

PRACA SZKOLNA



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



DR. JÓZEF MIRSKI

„DLACZEGO — ŁAWKA”?

(Dokończenie).

Struktura jest w życiu duchowem i jego wytworach tem, czem organizm w budowie istot żywych, mianowicie „całością”, którą konkretnie tworzą wprawdzie części, lecz która sama dopiero, jako idea, wyznaczająca ich skład i układ, określa ich funkcje i nadaje im sens. Jak organ serca np. sam przez się byłby „bez sensu”, sens bowiem otrzymuje dopiero w związku z całym organizmem, w którym spełnia określoną przez tenże organizm funkcję, tak też — ławka szkolna, tworząc wraz z innymi składnikami to, co nazywamy „szkołą”, dopiero ze stanowiska tej szkoły, jej idei i funkcji ogólnej, czyli struktury, nabiera właściwego znaczenia czyli sensu. Bez niej nie miałyby sensu. Przeniesiona np. do salonu, byłaby „nonsensem”. Ale byłaby nim również, przeniesiona ze szkoły „ławkowej” do szkoły „jutrzejszej” (school of to morrow), szkoły pracy, swobody życia, szkoły, dla której najwyższą zasadą jest nie Materiał, lecz Dziecko, nie Plan i Program, lecz Życie, — środkiem i metodą nie wykład i bierne jego przyswajanie, nie podręcznik i jego memoryzacja, nawet nie „heureza” i „pogląd” (modele! obrazy! pokazy!), lecz samodzielna praca zainteresowanego nią do żywa samego ucznia, — naczelnym celem nie t. zw. „człowiek ogólnie wykształcony”, t. j. posiadający określoną wiedzę, a raczej pewien określony (przez Plan) inwentarz umysłowy, odmierzony, równy dla wszystkich, „przeciętny”, lecz człowiek, który wykształcenie swe zdobył sam, w stopniu i jakości, odpowiadającej indywidualnym jego potrzebom, zdolnościom, rytmowi pracy, — człowiek fizycznie krzepki, samodzielnie myślący, głęboko czujący, umiejący panować nad sobą i kierować sobą, świadomy swych zadań wobec czasu i — wieczności, uspołeczniony, moralny i religijny. Ta szkoła, szkoła „nowa”, tworząca odmienną zgoła od tradycyjnej strukturę, musi prawem i koniecznością swej istoty, swych zadań i sposobów pracy — wraz z tradycyjną klasą przenieść do lamusa również ławkę szkolną!

Jakże bo wygląda ta „nowa szkoła”? Czy nie potrzebuje i nie uznaje już ona wcale ani podręczników, ani książek, ani planu? Czy prze-

kreśla zupełnie czytanie, pisanie, wykład? czy nauczyciel przestaje w niej być tym, który uczy, a uczeń tym, który się (od niego) uczy?

Tak i nie.

Wszystko to bowiem pozostaje w niej wprawdzie nadal o tyle, o ile ta „nowa szkoła” jest w każdym razie „szkołą” właśnie, a więc pewną strukturą ogólną, której fundamentem jest przede wszystkim kształcenie (się) dzieci, ale zarazem wszystko to ulega w niej gruntownej przemianie proporcji, nabiera właśnie „nowego sensu”, inaczej się układa i przesuwa, pomniejsza, to znów powiększa, ze środka na obwód i z obwodu w środek przechodzi, uwydatnia lub słabnie. Tak właśnie, jak w żywym organizmie, gdy z jednej fazy rozwoju przechodzi w drugą, pozostając w ogólnej strukturze tym samym, a jednak wewnętrznie już przeobrażonym. Zmienia się bowiem przede wszystkim sama strukturalna zasada szkoły: oto szkoła, będąca dotychczas „uczelnia”, t. j. instytucja, mająca „uczyć” dzieci, „przyswajać” im i „udzielać” pewnej wiedzy i pewnych umiejętności, uważanych za niezbędne do życia i współżycia w określonym środowisku społecznym i kulturalnym, ta szkoła staje się obecnie lub pragnie stać się terenem życia, rozwoju, pracy dzieci, — właśnie że „dzieci” (młodzieży), a więc terenem z konieczności odmiennym od życia ludzi dorosłych, przystosowanym do osobliwej natury dzieci, ich potrzeb, praw, terenem zatem życia dziecięcego i młodocianego, terenem pracy żywej, twórczej, rozwojowej, jako najbardziej odpowiadającej naturze dziecka, a zarazem nowemu celowi tej szkoły. I ona bowiem posiada oczywiście swój „cel”, tylko że rozumie go zupełnie inaczej, niż szkoła wczorajsza: szerzej, gdyż cel ten obejmuje nie tylko umysłowy rozwój człowieka, lecz rozwój całego człowieka, jako istoty fizyczno - duchowej, (szkoła nowa jest zatem „totalna”), — głębiej, gdyż chodzi jej już nie o „udzielanie” dziecku pewnych gotowych wartości kulturalnych, lecz o to, by dziecko samo, niejako organicznie w nie „wraść”; ów bowiem proces „wraśnięcia w świat kultury” pojmuje ta szkoła nie jako rezultat techniczny sztuki pedagogicznej, lecz jako proces samorzutny, uwarunkowany przez prawa fizyczno-psychicznego rozwoju dziecka (jest ona zatem psychologiczna, organiczna, rozwojowa), a w szczególności przez naturę każdego dziecka z osobna, (jest więc także indywidualna); celem tym jest dla „nowej szkoły” przede wszystkim „autorealizacja” każdego dziecka, jego samourzeczywistnienie się, dążenie do pełnego rozwoju, dopracowywanie się najwyższej swej struktury osobistej, wychowanie zaś ma być dla dziecka jedynie pomocą w tym procesie a zarazem dążeniu, ma odtworzać i odgadywać przyszły jego kształt i po linii tej idealnej i finalnej struktury osobistej kierować ma autorealizacyjnym, samowychowawczym procesem rozwojowym dziecka („szkoła nowa” jest więc personalistyczna). To też proces ten jest daleki od owego biernego „przyswajania” sobie wiedzy gotowej, podawanej dziecku przez nauczyciela i podręcznik, — i to nie tylko ze względu na o tyle szerszy i głębszy zakres przezeń objęty, lecz także ze względu na samą jego formę; dokonywa się bowiem ten proces nie w formie owego biernego „przyswajania”, lecz przede wszystkim w postaci czynnych dążeń rozwojowych, aktów spontanicznych i celowych, jakoto: zabawy i twórczości, pracy fizycznej i umysłowej (stąd aktywny charakter „nowej szkoły”); nauka stanowi w tem ujęciu wychowania tylko jeden z czynników, wprawdzie bardzo ważny, ale nie jedyny, przede wszystkim zaś pojęty zupełnie inaczej, niż dotąd, a mianowicie, nie jako „materjalna”, ani też „formalna” recepcja,

