

PRACA SZKOLNA



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



WŁAD. OSTAFIŃSKI.

DZIECKO POLESKIE

W związku z artykułem p. t. „Dziecko wstępujące do szkoły” (Nr. wrześniowy) Redakcja otrzymała pierwszy artykuł, który jest próbą zbiorowej charakterystyki. Szanowni Koledzy i Koleżanki: kto da więcej?

(REDAKCJA)

To, co chcę powiedzieć o dziecku poleskim, odnosić się będzie przede wszystkim do ciasnego okręgu okolicy, którą znam, gdzie miałem sposobność czynić obserwacje. Resztę Polesia znam z opowiadań kolegów; na podstawie tychże opowiadań wyrobiłem sobie mniemanie, że tu, gdzie pracuję, nie najgorsze jeszcze panują stosunki. Nie jest to jeszcze właściwe Polesie, a raczej pogranicze Polesia i Wołynia.

Na wstępie kilka słów o wsi poleskiej — o jej mieszkańcach. Ludność naogół — pomimo złej gleby — dość zamożna. Przyczynia się do tego wielka ilość emigrantów, którzy nadsyłają często poważne kwoty swym rodzinom. Któż nie zna kurnych domów z Polesia, chociażby z ilustracyj? Jednak nowe budynki — a jest ich coraz więcej — są obszerne, 2—3 izbowe, o dwóch oknach, z murowanymi kominami. Pod niektórymi względami warunki higieniczne są lepsze niż np. w Małopolsce. We wsiach, które znam, nie widziałem ani jednego gospodarstwa, gdzieby dom był pod jednym dachem ze stajnią, a obornik tuż pod oknami — co gdzie indziej jest zjawiskiem tak często spotykanem, że raczej należałoby się dziwić, gdyby było inaczej. Ludność posiada dużo bydła i owiec, dużo nierogacizny. I właściwie ta duża ilość bydła, przy bagnistych, porośniętych wklina pastwiskach, jest przyczyną tak często spotykanej złej frekwencji w jesieni i na wiosnę. Zmieni się to w miarę postępu meljoracji Polesia. W okolicach, które znam, ludność odżywia się dobrze — mięsa i tłuszczów spożywa stosunkowo bardzo dużo. Do szkoły odnosi się dość przychylnie, zresztą to już zależy od nauczyciela, który odpowiednio postępując, zawsze potrafi zjednać sobie miejscową ludność. Dzieci jest dużo — bardzo dużo, wypadki, gdzie z jednego domu uczęszcza do szkoły równocześnie troje dzieci, są na porządku dziennym. Tylko, że wsie są mniejsze, wieś o 1.500 mieszkańcach zalicza się już do dużych.

J. Sully w „*Duszy dziecka*” mówi o dziecku, że „...między innymi składnikami odróżnić należy urok niezmałconej żadną troską pogody, która cechuje pierwsze lata życia człowieka na ziemi”. Niestety, tego o dziecku poleskim powiedzieć nie można. Popatrzmy na życie jego w domu. Jest ich prawie w każdej chacie spora gromadka: 5-cioro, 6-cioro, a nawet więcej. Duża ilość dzieci jest powodem złego ich traktowania. Nie przesadzę, gdy powiem, że inwentarz żywy otaczany jest większą opieką niż dziecko. Rozpacz po stracie konia lub krowy np. jest o wiele większa niż po stracie dziecka. Oczywiście, zdarzają się wyjątki, które potwierdzają regułę. A oto przykład: W zimie 1928-29 r. zabrakło w szkole drzewa. Gdy na t. zw. „schodzie” (zebraniu gromady) prosiłem, aby, zanim gmina dostarczy drzewa, sami rodzice w interesie własnych dzieci postarali się o opał na dni parę, otrzymałem odpowiedź: „Co — dzieci nasze marzną? Niech pomarzną! Jest ich i tak za dużo!” Powiedział to ojciec, który miał jednaka syna w szkole. Zdanie to spotkało się z ogólną aprobatą, no i drzewa nie dostałem. Nieszczęściem poleskiego dziecka jest właśnie brak odpowiednich pastwisk—o czym już wspominałem. W konsekwencji—za każdym krowim ogonem nieomal musi iść dziecko. Krowa może się zapaść w bagno, zabłądzić,—od czegoż więc są dzieci w wieku od lat 7-miu, a więc w wieku szkolnym. Ale i młodsze dzieci nie próżnują. Ledwie to biedactwo odrośnie od ziemi, pędzi przed sobą stadko nierogacizny lub gęsi. A pamiętajmy, że niema tam suchych łąk takich, jak np. Małopolsce Wschodniej, po których biegać to rozkosz. Tam trzeba brnąć często po pas. Kto nie widział smutnej sylwetki takiego dziecka, ten nie ma o tem pojęcia, jak przykrym jest ten widok. Zresztą, być może, nie dla każdego, bo nie każdy patrząc — widzi. To jest najczęstszą naszą wadą. Codzień patrzymy na sporą gromadkę dzieci, powierzonych naszej pieczy, ale jej nie widzimy, a właściwie widzimy, ale powierzchownie; najczęściej widzimy tylko przekroczenia, nie zastanawiając się nad pobudkami.

Na głowie coś, co było kiedyś kaszkietem, ale bez daszka (latem), w zimie stara ojcowska czapa, której najbardziej nawet odstające uszy nie mogą powstrzymać od spadania na oczy, dalej koszula o kolorze niedającym się określić, i takiż kabat wełniany, zawsze fantastycznie wystrzępiony, no i samodziiałowe spodnie. Na nogach — w lecie gruba warstwa błota, wymownie świadcząca o terenie, na którym dziecko cały dzień przebywa. W zimie łyżki, które przemoczone kilkakrotnie na dzień wysychają na nogach. A czy widział kto to dziecko, wracające za byłym wieczorem, przemoczone po pachy, zabłocone, blade, zziębnięte? Nigdy nie słyszałem, aby pastuszek taki, idąc z pastwiska, śpiewał, a fujarkę słyszałem kilka razy tylko i to grał na niej już starszy 18-letni chłopiec. Patrząc na te dzieci, nie mogłem zrozumieć, jak to biedactwo może tak żyć. Przecież ja, chociaż należę do zahartowanych, po jednej takiej „wycieczce” na wiosnę, gdy śnieg jeszcze tu i ówdzie bieleje, lub w jesieni, gdy zimny wiatr pogwizduje w nagich gałęziach wiklin, kto wie, czy wstałbym jeszcze z łóżka. Ono tam, w tem błocie, trwało tak cały dzień, bez łyżki ciepłej strawy, ogień nawet trudno na bagnie rozpałić. Dlatego też w szkole przeważana naogół fizyczny typ bladego, dość słusznego, ale bardzo szczupłego dziecka — jakgdyby przedwcześnie dojrzalego. A w starszym wieku „czychotka” — gruzlica — zbierze plon obfity. A cóż to dziecko czeka w domu? Czy się przebierze w suche odzie-

nie? Nie — tak jak stoi, kładzie się gdzieś w kącie lub na sianie, by naza-jutrz skoro świt ruszyć znów do swego zajęcia. Czyż więc można się dzi-wić, że gdy z końcem roku szkolnego 1929-30 lekarz badał dzieci w mojej szkole — znalazł 70% z katarą płuc, no i pokaźny procent „kołtunów”.

Taki mniej więcej tryb życia trwa od 6-go, 7-go do 18-go roku. Nie zmieni go nawet wstąpienie do szkoły. Do szkoły dzieci naogół idą bar-dzo chętnie, bo znajdują w niej wytchnienie. Zwłaszcza starsze dzieci, które już się ze szkołą oswoiły, wcale się do domu nie śpieszą. Zdarzają się często wypadki, że dzieci pozostają po nauce w klasie, aby odrobić lekcje. Bo w domu czeka na nie inna praca — i na naukę czasu nie starczy. Zdarzają się wypadki u dzieci świeżo wstępujących, że przez kilka dni płaczą. Jednak rzecz szczególna—kilka razy już się przekonałem, że takie właśnie dzieci, które do szkoły idą niechętnie, uczą się potem naj-lepiej. Spostrzegła to i moja żona i wielu kolegów. Dzieci, które poznałem, szkoła początkowo onieśmiała bardzo. Wszystko jest dla nich nowością, każdy szczegół, każdy obrazek, najmniejsza drobnostka, znajdująca się w klasie—chociażby kalosze, pantofle na nogach nauczycielki, czy parasol ku. O ileż szczęśliwszem jest dziecko miasta, które na drodze ze szkoły do domu spotyka codziennie niezmierną ilość różnych zjawisk. Chociaż nie wszystkie z nich są pożądane, to jednak rozwijają one spostrzegawczość, uczą szybkiej orientacji w różnych sytuacjach, wzbogacają zasób wyobrażeń.

W domu — też nikt się tem dzieckiem nie zajmuje, nikt z niem nie rozmawia — pozostawione jest samo sobie. Prawie nigdy nie spo-tykałem po wsiach, które znam, większych grupek dzieci, bawiących się razem. Tu dzieci, o ile się bawią, bawią się samotnie. Jakże ciężko od tego dziecka wydobyć jakąś odpowiedź, nie tylko w pierwszych dniach nauki, ale czasem i po miesiącach. Chłopcy w pierwszym roku nauki są przeważnie samotnikami, prawie, że się nie znają wzajemnie, patrzą na siebie dziwnie obco. Nie zauważyłem ani razu, ażeby chłopcy z I-go oddziału zaczęli bawić się w jakąkolwiek za-bawę samorzutnie, a i później są to wypadki rzadkie. Prędzej zaobser-wowałem to można u dziewcząt. Ale i tu uderzyć musi każdego niesłycha-jest dla nich czemś nowem, nieznanem. Przez kilka pierwszych dni dziecko jest jakgdyby oszołomione tyloma nowemi rzeczami. Bo trzeba wiedzieć, że w przeciwieństwie do wnętrza chat np. w Małopolsce, uderza tu niesłycha-ne ubóstwo sprzętów i obrazów. Widziałem izby, gdzie nie było wogóle żadnego brazu—a przeciętnie liczba t. zw. ikonów nie przekracza 3-ch. Cóż więc mówić o tem, gdy dziecko dostanie elementarz obrazkowy do ręki. Ogląda go z niegasnącem zainteresowaniem przez cały rok. To samo jest z zeszytem i ołówkiem. Dzieci naogół są bardzo spokojne i ciche. Wy-glądają, jakgdyby przedwcześnie dojrzałe. Jest to, zdaje mi się, skutek wczesnego wprężenia je w jarzmo pracy. Może nawet dziewczynki są żywsze, bo one nie pędzą bydła. Chłopcy natomiast są powolni, jakgdyby ociężali. Są bardzo małowolni. Składa się na to: 1) niezwykle mały zasób pojęć, 2) brak zajęcia się dzieckiem w domu. Dziecko w życiu swem nie spotyka nigdy nic nowego, wzdłuż drogi z domu na pastwisko nigdy nie zachodzi zmiana. To zaś, co naokoło siebie widzi od urodzenia, uważa, że takiem być musi, a że to wszystko trwa w formie niezmięnionej, bez uroz-maicenia, przechodzi wobec tych rzeczy i zjawisk, nie zwracając na nie uwagi. Zresztą całą uwagę musi skupić na powierzonym swej pieczy dobyt-

ne ubóstwo zabaw i piosenek. Zaobserwowałem dwie. Jedna z nich podobna do znanego „Ojca Wirginjusza” — dziwnie jednak spokojna i monotonna. U starszych chłopców — o ile się bawią — przeważa pierwiastek walki. Oto jedna z nielicznych, najczęściej spotykana zabawa: kilku chłopców robi koło, zdejmują czapki, układają je pośrodku w stos. Następnie krążąc szybko, starają się wzajemnie zepchnąć na stos czapek. Ten, którego to spotka, staje w skłonie, opierając się o ścianę lub drzewo rękoma. Czterech najsilniejszych bierze drugiego chłopca za ręce i nogi, zamachują nim i walą całą siłą (naturalnie nie głową) w pierwszego tyle razy, ile stracił czapek. Biada mu, jeżeli nie dość mocno oprze się rękoma, całą siłą uderza głową o ścianę lub drzewo.

Dzieci prosto nie umieją się bawić, ale gdy im się jakąś zabawę pokaże, oddają się jej z zapałem, o ile cechuje ją współzawodnictwo lub walka. W szkole, w której uczyłem, nie było dla chłopców tak latem, jak zimą lepszej zabawy, jak sztafeta. Oddawali się jej zawsze z zapałem. Raz tylko zaobserwowałem, że chłopcy stworzyli sobie sami zabawę. Było to po lekcji historii, której tematem była „Bitwa pod Grunwaldem”. Dzieci po lekcji podzieliły się na dwa obozy: Polaków i Krzyżaków, poprzybierały imiona postaci historycznych i ugaśniały po podwórzu, imitując walkę. Widać więc, że i one nie pozbawione są pod tym względem fantazji twórczej — tylko że — jak już powiedziałem, nie mają czasu być dziećmi. Rozmawiają pomiędzy sobą mało, zwłaszcza chłopcy, a w oddz. I-szym nie rozmawiają prawie wcale. A gdy już je coś zainteresuje, prowadzą na ten temat długie, monotonne rozmowy, monosylabami. Oto do klasy przyszedł chłopiec z nowym, dopiero co kupionym zeszytem (oddz. I-szy). Pomimo, że taki sam zeszyt mają prawie wszystkie dzieci, każde ogląda go ze wszystkich stron, przyczem toczy się w nieskończoność taka rozmowa: „I ja maju tetrad'ku” — I ja taku maju. — A meni bat'ko kupyw. — A meni dwi. Ałe! — A kupyw! — A meni w Kameniu. — Ałe! — A meni u żydu. Ałe! — Ktoś przynosi nowy ołówek — znów ta sama historia; oglądaniu i przymierzaniu niema końca. I znów ta sama rozmowa, która toczy się po przez wszystkie przerwy i w drodze powrotnej do domu. I to nie tylko w oddz. I-szym, tak samo postępuje oddz. IV-ty z nowym piórem lub gumą. Ale może właśnie dlatego, że w przeciwieństwie do innych dzieci nie rozmawiają, nie bawią się pod ławkami, bo nie mają czem, może właśnie z tego powodu robią szybkie postępy w nauce, czasem wprost zdumiewające. Ktoś, patrząc na te spokojne, zadumane biedactwa, nie spodziewałby się może tych zdolności. I rzeczywiście gdzieś niegdzie spotkałem się ze zdaniem, że dziecko poleskie nie jest w stanie w jednym roku opanować materiału z oddziału I-go. Tymczasem nasza, t. j. moja i żony mojej praktyka przeczy temu w zupełności. Miałem wypadek, że do oddziału I-go przyjąłem dziecko 5-cioletnie (chłopca) z powodu braku metryk, które zostały przez bolszewików zniszczone. Gdy odjeżdżałem, znalazłem tego chłopca w oddziale III-im, do którego przeszedł z dobrą oceną postępów. I nie jest to wypadek odosobniony.

U dziatwy, którą znam, uderzył mię brak jakiegokolwiek poczucia wstydu. Pochodzi to stąd, że rodzice i wogóle otoczenie przed dzieckiem zupełnie się nie krępuje. Dziecko zupełnie śmiało i głośno powtarza najgorsze przekleństwa z repertuaru żołdata, nie widząc w tem nic złego. Słyszy je przecież co dzień z ust rodziców,

więc czemuż ma się ich wstydzić? Kary do celu nie prowadzą, a trudno też w oddz. I-szym i II-gim tłumaczyć dzieciom w czym właśnie pobłądziły. Wkońcu wytwarza się taka sytuacja, że dziecko w obecności nauczyciela t. zw. „głupstw“ nie mówi, gdyż wie, że on tego nie lubi, co zresztą uważa za jego kaprys, ale w gronie kolegów używa ich w dalszym ciągu, zresztą bez zastanawiania się, zupełnie bezmyślnie.

