

# PRACA SZKOLNA



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



*F. MAURETTE*

Przewodniczący Wydz. Badań Międzynar. Biura Pracy.

## JAK UCZYĆ HISTORJI PRACY.

(Odczyt, wygłoszony w dniu 30 lipca 1929 r. w Międzynarodowym Biurze Wychowania. — Kongres Federacji Międzynarodowej Stowarzyszeń pedagogicznych lipiec — sierpień 1929 r.).

Od czasu, gdy Komitet organizacyjny Kongresu umieścił na porządku dziennym swojej sesji obecnej sprawę wykładów historii pracy, kwestja ta, jak również jej referent wędrowali z sekcji do sekcji. Na początku kwestja ta została przydzielona do Sekcji 14-ej, która miała omówić stosunek „szkoły do warsztatu”. Następnie przeszła do Sekcji 6-tej, której zadaniem jest wyszukanie środków właściwych, służących do rozwoju zmysłu spółdzielczości, zmysłu dobrej woli międzynarodowej, pomiędzy działawą całego świata”. Wreszcie zważywszy to wszystko, postanowiono, że, ponieważ kwestja ta interesuje z różnych powodów jedną, jak i drugą sekcję i może nawet tyczyć się nauczania w ogólności, nie byłoby rzeczą niewłaściwą poruszyć ją wobec audytorjum, które łączyłoby współpracowników obu sekcji, a może też i innych członków Kongresu.

Co do mnie, to wszystkie te wędrowki, które odbyłem po papierze różnych programów prowizorycznych, nie były dla mnie przykre i nie zdziwiły mnie; i mogę sobie powinszować, że znajduję się wreszcie na tem miejscu, do którego doprowadziły mnie obecnie; albowiem nauczanie historii pracy, takie, jakie zaczyna się zaledwie zarysowywać w niektórych programach, ze wszystkich działów historii odpowiada najbardziej celom przygotowania dziecka już w szkole do jego pozycji życiowej i dlatego dobrze jest omawiać ją wobec tych, których interesuje przejście od szkoły do warsztatu. Lecz historia pracy, dzieje stałego i powolnego rozwoju we wszystkich krajach przez ciąg wieków tego, co pewien pisarz francuski nazwał „wielkim znojem ludzkim” nadaje się także do tego, ażeby wpajać w dzieci zbożną myśl, że ludzie, bez względu na różnicę rasy i umysłu, stworzeni są z tej samej materji czynnej i myślącej, wszyscy mają to samo zadanie do spełnienia w życiu; a zatem obraz człowieka przy pracy w przeciągu wszystkich wieków i we wszystkich krajach, powinien być przedmiotem zastanowienia się i powinien służyć jako materiał do programów tym,

k którzy chcą w uczniach swoich rozwijać zmysł spółdzielczości i dobrej woli międzynarodowej.

Przedmiot więc mój i ja jesteśmy na swoim miejscu tu — wobec audytorjum tak licznego i dobranego.

## I.

Przedewszystkiem, co rozumiemy pod *historją pracy*? Tego, co według mnie nazywa się historją pracy nie należy mieszać z historją cywilizacji, podobnie, jak części nie należy mieszać z całością. We wszystkich programach historii narodowej w chwili obecnej wyznacza się miejsce dla t. zw. historii cywilizacji. Co jednak rozumie się pod tym wyrazem? Rozwój idei, historję filozofji, historję wyznań, nauk, sztuk, a nawet historję społeczności. Opisuje się życie społeczeństwa każdej epoki, podkreślając to, co w niem było najbardziej charakterystyczne, świetne, historyczne, uderzające, typowe. Gdy się przedstawia dzieje cywilizacji w XVIII we Francji, mówi się wtedy o Wielkiej Encyklopedji, o dziełach Diderota, Jana Jakóba Rousseau'a, Woltera; mówi się o odkryciach naukowych epoki, które są, oczywiście, wielkie; nakreśla się ewolucję filozofji, która doprowadza powoli do idei Praw Człowieka, zdrodzonej w ciągu wieku 18-go, i proklamowanej w 1791 r. we Francji, a następnie rozpowszechnionej w całej Europie; opisuje się życie salonów, kółek, nawet miejsc publicznych i kawiarni, w których twórcy nowych idei tego wieku żyli, rozprawiali i rozmyślali. Wszystko to, łącznie z historją sztuki i literatury, która jest, oczywiście, jej koniecznym dopełnieniem, jest tem, co można nazwać *historją cywilizacji*.

Tak rozumiana historją cywilizacji zdobyła sobie prawo obywatelstwa w nauczaniu już od dłuższego czasu. Lecz to nie jest całkowite ujęcie historii cywilizacji: brak w niej *historji pracy*. W mojem pojęciu historją pracy jest to w pewnej mierze życie podziemne, życie, z którego, jako ze źródła, wytryskują myśli, słowa, utwory, czyny polityczne. Jest to opis sposobu, w jaki działali i żyli nieznanii pracownicy, którzy nie pozostawili po sobie w historii ani imienia, ani dzieła oryginalnego przez siebie podpisanego. Jeżeli wezmę znowu za przykład wiek XVIII we Francji, to historją pracy tej epoki byłaby opisem, jak działali i żyli chłop wsi francuskiej, rzemieślnik w swoim warsztacie, pisarz i nawet student uniwersytetu. Powiedziałem: „sposób w jaki działali i żyli”; rozumiem przez to: jak byli opłacani, co jedli, jak się ubierali, gdzie mieszkali, jak się łączyli w zrzeszenia, w jaki sposób rzemieślnik stawał się majstrem, co to były cechy, jak zmieniali miejsca pobytu, jak odbywali wędrówki poprzez Francję, Europę i niekiedy całą ziemię. To życie różnorodne, ruchliwe i nieznanne wyjaśnia ewolucję myśli. Wyjaśnia ono, w jaki sposób idee Woltera, Rousseau'a rozpowszechniały się po całej Francji, a nawet poza jej granicami dzięki robotnikom, którzy niekiedy sami nie umieli czytać. Robotnicy ci, zmieniając raz po raz miejsce pobytu, słyszeli na prawo i na lewo mniej lub więcej uproszczone lub zniekształcone myśli „filozofów”, wygłaszane przez tych, którzy je czerpali z książek, a niekiedy z gazet, powtarzali je, „przeżywali” wieczorami przy kominku po skończonym dniu ciężkiej pracy i urabiali w ten sposób, prawie niechcący, tę opinię publiczną, bez której wiek XVIII nie dałby w wyniku ani rewolucji francuskiej, ani jej powodzenia w całej Europie.

Jeszcze dzisiaj widzieć można przy zbiegu dwóch ulic Wiednia ko-

lumnę z drzewa, gdzie każdy rzemieślnik, który wyruszał na „wędrówkę po Niemczech” wbijał gwóźdź. Nie wątpię, że właśnie ci, którzy ten gwóźdź wbili a nie pozostawili po sobie imienia w historii, bardziej się przyczynili do tworzenia historii cywilizacji XIX wieku, takiej, jaką była, niż wszyscy książęta dynastji Habsburgów.

Któż może wątpić o tem, że historia pracy potrzebna jest do wyjaśnienia wszystkich innych historii? Jak wytłumaczyć ewolucję polityczną Anglii między końcem XVIII wieku a latami 1830 — 1840, nie wiedząc nic o ewolucji ekonomicznej, która się odbyła w tym kraju, jako skutek wynalezienia pary, powstania wielkiego przemysłu, ześrodkowania się przemysłu w miastach jak również o rewolucji, która z tych faktów wynikała w życiu robotnika brytyjskiego: zmniejszenie się liczby robotników rolnych, powstanie proletariatu robotników fabrycznych, a skutkiem tego było dochodzenie z ich strony swoich praw społecznych, przez co arystokratyczna Anglia zamieniła się na demokrację polityczną.

Jeżeli uczymy historii cywilizacji, nie włączając w to historii pracy, wznosimy pomnik bez piedestału, podajemy fakty bez głębszego ich uzasadnienia. Nie pokazujemy wtedy człowieka żywego, lecz manekin o pięknej powierzchowności, ale bez serca i trzew.

## II.

Ewolucja obecna w nauczaniu historii prowadzi nieuchronnie i koniecznie do nauczania historii pracy. Oczywiście, nie zamierzam przedstawić Państwu tutaj ewolucji metody historycznej od chwili narodzin historii. Lecz spróbuję ukłasyfikować różne kategorie historii, których kolejno uczono w szkołach.

Naprzód była, że tak ją nazwę, historia bohaterska: wybierało się, — może nawet trafnie, lecz w każdym razie dowolnie — *bohaterów* narodowych, bohaterów, którzy się dobrze zasłużyli ludzkości, *nadludzi*, którzy swą czynną osobowość wynieśli ponad przeciętność (niekiedy z uszczerbkiem dla drugich), i pisze się ich życiorys. Jest to historia *ludzi wielkich*, historia w rodzaju Plutarcha. Taki sposób ujęcia czyni ją zajmującą dla dzieci, zwłaszcza małych, ponieważ (do czego powrócę wkrótce) dziecko lubi opis życia *jednostek*; bez względu na to, czy one istniały, czy nie, czy są historyczne, czy tylko utworzone przez wyobraźnię ludzką. Z naszego punktu widzenia historia ta jest, jak w teatrze, pustą sceną, na której śpiewa tenor. Niema tam chórów, niema tłumu, niema ludzkości.

Następnie powstała historia polityczna, gdzie, obok życia ludzi wielkich, opowiada się i wyjaśnia życie polityczne społeczeństw, układ stosunków politycznych między ludźmi. Twórcą jej nie jest Plutarch; jest nim Tucydides. Miała ona swoje piękne dni od Tucydidesa do Carlyle'a; ma je jeszcze teraz i będzie je miała. Tutaj słyszymy nie tylko tenora; osoby, znajdujące się na planie drugim, śpiewają tu swoje zwrotki, słysząc nawet w pewnych wypadkach chór basów i sopranów: pierwsze — to głosy pochwalne, kiedy wszystko idzie dobrze według ustalonego porządku, drugie to głosy rewolucji. Tutaj już przynajmniej jest przedstawiony całości kształt życia publicznego, ale czy da się to też powiedzieć o *życiu społecznem*, lub poprostu o samem *życiu*, bez żadnych dodatków.

W ten sposób dochodzimy do historii instytucyj, obyczajów, cywilizacji. Zrodziła się ona w XVIII wieku. Wolter w swoich „Szkicach obyczajowych”, w „Słowniku filozoficznym” i nawet w „Historji wieku Ludwika XIV” zrozumiał i nauczył rozumieć, że dookoła życia publicznego pań-

stwa lub społeczeństwa należy ugrupować całe życie kraju, zarządzenia, instytucje; należy pokazać nie tylko aktorów, lecz i reżyserów, którzy z poza kulis wprawiają wszystko w ruch, i chór, to jest głos ludów. To właśnie spotykamy już w najdalej idących programach nauki historii.

Do tego wszystkiego należałoby, naszym zdaniem, dołączyć *orkiestrę*, która towarzyszy chwilami z tłumnikiem, chwilami głośno słowom i gościom ludzi, stojących na widowni publicznej. Orkiestra ta złożona jest z ludzi nieznanymi; jej motywy przewodnie podtrzymują i *wyjaśniają* słowa i śpiew aktorów, będących na scenie. Oto, co jest historia pracy.

Wobec tego, że raz już skonzystałem z pomocy przenośni, pozwolę sobie na zastosowanie jeszcze jednej. Historia bohaterów jest *historią* turysty, który, przechodząc przez piękny las, żąda, nie spoglądając na nic dookoła, wprost do wielkiego drzewa, wskazanego mu przez przewodnika i znajdującego się na ładnej i dobrze wygracowanej ścieżce. Turysta ten zaniedbał rzecz zasadniczą: gdyby dookoła nie roztaczał się las drzew - pospolitaków, wtedy piękne drzewo, które jest, że tak powiem, ich bohaterem, równieżyby nie istniało; a żeby wzrosnąć, żywiło się ono wodą, której zapas został utworzony przez ogół drzew. Historyk, który nie uwzględnia tłumów cichych i pracujących, postępuje jak turysta, który widzi jedynie drzewo-bohatera. Historyk życia politycznego i cywilizacji nie popełnia tego błędu: wielkie drzewo nie przekadza mu w dostrzeganiu lasu. Lecz w tej ewolucji racjonalnej historii i jej nauczania jak przedstawia się historia pracy, taka, jak określiliśmy ją powyżej? Zauważamy pod tym względem fakt paradoksalny. Rozumie się, że w naszym nauczaniu historii zajmujemy się daleko więcej cywilizacją, społeczeństwem i „pracą”, niż to czynili nasi poprzednicy. Ale paradoks tkwi w tym, że uwzględniamy przy nauczaniu historii pracy daleko więcej dzieje dawniejsze, niż nowoczesne. Według wielu programów szkolnych dziecko uczy się, jak pracowali ludzie w okresie przedhistorycznym. Wydawano książki, zwłaszcza w Ameryce, a także i w Europie o tem, czem się żywili, jak się ubierali, jakie było współzycie ludzi jaskiniowych, ludzi, którzy mieszkali na wierzchołkach drzew, ludzi, którzy wynaleźli ogień, którzy pierwsi puścili się na wody i morze. Książki te odtwarzają w sposób możliwie dokładny życie epoki, która ginie w pomroce dziejów. Na podstawie kilku przedmiotów dowodowych odtwarza się życie człowieka przedhistorycznego.

I to jest zupełnie proste: człowiek przedhistoryczny o inteligencji nierozwiniętej, był jednostką bezimienną, jedną z wielu. Okres przedhistoryczny nie miał bohatera legendarnego, a jeśli go posiadał, nie miał sposobu, by pamięć jego zachować i przekazać dalej; życie człowieka w okresie przedhistorycznym jest to jedyne życie bezimienne, które można odbudować: jak jadł, jak polował, jak obrabiał kamienie lub kości, jednym słowem, jak *pracował*. Lecz w miarę tego, jak okresy historyczne następują po sobie, jak zbliżamy się do epoki nowoczesnej, praca, życie człowieka nieznanego zatracają się w historii. Można powiedzieć, że dziecko, opuszczając szkołę, więcej wie o tem, jak jadł, żył, mieszkał człowiek jaskiniowy, niż człowiek XVIII w., więcej wie, czem był niewolnik w starożytności, niż poddany w wiekach średnich, o poddanym średniowiecznym wie więcej, niż o rzemieślniku XVIII wieku, o rzemieślniku XVIII w. więcej, niż o robotniku współczesnym. Nie należy się temu zbyt dziwić; w miarę, jak historia zbliża się do naszych czasów, fakty z życia politycznego nabierają dla nas większej wagi; bohaterowie historii

osabiają w sobie monalność i są wzorem postępowania; rzecz prosta, że nauczyciel, który chce ukształtować umysł i duszę uczniów, tem większą wagę przywiązuje do bohaterów i faktów politycznych, bardziej zbliżonych do ludzi, które dziecko pozna, lub do życia politycznego, w którym ono weźmie udział. Nie przeszkadza to, że głębszy wątek historii znika wówczas z nauczania lub pozostaje w cieniu, a występuje chwilami tylko, zależnie od upodobań nauczyciela. I wskutek tego znika częściowo z nauczania historii ten najbardziej istotny czynnik każdej pracy: *wyjaśnienie*.

Pozwolę sobie przedstawić na to kilka przykładów.

