

PRACA SZKOLNA



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



Dr. J. MIRSKI

DLACZEGO — ŁAWKA? („PROBLEMAT ŁAWKI SZKOLNEJ”)

Dlaczego — ławka szkolna? Ów osobliwy sprzęt, jakiego poza szkołą nie znajdziesz nigdzie? Ławka, ustawiona w jeden, dwa, trzy rzędy, zależnie od kształtu i rozmiarów jej samej oraz „izby” szkolnej, i bądź przymocowana do podłogi zapomocą skobli czy szyn żelaznych — dla tem lepszego „porządku”, bądź też, przeciwnie, przesuwalna — celem tem łatwiejszego wygarniania z pod niej kurzu?

Ławka tego czy innego „systemu”, coraz bardziej doskonalona ze stanowiska higienicznego i pedagogicznego, mająca już swoją wiekową i niewątpliwie ciekawą historję, a także swoją — teorję, prawdziwą już „ławkologję”.

Lecz po co te pytania? Czyżby zmierzały do krytyki nie tylko pewnego „systemu”, lecz — samej ławki? Lub może nawet do jej — usunięcia? Obawiam się, że na samą taką myśl wstrząśnie się niejedno serce — nie tylko pedagoga, lecz i tych wszystkich, którzy ze wzruszeniem (oczywiście dopiero w latach „starszych”), wspominając swoje „szkolne czasy”, wspominają również jakże tkliwie — ławki szkolne, te ławki, co to, niby żywe, dobre istoty, ukrywały przed wszechwidzącem okiem nauczyciela ileż rzeczy, zapewne że „karygodnych”, nieraz i „zdrożnych”, ale jakże na całe przyszłe życie jedynych, jakże błogosławionych, gdy chroniły nas przed nudą lekcyj, lub gdy nam „w potrzebie niosły pomoc”, umożliwiając usłudnemu koledze „akcję ratowniczą”! A cóż dopiero w czasie, „klasówek”, do których się już nawet i przygotować nie można było, gdyż nauczyciel ukrywał „tematy” aż do ostatniej chwili i dopiero wtedy z wyrazem dumy lub — ironji wyrzucał je, jak gromy lub węże, z łona swego pękatego „notesu”! Jakże czule osłaniały nas wówczas owe ławki, pozwalając w swem bezpiecznem ukryciu czerpać swobodnie z arsenału wszelakich „środków pomocniczych”! Coprawda, kryły się tam nieraz poza niemi i inne, mniej niewinne sprawy! Coprawda, także gniotło to tam trochę — przez tyle, tyle lat — to twarde i najczęściej za ciasne siedzisko, na którym trzeba było po kilka godzin dziennie przesiadywać, ile można

ści w pozycji wyprostowanej na baczność w czasie „wykładu“, (dobrze jeszcze, jeśli nie z założonemi w tył lub wyłożonemi na ławkę rękoma), lub w higienicznym pochyleniu przy pisaniu. Zapewne, ale mimo wszystko — czasy szkolne, czasy młodości, koleżeństwa, przyjaźni — „z ławki szkolnej“ właśnie!...

Tak z perspektywy czasu, wspomnień, zawodów życiowych idealizują się wraz ze szkołą i wierne jej służy, ławki. Można by nawet przyznać, że z tej perspektywy ławka szkolna posiada niewątpliwie swoją — poezję. Lecz jakże przedstawia się sprawa ze stanowiska tych, którym dane jest jeszcze zażywać szczęścia „siedzenia na ławie szkolnej“, a więc ze stanowiska „aktualnych“ uczniów? Wystarczy w tym celu spojrzeć z ubocza (byle nie z „katedralnej“ wyżyny zaabsorbowanego swą „jednostką metodyczną“ nauczyciela), na t. zw. klasę. Są klasy grzeczne i niegrzeczne, karne i niekarne, „porządne“ i niesforne. Zależy to przede wszystkim od stosunku ich do — ławki. Grzeczna klasa to ta, której uczniowie, rozumiejąc przeznaczenie ławki, całkowicie się do niej przystosowują, t. j. siedzą prosto i nieruchomo, a więc(?) „uważają“; niegrzeczna zaś klasa to ta, której uczniowie „czynią wstyd ławce szkolnej“, „kręcąc się“, „wiercąc“, manipulując „coś wiecznie“ pod nią, lub nawet, broń Boże, podpierając się na niej jednym lub obu łokciami, albo też wręcz „kładąc się na niej“. Tym widocznie ławka dolega. Ale i owi „grzeczni“, o ile już nie zostali całkowicie — żeby tak rzec — „uławkowieni“, — spojrz na nich, gdy dzwonek odezwie się na pauzę, a oni dotąd sztywni, bladzi, jakgdyby przykuci do ławek, podrywają się naraz w lot, ciskają książki, porzucają ławki i wybiegają z żywiołowym impetem na korytarz, czy dziedzińiec, łącząc się razem z „niegrzeczными“ we wspólnej miłości swobody. Cóż dopiero mówić o tych zgoła już „niesfornych“ dzieciach, które, w braku lepszych obiektów dla swych popędów „wyrazowych“, używają do tego celu ławek rysując, malując i rzeźbiąc na nich! Lub o tych, które nawet podczas przerw „biegają po ławkach“!

Wszystko to chyba nie świadczy o miłości dzieci dla tychże ławek szkolnych. Czy jednak wogóle potrzeba tego dowodzić? Czy nie jest to naturalne? Oczywiście — powiedzą mi — dziecko woli swobodę, ale wszak szkoła to nie łąka, las, czy boisko. Spokój, karność, uwaga są w niej niezbędne, a do tego celu służą właśnie — ławki.

Otóż weszliśmy w sedno sprawy. Odpowiedział nam ktoś, widząc, myślący, nie ktoś, kto — w lesie nie widzi drzew, kto tak dalece oswoił się już ze „szkołą ławkową“, iż przestał wogóle myśleć o ławce, jako „problemacie“, przestał szkołę odróżniać od ławki, jedno i drugie tak z sobą wiąże, jak dwa ogniwa tego samego łańcucha, i wkońcu szkołę utożsamia już wręcz — z ławką. Zanim odpowiemy naszemu „myślącemu“ interlokutorowi, zatrzymajmy się chwilę przy tym, dla którego szkoła — to wciąż jeszcze „rząd ławek obsadzonych dziećmi“ (miałoby się ochotę tak raczej powiedzieć, aniżeli: „grupa dzieci, siedzących w rzędach ławek“).

Zatrzymamy się przy nim dlatego, że on właśnie reprezentuje — ogół. Któż z tego ogółu zna szkołę — bez ławek? Siedzieli na nich ojcowie nasi, siedzieliśmy my sami i siedzą dziś nasze dzieci. Innemi słowy: w ogólnem wyobrażeniu szkoły ławka lub raczej rząd ławek stał się cechą nie tylko dominującą, ale jak gdyby naturalną, konieczną, nieod-

łącną od samej istoty szkoły. Na średniowiecznych szkółkach nad drzwiami preceptorów widniał symbol — różgi; różga była więc emblematem szkoły średniowiecznej, jako najistotniejszy jej „przybór“, najwালniejsza jej „pomoc metodyczna“ w nauce i wychowaniu. Dziś na szczęście utraciliśmy wiarę w wychowawczą skuteczność różgi. Natomiast za niezbędną uważamy — ławkę. I gdyby chodziło o najbardziej wymowny emblemat szkoły dzisiejszej, to niewątpliwie posłużyłby zań mogła przede wszystkim ławka, względnie rząd ławek z dziećmi, lub nawet — bez nich. Wszak sam obraz ustawionego za sobą szeregu ławek „szkolnych“ — podsuwa nam odrazu myśl: to szkoła.

Czy można zresztą oprzeć się tej sugestji, skoro istotnie „ławkę szkolną“ znajdujemy wszędzie, gdzie tylko spotykamy się ze szkołą takiego czy innego typu, od najniższej aż do — uniwersytetu? Tylko w przedszkolach ławka nie znalazła jeszcze miejsca; zastępują ją tam małe stoły i stoliki. Pochodzi to zapewne stąd, że przedszkola nie są jeszcze „prawdziwymi“ szkołami, a może dlatego także, iż powstały one poza tradycją szkoły, a większość ich nawet pod wpływem nowych, „szkołoburczych“ już idei; albo może dlatego, że dzieciom 3 — 6-letnim przyznaje się jeszcze prawo do swobody, natomiast począwszy od 6 lat wzwyż, żąda się już od ucznia pozycji „ławkowej“. To też zasadniczo w takiej samej ławie widzimy dziś siedzące małe dzieci w najniższych klasach i kilkunastoletnich młodzieńców w szkołach średnich — a nawet studentów uniwersytetu.

Zdawałoby się tedy, że ma słuszność ów myślący interlokutor, twierdząc z całą świadomością (nie zaś już, jak zaślepiony oczywistością tej sprawy ogół), że urządzenie ławek szkolnych jest niezbędne wszędzie tam, gdzie chodzi o zbiorową naukę. Wprawdzie możnaby mu zwrócić uwagę, że perypetetycy uczyli „chodząc“, że na wschodzie i w średniowiecznych szkółkach dzieci „kucały“ na podłodze, że nauka rzemiosła i sztuki odbywa się w warsztatach i pracowniach, że nawet w salach wykładowych siedzą słuchacze na krzesłach lub na ławkach, nie zaś „w ławkach“. Na te wszystkie przykłady jednak mój rozmówca znajdzie niewątpliwie łatwą odpowiedź, mianowicie tę, że warunki szkoły są zgoła inne od tamtych form uczenia, gdyż nauka szkolna wymaga unieruchomienia uczniów, a temsamem zniewolenia ich do uwagi(?) i pracy wspólnej, przez co osiąga ponadto jeszcze niby „produkt uboczny“, bardzo cenne skutki wychowawcze (karność?), nastawienie społeczne itp., — temu zaś właśnie odpowiadają doskonale ławki, szkolne itd. Bardziej „postępowy“ rozmówca posunąłby się może jeszcze dalej, bo aż do przyznania, że wprawdzie zdaje sobie sprawę z ujemnych stron „ławki szkolnej“, ale w danych warunkach uważa ją, jeśli nie za niezbędną, to w każdym razie za najlepszy wśród możliwych sposobów organizowania zbiorowej nauki, że zresztą (i tu doszedłby już na próg prawdziwej mądrości pedagogicznej) nie ta kwestja jest istotna; nie ławka zatem, lecz — duch szkoły, nauczyciel, jego stosunek do uczniów, jego metody i t. d., że więc ostatecznie — dziwi się, dlaczego za przedmiot rozmowy obrał sobie właśnie „problem ławki szkolnej“.

Trawestując tedy moje pytanie: „Dlaczego ławka szkolna?“, mógłby, niby echo, powtórzyć: „dlaczego — ławka?“. Ławka a nie plan, metoda, nauczyciel, lub choćby budynek szkolny lub którekolwiek zresztą z innych niezliczonych konkretnych zagadnień szkolnych?

A zatem: Dlaczego — ławka? Odpowiadając na to pytanie, poprzedziłbym swe wywody uwagą o pewnym powodzie natury, że tak powiem, *dydaktycznej*. Przyjdzie zapewne czas i na inne pytania: „dlaczego?” Jak o ławkę, zapytamy: „dlaczego — klasa?”, „dlaczego — podział godzin?”, „dlaczego — świadectwa?” i t. d. Zaczynamy zaś tu od *ławki*, gdyż uważamy ją bodaj czy nie za najkonkretniejszy i najbardziej charakterystyczny wyraz szkoły tradycyjnej.

Pytając jednak „dlaczego ławka szkolna?”, o co właściwie pytamy? Pytamy o to: *jaką funkcję spełnia ławka szkolna w systemie szkoły tradycyjnej* (t. j. wczorajszej i — dzisiejszej), czyli prościej: skąd, z jakich potrzeb powstała i do czego służy?

Nie o historję ławki szkolnej nam tu chodzi. Tę należałoby jeszcze zapewne ad rei memorandum napisać — oczywiście nie z higieniczno-stolarskiego punktu widzenia. Chodzi nam tu natomiast o fakt „*swoistej postaci*” ławki szkolnej. Ta bowiem odpowiada ściśle jej funkcji. Jak zaznaczyliśmy, nie znajdujemy jej nigdzie — poza szkołą. Ławki domowe, a nawet — kościelne są prymitywem wobec tej niezwykle już dziś kunsztownej maszyny, która szczególnie w nowszych swych konstrukcjach budzi podziw swą nad wyraz przemyślną budową, przewidującą wszystkie możliwości „pedagogiczne” i czyni doprawdy zaszczyt nowoczesnemu rzemiosłu.

O jakież to tedy funkcje szkoły chodzi, którym ławka ma czynić zadość? Przedewszystkiem, jak wiadomo, o *naukę czytania i pisania, rachowania i rysowania*. Czynności te jednak nie wymagają koniecznie ławki szkolnej. My sami, a i dziecko w domu posługuje się przecie w tym celu równie dobrze krzesłem i stołem. Pozostaje jednak rzecz najważniejsza, mianowicie „*lekcja ustna*”, i jej pono „najistotniejsze” akty, t. j. „odpytywanie” a przedewszystkiem „wykład” nauczyciela, ten wykład, którego uczniowie słuchać mają ze skupioną i wyczerpaną uwagą, który tedy (?) wymaga: 1) obcięcia wszelkich zewnętrznych i zbędnych ruchów, a więc unieruchomienia zarówno „przyboru do siedzenia” (t. j. ławki), jakoteż samego siedzącego „ciała”, 2) higienicznego oparcia dla kręgosłupa, 3) usunięcia z pola widzenia ucznia wszelkich zbytecznych dystrakcyj (stąd wysoko umieszczone okna, stąd szare i puste ściany izby szkolnej), 4) możliwości *kontroli* ze strony nauczyciela, a więc podwyższonego stanowiska, z którego ogarniać by mógł całą klasę, i owej — gdzieś tam pomysłowej szpary w ławce, pozwalającej mu śledzić, co też uczeń robi „pod ławką”.

