

PRACA SZKOLNA



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



G. JAMPOLER.

SAMOKSZTAŁCENIE A HIGJENA DUCHA.

I.

Wśród nauczycielstwa panuje przeważnie mniemanie, że praca szkolna, szczególnie w szkole powszechnej, jest bardzo ciężka. Tymczasem wielu psychologów, także nasz Jan Władysław Dawid („Inteligencja, wola i zdolność do pracy”), sądzi wręcz przeciwnie, że praca nauczycielska należy do najlżejszych. Zdaje się, że psychologowie mają rację, a odmienny sąd nauczycieli pochodzi stąd, że nie odróżniają zmęczenia od znużenia, choć nasz język jest w tym wypadku bardzo ścisły i nie dopuszcza wątpliwości.

Zmęczenie, ma językowo ten sam źródłosłów, co męka i oznacza stan psychiczny, towarzyszący wyczerpaniu się naszej energii, na skutek większych i długotrwałych wysiłków umysłowych lub fizycznych. Znużenie natomiast, ma językowo źródłosłów wspólny ze słowem nuda i jest stanem psychicznym, wywołanym przez jednostajną pracę albo nawet tylko przez samą monotonię otoczenia, w którym, nie pracując, przebywać musimy. Możliwe jest znużenie — bez równoczesnego zmęczenia; sześć godzin np. spędzonych w przedziale kolejowym nuży, ale nie męczy, bo nie pracujemy, więc energii nie zużywamy; gdy to jazda dzienna — jesteśmy wyspani i wypoczęci, a gdy siedzimy przy otwartym oknie — mamy i świeże wiejskie powietrze. Ale jesteśmy znużeni — jednostajnym turkotem kół i monotonią najbliższego naszego otoczenia, nuży nas niemożność wykonywania ruchów i mus siedzenia kamieniem na jednym miejscu. Przeciwno znużeniu w podróży szukamy instynktowo antidotum w zajmującej lekturze i w rozmowie z współlokatorami przedziału.

Wiadomo, że zbyt silne i zbyt długo trwające zmęczenie jest niebezpieczne dla organizmu; za szczególnie niebezpieczne uważane bywa wyczerpanie na skutek pracy umysłowej, bo działa ono — w przeciwieństwie do zmęczenia na skutek pracy fizycznej — bardzo powoli, tak, że pewien czas go wcale nie odczuwamy, mimo, że działa, a gdy je wreszcie odczuwać zaczynamy, bywa najczęściej zapóźno, nasz organizm poniósł już tak duże straty, że ich sobie powetować nie może. Niemniej niebezpieczne, choć inne, jest działanie znużenia. Wiedzą o tem robotnicy fa-

bryk o wysokiej technice i bardzo rozwiniętym podziale pracy. Rozwój techniki sprawia, że fizyczna praca ludzka w fabrykach staje się coraz mniej ciężką, ale coraz więcej nużącą; ciężkie bowiem prace wykonują za człowieka skomplikowane maszyny, a związany z maszynami podział pracy sprawia, że prace wykonywane przez ludzi, obsługujących maszyny, są wprawdzie lekkie i proste, ale też same w sobie bezsensowe i żadnego niemal wysiłku umysłowego nie wymagające. Bardzo często wykonywa robotnik takiej fabryki jeden i ten sam prosty, monotony ruch — przez długie lata, dzień w dzień, godzina w godzinę. To też walka robotnika fabrycznego o skrócenie dnia roboczego jest w dużej mierze walką przeciw znużeniu i jego niebezpiecznym skutkom. Skutki te — to nie mniej jak ogluszenie i ośpienie psychiczne. Wykonując przez wiele lat tę samą nieskomplikowaną jednostajną pracę, staje się robotnik powoli bezmyślnym, bezdusznym automatem, organizmem do najwyższego stopnia zmechanizowanym, zdolnym — poza wykonywaną pracą — tylko do funkcji wegetatywnych, służących do podtrzymania życia. Wyższe funkcje psychiczne leżąc odłogiem, powoli, ale statecznie więdną i zanikają, podobnie, jak mięśnie ręki złamanej, znieruchomionej w sztywnym bandażu gipsowym.

Otóż, niewątpliwie może, choć nie musi, praca szkolna, — szczególnie w szkole powszechnej, — stać się po kilku latach zawodowej pracy jednostajną i szablonową, więc w dużym stopniu nużącą. Rok w rok ten sam program i ta sama metoda nauczania, te same sprawy administracyjne, to same otoczenie, ci sami ludzie i te same sprzęty i ściany. Im dalej w lata — tem większa rutyna, tem sztywniejszy szablon; praca stała się naskutek tego o wiele lżejsza, niż w latach nowicjatu; wyraźnie to czujemy, ale co z tego, gdy monotonia gniecie i zabija; niejeden zapewne myśli tedy, że już lepszy ciężki trud, niż ta lekka martwota. Im więcej praca nauczyciela się rutynizuje, tem mniej z siebie w nią wkłada, a jego zasoby umysłowe, nie wydawane na zewnątrz, butwieją — mówiąc obrazowo — i zatruwają swemi zgnilnemi wyziewami duszę; wyższe jego funkcje psychiczne, inteligencja, myśl i celowy, świadomy wysiłek woli, nie mając możliwości funkcjonowania, usychają jak ręka sztywno uwieszona na temblaku. Po wielu latach takiej pracy, staje się nauczyciel automatem, istotą tylko częścią — i to częścią niższą — swego jestestwa żyjąca.

Przeciwko martwocie broni się wszystko, co żyje i żyć nadal pragnie. Robotnik fabryczny o niskim poziomie kultury — pije na umór; alkohol działa na nas w ten sposób, że przyspiesza i ułatwia nieskoordynowane funkcjonowanie naszych dyspozycji psychicznych: puszcza samopas naszą wyobraźnię, wyzwalając ją z pod kontroli rozsądku, wywołuje szybkie, częste oscylowanie naszego nastroju od wybuchów niepohamowanej czułości lub radości do takich-że wybuchów gniewu lub rozpacz, podnieca (choć pozbawia celowości) nasze organy ruchu i mowy. Alkohol daje robotnikowi o niskiej kulturze pewnego rodzaju ekstazę, w której — niekrepowanemi żadnemi hamulcami — wyżyć się mogą właśnie te jego funkcje psychiczne, które leżą odłogiem w jego jednostajnej szarej pracy codziennej. Alkoholizm — to rozpaczliwa walka robotnika z zabijającą nudą i monotonią. Robotnik o wyższym poziomie kultury walczy inaczej: domaga się, jak już powiedzieliśmy, skrócenia dnia roboczego, uczestniczy intensywnie w pracy zawodowej i społecznej swej organizacji, dostarcza lekturą strawy swym wyższym funkcjom psychicznym. Co

więcej, zauważono, że bardzo wielu inteligentnych robotników walczy z zabójczą monotonią swej pracy fabrycznej w ten sposób, że podczas pracy, wykonywanej automatycznie i bezmyślnie, zajmuje się w myśli zagadnieniami socjalnymi i ekonomicznymi; podobnie robią kobiety, które dziergają lub haftują i równocześnie czytają rozłożoną na kolanach książkę lub prowadzą żywą rozmowę; czynność haftowania musiałaby przez swoją jednostajność rychło stać się nieznośną. Nie będziemy się tu wdawali w ujemne i dla psychiki szkodliwe skutki rozdwojenia wewnętrznego, powstającego na skutek równoczesnego wykonywania dwóch zupełnie ze sobą łączących się czynności, a przejdziemy z powrotem do zagadnienia nas tu przedewszystkiem interesującego — do pracy szkolnej.

II.

Powiedzieliśmy wyżej, że praca nauczyciela niewątpliwie może się stać i często rzeczywiście staje się w wysokim stopniu nużąca. Nauczyciel może w rozmaity sposób walczyć z monotonią pracy i nużącą jednostajnością jej warunków. Na wsi szuka ulgi w pszczelarstwie, ogrodnictwie i innych zajęciach gospodarskich; w większych miastach urozmaica sobie życie pracą społeczną w organizacji zawodowej lub politycznej. Duże usługi w tym względzie oddaje mu kultura amatorstwa: gra na skrzypcach albo na innym instrumencie, Koło śpiewacze, teatr amatorski, przygodna praca dziennikarska i t. p. Wszystkie te uboczne zajęcia i czynności mają niewątpliwie dużą wartość osobniczą i społeczną. Ale mają one dużą wspólną wadę: są mniej lub więcej luźno związane z właściwym fachowem zajęciem nauczyciela. Nauczyciel, który im dużo zapala, energii i czasu poświęca, temsamem przyznaje, że w pracy szkolnej nie znajduje pełni zadowolenia, że się w niej zupełnie wyżywa. Ba, można z niedużą przesadą powiedzieć, że amatorstwo nauczyciela to najczęściej ucieczka od pracy szkolnej.

Jeżeli robotnik fabryczny o wyższej inteligencji podczas wykonywania jednostajnej, zmechanizowanej, więc nużącej pracy, ucieka myślą do zawiłych zagadnień socjalno - ekonomicznych, to zmusza go do tego sama istota wykonywanej pracy, która tylko taką być musi, jaką jest; jakosć zresztą, ani ilość pracy, wykonywanej przez robotnika, na skutek tego nie zmniejsza się, a szkodę ponosi tylko sam robotnik z powodu szkodliwie działającego rozdwojenia psychicznego. Inaczej zupełnie wygląda sprawa nauczyciela. Tu ponosi szkodę nietylko sam nauczyciel, ale — i to w znacznie wyższym, niż on sam stopniu — i dzieci, jego opiece wychowawczej poruczone, a więc nadchodząca generacja społeczeństwa. Dalej, praca szkolna wcale nie musi być monotonna, jednostajna i nużąca, nie leży to wcale w jej istocie, jak w wielu rodzajach prac fabrycznych. W rzeczywistości niema dwojga dzieci bardzo podobnych do siebie, a już zupełny nonsens mówić o podobieństwie dwóch oddziałów lub klas szkolnych, co do ich fizjognomji psychicznej i struktury socjalnej. Każdy rocznik wymaga innego stosowania „tego samego” programu i stwarza tem zupełnie nowe warunki pracy. Tam, gdzie takiej indywidualizacji niema, tam praca szkolna nigdy zupełnie celów swych nie osiąga; indywidualizowanie w nauczaniu i wychowaniu należy do elementarnych obowiązków nauczyciela. Otóż jednostajną, zmechanizowaną, więc nużącą, staje się praca szkolna tylko wtedy, gdy nauczyciel nie indywidualizuje swych zabiegów dydaktycznych i wychowawczych, gdy wszystkie dzieci podciąga pod jeden strychulec, gdy tak postępuje, jakby dzieci mogły

i umiały się stosować do formułek, które sobie wyrobił sam lub przy pomocy instytutu nauczycielskiego.

Takiemu nauczycielowi się zdaje, że odrobina wiedzy, nabyta w „górnym” latach młodzieńczych starczyć może człowiekowi na długie ludzkie życie. Tymczasem prawdziwa wiedza i rzeczywiste wykształcenie są zawsze żywo rozwijającym się procesem, a nie skostniałym, strupieszalym zabytkiem. Pod względem duchowym nie jest i nie może być inaczej, aniżeli pod względem cielesnym: ciało nasze nie jest czymś stałym i zaskorupiałym, ale żywym, bez przerwy odnawiającym się prądem: bez przerwy wchłania w siebie świeże substancje karmne i nieustannie strąsa z siebie martwe nieużyte materiały; a te dwa procesy — wchłaniania i wydalania — są ściśle współzależne, gdy jeden działać przestaje, ustaje i drugi — organizm umiera. Zupełnie tak samo jest z naszym umysłem i jego zasobami wiedzy. Gdy nauczyciel przestaje wiedzę pomnażać i iść z duchem czasu, gdy przestaje kontrolować, czy nabyte w instytucie nauczycielskim pojęcia i wiadomości zgadzają się jeszcze z postępem nauk, słowem, gdy przestaje w siebie wchłaniać nowe zdobycze wiedzy — przestaje duchowo żyć, kostnieje umysłowo i staje się martwą maszyną i bezduszną rutyną. Właściwe to już naturze człowieka, że swoje stany duchowe, swoje nastroje i swe ogólne nastawienie życiowe zwała na warunki zewnętrzne; wie on, przypuśćmy, że jest słaby i życiowo niezaradny, ale porządek świata jest zły, a bieg życia przewrotny. Tak samo i w naszym wypadku. Nauczyciel, który duchowo skostniał, którego odrobina wiedzy, ongiś przed laty w szkole nabyta, skrzepła w „martwą prawdę”, który zrutynizował i zmechanizował się, — zrzuca z siebie często bezwiednie, odpowiedzialność za jałowość i bezpłodność swego trudu i oskarża pracę szkolną wogóle i jej rzekomo fatalne warunki. Jaki nauczyciel — taka praca szkolna. Za zabójczo nużącą martwość pracy szkolnej odpowiada przeważnie sam nauczyciel. Rozporządza on bowiem środkiem, mogącym zapewnić jego umysłowi świeżość i żywotność i zabezpieczającym go przed rozstrajającym duszę znużeniem. Tym środkiem — jest racjonalne samokształcenie.

III.

Samokształcenie chroni również nauczyciela przed wykoszlawieniem charakteru, grożącym nieostrożnemu lub odpowiednio predysponowanemu człowiekowi w specyficznych warunkach pracy szkolnej. Mam na myśli zawodową chorobę charakteru, której jakiś dowcipniś nawet pseudo - lekarską nazwę łacińską nadał. *Tumor pedagogicus* — znaczy dosłownie nabrzmiałość pedagogiczna, a mniej dosłownie, ale więcej po ironizującej myśli autora — madętość belferska. Wiemy jaka jest postawa dzieci wobec dorosłego człowieka: uważają go za wszechwiedzącego i wszechmogącego. Dlatego zasypują go nieustannie pytaniami, na które zgoła niema odpowiedzi i żądają od niego rzeczy niemożliwych do wykonania. Ta postawa dziecka wobec dorosłego uwydatnia się jeszcze bardziej wobec nauczyciela, który nie tylko dorosłym jest człowiekiem, ale i autorytatywnym przewodnikiem życiowym i wychowawcą z woli rodziców. Spędzając większą część dnia w takiej atmosferze, nauczyciel mimowoli i bezwiednie nią nasiąka; zaczyna wkońcu wierzyć — wiara to często nieświadoma — że rzeczywiście, jeżeli nie wszystko, to w każdym razie bardzo wiele umie i może. Podtrzymuje go często w tem mniemaniu o sobie i dalsze, pozaszkolne otoczenie. Na wsi, albo w małym na-

szem miasteczku kresowem szkoła jest jedynym ogniskiem kultury, a nauczyciel i ksiądz to jedyni jej przedstawiciele; dystans kulturalny między nauczycielem, a ludem jest tak duży, że dla małej, często, z powodu lichej komunikacji, od wielkiego świata odciętej wioszczyny — „profesor” jest synonimem wiedzy i potęgi, którą ona daje.

Jeżeli specyficzna atmosfera szkolna, dystans kulturalny między nauczycielem a ludem i poczucie mocy, która daje autorytet piastowanej godności urzędowej — natrafiają w przyrodzonych dyspozycjach cokolwiek podatny grunt, to nauczyciel łatwo wpada w belferską megalomanię. Któż z nas nie spotkał kiedyś bakałarza ciężko na tumor pedagogicus chorującego? Biedaczysko jest towarzysko i społecznie istotą nieznosną. Poważna rozmowa z nim niemożliwa, bo na twoje argumenty wcale nie zważa, on z góry przeświadczony jest o słuszności swojej racji, którą ci gwałtem chce narzucić. Traktuje cię jak dziecko (dobry nauczyciel zresztą i z dzieckiem tak się nie obchodzi) albo cię ofukuje, gdy jest z natury agresywny, albo cię pobłaźliwie klepie go ramieniem, gdy z natury jest bardziej łagodny.

