Rok VIII. Warszawa, 31 maj 1930 r. Nr. 5

PRACA SZKOLNA

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

Z OKAZJI ODSŁONIĘCIA POMNIKA ś. p. JÓZEFY JOTEYKO.

W kwietniu minęło dwa lata od śmierci Wielkiego Człowieka i Wielkiej Uczonej Józefy Joteyko. Odsłonięcie pomnika, wystawionego na Jej grobie staraniem Komitetu, ku uczczeniu Jej pamięci, jest faktem, który odświeża niedawno minione bolesne przeżycia, związane z Jej długotrwałą chorobą i śmiercią. Te dwa lata pogłębiły nasze wspomnienia o Niej. Już dzisiaj bez buntu rozumiemy, że postać taka, jak Józefy Joteyko, nie może być odrazu należycie ocenioną przez społeczeństwo. Trzeba bowiem dystansu w czasie, ażeby w całej pełni ujrzeć i zrozumieć człowieka, który znacznie przerastał swe otoczenie, żeby uświadomić sobie jego zasługi oraz znaczenie i wartość idej, przez niego głoszonych. Przytem czasy, w których pracowała w Polsce i zmarła Józefa Joteyko, niebardzo sprzyjały spokojnej ocenie wielkich zasług Uczonej, były to czasy natężonego zmagania się o stworzenie i utrzymanie niezależnego bytu państwowego, kiedy inne wartości wysuwały się na pierwszy plan. Nie można pominąć i tego, że byłą Ona kobietą, a to niezaprzeczenie utrudniło Jej pracę na szeroką skalę na terenie Polski i utrudni należytą ocenę Jej zasług. Najważniejsze zaś, że zasługi Jej nie są tylko natury wymiernej, a więc wyrażone w wielkiej liczbie prac, publikowanych w różnych językach europejskich, ale również i takie, które nie każdy może ujrzeć i które nie każdemu można pokazać. Są to siły duchowe, które promieniowały od Niej na tych, z którymi się stykała, które budziły w otoczeniu entuzjazm do pracy, miłość do wiedzy, wyzwalały utajone siły twórcze. Są to żywe siły, Jej siły, które wciąż promieniują na życie, chociaż Jej już niema, przez tych, którzy ich od Niej zaczerpnęli. A to się trudno daje ocenić. Jest bowiem wielkość, której nie oceni byle jaki umysł. Jest piękno, którego nie dojrzy byle jakie oko. To są właśnie wartości niewymierne. Nie odczuje ich i nie zrozumie ten, kto do tego nie dorósł. A jednak są to zasługi największej wartości, bo bezpośrednio wpływają na życie, zmieniając i ulepszając je. Takiej miary są zacsługi Józefy Joteyko, które trzeba wykrywać i pokazywać światu poza temi, które zostały należycie ocenione przez pierwszorzędnej miary uczonych europejskich.

Józefa Joteyko była mocno związana z szerokiemi rzeszami nauczycielstwa, szczególnie zaś z tem, które grupuje się przy Związku P. N.

S. P. Od swego przyjazdu do Polski była czynnym członkiem Związku. Jej ideologja w sprawach szkolnictwa szło po linji haseł, wysuwanych przez Związek P. N. S. P. Najważniejsze zaś, że była Ona źródłem, z którego tryskały nowe i twórcze myśli w dziedzinie wychowania i nauczania, jak również w dziedzinie organizacji szkolnictwa.

Chociaż nie dożyła chwili zbierania plonu swojego zasiewu, to nie zapomnimy nigdy tego, co z Jej umysłu i z Jej serca pochodzi i zaczyna przenikać dzisiejszą szkołę naszą. Ona zapoczątkowała ruch w kierunku odbudowy szkolnictwa na podstawach psychologicznych, zwróciła naszą uwagę na dziecko, wysuwając je w całokształcie pracy szkolnej na pierwsze miejsce, nauczyła nas patrzeć odpowiednio na dzieci, uwzględniać, a przynajmniej dążyć do uwzględnienia ich różnych możliwości i uzdolnień. Ona traktowała kwestje wychowania i nauczania nietylko z psychologicznego, ale również z szeroko pojętego humanitarnego i społecznego punktu widzenia. Była pionierką idei jedności szkolnictwa, żądając dla każdego dziecka najwyższego rozwoju uzdolnień, danych mu przez naturę, a więc ułatwiania każdemu dziecku zdobycia wykształcenia, odpowiadającego jego zdolnościom i zainteresowaniom.

Józefa Joteyko przygotowała w b. Państwowym Instytucie Pedagogicznym całe pokolenie pedagogów i psychologów, którzy dzisiaj realizują te idee w Polsce. Sama zaś torowała im drogę szeregiem prac, budząc entuzjazm do szukania nowych dróg, do badania, doświadczania, do stwarzania lepszych form nauczania i wychowywania.

Może być, że wielkość Jej polegała na szczęśliwem połączeniu ścisłego analitycznego umysłu uczonego z gorąco czującem sercem kobiecem. To zniewalało Ją do ujmowania najbardziej nawet abstrakcyjnych zagadnień z szerokiego ludzkiego punktu widzenia. To spowodowało Jej zwrot od badań fizjologicznych, którym się z wielkiem powodzeniem oddawała przez pierwsze lata pracy zagranicą i dzięki którym zajęła wybitne miejsce wśród uczonych europejskich — do badań nad psychiką człowieka, a wreszcie nad psychiką dziecka. Trzydzieści lat zgórą poświęciła pracy psychologicznej, zaczynając już w 1895 r. wykłady z psychologji doświadczalnej w pracowni psychologicznej przy uniwersytecie w Brukseli, oraz obejmując kierownictwo tej pracowni. Od tej pory datuje się Jej przebogata działalność w tym kierunku, która obejmuje dwadzieścia lat życia w Belgji i we Francji, następnie dziesięć lat życia w Polsce. Jest to praca pionierska tak zagranicą, jak i w kraju, mająca na celu wywołanie zainteresowań dzieckiem i wiedzą o dziecku. Celem szerzenia wiedzy o dziecku zakłada pierwszy Międzynarodowy Fakultet Pedologiczny w Brukseli, organizuje pierwszy Międzynarodowy Kongres Pedologiczny również w Brukseli, redaguje kwartalnik „Revue Psychologique", poświęcony zagadnieniom wychowawczym, rozpatrywanym z punktu widzenia psychologicznego.

Jest to świetny okres Jej życia, pełen powodzenia, odznaczeń, sławy naukowej. Natomiast dziesięcioletni okres pracy w Polsce, to przedewszystkiem męczeńskie oddziaływanie duchem na inne duchy, bo utrudniona była Jej praca na szeroką europejską skalę. To okres promieniowania na swych słuchaczów w b. Państwowym Instytucie Pedagogicznym, a następnie po jego zamknięciu — w Wolnej Wszechnicy Polskiej. To okres kontaktu z nauczycielstwem, które przeszło przez Instytut, a następnie skupiło się w Kole Psychologiczenm, którego duszą Ona była. To okres zakładania psychologicznych podstaw pod nowopowstające szkolnictwo. To okres

męczeński Jej życia, ale przez to najowocniejszy w rezultaty, które przez długie długie lata będą się uwidoczniały. Przez ten okres życia jest Ona związana z nauczycielstwem, które przedewszystkiem też powinno nauczyć się docenić Jej wielkie zasługi.

J. S.

ZASADY BUDOWY PROGRAMU SZKOŁY POWSZECHNEJ.

M. W. R. i O. P. rozesłało projekty programów z wezwaniem do nauczycielstwa, aby zabrało głos i wypowiedziało opinję o tych projektach.

Naogół nauczycielstwo przyjęło projekty programów z dużą dozą rozczarowania.

Powiedzmy szczerze: projekty programu nie wnoszą właściwie nic nowego, zasad budowy nie zmieniono, nie uczyniono nawet kroku w tym kierunku, nastąpiło tylko pewne uporządkowanie materjału, redukcja niektórych jego działów, ale na tem koniec.

A przecież na temat budowy programu tyle się mówiło i pisało w naszej i zagranicznej prasie pedagogicznej, rozporządzamy już w tej chwili 10-letnim doświadczeniem w zakresie stosowania programu o takichże założeniach, jak przewidują projekty. Doświadczenie to wykazało, zdaje się, bardzo jasno, że budowa programu jest wadliwa, że w samem założeniu jego tkwią błędy, które uniemożliwiają związanie pracy szkolnej z życiem, że jest teoretyczny, abstrakcyjny, nie liczący się ani z psychologicznemi wskazaniami, ani ze zdolnościami nabywczemi dziecka.

Wprowadzenie nowych programów jest zawsze połączone z dużemi trudnościami, jest w życiu szkolnem pewnym przełomem, jest, że użyję mocnego określenia erą w życiu dzieci szkolnych i nauczycielstwa. Jeżeli więc chcemy wprowadzać nowe programy, niechże one będą nie jednym krokiem naprzód, bo dla jednego kroku nie można dezorganizować życia szkolnego, lepiej więc pozostać jeszcze czas jakiś przy zredukowanych programach z roku obecnego, a przystąpić jeszcze raz do rewizji tych projektów, ale rewizji nietylko pod kątem materjału naukowego, ale przedewszystkiem samej budowy programu.

Pozwolę sobie zabrać głos właśnie w sprawie zasad budowy programu naucz. w szkole powszechnej.

Nim przystąpimy do zagadnienia budowy programu szkoły powszechnej, koniecznem jest odpowiedzieć sobie na pytanie, czem powinna być szkoła powszechna, jakim zadaniom odpowiadać.

Ogólnego sformułowania tego celu w programach ministerjalnych nie znajdujemy, natomiast we wstępie do programu poszczególnych przedmiotów jest określony cel nauczania. Gdybyśmy chcieli stworzyć syntezę tego zagadnienia z poszczególnych programów ministerjalnych, brzmiałby on mniej więcej w ten sposób: szkoła powszechna ma dać dziecku elementarne wiadomości z zakresu poszczególnych przedmiotów i nauczyć korzystać z nich w życiu codziennem. Pomijam oczywiście cele wychowawcze, o nich w programach prawie się nie mówi. Może jednak należałoby się zastanowić nad tak zdefinjowanym celem nauczania, poddać rewizji ów cel i jego istotną wartość.

Z wiadomości, zdobytych w szkole z zakresu poszczególnych przedmiotów dziecko w bardzo małym stopniu korzysta w szkole lub bezpośrednio po jej wyjściu. Uczy się, że tak powiem „na kredyt", wierząc, że mu to jest potrzebne. Nauczycielstwo robi wprost bohaterskie wysiłki, aby upraktycznić tak skonstruowany program, tu i ówdzie probując metodą pracy (naprz. ośrodki zainteresowań) pokryć braki programowe, jednem słowem naukę poszczególnych przedmiotów zbliżyć do życia. Wysiłki heroiczne udają się tylko najzdolniejszym, zresztą udają się tylko w sensie zainteresowania dziecka podczas lekcji, ale już nie są w możności związać nauki abstrakcyjnej z codziennem życiem dziecka. Nauka szkolna i życie płyną najczęściej równolegle, czasami tylko gdzieniegdzie zazębiając się, co zresztą zawsze u dzieci wywołuje niebywałą radość.

My, dorośli, uczymy się zawsze dla celów utylitarnych, choćby tym celem był tak abstrakcyjny utylitaryzm, jak dążenie do sławy, lub uznania, jednem słowem widzimy cel przed sobą i to nam dodaje bodźca do pracy. A dzieci? Wprawdzie rodzice starają się uświadomić ten cel takiemi uwagami, jak: — Musisz się uczyć, bo pójdziesz do szewca, albo będziesz krowy pasł, — ale w umyśle dziecka ten cel pozostanie zawsze abstrakcją.

Powstaje pytanie, czy tak muć musi, czy nie dałoby się tak skonstruować programów, a co zatem idzie pracy w szkole, aby dziecko rozumiało jej sens i nie pracowało wysiłkiem woli lub nakazu, ale ze świadomą chęcią.

Aby znaleźć odpowiedź na to pytanie, mam wrażenie, że należałoby inaczej zdefinjować i na innych założeniach oprzeć cel nauczania w szkole powszechnej.

Postaram się dać taką definicję, której zresztą nie uważam ani za jedyną, ani ostateczną, choćby dlatego, że pomijam w niej cele wychowawcze szkoły. Pomijam je, nie dlatego, abym uważała je za drugorzędne: przeciwnie mocno pragnęłabym podkreślić charakter wychowawczy szkoły powszechnej, lecz zagadnienia wychowawcze wyeliminowałam z rozważań obecnych, zaznaczając zresztą, że budowa programu nauczania musi być oparta na takich podstawach, iżby realizowanie celów wychowawczych było ze wszechmiar ułatwione.

Wracam więc do określenia celu nauczania w szkole powszechnej. Brzmiałby on tak: celem nauczania w szkole powszechnej jest zaznajomienie dziecka ze środowiskiem, w którem żyje, i zaopatrzeniu go w pewne zasoby wiadomości i usprawnień. Przy tak określonym celu zrozumiałem jest, że musimy wysunąć na plan pierwszy życie dziecka i jego środowisko, jako objekty badania i poszczególne przedmioty nauczania będą tylko narzędziem do tego celu.

W tym momencie może mię spotka zarzut, że celem obecnych programów jest właśnie zaznajomienie dziecka ze środowiskiem, więc właściwie wszystko jest w porządku.

Tylko, że nasze programy podeszły do tego środowiska od strony teorji, poszatkowały zagadnienia życia na szereg szufladek, a sklecenie całości pozostawiają nauczycielowi i dziecku. Stąd pochodzą tak nieraz komiczne usiłowania ze strony nauczycielstwa, aby związać z sobą to, co się nie da związać. Po określeniu celu nauczania należy zastanowić się, jakie cechy powinien mieć program, aby i dzieciom i nauczycielom było z nim dobrze. Bo program może być zarówno wrogiem, jak i przyjacielem, to niemal żywa istota, z którą współżyjemy.

A więc 1-o: program musi być elastyczny, aby go było łatwo przystosować do warunków życiowych dziecka, które są inne na wsi, inne w mieście i t. d., 2-o: musi liczyć się z pojemnością umysłową dziecka, szerzej ujmując zagadnienie, musi być oparty na psychologicznej podstawie, 3-o: powinien ułatwiać stosowanie wszelkich poczynań wychowawczych, 4-o: dać możność nauczycielstwu w ramach programu przejawić swoje zdolności twórcze.

Wychodząc z tych założeń, mam zamiar przedłożyć tu pewien projekt budowy programu. Zastrzegam się bardzo mocno, że nie uważam go za doskonały, raczej traktuję go jako materjał do dyskusji i o jego przydatności do naszych warunków szkolnych może zadecydować dopiero rozrośnięcie jego i dłuższe eksperymentowanie.

Wychodzę z założenia, że dziecko na każdym poziomie wieku jest w możności obserwować, badać i interesować się tylko pewnym określonym zakresem zagadnień. Trzeba więc dla każdej klasy zagadnienia te dobierać, licząc się z psychologicznemi możliwościami dziecka.

Klasa I. Dziecko interesuje się tem tylko, co się dzieje w jego najbliższem otoczeniu. Wychodząc na zewnątrz widzi tylko przedmioty ze swego otoczenia i te go interesują, nauka więc w tej klasie powinna się skupić koło następujących środowisk: świat zabawek, mieszkanie rodziców, klasa.