I oto w ten sposób dopiero, t. j. gdy odtworzymy sobie dzisiejszą klasę z jej podziałem na „katedrę” nauczycielską z jednej strony a z drugiej na rząd ławek uczniowskich, zrozumiemy głębszy sens całego jej urządzenia, w szczególności zaś ławki szkolnej. Mamy przed sobą dwa światy, oddzielone jakgdyby niezgłębioną przepaścią tego skrawka przestrzeni klasowej między „katedrą” a systemem ławek, nauczycielem a uczniami. Kto z nas, jako uczeń, nie przekraczał tej „rampy” z uczuciem zgrozy lub nabożnego lęku! Tu oto, na tej idealnej linii granicznej balansuje cała mądrość pedagogiczna „starej” szkoły z jej klasą, katedrą i ławkami. Z tej strony nauczyciel, istota wszechmądra, wszystkowiedząca, niedostępna: wyklada, opowiada, pisze, czyta, czasem nawet pokazuje obraz czy model, — zadaje pytania, stawia stopnie, — gromi, karci, napomina, rzadziej chwali, — ocenia i sądzi, baczy na ład i karność, —

każdą niewłaściwość spostrzega i notuje, — groźny, gdyż po za nim stoi autorytet szkoły z jej prawem ostatecznej Cenzury i Promocji, od której zależy — wszystko: szczęście rodziny, dola ucznia w domu, stanowisko jego w życiu przyszłym. Z drugiej zaś strony dzieci, chłopcy i dziewczęta, świat oddzielny, zwarty a najczęściej przeciwstawiony nauczycielowi; zadaniem ich uczyć się, gromadzić wiedzę, kształcić umysł, a to wymaga *uwagi, uwagi i jeszcze raz uwagi* na to i tylko na to, co „pan” mówi; mają to sobie „zapamiętać”, niekiedy także zrozumieć, „odrobić lekcję” w domu, a potem ją „wydać”. Czasem (nawet często) niewiele ich to, co „pan” mówi, obchodzi (cóż znaczy np. historia królów egipskich czy odmiana słaba czasowników niemieckich wobec — rzadkiej marki z Nikaragui, lub matchu między S. A. W. a P. O. H., lub „przygód kapitana Granta”?), ale obchodzić ich *musi* — ze względu na Cenzurę i Promocję, gniew ojca czy łzy matki. Więc w najlepszym razie „uważają”, „odrabiają lekcje”, „kują”, a potem przychodzą do szkoły, i pan nauczyciel odpytuje i stawia stopnie. I tak w kółko — przez 10 miesięcy roku, lat 7, 12, 16 i więcej w życiu.

Cóż jednak ma z tem wszystkim wspólnego ławka? ławka szkolna? Wszystko. Cała racja jej bytu stąd właśnie, z tego systemu szkolnego się wywodzi i na niej zasadza.

Bierny, intelektualistyczny i wenbalistyczny, literacko-książkowy, lub możnaby rzec: akustyczno-typograficzny charakter dotychczasowej szkoły, a zarazem masowy, fabryczny proceder wytwarzania oświaty i inteligencji — oto rodowód „*klasy*”, a z nią i „*ławki szkolnej*”.

Mają słuszną ci, którzy ławkę uważają za istotny składnik klasy, a tę za istotną komórkę w organizmie szkoły. Mylą się tylko, sądząc, że — szkoły wogóle, gdy tymczasem chodzi tu jedynie o szkołę dzisiejszą, czy raczej już wczorajszą, tę, która, oparta na tradycji, mimo zmienionych już warunków życiowych oraz poglądów na cele szkoły „*jutrzejszej*”, trwa wciąż jeszcze bez zmiany, a przynajmniej bez istotnej przemiany swej *struktury*.

Oto wyraz i pojęcie, które ułatwi nam całkowite zrozumienie sensu ławki szkolnej.

(Dok. nast.).

M. ZBOROWSKI

PSYCHANALIZA I RYSUNEK

Uśmiech, zasłuchanie lub grymas, trwożne zalekniecie — na twarzy dziecka — zdawałoby się bez przyczyny — dlaczego? Czemu mały Jaś, takie ma śmiejące oczy, a na twarzączce Łodzi znać, że oddaje się „*marzeniom na jawie*”? Dlaczego jedno pracuje chętnie, żywiłowo się wypowiada, gdy drugie zaszępiłone milczy, jest bierne, bojaźliwe?

Czy wychowawca może być na te symptomy obojętny? Czego są one wyrazem? Są przecież bezwzględnie szczerel! Najczęściej nieświadome, więc dla poznania dziecka najcenniejsze.

Na te pytania kusi się odpowiedzieć pedagogika psychanalizyczna. Nie wdając się w zawiłe twierdzenia i kierunki psychanalizy, dla naszych celów przyjmujemy jej najważniejsze założenia. Owe

bezwiedne symptomy są wyrazem podświadomych procesów duszy dziecka, najczęściej dla życia psychicznego najważniejszych, bo na siłach instynktowych opartych.

Metody, które psychanaliza stosuje dla dorosłych, jak wolne kojarzenie wyrazów, długa obserwacja i uciążliwy łańcuch umiejętnie dobranych pytań, w stosunku do dzieci zawodzą. Ubóstwo słownika dziecięcego, trudność chwytania in flagranti skojarzeń i nieufność uniemożliwiają badania. Nadto metody te wymagają specjalnych uzdolnień badającego, a trudno żądać, aby każdy nauczyciel był choćby miernym psych-analitykiem.

Na łatwą drogę, wiodącą w sekretne życie dziecka, która wyjaśni owe swoiste reakcje, uświadomi i uleczy z lęków, bojaźni, bierności dziecięcej oraz da wychowawcy cenny materiał dla poznania dziecka i celowych zabiegów, wkroczyłem przypadkiem na lekcjach rysunków.

Dzieci żywiołowo i najszczerzej wyrażają się w zabawie, w modelowaniu i rysunku dowolnym na temat własnych przeżyć.

Zabawa, rysunek dowolny, modelowanie są to środki ekspresji — podstawowej zasady wyrażania (Darstellung). Niewyrobita mowa dziecka, w której dla zjawisk i przeżyć często brak słów, nie może dać wiernych obrazów przeżyć, jest to bowiem wyrażanie symboliczne. Stąd w rysunku ilustracyjnym taka prawda, wierność i bezpośredniość. Brak nacisku ze strony pytań, pierwotny instynkt czynu w materji, konkretny owoc wysiłku jest tego przyczyną¹⁾.

Zdarzyło się, że musiałem improwizować lekcję rysunków. Jakimś zbiegiem skojarzeń, sięgnąwszy myślą w swe dzieciństwo, opowiedziałem swój sen, jeden z tych, w których „strach ma wielkie oczy”. Zainteresowanie jak bajką, a może i większe. Jeden z chłopców wyrwał się, że narysuje swój sen, za nim cała klasa. Samorzutnie przy ilustrowaniu opowiadania, mimika i gestykulacja, malujący się na twarzyczkach nastrojów pozwalają przypuszczać, że trafiono w samo sedno podświadomych, a na instynktach opartych przeżyć. Wiadomo, jaką wagę do snów przywiązuje psychanaliza. Niezaspokojone pragnienia, niewyżyte energie instynktowe wyładowują się na wewnątrz w życiu sekretnym człowieka w formie marzeń na jawie i marzeń sennych.

Względy społeczne, etyczne, religijne i inne stwarzają zahamowanie prądu energii psychicznej (Freud — libido), tworząc groźne dla życia psychicznego kompleksy, albo „urazy”; tak się tworzy typ introwertyka lub ekstrawertyka. Pierwszy zaspakaja niezrealizowane pragnienia w bujnych nieświadomych marzeniach: gdy jest poniżony — o wielkości, słaby — o sile i zwycięstwie w walkach, biedny — o bogactwie i rozkoszach, brzydki, chory lub ułomny — o pięknie i zdrowiu. Typ ekstrawertyka kieruje uwagę i zahamowaną energję na bezładne, bezcelowe i nieświadome działanie zewnętrzne. Dla obu wspólną jest chęć znaczenia oraz wyżywanie niezaspokojonych pożądań i pragnień w snach. Zwłaszcza owe dzieci słabe, pomiatane, strzeżone, pouczone, a w rozwijającej się instynkty bogate, tworzą w marzeniach sennych drugi świat, piękny

¹⁾ Nasuwa się uwaga, że rysunek jest również pewnego rodzaju symbolicznym wyrażaniem treści przeżycia, że brak technicznego opanowania formy i tutaj stanowi niewątpliwie przeszkodę w wypowiedzaniu się dziecka.

i realizujący wszystkie pragnienia, świat ich właściwego istnienia; dziecko ilustrować sen, nieświadome procesy chwyta świadomie w kształty niezgrabnych, a jakże wymownych, bazgroł, objaśnianych barwnym opowiadaniem. W ten sposób uświadomione lęki i wogóle urazy tracą swą siłę i znaczenie tak trapiące w marzeniu sennem.

Kilkoro dzieci nie chciało rysować, twierdząc, że im nic się nie śniło. Ale w rozmowie cichej, nabrawszy zaufania, przyznały, że rysować nie chcą, bo to „takie smutne”, albo „strach”.

Te właśnie dzieci przy badaniu szeregu rysunków snów dały nową, dotąd nieznaną materjał dla ich poznania, tem cenniejszy, że żadną inną drogą niemożliwą do zdobycia.

Praca wychowawcza nad nimi zyskuje nowe i pewne dyrektywy oddziaływania indywidualnego na wychowanka.

Wielce ciekawą rzeczą byłoby zająć się badaniem snów dziecięcych na wielką skalę. Należałoby zbadać możliwie wielką ilość dzieci i odpowiedzieć na pytania: 1-o) jakie sny w poszczególnych okresach życia dziecka przeważają, 2-o) o ile bogactwo, temat, ilość, siła, wiara, uświadomienie granicy między życiem rzeczywistym a marzeniami sennymi różni się u dzieci i u dorosłych; 3-o) które instynkty i w jakim okresie życia dziecka dostarczają najwięcej materjału dla snów, 4-o) jak przebiega z wiekiem rozwój snów dziecięcych, 5-o) czy i o ile różnice płci wpływają na jakość i ilość snów, 6-o) usystematyzowanie snów np.: sny symboliczne²⁾, lewitacyjne (latanie w powietrzu) i inne.

Te ogólne pytania, stanowiąc interes naukowy dla badaczy, nie wykluczają doniosłej ważności indywidualnego badania przez każdego wychowawcę dzieci swej klasy. Tak zwane dzieci „trudne” do prowadzenia, „niemożliwe”, lękliwe, zaniebane umysłowo lub moralnie zdradzą się przy ilustracji snów powikłaniami swej psychiki. Wychowawca zdobywa nieznaną dotąd klucz do najtajniejszych zakątków duszy i tu leży doniosła wartość zilustrowanej metody. W wyniku moich skromnych badań, po analizie kilkuset rysunków dzieci (to samo dziecko rysowało kilka lub kilkanaście snów) na niektóre z wysuniętych pytań znalazłem odpowiedź. Dzieci śnią więcej, bujniej i żywiej, we wczesnem dzieciństwie sny mają charakter lęków przed upadkiem, bojaźni, strachów, niebezpieczeństw. Szczegółowe wyjaśnienie tych snów, wyjaśnienie pozornej sprzeczności jakoby lęki, niebezpieczeństwa, upadki realizowały niespełnione pragnienia, znajdujemy w książce Greena p. t. „Psychanaliza w szkole”.

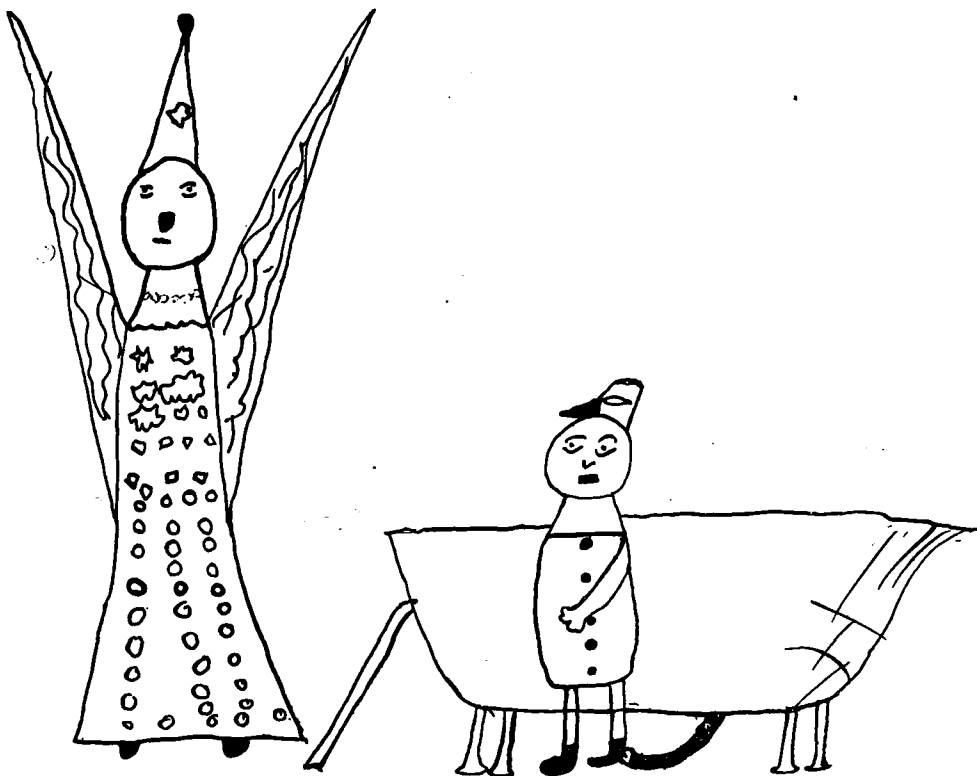
W okresie dojrzewania przeważają sny natury erotycznej i przeciągają się długo w młodość. Sny lewitacyjne w formie unoszenia się w powietrzu, często wobec widzów właściwe są dzieciom około lat 7 — 10 i wyrażają pragnienie znaczenia względem innych.

Badanie snów dziecięcych drogą rysunku ilustracyjnego nie wymaga żadnych specjalnych uzdolnień wychowawcy. Należy tylko umieć pobudzić dzieci do ufego i szczerego ilustrowania marzeń sennych. Można, i dobrze jest, czynić to już od oddziały pierwszego. Praca nagradza się sowicie. Wiele sytuacji zaostrzy psychologiczny zmysł nauczyciela. Indywidualne poznanie dziecka (charakterystyki dziecięcej) zyskuje nowy

²⁾ Podług Freuda wszystkie widzenia senne są symboliczne. (Dop. Red.).

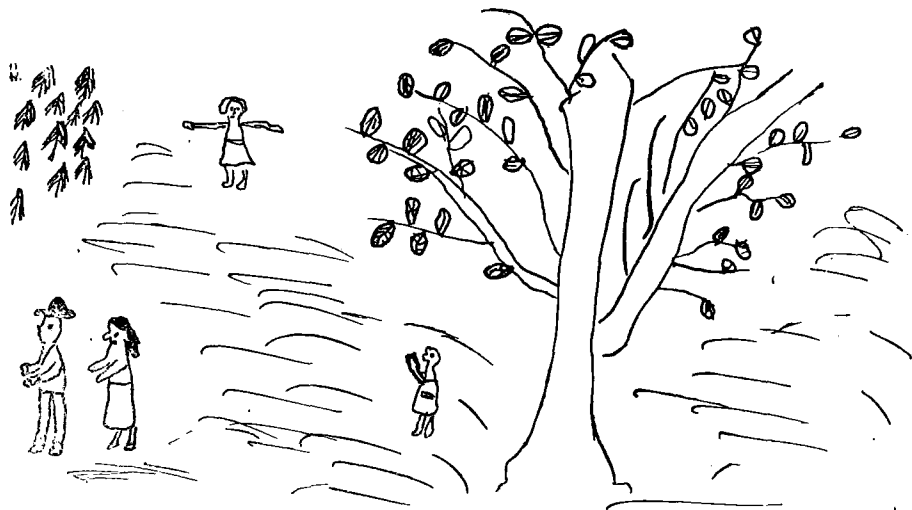
cenny materiał. Stąd i postępowanie wychowawcze oprzeć się może na pewnych przesłankach.

