

PRACA SZKOLNA



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



M. LIBRACHOWA.

DZIECKO WSTĘPUJĄCE DO SZKOŁY.

Dnia 1-go września, gdy zaczyna się praca w szkołach, wszyscy nauczyciele klas pierwszych mają przed sobą grupę kilkudziesięciu dzieci 7-mio-letnich, przepisem prawodawstwa szkolnego uznanych za dojrzałe do obowiązku szkolnego. Szkoła powszechna w Warszawie i Lwowie, w Pińsku i w Zakopanem, w Wilnie i Kołomyi, w Bielsku i Pucku, w stolicy, w miastach, miasteczkach, osadach i po wsiach przystępuje do pracy z tem założeniem, że ma ten sam materiał: dzieci 7-mio letnie, z którymi wobec tego może i powinna osiągnąć ten sam rezultat nauczania.

Jednakże założenie to, niezbędne ze względu na potrzebę zorganizowania życia społecznego, opiera się na pewnej fikcji, na abstrakcyjnie pojętym typie dziecka 7-o letniego. Taki typ idealny powstał przez wybranie wspólnych cech fizjologicznych, antropologicznych i psychicznych właściwych dzieciom tego wieku, z pominięciem różnic, które między nimi zachodzą, podobnie, jak powstał typ amerykańca, przemysłowca, polityka, uczonego itp. Wytworzenie takiego idealnego, czyli abstrakcyjnego typu potrzebne jest w nauce, przydatne jest również w praktyce, pomaga — jak każdy schemat — w ogólnej orientacji, w posunięciach organizacyjnych, w masowej klasyfikacji. Ale abstrakcyjny typ 7-mioletniego dziecka nie może zastępować nam każdego z naszych uczniów w 1-szych oddziałach, gdyż w pojęciu takiego typu nie mieści się bez reszty ani ta błąda dziewczynka z pierwszej ławki, ani ten żywy chłopczyk z ostatniej ławki, ani Jontek z Nowego Sącza, ani Dmitro z Białej Podlaskiej, ani Antek z ul. Czerniakowskiej, ani Sura z Nowolipek.

W gruncie rzeczy wiemy wszyscy z doświadczenia, że pomiędzy 7-mioletnimi dziećmi, zaludniającymi dn. 1-go września wszystkie 1-sze oddziały wszystkich szkół powszechnych na ziemiach Polski, zachodzą ogromne różnice; w samej Warszawie nauczycielstwo szkół powszechnych twierdzi, że szkoły różnych dzielnic otrzymują materiał uczniowski bardzo różny: dzieci Powiśla różnią się od dzieci śródmieścia, odmiennego elementu dostarczają dzielnice żydowskie itd. itd.

Różnice te układają się w dwu kierunkach; wyrażając się obrazowo, można by powiedzieć, że idą w kierunku poziomym i w kierunku pionowym — w głąb.

Różnice w kierunku poziomym — to różnice pomiędzy grupami społecznymi, z których dzieci pochodzą, różnice wywołane odmiennymi warunkami bytowania grup społecznych; różnice w kierunku pionowym — to różnice pomiędzy osobnikami, należącymi do tej samej grupy, a więc różnice indywidualne. Badania zorientowane w pierwszym kierunku należą do psychologii społecznej, która jest psychologią zbiorową i w rezultacie doprowadzić powinna do charakterystyki poszczególnych grup, poszczególnych zbiorowisk ludzi, bytujących w tych samych warunkach. Badania zorientowane w drugim kierunku stanowią teren psychologii osobniczej, jednostkowej — która w wyniku swych badań ustalić powinna najlepsze metody charakteryzowania osobnika.

Jeżeli tak duży nacisk położony tu został na różnice pomiędzy dziećmi, czy znaczy to, że niema wogóle podobieństw pomiędzy wszystkimi 7-mioletnimi dziećmi, że nie można mówić o jakimś ogólnym typie dziecka 7-mioletniego? Podobieństwa takie niewątpliwie istnieją i upoważniają do nakreślenia ogólnej charakterystyki dziecka, wstępującego do szkoły; istotna prawda mieści się w powiedzeniu, że „dziecko zawsze jest dzieckiem” — czy rodzi się w chacie, czy w pałacu, przynajmniej zawsze nieświadomie dąży do tego, by być dzieckiem, by mu pozwolono wyżyć swe dzieciństwo — jakkolwiek warunki, w jakich wzrasta w różny sposób i z różnych powodów ograniczają to naturalne i nieświadome dążenie. Zastanówmy się nad owymi podobieństwami, inaczej mówiąc, spróbujmy dać charakterystykę 7-mioletniego dziecka, ujętą — ze względu na rozmiary artykułu — w sposób zupełnie szkicowy.

Dziecko 7-mioletnie znajduje się w fazie rozwojowej, którą traktować można, jako zamknięcie okresu pierwszego dzieciństwa, zaczynającego się od ukończenia niemowlęstwa; 7 lat skończonych — to początek drugiego dzieciństwa, trwającego do lat 10 — 11-tu, to znaczy do wieku przejściowego, który bezpośrednio poprzedza dojrzałość płciową. Pamiętać jednak należy o tem, że charakterystyki poszczególnych faz rozwojowych opierają się na dłuższych kilkoletnich okresach życia; mówiąc zatem o różnicach pomiędzy okresem I-go i II-go dzieciństwa, nie tyle mamy na myśli z jednej strony 6-letnie — z drugiej 7-letnie dzieci, ile raczej z jednej — dzieci 4, 5-letnie, z drugiej — 9 — 10-letnie.

W życiu osobnika żaden okres nie kończy się jak zatrzaśnięcie drzwi, poza któremi coś zostało raptownie nazawsze oddzielone, podczas gdy z drugiej ich strony zaczęło się coś zupełnie nowego; w rozwoju osobnika, tak, jak w życiu społeczeństw przeszłość tkwi jeszcze w teraźniejszości, przejawia się w przyzwyczajeniach, w nabytych strukturach psychicznych o różnym stopniu sprawności, w życiu uczuciowym, zorganizowanym i skupionem dokoła pewnych, dostępnych dla ogólnego poziomu duchowego, ośrodków, w dążeniach, dla których osiągnięte zostały dostępne formy realizacji. W gruncie rzeczy zatem przeciętne dziecko 7-mioletnie daleko bardziej zbliżone jest do typu I-go dzieciństwa, niż do typu II-go dzieciństwa, w które zaledwie wkracza, a tkwi jeszcze głęboko w tej strukturze psychicznej, która się stopniowo wytworzyła w ciągu kilku poprzednich lat życia. Przytem (mówiąc o typie ogólnym na każdym niemal kroku zetknijemy się z zastrzeżeniami, dotyczącymi różnic) pamiętać należy, że owe 7 lat życia to słup graniczny ruchomy, który dla poszczególnych osobników przesuwac się może w jedną lub drugą stronę — znacząc przyspieszone lub opóźnione indywidualnie tempo rozwoju; data

kalendarzowa, którą przepisujemy z metryki dziecka przy zapisie do szkoły, wskazująca, że dziecko „dojrzało” do obowiązku szkolnego, jest wskaźnikiem sumarycznym, który w prawodawstwie szkolnym różnych państw został przyjęty z różnych względów, nie wyłącznie psychologicznych, podobnie, jak układ programów nauki szkolnej nie liczy się wyłącznie z wymaganiami psychologii, a nawet liczy się z nimi w słabym tylko stopniu.

Pozostawmy na boku te różnice indywidualne w tempie rozwoju i powróćmy do charakterystyki 7-mioletniego dziecka. Stwierdziliśmy więc, że jest ono w swej strukturze psychicznej bliższe, jako typ, okresowi pierwszego, niż drugiego dzieciństwa. Wciągu kilku poprzednich lat życia dziecko opanowało kilka ważnych funkcji: nauczyło się chodzić, mówić, i wrosło w swój dziecięcy świat; w świat zabawy, w której znajdują ujęcie i zaspokojenie rozliczne tendencje i popędy: oprócz popędu do zabawy, popęd do ruchu, tendencja do naśladownictwa, popęd twórczy, władczy, opiekuńczy. Świat dorosłych z ich interesami, dążeniami, potrzebami jest jeszcze dla dziecka 7-mioletniego obcy i daleki; jako dowód posłużyć może sposób ustosunkowania się dziecka w tym wieku do takich wydarzeń w rodzinie, jak choroba, śmierć, zmiany w położeniu materialnym. Od wszystkich tego rodzaju wydarzeń dziecko albo szybko się odwraca, co przez dorosłych oceniane bywa jako objaw nieczułości i egoizmu, albo wyciąga z tych zdarzeń sens dla siebie dostępny: znajduje okazję do odegrania jakiejś roli, która wydaje mu się ważną, podnosi dziecko w jego własnym mniemaniu, albo wreszcie czerpie z nich materiał do zabawy¹⁾. Psycholog genewski dr. J. Piaget²⁾, który przeprowadził obszerne studia nad myśleniem dziecka nazwał okres I-go dzieciństwa okresem egocentryzmu, który objawia się w mowie i myśleniu dziecka. Egocentryzm ten nie ogranicza się jednak do tych dwu dziedzin życia psychicznego, lecz w nich się poprostu wyraża jako wynik ustosunkowania się dziecka do świata i ludzi, ogólnego dziecięcego nastawienia psychicznego. Egocentryzm polega na naiwnym przekonaniu, że własne „ja” jest ośrodkiem i miarą wszystkich spraw i zjawisk; jest prymitywnym poglądem, którego analogię odnaleźć można np. w dawnym poglądzie ludzi na budowę wszechświata, kiedy panowało przekonanie, że ziemia jest centrum świata.

Nie można tutaj wdawać się w dociekania przyczyn dziecięcego egocentryzmu, składa się na niego zapewne sporo przyczyn; poprzestać musimy na stwierdzeniu faktu, na podkreśleniu tej charakterystycznej cechy psychiki dziecka w pierwszym okresie dzieciństwa. Dziecko 7-mioletnie, znajdujące się jakby na progu drugiej, względnie trzeciej, fazy rozwojowej (I-sza niemowlęstwo), tkwi jeszcze głęboko w egocentryzmie, w swoim własnym świecie ukształtowanym na miarę potrzeb dziecka, jego dążeń, jego popędów. Świat ten wypełniony jest różnorodnymi czynnościami, które nazywamy zabawą, a czynności te mają niewątpliwie bardzo ważne biologiczne i psychologiczne znaczenie; świata tego dziecko usilnie strzeże i dopuszcza do niego dorosłych tylko wówczas, gdy zdobędą sobie zaufanie. (Któż z nas w dzieciństwie nie przerywał zabawy w momencie, gdy intruz — człowiek dorosły — niespodziewanie wkraczał na

1) Porównaj „Nasza szkapka” Konopnickiej.

2) Porów. sprawozdanie w 5-tym Nr. „Pracy Szkolnej”, roku bież.

„nasze terytorjum“?). Tylko wprawne oko obserwatora, albo wspomnienia własnego dzieciństwa uchylają rąbek zasłony, która dzieli świat dorosłych od świata dziecka. Mało też jest bardzo ludzi dorosłych, którzy mają zrozumienie dla dziecięcego świata zabawy, ponieważ wspomnienia dzieciństwa, pogrzebane w podświadomości, w aktywnym, praktycznym życiu dorosłego człowieka szczupłe bardzo zajmują miejsce.

Jeżeli egocentryzm dziecięcy jest wyrazem ogólnego nastawienia umysłu, zabawa stanowi ujęcie dla dążeń i aktywności, to życie uczuciowe skupia się w normalnych warunkach około rodziny. Pierwsze miejsce zajmuje matka, nawet jeśli nie jest najlepszą matką. Wprawdzie przekonanie o wszechmocy rodziców, charakteryzujące okres niemowlęstwa, w wieku lat 7-miu znacznie już osłabło, pozostawiło jednak ślady silniejsze lub słabsze, zależnie od warunków rodzinnego życia. W każdym razie dziecko wstępujące do szkoły, o ile nie jest sierotą wychowaną w przytułku, przynosi z sobą silne poczucie przynależności do tej grupy społecznej, którą nazywamy rodziną. Należy się z tem poważnie liczyć; że: „mój tatuś“, „moja mamusia“ „u nas w domu“ są to wyrazy przepojone dla dziecka tysiącem uczuć o bardzo różnej skali, ale zawsze o silnym napięciu.

Do ludzi dorosłych dziecko stosunkuje się niezbyt ufnie (stopień ufności zależny jest od doświadczeń osobistych), ale przynosi na nich część wiary w niektóre zalety rodziców, którzy też są przecież dorośli; a więc uznanie dla siły fizycznej, dla większej udołności życiowej, dla umiejętności wykonania wielu rzeczy, których dziecko wykonać nie umie. W tym okresie życia dzieci są jeszcze bardzo sugestywne, mają tendencję do ulegania dorosłym (nie mówiąc o odchyleniach indywidualnych), ponieważ przez szereg lat wyrobiły sobie w tym kierunku przyzwyczajenia; 7-mioletnie dzieci, wstępując do szkoły, stanowią zatem naogół materiał łatwy do opanowania, nie są nastawione opornie w stosunku do nauczyciela, który budzi w nich raczej respekt lub obawę, niż chęć przeciwstawiania się.

Z takim więc ogólnym kapitałem duchowym dziecko 7-mioletnie wstępuje — a raczej oddane jest — do szkoły: egocentryzm, wrośnięcie w dziecięcy świat zabawy, życie uczuciowe skupione dokoła rodziny i domu, niejasne poczucie nieufności i respektu dla dorosłych. Koledzy-towarzysze nie budzą jeszcze specjalnego zainteresowania, gdyż dziecko zna zazwyczaj rówieśników z zabaw wspólnych, a nowe formy współżycia, narzucone przez szkolne konieczności, są mu zupełnie nieznanymi; dążenie do współżycia z rówieśnikami w tym wieku wynikać może z wyjątkowych warunków, np. z opowiadań starszego rodzeństwa, albo z silnego popędu towarzyskiego, który nie znalazł zaspokojenia na drodze wspólnej zabawy z rówieśnikami lub na drodze swobodnego z nimi współżycia.

Zjawia się obecnie ważne pytanie, czy wobec takiego stanu rzeczy dziecko 7-mioletnie chętnie idzie do szkoły.

Przeprowadzenie jakiegokolwiek statystyki, oświetlającej to zagadnienie byłoby rzeczą bardzo trudną, która zresztą nawet w postaci próby nie została dotąd zrobiona, poprzestać więc musimy na bardzo ogólnych obserwacjach.

Jest niewątpliwie pewien, może nawet dość liczny odsetek dzieci

7-mioletnich, które z najrozmaitszych powodów chętnie idą do szkoły¹⁾. Znaczna większość idzie do szkoły, ulegając biernie konieczności, upodabniając się pod tym względem do starszego rodzeństwa, do innych znanych dzieci; dziecko idzie do szkoły, ponieważ jest już nastawione na tę zmianę w życiu, ponieważ od dłuższego czasu już się o tem w domu mówiło. Byłoby może nawet trochę upokorzone, gdyby nie poszło — skoro „wszystkie dzieci idą”. Idzie zatem do szkoły potrosze tak, jak idzie np. do szczepienia ospy, z dziwną mieszaniną uczuć ciekawości, niepokoju i dominującego poczucia własnej ważności. Dziecięcy egocentryzm sprawia, że dziecko, idąc do szkoły, zajęte jest głównie myślą o sobie samym w tej nowej roli ucznia: nowe buty, nowa czapka lub fartuszek, teczka, piórniki, elementarz z obrazkami (może pierwsza w życiu książka w ręku dziecka!) — oto przedmioty, na których skupia się uwaga dziecka.