Otóż w tumor pedagogicus wpadają wyłącznie nauczyciele niedouczeni i niedokształceni. Niedouczeność nadyma i daje faryzeuszowską pychę i obłudę, która w oku bliźniego widzi źdźbło, a w swym własnym nie dostrzega belki. Połowiczne wykształcenie czyni człowieka niewyrozumiałym wobec bliźniego, a pobłażliwym wobec siebie; jest to ta sprawiedliwość niedouczonego w piśmie, o której ewangelista mówi, że zamyka wrota do nieba. Natomiast wiedza żywa uczy człowieka pokory, bo czemże jest odrobina wiadomości przez niego posiadana w porównaniu z bezmiarem wiedzy ludzkiej wogóle. Nauczyciel, który nie traci kontaktu z postępem kultury, nie może wpaść w obrzydły tumor belferski, bo wszak poza swoim materjalno - duchowym środowiskiem szkolnym, w którym jest wszechwładnym cezarem, ma jeszcze jedno środowisko — czysto duchowe — naukę, w którym jest jednym z wielu, jednym z ostatnich. Rocjonalne samokształcenie wydobywa nauczyciela z ciasnego kręgu pospolitych spraw codziennych i wprowadza go w świat prawd nieprzemijających, w najwyższe ideały ludzkości, stanowiące niejako człowieczeństwo samo w sobie, jego ekstrakt najwyższy i najdoskonalszy. Obcowanie duchowe z tem, co najwyższego z swego ducha ludzkość wydała, staje się źródłem nietylko religijnej wprost pokory i skromności, ale i zdrowej samowiedzy o wartości człowieka i jego wysiłków. Zdrowie duchowe człowieka i moralność jego charakteru zależą od należytego zharmonizowania pokory z przeświadczeniem o własnej wartości. Sama bowiem tylko pokora prowadzi do kwietyzmu orientalnej kontemplacji, nieodpowiadającej nowoczesnemu człowiekowi, a znowu samo tylko przeświadczenie o własnej wartości prowadzi do pyszałkowatej i śmiesznej zarozumiałości, właściwej ludziom o ciasnym horyzoncie umysłowym i brutalnym sobkostwie.

Samokształcenie zapewnić może nauczycielowi harmonię między pokorą, a samowiedzą, która jest warunkiem zdrowia moralnego.

ORLAND SZ.

CIERPIENIA ORTOGRAFICZNE.

Zdaje się, że sprawa *stanu* ortografji wśród naszej młodzieży nie przedstawia wogóle żadnych podstaw do prowadzenia dyskusji; wszyscy zgadzają się na jedno: młodzież szkół polskich, wszystkich poziomów i typów, nie umie pisać ortograficznie. Gdyby zwracało się surowo uwagę na elementarne opanowanie ortografji przy egzaminach wstępnych do rozmaitych szkół, szkoły te zostałyby zupełnie bez uczniów; gdyby się postawiło zasadę, że błąd ortograficzny uniemożliwia uzyskanie patentu dojrzałości, liczba absolwentów gimnazjów i seminarjów w Polsce nie przekroczyłaby zapewne rocznie setki.

Szkoła polska istnieje lat jedenaste i dotychczas tej surowej zasady nie postawiła nigdy; poprostu cofa się przed „drakońskim” rozstrzygnięciem, ustępuje przed „faktycznym stanem rzeczy”, pozostawiając sobie co najwyżej prawo do dyskwalifikowania ucznia, jeżeli popełnia błędy „rażące”, których już absolutnie nie można na marginesie usprawiedliwić „zdenewowaniem”, „poprawnością bruljonu” i t. p. A poza tem rozdziera szaty z rozpaczą nad „fatalnym stanem” i patrzy bezradnie na swoje dzieło.

Ale zjawisko pisania nieortograficznego dałoby się znacznie rozszerzyć. Powiedzmy sobie szczerze, że w obecnej chwili w całej Polsce *nikt* ortograficznie pisać nie umie; powtarzam: *nikt*. Słownik ortograficzny Łosia, najwyższego autorytetu w tej sprawie, porównany w rozmaitych wydaniach, wykazuje, że sam Łoś jest mocno niepewny w swych ostatecznych decyzjach; zdarza mi się taki wypadek, że w korespondencji prywatnej jeden z wybitnych gramatyków polskich pisze raz *po południu*, drugi raz *popołudniu* w takim samym zestawieniu składniowym. W sprawie rozmaitych szczegółów rozmaici gramatycy nie mogą się ze sobą pogodzić i popierają swoim autorytetem własne podręczniki szkolne, które kłócą się z sobą w kwestjach pozornie elementarnych: *kłóć* czy *kłuc* — *łącznie* czy *rozdzielnie*. Żaden polonista, o ile jest uczciwy, nie pisze nic bez słownika Łosia w ręce, posługuje się nim ustawicznie, rozstrzyga nim setki wątpliwości już w trakcie pisania. Podobnie jest i z władzami i reprezentacją państwową: w jednym z pism odręcznych pewnego dostojnika Państwa — nie pamiętam, którego, w piśmie, rozlepionem jako afisz — fascimile po całej Polsce, znalazło się trzy błędy ortograficzne elementarne (*znaleść*) i biuro czy też sekretarz puścili to w świat, a nasi uczniowie czytali to przecież; — pomijam inne urzędy, bo one nie są „obowiązane” do przestrzegania subtelnej poprawności pisma (polskiego w Polsce?) ale — mówmy szczerze — kuratorja swoje okólniki rozsyłają z błędami ortograficznymi, w tematach maturalnych są błędy ortograficzne (*powstanie Listopadowe* zam. *listopadowe*), komisje ministerjalne aprobują podręczniki szkolne, które roją się od błędów ortograficznych (np. jeden z podręczników o Polsce współczesnej nie tylko *Państwo Polskie*, ale wogóle i *Państwo* pisze wielką literą). A cóż dopiero mówić o pisaniu takim zwyczajnem, „nie dla młodzieży”. U Żeromskiego stale pisze się *polak*, *francuz*, u innych autorów znajdziemy co najmniej podobne dwa błędy na każdej stronie, gazety drukują się horendalnie pod względem ortograficznym. (Prym wie dzie tutaj pewien *Kuryer*, który „dla trndycji” (?) pono uprawia warcholstwo ortograficzne).

Podałem dużo przykładów owej pospolitości nieortograficznego pisania i — przekonany jestem — wszyscy przyznają mi, że napisałem prawdę. A jednak — bądźcie chwilę szczerzy przed samymi sobą, moi czytelnicy — czy niema w Was odrobiny oburzenia na to jasne mówienie prawdy w oczy? „Jakiś tam sobie” ośmiela się doszukiwać błędów ortograficznych — o zgrozo — w mądrych słowach dostojnika, albo w niedoścignionych tekstach Żeromskiego, sam polonista demaskuje się w imieniu wszystkich, że podczas pisania posługuje się Łosiem itd.!

Jesteśmy w tej chwili u samego sedna zagadnienia i może je teraz rozwikłamy. Ten ukryty protest przeciwko mojej pisaninie wiele nam mówi, tylko spokojnie, wyodrębniwszy go poza siebie, patrzmy nań, obserwujmy, jak przedmiot obojętny.

Albo pisownia jest ważną rzeczą, w takim razie winni przestrzegać jej wszyscy, w pierwszym rzędzie czynniki oficjalne, albo jest rzeczą nieważną, błahą, bez znaczenia, w takim razie szkoda sobie tem zagadnieniem wogóle zwracać głowę. Więc ważną — czy nieważną?

Weźmy przykłady.

Przyznam się Wam otwarcie, że robiąc korektę drugą swego artykułu, bardzo często świadomie opuszczam błędy ortograficzne, szczególnie w zakresie znaków przestankowych. Bo na to, żeby postawić jeden przecinek w linotypie, trzeba przetapiać cały wiersz, czyli dla jednego przecinka zmarnować wiele pracy ludzkiej, wartości co najmniej 65 razy większej, niż ten jeden przecinek. Więc obliczam: czytelnikami mego artykułu są sami nauczyciele — każdy z nich zauważy przecie błąd i w myśli go sobie uzupełni. Punkt wyjścia i kombinacja zasadniczo praktyczna: drobny błąd ortograficzny jest nieważny, jeżeli na uniknięcie go trzeba za dużo pracy.

Albo: jeżeli chcemy sobie zamówić męski garnitur, to, mając do wyboru rzemieślników pod trzema szyldami: *szefc — pszykrawacz — i krawiec męzki* — z pewnością wejdziemy w przybytek tego ostatniego, choć przecie zdajemy sobie sprawę, że chodzi nam o *k. męskiego*, a nie o dziwołąg, pomieszczony na szydzie. *polak, francuz* jest dla nas równie zrozumiałe, jak *Polak, Francuz*, a chodzi nam o to, żeby *Żeromskiego* zrozumieć. Czy „wiec zakończył się „głośnem okrzykiem”, czy „głośnym okrzykiem na cześć...” — to i tak to nikomu na zdrowie nie wyszło, a wierzymy lub nie wierzymy zależnie od tego, czy pisze to „nasz” organ, czy nie „nasz”; jeżeli poczciwy nasz znajomy rozpocznie list sakramentalnem: *neh bendzie pohwa lony jesus krystus*, to w każdym razie trzeba mu *odpowiedzieć: Na wieki wiekuf. Amen!*

Tak to jest. Wynika z tego znowu, że dla przekazania pewnej treści ortografja jest nieważna, jest zupełnie obojętna, niepotrzebna, zbyt uczynna; o ile chcielibyśmy postawić żądanie komuś niewyprawnemu, żeby pisał ortograficznie, to nawet nie znajdziemy odpowiednich wyrazów, by mu wytłumaczyć, o co chodzi. Będziemy się posługiwali po największej części jakimś „się” („pisze się”) które — jak wiadomo — ułatwia niewymienienie podmiotu w zdaniu, trudno więc, by mogło być argumentem rzeczowym. Ze stanowiska praktycznego: papier, deska, blacha, na której piszemy, odznacza się łagodną cierpliwością na formę, nie protestuje, nie bije, nie kopie, nie gryzie, choćbyśmy na nich *Buk wie, co napisali* — ludzie rozumieją napis — przeto właściwie: *o co chodzi?*

Tłumacz więc teraz, że nie idzie o to, co się pisze, tylko o to, *jak się pisze*. Ale i ta kategoria myślenia zmienia się w nieprzystępną fortecę.

Jak? — *Ładnie, wyraźnie, czytelnie* — znowu praktyczne zrozumiałości— ale „ortograficznie” — nie, to nic nie znaczy.

A jednak znaczy. Ortografia jest wynikiem *konwencjonalizmu*, czyli poprostu *umowy*: ponieważ trudno, żeby umawiał się cały ogół piszący, przeto spełniają to wybrani, fachowi językoznawcy, uczeni. Oni ustalają zasady i stanowią prawo obowiązujące. Prawo obowiązujące kogo? Tego, kto mu chce być posłuszny, bo przecież żadną egzekutywą prawo to nie rozporządza. Wykonywanie tego prawa jest z jednej strony dowodem wewnętrznej karności społeczeństwa, z drugiej strony obrazem poziomu kulturalnego ludzi piszących.

Prawo powszechne, przeznaczone dla ogółu, jeżeli ma być przestrzegane, musi być proste i jasne; wzorem takiego prawa może być ustawodawstwo religijne: *kochaj bliźniego twego, jak siebie samego, albo: nie kradnij*. Prawo zawile, skomplikowane utrudnia wykonanie, sprawia wrażenie nonsensu na nie-fachowcach, zraża do siebie trudnościami, wywołuje odruch lekceważenia. Nasze prawo ortograficzne cierpi na tę słabość, na brak prostoty i dlatego ogólnie budzi początkowo *lekceważenie* trudniejszych szczegółów, potem zaniedbanie elementów nawet najbardziej podstawowych. Jeżeli piszący powie sobie: „ja tego się nie nauczę, bo to jest zbyt trudne i zawile” — to czasem staje się dla niego również obojętne czy napisze o tem zjawisku: *trudne, czy tródne!*

Językoznawcy nasi kierowali się przy ustalaniu pisowni względami czysto naukowymi: *etymologiczną* (pochodzenie i pokrewieństwa wyrazów), historyczną (tradycyjalny konwencjonalizm), wreszcie fonetyczną (łącność między znakiem graficznym a brzmieniem głoskowym). Jednego względu nie wzięli pod uwagę: *praktycznego*. Nawet tam, gdzie wątpliwości dzieliły poglądy — np. w sprawie słynnego *-ym, -em; -ymi, -emi* — nie rozstrzygały względy prostoty i praktyczności — zwyciężały poglądy naukowe. Zrobił się z tego system rzeczywiście trudny, dla ogółu niezrozumiały w motywach.

Przekreśla go życie; przekreśla wytrwale, niezłomnie na każdym kroku. I część „świadoma” społeczeństwa (uczni, poloniści - nauczyciele) ciskają się w rozpacz, a ogół pisze sobie, jak mu się podoba, lub snuje rozmaite plany reformy, pozbawione wszelkiego sensu, w rodzaju: *pisać tak, jak się mówi*, co równie jest niedorzecznością, jak *mówić tak, jak się pisze*.

W takiej atmosferze trudno jest naprawdę „uczyć ortografji” w szkole. Na każdym kroku walczyć musi nauczyciel już nie z niesprawnością ucznia, ale z całym światem. Bez wysiłku ucznia, by *kulturalnie* wyrażał swe myśli w piśmie — nic przecież nie osiągniemy. Jeżeli mu jest „wszystko jedno” — to wymagania nasze, by pisał ortograficznie, stają się dlań, co najwyżej, nieprzytomnem wydziwianiem. A na ten nastrój „wszystko jedno” wpływa całe środowisko, w którym uczeń żyje, począwszy od rodziców, na szyldzie sklepowym skończywszy. I zdaje mi się, że stan naszej ortografji w szkołach jest zjawiskiem nierozdzielniem od ogólnego poziomu kultury społecznej, że od poprawności pisania uczniów w szkołach dzieli nas jeszcze wiele dziesiątków lat, póki nie staną się współczesnością nasi uczniowie, należycie *uwrażliwieni* na zewnętrzną kulturę pisma. Nie będzie Polska pisała poprawnie pod względem ortograficznym, póki słownik ortograficzny nie będzie najpospolitszą książką, używaną przez każdego piszącego, literata czy korespondenta handlowego, wojewodę, starostę, czy malarza szyldów.

My, nauczyciele, mamy spełnić to zadanie. Kwestja ortografji

w dzisiejszej szkole, to zagadnienie ogólne, kulturalno - wychowawcze. Na to, by cel ten osiągnąć, nie wolno nam rezygnować z wysiłków, przeciwnie trwać niezłomnie w obronie obowiązującego prawa, wyrabiać poczucie godności wobec pewnego poziomu kultury, tworzyć *ambicję kulturalną*. Pisanie ortograficzne stanie się wówczas nie celem samym w sobie, lecz jednym ze środków wykazywania pewnego poziomu kultury osobniczej i społecznej. Nasz uczeń powinien *wstydzić się* pisać *nieortograficznie* — wstydzony ten powinien być zjawiskiem powszechnym — a wtedy błąd zniknie z powierzchni życia, skryje się w cieniu prywatnych trosk, niepokojów i wyrzutów sumienia człowieka piszącego.