Załączam poniżej kilka rysunków snów dziecięcych wraz z wyjaśnieniami i komentarzami.



Rys. dziecka 8-mio letniego. Chłopczyk stoi przy wannie, wtem groźna ręka wysuwa się z pod wanny i chwytą za nogę. Zjawia się anioł i w tym momencie ręka znika.

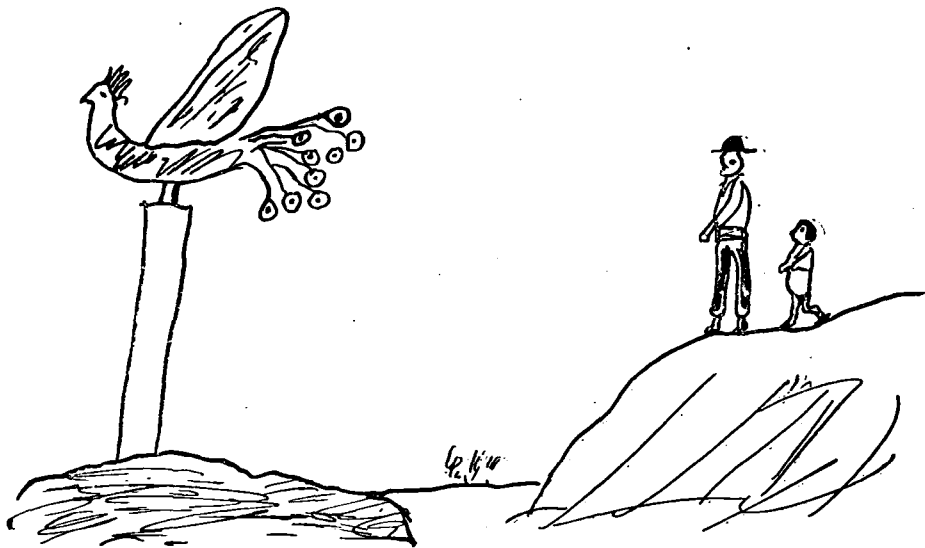




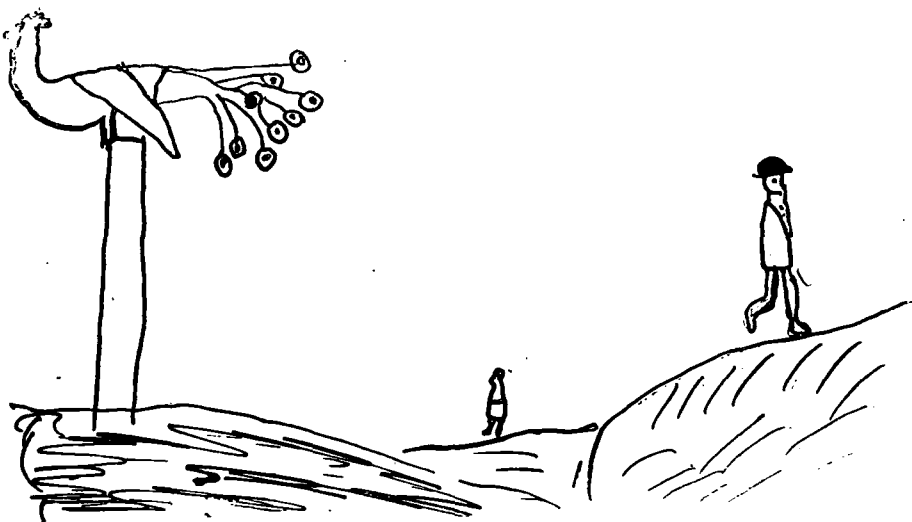
Rys. dziecka 9-cio letniego. Tatuś, mamusia, córka i jej zła koleżanka dziecko złośliwe, niemile na spacerze. Na rys. 2 dziewczynka nasza, broniąc się przed napastliwością koleżanki unosi się w górę. Doznaje uczuć ulgi i przyjemnego podniecenia. Jest to sen lewitacyjny (latanie w powietrzu), tutaj mający jeszcze charakter obrony przed nieznośną koleżanką.



Rys. dziecka 9½ roku. Rysunek typowy: spадanie z góry. Uczucia strachu, trwogi, a potem ulgi (najczęściej w momencie przebudzenia). Na rysunku są dwie sceny: moment właściwego spadania i samo „lądowanie” na łąkę gdzie zjawia się żaba. Około 30—40% snów dziecięcych ma charakter upadku.



Rys. dziecka 9-cio letniego. Na leu o woda, w niej słup, a na nim paw. Paw ten, jak mę się zdaje, jest symbolem. Ponieważ sen ten był z przed półtora roku, przeto trudno dojść jego znaczenia.



Na rys. 2. woda zaczyna gwałtownie przybierać. Tatus ucieka (!!) Przerazona dziewczynka spostrzegła, że paw też odlatuje (moment ruchu skrzydeł, pozycja do „startu”). Dziewczynka przeżyła uczucie opuszczenia w chwili niebezpieczeństwa, oraz gorące pragnienie by tatuś wrócił i wybawił z niebezpieczeństwa.

W razie gdyby ktoś z Sz. Kolegów lub Koleżanek zainteresował się poruszoną kwestją i zebrał większą ilość materiału, prosiłbym o nadsyłanie rysunków snów dziecięcych oraz wniosków, dotyczących zorganizowania badań na większą skalę, pod niżej wskazanym adresem, albowiem zagadnienie marzeń sennych dzieci w artykule niniejszym poruszone, pozostawiając szereg pytań bez odpowiedzi, zmusza do dalszego interesowania się wysuniętem zagadnieniem. (Adres: Raciążek. Szkoła powsz. poczta: Ciechocinek).

J. FILIPOWICZ

GRAMATYKA POLSKA W SZKOLE POWSZECHNEJ I W GIMNAZJUM NIZSZEM

UWAGI WSTĘPNE.

Gramatykę uważa się za najnudniejszy pod słońcem przedmiot w nauczaniu szkolnym, to też piszący o niej zawsze obawia się, że już samym tytułem zrazi Czytelników, nawet Kolegów - polonistów, którzy widzą tyle wartości kształcących różnorodnie w innych działach języka ojczystego, że gramatykę traktują jako t. zw. „zło konieczne”. Tymczasem jest to nauka wcale ciekawa i kształcąca formalnie, jeśli się ją gruntownie zrozumie i odpowiednio traktuje. Więc nie zrażajmy się tytułem!

A dalej: rozprawka moja nie jest natury wyłącznie metodycznej. Tu i owdzie dotknę i strony rzeczowej gramatyki, postaram się dać cokolwiek inne oświetlenie poszczególnym działom tej nauki, niż to spotykamy powszechnie w podręcznikach. I tutaj zastrzec się muszę, że to inne oświetlenie poszczególnych partyj gramatyki nie jest bynajmniej moim wynalazkiem: to i owo było już znane dawniej, może tylko w formie niedopowiedzianej. O innych rzeczach, np. o gramatyce teoretycznej mówi się obecnie i chcę na to zwrócić uwagę. Może się również okazać, że właśnie moje uzupełnienia i poglądy wymagają jeszcze korekty ludzi kompetentnych, ale nawet wtedy rzecz cała wyjdzie sprawie nauczania gramatyki na korzyść. Starłem się mianowicie wyzyskać dla nauczania gramatyki stosowanie poglądowości głównie w formie wykresów graficznych i używania symbolów, unaoczniających związku pomiędzy wyrazami i zdaniami. Starłem się również o stosowanie analogji pomiędzy gramatyką, a innymi naukami i wogóle życiem w tych wypadkach, kiedy wydawało mi się to możliwe. Niestety, nie wiele w tym zakresie można zrobić, jeśli się nie chce wpaść w przesadę, boć przecież widzieliśmy takie wykresy, symbole i analogje, które nie wyjaśniały sprawy, a odwrotnie zaciemniały ją. A stwierdzić tu należy, że właśnie gramatyka jest bardzo niewdzięcznym terenem, jeśli chodzi o stosowanie poglądowości i analogji. Istota gramatyki — to ujęcie związków pomiędzy *pojęciami*, co niezawsze można przedstawić poglądowo. Inna, ważniejsza natomiast okoliczność zmusza mnie niejako do oświetlenia gramatyki z nowej strony: pragnę mianowicie zwrócić uwagę na gramatykę teoretyczną. Zupełnie słusznie najnowszy pogląd na kwestję nauczania gramatyki przesunął punkt ciężkości z gramatyki praktycznej, normatywnej na gramatykę teoretyczną. Nikt już z nowoczesnych gramatyków nie broni tej tezy, że znajomość gramatyki polskiej jest nieodzowna dla poprawnego mówienia. Co najwyżej współdziała ona z poprawnym mówieniem i nie będziemy sobie w dalszym ciągu naszych rozważań lekceważyć tej okoliczności. Ale na gramatykę właściwie składają się dwie rzeczy: systematyczna logiczność zjawisk naszej mowy i opis przyzwyczajęń językowych. O ile więc dawniej opis unormowanych zwyczajów językowych, jak np. ustalonych form kojarzenia z sobą wyrazów, nadawania wyrazom właściwych końcówek i t. d. był głównym celem nauki gramatyki, o tyle dzi-

siaj nowocześni metodycy gramatyki kładą większy nacisk właśnie na gramatykę jako na teorię naszej mowy, teorię, wyjaśniającą czem jest mowa w swojej budowie wewnętrznej, jak ulega ona — jak wszystko na świecie — ciągłym przemianom i ewolucji. Jeżeli interesuje młodzież świat otaczający — można ją również zainteresować przejawami mowy ludzkiej. I okaże się, że zrozumienie dla gramatyki na tej płaszczyźnie będzie większe, niż przy rzeczywiście nudnym uczeniu się różnych prawideł, o których i tak nie pamięta się, mówiąc poprawnie lub niepoprawnie. Dla poprawności mówienia, przebywanie w towarzystwie ludzi, mówiących poprawnie, lub czytanie książek, pisanych poprawnym językiem polskim, zrobi o wiele więcej, niż uczenie się prawideł gramatycznych, które również często nie są bezwzględnie ustalające pewne fakty, a tylko opisujące zwyczaje większości mówiących.

Takie traktowanie gramatyki jako teorii naszej mowy, a nie zbioru prawideł, dążących do poprawności mówienia i pisania, ustala się już w nowszym poglądzie na kwestję nauczania tego przedmiotu w szkole, że wspomnę tylko pracę prof. Z. Klemensiewicza p. t. „Metodyka nauki o języku”, lub referat instruktora Min. W. R. i O. P. Wł. Szyszkowskiego, wygłoszony na ostatnim zjeździe polonistów w Krakowie. I tutaj nasuwa się nieodparcie jedno zastrzeżenie: gramatyka teoretyczna jest trudniejsza, niż część jej opisowa; okazuje się, że właśnie zjawiska, występujące nieodłącznie z mówieniem, a więc bardzo bliskie nam, są trudne do zaobserwowania i zdefiniowania. Wszyscy np. w żywej mowie używamy różnych odmian przypadkowych, a niewielu tylko zdaje sobie sprawę z tego, czem jest *przypadek*, jaką funkcję spełnia on w naszej mowie. W odniesieniu do szkoły średniej są projekty, aby gramatykę teoretyczną przerabiać dopiero systematycznie w gimnazjum wyższym, reformując te partie programu, które mówią o t. zw. nauce o języku. Wyrazem tego poglądu były np. moje artykuły w „Ogniwie” p. t. „Nauka o języku (ojczystym) w gimnazjum wyższym”. Jednakże ze względu na to, że przez długie chyba jeszcze lata olbrzymia część naszej młodzieży kończyć będzie swoje wykształcenie na szkole powszechnej z jednej strony, a z drugiej ze względu na to, że obecny system gramatyki w szkole powszechnej budzi poważne zastrzeżenia i wartoby wprowadzić jakieś ożywcze tchnienie do nauki tego przedmiotu — spróbujemy również uwzględnić z teoretycznej nauki o języku w szkole powszechnej te elementy, które ze względu na wiek młodzieży mogłaby ona sobie przyswoić. Tak więc obok zastosowania pogładowości, zwrócenie uwagi na gramatykę, jako teorię naszej mowy jest celem niniejszej rozprawki. Dla gimnazjum niższego tak ujęta gramatyka byłaby propedeutyką, poprzedzającą poważniejszy i systematyczny jej kurs w gimnazjum wyższym.

Ze względu na małą objętość tej pracy, nie wprowadziłem podziału w odniesieniu do poszczególnych klas. Elementy — w miarę możliwości — można stosować zgodnie z programem gramatyki w szkole powszechnej. Liczyłem się tylko z celem ostatecznym: uczeń, kończący szkołę powszechną, powinien jasno sobie zdawać sprawę z tych podstawowych wiadomości o mowie, które omówiłem w kolejnym szeregu rozdziałów: I. składnia zdania pojedynczego; II. podział znaczeniowy wyrazów i zestawienie tego podziału z podziałem na t. zw. części zdania; III. budowa wyrazów; IV. nauka o odmianie wyrazów; V. składnia zdania złożonego; VI. głosownia. Motywację tej kolejności podałem w treści rozdziałów.

I. SKŁADNIA ZDANIA POJEDYŃCZEGO.

Metoda analityczna, postępująca w kierunku: zdanie, wyraz, znaczenie wyrazu, cząstki słowotwórcze wyrazu, zgłoska, głoska wydaje się najstuszniejsza ze względów psychologicznych, gdyż zaczyna od faktów językowych najbardziej wyodrębnionych i przez to najbardziej uchwytnych dla umysłu dziecka, t. j. od zdań, a kończy na głoskach, które samodzielnie w mowie występują rzadko i trzeba je z zespołów wyodrębnić niejako sztucznie. Podać określenie, co to jest zdanie, nie jest rzeczą łatwą. Najlepiej na podstawie wielu przykładów podać kilka określeń rozumowych, w których jedno będą bardziej, a inne mniej dokładne; lepsze będą definicje mniej dokładne, ale świadczące, że uczeń je rozumie, niż stereotypowe powiedzenia: *Myśl, wyrażona w mowie lub napisana, nazywa się zdaniem*. Nie znaczy to, aby przytoczona tu definicja była zła, jeśli mówiący ją rozumie. Ale sprawdziłem wielokrotnie, że uczniowie powtarzają ją mechanicznie, nie rozumiejąc i nie umiejąc praktycznie zdań ułożyć lub wyodrębnić. Pozostawiając zaś uczniom swobodę układania własnych określeń (pod kontrolą nauczyciela), otrzymamy takie określenia: 1) *Sąd mój lub innej osoby o czymś nazywam zdaniem*, 2) *Kilka wyrazów, połączonych z sobą z sensem, nazywam zdaniem*. 3) *Jeden wyraz lub kilka wyrazów, wyrażających myśl, uczucie lub wolę, nazywa się zdaniem*. Trudność ułożenia dobrej definicji powiększa to, że zdania bywają bezpodmiotowe i z opuszczonym orzeczeniem, i wogóle; że każde powiedzenie, istniejące oddzielnie, jeśli nie jest częścią innego zdania, jest zawsze zdaniem — chyba, że ktoś mówi lub pisze „od rzeczy”. Nie można więc wyzyskać w szerokim zakresie przeciwstawieństw, mówiąc: to powiedzenie jest zdaniem, a to niem jest. Osobiście dopuszczam w klasie używanie kilku określeń, kładąc nacisk na to, żeby były rozumiane. Mówiąc o zdaniach, należy odrazu wprowadzić rozróżnianie pomiędzy zdaniami pojedynczym a złożonym. Właściwie, rozwijając konsekwentnie metodę analityczną, należałoby zacząć od zdań złożonych, bo one występują w mowie żywej najczęściej. Mówimy naogół zdaniami złożonymi, zrzadka tylko używając zdań pojedynczych. Ale rozpoczynanie od zdań złożonych zmusza do rozpatrywania zależności logicznych pomiędzy zdaniami, co jest kwestją trudniejszą, a łatwiej rozwiązującą się po rozpatrzeniu analogicznych zależności pomiędzy wyrazami w zdaniu pojedynczym. W każdym razie uświadomienie uczniom dokładne, że mówimy zazwyczaj zdaniami złożonymi, wyrażającemi dokładniej nasze myśli i składającemi się conajmniej z dwóch zdań pojedynczych — wydaje mi się rzeczą konieczną już wtedy, kiedy zaczynamy wogóle mówić o zdaniu.