Oczywiście musi to być rzeczywiste środowisko dziecka, a więc i świat zabawek inny będzie dla dzieci wsi, inny dla miasta, inny może dla rozmaitych dzielnic Polski, jak również mieszkanie i klasa. Wychodzić należy z rzeczywistego środowiska dziecka, a nie stwarzać go sztucznie, ta zresztą zasada obowiązuje nie tylko dla klasy I, ale i dla innych. Dziecko obserwuje, bada i uczy się ściśle w związku z życiem swojem codziennem. Tu mała dygresja: gdy po raz pierwszy w Kole Nowego Wychowania referowałem ów projekt zarzucono mi, że zbyt przyziemne traktuję świat dziecka i wtłaczam go w środowisko może nawet dla niego niemiłe. Zarzut polegał na nieporozumieniu. Dziecko widzi i interesuje się swojem otoczeniem, ale to nie znaczy, aby ono je widziało takiem, jakiem je widzą dorośli. Dla niego obdarta lalka jest cudną królewną z bajki, a koń bez nogi wspaniałym rumakiem. Matka, może nawet zła i poszturchująca jest zawsze najbliższą na świecie istotą. Upiększenie smutnej rzeczywistości całkowicie leży w mocy nauczycielki.

Klasa II. Z mieszkania rodziców przechodzimy do domu rodzinnego, z klasy do szkoły, potem na podwórko szkolne i rodzinne i na ulicę. Środowisko się rozszerzyło. Dziecko zaczyna się interesować z jednej strony życiem zewnętrznem domu, z drugiej życiem szkolnem. Powoli staje się członkiem małej narazie społeczności.

Znowu te same uwagi, co do konieczności przestrzegania faktycznego życia dziecka.

Klasa III. Miasto (ewentualnie wieś, potem najbliższe miasteczko).

Klasa IV. Powiat, ewentualnie jednostka, etniczna w końcu roku szkolnego Polska.

Klasa V. Polska.

Klasa VI. Polska — Europa.

Klasa VII. Polska — Ziemia.

Już z tego, co powiedziałam uprzednio, zdaje się, wynika jasno, że nie jest to program, oparty na krajoznawstwie, mimo, że robi takie wrażenie. Bardzobym się mocno broniła przeciw podobnemu zarzutowi. Je-

żeli mówię miasto — to dla mnie nie jest to tylko pewne terytorjum do badania, jest to środowisko, i całokształt zagadnień w tem środowisku. Wybór tych zagadnień zależy z jednej strony od całokształtu życia szkolnego, które pewne zagadnienia wysunie na pierwszy plan.

Powstaje teraz pytanie, jakie będzie ustosunkowanie materjału naukowego do tak zaprojektowanej budowy programu. Oczywiście, musi nastąpić pewne przegrupowanie tego materjału, usunięcie z programu tego, co z życiem nie da się związać, a jest tylko abstrakcją, umieszczoną w programie gwoli zadowolenia ambicji specjalistów (naprz. działanie na przybliżeniach).

Rozwinięcie tego projektu zakreśliłoby ilość i jakość materjału, ale pewne rzeczy siłą faktu przyjęcia tych ram same się narzucają. A więc przyroda nie da się pokawałkować na szufladki, musi być, że tak powiem na usługach życia. Historja Polski i Geografja Polski znajdą się dopiero w klasie V.

Klasa III i IV raczej muszą więcej uwzględniać historję kultury.

Zresztą to są uwagi wtórne.

Rozwinięcie tego programu należałoby powierzyć ludziom stojącym przy warsztacie pracy, wychowawcom w pierwszym rzędzie i psychologom. Zresztą nie neguję udziału w nim specjalistów, ale nie z głosem decydującym.

Nie chcę obrażać specjalistów, ale zawsze mam wrażenie, że zbyt wielką rolę przyznajemy im w życiu szkoły powszechnej.

Nakoniec jeszcze jedna uwaga. Robiono mi zarzut, że program tak skonstruowany podważyłby zasadę jednolitej szkoły, gdyż dla niższego gimnazjum nie byłby do przyjęcia. Zarzut co najmniej nieprzemyślany. Jak widać z podanego projektu klasa 4 i 7 zamykają pewne całości, a ilość materjału naukowego poza odrzuceniem zbędnego balastu teoretycznego da się w tych ramach pomieścić dostatecznej w ilości. Następuje tylko przegrupowanie, no i co najważniejsze, inne podejście do nauki od strony życia, a nie teorji, a to napewno wyjdzie na dobre nie tylko szkole powszechnej, ale i niższemu gimnazjum.

DR. JÓZEF GOŁĄBEK.

NAUCZANIE ORTOGRAFJI.

W chaosie usiłowań i prób, jakie widzimy dzisiaj w nauczaniu języka ojczystego, prób nieraz bardzo udanych i pożytecznych, jeden dział nauki mowy ojczystej kończy się stale niepowodzeniem — ortografja.

Narzekanie na niepoprawne (nieortograficzne) pisanie jest obecnie powszechne. Piszą źle uczniowie, gdy zdają do gimnazjum, niejednokrotnie popełniają rażące błędy w wypracowaniach maturalnych, sporo ich znajdziemy w pracach magisterskich, mnóstwo niedociągnięć znajdujemy w dziennikach i powieściach. To też nikt dzisiaj nie umie poprawnie pisać; ponieważ powstał taki stan rzeczy, należy znaleźć winowajcę, którym według jednozgodnego okrzyku jest szkoła i nauczyciel. Winowajca, nie wchodząc głębiej w przyczyny, bije się w piersi i pomimo, że żadne poprzednie pokolenie pedagogów nie włożyło tyle wysiłku, co dzisiaj, by nauczyć poprawnie pisać, uważa się za winnego.

Trybunał opinji publicznej jest zadowolony, bo wydał wyrok, ale nikt z oskarżycieli nie zada sobie trudu błędy swoje poprawiać, nie sięgnie do J. Łosia: „Zasad ortografji polskiej", bo to trud zbyt wielki, wygodniej popełniać nadal błędy i nadal oskarżać nauczycielstwo i równocześnie Akademję Umiejętności, że wprowadziła zamęt do ortografji, co, oczywiście, jest całkiem niesłuszne.

Znaczną pociechą i ulgą w cierpieniu będzie ta, że i w Niemczech dzisiejszych, a podobno i we Francji (choć tego napewno nie twierdzę, lecz co do Niemiec rzecz pewna), są stałe narzekania, że dzieci piszą bardzo źle ortograficznie, choć przecież ortografja niemiecka, jako łatwiejsza od polskiej da się bez wysiłku opanować. Nauczycielstwo niemieckie nie chciało z jednej strony tak łatwo wziąć na siebie winy, a z drugiej zgodzić się na to, że młodzież jest tak dalece obojętna, iż nie czyni wysiłku w tym kierunku, by mogła pisać ortograficznie poprawnie.

Pedagogowie niemieccy usiłowali wskazać, że poza innemi przyczynami niemała wina nieortograficznego pisania leży w metodzie nauczania ortografji. Wysunięto mianowicie wątpliwość, czy środkiem do nauczania ortografji, a tem bardziej do sprawdzenia jej poprawności może być dyktando. Próba z dyktandem, wziętem zresztą z książki, z której poprawnego pisania uczą się dzieci, zrobiona z ludźmi dorosłymi, posiadającymi średnie lub uniwersyteckie wykształcenie, wypadła bardzo niepomyślnie. Wśród innych na szczególną uwagę zasługuje to, że dyktando, zrobione z nauczycielami, a więc fachowcami, wykazało od czterech do dwudziestu dwóch błędów w wypracowaniach pedagogów. Nie ulega wątpliwości, że próba tego rodzaju u nas przekonałaby, że nie jest tak łatwo uniknąć błędów, a przecież tego unikania żąda się od młodzieży bezwzględnie i bezapelacyjnie. Bardzo słusznie, ale aby doprowadzić do tego, trzeba spróbować innych dróg, a porzucić te, któremi się szło dotychczas.

Stwierdzamy więc, że obecnie dzieci źle piszą, chociaż na nauczanie ortografji poświęcamy bardzo wiele czasu i ten nudny dział nauki języka ojczystego doprowadzamy do VII oddziału, na co zresztą położyło się bardzo duży nacisk, choć całkiem niepotrzebnie i najzupełniej niezgodnie z duchem dzisiejszych podstaw nauczania, w Projekcie programu języka polskiego.

W czemże więc leży przyczyna, że pomimo wielkiego wysiłku rezultaty są nikłe? Na to pytanie nie możemy odpowiedzieć z całą stanowczością, ale w każdym razie przyczynę zła chcemy widzieć w dotychczasowej metodzie i w dzisiejszem duchowem nastawieniu młodzieży.

Metoda nauczania ortografji, oparta na teoretycznych zasadach reguł, w oderwaniu od materjału językowego (ćwiczenia w mówieniu, lektura, wypracowania na dowolne tematy), jakim posługuje się dziecko w szkole, dała w ciągu przeszło dziesięciu lat rezultat ujemny, nie przyniosła pożytku, choć oczywiście o wielkich szkodach mówić nie można. Jedyną szkodą może być to, że sporo czasu poświęca się na przepisywanie wielu specjalnych wzorów, wskutek czego ponoszą krzywdę wypracowania na wolne tematy.

Jeżeli mowa o duchowem nastawieniu młodzieży, to musimy sobie zdać sprawę z tego, że tak ludzie dorośli, jak i dzieci czasów dzisiejszych zdobywają wiedzę w inny sposób, niż to było dawniej, kiedy jedynym pośrednikiem była książka. Obecnie w dużym stopniu zastępuje ją

kino i radjo. Poza tem pęd życia dzisiejszego, nawet w stosunkowo niewielkich środowiskach kulturalnych, nie pozwala na wyrobienie uwagi, która jest niezbędnym czynnikiem do opanowania wiadomości, a tem bardziej sztuki pisania. Wreszcie i zainteresowania dzisiejszego pokolenia są bardzo odległe od zainteresowań literacko - książkowych. To wszystko nie sprzyja pracy szkolnej i to jest powodem nieuctwa młodzieży, na które się powszechnie narzeka.

Była mowa wyżej o tem, że obecny sposób uczenia ortografji jest w niezgodzie z duchem dzisiejszych podstaw nauczania. Opierają się one, jak wiemy, na poznaniu psychicznych właściwości dziecka, a przedmiotem zainteresowania nauczyciela nie jest wyłącznie materjał nauczania, lecz dziecko. Wiadomo dalej, że nauka języka polskiego według zasad dzisiejszych metod nie rozbija się na poszczególne działy, traktowane odrębnie, lecz całość jego zakresu powinna się ujawniać na każdej lekcji. Na jakich to więc godzinach będzie nauczyciel opracowywał reguły ortograficzne, podane w Programie, jeżeli mu to np. w ciągu kilku tygodni z toku lekcji nie wypadnie, a nastręczą się całkiem inne przykłady ortograficzne.

Nie obiecując oczywiście, że następne dziesięciolecie udowodni skuteczność moich wskazówek, postaram się udzielić pewnych rad, które godzą się z dzisiejszemi założeniami w nauczaniu. Nauka ortografji winna stać w ścisłym związku z tym materjałem, jaki jest na pewnej lekcji opracowywany, co jest tem bardziej możliwe, że w gruncie rzeczy jest całkiem obojętne, czy najpierw uczeń zaznajamia się z wyrazami z „rz", czy z „ó" lub t. p.[1]).

Dlatego też jest rzeczą niemożliwą ustalenie dla określonego stopnia nauczania (oddziału) określonego materjału ortografji, któryby obowiązywał powszechnie, natomiast najbardziej naturalną drogą jest wydobycie tego materjału z nauki, z tego słownika, którego dzieci w danym oddziale używają lub który jest zawarty w używanej w danym oddziale książce t. zw. wypisach. Przytem nie trzeba się silić, zwłaszcza w niższych oddziałach, by koniecznie opracować tę lub inną regułę ortograficzną, lecz przedewszystkiem punktem wyjścia powinny być te błędy, które znajdujemy w wypracowaniach uczniów; musimy przytem, aby zapobiec powtarzaniu się tych błędów, zbadać psychologiczne warunki, wskutek których są robione, gdyż przez to łatwiej pokierować uczniów na właściwą drogę.

Wobec tego rodzaju założenia nauczyciel danej klasy nie powinien zwracać uwagi na przepisany system, lecz zbadać przedewszystkiem, na jakim poziomie ortografji stoi jego klasa i zależnie od tego rozpocząć naukę. Wynika stąd drugi ważny postulat, by nauczyciel na podstawie książki (wypisów), której używa w klasie, obrał sobie pewne wzory do nauki ortografji i na tem poprzestał. Bo powiedzmy szczerze, co komu z tego przyjdzie, jeżeli dziecku każemy pisać: „harbuz", „jarmuż" i złe napisanie tych wyrazów poczytujemy za grzech śmiertelny, choć w ciągu całego roku nic wspólnego z temi wyrazami nie miało. Czyż nie lepiej,

---

[1]) Najcenniejszą książką o metodzie ortografji jest: Karl Linke: Methodik des Rechschreibunterrichts, Braunschfeig, 1928. Z książki tej nadaje się do naszych roztrząsań część teoretyczna, praktyczna natomiast nie może mieć zastosowania.

gdy się takie wyrazy pojawią, sięgnąć do słownika ortograficznego J. Łosia, który powinien znajdować się w każdej klasie, dopóki nie ukaże się będący w opracowaniu specjalny słowniczek ortograficzny dla młodzieży.

Bardzo ważną przestrogą poza tą, by dzieci nie uczyły się ortografji tych wyrazów, których nie znają, albo nie używają, jest to, aby zwłaszcza w niższych oddziałach nie rozpoczynać ortografji od reguł, gdyż dziecko nie jest w możności z wielu przykładów wyciągnąć wniosek ogólny, a tem bardziej stosować go przy innych przykładach. Wobec tego lepiej zacząć od pisania każdego wyrazu jako czegoś indywidualnego, nie zwracając uwagi na ogólne zasady, a więc nie grupując wyrazów według pewnego systemu ortograficznego.

Zaznaczyć trzeba z naciskiem, że o jakimś jednolitym systemie uczenia ortografji mowy być nie może, choćby z tego względu, że niema jednolitego duchowego ustroju dzieci, na co — niestety — pedagogowie uwagi nie zwracają. Poprawnego pisania można się nauczyć przy pomocy różnych sposobów, może tu mieć wielki wpływ wymawianie, słyszenie, patrzenie, ruch.

Stwierdzono, że największa ilość błędów powstaje przy nauczaniu ortografji przy pomocy słyszenia (dyktowanie), [1]) mniejsza przez czytanie (patrzenie), a najmniejsza przez odpisywanie. Najważniejsze więc jest, aby uczeń najpierw widział lub napisał wyraz, który ma być dyktowany; dobre wyniki osiąga się wówczas, gdy w pracy nad ortografją sam uczeń jest czynny, a więc gdy sam jakiś wyraz analizuje, lub go pisze, albo wymawia.

Zwykle wskazuje się cztery przyczyny, wskutek których uczniowie popełniają błędy: a) nieznajomość dokładnego brzmienia wyrazu, b) błędna wymowa, a stąd i błędna analiza wyrazu, c) brak pisanego wyobrażenia wyrazu, d) zbyt szczupła wiedza językowa ucznia, wobec czego i trudność w wyszukaniu pokrewieństwa wyrazu.

Wobec stwierdzenia, że niema jednolitego systemu nauczania ortografji, pragniemy podać ich kilka, idąc w ten sposób za cennemi wskazówkami wyżej wspomnianego K. Linkego. Tak więc metoda pracy jest następująca: 1) zrozumiała i głośna wymowa, 2) budzenie świadomości językowej (objaśnienia gramatyczne, pochodzenie, pokrewieństwo wyrazów), 3) pokazywanie właściwych form wyrazów, 4) wyćwiczenie w formach wyrazów, 5) powtórzenie poprzednio poznanych form (dyktando), 6) zestawienie równobrzmiących form (tablice ortograficzne), 7) utrwalanie trudnych, stale źle pisanych wyrazów np. w specjalnych kajetach słowniczkowych, 8) wyszukiwanie wyrazów w słowniczku, 9) gdy dzieci używają gwary, poprawna wymowa nauczyciela i odpowiednie ćwiczenia w celu wykorzenienia takiego sposobu mówienia, jak: *łokno, syr, skola, pon, robotamy* i t. d.