Zwykle też nie odnoszą skutku przemawiania do ambicji w sprawach dotyczących nauki. Że Jan, chociaż mniej zdolny, uczy się lepiej od Daniła, chociaż ten jest zdolniejszy — zupełnie go to nie wzrusza i żadna namowa skutku nie odniesie. Ilość t. zw. „matołków“, to znaczy dzieci, z których naprawdę szkoła nic nie robi, które — pomimo największych wysiłków nauczyciela nie mogą i po trzech latach opanować materiału oddz. I-go — jest nieznaczną — i to większą stosunkowo pomiędzy dziewczętami. Wogóle dziewczęta otoczone są mniejszą troską, bardziej zaniedbane, ludność nie może zrozumieć konieczności kształcenia dziewcząt. Biorąc jednak przeciętnie, dzieci są zdolne, materiał opanowują łatwo, łatwo też uczą się języka polskiego. Temu, że jeszcze w oddz. IV-tym np. znajdują w książkach dużo wyrazów nieznanych, dziwić się nie można. Zaradzić temu można łatwo przez odpowiedni dobór i stopniowanie czytanek, ćwiczenia słownikowe i przez unifikację kalendarza, gdyż wtedy liczba dni szkolnych znacznie się zwiększy. Trafiają się pomiędzy dziećmi, i to dość licznie, dzieci bardzo zdolne, ciekawe i chętne do nauki — żal nieraz, doprawdy — że nie będą one mogły kształcić się dalej.

A oto kilka sylwetek:

J. Kuł. — lat 10, z rodziny bardzo biednej, matka niedawno umarła na gruźlicę. Błady jest i szczupły. Spokojny i cichy, ale pewny siebie. Zapytany, odpowiada śmiało — a gdy coś zbroi — karcony, śmiało patrzy w oczy. Już w II-gim oddz. na pytania odpowiada poprawnie po polsku. Lecz nigdy prawie się nie śmieje, uśmiecha się tylko „pod nosem“. Odznacza się oryginalnym ujęciem opowiadania i porównaniami, które budzą wesołość w całej klasie. Opowiadając np. o koniu ojca, mówi, że jest on czarny, jak żydowski handlarz i t. p. Wogóle wszystko ujmuje inaczej, czy to rysunek, czy opowiadanie, niż cała klasa. A pamięć posiada doskonałą. Zwykle słucha uważnie, co się do niego mówi, prosi ciągle, by mu opowiadać bajki, — a potem je dosłownie powtarza.

A. Bojko — kolega poprzedniego, lat 9, ucz. kl. II-giej. Rodzice biedni. Małeńki, okrągły i pulchny z małeńkimi oczkami. Zawsze zdaje się być czegoś przestraszony, zawsze zakłopotany. Do oddz. I-go przyszedł późno, bo dopiero od półroczka. I wciąż czegoś płakał, wciąż się żalił swym cichutkim, piskliwym głosikiem. W nauce robił szybkie postępy, a chociaż nie mógł nadażyć za resztą klasy, puściłem go do oddziału II-go. I nie zawiodłem się. Szybko się wyrównał, i chociaż wciąż czegoś płacze — pod koniec roku był jednym z najlepszych uczniów.

M. Kalinka — lat 10, ucz. kl. II-giej; rodzice średnio zamożni. Niski, chudy i błady — o nadmiernie rozwiniętej głowie — pewno krzywica. Spokojny, zawsze poważny, gdy wyteża uwagę, krzywi dziwnie twarz. Co to za głowa! W oddz. I-szym umie wykonywać cztery działania w zakresie 10.000. Czyta, jak w oddz. IV-tym, po polsku mówi bardzo dobrze. Wiersz umie po dwukrotnem powtórzeniu. A gdy pod koniec roku da-

waliśmy przedstawienie, pomimo, że sam udziału nie brał — całą rolę umiał na pamięć.

A. Lesak. — lat 10, ucz. II-go oddz. Szczupła, słusznna, o bładych drobnych rysach dziewczynka. Córka zamożnego gospodarza, w domu jedynaczka. Żywa, śmiała, wścibska. Uczy się dobrze — ambitna, wszędzie chce być pierwszą. Gdy ją żona straszyla, że otrzyma złą notę z rachunków, chodziła cały dzień smutna. Pewna siebie, gdy czegoś nie umie, zaczyna chrząkać, kaszleć — udaje, że ją gardło boli. Ogólnie dla swej wesołości lubiana. Zawsze występowała u niej silnie chęć przewodzenia.

P. Rumin — lat 12, uczeń IV-ej klasy. Mały, dość żywy, o inteligentnych oczach, dużej głowie. Rodzice średnio zamożni. Jak dotychczas, uczy się dobrze, żadnego oddz. nie powtarzał. W klasie spokojny i uważny. Interesuje się żywo historją, geografją, mniej przyrodą, najmniej rachunkami, które idą mu najciężej. Jest bardzo ciekawy, wszystko chciałby wiedzieć; on to najczęściej zadaje pytania, odbiegające od tematu lekcji. A gdy mu się coś obiecuje pokazać, pamięta o tem i nie daruje. Tak np. wyjeżdżając raz na święta, obiecała żona przywieźć bryndzę, której tu nie znają. Pierwszem jego pytaniem po świętach było, czy Pani przywiozła bryndzę? Gdyśmy odjeżdżali, płakał biedaczysko. Historję bardzo lubi i zawsze mówił, że gdy będzie starszym, chciałby być żołnierzem, gdyż to musi być przyjemnie służyć Ojczyźnie.

H. Denusiuk — lat 15, zapisał się do oddz. IV-go, pomimo, że już poprzednio skończył oddział V-ty. Ale w tym roku nie było oddziału V-go, ani VI-go, a on chciał chodzić do szkoły. I był jej ozdobą. Spokojny i uważny, nadzwyczaj taktowny. Wraz z żoną zawsze o nim pamiętać będziemy. Uczył się bardzo dobrze, nie było przedmiotu, któryby mu przychodził z trudnością. Pilny i skromny, przez cały rok ani razu nie zasłużył na nagane. A gdy trzeba było urządzić coś w szkole, czy to przedstawienie, czy „Święto Dziecka“, czy obchód „3-go Maja“, on był duszą każdej imprezy, pociągając za sobą wszystkich. Szkoda go — szkoda! W szkole naszej była biblioteka, książki wszystkie znał i doskonale ujmował myśl przewodnią każdej. Najbardziej interesowały go książki historyczne, opisujące życie naszych bohaterów. I np. życie i działalność Kościuszki znał z najmniejszych szczegółami.

Tak — wywołując w pamięci sylwetki swoich uczniów — których pożegnałem na zawsze — widzę ich jak żywych. I doprawdy mało, bardzo niewiele z pomiędzy nich budzą wspomnienia przykre. Tęskno mi za nimi. Obserwowałem ich, starałem się zrozumieć, co mi się też częściowo udawało i było powodem dobrego z nimi mojego stosunku. A poznać i zrozumieć dziecko, nad którym się pracuje, jest pierwszym obowiązkiem nauczyciela. Niestety, musimy powiedzieć sobie otwarcie, że dziecko polskiego zupełnie znamy. Nie wiele nam pomoże studjowanie duszy dziecka w dziełach obcych autorów. Bo tak, jak pewnością jest, że dziecko to nie człowiek w minjaturze, lecz zupełnie inny człowiek, tak samo wiemy, że dziecko szwajcarskie, niemieckie, czy amerykańskie inne będzie w swej strukturze psychicznej od dziecka polskiego. Ileż to można przytoczyć takich przykładów, gdzie nauczyciel staje do pracy z zapalem, pełen najlepszych chęci, a po roku już się zniechęcił, ręce mu opadają. Stał wobec zagadki, której rozwiązać nie potrafił, spostrzegł, że brak mu rzeczy najważniejszej, znajomości dziecka — jego

duży. Nie rozumie go i nawzajem nie może być przez dziecko zrozumiany. Dopóki nie poznamy duszy dziecka polskiego we wszystkich jej przejawach, lwia część naszych wysiłków pójdzie na marne.

Poznać dziecko — nie jest rzeczą trudną. Ale trzeba nie tylko na to dziecko patrzeć — trzeba je naprawdę widzieć — i w szkole i poza szkołą, i w smutku i w radości, i w pracy i w zabawie. Co innego, gdy przyjdzie do — że tak powiem — naukowego ujęcia naszych spostrzeżeń, do tego brak nam przygotowania. Jednak — gdy dzielić się będziemy naszymi spostrzeżeniami, ujmując je tak, jak umiemy, znajdzie się ktoś, kto z nich potrafi wysnuć odpowiednie wnioski i w ten sposób przyczynimy się do ujawnienia swoistych cech duchowych dziecka polskiego.

DR. JADWIGA SZMYDT.

OGÓLNE TYPY UZDOLNIEN¹⁾

Celem tego artykułu jest zwrócenie uwagi wychowawców na trzy ogólne typy uzdolnień, spotykanych zarówno wśród dziewcząt, jak i chłopców na terenie szkół średnich i powszechnych, a mianowicie: typ o przewadze *inteligencji teoretycznej (gnostycznej)*, — typ o przewadze *inteligencji praktycznej* i typ o *przewadze sprawności ruchowej*.

Typy powyżej wymienione nie wyczerpują oczywiście typów inteligencji. Istnieją różne podziały typów inteligencji i każdy niemal psycholog, interesujący się tą kwestją, daje inną klasyfikację, zależnie od zasady, którą przyjmuje jako podstawę klasyfikacji. Punktem wyjścia może być sam proces myślenia, sposób wywiązywania się z jakiegoś zadania, bądź kierunek, w jakim zwraca się inteligencja.

Claparède, na przykład, wyróżnia inteligencję racjonalistyczną i empiryczną — na zasadzie postępowania; dla empiryka wybór jest zdecydowany przez okoliczności zewnętrzne — podczas kiedy racjonalista dokonywa wyboru na podstawie świadomości stosunków *Lipmann* znów dzieli typy intelektualne na gnostyków i techników, i rozróżnia pięć kategorii, zależnie od przedmiotu, do którego zwraca się inteligencja — (do świata fizycznego, świata psychicznego wewnętrznego, świata psychicznego zewnętrznego wyrażonego w nauce lub sztuce). *Bogen* wyróżnia inteligencję praktyczną i teoretyczną, toż samo *Stern* (Hamburg).

Wielu jeszcze innych psychologów analizowało to zagadnienie²⁾, oświetlając i rozwiązując je różnorodnie, jak *Paulhan*, *Binet*, *Piaget* i inni.

Chcę tutaj specjalnie omówić rozróżnienie pomiędzy inteligencją teoretyczną i praktyczną, gdyż jest najbardziej charakterystyczne, życiowe, jaskrawo zaznaczające się w szkole i w życiu. Podział ten pozostaje w najbardziej bezpośrednim związku z codziennym życiem i odrębnościami zawodowymi i oparty jest na podstawie licznych obserwacji wielu badaczy praktyków i teoretyków (*Lipmann*, *Stern*, *Bogen*, *Schulze*).

To, co różni zasadniczo typ teoretyczny od praktycznego — to

¹⁾ Artykuł oprac. na podstawie materiału, zebranego w miejskiej pracowni psychotechnicznej.

²⁾ Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers. E. Claparède, str. 230 itd. Archives de Psychologie, tom XXII, Nr. 55 (Sempt. 1929).

różnica terenu zastosowania inteligencji. Pierwszy zadawała się dziedziną abstrakcyjną, podczas gdy drugi dąży do szybkiej realizacji w działaniu.

Przez długi czas ogólnie przyjętem było uznawanie za inteligentnego takiego człowieka, który posiadał rozwiniętą wybitnie jedną stronę inteligencji — mianowicie językowo - logiczną, człowieka, którego inteligencja przejawiała się w działalności naukowej, w opanowywaniu zadań umysłowych, rozwiązywaniu zagadnień i ujmowaniu ich w formę słowną. — Jest to typ teoretyczny.

Obecnie uznano również znaczenie inteligencji praktycznej i jej wartość życiową. Inteligencja praktyczna, przejawiająca się w życiu codziennem, bezpośrednio w działaniu, może być również wybitna i wartościowa, jak inteligencja gnostyczna, wyrażająca się w rozwiązywaniu zagadnień umysłowych, definjowaniu, krytykowaniu, ujmowaniu słownem. Praktyczną inteligencję posiadają ci, którzy umieją stosować wiedzę, narzędzia, organizować przedsiębiorstwa, prowadzić gospodarstwo itd.

Do rozróżnienia tych typów doszła psychologia przez badanie inteligencji zwierząt, wczesnego dzieciństwa, zdatności do zawodów praktycznych ³⁾. W tych badaniach uznanie tylko inteligencji gnostycznej niedostatecznie wyjaśniało zjawiska.

Zdaniem Lipmanna ⁴⁾, niema zbyt wielkiej korelacji (współrzędności) pomiędzy inteligencją teoretyczną, a praktyczną. Potwierdza to obserwacja, widzimy często uczonych, zachowujących się bezradnie wobec prostych sytuacji życiowych i odwrotnie — ludzi o wysokiej inteligencji praktycznej, którym sprawia trudność ściśle formułowanie zagadnień ogólnych i abstrakcyjnych.

Tak się ta sprawa przedstawia, gdy mamy do czynienia z gotową, już rozwiniętą właściwością pod wpływem zainteresowań. Jaki jest stan istotny w zawiązku — tego nie wiadomo — czy i wtedy inteligencja jest już czemś różnicowanem, czy też różnicuje się potem, przez rozwój zainteresowań.

Prócz tych dwóch typów ogólnych uzdolnień występuje jeszcze trzeci typ sprawności ruchowej, wyrażający się w zręczności i szybkości pracy technicznej — typ, który posiada również swoją wartość społeczną, jako wykonawca prac fizycznych.

Oczywiście, że wyróżnić można jeszcze wiele innych kierunków uzdolnień specjalnych; mnie jednak chodziło o zaznaczenie tylko tych trzech najbardziej ogólnych.

Wśród uczenic i uczniów, badanych w pracowni psychotechnicznej miejskiej ⁵⁾ typy powyższe spotykamy dość często przyczem przeważa danej właściwości w stosunku do innych zaznacza się indywidualnie bądź silniej, bądź słabiej.

Odchylenie między poziomem inteligencji teoretycznej, a praktycznej u tego samego osobnika, jest często dość znaczne. W następującej tabliczce przedstawione są największe odchylenia, jakie zauważyłam w czasie badań w 1928 — 1929 r.

³⁾ W Stern. *Inteligencja dzieci i młodzieży*, str. 27.

⁴⁾ Ditto — str. 26.

⁵⁾ Sosnowa 4. Pracownia psychotechniczna miejska.

	Ucznio- wie	Intelig. teoret.	Intelig. praktyczn.	Sprawność ruchowa	T Y P
chłopcy	Sz.	90 ⁰ / ₀	45 ⁰ / ₀	21 ⁰ / ₀	przewaga int. teoret.
	K	20 ⁰ / ₀	80 ⁰ / ₀	70 ⁰ / ₀	przewaga int. prakt.
	B	14 ⁰ / ₀	56 ⁰ / ₀	70 ⁰ / ₀	przew. sprawn. ruchowej
dziewcz.	Mz	78 ⁰ / ₀	12 ⁰ / ₀	46 ⁰ / ₀	przewaga int. teoret.
	M	15 ⁰ / ₀	61 ⁰ / ₀	30 ⁰ / ₀	przewaga int. prakt.
	K	8 ⁰ / ₀	50 ⁰ / ₀	56 ⁰ / ₀	przew. sprawn. ruchowej

Bywa i tak oczywiście, że te różnice przejawiają się w daleko słabszym stopniu, niekiedy zaledwie są zaznaczone.