Przystępując do rozbioru logicznego zdania pojedynczego, zacząłbym zawsze od orzeczenia. Sprawdziłem doświadczalnie, że orzeczenie jest najbardziej uchwytłą kategorią logiczną, bo ono właśnie *orzeka* czyli zawiera *nasz sąd o czymś*, co jest właśnie kwintesencją zdania. A i formalnie — poza nielicznymi wyjątkami — orzeczenie zawsze jest w zdaniu, podczas gdy podmiot może być domyślny (w końcówce osobowej orzeczenia) lub też wogóle często występują zdania bezpodmiotowe. Przy zdaniach z orzeczeniem słownym (wyrażonym przez czasownik w formie słowa osobowego) na pytanie formalne: który wyraz mówi o tem, co się w zdaniu „dzieje”? — uczniowie zawsze wskażą na właściwe orzeczenie. Poza tem, że orzeczenie w zdaniu jest najłatwiej wyodręb-

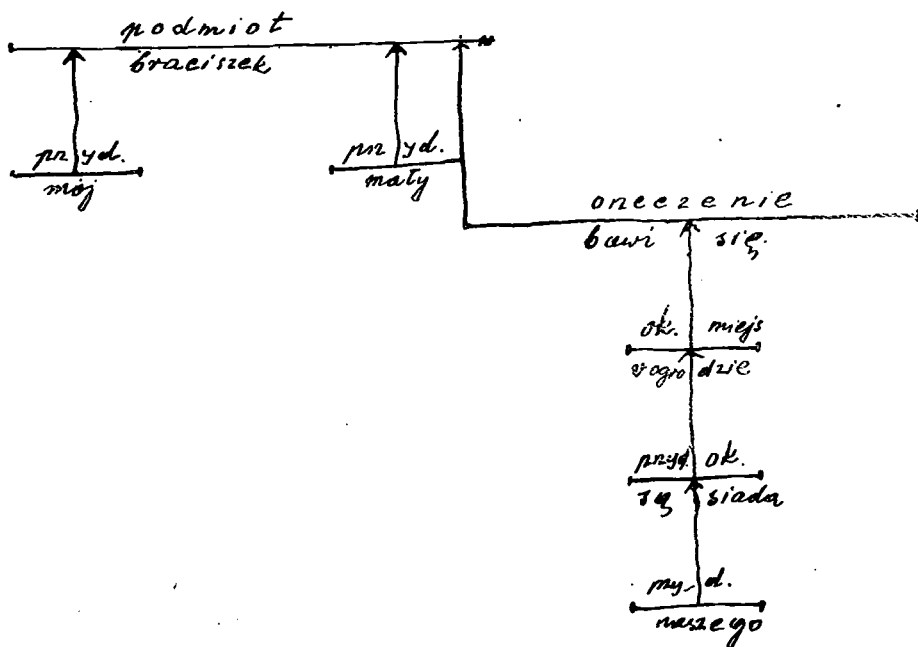
nić, z rozpoczynania rozbioru od orzeczenia wpływa jeszcze inna korzyść: znając orzeczenie, uczniowie zawsze pewnie wskażą na podmiot, jeśli uświadomimy im dokładnie, że podmiotem nazywamy osobę lub rzecz (pojęcie), która wywołuje „czynność”, wyrażoną w orzeczeniu. Można sprawdzić np. na takim zdaniu: *Ryby łowią siecią, że uczniowie, rozpoczynając mechaniczny rozbiór od podmiotu, często wskazywać będą na „ryby”, jako na podmiot, natomiast ustaliwszy wprzód orzeczenie „łowią” bardziej krytycznie ustalą właściwy podmiot.* Natomiast w zdaniach z orzeczeniem złożonym (imiennym) metoda zaczynania rozbioru od podmiotu okaże się łatwiejszą. Po wielu ćwiczeniach i logicznym opanowaniu budowy zdania, można wogóle zaczynać rozbiór od podmiotu, bo wtedy niema już trudności w nazywaniu, a chodzi o ustalenie podmiotu w roli „naczelnego wyrazu”, uzależniającego od siebie wszystkie inne także przez orzeczenie.

Na zdaniach pojedynczych nierozwiniętych nie radziłbym dłużej zatrzymywać się, gdyż zdania te nużą bardzo szybko swoją jednostajnością, niespotykaną w żywej mowie. Takie zdania, jak: *Pies szczeka. Słowiak śpiewa. Wiatr huczy* — składające się „idealnie” tylko z podmiotu i orzeczenia — są prawie wyłącznie zdaniami „gramatycznymi”. Natomiast biorąc prawie od początku badania za podstawę zdanie pojedyncze rozwinięte, odrazu należy wszczepić dzieciom pogląd, że wszystkie wyrazy w zdaniu organizują się wokół podmiotu i orzeczenia. Uświadomienie tej dwuczłonowości każdego zdania jest najistotniejszą rzeczą dla zrozumienia jego budowy. Mimo to, że w nowszych podręcznikach gramatyki (np. prof. Szobera, prof. Lehr - Spławińskiego i R. Kubińskiego) tak właśnie traktuje się zdania pojedyncze rozwinięte, zauważyłem na materiale uczniowskim ze szkół powszechnych, że dzieci w dalszym ciągu rozkładają zdania na szereg członów niezależnych od siebie: podmiot, orzeczenie, określenie (przydawka), dopełnienie (przedmiot), okoliczniki... Skłonny więc jestem przypuścić, że w wyobraźni takiego dziecka konstrukcja zdania pojedynczego rozwinięta zarysowuje się jako pewna całość, podzielona symetrycznie na pewną ilość części. Takie więc np. zdanie: *Mój mały braciszek bawi się w ogrodzie naszego sąsiada* — zapewne uczniowie, nieorientujący się we wzajemnej zależności członów zdania, ujmują mniej więcej w następującym wyobrażeniu graficznym:

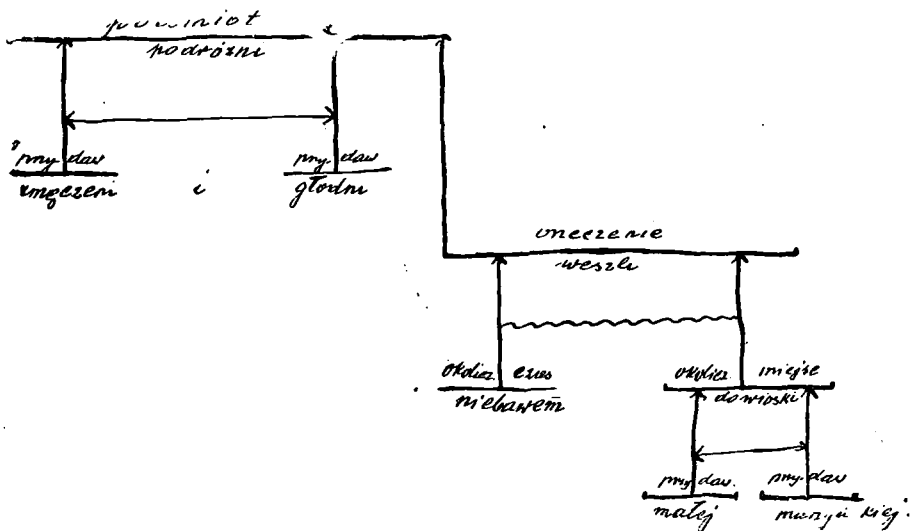
<i>mój</i>	<i>mały</i>	<i>braciszek</i>	<i>bawi się</i>	<i>w ogrodzie</i>	<i>naszego</i>	<i>sąsiada</i>
przyd.	przyd.	podmiot	orzecz.	okr. miejsca	przyd.	przyd. okr.

Jeżeli mamy do czynienia z takim nastawieniem uczniów do ujmowania konstrukcji zdania pojedynczego rozwiniętego, niezmiernie trudno będzie nam uświadomić młodzieży wzajemną zależność wyrazów w zdaniu. Zdanie nie jest czemś prostolinijnym: jest organizacją o ściśle określonej hierarchji, gdzie mamy do czynienia z członami rządzącymi i członami rządzonymi bezpośrednio i pośrednio. Zdanie — to szkoła, gmina, państwo. Nauczyciel jest osobą „nadrzędną” w stosunku do uczniów, ale sam podlega władzy dyrektora, a ten z kolei podlega wyższym władzom szkolnym. Tak samo rzecz wygląda w zdaniu. Podmiot jest jedynym w zdaniu wyrazem niezależnym: orzeczenie musi uzgodnić swoją formę z podmiotem, wyrazy, odnoszące się bezpośrednio do podmiotu, również uzgadniają z nim swą formę; w zakresie orzeczenia panuje organizacja wewnętrzna, w zakresie mniejszych członów również obowiązują

pewna hierarchja. Tak więc, gdybyśmy chcieli uprzytomnić sobie budowę przytoczonego zdania w wyobrażeniu graficznym, trzeba by ją ująć mniej więcej w sposób następujący:



W wykresie powyższym człony zdania wzajemnie współrzędne i człony zdania niezależne od siebie, a odnoszące się w obydwu wypadkach do członu dla nich nadrzędnego, muszą być, niestety, umieszczone na tych samych poziomach. Co najwyżej różnicę pomiędzy wzajemną niezależnością tych członów, a ich współrzędnością zaznaczyć można pomocniczymi liniami łączącymi (współrzędność — strzałką, niezależność — linią falistą). Tak więc np. zdanie: *Zmęczeni i głodni podróżni weszli niebawem do małej wioski murzyńskiej* da się ująć w wyobrażeniu graficznym w sposób następujący:

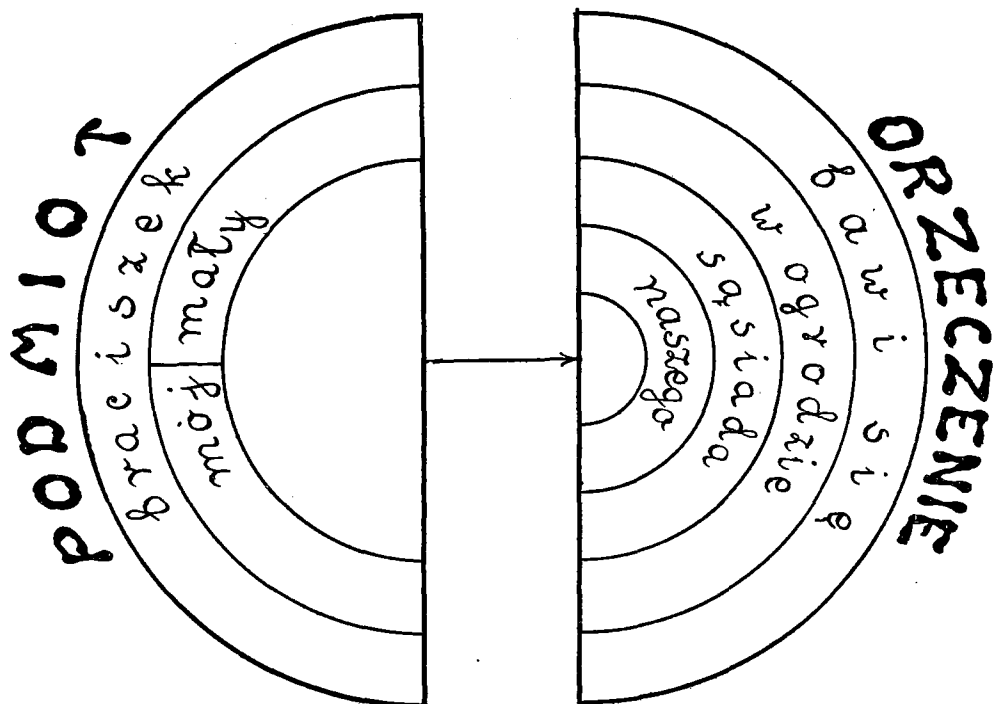


W podobny sposób przedstawić można graficznie budowę każdego zdania pojedynczego rozwiniętego. Sprawdziłem, że po kilku zaledwie ćwiczeniach wspólnych z nauczycielem, uczniowie samodzielnie potrafią wykreślać figury graficzne konstrukcji danych im zdań, co daje pełną rękomię, że orientują się należycie we wzajemnej zależności członów zdania. Umiejętność zmiany normalnego szyku wyrazów w zdaniu na uporządkowany logicznie wskazuje właśnie, że uczniowie rozumieją treść wewnętrzną zdania.