---

[1]) W celu udowodnienia tego twierdzenia zrobiłem bardzo pouczającą próbę z uczniami III kl. gimn. (VII oddz. szkoły powszechnej), którzy naogół pisali dobrze wypracowania na wolny temat, a dyktand nie pisali od pół roku. Nagle zastosowane dyktando dało taki rezultat, że nawet dobrzy uczniowie pisali: „kórs"! To mnie przekonało, że dyktando oderwane nie jest sprawdzianem poprawnego pisania, podobnie jak pisownia uczniów np. na lekcji matematyki, zwykle ohydnie błędna. W obu wypadkach brak odpowiedniego nastawienia duchowego. Następne dyktando, wprowadzone przeze mnie, dało całkiem pomyślny rezultat.

Wskażemy teraz kilka szczegółów, które ułatwią nauczanie ortografji. Ważne jest połączenie mówienia z patrzeniem; skoro więc wymawia się jakiś wyraz, dobrze jest, gdy się go napisze na tablicy, przyczem dzieci mogą go sobie pisać palcem w powietrzu. Gdy chodzi o udowodnienie racji pisania wyrazu np. przez „ó" lub „rz", przydatna jest dla uplastycznienia zmiany barwna kredka np. „Bóg — Boga", którą w danym wypadku oznaczamy kreską nad „o". Każde nowe słowo należy pisać kilka razy obok siebie lub pod spodem lub też wypisywać odrazu wszystkie pochodne, np. *róża, różaniec, różowy, żółty, żółtko, żółknąć* i t. d., przyczem *róż, żół(t)* można napisać inną kredką. Można też grupować wyrazy według przyrostków, np. rachunek, milutki i t. d. Dyktando winno być tylko stosowane dla kontroli, a zatem po opracowaniu pewnej grupy wyrazów i to tych, które należą do zakresu myśli i bogactwa językowego ucznia. Warto też w celu obudzenia zainteresowania wśród uczniów dla sprawy ortografji spróbować robić dyktanda, wymyślone przez uczniów. Robi się to w ten sposób, że uczniowie obmyślają jakiś temat np. „Na ślizgawce", następnie kolejno podają po jednem zdaniu, które powtarza nauczyciel i dyktuje.

Poprawianie tego rodzaju prac szkolnych, których głównym celem poza kaligrafją, na którą należy położyć duży nacisk od najniższego oddziału, jest opanowanie techniki poprawnego pisania, powinno odbywać się w ten sposób, że nauczyciel pisze wyraz poprawnie na marginesie (do poprawiania wypracowań powinno się wreszcie zacząć używać zielonego atramentu, bo już dawno okuliści stwierdzili szkodliwość czerwonego) albo też poprawić błędnie napisaną jego część. Najgorszym sposobem oduczania od błędnego pisania jest zlecanie kontemplowania błędnie napisanych wyrazów, a więc tak samo wzajemne poprawianie błędów przez uczniów, taka bowiem praktyka wyda wręcz odmienny skutek od zamierzonego. A zresztą nie żądajmy od dzieci tego, czego sami nie potrafimy; wiadomo przecież, że jeśli my sami przypatrujemy się błędom uczniowskim, to nadchodzi chwila, że sami nie wiemy, jak się właściwie dany wyraz pisze, choć przecież panujemy nad ortografją.

Zaznaczyłem na początku, że zbyt wiele czasu poświęcamy w szkole powszechnej (i trzech klasach gimnazjalnych) na nauczanie ortografji. Zastanawia to, że w pierwszej klasie gimnazjalnej rozpoczyna się tę naukę jakby od początku i ciągnie się ją aż do trzeciej klasy bez rozważenia należytego, czy zachodzi potrzeba, czy nie, bez wiary, czy w ciągu czterech lat w powszechnej szkole dzieci nauczyły się czego z tego zakresu czy nie. Inna rzecz, że dzieci, wstępujące do gimnazjum, piszą naogół niepoprawnie, ale niema w tem tak wielkiej winy nauczycieli szkół powszechnych, przyczyna leży w czem innem, a była o tem mowa na początku.

Niemniej jednak na naukę ortografji powinno się położyć bardzo duży nacisk w oddziałach od II — IV, choćby już z tego względu, że dzieci w tych oddziałach nie opanowały należycie techniki pisania. Więc do tak zwanych wolnych tematów nie można się ograniczyć; nie można ich zaniedbywać, lecz też zbytnia przesada do niczego nie doprowadzi.

W krótkości powiem, że na początku nauczania ortografji reguły stałyby się powodem skrzywienia tej nauki, dlatego lepiej o nich nie mówić. Nie twórzmy więc teoryj w tym np. rodzaju: „stół" pisze się z „ó", ponieważ „stoły". Prościej napisać: „stół — stoły" i to w zdaniach, a reguła sama się utworzy. Tak samo grupowanie wyrazów według pewnych

zasad jest zbyteczne. Jako punkt wyjścia może służyć pogadanka na temat: pokój (izba), klasa, targ, ulica, zima, święta i t. d. W tych pogadankach znajdą się wyrazy: stół, krzesło, skrzynia, obraz, lampa, łóżko; tablica, ławka, gąbka, schody, drzwi; jarzyna, kapusta, burak, jabłka, grusza, orzech, kupować, ważyć; rynna, chodnik, ścieżka, budynek, numer, wóz, kurz, stróż; śnieg, lód, śnieżki, łyżwy i t. d. Zebraliśmy tu grupkę wyrazów znanych, ale trudnych, to też z wyuczeniem ortografji posuwamy się powoli; wymawiamy je, piszemy na tablicy, tworzymy zdania, a dla sprawdzenia piszemy krótkie opowiadanie. Jeżeli się w niem błędy pojawiają, wracamy do nich. W dalszym ciągu wyrazy można stawiać w liczbie mnogiej, dalej grupujemy wyrazy według tego, jak się je pisze, np. w kuchni wyrazy z „ó" np. sól, stół, nóż i t. d., później możemy te wyrazy grupować np. w specjalne tablice i t. d. W ten sposób całkiem naturalnie dochodzimy do opracowania całości ortografji.

Jako książka pomocnicza służą oczywiście wypisy. W każdej czytance są wzory ortograficzne. Pewien urywek z czytanki należy odczytać, wskazać na pewne wyrazy, zalecić do przepisania urywek, następnie sprawdzić z pomocą dyktanda wprawę i tak pracować przez trzy lata. Po tej pracy zbadać, czy zachodzi potrzeba uczenia się reguł; jeżeli będą potrzebne, to można spróbować.

H. JARMOLIŃSKA.

O WYCIECZKACH WIOSENNYCH.

Nastała wiosna, a z nią wycieczki szkolne. Dla człowieka interesującego się przyrodą zrozumiałem jest, jakie ogromne znaczenie muszą mieć takie wycieczki. Dziecko obserwuje rozmaite zjawiska z życia roślin i owadów nie z kart drukowanej książki, a z prawdziwej księgi przyrody. Z wycieczki takiej musi uniwersalny nauczyciel szkolny wyciągnąć jak największą sumę korzyści.

W jakich warunkach odbywają się wycieczki szkolne i czy mogą przynieść tę pożądaną korzyść? Weźmiemy przedewszystkiem termin wycieczki szkolnej. Czy jest on ściśle związany z terminem jakiegoś zgóry wiadomego zjawiska w przyrodzie, które wtedy, a wtedy obserwować możemy? Nie. Jest on, można powiedzieć, przygodny. Decyduje o tem albo rozkład lekcyj, pogoda odpowiednia lub wogóle jakiś czynnik zewnętrzny, idący od przyrody.

Następnie pomyślmy o ilości dzieci, idących na wycieczkę. Jest ich zawsze co najmniej 35, a często po 2 klasy razem się łączy, co daje czasem do 80 i więcej osób. Opanować uwagę 40 dzieci w klasie jest rzeczą niezmiernie trudną, ale stokroć trudniejsze jest to na świeżem powietrzu, kiedy słońce ciepło grzeje, a miękka trawa zachęca do wywijania kozłów lub innej zabawy. Jedynem wyjściem jest dać dzieciom możność wybiegania się, wydokazywania na tej pięknej majówce, a potem dopiero na odpoczynek zajęcie się obserwacją przyrody. Czy w takich warunkach odbywane wycieczki przynoszą korzyść? Do tego wszystkiego dodajmy jeszcze, że nauczyciel szkoły powszechnej, choć jest z rozporządzenia władzy uniwersalny, t. j. posiada wszelkie nauki z każdej dziedziny, to jednak najczęściej właśnie się zdarza, że niezna wszystkich zjawisk

ami terenu wycieczki i nie wie, co tam znaleźć i obserwować może. Kwestja wycieczek szkolnych nie jest błahą kwestją, powiedziałabym jest kwestją społeczną. Trzeba ją zasadniczo postawić: czy wycieczka ma być przyjemnym wypoczynkiem w słoneczny dzień, czy podstawą do zainteresowania dzieci przyrodą, rozwijania w nich spostrzegawczości, umiejętności patrzenia, badania i wyciągania pewnych wniosków. Jeżeli tak, to trzeba ograniczyć, o ile można, ilość dzieci zabieranych na wycieczkę.

Z rozmaitych względów wycieczki rozpoczynają się dość późno w końcu kwietnia lub w maju. Ale już od pierwszych dni marca mówi się o wiośnie, notuje się każdy jej widoczny krok. Nieocenioną usługę oddać nam może zeszyt p. M. Majkowskiej „Patrz i notuj" część I wiosna, część II lato i jesień, zeszyt do prowadzenia samodzielnych obserwacyj. O ile zeszyt ten ma przystępną cenę, winien się znaleźć w ręku każdego ucznia od lat 12, t. j. takiego, który umie już sam wyrażać swoje myśli na papierze. Zeszyt ten wypełniany całkowicie i samodzielnie przez ucznia, przeglądany w zestawieniu z innymi zeszytami przez nauczyciela, może dać niewyczerpany materjał do pogadanek. Pora kwitnienia drzew i krzewów może dać b. ciekawą wycieczkę w połowie kwietnia. Kwiat drzewa często, tak niepodobny do tego, co zwykliśmy nazywać kwiatem— zainteresuje dzieci. Podłużny kształt przeważnie żółtawych i czerwonawych lub barwnych baziek rzuca się w oczy na szarem tle bezlistnych drzew. Kwitną olchy, brzozy, topole, wiązy i modrzewie. Odwiedzają je licznie rozmaite gatunki pszczół dzikich, trzmieli i innych owadów. Można spokojnie obserwować zbieranie pyłku. W baziach kwiatowych żyją larwy niektórych owadów. Nie uczmy jednak dzieci obrywać bazki w celu ich oglądania. Wystarczy, jeśli zbierzemy pod topolą opadłe już kwiatostany. Zbierzmy je do gazety, a w klasie wstrząśnijmy ostrożnie bazki i odłóżmy je na bok. W osypanym pyłku znajdziemy dużo drobnych larw, koloru podobnego do baziek. Są to larwy chrząszczyka ryjkowca i dzieci mogą prześledzić z łatwością jego rozwój. Trzeba tylko do szklanek lub słoików nasypać trochę przesianej ziemi, a na wierzchu ułożyć bazie z larwami. Po kilku dniach znajdziemy w ziemi małe poczwarki, z których po 8 — 10 dniach wyjdą dorosłe chrząszcze.

Wszelkie daty muszą być dokładnie notowane. Każdy interesujący się przyrodą musi się przyzwyczaić do tego notowania i prowadzić je systematycznie. Choćby się nam zdawało, że fakt jest błahy i nic nie znaczący, trzeba go zanotować. W przyrodzie niema błahych faktów i gdybyśmy notowali wszystkie spostrzeżenia widzianych zjawisk, dziś nauczyciel nie potrzebowałby poomacku szukać wszystkiego. Wiedziałby, jakie zjawisko o tej porze będzie mógł obserwować i wybierałby to, które jest mu do wykładów potrzebne.

Drugą z kolei wycieczką będzie zwykła wyprawa po skrzek żabi. Jedną z pierwszych składających skrzek jest nasza lądowa żaba brunatna. Rana temporaria. Rzadkich u nas gatunków, ostronosej i zwinki szukać nie będziemy. Ubarwienie żaby lądowej jest zmienne i często zależne od podłoża, na którem dłuższy czas przebywa. Przyniosłam do domu brunatną żabę, a po kilku godzinach z trudem znalazłam ją w kącie pokoju, gdyż przybrała barwę ciemno - ceglastą (podłoga była czerwona). Samiec łatwo da się odróżnić, ponieważ jest dużo mniejszy od samicy i ze zgrubiałym prawie czarnym i twardym na wiosnę kciukiem na przedniej łapie. Kciuk ten służy mu do mocnego ujęcia samicy pod pachami i naciskania w celu wyciśnięcia dojrzałych jaj wypełniających jajowody. Za-

płodnianie żab odbywa się nazewnątrz i na wyciśnięty skrzek samiec wylewa mlecz.

Prócz żaby brunatnej, zwanej także trawną, bardzo wcześnie składają skrzek żabka zielona Rzechotka (Hyla arborea), Kumak ognisty (Bombinator igneus) i rozmaite ropuchy. Kumak i ropuch nie należy brać do rąk, ponieważ płyn, wydzielany przez ich brodawki skórne drażni błonę śluzową.

Do hodowli w szkole nadaje się najlepiej skrzek żaby trawnej, ponieważ cykl rozwojowy ma niedługi, przy dobrem karmieniu w 6 — 7 tygodni możemy mieć młode żabki (nie dorosłe jeszcze, ponieważ żaby dorastają w trzecim roku i wtedy są już zdolne do rozmnażania się). Kijanki żabki zielonej są b. delikatne i niezmiernie trudne do hodowania, kijanki ropuch zbyt długo są kijankami (czasem 2 — 3 lata) i z tego względu do hodowli szkolnej się nie nadają.

W rozmowach o żabach nie zapomnijmy wezwać dzieci do opieki nad żabą lądową, rzechotką i ropuchą, które są najlepszemi pomocnicami człowieka w tępieniu dniem i nocą rozmaitych much, gąsienic i innych owadów. (Mała rzechotka połknęła przy mnie 6 dużych gąsienic motyla kapustnika i nie wydawała się zbyt objedzoną). Żaba wodna szkodliwą jest w gospodarkach rybnych, ponieważ potrafi łykać zarybek mało co mniejszy od niej samej. Ciekawą obserwacją dla dzieci może stanowić życie ślimaków wodnych, których dostateczną ilość przynieść możemy z wycieczki po skrzek żabi. Ślimaki podzielimy na gatunki, w słoiki nasypiemy czysto umytego piasku, włożymy roślin wodnych jak: moczarka kanadyjska, żabiściek pływający, rzęsa, i ulokujemy każdy gatunek ślimaka osobno. Dzieci będą obserwowały sposób chodzenia ślimaków pod powierzchnią wody, sposób ich oddychania, odżywiania się, a następnie składania jaj w galaretce rozmaitego kształtu. Pod lupą można obserwować rozwijanie się drobnych ślimaczków. Naturalnie, daty składania jaj i inne muszą być notowane jak zwykle.