Pomyślmy naprzód o rozmaitych okresach życia naszego świata europejskiego czy zachodniego, który zrodził się nad brzegami morza Śródziemnego, następnie objął stopniowo Europę i całą Amerykę.

Przy nauczaniu historii starożytnej opisuje się jak to powiedzieliśmy, życie niewolników. Jest to konieczne: jakże bowiem bez tego życia objaśnić budowę takich cudownych pomników, jak piramidy? Nigdy środkami mechanicznymi owej epoki, wysiłkiem ręki wolnego człowieka, faraonowie, przy największym swoim bogactwie nie mogłoby ich wznieść, gdyby nie istniało niewolnictwo. Jest to sprawa, ujęta z jednej strony. Z drugiej strony dziecko myślące powie sobie: „Dlaczego ludzie ci zgadzali się na życie niewolnicze? Dlaczego, zwłaszcza w epoce greckiej i rzymskiej (w których dzieła filozofów świadczą o rozwoju osobowości ludzkiej), niewolnik, pomijając kilka buntów strasznych, które nie miały jutra, godził się na swój los? Należy dobrze wytłumaczyć, czem był niewolnik w starożytności, w szczególności w Grecji i Rzymie: był on związany z życiem rodzinnem, pracował wspólnie ze swym panem, niekiedy jadał za jego stołem, miał życie zapewnione, jedną tylko był dotknięty klęską, najgorszą może, do której jednak się przystosował: był pozbawiony wolności. Jeżeli nie wytłumaczymy tego, jak można będzie zrozumieć życie w starożytności?

A jak zrozumieć życie w średniowieczu, jeżeli się nie wie, czem był poddany na wsi, rzemieślnik w mieście? Spróbujcie wyjaśnić uczniom swym, czem było arcydzieło cywilizacji w wiekach średnich, wielka katedra, nie mówiąc im o pracach, o wędrówkach grup kamieniarzy, o ich umiejętności, cierpliwości, ich „chęci do pracy”. Była to przecież praca zbiorowa, wykonana przez zespół sumienny osobników skromnych i bezimiennych.

Jak wytłumaczyć odrodzenie, rozkwit życia indywidualnego, umysłu indywidualnego i krytycznego, jeżeli obok życia wielkich malarzy nie opowiemy nic o życiu rzemieślnika, tego, który zgubiony w tłumie, przyczynił się do powodzenia wielkiej sztuki odrodzenia przez swoje wysiłki, próby, przez wynalezienie farb, sposobów pracy, narzędzi, słów, idei? Odrodzenie w przeciwieństwie do życia gromadnego w wiekach średnich, było współdziałaniem mnóstwa małych umysłów indywidualnych, z twórczością pewnej liczby umysłów wielkich, która się przejawiała w dziełach genjalnych. Gdy będziemy tłumaczyć odrodzenie, przeniesiemy myślowo naszych uczniów do Italji, np. do miasta Florencji i pokażemy im życie rzemieślnika florenckiego tej epoki, przejawy jego zmysłu wolności, rozkwit jego zmysłu krytycznego, zanik ducha gromadnego wieków średnich.

Leż podążajmy dalej naszym szlakiem poprzez epoki historii. Nie widzę, mówiłem to przed chwilą, w jaki sposób potrafiłbym wytłumaczyć

ewolucję idei w ciągu XVIII w. i ich wynik, rewolucję francuską, jeśli bym nie opisał życia chłopca XVIII w., który już nie był wcale poddany wieloma warunkami, którego warunki życia jednak były normowane wieloma zarządzeniami średniowiecza; gdybym nie mówił o rozwoju komunikacji (ułatwionej przez sieć dróg), która ułatwiała chłopu przenoszenie się z miejsca na miejsce, i umożliwiała stykanie się z ludźmi podróżującymi oraz wzbogacanie w ten sposób umysłu najnowszymi pojęciami powszechnymi; gdyby nie poruszył życia majstra stolarskiego, pracującego i żyjącego w swoim warsztacie, w własnym domu wraz ze swymi robotnikami i terminatorami, życia drużyny murarzy, która wędrowała poprzez Francję i Europę pod dowództwem jednego z nich i pod opieką „matki”. Nie wiem również, jak wyjaśnić historię polityczną XIX w. nie mówiąc o powstaniu wielkiego przemysłu o ześrodkowaniu się przemysłu i handlu i — co zatem idzie — o nowych warunkach, w których pracuje robotnik fabryczny, subiekt handlowy, buhalter i t. p. Nie można wyjaśnić niczego w naszej epoce, jeżeli nie uwzględnimy rewolucji, która dla mas pracujących rozpoczęła się około roku 1830 i która dotąd jeszcze nie jest zakończona.

To, co powiedziałem o Europie, mógłbym również powiedzieć i o innych częściach świata.

Jak wytłumaczyć „bezruch” w dziejach Chin przez szereg stuleci, jeżeli nie przedstawimy konserwatyzmu i drobnostkowości chłopów chińskich pracujących na małym obszarze ziemi, który uprawiają troskliwie, sami trzeźwi i umiarkowani, poprzestający na małym, cierpliwi i niewyłamujący się z form istniejących? Otóż ta masa, składająca się z 400 milionów ludzi, zaśniedziała w obyczajach praociów, i to jedynie daje wyjaśnienie, w jaki sposób mogła istnieć aż do naszych czasów taka forma rządu chińskiego, oraz taki stosunek innych państw do Chin.

Jak objaśnić historję Afryki do połowy XIX wieku, jeżeli nie opiszemy nietylko przyrody tego „odpychającego” lądu, w głębię którego Europejczycy nie odważali się wtargnąć przez długi czas, lecz również a raczej zwłaszcza, jeśli nie uwzględnimy formy rządu mas Czarnego Lądu, opartego na niewolnictwie i na handlu niewolnikami. Cała historia Afryki równikowej, zwrotnikowej i podzwrotnikowej, jej państw i tyranii, które spustoszyły kraj i zdziesiątkowały ludność, znajduje swe wytłumaczenie w tej pladze, którą był handel niewolnikami.

Jak objaśnić historję Ameryki, wspinały rozwój 14 kolonizacji od brzegów Atlantyku do fal Oceanu Spokojnego, o ile nie poznamy życia tych „śmiełków”, którzy wyruszyli na poszukiwanie pokładów złota i którzy, wtedy, gdy się nie wzbogacili, lub gdy pokłady się wyczerpały, zwracali się do powierzchni ziemi, szukając na niej tego, czego im jej łono odmówiło i stawali się „skwaterami”, cowboyami, farmerami, napół koczowniczymi, napół osiadłymi, przenoszącymi się w całych bandach ze wschodu na zachód. Te „wadęsające się bandy” wyjaśniają całą historję społeczną i polityczną w wieku XIX zarówno lądu amerykańskiego, jak również i australijskiego.

W ten sposób warunki życia materialnego mas pracujących tłumaczą nam historję społeczną i polityczną wszystkich krajów; i bardziej jeszcze tyczy się to naszej epoki niż starożytności.

(Dokończenie nastąpi).

S. M. STUDENCKI.

## ZASADY BUDOWY SZKOLNEGO ARKUSZA OBSERWACYJNEGO.

*Arkusz obserwacyjny szkolny stanowi dzisiaj przedmiot badań i zainteresowań specjalnej komisji jako sprawa niezmiernie doniosła. Podajemy przeto sprawozdanie z dotychczasowych prac — a łączymy z tem sprawozdaniem rzeczową — naszym zdaniem — charakterystykę t. zw. literacką. Propagatorką i inicjatorką tego typu jest redaktorka naszego pisma p. dr. M. Librachowa.*

*Redakcja.*

Arkusz obserwacyjny powstał w związku z rozwojem psychologii różniczkowej, a zrodził się z odczuwanej oddawna w pedagogice potrzeby indywidualizowania w wychowaniu i nauczaniu. Od czasów Rousseau'a i wcześniej głoszono zasadę, że wychowanie dzieci wymaga znajomości ich duszy. Obecnie każdy nauczyciel szkoły powszechnej, a nawet seminarzysta starszego kursu, uważa indywidualizację za główny postulat pedagogiki, psychologję za podstawę nauki wychowania. Tak go nauczono w seminarjum, przyjął to na wiarę, nauczył się na pamięć kilka ładnie brzmiących frasesów, które stanowią jego credo pedagogiczne. Zetknięcie się młodego nauczyciela z praktyką szkolną bardzo prędko wykazuje z przeraźliwą jasnością, że hasła te są na razie nierealne, puste, pozbawione treści wewnętrznej.

Seminarjum nauczycielskie niestety nie powiedziało i powiedzieć nie mogło, w jaki sposób można uzyskać obraz duszy każdego ucznia i indywidualizować w nauczaniu i w wychowaniu. Okruszyny t. zw. „nauki psychologii“, wykładane w seminarjum, głoszą coś niecoś o zmysłach i progach różnicowych, lecz w małym stopniu mogą się przydać w praktyce szkolnej. Innych, bardziej pożytecznych umiejętności, początkujący nauczyciel z seminarjum nie wyniósł, a wyrobić sobie jeszcze nie zdołał samodzielnie, to też zazwyczaj młody nauczyciel zarzuca bezużyteczny balast formułek teoretycznych do lamusa, wskazania psychologii i pedagogiki uważa za błagę, i zrezygnowany z możliwości indywidualizowania rozpoczyna t. zw. „orkę szkolną“, tę szarą, codzienną pracę pańszczyźnianą, nie opromienioną przez wiarę w możliwość stosowania lepszej, skuteczniejszej, naukowej metody pracy. Owa tragedia młodego nauczyciela trwać będzie tak długo, dopóki nauka psychologii nie stanie się istotną dźwignią pracy pedagogicznej, a szkoła terenem bardziej niż dotąd odpowiednim do indywidualizowania w wychowaniu. Tragedja indywidualna nauczyciela staje się w konsekwencji fatalną w swych skutkach tragedją szkolnictwa, które nie może sprostać zadaniom i wznieść się na wyższy poziom rozwoju. Powstaje zatem zagadnienie uzbrojenia nauczyciela w taką wiedzę, która mu się w życiu na coś przyda i ułatwi jego pracę.

Metodyczna obserwacja jako środek poznania psychiki dziecka doprowadziła do konieczności opracowania pewnego schematu, dla użytku nauczyciela. To też w ciągu ubiegłego dziesięciolecia powstały w Niemczech i w innych krajach dziesiątki, a nawet setki t. zw. arkuszy obserwacyjnych, kart szkolnych, kart pedagogicznych i t. p. W ośrodkach uni-

wersyteckich, w których wykładano psychologię pedagogiczną i w których ogniskowała się praca nad podniesieniem poziomu szkolnictwa, podjęto energiczną akcję celem zainteresowania szerokich sfer nauczycielstwa tym ruchem. Przodujące związki nauczycielskie, jak naprz. w Lipsku, Hamburgu i Bremie, poparły te usiłowania, wynikiem czego było powstanie w różnych miejscowościach i niezależnie od siebie, całej powodzi arkuszy niekoniernie o odmiennym charakterze i różnej budowie.

Przeglądając te arkusze, trudno niekiedy pojąć, czem jeden arkusz różni się od drugiego. W wielu wypadkach, niewątpliwie, uwydatniały się zasadnicze różnice, wynikające z odmiennych założeń, lub odmiennych celów, stawianych sobie przez autorów. W innych natomiast wypadkach decydowały prawdopodobnie ambicje stworzenia własnego arkusza lub nieumiejętność koordynowania pracy. Z biegiem czasu potężnie i żywiołowo rozwijający się ruch utknął i wydał naogół dość nędzne rezultaty. Zapisał, z którym nauczycielstwo, przynajmniej jego elita, przystąpiły do prowadzenia arkuszy obserwacyjnych, ochłonął i ustąpił miejsce zrozumieniu ogromnych pietrzących się trudności. Jedną z najważniejszych przyczyn była ta, że arkusze w tej postaci, w której zostały pomyslane przy zielonym biurku, nie wytrzymały ogniowej próby praktyki, okazały się wręcz niemożliwe do stosowania. Jeżeli w poprzednim okresie obserwacja była uniemożliwiona wskutek zupełnego braku wytycznych co obserwować, kiedy obserwować i jak obserwować, obecnie dano nauczycielowi do ręki narzędzie, nieprzystosowane do pracy. Jakgdyby autorowie, wskutek dziwnej, a niepojętej dla nas obecnie obserwacji umysłowej, nie troszczyli się zupełnie o to, czy istotnie wszystkie wymienione w arkuszu cechy są w równym stopniu ważne i potrzebne, czy dadzą się wogóle zaobserwować a w szczególności przez nauczyciela szkoły powszechnej. Arkusze obserwacyjne były układane pod kątem widzenia: co chciałbym się dowiedzieć o psychice dziecka, lub ściślej, co mógłbym się dowiedzieć o niej przy obecnym stanie psychologii eksperymentalnej. Nie uwzględniano przytem w dostatecznym stopniu rzeczywistości szkolnej, stwarzano rzeczy nierealne i niepraktyczne.

Trzeba było poddać gruntownej rewizji same podstawy psychologii analitycznej, by sprostać zadaniu psychografji, przystosowanej do potrzeb życia praktycznego. Z drugiej strony, względy społeczne, głośnie wołanie praktyków, natarczywe upominanie się doradców zawodowych o charakterystyki szkolne, nie pozwalały zasypywać tej sprawy w popiele, należało koniecznie stworzyć coś praktycznego, obmyślić arkusz, którymby mógł operować przeciętny nauczyciel szkoły powszechnej. Poprzednio chodziło o objęcie wszystkich dzieci dla celów poznawczych, lub ogólnie pedagogicznych. Obecnie zaczęto sobie stawiać bardziej skromny, lecz zarazem bardziej osiągalny cel: obserwacja kilku dzieci w klasie, czy to najbardziej zdolnych, czy najbardziej trudnych do prowadzenia, czy upośledzonych pod jakimkolwiek względem. Po za tem zaczęto powszechnie sporządzać i charakterystyki dzieci, kończących szkoły powszechne dla użytku poradnictwa zawodowego. Charakterystyki te obejmowały nie wszystkie dyspozycje umysłu, charakteru, sfery uczucia i woli, lecz jedynie te, które miały bliższy związek z pracą zawodową. Arkusze obserwacyjne, układane pod tym kątem widzenia, oczywiście zasadniczo się różnią od arkuszy z poprzedniego okresu. To też w ostatnich czasach powstały w Niemczech arkusze nowego typu, zharmonizo-



wane z poglądami współczesnej nauki psychologii, i dostosowane do potrzeb życia praktycznego.