lecz jako o ile możności najwyższy proces uświadamiania sobie przez rozwijającego się człowieka samego siebie oraz świata t. j. przyrody i kultury; wychowanie zaś oznaczać będzie, zgodnie z tem i w niewątpliwym związku z nauczaniem, formowanie się duchowe przez nawpół samorzutny, nawpół kierowany (determinowany) akt „introcepcji”, czyli przenikania i wrastania w świat najwyższych, obiektywnych wartości (dóbr) kultury (stąd też „szkoła nowa” jest nie tylko nauczająca, lecz także, i to przede wszystkim, wychowawcza). Wreszcie przy całym, o tyle pełniejszym i głębszym od intelektualnej i indywidualistycznej „szkoły starej” uwzględnianiu indywidualności dziecka nie tylko jako formy, warunkującej proces rozwoju, ale także jako najwyższej wartości celowej w postaci „osobowości”, czyli indywidualności „wychowanej”, (kulturalnie urobionej, ukształtowanej)—cel „nowej szkoły” zawiera jeszcze treść o wiele „syntetyczniejszą”: oto bowiem szkoła ta zarówno ze stanowiska kultury obiektywnej, t. j. najwyższych wartości, regulujących życie duchowe, jakoteż ze stanowiska owego subiektywnego procesu introcepcji, uznaje konieczność „uspołecznienia” dziecka. Zgodnie bowiem z psychologią kultury i socjologią widzi w tym procesie nie proste „nabywanie” pewnych wartości, lecz wręcz istotny warunek wszelkiej „humanizacji” dziecka, która dokonać się może tylko w środowisku społeczno-kulturalnym; to też „uspołecznienie” oznacza dla „nowej szkoły” nie tylko cel socjalny, lecz konieczny warunek wychowania wogóle, a więc i wychowania personalnego; gdy między „socium”, a „individuum” istnieje związek wzajemnej zależności, przeto zarówno w celu muszą oba te pierwiastki być złączone, jako też w samym procesie wychowawczym występować w pewnym związku organicznym; stąd ów cel nowego wychowania jest także syntetyczny, t. j. personalny, a zarazem socjalny; stąd też „nowa szkoła”, już przez swą „zasadę życia” przeobrażona z „uczelnia” na teren życia, pracy i twórczości młodocianej, musi z tego stanowiska stać się także terenem życia społecznego i kulturalnego, i to w pierwszym rzędzie przez organizację samych dzieci, a następnie przez związanie szkoły z szerszym życiem społecznym i kulturalnym; to zaś wiedzie już wprost do postulatu szkoły społecznej i aktualnej.

A teraz, po tym zupełnie szkicowym obrazie struktury „nowej szkoły” powróćmy znowu do kwestji klasy, podręcznika, nauczyciela i — ławki szkolnej.

Czy z nakreślonego powyżej obrazu nie pada na te sprawy nowy zgoła, jaskrawy snop światła? Czy nie okazuje się nam w tem świetle i rola ławki szkolnej, jako ściśle związana ze strukturą „starej szkoły”, z jej ciasniami, sztucznymi, obcymi życiu i prawdzie zadaniami i celami, środkami i metodami? I czyż nie widzimy już aż nazbyt wyraźnie, że w szkole „nowej” miejsca (dosłownie!) dla tej ławki — niema wcale? Tu bowiem uczniowie nie siedzą, nie słuchają, nie patrzą tylko, nie „odrabiają” i nie „wydają” lekcji, nie „obcinają się” i nie współzawodniczą z sobą o stopnie i cenzury, — tu nauczyciel przestaje być tylko kimś, kto wyklada, dyktuje, demonstruje, odpytuje („na wrywki i na stopień”), utrzymuje „karność” zapomocą ciągłych admonicyj, gróźb, zapisywań do dziennika, złych stopni ze „sprawowania się” i t. d.; tu ławka i katedra przestają być synonimami owego dwudziału klasy na „my” i — „on”, istotnemi tedy organami w strukturze „klasy”; tu uczniowie pracują, siedząc swobodnie na stołkach, stojąc, chodząc, ekspery-