Do tych jednak, którzy mają prawo stanowić prawo ortograficzne zwróćmy nasz serdeczny apel: *uproście zasady ortograficzne*. Pisanie jest rzeczą społeczną, ogólną, powszechną. Ma służyć powszechnemu użytkowi. Niechże Ci, którzy władają sprawą ludzkich piór i ołówków nie dadzą się uwieść zbyt wysokim naogół postulatami własnej mądrości. Ot — dziś, po dwunastu latach praktyki możnaby zrobić szeroką ankietę w sprawie ortografii polskiej ustalonej i dowiedzieć się, co najtrudniej „przychodzi”, a potem obmyśleć środki zaradcze przez uproszczenie zasady (choćby owo *-ym, -em*). I jeszcze jedno: nie powinna iść kodyfikacja ortograficzna zbyt daleko, w przeciwnym bowiem razie zajdzie konieczność kształcenia się na sposób chiński, w którym stopień wykształcenia zależy od tego, ile słów potrafimy wyrazić pismem.

A jest w Polsce organ, powołany do przeprowadzenia podobnej ankiety: *Język Polski pod red. prof. Nitscha* (Kraków, Salwator, Gontyna 12). Ten nie cofa się przed życiowym stawianiem zagadnień językowych. Może i tutaj coś pomoże.

Koniec. A jeśli mi Redakcja w przyszłym roku jeszcze miejsca udzieli, to może i o nauczaniu ortografii w szkole powszechnej powiem słów kilkoro.

MARJA GUTRY.

JAK WZBUDZIĆ ZAMIŁOWANIE DO CZYTANIA WŚRÓD DZIECI?

Równoległe z rozwojem wypożyczalni szkolnych, prowadzonych pod kierunkiem nauczycieli, zakładane są w Warszawie przez samorząd lub Towarzystwo Bibliotek dla Dzieci biblioteki-czytelnie.

Biblioteki te powierzone wykwalifikowanym bibliotekarzom potrafiły już zadzierżnąć bliższy kontakt z dziećmi, stosowały rozliczne sposoby zyskiwania sobie młodych czytelników i rozbudzanie ich zainteresowań.

O pracy tych bibliotek, ich propagandzie nazewnątrz i usiłowaniu zbliżenia czytelnika do książki chcę mówić.

1) *Urządzenie* samej biblioteki jasne i wesole, ściany upiększone obrazkami, na stołach kwiaty, książki czyste i ładnie oprawne—to pierwszy najprostszy sposób ściągania dzieci w swe mury. Książki, ułożone według działów i wolny dostęp do półek, sprawia dziecku dużo radości, pozwala na bezpośrednie zetknięcie się z książką i wybranie jej według własnego upodobania. Biblioteka jednak najpiękniejsza, o bogatym księ-

gozbiornie nie będzie dziecka pociągała, jeżeli nie zobaczy w niej życia, ruchu. Ażeby zyskać młodych czytelników, biblioteki muszą często się odwoływać do środków pozornie z celem biblioteki nie związanych. Tak np. II Miejska Biblioteka dziecięca w Łodzi urządzała czytanki ilustrowane muzyką i odręcznym rysunkiem. Na te *czytanki - koncerty* dostęp miały wszystkie dzieci dzielnic, a każda z nich przynosiła bogaty plon w postaci nowych zapisów.

Biblioteki warszawskie organizowały „godziny klubowe”, podczas których dzieci dostają gry do zabawy lub słuchają koncertów radiowych. Inne zyskiwały sobie czytelników za pośrednictwem szkoły, zapraszając poszczególne klasy do biblioteki w odwiedziny. Na „wizytach” bibliotekarki wskazywały, co dzieci mogą znaleźć dla siebie do opracowań szkolnych, pokazywały pięknie wydane albumy, nowo sprowadzone książki.

Bibliotekarki wspólnie opracowują *spisy książek*, związanych z programem szkolnym. Spisy te są posyłane nauczycielom, żeby mogli podsuwać książki po odpowiednich wykładach, zaznaczając, że dziwy dalekiego Wschodu, czy przygody na prerjach amerykańskich można znaleźć w bibliotece.

Jedna z bibliotek sporządziła wspólnie z dziećmi spisy książek spółdzielczych do wywieszenia w sklepiku kooperatywy szkolnej.

Uzyskawszy tą drogą czytelników, trzeba w napięciu utrzymać zainteresowania ich książkami i życiem biblioteki, w tym celu urządzone są różne atrakcje.

Nie będę mówiła o zebraniach najmłodszych czytelników, poświęcanych opowiadaniu bajek. „Godziny opowiadań” są znane i szeroko rozpowszechnione w Ameryce, z wielkim powodzeniem stosowane zarówno w „L'heure joyeuse” w Paryżu i Brukselli, jak i u nas.

Biblioteki warszawskie podsuwają czytelnikom książki, związane z bieżącą chwilą za pośrednictwem ilustrowanych *katalogów tablic*.

Oto przykłady tegorocznych, wywieszanych przez Bibliotekę wzorową dla dzieci.

I. Tytuł: „Każdemu z Was przyjemnie wspomnieć wakacje i do wiedzieć się, jak je spędzili Wasi rówieśnicy z książek”.

Dalej wyszczególnione tytuły z krótkimi, zachęcającymi recenzjami.

II. tablica. „Wakacje w mieście można spędzić również przyjemnie. Np. „Jacek w Poznaniu” Jaworskiej miał dużo ciekawych wrażeń, które mi chce się z Wami podzielić. Warto też przypomnieć, co mamy ciekawego w Warszawie. Mówi o tem „Duch Warszawy” Janowskiego. O innych miastach w Polsce dowiecie się z krótkich, pełnych humoru opowiadań, zawartych w książce „Pogadanki krajoznawcze” Janowskiego.

III tablica, poświęcona pamięci Kazimierza Puławskiego w związku z 150-rocznicą jego śmierci, a tydzień po tem spis książek z życia harcerzy, które są przygotowaniem do odczytu „O międzynarodowym Zlocie harcerskim w Anglii”.

Odczyt — to nowy sposób propagandy. Odczyt powinien mówić o rzeczach nieporuszanych w szkole, stanowić żywo wypowiedzianą całość i musi naprowadzać do książek.

Bezpośrednio po odczycie ogłoszony *konkurs*. Tytuł brzmi: „Przypomnij sobie książkę, w której opis dobrego czynu najbardziej Ci się podobał”.

Dalej następują warunki:

- 1) Napisz, w jakiej książce znalazłeś ten opis (tytuł).
- 2) Kto tę książkę napisał (autor).
- 3) Na której stronie czyn ten jest opisany.
- 4) Podpisz swoim nazwiskiem.
- 5) Oddaj przed 1.XII dyżurnej koleżance.

Na listopadowym zebraniu czytelników przekonacie się sami, który „dobry czyn” dostanie najwięcej głosów. (Urywki te są głośno odczytywane na zebraniu, a sąd wydają wszyscy obecni). Konkurs taki ożywia pracę biblioteki, uczy czytelnika posługiwania się książką, (umiejętny wybór), rzuca światło na upodobanie dziecięce i jest nowym środkiem propagandowym za pośrednictwem samych dzieci. Książki, których urywki są odczytywane na zebraniach, wzbudzają zainteresowanie kolegów.

Teraz jest w przygotowaniu tablica z życia zwierząt i odczyt o Towarzystwie Opieki nad Zwierzętami. Album z ilustracjami mniej znanych zwierząt i konkurs, który zachęci do wpisywania znanych nazw i skieruje do atlasów przyrodniczych, które często przeglądane są bezmyślnie. Dziecko będzie miało zadowolenie, współpracując przy wykończeniu albumu, bibliotekarka przeprowadzi ćwiczenie z cyklu „jak posługiwać się książką”.

Na stole w bibliotece leży zeszyt z napisem: „Jeżeli nie wiesz, jaką książkę przeczytać, zobacz, co Ci radzą koledzy”. Na drugiej stronie: „Podoba Ci się jaka książka, napisz tytuł i powiedz dlaczego Ci się podobała, a tym sposobem zachęcisz kolegów do jej przeczytania”.

Opinie o książkach są wypisywane dobrowolnie, bezpośrednio pod pierwszym wrażeniem w formie często bezładnej. Mają one jednak wartość propagandową dla czytelników, dla bibliotekarki jeszcze jeden „dokument”, stwierdzający upodobanie.

Materiał tego typu może mieć większą wartość od ankiet, przeprowadzanych za pośrednictwem szkół „o najulubieńszej książce”, gdzie dziecko zawsze będzie myślało, żeby odpowiedzieć zgodnie z życzeniem nauczyciela.

Dla ilustracji przytaczam jedną z recenzji:

„Bardzo mi się podobała książka p. t. „Historja o Janku Górniku” (Bukowieckiej). Dlatego, że taki mały chłopiec miał dopiero 12 lat i jechał do Dąbrowy sam bez żadnej opieki. Dopiero w wagonie zapoznał się z jedną panią Wolską i się nią zaopiekowała. I taki mały chłopiec dał sobie radę aż do śmierci. Zachęcam wszystkim kolegów i koleżanki do tej książki, ponieważ jest bardzo ładna. Sobolówna, ucz. V oddziału.

W Bibliotece V Towarzystwa Biblioteki dla Dzieci leży zeszyt, który w inny sposób chwycił upodobania dziecięce. Oto młodzi czytelnicy wpisują doń „ulubione zdanie” — „złote myśli”. Zaznaczyć należy, że inicjatywa wyszła od jednej z czytelniczek.

Biblioteka IV T. B. d. D. urządziła wieczór, poświęcony Mickiewiczowi. Program układały same dzieci, musiały się zaznajomić z niektórymi utworami poety.

Po tym „wieczorze” „Pan Tadeusz” czytany był z zapalem.

Biblioteka II T. B. d. D. w rocznicę swego powstania wydała jedno-dniówkę, w której oprócz sprawozdań, rysunków biblioteki, były recenzje najulubieńszych książek.

Biblioteka, tak jak każda komórka wychowawcza, dąży do jak naj-silniejszego związania dziecka z jej pracami. Na miesięcznych zebraniach

czytelnicy są informowani o frekwencji, stanie księgozbioru, nowych zakupach, wypowiadają swoje życzenia na książki, rozstrzygają konkursy. Czasem odczytywane są wyjątki z książek w danej chwili aktualnych, którymi bibliotekarka chce swych czytelników zainteresować.

Dzieci zgłaszają się na zebraniach do robienia albumów, rysowania ilustracji do katalogów — tablic, sprawowania dyżurów; wszystkie drobne prace techniczne, jak zapisywanie książek na kartach czytelników, układanie książek na półkach, przestrzeganie czystości rąk, spełniają sami czytelnicy - dyżurni.

W jednej z bibliotek czytelnicy (5) zrobili indeks do „albumu królów”, żeby najmłodszy koledzy wiedzieli, w jakiej książce i na której stronie można znaleźć wzmiankę o poszczególnych panowaniach. Inna znów grupa tej samej biblioteki sporządziła na „dzień klubowy” zabawę literacką. Na podstawie katalogów trzeba było wypisać 4 utwory jednego autora. W ten sposób czytelnicy zetknęli się z nieużywanym zazwyczaj katalogiem autorów (powodzenie u młodych czytelników ma przeważnie katalog tytułów). Wspólna praca do użytku wszystkich sprawiła dużo zadowolenia.

Tak wygląda praca w bibliotekach dziecięcych w Warszawie. Jeżeli tą drogą dziecko sobie uświadomi, że w książce znaleźć można radość i odpoczynek, pomoc w przyszłej pracy zawodowej i odpowiedź na nurtujące go pytania — biblioteka dziecięca spełni swe zadanie.

BOLESŁAW DOBOSZ.

WYCIECZKA DO KRAKOWA.

Ponieważ uważam, że trudno jest podać przepis na metodyczne opracowanie wycieczki wogóle, przeto pragnę w niniejszym artykule zająć się jedynie kwestią wycieczki do Krakowa, która jest zawsze marzeniem każdego nauczyciela historii. Jako członek byłej szkolnej Komisji Wycieczkowej przy kuratorjum krakowskim, pozwolę sobie streścić moje osobiste wrażenia, zebrane podczas oprowadzania po Krakowie kilkudziesięciu wycieczek szkolnych.

Wielokrotnie miałem sposobność spotkać się z twierdzeniem, że wycieczka historyczna powinna być punktem wyjścia dla następujących po niej lekcji historii. Dzięki też temu, spotykałem takie wycieczki, które z pobytu w „mieście pamiątek” żadnej korzyści nie odniosły. Wycieczka do Krakowa powinna być, mojem zdaniem, stanowczo w szkole odpowiednio przygotowana i powinna być zorganizowana np. w maju, czy też z początkiem czerwca, by mogła być raczej środkiem, pomagającym do zebrania nabytych wiadomości, oraz by mogła zostać po powrocie, niejako przetrawiona. Na przygotowanie wycieczki należy poświęcić kilka godzin, które nie muszą jednak koniecznie być godzinami historii, a to dlatego, ponieważ podczas wycieczki do Krakowa, nieraz przyjdzie i o geografję zahaczyć i do nauki o Polsce współczesnej coś nawiązać, omawiać pewne zabytki z punktu widzenia artystycznego i t. d.

Zdarzyło mi się nieraz, że uczestnicy wycieczki, podczas objaśniania tych śladów przeszłości, które leżą niejako na ulicy, całą uwagę poświęcali tramwajom, dorożkom, samochodom, a często nawet, kapelusze krakowskiego dorożkarza, t. zw. „melonik” odwracał uwagę dzieci od naj-

czcigodniejszej pamiątki historycznej. Jest to zupełnie zrozumiałe, bo przecież dziecko lubi ruch i nowość; trudno wymagać, by taki kłębek mięśni i nerwów nie zareagował na otaczające go życie, pędzące w szalonym tempie naprzód, by natomiast z nabożeństwem podziwiał jakiś cenny lecz martwy zabytek. Rzecz więc prosta, że wycieczka do Krakowa nie może uwzględniać jego historii jedynie, ale musi bardzo dużo miejsca pozostawić współczesności, zwłaszcza, jeżeli chodzi o wycieczkę z prowincji.

Przygotowanie do wycieczki musi sięgać w wieki zamierzchłe i wydobyć stamtąd człowieka pierwotnego, mieszkającego w naturalnych jaskiniach, nad brzegami rzek, dostarczających mu pokarmu. Później, na miejscu, podczas zwiedzenia t. zw. „Smoczej jamy”, wystarczy (po opowiedzeniu znanej legendy o smoku), lekcję tę przypomnieć, a żywa wyobraźnia dziecka zaludni tę pustą i ponurą jaskinię postaciami z minionych wieków; każe mu przeżyć trwogę Polaków, chroniących się do jaskiń przed Tatarami, czy też przypomni pełen napięcia moment podstępnego wtargnięcia na Wawel przez konfederatów barskich, właśnie przez tę jaskinię w nocy z 2 na 3 lutego 1772 roku. Znajomość okresu kształtowania się władzy książęcej, pomoże zrozumieć wyniosłe, obronne położenie zamku wawelskiego. Groźne baszty: Senatorska, Sandomierska i Żłodzijska, będą ilustracją do opowiadania o srogich karach wieków średnich, kiedy obcięcie uszu było stosunkowo bardzo łagodnym wymiarem sprawiedliwości. Kształt rynku krakowskiego i kierunek biegnących od niego ulic, są śladami kolonizacji z XIII wieku. Do tego też okresu należą Sukiennice, których założenie niesłusznie przypisuje się Kazimierzowi Wielkiemu. (Zostały bowiem założone przez Bolesława Wstydliwego w roku 1257, a Kazimierz W. dobudował tylko do istniejących już Sukiennic dwie postrzygalnie sukna).