A oto jeszcze inny sposób przedstawienia graficznego budowy zdania pojedynczego rozwiniętego. Kiedy przyjrzymy się uważnie budowie tego zdania, zauważymy, że postępując analitycznie w kierunku jego wnętrza, wyodrębniamy człony bardziej rozwinięte, a potem mniej rozwinięte, aż do nierozwiniętych. Tak więc przytoczone wyżej zdanie pierwsze rozkładamy dwuczłonowo: na podmiot rozwinięty i orzeczenie rozwinięte. Podmiot, — w tym wypadku: *Mój mały braciszek* — posiada dwie współrzędne wzajemnie przydawki: *mój* i *mały*, oraz podm. zas. *braciszek*. Natomiast orzeczenie rozwinięte: *bawi się w ogrodzie naszego sąsiada* obejmuje sobą całość, składającą się z orzeczenia zasadniczego: *bawi się* i rozwiniętego okolicznika miejsca: *w ogrodzie naszego sąsiada*; z kolei ten rozwinięty okolicznik miejsca składa się z zas. ok. miejsca: *w ogrodzie* i rozwiniętej przydawki: *naszego sąsiada*; dalej — rozwinięta przydawka składa się z przydawki zasadniczej: *sąsiada* i już z nierozwiniętej przydawki pomocniczej: *naszego*. Gdybyśmy więc szukali analogii tej konstrukcji zdania do przedmiotów konkretnych, to zgruba przypomina ona... wielkanocne jajko drewniane, składające się z kilku jajek wewnętrznych. Dwie połówki jajka, przylegające do siebie poziomo, przypominają dwa człony zasadnicze: podmiot i orzeczenie; bardziej zwierzchnie połówki odpowiadają członom zdania bardziej rozwiniętym, obejmującym sobą człony mniej rozwinięte; połówki wewnętrzne odpowiadają częściom zdania mniej rozwiniętym aż do nierozwiniętych. Trudność powstaje jedynie przy członach zdania wzajemnie współrzędnych, lub niezależnych od siebie; wtedy należałoby odpowiednio połówki kroić w kierunku pionowym, rezygnując, oczywiście z zachowania proporcjonalności tej analogii. Poza tem zauważyć należy, że takie jajka składane, dostosowane do konstrukcji odpowiednich zdań, nie będą tak symetryczne w budowie, jak w rzeczywistości, gdyż ilość członów podrzędnych w podmiocie i orzeczeniu rzadko jest tylko jednakowa; orzeczenie jest przeważnie obfitsze w swej treści. Mniej skomplikowanym natomiast wypadnie nowy wykres graficzny budowy zdania pojedynczego rozwiniętego, oparty na omówionej powyżej analogii.

Dla uproszczenia w wycinki kół bardziej zewnętrzne wpisałem tylko człony zasadnicze, kładąc nacisk na zobrazowanie wyłącznie zależności pomiędzy wyrazami, chociaż w wycinki zewnętrzne można wpisywać całe człony rozwinięte. Oczywiście i w tym wykresie części zdania wzajemnie współrzędne lub niezależne od siebie należy umieszczać na tych samych wycinkach kołowych wprowadzając podział tych wycinków kreskami pionowymi (jak na przytoczonym wykresie postąpiłem ze współrzędnymi wzajemnie, a podrzędnymi do podmiotu przydawkami). Dalsze wycinki wewnętrzne należy dzielić w taki sam sposób. Ze względu na szczupłe ramy tej pracy, nie mogę pokazać czytelnikom wykresów do wielu zdań różnej

ZDANIE.



treści; sądę jednak, że będzie pożyteczniej, jeżeli koledzy, których te wykresy zainteresują, sami sprawdzą, że każde zdanie da się przetransponować na pierwszy i drugi typ wykresu; radbym był, aby powszechniejsza praktyka potwierdziła, że wykresy te są dostępne dla dzieci w wieku lat 12 — 14 i ułatwiają bardzo zrozumienie budowy zdania pojedynczego rozwiniętego. Rzecz jasna, że w praktyce szkolnej wystarczą nam koła i linje rysowane ręką bez pomocy przyrządów: chodzi nam o ideję przewodnią wykresu, nie o jego kształt.

Na zakończenie tego rozdziałku o składni zdania pojedynczego jeszcze dwie uwagi: 1) Wiem z praktyki, że za mało wyzyskujemy dla określenia funkcji poszczególnych części zdania same nazwy tych części. Trudniej jest z podmiotem, natomiast inne części: orzeczenie, przydawka, przedmiot, okoliczniki przedstawiają pod tym względem bardzo wdzięczny materiał. 2) Większy nacisk przy rozbiórce logicznej zdania położyć należy na poznanie orzeczenia imiennego (złożonego), gdyż uczniowie, którzy nie obyli się z orzecznikiem, nie mogą sobie z nim poradzić przy rozbiórce, nazywając go niewłaściwie. W następnym rozdziale dotknę prawdziwej kłębki przy nauczaniu gramatyki: mieszania z sobą podziału wyrazów na t. zw. części zdania z podziałem na części mowy.

LOTOWSKI L.

COKOLWIEK O GEOGRAFJI.

Stanowisko geografji w szkole było w różnych wiekach różne. Ograniczano ją do zbioru danych statystycznych i topograficznych, łączono ją z historją, a później z przyrodą, aż wreszcie w najnowszych czasach przekształca się w naukę samodzielną i tylko jako taka może spełnić swoje zadanie. Jest ono dwojakie: a) dostarczenie zasobu wiadomości — danych faktycznych, b) wyrobienie w wychowanku umiejętności myślenia i wartości moralnych. To ostatnie, t. j. sprawa urabiania charakteru ucznia przez nauczanie geografji nie jest w naszych dzisiejszych szkołach należycie doceniana i z tego powodu można zanotować w tej dziedzinie znaczne zaniedbanie. Dzisiejsze nauczanie geografji jest przedładowywaniem wiedzy z magazynu podręcznikowego do głów dziecięcych. A jeżeli do tego dodamy kształcenie sfery intelektualnej ucznia przez dostarczenie mu do samodzielnego opracowania pewnych tematów geograficznych, co pociąga za sobą gimnastykę umysłu, to zdawałoby się, że jest już całkiem dobrze. Poprzestając na tem, byłibyśmy jednak w kolizji z celem, jaki jest stawiany szkole i który, oprócz nauczania, wymaga także kształcenia strony moralnej ucznia. Ścisłej granicy pomiędzy kształceniem umysłu, a urabianiem elementów moralnych, składających się na t. zw. silny charakter nie można przeprowadzić, gdyż obydwa te oddziaływania wychowawcy na wychowanka zazębiają się; czasem treść czysto naukowa bierze górę lub odwrotnie, albo też występują te dwa pierwiastki na lekcji współrzędnie, zależnie od tematu czy partji materiału, jaki opracowujemy. Uczący geografji winien być należycie zorientowanym w materiale tego przedmiotu i wyczuwać gdzie i kiedy ma co podkreślić, urwypuklić, zabarwić, a czyniąc to, wiedzieć jakiemu z dwóch wyżej wspomnianych celów służy.

Przyzwyczajiliśmy się do myśli, że nauczanie religji, czytanki o treści moralnej, wreszcie historja stanowią tę partję przedmiotów, które mają decydujący wpływ na kształtowanie strony moralnej wychowanka — a geografja nie ma w tej sprawie nic do zrobienia. Jeżeli jednak zwazymy, że i ona poza swą opisowością posiada w zakresie swej treści dużo wartości budujących wychowawczo, emocjonujących, grających na strunach uczuciowości ucznia, to zdanie swe zmienić musimy na korzyść tego przedmiotu. Trzeba tylko umieć w materiale geografji te walory odnaleźć i odpowiednio zużytkować w pracy. W ostatnich latach obserwujemy zjawisko, które jest reakcją przeciwko nauczaniu wyłącznie tylko na podstawie podręczników, a polega ono na rozpowszechnianiu wśród dzieci czytelnictwa książek i czasopism. Nauczyciel geografji bardziej niż innego przedmiotu musi wyjść z dziećmi poza ramy ciasnego podręcznika szkolnego, a nauczanie traktować na szerszej płaszczyźnie. Chodzi tu o lekturę geograficzną dla dzieci, a także dla nauczyciela, o co nie trudno, gdyż nasze ministerjalne biblioteki zawierają w swych katalogach pokaźną ilość książek, mogących mieć doskonałe zastosowanie przy nauce geografji. Kiedy np. przypadnie nam przedstawić krajobraz antarktyczny nie opisujemy go na podstawie podręcznika lub fantazji własnej, a zamiast tego przeczytajmy dzieciom o zdobyciu bieguna południowego — przepiękny wstęp do książki Amundsena „Biała Śmierć” lub urywki z ma-

W tej książeczki wydawnictwa „Rój” p. t. „Kapitan Scott”, gdzie znajdziemy wierne geograficznie i piękne opowiadanie o losach ekspedycji kapitana Scotta na biegun południowy¹⁾. Albo spróbujmy krajobraz stepowy i pustynny przedstawić przy pomocy czytania odpowiednich rozdziałów z pięknej książki Sienkiewicza „W pustyni i puszcy”, gdzie wątek powieściowy snuje autor na pięknej osnowie przyrodniczo - geograficznej afrykańskiego stepu i pustyni. Czyż podręcznik szkolny, opisując pustynię, wspomina o zjawisku „fata morgana”, które jest tak ciekawe i charakterystyczne dla pustyni? A we wspomnianej książce spotykamy opis tego zjawiska przedstawionego z całą plastycznością, jaką mogą dać słowa.

Ujmując w ten sposób zagadnienia i tematy geograficzne, wplątamy pierwiastek naukowy w piękne i pociągające ramy akcji; wówczas uwaga dzieci nie potrzebuje podnieć w postaci sztucznie wytwarzanego przez nauczyciela zainteresowania, a przeciwnie, słuchacze wraz z nauczycielem przeżywają to wszystko o czym mowa w ekspedycji Amundsen-Scotta czy podróżach Stasia i Nel po Afryce.

Dzieci przejęte i pochłonięte taką lekturą protestują przeciwko przerywaniu lekcji po dzwonku, ogłaszającym pauzę — objaw niewątpliwie dodatni, a jeżeli chodzi o wyłowienie z tego czytania pewnego zasobu wiadomości geograficznych, o które tu chodzi, to praktyka wykazała, iż zdobyte tą drogą wiadomości są trwalsze, niż z podręcznika, gdyż przyjmowaniu ich przez uczniów towarzyszy podziw i emocja, a ta zarówno dzieci, jak i dorosłych pociąga. Wymieniłem dla przykładu tylko trzy książki, ale i to wystarcza dla przekonania czytelnika o ich znaczeniu w nauczaniu geografji. Literatura geograficzna nie jest u nas tak uboga, żeby nie można było znaleźć więcej książek pięknych i pożytecznych, ciekawie i barwnie ujmujących materiał geograficzny. W tem miejscu możnaby piszącemu postawić zarzut, który pozornie zdaje się jest słuszny, a jednak nim nie jest: „Materiał geograficzny obowiązujący jest ogromny, a ilość godzin tygodniowej nauki geografji mała i jeżeli nauczyciel zechce zatrzymywać się dłużej nad lekturą, to nie będzie mógł opracować obowiązującego programu”. Zastanawiając się nad tym zarzutem ma się wrażenie, jakoby materiał programowy stanowił jedno, a lektura coś zupełnie oddzielnego, coś w rodzaju nadprogramu do programu. Jest to jednak wrażenie mylne, bo np. w oddziale V-tym poważną część programu zajmują następujące zagadnienia: krajobraz pustynny, podbiegunowy, podzwrotnikowy, stepowy itp., klimat morski i lądowy, deszcze zenitalne, wiatry, wyspy, wulkany etc. Odpowiadająca treści tych zagadnień lektura sprawy te nietylko że całkowicie wyczerpuje, ale lepiej je przedstawi i uwypukli niż opis nauczyciela lub podręcznik. Lektura geograficzna daje nietylko jaśniejsze pojęcie o temacie, ale przypomina też dużo rzeczy zasadniczych i szczegółów, uwzględnianych na niższych stopniach nauczania, a więc jest świetnem, bo niewymuszonym, powtórzeniem; z drugiej strony, potrącając o rzeczy nieznanne, przygotowuje ucznia do poznania i zrozumienia tych spraw, które jeszcze będą omawiane. Spostrzeżenia te, mimochodem zebrane, kiedy wejda na

¹⁾ Nie należy zapominać o pięknej książce prof. Antoniego Dobrowolskiego „Wyprawy polarne”. Wyd. II. 1925 r., oraz o broszurce tegoż autora „Amundsen — Wikingowie północy”, wydaw. Księgarni Św. Wojciecha. 1929 r. (Dop. Red.).

porządek nauki szkolnej, zostaną przywołane z obwodu świadomości do jej centrum, i przy pomocy nauczyciela zostaną należycie oświetlone. Z powyższego wynika, że opierając się na lekturze w nauczaniu geografii, możemy śmiało wykluczyć obawy niewyczerpania urzędowego programu geograficznego, a przeciwnie w tym samym czasie opracujemy go gruntowniej i krytyczniej.

Z lekturą wiąże się kwestja historycznego ujmowania zagadnień geograficznych. Rozwój zdobywczy geograficznych w postępie ogólnej nauki jest bardzo ciekawy i wychowawczo budujący. Biorąc pod uwagę tylko obecny stan rzeczy i podając dziecku wszystko w formie gotowej, dokonanej, pomijamy wychowawcze wartości tej nauki, które wystąpią przy historycznym jej traktowaniu. Ładując do głów dziecka wiadomości geograficzne z podręcznika, widzimy, iż pracy tej nie towarzyszy rumieniec zapału, podziwu, ani też żadne zainteresowanie. Nie dając dziecku mocniejszych efektów i przejawów, powodujących pożądane wzruszenia, zabijamy w niem zainteresowanie, a na jego miejsce zjawia się znużenie i niechęć w stosunku do geografii. Każdy kawał ziemi nowoodkrytej budzi w nas pamięć tych nieustraszonych bohaterów, którzy z największą bezinteresownością wydeptywali drogi, grzęznąc w śniegu, lub wyrąbывali je wśród puszczy dziewiczych, prowadząc do nieznanych przygód i celu. Za cenę olbrzymich wysiłków, wielkich poświęceń, a bardzo często za cenę życia zdobywali ci pionierzy dane naukowe do skarbcza geograficznej wiedzy, z której my dziś korzystamy. Szlakiem odkryć geograficznych prowadząc ucznia, dajemy mu przykłady żelaznej woli, samozaparć, zdumiewającej humanitarności, które to czynniki umiejętnie wykorzystane niewątpliwie dodatnio wpływają na rozbudowę moralnej strony charakteru wychowanka. Geografia — w ten sposób pomysłana i prowadzona — realizuje w pewnej mierze problem kształtowania charakteru wychowanka w duchu społecznym w najszerszym pojęciu tego wyrazu, gdyż urabiać się on będzie na wzorach ludzi, którzy całe swe życie spędzili w ciężkiej i ofiarnej pracy, podjętej dla rozbudowania nauki, i z nią wiążącego się polepszenia naszego bytowania. Nigdzie tak wybitnie nie występują przykłady realizacji hasła „jeden dla wszystkich”, jak w tej dziedzinie geografii²⁾. Do należytego zrozumienia teraźniejszości geograficznej, trzeba poznać jej przeszłość tak samo, jak nie można czynić żadnych przypuszczeń na przyszłość, nie znając dobrze teraźniejszości. Kwestja historycznego ujęcia materiału geograficznego w szkole powszechnej nie może mieć 100% zastosowania, gdyż ani czas, ani też stopień intelektualny naszych klas nie sprzyjają takiemu traktowaniu nauki, ale trzeba jednak robić to, co w naszych warunkach jest możliwe.

Trudności w doborze lektury na poszczególne oddziały i partje materiału geograficznego rozwiązuje „Dydaktyka Geografii” Stanisławy Niemcówny. Książnica Atlas 1929. Na stronicach 91 — 106 sprawa ta jest wyczerpująco potraktowana.

²⁾ Zgadając się z założeniami autora, zaznaczyć należy, że niewszystkie wyprawy geograficzne i odkrycia dokonane były w celach czysto naukowych i bezinteresownych. Były też wyprawy o charakterze handlowym, poszukiwaczy rynków lub prostopu — złota. (Redakcja).

