

# PRACA SZKOLNA



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



F. SADOWSKI

## CZYNNIK ORGANIZACYJNY W SZKOLE.

Rozpatrując warunki pracowitego i wydajnego życia kulturalnych społeczeństw zachodnich, musimy zwrócić uwagę przede wszystkim na dokładny, pozornie nieraz przesadny porządek w czynnościach jednostek i grup. Hasło racjonalnej organizacji działalności ludzkiej zostało tam już prawie zrealizowane, technika życiowa ujawnia nowe tendencje o bardzo wysokim poziomie.

Niema potrzeby rozwodzić się tu nad znaczeniem tego zjawiska dla postępu materialnego i duchowego ludzkości — jego wpływ dodatni jest oczywisty.

To też zrozumiałą jest troska o to, aby i u nas życie zostało uregulowane na podstawach naukowych, aby przewaga impulsów ustąpiła miejsca świadomemu stosunkowi do rzeczywistości, abyśmy jak najmniej czasu i wysiłków marnowali. Propagandowa działalność Ligi Naukowej Organizacji Pracy bardzo wolno przenika do szerokich warstw społecznych. Sprawa jednak nabiera znaczenia państwowego w dobie wzmagającej się intensywności życia ekonomicznego na całym świecie.

Nas przede wszystkim zajmuje rola szkoły, jako czynnika wychowawczego w danym zakresie, czynnika, który w rozwiązywaniu wszystkich praktycznych zagadnień dźwigającemu się państwu powinien iść na rękę. Nie jest wprawdzie szkoła jedynym czynnikiem wychowania obywatelskiego, należy jednak do najważniejszych, najbardziej subtelnych, a równocześnie obliczalnych. Dlatego stać się ona winna główną arterią, po której skierować należy wysiłki organizacyjne.

Oprócz pracy propagandowej i uświadamiającej, trzeba przy jej pomocy wdrożyć bezpośrednio potrzebną akcję.

Zwalczanie przez szkołę ślamazarności, lenistwa, wygodnictwa, rozwijanie zaś cech przeciwnych staje się już nie tylko ściśle pedagogiczną kwestją, lecz palącą życiową koniecznością.

Aby uczynić jej zadość, szkolnictwo całe, a w niem i podstawowa komórka — szkoła, muszą przede wszystkim same otrzymać dostatecznie giętki, a zarazem sprężysty, mocny i jednolity ustrój, stać się pod pewnymi względami czemś w rodzaju nowoczesnej wytwórni przemysłowej.

Schematy organizacyjne wiele pomagają w wychowaniu zbiorowym. Stosowanie ich oparte jest na zasadzie, że przyzwyczajenie staje

się drugą naturą. Ćwiczą one wolę (mówiąc dosadnie, zbyt wiele obecnie cackamy się z wychowankami, a zbyt mało ich hartujemy), przyuczają do wykonywania pewnych pożytecznych czynności, dają przejrzysty ich rozkład w czasie i miejscu. Gwarantują ponadto zupełnie określone minimum wydajności pracy wychowawczej, umożliwiają i ekonomizują jej kontrolę oraz automatycznie przeprowadzają selekcję materiału urabianego. Niedawno ukazała się książka, traktująca o naszym narodowym systemie wychowawczym. Ze względu na osobę autora oraz zgromadzenie, któremu uprzednio treść jej referowano, zaliczyć ją można do t. zw. miarodajnych enuncjacji<sup>1)</sup>. Opracowana niezwykle sumiennie i głęboko przemyślana, podaje ona sposoby rozwiązania wielu polskich zagadnień wychowawczych. Odnosi się jednak wrażenie, że autor, zapatrzony w ideał wychowawczy, nie docenia wartości pedagogicznej schematów organizacyjnych dla danej chwili. Mówi o tem wprost (str. 32, ust. ostatni) i nie podkreśla osobno ich znaczenia.

Brak ciągłości w procesie organizacyjnego zestalania się szkolnictwa, ciągłe kryzysy i wstrząsy uniemożliwiały dotąd szkole spełnianie funkcji o podstawowej dla państwa treści. Musi się temu położyć koniec. Organizacja szkolnictwa powinna nadal konsekwentnie rozwijać się po obranej ostatnio linii. Eksperymenty trzeba przenieść do laboratorjów i dopiero po gruntownem opracowaniu ich wyników ustrój szkolny ulepszać. Nieprzerwanie jednak winna trwać praca nad usprawnieniem maszyny szkolnej w całości. W tym celu wypadnie najpierw zmontować odpowiednio podstawowe indywidualne jej człony — szkoły.

W szkołach zawodowych organizacja życia wewnętrznego jest ściśle związana ze specjalnością, jest przygotowaniem do uprawiania fachu, wynika więc niejako z natury zakładu.

Ustrój szkoły ogólnokształcącej powinien być taki, aby zapewniał stały trening w zdobywaniu pewnych przymiotów, mających znaczenie ogólne. Ślady tego treningu, w szczegółach celowo podkreślanego, mają wychowankowi pozostać na całe życie.

Charakter mego artykułu nie pozwala na potraktowanie tematu w całej rozciągłości, ogranicza się do zasadniczego poruszenia kwestji. Przykładowo więc tylko przytoczę niektóre momenty organizacyjne, które pomagają np. w zwalczaniu przywary lenistwa.

1. Dziecko nie umie rozróżnić użytecznego od nieużytecznego, obrać najprostszycy dróg do celu, myli się z braku doświadczenia. Nie rozumie potrzeby nauki, całkiem naturalnie uchyla się od nużącego wysiłku, w szczególności, gdy nie umie się uczyć i osiągać wyników pracy. Zaradzi na to właściwy system nauczania. We wszystkich szkołach państwowych, z wyjątkiem eksperymentalnych, powinien być jeden obowiązujący system nauczania, nie kilka lub żadne. Dusza dziecka nie jest igraszka, żeby wolno ją było narażać na znachorskie nieraz praktyki i doświadczenia. Systemy dydaktyczne, szczególnie wypróbowane, mają to do siebie, że wogóle są systemami, czyli upraszczają i rozkładają dogodnie pracę w pewnych przystępnych szablonach, do których uczeń się przyzwyczaja; odpada przy ich stosowaniu czynnik niestałości, utrudniająca pracę i odstręczająca od niej.

2. Dziecko nie umie się oprzeć doraźnym pokusom wyobraźni i uczucia. Dzięki nierozwiniętej woli, wielkiej wrażliwości uczuciowej

<sup>1)</sup> F. Przyjemski: O polski system wychowawczy. Kraków, 1930.

i żywej wyobraźni nastawienie ucznia na pracę nie jest zrównoważone i planowe, lecz impulsywne, chwiejne i nieciągłe, zwłaszcza, gdy w otoczeniu najbliższym wyładować uczuciowo uczeń się nie może lub wyładowuje zbyt intensywnie, gdy wyobraźni przy pracy nie trzeba lub trzeba ją zbyt wysilać. Należy więc kształcić wblę przez wdrażanie do spełniania określonych, prostych i niezbyt licznych obowiązków, przy nauce zaspakajając potrzeby uczuciowe i wyobraźniowe ucznia, lecz nie nużyć i nie szarpać, a w życiu pozalekcyjnym dostarczać mu radosnych emocyj i zdrowego pokarmu dla wyobraźni. We wszystkich szkołach państwowych, z wyjątkiem eksperymentalnych, powinien być jeden obowiązujący regulamin. Zalecać on będzie pewien tryb życia domowego ucznia, określi obowiązki ucznia w szkole i poza nią. Do regulaminu należeć będą stałe sankcje za niewykonywanie przepisów. Sankcje takie o wiele wyraźniej do uczniów przemawiać będą, niż ustawiczne, wwiercające się w jelita lub powierzchowne, a wogóle niejednolite pod względem wartości napomnienia. W szkole jest rzeczą konieczną prawo zewnętrzne, norma życia, która wychowuje w obyczajach społecznych, zmusza masę uczniowską do wykonywania pewnych czynności. Lepsze jest bodaj twarde prawo, niż jego brak. W najsurowszych nawet ramach regulaminu musi się celowo wytworzyć luki i wyłomy, aby zorganizować „szkolną radość”. W ten sposób szkoła prawo do tej radości uzna, czasem sama ją zainicjuje — i na tem formalna rola jej się skończy. Chwile takie podkreślą znaczenie prawa szkolnego, a zarazem odświeżą uczniów, obudzą miłość i zaufanie do szkoły.

3. Dziecko musi dokładnie wiedzieć, czego od niego się żąda, do czego jest obowiązane, w przeciwnym razie nie wolno na nim egzekwować odpowiedzialności za wykroczenia. Gdy uczeń nie zna dokładnie swych obowiązków, gubi się w nieokreślonych wymaganiach, nie rozumiejąc, nie może ich spełnić wogóle i dręczy się lub macha na nie ręką. Wiąże się to z kwestją ścisłości wymagań, niejednokrotnie przez Ministerstwo W. R. i O. P. poruszaną. Nieścisłe wymagania muszą czynić życie ucznia skomplikowanym, niespokojnym, pozbawionem oparcia, ponurem, a wyniki pracy sprowadzają do zera lub nawet wywołują reakcje ujemne. Oficjalne utrwalenie pozytywnej zasady w tej dziedzinie, zdefiniowanie jej w jednolitej i obowiązującej formie byłoby bardzo wskazane.

4. Dziecku przysługują pewne prawa zewnętrzne, które, jako pochodzące od dorosłych, stanowią jedyną jego gwarancję w życiu, tembardziej więc winny być szanowane. Pracowitość ucznia niejednokrotnie jest zabijana przez niestałość i niejasność szkolnych sposobów egzekwowania, brak jasnych etapów i symboli gwarancyjnych przy ocenie jego pracy. W szkole jak w życiu są, bo muszą być, pewne formalne cele, które nazwałbym symbolami gwarancyjnymi. Dla ucznia są niemi — i będą zawsze pod najbardziej ukrytą postacią — poprostu poszczególne stopnie. Należy metodę oceny pracy ucznia ujednostajnić w ten sposób, aby ocena odbywała się dostatecznie często i jawnie. Praktykowana dotąd połowiczność, polegająca na tem, że dziś uczeń żyje w niepewności do końca t. zw. okresu, musi spowodować smutne skutki: niepewność ucznia, obawę i podejrzliwość względem nauczyciela, które nie przyczyniają się wcale do tego, aby uważał on szkołę za miejsce radosnego pobytu. I w tej dziedzinie powinny władze szkolne wypowiedzieć się wyraźnie, coś określonego ustalić i zarządzić.

5. Nie mogę oprzeć się przekonaniu, że kwestja budzenia zamiłowania do przedmiotów nauczania, tak ściśle złączona z osobowością nauczyciela i ucznia, w znacznej mierze zależy również od czynników natury organizacyjnej, technicznej, regulujących atmosferę szkoły.

Całokształt schematów organizacyjnych życia szkolnego stworzy coś w rodzaju konstytucji szkolnej, pewien system, którego nam tak bardzo wszędzie brak. Odbije się to dodatnio na wynikach pracy. Życie szkolne stanie się prostszem i bardziej radosnem, gdy poodpadają czynniki zamętu, a oprze się ono na silnym kościecu jednolitego i mądrego prawa.

*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.).

### III.

Jeżeli jesteśmy przekonani o potrzebie i korzyściach nauczania historji pracy, stajemy przed jednym jeszcze pytaniem: jakie są najlepsze metody jej nauczania?

Zważywszy wszystko, wydaje mi się, że w sprawie nauczania historji stoimy na tym samym punkcie, na którym znajdowało się nauczanie geografji przed 30-u laty. Przywiązywano wtedy wielką wagę do nazw, do wyliczania gór, rzek, przładków, zatok, mórz. Potem spostrzeżono się, że geografja nie jest litanją nazw, że jest to ewolucja gleby, opis klimatu, opis życia ludzkiego, które jest w części wynikiem cech gleby, w części oddziaływaniem człowieka na warunki, dostarczane przez glebę.

Otóż, w nauczaniu historji, wielu jeszcze ogranicza się do wyliczania nazw wielkich ludzi, wielkich zdarzeń, wielkich bitew. Natomiast, uwzględniając wielkie zdarzenia jako wyniki i symbole — należałoby opisać życie tej masy nieznannej, która jest ich twórcą. Czy nie jest to lekceważeniem ze strony historyków zawodowych, gdy mówią, że oddawna już historyk odstąpił te opisy powieściopisarzom i bajkopisarzom? Zaprawdę, wiem o tem, że we Francji większość dzieci, które wiedzą w przybliżeniu, jak żył włościanin w końcu XVIII w., poznała to życie z „Historji pewnego chłopca” Eckermanna - Chatriana. Było rzeczywiście wielu powieściopisarzy uczciwych, sumiennych, dbających o prawdę i posiadających talent rzetelny, lecz z samego tego faktu, że powieściopisarz ujmuje w formę romansu życie, które opisuje, stara się je idealizować, i maluje je, nie dbając o pół-tony bądź w barwach różowych, bądź w czarnym, niebezpieczeństwo polega na tem, że przesadza on bądź w jednym, bądź w drugim kierunku. Najczęściej opisuje nam to, co tak długo nazywano „dobremi starymi czasami”; nie było „dobrych starych czasów”, istniała tylko rzeczywistość z domieszką dobrego i złego i ludzi, którzy z niej czerpali w ilościach zmiennych gorzki absynt lub środki miód; (jeżeli wystroimy chłopca XVIII wieku w jedwabie i fatałaszk

ze wstążek pani Desboulrières, to rozumie się samo przez się, że nie jest to układanie historii chłopów). To znowu, skłaniając się ku barwom czarnym, wstrząsający wiersz de la Bruyère'a odsłania nam tych ludzi nawpół nagich, kopiących ziemię paznogiemi, ludzi, którzy są więcej zwierzętami, niż ludźmi; jeden i drugi opis tak się ma do prawdziwej rzeczywistości, jak genialna karykatura do portretu, która przesadnie zaznacza pewne rysy istotne, przez to właśnie, że chce ukazać tylko rysy zasadnicze i typowe, zniekształca obraz: w pewnych epokach, gdy panowała wielka nędza, w niektórych kantonach można było widzieć takich ludzi nagich, rozkopujących ziemię, byli oni jednak tylko konsekwencją (bardzo pospolitą) pewnego reżimu, nie byli jednak samym reżimem.

Należy więc, ażeby nauczyciel historii uwzględnił historię pracy narówni z innymi działami. Nie jest ona ani łatwą do ułożenia, ani do nauczania. Stwierdzono niedawno, że cesarz Karol Wielki, mający przydomek „Pięknobrody”, całkiem brody nie nosił. Jeżeli jest rzeczą trudną ustalić rysy człowieka wielkiego, daleko trudniej jest odtworzyć cechy wędrownego szlifierza, opisać jego dom, rodzinę, narzędzia, jego pracę. Próbuemy.

Przyjmuję przedewszystkiem za zasadę, że historia pracy powinna być stosowana na wszystkich stopniach nauczania i do każdego wieku życia. Wiadomą jest rzeczą, z jakim zaciekawieniem dzieci słuchają opisów życia codziennego ludzi przedhistorycznych. Nie będąc pedagogiem i mając niewielkie doświadczenie byłego nauczyciela, chcę wyobrazić sobie, czem może być wykład historii pracy dla malców szkoły powszechnej; przedstawiam go sobie jako opowiadanie zmyślane, w którym występują osoby fikcyjne, lecz przedstawione tak „jak gdyby żyły” w swoim życiu codziennym. Opowiadania te zainteresują dziecko więcej lub tak samo, jak historia Karola Wielkiego lub Ludwika XIV; wyciągnie ono z tego również wielkie korzyści, jeżeli tylko wskrzesimy przed nim życie realne jakiegoś Jakuba de Croquant czy Piotra, murarza, wędrującego przez świat, i budującego kościoły, czy Pawła, stolarza, który odbywa swe wędrowki poprzez Francję i „Niemcy”.