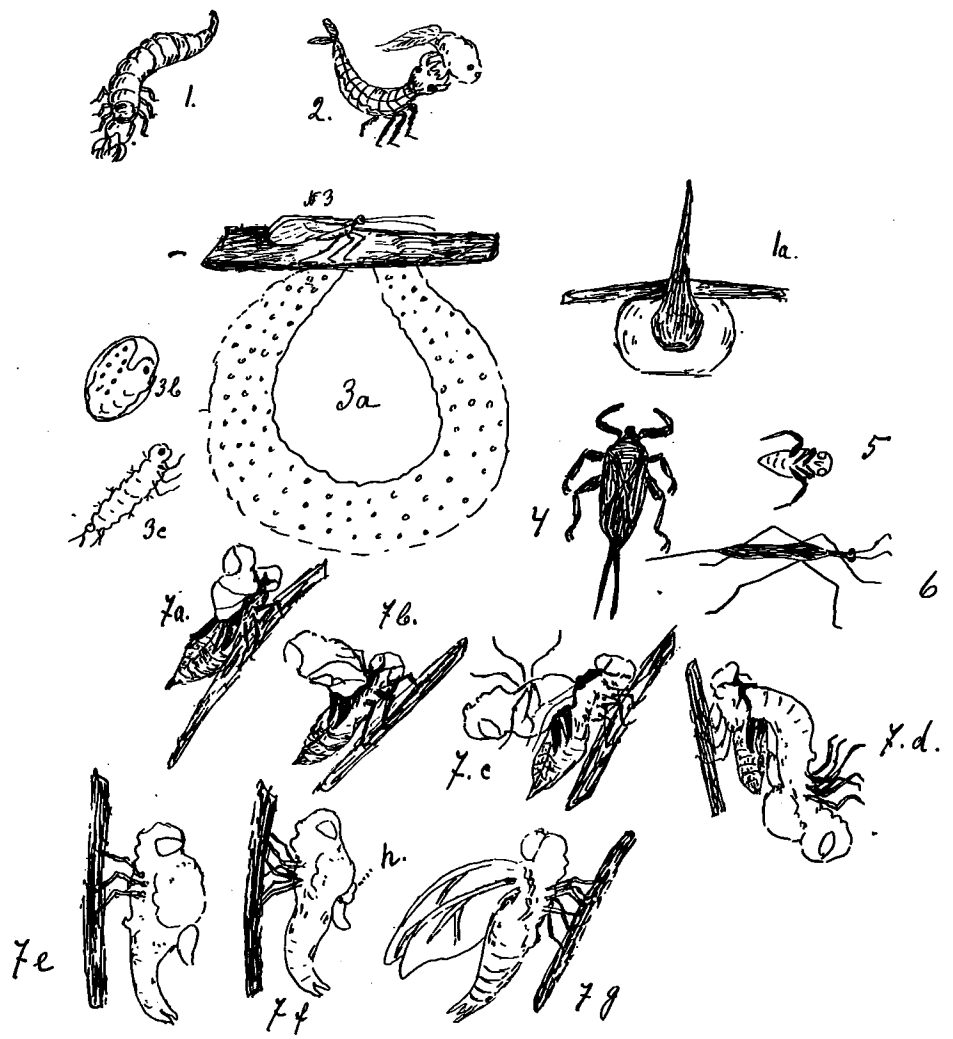
Najciekawszą wycieczką będzie zawsze wyprawa na brzeg małego stawu, glinianki lub innej jakiej niewysychającej kałuży. Skarby nieprzebrane kryją się pod powierzchnią cichej, stojącej wody. Największe bogactwa znajdziemy tam w połowie maja. Znamy wszyscy największego chrząszcza naszych wód — czarną Kałużnicę. Żywi się ona roślinami i szkody żadnej nie wyrządza. Ale zajrzyjmy na chwilę w jego ciemną przeszłość, a zobaczymy, że ten niewinny chrząszcz był w stanie larwy prawdziwym zbójem wodnym. Larwa jego jak i larwa pływaka żółtobrzeżka (Rys. 2) prowadzą prawie jednaki żywot i nawet są bardzo do siebie podobne (rys. 1 i 2). Pożerają one wszelkie żywe stworzenia, wyrywają kawałki z ciała ryb.

Ślicznie wygląda kolebka jaj kałużnicy t. zw. kokon, płynąca wolno z wiatrem. Jest ona biała w kształcie okrągłego spłaszczonego bochenka z wysoko sterczącym do góry zaostrzonym kolcem (rys. 1a). Wewnątrz kokonika złożone są jedno na drugiem w kilka rzędów podłużne jajeczka. Rozwijające się z jaj larwy przegryzają w kokonie otwór i wychodzą do wody, gdzie zaraz rozpoczynają swój zbójecki proceder.

Są dnie, w których powierzchnia stawu usiana jest pustemi skórkami poczwarek chrościków. Owad dorosły wyleciał już na swobodę i zajmuje się wkrótce składaniem jaj. Każdy zna larwy chrościków, dźwigające na sobie misternie ulepione z chróstu, liści, muszelek lub kamuszków

domki. Wielu zna dorosłe okazy wlatujące wieczorami przez otwarte okna do pokoju (rys. 3).

Ale mało kto widział jaja złożone do wody przez tego chrościka. W połowie maja możemy znaleźć uczepione do gałązki obwarzanki z galarety pełne drobnych zielonych kropek. Wielkość obwarzanków (rys. 3a)



w porównaniu z wielkością chrościków jest tak olbrzymią, że się wprost wierzyć nie chce, aby jajeczka te mogły być przez chrościka złożone.

Rys. 3b wskazuje widziane przez lupę zielone jajeczka z przeświecającą larwą, 3c jest larwą, która opuściła jajeczko i zaczyna samodzielne życie.

Liczne pluskwiaki wodne roją się wprost w cichej wodzie. U brzegu wolno sunie płoszczyca (rys. 4) czyli skorpjon wodny (Nepa), wesoło pływają żywe grzbietopławki — pluskolce (rys. 5) (Notonecta) z czerwonemi oczami, czasem trafia się nawet topielnica (rys. 6) podobno do su-

chej gałązki. Pająk topik buduje dzwonek powietrzny dla przyszłego potomstwa (topik jest jedynym gatunkiem pająka, w którym samiec jest większy od samicy). Larwy łątek i ważek przyczajone między wodorostami czyhają na swoje ofiary. W drugiej połowie maja można pokazać dzieciom zjawisko bardzo ciekawe, rzadko obserwowane, a tak pospolite. Jest niem masowe wychodzenie larw ważek z wody i wydobywanie się z nich dorosłych owadów. Proces ten odbywa się bardzo wcześnie rano. O godzinie 6 rano obserwowałam masową wędrówkę tych dziwnie wyglądających stworzeń (rys. 7). Suną wolno, włażą na wszystkie przybrzeżne drzewa, trzciny i mocniejsze źdźbła trawy. Trzeba dobrze uważać, aby nie rozdusić której. Obserwuję jedną z nich. Wypoczywa chwilę zmęczona niezwykłym dla niej spacerem po suchym gruncie. Widzę jak miejsce nad zaczątkami skrzydeł bieleje i unosi się w górę. Od wnętrza coś naciska coraz mocniej. Skrzydełka rozsunęły się i z pomiędzy nich zaczęły wyłaniać się plecy i głowa ważki (7a). Plecy w dwóch miejscach były jakby przywiązane białemi nitkami. Głowa z szeroko rozsuniętemi żuwaczkami odchyliła się w tył i owad z wysiłkiem zaczął wydobywać nogi z wnętrza skórki (7b). Po wysunięciu nóg jeszcze więcej odrzucił się w tył i wypoczywał (7c). Głowa była bezkształtna, oczy niewyraźnie zarysowane. Cała widoczna część ciała szaro - żółta, miękka i pomarszczona. Po dłuższym wypoczynku owad mocno poruszył parę razy głową i odnóżami, wreszcie pochylił się naprzód, złapał pazurkiem za głowę suchej skórki i paru szybkiemi poruszeniami wydobył odwłok i zawisł na chwilę nieruchomy (7e). Jednak nieruchomość ta była tylko pozorną. Wewnątrz wyczuwało się ruch, zachodziły zmiany. Powoli odwłok zaczął się wypełniać, zmarszczki na całem ciele wygładzać. Skrzydełka wydłużyły się trochę, a u ich wierzchołka ukazały się pęcherzyki powietrza (rys. 7h). Po głównych żyłkach skrzydełek powietrze zaczęło płynąć w dół, rozsuwając i wypełniając wszelkie fałdy i załamania. Skrzydła wydłużyły się (rys. 7g). Odwłok wypełniał się coraz bardziej, a wtedy wystąpiły wyraźnie organa rozrodcze, co pozwoliło określić płeć młodej ważki. Do 8-ej godziny głowa, żuwaczki i oczy przybrały wygląd normalny, skrzydła tylko były jeszcze miękkie, bezbarwne i niezdolne do lotu. W pół godziny nabrały metalicznego blasku, chrzęściały przy poruszeniu i ważka uleciała wesoło.

Wychodzenie ważek odbywa się masowo w przeciągu zaledwie paru dni. Trzeba pilnie uważać, aby nie stracić okazji i naznaczyć wycieczkę na godz. 5 i pół rano. Ilość ważek w danej miejscowości bywa czasem tak olbrzymia, że dla wyżywienia siebie lub przyszłego potomstwa ważki odbywają masowe wędrówki. Taki przelot ważek odbywał się nad Łodzią w 1923 roku, trwał przeszło pół godziny i wywołał ogromne przerażenie publiczności. Widziano w nich plagę szarańczy i niszczono zawzięcie.

Wycieczki szkolne jak i cała nauka przyrody powinna być oparta na zasadzie poznania życia. Dziecko zawsze pyta „co z tego będzie", co z niego wyrośnie"? Instynktownie zadaje najważniejsze pytanie, bo jakaż zagadka jest ciekawsza od zagadki życia. Więc też z tego punktu będziemy się zapatrywać na wszystkie zjawiska w przyrodzie. Nie zadowolnimy się powiedzeniem, że to jest taki a taki owad, tak się nazywa i do tej rodziny należy. Powiemy jak się nazywa, ale powiemy też jak żyje, jak się mnoży, jak ma wszystko do swego sposobu życia przystosowane. Jeżeli nie wiemy tego sami, postarajmy się, badając uważnie zwierzę lub owad, z widocznych cech jego zewnętrznych odgadnąć jaki ży-

wot prowadzi. Walczmy z namiętnością dzieci do zbierania i łapania wszystkiego, co widzą, do zrywania wszelkich ziół i kwiatów. Zerwane i złapane, wyodrębnione od środowiska, w którem żyje, są materjałem daleko trudniejszym do poznania.

Tę namiętność do zbierania można zużytkować w inny sposób. Wiosną i latem widzi się ogrody opanowane przez rozmaite gąsienice. Trzeba urządzić wycieczkę w celu oczyszczenia takiego ogrodu ze szkodników i zebrania większej ilości okazów do hodowli szkolnej, dla poznania z jakiemi szkodnikami mamy do czynienia i jaki motyl wyhoduje się ze znalezionych gsienic. Przy hodowli gąsienic w domu mogą nas spotkać rozmaite niespodzianki. Może np. z gąsienicy wyleźć przez tkanki masa drobnych larw, które zaraz zaczynają się zwijać w nitkę pajęczyny, z utworzonych w ten sposób małych baryłeczek żółtych lub białych, wylecą po jakimś czasie drobne błonkówki. Są to nasi pomocnicy w zwalczaniu owadów szkodliwych. Dorosłe owadziarki (tak nazywamy te pasorzytnicze błonkówki), wypuścimy w świat, niech lecą składać swoje jajeczka pod skórę innych gąsienic, a wylęgłe z nich larwy pożrą wnętrze szkodnika. Czasem w hodowli pokojowej zachorowują larwy na chorobę t. zw. krysztalicę. Zdechła gąsienica rozłazi się, rozpływa. Takie zarażone larwy najlepiej zanieść z powrotem do ogrodu, niech zarażą inne i tem przyczynią się do zmniejszenia szkody.

Przed końcem roku szkolnego należy zobaczyć samemu i pokazać dzieciom starszym sen owadów. Na wycieczkę taką trzeba wyjść bardzo wcześnie, wtedy, kiedy zaledwie się ukazują pierwsze promienie słońca. To, co zobaczymy, wynagrodzi nam zupełnie brak snu. Drobne kropelki rosy pokrywające wszystko wokoło odkryją przed nami to, co ukryte jest w blasku słonecznym. Zobaczymy fantastyczne sieci pajęcze, rozpięte między gałązkami niskich krzewów, rozesłane w trawie. Widoczne będą lejkowate korytarze i tajemnicze kryjówki ich podziemne. Usiane miljardami błyszczących kropelek rosy wyglądają cudownie i wprowadzają nas w prawdziwy kraj zaczarowany.

Śpiące owady stężałe w bezruchu przybierają tak dziwne pozy i zachowują w tak niezwykły sposób równowagę, że kraj baśni pozostaje nim, aż do czasu, gdy cieplejsze promienie słońca wypiją rosę, zgaszą blaski i zbudzą śpiących do życia.

ALEKSANDER DAWID.

WIOSNA W POLU.

(Lekcja z cyklu „Wiosna" w Oddziale drugim).

Pilnie obserwowaliśmy objawy nadejścia wiosny. Należało teraz odwiedzić pola. Jednak przedtem, nim wyruszyliśmy, ustaliliśmy plan wycieczki. Umówiliśmy się, na co będziemy zwracali uwagę.

Otóż:

1) na rodzaj drogi;
2) na zwierzęta, kwiaty i rośliny;
3) na ludzi i ich zajęcia.

Część uczniów zaopatruje się w notatnik, blok rysunkowy, ołówek; inni zaś — w pudełka, aby zbierać w nie (w przyszłości) żuki, chrząszcze,

rośliny i kwiaty. Uczniowie są podzieleni na grupy (spólnoty robotnicze) po cztery i każda grupa ma swoje specjalne zadania.

Po należytem przygotowaniu się do wycieczki, udajemy się w drogę.

Przygodnie powtarzamy wiadomości o różnicach pomiędzy drogą miejską, a wiejską.

Idąc przez wieś obserwowaliśmy zwinne jaskółki przy budowie gniazd, cieszył nas koncertem swoim szpak. Zatrzymaliśmy się również przy kociej mamie, wygrzewającej się na słońcu, aby się przyjrzeć pocieszynym figlom maluśkich kociąt. Odwiedziliśmy gospodarza, zajętego sadzeniem kapusty na grzędach równiutkiemi rzędami.

Nareszcie zostawiamy wieś za sobą. Teraz interesuje nas stan ozimin, potem pędy ziemniaków, marchwi i buraków pastewnych. Mierzymy wysokość ozimin, które mają długość łokcia, — zbóż jarych, które mają długość stopy itd. Tworzymy tu pojęcia: wysoki na łokieć, na stopę, gruby na palec itd.

Niektórzy z chłopców zwracają uwagę na skowronki. Obserwujemy charakterystyczny lot skowronka. Doszliśmy nareszcie do dróg rozstajnych. Ustalamy, dlaczego się tak nazywają. Czytamy napisy na drogowskazach. Dociekamy, czy naprawdę drogowskaz ludziom wskazuje drogę (jak to dobrze umieć czytać).

Powstaje tu na miejscu szkic drogi.

Po odpoczynku, przeplatanym śpiewem, wracamy. I tu spotkała nas niespodzianka. Wypłoszyliśmy zajączka, który w życie spał i teraz w panicznym strachu ucieka.

W szkole na podstawie notatek zdajemy dokładne i wyczerpujące sprawozdanie z odbytej wycieczki i opowiadamy sobie o wszystkiem, cośmy widzieli i przeżyli. Następnie przystępujemy do uporządkowania materjału. Mając na względzie cel naszej wycieczki, ustalam z uczniami podtematy, których opracowanie da nam zajęcie na szereg dni; (w mojej szkole niema podziału zajęć na godziny oraz przedmioty). A więc będziemy opowiadać:

1) po czem poznajemy wiosnę w polu?
2) o ptakach — zwiastunach wiosny;
3) o kociej mamie;
4) o tem, jak zaznajomiliśmy się z drogowskazem;
5) jak się sadzi sadzonki kapusty.