ODGŁOSY

I.

TYPY LEKCYJ „NA WYMARCIU”

W ostatnim numerze „Pracy Szkolnej” w 1930 r. Szanowna Pani Redaktorka umieściła swój artykuł pod powyższym tytułem, zaznaczając, że pożyteczną rzeczą jest mówić o tem, co się *jeszcze robi w szkole*. Mam wrażenie, że jej artykuł przyśpieszy wymarcie tych typów lekcji. Ponieważ wzywa czytelników „Pracy Szkolnej”, ażeby sygnalizowali lekcje, należące do „typów na wymarcie”, więc chcąc się przyczynić do szybszego wymarcia innego typu lekcji, piszę poniższe uwagi.

Mam na myśli typowe lekcje historii, które odbywają się według niewzruszonego kanonu: 1) Odpytanie starej lekcji, 2) wyłożenie nowej lekcji i 3) odpytanie nowej lekcji. Nie mówię, że tego rodzaju lekcje są powszechnie stosowane, należy jednak zaznaczyć, że nowe postulaty metodyczne w nauczaniu historii najmniej są uwzględniane. Tak być nie powinno: historia nie może być zaniedbana w programie szkolnym, jakkolwiek trudne być może nowe metodyczne ujęcie tego przedmiotu. Powinien również zniknąć pogląd, że ten umie i zna historję, kto pamięta szereg faktów i dat z przeszłości. Ten tylko rozumie historję, kto w dzisiejszych stosunkach gospodarczo - społecznych i politycznych dostrzeże przewijającą się nić dziejów.

Przejdźmy jednak do omówienia momentów tych lekcji; jak się ona odbywa? Nauczyciel stawia kilka pytań, których celem ma być powtórzenie materiału poprzedniej lekcji. Następuje recytowanie materiału z podręcznika, a niekiedy ze skrótu podyktowanego przez nauczyciela (na poprzedniej lekcji). Czy takie mechaniczne powtarzanie i utrwalanie wiedzy może zainteresować dziecko? Czy ułatwi mu poznanie przeszłości? Napewno nie! To też zdarzają się w szkole owe zmiany wypadków i zamiany osób: Kościuszko np. jest cesarzem Francuzów, a Napoleon bohaterem polskim. I wiele innych przykładów można by przytoczyć. Drugim momentem takich lekcji bywa *wykład* nowych wiadomości. Wykład góruje jeszcze w nauczaniu historii. Prawda, że dobrze zbudowany i piękny w treści wykład może porwać słuchaczy, ale taki wykład rzadko bardzo spotykamy. „Wykłady” w poprzedniej pracy szkolnej są przeważnie nużące i prowadzą do biernej postawy ucznia. Słuchanie, to nie czynna praca. Przez słuchanie nie doprowadzimy ucznia do samodzielnego zdobywania wiadomości historycznych. Żywe słowo ma wielki urok i z lekcji historii nie należy go usuwać, ale nie należy również uczynić z wykładu jedynej formy nauczania historii. Zostaje nam przecież odczytywanie pięknego opisu jakiegoś wydarzenia historycznego (odczytanie to może być dokonane nie tylko przez nauczyciela, ale i przez ucznia), zostaje dyskusja na temat *spostrzeżeń* i przeczytanych książek. Mówię *spostrzeżeń*, bo źródłem samodzielnego zdobywania wiadomości historycznych, będą dla ucznia nie tylko książki, ale — zależnie od wieku: — badania nad życiem i rozwojem społecznym jego środowiska, najbliższej okolicy, życia społecznego

w szkole (rozwoj organizacji samorządu szkolnego), oglądanie i badanie pomników przeszłości: budowli, kopców czy chociażby ilustracji tych pomników. Tego wszystkiego nie da najlepszy wykład, — a cóż dopiero mówić o wykładzie przeciętnym? Życzeniem mojem przy kreśleniu tych uwag było przyspieszyć wymarcie typu lekcji historii, opartej wyłącznie na nauczaniu werbalnem.

Ludwik Koza.

II.

Redakcja podaje do wiadomości Sz. Czytelników list i adres Kolegi Erwina Szkuty (W. Hajduki, woj. Śląskie, Szkoła I), z prośbą o bezpośrednie nadsyłanie potrzebnych mu wiadomości.

Proszę o podanie mi informacji co do korespondencji wzajemnej uczniów w kraju z uczniami polskich szkół zagranicą, podanie adresów szkół powszechnych zagranicznych (adresy uczniów), z którymi mogłyby dzieci mojej klasy wzajemnie korespondować.

Erwin Szkuta, Hajduki.

ZE ZJAZDU HISTORYKÓW POLSKICH

V *powszechny Zjazd Historyków Polskich* odbył się w Warszawie w czasie od 28-go listopada do 4-go grudnia 1930 r. Związany był z uczczeniem 100-letniej rocznicy powstania listopadowego i 500-lecia śmierci Witolda, księcia litewskiego.

Zwyczajem, ustalonym na poprzednim zjeździe w Poznaniu w 1925 r. w organizacji obecnego Zjazdu przewidziano również Sekcję dydaktyczną, jako jedną z czterech sekcji zjazdowych. Posiedzenia sekcji zgrupowały licznych uczestników zjazdu — nauczycieli różnych typów szkół i profesorów wyższych uczelni z *prof. Bujakiem* na czele, jako przewodniczącym sekcji i jednym z referentów. Referatów zgłoszono niewiele, bo tylko 8, a wygłoszono z nich — 4. Już to wskazywałoby na mniej czynne ustosunkowanie się do zjazdu czynników zainteresowanych nauczaniem historii, niż przed 5 laty. (Na Zjeździe poznańskim w sekcji dydaktycznej zgłoszonych referatów było 19, a wygłoszonych i przedyskutowanych 8). Tematy poruszane tym razem mniej wszechstronnie ujmowały zagadnienie nauczania historii. Przedewszystkiem prawie zupełnie nie interesowano się szkołą powszechną. Na poprzednim zjeździe były specjalne referaty, poświęcone nauczaniu historii na tym poziomie, ożywiona dyskusja, szereg uchwalonych wniosków i dezyderatów były wyrazem docenienia tego problemu.

Na obecnym zjeździe większa część referatów, jeżeli niemal nie wprost przez tytuł, to treścią wiązała się ze szkołą średnią, materiał ciekawy dla szkoły powszechnej trzeba wyławiać z referatów o treści ogólniejszej.

I tak w referacie p. *Pohoskiej* — *Stan nauczania historii za grani-*

ca¹⁾ — można znaleźć dane, dotyczące programów i metod nauczania historii na poziomie niższym w szkołach różnych państw współczesnych (na podstawie materiałów Międzynarodowego Instytutu Badań Historycznych). Pewne postulaty z referatu p. *Mrozowskiej* p. tyt. *Środki pomocnicze w nauczaniu historii* — da się zastosować do szkoły powszechnej. Wreszcie zasadnicze założenie referatu p. *Opatrnego* — *Nauczanie historii a nauka*, — że najważniejszą sprawą w nauczaniu historii jest wartość nauczyciela, jego uzdolnienia, zainteresowania, wykształcenia, „jego dusza”, — ma jednakową wagę dla wszystkich szkół i poziomów.

Referat p. *Nankego* — *Uwagi o ministerjalnym projekcie programu nauki historii w niższym gimnazjum* — pomimo ograniczenia w tytule i w treści jedynie do sprawy gimnazjum niższego, mógł być jednak wywołać dyskusję ważną dla całokształtu zagadnienia nauczania historii na poziomie niższym. Został jednak wycofany przez referenta z pod dyskusji, jako w tej chwili nieaktualny, bowiem projekt programu ulega już teraz w Ministerstwie gruntownej przebudowie.

Ciekawą i mogącą dać wiele nauczycielom wszystkich typów i poziomów szkół dyskusja rozwinęła się po referacie *prof. Bujaka*: — *O nauczaniu historii, zwłaszcza w szkołach zawodowych*, — dzięki bardzo głębokiemu ujęciu przez referenta doniosłego znaczenia historii dla przysposobienia człowieka „do orjentowania się w życiu, które jest życiem społecznym, a mianowicie społeczno - gospodarczym, społeczno - kulturalnym i społeczno - politycznym”. — „Człowiek może zrozumieć czem sam jest i czem są warunki jego bytu, jeżeli zda sobie sprawę, skąd się to wszystko wzięło — gdy pozna historję”²⁾.

Ale żeby historja taką rolę w życiu człowieka mogła odegrać: musi być „pełną historją całego życia ludzkości”, nietylko historją polityczną. A więc treścią nauki historii winna być równomiernie traktowana historja kultury duchowej, materialnej i gospodarczej, społecznej i politycznej. W dyskusji zastanawiano się nad możliwością realizowania tych postulatów w praktyce szkolnej, podkreślano konieczność przebudowy pod tym kątem nietylko programów, ale i podręczników, a przede wszystkim odpowiedniego przygotowania nauczycieli.

Nietylko jednak obrady sekcji dydaktycznej mogły zaważyć na nauczaniu historii. Dwa referaty: *prof. Handelsmana*: — *O nasz dzisiejszych stosunek do historii porozbiorowej* (I posiedzenie plenarne zjazdu) i *prof. Sokolnickiego*: — *Zagadnienie metody odnośnie do dziejów porozbiorowych* — (Sekcja III) poruszają zagadnienie doniosłe nietylko dla badacza, ale i dla nauczyciela. Oto główne założenia nas interesujące: w czasie niewoli nasz stosunek do okresu dziejów porozbiorowych był stosunkiem wyjątkowym, była to „epoka wybrana między wszystkimi innymi, wybrana przez efekt, megalomanję lub instynkt samojątrzący”³⁾, upadek państwa polskiego był faktem najdonioślejszym, z tego punktu widzenia oświeclano dzieje Polski niepodległej, historja była „sądem Narodu nad swoimi umarłymi”⁴⁾. Dziś narzuca się konieczność rewizji tego stosunku, konieczność powiększenia bliższego współczesności z cza-

¹⁾ Referat nie był odczytany na zjeździe, wydrukowany jest wraz z innymi w *Pamiętniku V Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich w Warszawie* 28.XI — 4.XII 1930 r. Lwów 1930 r. nakład Polskiego Tow. Historycznego.

²⁾ Pamiętnik — str. 627.

³⁾ ⁴⁾ ⁵⁾ Sokolnicki M. — Pamiętnik Zjazdu, str. 583.

sami niepodległej Polski, traktowania okresu niewoli jako „jednego tylko epizodu, dzielącego poszczególne okresy państwa polskiego”^{*)}. A obiektywizmu w stosunku do dziejów porozbiorowych „wymaga zarówno obowiązek wobec nauki, jak zwłaszcza obowiązek wobec własnego wolnego narodu”.

Rewizja dotychczasowego stosunku do historii porozbiorowej i oświetlenie pod kątem niewoli dziejów poprzednich w równej mierze winna obowiązywać i nas nauczycieli.

W. M.

Z ŻAŁOBNEJ KARTY.

Dnia 25 grudnia 1930 r. zmarł Władysław Michalski, nauczyciel fizyki i chemji w państwowym seminarjum nauczycielskiem żeńskim im. Orzeszkowej w Warszawie i ministerjalny instruktor tych przedmiotów w zakładach kształcenia nauczycieli.

Urodzony w r. 1875, po ukończeniu gimnazjum odbywa studia przyrodnicze na uniwersytecie warszawskim. W pierwszym okresie swej działalności pedagogicznej od 1902 r. pracuje w prywatnych i społecznych szkołach w Pabjanicach i Warszawie. Już wtedy cechuje go wielka samodzielność myśli, krystalizują się kierownicze idee w dydaktyce fizyki i chemji. Dał im wyraz w opracowanym przez siebie i wydanym w r. 1910 „Podręczniku chemji nieorganicznej”, podług dzieł niemieckiego pedagoga-chemika Arendta. Kiedy w r. 1918 formowały się instytucje oświatowe państwowe odradzające się Rzeczypospolitej, gdy przyszedł czas organizowania szkolnictwa powszechnego na terenie m. st. Warszawy, Władysław Michalski jeden z pierwszych stanął do dyspozycji władz. Nie jest dziełem przypadku, iż w pierwszym swem podaniu do władz szkolnych w r. 1918 Władysław Michalski prosi o nadanie mu posady nauczyciela fizyki i chemji w seminarjum nauczycielskiem. Miłując swój zawód nauczycielski, chce pracować w szkole, która przygotowuje nowe zastępy nauczycieli i to nauczycieli szkół powszechnych, gdyż Władysław Michalski, jako szczerzy demokrat, zwraca się myślą przede wszystkim ku kształceniu szerokich mas narodu. W r. 1920 otrzymuje posadę w państwowym żeńskim seminarjum nauczycielskiem im. E. Orzeszkowej, gdzie pozostaje aż do śmierci. Działalność jego zatacza coraz szersze kręgi w obranym przez niego kierunku. W r. 1922 Ministerstwo Oświaty, a mianowicie Wydział Seminarjów Nauczycielskich w osobie p. Wł. Radwana, powołuje go do opracowania pierwszego programu fizyki i chemji dla nowego typu szkoły, jakim jest pięcioletnie seminarjum nauczycielskie. Pracy tej podejmuje się z całym zapałem, i tworzy program na nowych, a głęboko przemyślanych podstawach oparty. Odtąd zaczyna się może najcięższy, ale najbuźniejszy okres jego działalności pedagogicznej i teoretycznej. Musi przygotować zastępy nauczycieli, którzy program jego realizować będą i dlatego przyjmuje ciężkie i odpowiedzialne stanowisko instruktora umiłowanych przez siebie przedmiotów, daje nauczycielowi i uczniowi do rąk podręcznik „Przyroda martwa”, wydany w 1925 i 1926 r.

Nie zna odpoczynku: wakacje poświęca na prowadzenie kursów czy to dla nauczycieli seminarjów, czy też dla nauczycieli szkół powszechnych. Od roku 1929 współpracuje z polecenia Min. Ośw. nad programem przyrody martwej dla szkół powszechnych.

Jakie wartości osobiste wnosił Władysław Michalski do podejmowanej pracy? Przede wszystkim dwie. Pierwszą była inicjatywa własna. Nie ta inicjatywa z modniarstwa, z nowatorstwa, lecz jako głęboko przemyślana, głębiej jeszcze odczuta, zawczasu przewidywana konieczność. Drugą wartością była odwaga, dzięki której natychmiast przystępował do realizowania własnej inicjatywy, własnej idei. W tym względzie był człowiekiem rzadkim, a więc wyjątkowo wartościowym.

A wykonawcą był pierwszorzędnym; należał bowiem do majstrów doskonałych, dających rzetelną terminową robotę. I był takim, dzięki: głębokiej własnej wiedzy, serdecznemu umiłowaniu sprawy, której służył, niezwykłemu darowi nauczania, nieustannej niezłomowanej pracy.