Te same przyczyny, które spowodowały w Niemczech mniej więcej przed dziesięciu laty żywiołowy ruch w kierunku prowadzenia metodycznej obserwacji w szkole, oczywiście działały i u nas w Polsce. Szkolnictwo Polski Odrodzonej być może jeszcze w większej mierze, niż szkolnictwo niemieckie, odczuwa wewnętrzną potrzebę wzniesienia się na wyższy poziom rozwoju przez stosowanie metodycznej obserwacji. Przemaszają za tem względy ogólnospołeczne. Poza tem potrzeba indywidualizowania w wychowaniu i nauczaniu jest w naszych warunkach szczególnie wskazana ze względu na indywidualizm, tkwiący w naszym charakterze narodowym. Względy praktyczne i potrzeby pomysłnie rozwijającego się u nas poradnictwa zawodowego stawiają również i u nas te same wymagania w stosunku do szkoły, co w Niemczech. Wprowadzenie do polskiej szkoły metodycznej obserwacji według praktycznie pomyslanego i jednolicie stosowanego schematu jest nakazem chwili, od którego się nie sposób uchylić. Tu i owdzie powstają próby wprowadzenia arkuszy obserwacyjnych (np. w powiecie lubelskim \*); różni autorowie, na własną rękę usiłują ułożyć mniej lub więcej oryginalne arkusze, lecz są to na razie próby fragmentaryczne i niezbyt udatne w wykonaniu. Byłoby marnowaniem wysiłków nie do darowania, gdybyśmy mieli podejmować te próby na nowo i popełniać błędy, które mogły być uniknione. Polski arkusz obserwacyjny powinien z jednej strony oprzeć się na doświadczeniu krajów zachodnich, z drugiej strony, powinien być wytworem własnej myśli, a nie ślepe naśladownictwem obcych wzorów.

Praca konstrukcyjna powinna być zatem poprzedzona przez gruntowną krytykę wszystkich dotychczasowych poczynań na tem polu. Uświadomienie sobie zasad budowy arkuszy obserwacyjnych różnych typów i przemyślenie ich zalet i braków jest pierwszym etapem na drodze ku budowie nowego arkusza. Drugim etapem byłoby sformułowanie pewnych ogólnych zasad budowy arkusza, trzecim etapem — budowa samego arkusza z uwzględnieniem potrzeb i właściwości środowiska, w którym ten arkusz będzie stosowany, wreszcie ostatnim etapem wypróbowanie arkusza przed jego ostatecznym wprowadzeniem z zasięgnięciem opinii nauczycielstwa.

Z inicjatywy Sekcji Psychologów Szkolnych przy Kole Psychologicznem im. J. Joteyko powstała Komisja do opracowania szkolnego arkusza obserwacyjnego. Komisja ta wychodziła z tego założenia, że ułożenie nowego arkusza powinno być dokonane po gruntownym przestudjowaniu samego zagadnienia. Byłoby rzeczą niezbyt trudną dodanie do istniejących lichych arkuszy jeszcze jednego arkusza, o charakterze eklektycznym wątpliwej wartości. Znacznie trudniej przedstawiała się droga obrona przez Komisję; zaznajomienia się z istniejącymi typami arkuszy, wyłuskanie z nich idei przewodnich, i wysnucie pewnych wskazań pozytywnych na przyszłość. Z pośród najbardziej znanych i typowych arkuszy przedyskutowano następujące arkusze: arkusz *berliński* układu Bögena, arkusz *frankfurcki*, arkusz *bremski*, nowy arkusz *hamburski*, arkusz *chemnicki* i *lipski*, arkusz *wiedeński*, arkusze o charakterze psychogra-

\*) W województwie śląkiem arkusze obserwacyjne zdaje się już obowiązuja.

mów *Łazurskiego* i *J. Joteyko*, i swobodne charakterystyki p. *Librachowej* oraz kwestjonariusz *Adlera*.

Komisja uznała, że arkusz *berliński* posiada następujące zalety: 1) arkusz zawiera nie tylko pytania, lecz również i odpowiedzi; 2) arkusz jest krótki, 3) syntetyczny i 4) ułożony jest w terminach zrozumiałych dla nauczyciela. Poza tem komisja upatruje brak w tym arkuszu momentów charakterologicznych co do podstawy uczuciowej, przejawów instynktów i t. p.

Arkusz *frankfurcki* Komisja uznała za bardzo dobry, lecz dla celów szkolnych zbyt wyczerpujący. Arkusz ten, oparty o psychologię indywidualności *Adlera* i poczęści o psychanalizę *Freuda* kładzie ponadto szczególny nacisk na przejawy woli oraz na stosunek dziecka do siebie samego i do otoczenia.

Arkusz *chemnicki* i *lipski* podają tylko nagłówki dyspozycji, pozostawiając nauczycielowi pisanie swobodnej charakterystyki, co nastręcza wielkie trudności.

Arkusz *bremski* stosuje wartościowanie każdej cechy jako dobrej lub złej. Zasady tej Komisja nie aprobuje. Nowy arkusz *Hamburski* cechuje syntetyczność, jasność i logiczność budowy oraz wszechstronne ujęcie osobowości dziecka.

Arkusz układu p. *Bazyckiej* został uzupełniony i częściowo zmodyfikowany do użytku prowizorycznego, zanim nowy arkusz zostanie opracowany przez Komisję.

Arkusz *wiedeński* jako analityczny i zbyt długi został uznany za nieodpowiedni.

Arkusze polskie *Kilańskiego*, *Sierakowskiego* i innych jako mało oryginalne i eklektyczne nie spotkały się z aprobatą Komisji.

Arkusze o charakterze psychogramów *Joteykówny* i *Łazurskiego* jako zbyt długie nie nadają się do użytku praktycznego. Kładą one zbyt wielki nacisk na sferę intelektu i nie prowadzą do ogólnej syntezy. Komisja wypowiedziała się za tem, by przyszły arkusz polski miał charakter dynamiczny, ujmował nie cechy, lecz dyspozycje w ich rozwoju genetycznym.

Metoda *dr. M. Librachowej* polega na pisaniu odręcznej, swobodnej charakterystyki, opartej na bezpośredniej obserwacji dziecka. Charakterystyka taka ujmuje najbardziej jaskrawe i dominujące cechy dziecka. Dopiero po sporządzeniu takiej charakterystyki, wychowawca uzupełnia ją zapomocą schematu. Metoda ta, w zasadzie najlepsza ze wszystkich, według opinii Komisji, nastręcza wielkie trudności dla nauczycieli nieprzygotowanych do czynienia obserwacji i do syntetycznego ujmowania psychiki dziecka. W wyjątkowych wypadkach i w stosunku do dzieci o wybitnej indywidualności podobne charakterystyki mogłyby być stosowane i to przez wybitnie uzdolnionych.

Zaznajomienie się z różnemi typami arkuszy obserwacyjnych niezmierznie ułatwiły zadanie Komisji i umożliwiły wyciągnięcie pewnych wniosków ogólnych. Pomimo to przejście od tego etapu przygotowawczego do pracy konstrukcyjnej, od analizy do syntezy, przedstawia nie małe trudności. Należy jeszcze powiązać ze sobą wnioski, które przygodnie się nasuwały przy rozpatrywaniu poszczególnych arkuszy i przemyśleć zasady budowy szkolnego arkusza obserwacyjnego, jako pewnej całości. Zanim polski arkusz obserwacyjny zostanie opracowany, pozwalamy sobie wysunąć następujące tezy:

I. *Arkusze obserwacyjne są narzędziami pracy w ręku nauczyciela dla osiągnięcia pewnych efektów wychowawczych i poznawczych.* Twórcami arkuszy byli przeważnie naukowcy, teoretycy, umysły wybitnie niepraktyczne, nie posiadający ponadto dostatecznej znajomości szkoły i praktycznego zjawstwa ludzi (*Menschenkenntnis*). Dbali oni więcej o konstrukcję logiczną swych schematów, niż o użyteczność i zdolność do pracy swego wytworu. Kryterjum dobroci arkusza obserwacyjnego jest jego przydatność do tych celów, do których on został stworzony. Z tej zasady, tak prostej i oczywistej, że niemal banalnej, a mimo to stale przeznaczonej, wynikają dalsze konsekwencje.

II. *Arkusze obserwacyjne, ujęte w tym rozumieniu, jako narzędzie pracy, powinny być celowe i racjonalne w budowie, t. j. dostosowane do jakości materiału, do którego to narzędzie jest przeznaczone i do właściwości tych, którzy tym narzędziem operować będą.*

III. Celowość arkusza polega na tem, że 1) wyswietlała te i tylko te właściwości psychiki dziecka, które mają symptomatyczne znaczenie dla wychowawcy dla celów dajagnostycznych, 2) ujmuje psychikę dziecka jako pewną strukturę dynamiczną, a nie konglomerat cech.

Z powyższego punktu wynika, że arkusz powinien być wolny od balastu pytań, które stanowią  $\frac{3}{4}$  dotychczasowych arkuszy. Nie chodzi o to, by arkusz był wyczerpujący, by zawierał te same nagłówki, co szkolny podręcznik psychologii, lecz o to by ujmował rzeczy istotne, pomijał zbędne i drugorzędne. Pytania tego typu: jaki jest rodzaj pamięci, do liczb czy do słów, do faktów, czy do formułek i t. p., czy ujmuje stosunki współrzędności, podrzędności, nadrzędności i t. p., mogą być śmiało pominięte. Podobne pytania o zbyt analitycznym charakterze utrudniają niezmiernie syntezę, im bardziej są drobiazgowo, tem bardziej przesłaniają ogólny obraz psychiki dziecka.

IV. Racjonalność budowy arkusza polega na tem, by posługiwać się nim mógł każdy przeciętny nauczyciel szkoły powszechnej. Arkusz powinien zatem uwzględniać: 1) stopień przygotowania psychologicznego nauczyciela i jego poziom inteligencji, 2) warunki w których nauczyciel pracuje, t. j. liczyć się z jego przeciążeniem pracą, nie nakładać na niego obowiązków, którym on sprostać nie jest w stanie. Najlepszy arkusz typu Łazurskiego, wymagający od nauczyciela wielomiesięcznej, a nawet kilkuletniej pracy nad jedną charakterystyką, powinien być uznany za nieodpowiedni, 3) arkusz powinien uwzględniać jakość terenu, na którym nauczyciel się obraca. Szkoła nie jest laboratorium psychologicznym, nauczyciel nie posiada ani przyrządów, ani umiejętności przeprowadzania eksperymentów. Niestety większość arkuszy wbrew swej nazwie „arkusz obserwacyjny“, wymagają nie tyle stosowania obserwacji, ile eksperymentu psychologicznego. Zatem arkusz powinien mieścić w sobie tylko to, co podpada pod bezpośrednią obserwację, bez użycia jakichkolwiek pomocy.

Wydaje się, że nieprzestrzeganie tych zasad było główną przyczyną niepowodzenia tak pomyślnie zapowiadającej się akcji wprowadzenia do szkół arkuszy obserwacyjnych. Z przytoczonych powyżej tez wydedukować można cały szereg reguł praktycznych, dotyczących budowy arkuszy obserwacyjnych. A więc:

1. Arkusz powinien kreślić wizerunek duchowy dziecka. Punkt ciężkości arkusza powinien być przeniesiony ze sfery intelektu w dziedzinę charakteru, temperamentu, instynktów i woli.

2. Z pośród dyspozycji charakteru powinny być wysunięte na pierwszy plan te, które przyczyniają się w większym stopniu do kształtowania osobowości dziecka, a zatem instynkt postawienia się i in. popędy, zwiazane z instynktem społecznym.

3. Względy praktyczne przemawiają za tem, by arkusz był a) niezbyt długi, t. j. nie absorbował zbyt wiele czasu u nauczyciela, b) ujęty w terminach zrozumiałych nie wymagał ze strony nauczyciela wielkiej erudycji psychologicznej, c) nie posiadał charakteru zbyt analitycznego<sup>\*)</sup>, ponieważ nauczyciel i wychowawca nastawiony jest przeważnie nie na analizę naukową, lecz na reagowanie, na swoiste, złożone sytuacje szkolne, d) nie wymagał stosowania ani eksperymentu psychologicznego, ani badań testowych, do których teren szkolny nie jest przystosowany.

4. Arkusz powinien uwzględniać warunki domowego życia dziecka. Arkusz powinien zawierać jedynie to, co może być obserwowane gołym okiem. Jeżeli się przeciwstawia niekiedy szkiełko mędrca sercu, które trzeba mieć, i w które trzeba patrzeć, to wydaje się, że arkusz obserwacyjny powinien opierać się raczej na mądrości serca, t. j. na zdolności wczuwania się i na intuicji nauczyciela. Nie sądzę, by badania testowe miały przeniknąć do szkoły aż tak dalece, by stać się powszedniem narzędziem pracy nauczyciela. Byłoby to nawet wręcz niepożądane. Natomiast rzeczą pierwszorzędną wagi jest zaostrożenie u nauczyciela wychowawcy zmysłu obserwacyjnego. Nauczyciel, uzbrojony nie tyle w książkową wiedzę psychologiczną, ile w praktyczne znanstwo ludzi, orjentujący się lepiej w przeżyciach dzieci, rozumiałby głębiej ich dążenia i skłonności, zostałby prawdziwym przyjacielem i rozumnym kierownikiem młodzieży. Do tego celu zdąża arkusz obserwacyjny. Czy cel ten zostanie osiągnięty, zależy w dużym stopniu od tego, czy arkusz będzie praktycznie pomyślany, a przedewszystkiem od poparcia, którego nauczycielstwo mu udzieli.

## DYZIO MARAT.

(*Próba charakterystyki „literackiej“*).

*Jeden z nauczycieli seminarjum pokazał nam list, który otrzymał od swojej byłej uczennicy, zawierający próbę charakterystyki t. zw. „literackiej“, napisanej na podstawie bezpośredniej obserwacji. Ponieważ łączy się to z artykułem p. Studenckiego, zamieszczonym w obecnym numerze, pozwalamy sobie całość, wraz z urywkiem listu i odpowiedzią nauczyciela przesłać do wiadomości naszych czytelników.*

*List i charakterystyka brzmią następująco:*

*Kochany Panie!*

*Zachęcona przez wykłady Pani Marji, zaraz po zorientowaniu się w moich nowych obowiązkach nauczycielskich, przystąpiłam do tworzenia charakterystyk moich wychowanków. Ale ani nie wiem, czy to dobrze robię, ani nie wiem, jak to robić należy, a niema kto pouczyć i poprawić. Niech mi Pan dopomoże w tej trudnej sprawie, albo sam, albo niech Pan*

<sup>\*)</sup> Analityczny w tym znaczeniu, że wymaga stosowania analizy i na analizie poprzestaje.

*to komuś powierzy, żeby trud się nie marnował. Przesyłam taką jedną charakterystykę chłopczyka, którego bardzo lubię. Niech mi Pan odpisze To jest najważniejsza obecnie dla mnie sprawa . . . . .*

„Dionizy Marat, lat 8, oddział pierwszy, opóźniony” — wpisywałam dziś w metrykę szkolną. „Marat” — imiennik wielkiego rewolucjonisty — jaki jest i jak wygląda? Jestże jego miniaturowa, bujnym temperamentem w zawiązku, przyszyłym mścicielem krzywdy ludzkiej, nieprzebiegającym w środkach, ponurym, bezwzględny? A może jest jego parodią, przez ironję losu noszącą to samo miano, tu, w Zawódce, która jest również parodią tego, co postępem się nazywa?

Nie. Dyzio Marat, który chodzi w Zawódce do oddziału pierwszej mojej biednej jednoklasówki, nie jest ani niczyją miniaturową, ani niczyją parodią. Jest sobą. Malutkim, całym „Sobą”. Poprostu, jak przed wiekiem był „sobą” wielki Marat, tak sobą i tylko, sobą jest mały, ośmioletni Dyzio Marat.