A teraz pytanie — jakie jest wzajemne ustosunkowanie typów, jaka jest częstość pojawiania się tych różnych typów uzdolnień?

	typ o przewadze int. teoret.	typ o przewadze intel. prakt.	typ o przewadze sprawności ruchowej	równomierny poziom uzdolnień poziomi wyższy	równomierny rozwoj uzdolnień poziom średni	równomierny rozwoj uzdolnień poziom, średni
dziew- częta	30%	13%	15%	18%	18%	6%
chłop- cy	23%	18%	18%	23%	15%	3%

Tablica powyższa przedstawia częstość typów uzdolnień uczniów i uczenic VII-ych oddziałów szkół powszechnych, zbadanych w miejskiej pracowni psychoteczniczej w r. 1928-1929. Obliczenia dokonano na 100 uczenicach i 100 uczniach.

Widzimy, że większa część uczniów wykazuje uzdolnienia typowe zarówno u chłopców, jak u dziewcząt.

Czy jednak istotnie takie jest ustosunkowanie typów w szkole — czy też jest to tylko wynik charakteryzujący dzieci badane w pracowni? Otóż prawdopodobnie inaczej trochę rzecz się przedstawia w szkole. Szkoła bowiem wybierała po czworo dzieci z każdego oddziału siódmego. Stosowano przypuszczalnie różne kryteria; w niektórych szkołach wybierano przeważnie uczniów najlepszych i uczniów nieokreślonych, dlatego też o częstości typów inteligencji wśród dzieci szkolnych na podstawie wspomnianych badań żadnych wniosków wyprowadzić nie można.

Przytaczając powyższe dane, chciałam poprostu zwrócić uwagę wychowawców na trzy zasadnicze typy inteligencji wśród dzieci szkolnych.

Nauczyciel często nazywa inteligentnem dziecko, które umie opowiadać zadania umysłowe, logicznie myśli na tematy abstrakcyjne i dobrze formułuje abstrakcyjną treść myślenia, t. j. jeśli przejawia inteligencję teoretyczną. Dziecko, które gorzej rozumie treść abstrakcyjnych wywodów i gorzej ją wypowiada, uważane jest przeciętnie za nieinteligentne.

W myśl powyżej wyłożonej teorii niezawsze taki sąd będzie słuszny, bowiem dane dziecko może posiadać inteligencję praktyczną, to znaczy może orjentować się dobrze w zagadnieniach bardziej konkretnych, mających znaczenie praktyczne.

Inteligencja praktyczna przejawia się również w organizowaniu różnych imprez szkolnych, w organizowaniu kolegów dla celów pracy, zabawy, w wykorzystywaniu zleceń, w posługiwaniu się narzędziami. Mamy tu również do czynienia z przystosowaniem umysłu do zadań, które ma wypełnić, tylko przystosowanie to polega na ujmowaniu i rozumieniu czynności zewnętrznie dostrzegalnej, w okolicznościach konkretnych.

Gdy przejawy inteligencji teoretycznej i praktycznej są nikłe, — pozostaje jeszcze trzecia możliwość — sprawność ruchowa.

Koniecznym jest, aby nauczyciel - wychowawca pamiętał o tych zasadniczych możliwościach, tkwiących w dzieciach i gdy jedna zawodzi, czy przejawia się w słabym stopniu — by starał się szukać innych, bowiem prawie zawsze można znaleźć w dziecku normalnym jakąś właściwość, na której można się oprzeć w wychowaniu i kształceniu. Zapominanie o tych różnych możliwościach psychiki dziecka jest nieraz powodem licznych udręczeń i nieporozumień między wychowawcą a dzieckiem, prowadzących do zniechęcenia ucznia, poczucia krzywdy lub istotnej krzywdy, którą możemy dziecku wyrządzić.

Dalszą konsekwencją, wynikającą z rozróżniania typów inteligencji byłoby stopniowanie wymagań, stosowanie odpowiednich ocen, wreszcie nadanie takiego czy innego kierunku dalszemu kształceniu.

DR. STANISŁAW KOPCZYŃSKI

Nacz. Wizytator Higij. Szk. w Min. W. R. i O. P.

KONKURSY ZDROWIA W SZKOŁACH¹⁾

Wielce zasłużony w Polsce dla sprawy organizacji oświaty wogóle, a oświaty rolniczej w szczególności, prof. Józef Mikułowski-Pomorski przywiózł przed kilku laty ze Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej i zaszczerpił u nas konkursy rolnicze. Idea tych konkursów przyjęła się na naszym gruncie bardzo pomyślnie. Bierze w nich udział z roku na rok coraz większa liczba młodzieży wiejskiej. W roku ubiegłym, jakeśmy to niedawno słyszeli przez radio, liczyły one około 50.000 uczestników z pośród młodych włóścian, zrzeszonych w tysiącach kółek rolniczych. Konkursy te dotyczą hodowli trzody chlewnej, dróbii, hodowli okopowizny. Uczestnicy konkursu otrzymują np. po parotygodniowym prosięciu. Konkurs polega na wyhodowaniu w ciągu określonego czasu, dajmy na to 10 miesięcy, przy możliwie nieznacznym koszcie, jak najwięcej ważącego zdrowego okazu. Biorący udział w konkursie otrzymują od instruktorów wskazówki do hodowli, muszą prowadzić szczegółowy dziennik hodowli, a więc np. ile czasu prosię spędza na wolnym powietrzu, jak się odżywia, jak często jest myte, w jakich warunkach przebywa (ciepota powietrza w chlewie, czystość chlewu, przewietrzanie) i t. p. Członkowie Komitetu

¹⁾ Odczyt, wygłoszony przez radio warszawskie w d. 21 października 1930 r.

Konkursowego i instruktorzy punkty te kontrolują. Droga rywalizacji wśród uczestników konkursu osiągnięto wyniki znakomite. Zamiast, jak dawniej, chuderlawych prosiąt wyhodowano w wielu kółkach rolniczych wspaniałe okazy, stanowiące zarówno poszukiwany przez kupców produkt spożycia w kraju, jak i materiał na bekony do wywozu zagranicę.

Dzięki podobnym konkursom osiągnięto znakomitą poprawę w produkcji ziemniaków, buraków i t. p.

Bądź co bądź współdziałanie w kółkach i współzawodnictwo między kółkami dało wyniki doskonałe.

A teraz o drugim rodzaju konkursów.

Z inicjatywy p. Wandy Żebrowskiej, kierowniczkii działu kół gospodyń wiejskich przy Centralnym Zarządzie kółek rolniczych w myśl szczegółowego projektu sporządzonego przez prof. d-ra M. Kacprzaka, zasłużonego u nas popularyzatora higieny, zorganizowano w roku ubiegłym na terenie kilkunastu powiatów konkurs pod hasłem „Zdrowie w chacie wiejskiej”.

Do konkursu stanęło 219 gospodyń zrzeszonych w 34 kółach gospodyń wiejskich. Każda gospodyni, uczestniczka konkursu otrzymała odezwę z instrukcją oraz wykaz szczegółowych wymagań konkursowych, dotyczących higienicznego utrzymania podwórza, mieszkania i jego urządzenia. Przy ocenach konkursowych uwzględniono przeto stan podwórza i otoczenia domu, a więc: stan studni, ustępu, kompostarni, gnojowni i t. p.; gdy chodzi o urządzenie mieszkania, to uwzględniono liczbę i rozmiary izb, oświetlenie, stan mebli, obecność spiżarni, piwnicy i t. p.; w dziale trzecim — utrzymanie mieszkania — uwzględniono 27 różnych rubryk (np. rozmieszczenie sprzętów, ogólny ład, czystość, stan okien, liczba łóżek i ich stosunek do liczby mieszkańców, obecność jakiegokolwiek robactwa, obecność wiader do wody, szczotek, spluwaczek, wycieraczek i t. p.). Ocenę każdego działu oznacza się punktami. Prowadzenia punktacji dokonywa komisja inspekcyjna, która wizytuje zagrody kilkakrotnie podczas trwania konkursu, t. j. podczas 6 miesięcy. Podkreśla się przede wszystkim postęp, stwierdzony w szeregu kolejnych inspekcji.

Otóż inspektorki, działające z ramienia koła gospodyń wiejskich, oraz członkowie inspekcji komisyjnych, jak lekarze powiatowi i starostowie w swych sprawozdaniach jednogłośnie stwierdzili znakomitą poprawę pod każdym względem stanu higienicznego zagrod wiejskich, które stanęły do konkursu. Ci, co się bliżej interesują tą sprawą, znaleźć mogą szczegóły w broszurze sprawozdawczej z rzeczzonego konkursu, napisanej przez d-ra Kacprzaka, a wydanej przez Centralne Towarzystwo Organizacji i Kółek Rolniczych przy zasiłku Departamentu Służby Zdrowia. Wobec tego, że higienicznie urządzona zagroda wiejska — to najlepszy propagator higieny na wsi, który jest wart więcej niż setki odczytów w tej sprawie, inicjatorzy konkursu postanowili rozszerzyć teren swego działania i wciągnąć doń większą liczbę kół gospodyń wiejskich z większą liczbą zagrod.

Umyślnie zatrzymałem się dłużej w swym odczycie nad temi dwoma rodzajami konkursów, ażeby uzyskać zrozumienie, że konkurs, o którym chcę dalej mówić, tembardziej ma rację bytu i zasługuje na zastosowanie.

Istotnie, jeżeli rywalizacja w kółkach rolniczych wśród młodzieży wiejskich przyczyniła się do poprawy trzody chlewnej, drobiu, jeżeli współzawodnictwo wśród kół gospodyń wiejskich, a współdziałanie wśród człon-

ków rodziny, mieszkających w danej zagrodzie, przyczyniło się do poprawy ich warunków zdrowotnych, to tego samego mamy prawo oczekiwać, skoro wytworzymy *współzawodnictwo w jak najhigienicznym utrzymywaniu budynków szkolnych oraz wytworzymy rywalizację w wykonywaniu praktyk higienicznych wśród działwy szkolnej.*

Wiadomo, że budynki publicznych szkół powszechnych stanowią zwykle własność gmin miejskich i wiejskich. Otóż utrzymanie czystości i porządku zarówno w budynkach, specjalnie wzniesionych na szkołę, jak i w lokalach wynajętych, w znacznej mierze zależy od tego, jak się do tej sprawy ustosunkuje kierownik szkoły. Przy tych samych skromnych funduszach, udzielonych przez gminy na t. zw. „porządek”, jedna szkoła, nieraz mieszcząca się w bardzo skromnym budynku, imponuje wzorową czystością, druga jest niechlujna. A wiemy przecież, że wzorowa czystość i należyta atmosfera higieniczna w szkole to najlepszy propagator higieny.

Wiemy, że inspektor szkolny w razach stwierdzenia wybitnego brudu w szkole, jest władny nawet wszcząć względem kierownika sprawę dyscyplinarną, a z drugiej jednak strony, nie budujemy się, że z prawa tego może jeszcze żaden inspektor nie skorzystał. A tymczasem ogłoszenie przez wydział sejmikowy konkursu z nagrodami na najczystziej utrzymany budynek szkolny w powiecie mogłoby wytworzyć szlachetną rywalizację pomiędzy kierownikami szkół i przyczynić się do poprawy warunków sanitarnych. Czego nie zrobiła obawa przed karą, tego może dokonać chęć rozgłosu, wyróżnienia, nadzieja otrzymania nagrody. Komitet konkursowy, złożony z inspektora szkolnego, z lekarza powiatowego i przedstawiciela wydziału sejmikowego miałby tu wdzięczne pole do pracy.

Za ważniejsze uważam — konkursy zdrowia działwy szkolnej.

W Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej, w wielu krajach Europy Zachodniej konkursy te dla celów propagandy higieny w szkole i przez szkołę znalazły bardzo szerokie zastosowanie przeważnie w szkolnictwie powszechnem. U nas, w Polsce, propagandą tych konkursów zajęły się organizacje Kół Młodzieży Czerwonego Krzyża (adres Zarządu: Warszawa, Mazowiecka 9, gdzie można otrzymać wszelkie informacje w tej sprawie). Konkursy te, niestety, jak dotychczas, znalazły małe jeszcze zastosowanie, zdaje się, dla braku zrozumienia doniosłości sprawy wśród szerszych sfer nauczycielstwa i społeczeństwa.

Uczeń, stający do konkursu, otrzymuje specjalne karty uczestnictwa. Na kartach konkursowych podane są najważniejsze przepisy higieniczne, sentencje w rodzaju takich, jak np.: „zdrowie młodzieży jest bogactwem narodu i nadzieją na przyszłość”, „Wczesny spoczynek, ranne wstawanie, dadzą ci zdrowie, w pracy wytrwanie” i t. p. „Brud sprowadza chorobę, czystość daje zdrowie” oraz szereg odpowiednich rysunków o treści higienicznej (np. kąpiel, czyszczenie zębów).

Na tych kartach uczestnik konkursu potwierdza krzyżykami wykonanie codziennie przepisów higienicznych, potwierdza np., że umył się choć do pasa dwa razy dziennie, mył ręce przed każdym jedzeniem, wyczyścił zęby przynajmniej przed udaniem się na spoczynek, nie pił i nie śmiecił na podłogę, wyczyścił paznokcie, żuł starannie pokarmy, nie pił alkoholu, nie palił tytoniu, zmieniał koszulę na noc, cesał się gęstym grzebieniem i t. d. i t. d. Punkty te kierownik koła zmienia zależnie od miejscowości (miasto, wieś) i warunków otoczenia, stopnia kultury i wieku

dzieci. Karty konkursowe wypełnia uczestnik konkursu pod ścisłą kontrolą opieki domowej, która podpisem swym przy końcu tygodnia stwierdza wiarygodność oznaczeń. Krzyżyki te, których za czynności trudniejsze (np. siedzenie proste na ławce, powolne jedzenie) otrzymuje się kilka, sumuje się przy końcu tygodnia. Pewna liczba, np. 40 krzyżyków na tydzień, daje prawo do niebieskiego krzyża na liście honorowej danego tygodnia, a np. 64 krzyżyki — do czerwonego krzyża. Dwa lub trzy czerwone krzyże na liście honorowej każdego miesiąca dają prawo do specjalnych odznak honorowych i tytułów, stopniowanych co miesiąc. Listę honorową mogą sporządzić same dzieci i swoim pomysłem ją przyozdabiać. Odznaki jak najprostsze przygotowuje osoba, kierująca konkursem. Nagrody mogą też stanowić jakieś przedmioty, związane z praktyką higieniczną, np. szczoteczki do zębów, mydełka i t. p. Można wytworzyć rywalizację między klasami, a nawet między szkołami. Zakończenie konkursu należy urozmaicić jakimś obchodem.

Konkurs zdrowia, dopiero co opisany, posiada specjalne znaczenie. Nawet kiedy jego uczestnik nie przewyższy innych liczbą krzyżyków, już samo wzięcie udziału w konkursie, już wykonywanie przez pewien czas praktyk higienicznych wytwarza w nim przyzwyczajenia, tak ważne dla zachowania zdrowia, toruje drogi w jego nerwach i mięśniach i stopniowo czyni te czynności automatycznymi. Przyzwyczajanie się dziecka do pewnych czynności staje się drugą naturą. Być może doktrynerzy pedagogiczni postawią zarzut niewłaściwego dekorowania dziatwy, wyróżniania jej za to, co winna czynić z obowiązku. Temat ten nieraz był przedmiotem dyskusji w kołach pedagogicznych.

Jeżeli jednak dorośli z dumą dekorują się orderami, krzyżami i innymi odznakami, to, doprawdy, stokroć więcej do tego powołane są dzieci, tak wrażliwe na wszelkie wyróżnienia. Kto wie, czyśmy nie przeholowali w swem doktrynerstwie, znosząc, zwłaszcza w szkołach średnich nagradzanie wyróżniających się uczniów książkami, listami pochwalnymi, medalami, ryciem ich nazwisk na tablicach marmurowych. Wprawdzie utworzenie niedawno państwowej odznaki sportowej trzech stopni dla młodzieży i osób dorosłych zdaje się wskazywać, że czynniki urzędowe zasadniczo doceniają sprawę noszenia przez młodzież odznak. Wiadomo, że np. rasa anglosaska do tego współzawodnictwa między jednostkami i grupami i do współdziałania w obrębie samych grup przywiązuje wielką wagę.