Poza tem posiadamy w tym zakresie dokumenty ikonograficzne. Niektórzy z Państwa pokazywali już może (a jeżeli tego nie zrobili, to niech spróbują) dzieciom od lat 10 — 12 reprodukcję 12 medaljonów rzeźbionych z katedry w Amiens, które przedstawiają prace w związku z porami roku (kamieniarze w wiekach średnich, sami pochodząc z ludu, chętnie przedstawiali fakty z życia ludowego) lub reprodukcje niektórych witraży z katedry w Chartres, z katedry w Bourges, odtwarzające sceny z życia rzemieślników. Każmy oku dziecka, temu cudownemu narzędziu obserwacyjnemu, zdolnemu do uchwycenia najmniejszego szczegółu), aby ustaliło różnice między tem życiem a życiem rzemieślników i robotników, którzy pracują obecnie dookoła niego. Przejdziemy następnie do licznych dokumentów odrodzenia, następnie do rycin Wielkiej Encyklopedji XVIII w., gdzie są opisane wszystkie rzemiosła. W kilku słowach damy serię opisów żywych i dokładnych, ułożonych w najważniejszej części przez dzieci same, historię pracy, począwszy od wieków średnich aż do epoki nowoczesnej.

A może zastosować tutaj kinematograf? Czemuz nie? Zapewne, wiem o tem, można powiedzieć o kinematografie to, co Ezop powiedział

o języku, który może być najlepszą lub najgorszą rzeczą; podobnie film, źle zrobiony, może mieć opłakane skutki pod względem pedagogicznym. Lecz przed chwilą mówiłem o piramidach: przedstawmy sobie mały film, pouczający o ich budowie. Naprzód zobaczymy obraz, przedstawiający je takimi, jak wyglądają obecnie. Następnie przy pomocy jednego ze sposobów, który jest dla nowoczesnego kina drobnostką, nałożylibyśmy na obraz piramid obraz innych pomników, ażeby wskazać na stosunek rozmiarów: masy, objętości, wysokości. Następowałoby odtworzenie dosyć krótkie, lecz możliwie dokładne, pracy przy budowie: tłum robotników, którzy zaczynają pracę od tego, że ciągną i przynoszą kamienie, obciosują je, nadają im kształt, podnoszą na należytą wysokość. Jakżeż to wszystko przemawiałoby do umysłu dziecka, które dziś widzi, jak wielkie dźwigi obrotowe podnoszą, bez żadnego wysiłku, przy pomocy swych ogromnych ramion mechanicznych, żelazne części składowe „drapaczy nieba”.

To wszystko jest dla „małych”. A teraz dla dzieci nieco starszych. Tutaj odwołałbym się więcej do inteligencji, do obserwacji, którą nazwałbym uogólniającą, do myślenia, do czytania dokumentów z objaśnieniami. Ażeby ułatwić zrozumienie tego, co chcę powiedzieć, przytoczę wspomnienie osobiste. Przed wielu laty miałem sposobność wykładania w szkole średniej. Otóż, w tym samym czasie, objeżdżałem dla studjów osobistych Francję środkową. Pewnego dnia, kiedy byłem w prowincji Limousin, szczęśliwym trafem, notariusz w pewnym małym miasteczku pokazał mi dokument z 13-go wieku: umowę, spisana przez oddział murarzy z Marche, udających się na budowę katedry w Upsali w Szwecji. Wszystko tam było przewidziane: miejsca postoju, warunki płacy, data przybycia do Upsali (wyobraźmy sobie, czem była w 13 wieku podróż z Limuzyny do Szwecji), warunki wynagrodzenia, życia, czasu trwania pracy, powrót. Zrobiłem sobie z tego odpis. Następnie pokazano mi inny tekst, może jeszcze bardziej interesujący: *Piosenkę stolarzy*, coś w rodzaju skargi; zwrotki ej piosenki opisują postój za postojem, miasto za miastem, drogę, którą przebiegali co roku stolarze, udający się w lecie do Paryża na budowę domów i wracający w stwoje strony na zimę. Przepisałem oba te dokumenty i pokazałem kopję swym uczniom. Zapewniam Państwa, że czytając i komentując je sami (nauczyciel odgrywa w takich razach rolę dosyć bierną) uczniowie lepiej zrozumieli, czem było życie stolarza w wiekach średnich, życie ruchliwe, pełne przygód, życie w „drużynach”, niż gdybym im wygłosił *ex cathedra* godzinny systematyczny wykład.

Dla starszych przeznaczyłbym pierwsze stopnie tej nauki, którą nazywamy nauką o dokumentach. Należę do Międzynarodowego Biura Pracy przy Lidze Narodów, które stara się ujednostajnić i ulepszyć warunki pracy we wszystkich krajach. Lecz, cofając się w historii, stwierdzam, że Międzynarodowe Biuro Pracy nie jest instytucją całkowicie oryginalną, jest natomiast wypadkową wielu wysiłków. Przed chwilą wspominałem o umowie pracy, którą stolarze z Limousin w XIII w. spisali z przedsiębiorcami ze Szwecji. Ta forma umowy istniała prawie we wszystkich epokach z wyjątkiem epoki niewolnictwa, w której nie istniały kontrakty, albowiem nie było pracy najemnej. Naukę o dokumentach tego rodzaju można rozpocząć z uczniami 16 — 17 letnimi, którzy wiedzą, co to są umowy, zawierają je między sobą i dobrze rozumieją.

że opiera się ona na wzajemnym zaufaniu a niekiedy na sile zorganizowanej, zbiorowej, która podtrzymuje to poszanowanie.

W ten sposób uczyć będziemy historii pracy, my, którzy chcemy stosować najlepsze metody pedagogiczne i rozwijać w dzieciach naszych zmysł spółdzielczości i dobrej woli. Nauczanie to stworzy w nich z początku instynktowne, a później świadome, przejęcie się zasadami, które, moim zdaniem, powinny być podstawą życia nowoczesnej szkoły powszechnej.

Podstawą tą przedewszystkiem to szacunek dla pracy ludzkiej, dla „wielkiego trudu ludzkiego“, dla wszystkich zajęć: zarówno pracownika fizycznego, jak i umysłowego; jeżeli dziecko przyzwyczai się szanować pracę „wogóle“, uszanuje i *swoją* pracę. Następnie zrozumienie „postępu ludzkości“, drogi mozolnej, powolnej, niekiedy przerywanej, prowadzącej do lepszej przyszłości. Wreszcie wyrobienie pojęcia „jedności pracy“; chcę przez to powiedzieć, że robotnik fizyczny, pracownik umysłowy i człowiek, który nie jest ani robotnikiem fizycznym, ani pracownikiem umysłowym (urzędnik handlowy, urzędnik pocztowy), nie tworzą oddzielnych światów; wszyscy oni przyczyniają się i biorą udział w stopniu jednakowym i *wspólnie* w rozwoju życia społeczeństwa, do którego należą. W różnych klasach tego samego społeczeństwa, istnieje jedność pracy, jedność pracy istnieje również we wszystkich krajach świata. Różnymi drogami, przy pomocy postępu mniej lub więcej powolnego i ze zmiennem powodzeniem, wszyscy ludzie we wszystkich krajach idą w takt swej pracy ku lepszym warunkom życia.

Poszanowanie trudu ludzkiego, wartość postępu ludzkości, jedność pracy ludzkiej we wszystkich krajach, czyli wszystko, co pokazuje historia pracy, dopomoże nam przedewszystkiem w naszych szkołach być bojownikami wielkiej sprawy postępu i pokoju.

ST. WIĄCEK.

## UWAG PARĘ NA MARGINESIE ORTOGRAFJI W SZKOLE POWSZECHNEJ.

Niewiele chyba przesadzę, twierdząc, że niema dziś nauczycieli, uczących języka polskiego, którzy byłiby zadowoleni z dzisiejszego stanu ortografji w szkole powszechnej. Artykułem niniejszym chciałbym zapoczątkować na łamach „Pracy Szkolnej“ wymianę zdań w tej materji wśród szerokich rzesz nauczycielskich. Zagadnienie samo niezmiernie ważne, jedno z podstawowych bodajże w nauczaniu języka ojczystego, w ostatnich czasach spychane było na szary koniec; dawały się słyszeć tego rodzaju głosy, że stan ortografji w szkole jeszcze o niczem nie mówi, że nie należy się temi kwestjami zbyttno przejmować, że poprawne pisanie czasem samo przyjdzie. I doszło do tego, a jeszcze i dziś tak jest, że uczniowie, kończący siedmioklasową szkołę powszechną, nie potrafią napisać poprawnie listu czy podania; piszący te słowa miał możność przekonać się osobiście o słuszności powyższych uwag. Czas uderzyć na alarm w tej sprawie! Poprawne wypisanie się pod względem ortograficznym, zawsze było, jest i będzie zjawiskiem najbardziej bijącym w oczy, jest po-

wszednim chlebem dla każdego człowieka, o pewnym, oczywiście, poziomie kulturalnym; dlatego też i ortografia w szkole powszechnej winna się znaleźć na tym samym poziomie i winna być otaczana taką samą opieką, jak i nauka czytania, jak tabliczka mnożenia.

Zgodzimy się pewnie wszyscy, że np. przed dziesięciu laty, uczeń, kończący cztery oddziały szkoły powszechnej, pod względem ortograficznym wypisania się, przedstawiał większą wartość od dzisiejszego absolwenta tejże szkoły. Gdzież przyczyna tego stanu rzeczy, dlaczego tak wiele narzekań na dzisiejszy stan ortografji? I oto słyszę w odpowiedzi takie argumenty: powszechne nauczanie, a w związku z tem pewne obniżenie się poziomu nauczania, — przymus szkolny od lat siedmiu, — rozszerzenie programu nauczania w sensie ilościowym, to znaczy wprowadzenie nowych przedmiotów, ewentualnie wyposażenie upośledzonych dawniej przedmiotów w odpowiednią ilość godzin, jak np.: rysunków, gimnastyki, robót ręcznych, a wszystko to przeważnie kosztem języka. Bardzo często słyszy się też takie powiedzenia, że dawna szkoła zakwawała umysły dzieci, przemęczała je, że dawna szkoła była „piekłem dantejskiem” dla dzieci, że nie rozwijała ich, a przeciwnie — otumaniała, że dzisiejsza szkoła dba przedewszystkiem o tak zwany „ogólny rozwój”, a na te sprawy czasu żałować nie należy, chociażby kosztem ortografji, gramatyki, czy innego działu nauki szkolnej. Mówi się też bardzo dużo i o tem, że dzisiejsze programy nauczania są przeładowane, że niema wprost czasu na ćwiczenia z dziedziny ortografji.

Niektóre z wyżej przytoczonych argumentów w obronie dzisiejszego stanu ortografji należałoby podkreślić jeszcze mocniej, inne natomiast przepuścić przez pryzmat dosyć skrupulatnej krytyki.

Uważam, że powszechne nauczanie, a tak samo i przymus szkolny, utrudniły niezmiernie prowadzenie nauki, a więc tak samo oczywiście i opanowanie pisma pod względem ortograficznym; do dzisiejszej szkoły idą wszyscy, zarówno wybitnie uzdolnieni, jak i niezdolni wszelkiego rodzaju i ci ostatni właśnie opóźniają tętno nauki. Wiadomo również, że łatwiej było nauczyć pewnych rzeczy np. chłopca dziesięcioletniego w pierwszej klasie, aniżeli dzisiejszego siedmiolatka. Oczywiście, że powszechne nauczanie, a tak samo i przymus szkolny od lat siedmiu mają tyle innych plusów społecznych, państwowych, że przeciwko tej zdobyczy demokracji występować mógłby dziś tylko człowiek nieprzytomny.

Trzeba sobie również powiedzieć, że w programach naszych wiele rzeczy możnaby, jeżeli nie pominąć zupełnie, to przynajmniej przenieść do innych klas, a czas, w ten sposób zaoszczędzony możnaby zużyć na nauczanie języka ojczystego. Taką sytuację mamy np. z historją w III-iej klasie szkoły powszechnej. Proszę mi powiedzieć, jaki pożytek z tego przedmiotu w tej klasie? Czy korzyści, zarówno formalne jak i materialne, osiągnięte poprzez nauczanie tego przedmiotu, na tym poziomie, są współmierne w stosunku do zużywanego czasu? Zdaniem mojem, nie. Program historii w III-iej klasie jest niezmiernie trudny dla dziewięciolatków, niedostępny prawie i żadnego przygotowania, w stosunku do programu kl. IV-iej, w praktyce dzieciom nie daje. Dr. G. Gebertowa, wybitna znawczyni w dzisiejszych czasach nauczania historii, a propos konstrukcji programu historii w klasach III-iej i IV-iej wypowiada się również bardzo pesymistycznie (patrz Dr. G. Gebertowa — Program nauki historii w szkole powszechnej austriackiej i niemieckiej — „Przyjaciel Szkoły” rok 1930, nr. 3-ci).



Trudno też pogodzić się z ostatnim zarządzeniem b. ministra oświaty Dr. K. Świtalskiego, które podniosło ilość godzin, przeznaczonych na gimnastykę kosztem języka ojczystego. Zarządzenie to wywołało w szeregach nauczycielskich conajmniej przykre zdziwienie. Brak sal gimnastycznych, brak odpowiednich przyrządów, brak boisk i gdzież w takich warunkach spędzać z dziećmi te trzy godziny czasu? Czy w dusznych salach, przesyconych kurzem? Znam nauczyciela, który w czasie większych mrozów, w małej izbie prowadzić musi gimnastykę z pięćdziesięciorgiem dzieci kl. VII-ej, bez żadnych przyrządów, w tych samych przepoconych obraniach. Czy może tu być mowa o zdrowiu, o tężyznie fizycznej, czy też tylko o marnowaniu czasu, tak przecież drogiego? Czy to nie zakrawa na ironję, że np. w VII-ej klasie szkoły powszechnej, na przerobienie tak olbrzymiego programu z języka polskiego, mamy tylko cztery godziny tygodniowo, gdy tymczasem na gimnastykę w tejże klasie mamy przeznaczone aż trzy godziny na tydzień! Na ćwiczenia gimnastyczne wystarczy dwie godziny, ta trzecia winna być przeznaczona na język polski. W niektórych powiatach pp. inspektorzy wpadli na pomysł, teoretycznie rzecz biorąc, słuszny i ciekawy może, ale ze stanowiska praktycznego nie wytrzymujący krytyki: mam na myśli pisanie konspektów do wszystkich lekcji. I jakiż tego cel, kto to i do czego w przyszłości wykorzysta? Czy nie lepiej byłoby dla szkoły, gdyby nauczyciel w tym czasie, kiedy ma napisać taki konspekt, przejrzał parę zeszytów z ćwiczeniami ortograficznymi? Chyba nie będzie różnych zdań w odpowiedzi na to pytanie.

Jeszcze słów parę na temat tej troski o ogólny rozwój, realizowany chociażby kosztem innych działów nauki. Należałoby, zdaniem mojem, ustalić ściśle, co należy rozumieć pod tem pojęciem ogólnego rozwoju; w przeciwnym bowiem razie z tej troski o ogólny rozwój uczynić możemy uniwersalny argument na wszelkie niedomagania w szkole natury technicznej, który w ręku niezbyt sumiennego nauczyciela może być fatalnie nadużywany, może być usprawiedliwieniem własnego zaniedbania. W dzisiejszej szkole powszechnej nie wolno nam zaniedbywać ogólnego wyrobienia młodzieży, ale przecież poprawne wyrażanie się w słowie i piśmie jest częścią składową tego ogólnego rozwoju wychowanka i nie może się odbywać jedno kosztem drugiego. Musimy dążyć do współzależności między ogólnym rozwojem ucznia, a jego zasobem wiadomości z różnych dziedzin, a więc i ortografji. Jest to zagadnienie analogiczne w pewnym stopniu do zagadnienia materialnego, czy też formalnego kształcenia. Teorja pedagogiczna ostatnich czasów doszła do wniosku, że kształcić formalnie można tylko na pewnym materiale, z drugiej zaś strony, podając pewien materiał, każemy go łączyć z wiadomościami już posiadanymi, kombinować, rozumować, a więc kształcimy i formalnie.