Dyzio ma mamę. Mama jest ciągle chora; trudno powiedzieć, co jej brakuje; kaszle i „dużo leży w łóżku”. Ale czasem wstaje i „opiera szmaty”; pewnie to pranie wraza się najgłębiej w pamięć Dyzicia, bo łączy się z czystą, a mokrą jeszcze koszuliną, którą Dyzio na drugi dzień wdziwiać na siebie musi. Mama także jeszcze od czasu do czasu „obrządza” gospodarstwo, a tak na codzień to spełniają te sprawy dzieci, starsi bracia Dyzicia: Stasiak 15-letni i Julek 13-letni i siostra Władzia, co chodzi teraz do czwartego oddziału. I Dyzio miałby także w chałupie dość do roboty, ale najczęściej to wymyka się z domu i gra zapamiętałe na ugorze „w pikora”.

Dyzio ma także tatę, a tato jest bardzo „ucuny”. Co to znaczy? — To znaczy, że tato umie czytać i pisać, że prenumeruje gazetę i dużo jeździ po okolicy; jest to chłop bardzo światły, obyty w świecie, zajęty ustawicznie pracą społeczną w gminie, opiece szkolnej, kółku rolniczym. Dlatego niema go nigdy w domu; dzieci gospodarują na spółkę z chorą matką.

Zaciekawiona Dyziem odwiedziłam państwa Maratów. Ojca, którego znałam dobrze, nie zastałam w domu. Pani Maratowa leżała, jak zwykle, w łóżku. Troje dzieci było w domu, a Dyzio za chatą grał w „pikora”.

Widzę go przez okno. Stoi na rozstawionych nogach, ku przodowi pochylony, z przymrużonemi oczyma — lewą rękę wyciągnął i palcem wskazuje cel: patyki, wbite opodal w ziemię; w prawej zaciśniętej ręce tkwi kij, który zaraz wyfrunie i trafi — zdobędzie łup... Nie, nie trafił.

Pani Maratowa patrzy na mnie niechętnie. Nie lubi szkoły, nauki i nauczycieli; sama jest niepiśmienna. „Ucuność” zabrała jej męża z chaty; byłby nieczytelny, siedziałby w domu; a tak, to ona musi z bolącemi piersiami nieraz nawet orać za niego, bo on zawsze ma coś po świecie do roboty. I teraz dzieci do szkoły posyła, a ona sama zostaje bez pomocy; a panienka „z dzieciemy wydziwiał”. Dyzio więc chodzi do szkoły, bo tak jego „ucuny” tatuś sobie życzy.

Kiedy pierwszy raz przyszedł Dyzio do szkoły, był bardzo oniesmielony i załębiony. Mała figurka tuliła się do ściany w sieni, tuż przy drzwiach wchodowych. Wywołałam pełną niepokoju dziwne nazwisko: „Dyzio Marat”. Nikt nie odpowiedział. Dopiero za chwilę zaczęła go wypychać ku mnie starsza jego siostra, Władzia. Wtedy po raz pierwszy ujrzałam chłopiątko.

Dyzio jest malutki, malusieńki, tłusciutki, dobrze odżywiony. Chodzi do szkoły w szarym watomowanym grubo kubraczku i w lakierkach damskich

na francuskich obcasach. Buźkę ma okrągłą, puciołowatą, włoski kruciućko ostrzyżone, słiczne szare oczka z długimi, czarnymi, jedwabistemi rzęsami. Oczka patrzą prosto w moje oczy i mają w sobie tyle jakiegoś nieokreślonego wyrazu naiwności, ciekawości figlarniej, niewinnego przekornego sprzeciwu, promiennej radości życia. Szczegóły twarzyczki wszystkie razem, to jakby pomoc dla wyrazu tych oczu: nosek, zadarty trochę, wgłębiony jak fasolka, usta dość szerokie z cienkimi wargami, okrągła, różowa bródka.

Od pierwszego wejrzenia zaczęłam „poznawać” to dziecko, starając się zgłębić je jak najdokładniej, jak najwszechstronniej. Dyzio prędko oswoił się ze szkołą i przywiązał do mnie; już po dwóch dniach byliśmy prawie przyjaciółmi.

Dyzio jest bardzo ciekawy; ciągle o wszystko się pyta. Jest w tem trochę zainteresowania samym sobą, lecz więcej zainteresowania światem zewnętrznym: „Dlaczego lata?” — „Dlaczego się kręci?” — „Kto zrobił drzewa?” — albo: „Czy pani się na niego nie „gniwo”, że zapomniał zeszytu”. Trudno to dokładniej określić, jak: Dyzio interesuje się wszystkim i chce wszystko *wiedzieć*.

Z ciekawością łączą się uzdolnienia Dyzia. Dyzio bowiem jest bardzo zdolnym dzieckiem; wlot chwytą wiadomości, łatwo opanowuje trudności. Kiedy ma zajęcia ciche, ustawicznie pracuje z drugim oddziałem. Raz widzę, jak kręci paluszki i myśli, zamiast pisać. — Jak zwykle, Dyzio nie ma wtedy oczu — giną zakryte jedwabistemi rzęsami. I nagle w trakcie całkiem już innej pracy słyszemy głośny wykrzyk Dyzia: „Jest sześć”!

— Dyziu, co ty mówisz? — pytam zaciekawiona.

A Dyzio z zawstydzonym uśmiechem tłumaczy, że zamiast pisać, rachował z dziećmi z drugiego oddziału i tak długo musiał myśleć nad zadaniem, aż dopiero teraz wymyślił...

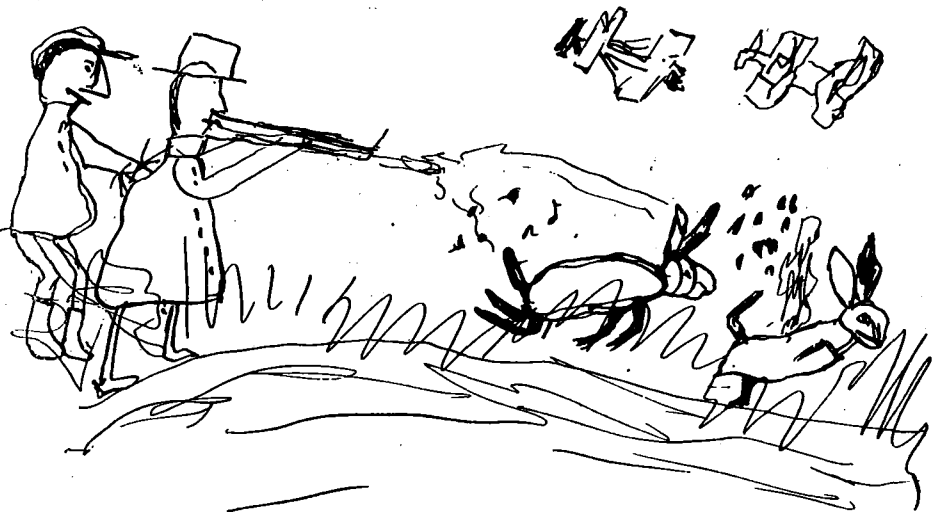
I pamięć ma Dyzio doskonałą. Kiedy opowiem bajkę, Dyzio powtarza ją potem prawie dosłownie dzieciom na pauzie; a umie mówić i to pięknie mówić; już teraz ani nie „boi się”, ani nie „wstydo”; nawet z obcym panem doktorem, który przyjechał do mnie z wizytą, rozmawiał pięknie i mądrze.

Ale nie myślcie, że Dyzio to jakiś średniowieczny sensat. Nie, ta mała figurka ruchliwa jest i figlarna; w tej jego ruchliwości jest coś, co bym określiła jako „skrętność”. Jakby Dyzio ratował nią swe dzieciństwo przed starością swojej mądrości. Raz włożył w czasie lekcji pod ławkę i pociągnął Magdzię za nogę. „Dyziu” — wołam. A on wychyla się z pod ławki z pokornym uśmiechem zawstyżenia, z głowiną spuszczoną. Nie, nie mogę się na niego gniewać. Nawet jego łobuzerstwo jest miłe. A zresztą Dyzio jest tak posłuszny, tak posłuszny, że spełnia zawsze natychmiast każde zlecenie, bez cienia protestu wewnętrznego. Ale... — jeszcze czas zacząć mówić o wadach mego Dyzia, Dyzia Marata.

Tęgo Dyzia wszyscy kochają. O, nie o sobie mówię; bo nauczycielka kochać musi jednakowo wszystkie dzieci. Ale Dyzia kochają dzieci, dzieci z całej wsi. Na pauzie, czy z końcem lekcji, uprzedzają się jedno nad drugie, żeby Dyziem się zaopiekować, Dyzia popieścić. Starsze dziewczynki myją mu rączki i buzię, zawiązują go w chustkę, by nie zmarzył po drodze do domu, a chłopcy noszą go „na barana”, starając się jak najściągłym być dla Dyzia koniem. A Dyzio jest z tego bardzo zadowolony. Swem dobrotliwym nastawieniem wychodzi naprzeciw każdej pie-

szczoście — lubi się pieścić i umie się pieścić, bo tej miłości świata ani nie wyzyskuje, ani nią nie poniewiera. A za doznane dobro potrafi się odwdzięczać. Te dwa jajka gęsie, leżące na oknie, wyprosił od matki dla mnie

Boże nadmienię



On pokazuje

i przyniósł onegdaj popołudniu pięknie w chusteczkę zawiązane; to dar z wdzięczności, że pielęgnowałam w zimie biedne jego rączki, popękane z odmrożenia.

A teraz, Dyziu, kiedyś już stanął przed nami w pełni wszystkich swoich cnót i zalet — teraz wróćmy do owego „ale”. Dyziu, przecież,

tobie się tylko zdaje, że wszystko potrafisz, przecież ty się tylko łudzisz, że wykonasz zadania i ćwiczenia, o które tak natarczywie w szkole mnie prosisz. Nie przychodź już na przyszłość żądać ode mnie nadobowiązkowej roboty do domu, bo przecież, jak zawsze, tak i teraz jej nie wykonasz. Nie z lenistwa, albo z ośpałości. Ale lekkomyślny jesteś, Dyziu, lekkomyślny nieskończenie; albo zapomnisz, albo cię porwie twoja namiętność: ów precudny „pikor”. I zejdzie dzień do wieczora — a ty jutro staniesz przede mną z swą skromną, naiwną minką, z oczyma, przysłoniętymi czarnymi rzęsami i będziesz się wykręcał, że odrobic pracy nie umiałeś, nie mogłeś, żeś zapomniał. Aż zapytam wkońcu, czy mówisz prawdę. Wtedy cichutko powiesz „nie” i złożysz ustatecznie winę na cudnego „pikora”, który jest na to, żeby uwodził takie śliczne — jak ty — dzieci.

Jedną pracę wykona Dyzio zawsze niezawodnie: narysuje. Narysuje z zapałem, z zapamiętaniem wszystko, co mu fantazja nastreczy — choćby nawet pikor miał płakać z tęsknoty za swym ulubieńcem. Oto szkicuje Dyzio moim wattermanem (zob. str. 79):

Może w tem rysowaniu Dyzia sam Bóg się objawia?

*I cóż Ci odpowiedzieć na twoje pytania — droga „Panienko”? Są rzeczy, które zrobić potrafi każdy nauczyciel dobrej woli — są takie, w których „sam Bóg się objawia”. Dyzia Marata, Twojego Dyzia, wprost widzę, czuję, dotykam, słyszę jak mówi, jak śpiewa. Nie wiem, czy da się z tego zrobić schemat, czy uwzględniłaś wszystkie potrzebne cechy, ale wiem napewno, że żaden schemat, żadne wyliczenie nie zastąpi tego, co bije z Twojej charakterystyki — życia. Pisz więc dalej — pisz, jak Dyzio Marat rysuje, wszystko, co wysnujesz jako potrzebę z głębin swej bogatej duszy.*

Orland Sz.

Dr. Józef GOŁABEK.

## NIEMIECKA I FRANCUSKA METODA NAUCZANIA JĘZYKA OJCZYSTEGO.

Wpoczątkowej mowie pedagogicznej słyszy się nieraz nazwy różnych metod, jakkolwiek często istotę ich niezupełnie dobrze rozumiemy. Tak więc metoda heurystyczna jest wszystkim znana z nazwy, a jej długie uprzywilejowanie u nas pouczyło dostatecznie, że nie przyniosła ona pożytku ani nauczycielowi, ani uczniom. Od pewnego znów czasu słyszy się stale o metodzie daltońskiej, która stanowi całkowite przeciwieństwo heurystyki, a przez to równie mało może być pożyteczna, jak tamta, a w obecnych naszych warunkach gospodarczych jest wogóle trudno pomyśleć o jej całkowitem zastosowaniu.

Tak więc do dwóch wymienionych metod odnosimy się negatywnie: do pierwszej dlatego że ośrodkiem w nauczaniu czyni nauczyciela, do drugiej z tego powodu, że pozostawia uczniowi zanađto duży swobody, przez co może go łatwo sprowadzić na manowce.

Nie ulega wątpliwości, że w obecnych naszych stosunkach najwłaściwsza jest taka metoda, która przyjmuje za zasadę skoordynowaną współpracę i nauczyciela i ucznia, a więc która tworzy bardzo harmonijny i celowy zespół.

Tego rodzaju współpraca najbardziej jest widoczna w bardzo roz-



powszechnionej obecnie w Niemczech metodzie, noszącej nazwę szkoły pracy (Arbeitsschule), i przyjmującej się obecnie w bardzo konserwatywnej pod względem nauczania Francji, metodzie współdziałania (la méthode active).\*)

Rozpatrzenie tych obu metod będzie bardzo pouczające, jakkolwiek stwierdzić należy, że ani jedna ani druga nie ogarnęła jeszcze całego szkolnictwa, a jej szczegółowe opracowanie i doświadczenie zamknęło się w tej chwili do szkolnictwa powszechnego.

\*\*

Podstawą szkoły pracy jest obudzenie zainteresowania ucznia dla przedmiotu nauki, opartego na jego woli. Praca więc jego nie wynika jedynie z poczucia obowiązku lub przymusu, ale stąd, że on ją chce wykonać, gdyż widzi w niej coś żywego i pociągającego.

Tak więc szkoła pracy ma doprowadzić ucznia do samodzielnego pojmowania i grupowania materiału nauczania i do odtwarzania go przez nieprzymuszoną pracę. Ta samodzielność pracy, dokonywana przy pomocy różnych środków np. słowa pisanego i mówionego, mimiki, gestu, ołówka, pendzla i t. d., ma na celu wykształcenie wszystkich, znajdujących się w dziecku władz i zdolności.

Zadanie nauczyciela polegać będzie przede wszystkim na rozbudzaniu w dziecku woli do rozwoju, na pobudzaniu jego sił duchowych do wzmacniania tej woli i na podsumieniu mu właściwej techniki do zużytkowania tych sił. Dlatego też nauczyciel w szkole pracy nie jest pośrednikiem w dostarczaniu uczniowi materiału nauczania, on tylko w sposób świadomy i celowy podsuwa go uczniowi, aby go ten mógł samodzielnie opracować, przez co przyzwyczajają go do własnych form pracy nad wykształceniem.

Wskutek tego lekcja w szkole pracy nie przedstawia się tak, że nauczyciel stawia pytania lub wydaje rozkazy, lecz kształci klasę w ten sposób, aby ona sama mogła objąć kierownictwo lekcją; jednym słowem nad zainteresowaniem dla materiału nauczania musi postawić zainteresowanie psychologiczne, czyli nie zaniedbując gruntownej znajomości przedmiotu, musi dojść do gruntownego poznania właściwości dzieci, tak indywidualnie się przejawiających, jak i zbiorowo.