Nie zapomnę wrażenia, jakiegom doznał, kiedy zwiedzając przed kilku laty szkoły angielskie, spostrzegłem w jednej z klas, że uczniowie, siedzący w trzech szeregach ławek, noszą żółte, czerwone i zielone kokardki. Zapytany o to dyrektor szkoły objaśnił mi, że w ten sposób odróżniały się 3 rywalizujące między sobą grupy, z których każda nosi godło jednego z bohaterów Anglii: Wellingtona, Nelsona i zdaje się Kitchenera. Na ścianie wisiały wykresy tych trzech grup, wykazujące stan postępu w naukach, w sprawowaniu i w sprawności fizycznej.

Ileż to razy widywałem w angielskich szkołach średnich tablice marmurowe z nazwiskami wybitnych wychowanków, którzy na koszt danej szkoły wysłani zostali do uniwersytetów w Oxford lub Cambridge!

A gdy chodzi o rywalizację w stosowaniu przez uczniów zasad higieny praktycznej, to pod tym względem prym trzymają Amerykanie. W wielu np. klasach amerykańskich wiszą na ścianach tablice, na których

obok nazwisk uczniów podany jest ich wiek, wzrost i waga, notowana co tydzień. Specjalnie podkreśleni są ci, co się wyróżniają wśród ogółu w kierunku dodatnim lub ujemnym. Jakże często brak przyrostu na wadze zależy wyłącznie od dziecka, które np. zbyt szybko jada, albo grymasi w jedzeniu (unikaj jarzyn, kasz i t. p.), jada nieregularnie, po jedzeniu nie wypoczywa i t. d. Kierownik klasy wskazuje, jaką drogą w tym wyścigu wag uczeń może otrzymać lepsze wyniki.

I jeszcze jedno.

Nie zapominajmy, że stosowanie podobnych konkursów zdrowia wśród dziatwy szkolnej, kontrolowanych przez opiekę domową, na drodze zwrotnej wpływa na wychowanie higieniczne również starszego pokolenia.

Niejeden ojciec rodziny lub kierownik konkursu higienicznego w szkole, który do tej pory nie wykonał wielu praktyk higienicznych, np. nie czyścił zębów regularnie, nie zmieniał koszuli na noc, nie mył rąk przed jedzeniem i t. p., obecnie wdroży się do tych zabiegów przez wzgląd na swego wychowanka, uczestnika konkursu, którego w tym kierunku kontrolował.

A i to coś warte.

W roku ubiegłym inspektor szkół m. stoł. Warszawy w porozumieniu z sekcją higieny szkolnej zorganizował wśród uczniów, kończących szkołę powszechną, konkurs higieniczny. Konkurs polegał na napisaniu wypracowania na jeden z tematów higienicznych i na najstaranniejszym, według opinii higienisty szkolnej, wykonywaniu praktyk higienicznych podczas pobytu w szkole. Jakżeśmy się przekonali konkurs dał bardzo dobre wyniki, a uroczyste publiczne rozdanie nagród wobec władz szkolnych, przedstawicieli urzędów zdrowia publicznego i ogółu rodziców posłużyło za dobry środek propagandy higieny wśród otoczenia dziecka.

Przypominam sobie, jak podczas wizytacji jednej ze szkół powszechnych w Wilnie stwierdziłem bardzo schludny wygląd klas i dziatwy w klasie, w której nauczycielka stosowała konkursy czystości.

Jeżeli można było 50.000 młodzieży wiejskiej wciągnąć do współzawodnictwa w poprawie rasy trzody chlewnej i to z dobrym skutkiem, to wątpić nie należy, że z pośród 3 i pół miljonowej rzeszy dziatwy szkół powszechnych, przy dobrej woli nauczycielstwa, znajdzie się spora liczba takich, co rywalizując pomiędzy sobą w stosowaniu praktyk higienicznych, stworzą jednocześnie armię młodych pionierów higieny.

Wszak przez higienę praktyczną droga prowadzi do zdrowia, a zdrowie obywateli to podstawa bogactwa kraju i potęgi państwa.

M. LIBRACHOWA.

TYPY LEKCYJ „NA WYMARCIU”

Chcę zająć na chwilę uwagę Sz. Czytelników rozważaniami na temat pewnego typu lekcji, bardzo rozpowszechnionego, który wydaje mi się przeżytkiem. Mam na myśli t. zw. „opracowania czytanek”, polegające na następującym schemacie: a) przeczytanie tekstu przez nauczyciela (wzór dobrego czytania); b) wyjaśnienia niezrozumiałych wyrazów; c) odczytywanie przez dzieci kolejnych ustępów czytanki; d) sens czytanki,

uwypuklenie „myśli przewodniej” — często t. zw. „morał”. To wszystko umieszczone w ustalonych ramach czasu — t. j. 45-u minut.

Lekcje te — chciałabym tego właśnie dowieść—jako typ, nie dadzą się utrzymać wobec postulatów czynnego stosunku dziecka do lekcji i postulatu zainteresowania, gdyż: a) dzieci — prowadzone od punktu do punktu — są najzupełniej bierne; b) lekcje te są śmiertelnie nudne.

Możnaby jeszcze bronić tego rodzaju form, grzeszących przeciwko wymaganiom, o których wyżej mowa, gdyby się udało wykazać inne wartości dodatnie. Rozważmy zatem, jakie wartości możemy dzięki nim osiągnąć. Zdawałoby się, że chodzić tu może: 1) o wprawę w czytaniu; 2) o wzbogacenie słownika; 3) o syntezę treści przeczytanej.

Wprawę w czytaniu osiągnąć dzieci mają przez wysłuchanie dobrego czytania nauczyciela i przez kolejne odczytywanie urywków. Uwaga dzieci jednakże wcale nie jest nastawiona w tym kierunku, gdyż za ledwie nauczyciel odczyta tekst, natychmiast odwraca uwagę uczniów na objaśnianie wyrazów.

Moglibyśmy się spodziewać, że teraz dzieci osiągną korzyść przez wzbogacenie słownika. Lecz wzbogacenie słownika polega oczywiście na umiejętności czynnego posługiwania się wyrazami, potrzebnymi do wyrażania własnych myśli. Okazuje się, że ta część lekcji, która przeznaczona jest na wyjaśnianie wyrazów, wcale nie zmierza ku temu, aby dzieci *przyswoiły* sobie wyrazy i zwroty — to bowiem wymagałoby ćwiczenia, dobierania przykładów; na to w takiej lekcji, która się nazywa „opracowaniem czytanki” niema wcale czasu, bo trzeba jeszcze ze dwa razy odczytać całość po kawałku i wreszcie omówić „myśl przewodnią”. Wyjaśnienia wyrazów są więc krótkim etapem; wyjaśnienia są zazwyczaj prześlizgiwaniem się bardzo powierzchownym, bez żadnej kontroli czy i o ile towarzyszy mu istotne zrozumienie, czy łączy się z niem możliwość posługiwania się nowym terminem. I ta część lekcji zawodzi—słownik dziecka nie zostaje wzbogacony wskutek tego, że nauczyciel powiedział, lub nawet napisał na tablicy takie np. wyjaśnienie: „sfery wojskowe — sfera to znaczy koło, krąg. Więc zamiast sfery wojskowe jak można powiedzieć? Można powiedzieć „koła wojskowe”. A może które dziecko myśli, że są to np. koła armatnie? Tego nikt nie wie, bo nie sprawdza się wcale, czy wyjaśnienie zostało należycie zrozumiane, czy jeden niezrozumiały wyraz nie został zastąpiony drugim niezrozumiałym wyrazem lub źle zrozumianem objaśnieniem. Trzeba się spieszyć do odczytywania „po kawałku”. Tymczasem szara nuda zaczyna sączyć się na pochylone nad książkami głowy.

Powinno się wybierać do odczytywania dzieci najgorzej czytające, gdyż tym właściwie wprawa najbardziej jest potrzebna. A więc jedno duka treść już wszystkim znaną, inne patrzą w książkę — gdyż niewiedomo co komu los zdarzy: czy Staś, czy Jaś, czy Frania czy Mania usłyszą z ust nauczyciela: „czytaj dalej”. Pilnują się, jak mogą — bo otrzymać można naganę czy wymówkę: „nie uważasz!”. Dzieci czytające nie myślą wcale o tem, żeby naśladować dobry wzór, którym było czytanie nauczyciela, gdyż zazwyczaj nie zdają sobie wcale sprawy z tego, że to czytanie miało być właśnie wzorem, pozatem przepływając przez „wyjaśnienia” zapomniły już jakie było tempo, jaka intonacja. Wreszcie ich własne możliwości często nie pozwalają im naśladować wzoru, bywają bowiem wzory niedostępne dla niewyrobionej techniki.

Zależnie od tego, ile czasu zużyto już na poprzednie etapy, zależnie od długości czytanki, powtarza się ją raz, drugi... Nuda rośnie. Jeszcze „myśl przewodnia”.

— No, pomyślcie teraz dzieci — co możecie powiedzieć o tym Janku, jaki on był? Padają z różnych ławek rzucane „na próbę” wyrazy: „Dobry”, „poslušny”, „grzeczny był”. — Nauczyciel zbiera, gromadzi to ubogie pokłosie dziecięcych określeń, nadstawia ucha — może jeszcze ktoś, może wreszcie padnie to potrzebne słówko, bo właśnie trzeba, żeby było: „usłużny”, albo „litościwy”. Ale nic, w żadnej dziecięcej głowie nie znalazło się to, co byłoby najodpowiedniejsze, może w tych głowach właśnie teraz, na złość, kręcą się jakieś „sfery” lub „koła wojskowe”? Więc trzeba konieczne „naprowadzać”: — „Cośmy to powiedzieli kiedyś o tym Wojtusiu?” „A dlaczego? Co on takiego zrobił?” „A czy trzeba być takim — jak ten Wojtuś”. — „Trzeba — trzeba” — zgadzają się chętnie dzieci, bo na szczęście rozlega się dzwonek i wszyscy są wreszcie zadowoleni.

Pomyślmy, że takie lekcje zdarzają się kilka razy na tydzień, począwszy od II-go oddziału, a skończywszy na VII-mym (są również i w szkole średniej), że różnią się tylko długością czytanki, trudniejszą formą i treścią — i obliczmy czas stracony. Bo jest to czas stracony: dzieci ani nie zdobywają wprawy w czytaniu, ani nie wzbogacają słownika, ani — to już chyba najmniej — nie wynoszą „korzyści wychowawczej” — chyba tę jedną, że uczą się cierpliwie znosić nudę. Jest to korzyść wątpliwej wartości.

Tyle się mówi o przeładowaniu programu, o zbyt małym wymiarze czasu na każdy przedmiot, a z drugiej strony — tak bezpłodnie traci się godziny, z których urastają w ciągu lat — tygodnie!

A teraz pomyślmy, czy można tych wszystkich spraw ująć w inny sposób. Dzieci powinny przecież nabrać wprawy technicznej w czytaniu, powinny opanować język tak, aby się swobodnie posługiwać terminami i zwrotami języka literackiego, powinny pogłębiać myślowo treść przeczytaną. Czy nie można tak pokierować nauką, żeby dla dzieci wszystkie te konieczności stały się jasne i zrozumiałe? Czy nie można tak usposobić dzieci, żeby świadomie i czynnie uczyły się, ćwiczyły, wprawiały? Zamiast prowadzić je zakonspirowanymi ścieżkami ku celowi, który tylko nauczycielowi jest wiadomym — można w nich znaleźć sprzymierzeńców, gdyż chodzi tu przecież o własne ich korzyści. Nie trudno byłoby to osiągnąć, trzeba tylko odpowiednio uświadomić dzieci i trochę „zamerykanizować” lekcje.

Uświadomić dzieci w sprawie wagi i znaczenia, jakie ma w życiu umiejętność płynnego, poprawnego czytania, można zapomocą odpowiednio i żywo ujętej pogawędki, czerpiąc przykłady z życia, odwołując się do doświadczeń i obserwacji samych dzieci; w ten sposób da się osiągnąć pożądane nastawienie psychiczne uczniów. „Zamerykanizowanie” lekcji polegałoby na wprowadzaniu ćwiczeń technicznych urozmaiconych, na organizowaniu konkursów dobrego czytania, wciągnięciu samych dzieci do oceny dobrego czytania, do samokontroli. Ćwiczenia można i należy urozmaicać; można np. dać odpowiedni urywek do opanowania w cichem czytaniu w ciągu 10-ciu — 15-tu minut na początku lekcji, poczem dzieci czytałyby go głośno; można ćwiczyć z dziećmi w małych

grupkach czytanie chóralne w poddanyin przez nauczyciela tempie, zwracając uwagę na wyrazistość dykcji. Należy zapoznać dzieci na wybranych tekstach z odmiennymi odcieniami czytania urywków opisowych i dialogów — przyczem znowu nastęrcza się okazja do zastosowania innego rodzaju ćwiczeń.

Technika czytania wiąże się niewątpliwie z zasobem wyrazów i bogactwem słownika, niema jednak żadnej konieczności metodycznego łączenia obu tych spraw na jednej lekcji i na tym samym tekście, gdyż łączenie takie nie daje żadnych korzyści, a jak to starałam się wykazać — rozrywa całość, załamuje linię ćwiczenia, odwraca wciąż uwagę uczniów to w jednym, to w drugim kierunku. Należałoby więc wyznaczyć specjalne lekcje z wyjaśnionym i zrozumiałym dla dzieci celem, którym byłoby wzbogacenie słownika. Dla dzieci młodszych można je nazwać przystępnie: „łowienie wyrazów” — czy „polowanie na nieznanne wyrazy”; starszym można wyjaśnić na czym bogactwo słownika polega, dać odpowiednie przykłady, odwołać się do wspomnień dzieciństwa, polecić obserwowanie mowy młodszego rodzeństwa. Wszystko to dla osiągnięcia żywego współdziałania dzieci w pracy, dla uświadomienia im własnych korzyści, które mają czynnie zdobywać. Potem należy przystąpić do odpowiednich ćwiczeń, na wybranych uprzednio tekstach, przy posługiwaniu się słownikiem w klasach starszych; trzeba uwzględnić stopniowanie trudności, wskazywać na dobrze wybranych przykładach, że wyjaśnienia polegać mają albo na zastąpieniu wyrazu niezrozumiałego innym wyrazem zrozumiałym, albo na opisie przedmiotu, który oznaczony jest przez wyraz, albo na definicji. Nie można przytem zapominać o istotnym celu całej tej roboty: o posługiwaniu się nowo zdobytymi wyrazami, gdyż bez tego niema wzbogacenia słownika. Dzieci powinny więc *używać* w mowie i w piśmie wyrazów wyjaśnionych — i tu znowu zastosować należy różne formy ćwiczeń, których cel powinny dzieci zrozumieć.

Prowadzenie słowniczków, o których niejednokrotnie już pisano, jest jednym z wielu skutecznych środków, oczywiście, nie jedynym. Dobrze byłoby np. zwrócić uwagę dzieci na to, że słownik swój wzbogacają one nie tylko na lekcjach języka polskiego, ale na wszystkich lekcjach; jeżeli więc prowadzą słowniczkę „nowych wyrazów” mogą w nich notować zdobycze wyniesione z nauki geografji, przyrody, historji, rachunków itp. itp.

Pozostaje kwestja ostatnia: omówienie „myśli przewodniej” utworu — utożsamiane najczęściej z morałem, lub t. zw. korzyścią wychowawczą. Właściwie mówiąc, rozważenie tego punktu domagałoby się oddzielnego artykułu; w „Pracy Szkolnej” pisał też o tej sprawie w swoim czasie p. Kubski. Nie będę się więc dłużej zatrzymywała na tym punkcie, gdyż celem tego artykułu jest przedewszystkiem zwrócenie uwagi na ów stary szablon lekcji, nazwany „opracowaniem czytanki” — który powinien być jaknajprędzej wykreślony z repertuaru szkolnego.