Wykonanie:

1. Po czem poznajemy wiosnę w polu?

Pierwszy podtemat zostanie wyczerpany przez wyliczanie wszystkiego, co nam w polu wiosnę przypomina. Wyliczane wyrazy (rzeczowniki) rozkładamy, składamy i piszemy. Potem następują ćwiczenia językowe (na podstawie tych wyrazów) przez wyszczególnienie jakie te rzeczy obecnie są: — trawa jest zielona, niebo błękitne, zając chyży, kotka jest miła itd. Mówimy i tak: zielona trawa, błękitne niebo, chyży zając itd.

2. Ptaki — zwiastuny wiosny.

a) Kolejno opowiadamy o jaskółkach, szpakach i skowronkach. Więc najpierw o jaskółkach. Z poszczególnych obserwacyj dzieci powstaje opis budowy i życia jaskółki. Dla urozmaicenia lekcji czytam z książki „Stary Ćwirk" Kosiakiewicza, ustęp o tem, jak jaskółki chciały zamurować starego Ćwirka.

Następnie powstaje zbiorowy opis szpaka. Przysłowie: człowiek szpakami karmiony.

Opowiada zawsze jedna grupa uczniów o pewnym szczególe, nakoniec zdolniejszy ujmuje to wszystko w całość.

Przy przerabianiu opowiadań z życia skowronka zwracamy pilną uwagę na oryginalny lot ptaka. Położenie skrzydeł przy różnego rodzaju lotach naśladujemy gestami. Potem staramy się o wypchane okazy i wymieniamy, po czem każdego ptaka poznajemy, i jak ich śpiew się nazywa. Staramy się ustalić różnice pomiędzy jaskółkami, a szpakami, jaskółkami o skowronkami, szpakami a skowronkami. Te ptaki są zwiastunami wiosny.

b) zbierając, ustalamy:
części ciała ptaków (rzeczowniki);
co ptaki robią (czasowniki);
gdzie ich widzimy —
i dokąd one lecą.

c) W wyrazie jaskółka spotykamy ó. Utrwalamy to ó zapomocą zdań, tworzonych przez uczniów, a potem piszemy dyktando.

Uzyskane przez ćwiczenie językowe rzeczowniki i czasowniki również piszemy.

d) Czytanie uczniów — znajdzie nauczyciel odpowiedni ustęp w Czytance, lub lepiej z „Płomyczka".

e) Wiersz: „Idzie wiosna" Ewy Szelburg z „Płomyczka" Nr. 31, 30.III.1927 r.

f) Modelowanie i rysunek. Modelujemy główki ptaków, drogowskaz etc. Rysujemy ilustrację do czytanki lub na podany temat itd.

g) Gra: „Lata ptaszek", „Co widziałeś" z podręcznika „Gry i Zabawy" Germanówny.

h) Rachunki. Materjał do rachunków znajdziemy w podtematach a) o drogowskazach i b) o sadzeniu sadzonek kapusty.

Trzeba zadania tak skonstruować, aby był materjał do powtarzania, utrwalania i opracowania nowej lekcji. (Np. całe dziesiątki, dopełnianie do dziesiątków i przekroczenie dziesiątka).

Przypuśćmy, że mamy sadzić na grędach *zawsze po dziesięć* sadzonek: zasadzono 34 sadzonki, ile jeszcze można sadzić na ostatniej grzędzie? Jeszcze 6, wówczas będzie 40. Kiedy już dosyć podobnych przykładów przerobiono (34 + 6 = 40; 40 = 34 + 6; 40 — 6 = 34; 40 — 36—6), przystępujemy także do dodawania z przekroczeniem dziesiątki. Sadzono już 37 sadzonek i jeszcze należy zasadzić 6. Dzieci liczą: na ostatnią grzędę można sadzić jeszcze 3 sadzonki, wtedy będzie 40 sadzonek. Na nową grzędę trzeba jeszcze sadzić 3 sadz. — to będzie razem 43 sadzonki — itd.

Podtematy 3 — 5 przerabia się w podobny sposób, przyczem w punkcie 4-tym uwzględniamy geografję najbliższej okolicy. Można wplatać również inscenizację opowiedzianej bajki (np. kot w butach).

Takim sposobem opieram wszystkie lekcje w szkole *zawsze na przeżyciach,* — niema martwego materjału; a do zdobycia wiadomości dochodzi uczeń radosną, twórczą pracą, nie skrępowany ani podziałem lekcyj na przedmioty, godziny, ani zgóry narzuconym planem nauczyciela (roczny rozkład materjału na miesiące, tygodnie, a nawet dni!).

JÓZEFA PUTERNICKA.

NAJPROSTSZE POMOCE SZKOLNE DO GEOGRAFJI.

Wiemy wszyscy doskonale, jaką nieodzowną pomocą przy nauczaniu geografji opisowej i krajoznawstwa — są obrazy, a jednocześnie wiemy i to, jak je trudno zdobyć do każdej lekcji. Jeżeli nawet ktoś z nauczycielstwa znajduje się w tem szczęśliwem położeniu, że szkoła posiada własny komplet przezroczy, pocztówek, obrazków i epidjaskop — to posiłkowanie się wyłącznie latarnią ma ten minus, że tracą dużo dzieci nieobecne na lekcji z przezroczami. Poradziłam więc sobie w ten sposób, że oprócz przezroczy, które są zawsze nieocenione, porobiłam tablice z kartonu, na których dzieci pod moim kierunkiem nalepiają pocztówki i obrazki z rozmaitych pism, ilustrujące daną lekcję. Tablice takie wiszą w klasie w czasie lekcyj (zwykle przypięte pluskiewkami do tablicy klasowej) i są odpowiednio objaśnione, a następnie zawieszamy je, a raczej przypinamy je także do specjalnie w tym celu zrobionych tablic z bejcowanych dykt — na korytarzu. (Dykty użyłam jedynie ze względu na taniość). Kartony z obrazkami wiszą do następnej lekcji, poczem zostają zmienione nowemi. Sądzę, że jeżeli szkoła nie posiada widnego korytarza, to tablice takie można zawieszać w klasie, a mają one tę wyższość nad albumami, że są łatwiejsze technicznie do użytkowania i mniej się niszczą. Zdobycie materjału do takich tablic jest stosunkowo ułatwione, gdyż możemy go mieć prawie w każdem piśmie codziennem, a zwłaszcza w niedzielnych dodatkach, w tygodnikach (bardzo ładne są np. obrazki geograficzne w tygodniu „Światowid"). Różne czasopisma zagraniczne mogą dostarczyć bardzo dużo ciekawych ilustracyj. Dzieci, odpowiednio zachęcone przynoszą obrazki chętnie, czasami bardzo ładne i nieraz w zdobywaniu rycin wykazują dużą pomysłowość. (Oczywiście, że należy zwracać pilną uwagę, aby w zbytnim zapale nie niszczyły książek). Jeden z moich uczniów przyniósł od stryja z Ameryki zeszyt „The national geographic magazine", w którym ilustracje są prześliczne. Przypominam też sobie, że jedna z koleżanek ze szkoły żydowskiej, opowiadała mi, że jej uczniowie z VI oddziału, robiąc albumy geograficzne wykupywali stare książki rosyjskie, które były w sklepikach, jako makulatura. Widziałam te albumy, w których były ilustracje rzeczywiście do każdej lekcji. Sądzę, że dobre byłoby i to, gdyby każdy z nauczycieli danej szkoły zakupywał na koszt szkoły pocztówki z miejscowości, w której spędza wakacje (oczywiście w porozumieniu z nauczycielem geografji.

Przy wspólnych wysiłkach nauczycielstwa wraz z dziećmi możnaby w ciągu paru lat skompletować takie tablice i zaradzić kłopotom, w jakich się zawsze znajdujemy, ilekroć trzeba prowadzić taką lekcję geografji, która bez odpowiednich ilustracyj powinnaby być nie do pomyślenia w XX wieku, a tu „akurat" przezroczy takich na ten dzień nie można było dostać, kontakt lub lampa zepsuta i t. p., lekcja zaś odbywa się, bo program i czas zmuszają do tego.

M. LICHTENSTEIN.

O ZMIANĘ TERMINU „JĘZYK OBCY".

Jedną z przyczyn niedostatecznych wyników, jakie daje nauczanie języka niemieckiego w szkole powszechnej, jest bezsprzecznie niefortunna nazwa, jaką w szkolnictwie naszem nadana jest temu językowi.

„Język obcy" — termin ten wytwarza już a priori w klasie atmosferę dla języka niemieckiego bardzo nieprzychylną, a nawet wrogą.

Gdyby nawet przedmiot ten określono jako „język niemiecki", to także nie cieszyłby się zbytniem przywiązaniem ze strony uczniów.

Nauczanie języka niemieckiego rozpoczyna się w klasie V-ej.

Dzieci w poprzednich latach poznały już dzieje ojczyste, w bardzo krótkich wprawdzie zarysach. Tyle już — w każdym razie — wiedzą, że Niemcy byli od pierwszego zarania dziejów Polski jej największymi wrogami i takimi też i nadal zostali.

Czy zatem budzą się u dzieci chęci i zamiłowanie do języka narodu, tak dla Polaków wrogiego.

Metoda języka niemieckiego poleca nauczycielowi poświęcić kilka lekcyj pogadankom, zmierzającym do uświadomienia dzieci o korzyściach, jakie nam daje znajomość języka niemieckiego (zobacz: Dr. Piątek: „Jak uczyć języka niemieckiego w szkole powszechnej"). Pogadanki te mają jednak znaczenie teoretyczne. Dziecko nie doszło bowiem praktycznie do odczuwania potrzeby uczenia się języka niemieckiego.

Musimy pamiętać i o tem, że początki języka niemieckiego sprawiają dzieciom wielkie trudności, co ich też usposabia nieprzychylnie do tego języka.

Z tego, co powiedziałem, łatwo zrozumieć, na jakie trudności napotyka nauczyciel języka niemieckiego w swojej pracy, skoro musi walczyć z niedającemi się wprost opisać trudnościami, wynikającemi z istoty samego przedmiotu. Trudności te piętrzą się jeszcze z powodu atmosfery psychicznej, panującej w klasie, a spowodowanej — niefortunną nazwą, nadaną temu przedmiotowi, którego on naucza. Między nauczycielem a klasą, jako też między przedmiotem a dzieckiem musi się w czasie lekcji wytworzyć jakaś wspólnota. Ale czy może się ta serdeczność zawiązać, skoro bezustannie dzwoni dziecku w uszach ten wyraz: „obcy". Zdaje się tylko, że w klasie uwija się jakiś duch, który ciągle woła: „pamiętaj, że to obce".

I nic też dziwnego! W rozkładzie lekcyj podaje się dzieciom: od tej do tej godziny „język obcy"; nauczyciel języka obcego, zeszyty do obcego, książki do obcego itd. itd.

W pogadankach wpaja się w dzieci zasady: „swój do swego"; kup tylko wyroby swoje, a nie obce i inne podobne hasła. Nie mogą więc dzieci młode w szkole powszechnej, odróżnić między wyrobami obcemi z językiem obcym. A czy można nadać temu przedmiotowi inną nazwę?

Analogję znajdziemy w spisie wykładów uniwersyteckich. Tam czytamy: „ustroje zachodnio - europejskie" itp.

Można zatem i w programach szkoły powszechnej określić języki nazwą „języki zachodnio - europejskie". Wszystkie trzy języki niepolskie należą do języków zachodnio - europejskich. To usposobi dzieci

przychylnie do języka niemieckiego, jako języka zachodnio-europejskiego.

Dzieci — nawet i w V-ej klasie — już wiedzą, że narody zachodnio - europejskie należą do kulturalnych, a tem samem należy się uczyć ich języków.

PRZEGLĄD POLSKIEJ PRASY PEDAGOGICZNEJ.

CHOWANNA, kwartalnik poświęcony naukowym zagadnieniom wychowania. Wydawnictwo Instytutu Pedagogicznego w Katowicach. Rok 1930.

Treść zeszytu I-go:

Edward Czernichowski: „Organizacja i znaczenie Instytutu Pedagogicznego w Katowicach".

B. Nawroczyński: „Synteza w nauczaniu". Autor zwraca uwagę na „rozkawałkowanie" współczesnego nauczania, wskutek czego ławę szkolną opuszcza młodzież nieukształtowana duchowo, bez zdecydowanego poglądu na świat, bez jasno wytkniętych celów. Następnie autor w poszukiwaniu środków zaradczych, mających zespolić w harmonijną całość głęboko przyswojone dobra kulturalne z indywidualnością człowieka wykształconego, daje nam przegląd prób, podejmowanych przez wybitnych pedagogów, a zmierzających do owej pożądanej syntezy w nauczaniu. Zapoznajemy się stopniowo z koncentracją w rozumieniu herbartystów wraz z jej słabemi stronami, ze szczęśliwiej już dla danego zagadnienia pomyślanym planem szkoły elementarnej Dewey'a, z ośrodkami zainteresowania dr. O. Decroly, z nauczaniem syntetycznem (Gesamtunterricht), któremu niemieccy twórcy nadali charakter nauki o środowisku rodzinnem, dzięki czemu do szkoły wkracza czynnik regjonalny, a nauczanie zbliża się do życia.

Następnie autor rozpatruje próby syntetyzowania na stopniu systematycznego nauczania, a więc w wyższych klasach szkoły elementarnej oraz w szkole średniej, gdzie się już nie da uniknąć wieloprzedmiotowości. Tutaj środkami zaradczemi stają się: 1) reorganizacja przedmiotów nauczania w kierunku ich scalania; 2) ich korelacja, która wymaga ścisłego porozumienia pomiędzy nauczycielami różnych przedmiotów; 3) podstawa wychowawcza, t. j. utworzenie z jakiejś grupy pokrewnych przedmiotów ośrodka nauczania (gimnazjum klasyczne, humanistyczne, matematyczno - przyrodnicze); 4) ogarnięcie końcowe („nauczyciel każdego przedmiotu powinien zbierać i porządkować wyniki każdej lekcji, każdego działu, każdego roku nauczania zapomocą systematycznie powtarzanych ogarnięć") i 5) atmosfera moralna, przenikająca całe życie szkolne.

Wkońcu autor omawia amerykańską „metodę projektów", która da się zastosować i na propedeutycznym i na systematycznym stopniu nauczania obok innych sposobów syntetyzowania. W „metodzie projektów" celem, do którego się dąży, nie jest wiedza dla wiedzy, ale wiedza dla działania. Daje ona wychowankom najpełniejsze przeżycia zainteresowania, pracy i spełnionego czynu, czem w wysokim stopniu przyczynia się do kształcenia charakterów i osobowości.

Jan Kuchta: Dążenia do kompensacji u dziecka - włóczęgi a postawa wychowawcza.

Autor wyjaśnia pojęcia kompensacji w świetle rozważań dr. Adlera i H. Hoffmanna („Kompensacja jest to proces, przez który nieprzyjemne uczucie własnej niedoskonałości i niepełnowartościowości zostaje przezwyciężone przez spotęgowanie się świadomości o własnej wartości"), następnie przedstawia kilka ciekawych typów ludzi, w których pod zewnętrzną maską ukrywa się mechanizm kompensacji, wykazuje zależność kierunku kompensacji od konstytucyjnego podłoża i od średniowiecza, mówi o warunkach zaistnienia procesu kompensacji, wreszcie przechodzi do omówienia tego procesu u dzieci - włóczęgów.

Zaczyna od podania kilku „sylwetek psychicznych" nieletnich włóczęgów, obserwowanych przez niego w schronisku dla dzieci opuszczonych krakowskiej Y.M.C.A. „Sylwetki" te ukazują nam genezę poczucia własnej niepełnowartościowości w psychice dziecka - włóczęgi (najczęściej okropne warunki życia i wrogi stosunek społeczeństwa w stosunku do dziecka) oraz różne kierunki dążeń kompensacyjnych.