Odpowiednie przygotowanie wycieczki da nauczycielowi tę jeszcze korzyść, że już na miejscu, mniej czasu będzie musiał zużyć na objaśnienie danych zabytków, a raczej, przez samo ich pokazanie każe dziecku powtórnie przeżyć tę lekcję, na której o owym obiekcie mówił. Korzyść tę oceni każdy prowadzący wycieczkę, gdy uniknie niezbędnych kiedyś indziej wyczerpujących objaśnień w jakimś ruchliwym punkcie miasta np. w Rynku, otoczony pomadto gromadką gapiów, którzy czasem uważają się za powołanych do korygowania objaśnień nauczyciela.

W objaśnianiu pewnych zabytków, np. pomników, czy też grobowców osób, których dzieje ciągle jeszcze są tematem badań i dyskusyj, należy zachować ogromną ostrożność. Bardzo ostrożnym np. trzeba być przy objaśnianiu trumny z relikwiami św. Stanisława biskupa, a to dlatego, że najnowsze odkrycia zdają się świadczyć, iż święty ten nie został wcale zamordowany, ale prawomocnym wyrokiem sądu królewskiego, na podstawie rzeczowych dowodów winy, został skazany na stosunkowo, jak na owe czasy, łagodną karę, ucięcia członków i zmarł z powodu upływu krwi. Ponieważ ani wersja dawna nie jest niczem stwierdzona, ani nowa, bez poczucia pewnej odpowiedzialności, nie może być głoszona, przeto, aby nie popełnić zbrodni głoszenia fałszów historycznych, radziłbym całą tę sprawę pominąć milczeniem, nawet na terenie szkoły.

Zwiedzanie wnętrza katedry należy rozpocząć od kaplicy królowej Zofji (Sonki, czwartej żony Jagiełły), a to ze względu na oryginalną, a przepiękną polichromję tetmajerowską. W kaplicy tej powinno się pozostawić dziecko samemu sobie, a po krótkiej chwili wglądania się, znaj-

dzie ono niewątpliwie na ścianach i na stropie, wiele postaci znanych z reprodukcji obrazów historycznych. (Jagiello, Witold, Długosz, św. Jan Kanty, Kościuszko, Mickiewicz i wiele innych). To nastawienie umysłu dziecka w kierunku samodzielnego poszukiwania czegoś nowego, będzie nauczycielowi pomocne już przez cały czas zwiedzania katedry, gdyż dziecko samo będzie wyszukiwało interesujące go zabytki. Ponieważ w kościele można zatrzymać się dłużej, bez narażenia się na niebezpieczeństwo potrącenia czy przejechania, przeto można sobie tu pozwolić na omówienie ważniejszych pomników systemem lekcyjnym.

Naprzykład podczas oglądania sarkofagu królowej Jadwigi (zwłoki spoczywają pod wielkim ołtarzem) można przeprowadzić króciutką lekcję historii, polegającą na tem, że dzieci same będą mówiły o świetlanej postaci królowej, a nauczyciel będzie jedynie kierował tem opowiadaniem zapomocą odpowiednich pytań. Konieczny w tym wypadku nastrój można wywołać odpowiedniemi naprzykład skomentowaniem postaci psa, leżącego u stóp alabastrowej postaci królowej. Co ten pies ma tutaj do roboty? Dlaczego to zwierzę znalazło się w katedrze, na pomniku? Pies jest wierny — jest symbolem tej bezgranicznej wierności, jaką dla przybranej ojczyzny okazała Jadwiga, przenosząc szczęście dwóch narodów ponad szczęście osobiste. Z postacią królowej Jadwigi wiąże się również ołtarz z wizerunkiem Chrystusa, który według znanej legendy, miał do niej przemówić, gdy zboleła szukała tu pomocy i sił do zrobienia ofiary z własnego szczęścia. Widziałem łzy w oczach uczestników wycieczek, którym tę legendę opowiadano, widziałem jak kolana same się ugięły przed wizerunkiem Ukrzyżowanego, oczęta dziatwy wpatrywały się kornie w twarz Chrystusa, a wargi powierzały Mu te malutkie, a tak ważne troski dziecięce.

Zwiedzenie katedry wawelskiej, tej księgi, w której zapisane są wszystkie niemal momenty naszej bogatej historii, musi pozostawić w duszy dziecka niezatarte ślady, a wtedy da mu kolosalne korzyści moralne. Nauczy się miłości Ojczyzny, dowie się przy grobie księcia Józefa, jak bardzo honor cenić należy; przy grobie Naczelnika, że wszyscy, bez względu na zawód, wykształcenie, przynależność klasową, jesteśmy równi, jesteśmy braćmi, jedną tworzymy rodzinę. Trzeba koniecznie korzystać z tych ogromnych skarbow pamiątek tu przez wieki nagromadzonych i z tych skarbow psychicznych, tkwiących w duszyczkach dzieci, a wtedy dopiero powstanie potężna symfonia niezatartych nigdy wrażeń, wtedy tylko wycieczka nie pójdzie na marne!

Jeżeli chodzi o zabytki o wartości raczej artystycznej, to już sam nauczyciel będzie wiedział, o ile dzieci są przygotowane do przyjęcia pewnych objaśnień. Dodam tylko, że na Wawelu można przeprowadzić pogadankę o budownictwie bardzo dawnem (romańskim) i pokazać jako ilustrację, rotundę św. Feliksa i Odaukta z IX w. Okres późniejszy zilustruje którakolwiek kaplica gotycka, a więc królowej Sonki, św. Krzyża (ozdobiona malowidłami w stylu bizantyńskim), czy też która inna. Należy zwrócić uwagę, że motywy zdobnicze idą w obu tych stylach (udowodnić da się tylko na gotyku) po linii architektonicznej, że każde wiązanie łączy się ściśle z całością i z niej wynika. Kaplica Zygmuntońska natomiast, ta „perła renesansu po tej stronie Alp“, będzie ilustracją do lekcji o prądach umysłowych, które z przyjazdem królowej Bony przedostały się do Polski, (choć w samej katedrze mamy wcześniejsze jaskółki odrodzenia, np. sarkofag Jana Olbrachta. Kaplica Zygmuntońska bar-

dzie się jednak do zilustrowania takiej lekcji nadaje). Architektura renesansu jest, podobnie jak jej klasyczny wzór rzymski, architekturą przestrzenną. Nie chodzi tu o stworzenie jednolitego organizmu architektonicznego, ale o harmonijne i symetryczne zamknięcie danej przestrzeni.

Zdarza się często, że nauczyciel stara się pokazać dzieciom jak najwięcej cennych obiektów, co w związku z brakiem odpowiedniego przygotowania wycieczki, wytwarza zupełny chaos, a dzieci opowiadają, potem, że bardzo im się podobał „Mickiewicz na koniu”, myśląc przytem o pomniku grunwaldzkim. Należy zatem ułożyć w domu bardzo szczegółowy program wycieczki, aby potem zwiedzać tylko rzeczy potrzebne. Wycieczka powinna być co najmniej dwudniowa, ostatecznie z włączeniem wycieczki do salin wielickich. W takim razie zalecałbym następujący porządek zwiedzania: W pierwszym dniu: Wawel z katedrą i zamkiem.— Obiad. — Rynek, a więc sam Rynek, płytę Kościuszki, Sukiennice, Ratusz, kościół św. Wojciecha, no i kościół Marjański, którego rano zwiedzać nie wolno. Na Rynku tak się trzeba ułożyć, aby wycieczka przynajmniej raz znajdowała się pod gołębim niebem w chwili, gdy zegary wybijać będą jakąś całą godzinę, a to dlatego, by dzieci mogły usłyszeć ów słynny hejnał z Marjańskiej wieży. Można tu opowiedzieć legendę, że gdy pewnego czasu strażnik, czuwający na wieży (wówczas grano hejnał na wieży ratuszowej) na widok napadających niespodziewanie Tatarów, ową melodję zaczął wytrębywać, strzała Tatara utkwiała mu w gardle, a hejnał się urwał. Dzieci zauważą natychmiast, że i obecnie, na pamiątkę owego wypadku, melodia hejnału jest urwana. W drugim dniu należy do godziny 10-ej rano oglądnąć pomnik grunwaldzki, barbakan, bramę Florjańską, resztki murów i ostatnie baszty, poczem, ulicą Florjańską lub św. Jana udać się do Muzeum Narodowego, gdzie można przeznaczyć dwie godziny na zwiedzanie dzieł sztuki, poczem obiad, a po obiedzie odjazd do Wieliczki. Zupełnie zbyteczny jest marsz na Kopiec Kościuszki, który można doskonale i z tym samym pożytkiem oglądnąć z terenu zamkowego. Jeżeli zaś chodzi o widok całego miasta, to bardzo rozległy mamy z wieży Zygmuntońskiej. Jeżeli wycieczka nie reflektuje na zwiedzanie salin, lub dysponuje dłuższym czasem, a pochodzi z prowincji, można sobie pozwolić wówczas na pieszą nawet wycieczkę na lotnisko wojskowe w Rakowicach, po uprzednim porozumieniu się telefonicznem z dowódcą pułku, a oficerowie - lotnicy bardzo życzliwie i chętnie ułatwią gościom zwiedzenie hangarów i oglądanie maszyn.

Z wyjątkiem może lotniska, wycieczka powinna być oprowadzana przez samego nauczyciela, który jedynie potrafi swe objaśnienia umiejętnie przystosować do umysłowego poziomu dzieci, względnie, o ile prowadzący nauczyciel sam jest pierwszy raz w Krakowie i ani terenu, ani zabytków nie zna, powinien postarać się o przewodnika ze sfer nauczycielskich, bo tylko wycieczka, pozostająca pod wyłączną opieką nauczycielstwa, odniesie z pobytu w Krakowie jakąś korzyść. O ile Kuratorjum Krakowskie zorganizuje ponownie w nadchodzącym sezonie komisję wycieczkową, to będzie się ona w zupełności, od kierownika aż do przewodników, składała z nauczycielstwa i dlatego do niej należy się zwracać z prośbą o zarezerwowanie kwater czy przewodników. Gdyby organ ten nie został w roku obecnym do życia powołany, należy wówczas udać się do którejkolwiek instytucji o charakterze społeczno-humanitarnym, np. do T. S. L., czy innej. Istnieją bowiem na terenie Krakowa róż-

ne, ściśle prywatne, zarobkowe przedsiębiorstwa kwaterunkowe dla wycieczek szkolnych, które najmniej są do takiej pracy powołane.

W artykule niniejszym pragnąłem jak najkrócej przedstawić szanownym Koleżankom i Kolegom mój osobisty pogląd na ważną sprawę wycieczki historycznej, żywiąc nadzieję, iż zostanie on przyjęty życzliwie, ponieważ jest oparty na pewnym doświadczeniu, a dyktowany jest troską o korzyść naszej dziatwy.

LUDWIK BANDURA.

SZKOŁA W GÓRACH ODENWALD (ODENWALDSCHULE)

(Wrażenia z wycieczki pedagogicznej).

W malowniczo położonej okolicy, niedaleko Renu w wiosce Oberhambach w państwie hesseńskim, rozrzucona po wzgórzach znajduje się szkoła nowego typu, t. zw. Odenwaldschule. Założona została w r. 1910 przez Pawła Geheeba, byłego współpracownika d-ra Reddie w Abbots-holme w Anglii i d-ra Lietza w „Landerziehungsheim im Harz”. Niezależnie od tych pierwowzorów rozwinął Geheeb w swej szkole samoistną działalność wychowawczą, z którą warto się zaznajomić. Za ideał wychowania uważa urobienie prawdziwego człowieczeństwa, tak, jak je sobie wyobrażał Goethe w swoim utworze „Wilhelm Meister”. Słowa poety niemieckiego: „Farsami błazeńskimi są wszystkie wasze ogólne kształcenia i zakłady. Zależy na tem, aby człowiek coś zupełnie rozstrzygająco rozumiał, doskonale działał, jak mało kto w najbliższej okolicy” — dały Geheebowi podietę do reformy wychowania i kształcenia. Na grunt realny doprowadziły te rozważania teoretyczne studia nad Fichtem, który w swych „Mowach do narodu niemieckiego” podkreślił, że dorośli nie umieją wychowywać młodzieży, należałoby ją zatem przenieść na wieś i tam wychować w duchu nowym. Słowa te, wypowiedziane przez Fichtego w chwili, gdy naród niemiecki skutkiem wojen napoleońskich był wewnętrznie rozbity, wydają się Geheebowi i dziś aktualne, przystąpił więc jeszcze przed wojną do ich realizacji, tworząc ognisko wychowawcze (Landerziehungsheim) w Oberhambach. Szkoła jego posiada duchową podstawę klasyczną i idealistyczną, gdyż za jej twórców uważa Geheeb nie siebie, lecz wielkich myślicieli swego narodu. Do ich liczby należy też Kant, którego słowa: „Najwyższem zadaniem człowieka jest widzieć i rozumieć, jakim być trzeba, by być człowiekiem” są podstawowe w kanonie wychowawczym szkoły. Dzieci wychowują się w pietyzmie do swych wielkich przodków. Szkoła składa się z 11 pięknych wил w stylu regionalnym, z których każda posiada jako patrona jednego z klasyków niemieckich: Goethego, Schillera, Fichtego, Humboldta i in. Przed obiadem słucha dziatwa stojąc i w odpowiedniem skupieniu jakiegoś aforyzmu Goethego, który Geheeb z prawdziwem nabożeństwem odczytuje. Ideom tych pisarzy - patronów zawdzięcza Geheeb wiele myśli wychowawczych, zwłaszcza skierowanie uczuć narodowych ku umiłowaniu całej ludzkości.

Na parterze budynków znajdują się laboratorja oraz uczelnie z bibliotekami, na piętrze mieszkania uczniowskie. Mieszka zwykle troje dzieci razem. Młodzież starsza posiada swój własny pokój. Zdarza się

jednak często, że żywa się do tego stopnia, że i w starszym wieku nie chce się rozstać i woli mieszkać wspólnie. Pokoiki są umeblowane skromnie, lecz bardzo estetycznie. Ściany zdobią rysunki, wykonane przez dzieci.

Uczelnie są małe, gdyż tylko mała ilość uczniów pracuje wspólnie, zwykle grupy złożone z 8 do 15 dzieci. Podział na klasy nie istnieje. Każda ubikacja służy jakiemuś przedmiotowi i jest ozdobiona w portrety znakomitych ludzi, którzy w danej dziedzinie nauki się wstawili. Biblioteki ogólnej niema, są tylko biblioteki fachowe, doskonale wyposażone w dzieła naukowe i czasopisma, z których młodzież korzysta nietylko podczas lekcyj, ale i w wolnym czasie, o ile jakieś zagadnienie ją specjalnie pociąga.

Prócz uczelni są specjalne ubikacje, przeznaczone dla wszystkich: auala, która jest zarazem kaplicą, sala muzyczna i jadalnia. Ściany zdobią reprodukcje dzieł sztuki oraz portrety sławnych mężów. Prócz wymienionych patronów można zobaczyć podobizny Herdera, Fröbla, Pestalozziego, Rousseau'a Beethovena, Tołstoja i in.

Szkoła w Odenwaldzie jest pięknym przykładem szkoły jednolitej. Mieści w sobie dzieci w wieku od lat 5 do 18, a nawet 20. Nauka rozpoczyna się w przedszkolu, a kończy się w okresie składania matury.