Wreszcie jest również i taki — trudny do określenia nawet w przybliżeniu — odsetek dzieci, które idą do szkoły z niechęcią. Rzecz prosta, że należą tu przede wszystkim dzieci, które były straszone szkołą, poza niemi jednak (stwierdzić to trzeba, mimo możliwego oburzenia czytelników) — zaliczyć tu wypadnie dzieci, wyposażone przez naturę w bogate życie duchowe. Ze światem duchowym dziecka jest bowiem tak, jak ze światem duchowym dorosłego człowieka: życie psychiczne osobnika bywa albo bujne, bogate, barwne, intensywne, albo nikłe, szare, ubogie, słabo pulsujące. Ludzie obdarzeni zdolnością wytwarzania bogatego życia duchowego, odznaczają się też wyższym stopniem samowystarczalności — o ille może być mowa o samowystarczalności w życiu duchowym współczesnego kulturalnego człowieka. Dziecko o bogatym duchowym potrafi z otaczającego je świata przedmiotów i zjawisk zebrać materiały i przetworzyć go w swoisty sposób, nie dąży zatem samorzutnie do szkoły, gdyż bogactwo przeżyć, wynikających bezpośrednio z jego zainteresowań, dostępnych i zespolonych z całością struktury duchowej, nasycą je całkowicie — zwłaszcza wówczas, gdy dziecko otoczone jest dobroczynnym wpływem wychowawczym rodziny, rozumiejącej świat dziecka i jego życie duchowe. Tak, czy inaczej, chętnie, biernie czy niechętnie dziecko 7-mioletnie wkracza do szkoły, i oto nauczyciel ma przed sobą gromadkę 7-miolatków, dla których rzekomo coś się w życiu skończyło, coś nowego się zaczęło: zaczęła się dojrzałość do obowiązku szkolnego, to znaczy do nowego regulaminu życia: do ранnego wstawania, dalszej lub bliższej wędrówki do szkoły, spokojnego wysiadania w ławkach ze skupioną uwagą, do pamięciowego i technicznego opanowania umiejętności czytania, pisania, rachowania, do zgodnego współżycia w gromadzie rówieśników.

Ogólne podobieństwa łączące tę gromadkę zostały już pokrótce omówione, a zewnętrzne objawy głównego podobieństwa łatwo w życiu szkolnym zauważyć: to przyniesiona w kieszeni do szkoły ulubiona jakaś zabawka, przedmiot „z innego świata”, z którym tak trudno się rozstać: małe laleczka, ołowiany żołnierz, kulka szklana, celuloidowa kaczuszka, kilka kaszłanów (które właściwie są krowami) i tym podobne przedmioty, ukradkiem oglądane pod ławką, przedmioty często odbierane

¹⁾ Charakterystyczne są pod tym względem wspomnienia Jakuba Wojciechowskiego w jego autobiografii.

dzieciom, ponieważ przeszkadzają skupieniu uwagi, tak potrzebnej przy analizie wyrazu, przy „wybrzmiewaniu dźwięków”, przy monografii liczb, i innych poważnych szkolnych czynnościach, do których — jak świadczy metryka — dziecko „już dojrzało”. Ale nawet wówczas, gdy niema tak namacalnych i widomych dowodów związku dziecka z jego własnym światem, możemy być pewni, że świat ten istnieje w jakimś zakątku domu rodzinnego, na podwórku, czy w ogrodzie, że idąc do szkoły nasi uczniowie i uczennice oderwali się od tego świata, że po powrocie ze szkoły spieszenie do niego powrócą — bo są dziećmi.

Przechodząc do różnic między uczniami i uczenicami pierwszych oddziałów, należałoby zacząć od wyodrębnienia grup społecznych i ich charakterystyki. Niestety, w tej dziedzinie nic prawie dotąd nie zdziałano, nauka niewiele, albo nic prawie niema do powiedzenia, są tylko wrażenia, spostrzeżenia gromadzone przygodnie i nieusystematyzowane.

Sama kwestja podziału na grupy społeczne, pozornie prosta, przedstawia jednak duże trudności ze względu na przemieszanie grup, zamieszkujących to samo terytorjum i krzyżujące się zasady klasyfikacji. Zwykło się wyróżniać sumarycznie dzieci sfer zamożnych i biednych — a więc zasadą klasyfikacji jest w tym wypadku czynnik ekonomiczny — oraz dzieci wiejskie i miejskie — zasadą klasyfikacji jest środowisko przyrodniczo-społeczne.

Ale czynnik ekonomiczny jest bardzo elastyczny, jego skala od bogactwa do nędzy bardzo jest rozciąglą, a konsekwencje wychowawcze na każdym stopniu tej skali są inne; pozatem obie zasady powyższej klasyfikacji krzyżują się: nędza wiejska i nędza miejska pod pewnemi względami upodabniają się do siebie, tak jak upodabnia się miejska i wiejska zamożność. Jeśli weźmiemy jeszcze pod uwagę grupy narodowościowe i zawodowe otrzymamy w rezultacie zagadnienie niezwykle skomplikowane: liczba grup odrębnych bardzo wzrośnie, a jednocześnie zmaleją różnice i przemieszają się cechy.

Poprzestańmy na sumarycznem odróżnieniu dzieci miejskich i wiejskich. Szkoły powszechne wielkomijskie skupiają dzieci, pochodzące z różnych grup społecznych: dzieci robotników, rzemieślników, sklepikarzy, drobnych funkcjonariuszy i urzędników, i jak dotąd — wielki procent dzieci pracującej inteligencji.

Szkoły powszechne czysto wiejskie w okolicach rolniczych skupiają najbardziej jednolitą grupę, którą można nazwać grupą chłopską. Jednolitość ta nie jest oczywiście absolutną — i tu są różnice majątkowe, i tu są dzieci zamożnych gospodarzy, małorolnych i bezrolnych najmitów. Bądź co bądź jednolitość grupy szkolnej jest tu większa niż w mieście. Odgrywa tu również rolę czynnik etnograficzny: pomiędzy poszczególnemi grupami chłopskimi zachodzą różnice, które występują również i u dzieci. Znowu więc mówić wypadnie o dziecku chłopskiem „wogóle”.

Jak już wyżej zostało zaznaczone, nauka nie może się poszczycić bogatym dorobkiem w dziedzinie psychologii odrębnych grup ludzkich. Z charakteru pracy naukowej wynika, że skupia się ona w miastach, i to w wielkich miastach, materiału do badań poszukuje oczywiście w bliższem otoczeniu, więc wśród ludności miejskiej. To też bez przesady powiedzieć można, że psychologia dziecka czerpała swój dorobek prawie wyłącznie

z badań nad dzieckiem wielkomięjskim. Wszystkie np. testy inteligencji ułożone zostały na tym materiale i na podstawie tego materiału ustanowione zostały normy dla wieku, co sprawia, że testy te stają się nieprzydatne dla badań nad dzieckiem chłopskim, doprowadziłyby nas bowiem do wniosku pozbawionego sensu: ilorazy inteligencji dzieci wiejskich wypadłyby poniżej ustalonej normy, stwierdzałyby zatem brak normalnej inteligencji u wszystkich dzieci wiejskich. Różnic pomiędzy dziećmi miejskimi i wiejskimi nie możemy sprowadzić do różnic ilościowych, do różnic poziomu umysłowego. Nie można również sprowadzić ich do różnicy tempa rozwojowego i twierdzić, jakkolwiek pewne pozory zdają się za tem przemawiać, że dzieci wiejskie są w porównaniu z dziećmi miejskimi opóźnione w rozwoju. Znaczyłyby to bowiem, że są one bardziej dziećmi, niż ich wielkomięjscy rówieśnicy, że są od nich dziecinniejsze, tymczasem są dowody, że właśnie rzecz się ma odwrotnie: że dzieci chłopskie bywają często jakgdyby przedwcześnie postarzałe. To przedwczesne postarzenie, skrócenie okresu dzieciństwa, jest przede wszystkim wynikiem oddziaływania czynnika ekonomicznego: trudne położenie materialne rodziny bądź w mieście, bądź na wsi, wywołuje wciągnięcie dziecka w sferę trosk i kłopotów, zabiegów i pracy bądź zarobkowej, bądź pomocniczej, która ogranicza możliwości swobodnego wyzycia popędów, właściwych wiekowi dziecięcemu. Dzieci wiejskie są jednak w wyższym stopniu niż miejskie narażone na to niebezpieczeństwo z tego powodu, że rodzaj pracy rodzin chłopskich daleko jest dostępniejszy dla dziecka, niż rodzaj pracy zarobkowej rodzin, żyjących w miastach. Dlatego też w miastach, gdy ojciec i matka idą do pracy, dziecko pozostawione samo sobie w najgorszym wypadku bawi się na podwórku, a w najlepszym idzie do przedszkola; na wsi natomiast, matce pracującej w domu lub na polu ciągle jest potrzebne, jako pomoc: uzbierać gałęzi, narwać zielska, paść gęsi na łące, zapędzić kury do kurnika, zamieść izbę, uspić dziecko, zanieść ojcu podwieczorek w pole — oto niepełna lista czynności domowych, które dziecko wiejskie wykonywa w domu.

Specyficzna atmosfera życia wiejsko-chłopskiego od wczesnego dzieciństwa oddziałuje na dziecko i od wczesnego dzieciństwa kształtuje odmienną strukturę psychiczną. Powolne tempo życia wyrabia powolność reakcyj, jednostajność wrażeń i podobieństwo dnia do dnia wytwarza silne przyzwyczajenia, trudność nabywania nowych przyzwyczajzeń, oraz związaną z nią niechęć do zmian, ograniczone stosunki z ludźmi wytwarzają małowówność, trudność wyrażania się, atmosfera troski o zarobek — wytwarza praktyczność, utylitaryzm, cechujący stosunek do człowieka i stosunek do zwierząt.

Oto parę zaledwie posunięć pióra, które złożyć się miały na sylwetkę duchową dziecka chłopskiego. Pomimo, że jest ona niedokończona, a nawet zaledwie rozpoczęta, dalej szkicować jej nie będę, ze względu na sam cel tego artykułu. Jego cel bowiem jest ściśle określony: chodziło mianowicie o zwrócenie uwagi czytelników na różnorodność materiału uczniowskiego, z czem zwłaszcza w pierwszych oddziałach poważnie liczyć się musimy. Nauczycielstwo zresztą zdaje sobie z tego sprawę, dowodzi tego np. artykuł kol. Ostafińskiego, zamieszczony w Nr. 2-gim „Pracy Szkolnej”. Artykuł ten dowodzi jeszcze czegoś więcej: wskazuje mianowicie, że nauczycielstwo mogłoby wydatnie dopomóc w gromadzeniu materiałów i przyczynków, nadsyłając charakterystyki *grup uczniowskich*

ze szkół wiejskich. Gdyby takie zbiorowe charakterystyki nadsyłane były z różnych okolic Rzeczypospolitej, stanowiłyby z czasem przyczynek dla psychologii porównawczej dziecka wiejskiego różnych dzielnic.

Do pracy takiej zabrać się można dwojakim sposobem: albo przy pomocy kwestjonariusza, który w pewien sposób nastawia piszącego na zespół cech wybranych, albo bez takiego kierownictwa pisać można prosto charakterystyki odrębne, oparte na spostrzeżeniach, zgromadzonych w czasie dłuższego współżycia z dziećmi, i na znajomości środowiska. Redakcja „Pracy Szkolnej” nie wyrzeka się podania w przyszłości pewnych wskazówek, w tej czy innej postaci, których zadaniem byłoby ustalić wytyczne dla zbiorowej charakterystyki grup uczniowskich; na razie jednak zwracamy się z wezwaniem do Sz. Koleżanek i Kolegów, ażeby tytułem próby zechcieli nadsyłać charakterystyki swobodnie pisane. Materiał ten — zależnie od jego wartości i liczebności — będziemy albo drukowali w „Pracy Szkolnej”, albo będziemy go gromadzili, jako podstawę dla przyszłego kwestjonariusza lub syntetycznego opracowania. Redakcja prosi więc sendecznie swych czytelników o czynne poparcie jej zamierzeń, gdyż tylko przy wybitnym współdziałaniu nauczycielstwa praca tego rodzaju może ruszyć z martwego punktu.

RYTA GNUS.

AUDYCJE MUZYCZNE W SZKOLE.

Słuchanie muzyki staje się dziś nieodłączną częścią nauczania w szkole ogólnokształcącej, audycje muzyczne są już objęte nowym programem śpiewu w szkole powszechnej, począwszy od oddziału VI. Należy to uważać za bardzo ważny i szczęśliwy moment dla naszej kultury muzycznej w szkole. Bo i w rzeczy samej, cóż warte było nauczanie literatury bez czytania utworów poetów i prozaików, — przyrody bez pokazów i wycieczek? To samo jest z muzyką; gdy o niej mowa, trzeba ją przedstawić w żywych dźwiękach i nauczyć słuchać.

Szkoły w większych ośrodkach względnie łatwo mogą sobie poradzić z dostarczeniem dzieciom i młodzieży możliwości słuchania muzyki; poza specjalnymi audycjami szkolnymi, sposobność wrażeń muzycznych następuje często, a i samo urządzenie audycji w obrębie danej szkoły jest łatwiejsze ze względu na możliwość pozyskania sił fachowych i ze względu na lepszy bądź co bądź stan umuzykalnienia młodzieży. Ale, gdzieś w oddalonych punktach kraju, gdzie nieraz wogóle muzyka, instrument muzyczny jest dla dzieci jeszcze abstrakcją, gdzie nauczyciel nie rozporządza prawie niczem z tego zakresu i wprost z niczego musi stwarzać to, co chciałby zdobyć w swem dążeniu do podniesienia poziomu kulturalnego — tam sprawy takie, jak zorganizowanie wieczoru muzycznego dla szkoły, przedstawiają się jako dość zawiłe. To też właśnie artykuł niniejszy ma na celu głównie dopomóc nauczycielowi, pracującemu w warunkach trudniejszych. Przy dobrej woli, pomysłowości i przedsiębiorczości można czasem stworzyć wcale ładną rzecz i tam, gdzie napozór w otoczeniu nic nie współdziałała zamiarom artystycznym jednostki.