W sprawie „myśli przewodniej” i związanej z nią „korzyści wychowawczej” zaznaczę tylko, że korzyść wychowawcza nie może być osiągnięta bez momentu wzruszenia, że, aby ją osiągnąć, musimy osiągnąć przedewszystkiem to, aby serce dziecka żywiej zabiło — a do tego trzeba — żeby żywiej zabiło i serce nauczyciela. „Sens moralny” często za włosy wyciągany z czytanki, nikły i mdły, formułowany w atmosferze nudy i oczekiwania na dzwonek, nie jest żadnym moralnym sensem, ani

korzyścią wychowawczą. Dlatego też — nie łudźmy się — więcej daleko „wpływów wychowawczych” — niezawsze pożądaných, ale często także i pożądaných, wynoszą nasi uczniowie z lektury, którą się karmią na własną rękę, czytając książkę „ukradkiem” z rozpaloną twarzą i z błyszczącymi oczyma. Jeżeli chcemy momenty takie z dziećmi przeżyć, musimy stworzyć odpowiednią atmosferę, musimy być szczerze przejęci czemś, co jest nam istotnie bliskie, naprawdę ważne. Takie chwile nie mogą być chlebem powszednim, nie są to codzienne przeżycia, ale właśnie ich „odświętność” ma poważne wychowawcze znaczenie. Nie ilość — lecz jakość tych przeżyć żłobi ślady w duszy naszych uczniów.

Jeszcze na zakończenie słów parę o tekstach. Ponieważ „opracowanie czytanki” łączy w sobie kilka różnych celów, więc wszystkie te cele związane są z tym samym tekstem. Jest to zupełnie niewłaściwe, gdyż niekażdy tekst nadaje się do tych wszystkich celów. Trzeba różnicować czytanki, rozpatrywać je i oceniać ze względu na ich przydatność dla różnych metodycznych zamierzeń. Teksty najeżone niezrozumiałymi wyrazami, nie nadają się np. jako materiał służący do wprawy w czytaniu, teksty o nikłym sensie moralnym nie nadają się do osiągnięcia korzyści wychowawczych. Różnicując momenty metodyczne, różnicować należy jednocześnie materiał — z punktu widzenia jego przydatności.

Opisałam tutaj pewien typ lekcji, który wrósł tak mocno w glebę szkolnej pracy, że opiera się różnym nowym rzucanym na nią ziarnom i nie pozwala im kiełkować, uważam bowiem za rzecz bardzo pożyteczną mówić nietylko o tem, co się już robi w szkołach, ale jednocześnie mówić o tem, co się w nich *jeszcze* robi.

Szanowni Koledzy i Koleżanki, jakie jeszcze znacie lekcje, należące do „typów na wymarcu”? Sygnalizujcie je „Pracy Szkolnej”.

W. KONCZYŃSKA.

O ZMIANĘ SYSTEMU OCEN SZKOLNYCH

Nawiązując do sprawy poruszonej w artykule moim p. tyt. „O wprowadzenie nagród do szkół” (Praca Szkolna Nr. 7 bież. roku), poruszyć należy inne zagadnienia, ściśle z poprzedniem związane.

Ponieważ wprowadzenie nagród pomnoży pracę zawodową nauczyciela nowym obowiązkiem, t. j. czuwaniem, aby nagrody dostały się prawdziwie uzdolnionym i na nie zasługującym uczniom, przeto byłoby wskazaniem odciążyć go w przeróżnej pisaniu, pochłaniającej wiele czasu i sił bezużytecznie. Tak jest np. w Szwajcarii. Nauczyciel głównie zajęty jest pracą nad uczniami i swoim przygotowaniem, bo to właściwy jego cel, natomiast wszelkie czynności, które nazwaćby można biurowemi, pozostały mu odjęte.

Weźmy teraz pod uwagę czas, jaki w naszych stosunkach szkolnych pochłania pisanie świadectw, owe rubryki z datą urodzenia, zapisania do szkoły, owo wyliczanie w długich kolumnach postępów, uzyskanych z przedmiotów, udzielanych w każdym oddziale! Ile zabiera czasu i siły,

ile daje uciążliwych dni znoej pracy właśnie wtedy, kiedy nauczyciel ze względu na zakończenie roku zajęty jest przeróżnymi sprawami, sprawozdaniami z czynności całorocznych, likwidowaniem i uporządkowaniem całego szeregu drobnych, koniecznych zajęć, z życiem szkolnym związanych. Przypatrzmy się po kilku dniach takiej pracy silnemu, zdrowemu i młodemu nauczycielowi: wygląda, jak gdyby był po chorobie. Natury węższe, a bardziej sumienne i dokładne, nie odzyskują utraconych w tym czasie sił nawet po dłuższych wywczasach.

A czy postępy na świadectwie ucznia 1, 2, 3, 5 i 6 klasy są potrzebne? Uczniowie, przechodzący z „bardzo dobrym” postępowaniem (dwóch ich, trzech lub czterech na oddział cały), szczytą się przez parę dni świadectwem, które potem leży sobie bezużytecznie w szufladzie i niszczeje. Nikt go nie czyta, do niczego nie potrzebne. A świadectwa słabych uczniów? Tych zaś jest połowa, jeśli nie trzy czwarte klasy! Te od pierwszego dnia leżą w ukryciu lub prędko idą na spalenie. Naco więc marnować tyle sił i czasu? Czy nie lepiej poświęcić go wychowaniu młodzieży, wyćwiczeniu, rozmowom pożytecznym, pod koniec roku szkolnego tak dla dobrego spędzenia i wykorzystania wywczasów młodzieży potrzebnym?

Poco więc te szczegóły w nieużytecznym świadectwie, skoro katalog główny i podręczny pozostają do użytku w każdej chwili w kancelarii dyrektora szkoły? Obawa nadużyć? O licznych nadużyciach niema mowy, a pojedynczym i teraz nikt nie zapobiegnie mimo tej drobiazgowości. Kara surowa za nadużycie będzie wymowniejszym sposobem, niż biurokratyzm i skrupulatność w drobiazgach zbyt licznych. Lepiej też ten czas poświęcić wychowaniu młodzieży, bo to ją od tych wybryków ustrzeże pewniej i skuteczniej.

Jak więc należy rozwiązać to zagadnienie? Katalogi główne zawierałyby wszystkie potrzebne wyszczególnienia; świadectwo, (niewielkie, z ładną wmiętką ćwierć-arkusz), poda kilka najważniejszych. A jakie? Imię ucznia i nazwisko, nazwę szkoły i stopień oddziału, miejscowość, oraz krótką wiadomość: uzyskał przejście lub nie do następnej klasy. Na drugiej stronie zaś wyszczególni się przedmioty nagrodzone.

Świadectwo tak uproszczone odpowie daleko lepiej wymaganiom nowoczesnej szkoły, niż dotychczasowe. Zatraci się ów typ dygnitarzy z postępowaniem „bardzo dobrym”, a wysunie się na pierwszy plan zdolności i prawdziwe talenty, dotąd ginące w szarym tłumie. Szkoła w swoim ukształtowaniu dotychczasowym nie poznawała się na takich uczniach, nie brała ich w swoją pieczołowitą opiekę. Wychodzili z jej murów jako szare, przeciętne pacholeta, aby potem dopiero w życiu wybić się i pokazać, czym byli. Nowożytniej jednak szkole o to przedewszystkiem powinno chodzić, aby jej wychowankowie w życie wnosili twórczość i zdolności już w szkole rozwinięte, te zaś utytułowane osobniki, z postępowaniem „bardzo dobrym” ze wszystkiego, to zazwyczaj w życiu jednostki bierne, najwyższej dokładne maszyny biurowe. I oni potrzebni, bez wątpienia, ale nie oni tworzą rzeczywistą wartość twórczych soków w narodzie, jego treść duchową. To ci drudzy, ci dotychczas zaniedbywani, bo za swe wybitne, choć specjalne zdolności, nie wyróżnieni.

Czy nie lepiej więc wszystkim dawać jednakowe świadectwa, a prawdziwe uzdolnienia wyróżniać nagrodą i notatką na świadectwie? Czy to ogółowi klasy nie da pełniejszego zadowolenia, umożliwiając nie kilku, lecz kilkunastu i więcej uczniom zdobycie nagród? Chyba tak! A więc dążmy do przeprowadzenia tych nowych zadań!

Z RUCHU ZAGRANICZNEGO

I. PRACA W OGRODACH SZKOLNYCH AMERYKAŃSKICH.

Ogrody szkolne w Ameryce północnej istnieją już dość dawno. W roku 1908 założono Towarzystwo Ogrodów Szkolnych: „School Garden Association”, liczące w tej chwili 10.500 członków. Towarzystwo to poza wewnętrznymi komunikatami wydaje też w miesiącach dla pracy w ogrodzie najważniejszych, a więc we wrześniu, październiku, listopadzie, lutym, marcu, kwietniu i maju pismo „Nature-Garden Guide”.

W drugim zeszycie z października 1930 roku podaje wiceprezydent „Towarzystwa Ogrodów Szkolnych”, p. Van Errie Kilpatrick, krótkie dane z ankiety, przeprowadzonej w 101 okręgu Nowy-York nad pracą w ogrodach szkolnych podczas sezonu 1930 roku, obejmującą i wakacje. Okres sprawozdawczy obejmuje pracę prowadzoną do września 1930 r. przez 28-u nauczycieli w 10-u szkołach. Liczba uczni, którzy dobrowolnie zgłosili się do pracy w ogrodzie, wynosiła 3.192. Dla dokładniejszej i lepszej kontroli wartości i wyników pracy wprowadzono oprócz tygodniowych sprawozdań nauczycieli, także i sprawozdania pisemne uczniów, zorganizowanych w każdej szkole w kluby. Te to kluby uczniowskie dostały ogród całkowicie pod swoją opiekę. Oddanie ogrodu pod pełną odpowiedzialność za wyniki pracy było skutecznym bodźcem do głębszego obserwowania pielęgnowania roślin, i pod względem wychowawczym miało największe znaczenie. Przewodzenie ogrodu i sprawozdanie wniosły także i w dom rodzicielski opowiadania i dyskusje na temat hodowanych roślin i stało się łącznikiem między domem a szkołą.

Kluby uczniowskie urządzały co tydzień posiedzenia 1-godzinne, na których tematami dyskusji i referatów były obserwacje uczniów nad roślinami. Posiedzeń takich odbyło się 61.626. Nauczyciel pracował przeciętnie ze 114 uczniami w ciągu tygodnia i pobierał za swoją pracę 16.90 dol. tygodniowo.

Dochód z ogrodu, przekazywany w tygodniowych sprawozdaniach nauczycieli, wyniósł w sumie 7.042,82 dolary do września. Dodawszy do tego plon jesienny, 101 ogrodów wyprodukowało warzyw, owoców i kwiatów wartości 10.000 dolarów w jednym sezonie.

Zbiór ten, wartości 150 dolarów dziennie, otrzymywali uczniowie; na każdego więc ucznia wypadało dziennie owoców, warzyw i kwiatów za sumę 2.25 dol. Każdy klub uczniowski miał obowiązek złożenia piśmiennego sprawozdania Zarządowi Towarzystwa; 806 klubów nadesłało sprawozdania. Klub, który nadesła największą liczbę doskonale opracowanych sprawozdań miał otrzymać od Towarzystwa dla swego przewodniczącego żeton złoty, dla sekretarza żeton srebrny.

Rozesłano też do klubów ankietę, zawierającą następujące pytania: 1) Jakie rośliny rosną w waszym ogrodzie szkolnym? 2) Czego nauczyliście się w ogrodzie? 3) Jakie warzywa, owoce i kwiaty wybraliście do waszego ogrodu? 4) Co, wam się najlepiej podobało w ogrodzie szkolnym?

Odpowiedź na te pytania ułożono w tabelkę i okazało się, że najczęściej odpowiedzi nadesłano na pytanie: Jakie warzywa, owoce i kwiaty wybraliście do waszego ogrodu?

Na inne pytania nadeszło mniej odpowiedzi, sprawozdania jednak wykazują dobrą znajomość 178-u roślin, a ćwiczenia i obserwacje na roślinach, przeprowadzone były dla uczniów z wielką korzyścią. W odpowiedzi na pytanie „co najlepiej lubią” — dzieci odpowiadały, że owoce i warzywa przede wszystkim, a potem — kwiaty.

Zarząd Tow. Ogr. Szk. zwrócił się także do kierowników owych 101 szkół z prośbą o ocenę. Otrzymał na to 96 odpowiedzi wraz z oceną, opartą na osobistej ilustracji ogrodów. Kierownicy podkreślili w swych sprawozdaniach wysoką wartość tego rodzaju pracy i zadowolenie, jakie ona młodzieży sprawia. Była to więc najwyższa ocena, jaką mogła otrzymać praca w ogrodzie szkolnym i stała się niewątpliwie zachętą zarówno dla uczni jak i dla nauczycieli.

Dr. J. A.

II. Z PRAKTYKI I ZAMIERZEŃ SZKOLNICTWA W ZWIĄZKU SOWIECKIM.

Rola matematyki w szkolnictwie sowieckim. Zarówno statystyka, jak i obserwacja pedagogów w Związku Sowieckim stwierdzają wybitny wzrost znaczenia i autorytetu matematyki. Jest ona jedną z najbardziej cenionych dyscyplin naukowych w szkołach. Wykłady matematyki mają w uniwersytetach robotniczych najwięcej słuchaczy. Najwięcej czasu w domu poświęcają słuchacze matematyce. Odnoszą się do niej z entuzjazmem. Zdarzało się, że studenci prosili o przeniesienie wykładów na ostatnie godziny, tłumacząc swe żądanie tem, że zmęczeni całodzienną pracą zasypiali na ostatnich godzinach wykładowych, a matematyka ożywia ich władze umysłowe, pozwala im skupić się.

Autor artykułu¹⁾, z którego czerpiemy powyższe wiadomości, twierdził, że zjawisko to nie da się wytłumaczyć ani stosowaniem w Sowietach nowych ulepszonych podręczników, gdyż przeważnie używane są jeszcze stare, ani powstaniem nowych szeregów pedagogów, gdyż wykładowcy-matematycy mało zmienili swą fizjognomję pedagogiczną i ucza po staremu, a metodyka matematyki znajduje się dopiero w okresie szukania nowych dróg.

A więc wyjaśnienia tego zjawiska szukać należy gdzieindziej.

Obywatel Związku Sowieckiego, zarówno robotnik zmodernizowanej technicznie fabryki, jak i pracownik wiejskiego kolektywu, zrozumiał, że aby zostać współtwórcą odbudowy i przebudowy gospodarstwa społecznego musi opanować matematykę. Zrozumiała to i młodzież.

Robotnik przestał być mechanicznym dodatkiem do maszyny. Jednocześnie z wykonywaniem mniej lub więcej zautomatyzowanej pracy przy maszynie, stał się on współorganizatorem i współprojektodawcą całego przedsięwzięcia. Musi zrozumieć całość produkcji, całość budowy i działalności maszyny. A do tego musi znać matematykę.

Na terytorjum fabryki tworzą się wyższe zakłady naukowe, tak zwane w skrócie „wuzy” (Wyższe Uczebnoje Zawiedienie). Robotnicy tych fabryk całymi warsztatami i brygadami zapisują się na wykłady. Fundamentem technicznego i agronomicznego wykształcenia, zdobywanego w tych zakładach, staje się matematyka.

Podręcznik-czasopismo w Sowietach. W Związku Sowieckim daje się odczuwać duży brak podręczników szkolnych, odpowiadających programom nowej szkoły. Nowa szkoła żąda, aby podręcznik szkolny dostarczył dzieciom i młodzieży wszystkich stopni przedewszystkiem materiału, dotyczącego odbudowy i przebudowy całokształtu gospodarstwa społecznego. Oczywiście w odpowiednio popularnej formie, zastosowanej do poziomu i wieku dziecka i młodzieńca.