mentując, czytając, pisząc, rachując, rysując, malując, lepiąc, klejąc, wycinając, kształtując — przy stołach, w laboratorjach, warsztatach, bibliotekach, przy tablicach, mapach, piaskownicach, wykresach, — tu „zdo-
 bywają” swą wiedzę, każdy „na miarę” (sur mesure) swych sił, tu panuje „karność” zorganizowanej pracy, a nie zewnętrznej dyscypliny, utrzy-
 mywanej z trudem przez nauczyciela jedynie gwoli niezbędnemu dla „nau-
 ki” spokoju; tu niema niezdrowej „emulacji”, ambicji i lęku o stopnie;
 tu odbywa się praca indywidualna i praca w grupach i poczynania zbiorowe, zespołowe, — tu jest „samorząd” i „gmina”, tu ustaje owo groźne „lasciate ogni speranza”, a wraz z niem i całe „inferno” obłudy, kłam-
 stwa, kręactwa, oszukaństwa, panuje zaś ład naturalny, organiczny, stosunek współpracy i życzliwości; tu dom i szkoła to nie dwa wrogie lub kóketujące się wzajemnie obozy, lecz czynniki naprawdę współdzia-
 łające a ożywione jednym duchem, jedną myślą, jedną troską o dobro dzie-
 ci, tu jest rzeczywisty „dom dzieci”, „nasz dom”, „wspólnota życia”, peł-
 na żywego, twórczego ruchu (nie tego, który jest tylko naturalną reakcją udręczonych ciał i dusz młodych), pełna światła (przenośnie i dosłownie),
 powietrza, barw i kwiatów, — tu podręcznik nie jest „martwym nauczycielem”, a nauczyciel „żywym podręcznikiem”, gdyż dawny podręcznik za-
 stępuje „mała książeczka naukowa”, biblioteka, laboratorjum, własna ob-
 serwacja i zapisy; tu wreszcie nauczyciel staje się, czem być powinien: oto groźny dotąd lub łaskawy pan, w oczach uczniów górujący w jakiejś nie-
 dosiężnej wysokości, zawsze więc daleki i obcy, on, jakże głęboko (choć
 nieświadomie) związany w swem samopoczuciu z tzw. „stopniem” (po-
 dium) i „katedrą”, które rzadko tylko opuszczał — zstępuje teraz ze swej
 wyżyny, odrzuca swój sztuczny autorytet, „wchodzi między lud” małych
 pracowników, jako ich przyjaciel i przewodnik, z dobrą radą, wskazówką,
 pomocą.

Ławka? — i cóż tu jeszcze znaczyć może „ławka”? Czy nie traci tu ona wszelkiego sensu? Czy nie staje się już tylko śmiesznym, niepo-
 trzebnym gratem? Oczywiście, nie ławka wogóle, lecz „ławka szkolna”.
 ta, ustawiona w rzędach, w których mniej lub więcej nieruchomo siedzą
 uczniowie, niby martwe, panoptyczne figury, jedna za drugą, jedna
 za drugą, wpatrzone w plecy swych poprzedników, bez żadnego niemal —
 poza najbliższym sąsiadem — kontaktu z całością „klasy”, t. j. współucz-
 niami, których widzieć im nie wolno, gdyż powoduje to niepożądaną
 „dystrakcję” — widzenie ich bowiem zmusza do „kręcenia się”, tj. do zwro-
 tu w prawo, lub w lewo, lub wstecz, a więc do ruchów surowo zabronionych
 podobnie jak zabronione jest i „podpowiadanie”, ta naturalna „pomoc”.
 ten naturalny w danych warunkach odruch uczu społecznym. Że upra-
 wiany w ten sposób „indywidualizm” starej szkoły przeradza się ostatecz-
 nie w egotyzm, a nawet w egoizm, że w takiej strukturze klasowej „wspól-
 nota” tworzyć się mogła jedynie jako niepożądany „wspólny front” klasy
 przeciw nauczycielowi i szkole, że wreszcie ta egotyczna, aspołeczna
 postawa w związku z nakazaną ustawiczną koncentracją duchową w stro-
 nę nauczyciela, jako jedyne go autorytetu, musiała zamiast organicznego
 zmysłu ładu, zamiast uznawania autorytetu wyższości duchowej wytwa-
 rzać tylko w najlepszym razie tresurę na zewnątrz i anarchję na we-
 wnątrz, poddańczą pokorę i bezcharakterną uległość, — o tem wszyst-
 kiem owa „stara szkoła” nie myślała i nie myśli zgoła, poświęcając wszyst-
 kie inne wartości molochowi „nauki” i niezbędnej dla niej „karności”.

Jakże inaczej w szkole „nowej”! Miejsce ławek zastępują tu stoły i stołki, przeznaczone do pracy indywidualnej lub w grupach po 2, 3, 4, 6 dzieci; a jeśli używa się także ław (nie „ławek”), to tylko dla wspólnej pracy właśnie, jak np. wspólnej pogawędki (t. zw. nauki zespołowej, „Gesamtunterricht”), wspólnego słuchania opowieści, wykładu i t. d. — ale i wówczas ustawia się je inaczej, t. j. nie w rzędy frontem zwrócone na przód klasy, lecz w krąg. Ten „krąg” lub „koło” stanowi też symbol, a zarazem konkretną formę nowej organizacji pracy klasowej, formę pracy zespołowej. Jeżeli tradycyjna forma prostokąta ławek z „katedrą” (nauczycielem), jako punktem koncentracyjnym dla uwagi uczniów, umieszczonym poza (przed) prostokątem ławek, zacieśniała pole widzenia każdego ucznia do plec poprzednika i tak go od innych współuczniów wyodrębniała i „indywidualizowała”, nauczyciela zaś wyłączała wogóle z grupy, to forma kręgu (koła), rozszerza pole widzenia, łączy i zespala uczniów, a zarazem punkt koncentracyjny t. j. osobę nauczyciela (gdyż katedry niema) umieszcza w środku „kręgu”, wpośród samej grupy, jako jej ożywcze, regulujące „jądro”. (podobnie jak w strukturze organicznej komórki lub atomu). Że tej zewnętrznej formie odpowiadać musi także, a w „nowej szkole” rzeczywiście odpowiada, wewnętrzna forma nauki zespołowej, to rzecz jasna; niemniej jednak jasnym być powinno, że ona sama, już przez swą strukturę zewnętrzną, zniewala niejako do pewnej zasadniczo odmiennej, niż dotąd, organizacji pracy, wytwarza zasadniczo odmienną postawę wewnętrzną, podobnie jak, wedle t. zw. psychofizycznej metody zewnętrzny układ mięśni wyrazowych wytwarzać ma odpowiednie „inerwacje”, uczucia, stany.