Tak więc, jak wynika z powyższych rozważań, jedynym lekarstwem na poprawienie dzisiejszego stanu ortografji w szkole powszechnej jest powiększenie liczby godzin, przeznaczonych na naukę języka ojczystego; należałoby zwrócić większą uwagę na zagadnienia natury technicznej, na pisanie i czytanie; czynności te, zdaniem mojem, jedne z podstawowych, przyznać musimy, iż w czasach dzisiejszych nie są doceniane należycie, a nawet do pewnego stopnia są lekceważone.

Nasuwa się teraz pytanie, jakiego rodzaju ćwiczenia ortograficzne najlepiej spełnią swoje zadanie: czy przepisywanie z tekstu, jak radzi

pr. St. Szober (patrz: Zasady nauczania języka ojczystego), czy przepisywanie z pamięci, jak proponuje dr. Jeleńska (patrz: Metodyka pierwszych lat nauczania)? Wydaje mi się, że istota zagadnienia leży gdzieś indziej; czy z tekstu, czy z pamięci, to zagadnienie ważne, ale nie najistotniejsze. Trzeba przede wszystkim dużo pisać. Czy stosować specjalne ćwiczenia ortograficzne? Obserwacje moje szłyby raczej w przeciwnym kierunku. Zauważyłem, że gdy dzieciom polecimy napisać jakieś ćwiczenie ortograficzne z książki, to napiszą je zupełnie poprawnie, ale jeżeli drugiego dnia damy im do napisania ćwiczenie stylistyczne, to w tym ćwiczeniu będą błędy ortograficzne i to takie, na które poprzedniego dnia pisały ćwiczenie ortograficzne.

Uważam, że najlepszym ćwiczeniem i dla celów ortograficznych będzie ćwiczenie stylistyczne, wypracowanie. Jest to forma wypowiedziana się najbardziej zbliżona do rzeczywistości, najbardziej jeszcze naturalna, a kształcąca jednocześnie i styl i ortografię. Zasadę tę stosowałbym już od najmłodszych klas.

Pozostaje jeszcze do omówienia zagadnienie poprawiania ćwiczeń szkolnych. Wszyscy poloniści wiedzą, co to za męka, co to za zhora w życiu nauczyciela to ciągłe poprawianie stosów wypracowań! Nauczanie języka ojczystego jest czynnością bardzo miłą i ciekawą, ale bez zeszytów. Twierdziłem wyżej, że trzeba dać uczniowi możliwość wypisania się; niech pisze młody obywatel jak najwięcej. Powstaje pytanie, czy nauczyciel będzie w stanie poprawić tyle ćwiczeń. Otóż wydaje mi się, że tak, tylko należałoby może zmienić nieco sam system poprawiania zeszytów uczniowskich. Dotychczas poprawiamy przeważnie w ten sposób, że w wypracowaniu podkreślamy, czy przerabiamy wszystkie wyrazy źle napisane, podkreślamy wszystkie zdania źle zbudowane. Czy celowe jest takie każdorazowe wszechstronne poprawianie ćwiczeń? Zdaniem moim, nie. Podejźmy do zagadnienia ze stanowiska psychologicznego. Poprawiamy po to, by dać dziecku poprawny obraz danego wyrazu; skądinąd wiemy, że im mniej obiektów znajduje się przed naszym wzrokiem, tem więcej mamy danych, że bardziej się one utrwalą w naszym umyśle, a więc im mniej poprawionych wyrazów, tem większa gwarancja, że te poprawione wyrazy bardziej się utrwalą. Wychodząc z tego założenia, należałoby dążyć, by w poszczególnych ćwiczeniach znalazło się jak najmniej poprawek, jak najmniej czerwonych wyrazów. Można tej zasadzie uczynić zadość w ten sposób, że poprawiać przez pewien okres tylko pewne błędy i tak robić dotąd, aż ta kategoria błędów zniknie przynajmniej u większości dzieci. Najlepiej tępić błędy pewnymi serjami; mam tu na myśli oczywiście starsze klasy szkoły powszechnej. Niektórzy nauczyciele nie mogą się z tem pogodzić, by w poprawionem zasadniczo ćwiczeniu mogły się znaleźć jeszcze błędy, ale większą rolę prawdopodobnie w takich wypadkach odgrywa pewne przyzwyczajenie, aniżeli przestanki rozumowe. Łudzimy się, że dzieci tak wiele korzystają, gdy im zeszyt pokreślimy czerwonym atramentem; twierdzą, że więcej im to przynosi szkody, aniżeli pożytku, twierdzą dalej, że im mniej poprawionych wyrazów, tem większa gwarancja, że wyraźniejsze będą ich obrazy w umysłach dzieci. Do dyskusji wysunąłbym następujące zagadnienia:

1) czy dotychczasowe wyposażenie w godziny nauki języka ojczystego uznać należy za dostateczne w szkole powszechnej, a jeżeli nie, to w jaki sposób rozwiązać ten problem;

2) czy nie za mało piszemy w dzisiejszej szkole; zagadnienie ogólne- go rozwoju umysłowego ucznia, a pewne czynności techniczne, związane z poprawnym wypowiedzaniem się w słowie i piśmie; chodzi mi tu o zagadnienie, czy i o ile można w szkole powszechnej tolerować zły stan ortografii np. przy równoczesnej wytężonej trosce o ogólny rozwój umysłowy ucznia; czy zagadnienia te można wogóle traktować jako zagadnienia różne;

3) poprawianie zeszytów z ćwiczeniami.

Sądzę, że gdyby koleżanki i koledzy zechcieli wypowiedzieć się w tej kwestji i podzielić się z czytelnikami „Pracy Szkolnej” swymi uwagami i spostrzeżeniami, to moglibyśmy wszyscy wielu rzeczy się nauczyć, niektóre sporne punkty ustalić, wzajemnie sobie niekiedy pomóc.

PAULINA FEINSTEINÓWNA.

## O KONIECZNOŚCI NOWYCH PODRĘCZNIKÓW DO RACHUNKÓW

Zadaniem współczesnego nauczania jest nietyło kultywowanie i wzbogacanie umysłu dziecka zdobyczą nowych wiadomości, lecz przede- wszystkim rozwój jego sił duchowych, przygotowanie do życia jednostek samodzielnych, świadomych swych dróg i celów.

Dawniej wyrывało się dziecko z życia współczesnego, przenosiło się je w świat abstrakcyjnych dociekań i rozważań, kształciło się i rozwi- jało umysł w płaszczyźnie, pozbawionej cech rzeczywistości, w płaszczyź- nie nierealnej.

Obecnie staramy się przystosować dziecko do życia, dążymy do wykształcenia ludzi czynu o rozwiniętym krytycyzmie i silnej woli.

Dziecko przestaje być biernym akumulatorem wtłaczanych w nie wiadomości, żąda się od niego pracy samodzielnej, przestaje być wyłącz- nie odtwórcą, staje się twórcą; koncepcja statyczna nauczania ustąpiła miejsca dynamicznej. Ponieważ program zakreślony jest środkiem kształ- cenia, przeto dominujące znaczenie przypada metodom nauczania, któ- rych zadaniem jest rozwinięcie sił twórczych dziecka i mocy ducha.

To też w momencie, gdy mowe programy nauczania dążą do uwzględnienia wymagań życia, gdy, czyniąc zadość potrzebom narodu, wylania się potężny gmach szkoły jednolitej, wysuwa się konieczność no- wych podręczników, przystosowanych do współczesnych kierunków nau- czania, liczących się z postępowaniem dydaktyki i z psychologią dziecka.

Bodaj czy nie najbardziej palący brak podręczników, brak, który niejednokrotnie zaznaczano, podkreślano i omawiano na zebraniach nau- czycielskich, daje się odczuć w dziedzinie arytmetyki i matematyki. Nau- czyciel z konieczności musi być sam autorem. Układa więc zadania z dnia na dzień. Skutkiem dorywczej pracy zatracą się nić, zespalażąca pojedyncze zagadnienia w całość pod względem celu, do którego zdążają, i wyników, jakie pragną osiągnąć.

Zagadnienia nieodpowiednio dobrane, niecelowo zgrupowane nie spełnią swego zadania.

Trzeba więc przystąpić do ułożenia podręczników, które, uwzględniając nowe kierunki nauczania, przyczynią się do zrozumienia otaczającego życia, do ujęcia jego całokształtu, rozwinią w dziecku zdolności samodzielnej, twórczej pracy, urobiją, ukształtują charakter.

Dążenie do głębokiego zrozumienia i dokładnego ujęcia całokształtu życia otaczającego w odniesieniu do nauki rachunków wyklucza abstrakcyjne traktowanie liczb jako takich, oraz wskazuje na treść zagadnień, które muszą płynąć z kręgu zainteresowań dziecka z życia codziennego powszedniego, z życia domowego, gospodarczego, które dziecku jest bliskie, w którym ono jest, lub może być czynne.

Już Pestalozzi w książce swej p. t. „Jak Gertruda uczy swe dzieci” pisze: „Postęp tej sztuki zbudowany jest na uświadomieniu stosunków realnych, które są podstawą wszelkich rachunków. Każde nauczanie jest błędne, jeżeli liczby są oderwane od rzeczowej treści, gdyż obniżają one wówczas naukę rachunków do roli gry naszej pamięci i wyobraźni. Nie powinno się traktować rachunków wyłącznie jako formalnych ćwiczeń na działaniach liczbowych. Cwiczenia muszą być powiązane z materiałem życiowym, muszą zdobyć treść i znaczenie przez zastosowanie do życia praktycznego. Materiał musi być zaczerpnięty z życia”.

Goltsch w książce p. t. „Nauka rachunków w szkole powszechnej” pisze:

„To, że w życiu ani pojęcie liczby, ani stosunki liczbowe nie występują same dla siebie, lecz zawsze w związku z wyobrażeniem treści rzeczowej jakiegokolwiek rodzaju, niewątpliwie wskazuje na to, że nauka rachunków musi się rozciągać na liczby i rzeczy, na stosunki liczbowe i stosunki rzeczowe i że dlatego zadaniem jej jest nie tylko wyjaśnienie pojęć liczbowych i stosunków liczbowych, oraz naprowadzanie na samodzielne tworzenie nowych obrazów liczbowych i stosunków liczbowych z już uprzednio znanych, ale także dostarczanie dzieciom wiadomości o wszelkich rzeczach i stosunkach rzeczowych, do których w życiu odnoszą się liczby i stosunki liczbowe.

Przedmiotem nauczania nie są ani liczby, ani stosunki liczbowe, tem mniej ogólne arytmetyczne prawdy, których abstrakcyjnym ujęciem i przedstawieniem zajmuje się arytmetyka, lecz przedmiotem nauczania są jedynie różnorodne stosunki liczbowe, do których w życiu mogą być i muszą być stosowane pojęcie liczby i stosunki liczbowe, jeżeli o tych najważniejszych zależnościach życiowych chce się zdobyć jasne pojęcie i dokładne poznanie.

Tylko w ten sposób same przez się pozbawione treści abstrakcyjne wyobrażenia liczbowe i stosunki liczbowe zdobywają bogatą treść i wysoką wartość dla życiowego (praktycznego) i duchowego rozwoju dziecka”. W pierwszej części tego dziełka pisze autor: „Nie wolno, aby w początkowym nauczaniu traktowana była jako przedmiot abstrakcyjna nauka o liczbach. Cel i zadanie, jakie nauka rachunków musi mieć na względzie, jest jedynie rozszerzenie i uzupełnienie nauki o rzeczy zapomocą ćwiczeń liczbowych”.

W zarysie odczytu pedagogicznego Herbart mówi:

„Aby móc przeniknąć do umysłu ucznia, studia matematyczne, począwszy od rachunków aż do wyższej matematyki, muszą się opierać na poznaniu przyrody i doświadczeniu, bo i najgruntowniejsze nauczanie jest niepedagogiczne, jeżeli tworzy ono wyłącznie dla siebie zbiór odosobnionych wyobrażeń. Bez porównania ważniejsze, niż nagie przykłady ćwi-

zeniowe, są wiadomości przyrodnicze, które tem bardziej sprzyjają matematyce, gdy wiążą się z technicznymi wiadomościami”.

Waitz (Allgemeine Pädagogik) pisze: „Najkonieczniejszym punktem wyjścia dla nauki rachunków jest pogładowość. Za podstawę nauczania matematyki służą te fakty, które stanowią przedmiot nauczania pogładowego. Im lepiej nauczanie pogładowe rozwiązało swe zadanie, tem łatwiej pojmie uczeń matematykę”.

Konrad w artykule o nauczaniu rachunków (Rechenunterricht in Reins Handbuch) twierdzi:

„Samo przez się zrozumiałe jest, że nie wszystkie rzeczy spełniają te same usługi.

Stale trzeba mieć uwagę skoncentrowaną na rzeczach, które stanowią elementy składowe kręgu myślowego dziecka i pochodzą bądź z doświadczeń, bądź z otoczenia dziecka lub z innych gałęzi nauczania, rozszerzających te dwa naturalne źródła kształcenia”.

Chcąc przystosować dziecko do życia, trzeba je stawiać wobec zagadnień życiowych, chcąc rozwinąć w dziecku samodzielność, trzeba od najmłodszych lat kształcić umiejętność spostrzegania zagadnień i zdolności ich rozwiązywania.

Gdy nauczyciel „naprowadza” ucznia, wiodąc go na pasku do celu, który przyświeca nauczycielowi, lecz którego nie spostrzega, nie widzi, nie rozumie uczeń, gdy nauczyciel usuwa z drogi ciernie i głogi, usuwając jednocześnie pracę duchową ucznia, — zabija samodzielność. Uczeń, który tak świetnie odpowiada przy tablicy, czując pomocną dłoń nauczyciela, gubi się, zatracą, gdy jest pozostawiony sam sobie, gdy wypada mu samodzielnie rozwiązać zadanie klasowe. Wszystkie myśli pierzchają, nie umie ich przywołać, zebrać, powiązać, gdyż nie przywykł do samodzielnej pracy myślowej.

Dziecko musi nauczyć się ujmować otaczający je świat w związku z liczbą, musi zrozumieć, gdzie tkwi zagadnienie. Trzeba, aby nauczyło się zagadnienie omawiać, formułować, poddawać badaniu, dyskutować i przekształcać, rozbijać na części, odróżniać cechy i wartości istotne, zasadnicze od przypadkowych, dowolnych. Wówczas dopiero przyzwyczai się odnajdywać i stawiać zagadnienia w tej formie, w jakiej stawia je życie, zdobędzie zrozumienie życia i będzie doń przystosowane.

Zagadnienia czerpane z życia, uwzględniające potrzeby rodziny, społeczeństwa ukażą naukę rachunków w nowem oświeceniu, przygotują grunt do zrozumienia potrzeb narodu, rozwiną i wykształcą uczucia społeczne i obywatelskie.

Zagadnienia oparte na danych statystycznych, obejmujących całość kształt życia obywatela, sięgających i przenikających wszystkie przejawy i gałęzie życia, samodzielnie przez dziecko stosowane i opracowywane, odsłonią istotny sens rachunków, przyczynią się do zrozumienia znaczenia liczby i jej wartości i do obudzenia zamiłowania dla wzgardzonej, gdyż niezrozumiałej, niedocenionej liczby. Przez ustawiczne spostrzeganie i porównywanie nowych rezultatów liczbowych ze znanymi, dziecko rozwinię w sobie poczucie rozmiaru i ilości, co prowadzi do zdobycia pewności w zakresie liczb i opanowanie niemi. Np. oblicza powierzchnię boiska. Porównywa ze szkolnem boiskiem, — większe — mniejsze — w jakim jest stosunku do szkolnego. Miasto zajmuje taką przestrzeń — ma tylu mieszkańców. Przez porównanie z miastem, które zna, lub w którym mie-

szka, to obce — staje się bliskie — widzi je, ogarnia, ocenia: większe — mniejsze — w jakim stosunku. Lecz jeśli przez liczbę rzecz rozszerza swą treść, pogłębia się, uwypukla, — to przez rzecz liczba nabiera sensu, znaczenia. Bez rzeczy liczba jest martwa, bezduszna. Dziecko operuje nią, dodaje, mnoży, dzieli, lecz liczba nie drga, nie żyje — nie może obudzić zainteresowania. Przez rzecz liczba nabiera wyrazu, wstępuje w nią życie. Będąc powiązana z obrazem, staje się jego duszą, jego istotną cechą.