Przedewszystkiem należałoby rozszerzyć pojęcie słuchania muzyki i, niezależnie od momentów specjalnie przeznaczonych na to słuchanie, wyostrzyć spostrzegawczość muzyczną dzieci w warunkach życia codziennego. To znaczy: zainteresować je umiejętnie tą sprawą, tak, by zwracały uwagę na każdą muzykę, usłyszaną przygodnie, i potrafiły wyciągnąć stąd pewne korzyści dla swego umuzykalnienia. Wkońcu może je to zająć do tego stopnia, że same będą poszukiwały tych wrażeń. Niema chyba tak głuchoj miejscowości, gdzieby jednak nie rozbrzmiewała choć czasem jakakolwiek muzyka. Marsz przechodzącej orkiestry wojskowej, dźwięki gramofonu, czy fortepianu z czyjś mieszkania, organy lub śpiew w kościele, grajek wędrowny, śpiew chóralny jakiejś wycieczki — to bywa dziś mniej więcej wszędzie. Dzieci, nieświadomione muzycznie, mogą przechodzić koło tego biernie, to jest reagować o tyle, o ile wogóle reagują na coś, co wykracza nieco poza wrażenia codzienne. Mogą jednak i czynnie ustosunkować się do tych dźwięków — zależy to od nauczyciela, jeżeli potrafi on pogawędzić z nimi w odpowiedni sposób. Poprowadziłabym gawędkę w taki mniej więcej sposób: „Słyszeliście niedawno marsza, którego grała kapela wojskowa, przechodząc. Prawda, jaka to zupełnie inna muzyka, niż ta, którą słyszymy w niedzielę na organach? Wiecie co, poprosimy naszego organistę, żeby nam pozwolił przyjść na chór i zobaczyć, jak te organy grają”. „Obok tego domu, w którym mieszkają Władzio i Andzia jest gramofon i często gra, doskonale go słysząc z ulicy. Chciałbym, żeby niektórzy z was posłuchali uważnie nie raz, i nie dwa, jakie to melodie wygrywa ten gramofon, wesołe czy smutne, czy są krakowiaki i oberki; czy gra także melodie, których nie znacie i co możecie mi o nich opowiedzieć. Wreszcie możecie mi opowiedzieć wszystko, co chcecie o tej muzyce”. „W naszym miasteczku jest jedna pani, która gra na fortepianie, często ją słysząc. Czy widzieliście zbliżka fortepian? Kto widział, wie że ma on klawisze taksamo, jak organy, ale brzmienie jego jest zupełnie inne. Można wygrać na nim wszystko to, co śpiewamy w klasie. Opowiem wam trochę, jak jest zbudowany fortepian, w jaki sposób wydaje dźwięki, i tak samo opowiem wam o organach”. „Znacie skrzypce, bo przecież nieraz wam przygrywam na nich podczas lekcji. Zwróćcie uwagę: fortepian ma tyle klawiszy i strun, skrzypceczki mają tylko cztery struny, a przecież tyle dźwięków można wygrać na nich. Słuchajcie: gram game, potem jeszcze raz wyżej, i znowu raz wyżej”. „Słyszałem, że przyjadą tu harcerze na wycieczkę, napewno będą śpiewali; proszę was, postarajcie się posłuchać, co śpiewają, może coś z tych pieśni, które i my śpiewamy i opowiedźcie mi potem. Może też zauważycie, na ile głosów śpiewają — na jeden, czy na dwa”. Naturalnie, rozmowy podobne zastosuje nauczyciel do okoliczności, do wieku dzieci. Jeżeli chodzi o wyostrzenie słuchu, biorąc jako materiał dźwięki muzyczne w otoczeniu, pomysłów nie zbraknie; dostarczą tego materiału wszelkie trąbki, sygnały, dzwony, głosy ptaków śpiewających itp. Takie ujęcie nauczania śpiewu bezwarunkowo dopomoże nauczycielowi w jego lekcjach, nie tylko dlatego że słuch łatwiej się wyrobi, ale i dlatego, że naukę muzyki, której celowości dzieci najczęściej nie rozumieją, zwiąże z życiem.

Wartoby też zainteresować dzieci małym instrumencikiem — zabawką, niezmiernie taną i dostępną dla każdego. Są to zwykle cymbalki dziecięce o kilkunastu płytkach. Przyszło mi kiedyś na myśl zużytkować je w robocie przedszkolnej, pisałam o tem i mówiłam na wykład-

dach, wprowadziłam je do zajęć praktycznych w seminarjum. Instrument-cik oddaje usługi wychowawczyniom, dzieci umuzykalnia i cieszy. Dzieci, które już raz były u nas podczas ćwiczeń praktycznych uczenic i miały do czynienia z cymbałkami, dopominały się o nie i dopytywały, czy będą się bawiły w zgadywanie piosenek (tak nazywały po swojemu rozpoznawanie piosenek na ymbałkach). Jestem pewna, że działwie z I-go, II-go oddziału dużo korzyści i przyjemności przyniosłby ten prymitywny instrument-cik. Dobierałyby sobie piosenki, te które śpiewają, i inne; mogłyby czasem zaprezentować swoje granie w klasie przed nauczycielem. W tym wieku chwila zabawy, wplątana czasem w lekcję, jest jeszcze konieczną, tembardziej jeśli ta zabawa ułatwia opanowanie przedmiotu w sposób całkiem konkretny.

Przechodzę do właściwych audycji. Prawdę mówiąc, słuchanie muzyki rozpocząłabym daleko wcześniej, aniżeli w oddziale VI, choćby w II. I tam jest ono potrzebne, i tam będzie ono ważnym środkiem umuzykalniają-cym, przeprowadzonym w formie jaknajprzystępniejszej i tam można dzieci w ten sposób zainteresować i sprawić im wiele przyjemności. Wszystko zależy od właściwego ujęcia rzeczy.

Materiałem do tych „audycji” dziecięcych może być w tym wieku tylko piosenka, zwykła dziecięca piosenka, grana na skrzypcach, czy fortepianie, lub śpiewana. Nauczyciel zbierze dzieci najwyżej na pół godziny, przegra im i zaśpiewa pewną ilość znanych piosenek, wsuwając między nie i parę nieznanych (przewagę powinny mieć taneczne i żywe). Przed każdą piosenką musi być wyraźnie powiedziany jej tytuł. Potem powinna być małeńka dyskusja. Niech dzieci swobodnie wypowiedzą swoje wrażenia: co im się najwięcej podobało, jakich piosenek wolą słuchać, czy tych, które same umieją, czy tych, które im są nieznanne. Można by też polecić dzieciom napisanie tych wrażeń na karteczkach w takiej formie, jak sobie same chcą. Bardzo zabawna i ciekawa byłaby taka „ankieta”. Podobne słuchanie piosenek można powtórzyć parę razy w ciągu roku. W razie potrzeby mógłby nauczyciel dodawać pewne objaśnienia i pytania, właściwie tylko wtedy, gdyby dzieci wykazywały zbyt mało samorzutności. Na wszelkie wstępy i teoretyczne uzasadnienia jeszcze są za małe.

(D. n.).

L. BANDURA.

WYCHODŹTWO POLSKIE JAKO TEMAT POGADANEK SZKOLNYCH.

Olbrzymia liczba Polaków mieszka poza granicami naszego państwa, dochodzi ona do 7½ miliona dusz; z tego przypada na Stany Zjednoczone Ameryki 3 miliony, na Rosję blisko 2 miliony, na Niemcy przeszło 1 milion. Emigracja ta powiększa się z roku na rok, przecież wyjeżdża co-roczenie ¼ miliona młodych Polaków, szukających na obczyźnie chleba i pracy. Liczba naszej emigracji jest więc zbyt wysoka, by nad zagadnieniem wychodźstwa przejść do porządku dziennego. Były czasy, kiedy wy-

chodźcy wyjeżdżali bez opieki, zdani na łaskę lub niełaskę losu, a jednak posiadamy już na emigracji jednostki, które zdołały się wybić i odegrać wybitniejszą rolę. Dziś emigracja jest zorganizowana, pracuje nad sobą, pomaga sobie wzajemnie, posiada dziesiątki dzienników i banków, setki szkół polskich, tysiące bibliotek, posiada własne domy, które są ośrodkami ducha polskiego, a w chwilach krytycznych dla naszego państwa śpieszyła ofiarnie z pomocą finansową. Nie jest więc ta emigracja zupełnie bez znaczenia dla państwa i kultury, i zasługuje na to, by zainteresowało się nią społeczeństwo polskie w kraju. Zainteresowanie to zostało w szerokich masach rozbudzone, gdy na Powszechnej Wystawie Krajowej w Poznaniu emigracja wystąpiła z własnym pawilonem, aby pokazać dorobek swej pracy. Pawilon ten coprawda nie stał na dość wysokim poziomie, wykazał jednak w jak trudnych warunkach emigracja nasza żyje i co mimo to zdziałała. Zainteresowanie się wychodźstwem wzbudzi w nas poczucie, że narodowość nasza nie zamyka się w obrębie granic naszego państwa i mimo oddzielenia od pnia macierzystego jest jednym silnie spójnym tworzywem, któremu na imię: Naród polski.

Poczucie to należy wykrzesać i w dziecku. Tymczasem dziecko w wyjątkowych tylko wypadkach wie, że żyją Polacy na obczyźnie. Nie może zresztą wiedzieć o tem, bo nauka szkolna zupełnie pomija tematy emigracyjne. W najlepszym razie dziecko dowie się jeszcze o kolonjach polskich w Paranie, a przecież Polacy tamtejsi nie są jedyną, ani też najliczniejszą emigracją. Zachodzi więc konieczna potrzeba, aby pewne wiadomości o życiu naszej emigracji wpłciono do programu szkoły powszechnej.

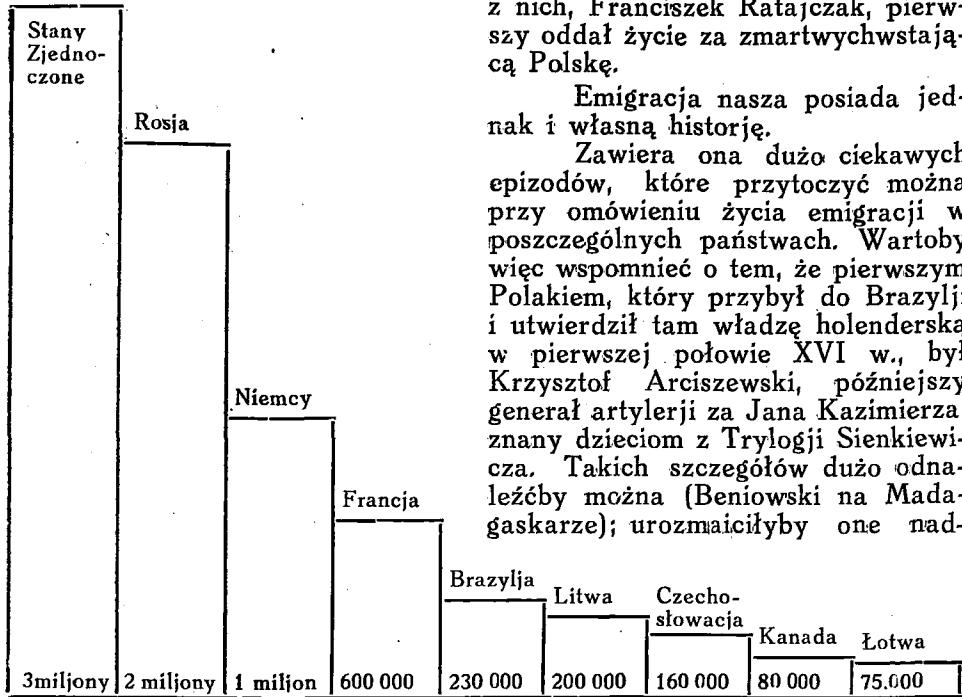
Przedmiotem, który się najwięcej do tego nadaje, jest nauka geografji, zwłaszcza jej część, omawiająca kraje europejskie i zamorskie. Przy omówieniu każdego kraju należałoby podać liczbę Polaków zamieszkujących go, ale nie ograniczać się tylko do liczby, lecz powiedzieć w jakich dziedzinach pracują, jak żyją, wskazać najgłówniejsze osiedla polskie. Nie będą też bez znaczenia takie szczegóły jak to, że polscy inżynierowie rozbudowali kolejnictwo w Rosji, że przemysł cukrowniczy na Ukrainie był w 90% polski, że największy browar we Włoszech posiada Polak, stąd też na każdym kroku spotyka się tam plakaty i nalepki „Birre Paszkowski”. To wszystko świadczy o siłach żywotnych narodu naszego, który w odmiennych aniżeli w kraju warunkach i w zgoła obcym środowisku umie sobie doskonale radzić, a nawet spełnia rolę cywilizacyjną. Należy też wspomnieć o poważnych polskich bibliotekach naukowych (Paryż, Rzym), które są ogniskiem nauki polskiej i świadczą u obcych o naszej kulturze. Przytem nie można pominąć nazwisk tak drogiej jak Marji Curie-Skłodowskiej, Ignacego Paderewskiego, prezydentów Narutowicza i Mościckiego byłych profesorów wyższych uczelni w Szwajcarji. Wielką pomocą w nauce o emigracji byłaby mapa, któraby odpowiednimi znakami wskazywała osiedla polskie na emigracji. Mamy coprawda mapy, wskazujące zawartość mineralną ziemi, ale mapy emigracyjnej napróżno szukalibyśmy w handlu księgarskim. Aby dokładnie zdać sobie sprawę z siły liczebnej naszej emigracji, liczby emigrantów w poszczególnych państwach, ich sposobu zarobkowania, można polecić dzieciom wykonanie grafikonów (Rys. 1 i 2).

Nauka historji również dostarczy sposobności do poruszania zdarzeń związanych z emigracją, o ile one przyczyniły się do ogólnego rozwoju historji narodu polskiego; zasługuje np. na omówienie działalność wielkiej emigracji we Francji po upadku powstania listopadowego, działalność Polaków w Szwajcarji podczas wielkiej wojny, zwłaszcza akcja ratunkowa dla

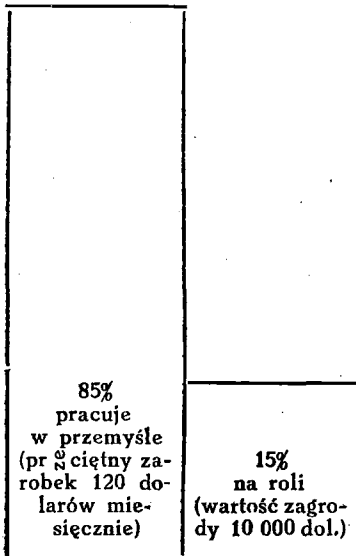
bezdolnych dzieci polskich, rozpoczęta przez Henryka Sienkiewicza. Wspomnieć też należy o udziale Polaków amerykańskich w ostatnich walkach o niepodległość, zwłaszcza w bojach armji Hallera. W powstaniu wielkopolskiem znów walczyło wielu reemigrantów z Westfalji, jeden z nich, Franciszek Ratajczak, pierwszy oddał życie za zmartwychwstającą Polskę.

Emigracja nasza posiada jednak i własną historję.

Zawiera ona dużo ciekawych epizodów, które przytoczyć można przy omówieniu życia emigracji w poszczególnych państwach. Warto więc wspomnieć o tem, że pierwszym Polakiem, który przybył do Brazylii i utwierdził tam władzę holenderską w pierwszej połowie XVI w., był Krzysztof Arciszewski, późniejszy generał artylerji za Jana Kazimierza, znany dzieciom z Trylogji Sienkiewicza. Takich szczegółów dużo odnaleźćby można (Beniowski na Madagaskarze); urozmaiciłyby one nad-



Rysunek 1. Liczba emigrantów polskich w różnych państwach.



Rys. 2. Polacy w Stanach Zjednoczonych.

zwyczaj lekcje, pobudzając zainteresowanie dzieci, a przede wszystkim urobiłyby to przekonanie, że Polak nie tylko w swoim kraju był zdolny do czynów wielkich.

Sposobność do omówienia zagadnień związanych z emigracją polską da i nauka języka polskiego. Lektura „Latarnika” dostarcza pod tym względem bardzo silnych wzruszeń. Skawiński jest symbolem wychodźcy polskiego, tułającego się po świecie i nieznającego opieki przedstawicielstw własnego państwa, a mimo tak trudnych warunków życiowych nie ztracił swej duszy narodowej. Można też dzieciom przeczytać niektóre urywki z „Pana Balcera w Brazylii” Marji Konopnickiej, a w bibliotece szkolnej konieczne znajdować się winny „Wspomnienia z Maripozy” i „Za chlebem” Sienkiewicza. Czytanie tych

pereł naszej literatury urobi w dziecku pojęcie o tej duchowej więzi, która łączy Polaków, mieszkających w najdalszych zakątkach globu ziemskiego. To powinno też być celem pogadanek o emigracji.