Koncentracyjna ta forma jednak stanowi, jak wspomniałem, tylko jedną z form pracy w „nowej szkole”, w „nowej klasie”: poza nią bowiem istnieją jeszcze formy pracy grupowej, — przy mniejszych lub większych stołach, oraz indywidualnej, przy własnym stoliku, na krześle lub w fotelu, przy warsztacie lub w bibliotece.

Dochodzimy więc do wniosku, który powinien być jasnym i dla tych, którzy dotąd w naiwności swej utożsamiali szkołę — z rzędem (prostokątem) ławek. Może istnieć zatem szkoła — bez ławek. Czy gorsza od starej, „ławkowej”?...

Dlaczego — ławka?. Może uwagi powyższe przekonały mego „myślącego” oponenta, lub choćby zastanowiły go tylko i skłoniły do dalszych refleksyj, tak, że nie powtórzy już, jak złośliwe echo, ze zmienioną intonacją i sensem, mojego pytania: „dlaczego — ławka?”...

Atoli echo to odezwie się jeszcze skąd inąd, i to echo wielokrotne. Albowiem wszelkie pytanie „dlaczego” jest — nieskończone, jak poucza nas o tem dziecko w „wieku pytań”, albo — struktura nauki z jej nieskończoną regresją do przyczyn i progresją do celów. „Dlaczego” znaczy jedno i drugie, pytanie o przyczynę i pytanie o cel, a pochod przyczyn i celów postępuje od złożonych do prostszych, od szczegółowych do ogólniejszych, względnie „wyższych” — w nieskończoność. Toteż i nasze pytanie może mieć kondygnacje jeszcze dalsze i wyższe, może znaczyć: jakie to głębsze przyczyny wytworzyły ową szkołę tradycyjną, a wraz z nią i ławkę szkolną, a jakie znowu dziś przełamują jej strukturę, uświęconą przez tradycję i przyzwyczajenie, wywołując natomiast nowe dążenia idee i ideały, budując nową strukturę szkoły, w której ławka musi ustąpić miejsca — życiu, swobodzie, pracy?... I w jakim to dzieje

się celu? dla jakich wartości? czy wyższych? czy do życia lepiej dostosowanych? czy służących do wytworzenia doskonalszej rasy, wyższej postaci człowieka?

Pytania te jednak pozostawić tu musimy bez odpowiedzi. Zbyt daleko bowiem one już odbiegają od problemu ławki szkolnej, choć się z nim niewątpliwie wiążą. Na zakończenie więc podejmiemy tylko jeden jeszcze sens, zawarty w (tem, jak widać, niezmiernie wieloznacznym) pytaniu: dlaczego? — a mianowicie starać się będziemy odpowiedzieć jeszcze na pytanie: w jakim celu wogóle poruszyliśmy kwestję ławki szkolnej?

Najprostsza odpowiedź już znamy: po to, ażeby na konkretnym przykładzie ławki szkolnej wyjaśnić wogóle istotę szkoły „starej” i przekonać o racjach „nowej”, a temsamem (pozostając w ramach kwestji) o potrzebie reformy ławki szkolnej, w opisanym powyżej duchu „szkoły nowej”.

Tak jednak postawiona sprawa mogłaby być rozumiana, jako żądanie radykalnego przetworzenia całej szkoły „starej” na „nową”, a to znowu spotkałby się mogło bądź z wyraźną opozycją, bądź z zarzutem — niemożliwości faktycznej. W jednym i drugim wypadku zaś rezultat byłby ten sam, mianowicie, że „ławka szkolna” — pozostałaby nadal, a razem z nią i cały, jakgdyby zaczarowany w niej — duch.

Reforma „in capite et in membris” jest rzeczą niełatwą. Potrzeba na nią czasu lub rewolucji. Zapewne, że najlepiej przeprowadzić ją „w głowie i w członkach” równocześnie. Gorzej zacząć tylko od „głowy”, jeszcze gorzej tylko od „członków”, ale nie najgorzej, gdyż najgorszym byłby brak reformy wogóle. Zaczniemyż tedy, skoro na inną reformę na razie nas nie stać, od „członków”, zaczniemyż przynajmniej od „ławki szkolnej”. Tak jest, od ławki! Wszak taką „reformę ławkową” możemy przeprowadzić dziś, zaraz — i wszędzie, zarówno w olbrzymich kompleksach szkół wielkomiejskich, jak i w najskromniejszych „jednoklasówkach” wiejskich. Czegoż bo na to potrzeba? Przesławienia lub usunięcia — ławek! Oto wszystko. A raczej prawie wszystko; rzeczą jasną jest bowiem, że nie o magiczny zabieg tu chodzi. Oprócz samego „zabiegu” potrzeba tu jeszcze świadomości i woli nowego celu. Kto je ma, kto chce „nowej szkoły”, a nie posiada na nią środków, lub nie wie, jak się do tego zabrać, niechaj rozpocznie nie od „gminy” i „samorządu”, nie od „metody pracy” i „metod laboratoryjnych”, nie od Deweya i Miss Parkhurst, lecz niech czem rychlej usunie w swej klasie katedrę i przestawi ławki w krąg (półkole), lub niech (najlepiej) wstawi w ich miejsce stoły i stołki! Czyżby o śmieszny ten wydatek (potrzebny na nowy sprzęt) miała rozbić się „re-forma”, t. j. nowa, lepsza forma życia, pracy, nauki i wychowania w szkole? Bo to pewna, że nauczyciel, który pragnie naprawdę tego nowego życia w swej klasie, i zacznie reformę od ławek, stworzy przez drobny ten zabieg sytuację tak różną zgoła od dotychczasowej, tak niezwykłą, że poprzez niewątpliwy z początku „zawrót głowy”, niepewność w poszukiwaniu omackiem nowej drogi i równowagi, będzie musiał krok za krokiem wstępować na tę drogę właśnie, którą kręśli Nowy duch, duch Nowej Szkoły. Byleby go tylko istotnie chciał i byle go zawsze wzywał w potrzebie!