Roboty fizyczne zajmują tam miejsce równorzędne z zajęciami umysłowymi. Każdy budynek jest otoczony ogrodem, w którym uczniowie sami pracują. Poza tym zajmują się ślusarką, stolarką, introligatorstwem, jak i pracami około porządkowania swych mieszkań. Codziennie rano po wstawaniu odbywa się 10-minutowa lekcja gimnastyki na skraju lasu. Bez względu na pogodę chłopcy ćwiczą nago, co wpływa na cielesne zahartowanie się ich i większą odporność wobec chorób, budzi też zdrowie moralne przez zanik fałszywego wstydu. Dziewczęta zajmują się w godzinach południowych gimnastyką rytmiczną. I sporty się uprawia, zwłaszcza piłkę ręczną. Zimą, kiedy śnieg ubieli łagodnie zbocza, wychowankowie zajmują się narciarstwem, a latem wyjeżdżają na kilkodniowe wycieczki.

Celem pracy umysłowej nie jest zdobycie wiadomości, lecz rozwój sił duchowych. Zakład jako szkoła prywatna nie daje żadnych uprawnień, w pewnych terminach przygotowuje się więc młodzież do egzaminów, które zdaje w szkołach publicznych. Przy nauczaniu uwzględnia się zasadę koncentracji. Uczniowie zdobywają wiedzę własną pracą i własnym doświadczeniem. W ten sposób urabiają sobie metodę pracy i coraz więcej uniezależniają się od nauczyciela. Program wypływa ze spontaneizmu dziecka.

Początkowy okres nauki jest wspólny bez podziału na przedmioty. Trwa mniej więcej cztery lata, może być jednak i krótszy i dłuższy, zależnie od indywidualnego rozwoju dziecka. Zanim dzieci przystąpią do czytania i pisania, przechodzą kurs przygotowawczy (około pół roku). Czynności rąk zostają w czasie całego nauczania uwzględnione. Oglądałem wspaniale wykonaną wioskę afrykańską, złożoną z chat, palm i zwierząt. Wszystko nadzwyczaj subtelnie wykonane z gliny, drzewa, wikliny i papieru. Po tym okresie przygotowawczym dzieci szybko się uczą czytania i pisania. Siedzą na krzesłach i pracują przy stolikach, których ustawienie można dowolnie zmienić, a nawet przenieść na dwór w zależności od istoty potrzeby. Książek ani zeszytów dzieci nie posiadają. Nauczyciel wręcza im kartki, na których znajdują się litery z rysunkami zbliżonymi do psychiki dziecka, np.:

. Na podstawie obrazków tworzą dzieci pogadankę, wreszcie pro-

bują naśladować litery i wyrazy. Dzieci piszą początkowo drukiem łacińskim, dopiero później przechodzą do pisma łacińskiego, które jest bardzo zbliżone do druku (podobne do pisma w elementarzu Falskiego). Piszą na kartkach kratkowanych, które po zapisaniu gromadzą w teczkach. Do pisania używa się zamiast atramentu specjalnego tuszu (scrib-tol), ponieważ pismo staje się przez to bardziej równomierne, aniżeli przy użyciu atramentu. W szafie zauważyłem specjalne przegródki dla każdego dziecka, w których przechowują swoje prace indywidualne. Prace wspólne, nad którymi pracowały wszystkie dzieci, np. wspomniana wioska afrykańska są umieszczone na specjalnej półce. Do nauczyciela odnoszą się dzieci z pełnym zaufaniem, nazywając go nie według tytułu, ale po prostu „panem Lippoldem”. Ale i nauczyciel traktuje je z godnością. Kiedy chciał mi pokazać ich roboty, zwrócił się do nich z prośbą: „Prze-cież mi wolno pokazać! Pozwalacie?” Do gości dzieci również są przyzwyczajone, gdyż ich pobyt w klasie nie przeszkadza im zupełnie w pracy. Każde dziecko w klasie ma poza tym swoją specjalną funkcję, przyzwyczajając się od młodości do pracy dla dobra wspólnoty: jedno pielęgnuje rybki w akwarjum, inne kwiaty, znów inne dba o czystość, czwarte porządkuje krzesła i t. p.]

Przy tak wielostronnem nauczaniu, jakie mamy w tej szkole, pozwala się uczniowi na wybór dowolnych przedmiotów nauki. Zamiast podziału na klasy istnieją kursy. Po ukończeniu początkowego okresu nauki dzieci zgłaszają się na kilka z kursów. Zwykle pracują na dwóch lub trzech kursach. Co miesiąc następuje zmiana kursów. Wychowanek składa wtedy przed wszystkimi sprawozdanie z odbytej pracy w formie wykładu, ćwiczeń pisemnych, recytacji, demonstracji. Może teraz zapisać się na inne kursy, nie zmusza się jednak ucznia do tego, pozwala mu się pogłębić wiedzę w tych samych przedmiotach, o ile sobie tego życzy. Zdarza się też często, zwłaszcza u chłopców, że stawiają sobie zbyt wielkie wymagania. Zapisują się na kursy, do których nie dorośli. Wówczas pozostawia się im jednak prawo wycofania się z kursu i przejścia na inny, aby czasu nie tracić.

Przy takiej swobodzie powstają oczywiście luki w wykształceniu. Uczniowie z czasem sami to odczuwają i dopełniają to, co w jednostronnym zapale zaniedbali. Często brak wiadomości w jednym przedmiocie uniemożliwia kontynuowanie studiów w innym i zdarza się, że uczeń zamierzony w fizyce zgłasza się na kurs matematyki, bo brak wiedzy matematycznej nie pozwala mu zająć się poważniej fizyką.

Jak przedstawia się sama praca na kursach? Elżbieta Huguenin opowiada w swej książce o szkole odenwaldzkiej o kursie literatury francuskiej, który się odbył przy codziennych dwugodzinnych lekcjach. Na samym początku nauczycielka omówiła z uczniami program i metodę pracy. Była to współpraca nauczycielki z uczniami. Jeden uczeń podał życiorys omawianego autora, inni wygłaszali sprawozdania z tego, co czytali z dzieł owego pisarza, nauczycielka uzupełniała to i czytała im charakterystyczne urywki z dzieł danego okresu. Zdolniejsi uczniowie pisali w chwilach wolnych dość udatne ćwiczenia stylowe. W ciągu dwóch miesięcy doszli uczniowie (było ich 12 w wieku 15 — 18 lat) do względnie dobrej znajomości języka francuskiego.

Na kursach niema wykładu. Nauczyciel używa heurezy i umiejętnie kieruje dyskusją. Dzieci wypowiadają swe poglądy, stawiają zagadnienia, które wspólnie rozwiązują. Lekcje nie są przerywane dzwonkiem.

Każde zagadnienie omawia się tak długo, dopóki nie zostanie wyczerpane. Dzieci nie posiadają przepisanych podręczników, korzystają z biblioteki, która w każdej uczelni się znajduje. Miałem sposobność przekonać się, jak ta metoda wpływa na prawdziwy rozwój umysłowy i wyrabia prawdziwe wykształcenie. Na lekcji fizyki, której tematem było powstanie ciepła, uczniowie stawiali bardzo inteligentne zagadnienia. Stwierdzono, że ciepło powstaje przez pocieranie i przez elektryczność. To jednak nie wystarczało dzieciom, chcą wiedzieć, dlaczego tak jest. Ktoś pyta czy ciepło powstaje też przez zgęszczenie powietrza. Inny odpowiada twierdząco, bo zauważył, że przy napompowaniu roweru powietrzem pompa się rozgrzała. Ktoś inny przytacza, że kiedy pracował w kuźni i uderzał młotem na kowadło powstało również ciepło. Chce wiedzieć, czy to też skutkiem zgęszczenia powietrza pod wpływem szybkiego ruchu młota. Inni odpowiadają, że to zbyt minimalne zgęszczenie, że jest chyba inny powód powstania ciepła. Przy takim prowadzeniu lekcji osobistość nauczyciela usuwa się w cień, a jednak jest on najważniejszą osobą lekcji i nieświadomie nią kieruje, nie pozwalając, by dyskusja zesłała na tory nieobjęte tematem lekcji.

Nauka języka ojczystego, historii i geografii jest zbliżona do systemu daltońskiego. Pozostawia uczniowi jednak większą swobodę. Podczas kiedy w systemie daltońskim uczeń musi wykonać te roboty, do których zobowiązał się umową, w szkole Geheeba zajmuje się uczeń temi zagadnieniami, które go w danej chwili interesują. Ze wszystkim zwraca się do nauczyciela, który mu udziela wyjaśnień i wskazuje właściwą literaturę. Zajęcia ciche przerywa się od czasu do czasu lekcjami głośnie.

Kształcenia intelektu nie uważa szkoła za wyłączny swój cel. Ważniejsze wydaje się jej kształcenie woli, „wyścig charakterów” jest bowiem w życiu konieczniejszy aniżeli „wyścig inteligencji”. Uczniowie są wdrowani do samowychowania, sami dbają o karność i t. zw. bon ton. Nie na próżno mówi im też Geheeb, że „utrzymanie karności nie jest rzeczą nauczyciela, ale sprawą uczniów”. Każdy kurs wybiera sobie porządkowego (Kursordner), który dba o dobre sprawowanie się uczniów, inny znów (Wart) stara się w jadalni o dobre zachowanie się przy stole w czasie jedzenia i o przestrzeganie czystości. W wychowankach wyrabia się poczucie odpowiedzialności, starsi swoim zachowaniem wpływają wychowawczo na młodszych. Potrzebne jest do tego celu pewne idealne nastawienie młodzieży, które nauczycielstwo uzyskuje nie przez kary, lecz przez taktowne występowanie w stosunku do uczniów. Szkoła jest zorganizowana w gminę, którą rządzi wójt, wybrany na sześć miesięcy. W zebraniach gminnych wszyscy biorą udział, prawo głosu mają jednak dopiero ci uczniowie, którzy najmniej rok przebywają w szkole i tem samem są już zżyci z nowym systemem. Odebranie prawa głosu jest największą karą, jaka wychowanka spotkać może.

Na zebraniach gminnych mówi się o wszystkim, co dotyczy życia szkoły. Kiedyś, podczas wojny jeszcze, domagał się jakiś chłopiec z kół nacjonalistycznych urządzenia obchodu urodzin cesarza. Trzeba bowiem wiedzieć, że szkoła w Odenwaldzie była jedyną szkołą w Rzeszy Niemieckiej, która podobnych uroczystości nie urządzała, co znów tylko w liberalnem państwie hesseńkiem było możliwe. Sprawę poruszoną we wniosku przyjęto na porządek dzienny, omówiono ją z całą powagą. Zebrani doszli wkońcu do takiej konkluzji: nie należy patryotyzmu mieszać z szowinizmem i sentymentalizmem. Wniosek o urządzenie uroczystości urodzin cesarskich został odrzucony.

O ile mają miejsce zakłócenia porządku szkolnego, zbierają się sądy. Na sędziów wybiera się wychowanków, zaprzyjaźnionych z oskarżonym, oni bowiem mają największy wpływ na niego. Osądzenie w szkole Geheeba nie polega na wymiarze kary, lecz na naprawieniu zła, które tylko przez wychowawczy wpływ uzyskać można. Sędzia jest więc panem słabostek obwinionego, a nie mścicielem przewinienia. Z tego też powodu nie istnieją w gminie sądy stałe. Nauczyciele mówią uczniom o odpowiedzialności, jaką pociągają na siebie przy wymiarze kary, radzą im w takich wypadkach udać się do tego nauczyciela, którego darzą pełnym zaufaniem.

Mimo wychowania w duchu wolności zauważyłem, że wychowankowie są bardzo zdyscyplinowani. Jest to karność wewnętrzna, nie narzucona przez nauczycieli. Najlepiej uwydatnia się to przy obiedzie. W czasie tym rozdziela się pocztę. Młodzież umie do tego stopnia zaplanować nad sobą, że czyta listy po wyjściu z jadalni, gdyż względy koleżeńskie nie pozwalają na czytanie ich podczas wspólnego posiłku.

Szkoła Geheeba jest koedukacyjna i pod tym względem różni się od Landerziehungsheimów Lietza, które są szkołami męskimi. Jako wielka rodzina stara się zbliżyć chłopców i dziewczęta. Rozdział płci uważa Geheeb za nienaturalny, a tem samem szkodliwy dla obyczajów dzieci. Jedna płć wywiera wpływ wychowawczy na płć drugą. Okazało się, że wpływ dziewcząt jest silny, działa łagodząco na brutalność chłopięcą. Dziewczęta przez swój wrodzony instynkt macierzyński stają się doskonałymi opiekunkami młodszych dzieci. Doświadczenie szkoły wykazało, że koedukacja jest dobrym środkiem w rozwijaniu charakterów.

Jeśli chodzi o naukę religii, to jest ona wspólna dla wszystkich wyznań. Jedynie w okresie przygotowawczym do pierwszych sakramentów odbierają wychowankowie wyznaniową naukę religii przez duchowieństwo. Uwzględnia się trzy etapy, odpowiednio do zainteresowań dziecka. Rozpoczyna się od legend i opowiadań z biblii, które zaspakajają pożądanie cudowności i fantazję dziecka. Następuje okres krytyczny, okres pytań, w którym dziecko domaga się wyjaśnienia kwestyj głębszych i wkracza już na teren realny. Prawdziwa religijność budzi się jednak dopiero w okresie pokwitania w związku z rozwojem zainteresowań metafizycznych. Teraz też dochodzi się dopiero do właściwego rdzenia religii i skryształowania jego treści. Program nie ogranicza się w tym okresie tylko do nauki chrześcijańskiej, uwzględnia historję kościoła, a nawet historję religij wogóle. Co niedzielę schodzą się wychowankowie na nabożeństwa. Biblioteka jest zaopatrzona w książki treści religijnej, z których Legendy Selmy Lagerlöf bardzo się przyczyniły do rozwoju uczuć religijnych, zwłaszcza u dzieci młodszych.

Szkołe Odenwaldzkiej zależy również na wychowaniu dziecka w myśl idei prawdziwego zbliżenia narodów, niema też w niej miejsca i czasu na waśnie szowinistyczne. Przeprowadza się wymianę uczniów między szkołami podobnego typu zagranicą. Ale szkoła i uczniom - cudzoziemcom otwiera swe podwoje. Nauczycielstwo słusznie sądzi, że przez zbliżenie dzieci różnych narodów zdoła się je wychować w duchu prawdziwie pokojowym. W roku bieżącym jest na 180 uczniów 20 Amerykanów, 10 Holendrów, nawet 1 Polak z Łotwy. Do cyfr tych nie należy przywiązywać zbyt wielkiej wagi, gdyż zmieniają się one z roku na rok, tembardziej, że uczniowie ci po większej części tylko rok jeden prze-

bywają w szkole, są one jednak ciekawym przyczynkiem w kwestji realizowania wychowania na zasadach współpracy międzynarodowej.