W końcowych rozważaniach autor zastanawia się, jaką postawę w stosunku do dziecka - włóczęgi ma zająć wychowawca i dochodzi do wniosku, że tylko taki wychowawca potrafi skutecznie oddziałać na jego duszę, który „da dziecku - włóczędze przez stworzenie odpowiedniej atmosfery i własne odpowiednie postępowanie sposobność do zaspokojenia żądzy mocy, uznania i znaczenia, tudzież skompensowania na drodze społecznej dręczącego poczucia niepełnowartościowości". Stąd płynie konieczność poszanowania na każdym kroku jego godności osobistej. Nie można też zapominać o zapewnieniu takiemu dziecku właściwego ujścia dla nagromadzonej energji.

Drugi postulat — to ukochanie dziecka i umiejętność wczucia się w jego duszę.

Trzeci — to wielka cierpliwość, wyrozumiałość i pobłażanie przez pewien specjalny przejściowy okres czasu, kiedy dziecko zwolna, stopniowo przystosowuje się do nowego życia ze społecznością ludzką i wciąż jeszcze zdradza poważne braki i niedomagania. Nauczyciel „musi gdzie i o ile tylko można zamknąć oczy na te braki, a widzieć i podkreślać stale tylko to, co jest dobre w dziecku i czego podkreślenie potęguje jego poczucie własnej wartości osobistej".

Zeszyt I „Chowanny" zamykają sprawozdania i oceny książek i czasopism polskich i obcych.

MINERWA POLSKA, organ Komisji Historycznej Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego, poświęcony historji szkolnictwa i wychowania w Polsce. Lwów. Rok II. 1929.

Jan Ptaśnik: *Tomasz Drezner, zasłużony profesor - prawnik Akademji Zamojskiej;* Bronisław Nadolski: *Nauczanie greczyzny w Polsce w XVI w.;* Janina Królińska: *Poglądy pedagogiczne w literaturze polskiej XVI w.* Wiek XVII — to wiek tragiczny oświaty w Polsce. To też w pracach piśmienniczych o charakterze satyrycznym, moralizatorskim lub polityczno - społecznym spotykamy ostrą krytykę ówczesnego stanu wychowania i nauczania w rodzinie i w szkołach, zwłaszcza jezuickich. Pisarze nie ograniczają się do krytyki, ale niekiedy kreślą pozytywny plan poprawy istniejących wad i braków. Za najważniejsze cele wychowania uważają: 1) udoskonalenie charakteru, 2) przygotowanie do późniejszych obowiązków obywatelskich i 3) przysposobienie do przyszłego zawodu.

Najmocniej i najczęściej zajmują się pisarze sprawą wychowania dzieci w rodzinie i sprawą wyjazdów zagranicę. Rzadziej porusza się sprawę właściwego kształcenia, organizacji szkolnictwa programu naukowego, zagadnień dydaktycznych. Mówi się niemal wyłącznie o młodzieży szlacheckiej. Uderza obojętność i zacofanie pisarzy w kwestji wychowania dziewcząt.

Polska myśl wychowawcza XVII w. nie ma cech oryginalności; znajduje się ona pod wpływem poglądów wychowawczych, zawartych w literaturze starożytnej, kościelnej i humanistycznej, z pominięciem prawie współczesnych jej haseł pedagogicznych Zachodu.

Jednak przejawia się w niej silnie duch epoki i charakter narodu, pozostaje ona w związku z życiem ówczesnego społeczeństwa, a nuta patrjotyczna dźwięczy w niej często i żywo. I dlatego nie można jej odmówić pewnej wartości i znaczenia.

Ludwik Musiał: *Z ruchu pietystycznego na Śląsku w XVIII wieku;* Józef Bero: *Z dziejów szkolnictwa żydowskiego w Królestwie Kongresowem 1815 — 1830;* Wacław Wandurski: *Jubileusz Apuchtina i kłopoty jubilata. (Rok 1890).*

W dziale „Notatki i materjały" znajdujemy: Łucjan Kurdybacha: *Wychowanie Aleksandra i Jerzego Lubomirskich w XVII w.;* Ludwik Musiał: *nauczyciel a organista na*

Górnym Śląsku w świetle historycznem; Ludwik Kamykowski: *Jan Śniadecki w Komisji Tymczasowego Zarządu Litwy.*

Następnie idą: Recenzje, Kronika i Bibljografja historji wychowania i szkolnictwa w Polsce za lata 1927 — 1929.

POLSKIE ARCHIWUM PSYCHOLOGJI, kwartalnik poświęcony zagadnieniom psychologji teoretycznej i stosowanej, wydawany przez Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych. Tom III Nr. 1. Styczeń — Marzec 1930 r.

Treść: *Edward Claparède: Mentalizacja.* Autor zastanawia się, w jakich okolicznościach zjawia się w człowieku świadomość, i dochodzi do wniosku, że ma to miejsce zawsze wtedy, gdy jakaś potrzeba nie może być zaspokojona. (Nie uświadamiamy sobie np., że oddychamy, dopóki nie napotykamy przeszkody przy zaspakajaniu tej potrzeby).

Stefan Szuman: O historycznym charakterze rozwoju osobliwości w przeciwieństwie do prawidłowej ewolucji psychicznej człowieka. Każdy człowiek posiada, poza prawidłowym rozwojem duchowym, właściwym każdej jednostce, jeszcze swój indywidualny odrębny rozwój duchowy (indywidualną odrębną historję rozwoju swego życia psychicznego), zależny i od tak zwanego losu (zdarzeń zewnętrznych) i od duchowej osobowości danego człowieka. Autor w dłuższym artykule poddaje bliższej analizie czynniki zewnętrzne i wewnętrzne jednego i drugiego rozwoju psychiki.

Następnie *Marja Grzywak-Kaczyńska* pisze o *„Metodzie testów umysłowych na kongresie w Helsingör"*, a *Janina Krasuska - Bużycka* daje sprawozdanie z prac psychologicznych, wykonanych na terenie szkoły badawczej przy ul. Białołęckiej Nr. 36 w roku szkolnym 1928 — 29.

Dalej znajdujemy sprawozdanie z posiedzeń Tow. Psychologicznego im. Joteyko i biuletyn Sekcji Psychologów Szkolnych przy Tow. Psychologji im. Józefy Joteyko wraz z programem działalności psychologa szkolnego oraz obszerne recenzje i sprawozdania z książek, poświęconych psychologji.

SZKOŁA SPECJALNA, kwartalnik, poświęcony sprawom wychowania i nauczania anormalnych, organ Sekcji Szkolnictwa Specjalnego przy Związku P. N. S. P.

Nr. 1 tomu VI zawiera treść następującą: *Dr. Wł. Sterlinga: Dziecko umysłowo upośledzone; S. M. Studnickiego: Dzieci umysłowo upośledzone w świetle badań psychotechnicznych* i *Wacława Tułodzieckiego: W sprawie projektu programu nauczania głuchoniemych.*

Nr. 2 tomu VI (Styczeń — Marzec 1929 — 30) poświęcony jest w przeważnej mierze artykułom sprawozdawczym z pierwszej wycieczki naukowej, zorganizowanej przez Sekcję Szkolnictwa Specjalnego Związku P. N. S. P., do Wiednia i Pragi Czeskiej w dn. od 3 — 15 lutego 1930 r. Na całość składają się: *„Opieka nad dziećmi i młodzieżą moralnie zaniedbaną"*. (Na uwagę zasługuje przyjacielski i życzliwy stosunek do dziecka). *„Instytut dla głuchoniemych w Wiedniu"; „Instytut dla niewidomych w Wiedniu i Pradze Czeskiej", „Opieka nad kalekami w Czechosłowacji"* i *„Kształcenie niewidomych w Jugosławji"*.

W dziale „Sprawozdania i oceny" znajdujemy m. in. obszerną recenzję (pióra prof. J. Segała), ciekawej książki G. Coster: „Psychoanaliza w zastosowaniu do ludzi normalnych" (Tłum. M. Górska. Wyd. „Naszej Księgarni"). Książka ta — pisze prof. Segał — „jest godna polecenia ze względu na praktyczną mądrość życiową, którą jest przesiąknięta. Może ona niejedną usługę oddać rodzicom, wychowawcom oraz studjującym pedagogikę".

Z. Roguska

OCENY I SPRAWOZDANIA.

DR. J. PIAGET. Mowa i myślenie u dziecka. Biblj. dzieł pedagogicznych. Tom 10. Pod redak. Dr. Z. Ziemińskiego. Przedmowa Ed. Claparéde'a. Tłum J. Kołudzka. Książnica - Atlas. Lwów — Warszawa 1929. Str. 271.

Pod powyższym tytułem ukazał się przed paru miesiącami pierwszy tom prac Piaget w polskiem tłumaczeniu. Praca Piageta zasługuje na szczególną uwagę nauczycielstwa. Jak słusznie podkreśla prof. Claparede w swej przedmowie do tej książki, pr. Piaget przeniknięty jest duchem nowych, współczesnych kierunków psychologji, z których „dzięki swemu talentowi potrafił wyciągnąć soki pożywne i skierować je do jednego punktu" — do inteligencji dziecka. Określenie to jest istotnie bardzo słuszne, nie można bowiem zastosować do prac Piageta gotowej etykietki sygnalizującej jego przynależność do takiego czy innego kierunku współczesnej psychologji i czytając jego książkę odnajdujemy bądź w terminologji, bądź w definicjach, bądź w samym sposobie ujmowania procesu psychicznego żywe echa różnych kierunków, ale stale odczuwamy doskonałe wżycie się autora w ducha psychologji współczesnej, w to wszystko co tym różnym kierunkom jest wspólne.

Te znamienne cechy wspólne to dynamizm, genetyczne ujmowanie procesów psychicznych, wywodzących się z podłoża biologicznego, kształtujących się następnie pod wpływem rozwoju osobnika i oddziaływania środowiska.

Autor w przedmowie (str. 14) zwraca się do nauczycielstwa i wyraża przekonanie że praca jego może z jednej strony dostarczyć praktycznych wskazówek przydatnych dla nauczania, z drugiej — praktyczna znajomość umysłowości dziecka osiągnięta przez obcowanie z dziećmi może przywieść potwierdzenie wniosków autora.

Wydaje mi się, że najważniejsze znaczenie tej książki dla nauczycieli polega na tem, że poprostu mogła się z niej bardzo wiele nauczyć; otwiera ona oczy czytelnikowi, wskazując odmienną strukturę dziecięcego myślenia, etapy rozwoju i powolne kształtowanie się poprzez fazy przejściowe i mieszane tych kategoryj logicznych, któremi posługuje się umysł dojrzały i wykształcony.

Ale lektura książki Piageta — chociaż bardzo zajmująca — nie jest bynajmniej łatwą lekturą. Znaczna ilość nowych pojęć i terminów, które autor definjuje doraźnie, ale następnie definicje te stopniowo uzupełnia, drobiazgowa analiza faktów zgromadzonych i ich klasyfikacja, uogólnienia dotyczące poszczególnych wyodrębnionych zagadnień, i ostatecznie synteza wyprowadzona z tych uogólnień — wszystko to wymaga od czytelnika — jednocześnie dobrego przygotowania i rzetelnego wysiłku, który zresztą bezwzględnie się opłaca.

Książka o mowie i myśleniu dziecka obejmuje następujące rozdziały: 1. Funkcje mowy dwojga dzieci sześcioletnich. 2. Typy i stadja rozmów między dziećmi w wieku od lat 4 do 7-u. 3. Rozumienie się wzajemne i wyjaśnienia słowne między rówieśnikami od 6-u do 8-u lat. Pewne właściwości rozumienia słownego u dzieci w wieku od 9-u do 11-u lat. Pytanie dziecka sześcioletniego.

Materjał, którym autor operuje, który opisuje, analizuje, klasyfikuje i charakteryzuje to wytwory myślenia wyrażone w mowie bądź spontanicznej, bądź sprowokowanej przez badającego. Forma wypowiedzeń dziecięcych jest różnorodna: są pytania, rozmowy, dowodzenia, wnioski.

Znamiennemi dla pracy prof. Piageta są metody gromadzenia materjałów, gdyż autor odbiega daleko od metodologicznego rygoryzmu. Przedewszystkiem materjał zbiera nietylko sam, ale wraz z licznem gronem współpracowników.

Pozatemm etoda schodzi najwyraźniej do roli narzędzia, którego wartość mierzy

i zrozumienie odmiennej struktury obu tych światów, z których pierwszy rządzony jest przydatnością; możnaby powiedzieć, że dla autora każda metoda jest dobra o ile dostarcza pożądanego materjału, przeto winna być przystosowana do charakteru badanego zagadnienia. Zastosowano zatem różne środki gromadzenia materjału: protokułowanie pytań i rozmów, teksty w których chodziło o dowodzenie i rozumienie, wreszcie t. zw. metodę kliniczną, polegającą na rozmowie z dzieckiem, rozmowie pozornie swobodnej, w gruncie rzeczy umiejętnie kierowanej przez badającego. Ważną rzeczą jest często przez autora stosowaną, a naogół dość rzadko używany w psychologji, eksperyment sprawdzający, polegający na powtórzeniu tej samej próby z inną grupą dzieci dla potwierdzenia już otrzymanych wyników, lub przeprowadzenia tej samej próby przy zmienionych warunkach.

Stosunek autora do metod, któremi się posługuje, jest nacechowany daleko idącym krytycyzmem; bardzo często spotyka się czytelnik z zastrzeżeniem tego rodzaju „metoda ta jest fatalna" (str. 151) „to nie jest żadna metoda" i t. p. przyczem autor podkreśla, że „każdy kto zajmował się badaniami naukowemi wie, że trzeba pracować" jak się da" — trzeba często zbierać fakty sposobami poprostu dostępnemi, choć niezawsze doskonałemi (str. 151).

Materjał tak czy inaczej zgromadzony, zostaje następnie rozklasyfikowany poczem następuje szczegółowa analiza i interpretacja wytworów myśli dziecięcej, charakterystyka swoistych jej właściwości, ustalenie następujących po sobie faz rozwojowych z granicami wieku, wreszcie rozdział każdy jest zamknięty syntetyczną charakterystyką badanej funkcji. Cechy ustalone w związku z badaną funkcją odkrywa autor w innych funkcjach myślenia, które nastręczają zkolei dalsze i nowe odkrycia cech charakterystycznych dla myślenia dziecka i w ten sposób od rozdziału do rozdziału narasta bogaty materjał, z którego tworzy Piaget ogólną syntezę. Rozważania autora poparte są licznemi przykładami, to znaczy dosłownemi tekstami wypowiedzeń dziecięcych; teksty te mają bardzo doniosłe znaczenie: są tak wymowne i charakterystyczne, że poprostu obnażają przed okiem czytelnika umysłowość dziecka i prymitywizm jej struktury; kto zna dzieci z bezpośredniego obcowania z niemi, odnajdzie w tych tekstach ich życie umysłowe, myśl i mowę dziecięcą. Jest to niewątpliwie jeden z najlepszych sprawdzianów wartości metod, któremi posługiwał się autor przy zbieraniu materjałów, a które teoretycznie rzecz biorąc mogą budzić pewne zastrzeżenia.

Pozatem teksty te pozwalają często krok za krokiem śledzić analizę i interpretację, którą autor przeprowadza na tym materjale, co w znacznym stopniu ułatwia czytelnikowi zająć stanowisko wobec wywodów autora.

Byłoby rzeczą niemożliwą wyczerpać w sprawozdaniu wszystkie cechy myślenia dziecięcego, które zostały przez autora opisane i scharakteryzowane; można jedynie zarysować ogólne wiązania tej skomplikowanej struktury, w której wszystko się splata i wzajemnie przenika. Postaram się uwypuklić tutaj główne założenia syntez, które autor wypracował, przedzierając się przez prawdziwy gąszcz zgromadzonych obserwacyj, zanotowanych cech, zebranych przesłanek i „hipotez roboczych".

Dwa czynniki kształtują tę złożoną strukturę, którą nazywamy myśleniem: czynnik *biologiczny i społeczny.*

Rozwój myślenia i kategorje myśli poznać można jedynie pod kątem widzenia genetycznym, gdyż tworzą się one z potrzeb życiowych, z potrzeby przystosowania się do życiowych sytuacyj.