Nauczyciel w szkole pracy nie narzuca się dzieciom, nie kładzie nacisku na swój autorytet, a jest nim jednak, gdyż kieruje lekcją i sprawdza ją na odpowiedniej tory. Metoda szkoły pracy polega więc na odwróceniu dotychczasowego systemu nauczania, gdyż zadaniem nauczyciela nie jest stawianie pytań, lecz przyzwyczajanie dzieci, by one stawiały pytania i prowadziły dyskusję, ale w ten sposób, aby się zanadto nie rozpierchała, lecz wskazywała na pewną jasność i spójność.

Już to samo powoduje zmianę dotychczasowego nastroju klasy: nauczyciel zbliża się do młodzieży i naodwrot; sama zaś nauka zyskuje oparcie o poważny czynnik psychologiczny, polega na budzeniu zainteresowania. Nauczyciel więc po zbadaniu, czy lekcję, zadaną przez niego samego lub przez uczniów, opracowano należycie, porusza jakieś zagad-

\*) Jako podstawowe źródła do zapoznania się z obu metodami służyć mogą: Lotte Müller — Vom Deutschunterricht in der Arbeitsschule, 1929, wyd. 4, (Leipzig, Julius Klinkhardt) i E. Breuil — La méthode active dans l'enseignement de la langue maternelle. (Paris, Larousse).

nienie lub też dzieci w związku z poprzednią lekcją albo z przygotowaniem się w domu lub pod wpływem jakiegoś przeżycia wysuwają temat do dyskusji.

Nadmienić jednak trzeba z naciskiem, że osiągnięcie tego sposobu prowadzenia lekcji nie następuje szybko; samo wyćwiczenie w podobnej metodzie wymaga pracy kilku lat, zanim się dzieci w nią wdrożą, a przytem nauczyciel musi stale czuwać, by nauka stanowiła splot ściśle powiązanych ogniw, które wciąż o siebie zahaczają się muszą. Skoro jednak nauczyciel dojdzie już do opanowania metody szkoły pracy, wówczas jego udział w lekcji może być bardzo skromny, choć nigdy tego rodzaju, by przestał być przewodnikiem w przeprowadzeniu lekcji.

Tak więc jego zadanie polegać będzie na pobudzaniu uczniów w miarę potrzeby do pracy, na wyborze lub przyjęciu odpowiedniego zagadnienia, na prostowaniu stosownie do potrzeby fałszywej opinii, na zachęcaniu bardziej biernych uczniów do współpracy, na zwracaniu uwagi na to, co zostało pominięte, na udzielaniu wyjaśnień, gdy zawodzi wiedza klasy; wogóle jednak nauczyciel unika narzucania zgóry własnych sądów, a gdy się dyskusja ożywi, jest on dłuższy czas słuchaczem i widzem. Jeżeli to osiągnie, to ma zadowolenie, iż przyuczył młodzież do uporządkowanej, swobodnej pracy. Postawa nauczyciela, który niejako staje się przewodniczącym żywej dyskusji, staje się bez porównania miłsza, niż w obecnym systemie. Uwaga jego musi być stale napięta w tym kierunku, by obserwował technikę pracy, badał na co jeszcze powinien zwrócić uwagę, baczył na to, jak uczniowie uczestniczą w pracy, jak się odnoszą do wypowiedzeń kolegów, a więc jak się ujawnia uczucie zbiorowości, a równocześnie czuwa nad tem, by praca była zawsze planowa i zbiorowa.

Ale ważne jest przy tem wszystkim unikanie zmechanizowania. A więc jeżeli uczniowie w czasie pewnej lekcji ustalili pewną ilość wypowiedzeń, nie można dopuścić do tego, by i w czasie następnych lekcji, zwłaszcza gdy wysunie się całkiem inne zagadnienie do dyskusji, posługiwali się schematycznie temi samymi wypowiedzeniami, lecz umieli zdobyć się na inne formy. W przeciwnym razie lekcje mogą się stać nudne, jak są nudne wówczas, gdy nauczyciel wypytuje uczniów według ustalonych pytań.

\*\*

*Ćwiczenia w mówieniu.* W nauczaniu języka ojczystego według omawianej metody kładzie się bardzo duży nacisk na ćwiczenia w mówieniu. Prowadzi się je w początkach nauczania w sposób całkiem swobodny, a więc niezależnie od pracy lub lektury szkolnej, na temat pozornie przygodny, ale w każdym razie celowo obmyślany przez nauczyciela lub podsumięty uczniom. Nauczyciel bada przytem język dzieci, szanując ich właściwości gwarowe, a poprawiając ich błędy.

Następuje w późniejszym czasie rozmowy i dyskusja na temat bardziej określony np. przy rozpatrywaniu jakiejś czytanki lub nowelki. Prowadzenie rozmów i dopuszczenie do dyskusji w związku z lekturą posiada wszechstronną wartość, szczególnie zaś doprowadza do tego, że dzieci nauczą się z czytanych utworów wydobywać odpowiednią wartość, że nabierają ochoty do czytania i rozumienia utworów piękna.

Przy ćwiczeniach tego rodzaju ważne są różne pomoce np. gromadzenie odpowiednich obrazków (z zakresu kultury, architektury, malar-

stwa, etnografii i t. d.), rysowanie w miarę potrzeby, a także przy nadarzającej się sposobności odtwarzanie w formie dialogu lub urządzenie małego teatrzyku w związku z odpowiednim utworem. Wartość wychowawcza tych scenek polega na tem, że dzieci przyzwyczajają się do wspólnej zabawy, nabierają pewnej śmiałości w wypowiedaniu się, użyciu odpowiedniego gestu i t. d.

**Gramatyka.** Nauczanie gramatyki w szkole pracy przetwarza się na naukę języka ojczystego w ścisłem tego słowa znaczeniu. Punktem wyjścia są tutaj nie formułki i gatunkowanie wyrazów, lecz język dzieci, język potoczny, narzecze.

Język dzieci tym sposobem znajduje w nauczaniu szkolnem szerze zastosowanie; z niego zapoznają się dzieci z dźwiękami, które stanowią elementy mowy np. *tik-tak* i z powtórzeniami np. *mama, tata, baba*.

Do wiadomości o częściach mowy dochodzi się nie przez teoretyczny wykład, ale np. przez pytanie: „Co widzę na ulicy”? To doprowadzi nas do wyliczenia pewnych przedmiotów — rzeczowników; wskazanie cech pewnego przedmiotu pouczy nas o przymiotniku, pytanie: „Co robię w ogrodzie?” dostarczy nam kilku czasowników i t. d. To wszystko ułatwi nam dalsze rozpatrywanie właściwości niektórych części mowy, jak rodzaje, liczby, przypadki, czasy, tryby i t. p.

Podobnie rozbiór zdania znajdzie przy badaniu języka dziecka należyte uzasadnienie; dziecko bowiem uświadomi sobie łatwo różnicę między budową zdania, jakie ono tworzy, a zdaniami, które się spotyka w książce lub których używają osoby starsze.

Gwara, którą się uczeń przeważnie posługuje, gdy wchodzi do szkoły, jest poważną podstawą starej zasady pedagogicznej, że nauczanie rozpoczyna się od najbliższego otoczenia ucznia. Stąd to nie wolno nauczycielowi gwary lekceważyć, lecz powoli i stopniowo zwracać uwagę ucznia na różnicę między jego mową a językiem ogólnoliterackim, przyczem oczywiście gwara nie może stanowić specjalnego działu nauki języka, ale tylko punkt wyjścia i pobudkę.

Jako specjalny dział nauki o języku uwzględnia się wiadomości o pochodzeniu wyrazów, traktowane jako wiadomości o kulturze. Szczególnie bierze się pod uwagę nazwy najbliższego otoczenia np. nazwy miejscowości, rzek, ulic, nazwiska, przezwiska i t. p., wreszcie uwzględnia się wyrazy obcego pochodzenia. Dzięki temu wszystkiemu zapoznaje się uczeń z kulturą ojczystą; przyczynia się to również do wyrobienia smaku językowego, do wyczucia, co w języku jest rodzime, a co obce, co potrzebne, a co się da usunąć bez szkody dla języka.

**Ortografia.** Położenie nacisku na etymologię ułatwi też naukę ortografii. Uczeń bowiem po nabraniu wprawy w oznaczaniu pochodzenia wyrazów bez trudu opanuje także jego pisownię, przyczem nie będzie to nauka abstrakcyjna, lecz związana z zainteresowaniem ucznia; znaczną też pomocą mógłby być słownik, układany przez uczniów, a oparty na jakimś specjalnie opracowanym słowniku.

Jak z tego widzimy, szkoła pracy odrzuca całkiem słusznie systematyczne nauczanie ortografii, a więc naukę reguł poprawnego pisania. Poprawność pisania chce oprzeć poza nauką o pochodzeniu wyrazów na poprawnej wymowie, jak również na zupełnie dobrem opanowaniu czytania, co zresztą stoi w związku z wymową. Zwraca się słusznie uwagę na to, że skazywanie wszystkich dzieci w klasie na systematyczne przepisywanie ćwiczeń ortograficznych, zwłaszcza jeśli wiele z nich pisze po-

prawnie, jest zbyt cenne, a nawet bezpożytecznie uciążliwe. Zachodzi jeszcze pytanie, skąd brać wzory do nauczania ortografii? Są one w każdej czytanke, jaką się przerabia, a z której zaleca się wybranie tych wyrazów, które następują pewne trudności ze względu na ich pisownię. To też przesądza sprawę dyktand na jedną regułę np. „ó”, „ż”, gdyż są one zbyt cenne, a natomiast zachodzi potrzeba dyktand, sprawdzających ogólnie ortograficzną biegłość ucznia.

Tak więc w szkole pracy nauka o języku polega na tem, by nie odrywać jej od języka żywego, a więc nie traktować jej jako coś oderwanego, ale jako wytwór wiecznie żywego ducha ludzkiego, tworzącego stale nowe formy.

*Literatura.* Jeśli o nią chodzi, to jako jeden dział nauki języka ojczystego wymaga szczególnie duchowego współdziałania młodzieży, która właśnie w tym względzie okazuje mało zainteresowania. A przecież literatura może się przyczynić do pobudzenia ducha, umysłu, wyobraźni, a w dalszym ciągu wpłynąć w dużej mierze na wytworzenie pewnych poglądów. Poza tem jej zadaniem polega na tem, aby młodzież nakierować ku temu, co zdrowe, doskonałe, wartościowe, ku prawdziwej sztuce, będącej odbiciem prawdziwego życia.

Nauka literatury zaczyna się już na najniższym stopniu nauki, jeśli uczeń ma do czynienia z takimi utworami w książce czyli t. zw. wypisach, które są dziełem wybitnych autorów. Przy ich czytaniu uczeń zapoznaje się z językiem danego autora, jego poglądami i t. d.

Następnym etapem, stanowiącym uzupełnienie lektury z wypisów, a skierowanym ku poznaniu literatury, jest nowela. Tutaj nasuwają się pytania odnośnie do osób, ich właściwości i znaczenia dla akcji, do ich ugrupowania i do ich wzajemnego stosunku, do samej akcji, miejsca, czasu, jej warunków, do problemów, tworzących pogląd na świat, do typowego i symbolicznego znaczenia poszczególnych wydarzeń.

Co się tyczy nauki literatury, przez którą rozumie się często historję literatury, to szkoła pracy stawia jej całkiem różne od dotychczasowych wymagania. Przedewszystkiem zrywa się z dotychczasowym systemem chronologicznym, a utwory układa się według pewnych treści, motywów, myśli, form, zagadnień i zadań życiowych, jak również poglądów na świat, i rozpatruje się w związku z dziejami kultury, etnografją, z jej stosunkiem do przyrody, religji, narodu, państwa, pracy narodowej, życia społecznego, form życia, filozofji, architektury, malarstwa i muzyki.

Tak pojmowana nauka literatury przyczyni się do wytworzenia poglądu na świat.

Wobec tego opiera się literatura nie na porządku chronologicznym, lecz na pewnym krzyżowaniu problemów. To krzyżowanie ułatwia także połączenie literatury ojczystej z obcą literaturą. Jednym słowem można śmiało stwierdzić, że nauka literatury, pojęta w ten sposób, wytworzy bardziej naturalny, zdrowy i swobodny stosunek do niej, bo oparty na głębszem rozumieniu jej stosunku do życia.

\*\*

Na zmianę we Francji poglądów na wychowanie wpłynęły w dużej mierze nowe prądy filozoficzne. Za podstawę przyjęły one ewolucję, która pociąga za sobą mimowolność, wolność i nieprzewidywalność; wobec tego nie można mówić o stałych prawach, gdyż każde z nich jest względne, przybliżone, prowizoryczne.

Ów prąd, oparty na powyższych zasadach, nazywa się intuicjonizmem, który kładzie duży nacisk na działanie; jest to naturalne postawienie sprawy, gdyż istota ludzka najpierw działa, potem stara się zdać sobie sprawę ze swych czynów, później robi doświadczenia w celu sprawdzenia swych domniemań, swych wierzeń i hipotez.

Tak zatem nauczanie, wychodząc z tej zasady, doprowadza od działania do analizy, abstrakcji, klasyfikacji, rozumowania dyskursywnego; postępuje zatem odwrotnie, niż to było dotychczas.

Obok podstaw filozoficznych metoda w nauczaniu, którą nazywamy metodą działania, opiera się w dużej mierze na psychologii, a więc na tych pobudkach wewnętrznych, których źródło nie jest nam znane. Ta metoda daje dziecku prawo rozwoju jego życia wewnętrznego i indywidualnego.

Z drugiej wszakże strony, ponieważ uczniowie mają być przygotowani do życia w społeczeństwie, wobec tego metoda działania, biorąc pod uwagę pierwiastki indywidualne, nie może zaniedbać i pominąć zasady życia zbiorowego np. naśladowania, współpracy, podziału pracy i solidarności.

Tak więc ta metoda bierze za punkt wyjścia życie duchowe dziecka, a następnie doprowadza je do zrozumienia życia zbiorowego.

Metoda działania nie posiada jeszcze dokładnej definicji, jest ona bowiem dopiero zamierzeniem, próbą, ona się tworzy. Zasada owej metody jest bardzo dawna, lecz nie miała ona dotychczas wpływu na wychowanie. Jako podstawę przyjmuje ona nieprzerwaną obserwację dziecka od kolebki do okresu dojrzałości i jego reagowanie na otoczenie. Dziecko wchodzi do szkoły z pewnym doświadczeniem; dotychczasowa pedagogika nie zwracała jednak uwagi na to doświadczenie, lecz raczej je niszczyła. Metoda działania bierze je pod uwagę i przyjmuje je jako punkt wyjścia, a więc pedagog zaznajamia się z tem doświadczeniem i od niego rozpoczyna nauczanie. W ten sposób nauczyciel nie narzuca dziecku odrazu swoich poglądów i swoich przyzwyczajzeń, ale nie zatracając swego autorytetu, wczuwa się w świat dziecka, które do szkoły wstępuje i chce w niej żyć taką samą swobodą i radością, jaką miało w domowym otoczeniu. W ten sposób następuje zbliżenie potrzeb dziecka z koniecznościami szkolnymi i społecznymi.