Instynkt towarzyski dzieci znajduje również swoje zaspokojenie. Sam charakter pracy to umożliwia; dzieci pracują wspólnie i wzajemnie sobie pomagają. W wolnych chwilach koncertują i śpiewają. Od czasu do czasu obchodzi się uroczystości: jedne o charakterze rodzinnym, np. urodziny uczniów i nauczycieli, drugie ogólne, jak święta patronów: Fichtego, Goethego i in. Przedstawienia teatralne (Don Carlos, Maria Stuart Schillera), również uprzyjemniają młodzieży pobyt w szkole. Wielką uroczystością było pożegnanie lata 1929 r. Połączono je z widowiskiem na wielką miarę zakrojonem. Napisali je sami uczniowie. Jako temat wybrali powstania chłopskie w Niemczech. Uczniom temat ten wydał się najtrafniejszy, gdyż łączył dramatyczną akcję z prawdziwą powagą i dał się połączyć z historją regionu, z której został zaczerpnięty. Dzieci znają dokładnie swe środowisko: jakiś ciemny dół w okolicy natchnął ich fantazją i kazał wpleść do widowiska chór czarownic. Było to widowisko na wolnem powietrzu. Aktorzy byli zmieszani z widzami, co u widzów powiększało przeżycia dramatyczne. Akcja przenosiła się z jednego miejsca na inne, za aktorami podążali widzowie. Na jednej łące ustawiono budy, mające wyobrazić kiermasz, na jakimś wzgórzu zbudowano „zamek księcia“, który na samym końcu zbuntowani chłopci podpalili. Widowisko to p. t. „Bundschuh“ wydrukowano następnie we własnej drukarni szkolnej, zdobiąc je wspaniałemi rycinami (linoleoryty)

Przy tego rodzaju wychowaniu i nauczaniu jest kwestja nauczyciela pierwszorzędną. Szkoła odenwaldzka rozwinęła tę kwestję doskonale. Posiada 30 nauczycieli, na 180 uczniów i uczenic, przeważnie ludzi młodych, którzy wyglądem zewnętrznym niewiele się różnią od starszych uczniów, tak, że obcy łatwo popełnia błędy w rozpoznaniu. Są to ludzie pełni poświęcenia, którzy zawód swój uważają za posłannictwo. Służą pod każdym względem młodzieży jako wzór. Nie piją, nie palą. Są starszymi towarzyszami uczniów i tak samo, jako oni ubrani są w krótkie spodnie, mając na bosych nogach tylko sandały. Odzież nauczycieli i uczniów jest lekka, szyja często obnażona, by ciało jaknajwięcej poddać działaniu powietrza i słońca. Nie są to więc autorytety dawnych szkół w dżugach, opiętych surdutach, a jednak młodzież darzy ich prawdziwym zaufaniem i prawdziwą miłością. Przy obiedzie nie siedzą przy osobnym stole, lecz rozmieszczeni w gronie młodzieży. Sam Geheeb, człowiek sędziwy, z długą, siwą brodą, o wyglądzie patriarchy, lecz pełen młodzieńczego ducha i zapału, obraca się w gronie młodzieży jak równy z równymi. System szkolny nakłada na nauczycieli wielkie obowiązki. Muszą posiadać nietylko wielkie wykształcenie fachowe i znajomość literatury fachowej, aby móc odpowiedzieć na wszystkie pytania dzieci i wskazać im odpowiednie książki do pracy samodzielnej, ale i muszą zdawać sobie sprawę z każdej czynności wychowawczej i dydaktycznej. Posiadają wszyscy pełne wykształcenie uniwersyteckie, wielu z nich nawet dyplom doktorski. W gronie nauczycieli znajduje się od czasu do czasu nauczyciel - gość (wymiana nauczycielstwa z zagranicą). Najczęstszym gościem jest pani Huguenin, nauczycielka francuskiej szkoły nowego typu Ecole de Roche, ona też poświęciła szkole najpiękniejsze opracowanie.

W Niemczech istnieje 18 szkół tego typu, po kilka w Anglii i Szwajcarii, jedna we Francji. Szkoły te posiadają jednak jedną wadę: są bardzo kosztowne i wskutek tego dostępne tylko wybrancom. Koszt rocz-

ny utrzymania jednego dziecka w szkole odenwaldzkiej wynosi 3000 mk. (6000 zł.). Mogłyby zatem do szkoły tej uczęszczać tylko dzieci warstw wyższych. Geheebowi chodzi jednak o to, aby szkoła jego była szkołą powszechną. Aby więc umożliwić zetknięcie się dzieci różnych warstw społecznych, przyjął pewną ilość ze znaczną ulgą w opłacie, a inne, np. dzieci służby i sąsiednich włościan zupełnie bezpłatnie.

Literatura:

E. Huguenin: — Paul Geheeb et la libre communauté scolaire de l'Odenwald. Une expérience moderne d'éducation. Geneve, 1923.

Peter Petersen: — Die Stellung des Landerziehungsheims im Deutschen Erziehungswesen des 20. Jahrhunderts. Ein typologischer Versuch. (Wstęp do tłumaczenia niemieckiego książki Huguenin). Weimar, 1926.

Paul und Edith Geheeb: — Odenwaldschule (pismo programowe, wydane, jako prospekt).

Dr. Erich Meissner: — Die deutschen Landerziehungsheime (praca, ogłoszona w książce zbiorowej: Nohl und Pallat: — Handbuch der Pädagogik, tom IV, str. 325 — 332. Langensalza, 1929).

Bundschuh. Spiel vom Bauernkrieg. Odenwaldschule. Sommer. 1929.

DR. JÓZEF GOŁĄBEK.

JAK OPRACOWAŁEM CZYTANKĘ WEDŁUG METODY SZKOŁY PRACY¹⁾.

Pisząc o ogólnych zasadach metody szkoły pracy, zwracałem uwagę na jej koncentryczność i na to, że nauka języka polskiego stanowi jedną całość, wobec czego nie można jej rozбивać na poszczególne działy np. ortografii, gramatyki, lecz starać się możliwie o uwzględnianie na każdej lekcji całego materiału języka ojczystego.

Po podaniu teoretycznych wywodów pragnę teraz wskazać, w jaki sposób jest możliwe przeprowadzenie lekcji według zasad wymienionej metody. Zaznaczyć trzeba, że każdą czytankę można opracować inaczej, na co zresztą zwrócę uwagę przy innej sposobności.

Jako pierwszą czytankę wybieram I. Maciejowskiego „Jaś”¹⁾. W IV oddziale, gdzie ta czytanka jest rozpatrywana, dzieci potrafią już do pewnego stopnia współpracować z nauczycielem, a tem samem oddziaływać do pewnego stopnia na tok lekcji.

Czytanka „Jaś” otwiera cykl „W domu rodzinnym”. Daje mi to temat do *ćwiczenia w mówieniu*, które w danym wypadku stanowi przygotowanie do czytanki, a więc wytworzenie pewnego nastroju. Po wymienieniu przez dzieci członków rodziny (można ewentualnie wypisać nazwy na tablicy) skupiłem uwagę dzieci na matce. Temat obfity i bogaty, można na tej podstawie opracować wiele ćwiczeń ustnych i piśmiennych.

¹⁾ Por. „Praca Szkolna”, nr. 3 z 31.III.1930, str. 80 i nast. W wymienionym numerze były poruszone ogólne zasady metody szkoły pracy.

¹⁾ Stanisław Tync i Józef Gołąbek. Czytanki polskie dla IV oddziału szkoły powszechnej. Książnica - Atlas, str. 45.

Po wywołaniu odpowiedniego nastroju przystępuję do czytania. Dzieci słuchają pilnie, książki zamknięte. Dzięki temu, że czytanki nie znają, śledzą z uwagą, co się w czytance dzieje. Odczytuję tytuł, ponieważ jednak nie wyjaśnia on niczego, nie zatrzymuję się nad nim.

Doczytawszy do miejsca: „...był smutny i zamyślony”, robię przerwę. Sytuacja wyjaśniła się o tyle, że dzieci wiedzą, gdzie się akcja odbywa, co robi chłopiec i gdzie jest matka. Wobec tego stawiam pytanie: „O czym mógł myśleć Jaś?” Odpowiedzi dzieci są dość krótkie, lecz istotne, głównie zaś obracają się koło zaciekawienia się losem Jasia i jego osamotnienia. Podejmuję czytanie w dalszym ciągu do miejsca: „Marzenia jego puściły się w tym kierunku”. Ożywienie dzieci znacznie większe, gdyż temat do rozmowy, że się tak wyrażę, bardziej materialny. Wszakże tu chodzi o podarki dla dzieci, a ten temat jest zawsze miły. W dalszym ciągu już nie przerywam czytania, uwaga, zwłaszcza gdy pojawia się matka, jest silnie napięta.

Odczytanie przez nauczyciela winno być bardzo staranne, w czytance znajdują się pewne momenty wzruszeniowe, które należy uwypuklić należytą intonacją głosu.

Następuje krótkie, treściwe *sprawozdanie*, przyczem dzieci opowiadają albo w pierwszej, albo w trzeciej osobie.

Po zbadaniu, że dzieci opanowały treść, przystępuję do *czytania częściami*, ale w tym wypadku czytają wyłącznie dzieci. Czytanie częściami nastęrcza mi wiele pożytecznych zabiegów dydaktycznych poza *wyjaśnieniami rzeczy i wyrazów*, które to wyjaśnienie jest samo przez się zrozumiałe.

Przy czytaniu częściami mam przedewszystkiem możliwość zrobienia *planu*. „Plan” w dzisiejszej dydaktyce wywołuje zgrozę i oburzenie. Słusznie! Dlatego też plan, robiony przeze mnie, jest *obrazkowy*, bo właśnie w tem opowiadaniu daje się on doskonale zastosować. Obok planu mam możliwość przy robieniu obrazków zwracać uwagę dzieci na szczególne *opisu* lub *akcji*. Zacznie się więc, jak widzimy, *streszczanie* czytanek, ale jakże inne od dotychczas praktykowanego, bo, że tak powiem, uplastycznione, a przytem bardzo pożyteczne, bo kierujące uwagę ucznia na wygląd jego własnego domu.

Odczytujemy więc do miejsca: „pocieszał, jak mógł towarzyszkę”. Pytanie najprostsze: „Czegośmy się tutaj dowiedzieli?” doprowadzi nas do stwierdzenia, że zaznajomiliśmy się z chatką, chłopcem i kurą. Wysuwam więc propozycję, by te szczegóły odrysować. *Odczytujemy* więc jeszcze raz, dzieląc poznana treść na trzy części. Część pierwsza, to opis chaty, punkt centralny w krajobrazie. Wydobywamy więc kolejno szczegóły, potrzebne do narysowania chatki; przy sposobności zwracamy uwagę, że chałupka jest opisana jakby żywa staruszka, jakby osoba, co zresztą same dzieci dostrzegą.

Dochodzimy do rysowania drzwi, które są zamknięte, jak to nam wyjaśnia zdanie poniżej: „Matusia zaparłi izbę”. Drzwi rysujemy na końcu, ponieważ to doprowadzi nas bezpośrednio do dalszych szczegółów rysunku, a mianowicie na progu siedzi chłopiec. Mamy tu kilka szczegółów, odnoszących się do opisu wyglądu chłopca. Znowu jest możliwość do zrobienia krótkiej *charaktrystyki zewnętrznej*, uzupełnionej zdaniem, wypowiedzianem niżej: „a oczy miał ciemne i duże”. Przekonywamy się, że już w IV oddziale możemy sobie pozwolić na robienie charakterystyki,

ale jakże niepedantycznej i nienudnej. Ona się sama narzuca przy rysunku.

W dalszym ciągu oczyma chłopca oglądamy krajobraz, który umieszczamy na rysunku, przyczem i słońko musi być uwzględnione. Na zakończenie wprowadzamy kurę.

Dalszy obrazek pokaże nam zajęcie stanowiska przez kurę, bieg chłopca i przykucnięcie matki; trzeci powitanie, czwarty pokazywanie zakupów, piąty powrót, szósty w chacie. Dalszy ciąg czytanki od chwili ukazania się matki ma akcję dość żywą, szczególnie ze względu na zmienność ruchu. To też ponieważ wszystko dzieje się w jednym krajobrazie (jedność miejsca), moglibyśmy go narysować w większym formacie, a opisywane szczegóły umieszczać na karteczkach mniejszych i w miarę opisywanej akcji nakładać je na krajobraz. W ten sposób zyskujemy to, że na chwilę dzieci zapominają, iż są w szkole, bo się zaczyna *zabawa*, jak tego chce E. Breuil, o którym była mowa w cytowanym na początku artykule, a powtórę uświadamiamy sobie najbardziej prymitywną konstrukcję „kina” przez przesuwanie, a w danym wypadku przez nakładanie obrazków. Zrodzi się zapewne obawa, że wykonanie tego wszystkiego, o czym tu mowa, nie da całości metodycznie przeprowadzonej lekcji w ciągu jednej godziny. Obawa słuszna, ale pociecha w tem, że to wszystko, czego się z tych wszystkich uwag dowiadujemy, nie służy na pokaz, a tem gorzej jako popis; to wszystko stanowi tylko wskazówkę wszelkiego rodzaju możliwości, niejako skrót metodyki, wobec czego tego rodzaju zabiegi można stosować w dziesięciu innych, oczywiście, stosownych wypadkach. Stąd też pragnę się zastrzec, by Szan. Koleżanki i Koledzy nie chcieli uważać tej mojej lekcji za deskę ratunku, gdy z jakichś powodów przyjdzie chwila na pokazanie wzorowej lekcji; tem bardziej, że żadną miarą tego rodzaju lekcji nie dałoby się opracować w ciągu jednej godziny.

Po wykonaniu naszej pracy „artystycznej” opracowujemy jeszcze raz *całość* na podstawie obrazków, co nas przekona, że weszliśmy głęboko w treść czytanki, choć działało się to nie nudno ani pod przymusem, lecz całkiem swobodnie i to przy wydatnej współpracy dzieci, które rysując wydobywały szczegóły.

„Materiałna” strona czytanki została już wyczerpana; dało się przytem stwierdzić, że dzieciom czytanka się podoba, zwłaszcza, że same to potwierdzają. Trudniej cokolwiek dowiedzieć się, dlaczego, lecz stopniowo i w tym wypadku dochodzimy do zaznajomienia się z upodobaniami dzieci. Tak więc jednemu podoba się chatka, innemu Jaś i jego rozmowa z kurą, innemu jeszcze stosunek chłopca do matki i radość w chwili ich spotkania się. To nas upewnia, że dzieci doznały silnego *przeżycia*, wobec czego jesteśmy uprawnieni do zahaczenia o własne przeżycia dzieci i do przeprowadzenia na ten temat *pogadanki*. Dzieci w mieście tego rodzaju sytuacji, jaka jest opisana w czytance, nie odczują silnie, dlatego też w owej pogadance, która może służyć jako temat *wypracowania domowego*, nie byłoby z pewnością, gdyby nauczyciel zmuszał dzieci do opowiadania, jak to ich mamusia poszła na jarmark. Ale łatwiej pogawędzić o tem, jak to było na jarmarku, albo wywiedzieć się o tem, jak to dzieci oczekiwały w osamotnieniu przybycia matki.

Część druga naszego opracowania będzie miała na celu *ćwiczenia słownikowo-stylowe, gramatyczne i ortograficzne*.

Na ćwiczenia słownikowo - stylowe, służące do wzbogacenia słownika dzieci i do zrozumienia wyrazów kładziemy nacisk przy każdej sposobno-

ści i nie pomijamy żadnej okazji, by nie poświęcić im przynajmniej kilku minut. Stwierdzić się da przytem, że ten rodzaj ćwiczeń stanowi rodzaj rozrywki, zabawki, zbliżonej do rozwiązywania zagadek. Materiał do nich znajduje się wszędzie, wobec czego nie zadajemy sobie specjalnego trudu, by go znaleźć.

Tak więc w omawianej czytance zatrzymujemy się nad wyrazem „matula”, który wypisujemy na tablicy. Kilka wierszy poniżej autor używa wyrazu „matusia”, który piszemy pod pierwszym. Przy pomocy wyjaśnień dzieci dopisujemy inne zdrobnienia, używane przez dzieci dla oznaczenia matki np. „mamusia”, „matuchna”, „mateczka”, „mateńka”, „mamula”, „matuleńka” i t. d. Jako drugi rodzaj ćwiczenia stylowego może nam posłużyć wyraz „kura”. Odczytujemy przedostatni odstęp i zwracamy uwagę na to, jak autor nazwał kurę. Wypisujemy znów wyraz „kura”, a pod nim „kokosza”, poniżej podpiszemy „kwoka”, bo i ten wyraz znany dzieciom. Jest mowa o tem, że *kura gdacze*. Tworzymy więc zdanie „kura gdacze”. Pytanie, jakie głosy wydają inne ptaki lub zwierzęta, ożywia klasę; dowiadujemy się o różnych zwierzętach i ich głosach, budujemy zdania na sposób poprzedniego.