Każdej myśli dziecka musi towarzyszyć obraz, gdyż dziecko tylko to rozumie, co widzi.

A. LOREK.

## ZAKŁADAJMY OGRÓDKI SZKOLNE.

Wiosna na karku. Czas pomyśleć o ogródkach szkolnych. Ze względu na wartość nietylko praktyczną, ale i w wysokim stopniu pedagogiczną ogródki szkolne winny znaleźć miejsce przy każdej bezwzględnie szkole. Celem zaś uniknięcia ewentualnych nieporozumień w środowiskach, gdzie ludność nie umie jeszcze doceniać wartości tego czynnika pedagogicznego i z tego względu utrudnia nauczycielstwu pracę na tem polu, wskazanem byłoby wyraźne przeznaczenie w programach przez kompetentne władze szkolne odpowiedniej ilości godzin zajęć specjalnie na prace w ogródkach. Aczkolwiek bowiem interpretacja logiczna dotychczasowych programów odnośnie nauki przyrody, oraz przepisy higieniczne szczegółowe dla szkół powszechnych przewidują prace w ogródkach szkolnych, to jednak z jednej strony brak dla tych prac osobnych godzin, z drugiej zaś „niepowszechność“ tych ogródków jest powodem nieraz niezadowolonia czy ze strony władzy szkolnej, czy ludności. By można bowiem w ogródku „eksperymentować“ przyrodę, t. j. by wogóle można ogródek szkolny użyć czy to do celów praktycznych, poglądowych, czy też wychowawczych, trzeba go naprzód do tego przysposobić, czyli uprawić. A ponieważ właśnie ta uprawa wymaga pracy fizycznej, której kolektywne przeprowadzenie jest dla dziatwy starszych oddziałów trudne, więc tu i ówdzie jeszcze ludność mniej lub więcej niechętnie odnosi się do tego rodzaju nowoczesnych metod dydaktyczno - pedagogicznych. Jeszcze w wielu okolicach pokutuje przekonanie, że szkoła ma uczyć jedynie czytać, pisać i rachować, a zamiast wszelkich robót, rysunków, gimnastyk, sportów i t. p. powinno raczej uczyć się łaciny w szkole powszechnej, gdyż znajomość tego języka czyni człowieka nietylko mądrym, ale i bliższym niebu. Ponieważ z drugiej strony nauka przyrody, oparta na ogródku szkolnym, poprzedzoną być musi przygotowaniem tego ogródka i w tym celu muszą być z konieczności zużytkowane godziny nauki przyrody do prac fizycznych, więc wprowadzenie godzin „prac w ogródku szkolnym“, czy inaczej nazwanych, zapobiegnie ewentualnym nieporozumieniom na tem tle między nauczycielstwem, a władzą szkolną.

Drugą rzeczą ważną byłoby upowszechnienie ogródków szkolnych, by ogródki te, choćby w miniaturze znajdowały się przy każdej szkole, przy każdej oddzielonej od głównego budynku sali szkolnej. Specjalnym fachowcem do tego nie potrzeba być, by uhodować sobie kilkanaście roślin, potrzebnych do nauki przyrody. Będą tu wyzyskane względy czy-

sto poglądowej nauki. Jeden wyzyska ogródek do bardziej praktycznych celów, drugi zrobi z ogródka „otwartą, naturalną księgę zasad wychowania”. W jednym ogródku znajdą dzieci jedynie materiał poglądowy do nauki przyrody; i to już jest dużo. W drugim ogródku pod kierunkiem nauczyciela - amatora, w tym względzie, poza pomocą w nauce znajdą dzieci jeszcze inną korzyść: nauczą się obrabiać różne gatunki gleby, nauczą się stosowania różnych nawozów, zależnie od rodzaju, położenia gleby, nauczą się najważniejszych zasad warzywnictwa, kwaciarstwa, sadownictwa, nauczą się wykorzystywać każdy nieużytek i zmuszać go do plonowania, nauczą się kochać każdy szmat ziemi, choćby piasku lotnego, bo i ten pod opieką należytą potrafi rodzić, nauczą się szanować swoją i cudzą pracę, nauczą się ekonomji czasu i miejsca. A wieleż innych cennych zasad wychowawczych, obywatelskich wpoić może właściwy na właściwym miejscu będący nauczyciel w związku z pracami w ogródku szkolnym. Pominąwszy względy „empiryzmu” i „pedagogji”, to nauka w ogródkach szkolnych ma także dużo praktycznych stron i tam, gdzie odpowiednie tereny są do dyspozycji, szkoła powszechna powinna być miniaturową szkołą rolniczą. Nie każdy wieśniak może dziecko oddać do szkoły rolniczej; ale do szkoły powszechnej dziecko każde chodzić musi. Niech więc i gospodarki rolnej czy ogrodowej elementarnych zasad sobie coś przyswoi w szkole powszechnej. Kursy tego rodzaju powinny być dla nauczycielstwa udostępnione i pomnożone. Fundusze w samorządach szkolnych na założenie, ochronę i konserwację ogródków szkolnych powinny być bezwzględnie zagwarantowane. Za upowszechnieniem ogródków szkolnych przemawia także взгляд, że ludność prędzej oswoi się z tym, bądź co bądź, nowym systemem naukowo - wychowawczym, nabędzie do niego zaufania i zamiast utrudniać, pomagać będzie nauczycielowi w jego pracy, a w ostateczności zachowa się neutralnie, przynajmniej do czasu, kiedy dodatnie rezultaty tej pracy pod względem czy praktycznym, czy wychowawczym nie przeciągną stanowiska ogółu ludności na właściwą stronę. Pożądane w tym względzie będą pogadanki na ten temat z rodzicami dzieci, względnie nawet małe wystawy.

Wiadomości praktyczne, nabyte w ogródkach szkolnych, dzieci przeschepiają w swoich rodziców w obrabianiu domowych ogródków czy to warzywnych, czy kwiatowych, dziś w wielu okolicach tak niedbale, nieumiejętnie prowadzonych. I zasady higieny znajdują miejsce w ogródku szkolnym w związku z omawianiem wartości spożywczych poszczególnych warzyw. Zwrócić pragnąłbym tu uwagę na tak bardzo już po każdym względem okrzyczanego „pomidora”, jako na warzywo wysoko - witaminowe, spożywane w stanie surowym pod jakąkolwiek postacią. Pożądaną rzeczą byłaby propaganda za rozpowszechnieniem pomidora wśród szerokich mas ludności.

Już od lutego rozpoczynają się prace ogródkowe. Gdzie szkoła posiada ogród i inspekta, działwa już wtedy uczy się ogrodnictwa. W razie braku inspektów dzieci przygotowują sobie w domu małe skrzyneczki z ziemią doprawioną, za wskazówkami nauczyciela sieją nasienie pomidorów, selerów, kalafiorów i kwiatów w tych skrzyneczkach i pielęgnują je aż do wysadzenia w grunt i dalej. W ogródkach szkolnych dzieci rozumieją błędną, fałszywie pojmowaną i stosowaną ekonomję miejsca, np. przy uprawie kapusty; (kapusta sadzona gęsto, daje w rezultacie małe główki i t. p.).

Reasumując ośmielam się twierdzić, że niepodobna ogródkiem szkolnym odmówić pod trzema względami wartości: pod względem użyteczności tychże do nauki pogładowej przyrody (budowa roślin, części składowe, rodzaje korzeni, liści, łodyg, podział roślin na działy, rośliny włókniste, trujące, lekarskie itp. itp.), pod względem praktycznym odnośnie zaznajomienia się z nauką warzywnictwa, kwaciarstwa, sadownictwa i pod względem pedagogicznym, mającym szerokie pole do zastosowania przez umiejętnego pedagoga. Wobec tego uważam, że władze szkolne mogłyby się tą sprawą zająć szerzej, celem upowszechnienia ogródków szkolnych, ujęcia jej w ramy przepisów, jak to ma miejsce z „świętami sadzenia drzew”, i zapewnić temu działowi stałe godziny w planie lekcyjnym tygodniowym. Konkursy, zapoczątkowane przez „Płomyk” ubiegłego roku, powinny być kontynuowane z różnemi warjantami; celem propagowania idei pożytecznym byłoby umieszczanie częste w „Płomyku” zdjęć prac ogródkowych w różnych szkołach.

Zainteresowanie pracami temi szerokich warstw ludności musi być przedsięwzięte celem usunięcia sobie z drogi przeszkód. Młode zaś pokolenie przyzwyczaić musimy do pracy twórczej, do wiary w swe siły, do zaufania w fachowe cudze porady czy w pisma fachowe i do ich użytkowania.

B. LIPKÓWNA.

## INSTYTUT WYCHOWAWCZY BAKULEGO W PRADZE

W 54 numerze czasopisma „Pour l'ère nouvelle” (Dla nowej ery), wychodzącego pod redakcją A. Ferriera, znajdujemy jako artykuł wstępny program Instytutu Wychowania Eksperymentalnego w Pradze czeskiej. Instytut ten założony został przez jednego z najwybitniejszych pedagogów współczesności, Franciszka Bakulego.

M. Signoret, inspektor Akademii w Nancy, charakterując działalność Bakulego, stawia go obok najwybitniejszych pedagogów świata. („Pour l'ère nouvelle” Nr. 54):

„Imię Bakule'go stanie w historii wychowania obok Rousseau'a i Pestalozzi'ego” — mówi p. Signoret Bakule poświęcił całe swe życie dziełu wychowania. Zebrał dzieci wydziedziczone przez życie, okaleczone, dzieci ulicy i podniósł je do godności człowieka, uczynił z nich natury wybrane, prawdziwych artystów. Hasłem jego jest: „Wolna droga dla wychowawcy i swoboda dla dziecka.

Artykuł charakteryzujący zakład wychowawczy o organizacji śmiałej, odbiegającej daleko od utartych szablonów, podaję w obszernem stieszczeniu, jako rzecz, która powinna zainteresować szerokie rzesze nauczycielskie.

I. *Celem* wysiłków założyciela jest wzniesienia doświadczalnego instytutu wychowania. W zakładzie tym poddaje się badaniu i sprawdzaniu doświadczalnemu metody wychowania, nauczania oraz samopomocy społecznej i pedagogicznej. Jest to więc praktyczna szkoła wychowania. W zakładzie Bakule'go wychowywane są dzieci zdrowe na ciele i umyśle (również i nienormalne w drodze wyjątku) — zarówno stałe przebywające w zakładzie, jak też przychodnie.

Zadaniem instytutu winno być rozwiązywanie zagadnień wychowania i nauczania z uwzględnieniem interesów grup uczniów normalnych; myślą przewodnią w doborze



dzieci ma być możność ułożenia harmonijnych stosunków między niemi, a ich rozwój moralny i umysłowy winien odpowiadać przeciętnemu rozwojowi uczniów szkół czeskich. Szczególną opieką będą otoczone te dzieci, które dla jakichkolwiek względów potrzebują pomocy społecznej lub pedagogicznej.

Dla młodych uczniów, którzy opuścili zakład, ma on służyć na przyszłość jako ognisko skupiające ich i dostarczające możności poświęcenia czasu wolnego pracy twórczej, wytworzenia stosunków, podnoszących na duchu, przyczyniających się do powstawania nowych pomysłów rozwoju indywidualnego i przygotowania do pracy pedagogicznej w społeczeństwie i t. d.

II. *Pierwsze zadanie.* Jest niem wprowadzenie w czyn *planu Bakule'go*, który polega na oparciu wychowania i nauczania *bezpośrednio* na czynnościach wypełnianych przez uczniów (gdy i praca) i na doświadczeniach, dokonanych już przez nich w życiu i w społeczeństwie.

III. *Środki wychowania.* Uczniowie zakładu *stykają się bezpośrednio z życiem rzeczywistym społeczeństwa, z pracą* taką, jak się ona przedstawia w rzeczywistości praktycznej, po to, by gromadzili liczne doświadczenia i nauczyli się poznawać wymagania życia w społeczeństwie, oraz by przywykli do szybkiego reagowania myślą i czynem na te wymagania.

IV. *Urządzenie.* Instytucja nie jest całkowicie i ostatecznie urządzona od początku; uczniowie nie są umieszczeni w całkowicie zaopatrzonym zakładzie.

*Urządzenie powstaje stopniowo przy pomocy samych dzieci*, które organizują się jako komitety pracy i starają się dostarczyć wszystkiego, co jest potrzebne do pracy i zaspokojenia potrzeb.

V. *Grupowania uczniów.* Uczniowie są podzieleni według ich właściwości, a szczególnie według zdolności umysłowych, na trzy grupy czyli stopnie.

Wychowanie na każdym z tych stopni ma swoją *odrębną formę, treść i cel główny.*

A) *Stopień pierwszy* (do 9-go roku życia mniej więcej) ma za cel uzdolnić dzieci fizycznie i umysłowo do przezwyciężenia z łatwością pierwszych trudności umysłowych i technicznych wychowania szkolnego i pracy cielesnej.

Przez *obserwację* zjawisk życia, *przez drobne prace*, przez zabawę, rozrywkę i gimnastykę, uczniowie mogą rozwiązać swe zmysły i elementarne zdolności myślenia, obudzić *wrażliwość* w stosunku do rzeczy, ciekawość i *chęć próbowania na własną rękę*, w celu wyrobienia sobie *przekonań* osobistych.

*Lekcje systematyczne czytania, pisania i rachunków są zastąpione na pierwszym stopniu przez rozmowę, opowiadanie, głośne czytanie, modelowanie, rysunek, rachunek zastosowany praktycznie i odpowiednie prace.*

Wszelkie nauczanie wynika poprostu z okoliczności.

*Celem pierwszego stopnia jest:* By dzieci zdobyły jaknajwięcej spostrzeżeń rzeczy, pojęć, pomysłów, słów.

By się wzbogacił ich język i zdolności elementarnego sądu.

By zbudziła się w nich potrzeba działalności przystosowanej, która przesztaby w przyzwyczajenie i konieczność.

By wytworzyły się potrzebne przyzwyczajenia i pożądane ideały moralne.

B) *Drugi stopień.* (Dzieci od 9 do 12 lat) uczniowie *doskonalią się w czytaniu, pisanu i rachunkach*; nabywają zręczności w *posługiwaniu się narzędziami, używanymi w warsztacie, w domu, w rolnictwie oraz umiejętności obchodzenia się z maszynami względnie prostymi.*

Celem utrwalenia zainteresowania ucznia, które pozwoliłoby na zgłębienie przedmiotu, nauczanie nie jest pokawałkowane, jak to ma miejsce w szkołach zwykłych. Odbywa się ono w *sposób skoncentrowany i ciągły*, dokąd zmęczenie i zmiana zainteresowania nie zmusi do zmiany zajęcia.

Na drugim stopniu nauczanie, oparte na *faktach* przedstawia się nietylko w formie pouczeń, udzielanych przy sposobności pracy fizycznej lub rozmów.

A więc celem drugiego stopnia jest zdobycie drogą praktyki sprawności koniecznej jako podstawy zarówno kultury ogólnej, jak i prac zawodowych.

Rozwinięcie zamiłowania do obserwacji chęci czynienia doświadczeń i szybkości sądu.

Zdobycie jaknajwiększej sumy wiadomości drogą zbierania materiału do świadczalnego, niezwłocznie użytkowanego zarówno pod względem technicznym jak i moralnym.

C) *Trzeci stopień* (uczniowie od 12 lat) jest, że tak się można wyrazić, okresem *logiki stosowanej*. Zadaniem jej jest doprowadzenie uczniów:

Do przyswojenia najtrudniejszych części kultury ogólnej.

Do usystematyzowania wiadomości.