T. FILIPOWICZ

JAK UCZYĆ GRAMATYKI POLSKIEJ?

II.

II. Podział wyrazów na części mowy w zestawieniu z podziałem na t. zw. części zdania.

Zapewne wszyscy uczący gramatyki polskiej sprawdzili, że dzieci mają skłonność do mieszania z sobą tych dwóch różnych podziałów wyrazów. Podając nazwy gramatyczne wyrazów, wskazują jednocześnie na jeden wyraz jako na podmiot, na drugi — jako na rzeczownik. Wydaje mi się więc rzeczą słuszną, aby w formie jak najbardziej przystępnej i poglądowej wyjaśnić uczniom różną podstawę logiczną tych podziałów. Wogóle uświadomienie dzieciom, że dzieląc, klasyfikując jakieś przedmioty (lub pojęcia), musimy mieć na uwadze wciąż tę samą cechę, właściwość która staje się podstawą podziału, — przyniesie korzyść nie tylko nauczaniu gramatyki, ale i innych przedmiotów. Analogij znajdziemy tu mnóstwo. Jeżeli chcemy np. klasyfikować ludzi, biorąc za podstawę ich stan majątkowy, to najogólniej podzielimy ich na bogatych i biednych; według ogólnego określenia charakteru: na dobrych i złych. Ale podział ludzi np. na bogatych i złych lub ubogich i dobrych jest nielogiczny, gdyż pomieszaliśmy różne podstawy różnych podziałów. Tak więc na podstawie wielu podobnych przykładów zdążamy do uświadomienia uczniom, że podział znaczeniowy wyrazów opiera się na innej podstawie logicznej, niż podział na t. zw. części zdania. Dzieląc wyrazy na części mowy, bierzemy pod uwagę znaczenie ich najogólniejsze; natomiast przy podziale wyrazów na t. zw. części zdania bierzemy pod uwagę ich znaczenie bliższe, wynikające z funkcji danego wyrazu w zdaniu, z jego stosunku do innych wyrazów. I tu wydaje mi się rzeczą słuszną zastosowanie analogii, o której mówiłem już przy składni zdania pojedynczego, przyrównując organizację zdania do każdej innej organizacji w życiu. W zdaniu wyrazy w stosunku do innych wyrazów mogą być: nadrzędne, podrzędne, współrzędne i niezależne. Te cztery zasadnicze ustosunkowania cechują i każdą inną organizację. Jeśli np. weźmiemy pod uwagę, z tysiąca innych przykładów, organizację sklepu — to kierownik będzie w nim członem nadrzędnym, sprzedawcy będą członami podrzędnymi w stosunku do kierownika, a współrzędnymi w stosunku do siebie, kasjer lub księgowy zależą również od kierownika, a w stosunku do sprzedających są członami niezależnymi. Ale wszyscy ci ludzie, posiadając ściśle określone funkcje (cechy) w danej organizacji, posiadają cechy ogólniejsze: są ludźmi, Polakami, członkami gminy. Tak więc i wyrazy raz określamy ze względu na funkcję w zdaniu, innym razem ze względu na ich ogólniejsze znaczenie. „Rzeczownik” — to najogólniejsza nazwa znaczeniowa pewnych wyrazów. Ale rzeczownik może być w zdaniu podmiotem, to znów przedmiotem lub przydawkę, a nawet w połączeniu z przyimkiem — okolicznikiem. Przecież i sprzedawca sklepowy, którego w organizacji zdania możemy przyrównać do przydawki podmiotowej lub przedmiotu czynności (orzeczenia) — w innej organizacji np. we własnej rodzinie jest członem nadrzędnym, niezależnym — „podmiotem”. Po przytoczeniu wielu podobnych przykładów, przyczem wciąż dajemy

dzieciom możliwość wykazania własnej inwencji, uczniowie zaczynają dostrzegać potrzebę i głębszy sens takiego podziału wyrazów: na t. zw. części zdania i części mowy. Oczywiście, w tym stanie świadomości już nie mieszają z sobą tych różnych podziałów. Inne podziały wyrazów nie nasuwają podobnych wątpliwości.

Nasuwa się tutaj kwestja, kiedy mianowicie przeprowadzić w kursie gramatyki te pogadanki na temat różnych podstaw logicznych podziałów wyrazów na części mowy i t. zw. części zdania. Wydają mi się te pogadanki najwłaściwszymi jednak na poziomach wyższych szkoły powszechnej, kiedy powtórzyliśmy i przerobiliśmy rozumowo składnię zdania pojedynczego i „zabieramy” się gruntownie już do podziału znaczeniowego wyrazów. Najogólniejszą orientację w zakresie różnych części mowy uczniowie posiadli już wcześniej i możemy się oprzeć na tych wiadomościach. Zresztą nie uważam tego za sprawę zasadniczą, jak również wyobrażam sobie, że wogóle rozszerzanie i powtarzanie gramatyki polskiej na wyższych poziomach szkoły powszechnej może się odbywać w innej zupełnie kolejności, niż to przewidziałem w kolejnym układzie rozdziałków niniejszej rozprawki. W grę wchodzi tutaj: 1) stopień przygotowania klasy, 2) zainteresowania dla gramatyki, 3) własne poglądy nauczyciela. Szczególnie ten ostatni wzgląd jest decydujący: nic mi tak nigdy nie dolegało, jak cudza metoda, do której nie byłem przekonany.