Szkoła polska winna dziecku polskiemu pomóc w zawarciu ściślejszego kontaktu z dziećmi polskimi na obczyźnie. Da się to uskutecznić przez nawiązanie korespondencji ze szkołkami polskimi na obczyźnie. Cały szereg szkół w Polsce prowadzi taką korespondencję^{*)}. Dzieci są tem nadzwyczaj zainteresowane, pisują liściki, oglądają na mapie jaką drogą liścik przywędrował, dopytują się o warunki życia na obcym terenie. Korespondencja taka zbliża je do siebie, a równocześnie kształci. Wślad za wysyłką listów idzie wymiana widokówek, okazów przyrodniczych (nasion, roślin zasuszonych), znaczków pocztowych, a rzeczy te mogą być przydatną pomocą pogładową w nauce szkolnej. Na emigracji wychodzą też pisma dla dzieci np. „Mały Polak w Niemczech” w Berlinie (Schlüter str. 57), „Polskie Pachole” w Lille (24, rue François - de - Badts). Sprowadzenie tych pism, względnie wymiana ich z innymi krajowemi, pozwoli dziecku polskiemu wnikać w zainteresowania jego rówieśników zagranicą. Wychodzi też w Polsce specjalne pismo poświęcone emigracji p. n. „Wieści z Polski”, wydawane przez Polskie Towarzystwo Emigracyjne w Warszawie. W piśmie tem znajdujemy cały szereg wiadomości i korespondencyj o życiu naszej emigracji. Pismo zasługuje na to, aby czytała je nietylko emigracja, ale aby się znalazło w bibliotekach szkolnych w Polsce, i w ten sposób stało się dostępne dla dzieci, mieszkających w kraju ojczystym.

Należy też dziecko polskie skłaniać do ofiarności na rzecz dzieci polskich na emigracji. Nie myślę o składkach pieniężnych, gdyż tych jest obecnie tak wiele, że można powątpiewać o ich wartości wychowawczej. W inny sposób mogą dzieci oddać wychodźcom wielką przysługę. Emigracja nasza ma bardzo wielkie potrzeby, zwłaszcza głód książki nadzwyczaj daje się odczuć. Czyż może być lepsze zakończenie lektury „Latarnika”, jak wysnucie wniosku, że można ostodzić ciężkie życie emigranta przez dostarczenie mu książki polskiej? Dzieci mogłyby zatem zebrać kilka przez siebie przeczytanych książek i wysłać je do organizacji emigracyjnych, które przydzieliłyby je polskim bibliotekom szkolnym.

W porze letniej znów dzięki energicznej pracy Związku Obrony Kresów Zachodnich organizuje się w całej Polsce kolonie letnie dla dzieci polskich z zagranicy. Korzystają z tych kolonij przedewszystkiem dzieci z Niemiec, ale w ostatnim roku można było zauważyć dzieci z Czechosłowacji, Francji, Łotwy. Wartoby pomyśleć o tem, by dzieci przyjezdne żyły nietylko w skupieniu izolowanem, ale miały też pewien kontakt z dziećmi miejscowemi. Takie zbliżenie przyczyniłoby się bardzo do pogłębienia uczucia wspólnej łączności narodu polskiego.

Szkoła tem lepiej zdoła wykonać swoje zadania, im większe zainteresowanie okaże społeczeństwo zagadnieniem emigracyjnem. Nie wystarczy tu urządzanie „Tygodnia emigranta”, ale należałoby akcję tę rozszerzyć i pogłębić. Brak nam odpowiedniej literatury o emigracji. Potrzebne są opracowania monograficzne z większych skupień emigracyjnych (Stany Zjednoczone, Brazylja, Francja, Niemcy i t. d.), które dałyby pogląd na ich historję, siłę liczebną, organizację, sposób życia i zarobkowania, życie

*) Nawiązanie korespondencji ułatwia redakcja „Płomyka”, która służy adresami.

kulturalne, znaczenie dla Polski *). Problem emigracji powinien znaleźć rozwiązanie i w literaturze pięknej. W tym kierunku Konopnicka i Sienkiewicz nie znaleźli naśladowców, pomijając powieść dla dzieci Marji Dąbrowskiej „Marcin Kozera”. Potrzebne są odczyty z przezroczami i filmy, które zilustrowałyby nam życie emigrantów. Bardzo wiele pod tym względem zrobili Niemcy, którzy założyli w Stuttgardzie specjalny instytut dla propagandy niemieczyny zagranicznej (Institut für das Auslanddeutschum). Przy wspólnym wysiłku społeczeństwa i szkoły dałoby się zatem wiele zrobić dla zacieśnienia więzów łączących emigrację z macierzą.

WANDA KONCZYŃSKA.

O WPROWADZENIE NAGRÓD DO SZKÓŁ.

Wiadomo dziś ogólnie, że młodzież szkolna po wojnie mniej zajmuje się nauką, niż sportami, że jej moralność i ideowość wiele pozostawiają do życzenia. Należałoby temu zaradzić, wyszukując taki sposób, któryby zareagował o tyle na dotychczasowe jej upodobania, iżby nauka narówni przynajmniej ze sportami stała się dla niej ponętna, a ziarno wiedzy uszlachetniało jej umysł i serce.

Jeśli jednak w sportach, które już dla samej swej istoty, jako ruch i zabawa, pociągają młodzież, wyznaczone są mimo to za mistrzostwo nagrody, to dla czego by i w pracy szkolnej, z natury już swej mniej pociągającej dla młodego wieku i dla wielu trudnej, nie miało także być nagród za mistrzostwo w poszczególnych przedmiotach? Naturalnie, mistrzostwo owo odpowiadałoby stopniowi nauki nagrodzonego zwycięzcy. Nagrody zaś w postaci książek musiałyby mieć taką wartość, żeby stanowiły przedmiot zdolny pobudzić młodzież do szlachetnej emulacji w zakresie nauki. Im klasa wyższa, tem i wartość książki większa.

Takby się sprawa przedstawiała co do przyczyn dawania nagród odnośnie do szkół wogóle. Co zaś dotyczy szkół powszechnych, to przybędzie jeszcze i inny powód, równie ważny, jak i poprzednie.

Młodzież tych szkół czy to po wsiach, miasteczkach, czy po miastach, w przeważającej swej liczbie należy do warstw, w której książka jest rzadkością, białym krukiem. Dziecko z takiego środowiska, zapytane, czemu zapomniało podczas wywcześniejszych letnich czytać, odpowie, że nie miało na czem się ćwiczyć. Książki szkolne, pożyczane na czas trwania nauki, musiało oddać przed rozdaniem świadectw, w domu zaś książki żadnej niema, bo niema też i gazety. Pożyczyć nie ma skąd, bo jego koledzy-sąsiedzi tak są zasobni w nie, jak i no, biblioteki szkolne zamknięte, co zaś do bibliotek publicznych, dostępnych każdemu, to nietylko niema ich po miasteczkach, ale i po miastach tak wielkich, jak Kraków. Cóż więc robi podczas wakacyj? Spędza czas bezmyślnie lub na niesfornych wybrykach, bo nie ma skąd czerpać pobudek do zajęć lepszych, szlachetniejszych.

*) Instytut Socjologiczny w Poznaniu wydał 1924 r. Władysława Berkana „Życiorys własny”, zawierający momenty z życia Polaków w Berlinie. Charakter pracy jest subiektywny, co już z samego tytułu wynika, nie odpowiada więc zupełnie powyższym wymaganiom, jest jednak ciekawym dokumentem wyrobienia się robotnika polskiego na obczyźnie.

Książka, z którą ma rzadko do czynienia, jest mu obcą, obojętną, nie zna jej wartości, nie nauczy się jej szanować, nie stanemu się też towarzyszką życia, bo nie zaprzyjaźni się z nią, nie przyzwyczai się do niej tak, jak dziecko w domu zamożniejszym, gdzie mu ją rodzice podsuwają umiejętnie, aby właśnie przez przyzwyczajenie stała mu się potrzebną, „drugą naturą”. Jeśli zaś wpadnie mu do ręki, to chyba książka zła, bo te, jako tańsze, są łatwiej tym warstwom dostępne, tem więcej, że są im podsuwane przez nieuczciwych przedsiębiorców. Nasycić więc te warstwy ubogie dobrą książką jest najpilniejszą potrzebą obecnej chwili. Dziecko, mając wtedy do czynienia częściej z książką, polubi ją i nie będzie odtąd obojętnym i dla nauki w szkole, tem więcej zaś, gdy za pilną naukę spodziewać się będzie nagrody w postaci zajmującej książki, którą podczas wakacji będzie czytał sam lub pożyczy koledze na wymianę. Dążyć zatem musimy do usunięcia głodu książki, który jest w tych warstwach główną przyczyną niedoceniań wartości książki i dziennika w życiu prostego nawet człowieka.

W jaki sposób powinny być tedy rozdzielane nagrody młodzieży, aby wyżej wskazanym zadaniom odpowiedziały? Postępowanie musiałoby tu być inne, niż dotychczas nam znane, t. j. obdarzanie dziecka książką, gdy ze wszystkich przedmiotów otrzyma „bardzo dobrze”. Dzieci, które do takich wyników przychodzą, przeważnie należą do rodzin zamożnych, gdzie mają pomoc i opiekę baczną. W klasie na 45 uczniów jest takich uczniów zwykle trzech do pięciu. Nagradzanie tym sposobem nie budzi emulacji, bo nie łatwo jest uzyskać ze wszystkich przedmiotów postępowanie najlepsze; nie osiągnie się też przy takim rozdawaniu nagród i drugiego celu, t. j. udostępnienia większej ilości dzieciom nabycia książek przez nagrodę.

Z pomocą w tym wypadku przychodzi inne zagadnienie współczesnej pedagogii. Chodzi w niem o to, aby uzdolnienia i upodobania dzieci do poszczególnych przedmiotów pielęgnować, zachętą wzmacniać, utrwalać, aby doprowadzić do wczesnego i świadomego doskonalenia się w nich i specjalizowania. To zaś osiągnąć można przez nagrody udzielane za bardzo dobry postęp z poszczególnego przedmiotu i to tylko wtedy naturalnie, gdy zamiłowaniem i uzdolnieniem wyróżnia się uczeń wybitnie z pośród innych. Takich wybrańców z „każdego przedmiotu” mogłoby w jednym oddziale najwyżej być trzech. Ze zaś tych przedmiotów jest 10 i więcej, zatem nagród na oddział wypadnie 20 — 30. Jest to już pożądana liczba.

Ponieważ za każdy, pojedynczy przedmiot można dostać nagrodę, zatem i udostępnienie nagród jest wielkie. Prawie każde dziecko, choćby i niezbyt bujnie rozwinięte, ma jednak jakieś sobie właściwe uzdolnienie i upodobanie, a zatem i o książkę ubiegać się zechce. Uczniowie zdolniejsi i pilniejsi mogą się kusić o otrzymanie dwu, trzech i czterech książek. Przy wymaganiach jednak wysokich, jakie muszą być przy takim rozdawaniu nagród stawiane, jeden uczeń nie może dostać więcej niż cztery książki.

Jak wpłynie na klasę takie rozdawnictwo? Pobudzi wszystkich do pracy, podniesie poziom nauki. Młodzież dowie się, jakie wyniki daje usilna praca w jednym kierunku, a zarazem, jak wiele tej pracy trzeba włożyć, aby dojść do owej zalecanej im i osiągalnej doskonałości. O nagrodę choćby za jeden przedmiot pokusi się prawie każdy, osiągnie kilku.

Lecz ta praca usilna choćby w jednym tylko wybranym przedmiocie, rozwinięta w umyśle nawet słabsze, a tem samem i usposobi do lepszej i wydawniejszej pracy w innych przedmiotach.

Trzydzieści książek w jednej klasie, to 200 do 300 książek, rozdanych w środowisku jednej szkoły. Że zaś sobie dzieci książki stale pożyczają, zastąpi to i wcale zasobną bibliotekę szkolną, tem więcej, że książki te będą sobie nawzajem pożyczane podczas wakacji, t. j. w czasie, kiedy biblioteka szkolna jest zamknięta.

A co za radość dla dzieci, wychodzących po rocznej, sumiennej pracy z trzema lub czterema pięknymi książkami. Widziałam te szczęśliwe, uśmiechnięte twarzyczki we Francji i Szwajcarii i nigdy ich nie zapomnę! Było to jeszcze przed wojną. Radość i ból zarazem wtedy mię przejmowały. Radość z radości tych dzieci, ból, że nasza młodzież polska takich pobudek do pracy niema, ani nie zna.

A przecież 10 lat najcięższych po wojnie już minęło. Nie jest jeszcze dobrze, ale też nie jest znowu i źle. Damy sobie radę, byle „umieć chcieć”. Na państwo liczyć nie możemy, bo tak obecnie jest i w innych krajach, gdyż są ważniejsze zadania od tych do spełnienia. Samopomoc wiele jednak może! Wspólnymi siłami zdziałać można wiele, choćby to najskromniejsze były datki. Osoby samotne najpierw zapewne przyjdą z pomocą przez dobrowolne opodatkowanie się kilku, kilkunastu lub więcej złotych rocznie. Można wierzyć, że większość rodzin nie odmówi jednego zł. lub 50 gr. raz na rok w czasie „tygodnia nagród”, która to zbiórka powinna w społeczeństwie naszym zdobyć sobie takie samo uprzywilejowanie, jak dzień 3 maja dla T. S. L. Komitety rodzicielskie też zapewne nie pozostaną bezczynne, a i wiele instytucyj, znanych z ofiarności na cele społeczne, jak: Kasy Oszczędności, Banki, Teatry, pomocy nie odmówią. Wszystkie kina choć jedno pełne przedstawienie rocznie powinny dać na ten cel! Od każdej zaś szklanki piwa, kieliszka czy flaszki jakiegokolwiek trunku należy się tej sprawie 2 — 10 groszy opodatkowania! Pieniądze, ściągane w ten lub ów sposób, składaneby były na czek bankowy i szły do rozporządzenia Ministerstwa W. R. i O. P., ono zaś rozdzielałoby je między Kuratorja.

Wielkie zapotrzebowanie książki wywoła jej potanieńnię, bo wielkie nakłady zawsze wypadają taniej, niż małe, a ożywiony ruch księgarski, tak bardzo nam dla spraw szkolnych potrzebny, spowoduje zwolna i rozwój tych gałęzi przemysłowych, które z nim są związane: piernictwo, introliatornie i t. p. Od zrozumienia zatem i poparcia tej sprawy przez samo Nauczycielstwo zależy wiele. Mniemam, że oddałoby ono wielką usługę tej sprawie, tak ideowo bliskiej zadaniom nauczycielskim, gdyby pierwsze opodatkowało się 1 zł. na ten cel np. w dniu 1 czerwca. Fundusz ten stanowiłby pierwszy kapitał zakładowy, a dowodząc obywatelskiego poczucia w Nauczycielstwie, musiałby mu zyskać ogólne uznanie, a zarazem pociągnąłby i naśladownictwo. Że zaś dotąd Nauczycielstwo wydawało tylko na swoje cele, a nie wystąpiło jeszcze z żadnym projektem ani ofiarą na rzecz szkoły, zatem gdy cel tak ważny, niechże się od tego daru nie wymawia, bo tem oddziała silnie na ogół i pociągnie do ofiarności.

MIĘDZYNARODOWA WYSTAWA KSIĄŻEK DLA DZIECI

I MIĘDZYNARODOWE BIURO WYCHOWANIA W GENEWIE

Wystawa książek dla dzieci, urządzona staraniem Międzynarodowego Biura Wychowania w Genewie w roku zeszłym nie była czasowym tylko pokazem książek i czasopism dla dzieci, nadesłanych tu z najrozmaitszych ośrodków kulturalnych obu półkul świata. Wystawa ta została wcielona do wielkiej biblioteki pedagogicznej, mieszczącej się w gmachu Międzynarodowego Biura Wychowania.

Chcąc mówić o wystawie, należy przedewszystkiem rozpatrzyć się w działalności samego Biura.

Międzynarodowe Biuro Wychowania zostało założone w roku 1926 przy Instytucie imienia Rousseau'a. Przejęło ono dział informacyjny Międzynarodowego Biura Szkół Nowych, założonego w roku 1899 przez Adolfa Ferrière'a, oraz archiwa Międzynarodowego Biura Wychowania Moralnego w Hadze. Oprócz tego Międzynarodowe Biuro Wychowania jest w ciągłym kontakcie z całym szeregiem instytucyj, pracujących przy Lidze Narodów, i z Komitetem Międzynarodowych Stowarzyszeń w Paryżu, mającym tam wspólną siedzibę przy Instytucie Współpracy Intelktualnej. (Institut de Coopération intellectuelle).