Dane, dotyczące rekonstrukcji i rozbudowy gospodarstwa, zmieniają się stale w miarę posuwania się naprzód prac budownictwa. To też podręczniki szybko stają się nieaktualne i przestarzałe. Ponieważ podręczniki w Sowietach wydają się w milionach egzemplarzy, zbyt częste ich wydawanie obciąża zarówno państwo jak i budżet obywateli. I oto wylania się projekt podręcznika czasopisma. Powyżej cytowany zbiór artykułów pod tytułem: „Nowy podręcznik dla szkoły politechnicznej” omawia także i tę sprawę. W czasopismach tych, wydawanych periodycznie lub w miarę potrzeby, mają być umieszczane materiały szybko się zmieniające: nowe dane statystyczne, nowości z dziedziny nauki i techniki, sprawozdania z nowych książek dla dzieci. Pozostały materiał szkolny byłby wydawany w formie podręcznika starego typu, na dłuższe okresy. Pomysł ten, wywołany specyficznymi potrzebami szkolnictwa w Sowietach, zdaje się mieć dużo stron dodatnich.

U nas inteligentniejsi i bardziej pomysłowi pedagodzy wykorzystują z powodzeniem prasę dziecięcą przy nauczaniu w szkołach elementarnych. Obserwacje tych peda-

¹⁾ Zbiór artykułów pod tytułem: „Nowy podręcznik dla szkoły politechnicznej” Wydawnictwo „Pracownika Oświaty”. Rok 1930, Str. 90—92.

gógów potwierdzają, że dzieci daleko czynniej, z większym zaciekawieniem odnoszą się do pisemka niż do książki-podręcznika. Oczywiście pisemka, które miałyby częściowo spełniać rolę podręczników, musiałyby być odpowiednio redagowane.

Regjonalizacja podręcznika szkolnego w Związku Sowieckim. W latach ostatnich uwaga pedagogów sowieckich skupiła się na kwestji podręczników. Uniwersalny podręcznik szkolny, wydawany dla potrzeb całego państwa, częściowo przeżył się, jest nie wystarczający. Ujawniła się dążność tworzenia podręczników lokalnych, opracowywanych i wydawanych dla poszczególnych krajów przez miejscowych pracowników pedagogicznych. Podręczniki te uwzględniają przyrodę, bogactwa naturalne, przemysł i rolnictwo, historję, urządzenia społeczne, pięciolatkę, (tak nazwano program pracy kulturalno-oświatowej, który ma być zrealizowany w ciągu 5-u lat, analogicznie do 5-cioletniego programu ekonomicznego), literaturę, sztukę i t. d. danego kraju. Praca ta znajduje się jeszcze w zarodku, ale wywołała zainteresowanie świata pedagogicznego i całego społeczeństwa. Autor jednego z artykułów, cytowanego już powyżej zbiorku ¹⁾ również wypowiada się w tej sprawie. Twierdzi on, że należy pomyśleć także o podręcznikach dla mniejszych jednostek terytorjalnych aż do podręcznika dla oddzielnej wsi i szkoły włącznie. Powołuje się on na dwa bardzo ciekawe i pouczające artykuły w tej materji — Sokolnikowa ²⁾ i Dorogowa ³⁾.

Sokolnikow omawia wszechstronną wartość metody krajoznawczej dla wykładów literatury i wymienia szereg zadań do spełnienia dla nauczyciela miejscowego. Piszę on: „— — — jakie niewyczerpane i różnorodne źródło stanowi lokalna literatura dla praktyki szkolnej” i „— — — jakże wzbogaca treść wypracowań i dyskusje”. Dorogow twierdzi, że szkoła powinna gromadzić materiał lokalny. „— — — ogólna teoria powinna załamywać się w tym materiale i plany przyszłych prac (szkolnych) powinny być przystosowane do miejscowych warunków przyrodniczo-historycznych, ekonomicznych i etnograficznych. Szkoła dobrze zrozumiała swe zadanie i tem większą będzie miała wartość, im umiejętniej się jej uda ująć ogólne teorie w ramy konkretnego miejscowego bytu. Dostarczy swemu krajowi prawdziwych pracowników miejscowych”. Materiały, zbierane przez szkołę, mają być zużyte w podręczniku szkolnym.

Istotnie, zbieranie przez całą szkołę materiału do tak pojętego podręcznika, pozwala z jednej strony zogniskować twórczą pracę szkoły wokoło jednego tematu na dłuższy okres czasu, z drugiej — pozwala skoncentrować materiał całego programu szkolnego w zakresie wszystkich przedmiotów.

m. s.

SPRAWOZDANIA I OCENY

MŁODZI MAJĄ GŁOS:

ZASADY NAUCZANIA — PROF. B. NAWROCZYŃSKIEGO. Książnica Atlas, 1930, str. 435.

Ukazała się obszerna, 424 stronicowa praca prof. Nawroczyńskiego p. t. „Zasady nauczania”. Książka dzieli się na 2 części: cz. I — Ideały dydaktyczne (4 rozdz.), cz. II — Uczenie się i nauczanie — ta część rozbita jest na 3 działy: A. Uczeń (2 rozdz.), B. Nauczyciel (3 rozdz.) C. Plan nauczania (3 rozdz.)

Autor wyznacza sobie 3 zadania (str. 3): 1. Poddać krytycznemu rozbirowi po-

¹⁾ Str. 92—101.

²⁾ M. P. Sokolnikow: Nauka literatury w miejscowych szkołach a nauczycielstwo. (Przyczynek do kwestji metody lokalnej (krajoznawczej). „Język ojczysty i literatura w szkole pracy”. 1928. Str. 41—61.

³⁾ A. Dorogow: Zaopatrywanie niższej szkoły wiejskiej w pomoce naukowe. Co i jak może ona stworzyć własnymi siłami. „Masowe wykształcenie zawodowe”. 1928.

głądy na nauczanie (rozgraniczenie podstawowych pojęć. 2. Sformułować i uzasadnić najważniejsze zasady dydaktyczne. 3. Zebrać je w całość — a to stać się ma punktem wyjścia do sformułowania ideału dydaktycznego.

Dwa pierwsze punkty stanowią część informacyjną pracy, ostatni zaś punkt — część ideologiczną.

Treścią niniejszej notatki o książce prof. Nawroczyńskiego ma być krytyczne rozważenie, jak autor wywiązał się z tych 3 zadań.

W punkcie 1-ym części informacyjnej czytelnik oczekuje sprecyzowania grasujących ogólników, ściślego ustalenia terminologii.

Autor jednakże w stawianiu nowych określeń i definicji wykazuje wielką dowolność, sofistyczne upodobanie zastępowania słów słowami, nie wnikając ani na jotę głębiej, co kryją za sobą mętne ogólniki, nie wykraczając poza nie ani na krok. Szczególnie wyraźnie widać to we wstępie str. 7 — 12. Za przykład niech posłuży chociażby ten cytat ze str. 8:

„Przez wychowanie (w szerszym znaczeniu) rozumiemy wszystkie wpływy, sprzyjające rozwojowi charakteru moralnego i osobowości w wychowanku”.

Nasuwają się zapytania: 1) jakie wpływy wyczerpują pojęcie „wszystkie”, 2) jakie wpływy zalicza autor do „sprzyjających rozwojowi charakteru moralnego i osobowości”.

Budzi się wątpliwość, czy same tylko „sprzyjające rozwojowi charakteru moralnego i osobowości wpływy” wychowują?

Na tejsze str. 8 autor tak określa wychowanie „w węższym znaczeniu”:

„W tym wypadku zwięzamy zakres wychowania, wykluczając zeń to wszystko, co nazywamy nauczaniem”. Przez nauczanie rozumieć należy „o!działywanie zmierzające do tego, aby wychowanek przyswoił sobie pewne wiadomości i umiejętności, aby się rozwinął pod względem umysłowym, aby się wreszcie wykształcił na odpowiednio wybranych i usystematyzowanych dobrach kulturalnych”.

I znowu zapytanie: co, według autora, pozostało po wykluczeniu „nauczania” — jakie mianowicie „oddziaływania”?

Z tej niejasności wynika następna: co mianowicie należy rozumieć przez „teorię wychowania w ciaśniejszym znaczeniu” (str. 10)?

Przechodzimy do 2-go punktu części informacyjnej.

Tu autor wykazuje wielką erudycję, rzetelność w oznaczeniu bibliografji bogatej, pracowicie zebranej. Wielką wartością książki stanowi przedewszystkiem logiczne, wynikające z biegu rozważań, ujmowanie zagadnień pedagogicznych w historycznej perspektywie. Na specjalną uwagę zasługuje tu metoda pracy autora: podchodzi on w toku rozważań do różnych kwestyj pedagogicznych, równocześnie dając historyczny rzut oka na poruszaną kwestję, oświetlając teorię klasyków z różnych punktów widzenia.

Dzięki temu czytelnik zyskuje syntezę zagadnień, starannie i prawidłowo opracowaną — i to przynosi mu niewątpliwą korzyść.

W ten sposób opracowana jest między innymi kwestja zainteresowania, uwagi, inteligencji, teoria wykształcenia formalnego, teoria stopni formalnych, zasada poglądowości, koncentracja w nauczaniu. Wielką zaletą tej części pracy jest ustawiczne podkreślanie kwestji: *samodzielności pracy* ucznia, jego *aktywnej* postawy w zdobywaniu *własnym* wysiłkiem wiedzy i umiejętności. Natomiast obiektywność przedstawienia zamącona została tam, gdzie weszły w grę tendencje osobiste autora. Wystąpiło to przy omawianiu 2 kwestyj: szkoły produkcyjnej (str. 171 — 172) i szkoły jednolitej (str. 344 — 340).

Z interesującymi, bo nastawionymi na przyszłość pomysłami pedagogicznymi „radykałnych reformatorów szkolnictwa” rozprawia się autor na paru liniijkach przytem:

uderza: a) powierzchowność w przedstawianiu nowych pomysłów pedagogicznych i stąd wynikłe skrzywienie zasadniczej idei pomysłu, (szkoła produkcyjna nazwana tu zostaje arbitralnie szkołą „produkującą towary”, jakgdyby na „produkowaniu towarów” polegała istota pomysłu);

b) brak *rzeczowej i rzetelnej* argumentacji. Autor przytacza jako argument przeciw nowemu pomysłowi fakt, zupełnie nieprzekonywujący, że zagranica (Zachód) odrzuca ów pomysł. A dlaczego? — Tu zastanawiający skręt logiczny: ponieważ Dewey, Kerscheneiner, Gaudig rozumieją, „że praca wywiera na młodzież głęboki wpływ wychowawczy”. Uprzedzając zapewne zdumienie czytelnika autor dorzuca lakonicznie, „Rozumieją oni też doskonale, że nie każda praca wychowuje”. I to wszystko. Jaka zatem praca wychowuje? Dlaczego praca szkoły produkcyjnej nie ma według p. of. Nawroczyńskiego walorów wychowawczych? Na to już nie znajdujemy odpowiedzi.

Również tendencją zamaconą jest kwestja *szkoły jednolitej*. Interesująco wypadła zestawienie poglądu autora z uwagami wielkiej uczonej, prof. dr. Józefy Joteyko, w pracy jej, p. t. „*Jedność szkolnictwa ze stanowiska psychologii i potrzeb społecznych* (Warszawa, 1926, Druk. Inst. Głuchon. i Ociemn.)¹⁾ Prof. Nawroczyński wypowiada się za zróżnicowaniem szkoły elementarnej (str. 339), a przeciw „wprowadzaniu młodzieży w życie jakgdyby przez jedną bramę” (str. 339). Prof. dr. Joteyko natomiast odrzuca kompromis, sztuczne uzgadnianie interesów szkoły powszechnej, średniej i wyższej. Jako uczony psycholog — ze względów naukowych psychologicznej organizacji szkolnictwa (str. 26), jako szczerza demokratka — ze względów społecznych (str. 6), — pr. J. Joteyko jest przeciwna rozbijaniu szkoły elementarnej (str. 14), żąda zapewnienia równości „punktu wyjścia”. Na str. 20 znajdujemy u niej takie zdanie: „Selekcję poniżej lat 14-tu uważać należy za niezgodną z zasadami pedagogiki i psychologii”.

Stąd wyprowadza autorka konsekwentny wniosek natury praktycznej: *przedłużyć szkołę powsz. o 1 — 2 lata* (str. 16), celem umożliwienia racjonalnego rozstrzygnięcia o losie ucznia, które wcześniej nie ma racji bytu ze względu na nieukształtowanie, niesformowanie jego psychiki.

Niestety, nazwisko pr. dr. Joteyko nie figuruje w spisie autorów na końcu książki — a szkoda! Praca ta, mimo, iż z 1927 r. — rzuca jaśniejsze, bliższe naszej rzeczywistości światło na tę tak aktualną, tak żywotną kwestję.

Przechodzimy do części ideologicznej.

Rozsiane w przebiegu omawianej pracy uwagi natury ideologicznej — budzą w świadomości czytelnika protest: nie zacieśniać horyzontów! Szerzej, głębiej uczć wyjerzenia w siebie, by rozeznac wartości najwyższe.

Idealy dydaktyczne autora wykazują ubóstwo, schematyczność, tendencyjność. Zdawaćby się mogło, że owa groteskowa „teoria wielkanocnych jajeczek”, którą autor stawia, mówiąc o ustąpieniu celów nauczania (str. 45), wtargnęła i w tę dziedzinę, zaciążyła na niej, narzucając jej skostniały szablon.

To wszystko, niestety, daje się odcyfrować z „najdalszych celów wychowania”.

Jak cele te formuluje autor? Najdalszym celem wychowania jest, według niego, „osobowość” (str. 4, 45, 133 etc.).

Kształtowanie osobowości autor nazywa „centralną sprawą całej pedagogii” (str. 42). Do niej dołącza się kształcenie „charakteru moralnego”. W określaniu charakteru natrafiamy na ciasne klauzule — mianowicie: „stała, silna, przedsiębiorcza i praktyczna wola jest (w nim) skierowana na cele wartościowe, z tem zastrzeżeniem, że wśród nich na pierwszy plan wybijają się cele moralne”. (str. 131). Ale dlaczego właśnie one? Dlaczego np. nie cele poznawcze? Stworzyć one wszakże mogą również nową etykę i podać ją sobie w służbę.

Przejdźmy z kolei do pojęcia „osobowości”. (str. 128).

¹⁾ Broszura ta ukazała się obecnie po raz drugi w wydaniu Naszej Księgarni. (Dop. Red.).

Już nie zatrzymuję się nad tem, że to pojęcie tak mgliste, tak płynne, że każdy niemal inną treść może tu sobie podstawić.

„Osobowość jest najwyższą ze wszystkich idealnych struktur” — podaje definicja na str. 133.

Superlatyw w tem określeniu nie mówi nic o jego granicach, albowiem przesuwać je może każdy indywidualnie w zależności od tego, na co go stać. Jakże to „kontrolować — gdy termin bynajmniej nie ustala konkretnie, o jaką tu mianowicie „najwyższą, najidealniejszą strukturę” chodzi?

Zalóżmy teoretycznie, że „intuicyjnie” wpadliśmy na to, o co autorowi chodziło. I oto w tej chwili staje przed nami druzgocąca wątpliwość:

A tę „osobowość” dla jakich celów urabiać?

„Służba samodzielną państwu, narodowi” — powiada autor. (str. 4, 329).

Lecz na tem bynajmniej świat wartości nie kończy się. Poprzestać na tem — to znaczy stanąć u progu; są to wartości przemijające, wcale jeszcze nie najwyższego rzędu. Profesor Nawroczyński, z racji swego stanowiska, coś wiedzieć musi o innych wartościach, trwałszych, wiecznych.

W służbę jakiej idei maczelnej, kierowniczej zwrócić ukształtowaną „osobowość”?