Dziś, kiedy sporządzamy bilans jego działalności, jedni mówią: brak instruktora ministerjalnego, drudzy stwierdzają: ubył człowiek o szczerzej, demokratycznej, niekompromisowej działalności społecznej, inni znowu i tych jest najwięcej: niema surowego wymagającego nauczyciela. Czas, najlepszy bilansista, mówi i zawsze powie: Władysław Michalski był człowiekiem głębokiej, rozległej wiedzy: wiele rozumiał, dla wielu spraw i rzeczy miał, mimo surowego sądu, dziwnie pogodny wyrozumienie; ten czas, nieomylny rachmistrz, mówi i zawsze powie: Władysław Michalski był naprawdę dobrym człowiekiem.

Pamięci Jego — cześć!

St. L.

SPRAWOZDANIA I OCENY

ŹRÓDŁA DO DZIEJÓW WYCHOWANIA (Wybór). W dodatku Album ilustracji do dziejów wychowania. Część II. Od początku w. XVIII do początku w. XX. Wybrał i objaśnił Stanisław Kot. Nakład Gebethnera i Wolffa. Warszawa. Str. VIII + 423, Ryc. 87.

P. Prof. Kot w przedmowie do części I-szej „Źródła” trafnie i zwięźle określił zadanie swej pracy: po pierwsze, umożliwienie czytelnikom „bezpośredniego zetknięcia się z materiałem źródłowym przeszłości” celem poznania, „jak idee rodziły się z podłoża społecznego i kulturalnego, jak się utwierdzały i zwyciężały”, po drugie zaś udzielenie, właśnie przez bezpośrednie zetknięcie z umysłami wielkich teoretyków i praktyków wychowania, „potężnego zapasu energii”. To drugie zadanie nabiera szczególnej wagi w doborze materiału, pochodzącego z *epoki nowożytnej* historii wychowania; w tej epoce bowiem, jak słusznie zaznacza wydawca w przedmowie do cz. II-giej wspomnianych „Źródła”, rozwinęły się teorie i poglądy do dziś żywe, obowiązujące, stanowiące podwalinę naszej wiedzy pedagogicznej i *praktycznego wykształcenia pedagogicznego*”. A nikt chyba kwestjonować nie będzie twierdzenia, że owe teorie i poglądy zawdzięczamy w równej przynajmniej mierze „bujnemu ruchowi w początku w. XIX”, i „nowym ideom na przełomie w. XIX i XX”.

Czy wydawca „Źródła” uwzględnił należycie tę okoliczność w doborze materiału, nadającego się do umieszczenia w cz. II-giej omawianej pracy?

Gdybyśmy nawet zgodzili się z koniecznością pokazania w dziejach najnowszego okresu literatury pedagogicznej „najbardziej zasadniczych i ogólnych zagadnień”, nie

moglibyśmy przecież zadowolnić się minimalnymi doprawdy rozmiarami części „Źródeł”, poruszającej te zagadnienia (str. 60) w porównaniu z obszernością miejsca, udzielonego samej tylko literaturze pedagogicznej w. 18-go w Polsce (str. 160). Ta niewspółmierność w traktowaniu w. 18-go, a w. 19-go wraz z 20-tym jest uderzającym rysem cz. II-giej „Źródeł”. Cała literatura obca zajmuje w tej części tyle miejsca, co polska literatura pedagogiczna w. 18-go (155 str. wobec wymienionych już 160-ciu).

Nie dziw więc, że w „Źródłach” *pominięta została całkowicie twórczość angielskich teoretyków i praktyków wychowania*. Chodzi mi tutaj oczywiście o postacie najbardziej reprezentatywne i wpływowe nie tylko w Anglii, ale i na kontynencie — o te właśnie, których dzieła stanowią istotnie „podwalinę praktycznego wykształcenia pedagogicznego” i źródło „potężnego zapasu energii”. Zamiast przydługiego rozdziału z kaznodziejsko - wielomównego i ogólnikowego Förstera możnaby było z większym pożytkiem umieścić wyjątek z kapitalnego dzieła Owena („A New View of Society or Essays on the Formation of Human Character”); obok czterech wizerunków w „Albumie”, ilustrujących metodę wzajemnego nauczania przydałby się choć krótki rozdział z „Improvements in Education” Lacastra, który wywarł pewien wpływ na polską literaturę pedagogiczną, a dalej uwzględnićby należało takie osobistości, jak *J. St. Mill* (wyjątek z „Autobiografii”, która ukazała się niedawno w przekładzie polskim, w wydaniu „Naszej Księgarni”), *H. Spencer* (wybitne oddziaływanie na polską myśl wychowania w osobie choćby *J. Wł. Dawida*), wreszcie — last not least — *dr. Reddie*, którego inicjatywa w Abbotsholme wywołała cały ruch w Niemczech (*Lietz* i jego zakłady wychowawcze) i oddziaływała również na Polskę (próby praktyczne w Kongresówce przed wojną, przekład książki *E. Demolins*a „Potęgą wychowania; od czego zależy wyższość rasy anglosaskiej”, wydany nakładem popularnej, zgola nie czysto - pedagogicznej, ani nawet nie naukowej „Biblioteki dzieł wyborowych”).

Oddziaływanie potężnej indywidualności *Pestalozziego* wprowadza nas przede wszystkim w sferę *niemieckiej* literatury pedagogicznej. Rozwój tej literatury w pierwszej połowie w. 19-go reprezentują w „Źródłach” ustępy z *Pestalozziego* (doskonały skrót z „*Gertrudy*”), zwięzła i rzeczowa relacja *Jeziorowskiego* z Burgdorfu, urywki z bardzo ciekawych i pouczających wspomnień ucznia *Pestalozziego*, *J. Ramsauera*, klasyczny ustęp z „*Die Menschenerziehung*” *Fröbela*, zawierający wywód o znaczeniu zabawy w rozwoju psychicznym dziecka i o sposobach wyzyskania popędu do zabawy, wreszcie wybrane wyjątki z „Wykładów pedagogiki” *Herbarta* — dzieła po dziś dzień niezbednego dla każdego nauczyciela.

Część „Źródeł”, poświęcona niemieckiej teorii i praktyce wychowawczej pierwszej połowy w. 19-go, posiada ze względu na przejrzysty układ i bardzo staranny dobór tekstów, największą wartość dla czytelnika, pragnącego poznać dzieje obcej twórczości pedagogicznej. Zarzuciłbym tutaj pominięcie *Diesterwega* — tembardziej, że dzieła jego urabiały, jak skądinąd wiadomo, umysłowość nauczycieli polskich w latach 40-ch ub. wieku (ob. np. przytoczoną w „Źródłach” ciekawą antobiografię *Estkowskiego*). Sądzę poza tem, że ustęp z *Fröbela* zyskałby znacznie więcej wówczas, gdyby w „Źródłach” znalazło się miejsce dla wycinków z *R. Seidla* i z *Kerschensteinera*: w bezpośrednim zetknięciu się z tak dobranym materiałem poznałby czytelnik rodowód idei *szkoły pracy* i oceniłby w całej pełni znaczenie wspomnianego wyjątku z *Fröbela*, świadczącego o tem, że inicjator ogródków dziecięcych był nie tylko teoretykiem zabawy, ale i świadomym *rzecznikiem pracy jako pierwszorzędnego czynnika wychowawczego* — podobnie zresztą, jak w nowszych czasach na gruncie włoskim *Montessori*, której twórcza inicjatywa nie znalazła, niestety, uwzględnienia w „Źródłach”.

Rozwój myśli pedagogicznej we *Francji* przedstawiony jest w „Źródłach”, w przeciwieństwie do wyboru tekstów, reprezentujących teorię i praktykę wychowawczą

Niemiec, zbyt jednostronnie i ułamkowo. Uderza tutaj zupełny brak *Encyklopedystów*. Wyimki z „Emila” (wybrane zresztą bardzo starannie i celowo) tracą niemniej na tem „błyszczącym odosobnieniu”, niż wyjątki z *Durkheima* bez związku z *Compayre'm*, *Binetem* i *Ferrierem*.

Wreszcie z *rosyjskiej* przedwojennej literatury pedagogicznej przydałby się bodaj niewielki ustęp z pism pedagogicznych *Tolstoja*, które wpłynęły wybitnie na ukształtowanie się nowoczesnej teorii i praktyki wychowawczej.

Powstaje jednak pytanie, czy rozmiary „Źródeł” pozwoliłyby na uwzględnienie zaznaczonych powyżej zarzutów i postulatów?

Sądzę, że pewna redukcja materiału z dziejów wychowania w Polsce pozwoliłaby zarówno na większą przejrzystość w układzie tekstów z tej dziedziny, jak na powiększenie materiału z dziejów obcej myśli pedagogicznej. Zamiast np. obszernych wyciągów z pamiętników *Kitowicza* wystarczyłoby nadmienić ew. z powołaniem się na „Dzieje wychowania” — że obraz szkolnictwa zakonnego znaleźć może czytelnik na tych, a na tych stronicach wyd. „Bibl. Narod.”. Możliwy byłoby również skrócić zbyt obszerne wyjątki z „Ustaw szkolnych” *Konarskiego* (34 str.) oraz z „Przepisów do szkół parafjalnych”, z „Uwag” i z „Ustaw” *Kom. Eduk. Nar.* z tego już względu, że w każdej bibliotece seminaryjnej znajdują się pełne wydania samych źródeł, pochodzące z lat ostatnich i polecane specjalnie przez władze szkolne. Podobnie i bardzo cenną skądinąd rozprawkę *J. Śniadeckiego* znajdzie łatwo czytelnik w taniem pełnem wydaniu Zw. Polsk. Naucz. Szk. Powsz. Co innego oczywiście wyjątki z *Bielińskiego*, z *Popławskiego*, z *Wolskiego*, *Hołmanowej*, *Trentowskiego* — słowem z autorów, których prace są od dawna wyczerpane i trudno dostępne.

Uwaga ta dotyczy również i niektórych tekstów obcych. Wyjątki z *Förstera* i z *Jamesa*, (którego „Pogadanki psychologiczne” są przecież łatwo dostępne w piątym nawet wydaniu polskim), możnaby było śmiało opuścić na rzecz innych autorów; choćby np. *Owena* i *Montessori*.

Czy wartość „Źródeł” nie ucierpiałaby na wspomnianej redukcji tekstów, dotyczących dziejów wychowania w Polsce?

Byłyby one wówczas mniej może cenne dla młodych adeptów teorii pedagogicznej, uprawiających się do gruntowniejszym studjów nad historją myśli wychowawczej w Polsce i pragnących w przyszłości pracować samodzielnie na tem polu, miałyby jednak zato większe znaczenie dla przyszłych i dzisiaj już czynnych praktyków wychowania

Dr. St. Rudniański.

SPRAWOZDANIE Z PRASY ZAGRANICZNEJ

Sekretariat Ligi Narodów. Genewa. Recueil pedagogique. (Wydawnictwo pedagogiczne) t. I Nr. 1, 2. Lipiec 1929. Styczeń 1930.

Liga Narodów powzięła myśl rozpowszechnienia idei międzynarodowego porozumienia i współpracy wśród młodego pokolenia. Artykuły zawarte w tym zeszycie obejmują: 1) *Sprawozdanie z wyniku ankiety, dotyczącej stosunku dzieci do filmów wojennych*, przeprowadzonej w 76-iu szkołach angielskich. Większość odpowiedzi wyowiada się przeciw wojnie.

Celem rozpowszechnienia idei powszechnego porozumienia Komitet Filmowy Ligi wyprodukował film historyczny „The Star of Hope” (Gwiazda Nadziei), i „World

War and After („Wojna światowa i po wojnie”.) Wpływ wychowawczy kinematografu nie podlega wątpliwości. Instytut Kinematografu Wychowawczego, założony w Rzymie pod egidą Ligi Narodów ma przed sobą wielkie zadania.

2) MIĘDZYNARODOWE SZKOLNE ZJAZDY WAKACYJNE — przez p. E. M. Gilpin.

W sierpniu 1927 r. zorganizowano pierwsze wakacyjne zjazdy szkolne dla uczniów trzech narodowości, w wieku od 12-u do 16-u lat: 50 Francuzów, 50 Niemców i 50 Anglików zgromadziło się wspólnie pod opieką swych przewodników, celem nawiązania stosunków koleżeńskich i nabycia biegłości w językach odnośnych. Jeden z tych zjazdów odbył się we Francji, drugi w Niemczech, trzeci w Anglii. Nauka języków odbywała się w postaci uczenia się wyrazów, śpiewu chóralnego i wszelkiego rodzaju produkcji scenicznych, które cieszyły się ogromnem powodzeniem.

Prócz tego poświęcono czas muzyce, tańcom i sportom.

Celem zdobycia większej sprawności w wykonaniu tych produkcji proponuje się przyszłym uczestnikom kursu wakacyjnego pewne przygotowanie już w ciągu roku szkolnego. W roku bieżącym podano następujące tematy do przygotowania: 1) Przygotować pewną liczbę pocztówek z widokami miast i okolic danego kraju, zaopatrzyć je krótkim opisem w języku obcym, by na zjeździe wakacyjnym urządzić krótki odczyt z wyświetlaniem obrazów przy pomocy aparatu projekcyjnego.

2) Zebrać reprodukcje obrazów znakomitych artystów celem wyświetlenia na ekranie, omówienia ich treści, zaznajomienia się w ten sposób z jednym ze źródeł kultury danego narodu.

3) Konkursy z nagrodami za najlepszy spis wyrazów z danego języka, które przeszły do mowy potocznej innych narodów.

4) Konkursy z nagrodami za najlepsze krótkie przemówienie w jednym z języków obcych na tematy, podane uprzednio.

Krótkie dotychczas doświadczenie dało wyniki bardzo zadowalające. Wykazało ono, jak szybko dzieci uczą się wzajemnie, jak prędko dochodzą do porozumienia, gdyż czynniki zbliżające działają tu o wiele silniej niż elementy rozdźwięku.

P. Ake Holucbäck, prof. uniw. w Upsali komunikuje, że w akademii morskiej w Sztokholmie poświęcono około 12-stu Konferencyj Lidze Narodów i Konferencyj waszyngtońskiej.

P. A. Amieux zdaje sprawę z nauczania o Lidze Narodów we Francji. Od roku 1920-go Francja rozpoczęła energiczną działalność w tym kierunku. Obecnie istnieje sześć różnych organizacyj, które pracują na różnych terenach: zarówno na gruncie szkół wyższych, jak organizacyj robotniczych, szkół normalnych (semin. nauczyc.) i średnich; organizacje kobiet, matek rozwijają ożywioną działalność, a propaganda ich rozwija się i sięga daleko po za granice Francji, bo w r. 1929-ym zdobyła zwolenników w Anglii, Belgii, Holandji, Szwecji, Polsce i Czechosłowacji.

Materiału informacyjnego dla nauczycieli i profesorów na wszelkich stopniach nauczania dostarczają specjalne wydawnictwa, biuletyny codzienne, tygodniowe i dwutygodniowe, komplety fotografii, filmów i gotowych tekstów odczytowych. Utworzyły się liczne ośrodki gromadzenia i rozpowszechniania potrzebnych dokumentów. Rozpoczęto działalność w kierunku przygotowania odpowiednich książek szkolnych, czasopism i lektury dla młodzieży szkolnej.