Pierwotnie dziecko samo dla siebie jest miarą wszechrzeczy wszystko sprowadza do własnego ja, życie przypisuje wszystkiemu, co je otacza własne intencje przypisuje otaczającemu je światu. Jest to postawa nawskroś egocentryczna. Rozwój jest dysocjacją tej całości, stopniowo ta niezróżnicowana jezdnia ulega zróżnicowaniu, które polega jakgdyby na rzutowaniu poznawanych zjawisk w dwa różne kierunki: ja i nie ja, przedmioty żyjące i nieżyjące, świat fizyczny i świat psychiczny, wreszcie — ujęcie

prawami przyczynowości, drugi — przeniknięty jest dynamiką dążeń, celów, zamierzeń, motywów.

Okres niezrożnicowanego, globalnego ujmowania zjawisk, przeniknięty egocentryzmem jest jednocześnie okresem myślenia przedprzyczynowego (prelogicznego), w którem dziecko miesza wytwory psychiki z przedmiotami materjalnemi (realizm), zjawiska fizyczne tłumaczy czynnikami psychicznemi (partycypacja).

Ogólne nastawienie egoncentryczne znajduje swój wyraz w mowie dziecka: mowa ta jest nieuspołeczniona; przejawia się to najpierw w okresie monologowania a potem w nieumiejętności dostosowania swej myśli do stanowiska rozmówcy, w nieumiejętności dowodzenia i poprzestawania na stwierdzaniu. Współdziałanie w myśleniu oderwanem jest już rezultatem uspołecznienia mowy.

Każda z opisanych przez autora funkcyj myślenia przechodzi przez kilka faz rozwojowych które układają się dość zgodnie w trzy stopnie: 1) do lat 3 — 4; 2) do 6 — 7; 3) do 11. Te granice wieku powracają najczęściej w poszczególnych rozdziałach — jakkolwiek autor nie kładzie na wiek specjalnego nacisku, a nawet niekiedy podkreśla, że sprawa ta winna być jeszcze skontrolowana.

Myślenie obstrukcyjne, formalne, opierające się z jednej strony na wnioskowaniu na podstawie wynikania zdania z założeń przyjętych, z drugiej —na logicznem uzasadnieniu, — jest wytworem ostatniej fazy rozwojowej, powyżej lat 11. Zanim dziecko do fazy tej dojdzie, przechodzi etapy przejściowe, w których myśl jego wikła się między przyczynowością i celowością, między uzasadnieniem, motywacją i racją logiczną. Rozliczne kategorje pytania „dlaczego" dostarczają odpowiednich przykładów.

Całościowe ujmowanie przedmiotów otaczającego świata, zwane synkretyzmem, niejednokrotnie wysuwano jako charakterystyczną cechę dziecięcego spostrzegania.

Dr. Piaget odnajduje objawy synkretyzmu w rozumieniu i rozumowaniu dziecka; iest to ta sama tendencja do ujmowania całościowego, schematycznego z pominięciem składowych niezróżnicowanych ogniw. Dziecko ujmuje treść jako schemat, który następnie rzutuje na inną treść, nie troszcząc się o analizowanie, poprzestając na jakiemś ogólnem podobieństwie. Synkretyzm rozumienia i rozumowania omawia autor szczegółowo w rodz. IV-ym. W rozdziale tym znajduje się sporo materjału do dyskusji w związku z interpretacją poszczególnych wypowiedzeń dziecięcych, a następnie z powodu pewnych niedomówień, dotyczących powstawania schematów myślowych dziecka.

Dr. Piaget poprzestaje na stwierdzeniu, że dziecko operuje schematami myślowemi nie wyjaśnia jednak jak te schematy powstają; tymczasem sprawa ta jest ważna i właśnie najbardziej typowa, a posunąwszy się jeszcze o krok dalej w analizie wypowiedzeń, udałoby się zapewne ustalić niektóre odmiany tych schematów, gdyż materjału ku temu nie brak w książce dr. Piageta.

— Wydaje się, że synkretyzm myślenia dziecięcego wyraża się najczęściej w schemacie, który wyrasta na podłożu *realnego, aktualnego przeżycia zabarwionego uczuciowo*. Byłoby to zupełnie zgodne ze wszystkiemi cechami dziesięcego myślenia: z realizmem synkretyzmem i egocentryzmem *).

*) O emocjonalnem nastawieniu myślenia dziecięcego pisałem obszerniej w mej pracy: Rozumowanie dziecka. Tutaj nasuwa mi się jeden charakterystyczny przykład. Dwu-i-pół-letnia dziewczynka chce zrywać i jeść niedojrzałe jarzyny; matka tłumaczy jej, że „niedobre, jeszcze nie czarne, nie można ich jeść!!. „Jak będą czarne, to będą dobre, tak?" pyta dziewczynka. Matka potwierdza. W kilka godzin po tem dziewczynka jest z matką na wizycie dziewczynkę częstują ciastkami, ponieważ mała jest na diecie, matka znowu tłumaczy, żeby nie jadła ciastek. „Niedobre, tak? — pyta dziecko — jak będą czarne to będą dobre?"

Oto synkretyczne rozumowanie; poprzednie realne przeżycie o uczuciowem zabarwieniu, zastosowane zostało do sytuacji nowej, na podstawie ogólnego jej podobieństwa do poprzedniego zdarzenia.

Wszystkie te sprawy mają niewątpliwie dla nauczyciela pierwszorzędne znaczenie; obcowanie intelektualne dwu umysłowości o odmiennej strukturze (nauczyciela i ucznia) grozić może poważnemi nieporozumieniami, o ile nie przyświeca przynajmniej z jednej strony dokładna znajomość, którą niekiedy zastąpić może intuicja cudzej psychiki, prowadząca do właściwej oceny. Tam gdzie w wypowiedzeniach ucznia nauczyciel dostrzegać zwykł „omyłkę", potknięcie pamięciowe, może brak inteligencji, tam mniejwięcej powinien właściwie dostrzegać tylko inną strukturę myślenia, tylko fazę rozwojową.

Nauka szkolna sformułowana w terminach logiki dojrzałego umysłu, podana w formie słownej ukształtowanej wedle wymagań tejże logiki, bywa często poprostu niestrawną dla dziecięcej pomysłowości. Umysłowość ta kształtuje się stopniowo, powoli rozwija swe możliwości, różnicuje kategorje, ustala normy, przyczem oczywiście indywidualne tempo rozwojowe i niejednakowe wpływy środowiska sprawiają, że wahania wieku dalekie są od stałej, ściśle określonej granicy.

Synkretyzm myślenia odnaleźć można zresztą i w myśleniu dorosłych. I dorośli ludzie posługują się niekiedy schematami myślowemi, tylko pochodzenie tych schematów jest zapewne nieco inne i skala ich zastosowalności znacznie się różni. Przypomina mi się pewien typowy przykład; znajomy polonista opowiadał mi następujące zdarzenie: udzielał lekcji języka polskiego na kursach wieczorowych dla handlowców żydów; byli to młodzieńcy w wieku około lat 20-tu. W czytaniu natknięto się na przysłowie: „na pochyłe drzewo i kozy skaczą"; nauczyciel zapytuje o znaczenie tego przysłowia. Uczeń nie umie wyjaśnić, wobec tego nauczyciel dla ułatwienia zapytuje: „kiedy się pan posłuży tem przysłowiem, w jakiej sytuacji można je zastosować?" — „Jak będę na wsi" — odpowiada uczeń. — Wieś, drzewa, kozy i t. d... Oto pewien scemat, pewna całość, posługiwanie się taką całością jako schematem jest właśnie objawem synkretyzmu, — w danym wypadku, wobec niezrozumienia sensu przysłowia, myśl owego młodzieńca opada — wyrażając się obrazowo — na pewien niższy szczebel rozwoju, wikła się w prymitywną strukturę, z której już wyrosła. Możnaby zaryzykować twierdzenie, że struktura myślenia dorosłego człowieka, wyzwalając się stopniowo z prymitywizmu, może nigdy nie wyzwala się z niego całkowicie, że te niższe struktury nie ulegają całkowitemu rozkładowi i w pewnych sytuacjach życiowych mają tendencję do opanowania myślenia, przyczem mogą być następnie skorygowane przez stwierdzenie ich nieodpowiedności.

To też badania dr. Piageta mają szersze znaczenie niż się to pozornie wydaje: wybiegają one poza granice psychologji dziecka, jakkolwiek autor z całą ostrożnością w granicach tych się zamyka. Prace naukowe współczesnych socjologów (zwłaszcza Leery - Brühla *) wykazują te same cechy umysłowości u ludów pierwotnych: to samo pomieszanie przedmiotów żyjących i nieżyjących (animizm), świata psychicznego i fizycznego (partycypacja) — ten sam prelogiczny sposób myślenia.

Co tu jest funkcją dojrzewania osobnika a co funkcją wpływów środowiska? Dlaczego rozwój osobniczy zatrzymuje się na różnych szczeblach?

Struktura umysłowości uzależniona jest od stopnia kultury, w której osobnik ludzki się rozwija, z drugiej strony kulturę stwarza człowiek, mamy tu podwójne oddziaływanie kultury na człowieka i człowieka na kulturę.

Mamy też niewątpliwie na różnych przekrojach tej samej kultury, w tym samym okresie czasu różne struktury umysłowości u ludzi dorosłych, których osobniczy rozwój psychiczny zatrzymuje się na różnych stopniach w zależności od stopnia zrośnięcia się z kulturą. To co u dziecka jest „naiwnością" u dorosłych jest „przesądem",

*) La mentalité primitive, 4-e wydanie 1925.
L'âme primitive, 2-e wyd. 1927.
Les fractions mentales dans les sociétés inférieures. Paris, Alcom.

gusłem, ciemnotą, wytworem myśli nie wyzwolonej z prymitywizmu. Porównawcze zestawienia prymitywnych struktur myśli ludzkiej, wykraczające poza ramy psychologji dziecka, mogłyby dostarczyć dużo zdobyczy i oświetlić niejeden ciemny punkt psychologji myślenia.

Przekład książki — naogół poprawny — nastręczać musiał sporo trudności; tu i owdzie spotyka się pewne niedociągnięcia stylu, polegające przeważnie na nadużywaniu wyrazów: któryby, któreby, któremiśmy. Tytuł niepotrzebnie przetłumaczono dosłownie — w języku naszym brzmiałoby lepiej: Mowa i myślenie dziecka.

M. Librachowa.

Dr. W. WITWICKI. Zarys psychologji. Podręcznik dla uczniów szkół średnich i seminarjów nauczycielekich. Książnica - Atlas. Warszawa — Lwów. 1928. Str. 192.

Uczeni operują zagadnieniami psychologji, lecz wprowadzają czasem chaos i nie mogą na terenie nawet dziesięciu stron druku uzgodnić swych poglądów. Podobnie rzecz się ma i z książką prof. W. Witwickiego. Nie chcę pisać jej recenzji. Chciałbym tylko zaznaczyć pewne wątpliwości jak prostaczek chcący zaczynać od niej studjowania psychologji. W podręczniku tym temat określenia świata psychicznego i zjawiska fizycznego jest podejmowany kilkanaście razy przez nieraz wielustronicowe i najróżnorodniejsze omówienie, a zazwyczaj bez osiągnięcia żądanego wyniku. Dochodzi autor do tego, że określa nowe pojęcia pojęciami określonemi dopiero później. Naprzykład porównamy z rodzdziału ósmego „spostrzeżenia", oparte na fundamencie pojęć pierwszych siedmiu stron, ze sposobem zdobycia tego fundamentu na stronicach np. siódmej — ósmej przy pomocy pojęcia „spostrzeżenie". Albo porównamy naukę o „sądzie", opartą na wywodach sto dwudziestej pierwszej stronicy i sposób zdobycia tych wywodów na stronach siedemdziesiątej — siedemdziesiątej pierwszej przy użyciu pojęcia „sądu".

Nie jestem tak naiwny, by posądzać psychologów o błędy w psychologji, a sobie tę jej znajomość przypisać. Prawdą atoli bezsprzeczną jest, iż uczony napisał podręcznik dla siebie, lecz dlauczniów jeszcze nieznających psychologji, a my, profani, jego rozumowanie drukowane, a nie posiadane w głowie, mamy, czytając, rozumieć. On rozumie swoje słowa z pewnością inaczej, ale nam stwarza błędne pojęcia.

Z powyższej przyczyny dochodzi autor do tego, iż zmusza nas nawet do błędnych rozumowań, a przez to nieraz do niesłusznego może wykazywania mu błędów w jego dziele. Np. między innemi zdarzyło się autorowi rozgraniczać zjawiska fizyczne od psychicznych tem, że jakoby zjawiska fizyczne zawsze mają wymiar przestrzegany, a zjawiska psychiczne tylko bardzo rzadko. Zapomniał, iż również dopiero trzeba dobierać zmiany przestrzenne np. objętość rtęci dla wyobrażenie sobie fizycznego zjawiska temperatury lub np. zmiany przestrzenne położenia igły dla wyobrażenia elektryczności, magnetyzmu, masy lub czasu. Przecież mierzymy tu kąty wskazówek i t. p. aby zobrazować nieuchwytny czas, ciężar i t. d. Zupełnie tak samo w psychologji dla wymierzenia nieuchwytnych zjawisk wrażliwości, spostrzegawczości i t. p. używamy testów, przyrządów i t. p.

Również niesłuszne jest takie stawianie sprawy przez autora: „...niedorzecznością byłoby mówić cokolwiek o długości postanowienia w metrach, o grubości przekonania, o objętości jakiegoś pragnienia..." Przecież tak samo nie można zastosowywać ani w fizyce ani w matematyce niewłaściwych wymiarów do zjawisk fizycznych pod grozą nielogiczności. A więc również niedorzecznością będzie mówić o „ciężkości szerokości" lub „o czasie zieleni". A odwrotnie nawet sam autor mówi, że zjawiska psychiczne też posiadają natężenie, napięcie, energję lub pojemność, tylko nie zdobyto jeszcze dla nich jednostek pomiarowych.

Nie trzeba na ten stan zamykać oczu naszym uczniom i lepiej odrazu powiedzieć im, że zagadnienie nie jest jeszcze opracowane.

Albo np. sprawa rozgraniczenia psychiki i fizyki przy barwie i falach. Prze-

cież narówni z okiem wrażliwą na barwę jest fizyczna klisza, chlorofil, lub burzenie papieru. Równie dobrze jak organizm, reaguje na światło listek galwanoskopu itp. W zjawisku barwy dla autora granica między fizyką a psychiką jest ta, że fizyką jest fala, a dalej już mamy wrażenia psychiczne. Aleć przecież już obecnie znane są w organizmie odpowiednie zjawiska chemiczne i t. d. A tak im dalej posuwa się nauka, tem granica, wyznaczona przez autora, przesuwa się coraz dalej na korzyść fizyki.

Również uszkodzeń doznają i reagują na nie nietylko stworzenia żywe, lecz uszkodzenia mają i reagują na nie maszyny. A już dużoby można pisać o tak zw. „zmęczeniu metali".

Wskażę tu w takimże żartobliwym tonie, jakiego użył do uzasadnień swych, autor, że tak samo dobrze na biegunie dziać się może zjawisko fizyczne a ja go nie widzę, ale mógłbym widzieć, jak mógłbym czuć ugryzienie białego niedźwiedzia, a ja go nie czuję, bo mnie nie ugryzł. Nie usunie tej ironji obrona, iż jedno zjawisko odbywa się poza nami, a drugie — w nas. Bowiem też poza nami przebiegają zjawiska psychiczne u zwierząt i ryb „choć nas niema", jak odbywają się „w nas" zjawiska fizyczne. Nie widać objektywnej granicy ścisłej między podświadomym odruchem, a złożonem reagowaniem fizycznem. Polemizuję tu nie z poglądami autora, które zapewne chce nam dać, lecz z poglądami wynikającemi z jego dzieła, które młodzież tak jak ja zrozumie.