Przystępując do podziału znaczeniowego wyrazów na części mowy, należy choćby krótko wyjaśnić uczniom cel tego podziału. Mowa nasza składa się z wielu różnych wyrazów. Przypatrując się bliżej tym wyrazom, spostrzegamy (na przykładach), że niektóre z nich mają podobne znaczenie. Nic więc prostszego, jak zebranie wyrazów o podobnym znaczeniu do jednej grupy; wobec tego wszystkie wyrazy, składające się na naszą mowę, ułożymy w szereg grup znaczeniowych. Przykład rozmowy na ten temat: N. „Gdybym wam przyniósł do klasy worek różnych owoców i prosił, abyście mi powiedzieli dokładnie, co ten worek zawiera, jakbyście postąpili?” U. „Wysypałbym zawartość worka, odłożył każdy rodzaj owocu osobno, policzył ilość grup i ilość sztuk w każdej grupie”. N. „Cobyśmy więc zrobili z tym workiem owoców?” U. „Przeprowadzilibyśmy podział, klasyfikację jego zawartości”. N. „W jakim celu?” U. „Abyśmy dokładniej orjentowali się, czym jest ten worek owoców, co on zawiera”.

Podobna rozmowa uświadomi uczniów, jaki jest cel podziału wyrazów. Podział ten, jak wszelka inna klasyfikacja — dąży do dokładniejszego zrozumienia, jakie to wyrazy składają się na naszą mowę.

A może zamiast przykładu słownego pokazać uczniom rzeczywistość: prawdziwy worek, napełniony różnorodnymi przedmiotami? Wtedy zapewne zrozumieliby jeszcze dokładniej sens i potrzebę wszelkich klasyfikacji, spotkanych przez nich we wszystkich przedmiotach nauki szkolnej. Przecież każda nauka opisowa polega głównie na klasyfikacji, a dzieląc wyrazy na części mowy, wychodzimy z mrocznego „lasu wyrazów” do uporządkowanych kwater, gdzie rosną tylko podobne gatunki drzew. Nic to nie szkodzi, że zwykła nasza mowa, jest zawsze „lasem”. Aby go posadzić, trzeba wiedzieć, jakie gatunki przeznaczyć na odpowiednie miejsca.

Uświadomiwszy uczniom gruntownie, że podstawą znaczeniowego podziału wyrazów jest ich znaczenie, na wyższych poziomach szkoły pow-

szechnej należałoby dążyć do tego, aby wyrazy rozpoznawać i klasyfikować jako części mowy tylko na podstawie znaczenia, posilkując się za ledwie pytaniami formalnymi, (np. rzeczownik odpowiada na pyt. kto? co?, przymiotnik — jaki, jaka, jakie?), które na niższych poziomach były może jedynym środkiem rozpoznawczym. Sprawdziłem wielokrotnie, że rozpoznawanie i klasyfikowanie wyrazów tylko na podstawie pytań opiera się na bardzo kruchej podstawie. Pytania mieszają się, zresztą opierając się na nich, odbiegamy od podstawy znaczeniowego podziału wyrazów. Tymczasem jeśli przyzwyczaimy uczniów do tego, aby podchodzić do wyrazów od strony ich znaczeń, będą oni umieli klasyfikować wyrazy pewnie i dokładnie. Należy tylko pamiętać, że nawet ogólne znaczenie niektórych części mowy (np. przymiotników, liczebników, zaimków, przysłówków) lub ogólne określenie funkcji niektórych wyrazów w naszej mowie (np. przyminków i spójników) wpływa ze związku znaczeniowego, łączącego dane wyrazy z innymi wyrazami w powiedzeniu. Tak więc, aby ustalić znaczenie lub funkcje wielu wyrazów, należy je rozpatrywać łącznie z innymi wyrazami. Wyraz wzięty oddzielnie, niezależnie od innych wyrazów, niezawsze ujawni całkowicie swoje znaczenie, chyba na podstawie pytania formalnego, ale sklasyfikowanie go na tej podstawie niewielką daje korzyść na dalszą metę. Tak np. przymiotnik, jako nazwa cechy jakiegoś przedmiotu, zawsze się wiąże z rzeczownikiem, przysówek wiąże się z czasownikiem, rzadziej z przymiotnikiem, przyimek i spójnik ujawnią swoją funkcję, jeżeli je rozpatrywać łącznie z wyrazami, które się wiążą za ich pośrednictwem i t. d.

Mając na uwadze powyższe zastrzeżenia, przystępujemy wreszcie do ćwiczeń, zmierzających do podziału wyrazów na części mowy. I tutaj nasuwa się poprostu konieczność metodyczna, aby podczas tych ćwiczeń przez pewien czas unikać terminów gramatycznych, określając znaczenie wyrazów dłuższymi lub krótszymi omówieniami. Zabezpiecza nas to przed dalszym nadużywaniem tych terminów. Wszyscy zapewne doświadczyliśmy, że prawdziwym przekleństwem gramatyki jest nieopatrne używanie terminów przez dzieci; terminów tych dzieci uczą się napamięć, potem zatracają niepewne od początku związku pomiędzy temi terminami a właściwymi pojęciami i męczą poprostu niemi siebie i nauczyciela. Bierzemy więc szereg przykładów (zdań) i określamy znaczenia ogólne wyrazów mniej więcej w sposób następujący: W zdaniu *Mój wujek podarował mi ra gwiazdkę ciekawą książkę* — wyrazy oznaczają: w. *mój* określa bliżej os. *wujek*, jest cechą os. *wujek*; w. *wujek* — to nazwa osoby; *podarował* — nazwa czynności; w. *mi* — zastępuje nazwę osoby; w. *na* — sam przez się nic nie oznacza, ustala tylko stosunek w. *podarował* do w. *gwiazdkę*, łączy te wyrazy; w. *gwiazdkę* — nazwa przedmiotu; w. *ciekawą* — nazwa cechy, właściwości przedm. *książkę*; w. *książkę* — nazwa przedmiotu. Po wielu podobnych ćwiczeniach, pomiędzy którymi znajdują się przykłady na spójniki, partykuły (wyrazki), a szczególnie na wykrzykniki, występujące w mowie oddzielnie zamiast zdań, których wskutek zbyt silnego wrażenia nie zdążyliśmy pomyśleć, lub wyrazić słowami w rodzaju: *Oj! Ach! Ej! Ojej! E! O!* — możemy już przeprowadzić najogólniejsze podziały wyrazów, używając terminów gramatycznych tylko dla tych grup wyrazów, które łatwiej nam będzie przy pomocy terminów wyróżnić. A więc dzieci powinny spostrzec przedewszystkiem, że wykrzykniki, występujące w mowie samodzielnie, wybitnie różnią się od innych wyrazów, ponieważ wyrażają gwałtowne uczucia mówiących,