Mając w swym programie jak najdalej idący rozwój stosunków międzynarodowych w dziedzinie pedagogicznej, Biuro to opiera swą działalność na trzech zasadniczych punktach: 1) dziale informacyjnym, 2) badaniach naukowych i 3) koordynacji w pracy.

Dział informacyjny. Wszystko, cokolwiek dotyczy szkolnictwa elementarnego i średniego, zarówno prywatnego, jak i publicznego, jest zcentralizowane w dziale informacyjnym Biura.

Środkami informacyjnymi są wiadomości i dokumenty dostarczane przez najrozmaitsze ośrodki wychowawcze, korespondencja prywatna i wywiady osób kompetentnych.

Badania naukowe Przez wprowadzenie do badań naukowych ankiet eksperymentalnych lub statystycznych M. B. W. budzi coraz intensywniejsze zainteresowanie się problematami naukowymi w dziedzinie psychologii dziecka, pedagogiki i dydaktyki, nie tylko w kraju, lecz również w ośrodkach kulturalnych najbardziej nawet odległych od Szwajcarii — w Chinach, Japonji, Kanadzie, Stanach Zjednoczonych i t. d.

Koordynacja. M. B. W. stara się skoordynować wysiłki najrozmaitszych instytucyj, pracujących na polu pedagogicznym lub w pokrewnych dziedzinach.

M. B. W. przejęte pacyfistycznym duchem Ligi Narodów, przestrzega absolutnej neutralności zarówno z punktu widzenia narodowościowego, politycznego, jak i religijnego. Pracuje zupełnie obiektywnie i ściśle naukowo, nie propaguje jednego jakiegos systemu nauczania, przeciwnie, daje zupełną swobodę wypowiedzenia się wszystkim, pragnącym zabrać głos czy to na łamach kwartalnika „Bulletin trimestriel”, czy też na urządzanych konferencjach, kongresach pedagogicznych (Congrès des Maîtres secondaires et Journées éducatives de l'Union Internationale des associations pour la Société des Nations, Genève 1927), zebraniach i t. d.

M. B. W. jest przytem w kontakcie z wszystkimi Ministerstwami Oświecenia Publicznego, a prowadząc jednocześnie rozległą korespondencję z wybitnymi jednostkami, pracującymi na polu pedagogicznym, ogniскуje w tej dziedzinie bardzo ciekawy materiał eksperymentalno-naukowy.

„Bulletin trimestriel” — kwartalnik, redagowany przez Biuro, zamieszcza prace naukowe, przesyłane tu z najrozmaitszych zakątków świata. Prace te później częściowo lub całkowicie przedrukowują przeglądy pedagogiczne, wychodzące w siedmiu językach.

M. B. W. drukuje w „Bulletin trimestriel” sprawozdania oparte na podstawie zebranych ankiet, dzieli się z czytelnikami wiadomościami bibliograficznymi, urządza wystawy, starając się w ten sposób złączyć w jeden węzeł ideowy rozsiane placówki pedagogiczno-społeczne.

Podobnie, jak Liga Narodów, M. B. W. niejednokrotnie wysuwała problem rozbudzenia w umysłach młodzieży dążenia do współpracy międzynarodowej w duchu pacyfistycznym.

W roku 1928 powstał projekt urządzenia międzynarodowej wystawy książek dla dzieci w Genewie. Projekt ten wyłonił się z dyskusji wywołanej propozycją p. Stokowskiej z Filadelfji opracowania specjalnego dzieła dla młodzieży w celu sugerowania idei współpracy międzynarodowej.

M. B. W. zadecydowało za zgodą p. Stokowskiej, która na ten cel przeznaczyła 2000 dolarów skorzystać z kongresu wszechświatowej Federacji Towarzystw Pedagogicznych, który się odbył w roku ubiegłym w Genewie, i urządzić jednocześnie międzynarodową wystawę książki dla dzieci.

Zastanawiano się nasamprzód, czy literatura dziecięca jest międzynarodowa?

Na podstawie olbrzymiej ilości tłumaczeń tego odłamu literatury, który liczebnie przewyższa wszystkie inne, oraz na podstawie przyznania niektórym utworom specjalnie dla dzieci pisany wartości klasycznej (np. *Robinsonowi Kruzoe*, który we wszystkich krajach znalazł naśladowców), skonstatowano, że literatura dziecięca jest par excellence międzynarodowa.

Aby zainteresować, mającą się odbyć międzynarodową wystawę książek dla dzieci, jak najróżnorodniejsze ośrodki kulturalno-pedagogiczno-społeczne, M. B. W. poczęło w prasie pedagogicznej publikować specjalne artykuły propagandowe i nawiązało dzięki niestrudzonej energii sekretarki M. B. W. p. Marji Butts, — stosunki z wybitnymi jednostkami, pracującymi na polu pedagogicznym i interesującymi się literaturą dziecięcą. W tym też celu p. Marja Butts, podobnie jak p. Jasmin Britton, przedstawicielka City School Library z Los Angeles, podróżując po Europie, zwiedziły najrozmaitsze instytucje pedagogiczne. Pierwsza w tym celu pojechała do Sztokholmu, Kopenhagi, Paryża i Medjolanu, p. Jasmin zwiedziła Austrię, Niemcy, Finlandję, Italię, Norwegję, Anglię i Szwecję. W pracy przygotowawczej przy urządzaniu wystawy, trwającej osiem miesięcy, bierze udział Instytut Pedagogiczny imienia Rousseau'a w Genewie w osobach 29 przedstawicieli różnych państw.

M. B. W. czerpało wiadomości z podróży, którą odbywali członkowie tej instytucji, z ankiet, korespondencji prywatnej i urządzanych w tym celu specjalnych „causeries”. Wszystkie te zebrane informacje stworzyły podstawy, które M. B. W. wyzyskało dla przeprowadzenia swej idei urządzenia międzynarodowej wystawy książek dla dzieci i opublikowania broszury p. t. „Literatura dziecięca a współpraca międzynarodowa”.

Broszurę zdobi okładka symboliczna, na której widnieje napis: „Ut

per juvenes ascendat mundus". Dwoje dzieci, chłopczyk i dziewczynka, unosząc się na końcach palców, z uśmiechem dźwigają kulę ziemską.

Broszura, poprzedzona wstępem Piotra Boveťa i Marji Butts (dyrektora i sekretarki M. B. W.), zawiera sprawozdanie p. Blanche Weber z prac związanych z organizacją wystawy oraz wykaz książek i czasopism.

Zatrzymując się nad problematami psychologicznymi, ściśle związanymi z zagadnieniem międzynarodowej literatury dla dzieci i młodzieży, M. B. W. wysunęło następujące zagadnienia, które należy rozstrzygnąć:

1) W jakim stopniu upodobania literackie dzieci zbiegają się z upodobaniami dorosłych?

2) Czy książki uważane za pożyteczną lekturę dla dzieci są chętnie przez dzieci czytane.

3) Czy forma literacka, styl, kompozycja książki odpowiada zmysłowi estetycznemu dzieci w tej samej mierze, co osób dorosłych?

4) Jakie są upodobania literackie każdej płci i wieku?

5) Czy można już w najmłodszym wieku dziecka określić zasadnicze indywidualne cechy jego upodobań literackich? Czy można wśród dzieci-czytelników odróżnić typy, któreby przypominały analogiczne typy czytelników, jakie prof. Rubakin ustalił wśród dorosłych, a zwłaszcza wśród ludu? (Introduction à la Psychologie bibliologique).

6) Jakie różnice i podobieństwa cechują dzieci odrębnej kultury i różnych krajów? Czy podobieństwa te dadzą się ująć w pewne cechy? W jakie mianowicie? Zgodność upodobań literackich dzieci co do niektórych dzieł klasycznych np. *Robinzona Kruzoe* dają odpowiedź twierdzącą.

M. B. W. pragnęłoby działalnością swą zacieśnić kontakt między wychowawcami i wydawcami wszystkich narodów cywilizowanych, chciałoby, żeby współpraca międzynarodowa była mostem zbliżenia nie tylko oddzielnych jednostek i instytucyj, lecz także i narodów, które w zagadnieniu literatury dziecięcej widzą jeden z najbardziej doniosłych problemów wychowawczych naszej epoki.

M. B. W., opierając się na informacjach otrzymanych ze Stanów Zjednoczonych podaje do wiadomości, że tam wielcy wydawcy uczestniczą na zebraniach bibliotekarzy i porozumiewają się wzajemnie co do konieczności powtórnego wydania książek, dokonywania niektórych niezbędnych tłumaczeń i t. d. Czyżby — zapytuje M. B. W. — i w innych krajach nie mogły się nawiązać analogiczne stosunki między wydawcami i bibliotekarzami?

P. Blanche Weber, omawiając w sprawozdaniu cel wystawy, jako ześrodkowanie na terenie genewskim najpoczytniejszych książek, pisanych w różnych językach, dzieli materiał na pięć grup:

Do grupy a. weszły książki, mające na celu rozbudzić w młodzieży ducha współpracy międzynarodowej (również dzieła, traktujące o Lidze Narodów, zarówno jak książki, które jakkolwiek nie były specjalnie w tym celu pisane, jednakże zapoznawały młodzież z innymi krajami i narodami i wzbudzały w nich odnośne zainteresowanie).

Do grupy b. książki, cieszące się największą popularnością wśród dzieci i dające wiadomości o życiu młodzieży danego kraju.

Do grupy c. książki uznane za klasyczne dla różnych krajów, tworząc jakby wspólną własność dzieci wszystkich narodów.

Do grupy d. książki z obrazkami.

Do grupy e. książki pisane przez dzieci.

Źródłami informacyjnymi, do których winny się zwracać osoby za-

interesowane zagadnieniem międzynarodowej literatury dla dzieci i młodzieży, są:

1) ankiety, zebrane w rozmaitych krajach, dotyczące literatury dziecięcej, upodobań dzieci co do rodzaju lektury i t. d. oraz katalogi sporządzone na podstawie ankiet,

2) ankiety, które mają być wypełnione przez biblioteki (biblioteki dla dzieci, biblioteki szkolne, biblioteki pism dla młodzieży i t. d.),

3) ankiety, które mają być wypełnione przez wydawców i księgarnie,

4) ankiety przeznaczone dla wychowawców,

5) ankiety przeznaczone dla rodziców,

6) ankiety przeznaczone dla dzieci w szkole i poza szkołą,

7) spostrzeżenia indywidualne.

P. Blanche Weber konstatuje, że:

a) książki tendencyjnie w tym celu pisane nie zawsze budzą ducha współpracy międzynarodowej,

b) książki, cieszące się największą popularnością wśród dzieci są te, które szczerze i prawdziwie opisują kraj rodzinny,

c) książki, zaopatrzone w nazwę „klasyczne”, należą do literatury międzynarodowej, („budzą one w dzieciach poczucie piękna, prawdziwe zaś piękno, jak prawdziwa sztuka jest międzynarodowe”¹⁾, podobnie, jak „myśl głęboka i piękna jest międzynarodowa, jest bowiem ludzka”²⁾),

d) książki z obrazkami są z przyjemnością przeglądane przez dzieci wszystkich krajów i służą tem samem do wzajemnego porozumienia się,

e) książki pisane przez dzieci mają znaczenie dla pedagogów.

Ankieta dokonana była w sposób następujący:

Kwestjonariusz rozesłano do 67-u krajów, to jest do tych miejscowości, w których M. B. W. ma swych członków i korespondentów. Kwestjonariusz zawierał 10 pytań:

1) Jakie książki dla młodzieży uważane są za klasyczne w kraju W. P.?

2) a. Jakie dzieła, będące odbiciem życia młodzieży w kraju W. P., są najbardziej popularne wśród dzieci?

b. Na czym opiera W. P. swój sąd, że tak rzecz ma się w istocie? (Czy na danych statystycznych, na ankietach, na doświadczeniu osobistym? i t. d.).

3) Czy znane są W. P. książki, które poruszają kwestję współpracy międzynarodowej w kraju W. P.?

4) Czy może W. P. wymienić specjalne wydawnictwa obrazkowe:

a) mające na celu rozbudzenie w dzieciach ducha współpracy międzynarodowej?

b) będące odbiciem młodocianego życia w kraju W. P.?

5) Czy są książki pisane przez dzieci? Jeżeli istnieją, to jakie?

6) Czy książki wymienione przez W. P. były już tłumaczone na inne języki? Na jakie?

7) Czy ankiety w rodzaju naszej były już przeprowadzane w kraju W. P.? Kiedy? Przez kogo?

8) Czy wyniki ankiet były drukowane? Czy może W. P. wymienić książki lub artykuły, któreby ankiety te uwzględniały?

¹⁾ pisze p. Halphen-Istel w odpowiedzi na przesłany kwestjonariusz.

²⁾ tamże.

9) Czy zna W. P. osoby lub instytucje, które mogłyby się naszą ankietą zainteresować (wydawców, księgarń, biblioteki, nauczycieli, rodziców i t. d.) i służyć nam ich adresami?

10) Czy chciałby W. P. być powiadomiony o rezultatach naszej ankiety?

Kwestjonariusz ten redakcja zaopatrzyła prośbą, aby obok tytułu książki, o ile to jest możliwe, była umieszczona firma wydawnicza, ilość stronic oraz adnotacja, czy dany utwór jest przeznaczony dla chłopców, czy dla dziewcząt. W kilku słowach należało również zaznaczyć cechy dodatnie lub ujemne przesyłanych książek. Przez nazwę „książki dla dzieci” należało rozumieć wiek dzieci od lat 3 do 16.

M. B. W. zaznacza, że cały szereg krajów przesłał odpowiedzi na rozesłany kwestjonariusz, lecz z nich tylko 26 były zadawające i M.B.W. opublikowało je w specjalnym dziale, zamieszczonym w katalogu. Dla przykładu weźmiemy Polskę. Cytujemy w dosłownem tłumaczeniu:

„POLSKA — p. Janina Wuttke, nauczycielka szkół średnich, podjęła badania w szkołach Warszawy, Lublina, Piotrkowa, Płocka, w bibliotekach dziecięcych i u licznych wydawców. 2.500 dzieci odpowiedziało na kwestjonariusz. Referat p. Wuttke, zaopatrzone w dane graficzne, daje cenne wskazówki o upodobaniach literackich młodzieży polskiej”.

I tak kolejno opisano 26 krajów, które eksponaty swoje w postaci czasopism i książek przesyłały na wystawę. Redakcja katalogu podaje do wiadomości, że w pojnowaniu utworów klasycznych dla dzieci nie wszystkie kraje dały jednobrzmiące odpowiedzi.

W wykazie książek, przeprowadzonych dla każdego państwa oddzielnie w porządku alfabetycznym zaznaczone są grupy a. b. c. d. e., do których weszła książka. Zilustrujemy to dla lepszego zorientowania się na przykładzie książek przysłanych z Polski.

W katalogu (na stronicy 56) figuruje napis: Pologne. Pod nim w porządku alfabetycznym idą nazwy autorów:

ANCZYC A. W. Przygody prawdziwe żeglarzy i podróżników pośród dzikich ludów kuli ziemskiej. Warszawa — Gebethner i Wolf 1928, 305 p. (znaczy stronic) c. (utwór klasyczny). Exploits de navigateurs et de voyageurs chez les sauvages. Recits authentiques: 10—12 (wiek dziecka).