Niech autor nie stawia sztucznych murów między światem fizycznym a psychicznym, bo nie minie stulecia a rozpłynie się mur wzorem muru między chemją organiczną a chemją nieorganiczną. Raczej wzorem nauk ścisłych należałoby tutaj ułożyć tymczasową granicę, pewniki i pojęcia pierwotne.

Czy nie należałoby ustalić przez umowę pojęcia „ktoś", „coś", „nikt", „nic", „zjawisko psychiczne doznawane przez coś, przez kogoś", „zjawisko fizyczne, jeśli coś, ktoś podlega czemuś"? Autor używa tych terminów bez określenia ich, a przez to ciągle w błąd nas wprowadza.

W innych przedmiotach też słowa błędne „równy", „jednakowy", „analogja" zostały określone ściślej . Np. „równy może być co do kształtu, albo co do wielkości, co do kierunku, powierzchni, poziomu, barwy, wysokości i t. d. Matematyka więc daje słowa: „równoważny", „równoznaczny", „równoległy", „równomierny" i t. d.

Aby nie było nieporozumień trzebaby określić ściśle pojęcia używane przez autora, a nie wieloznacznie. Matematyka dała nam gwoli porozumieniu logikę matematyczną, pożądane może i tu byłyby określenia typu: dyspozycja, spostrzeganie — d, zjawisko optyczne — v, a zmieniające sią np. v! A z tych np. d — v, znaczyłoby bez objaśnienia „dyspozycja do spostrzegania zmian optycznych".

Ale są to zagadnienia do rozstrzygania nie dla nas, laików, lecz dla psychologów. My z pełnym zaufaniem do wyniku ich prac i ich sumienności się odnosimy.

Wiesław Zdziarski.

JĘZYKI NOWOŻYTNE. Księga pamiątkowa I-go Zjazdu Naucz. Jęz. Nowożytn., wydana staraniem Komitetu Zjazdu w Warszawie 1929 r. Skład główny w Kcsięgarni Sp. Akc. „Książnica - Atlas".

Książka zawiera, oprócz zobrazowania strony organizacyjnej i przebiegu zjazdu, referaty o treści dydaktyczno - moralnej oraz wyrażone opinje i uchwalone rezolucje. Referaty poruszają najistotniejsze zagadnienia dydaktyczne jako to:

1) Prowadzenie nauki jednego czy dwuch języków obcych w szkole średniej.
2) Stosunek języka ojczystego do nauczania języka obcego.
3) Nauczanie gramatyki języków obcych w szkole średniej.
4) Stan współczesny dydaktyki języków obcych w Polsce.
5) Problem fonetyczny w nauczaniu języków obcych.
6) Kształcenie i dokształcanie nauczycieli języków nowożytnych.

Wśród opinij i rezolucyj, podanych w książce, na specjalną uwagę ze względu na

szkołę powszechną zasługują i najbardziej — zdaniem mojem — ogół zainteresowac mogą następujące opinje:

1) Zjazd uznaje potrzebę umiarkowanego stosowania i wykorzystania języka ojczystego jako środka pomocniczego przy nauczaniu języka obcego.

2) Zjazd wypowiada się za normatywnem traktowaniem gramatyki języka obcego, dopuszczając wiadomości z historji języka tylko dla ułatwienia i uregulowania nauki i rezolucje:

1) Założenie Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego i wydawanie specjalnego czasopisma, poświęconego zagadnieniom dydaktyki języków nowożytnych.

2) Zasadnicze zreformowanie Komisji podręczników przy Ministerstwie W. R. i O. P. sekcji języków obcych, jako piekącą sprawę dla podwyższenia poziomu nauczania w szkole średniej.

Umiejętne zestawienie tych kwestyj zjazdu jest wielką wartością omawianej książki.

Struktura przejrzysta pozwala czytelnikowi jasno zdać sobie sprawę z przebiegu I-go Zjazdu Nauczycieli Języków Nowożytnych, książka więc cenną jest tak dla tych, którzy brali udział w zjeździe jak i dla każdego, interesującego się prowadzeniem nauki języków nowożytnych w dzisiejszem szkolnictwie.

Z. Kaliszanka.

ELEMENTARZ SYSKI W PRACY SZKOLNEJ.

W klasie pierwszej elementarnej pozostaje przeciętnie około 10% dzieci na rok drugi. Powtarzają one klasę I głównie dlatego, iż w ciągu pierwszego roku nie dochodzą do umiejętności czytania i pisania. Repetowanie klasy pierwszej wpływa jednak ujemnie na dzieci. Dziecko obojętnieje dla nauki. Zamiast rozwoju umysłowego dziecka następuje jego powstrzymanie, zniżanie do zainteresowanń niższego wieku klasy.

Dwuletnie doświadczenie z Elementarzem samouczkiem J. Syski wskazuje na to, iż procent repetentów z powodu czytania i pisania może spaść nawet do zera. Jeszcze jest czas, aby się o tem przekonać . Każdy z nauczycieli klasy pierwszej już wie, którzy uczniowie pozostaną na rok drugi w kl. I. Aby uczniów tych ratować przed repetowaniem, winien nauczyciel usadzić ich razem w klasie, dać im elementarz - samouczek i pozostawić ich w spokoju w czasie nauki czytania i pisania z klasą. Niech te dzieci uczą się w tym czasie same z elementarza samouczka według instrukcji, dołączonej do elementarza. Ponieważ elementarz jest kartkowy, przeto wystarczy do nauki 1 egzemplarz na 2 dzieci. Każdy z tych uczniów winien pracować (uczyć się) indywidualnie i bez pomocy ,nauczyciela. Rada nauczyciela ogranicza się tylko do kontroli, czy uczeń opanował kartkę, z której się uczył i serję, aby mógł przejść dalej, do następnej serji. Wszystkich kartek jest 10, podzielonych na 5 seryj. Na każdej kartce są 4 wyrazy, razem więc jest ich 40.

Naukę należy zacząć od tej kolejnej kartki, której dziecko nie umie czytać z pamięci. Kartek seryjnych można wcale nie rozcinać, ani też kartek z wyrazami do nakładania, jak to podaje rycina 2 w instrukcji. Można też całkiem opuścić rysowanie obrazków przez dzieci z kartek seryjnych. Pisanie wyrazów oddzielnemi literami i pisanie liter czerwonych przy obrazkach jest niepotrzebne.

Po piątej serji nauka z elementarza samouczka nie jest systematyczną, gdyż dziecko rwie się do czytania zdań i książki. Zkolei jednak dostaje ono kartki „b" z analizą wyrazów i czyta je, o ile umie i co umie. Nauczyciel nie powinien z nich uczyć analizowania wyrazów, ani też dzieci na nich zatrzymywać. Jeżeli dziecko czytać tych kartek nie potrafi, to się je całkiem pomija. Obok poznawania i pisania liter dużych dziecko równocześnie winno czytać i pisać z pamięci pojedyncze zdania, których kilka ułoży i napisze nauczyciel na oddzielnych kartkach. Można też przejść wprost do czyatnia kartek VII i VIII ze zdaniami. Kartek tych można także nie rozcinać, dzieci jednak winny nauczyć się pisać zdania poprawnie z pamięci. Kartki ortograficzne VI

i VII nadają się do nauki w całości wtenczas, gdy dziecko umie już czytać. Najważniejszą jest tu kolumna ze zwiększeniami: „koń — konie".

Skoro dziecko opanuje 5 seryj, t .zn. gdy czyta i pisze z pamięci wyrazy w nich podane, lecz czytać nowych wyrazów i zdań nie potrafi, nauczyciel wyuczy czytać do słownie zdania z kartki VIII a później w razie potrzeby także łatwiejsze do zapamiętania zdania z kartki VII. Chodzi o to, by dziecko, patrząc na kartkę VIII z obrazkami, wiedziało, jakie zdanie napisane jest o każdem z tych obrazków na kartce VIII ze zdaniami . Dziecko, nauczywszy się czytać mechanicznie kartki VIII przy pomocy nauczyciela, winno także nauczyć się pisać tych zdań napamięć. Uczeń, mając przed sobą kartkę VIII z obrazkami, winien pisać poprawnie z pamięci odpowiednie zdania podobnie jak pisze wyrazy po ukończeniu każdej serji (według ryciny 1 w instrukcji). W ten sposób uczeń, który po 5 serji nie umie jeszcze czytać i pisać, po 1 do 3 tygodni dochodzi sam do czytania bez uprawiania w nim analizy. *J. S.*

ALEKSANDER BRUECKNER. Dzieje kultury polskiej. (Zapowiedź wydania). Krakowska Spółka Wydawnicza (Kraków, ul. św. Filipa 25) zawiadamia, że rozpoczyna druk dzieła niezmiernej doniosłości dla całej Polski, a dla nauczycielstwa polskiego przedewszystkiem. Są to *Dzieje kultury polskiej A. Brücknera.*

Nie znamy dotąd wszechstronnie naszej przeszłości narodowej. Nie wyczerpują jej opracowania, nieraz znakomite, historji politycznej, ustrojowej, gospodarczej, wojskowej, literackiej, artystycznej. Okazują one bowiem z konieczności jedno tylko oblicze dziejów. Nie posiadaliśmy dotąd obrazu, w którymby rysy poszczególne wiązały się w żywą całość, odzwierciadlającą rzeczywistość ubiegłych wieków. Badania historyczne nie przyniosły dotąd dzieła, któreby przedstawiało ogólne dążności i skłonności życia narodu, jego treść społeczną, moralną i umysłową w poszczególnych epokach. Z braku dostatecznych studjów przygotowawczych nie zdołał się żaden uczony nawet pokusić o zarys historji kultury polskiej i jeśli się pojawiała jakaś próba tak zatytułowana, to nazwa nie odpowiadała treści.

Do opracowania takiego dzieła przystąpił wreszcie ten uczony polski, którego oddawna liczne głosy wzywały do podjęcia tej pracy jako jedynego prawdziwie do niej ukwalifikowanego.

Prof. *Aleksander Brückner* złączył w sobie świetne, gruntowne znawstwo wielu rozległych dziedzin naukowych: języka i filologji: etnografji i mitologji, życia umysłowego i religijnego, oraz wszelkich działów piśmiennictwa. Źródłowa znajomość życia i twórczości wszystkich narodów słowiańskich, jako też narodów sąsiednich, dała mu swobodę porównawczego traktowania i wyjaśniania stosunków polskich. Tysiąc kilkaset ogłoszonych przez niego dzieł, rozpraw i przyczynków, w których przeorał przeróżne niwy życia polskiego, przysposobiły go do podjęcia syntezy jego całości w historycznym rozwoju. Wszakże dla wielu doniosłych epok on sam najwięcej źródeł wydobył, przetrawił, ocenił i wyzyskał: tak zwłaszcza dla kultury duchowej polskiego średniowiecza, dla ruchu religijnego XVI wieku, dla twórczości literackiej wieku XVII-go.

Po pracy naukowej trwającej zgórą lat 50 przystąpił obecnie do stworzenia dzieła syntetycznego, przedstawiającego rozwój kultury polskiej od najstarszych jej początków przy wydzielaniu się ze wspólnoty słowiańskiej aż do początków wieku XIX. Obdarza społeczeństwo polskie dziełem ogromnej miary, jakiego nie doczekał się żaden naród słowiański. Podbija w niem przedewszystkiem uwydatnienie linij przewodnich społecznego, umysłowego i religijno - moralnego rozwoju Polski, rozpatrzenie, jakie były początki rodzime kultury polskiej, jakie wpływy obce na nią w miarę wieków oddziaływały, jak je przetrawiała, a wreszcie, co sama do ogólno europejskiej kultury wniosła.

Jakkolwiek dzieło przeznaczone jest dla szerokiej publiczności, jednakże dzięki obfitej źródłowej wiedzy autora takie mnóstwo wiadomości i faktów wypełnia każdą niemal poruszoną przezeń stronę życia polskiego, że niema specjalisty, któryby w tem dzie-

le nie znalazł nowych dla siebie szczegółów ze swego działu, a przynajmniej nowego, oryginalnego ich naświetlenia. Skorzysta zeń historyk zarówno literatury, oświaty i obyczajowości jak życia politycznego, prawnego, społecznego, kościelnego.

Rozległa jest skala zagadnień, poruszanych przez autora: życie publiczne i prywatne, stany, zajęcia i zawody, dwory i pałace, kościoły i zakony, wielmoże, szlachta, mieszczanie, chłopi i żydzi, handel i przemysł, rolnictwo i górnictwo, daniny i ciężary, zarobki i moneta, wiara i obrzędy, zabobony i czary, wychowanie i szkoła, sztuka, literatura i nauka ogłada stanów oświeconych i prostota nizin społecznych — wszystko wyłożone jest tu w rysach niezwykłej barwności, stylem żywym, pełnym jędrności i temperamentu.

Całość dzieła mieści się w dwóch tomach (około 100 arkuszy druku). Drugi, podzielony na pięć wielkich grup, z powodu swych rozmiarów (ponad 900 str.) ukaże się w dwóch częściach.

Chcąc ułatwić szerokim warstwom nabycie *Dziejów Kultury Polskiej prof. Al. Brücknera*, Krakowska Spółka Wydawnicza wydaje dzieło zeszytami i rozpisuje prenumeratę na całość. Zeszyty, objętości 10 arkuszy druku, ukazywać się będą dnia 1-go każdego miesiąca, począwszy od 1-go kwietnia 1930 r. Całość, zapłacona zgóry przy zamówieniu, kosztuje zł. 60. Prenumerata kwartalna (3 zeszyty) zł. 10, prenumerata miesięczna 1 zeszyt) zł. 6.80.

Po wyjściu całego dzieła cena będzie znacznie podwyższona. *Dzieje Kultury Polskiej* winny się znaleźć bezwzględnie w każdej szkole polskiej i w domu każdego nauczyciela polskiego. *S.*

ODPOWIEDZI REDAKCJI.

Kol. St. W. Artykuł bez tytułu napisany dobrze; drukować go nie będziemy ze względów zasadniczych. Co do esperanta, że dobrze byłoby napisać rzecz na temat bardziej ogólny, o pożytku esperanta dla nauczyciela i dzięci; urywek *„Co można zrobić w przeciągu roku"* nie łączy się bowiem z żadnem zainteresowaniem, z żadnem nastawieniem czytelników. Prosimy o taki artykuł.

Kol. M. Lichtenstein, Krynki. Artykułu o wyrazie *„koleżeństwo"* nie umieścimy. Radzimy przesłać go „Językowi Polskiemu", czasopismu, wychodzącemu pod redakcją prof. K. Nitscha (Kraków, Salwator, Gontyna 12). Sami stoimy na przeciwnem stanowisku, niż kolega.

Kol. E. Libacki, Ujazd. Prawdopodobnie wydrukujemy.

Kol. A. Dawid Szkleników. O ile wiemy, kółko stenografów - nauczycieli nie istnieje. Może kolego zechciałby napisać artykuł o roli stenografji w życiu i pracy nauczyciela? Proszę zwracać baczną uwagę na poprawność języka!

Kol. M. Wlekliński, Kończyce. Sprawą tą, o ile nam wiadomo, nikt się nie zajmował, może i słusznie, bo materjał ten jest w najwyższym stopniu nieprzystosowany do rozwoju umysłowego dzieci. Obecnie sprawa jest nieaktualna, ponieważ nowy program usunie stanowczo historję literatury z kl. siódmej. Starajcie się sami o ile możności wybrnąć z trudnego zadania tak, żeby dzieci jak najmniej na „wykonaniu programu" ucierpiały.

Przyjaciel Szkolny, Poznań. Prosimy o nadsyłanie cennych dla nas egzemplarzy pod adresem Redakcji. (Warszawa, Marszałkowska 123).

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