofja. DZIECINNY DWÓR, Wyd. czwarte. Str. 195. Lwów 1929 Ks.-Atlas Biblioteka Iskterek Przeszłoroczne wydanie pogodnej opowieści o życiu dzieci we dworze na wsi. Gdy ukochana matka choruje, opiekę nad dziećmi obejmuje bona—Francuzka, stosująca inne, przestarzałe metody wychowawcze.*

Książka kończy się dobrze, powrotem zdrowej matki. Obfituje w pogodne i radosne momenty. Typy dzieci ładne i bohaterskie. Język b. ładny, wydanie staranne druk dla młodszych nużący. Dla dzieci 10 — 12 lat.

*Koło bibliotekarek dziecięcych.*

## ODPOWIEDZI REDAKCJI.

*Kol. A. Dawid w Szklennikowie.* Opis lekcji podobał się nam bardzo; nie umieściłiśmy jednak ze względu na przykry temat. Prosimy o nadsyłanie innych podobnych prac.

*Kol. L. Bandura, Ludwigshafen n/Renem.* Dziękujemy serdecznie. Oczekujemy i prosimy o artykuły Szanownego Kolegi.

*Kol. W. Pieśniewska, Chlewnia, p. Grodzisk Maz.* We wszystkich sprawach, o które Szan. Koleżanka zapytuje można znaleźć informacje w książce H. Rowida: Szkoła twórcza wyd. II, także w książce Ziemiowicza: Problemy wychowawcze.

*Kol. Wojtasik, Starca, p. Częstochowa.* Czy nie zechciałby Kolega opracować kwestyi, poruszonych w piśmie „Proszę o głos” w formie artykułu, wykazującego zbytnie zajęcie się sprawami metodologicznymi z zaniedbaniem rzeczy zasadniczych?

*Kol. Zagrodzki Piotr, Czerwińsk.* Artykułu nie zamieścimy.

## SPROSTOWANIE.

W Nrze 1 „Pracy Szkolnej” na str. 21 skutkiem niedopatrzienia autorki wkradła się pomyłka; wiersz 3 od dołu i nast. winny brzmieć: „A więc w oddziale II i III pokazuje się tylko tablice C, tablice A, B, D, odpowiednie złożone, ukryte są za A... i t. d.

*TREŚĆ: W. Sztetnerowa: Rozwój uczuć społecznych u dzieci. — Cz. Szczerbowa: Rozwój ideałów dziecięcych II. — S. Dobrantecki: Co wolę i dlaczego: wypisy czy oddzielne książeczki? — W. Ostafiński: Wobec przebudowy programów. — J. Makaruk: Lekcja o zdaniu orzecznikowem. — Ankieta w sprawie samorządu uczn. — P. Stabrawa: W jaki sposób budować przyrządy. — M. Stecka: Szkoły powszechne we Włoszech. — Sprawozdania i oceny. — Książki dla młodzieży. — Odpowiedzi redakcji.*

**Redaktor: W zastępstwie M. Librachowej — JULJUSZ SALONI.**

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

Odbito w drukarni „Robotnika”, Warecka 7