Pierwszym przejawem życia uczuciowego dziecka jest jego zabawa, z tem też nastawieniem wchodzi ono do szkoły, gdzie następowało zwykle jego przytłoczenie na rzecz abstrakcyjnych formułek, których dziecko nie rozumie. Metoda działania powinna przedewszystkiem wziąć pod uwagę działanie spontaniczne dziecka, które polega na tem, że patrzy ono przedewszystkiem na rzeczy intuitywnie, następnie poznaje racje, które je spowodowały, a wreszcie wrażenia, które je wywoływały. Wobec tego narzucanie dziecku czegoś zgóry, gdy wchodzi do szkoły, jest raczej dla jego rozwoju wewnętrznego szkodliwe, gdyż stoi w przeciwieństwie do jego dotychczasowego duchowego nastawienia. Nie należy więc patrzeć na dzieci, jak na małych ludzi, którym należy narzucać prawa, reguły, przepisy, stosowane do ludzi dorosłych. Jednem słowem szkoła może łatwo istoty, pełne radości i chęci do zabawy, przetrworzyć na smutne i nieszczęśliwe pod pretekstem rozwijania ich umysłu.

Metoda, o której mowa, stawia sobie całkiem inne założenie, a mianowicie werbalizmowi, przygniatającej nudzie szkolnej przeciwstawia

się działanie. Niemąta jej wartość ujawnia się przy nauczaniu języka ojczystego.

*Ćwiczenia w mówieniu.* Nauka szkolna winna się rozpoczynać od zaznajomienia się z doświadczeniem ucznia w celu pobudzenia jego uwagi i poruszenia jego osobistych wspomnień. Już to samo wskazuje na to, że przy nauczaniu języka ojczystego należy wysunąć na pierwsze miejsce czynnik psychologiczny.

Na początku lekcji języka ojczystego nauczyciel żąda od uczniów wypowiedzenia ich wrażeń co do kwestji, która ma być omówiona. W ten sposób uczniowie nabierają śmiałości w wypowiadaniu swych poglądów, przyzwyczajają się do żywej wymiany zdań, popartych ruchem, rysunkiem lub inscenizowaniem pewnej sytuacji, co wywołuje ogromne ożywienie lekcji.

*Gramatyka.* Nauczanie gramatyki, praktykowane z bardzo wielkim pedantyzmem w szkołach francuskich, winno ulec zasadniczej zmianie. Należałoby odrzucić gramatykę ogólną, fonetykę, historję języka i kategorie logiczne, gdyż to wszystko jest przydatne dla specjalisty, a metoda tego rodzaju jest metodą uczonych językoznawców, badających język przy pomocy obserwacji i klasyfikacji. Nie można dla gramatyki wyznaczać specjalnych godzin, jedynie w najstosowniejszej chwili rozpoczynamy jej naukę, wobec czego przestaje ona przerażać uczniów, a zato interesuje ich i bawi. Materiałem, którym się nauczyciel posługuje, jest mowa potoczna. Lekcja zaczyna się od swobodnej rozmowy, przyczem uczniowie winni omawiać dostrzeżone błędy swoich kolegów, które oczywiście należą do fleksji, składni zdania i t. d. To daje sposobność do omówienia tych działów gramatyki. W dalszym ciągu stosownie do ułożonego planu omawia się poszczególne części mowy, związki wyrazów i t. d., w klasach wyższych będą uczniowie mogli opierać się na tekście literackim, co im ułatwi także rozróżnianie stylu poszczególnych autorów.

*Ćwiczenia piśmienne.* Metoda aktywna kładzie duży nacisk na wypracowania piśmienne, gdyż one przyczyniają się do rozwoju umysłu, uczucia i woli. Ćwiczenia piśmienne bowiem na temat swobodny zmuszają do refleksji, doprowadzają do poprawności, ułatwiają unikania błędów, które przy wypracowaniach tego rodzaju dają się łatwo dostrzec. Tematy tych ćwiczeń są całkiem niezwiązane z lekturą, albo też łączą się z nią pośrednio lub bezpośrednio, ale w żadnym razie nie są narzucane przez nauczyciela, lecz zaproponowane przez uczniów, a więc żywo ich zajmujące.

*Ćwiczenia ortograficzne.* Jeżeli się je prowadzi systematycznie z uczniami, nie przyniosą należytego pożytku. Podobnie dyktanda, służące do sprawdzenia poprawnego pisania, nie są należytem sprawdzianem, gdyż właściwie o błędnem lub poprawnem pisaniu uczą najlepiej wolne wypracowania. Dlatego też nauczanie ortografji powinno stać w bezpośrednim związku z ćwiczeniami w mówieniu i pisaniu, a zatem nie można go wyodrębnić jako specjalny dział nauki języka ojczystego. Wypracowania piśmienne dają dużo sposobności do omówienia wielu błędów ortograficznych, które należy opracowywać razem z innymi błędami np. z użyciem odpowiednich wyrażen, zwrotów i t. d.

*Nauka stylu.* Ćwiczenia w mówieniu mają też duże znaczenie dla rozwoju poprawności w używaniu języka, ponieważ podczas przemówień uczniów i to w zdaniach krótkich ma nauczyciel możność stopniowego poprawiania ich błędów i odzwyczajania ich od tych wyrażen lub zwro-

tów, które mają cechy pospolitości. Ale wartość ich polega jeszcze na tem, by dzieci uświadomiły sobie własny sposób wyrażania się, a tem samem aby umiały przeciwstawić swój sposób wypowiedzania myśli takiemu sposobowi, jaki znajdują w różnych książkach różnych pisarzy. Jasne, że to doprowadza do wyrobienia własnego stylu.

\*\*

Zestawienie obu metod poucza nas, że jakkolwiek rozwijają się one samodzielnie, to jednak posiadają wiele podobieństwa, a stosunkowo nieznaczne różnice. Tak więc zasada obydwu tych metod polega na tem, że przyswajanie sobie wiadomości przez ucznia nie jest czysto receptywne, mechaniczne, lecz wynika ono ze współdziałania ucznia dzięki jego żywemu zainteresowaniu. Obudzić się ono może przez przyzwyczajenie młodzieży do stawiania pytań i dawania odpowiedzi bez pobudki ze strony nauczyciela. Ta metoda zabezpiecza ucznia od obojętności i od bezwładu, w jaki popada, gdy cały materiał nauczania otrzymuje gotowy lub gdy ma dla niego zainteresowanie tylko w tej mierze, w jakiej potrafi pobudzić go nauczyciel, zwłaszcza przez postawienie pytania.

Obydwie te metody stawiają sobie za cel nie tylko przyswojenie umysłowi dziecka materiału naukowego, ale chcą one obudzić w uczniu wartości logiczne, emocjonalne i woluntarystyczne, aby mógł to, co sobie przyswaja, przeżyć, wzbogacić się przez to duchowo, aby w przyszłości z nauki mógł wynieść korzyść praktyczną.

Z takiego założenia wynika, że nauka szkolna musi nabrać pewnej koordynacji, że musi ciągle zająć się o pewne zagadnienia życiowe, o doświadczenie, o sprawy codzienne, dostrzegalne i przeżywane. Dlatego też wszystko, co uczeń zdobywa w szkole, musi być poddane zbadaniu w zjawiskach przyrody, w spostrzeżeniach na ulicy lub na wycieczce, w domu w obcowaniu z rodziną, kolegami i t. p.

Obie metody opierają nauczanie na podstawach psychologicznych i obie przyjmują jako punkt wyjścia pewien pogląd filozoficzny: niemiecka szkoła pracy w przeciwieństwie do dawnego intelektualizmu Herbarta opiera się na woluntaryzmie Wundta; francuska metoda aktywności wywodzi początek z intuicjonizmu Bergsona.

Nadmienić warto, że ani jedna ani druga nie rości sobie pretensji do radykalnych zmian, obydwie przesuują tylko punkt ciężkości w nauczaniu na ucznia, a nie na materiał nauczania, chociaż dość często zatrzymują i zużytkowują dawne zasady w nauczaniu.

Cele ich jednak są do pewnego stopnia inne, pomimo nieraz bardzo dużej bliskości w szczegółach. Szkoła pracy odnośnie nauki języka ojczystego pragnie w sobie skupić wszystkie przedmioty nauczania, wskutek czego jest ona koncentracyjna, metoda działania tak daleko nie sięga. Metoda szkoły pracy ma na celu przede wszystkim naukę o ojczyźnie (Heimatkunde), a więc pragnie wychować młodzież w duchu narodowym i patriotycznym. Metoda działania wprawdzie tych celów nie odrzuca, lecz jej główną troską jest język jako środek porozumiewania się jednostki ze społeczeństwem, a więc kładzie ona nacisk na to, by młodzież opanowała go należycie i umiała posługiwać się nim poprawnie z pomocą innych dróg, niż to było dotychczas.

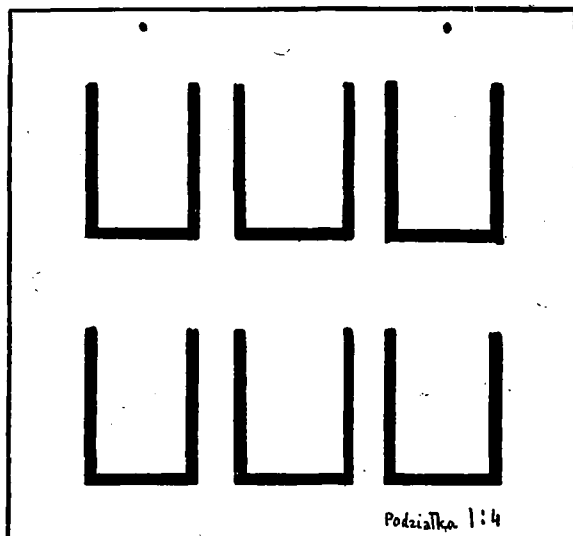
---

---

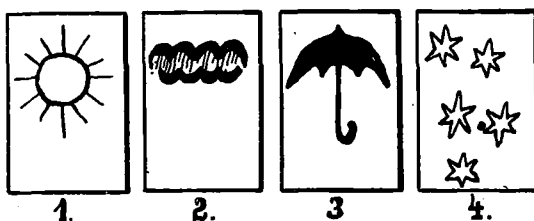
M. KOWALEWSKI.

## JAK PROWADZIŁEM SPOSTRZEŻENIA NAD POGODĄ W KL. II SZK, POWSZ.

Na początku roku szkolnego wykonałem z tektury 6 tablic. Każda tablica miała 6 ramek (patrz rys.). W każdą ramkę można było wkładać kartki.



Na pogadance omówiłem z dziećmi jak będziemy obserwować pogodę i umówiliśmy się, że zapomocą odpowiednich kartek będziemy oznaczali stan pogody. I tak:

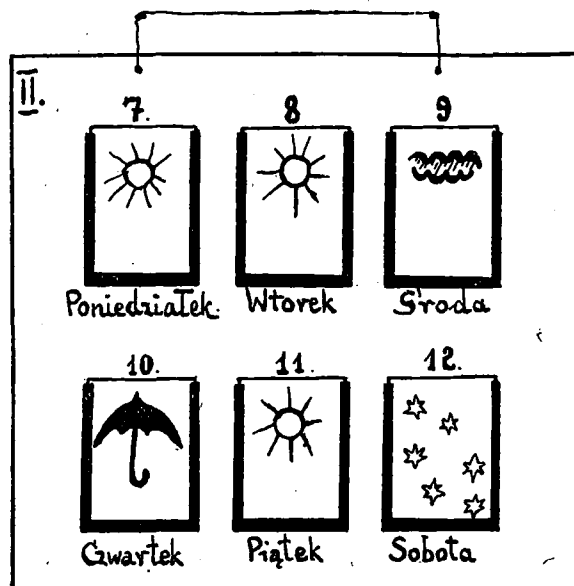


1. Kartka niebieska z żółtym kółkiem oznacza dzień słoneczny.
2. Kartka brunatna z czarnymi falami oznacza dzień pochmurny.
3. Kartka szara z rozpostartym parasolem oznacza dzień deszczowy.

4. Kartka brunatna z białymi gwiazdkami oznacza dzień śnieżny.

Na lekcji robót wykonaliśmy z glansowanego papieru 4 rodzaje powyższych kartek prostokątnych po 30 sztuk każdego rodzaju. Każde dziecko wykonało samodzielnie przynajmniej 3 kartki do naszego kalendarza meteorologicznego. W ten sposób przygotowaliśmy sobie kartki do oznaczania stanu pogody na cały rok.



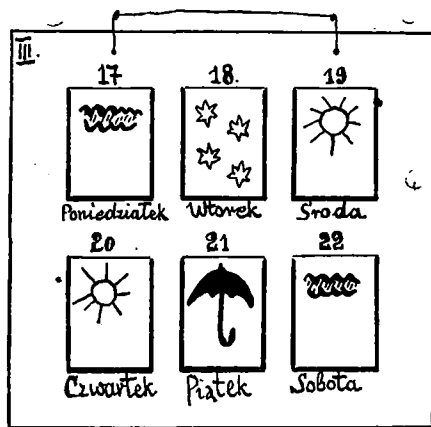
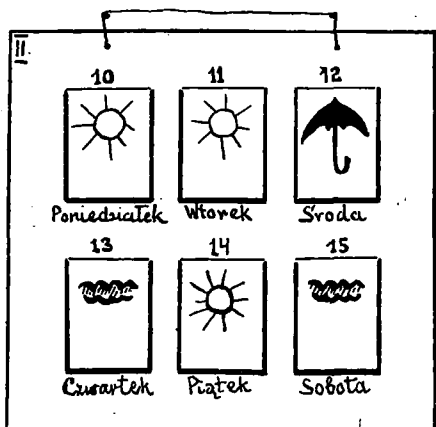


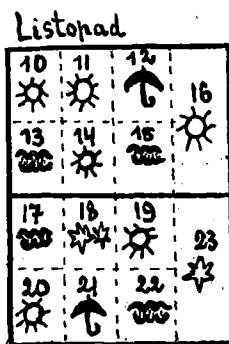
Tak wygląda tablica z obserwacjami w ciągu tygodnia szkolnego.

Jak z rys. widać kartki były ruchome, więc można je było dowolnie umieszczać w ramkach. Dni tygodnia napisane były na tablicy pod odpowiednimi ramkami na stałe; natomiast cyfry wskazujące datę przyklejaliśmy w zależności od potrzeby. Jednocześnie dzieci zaprowadziły sobie zeszyty rachunkowe do notowania naszych spostrzeżeń.

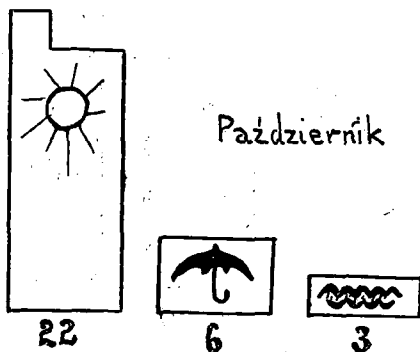
Codziennie podczas dużej przerwy t. zw. gospodarz klasy (dyżurny), a w razie jego nieobecności zastępca, wkładał odpowiednią do stanu pogody kartkę w tablicę, zawieszoną na ścianie, a wszyscy inni oznaczali spostrzeżenie to w swych zeszytach (trwało to 2 minuty).

Na każdej tablicy było tylko 6 ramek, czyli tyle ile mamy w tygodniu dni nauki; tak więc codziennie były robione spostrzeżenia w klasie w dni szkolne. Natomiast w niedzielę lub święta dzieci samodzielnie notowały stan pogody w zeszytach, a następnego dnia sprawdzaliśmy, czy spostrzeżenia były jednakowe. Tak postępowaliśmy i w następnych tygodniach. Dla przykładu podaję obserwacje dwu tygodni miesiąca listopada.