M. B. W. w zorganizowaniu Międzynarodowej Wystawy książek dla dzieci widzi dopiero początek rozpoczętej w tym kierunku pracy i zaznacza, że wystawa wzbudziła zainteresowanie prawie w całym świecie. Już z tego samego wynika, jakie doniosłe znaczenie ma książka dla współpracy międzynarodowej i jakie możliwości w tej dziedzinie są jeszcze do osiągnięcia.

Do głównych zadań M. B. W. należy: 1) ciągłe kompletowanie biblioteki dla dzieci nie tylko książkami i czasopismami, lecz i pracami traktującymi o literaturze dziecięcej, 2) dostarczanie zainteresowanym materiału porównawczego, 3) stałe dążenie do pokojowej współpracy intelektualnej na tle międzynarodowym.

Osiągnięcie tej współpracy międzynarodowej jest możliwe tylko przy skoordynowanych wysiłkach.

Henryka Chorol.

DYSKUSJE.

I.

W SPRAWIE NAUCZANIA PISOWNI.

Po otwarciu teki redakcyjnej we wrześniu okazało się, że Redakcja posiada aż 10 dłuższych, lub krótszych artykułów dyskusyjnych na temat nauczania pisowni. Autorzy polemizują z kol. Wiackiem (art. w 4-y m numerze Pr. Sz. z r. bież.) i polecają różne środki metodyczne praktycznie wypróbowane. Ponieważ oprócz artykułu p. Wiacka zamieszczony był w Nr. 5 dość wyczerpujący artykuł p. Gołąbka, a w Nr. 6-y m artykuł autora, ukrywającego się pod pseudonimem Orlanda Sz., byłoby rzeczą niewskazaną rozciągać dyskusję na szereg miesięcy w piśmie, które ukazuje się raz na miesiąc. Byłoby to zresztą niecelowe, ponieważ w artykułach i notatkach powtarzają się te same uwagi, a z drugiej strony poglądy całkowicie sprzeczne; uzgodnienia poglądów i kategorycznego rozstrzygnięcia wszystkich wątpliwości nie można oczekiwać. Trudno byłoby jednak całą tę sprawę, która obudziła tak żywe zainteresowanie, pominąć całkowitem milczeniem; znaczna większość autorów prac nadesłanych upoważnia Redakcję do użytkowania materiałów w sposób, jaki wyda się jej najwłaściwszy, wobec czego uważamy, że najlepiej będzie podać tu ogólne streszczenie 10-u artykułów, unikając zbytecznych powtórzeń, i na tem dyskusję zakończyć.

Zaczynamy od pierwszej tezy, wysuniętej przez kol. Wiacka, od wymiaru czasu przeznaczanego na naukę języka polskiego. P. Wiacek dowodzi potrzeby powiększenia liczby godzin. Przeciwstawia się temu kol. M. Kasprzycki, który słusznie stwierdza, że dzieci mają dużo okazji do pisania w języku ojczystym na różnych godzinach lekcji, że nauka pisowni powinna być oparta na współdziałaniu zespołu nauczycielskiego. Podobne stanowisko zajęli w tej sprawie kol. Pecold i koleżanka Mielczarkowa. Z tego wynika, że polepszenie wyników osiągnąćby można nie przez powiększenie wymiaru czasu, lecz przez odpowiedni rozkład ćwiczeń w obrębie tego czasu i przez zastosowanie właściwych środków metodycznych.

Drugi punkt w artykule kol. Wiacka dotyczy kwestji czy można tolerować zły stan ortografji w szkole powsz. i czy dzieci nie zamało piszą. W pierwszej sprawie zupełnie słusznie zwraca uwagę Orland Sz. w artykule „Cierpienia ortograficzne”, że pojęcie poprawnej pisowni jest bardzo rozciągnięte, wobec czego należałoby określić stopień wymagań, jakie dzieciom kończącym szkołę powszechną stawiać możemy.

Dużo głosów krytycznych wiąże się z zagadnieniem poprawiania zeszytów. Przeciwko projektowi kol. Wiacka (poprawianie błędów serjami) wypowiada się obszernie kol. Kasprzycki, wskazując trudności techniczne i niebezpieczeństwo metodyczne; kol. Pecold, koleż. Kawówna zajmują w tej sprawie również negatywne stanowisko, podkreślając słusznie możliwość chaosu, jaki powstać może w umyśle dziecka. Natomiast kol. Świątek wypowiada się nieco inaczej, twierdzi, że „można przez pewien czas walczyć z pewnemi błędami, aż ta kategoria błędów zniknie zupełnie, aczkolwiek trudno się zgodzić na jednoczesne tolerowanie innych błędów”.

Gdy autorowie artykułów dyskusyjnych przechodzą do polecenia specjalnie stosowanych środków poprawiania błędów lub specjalnych ćwiczeń, wkraczają często albo w drobiazgi techniczne, nad którymi niewarto się rozwodzić, albo podają środki ogólnie znane jak używanie słowniczków, formowanie spisów wyrazów itp. Na podkreślenie zasługują nie nowe

ale zawsze wartościowe uwagi w sprawie niedopuszczania do błędów (kol. Fańciszewski koleż. Gawżyńska), używania zasobu wyrazów dostępnych dla dziecka (kol. Mielczarkowa), nadawanie ćwiczeniom znaczenia praktycznego jak pisanie listów, podań, przekazów, opisów — aby dzieci zrozumiały, że sprawa pisowni nie jest sprawą czysto szkolną, kaprysem nauczyciela, ale potrzebna jest w życiu (kol. Argasiński). W kilku artykułach powtarza się pewien polecany sposób poprawiania błędów, polegający na tem, że koleddy zamieniają swe zeszyty i jedni poprawiają zeszyty drugich. Sposób ten budzi poważne wątpliwości; nie należy wymagać od dzieci, aby robiły to, czego robić nie umieją, z tego bowiem wynika, że 1) zostaną błędy nie poprawione, 2) wyrazy napisane bezbłędnie zostaną zastąpione wyrazami napisanemi błędnie.

W sprawie małego pożytku zawieszonych na ścianie tablic ortograficznych, na które przeważnie się nie spogląda przy pisaniu, słusznie wyowiada się p. Mielczarkowa.

Na tem bodaj, pomijając drobne sprawy techniczne i rozbieżne indywidualne sposoby poprawiania błędów oraz stosowania ćwiczeń, wyczerpuje się materiał dyskusji.

Red.

II.

W SPRAWIE CHARAKTERYSTYK SZKOLNYCH.

W 3-cim Nr. „Pracy Szkolnej” w artykule p. Studenckiego wymienione zostało moje nazwisko, jako propagatorki t. zw. charakterystyk literackich, o których w swoim czasie pisałam w „Pracy Szkolnej”. W tym samym numerze zamieszczona była charakterystyka uczniowska p. tyt. „Dyzio Marat” — należąca właśnie do typu charakterystyk literackich. Oto okoliczności, które zmuszają mnie do zabrania głosu w tej kwestji, ważnej dla samej sprawy charakterystyk i dla mnie osobiście — jako dla propagatorki pewnego ich typu. Nie podnosiłam tej kwestji dotychczas dlatego, że „Dyzio Marat” żywo poruszył umysły, wywołał rozliczne listy do Redakcji, przeważnie zachwycał czytelników. Wolałam poczekać nieco, gdy minie pierwsze wrażenie, gdyż przypada mi w udziale niewdzięczna rola, polegająca poniekąd na studzeniu zapału.

Sam termin „charakterystyka literacka” jest pod pewnym względem niebezpieczny; ma on podkreślać swobodną formę pisania, w przeciwieństwie do wypełniania kwestjonariuszy, nie powinien jednak przenosić punktu ciężkości na literackość charakterystyki, to znaczy na jej walory artystyczne. W tym bowiem wypadku powstać może wrażenie, że osoby pozbawione talentu literackiego nie mogą wogóle pisać charakterystyk, albo że obowiązkiem piszącego charakterystykę — czy ma talent, czy go niema — jest ubieranie jej w formę artystyczną. Mogłoby to w rezultacie jednych zniechęcić, innych — zmanierować.

Podkreślić więc należy, że celem charakterystyki nie jest uwypuklenie talentu pisarskiego autora, lecz wydobycie możliwie wyraźnego duchowego oblicza dziecka; piszący zatem dobrze zrobi, gdy sam dyskretnie w cień się usunie.

Nie znaczy to oczywiście, że wartości artystyczne stylu i języka obniżają wartość naukową charakterystyki. Znaczy to jedynie, że nie pozostają one z naukową wartością charakterystyki w żadnym związku. Piękność stylu i języka bywa też pod względem typu rozmaita. Epicka prostota

stylu, jego jasność, zwięzłość, oszczędność słów — to również wartości artystyczne, nadające utworom cechy swoistego piękna.

Styl impresjonistyczny, czy ekspresjonistyczny jest inną odmianą formalnego piękna literackiego i jest kwestją smaku co się komu lepiej podoba; co do pewnej kwestji będzie jednak łatwiej się pogodzić: oto *niektóre* formalne wartości pasują lepiej do *niektórych* treści, *gorzej* — do *innych*. Wśród autorów rozpraw naukowych są świetni styliści — ale trudno wyobrazić sobie rozprawę naukową, pisaną stylem impresjonistycznym.

Charakterystyka może być wynikiem wrażenia, może też być wynikiem systematycznej obserwacji; pisząc o charakterystykach szkolnych, miałam oczywiście na myśli nie impresje, lecz obserwacje, a nazywając swobodną formę charakterystyki „literacką”, nie myślałam o formalnych wartościach jakiejś specyficznej odmiany stylu, jakkolwiek poprawność i piękno formy wysoko cenię.

M. Librachowa.

SPRAWOZDANIA I OCENY.

POMOC DLA NAUCZYCIELA MATEMATYKI. Uwagi z powodu czasopisma „Parametr”.

Matematyka jest przedmiotem, który sprawia szczególną trudność nauczycielowi w nauczaniu, a uczniowi — w przyswajaniu. To też z uznaniem witamy ukazanie się czasopisma, poświęconego specjalnie nauczaniu matematyki. Pismem tem jest „Parametr”, redagowany przez ministerjalnego instruktora matematyki A. M. Rusieckiego przy współudziale Dr. S. Straszewicza, Profesora Politechniki Warszawskiej.

Redakcja „Pracy Szkolnej” wstrzymywała się z recenzją pierwszych zeszytów „Parametra”, czekając, aż się ustali oblicze nowego czasopisma. Po ukazaniu się 5 zeszytów można z całkowitym spokojem twierdzić, że „Parametr” będzie spełniał swe zadanie. Jedyny zarzut, jaki można zrobić „Parametrowi”, jest ten, że pragnie ogarnąć całość nauczania matematyki w szkołach powszechnych i średnich, wskutek czego rozpiętość trudności rozpraw jest dość znaczna. Jeżeli się jednak zważy, że jesteśmy na drodze do jedności szkolnictwa ogólnokształcącego, nie możemy tej różnorodności materiału w „Parametrze” uważać za zarzut. Nauczyciel szkoły powszechnej, zwłaszcza jeżeli otrzymał dodatkowe wykształcenie matematyczne na Wyższym Kursie Nauczycielskim lub w Pedagogjum, z wielkim dla siebie i dla sprawy nauczania pożytkiem czytać będzie rozprawy na tematy, wykraczające poza zakres nauczania w szkole powszechnej. Z drugiej strony, nauczyciel szkoły średniej ogólnokształcącej, a zwłaszcza nauczyciel, pracujący w zakładach kształcenia nauczycieli, może i musi wiedzieć, co się dzieje w zakresie nauczania matematyki w szkole powszechnej, gdyż na tem funduje się dalsze nauczanie. Sądzymy więc, że nie byłoby rzeczą pożądaną rozdzielenie czasopisma na dwa poziomy.

„Parametr” wychodzi w 10-u zeszytach rocznie, które stworzą razem pokaźny tom, liczący 400 stron książkowego formatu. Wydanie jest bardzo staranne, co jest zasługą Drukarni św. Wojciecha w Poznaniu, którą znaleźliśmy dotychczas z pięknej Biblioteczki Przyrodniczej i książek S. Jeleńskiego, poświęconych rozrywkom matematycznym („Lilavati” i „Śladami Pitagorasa”). Cena jest skalkulowana dość nisko (15 zł. rocznie, 8 zł. półrocznie).

Treść dotychczasowych zeszytów jest urozmaicona i ciekawa.

W pierwszym zeszycie znajdujemy syntetyczny artykuł dydaktyczny p. t. „Ważne zaniechanie”, pióra Dr Ludwika Jeleńskiej, autorki znakomitej „Metodyki pierwszych

lat nauczania". Dalej znajdujemy artykuły, poświęcone metodyce nauczania matematyki w szkołach powszechnych i w gimnazjum niższym: A. Zarzecki — Treść i pytanie w zagadnieniach z tekstem słownym, Kreslenie w elementarnem nauczaniu matematyki; H. Stattlerówna — Lekcja w szkole powszechnej na temat „Siatka sześcianu”; A. M. Rusiecki — Pisemne algorytmy mnożenia i dzielenia, O zagadnieniach konfiguracyjnych; S. Racinowski — Kilka uwag o t. zw. przykładach rachunkowych; T. Sierzputowski — Uwagi o metodzie naprowadzającej w nauczaniu matematyki początkowej; M. Hornowski — O rozwiązywaniu zagadnień na regułę trzech; A. Paszke — Lekoje na temat „Dziesiątkowy układ numeracji”.

Dalej idą artykuły, dotyczące szkoły średniej: Dr K. Cwojdzński — Sposoby tworzenia pewnego typu równań kwadratowych (dwa artykuły); Dr S. Straszewicz — Uwagi o t. zw. zadaniach dyskusyjnych w geometrii szkolnej (dwa artykuły); A. M. Rusiecki — O rachunku przybliżeń dziesiętnych (dwa artykuły); B. Bielecki — Egzamin dojrzałości (w nawiązaniu do specjalnego wydawnictwa, poświęconego temu tematowi); S. Kulczycki — Pojęcie funkcji w szkole średniej, Roźdźwięki między celami i zadaniami nauczania matematyki w szkołach wyższych i średnich. Do tegoż działu zaliczyć można artykuły, podane w „Dziale dla młodzieży”, mianowicie A. M. Rusieckiego — Algebraiczna metoda rozwiązywania zagadnień, oraz Zagadnienia niedostatecznie sprecyzowane, a także wyjątek z prac Prof. A. B. Dobrowolskiego p. t. „Przykład potęgi myśli naukowej”.

O pomocach naukowych pisze J. Buźniak — Tablice do numeracji liczb całkowitych i ułamkowych, oraz A. M. Rusiecki — Elipsograf Antoniego Wasilewicza. W zeszytcie Nr. 5 zapoczątkowana została również nowa rubryka p. n. „Zapiski”, poświęcona na drobiazgom dydaktycznym.

Miłą stroną „Parametru” jest nawiązanie do dawnej tradycji przez cytowanie autorów „Z dawnych lat”, jak np. Jana Śniadeckiego, Stanisława Grzepskiego, Józefa Łęskiego i jeszcze jakiegoś autora, którego trzeba odgadnąć na podstawie przytoczonego „Wstępu do kursu geometrii”. Poza tem dane są wzmianki, jak dawniej uczono mnożenia i dzielenia, i nieco o historii „reguły trzech”.

Działy „Wiadomości” i „Kroniki” zajmują niewiele miejsca. Główną treść „Parametru” zajmują artykuły, które nie tracą aktualności w ciągu lat. Nowym wydawnictwom jest poświęcona „Bibliografja”, w której dawane są również recenzje nowych książek. Byłoby może rzeczą pożądaną, by „Parametr” podawał przegląd artykułów poświęconych dydaktyce matematyki, a rozsiianych w czasopismach pedagogicznych polskich i obcych.