które nie pozwalają im zebrać myśli, podczas gdy inne wyrazy wyrażają to, co przedtem pomysłiliśmy bez wzruszenia lub zdołaliśmy pomysleć mimo wzruszenia. Tak więc przeprowadzamy pierwszy ogólny podział wyrazów: na wyrazy, oznaczające gwałtowne uczucia mówiących i wyrazy, oznaczające treści myślowe. Do pierwszej grupy zaliczamy wykrzykniki, do drugiej — wszystkie inne wyrazy. Określając wykrzykniki jako wyrazy, oznaczające takie stany duchowe człowieka, które wskutek zbyt silnego wzruszenia nie pozwalają wyrazić myśli uporządkowanymi wyrazami, należy jednak powiedzieć dzieciom, że i całe inne powiedzenia i poszczególne wyrazy mogą również w swoim znaczeniu zawierać pewną wartość uczuciową, np. wyrazy zdrobniałe: mateczka, piesek; dalej: ładny, miły, bohater i t. d. i t. d. I jeszcze: pewna kategoria wykrzykników, występujących w mowie nie samodzielnie, a towarzyszących innym wyrazom i powiedzeniom, służy tylko do podkreślenia wartości uczuciowej tych zdań i wyrazów, np. wykrzyknik w zdaniu: *Ach, jak tu pięknie!* Wiadomość ta przyda się przy następnym ogólnym podziale wyrazów: na wyrazy niesamodzielne i samodzielne. Pierwsza omówiona kategoria wykrzykników, występujących w mowie samodzielnie, należy do wyrazów samodzielnych, druga — do wyrazów niesamodzielnych.

Tak więc przeprowadziliśmy pierwszy najogólniejszy podział wyrazów, przyswajając uczniom pierwszy termin gramatyczny: wykrzyknik. Przy drugim podziale ogólnym wyrazów, o którym już wspomniałem, na wyrazy samodzielne i niesamodzielne, uczniowie zapoznają się: z przyimkiem, spójnikiem, partykułą i wykrzyknikiem niesamodzielnym. Wysuwając te drobne kategorie gramatyczne na czoło wyrazów rozpoznawanych, podkreślamy, że są one bardzo łatwe do opanowania, byleby tylko poświęcić im odrobinę uwagi. Wiemy dobrze, że w praktyce dotychczasowej tak się dzieje, że uczniowie jako tako orientują się w rozpoznawaniu części mowy najwyżej do przysłówka, a pozostałe wyrazy jak: spójnik, przyimek, wykrzyknik, partykuła są w ich umyśle jakąś mieszaniną bez sensu. Przecież obiektywnie rzecz biorąc, niewielka stąd korzyść, że ktoś umie wskazać tylko rzeczownik, przymiotnik lub czasownik; wiedzę o mowie stanowi pomiędzy innymi zdawanie sobie sprawy ze znaczenia i roli wszystkich wyrazów, składających się na nią, nie tylko — niektórych.

Określając omówieniami na wielu przykładach znaczenia ogólne wyrazów, uczniowie dostrzegą sami, że wyrazy przeważnie coś oznaczają (przedmiot, cechę, czynność, cechę czynności), niektóre zaś nie mają wyraźnego znaczenia i dopiero w związku z innymi wyrazami stają się zrozumiałe. Na przykładach uczniowie sprawdzają, że takie wyrazy, jak: 1) *na, przy, pod, dla*; 2) *i, a, ale, lecz*; 3) *-li, -to, -no, -że*; 4) *aj, ach, oto, niesięty* — nie posiadają wyraźnego znaczenia. Nazywamy je w przeciwstawieniu do wyrazów *samodzielnych* — wyrazami *niesamodzielnymi*. Nie znaczy to, aby były w naszej mowie niepotrzebne, owszem i one spełniają określone zadania. I właśnie na podstawie określania ich różnych funkcji w mowie, dochodzimy do ich rozróżniania. Okazuje się więc, że takie wyrazy jak 1) *na, przy, pod, oraz*; 2) *i, a, lecz* spełniają mniej więcej podobną rolę: łączą z sobą inne wyrazy samodzielne, przyczem pierwsza kategoria wyrazków łączy wyrazy podrzędne z wyrazami nadrzędnymi, natomiast druga kategoria łączy wyrazy

współrzędne (zależności pomiędzy wyrazami w zdaniu już uczniowie znają). Rozumiemy, że wyraz łączący w tym wypadku jednocześnie ustala stosunek jednego wyrazu do drugiego. Pierwszą kategorię tych wyrazów niesamodzielnych nazywamy przyimkami, drugą — spójnikami. Innymi słowy określając ich funkcje: przyimki łączą niejednakowe człony zdania, spójniki — jednakowe. Wiadomość o spójniku wypadnie uzupełnić, że łączy on nie tylko wyrazy, ale i zdania i to zdania zarówno współrzędne, jak i zdania podrzędne z nadrzędnymi i taki spójnik nazywa się międzyzdaniowym (wskazujemy go oczywiście znów na przykładach). Okoliczność, że przyimek stoi przy imieniu można zaznaczyć po zapoznaniu się z imionami; właściwe jednak funkcje przyimka i spójników jako wyrazów, określających stosunki pomiędzy wyrazami samodzielnymi winny stać się całkowicie podstawą ich rozróżniania. Omawiając zaś w przyszłości odmianę wyrazów, nie wolno zapomnieć, że końcówki przypadkowe spełniają podobną rolę. Język nasz posiada więc bogactwo środków fleksyjnych. Obok przyimków i spójników, ustalających stosunki i związki pomiędzy wyrazami mamy jeszcze w dwu liczbach po siedem różnych końcówek, służących temu samemu celowi. Np. w zdaniu: *Brat i siostra poszli do lasu* — związek pomiędzy wyrazami *brat* i *siostra* zaznaczony jest formą *mianownika* obydwu wyrazów i spójnikiem *i*; stosunek wyrazu *poszli do wyr. lasu* określony jest za pomocą przyimka *do* i końcówki — *u*.