Czy tu właśnie nie leży punkt najważniejszy, podstawowy wszelkich poczynających wychowawczych wogóle — wychowawcy wychowawców w szczególności?

Ktoś wreszcie przyjść musi, odsłonić wartości zatajone — a oczywiście.

Prof. Nawroczyński z racji swego stanowiska urzędowego reprezentanta pewnej gałęzi wiedzy nie chciał (czy nie umiał) wykroczyć poza te ramy, wtłoczył się w nie gorliwie, tak gorliwie, że on, profesor z zawodu, mówiąc o dobrach ogólnoludzkich (str. 329) zapomniał wspomnieć o Nauce!

Streszczając się: czego oczekiwał czytelnik? a) informacji rzeczowej, ścisłej, b) sprecyzowania ogólników, c) pogłębienia ideologii.

Co do a): książka w swej części informującej spełniła zadanie. Niedociągnięcia, o których wspominałam, czytelnik uzupełni sobie na własną rękę i najlepiej na tem wyjdzie.

Co do b): autor nie dotarł ad fontes, nie sięgnął do korzenia kwestji, zadowalając się rozmiennianiem jednych niejasności na drugie. A to za mało. Skala wymagań dzisiejszego wychowawcy wzrosła. Żąda on: argumentacji rzeczowej, informacji ścisłej, docierania do jądra zagadnienia, nie zaś wyjaśniania igitum per igitum.

Co do c): — w swej części ideologicznej książka pr. Nawroczyńskiego chybiła na całej linii.

Wychowawca dzisiejszy oczekuje książki, któraby:

1) przeorała zachwaszczone ugory myśli pedagogicznej, 2) ukazała sens ostateczny pracy pedagogicznej, 3) drabinę celów tej pracy pchnęła wyżej.

Warszawa, 14.XI. 30 r.

Z. Korczakówna.

WALDEMAR ZILLINGER: *Zbiór ćwiczeń z fizyki dla szkół powszechnych*. Wyd. Książnica - Atlas. Warszawa, 1930, str. 134.

Przy układaniu podręcznika autor kierował się zasadą zachowania kolejności materiału, wskazanego przez Min. Oświaty w programie przyrody dla szkół powsz. Ćwiczenia z chemji i mineralogji zostały pominięte. Organizacja ich bowiem w szk. powsz. nie napotyka na tak znaczne trudności, jak odpowiednie zorganizowanie ćwiczeń z fizyki. Autor podziela kierunek „jednoczesnego prądu” nauczania, t. zn. wszyscy uczniowie jednocześnie rozwiązują dane ćwiczenie (doświadczenie, zagadnienie). Wreszcie w przedmowie poruszoną została sprawa współpracy nauczyciela fizyki z nauczycielem robót ręcznych przy wykonywaniu przez uczniów prostych przyrządów do fizyki.

Rozpatrzenie materiału:

Dział I. Mierzenie długości, powierzchni i objętości (str. 5 — 16).

Zagadnień (ćwiczeń) — 21; zadań na obliczanie — 15.

Na str. 8 — 12 spotykamy się często z wyrażeniem: „zważ próżną butelkę, zważ próżne naczynie, próżny słoik i t. p.". Prawdopodobnie autor, używając wyrażenia „próżne naczynie", miał na myśli, że w nim *oprócz powietrza* nic się nie znajduje. Należało więc o tem powiedzieć i uczniowi, by nie było to w sprzeczności z zagadnieniem 16 (str. 12), gdy z „*próżnej butelki*" uczeń ma wyciągnąć powietrze.

W zadaniach na obliczenie ciężar właściwy pewnych ciał podany został dowolnie: na str. 15 w zadaniu 2 — ciężar właściwy mosiądku 8; w zad. 3 — ciężar właściwy miedzi też 8; str. 16 zad. 15 — cięż. ołowiu — 10,8. Tymczasem w tablicy na końcu książki (str. 130) podano ciężar właściwy mosiądku 8,2—8,7; miedzi 8,8—8,95; ołowiu 11,0—11,5. Czy taka dowolność ma być ugruntowaniem u uczniów wiadomości o ciężarze właściwym? W zadaniach na obliczanie liczby podane przez nauczyciela winny być zgodne z tablicą cięż. wł. ogólnie przyjętą, natomiast liczby otrzymane z wyników pracy uczniów mogą wykazywać pewne odchylenia.

A teraz jeszcze „*buteleczka próżna waży*" (zadania 5, 6, 7, str. 15) i to po zbadaniu i obserwacjach w zagad. 16 (str. 12), że powietrze jest ciężkie.

Dział II. Ciepło (str. 16—37). Zagadnień 29 ;zadań na obliczanie — 29.

Należałoby więcej zwrócić uwagę na stronę jakościową ćwiczeń, niż na ilościową (pomiarową). Zagadnienia 36 (str. 26) i 43 (str. 30) należałoby przerobić tylko pokazowo przy współudziale uczniów. W zagadnieniu 41 (str. 20) wyznaczanie temp. wrzenia eteru należałoby opuścić, jako niebezpieczne (niezależnie od trudności w nabywaniu eteru).

Dział III. Magnetyzm, Elektryczność (str. 37—60). Zagadnień — ćwiczeń — 23.

Wykonywanie przyrządów przez uczniów winno odbywać się na lekcjach robót;— tak się umówiliśmy z autorem w przedmowie. Tymczasem zagadnienia 56, 57, 58 i 59 (str. 42—43) wymagają od ucznia wykonania przyrządów na lekcji fizyki, co sędzę nie jest wskazaniem. Także lutowanie, wymagające dłuższego zabiegu, winno odbywać się na lekcji robót ręcznych. Zagadnienie 73-e należałoby usunąć, jako niebezpieczne na tym poziomie. Autor sam w uwadze zaznacza, że „*octan ołowiu jest trucizną*" (str. 60).

Dział IV. Optyka (str. 60—80). Zagadnień 19.

Zagadnienia (ćwiczenia) 78, 79, 80, 81, 83 i 85 (str. 62—74) oparte na zastosowaniu metody szpilkowej, należałoby zastąpić bardziej wskazaną metodą badania smugi świetlnej (wiązki promieni). Doświadczenia ze stolikiem optycznym w jakiegokolwiek postaci winny więc znaleźć tu należne zastosowanie.

Dział V. Akustyka (str. 80—83). Zagadnień 3.

Dział VI. Mechanika (str. 83 — 124). Zagadnień (ćwiczeń) — 53; zadań na obliczanie 51.

Zagadnienie 131. Zamiast wyrażenia „*ile kamień stracił pozornie na wadze*", należałoby użyć właściwie: Kamień waży w wodzie *u* gramów, gdyż istotnie w środowisku wody kamień ten tyle waży. Wyras „*pozornie*" wytwarza zamęt w umyśle dziecka i utrudnia mu dokładne zrozumienie „...a zatem *pozorna* strata na ciężarze w wodzie (str. 115) winna być uzupełniona dodatkiem: — w stosunku do ciężaru danego ciała w powietrzu.

W zadaniach na obliczanie również mamy nieudomówienia: np. w zad. 90 (str. 116) obliczyć ile waży cm^3 porcelany. W czym? zapyta uczeń: — w wodzie, czy w powietrzu?

Zagadnienie 137 (str. 118). Dzieci winny sporządzić same areometr np. z próbówki i zapoznać się z jego zasadą i budową. Natomiast ćwiczenia w sprawdzaniu wyników należałoby wykonać z areometrem fabrycznym.

Zagadnienie 138 (str. 118). Liczba oznaczająca ciężar właściwy powietrza, otrzymana w sposób podany przez autora, będzie bałamutna. Lepiej ćwiczeń tego rodzaju nie stosować.

Zagadnienia 139 i 141 (str. 119—121). Posiłkowanie się wzorami chemicznymi na poziomie szk. powsz. jest niewskazane ze względów metodycznych. Wzór SO_2 pozostaje dla ucznia bez treści.

Zagadnienie 149 (str. 124). W chemji w kl. VI uczeń uczył się, że wydycha z płuc bezwodnik węglowy, a tu po roku nauki dowiaduje się, że wydycha powietrze!

Zakończenie książki stanowi t. zw. dodatek —konstruje wagę i trójkąt; tablica gęstości ciał oraz wykaz przyrządów do fizyki. Wiele ćwiczeń podanych przez autora wymaga uprzedniego przerobienia praktycznego i do tej sprawy postaramy się wrócić w najbliższej przyszłości.

Autor stara się zerwać z metodą werbalizmu doświadczalnego, lecz niestety w wielu wypadkach nią grzeszy.

Stosunek zagadnień (ćwiczeń) do zadań na obliczanie niewspółmierny (149:95). Wszelkie obliczania winny być wynikiem praktycznego przerobienia podawanych uczniom zagadnień (ćwiczeń). Tytuł podręcznika, zgodnie z jego treścią, raczej winien brzmieć: „zbiór ćwiczeń i zadań do fizyki”. Zadania, jako materiał rachunkowy podawany przez nauczyciela, a nie oparty bezpośrednio na praktycznym ćwiczeniu (doświadczeniu) ucznia, nie mają dużego znaczenia.

Język w wielu miejscach niejasny i nieściśły.

Pomimo tych usterek i przeoczeń nauczyciel znajdzie w książce p. Zillingera dużo materiału, z którego skorzystać może w celu przygotowania się do lekcji.

Wydanie książki staranne.

M. Kowalewski.

LINDSEY: BUNT MŁODZIEŻY. B. Tłum. H. Bołoz-Antoniewiczowa, Warszawa, 1930, str. 354, Inst. Wyd. Renaissance.

Przekład niemiecki dzieła Lindsey'a, sędziego dla spraw nieletnich i rodzinnych w Denver, Ameryce Półn. był omawiany w „Pracy Szkolnej” w r. 1928, str. 22 p. t. „Niezwykła książka — niezwykłego człowieka”, dlatego też obecnie podajemy tylko do wiadomości ukazanie się dawno oczekiwanego przekładu tej jedynej w swoim rodzaju książki.

Porusza w niej Lindsey sprawę życia płciowego dzieci i młodzieży po wojnie. Bez osłonek, bez obłudy mówi o niebezpieczeństwach, grożących naszym dzieciom, ilustrując przykładami ze swej 25-letniej praktyki. Oprócz kwestji płciowej najważniejszej i najgroźniejszej — mówi Lindsey o wychowaniu szkolnym, o stosunku rodziców i nauczycieli do dzieci, o wpływie alkoholizmu na życie płciowe młodzieży, o wychowaniu fizycznym i zdrowiu młodzieży, o różnicy w psychologii chłopców i dziewcząt — wszystko co jest związane z życiem i przyszłością młodego pokolenia, którego jest opiekunem, gorąco go obchodzi. Książka ta — to dzwonek alarmowy: powinna być przeczytana przez rodziców i wychowawców młodzieży.

J. Sk.

KSIĄŻKI DLA DZIECI.

MEISSNER J. Licznik z czerwoną strzałką. Biblioteczka Iskier, Warszawa, 1931, str. 165, Książnica-Atlas.

Nowelki lotnicze Meissnera są napisane żywo, zajmująco i będą chętnie czytane przez młodzież. Niepotrzebnie tylko znajduje się w tym, przeznaczonym dla młodzieży zbioru, nowelka: Licznik z czerwoną strzałką.

Przecucia, przesady i inne niesamowite historie, może i są rozpowszechnione wśród lotników, których zawód tyle w sobie ma niebezpieczeństw. Młodzież jednak pociąga w lotnictwie to, co w niem jest silne i zdrowe — dążenie nowoczesnych „konkwistadorów, dalekie zdobywających kraje, tęsknoty nigdy nieprzemierzonych przestrzeni, pieśń nocy i burzy i walki”. (str. 27).

Górska Halina. „O Księciu Gotfrydzie, rycerzu Gwiazdy Wigilijnej”, Lwów Warszawa, 1930, str. 172, Książnica - Atlas.

Dwanaście opowiadań o cudownych przygodach Księcia Gotfryda, szlachetnego rycerza, obrońcy prawdy i uciśnionych, opisane przez Johannesa Sarabandusa, astrologa Króla Jegomości.

Slicznie opowiada cudowne dzieje swego księcia stary Johannes, dźwięcznym, barwnym językiem; w stylu starych ksiąg ozdobione są te dzieje rysunkami i inicjałami P. Petry - Przybylskiej. Tworzy to całość zupełnie niepowседневną. Do książki dodany słowniczek wyrazów niezrozumiałych dla dzieci lat 9 — 10, bo dla tego wieku jest przeznaczona książka.

j. sk.

PRZEGLĄD POLSKIEJ PRASY PEDAGOGICZNEJ

OŚWIATA I WYCHOWANIE. Zeszyt 9. Na wstępie znajdujemy sprawozdanie ze zjazdu uczestników walki o szkołę polską, skreślone przez St. Szwedowskiego.

Następnie p. M. Sokalowa zdaje sprawę z cech charakterystycznych szkół na otwartem powietrzu we Francji. Szkoły takie bywają czworakiego typu: 1) szkoła przychodnia, 2) szkoła internat, 3) szkoła prewontorium i 4) klasy wietrzne. W wymienionym artykule znajdujemy opis szkół pierwszego typu.

W artykule „Próby realizacji celów i metod szkoły twórczej pracy w szkole powszechnej w Turkowiczach (okr. szkolny wołyński) dr. W. Tatarzanka omawia nader ciekawą działalność pedagogiczną Michała Sjudaka, z zawodu inżyniera-agronoma, który pracę swoją w miejskiej szkole, dziś pięciooddziałowej, posiadającej jedną izbę szkolną i najskromniejszy zapas pomocy naukowych, rozpoczął 8 lat temu pod hasłem jak najsilniejszego związania szkoły ze wsią. Podstawą nauczania w tej szkole stała się nie książka, ale miejscowe warunki gospodarczego i kulturalnego bytu ludności, t. j. materiały czerpnięte z życia rzeczywistego i najbliższego otoczenia dziecka. Książka zjawia się później. Dzieci w szkole Sjudaka są wciąż czynne, pod kierunkiem nauczyciela uprawiają walkę ze szkodnikami i chorobami drzew owocowych i zbóż i t. p. Wciąż obserwują, badają i eksperymentują. Wycieczki w tym systemie grają ogromną rolę. Wyniki pracy Sjudaka w dodatni sposób odczuwa cała wieś.

R. *Przyroda martwa w szkołach powszechnych na wsi.* Nauka przyrody martwej, oparta tylko na wykładzie, jest tylko marnowaniem drogiego czasu. Na pracownię jednak przyrodniczą rzadko która szkoła zdobyć się może, a i nauczyciel nie każdy jest dostatecznie przygotowany do doświadczalnego prowadzenia lekcji przyrody. Jako środek zaradczy na te niedomagania szkoły, zainicjowano w kilku powiatach okręgu szkolnego pomorskiego zjazdu nauczycieli, uczących przyrody martwej w 3 — 7 kl. szkół powszechnych w powiecie. Raz na dwa tygodnie, w godzinach pozalekcyjnych, zjeżdżają się nauczyciele na 4 — 5 godzin do istniejącej w powiecie centralnej pracowni fizyko-chemicznej w celu:

1) przerabiania pod kierunkiem kierownika pracowni laboratoryjnego materiału z fizyki i chemii, przewidzianego programem na najbliższy okres dwóch tygodni;

2) konstruowania własnoręcznie do tegoż materiału niezbędnych pomocy, które każdy z obecnych na konferencji nauczycieli zabiera ze sobą i wykonywa w dalszym ciągu w potrzebnej ilości z dziećmi powierzonej sobie szkoły.

St. Sedlaczek kreśli historię harcerstwa męskiego i żeńskiego w Polsce.