Do zdobycia rozległego poglądu ogólnego, szczególnie w dziedzinie praktycznej.

Do ostatecznego usprawnienia w wydawaniu sądów.

Do rozwoju drogą praktycznego zastosowania nabytych wiadomości.

Do zdobycia możliwości samodzielnego odkrywania źródeł, niezbędnych do rozwoju kultury (sposobem samouków).

Do zdobycia samodzielności pod każdym względem.

W tym okresie przypada drogą specjalnych usiłowań *sprecyzowanie* pojęcia życia, *ukształtowanie charakterów* silnych i czystych.

*Sposobności* po temu dostarcza uczniom udział w pracy i w zarządzie gospodarstwem, domem, pracowniami, laboratorium, biblioteką.

V. *Organizacja zakładu* dąży w miarę możliwości do zastosowania zasady „samowystarczalności”, a to:

Przez *pracę praktyczną uczniów* w domu i pracowniach (pod kompetentnem kierownictwem), na potrzeby zakładu i na sprzedaż.

Drogą *możliwych zapomóg*, przeznaczonych dla uczniów internatu i dla przychodnich, oraz składki instytucyj publicznych.

Drogą *propagandy* ze strony komitetu fundacji.

W zakładzie Bakule'go wychowanie i nauczanie (szczególnie na drugim stopniu) opiera się przeważnie na pracy fizycznej; dlatego też za *punkt wyjścia i koncentracji* nauczania służy zawsze materiał, który dzieci obrabiają: *drzewo, metal, kamień, glina, tkaniny, papier*. Prócz tego *wolna natura*: pola, ogród podwórze, — salami szkolnemi dzieci, są *specjalnie pracownie zakładu*; dlatego też szczególnem staraniem otoczone jest urządzenie i kierownictwo.

Pracownie są zaopatrywane *kolejno* poczynając od najważniejszych pod względem wychowawczym i praktycznym: warsztat *stolarski i wyrobu zabawek pracownie ceramiczne, introligatorskie kartoniarские, kroju, bielizniarskie, metalurgiczne i pleceni słomy*. Prócz sal i laboratoriów ogólnych, są *urządzenia specjalne wychowawcze, nauczania i higieniczne*. Wymieniamy: a) *biblioteka* literacka i naukowa; b) *pracownia* dla sztuk plastycznych; c) *pomieszczenie dla nauki języków*; d) *instytut muzyczny*, śpiewu, gry skrzypcowej, fortepianowej i umuzykalnienia; e) *urządzenia higieniczne*: kąpiele, rytmika, gimnastyka ortopedyczna etc.; f) *kluby* literackie, sportowe, szachowe etc.

Dom Bakulego, wzywa nauczycieli o *charakterze nieskazitelnym i wyższych zaletach pedagogicznych* ogólnych i specjalnych.

Oprócz pracy z uczniami zakładu nauczyciele instytutu zajmują się poza *zakładem organizacjami dla dzieci*, w których uczą się one pożytecznego spędzania czasu wolnego na pracy i podniosłych rozmowach.

VII. *Sposób życia w zakładzie*. Uczniowie wraz z personelem zakładu tworzą *autonomiczną jednostkę społeczną*, przez pracę i doświadczenie życiowe, przygotowują się do życia samodzielnego.

W sposób *autonomiczny* decydują o sprawach zakładu.

Utworzone są *spólnoty pracy i kluby specjalne* w tym celu, by zakład zależny był tylko sam od siebie. Te ugrupowania mają na celu przygotowanie do życia poza zakładem, nawiązując i turzymując bezpośredni kontakt z elementami zewnętrznymi.

Te spółnoty pracy i całe życie zakładu posiadają swoje *komitety dziecięce* i własną swoją *administrację*.

Probując różnych zajęć, uczniowie mają możność ćwiczenia swoich uzdolnień i poznania jakiej gałęzi pracy będą mogli poświęcić się w życiu.

Życie i organizacja zakładu daje nauczycielom i wychowawcom sposobność do kierowania żywych zainteresowań uczniów ku szczegółom tego życia i tej organizacji i pozyskania materiału do nauczania szkolnego.

Aby nauczyć uczniów oceniania ekonomicznego, znaczenia pracy, daje się im część udziału w czystym zysku ze sprzedaży produktów ich pracy.

Zysk ten dzieli się nie w stosunku do liczby wyprodukowanych przedmiotów, lecz w stosunku do czasu użytego na wykonanie danego przedmiotu. Tym sposobem wyrabia się w uczniach *najzdolniejszych szlachetne poczucie solidarności*.

Aby uczeń zrozumiał znaczenie moralne pracy zawodowej *oddaje on połowę swego zarobku zakładowi, jako udział w kosztach swego utrzymania*. Tak więc uświadamia on sobie obowiązki swe względem społeczeństwa które uzdolniło go do pracy i umożliwiło mu życie niezależne. *Druga połowa zarobku pozostaje prywatną własnością ucznia*.

Aby go przyzwyczać do rozporządzania pieniędzmi własnymi, pozostawia mu się jaknajwiększą swobodę użycia ich według swego upodobania.

Jednak podsuwa mu się ostrożnie przyzwyczajanie do używania pieniędzy, zarobionych własną pracą:

a) na zepewnienie sobie środków do życia przez gromadzenie kapitałiku na zdobycie materiałów do pracy po opuszczeniu zakładu;

b) na kupno przedmiotów (np. książek) potrzebnych do lepszego przygotowania umysłowego do swego zawodu;

c) za rozrywki i przyjemności szlachetne.

*Stosunki bezpośrednie ze znanymi osobistościami* uczą wychowanków swobody i pewności siebie w życiu społecznym.

Drogą często nadarzających się sposobności do samodzielnego rozwiązywania zagadnień pracy przezwyężniania wszelkich trudności (sposobami samouków) uczniowie *przygotowują się do wielkiej niezależności w pracy i wszelkich czynach w życiu*.

Przez konieczność skupienia uwagi na przedmiocie pracy, *wytrwanie w niej aż do osiągnięcia pożądanego wyniku* i wypływającą stąd radość z dodatniego rezultatu pracy — wszystkimi temi środkami, zakład pragnie uczynić z uczniów: ludzi o myśli jasnej, logicznej i karnej; zdolnych do czynu energicznego i dzielnego.

Ludzi o woli silnej i wytrwałej, sercu szlachetnym, moralnych ludzi o duchu życzliwym, niezależnych — szczęśliwych.

Założyciel Fr. Bakule, powziął myśl swego zakładu w r. 1916, zupełnie samorzutnie.

## PRZEGLĄD CZASOPISM OBCYCH.

„Die Arbeitsschule“ — (Szkoła Pracy) 1929 — Nr. 10. *Luitza Heinemann* mówi o *zabawie i zajęciu dzieci* — (jest to reprodukcja odczytu ze zjazdu ochroniarek w m. Burgholz). Główną treścią odczytu jest opowiadanie o zabawach i wrażeniach dzieci, odniesionych z zabaw swobodnych. Autorka odkryła istną kopalnię bardzo ciekawych przyczynków do psychologii dzieci. Dziecko żyje całym sobą w zabawie: kształci swój umysł i charakter. Doniosłą sprawą pedagogiczną jest umiejętność bawienia się z dzieć-

mi. Tym tylko ona jest dostępna, którzy umieją obserwować dzieci przy zabawie i przejąć się nią tak, jak one. Najlepiej można poznać dzieci przy zabawie i przez przypomnienie zabaw naszego własnego dzieciństwa.

M. Knobloch zdaje sprawę ze wspólnych prac uczniowskich w artykule p. t. „Moje lekcje robót ręcznych, jako praca wspólna uczniów”. Uczniowie wspólnymi siłami zbudowali łódź — w tej pracy pomagał również ojciec jednego z uczniów — stolarz. Przy sposobności uczniowie poznali trudności gospodarcze i wartość współdziałania. Drugim wspólnym dziełem uczniów było wybudowanie sceny, przygotowanie dekoracji i kostjumów teatralnych.

Trzecim poważnym zbiorowem przedsięwzięciem stała się drukarnia szkolna, która dała sposobność do wielu pokrewnych prac.

(„Die Arbeitsschule“ N. 11 — 1929). Franz Huber rozpatruje *Zewnętrzne formy pracy w klasie*. Porównywa on formy pracy w szkole tradycyjnej z formami nowej szkoły pracy, dając cały szereg subtelnych rozróżnień co do rodzaju i różnych typów pracy nauczyciela i uczniów. Trudno nawet wyliczyć i zgóry przewidzieć wszystkie możliwe formy pracy szkolnej, lecz i niepodobna ustalić pewnych przepisów co do stosowania tej lub innej postaci pracy. Nauczyciel współczesny nie jest bakalarzem, który pracował według recept zgóry podanych, powinien on być tak wykształcony pedagogicznie, by sam umiał ocenić, która forma pracy będzie najbardziej celowa. Przedewszystkiem należy wystrzegać się schematyzowania — bo to śmierć kształcącej pracy szkolnej! Nauczyciel powinien być pomysłowy, wynajdywać coraz inne formy pracy, by uniknąć jednostajności i nudy.

Hans Timmermann podaje przykład nauczania systemem całości (Gesamtunterricht) w zastosowaniu do tematu: „Wyzyskanie siły wodnej” — po bardzo szczegółowym, wszechstronnym, pełnym szczegółów technicznych opracowaniu tematu, kończy uwagami ogólnymi. Według niego kształcenie systemu całości nie wyklucza nauki przedmiotów poszczególnych; owszem — nauka przedmiotu uzupełnia i wykończa znajomość danego działu, do którego zainteresowanie rozbudziło się w uczniach przy rozpatrywaniu całości. Po zdobyciu wiadomości specjalnych na lekcji danego przedmiotu — powraca się znowu do ujęcia systematycznego całego zagadnienia.

„Die Menschenschule“ zesz. 1, styczeń 1930. Międzynarodowe czasopismo poświęcone wychowaniu i kształceniu nauczycieli w myśl ideałów Rudolfa Steinera. (Wychodzi w Zurychu). Myślą przewodnią czasopisma jest zwalczanie bezduszości, materjalizmu w wychowaniu i nauczaniu, między innymi obrona gwary ludowej przeciwko językowi literackiemu. Na czele zeszytu umieszczono wiersz krótki, napisany przez ucznia szwajcarskiego w dialekcie.

Zeszyt 9 i 10 miesięcznika szwajcarskiego „Schulpraxis“ (grudzień 1929, styczeń 1930) wraz z dodatkiem „Bulletin pedagogique“ — wydawnictwo stowarzyszenia nauczycieli berneńskich podaje sprawozdanie z konferencji w Helsingör; Georg Küffer omawia ruch teatralny młodzieży niemieckiej, noszący charakter kulturalno - polityczny, chrześcijański, który znalazł oddźwięk w Szwajcarji i wymienia tytuły licznych wydawnictw, poświęconych teatrowi amatorskiemu o treści, zaczerpniętej z tradycji i zwyczajów ludowych, baśni i podań.

Dr. Lauener, lekarz m. Berna zastanawia się nad zwalczaniem chorób zakaźnych w szkole. Stwierdza on, między innymi, że niebezpieczeństwo zarażenia w szkole bardziej grozi dzieciom rodzin zamożnych niż proletariatu, gdy też ostatnie po części są bardziej odporne lub też przebyły choroby wieku dziecięcego w wieku przedszkolnym: w żłobku lub przedszkolu, gdy dzieci wychowane w lepszych warunkach materialnych są zwykle mniej odporne, a wcześniej nie przeszły chorób, gdyż były od nich, troskliwie chronione. Zwraca uwagę, że całe środowiska, miejscowości, gdzie pewna choroba zakaźna jest nieznaną, przy pojawieniu się jej, podlega epidemicznym zachorowaniom

wskutek braku odporności. Zresztą sprawa usposobienia lub odporności w stosunku do pewnych infekcyj, zależy często bardzo od właściwości indywidualnych i dziedzicznych.

„Die Quelle“ (źródło), czasopismo poświęcone reformie pedagogicznej i wykształceniu artystycznemu. Wychodzi w Wiedniu. Nr. 1 r. 1930. Zeszyt pierwszy przynosi między innymi przemówienie prof. Georga Kerschensteinera na temat *szkoły ludowej i doksztalcającej jako podstawy dla pracy wartościowej*. Punktem wyjścia dla wywodów Kerschensteinera jest zagadnienie *jakości* pracy robotnika i rzemieślnika. Jakość pracy zależy w znacznej mierze od przygotowania pracownika. Niemcy liczą 55% wykwalifikowanych robotników. Jakość pracy zależna jest od duchowych właściwości wykonawcy. Po przez umiejętną i wartościową pracę prowadzi droga do udoskonalonego wartościowego człowieka. Punktem środkowym szkoły doksztalcającej należy uczynić pracę techniczną. Francja i Anglja zrozumiały tę potrzebę, włączając do nauki szkolnej na wyższym poziomie obowiązkową pracę ręczną. I dla Niemiec niema innej drogi. Tak więc zarówno w wyższych klasach szkoły elementarnej jak i w szkole doksztalcającej dla młodzieży niepracującej i dla terminatorów należy zorganizować naukę zawodową, przygotowującą robotników wykwalifikowanych.

Radca tajny A. Sickinger w artykule zatytułowanym: Z praktyki nowoczesnej diagnozy zdolności w szkole — podaje szczegółowo sposób oceny zdolności i postępów uczniów, przyjęty przez szkoły manhajmskie.

Przy wyższej szkole handlowej w Manhajmie utworzono instytut psychologii i pedagogiki w r. 1918. Nauczyciele specjalnie uzdolnieni przygotowują się na psychologów szkolnych, którzy są doradcami wychowawców. Wynikiem tej współpracy było przygotowanie specjalnego formularza, w którym zawarte są dane psychologiczne dotyczące ucznia, oceny jego postępów i zdolności. Ten formularz towarzyszy uczniowi ze szkoły powszechnej do średniej. Na podstawie danych w nim zawartych uczeń może być przyjęty lub niedopuszczony do dalszej nauki w szkole średniej.

Organizacja klas i pracy nauczycieli - wychowawców uwzględnia potrzeby i możliwości gruntownego poznania każdego ucznia. Jakkolwiek i przy tak skrupulatnym badaniu możliwe są omyłki, jednak w większości wypadków ta wszechstronnie opracowana metoda daje wyniki bardziej zbliżone do idealnych, niż jednostronne ocenianie ucznia przez nauczycieli lub poleganie na diagnozie, wyprowadzonej z samego badania za pomocą testów.

Dr. William Stern zwraca się do starszego pokolenia na temat „krótkiej pamięci” odnośnie do przeżyć wieku młodzieńczego. Wiek młodzieńczy, wiek dojrzewania jest przykrym okresem życia, dlatego zapominamy chętnie własne przeżycia z tych czasów.

To zapomnienie jest też przyczyną naszej niewyrozumiałości w stosunku do pokolenia dojrzewającego. Znakomity psycholog radzi, by dorośli starali się *przypomnieć* sobie czasy swego wieku przejściowego, na czym zyskają podwójnie: odmłodzą się duchowo i pozyskają zdolność rozumienia młodych, zdobędą ich zaufanie. Bo ten tylko, kto w sobie ma młodość, potrafi pozyskać młodzież.

*Czy poziom umysłowy obniża się krajach kulturalnych* — oto pytanie, na które szuka odpowiedzi prof. dr. M. Vaerting.

Ponieważ stale słyszy się skargi na obniżenie poziomu umysłowego ludzkości krajów kulturalnych prof. Vaerting rozpatruje kolejno różne części tego zagadnienia, zaczynając od wykształcenia szerokich mas ludowych. Rzeczywistość wykazuje, że zakres nauczania w szkole ludowej rozszerzył się i podniósł, przyczem uzupełniają go kursy i szkoły doksztalcające. Dorośli, którzy kończyli swe wykształcenie na szkole ludowej mają możliwość dalszego uczenia się w odpowiednich instytucjach. W Niemczech 90% ludności przechodzi przez szkołę ludową. Pozostałe 10% kształci się w szkole średniej. Wiadomo, że i w tych szkołach podniósł się zakres i poziom udzielanej wiedzy.