Stosunki międzynarodowe jako wymiana myśli między nauczycielami, rozwijają się przede wszystkim wśród profesorów szkół wyższych; na terenie szkoły średniej ruch obejmuje udział w kongresach, wymianę nauczycieli języków nowożytnych. W roku 1928 czterdziestu siedmiu przedstawicieli narodowego Syndykatu Nauczycielskiego od-

było podróż po Europie środkowej po kongresie berlińskim. Laureat nagrody Nobla, Ferdinand Buisson, ofiarował na rzecz państwa sumę otrzymaną, t. j. około 300.000 fr., którą to sumę przeznaczono na rozpowszechnienie idei Ligi Narodów.

Stosunki międzynarodowe starano się również nawiązać wśród młodzieży szkolnej za pomocą międzynarodowej korespondencji listowej, w której pośredniczy czynnie Czerwony Krzyż Młodzieży, korespondencji za pośrednictwem radja i przez wymianę młodzieży, szczególnie studentów i studentek, wysyłanych na studia do uniwersytetów zagranicznych, jakoteż przez wakacyjną wymianę młodzieży na kursach i zjazdach.

Szczególną uwagę poświęca Francja młodzieży uniwersyteckiej obcych narodowości, starając się stworzyć dla niej pomyslnie warunki materialne i moralne na czas studjów. Największem dziełem w tym zakresie jest stworzenie miasta uniwersyteckiego, gdzie młodzież różnych narodowości ma narodowe domy akademickie i otoczona jest opieką różnych organizacyj świeckich i wyznaniowych.

Jednem słowem działalność wychowawcza i nauczanie o Lidze Narodów rozwija się we Francji wszechstronnie. Temat ten jest uwzględniony w programie nauk w szkołach normalnych, przygotowujących nauczycieli, w samorządnych studjach uczniów, w pracach indywidualnych i zbiorowych.

Sprawozdanie z Danji wymienia szereg zagadnień, obejmujących działalność Ligi Narodów, które były rozesłane do szkół przez ministra Oświecenia publicznego — w formie krótkich streszczeń. Akcja jest w zaczątku, trudno odpowiedzieć, do jakiego stopnia wpłynęła na dzieci.

Nauczanie o Lidze Narodów w szkołach pruskich zostało wprowadzone do szkół wszelkich stopni dekretem ministra oświecenia z dn. 28 maja 1927 r.

Nauczanie odbywa się systematycznie i przygodnie. Kwestja jest traktowana gruntownie, nawet małe dzieci interesują się nią i żądają informacji. Istnieje tendencja do filozoficznego zgłębiania idei Ligi Narodów.

Autor sprawozdania, radca *Dr. W. Schellberg* uzależnia rozwój tej idei od zewnętrznych warunków politycznych, oraz wyraża obawę, by te warunki polityczne nie zachwiały wiary w Ligę Narodów.

F. Willis G. T. Airey zdaje sprawę ze stanu nauczania o Lidze Narodów w *Nowej Zelandji*. Nauczanie o Lidze Narodów nie stanowi specjalnego przedmiotu, gdyż brak zainteresowania tym przedmiotem, a co do rozbrojenia powszechnego istnieją zastrzeżenia. Jednak przy nauczaniu historii tam, gdzie program to uwzględnia, uczniowie są informowani o istnieniu i o działalności Ligi Narodów. W stosunku do idei pokoju powszechnego istnieje stanowisko oportunistyczne: to jest, o tyle się ją bierze pod uwagę, o ile jest związana z dziejami ojczystymi.

W *sprawozdaniu z Norwegji*, podanem przez *p. Hansa Mohra*, czytamy, że kraj ten, szczęśliwie stojący na uboczu w stosunku do konfliktów międzynarodowych, znajduje się w bardzo pomyślnych warunkach do przyjęcia zasad współpracy międzynarodowej i pokoju powszechnego, lecz zarazem nie posiada żadnego żywszego bodźca, jakim jest interes własny, do czynnej współpracy w tem dziele ludzkości. Znaczną przeszkodę stanowią też skromne warunki materialne i oddalenie od ośrodka pracy Ligi.

Natomiast wśród nauczycielstwa, a szczególnie młodzieży szkolnej Liga Narodów budzi żywe zainteresowanie, a idea pokoju powszechnego na gruncie wstępu do wojny, liczy wielu zwolenników wśród młodego pokolenia.

Jednak i wśród słuchaczy szkół wyższych i wśród uczniów szkół normalnych są uwzględniane wykłady i konferencje na temat Ligi Narodów.

Wybitną działalność rozwija instytut Nobla, który organizuje wykłady i kursy w ciągu całego roku.

Podjęto również pracę około usunięcia z podręczników historii tych ustępów, które mogłyby obrażać uczucia innych narodów.

Istnieje też norweska grupa uniwersytecka Ligi Narodów, która specjalnie zajmuje się rozpowszechnianiem wiadomości o Lidze Narodów. Ogłasza bibliografię przedmiotu, dostępną dla nauczycielstwa i osób prywatnych.

Jeden z członków grupy po powrocie z sesji Ligi Narodów wygłasza zwykle konferencję o wynikach sesji.

Sprawozdania z Polski dostarczył *ks. Aleksander Wóycicki*. Obejmuje ono mniej więcej całokształt tego, co u nas się robi w tym kierunku. Sprawozdawca zwraca uwagę na poważny brak literatury odnośnej w języku polskim. Dla zaradzenia temu utworzyła się podkomisja pod kierunkiem *prof. Haleckiego*, która zajęła się przygotowaniem trzech wydawnictw: 1) dla szkół wyższych; 2) dla młodzieży szkół średnich i 3) broszury popularnej o tem, co należy wiedzieć o Lidze Narodów. Są one już w druku, wydane kosztem Ministerstwa Oświecenia Publicznego.

Daje się odczuć również potrzeba bibliotek uniwersyteckich, poświęconych Lidze Narodów, dostępnych dla pragnących studjować zagadnienia międzynarodowe.

P. Frederik Johannesson przedłożył krótkie *sprawozdanie ze Szwecji*. Kraj ten, korzystający od wieku z pokoju, jest bardzo życzliwie usposobiony dla wszelkich idei pokoju powszechnego, lecz doznał pewnego rozczarowania, gdy w początkach istnienia Ligi narody zwyciężone nie były przyjęte do Zgromadzenia. Również sposób rozstrzygnięcia sporu o wyspy Alandzkie, niekorzystny dla Szwecji, rozczarował społeczeństwo. Lecz odkąd Niemcy zostały przyjęte do Ligi, Szwecja nabrała zaufania.

We wszystkich szkołach odbywają się wykłady o Lidze Narodów.

Nauczycielstwo jest obowiązane do uzupełnienia swego przygotowania pod tym względem. Studja ekonomji politycznej na uniwersytetach obejmują również wykłady o Lidze Narodów.

Parlament przyznaje stypendja na wyjazdy do Genewy celem studjów na miejscu, udziela subsydjów organizacjom społecznym, pracującym dla idei pokoju powszechnego. Sprawozdawca wylicza szereg wydawnictw specjalnie poświęconych działalności Ligi Narodów.

Dr. Ida Soncarzi zdaje sprawę z tego, co uczyniła *Szwajcarja* w tym zakresie. Właściwości ustroju szkolnictwa szwajcarskiego utrudniają wszelką akcję jednolitą. Władze federalne zwracają się do każdego kantonu oddzielnie, wpływają na nauczycielstwo, pouczają i przekonywują każdego poszczególnie. Jednak pomimo tej decentralizacji i daleko posuniętej autonomji szkolnictwa udało się wprowadzić wszędzie nauczanie o Lidze Narodów, tak że już pytania na ten temat uwzględniane są przy egzaminach. Same dzieje narodu sprzyjają zrozumieniu i przejęciu się ideją pokoju, jakkolwiek sprawa rozbrojenia spotyka się ze sceptycyzmem.

Mrs. Harrison Thomas zdaje sprawę z postępu nauczania o Lidze Narodów w *Stanach Zjednoczonych*.

Nauczanie napotkało duże przeszkody: fakt, że Stany Zjednoczone nie należą do Ligi Narodów i brak centralnej władzy szkolnej. Każdy z czterdziestu ośmiu Stanów posiada zupełną autonomję w sprawach szkolnictwa.

Fakt, że Stany Zjednoczone nie należą do Ligi Narodów, nadał nauczaniu o Lidze charakter czysto historyczny, informacyjny. Na konkursie uczniów szkół średnich żądano między innymi odpowiedzi na pytanie, które z poczynań Ligi dało najmniejsze wyniki, i domagano się uzasadnienia odpowiedzi.

Decentralizacja władz szkolnych wywołała rozbieżność zdań w dyskusjach nad wprowadzeniem nauczania o Lidze Narodów.

Jednak wzbudziło to zainteresowanie i zagadnienia współpracy międzynarodowej, zyskują już uznanie w niektórych zrzeszeniach pedagogicznych.

Powstała sprawa metody. Wydano podręcznik informacyjny dla nauczycieli, zorganizowano wykłady dla profesorów nauk społecznych w większych miastach amerykańskich. Wydano znaczną liczbę prac i podręczników o Lidze Narodów.

Zorganizowano konkurs dla uczniów, urządzono Zgromadzenie na wzór Ligi Narodów, rozesłano kwestionariusz do kolegów i szkół normalnych. Ostatecznym rezultatem tych poczynań jest żywe zainteresowanie młodzieży i starszych zagadnieniami współpracy międzynarodowej.

ZESZYT 2-GI. STYCZEŃ, 1930.

Autor, ukrywający się pod pseudonimem Usaigon'a, zastanawia się, jak ludzkość kulturalna zabezpieczyła się przeciw powtórzeniu się klęski wojennej, która może spaść w jakimś „roku X”?

Jedynę zabezpieczenie widzi autor w odpowiednim wychowaniu młodzieży, mianowicie w nauczaniu o Lidze Narodów. Nie wystarczy przedstawiać tylko okropności wojny, lecz należy nauczyć, jak uniknąć wojny. Pokolenie dorastające musi umieć czytać rozumnie artykuły polityczne, orjentować się w zagadnieniach międzynarodowych, mieć o nich sąd zdrowy i samodzielny. Trzeba też stopniowo podnosić poziom ogólnej opinii publicznej.

Ze sprawozdania p. *Maxa Heberta*, dyr. szk. norm. w Saint-Brienc, o nauczaniu o Lidze Narodów we Francji, dowiadujemy się, że, prócz lekcji i wykładów na różnych poziomach nauczania publicznego, są jeszcze specjalne dni poświęcone tej sprawie: Tydzień Ligi Narodów, gdy wszelkie tematy planu szkolnego grupuje się około ośrodka — Ligi Narodów, i Dzień Dobrej Woli — d. 18 maja.

Dalej podane są wzory trzech pogadanek oraz szereg pytań, zadawanych na egzaminie dla młodzieży 18-letniej (brevet superieur).

Angielski sprawozdawca donosi, że w średnich szkołach angielskich młodzież organizuje stowarzyszenia, studjujące sprawy polityki międzynarodowej, a nauczyciele współdziałają w czytaniu dziennikarskich artykułów politycznych i omawianiu wspólnem tych zagadnień.

Dr. Karsten, nauczyciel jednej z niemieckich szkół, zdaje sprawę z podróży uczniów swoich do Anglii, z ich pobytu w tym kraju i współżycia z gościnnymi kolegami angielskimi. Wynikiem tej wycieczki było nawiązanie stosunków przyjaznych między młodzieńcami obu narodowości i prowadzenie ożywionej korespondencji po powrocie do kraju.

P. Tracy Strong zdaje sprawę z organizacji i rozwoju obozów międzynarodowych dla młodzieży, zorganizowanych w Szwajcarii, w Finlandji, na Węgrzech, w Szwecji, w Norymbergji, oraz w Japonji.

Uczestnicy obozów mieli od 16-u do 18-u lat pochodzili z różnych warstw społecznych, należeli do 20-u różnych narodowości. Młodzież ta składa się z delegatów grup lokalnych lub stanów (Ameryka), które pokrywają koszty ich pobytu w obozie. Liczba uczestników obozu wynosiła około 140 osób.

Ponieważ uczestnicy tych obozów należeli do różnych wyznań chrześcijańskich, wspólna zasadnicza idea chrześcijańska stała się punktem styczonym ich porozumienia.

G. H. Huntington kreśli szkic rozwoju kolegów amerykańskich na Bliskim Wschodzie. Jest ich siedem i gromadzą 3500 uczniów, należących do 29-ciu narodowości. W r. 1919 organizacja miała pięćdziesięciu protektorów, w 1929 jest utrzymywana przez 13.000 opiekunów.

Belgia, Kanada, Czechosłowacja, Wielka Brytania, Szwajcaria nadesłały krótkie sprawozdania i szkice projektów dalszej pracy nad rozpowszechnieniem idei Ligi Narodów, *Australja* również nadesłała wiadomości.

B. Lipkówna.

ODPOWIEDZI REDAKCJI

Kol. *R. Basinowiczówna, Łódź*. Prosimy o przysłanie lekcji geografji, o której Sz. Koleżanka pisze w swej karcie.

Kol. *F. Sadowski, Ostrowiec*. W sprawie obu otrzymanych artykułów damy odpowiedź listowną.

Kol. *F. Nawratowicz, Poznań*. Artykuł Sz. Kolegi przesłaliśmy do redakcji „*Polonisty*”.

Kol. *L. Koza, Działoszyce*. Prosimy o nadesłanie lekcji historii, opartej na nowych założeniach metodycznych.

Kol. *J. Becherówna, Michałowice*. Nie znajdujemy w rocznikach „*Pracy Szkolnej*” lekcji na temat „*Stosunek Polski do narodów ościennych*”. W Nr. 9 z r. 1930 porusza tę kwestję w ogólny sposób p. Oderfeldowa w art. „*Kilka uwag o sposobie prowadzenia historii w oddziałach V i VI*”.

Kol. *Z. Gryń, Knurów*. Redakcja potwierdza odbiór artykułu „*Dziecko śląskie*”. Serdecznie dziękujemy i w najbliższym czasie skomunikujemy się z Sz. Kolegą listownie.

Kol. *K. M. Pszczyna*. Z artykułu Sz. Kolegi na temat „*Programu geometrii w szkole powszechnej*” redakcja nie skorzysta.

1) *Br. J. Mirski*. Dlaczego — ławka? 2) *M. Zborowski*. Psychanaliza a rysunek. 3) *T. Filipowicz*. Gramatyka polska w szkole powszechnej i gimnazjum niższym. 4) *L. Łotowski*. Cośkolwiek o geografji. 5) ODGŁOSY: a) *A. Koza*. Typy lekcji na „*wymarcniu*”. b) List otwarty. 6) Ze Zjazdu historyków polskich W. M. 7) Z ZAŁOBNEJ KARTY. Wspomnienie o Władysławie Michalskim St. L. 8) SPRAWOZDANIA I OCENY. St. Kot. Źródła do dziejów wychowania St. Rudniański. 9) Przegląd prasy zagranicznej. *B. Lipkówna*. 10) 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.