Do ćwiczeń gramatycznych wystarczy nam zdanie: „Matula poszli na jarmark z prosięciem”. Zastanawia nas w pierwszym rzędzie zgodność podmiotu z orzeczeniem zasadniczem. Podmiot postawiony jest w liczbie pojedynczej, orzeczenia w mnogiej. Wyjaśniliśmy sobie, że dzieci wiejskie przez szacunek dla rodziców używają, mówiąc o nich, czasownika w liczbie mnogiej, np. „tatusz robią”, „mamusiu, chodźcie” itd. Stawiamy orzeczenie w liczbie pojedynczej, następnie we wszystkich osobach i odmianę wypisujemy na tablicy. Dowiemy się odrazu, że dla rodzaju męskiego ta forma brzmi „poszłem”, wobec czego poprawiamy i dla uplastycznienia różnicy piszemy poprawnie „poszedłem” we wszystkich osobach. Walka z owem „poszłem” jest ogromnie trudna, bo upowszechnia się ono coraz bardziej, wobec czego często do niego powracać należy. Mamy w tem zdaniu drugi trudny wyraz „z prosięciem”. Stawiamy go w mianowniku i piszemy na tablicy. Wyjaśniamy sobie następnie znaczenie wyrazu i niebawem dowiadujemy się, że nazwy młodych zwierząt mają końcówkę *ę* np. *cielę, jagnię, kurczę, szczenię*, a także *dziecię*. Robimy przy okazji odskok do zaznajomienia dzieci, że i inne przyrostki służą do określenia młodych istot np. -ak, *ątko*, a więc *prosiak, prosiątko, szczeniak, szczeniátko*, ale nie można powiedzieć „jagniak”. Wracamy jeszcze do wyrazu „prosię” i zależnie od sposobu, jakiego nauczyciel używa przy nauce deklinacji, odmieniamy ten rzeczownik. Najprościej wydobywamy formy przypadków przy pomocy pytań np. „Czego nie mam”? i t. d. Przypadki wypisujemy na tablicy i następnie odmieniamy w zdaniach dwa lub trzy inne rzeczowniki, np. *cielę, źrebę*.

Pozostaje na zakończenie ćwiczenie ortograficzne. W tym wypadku są różne możliwości. Przyjmijmy, że chcemy się zaznajomić lub raczej rozszerzyć nasze wiadomości o wyrazach, pisanych z „u”. Posłuż nam do tego ostatni odstęp, który może być mechanicznie przepisany z wypisaniem poniżej wyrazów z „u”. Jeżeli nam ten sposób uczenia ortografii nie dogadza, posłużymy się innym. Wypisujemy z tegoż odstępu dwa wyrazy: *sprawunek, rzucala*, obydwie trudne. W pierwszym wyrazie odrzucamy przedrostek i podkreślamy go albo też, jak się praktykuje w szkołach niemieckich, piszemy go kolorową kredką np. czerwoną, aby go sobie dzieci unaoczniały. Pod tym wyrazem tworzymy kolumnę wyrazów

z przyrostkiem: *unek* i wyrazy te stosujemy w zdaniach. Wyraz: *rzuciła* można wypisać dla utrwalenia z różnemi przedrostkami np. *odrzuciła*, *wyrzuciła* i t. d. oczywiście z zastosowaniem ich w odpowiednich zdaniach.

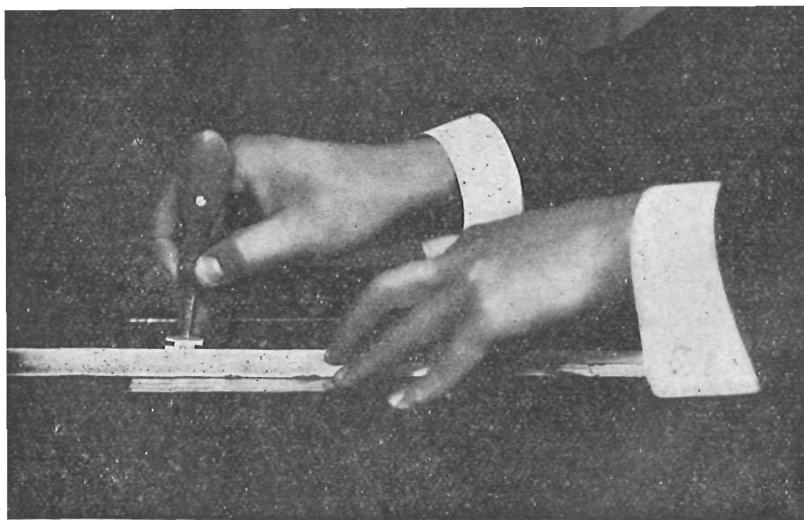
W ten sposób wyczerpaliśmy różne tematy, jakie się nam przy rozpatrywaniu czytanki omawianej nasuwały. Możliwe, że mogłyby się nasunąć jeszcze inne, lecz dadzą się one przenieść gdzie indziej.

Na czem jednak ma w danym wypadku polegać metoda szkoły pracy? Przedewszystkiem, jak zapewne łatwo stwierdzić, nauczyciel zwracał uwagę na ucznia i na jego sposób oddziaływania na lekturę. Skoro zaś przekonał się, że jest żywe zainteresowanie, starał się to zainteresowanie omówionemi wyżej sposobami podtrzymać. Następnie dzieci nie męczył bez przerwy pytaniami, lecz rozmawiał z nimi, lub ewentualnie podsuwał im pewne tematy, które następnie dzieci rozwijały.

M. KOWALEWSKI.

OBRÓBKA SZKŁA DLA CELÓW SZKOLNYCH.

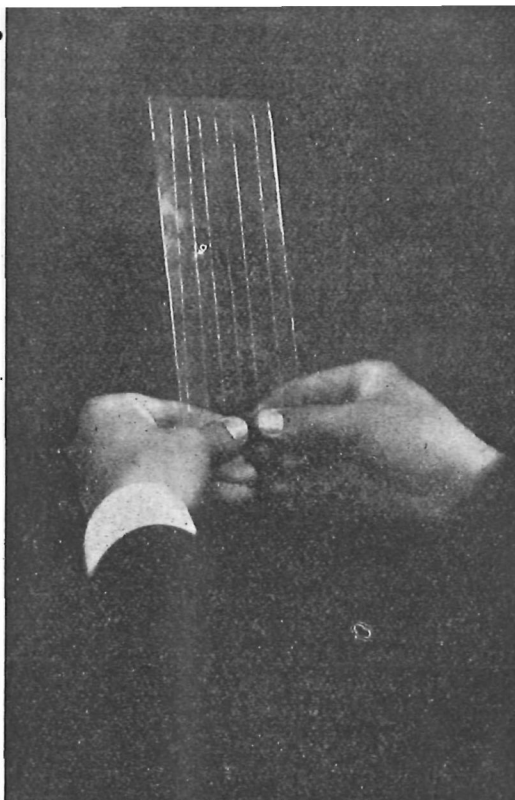
Przy nauczaniu przyrody zarówno żywej, jak i martwej, kiedy coraz to nowe powstają pracownie dzielnicowe i centralne, zapotrzebowanie na szkło wzrasta, a sprawa umiejętnej obróbki jego staje się nader aktualną. Przy nauczaniu nauk przyrodniczych w szkole powszechnej znajomość obróbki szkła przez nauczyciela staje się koniecznością, bez której w wielu wypadkach nie potrafimy zrobić prostych przyrządów, względnie nie naprawimy zepsutych. A można to zrobić w sposób prosty i łatwy, przytem osiągamy wielkie zadowolenie. By jednak nauczyciel (względnie instruktor) mógł należycie podołać zadaniu, każda pracownia przyrodnicza winna być wyposażona w skromny warsztacik (stolik) z pew-



Rys. 1.

ną ilością niezbędnych narzędzi i materiałów, których spis podany został poniżej:

- 1) Djament do cięcia szkła.
 - 2) Djament centryczny do wycinania szkła na okrągło.
 - 3) Pilnik wyostrzony na krawędziach, służy, jako nóż do cięcia rurek.
 - 4) Palnik lub lampka spirytusowa.
 - 5) Węgielki Berzeliusa do cięcia szkła.
 - 6) Wiertarka (służy jednocześnie do drzewa i metalu).
 - 7) Wiertła do małych otworów firmy „Valorbe” 2—3 szt.
 - 8) Płyta szklana grubości 4 mm. rozm. 30×30 cm., pod nią zaś kawałek linoleum rozmiaru 40×40 cm.
 - 9) Karborund w proszku 100 — 150 — 200.
 - 10) Osełka karborundowa.
 - 11) Szlam karborundowy.
 - 12) Łopatka do rozszerzania szkła.
 - 13) Ołówek do pisania na szkłe firmy „Majewski”.
 - 14) Tektura Azbestowa.
 - 15) Terpentyna.
 - 16) Talk w proszku.
- Ogółem koszt około 65 złotych.



Rys. 2.

OBRÓBKA SZKŁA PŁASKIEGO.

Cięcia szkła płaskiego wykonywamy zapomocą djamentu (cena 5 — 20 zł.)¹⁾. Szkło kładziemy na równym stole, przykładamy do niego gruby linjał i wzdłuż niego, w miejscu gdzie chcemy przeciąć szkło, — prowadzimy lekko nachylonym djamentem (patrz rys. 1), tak, by otrzymana rysa była mało widoczną. Wtedy bowiem djament zdziera szkliwo należycie i szkło w tem miejscu pęka prawidłowo. (Ostra rysa ze zgrzytem cięcia jest wadliwa). Często jednak wzdłuż rysy musimy szkło wystukiwać młoteczkiem djamentu, z odwrotnej strony, a następnie łamiemy je w sposób przedstawiony na rys. 2.

Duże płyty szklane i grube łamiemy, kładąc wzdłuż rysy na krawędzi stołu. Zapomocą djamentu centrycznego dokonywamy wycinania płytek okrągłych. Djament stawiamy na szkłe płaskiem i odpowiednim

¹⁾ Dokładny opis djamentu i jego używania przy obróbce szkła znajdzie czytelnik w obszernym art. J. Hubera: „Zaopatrywanie szkoły w najniezbędniejsze pomoce naukowe”, str. 71 — 87 w czasopiśmie „Praca ręczna w szkole Nr. 2 — 3 z roku 1927.

do potrzeby promieniem zakreślamy rysy. Następnie z przeciwnej strony wystukujemy dookoła rysę, (wzdłuż okręgu koła), by należycie pękła. Otaczające kawałki usuwamy stopniowo przez cięcia stycznych do wystukanego krążka.

Do precyzyjnego cięcia szkła używamy podkładnicy, opis której podany został przez A. W. na str. 95—99 wspomnianej już powyżej „Pracy ręcznej w szkole”.

Szlifowanie szkła. Przy szlifowaniu posiłkujemy się płytą szklaną, pod którą podkładamy kawałek linoleum. Płytę posypujemy karborundem i polewamy wodą, lepiej terpentyną. Na tak przygotowanej płycie możemy szlifować szkło zależnie od potrzeby.

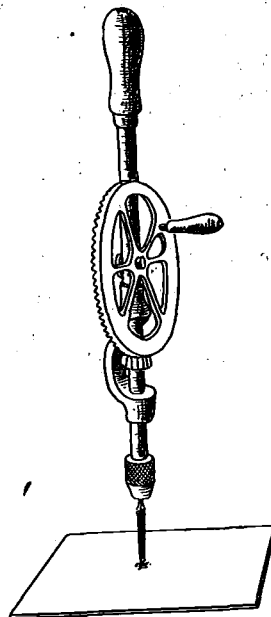
W szkole chodzi nam zwykle o wyrównanie i zaokrąglenie ostrych krawędzi. Przedmiot, który szlifujemy, przystawiony lekko do płyty szklanej i ucieramy wzdłuż krawędzi aż otrzymamy żądany szlif. Przedmiot szlifowany trzymamy rękoma możliwie najniżej.

Zamiast płyty można użyć w tym celu piaskowca.

Matowanie szkła wykonujemy przez tarcie o siebie dwu płyt, posypanych proszkiem szmirgłowym (karborundowym) z dodaniem terpentyny, lub wody. By otrzymać mat delikatny, używamy szlamu karborundowego. Pocieramy szkło o szkło ruchem wirowym.

Wiercenie otworów. Otwory w szkłe wiercimy przy pomocy specjalnych wiertel stalowych, dobrze zahartowanych szwajcarskiej firmy Varoble (jeżeli chodzi o otwory małe). Możemy jednak przy wierceniu np. butelek, korzystać i ze starych, trójkątnych pilników, których koniec odpowiednio na otoczaku, lub osełce ostrzemy.

W miejscu, gdzie chcemy wywiercić otwór, ostrzem pilnika robimy wgłębienie, a następnie (przy szkłe płaskim) podkładamy kawałek plasteliny. Wiertło mocujemy w wiertarce i co pewien czas maczamy w terpentynie. Przy wierceniu otworu górną częścią wiertarki wykonujemy nieznaczne ruchy odśrodkowe we wszystkich kierunkach. Wiercimy otwór w szkłe płaskim z jednej strony do połowy, a następnie z drugiej kończymy całkowite przewiercenie.



Rys. 3.

OCENY I SPRAWOZDANIA

Stanisław Karpowicz: Wybór pism. Pod redakcją Dr. M. Librachowej. Życiorys w opracowaniu Neli Smotryckiej. Biblioteka Dziel Pedagogicznych. R. IV, Nr. 19 i 20. Wydano z zapomogi Kom. Ped. M. W. R. i O. P. Nakładem Naszej Księgarni. Warszawa 1929. 8-o. Str. 350.

Zapoznani twórcy współczesnych kierunków wychowania są jednak żywi. Ich myśli przodujące przed dziesięć laty wykraczające poza zrozumienie, są nam dziś niemal z myśli wyjęte. Dziś skupiają one nasze marzenia, ideały i hasła praktyczne.

Obrazem naszych zapatrywań „Wybór pism” Stanisława Karpowicza. Wydany został starannie i ze zrozumieniem, a raczejby rzec, z „wzuciem się”, uzupełniony życiorysem pedagoga. Dodatek „plan pedagogiki” systematyzuje zebrane nibyto luźne artykuły.

Każdy rozdział—wydałoby się przy czytaniu go oddzielnie—omawiało zagadnienia samodzielne, niezwiązane z poprzednimi. Lecz dzięki życiorysowi lub po przeczytaniu już pierwszego z pism „Nauka wychowania”, otwierają się czytelnikowi współczesne horyzonty myśli o wychowaniu, prosto, jasno i konsekwentnie przeprowadzone przez autora.

Oto bieg myśli: „Wszystko wpływa na nasz organizm, myśli i uczucia”... kształci w pożytecznym lub szkodliwym kierunku”. „Ale trudno zgodzić się, by zły zbieg okoliczności miał nas urabiać...” Zadaniem więc wyniku wychowania nietylko (jak dawniej bywało), udzielić przez nauczycieli młodemu pokoleniu wiadomości i przyzwyczajzeń starszych, ale też dostarczyć doświadczenia i wyrobienia; kształci człowieka przyroda i życie od początku do końca życia.