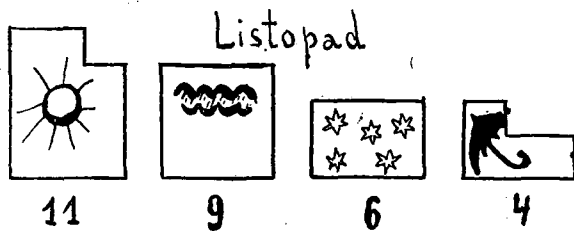
Tak na ścianie.



Tak w zeszytcie ucznia.

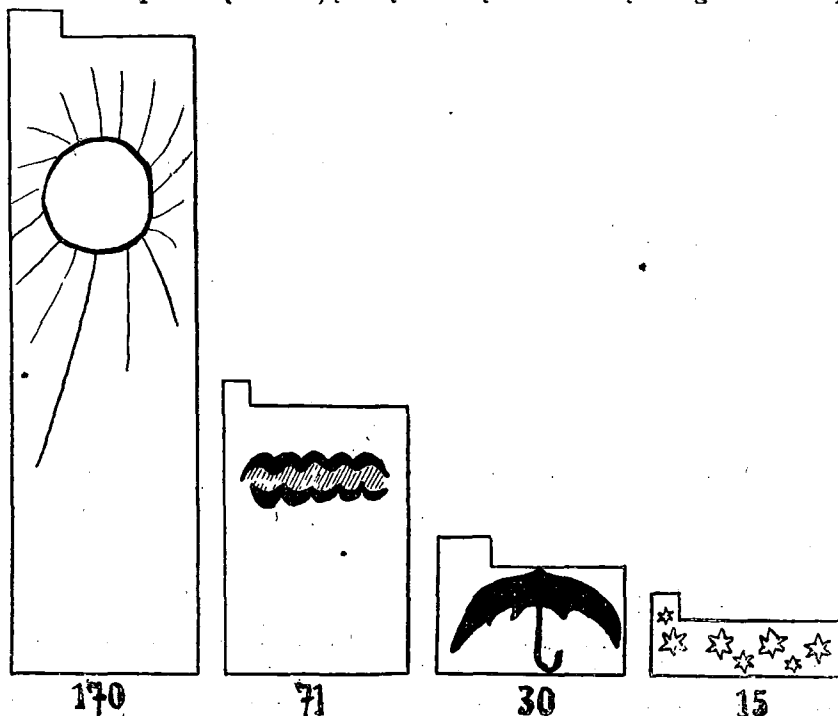
Daje to nam możność obliczyć z dziećmi ile dni w danym miesiącu było słonecznych, ile deszczowych, pochmurnych i śnieżnych. Ile miesiąc miał całych tygodni i ile dni; ile dni ma wogóle; ile dni chodziliśmy na naukę, ile dni było wolnych od nauki. Dane te dzieci notują w zeszytach.

Zebrane wiadomości nad stanem pogody w danym miesiącu zestawiamy z dziećmi i uwidoczniamy na arkuszu białego papieru (patrz rys.)



Podobne zestawienia dzieci notują w swych zeszytach.

W ten sposób posuwając się miesiąc za miesiącem gromadzimy ma-



terjał do pogadańek, a jednocześnie mamy możność wykorzystać samodzielność ucznia przy obliczaniu, zestawianiu i porównywaniu.

W czasie feryj świątecznych dzieci same robiły spostrzeżenia nad pogodą, a w szkole tylko uzgodniliśmy.

Następnie robiłem zestawienia za 5 miesięcy (półroczek szk.). Wreszcie w końcu czerwca zestawiamy zgromadzony materiał i opracowujemy ogólny grafik naszych obserwacji nad pogodą za cały rok szkolny.

Takie obserwacje interesują dziecko, a podjęta praca wyda owoce. Uczeń nauczy się obserwować pogodę i potrafi swą obserwację zanotować w sposób prosty i przejrzysty. Ułatwi to nam wielce pracę przy prowadzeniu dalszych obserwacji w tym kierunku w oddz. III.

M. Kowalewski.

## WYCHOWANIE W PERSJI.

Na początku obecnego stulecia żyła Persja w średniowieczu z punktu widzenia wychowania, ponieważ nie posiadała szkół typu nowoczesnego. Mullachowie uczyli religii, filozofji, języka perskiego i literatury oraz języka arabskiego w szkołach, znajdujących się przy meczetach. Było kilka szkół misyjnych nowego typu, lecz chłopcy mahometańscy nie uczęszczali do tych szkół, ponieważ mieli jakieś dziwne uprzedzenie do chrześcijańskich szkół, chłopcy, chodzący do tych szkół, byli Ormanie, żydzi oraz wyznawcy religii Zoroastra.

Dziś zupełnie inaczej. Uprzedzenie wobec misjonarzy zginęło i mahometańscy chłopcy w wielkiej liczbie uczęszczają do ich szkół. Rząd utworzył szkoły początkowe w większych wioskach oraz we wszystkich miastach. Obecnie istnieje 250 rządowych wyżej zorganizowanych szkół, 250 prywatnych, dozorowanych przez rząd oraz otrzymujących zapomogi rządowe, prócz tego około 100 niezależnych jednostek szkolnych. Liczba szkół misyjnych również się powiększyła, jest ich dzisiaj około osiemdziesiąt. Istnieją dwa kolegia, w których pobiera się wyższe wychowanie, są to „British College” w Ispahanie, założone przez brytyjskie tow. misyjne kościoła anglikańskiego i „College of Teheran” założone przez amerykańską misję presbyterjańską. Pod koniec ubiegłego roku 73.998 chłopców uczęszczało do szkół różnego rodzaju w Persji.

Minister wychowania układa program i wysyła inspektorów do zbadania, czy jego rozkazy są należycie wykonane. Perski język i literatura, historia, arytmetyka, geografia, historia ogólna, przyroda i jeden z języków europejskich — angielski lub francuski są przedmiotami nauczania w tych szkołach.

Do niedawna szkoły dla dziewcząt były w praktyce nieznanne w Persji, ponieważ mullachowie byli przeciwnikami wychowania kobiet. W r. 1911 zwołało kilka emancypowanych kobiet publiczne zebranie — był to pierwszy publiczny wiec kobiet w tym kraju — ażeby dyskutować nad kwestją wychowania żeńskiego. Kilka miesięcy później wniosły one podanie do rządu, ażeby utworzono szkoły dla dziewcząt. Ale rząd nie utworzył ani jednej szkoły żeńskiej aż do r. 1919. Odtąd rządowe szkoły żeńskie pomnożyły się szybko. Dziś liczymy nie mniej niż 40 szkół dla dziewcząt w samym Teheranie. Dość dużo dziewcząt chodzi także do szkół misyjnych i do szkół założonych przez Bahaistów, najbardziej postępowego związku perskiego. Pod koniec roku 1926 było 17.192 dziewcząt, uczących się w szkołach Persji.

Riza Szach Pahalvi, nowy szach, bardzo się zajmuje wychowaniem moralnym. Wszystkie dzieci w państwowych szkołach uczą się szanować rodziców, kochać swoją ojczyznę, i nienawidzić urzędników dających się przekupić oraz cudzoziemców, chcących wykorzystać ich kraj. Poszanowanie dla pracy ręcznej, wstręt do lenistwa i mi-

łość do prawdy są również wpajane. Przedewszystkiem, dzieci bez różnicy płci, są uczonne, że jest ich obowiązkiem pracować nad stworzeniem Wielkiej Persji.

Szach zamierza sprzedać klejnoty koronne celem finansowania projektu Uniwersytetu Narodowego, który to projekt jest rozpatrywany przez parlament.

Tłum. K. Majorkiewicz.

## OGRÓDKI SZKOLNE W ANGLJI.

Ogrodnictwo w Anglji jest bardzo rozwinięte, wiosną kraj cały wygląda jak jeden duży ogród, nie są to jednak kwiaty dzikie, pokrywające pola i lasy, ale sadzone umiejętnie w ogródkach i parkach, gdyż z powodu przeludnienia lasów i nieużytków już się nie spotyka.

Każdy domek otoczony jest ogródkiem nie tylko na wsiach, ale nawet w miastach i miasteczkach, a marzeniem każdego jest tak mieszkać, żeby właśnie ten ogródek posiadać, gdzie poza kwiatami hodowane są warzywa na jarzynki i sałatki dla własnej rodziny. Ruch fizyczny w ogródku po zajęciach biurowych lub fabrycznych jest bardzo pożądanym i wpływa zbawiennie na nerwy pracowników. Dzieci po powrocie ze szkoły mogą pomagać lub bawić się w ogródku i przez to dłużej są na powietrzu.

Zamiłowanie do ogrodnictwa zaczynają już rozwijać szkoły powszechne, gdzie przedmiot ten wchodzi do programu i prawie każda szkoła ma swój wzorowy ogródek. W czasie swego pobytu w Anglji miałam sposobność zwiedzenia kilku wiejskich szkół, a raczej położonych przy nich ogródków, do czego upoważnił i zachęcił mnie nauczyciel ogrodnictwa przy Szkole Rolniczej w Newport, Salop w Anglji. Był on również głównym inspektorem na ten powiat i do niego także należał nadzór nad ogródkami przy szkołach powszechnych. Instruktor powiatowy daje wskazówki kierownikowi szkoły i od czasu do czasu zwiedza ogródki, udzielając rad na miejscu. W razie gdy w danej okolicy objawiają się szkodniki lub zaraza warzyw, pierwsza szkoła powinna podług jego wskazówek przeprowadzić akcję ratunkową i z wynikami zaznajomić działwę. Do ogrodnictwa brane są tylko dzieci z dwóch najstarszych oddziałów i one pod kierunkiem nauczyciela wykonują wszystkie prace w ogrodzie. Ogródki te są rozmaicie organizowane, w zależności od miejscowych warunków.

W pierwszym, który zwiedziłam, ziemia była wynajęta przez nauczyciela, a raczej kierownika szkoły za własne pieniądze i dlatego korzystał on z jednej jego części, gdzie dzieci uprawiały wzorowo warzywa; w drugiej znacznie większej przeprowadzono doświadczenia. Obok wspaniale rozwiniętych roślin, rosły marne, słabe roślinki, żeby dzieci mogły zauważyć, że źle i nieumiejętnie potraktowana roślina w tej samej ziemi ginie i plonu wydać nie może. Błędów takich dzieci potem unikają.

Ładne rośliny ozdobne i kwiaty otaczały szkołę, a żadna z nich nie była kupioną, lecz tu we własnym ogródku lub przyspieszniku wyhodowaną. Poza szkołą za placem dla zabaw był mały basen cementowy z wodą, otoczony kamieniami i kawałkami skał, między którymi były zasadzone specjalne rośliny dzikie w tej okolicy rosnące, które dzieci muszą same wynajdywać, przesadzać do szkolnego ogródka, tworząc swój ogród botaniczny, w którym nawet i nazwy roślin są umieszczone na tabliczkach. W wodzie w basenie rośliny wodne mają dobre warunki do rozwoju, leśne są sadzone pod drzewami, mchy i pnącze znowu koło drzew lub na kamieniach.

Chodzi o jak największy zbiór roślin, ale wyszukanie, podpatrzenie ich wymagań i stworzenie odpowiednich warunków tu w ogródku botanicznym powierzone jest dzieciom.

Kierownik mówił mi, że dziewczynki znacznie lepiej się ogrodnictwem zajmują, a szczególnie w wyszukiwaniu nowych roślin są bardziej spostrzegawcze i nie dają się chłopcóm wyprzedzić.

W drugiej zwiedzanej szkole ziemia była własnością szkolną, a na zakupienie nasion i sztucznych nawozów dzieci złożyły się po szylingu t. j. po dwa złote i utworzyła się jakby spółdzielnia pod kierunkiem nauczyciela. Dzieci udziałowcy (tylko 2 starsze oddziały należały) dawały pracę, uprawiały warzywa, które były sprzedawane w miarę, jak dojrzewały. Każdy tak zdobyty grosz był wpisany do książki i pod koniec roku okazało się, że dochody przewyższyły wydatki i na każdego małego udziałowca wypadło po 8 szylingów. Radość była ogromna. Dzieci tak się powodzeniem zachęciły, że zaraz złożyły po 4 szylingi, żeby im ogródek rozszerzyć i założyć przyspieszniki.

W takim ogródku już doświadczeń nie było, gdyż chodziło o dochody, a dzieci razem z ogrodnictwem uczyły się organizacji i handlu w umiejętnie przemysłowo prowadzonym ogródku.

Dzielny nauczyciel nie żałował czasu i pracy, żeby dzieci wiejskie zaznajomić z ziemią i jej szczodroblivością, i wykazał, że umiejętna praca nad ziemią stokrotnie się opłaca.

Trudno mi powiedzieć, który z tych przykładów jest bardziej godny naśladowania, skłaniam się więc do ostatniego, ale decyzję pozostawiam czytelnikom.

*Helena Dochówna.*

## SPRAWOZDANIA I OCENY.

*Dr. H. Rowid. Psychologia Pedagogiczna. Podręcznik dla młodzieży przygotowującej się do zawodu nauczycielskiego. Wydanie drugie uzupełnione. Gebethner i Wolff 1930 rok.*

Podręcznik Psychologii Pedagogicznej dr. H. Rowida w ciągu niespełna roku został wyczerpany w sprzedaży. Świadczy to zarówno o tem, że podręcznik ten odpowiada potrzebom szkolnictwa, kształcącego kandydatów do zawodu nauczycielskiego, jak również i o tem, że w tej dziedzinie istniała dotkliwa luka. Nie tak dawno młodzież seminarjów nauczycielskich skazana była na pamięć bezmyślnych, wprost absurdalnych formułek ze smutnej pamięci podręcznika Matusiaka. Dużo lepszy, nienaganny pod względem naukowym, lecz jakżeż daleki od życia i nudny Titchener, nie mógł wzbudzić zainteresowania młodzieży do tego przedmiotu, a wiadomości z psychologii, zaczerpnięte z tego źródła, w najmniejszym nawet stopniu nie przydawały się w praktyce szkolnej.