Dr. Józef Chalasiński w artykule p. t. „Dwie koncepcje nauki obywatelstwa i dwa typy podręczników” porównując amerykański podręcznik Dunna z polskimi podręcznikami do nauki obywatelstwa (Stanisław Pawłowski i Marjan Janelli: Polska współczesna i K. Bzowski: Nauka o Polsce współczesnej) stwierdza zasadnicze różnice między nimi na korzyść podręcznika amerykańskiego. Podczas gdy podręczniki polskie w sposób mało interesujący podają tylko suche wiadomości o ustroju państwa, podręczniki amerykańskie zaznają młodzież z zagadnieniami społecznymi i wdrażają ją do rozwiązywania tych zagadnień, przez co nauka obywatelstwa staje się interesująca i umożliwia wiązanie życia państwa z życiem społecznym młodzieży.

W dziale recenzyj znajdują się obszernie omówienia książki B. Nawroczyńskiego „Zasady nauczania” i L. Dobrzyńskiej - Rybickiej i Heleny Witkowskiej „Obywatelstwo, jako podstawa życia zbiorowego w odrodzonej Polsce.

POLSKIE ARCHIWUM PSYCHOLOGJI. Tom III, Nr. 3 r. 1930.

Treść: Dr. Halina Jankowska: *Poziom inteligencji dzieci szkół powszechnych m. Wilna według skali Binet - Simon - Terman oraz wartość poszczególnych testów w świetle tych badań.* Autorka podaje mnóstwo testów, które stosowała w swoich badaniach w Wilnie, oraz zaznajamia ze sposobami ich wykonania. Na końcu znajdujemy uwagi o testach i wycinki badań.

Biuletyn Sekcji Psychologów Szkolnych przy Tow. Psychol. im. Józefy Joteyko. Większość biuletynu stanowią protokoły posiedzeń Komisji do opracowania arkusza obserwacyjnego, mającego dać wskazówki nauczycielstwu, jak obserwować dzieci. Arkusz ten, zawierający 40 punktów, jest dołączony do protokołu *).

W dziale „Sprawozdania z książek”: recenzja książki Dougalla „Psychologia grupy”, monografji Charloty Bühler „Praca zawodowa kobiety” i kilku książek niemieckich: †

RUCH PEDAGOGICZNY. Nr. 9, rok 1930.

Treść: Józef Mirski zamieszcza dokończenie artykułu „Pedagogizm nowoczesny”.

Feliks Korniszewski w artykule „Z zagadnień rozwoju inteligencji dziecka” zapowiada i przystępuje do omówienia dwóch rodzajów inteligencji: pojęciowej i praktycznej. Jako punkt wyjścia dla zorientowania się we właściwościach obydwu rodzajów inteligencji, w ich genezie oraz w ich wzajemnym do siebie stosunku, przytacza materiały, uzyskany na drodze badań, które, idąc śladami Piageta, przeprowadził nad dziećmi, uczęszczającymi do przedszkoli i do pierwszych klas wiejskich szkół powszechnych.

Dr. Mikołaj Rabakin w artykule „Czytelnictwo młodzieży i różnice zainteresowań pokoleń” zajmuje się zagadnieniem wpływu lektury na czytelnika i w związku z tem sztuki użytkowania książki, jako narzędzia. W rozważaniach na temat racjonalnej organizacji czytelnictwa wysuwa zasadę: najpożyteczniejszą jest ta książka, która najlepiej odpowiada w danej chwili indywidualności czytelnika — a wkońcu przedstawia szereg wniosków praktycznych w sprawie organizacji czytelnictwa młodzieży.

Aleksander Litwin: *Egzamin praktyczny dla nauczycieli szkół powszechnych.* (Dokończenie). Autor wypowiada swoje uwagi o sposobie czytania i streszczania przeczytanych książek przez nauczyciela, przygotowującego się do egzaminu, następnie — o sprawozdaniach z doświadczeń pedagogicznych, wreszcie — o stosunku zakładów kształcenia nauczycieli do egzaminu praktycznego.

POLONISTA. Miesięcznik. Czasopismo, poświęcone sprawom nauczania języka polskiego w szkołach powszechnych, średnich, ogólno-kształcących i zawodowych oraz zakładach kształcenia nauczycieli. *Treść zeszytu I-go (październik 1930).*

Adam Antoni Kryński w artykule „Język ojczysty a wychowanie młodzieży” podkreśla doniosłe znaczenie języka polskiego dla naszego bytu i rozwoju narodowego i w związku z tem konieczność ogólnego szacunku i gorącego umiłowania języka ojczystego. Poszanowanie języka i przywiązanie do niego winno się uwydatnić w zachowaniu go w nieskażonym stanie z jego cechami i właściwościami rodzinnymi, a więc rugowania z niego wszelkich naleciałości. Autor cytuje liczny szereg wyrazów i wyrażeń, każących mowę polską. Dużą rolę w dążeniu do osiągnięcia należytej poprawności języka autor słusznie przypisuje szkole.

Dr. Stefan Kawyn w artykule „Z socjologii literatury w szkole średniej” uważa za wskazane zerwać z „chlebowszczyzną”, przestać już mówić o roli literatury w przeszło-

*) Arkusz ten drukowany był w listopadowym Nr. „Pracy Szkolnej” a ponadto ukaże się wkrótce w książkowym wydaniu nakładem „Naszej Księgarni”.

ści, natomiast podkreślać w literaturze momenty aktualne, choćby nawet przez aktualizowanie przeszłości. W programie nauczania literatury — zdaniem autora — powinny się znaleźć takie zagadnienia, jak: kwestja stosunku literatury do życia bieżącego, rola i zadanie literatury, jako czynnika społecznego, reakcja społeczna na dzieło literackie, poeta a czytelnik, poeta a krytyka i t. p. Tak ujęta nauka literatury wywoła zainteresowanie ucznia i dopomoże mu do ukształtowania jego osobowości.

Józefa Zmichowska - Ryfłowa daje wskazówki metodyczne, jak przeprowadzać plany opowiadań w początkowym nauczaniu języka polskiego.

Dr. Henryk Schipper w artykule „*O racjonalne poprawianie wypracowań*” za właściwą drogę do racjonalnego „correctum” uważa:

- a) skupienie uwagi ucznia na małej, celowo dobranej grupie błędów;
- b) związanie poprawnej formy z większym szeregiem skojarzeniowym;
- c) utrwalenie jej przez ćwiczenia ustne i piśmienne, oparte na zainteresowaniu ucznia i jego aktywnej postawie wobec błędu językowego.

Michał Asanka - Japoń pisze o katedrach polonistyki w Europie i Ameryce. Następują działy: *Przegląd prasy pedagogicznej i Recenzje.*

Z. Roguska.

ODPOWIEDZI REDAKCJI

Kol. *Momot — Bolewice.* Bardzo nam przyjemnie, że mogliśmy się przysłużyć Sz. Koledze. Kalendarz Sz. Kolega może zatrzymać.

Kol. *Łotowski L. — Białystok.* Za artykuł dziękujemy. Zamieścimy w jednym z najbliższych numerów, zależnie od miejsca — gdyż mamy bardzo dużo materiałów.

Kol. *A. Mamczyc — Oszmiana.* Potwierdzamy odbiór artykułu Sz. Kolegi, postaramy się niedługo umieścić.

Kol. *S. Waliński — Gronów.* Dziękujemy za nadesłanie materiału, drukować będziemy, po poczynieniu pewnych skrótów.

Kol. *M. Zborowski — Raciążek.* Rysunki do artykułu Sz. Kolegi otrzymaliśmy.

TREŚĆ: 1) *Wl. Ostafiński.* — Dziecko poleskie. 2) *Dr. J. Szymdt.* — Ogólne typy uzdolnień. 3) *Dr. St. Kopczyński.* — Konkursy zdrowia w szkołach. 4) *Dr. M. Librachowa.* — Typy lekcji na „wymarcu”. 5) *W. Konczyńska.* — O zmianę systemu ocen szkolnych. 6) *Z RUCHU ZAGRANICZNEGO.* a) *Dr. J. A.* — Prace w ogrodach szkolnych Ameryki. b) *ms.* Z praktyki szkolnej w Sowietach. 7) **SPRAWOZDANIA I OCENY.** a) *Prof. Nawroczyński.* — Zasady dydaktyki. *Z. Korczakówna.* b) *Zillinger.* — Zbiór ćwiczeń z fizyki. *Al. Kowalewski.* c) *Lindsey.* — Bunt młodzieży. *J. Sk.* d) Książki dla młodzieży *J. Sk.* 8) **PRZEGLĄD POLSKIEJ PRASY PEDAGOGICZNEJ.** *Z. Roguska.* 9) Odpowiedzi Redakcji.

Redaktor: **Dr. MARJA LIBRACHOWA.**

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

Odbito w drukarni „Robotnika”, Warecka 7.

TREŚĆ VII ROCZNIKA „PRACY SZKOLNEJ”

ARTYKUŁY.

	Str
<i>J. Krasuska-Bużycka</i> : Poradnictwo zawodowe	1,
<i>Cz. Szczerbowa</i> : Rozwój ideałów dziecięcych	5, 36
<i>N. Gąsiorowska</i> : Rola wycieczek w nauczaniu historii	14, 36
<i>W. Sztetnerowa</i> : Rozwój nauk społecznych u dzieci	34,
<i>Wł. Ostafiński</i> : Wobec przebudowy programu	49,
<i>F. Maurette</i> : Jak uczyć historii pracy	65, 100
<i>S. Studencki</i> : Zasady budowy arkusza obserwacyjnego	71,
<i>F. Sadowski</i> : Czynniki organizacyjny w szkole	97,
<i>J. S.</i> : Zasady budowy programu szkoły powszechnej	131,
<i>Dr. Gołębek</i> : Nauczanie ortografii	134,
<i>J. Jarmolińska</i> : O wycieczkach wiosennych	139,
<i>G. Jampoler</i> : Samokształcenie a higiena ducha	161,
<i>Orland Szalony</i> : Cierpienia ortograficzne	166,
<i>M. Gutry</i> : Jak wzbudzić zamiłowanie do czytania u dzieci	169,
<i>Dr. M. Librachowa</i> : Dziecko wstępujące do szkoły	193,
<i>R. Gnus</i> : Audycje muzyczne w szkole	200, 262
<i>L. Bandura</i> : Wychodźstwo jako temat pogadank w szkole	202,
<i>Wł. Weychert-Szymanowska</i> : 25 lat walki o szkołę polską	225,
<i>M. G. Kaczyńska</i> : Próba racjonalnej organizacji klas I	227,
Sprawa charakterystyk uczniowskich	235,
<i>J. Walawska</i> : Znaczenie i zadania szkół próbnych	257,
<i>W. Sztetner</i> : O potrzebie przygotowania dzieci do samorządu	273,
<i>Wł. Ostafiński</i> : Dziecko poleskie	289,
<i>Dr. J. Szmydt</i> : Ogólne typy uzdolnień	295,
<i>Dr. M. Librachowa</i> : Typy lekcji na „wymarcu”.	302,
<i>Dr. St. Kopczyński</i> : O konkursy zdrowia.	298,

Z PRAKTYKI SZKOLNEJ.

<i>P. Feinstejn</i> : Tablica liczb wielocyfrowych.	20,
<i>St. Dobraniecki</i> : Co wolę i dlaczego, wypisy czy książeczki?	42,
<i>J. Makaruk</i> : Lekcja o zdaniu orzecznikowym.	51,
<i>St. Stabrawa</i> : W jaki sposób budować przyrządy.	55, 246
<i>Dr. J. Gołębek</i> : Niemiecka i francuska metoda nauczania języka	80,
<i>M. Kowalewski</i> : Jak prowadziłem spostrzeżenia nad pogodą w kl. II.	88,
<i>St. Wiącek</i> : Uwagi o ortografii w szkole powszechnej.	103,

<i>P. Feinstein:</i> O konieczności nowych podręczników do rachunków	107,
<i>A. Dawid:</i> Wiosna w polu.	144,
<i>J. Puternicka:</i> Najprostsze pomoce szkolne do geografji.	147,
<i>Dr. J. Gołąbek:</i> Jak opracowałem czytanekę metodą szkoły pracy	182,
<i>M. Kowalewski:</i> Obróbka szkła dla celów szkolnych.	186,
" " Pomoce z fizyki.	248,
<i>C Oderfeldowa:</i> Uwagi o prowadzeniu historii w kl. V i VI.	266,
<i>Z. Gąsiorowska:</i> O kielkowaniu zbóż. (lekcja w od. IV.	268,

ODGŁOSY.

<i>Orland Szalony:</i> Dyzio Marot.	76,
<i>Lorek:</i> Zakładajmy ogródki szkolne.	76, 110
<i>M. Lichtstein:</i> O zmianę terminu język. obcy.	110, 148
<i>B. Dobosz:</i> Wycieczka do Krakowa.	148, 172
<i>N. Godlewski:</i> Uwagi w związku z obchodem listopadowym	172, 241
<i>E. Jarmulski:</i> Zjazd przyrodników w Łodzi.	255
<i>W. Konczyńska:</i> O wprowadzenie nagród do szkół.	202
" " O zmianę systemu ocen szkolnych.	306,

KRONIKA ZAGRANICZNA.

<i>M. Stecha:</i> Wyższe szkoły powszechne we Włoszech	25, 56
<i>K. Majorowiec:</i> Wychowanie w Peracji	91.
<i>J. Dochówna:</i> Ogródki szkolne w Anglii	92,
<i>B. Lipkówna:</i> Instytut wychowawczy Bekulego w Pradze	112,
<i>L. Bandura:</i> Szkoła w górach Odenwald	176,
<i>A. Jakiel:</i> Szkoła „Promienie“	249.
<i>Dr. J. A.:</i> 25 lat Towarzystwa Ogrodów Szkolnych w Norwegii	251.
<i>M. S.:</i> Prace w ogrodach szkolnych amerykańskich	308,
<i>sm. s.:</i> Z praktyki i zamierzeń szkolnictwa w Sowietach	309,

SPRAWOZDANIA I OCENY.

<i>Z. Roguska:</i> Przegląd polskiej prasy pedagogicznej.	27, 149, 252
Nowa topograficzna mapa Polski. <i>tees.</i>	29,
Książki dla młodzieży. <i>J. S.</i>	31, 63, 96, 285
Źródła do dziejów wychowania, <i>dr. Rudniański</i>	60,
<i>J. Syska:</i> Elementarz Samouczek <i>E. Kujawski i J. S.</i>	62, 158,
<i>Dr. Gayówna:</i> Dobroczynca ludzkości <i>Ludw. Pasteur. Lubodziecka</i>	62,
<i>Dr. H. Rowid:</i> Psychologia pedagogiczna. <i>S. Studencki.</i>	93,
Przegląd czasopism obcych. <i>B. Lipkówna.</i>	115, 221, 282
<i>R. F. Skalska:</i> Biblioteczka siedmiolatków. <i>A. B.</i>	122,
<i>Geraldine Coster:</i> Psychoanaliza w zastosowaniu do ludzi norm. <i>Dr. K. L.</i>	131, 123
<i>Albin Jakiel:</i> O dalszym kształceniu się nauczycielki. <i>J. Chmielewski.</i>	125,
<i>Dr. Piaget:</i> Mowa i myślenie u dziecka. <i>Dr. M. Librachowa</i>	152,
<i>W. Witwicki:</i> Zarys psychologii. <i>W. Zdziarski</i>	156,
<i>Al. Brueckner:</i> Dzieje kultury polskiej	159,
<i>St. Karpowicz:</i> Wybór pism. <i>W. Zdziarski</i>	189,
Notatki bibliograficzne	190, 221, 254
Parametr: <i>Juraszkiewicz</i>	616,
<i>T. Tyszka:</i> Zagadki. Jak urozmaicić naukę czytania. <i>M. Szyb.</i>	218,
<i>H. Witkowska:</i> Sprawozdanie ze zjazdu wychowania mora'nego.	277,
<i>P. Pietrzykowski:</i> Nauczanie robót z metalu. <i>M. Kowalewski</i>	285,
<i>Dr. Nawroczyński:</i> Zasady dydaktyki. <i>Z. Korczakówna</i>	310,

DYSKUSJE.

W sprawie nauczania pisowni	214,
---------------------------------------	------