Wychowanie więc winno „rozwinąć i udoskonalić wszystkie ważniejsze zdolności ciała i ducha, paraliżując ujemne, a poddając dodatnie...” Określę wartość uzdolnień obiektywnie: biologia, psychologja, dzieje rozwoju ludzkości i historia ojczyzna. Wreszcie nauki społeczne wskazują najpożyteczniejszą dla jednostek pracę, sposób myślenia, rozwój uczuć, ideały i dążności, zapewniające szczęście.

Uzasadnwszy refleksologiczne podłoże swego rozumowania Karpowicz podkreśla, że „dla przystosowania się żyjącej istoty do otoczenia lub zastosowania środowiska dla potrzeb organizmu wiedza i nauka są organem orjentacyjnym”. Uczucie zaś dodaje świadomość doznawanych wrażeń.

Nawiasem dorzuca, że ponieważ w życiu „dla większości ludzi niemożliwym jest regulowanie warunków bytu, więc konieczna jest naprawa i odpowiednie upostaciowienie stosunków społecznych. W programie poznania otoczenia przedewszystkiem uwzględnić należy nie przedmioty szkolne, mogące się przydać w praktyce zawodowej, ale „ustawić je według najwyższych ideałów dobra jednostki. Wtedy wszystkie zabiegi zmierzają do zmniejszenia cierpień a zwiększenia zakresu natężenia i trwania życia”. „Zaspokojenie więc własnego ja z pragnieniami i celami bliźnich...”, zjednoczenie uczuć oraz współpraca — „oto dzisiejsze hasło społeczne, które całą naukę i wychowanie powinno przenikać”.

Dział pierwszy takiej nauki wychowania nazywa „biologją wychowawczą”, a opowiada ona amerykańskiemu behavioryzmowi, lub rosyjskiej refleksologii, i zawiera w sobie zagadnienia freudyzmu, eidetyzm i t. d. Drugi dział — logika wychowania”, streszcza w sobie poglądy znane z Clarapera, Sterna, Foerstera i innych na rolę i znaczenie pożycia społecznego dzieci. Tu znajdzie swe miejsce badanie egocentryzmu, endojekcji, introspekcji i wszystkich stadjów rozwoju dziecka. Tu gra rolę pęd do zabaw dla dzieci i badanie ich sfery zainteresowań np. Piageta, instynktu walki i inne dziedziny kształcenia i urabiania charakterów. Trzecim działem jest „technika wychowania”, metodologja. Przewijają się więc w „pismach” elementy i wszystkie pomysły, które gdzieindziej ujęte są w formę systemów i kierunków daltonskiego, Decroly, Montessori, wolnej szkoły, szkoły pracy. Przy rozwoju fizycznym autor uwzględnia szeroko znaczenie zabaw, gier, przy umysłowym — wrażeń, wyobrażeń, abstrakcji, rozumowań, uwag i t. d., przy moralnym — postępowania, woli, karności, konsekwencji, przy estetycznym — śpiewu, muzyki, rysunku i lektury.

Reasumuje Karpowicz: „celu wychowania nie można wymyśleć, lecz trzeba go znaleźć, a pedagogika nie może być z ogólników wysnuta, lecz winna być oparta na rzetelnej, surowej, bezstronnej analizie treści życia ludzkiego”.

Wszystkie powyższe myśli autor przeprowadza w poszczególnych pismach: czem jest wychowanie ze stanowiska wiedzy i wywód ostatecznego celu (rozdziały I i II); cel i zadania wychowania wobec ewolucji społecznej, przytem znajomość otoczenia fizycznego i życia społecznego (rozdziały III i IV); główne czynniki wychowania, a więc: rozwijanie „sprawności ogólnej” przez, obcowanie, umysłowej przez przyrodoznawstwo (rozdziały V i VI); wreszcie wychowanie moralne (rozdział VII) przez poprawę stosunków, bezinteresowność naukową przy nauczaniu, walkę z egoizmem i wpajanie idei solidarności przy kształceniu woli (rozdział VIII), racjonalne naśladownictwo (rozdział IX) i kształcenie indywidualności (rozdział X).

Przez całe dzieło wije się wązką dla społeczeństwa nicią myśl wypadkowa o „idei — sile” wychowawczej, Uprzedził w tem zacofaniu współczesność; my takiego pojęcia szukamy a zaledwie nieliczne tylko społeczeństwa ucieleśniły już je ostatnio, zmuszone doświadczeniem krwawych zapasów wojny światowej. W Italji wprowadzono ją przez reformę faszystowską, która każe wszystko podporządkować jednemu wspólnemu marzeniu i celowi, wszechwładnie panującemu nad duchem społeczeństwa. Myśli to o światowym „rzymskim” rządzeniu światem, czasowo zaś — o podbojach. Idea - siła wychowuje i prze ku rozwojowi i potędze sił kraju, i dobrobytowi społeczeństwa włoskiego. Stąd i wynikła reforma szkolna, najlepsza z reform europejskich. W myśl reformy żadne dziecko nie może być zmarnowane, bo państwo i II Duce potrzebują sił dla podboju świata.

„Idea - siła” w Niemczech również despotycznie opanowała wychowanie młodzieży. Tam dominuje pod hasłem „obywatelskiego wychowania”. Wszystko widzą przez wielkość swej cywilizacji i kultury. Dochodzi się do tego, iż np. matematyka, lub historia liczą się jako twór umysłu niemieckiego i że tylko dzięki potędze nauki niemieckiej zostały one wyrwane z tysiącletniego zapomnienia. Zapatrzeni w siebie, w swą moc, dumnie i butnie ci „nadludzie” idą naprzód milionami swych sił, rozpierając naukowo, militarnie, gospodarczo i społecznie inne ludy, pod hasłem „Deutschland über alles”.

Anglo-Sasi wtyle nie zostają, choć mają panowanie. „Idee i force” nawet w literaturze dają obraz bohatera zdobywającego dominja dla Wielkiej Brytanji przez spryt i wybiegi.

Każde państwo wyżej postawione rzuca hasło i wskazuje cele ekspansji swemu narodowi. A w Polsce brak ich jeszcze. Karpowicz szuka, bada. Chcąc znaleźć ideę naczelną Rzeczypospolitej, naukowo koncytuje solidarność przez altruistyczne uczucia. Choć uzasadnienie autora jest wyraźne i wyniki jego badań wystarczająco ugruntowane, trzeba je chyba uważać za muzykę przyszłości. Przecież dziś każdy pracuje egoistycznie dla siebie. W społeczeństwie naszym ten tylko czynnik jest motywem pracy i poświęceń. Chociażbyśmy z pobudek ogólnoludzkich, religijnych czy naukowych (uzasadnienia autora) ustalili jako zawołanie „solidaryzm”, to motywacją jego może być raczej egoistyczna korzyść z pożytku społecznego, a nie — altruizm.

Karpowicz nietylko w tej części nauki wychowania wybiegł zbyt naprzód, ale i w każdym innym zagadnieniu metody, postępowania, ujęcia czy wnioskowania rzuca błyski rozświetlające nasze horyzonty. Studium to pracowite, ciężkie lecz owocne. Wartościowe jest ono przez swe przodownictwo.

Z. Wiesław Zdziarski

Biblioteczka Towarzystwa Miłośników Języka Polskiego Nr. 10. Prawidła poprawnej wymowy polskiej. Polecone nauczycielom wszystkich szkół rozporządzeniem Ministerstwa W. R. i O. P. z dn. 31 marca 1930 r. Nr. II 21,841/29. Gebethner i Wolff, Kraków — Warszawa i t. d. 1930. 8-o Str. 32.

Podobnie jak pisownia, tak i wymowa wymaga pewnego dokładniejszego określenia prawidłowości. Język bowiem nie jest jednolity i to nietylko w znaczeniu swoich odmian gwarowych, ale i odnośnie języka, pozornie jednolitego, języka warstw wy-

kształconych, albowiem w zakresie tego niby jednego języka zachodziły daleko idące rozbieżności, niezgodności, głównie zależne od terytorjum, na którym się tym językiem posługiwano. Wytwarzało to nam „ex lex”, ocenę poprawności pozostawiało pewnemu „poczuciu”, które znowu nie było jednolicie nastawione, lecz uzależnione od przyzwyczajenia mówiącego. Obecnie następuje unifikacja dialektu kulturalnego na podstawie porozumienia najwybitniejszych językoznawców w przystępnym opracowaniu d-ra Z. Klemensiewicza.

Książeczka po wstępie, wyjaśniającym historję pracy nad unifikacją i wyjaśnieniu samego zagadnienia wogóle, omawia kwestje szczegółowe, dotyczące wymowy. Traktuje więc w poszczególnych punktach np. samogłoski pochylone, spółgłoski zmiękczone, spółgłoskę ł, tylnojęzykowe szczelinowe h i ch, samogłoski nosowe ę, ą i t. d., ustalając obowiązujący sposób wymawiania. Wykład jest przystępny i zrozumiały dla wszystkich, potraktowanie sprawy normatywne.

Na końcu umieścił autor słowniczek, podający błędną i poprawną wymowę niektórych wyrazów; słowniczek jest nb. niewyczerpujący, zawiera natomiast poszczególne wyrazy szeregu wyrazów pokrewnych, ustalona wymowa tego jednego wyrazu stanowi wzór wymowy dla całego szeregu.

Prawidła, podane w książeczce obowiązują według rozporządzenia Ministerstwa W. R. i O. P. wszystkich nauczycieli; nie tylko polonistów, lecz wszystkich bez wyjątku. Należy więc jak najrychlej postarać się o nią, na co pozwala łatwość nabycia egzemplarza (w każdej księgarni — lub: Gebethner i Wolff — Kraków, Warszawa, Łódź i t. d. jak też i nadzwyczaj przystępna cena (50 gr.) i stosować w wymowie szkolnej prawidła w niej sformułowane, *J. Saloni.*

S. Szober i W. Nowicki: Ćwiczenia językowe w szkole powszechnej (Gramatyka, styl i pisownia) I. Drugi rok nauczania. Książka ucznia. Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa, 1929. 8-o, Str. 135. (Cena zł. 3).

Celem „Ćwiczeń językowych” jest nauka gramatyki, stylu i pisowni polskiej. Nauka ta — ściśle dostosowana do programu Min. W. R. i O. P. — prowadzona jest z pomocą szeregu systematycznych ćwiczeń językowych, opartych na materiale obrazków, rysunków i najprostszycy utworów językowych, odtwarzających najrozmaitsze fakty i wydarzenia z życia codziennego dziecka.

Specjalną uwagę położono w „Ćwiczeniach językowych” na ich stronę graficzną. Rysunki w „Ćwiczeniach” są ładne, wyraźne i dokładne. Są one wszystkie utrzymane w tym samym charakterze. Na końcu książki umieszczono dwa obrazki kolorowe. Wszystkie obrazki są proste i dziecko z łatwością chwytą i rozumie ich treść, ćwicząc zarazem swe zdolności obserwacyjne. W ten sposób cała uwaga ucznia skupić się może wyłącznie na treści ćwiczenia. W „Książce dla ucznia” podano nadto szereg wzorów kaligraficznych.

Przed kilkoma miesiącami ukazały się te same „Ćwiczenia językowe” z uwagami metodycznymi dla nauczyciela, który obok tegoż samego materiału ilustracyjnego znajdzie szczegółowe i dokładne wskazówki, w jaki sposób daną lekcję prowadzić należy. W „Uwagach” zawarta jest też analiza każdego najkrótszego nawet opowiadania czy ćwiczenia językowego, znajdującego się w „Książce dla ucznia”. *S.*

J. Czystowski i M. Kowalewski: Ćwiczenia samodzielne z fizyki. Przeznaczone dla szkół powszechnych i niższych klas szkół średnich. Zeszyt II. Ciepło. Wydawnictwo M. Arctaa. Warszawa 1929. (Cena zł. 1.20).

Zeszyt-książka ułożony jest oryginalnie systemem kartkowym. Poszczególne zagadnienia uczeń otrzymuje na każdą lekcję półtoragodzinną. Nauczyciel tylko tu kieruje pracą i udziela odpowiednich wskazówek. Uczeń w zeszycie zapisuje swoje spostrzeżenie z przeprowadzonego doświadczenia.

Oczekiwać należy dalszych zeszytów tej pożytecznej pracy, ułatwiającej nauczycielowi prowadzenie lekcji fizyki. Zeszyt I, który ukazał się przed kilkoma miesiącami, zawierał: Ćwiczenia wstępne.

Ćwiczenia powyższe zgodne są z programem Min. W. R. i O. P. W. R.

M. Mścisz — Zarys metodyki geografji. Podręcznik dla geografów — nauczycieli w szkołach średnich i powszechnych oraz dla wyższych kursów nauczycielskich. Wyd. II uzupełnione i uwzględniające wymagania programowe. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie 1929 r. 8° Str. XII + 280.

Praca M. Mścisza ma być pośrednikiem pomiędzy programami a ich wykonawcami, ma na płaszczyźnie rzeczywistości wprowadzić realizację planów nauczania, ma szerokim sferom nauczycielskim służyć jako wzór praktycznego rozwiązania zagadnień programowych, ma wreszcie — zwłaszcza dla młodych pedagogów — być przewodnikiem, przyjacielem i praktycznym doradcą. Nie jest to zatem podręcznik wyłącznie teoretyczny. Rozważania teoretyczne zajmują w nim miejsce ograniczone, a na plan pierwszy wysuwa się realne ustosunkowanie się nauczyciela - geografa do młodzieży i przedmiotu nauczania.

Pierwsze wydanie niniejszej pracy rozeszło się niemal w ciągu jednego roku; stwierdza to najwymowniej, że książka jest potrzebna i aktualna. Jest to pierwsza w Polsce praca, ujmująca w sposób realny pewien całokształt zagadnień metodyczno - dydaktycznych z zakresu geografji i dostosowująca się do potrzeb szkoły.

Drugie wydanie „Zarysu metodyki geografji” jest pracą gruntownie przerobioną i uzupełnioną. Uzupełnienia idą w dwu kierunkach: programowym i rzeczowo - formalnym.

Podręcznik niniejszy uwzględnia już zmiany programowe i do nich swój układ dostosowuje.

Pierwsze wydanie przeznaczone było dla geografów—nauczycieli w seminarjach nauczycielskich i w szkolnictwie powszechnem, wydanie drugie jest przeznaczone również i dla nauczycielstwa gimnazjów.

Dokonano ściślejszego usystematyzowania przedmiotu, materiał rzeczowy oparto o metodologję, starano się również uwzględnić współczesny dorobek polskiej dydaktyki geografji.

Całość pracy została podzielona na dwie części: ogólną i szczegółową. W części ogólnej rozszerzono zwłaszcza następujące rozdziały: geografja, jako nauka poglądu na rozwój metodyki geografji, metody nauczania, geografja a krajoznawstwo. W części szczegółowej uzupełniono i rozszerzono rozdział: „Problemy geograficzne w praktyce szkolnej”, omówiono szczegółowo zagadnienia programowe, wreszcie wprowadzono nowy rozdział: „Geografja na wyższych kursach nauczycielskich”. Częściowo powiększony został również dział ilustracyjny. As.

TREŚĆ NUMERU

TREŚĆ: *G. Jampoler*: Samokształcenie a higjena ducha. — *Orland Sz.*: Cierpienia ortograficzne. — *Marja Gutry*: Jak rozbudzić zamiłowanie do czytania wśród dzieci. — *Bolesław Dobosz*: Wycieczka do Krakowa. — *Ludwik Bandura*: Szkoła w górach Odenwald. — *Dr. Józef Gołębek*: Jak opracowałem czytanke według metody szkoły pracy. — *M. Kowalewski*: Obróbka szkła dla celów szkolnych. — Sprawozdania i oceny.

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