Co do uniwersytetów — trudno powiedzieć, że poziom ich obniżył się, jakkolwiek

zmienił się w mniejszym stopniu niż w szkole ludowej i średniej. Autor przytacza cyfry, dotyczące Prus, gdzie stosunek uczniów szkół średnich wzrasta coraz bardziej w porównaniu z procentem szkół ludowych.

W r. 1906 — 93% dzieci uczyło się w szkole ludowej; w 1922 — 91%, w 1926 — 89% w Berlinie — 73%.

Do szkół średnich uczęszczało w r. 1919 — 151½%; w r. 1925 — 371½%.

W r. 1900 Prusy miały 5.000 abiturjentów, w 1919 — około 25.000.

Również liczba studujących na uniwersytetach ogromnie wzrosła. Ten wzrost liczby kształcących się jest wynikiem udostępnienia nauki sferom robotniczemu i kobietom. Podobne zjawisko skonstatowano również w innych krajach.

W Ameryce ten sam objaw zaobserwowano na jeszcze wyższą skalę. W pierwszej ćwierci bieżącego stulecia liczebność szkół wyższych wzrosła tam z 200.000 do 2.000.000.

W odwrotnym stosunku do rozpowszechnienia wiedzy i udostępnienia wykształcenia stoi samo szacowanie nauki. Gdy wykształcenie było przywilejem pewnych sfer i stanowiło czynnik władzy, cieszyło się większym poważaniem. Obecnie wykształcenie cenione jest jako wartość sama w sobie. Zresztą z wykształceniem współzawodniczą obecnie inne wartości: praca ręczna jest obecnie wyżej ceniona niż dawniej, zawody sportowe, konkursy, wyścigi sprawności fizycznej — te czynniki przeszkadzają w osiągnięciu wyższego poziomu kulturalnego i do kształcenia się dla samej wiedzy. A więc nie poziom umysłowy mas obniżył się, lecz obniżyło się wartościowanie wykształcenia.

W równej mierze przedstawiciele nauki i nauczyciele utracili w oczach mas dawny urok i autorytet. Również błędne jest mniemanie, że poziom umysłowy szkół obniżył się wskutek uczęszczania do nich dzieci warstw, dla których dawniej szkoła była niedostępna.

Są to poglądy nauczycieli starej szkoły, którzy dawne wymagania stawiają uczniom, kształconym w duchu nowoczesnej pedagogiki.

Prof. Lauenstein, chcąc przekonać się, o ile skargi na niższy poziom uczniów szkół średnich jest usprawiedliwiony, zbadał prace egzaminacyjne pięciu szkół średnich z Hamburga i doszedł do wniosku, że bynajmniej rezultaty nie są gorsze, a nawet jakościowo lepsze niż dawniej.

Zdanie profesorów uczelni wyższych co do gorszego przygotowania studentów również opiera się uprzedzeniu, wynikającym z nieporozumienia między starami i współczesnymi metodami nauczania.

Dr. Peter Petersen w artykule o *życiu nauczania* dzieli się zajmującymi spostrzeżeniami, poczynionymi w szkole, prowadzonej metodą zainteresowań. Uwagi te dotyczą pracy dzieci i stosunku do niej starszych: wielokrotnie stwierdził on, że wmieszanie się nauczyciela lub innej dorosłej osoby, uwagi, rady, nawet pochwały działają hamująco na dziecko — często zupełnie odbierają mu ochotę do dalszej pracy. Zauważył on również, że trudności w nauce (np. pisowni) nie na tem polegają, na czem nam dorosłym się wydaje — i nieraz nasze „ułatwienia” zaciemniają dziecku proces przyswajania obrazu wzrokowego.

Również i w nauce rachunków: niezawsze to jest dla dziecka trudniejsze, co nam takim się wydaje. Czasem forma, w jakiej podajemy pewną definicję sprawia uczniowi nieprzewyciężone trudności.

Szczególnie zajmujące i ciekawe są obserwacje z nauki anatomji człowieka. Nieraz zupełnie małe dziecko zadziwia samorzutnem objaśnieniem lub wnikliwym pytaniem. Należy tylko dać każdemu dziecku sposobność do wydobywania na jaw jego zasobów umysłowych jego zainteresowań, które niezawsze idą planowo wykreśloną ścieżką dotychczasowych programów.

Dr. Ernest Weber wyraża swój pogląd na główne warunki powodzenia w nauczaniu. Wymieniając na wstępie różne przyczyny małych postępów uczniów w nauce, pozostawia na boku warunki społeczne i materialne, biorąc pod uwagę samą pracę szkolną.

Jego zdaniem nauczanie musi budzić *zainteresowanie* dziecka, choćby wypadło je pobudzić w sposób sztuczny. Nauczanie jest sztuką, jeżeli religja ucieka się do form artystycznych, by pobudzić wiernych do pobożności, nie jest więc niczem ujemnem stosowanie sztuki dydaktycznej. Drugim ważnym warunkiem dobrych postępów jest *ćwiczenie*, powtarzanie w różnych formach tego, co uczniowie przyswoili sobie. Ćwiczenia celowe i planowe są interesujące dla dzieci, gdyż dają im poczucie zdobytej umiejętności, radości z uczynionych postępów.

Tak więc ostatecznie dobre postępy uczniów, zależne są przedewszystkiem od osobistości nauczyciela. Te warunki podstawowe posiadają swą wartość od wieków i nie utracą jej nigdy. Tam, gdzie brak jednego z tych warunków, nie można spodziewać się dobrych wyników bez względu na jaknajlepsze przygotowanie nauczyciela i najnowsze metody.

„*Schulpraxis*“ N. 11, luty 1930.

Dr. E. Tietche na dorocznym zebraniu nauczycieli gimnazjów berneńskich d. 19.IV 1929 r. mówił „O idei koncentracji w gimnazjach berneńskich”. Przedstawił szeroki zarys historyczno - filozoficzny tej idei, następnie zastanawiał się nad przeprowadzeniem jej w szkole średniej, gdzie każdy nauczyciel wykłada przedmiot swojej specjalności. Praktyczne rozwiązanie trudności widzi w zgrupowaniu przedmiotów pokrewnych w rękach jednego nauczyciela.

Na temat pokrewny, bo „O nauczaniu przedmiotowem, wpływie jego na postępy i wychowanie” — mówiła p. Helene Stucki 11.XII 1929 r. w sekcji nauczycieli berneńskich szkół średnich. Trudności koncentracji przedmiotów czyli nauczania całościowego (*Gesamtunterricht*) polegają na tem, że trudno jednemu nauczycielowi skupić wszystkie przedmioty nauczania na jednakowo wysokim poziomie. Prowadzenie lekcji przez specjalistów ma tę wadę, że utrudnia kierunek wychowawczy i rozproszkuje wiedzę. To też na niższym poziomie, z dziećmi od 10 — 12 lat zawsze lepiej utrzymać system jednego nauczyciela dla klasy.

Do pewnego stopnia można złu zapobiec, gdy jeden nauczyciel prowadzi pokrewne przedmioty w paru klasach, lecz wówczas konieczne jest porozumiewanie się wychowawców z nauczycielami poszczególnych przedmiotów. Rozproszkowaniu i rozproszeniu umysłu uczniów przy obecnym rozkładzie godzin, gdzie przedmioty zmieniają się co godzinę, można zaradzić (jeżeli jeden nauczyciel prowadzi naukę w swojej klasie) w ten sposób, by grupować po parę godzin jednego przedmiotu razem (scalanie godzin), a nawet całe okresy czasu, np. tygodnie poświęcać przeważnie jednemu przedmiotowi, o ile tego wymaga jedność i ciągłość danego zainteresowania w danym czasie.

Jeżeli różni nauczyciele wykładają swoje przedmioty, konieczna jest współpraca, porozumiewanie się, wspólne omawianie naukowych i wychowawczych stron pracy.

Nr. 1 r. 1930 miesięcznika wiedeńskiego „*Schulreform*” przynosi między innymi artykuł dr. Friedricha Neumanna o „Ewangelji pedagogicznej Tołstoja”, wyrażający entuzjizm autora dla postaci wielkiego pisarza i myśliciela.

P. Ida Schmidt opowiada bardzo zajmująco o zastosowaniu marjonetek w szkole jako środka kształcącego, wychowawczego i niezwykle interesującego dzieci wszelkiego wieku. Głównym aktorem teatrzyku jest „Kasperek”, uosobienie, typ dziecka, które wypowiada zarówno własne myśli, jak i to, co nauczycielka pragnie podsunąć dzieciom w formie swobodnej i wesolej.

Fritz Tatzel podaje ilustrowany opis nowego gmachu szkolnego w Poltendorfie. Gmach ten wybudowano z uwzględnieniem wszelkich wymagań nowoczesnej higieny, pedagogiki i dydaktyki. Godne uwagi jest również, że w zakończeniu podane są szczegóły techniczne.

W dziale, poświęconym szkole wiejskiej, Karl Springenschmied zastanawia się szczegółowo nad życiem wieśniaków w lesie i w górach jako środowisku, które przez

swoiste warunki wytwarza pewien odrębny typ ludzki, różniący się pod wieloma względami od ludności rolniczej, mieszkającej po wsiach.

W dziale: Dom rodzicielski i szkoła znajdujemy streszczenie referatu pani A. H. Beove, wygłoszonego na trzecim kongresie międzynarodowego związku stowarzyszeń pedagogicznych w Genewie na temat: „Zadania organizacji rodzicielskich w Ameryce północnej”.

W rubryce sprawozdań z książek znajdują się recenzje podręczników do rachunków, geometrii i przyrody.

Zeszyt 10-ty czasopisma poświęcony jest muzyce, w szczególności propagandzie śpiewu chóralnego zarówno wśród dzieci, jak i dorosłych. Szwajcaria posiada sieć chórów przy szkołach pod nazwą kolegów muzycznych. Celem tego rozpowszechnienia pieśni jest przede wszystkim podniesienie kultury ogólnej, przeciwdziałanie materializmowi jaki niesie ze sobą prąd kultury wyłącznie cielesnej.

Heinrich Kunz tak wyraża cel nauczania śpiewu: Budzić radość życia, rozpowszechniać cenne pieśni, rozwijać muzykalność w sposób przyjemny, bez pedanterji i przymusu.

„Schulreform“ N. 2 — 1930 artykuł p. t. „Wypracowanie, ćwiczenia techniczne i rozwój stylu dziecięcego”.

Karl Linke podaje ogólne zasady prowadzenia wypracowań w trzecim roku nauczania — od pierwszych ćwiczeń technicznych w drugim roku od samodzielnego wypracowania w roku trzecim. Rozpatruje szczegółowo pięć opracowań tematu: „Nieszczęśliwy wypadek” i każde z tych wypracowań szczegółowo analizuje.

Uczeń odczytuje głośno swe wypracowanie, koledzy robią poprawki, w razie potrzeby uczeń opowiada — na podstawie porównania piśmiennego i ustnego odtworzenia faktu wychodzą na jaw i zrozumiane są błędy napisanego wypracowania. Następnie uczeń pisze wypracowanie po raz drugi na nowo, ale nie poprawia starego. Autor zwraca przede wszystkim uwagę na kompozycję, na dokładność wyrażenia myśli, na kolejność w przedstawianiu momentów zdarzenia, na rzeczowe i celowe wyrażenia myśli. Autor obiecuje podać do wiadomości swoje doświadczenia w klasach wyższych.

„Zeitschrift für pädagogische Psychologie“ Nr. 2 — 1930. Dr. Erwin Müller w artykule p. t. „Fantazja snów i baśni” wykazuje na licznych przykładach, zaczerpniętych z literatury starożytnej i baśni ludowych, że postacie, sytuacje, wydarzenia fantastyczne i cudowne zaczerpnięte zostały z dziedziny marzeń sennych, powołuje się przytem na zdania znanych psychologów współczesnych.

Paweł Piotrowitsch Blonsky (Moskwa) podaje rezultaty swoich obserwacji nad „Jedynakiem w pierwszym roku nauki szkolnej”.

Na podstawie zbadanego materiału 33 jedynaków wyprowadził następującą charakterystykę jedynaka: Wysoki rozwój umysłowy (nieraz o 2 lata powyżej przeciętnego), zdolności i postępy dobre, odczytanie, jednak często niezręczność, brzydkie pismo, nieudolny rysunek, nerwowość, wątpliwość fizyczna; jako cechy charakteru: wybitna niezdolność przystosowania się do życia towarzyskiego; dziecko jest hałaśliwe, niezdolne, stanowi destrukcyjny element w szkole, lub też będzie nieśmiałe, zamknięte w sobie, nietowarzystkie. Brak równowagi nerwowej i wady charakteru wynikają z tego, że dziecko przeżywa wyłącznie w towarzystwie dorosłych, którzy je rozpieszczają, pozwalają na wszystko, rozdzielającą przesadną troskliwością.

Milli Juge podaje wzór kwestionariusza do badania struktury duchowej dziecka w szkole w wieku od 10 do 14 lat. Składa się on z 46 pytań, dotyczących uczuciowości i charakteru dziecka.

„Pour l'ère nouvelle“ (Dla nowej ery) Nr. 54 — przytacza głosy zachwyty pisma „Le Mail”, wychodzącego w Orleanie i „l'Emancipation” w Nantes pod wrażeniem występu chóru jego wychowanków. P. Blanche Weber zdaje sprawę z badań nad literaturą dla młodzieży. Badania te rozpoczęły się w r. 1909 od ogłoszenia wyników ankiety dotyczącej czytelnictwa wśród dzieci i młodzieży. Wyniki jej posłużyły jako materiał do



charakterystyki dążeń i wymagań co do czytelnictwa młodzieży w różnych krajach. W ankiecie chodziło o wskazanie dzieł, przyczyniających się do „współpracy międzynarodowej”. Do tej kategorii zaliczono książki, traktujące o współpracy narodów na polu naukowym, udziale w zdobycach cywilizacji, wzajemnej współzależności ras, o bohaterach dobroci i poświęcenia; o życiu dzieci w różnych krajach; do tej kategorii zaliczyć można również arcydzieła literatury różnych narodów. Jako najlepsi autorowie książek dla młodzieży wymienieni są: Amicis, Kipling, Selma Lagerh f, Andersen, Mark Twain, Jules Verne.

Międzynarodowe Biuro Wychowania wyraża zdanie, że autor arcydzieła na temat współpracy międzynarodowej miałyby prawo do pokojowej nagrody Nobla narówni z wybitnymi mężami stanu.

Na przyszłość Biuro Międzynar. Wychowania zapowiada wydanie sprawozdań które nie były pomieszczone dotychczas, uzupełnienie listy książek przez dzieła później wydane oraz podania listy wydawnictw periodycznych (np. wydawnictwa Czerwonego Krzyża Młodzieży. Biuro zorganizuje stałą wystawę książek, w której skład wejdą również wydawnictwa wystawione w r. 1929-ym.

Jako uzupełnienie tego artykułu następuje krótkie sprawozdanie z książek, ogłoszonych na ten sam temat a więc: z broszury p. Blanche Weber p. t. „Literatura dziecięca a współpraca międzynarodowa”, z czego dowiadujemy się, że p. Stokowska z Filadelfji ofiarowała pewną sumę na przetłumaczenie i rozpowszechnienie wśród młodzieży książki przyczyniającej się do spopularyzowania idei współpracy międzynarodowej — suma ta zgodą ofiarodawczyni została zużytkowana na ogłoszenie odnośnej ankiety i urządzenie wystawy książek dla dzieci na kongresie wszechświatowej federacji towarzystw pedagogicznych w Genewie.

Pokrewny temat porusza Beancanmont, inspektor nauczania początkowego w broszurze „Katalog książek dla dzieci”; w którym autor podał tytuły 2.500 książek, lecz za mało uwzględnił różnice wieku, dzieląc czytelników na dwie kategorie: dzieci do lat 10 i dzieci od lat 10..