Dr. H. Rowid w przedmowie do wydania pierwszego swego podręcznika zapowiada cały szereg inowacji, które powitać należy z największą satysfakcją. A więc: miast gotowych formułek i definicji do wyuczenia się na pamięć, szukanie wspólnie z profesorem wyjaśnień różnych zjawisk psychicznych, stawianie zagadnień, przeprowadzenie doświadczeń, stosowanie bezpośredniej obserwacji na terenie szkoły ćwiczeń, czerpanie ze źródeł na podstawie podanej bibliografii przedmiotu z szerokiem uwzględnieniem literatury polskiej. Wszystko to dodatnio świadczy o podręczniku dr. Rowida. Niewątpliwie też autor z postawionego sobie zadania w dużej mierze wywiązał się szczęśliwie. Jeżeli fachowa krytyka wytknęła autorowi cały szereg nieścisłości i błędów, popełnionych w I wydaniu (recenzja prof. J. Segala w Nr. 1 — 2 tomu V „Szkoły Specjalnej” i prof. S. Szumana w Nr. 1 — 2 „Chowanny” rok 1929), to stwierdzić należy, że usterki te w II wydaniu w przeważnej części zostały usunięte. Niestety, autor nie uwolnił swej pracy od balastu teorii psychologicznych, wyłożonych zbyt schematycznie i mętnie i niezrozumiałych dla młodzieży ze względu na brak przygotowania fachowego. Na samym początku swej książki autor streszcza coś około 10 kierunków psychologicznych, wymienia tyleż działów psychologii, podaje 63 obcych nazwisk, i to wszystko na kilkunastu stronicach. Każdy z tych kierunków wymaga gruntownej znajomości psychologii ogólnej i dużego wyrobienia umysłowego. Zdaje się, że autor tego nie uwzględnił i liczy się z postulatami dydaktycznym: „non multa sed multum”, jak gdyby chodziło mu więcej o kompletność i o pozory naukowości, niż o istotny cel zaznajomienia młodzieży z podstawami psychologii pedagogicznej. Co prawda autor w przedmowie do II wydania usiłuje usprawiedli-

wić swe stanowisko, mówiąc, że „trudno bowiem wyobrazić sobie dziś nauczyciela wychowawcę, któryby w swem studjum przygotowawczem nie zdobył sobie podstawy, umożliwiającej mu orientowanie się w ważniejszych prądach i kierunkach psycho-pedagogicznych doby obecnej”. Wydaje się, że gwoli temu zadaniu umożliwienia nauczycielowi „orientowania się” w zagadnieniach psychologii współczesnej, autor poświęcił wszystkie walory swego podręcznika. Obawiamy się też, że w wyniku tej orientacji będziemy mieli więcej niż dotąd powierzchownego i pretensjonalnego dyletantyzmu. Rzetelna wiedza w skromnym zakresie wzbudza przynajmniej w nauczycielstwie żywe poczucie posiadanych braków i dążenie do dalszego kształcenia się. Niestety, dla celów samouctwa podręcznik ten też się nie nadaje, wskutek zbyt pobieżnego traktowania najważniejszych działów psychologii. Na 371 stronich tekstu 55 str. autor poświęca zmysłom, 140 stronich dyspozycjom intelektu, a tylko 41 stronich na uczucia i 29 na psychologję woli, reszta poświęcona jest omówieniu innych zagadnień. Należy się spodziewać, że w następnem wydaniu autor usunie ze swego podręcznika niepotrzebny balast nazwisk i teoryj i uwzględni w większym niż dotąd stopniu dział charakteru, temperamentu i woli. W obu wydaniach pominięte zostały konstytucjonalizm Kretschmera i systemy charakterologiczne Ewalda, Heymansa, Klęgasa i innych. Układ materiału również pozostawia do życzenia. Autor w swym podręczniku często powołuje się na poglądy strukturalistów i widocznie skłania się ku temu kierunkowi, tymczasem układ materiału stoi w wyraźnej sprzeczności z psychologją strukturalną. Tradycyjny podział podręcznika na działy, traktujące w tej kolejności o uczuciach zmysłowych, postrzeżeniach, wyobrażeniach, pamięci, uwadze, kojarzeniu i t. d., odpowiada psychologii atomistycznej, lecz razi w psychologii, opartej na pojęciu struktury. Miejmy nadzieję, że autor uzgodni układ materiału z zasadą strukturalnego ujęcia osobowości. Niewątpliwie podręcznik dr. Rowida dużo na tem zyska i w większym, niż dotąd, stopniu odpowiadać będzie swemu przeznaczeniu. Napisanie dobrego podręcznika psychologii przy obecnym stanie tej nauki jest rzeczą niezmiernie trudną. Doskonałe rzeczy nie zradzają się odrazu, to też wypowiedziane powyżej uwagi w niczem nie pomniejszają zasługi dr. Rowida, który podjął się tak trudnego zadania i w przyszłości, miejmy nadzieję, da nauczycielowi do rąk doskonały podręcznik.

S. Studencki.

#### PRASA DZIECIĘCA W ZWIĄZKU SOWIECKIM.

Dwumiesięcznik rosyjski „Nasze Zdobycze” (książka 4-ta), redagowany przez Maksyma Gorkiego, podaje w artykułach Gorkiego i Robińskiej ciekawe wiadomości o prasie dziecięcej w Sowietach.

Pismo dla dzieci „Pionierska Prawda” wychodzi dwa razy na tydzień w 230.000 egzemplarzy, posiada 10.000 stałych korespondentów - dzieci (t. zw. po rosyjsku „dzietkorow”) i otrzymuje 400 listów dziennie. Dwutygodnik „Pionier” posiada 5.000 korespondentów. Pismo dla dzieci wiejskich „Solidarne Dzieci”, wychodzące przy „Gazecie Chłopskiej” w 45.000 egzemplarzach, posiada 3.000 korespondentów i otrzymuje przeszło 100 listów dziennie.

Wymienione pisma wychodzą w Moskwie w języku rosyjskim. Prócz nich istnieje prowincjonalna prasa dziecięca i pisma dla dzieci w językach innych narodów Związku Sowieckiego. „Nasze Zdobycze” obliczają korespondentów dziecięcych w Rosji na 30.000.

Dla zilustrowania roli tych pism przytoczymy kilka charakterystycznych listów.

Pismo „Solidarne Dzieci” otrzymało list następujący: „We wsi Woickie, gminy Popowskiej, Uljanowskiego powiatu i gub. pastuch Michał Nikitin (fornal) pasie krowy i owce razem i jest na własnem utrzymaniu. Obecnie nie ma on co jeść i prosi gminę, żeby mu dała jaknajprędzej chleba, ale ona wcale mu nie dała nawet zadatku. I komsomolcy nie pomagają. Pasie on już drugi miesiąc, i umowa jeszcze nie zawarta, i on pasie i nie wie, za ile i czego. To jest źle i do niczego niepodobne, i komsomolcy nie pracują. Wiedzący”.

List ten, napisany niezdarne pismem dziecięcym na wyrwanym z zeszytu kawał-

ku papieru, wysłany został przez redakcję do Komitetu Wykonawczego odpowiedniego okręgu, tam sprawdzony i skierowany do Związku Robotników Rolnych. Po jakimś czasie redakcja otrzymała odpowiedź od Zw. Rob. Rolnych, w której związek donosi, że z pastuchem Nikitinem zawarta została umowa na 4½ miesięcy od 25.IV do 9.IX 1928 r. z drobiazgowym wyszczególnieniem, co ma otrzymać pastuch Nikitin. Wszystkie dokumenty sprawy znajdują się w redakcji w osobnej teczce.

A oto drugi list: „Uwolnijcie nas od psów. W komińskiej szkole pierwszego stopnia, powiatu sopożkowskiego są 4 grupy. W szkole tej kierownik ma dwa psy. Psy te biegają po całej szkole, jak bezdomne. Na początku szkolnego roku urodziły się szczenięta i łażą ciągle po korytarzu. A dzieci biorą je w ręce. A także psy przeszkadzają nam pracować. Zabierają nam czas. Podczas lekcji otwierają drzwi i wiażą do klas. Zeszłej zimy uczniowie pili wodę z wiadra, z którego piły psy. Mówiliśmy o tem na szkolnem zebraniu uczniów, nie wypuszczajcie wy swoich psów, żeby nie wchodziły do klasy, a teraz w nowym roku szkolnym znowu będziemy się uczyć z psami”.

Naskutek interwencji redakcji kierownik szkoły otrzymał rozkaz od powiatowego Oddziału Oświaty Publicznej, aby nikt w szkole nie śmiał trzymać psów.

Droży towarzysze — pisze korespondent dziecięcy z Kułgajewskiej szkoły, Twerskiej gub. — Dobrze byłoby, gdyby redakcja postarała się, żeby jesienią odbyła się kontrola lekarska w szkole. Było takie zdarzenie. Dwa lata uczył się w szkole chłopiec chory na zaraźliwą chorobę — i nikt o tem nie wiedział. Dopiero teraz nauczycielka zauważyła dużą ropną ranę w ustach. Posłano go do szpitala i lekarz przysłał kartkę, że nie może on uczyć do szkoły. Obecnie on się nie uczy, cała rodzina jest zarażona. Piliśmy z tego kubka, co i on; używaliśmy tych samych książek i mogliśmy się zarazić. Nas bada felczer tylko zewnętrznie, a wewnątrz nie. Słyszeliśmy, że w szkołach miejskich jest lekarz w każdej szkole, chore dzieci usuwają i leczą. Dobrze byłoby tak i u nas. Uczniowie kołgonowskiej szkoły.

Redakcja „Solidarnych Dzieci” wysłała w roku 1929 do września 1000 listów korespondentów dziecięcych dla zbadania i usunięcia rozmaitych „nieprawidłowości” do rozlicznych Komitetów Wykonawczych, Oddziałów Oświecenia Publicznego i t. d. Z tego do września zbadanych zostało 600 listów, a nieprawidłowości usunięte.

Listy korespondentów - dzieci, domagające się usunięcia nadużyć i niesprawiedliwości, stanowią niewielki procent wszystkich listów. Treść listów jest bardzo rozmaita, począwszy od listów krótkich i węzłowatych w rodzaju: „Odpowiedźcie nam na pytania: jak powstało życie na ziemi, skąd się wziął człowiek i kiedy będzie koniec świata” a skończywszy na szczegółowych sprawozdaniach z życia szkolnego i organizacji dziecięcych.

Na zakończenie przytoczymy bardzo ciekawy list uczniów Topsiskiej szkoły: „List do wszystkich uczniów szkoły pierwszego stopnia. Postanowiliśmy rozpisać listy po całym Związku (Republik Sowieckich) i zagranicę. Mamy w szkole mapę i wiemy, gdzie na mapie znajdują się różne republiki, ale według mapy nie jest ciekawie. Chcielibyśmy, abyście napisali nam z każdej republiki i kraju, jakie gałęzie gospodarstwa rolnego uprawia się u was, jaki klimat i jaka gleba, gliniasta czy czarnoziem. Jaką macie wiosnę, lato, jesień, czy zima bardzo mroźna. Czego mają najwięcej: ryżu, pszenicy, jęczmienia czy kukurydzy. Chcemy także dowiedzieć się, jaki stosuje się u was płodozmian, czym orzą — sochą, pługiem czy traktorem. Jaki otrzymujecie plon z hektara. A najbardziej nas ciekawi, co się u was robi dla podniesienia gospodarstwa rolnego. Drodzy przyjaciele, uczniowie. Jeżeli możecie, przyslijcie nam wasze rysunki i opisy gospodarstwa rolnego. Nasza szkoła jest doświadczalna. My uczniowie jesteśmy wszyscy wieśniakami. Czwarta grupa naszej szkoły składa się z 23 uczniów — 9 dziewcząt i 14 chłopców. My wszyscy chcemy się dalej uczyć, bardzo lubimy i chcemy się uczyć. Dowidzenia, drodzy przyjaciele. Czekamy listu od was. Uczniowie 4-ej grupy Topsiskiej szkoły”.

Na list ten uczniowie Topsiskiej szkoły otrzymali odpowiedzi od czwartego i trzeciego oddziału 38 szkół i jeszcze odpowiedzi napływają.

## KSIĄŻKI DLA MŁODZIEŻY.

*Przyborowski Walery. REDUTA WOLI. Powieść historyczna z 1831 r. dla młodzieży. Wyd. czwarte. Str. 156 + 3 nfb. Warszawa 1930 Arcy M., 15 letni Wicłus Pawłow-ski udaje się podczas wojny r. 1831 z Nadarzyną do Warszawy, by zanieść wiadomość o planach rosyjskich, o których przypadkowo usłyszał jego stryj.*

Po przebyciu placówek kozackich, dociera do Warszawy, udaje się do generała Sowińskiego na Wolę i informuje go o planach Paskiewicza. Pozostaje na Reducie Wol-skiej podczas szturm rosyjskiego i jest obecny po lczas śmierci Sowińskiego.

Brak łatwych książek o treści historycznej każe zakwalifikować książkę dla młod-szych czytelników, chociaż język skażony i rój błędów ortograficznych (mających uza-sadniać mowę Wojciechowskiego) — każe się poważnie zastanowić nad szkodliwością takiej pisowni. Dowcip na str. 38 dla małych niezrozumiały, dla starszych — zbyteczny. Rysunki nieładne. Dla dzieci 10 — 12 lat.

*Mieczysław Smolarski. PRZYGODY MŁODYCH PODRÓŻNIKÓW. Książnica-Atlas Lwów - Warszawa 1929. Celem tej książki jest przedstawienie przygód polskich podróżników na tle różnych krajów, różnych epok. Czytelnik dowie się z niej, jak się podróżowało za czasów Bolesława Wstydlwego, Jagiellonów, wojny trzydziestoletniej, Zygmunta II-go, Mickiewicza i t. d. Przed oczami jego pojawią się niezwykle postaci: bracia Benedykta, Radziwiłła Sierotki, Ormjanina Muratowicza, Beniowskiego, Kop-cia, Rzewuskiego Rogozińskiego, Arctowskiego, Dobrowolskiego i innych. Książkę zaleca język obrazowy, piękny i czysty, znane zalety pióra Mieczysława Smolarskiego.*

Sfery zainteresowane: Nauczyciele geografii i historii, młodzież szkół średnich, badacze historii kultury.

*Szafer Władysław. YELLOWSTONE. KRAJ GORAĄCYCH ŹRÓDEŁ I NIEDŹ-WIEDZI. Z 50 ilustr. i mapką. Książnica - Atlas. Lwów — Warszawa 1929. Str. 111 + 3 nfb. Znany profesor Uniw. Jagiel. dał nam doskonały obraz Parku Narodowego w Ame-ryce, oparty o przeżycie osobiste i literaturę o Yellowstone.*

Po zapoznaniu się z historją Yellowstone, dążymy za autorem do Parku Naro-dowego, zatrzymując się przy największych jego osobliwościach: zwiedzamy jego gej-zery i źródła gorące, poznajemy florę i ciekawą, często przyjaźnie spółżyjącą z czło-wiekiem, faunę, oraz potomków dawnych władców puszczy — Indian.

Dowiadujemy się z książki, jaką rolę gra Park Narodowy w życiu Amerykanów i kończymy bezwiednie myśl autora, aby w bliskiej przyszłości zaczęło ważyć i w naszym życiu jego głębsze znaczenie wyobpawowe — spółżycie człowieka z przyrodą i rodzące się na tem tle uczucie przyjaźni.

Młodzieży starszej, żadnej wiadomości o Ameryce i Indianach, dał autor, w myśl swych założeń, rzeczywiście literaturę pouczającą i interesującą. Szkoda tylko, że książ-ka w znacznej swej części jest za trudna dla młodzieży szkół powszechnych. Język b. ładny, trochę nużący. Wydanie staranne. Fotografje liczne i ładne. Na podkreślenie za-sługuje włączenie mapki, dogodnie umieszczonej.

*TREŚĆ: F. Maurette: Jak uczyć historii pracy. — S. Studencki: Zasady budowy szkolnego arkusza obserwacyjnego. — Orland Sz.: Dyzio Marat. — Dr. J. Gołqbek: Nie-miecka i francuska metoda nauczania języka polskiego. — M. Kowalewski: Jak prowa-dziłem spostrzeżenia nad pogodą. — Wychowanie w Persji.—Ogródki szkolne w Anglii.— Sprawozdania i oceny. Książki dla młodzieży.*

Redaktor: W zastępstwie M. Librachowej — JULJUSZ SALONI.

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