Ciekawy jest „Dział zadań”. Można by rozróżnić trzy rodzaje zadań: 1) są tam zadania oryginalne, wymagające pomysłowości, 2) dalej idą zadania ćwiczebne, 3) wreszcie zadania rozrywkowe. Należałoby klasyfikować zadania według stopnia trudności; czasami niewinnie wyglądające zadanie jest w istocie bardzo trudne, i jeżeli czytelnik nie jest o tem uprzedzony, to zniechęca się i traci wiarę w swe siły w stosunku do innych zadań. Niewątpliwie natomiast dobry jest pomysł podawania „Zadań z Wyższych Kursów Nauczycielskich”, które były dawane na egzaminach dla eksternistów. Prosilibyśmy Redakcję, by zadania te były szczegółowo rozwiązywane, gdyż to ułatwiłoby w znacznej mierze pracę samoukom w zakresie matematyki¹⁾.

Sygnalizujemy bardzo pomysłowe zadanie konkursowe p. t. „Rekord nie do pobicia”. Może jednak kto z pośród 40.000 czytelników „Pracy Szkolnej” pobije ten rekord w terminie „do jesiennego zrównania dnia i nocy” i zdobędzie zapowiedzianą nagrodę w książkach Kasy Mianowskiego?

Na zamknięcie każdego zeszytu jest dane jego streszczenie w języku Peano, który pono jest językiem międzynarodowym w świecie matematyków.

¹⁾ Otrzymałiśmy zapewnienie Redakcji „Parametru”, że rozwiązania zadań będą w szerokiej mierze uwzględniane, zaczynając od najbliższego zeszytu Nr. 6.

Podzielamy całkowicie pogląd Wydziału Pedagogicznego przy Zarządzie Głównym Z. P. N, S. P., wyrażony w swoim czasie w „Głosie Nauczycielskim” i oceniający „Parametr” jako wartościową pomoc dla nauczycieli matematyki. Pragnąłbym, aby każde Ognisko Związkowe prenumerowało „Parametr” i aby każdy Kolega, uczący matematyki wertował karty „Parametra”.

Adres Redakcji: A. M. Rusiecki, Redaktor „Parametra” Warszawa, ul. Koszykowa 31-5. (Telefon 411-17). — Adres Administracji: Administracja „Parametra”, Poznań, al. Marcinkowskiego 22. — Konto czekowe dla prenumeraty: Poznań, P. K. O. Nr. 200.032 (na rachunek Drukarni św. Wojciecha w Poznaniu).

S. Juraszkiewicz.

Tadeusz Tyszka: „ZAGADKI”. Łomża, 1929, str. 29, cena 50 gr.

Jest to zbiorek, zawierający 100 zagadek i 10 szarad. Zagadki nie są wszystkie jednakowo miłe, dźwięczne i jasno sprecyzowane. Trudno również określić, dla jakiego poziomu byłyby odpowiednie, jedne bowiem są bardzo łatwe, inne bez porównania trudniejsze, nadające się mniej więcej dla dzieci dziesięcioletnich.

Szarady stanowią materiał więcej skomplikowany, trudniejszy.

Całość miła. Dostępna cena umożliwi nabycie „Zagadek” zarówno dziecku, lubującemu się w takich rzeczach, jak i nauczycielowi, który może z tej książeczki czerpać materiał do urozmaicenia lekcji.

M. Szyb.

Tadeusz Tyszka: „JAK UROZMAIĆ NAUKĘ CZYTANIA Z ELEMENTARZY”. Łomża, 1929, str. 46.

Komu nie jest obce prowadzenie I-go oddziału, ten wie, ile trudu i czasu poświęca nauczyciel, chcąc urozmaić naukę czytania i pisania. Wobec tego pomysł p. T. Tyszki, idący po linii ułatwienia tej pracy, budzi zrozumiałe zainteresowanie, tembardziej, iż w przedmowie autor zaznacza, że ponieważ chodzi mu o samodzielny stosunek ucznia do zajęć szkolnych, więc starał się „podchwycić te momenty nauki czytania, które specjalnie nastroją dzieciom możliwość samodzielnego podejścia do pracy”.

Książeczka jest niewielkich rozmiarów (17 na 10,5 cm.). Zawiera 46 kartek. Od samego początku występuje druk. Kartki można wydierać i rozcinać, wobec tego materiał do ćwiczeń podawany jest tylko na jednej stronie.

Pod względem układu tego materiału całość dzieli się na 3 części.

Część I-a, od str. 4-ej do 22-ej, zawiera sto kilkadziesiąt wyrazów do ćwiczeń. Każda strona rozpada się na dwie części, rozdzielone linią. Na dole pod linią widzimy 1 lub 2 wyrazy, na których uczeń wykonywa pierwsze ćwiczenia: rozcina każdy wyraz na sylaby, składa z nich całość, potem sylaby rozbija na litery, znowu układa wyraz. Po opanowaniu tego, przystępuje do wyzyskania materiału, zawartego na pozostałej części strony. Znajdujemy tu 9 do 10-ciu niepowiązanych treścią wyrazów, umieszczonych w trzech pionowych kolumnach. Na czele I-ej i III-ej kolumny są części wyrazów uprzednio opracowanych, np.: ma, ta, ko itp., które uczeń z podanego materiału wyrazowego ma wydzielić zapomocą ujęcia w ramkę. Na 13-tu stronach są podane wyrazy, w których liczba dźwięków odpowiada liczbie liter, na 3-ch następnych znajdujemy w wyrazach znaki dwuliterowe: ch (chata, chatka), sz (sza, szabla), cz (czajka, czas).

Część II obejmuje 15 stron. Na wstępie jest wyraz, który autor nazywa podstawowym. Po odcieciu poddaje się go gruntownej analizie i syntezie, następnie z jego liter dzieci tworzą inne połączenia wyrazowe, wreszcie otrzymują pozostałą część kartki, gdzie znajdują i odczytują wyrazy poprzednio ułożone. Obok niektórych wyrazów „podstawowych” widzimy litery niewchodzące w ich skład. Przypuszczam, że są one dane na to, aby dziecko mogło ułożyć większą ilość wyrazów. W tej części książeczki występują różnorodne zestawienia dźwiękowe. Wyrazy są długie, przeważnie trzysylabowe.

Część III i ostatnia podaje zdania, z których na tej samej stronie umieszczona jest rozsypanka sylabowa. Dzieci odcinają zdanie, dzielą je na wyrazy, składają, potem układają to samo bez wzoru z rozsypanki sylabowej. Strona ostatnia zawiera 10 łatwych rebusów. W tej części po raz pierwszy spotykamy duże litery w imionach własnych i na początku zdania oraz kropkę i przecinek (wykrzyknik, znak zapytania podane są okolicznościowo w cz. II-ej).

Na tak zarysowany materiał rzucę teraz okiem nauczyciela, który chciałby z tej książeczki korzystać.

Przedewszystkiem należałoby zwrócić uwagę na zastosowaną w danym wypadku metodę czytania. W związku z tem okazałoby się, że p. Tyszka wybrał metodę analityczno - syntetyczną z uwzględnieniem sylaby, jako ogniwa pośredniego między wyrazem a dźwiękiem. Ponieważ ja sama w pracy szkolnej idę po linii, odrzucającej sylabę, wobec tego omawiana książeczka byłaby dla mnie bezużyteczną. To samo dałoby się powiedzieć o wszystkich nauczycielach, posługujących się np. elementarzem M. Falskiego.

Ale jest przecież wielu nauczycieli, którzy w nauce czytania posługują się tą samą metodą, co p. Tyszka. Przed nimi w dalszym ciągu stanęłoby zapewne pytanie: kiedy daną książeczkę pomocniczą zacząć stosować. Co do tego autor mówi, że należy ją dać dziecku do ręki „wtedy, kiedy odnośne rzeczy przerabiamy z elementarza. Np.: kiedy dzieci zapoznają się z wyrazem *mama*, odrywamy pierwszą kartkę” i przerabiamy ćwiczenia. Nie znajdujemy żadnej wskazówki, jak mamy postępować z wyrazami, których może nie być w elementarzu (książeczka nie jest dostosowana do jakiegoś jednego elementarza, o czym zresztą mówi jej tytuł), a następnie druga rzecz bardzo ważna: wyrazy, mające być podstawą ćwiczeń w cz. I-ej, są naogół łatwe i proste (*mama, tata, baba* itd.). Większość posiada liczbę liter równą liczbie dźwięków. Wobec tego te z nich, które występują w elementarzach, znajdują się w części pisanej elementarzy. Tymczasem autor zdaje się wcale tego nie brać pod uwagę i od początku stosuje druk.

Przechodząc do szczegółowszego rozpatrzenia podanego przez p. Tyszkę materiału, należałoby zacząć od wyrazów przedstawionych większym drukiem, gdyż ich opracowywanie jest nie tylko punktem wyjścia dla dalszego postępowania, ale wogóle stanowi najważniejszy moment pracy dziecka. W wyrazach tych uderza przedewszystkiem, że pod względem wzrokowym, nie są one silnie zorganizowaną, zwartą całością. Między poszczególnymi literami odstęp dochodzi do 1-go cm. wskutek tego elementy zarysowują się bardzo silnie, utrudniając dziecku ujmowanie i zachowywanie w pamięci wyrazów jako całości, co dla opanowania techniki czytania jest sprawą bardzo ważną. Tej samej zwartości brakłoby również sylabom. Takie przedstawienie wyrazów sugeruje zarzut, odnoszący się do pisania znaków dwuliterowych. Wiadomo, że *sz, cz, ch, rz, dz* (występujące w książeczce) służą do oznaczania pojedynczych dźwięków i jako takie powinny być dane dziecku jako nierozdzielna całość. Tymczasem widzimy: *s z* w wyrazach: *szab, szabla, c z* w wyrazach: *czajka, czas* i t. d., zamiast poprawnego: *sz, cz*. Gdyby się zapomniało o owym rozbięciu wyrazów na elementy, to autor nie byłby powyższym zarzutem obciążony, gdyż w wyrazach jako takich znaki dwuliterowe nie są w jakiś specjalny sposób zaznaczane. Ale w takim razie, co znaczą wyrazy: *chata, chatka, żołnierz* przedstawione tak: *ch a t a, ch a t k a, ż o ł n i e - r z y k*? Mamy tu znaki dwuliterowe wyodrębnione, jak przy analizie, pomijając już fakt, że przy jednoczesnym zaznaczeniu z dwuliterowego mamy zmiękczenie, piszące się dwiema literami (*u'* przed samogłoską), podane inaczej. Trudno wytłumaczyć sobie ten zamęt, który sprawia, że przeglądający książkę wreszcie gubi się wśród tych niekonsekwencyj i traci z oczu linię przewodnią myśli autora.

Odnosnie np. do materiału części II-ej zastanawia znowu termin: „wyrazy podstawowe”. W nauce czytania i pisania wyrazami podstawowymi zwykło się zwać takie, na których dziecko zapoznaje się z jakimś dźwiękiem w związku z jego odpowied-

nikiem graficznym — literą. Terminologii tej nie można stosować do wyrazów, znajdujących się w omawianej książeczce, gdyż wszystkie one składają się ze znanych już dziecku elementów. Zapewne autor nazwał te wyrazy podstawowymi dlatego, że ich elementy są podstawą do tworzenia nowych wyrazów, umieszczonych do odczytania na pozostałej części strony. Poza tem nie sądzę, aby było celowem dawanie dziecku w tym okresie nauki czytania wyrazów zbyt długich, jak np.: panienczka, niezapominajka.

Co do pozostałych wyrazów, to zastanawia ich ogromna różnorodność pod względem treści. Coprawda w cz. I-ej dziecko ma z tych wyrazów wydzielić tylko wskazaną częśćkę, przypuszczam jednak, że dzieci same bez polecenia nauczyciela, będą dążyły do odczytywania całych wyrazów. Wobec tego trzeba uwzględnić tłumaczenie treści niektórych wyrazów. W tym momencie myśl dziecka musiałaby odbywać najróżnorodniejsze wędrówki często zupełnie zbędne. Weźmy dla przykładu str. 21. Mamy tam wyrazy: szal, basza, susza, szale, kasza, kusza, szata, pasza, liszaj. Uważam, że takie wyrazy, jak: basza, kusza nic dziecku siedmioletniemu nie mówią (co do wyr.: pasza to nie wiem, w jakim znaczeniu autor go ujął). W części II-ej dzieci odczytują wyrazy, które poprzednio ułożyły z liter. Sądzę jednak, że nie wszystkie z podanych na kartce wyrazów mogą dzieci samodzielnie zbudować, np.: lawa, san, gad, skala itp. Czyż wyrazy: lawa i skala nie są dla dziecka na tym poziomie pustym dźwiękiem i czy nie lepiej wcale ich nie umieszczać?

Z innych zastrzeżeń, które mogą się nasuwać przy rozpatrywaniu tego materiału wymienię następujące:

1) niedostatecznie lub wcale nie są uwzględnione pewne momenty czytania, które dzieciom nastrożają specjalne trudności, — mam na myśli zmiękczenia i znaki dwuliterowe;

2) nie trafia do przekonania stosowanie w takiej rozciągłości, jak to czyni autor, wydzielenia z wyrazów jednosylabowych częśćek, które w innych wyrazach stanowią sylabę, — obawiałabym się, że zaważy to ujemnie na przenoszeniu wyrazów;

3) odczuwa się brak jakichś dłuższych całości myślowych, któreby uwzględniały zainteresowania dzieci i nastrożały więcej różnorodnych i mających dla dziecka sens ćwiczeń.

Co do części III-ej, która zawiera rozsypanki i rebusy, to przypuszczam, że może być dla dziecka najbardziej interesująca. Zaczyna się od zdań krótkich i łatwych, potem materiał staje się nieco trudniejszy. Ostatnie zdanie stanowi jedyne w tej książeczce i nie wiem, czy wybrane najszcześliwiej przysłowie: „Jest to cnota nad cnotami trzymać język za zębami”. W tej części po raz pierwszy dane są duże litery, najpierw w imieniu własnem („Ola ma maki”), a wreszcie na początku zdania. Nigdzie jednak nie można dopatrzeć się kropki. Znajdujemy ją dopiero wraz z przecinkiem — w rebusach. Tu więcej, niż w pierwszych dwóch częściach odczuwa się brak pisma. Wydaje się wprost koniecznem, aby dziecko np. po rozwiązaniu rebusa: „O — 2 — ga” napisało właściwy wyraz i w ten sposób unocznioło sobie wynik pracy myślowej. Idąc jeszcze dalej byłabym skłonna sądzić, że właśnie takie jednostronne ujęcie materiału, podanego w omawianej książeczce, w bardzo znacznym stopniu ograniczyło możliwość samodzielnej pracy dziecka. To, co autor jako ćwiczenia w czytaniu zaleca i co uważa za okazję do samodzielnej pracy, mojem zdaniem w praktyce nie pozostawiałoby wiele miejsca na ową samodzielność i rychło przybrałoby charakter szablonu i nudy. Twierdzenie to opieram na tem, że: 1) nauczyciel wyznacza dziecku drogę postępowania, 2) wszystkie ćwiczenia w obrębie jednej części są, jak to się mówi, „na jedno kopyta”, 3) materiał do ćwiczeń nie stanowi punktu zaczepienia dla zainteresowań dziecka.

Wszystko to, co nasunęło się mojej uwadze przy przeglądaniu książeczki p. T. Tyszki i czemu starałam się dać tu wyraz, skłania mnie do twierdzenia, że, mimo

jaknajlepszych intencji autora, praca jego w swej obecnej postaci nie nadaje się do wprowadzenia do szkoły.

M. Sz.

Józef Hełczyński: STAWIANIE ZNAKÓW PRZESTANKOWYCH. Wskazówki praktyczne. Poradnik dla uczniów szkół średnich. Książnica-Atlas, Lwów — Warszawa, 1929. 8°, Str. 64.