Frank. Walzer w artykule swoim p. t. „Wilhelm Paulsen a szkoła jednolita w Brunswiku” — zaznajamia czytelników z oryginalnem dziełem Wilhelma Paulsena, byłego dyrektora szkół w Berlinie, autora dzieła p. t. „Przewyciężenie szkoły”, który opracował plan reformy systemu szkolnego w Brunswiku. Reforma polega na selekcji uczniów według typów psychologicznych i zainteresowań zawodowych. Praca zbiorowa ma za cel kulturę syntetyczną nie zaś analityczną, jaka panuje w szkołach dzisiejszych. Celem jej będzie doprowadzenie do zrozumienia siebie i świata otaczającego.

Połowę czasu szkolnego przeznaczają się na zajęcia uczniów według ich upodobań osobistych praktycznych i konkretnych albo też teoretycznych i werbalnych: a więc zajęcia mechaniczne, roboty rolnicze, studia naukowe doświadczalne i teoretyczne, zajęcia mające związek z przemysłem, handlem, sztukami plastycznymi, literaturą — te ostatnie kierujące ku studjom uniwersyteckim w dzisiejszem rozumieniu.

Myślą przewodnią tej reformy jest udostępnienie wykształcenia wszystkim dzieciom i we wszelkich kierunkach, nie jak dotychczas tylko przygotowującego do zawodów intelektualnych.

Celem wychowawczym Paulsena jest przygotowanie człowieka jako wartości duchowej, autonomicznej jako pracownika i członka społeczeństwa.

Z jednej strony ma to być człowiek zupełny, z drugiej — specjalista w swojej gałęzi działalności, mający swoje miejsce w dziele pracy społeczeństwa. Przygotowanie człowieka zupełnego wymaga zwrócenia większej uwagi na życie wewnętrzne i duchowe, na stronę psychiczną i na sposób korzystania z czasu wolnego. Przygotowanie zawodowe dotyczy życia zewnętrznego, techniki, potrzeb i uzdolnień praktycznych do dyscypliny pracy.

Jedną z zalet tego programu stanowi rzeczywista ekonomja czasu Według planu, tej reformy tylko  $\frac{1}{6}$  lub  $\frac{1}{10}$  uczniów przechodziłaby studia analityczne w rodzaju tych,

jakie się prowadzi w dzisiejszych gimnazjach i liceach — będą to ci uczniowie, którzy obiorą w przyszłości zawody, literackie, naukowe teoretyczne lub telogiczne.

Jednak gałęzie wiedzy bardziej praktyczne będą prowadzone również w związku z ogólną kulturą ludzkości i jej ideałami bezinteresownymi. Nie będzie nauczania wyłącznie zawodowego jako celu samego w sobie. Wykluczony będzie typ specjalizacji w duchu ciasno utylitarnym i finansowym.

Ta reforma pociąga za sobą również reformę uniwersytetu dzisiejszego: z jednej strony w kierunku pogłębienia kultury ogólnej, jako kultury duchowej i kształcenia charakteru, z drugiej — wyłącznie do wykształcenia zawodowego, zagadnień odrodzenia społecznego, filozoficznego i ekonomicznego oraz doświadczeń praktycznych w tych różnych dziedzinach na podobieństwo istniejącego już w Ameryce kolegjum w m. Antiochji w stanie Ohio.

Na jednym planie znajdzie się uniwersytet handlowy, rolniczy, przemysłowy, artystyczny, rzemiosł, gospodarstwa domowego, pomocy społecznej, pedagogiczny, wreszcie literacki na podobieństwo dziś istniejących.

Pod artykułem Walsera czytamy notatkę red. A. Ferrier'a o losach tej reformy: społeczeństwo przyjęło projekt z eentuzjazmem, jednak w ciele prawodawczem napotkano na opór skrajnej lewicy i skrajnej prawicy. O przyjęciu lub odrzuceniu reformy rozstrzygnie jeden głos większości. Wilhelm Paulsen wyraził się z goryczą: „Los mojej reformy zależy od czyjegós kataru”.

Jako uzupełnienie informacji o reformie Wilhelma Paulsena umieszczone sprawozdanie z książki tegoż pod tytułem: „Szkoła solidarystyczna”. Dzieło to zostało przetłumaczone na język francuski i wydane przez socjalistyczne ciało nauczające w szkołach początkowych belgijskich. Jest to powtórzenie mowy, wygłoszonej przez Paulsena w Locarno na kongresie nowego wychowania w r. 1927. Reformator przedstawia ogólne myśli przewodnie, streszcza swój ideał wychowania. „Celem reformy pedagogicznej powinno być oddanie dziecku świata podstawy doświadczenia”.

„Wychowawca przyszłości będzie człowiekiem kulturalnym, którego scisły związek z naturą, ludzkością i społeczeństwem natchnie najgłębszym szacunkiem dla dziecka i nietykalności jego natury”.

B. Lipkówna.

## SPRAWOZDANIA I OCENY.

„Biblioteczka siedmiolatki R. F. Skalska“, 1929 r. Wyd. „Wychowanie nowoczesne”. Skład główny L. Indycki, Warszawa, Nowolipki 7.

Na biblioteczkę siedmiolatki składają się króciutkie powiastki, drukowane na oddzielnych arkusikach (14,5 × 11,3 cm) kartonu. Dziesięć powiastek stanowi serję i mieści się w grubej tekturowej kopercie. Seryj takich jest pięć — wszystkie przeznaczone dla dzieci, które ukończyły naukę elementarną, a techniki czytania jeszcze nie zdobyły. Przyznać trzeba, pomysł wydawnictwa tego rodzaju bardzo szczęśliwy. Dziecko umiejące już czytać, chętnie bierze do ręki opowiadanie wydrukowane, nieprzerastające jego sił i możliwości, to znaczy nie za trudne i dość czytelne. Biblioteczka siedmiolatki odpowiada w zupełności tym wymaganiom.

Treść opowiadań podzielić można na cykle: 1) dzieci w domu i 2) dzieci poza domem — na spacerze. W serji III-ej i IV-ej zjawia się parę powiastek „dzieci w szkole”. Na treść V serji składa się szereg powiastek o treści dla dzieci małych, mało interesującej i nic im nie dającej, jak np.: Myśliwy i ptaki, Gęś i bocian, Dwie owieczki.

Wszystkie powiastki - opowiadania mają swój koniec czy zakończenie, w niektórych nawet doszukać się można morału. Czy nie lepiej zamiast napisanego przez autorkę zakończenia, rzucić zagadnienie, które pobudziłoby myśl dziecka, dało mu możliwość swobodnego wypowiedzenia się?

Na każdym prawie arkusiku — poza opowiadaniem — znajdzie mały czytelnik przysłowie, zagadkę lub jakiś wierszyk, odpowiadający treścią czytance.

Niektóre zagadki wydają mi się za trudne do odpowiedzi dla dziecka 7 — 8-letniego, np.

„W jednej beczułce jednakiej treści  
Płyn żółty z białym razem się miesci.  
A choć beczułkę kto i potrąci,  
Obydwu płynów nigdy nie zmąci”.

Muszę przyznać się ze wstydem, że nie jestem pewna, czy dobrze domyślałam się, a nic nie dziwi mnie, że „Kazio” nie wiedział znaczenia zagadki.

Należy poruszyć tu jeszcze sprawę obrazków. Wiemy, jakie znaczenie dla dziecka ma obrazek; wiemy, jak obrazek znakomicie pomaga dziecku w zrozumieniu i przyswojeniu treści. W Biblijoteczce siedmiolatki obrazek znajduje się przy każdym opowiadaniu, ale taki, że może lepiej, ażeby go wcale nie było. Obrazki maleńkie, ciemne, często nieestetyczne, np. ręka z rozstawionymi palcami, a na każdym palcu obsadzona głowa ludzka; mama, mająca po 6 palców u rąk, — rysunek nie zachowujący pewnych proporcji, jak motyl większy od dziecka, ptaszki wielkości głowy dziecka, dziecko większe od domu i t. d.

Należy jeszcze wskazać na parę uchybień językowych, które wkraść się musiały na skutek niedbałej korekty. „Lary — niania pilnowała moją siostrzyczkę” — chyba „mojej siostrzyczki”; „Praczkę poprosiły u mamy mydła” — powinno być „Praczkę poprosiły mamę o mydło”; „Mama kupiła nam kaloszy” zamiast „kalosze”; „Dał nam papieru, po jednym ołówku, gumie, paczkę kredek” — „Dał nam papieru, po jednym ołówku, po gumie i paczce kredek”.

Pomimo podkreślonych usterek „Biblijoteczka” zasługuje na uwagę i powinna być mile przyjęta przez nauczycieli, może stać się dużą pomocą w pracy z dziećmi.

To wszystko, co powiedziałam o „Biblijoteczce siedmiolatki”, da się powiedzieć i o „Biblijoteczce ośmiolatki” z podkreśleniem, że opowiadania są dłuższe, ale małointeresujące.

A. B.

*GERALDINE COSTER. Psychoanaliza w zastosowaniu do ludzi normalnych, tłumaczenie M. Górskiej. Biblijoteka dzieł pedagogicznych, Nr. 12. Nakładem „Naszej księgarni”, r. 1929, str. 153.*

Na całość książki składają się: kilka słów od tłumacza, przedmowa autołki, oraz 7 rozdziałów o treści, nadającej się dla najszerszego ogółu czytelników.

Rozdział pierwszy autorka traktuje jako wstęp; we wstępie podkreśla różnicę pomiędzy psychologią doby dzisiejszej a psychologią z przed lat dwudziestu; polega ona na tem, że „w dawnej swej postaci była ona wiedzą teoretyczną, akademicką, gdy dziś jest niczem innym jak nauką stosowaną i doświadczalną”. Jako moment zwrotny pod tym względem, uważa wystąpienie Freuda i jego szkoły. Na szeregu przykładów wskazuje, jak często życie powszednie nasuwa nam zagadnienia, dotyczące psychiki nas

samych, lub osób najbliższych. Na zagadnienia te można w wielu wypadkach znaleźć odpowiedź, odwołując się do zasad psychoanalizy.

Książka niniejsza ma za zadanie ułatwić czytelnikowi zbadanie, względnie uleczenie przeróżnych dolegliwości psychicznych. Po omówieniu zasadniczych dla psychoanalizy pojęć: świadomości i podświadomości, autorka w zakończeniu wstępu jeszcze raz zaznacza, że praca jej jest próbą przedstawienia w sposób łatwy i popularny poglądów psychoanalityków współczesnych na duszę ludzką i jej mechanizm.

Rozdział II poświęcony jest terminologii. Autorka tłumaczy znaczenie najpospolitszych terminów, używanych przez psychoanalityków, jak *zespół* (kompleks), *wyparcie* (stłumienie) czyli mimowiedne stłumienie przykrych kompleksów, *wytrzebiecie*, czyli celowe ukrycie wzruszenia, *libido* czyli energja życiowa i t. d.

Rozdział III nosi tytuł: Instynktowa energja. Autorka opisuje trzy teorie: Freuda, Adlera i Junga i wyjaśnia, że osobiście stoi na gruncie teorii Junga. Ustala zatem pojęcie energii instynktowej (*libido*) jako powszechnej siły, którą można nazwać „*wolą życia*”. Siłę życiową, która dąży do zrealizowania się w czynach, porównywa autorka do strumienia. Strumień życia rozdziela się na dwie odnogi: żądzę władzy i instynkt płciowy; zapomocą rysunków schematycznych (str. 41, 43) i odpowiednich przykładów wskazuje autorka w jaki sposób rozchodzą się te strumienie *libido*, jak mogą ulegać zatamowaniu, jakie stąd wynikać mogą konsekwencje dla życia psychicznego; jednym słowem omawia najważniejsze pojęcia, na których opiera się psychoanalizyka. Wspomina również, zbyt pobieżnie zresztą, o uwzniośleniu (*sublimacji*) *libido*, stanowiącej najbardziej pożądane ujście dla instynktownych dążeń.

Rozdział IV poświęca autorka zjawisku lęku. Lęk jest najczęstszą przyczyną zahamowania, gra on olbrzymią rolę w życiu ludzkim jest główną przyczyną świadomych konfliktów. Lęki, które nas trapią, łatwo dadzą się rozdzielić, zależnie od źródeł. Źródła te są inne u dzieci, inne u dorosłych, to też autorka rozważa oddzielnie lęki dziecięce i lęki ludzi dorosłych.

Lęki dziecięce są nieliczne, jest to lęk przed nieznanem, przed niebezpieczeństwem i bólem, przed śmiesznością i przed naganą. Lęki ludzi dorosłych są bardziej skomplikowane niż dziecięce, dlatego trudniej je określić, najpospolitszym jest lęk przed chorobą, przed starością, nudą, przepracowaniem i t. d.

Lęki dziecięce trzeba od najwcześniejszych lat wydobywać na jaw i plenić, by nie wyparte nie stały się w przyszłości powodem ciężkich konfliktów psychicznych.

Rozdział V traktuje o instynkcie władzy. Instynkt ten tkwi w każdym człowieku, ludzie rzadko umieją go u siebie znaleźć, przejawia się bowiem w najrozmaitszy sposób; u dzieci np. przejawiać się może w tyranizowaniu rodziców i towarzyszy, w zabawach (kapitan okrętu, wódz Indjan). Udana, lub umówiona nieświadomie choroba w wieku późniejszym dziecko zwraca na siebie uwagę otoczenia, staje się przedmiotem opieki i czułości. Im większy jest rygor otoczenia, tem bardziej dziecko jest „*zuchwałe i niezdolne*”. Dzieci, traktowane przez rodziców obojętnie, starają się zdobyć sympatję obcych, zwrócić na siebie uwagę nieraz w sposób dokuczliwy dla otoczenia. (Porów. Green. Psychoanaliza a szkoła). Stosunek przeto do dziecka powinien być jak najprostszy, szczerzy i serdeczny, by przeróżne urojenia dziecięce nie przejawiały się w sposób szkodliwy tak dla dziecka jak i dla otoczenia.

U ludzi dorosłych instynkt władzy przejawia się jeszcze silniej niż u dzieci, jest on zasadniczo ten samem co instynkt płciowy (*libido* — wspólne źródło obu strumieni).

Rozdział VI ma za temat instynkt płciowy.

Po badaniach Freuda i Junga pojęciem instynktu płciowego obejmujemy wszelkie dążności osobnika do osiągnięcia przedmiotu jego dążeń. Ważny jest pogląd że instynkt ten istnieje już u małych dzieci. Niewątpliwie najlepszym dla dziecka momentem uświadomienia, będzie moment, gdy przejawia się zainteresowanie się dziecka temi

kwestjami. Ukrywanie przed dzieckiem prawdy może się stać przyczyną niezliczonych urojeń.

Dziecko przeżywa 3 fazy zainteresowania sprawami płciowymi. I-szy okres, narcyzmu — zainteresowanie skupia się na niem samym, trwa do 7 lat życia, następnie 7-10 lecie ześrodkowuje uwagę dziecka na osobnikach tej samej płci, a od lat mniej więcej 14-tu zainteresowanie przenosi się powoli na płć przeciwną. Stłumienie i choroby nerwowe mają przeważnie za źródło instynkt płciowy. „Na świecie istnieć będą zawsze neurastennicy i ludzie anormalni, ale tragedia doby obecnej polega na paradoksalnym fakcie, że wielki odsetek ludzi przypuszczalnie normalnych staje się nienormalnymi, a jest to wynik błędów, popełnianych wobec tych ludzi przez bliźnich, błędów, których łatwo dałoby się uniknąć.

Rozdział VII i ostatni poświęcony jest snom.

Analiza widzeń sennych jest jednym z najważniejszych środków leczniczych dla psychoanalitka. Widzeń sennych oczywiście nie można brać dosłownie, mają one znaczenie symboliczne. Istnieje we śnie coś, co tamuje szersze wyrażenie niepożądanych myśli, to „coś” Freud określił jako „cenzora euolopsychicznego”. Widzenia senna są symbolami ukrytych pragnień. Metoda analizy snu polega na wywołaniu skojarzeń w związku z poszczególnymi czynnikami snu. Skojarzenia te prowadzą zazwyczaj do zagadnienia, dręczącego pacjenta podświadomie, a dającego się usunąć po wydobyciu go na jaw. Analityk podaje pacjentowi analizę snu, daje mu niejako lekarstwo, „które może wtedy dać wynik pożądany, gdy oparte jest na przekonaniu chorego”.

Książka pani Coster ma wszelkie cechy naukowej literatury popularnej: pobieżne omawianie zagadnień skomplikowanych, łatwe godzenie stanowisk bardzo różnych, omijanie trudności. Pomimo to jednak polecić ją można jako pierwszy stopień lektury dla nauczycieli wychowawców.

Dr. K. A.

*ALBIN JAKIEL. O dalszem kształceniu się nauczycieli. Stanisławów 1928 r.*

Konieczność wyższego i ciągłego kształcenia się nauczycieli, sposoby i kierunki, po których powinno się posunąć — to zasadnicze zagadnienie, które omawia i rozwija autor.

Trudna jest praca pedagogiczna; wymaga wniknięcia w psychikę dziecka i głębszej myśli, chodzi bowiem o rzecz ważną, o wychowanie człowieka.

Życie idzie naprzód — szkoła wciąż więcej żąda od nauczyciela. Hasła: „przygotuj dziecko do życia w społeczeństwie” „naucz go twórczo pracować” — obijają się o uszy i zastają nauczyciela bezradnego, nieprzygotowanego. Postulaty radosnej szkoły pracy, szkoły twórczej wymagają od niego przedewszystkiem wyższego wykształcenia. Nie daje mu go seminarjum; nie przygotowuje go nawet do tego, by mógł je zczasem sam zdobywać. W zastępstwie seminarjum proponuje autor za Rowidem zakładanie 2 lub 3 l. „Instytutów Ped.”. Zanim to jednak nastąpi, trzeba dzisiejszego nauczyciela przygotować do wysokości stanowiska. Odpowiednie kursy w tym kierunku, to sposoby urzeczywistnienia. Duże znaczenie przypisuje również autor konferencjom rejonowym. Mają one służyć dla kształcenia się ogólnego i w kierunku pracy szkolnej, mają pogłębiać ducha przez wspólne szukanie najprawdziwszej treści. Aby konferencje spełniły swą rolę „kuźnic nauczycielskich” winny być odpowiednio zorganizowane. Tę właśnie organizację konferencji szczegółowo omawia autor. W oddzielnych punktach porusza kolejno tematy: 1) cel konferencji; 2) charakter konferencji; 3) plan pracy; 4) termin konferencji; 5) rejonowe czy grupowe konferencje (autor gorąco popiera sprawę scentralizowania całego ruchu doksztalceniowego w większych ośrodkach, motywując to możliwością specjalizacji przy kształceniu w grupach fachowych); 6) porządek dzienny; 7) prezydium grupy i koła; 8) kto ma nas „doksztalać”; 9) dyskusja; 10) referaty; 11) biblioteka; 12) lekcje; 13) zebrania towarzyskie i organizacyjne.

Najważniejszą jednak rzeczą jest nakreślenie wskazań „w jakim kierunku i w ja-

ki sposób prowadzić dalsze kształcenie się nauczycieli". Wskazania te określi ideał wychowawczy przez nakaz budowy szkoły twórczej. Do tworzenia tej nowej szkoły powinien się nauczyciel przygotować tak praktycznie, jak teoretycznie. W dalszym ciągu pracy jest podany wykaz książek z dziedzin nauki, którei szczególnie winien się nauczyciel zająć. Są to: historia wychowania, socjologia, filozofia, psychologia pedagogiczna. Nauczyciel musi iść z biegiem życia, znać i rozumieć jego potrzeby. Wiedzę o życiu niech oprze na znajomości jego praw psychologii człowieka, na wniknięciu w myśl filozoficzną.

Z książeczką tą dobrze jest się zapoznać. Pisana w najlepszej chęci zbudzenia nauczyciela do pracy i myśli, zawiera dużo cennych i praktycznych wskazówek. Dziwnie pesymistyczny ton przebija w poglądzie autora na dzisiejszego nauczyciela. Trzeba wczuć się w psychikę tego, jednak zwykłego człowieka pozostawionego samemu sobie. Wszystką energję, cały prawie rozpęd do pracy i życia, których tyle mu trzeba, musi czerpać z siebie. Nic dziwnego, że czasem zabraknie mu sił. Trudno zaprzeczyć braku dobrej woli wśród rzesz nauczycielskich.

„Instytuty Pedagog.” to jeszcze marzenie, a nawet marzenia muszą się liczyć z rzeczywistością, żeby nie były samą tylko ułudą. Myśleć nam podewszystkiem trzeba o stworzeniu przynajmniej możliwych warunków dla dzisiejszego pracownika.

Janina Chmielewska.

*Katalog rozumowany książek przyrodniczych dla uczniowskich bibliotek szkolnych. Nakładem „Naszej Księgarni”. Warszawa, 1930.*

Dzięki inicjatywie Polskiego Przyrodn. Tow. Pedagogicznego zaczęła wychodzić od roku 1929 pod redakcją Delfiny Gayówny biologiczna biblioteczka uczniowska.

Biblioteczka ta, według zamiaru jej inicjatorów, ma umożliwić we właściwym zakresie zaznajomienie się z naukami biologicznymi. Nauki biologiczne, jak wiemy, nie tylko rozszerzają krąg zainteresowań ludzi, pracujących wogóle na polu naukowym, lecz również niosą młodzieży szkolnej wyjaśnienie zjawisk przyrody.

Jednym z pierwszych objawów tak pożytecznej inicjatywy Polskiego Przyrodniczego Towarzystwa Pedagogicznego, jest ukazanie się pracy, pod tytułem „Katalog rozumowany książek przyrodniczych dla uczniowskich bibliotek szkolnych”. Autorkami wymienionej pracy są dr. Antonowicz Janina, Gayówna Delfina, Michcińska Helena i dr. Waniczek Helena. Przedewszystkiem należy podkreślić znaczenie tej pracy i stwierdzić trafne uchwycenie przez autorki bieżących potrzeb.

Wspomniany katalog zawiera spis 412 prac z podaniem krótkich charakterystyk wymienionych dzieł, z wyszczególnieniem autora, tytułu, ilości stron książki, ilości dołączonych doń rycin, roku i miejsca wydania wraz ze wskazaniem poziomu klasy czy też oddziału, dla których jest zalecana dana książka.

Katalog ułożony jest według alfabetycznej kolejności autorów. Przy segregowaniu materiału książkowego autorki kierowały się przedewszystkiem wartością danej książki z punktu widzenia naukowego, dostosowanego do poziomu młodzieży w wieku szkolnym.

Według założenia autorek, katalog rozumowany powinien:

- 1) ułatwić nauczycielom wybór książek biologicznych;
- 2) nie mieć cech bibliografji;
- 3) oraz winien być dostosowany do umysłowego przygotowania młodzieży.

Jeśli według założenia autorek, katalog ma ułatwić nauczycielom wybór książek do biblioteki uczniowskiej, to uważam, że jako katalog rozumowany nie powinien być układany według alfabetycznego spisu autorów. Istotą bowiem książek nie jest nazwisko autora, (częstokroć nawet nieznane czytelnikowi), lecz praca i zagadnienia przez autora poruszane.

Wobec tego, czyż ułożenie katalogu rozumowanego według spisu alfabetycznego autorów rzeczywiście ułatwia wybór książek, i to szczególnie o treści biologicznej?

Czy więc nie byłoby pożądane usystematyzowanie książek biologicznych według pewnego ustalonego systemu, jak na przykład przez rozbitcie książek na działy, dotyczące botaniki, zoologii i t. p. Ktoś może zarzucić, że przecież istnieją książki przyrodnicze, szczególnie na poziomie klas niższych szkoły średniej, w których, obok zagadnień i opisów treści botanicznej, występują opisy i zagadnienia treści zoologicznej i t. p. Wymieniony zarzut przestanie jednak istnieć, jeśli książki o zagadnieniach botanicznych i zoologicznych umieścimy zarówno w rubryce książek tak botanicznych jak i zoologicznych.

Ponieważ jednak książki wymienione w powyższym katalogu mają wchodzić w skład przyrodniczych bibliotek uczniowskich, przeto sądzę, iż dla ułatwienia kompletowania ich, przy zachowaniu wspomnianego już wyżej systemu powinny być podzielone według poziomu klas i oddziałów, więc np. daną książkę wypadnie umieścić w tylu pozycjach, dla ilu klas jest przeznaczona.

Jako 3-ci warunek, możnaby wysunąć, ażeby zagadnienia w poszczególnych działach nauk przyrodniczych katalogu rozumowanego ułożone były w porządku chronologicznym.

Pozatem wypadałoby nadmienić, iż uwzględnienie w katalogu rozumowanym książek o charakterze fantastyczno - powieściowym, obok książek o treści naukowej, trudne jest do pogodzenia z samą zasadą założenia powyższego katalogu. Pożądaniem byłoby przeto jeśli nie całkowite usunięcie z katalogu książek o ujęciu fantastycznym to w każdym bądź razie wyraźne rozgraniczenie książek naukowych od fantastycznych. Przypuścić należy iż autorki rozumowanego katalogu zaniechały podobnego podziału, ze względu na szczupłą stosunkowo ilość książek, nadających się do uczniowskich bibliotek biologicznych, nie znaczy to jednak, ażeby ilość prac z dziedziny biologii nie miała wzrastać i to w tempie coraz szybszym. Jeszcze jedną przeszkodą do powstania katalogu rozumowanego według wymienionych zasad mogły być również i trudności wydawnicze.

Pomimo tych uwag, trzeba jednak z pełnym uznaniem przyjąć poniesiony wysiłek przez autorki „Katalogu rozumowanego” i mniemać wypada, iż prośba autorek o współpracę z niemi, w dalszem prowadzeniu rozpoczętych prac, zostanie żywo przyjęta.

*Zofja Postupolska.*

Nakładem „Naszej Księgarni” ukazał się cykl książeczek biblioteki przyrodniczej „Nasz Zwierzyniec”. Są to wydawnictwa Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego pod redakcją zasłużonej p. *D. Gayówny*. Dotychczas opuściły prasę:

Nr. 1. *Tygrys* — napisała *J. Viewegerowa*.

Nr. 2 *Wędrowni ptaków* — napisał *Jan Sokółowski*.

Nr. 3 *Żubr* — napisała *H. Michcińska*.

Dalsze tomiki w opracowaniu.

W sposób jasny i dostępny dla młodzieży zostały podane tu wiadomości z życia tygrysa, żubra oraz wędrujących ptaków. Wysoka wartość pedagogiczno - dydaktyczna, jak i niska cena książeczek winny znaleźć należyte zrozumienie wśród sfer nauczycielskich. Przy nauczaniu przyrody żywej stanowią one bardzo wartościowy materiał jako literatura uzupełniająca. Każda szkoła winna zaopatrzyć swą bibliotekę w wyżej wymienione wydawnictwa. (Tomik 60 gr.).

*N. Kowalewski.*

*Umiński Władysław. PODRÓŻ BEZ PIENIĘDZY. Z rys. Lindemana E. Wyd. czwarte. Str 211 + 3 nb. Warszawa 1930. Arct M. Nowe wydanie książki. Młody Mirski, ukończywszy studia, udaje się w podróż. Wraz z towarzyszem podróży, Włochem, zapolowawszy na krokodyla na Sumatrze, spóźnia się na okręt. Towarzysze bez pakunków i pieniędzy, poprzez Japonję udają się do Ameryki. Częściowo zarabiają, jako palacze, częściowo korzystają z pomocy innych.*

Książka zalet nie posiada. Opisy polowań nieprawdopodobne, wiadomości geogra-

liczno - przyrodnicze mało cenne, sztucznie wplecione. Ustęp o gejszach (str. 150) u myślącego czytelnika mógłby zbudzić zbyt liczne refleksje. Język dobry, rysunki nieciekawe.

*Vanha (Bertelli Luigi) CESARZ MRÓWEK. Przełoż. z 8-o wyd. włoskiego z upoważnienia włoskiego wydawcy Grotowska Helena. Str. 228. Wyd. Źródle Biblij Iskierek. Lwów — 1930 Ks. - Atlas. Nowe wydanie dziejów trojga dzieci, które z niechęci do nauki, marzą o zamianie w zwierzęta. Losy chłopca — mrówki, zapoznają czytelnika z mrowiskiem i prawami panującymi w tem uspołecznionem środowisku. W wędrówkach chłopiec spotyka się i zapoznaje z innymi owadami. Myśl przewodnia — zaznajomienie dzieci z życiem mrówek, z ich środowiskiem, kształcącem wychowawczo. Język dobry. Rysunki fantastyczne.*

*Verne Juliusz. DZISCI KAPITANA GRANTA. Podróż fantastyczno - naukowa. Trzy tomy w jednym. Wydanie trzecie, Geb. i Wolff Warszawa 1929. Str. 467. Nowe wydanie oddawna wyczerpanej, najlepszej książki Verne'a. Na pomoc rozbitkom jadą lord i lady Glenarwan, wraz z dwójkiem dzieci kpt. Granta.*

Ich podróż i przygody składają się na treść tej nader interesującej książki, której bohaterowie to ludzie szlachetni i z takich że pobudek działający. Książka będzie zawsze b. chętnie czytana przez młodzież, szkoda tylko, że przez starszą, bo dla młodziej posiada druk zbyt drobny i ścisły. Wiek do 14 lat.

## ODPOWIEDZI REDAKCJI.

*Kol. Wast.* Artykuły wymienione nie będą umieszczone w „Pracy Szkolnej”, pierwszy z nich zajmuje się tematem zbyt specjalnym, drugiego nie możemy odszukać. Prosimy jednak o nadsyłanie dalszych prac.

*W sprawie Dyzia Marata.* Na liczne zapytania w sprawie autorstwa Dyzia Marata oświadczamy, że autorki charakterystyki nie znamy, natomiast p. Orland Sz. nie życzy sobie wyjawienia swego pseudonimu.

*Kol. Komorowski w Milinie.* Prosimy o recenzję.

*Kol. Dr. M. L. w Konstantynopolu.* Dziękujemy za uprzejme słowa — będą nam one zachętą do dalszej pracy. Co do „Dyzia” — to chyba nie szkodzi fakt, że ujęcie już pod względem formy artystyczne. Umieściliśmy tę charakterystykę, bo dziecko wyłania się z niej wprost „jak żywe”. A o to przecież głównie chodzi w charakterystyce literackiej. Forma artystyczna, to tylko dodatek „nadprogramowy”, świadczący o wybitnym talencie literackim autorki. Za artykuły dziękujemy i prosimy nadal o pamięć.

*Zrzeszenie Naucz. Szkół Polskich Marechal Mallet, Brazylja.* Czy „Praca” przestała przychodzić? My wysyłać będziemy w dalszym ciągu tak, jak dotychczas. Jeżeli brak numerów, to proszę reklamować w „Administracji”: Warszawa, Świętokrzyska 30. Słowa Wasze o pożyteczności naszego pisma są dla nas cenne i drogie.

Zaznaczamy, że autorem artykułu „W jaki sposób można budować przyrządy fizyczne”, zamieszczonego w „Pracy Szkolnej” Nr. 2 jest kol. Stanisław Stabrawa, a nie Piotr Stabrawa, jak to mylnie podano.

*TREŚĆ: F. Sadowski: Czynniki organizacyjny w szkole. — F. Maurette: Jak uczyć historii pracy. — S. Wiącek: Kilka uwag o ortografii. — P. Feinstein: O konieczności nowych podręczników do rachunków. — A. Lorek: Zakładamy ogródki szkolne. — B. Lipkówna: Instytut wychowawczy Bakulego w Pradze. — Przegląd czasopim obcych. — Sprawozdania i oceny. — Książki dla młodzieży. — Odpowiedzi Redakcji. — Sprostowanie.*

Redaktor: W zastępstwie M. Librachowej — JULJUSZ SALONI.

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

Odbito w drukarni „Robotnika”, Warecka 7