Książka ta jest jednym z fragmentów ogólnej dążności do ustalenia i sprecyzowania zasad w zakresie pisowni. Po ostatecznym, nienaruszalnym już ohyba ujęciu szczegółów ortograficznych przez prof. Łosia, przyszła kolej na określenie znaków przestankowych; dotychczas w tym zakresie panował chaos i zamieszanie, wszelkie bowiem dotychczasowe opracowania, zamieszczone w słownikach ortograficznych, są bardzo pobieżne i — co gorsza — rozbieżne. Wobec tego, zaś, że podręcznik Hełczyńskiego uzyskał aprobatę Ministerstwa, można żywić nadzieję, że stanie się on podstawowym dziełem, które ujednostajni poglądy, zyskując ogólną aprobatę lub też wywołując dyskusje rzeczowe, przyczyni się do jednolitości znaków przestankowych w piśmię polskim.

Podręcznik Hełczyńskiego dzieli się na dwie części. Pierwsza z nich ustala terminy gramatyczne, stanowi jakoby wstęp, którego celem jest uniknięcie, a także omówienie wszelkich nieporozumień. Druga część podaje przegląd znaków przestankowych w zastosowaniu do rozmaitych form powiedzeń; znajdujemy więc kolejno opracowane użycie kropki, średnika, przecinka, a wreszcie znaki składowe „uzupełniające”, znaki deklamacyjne, znaki o znaczeniu formalno-literackim. Dla ułatwienia orientacji autor dodał skorowidz, zawierający terminy gramatyczne wraz z użyciem odpowiednich znaków.

Wykład autora ma cechy normatywności, czyli autor zaznacza, jak się *powinno* postępować — a każdy swój wywód popiera przykładami. W praktyce pisarskiej taki układ oddać może nieocenione usługi, podobnie, jak Słownik Ortograficzny. Dlatego też powinien podręcznik Hełczyńskiego stać się książką podręczną, obowiązującą nie tylko nauczyciela, ale wprost każdego inteligenta polskiego.

Dla młodzieży — szczególnie szkół powszechnych — nie nadaje się jednak Hełczyński zupełnie — jest dla niej za trudny. Zrozumienie go wymaga dużego opanowania gramatyki, głównie w zakresie składni. Dlatego też raczej transpozycja jego przez nauczyciela, który dokładnie całość przestudjował, może być pożyteczna dla młodzieży.

J. Saloni.

PRZEGLĄD CZASOPISM NIEMIECKICH.

SCHULREFORM Nr. Nr. 3, 4, 5. (Marzec, kwiecień, maj 1930).

W zeszycie trzecim *Matthias Schindler* zwraca uwagę na wykorzystanie prasy codziennej w szkole i wlicza, z jakich dziedzin młodzież może z nich czerpać wiadomości. A więc przede wszystkim dzieła zjawisk przyrody żywej i martwej, wiadomości o nieszczęśliwych wypadkach wskutek nieostrożnego obchodzenia się z materiałami łatwopalnymi; wypadki przejechania nieuważnych przechodniów. Z dziedziny statystyki chorób, śmiertelności, wiadomości ekonomicznych (ceny produktów); statystyka światowa (Świat w cyfrach). Niepoślednią rolę odgrywają ilustracje, dostarczające nieraz o wiele bogatszego materiału, niż specjalne „obrazy szkolne”. Gazeta w szkole zbliża do życia realnego i przyczynia się do nawiązania i utrwalenia łączności domu rodzinnego ze szkołą.

W zeszycie 4-tym znajdujemy wyczerpujący referat w związku z dniem książki, na temat *Wychowania czytelników dobrej książki*.

Przedewszystkiem cel wychowania czytelników nie polega na tem jedynie, by uczniowie czytali dobre książki, lecz, by wyrobili w sobie zdolność wydawania sądu o wartości lektury.

Powstało zagadnienie, jaka lektura najodpowiedniejsza będzie dla danego wieku. Przeprowadzono ankiety na rozległą skalę (11.000 odpowiedzi) i zgromadzono odpowiedni materiał do psychologii młodocianych czytelników, gdyż program czytania szkolnego winien być oparty na zainteresowaniach, właściwych wiekowi czytelników. Lecz samo czytanie dobrych książek nie jest wyłączną treścią wychowania. Droga do wychowania czytelnika prowadzi przez *sztukę czytania*. Prawdziwie „idealne” czytanie możliwe jest dopiero w trzecim roku nauki szkolnej.

Samo mechaniczne czytanie („wygłaszanie”) należy oddzielić od prawdziwego czytania. Po przewyciężeniu przez ucznia trudności optycznych i głosowych — należy mu zalecić wypowiedzenie zdania na sposób zwykłej mowy, ze zwróceniem uwagi na przestanki i sens, by w umyśle wytworzył się obraz, odpowiadający treści słów. To „mówione” czytanie otwiera drogę do korzystania z cennego materiału do czytania nawet już w pierwszym roku nauki z odpowiednim wyrazem i zrozumieniem. Konieczne jest wdrożenie dzieci do inteligentnego słuchania, które prowadzi do wykształcenia literackiego. Czytanie nauczyciela bez przerw i drobiazgowych wyjaśnień jest pożądane i bardzo ważne.

W dalszym ciągu omawiane są rozmaite mniej lub więcej znane sposoby oddziaływania na wyrobienie umysłowe przez książkę i czytelnictwo, wreszcie na podkreślenie zasługuje słuszna uwaga w sprawie *poradnictwa* co do wyboru książek na podarunki dla dzieci. Skuteczną pomocą pod tym względem będą szkolne wystawy książek dziecięcych, dla zaznajomienia z nimi rodziców. Wychowanie czytelnika osiągnie swój cel wówczas, gdy dobra książka stanie się codzienną życiową potrzebą w chwilach wolnych od pracy.

W Nr. 6-ym (maj) Karol Linke i Marja Sturm poświęcają artykuły sprawom pokrewnym: Poglądom na wojnę, obniżeniu moralności przez nastroj wojenny.

Linke zajmuje się rozpatrzeniem popularnych poglądów na wojnę, wysławianiu i wychwalaniu bohaterów — wojowników i zwycięzców, czi dla siły i przemocy, prawa pięści.

Następnie czyni krótki przegląd rezultatów wojny, głównych dokumentów zawartego pokoju i roli Ligi Narodów. Twierdzi, że narody dochodzą do głosu w sprawie wojny i pokoju oraz wyraża życzenie, by szkoła i nauczyciel podjęli poważną pracę wychowania pokojowego, by przygotowali pokolenie szczerze przejęte ideałami pokojowymi. Jednak w tym samym artykule uważa za niesprawiedliwy, krzywdzący Niemców podział Górnego Śląska i zwraca uwagę na to, że Anglja ma obecnie współzawodnika niebezpiecznego w przemyśle węglowym — Polskę, która pozyskała na Śląsku ogromne skarby w węglu kamiennym.

P. Marja Sturm piętnuje w swym artykule zboczenia moralności powojennej. Wojna potęguje skłonności do kłamstwa, łupiestwa i zabójstwa. Kodeks honorowy oficerski, nakazujący pojedynek lub mord za zniewagę, uwielbienie dla masowych mordów, wyszydzenie przekonanych pokojowych i moralnej zasady wybaczenia krzywd, — cześć dla wszelkiej siły i przemocy, podstawy ślepej karności, która z koszar przenika do szkół, wyzwolenie morderczych niskich instynktów — wreszcie wszystkie opłakane następstwa w czasach powojennych: ekonomiczne i zdrowotne, które powodują podkopanie rodziny i całego porządku moralnego — oto następstwa moralności wojennej. Komu istotnie zależy na podniesieniu moralności narodu, ten winien powiedzieć sobie: „Precz z wojną”.

SCHULPRAXIS Nr. 2 (maj).

Cały zeszyt poświęcony jest Lidze Narodów. Zawiera materiał do pogadank, odpowiednie wiersze dla dzieci, obok artykułów, uświadamiających nauczycielstwo.

Zaleca nauczycielstwu zaznajomić się dokładnie z celami i działalnością Ligi Na-

rodów, podaje pomysły do zastosowania w nauczaniu geografji i historii. Dalej podana jest literatura zagadnienia, wnioski pedagogicznej natury i ankieta.

Zeszyt 12 czasopisma (marcowy) *Schulpraxis* podaje program nauczania obywatelskiego i ekonomji w szkołach zawodowych.

DIE QUELLE, Nr. 2, 1930.

Heywang rozpatruje zagadnienia szkoły wiejskiej. *Haufe* pisze o znaczeniu indywidualności nauczyciela na wsi. Dr. fil. *Hans Walter Schmid* poświęca swój artykuł sportowi i lekturze z powodu przewagi sportów w zainteresowaniach młodzieży szkolnej. W myśl zasady „zdrowa dusza w zdrowym ciele” harmonijne wychowanie wymaga równouprawnienia czytania ze sportami. W Nr. 3-cim Prof. *H. Weimer* zdaje sprawę ze stanu wiedzy i studjów nad błędami.

P. Lotte Müller przedstawia swoje gry kształcące, których celem jest wyćwiczenie w rachunku pamięciowym, utrwalenie wiadomości z geografji, ćwiczenie w dokładności opisów (zagadki). W ten sposób w formie zabawy uczniowie w żywy i przyjemny sposób nabywają pożądaną sprawności. Gry wymienione przez autorkę mają za temat: dopełnienie do 1000, dodawanie liczb trzycyfrowych w zakresie 1000; z geografji: według określonego położenia odgadnąć mają nazwę miejscowości lub odwrotnie: nazwę miejscowości dopełnić szczegółami, określającymi położenie geograficzne.

Peter Niesser dzieli się z czytelnikami pomysłami skutecznego nauczania pisowni. Kładzie nacisk na związek, zachodzący między mową i pismem, naukę pisowni pragnie uczynić żywą i zajmującą. Za punkt wyjścia bierze *zasób słów* dziecka, zwraca uwagę na utrwalenie pisowni tych, najwycyżajniejszych, codzień powtarzanych wyrazów. Podstawą nauki jest jaknajczęstsze powtarzanie, a więc teksty do ćwiczeń należy czerpać z codziennych rozmów, o pogodzie, o wydarzeniach życia codziennego. *Zasób językowy* dziecka od pierwszych lat nauki i w miarę wzbogacania się słownika, winien być systematycznie i dokładnie opracowany ze strony pisowni. Zakres nauki nie powinien przekraczać zasobu pojęciowego dzieci.

Dr. Aloisia Bierenz czyni uwagi krytyczne nad zwiedzaniem muzeów przez wycieczki szkolne. Stwierdza, że wartość kształcąca zwiedzania muzeów przez młodzież bywa często bardzo mała z powodu różnych braków techniczno - organizacyjnych. Młodzież zwykle żywiołowo rzuca się na wszystko, co widzi, powstaje chaos, z którego umysł niewiele wynosi korzyści. Prowadzący wycieczkę winien sobie postawić jako zasadę: nie zawieje, nie zwiedzać wszystkich sal, lecz gruntownie poznać pewną część muzeum: jedną, dwie sale, lub pewien tylko dział. Ponieważ niezawsze nauczyciel ma możność uprzedniego zaznajomienia się z zasobami i rozplanowaniem danego muzeum, pożądane jest przydzielenie specjalnych wykształconych przewodników - nauczycieli. Liczba uczniów zwiedzających nie może przewyższać liczby 15-stu.

DIE QUELLE, Nr. 4 (1930).

Karl Linke omawia stronę psychologiczną programu czytania. Rozpatruje wyniki różnych ankiet, dotyczących czytelnictwa dzieci, badań psychologów, praktyki bibliotek i dochodzi do wniosku, że program lektury szkolnej nie może kierować się jedynie psychologicznymi przesłankami, lecz mieć na względzie również zadania pedagogiczne i kulturalno - literackie. W Wiedniu opracowano program czytania z uwzględnieniem tych trzech najważniejszych czynników. W ciągu lat ośmiu uczniowie zapoznają się z treścią wybitnych dzieł w liczbie około stu, tak, że zdobywają w szkole umiejętność czytania, rozumienia i oceniania wartościowych utworów literackich.

P. Annelies Umlauf-Lamatsch podaje szereg wypracowań uczniów trzeciej klasy szkoły powsz. na temat: „Jak pewnego razu skłamałem”. Nie było to tylko ćwiczenie stylowe, gdyż, odczytując swe wypracowanie w klasie, dzieci samorzutnie doszły do wspólnego wniosku, że źle jest kłamać, i do postanowienia, by odważnie zawsze mówić prawdę.

Karl C. Rothe przedstawia różne strony i kořzyści nauki na otwartej przestrzeni: na ulicy, na łące, na polu i t. d. Wycieczki uczą zachowania się stosownie do danego miejsca; odpowiedniego zachowania się w stosunku do ludzi obcych, do zwierząt, roślin, do cudzej własności, znoszenia zmian temperatury i pogody, panowania nad sobą. Dają one również sposobność do ćwiczenia uwagi: skupionej i rozproszonej; uczenia się w różnych zmiennych warunkach, wszechstronności zainteresowań, uspołecznienia.

DIE MENSCHENSCHULE.

W Nr. 1 z r. 1930 znajdujemy uwagi *Johannesa Waegera* o języku mówionym i pisanym — autor artykułu porównywa język „mówiony” żywy z językiem książkowym jaki szkoła narzuca dzieciom, ze szkodą dla barwności i żywości. Szuka dróg do zbliżenia języka książkowego do mowy żywej przez wpajanie poczucia piękna, przez częste recytacje najlepszych utworów poetyckich.

W zeszycie 3-im *C. Englert Fay* porusza zagadnienie wieku przyszłego. Wszechstronnie rozpatruje objawy umysłowe, procesy myślowe i rozdźwięki uczuciowe tego wieku.

NEUE BAHNEN. Zeszyt 1 — r. 1930.

H. Oschatz podaje bardzo szczegółowe konspekty lekcji: a) Na 1-szy i 2-gi rok nauczania,

Max Wagner przedstawia przykłady ćwiczeń językowych na temat: „Kupowania na spłaty” i „Wyborów” — z dziesięcioletnimi uczennicami.

Richar Kunze zwraca uwagę na stronę socjologiczną w nauczaniu geografji. Dzieci w żywy sposób zaznajamiają się z osobistościami znanymi z życia społecznego, z formami pracy i zwyczajami różnych narodów, znajdujących się na rozmaitych stopniach kultury.

O zdobyciu i pogłębieniu pojęcia o czasie pisze w Nr. 2-gim *Johannes Springer*. Zaczyna od pojęć codziennych, a nieokreślonych jak: „zaraz, później, potem”. Stopniowo rozwija te pojęcia w drugim roku nauczania przy zaznajomieniu z zegarem, stosując przykłady z mowy potocznej, celem porównania ich z podziałem czasu. Przy pomocy starannie opracowanych ćwiczeń i przykładów nauczyciel doprowadza uczniów do ścisłego określenia czasu, następnie do wyrobienia pojęć historycznych.

B. Lipkówna.

TREŚĆ Nr. 7. 1) *M. Librachowa*: Dziecko wstępujące do szkoły. 2) *R. Gnus*: Audycje muzyczne w szkole. 3) *L. Bandura*: O wychodźstwie polskiem. 4) *W. Konczyńska*: O wprowadzeniu nagród do szkół. 5) *H. Chorol*: Wystawa książek w Genewie. 6) *Dział Dyskusji*: 1) o nauczaniu pisowni; 2) w sprawie charakterystyk szkolnych. 7) *Sprawozdania i oceny*: a) „P rametr”, pomoc dla nauczyciela matematyki; b) Tyszka: Jak uozmaić naukę czytania; c) Hełczyński: Stawianie znaków przestankowych. 8) *Przełqd czasopism* — *B. Lipkówna.*

Redaktor: DR. MARJA LIBRACHOWA.

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

Odbito w drukarni „Robotnika”, Warecka 7