Dwie pozostałe kategorie wyrazów niesamodzielnych mają już zupełne inne funkcje. Wyrazki, czyli partykuły, np. przy wyrazach: *chodź-no, daj-że, znasz-li*, służą (według prof. Szobera) do nadawania wyrazom samodzielnym znaczenia pytania lub rozkazu albo wzmocniają lub łagodzą rozkaz i podkreślają wartość uczuciową wyrazów. Zresztą wyróżniamy je często formalnie kreseczką, łączącą z danym wyrazem, chociaż można je pisać również łącznie z wyrazami. Wykrzyknik, występujący razem z wyrazami i powiedzeniami, służy do podkreślenia wartości uczuciowej tych wyrazów i zdań, np. *ach, to miasto!, O, piękna to była podróż!* Widzimy więc, że rola partykuł i wykrzykników niesamodzielnych jest znowu mniej więcej podobna; można zaznaczyć, że funkcja ich w naszej mowie jest podrzędna, nie da się np. porównać z rolą przyimków i spójników.

W ten sposób wyodrębniamy z „szarego tłumu wyrazów” najprzód wykrzykniki jako znaki stanów uczuciowych, a nie treści myślowej, a potem przyimki, spójniki, partykuły i wykrzykniki, jako wyrazy niesamodzielne, które właściwie same przez się znaczenia nie posiadają i rozumiemy je dopiero w związku z innymi wyrazami: wtedy określamy ich funkcje w naszej mowie. Pozostała nam więc najliczniejsza gromada wyrazów samodzielných, posiadających pełną treść myślową. Przystępując do szczegółowszej klasyfikacji tej gromady, określamy najprzód ogólną ilość grup znaczeniowych wciąż bez posilkowania się terminami gramatycznymi. Okaze się, na podstawie wielu przykładów np. tej treści: *Mój (1) kolega (2) podarował (3) mi (4) cztery (5) piękne (6) obrazy (7). Tam (8) odpoczywaliśmy (9) znakomicie (10) i (11) wiele (12) miłych (13) chwil (14) spędziliśmy (15) razem (16)*, — że wszystkie wyrazy samodzielne mogą oznaczać:

I. Osoby i przedmioty: (2, 4, 6, 14 — a także zwierzęta i rośliny, zjawiska oraz przedmioty pomysłane — pojęcia).

II. Czynności (ruchy) i stany (3, 9, 15);

III. Właściwości osób i przedmiotów (1, 5, 6, 12, 13 — a także cechy zwierząt, roślin it. d.);

IV. Właściwości czynności i stanów (8, 10, 16 — a także właściwości cech).

Tak więc ogólny podział znaczeniowy gromady wyrazów samodzielnych daje nam w rezultacie tylko cztery ogólne grupy znaczeniowe. Dopiero po bliższym przeglądzie każdej grupy okaże się, że można przeprowadzić wewnątrz tych grup podziały ściślejsze. I tutaj okaże się koniecznością podanie terminów gramatycznych każdej części mowy. Dochodzimy więc do wniosku, że na grupę I składają się rzeczowniki (2, 7, 14) i zaimki rzeczownikowe (4); na grupę II-gą — przymiotniki (6, 13), zaimki przymiotnikowe (1), liczebniki (5) i zaimki liczebnikowe (12); na grupę III-cią — czasowniki (3, 9, 15); na grupę V-tą — przysłówki właściwe (10) i zaimki przysłówkowe czyli przysłówki zaimkowe (8, 16). W celu oddziaływania na pamięć wzrokową uczniów i osiągnięcia dokładniejszego zapamiętania, można podział tych czterech gromad wyrazów samodzielnych przedstawić w następującej tablicy.

Wyrazy, oznaczające przedmioty	1. Rzeczowniki
	2. Zaimki rzeczownikowe
Wyrazy, oznaczające właściwości przedmiotów	1. Przymiotniki
	2. Zaimki przymiotnikowe
	3. Liczebniki
	4. Zaimki liczebnikowe
Wyrazy, oznaczające czynności i stany	Czasowniki
Wyrazy, oznaczające właściwości czynności, stanów i innych właściwości	1. Przysłówki właściwe
	2. Przysłówki zaimkowe

A może zachęcone tym przykładem dzieci ujęłyby obrazowo w osobnej tablicy podział wszystkich wyrazów, nie tylko samodzielnych?

Sądzę, że podział wyrazów samodzielnych szczegółowych wyjaśnień nie wymaga. Ograniczę się więc na zakończenie tego rozdziału do omówienia specjalnej roli zaimków w naszej mowie.

Zaimki ze względu na znaczenie właśnie należy rozpatrywać łącznie z rzeczownikami, przymiotnikami, liczebnikami i przysłówkami. To,

co łączy różne kategorie znaczeniowe zaimków w jedność gramatyczną — to tylko funkcja zastępowania wymienionych części mowy. Ale nie można mówić o zaimku, nie zdając sobie dokładnie sprawy z tego, jaką mianowicie część mowy zastępuje, to znaczy: czy dany zaimek wskazuje na nazwę przedmiotu, czy na nazwę cechy, czy na nieokreśloną bliżej ilość przedmiotów, czy też wreszcie na właściwość czynności.

Tak więc określając wyrazy jako części mowy nie wystarczy użyć dla pewnych wyrazów terminu zaimek: trzeba wskazać, jaki to jest zaimek — rzeczownikowy, przymiotnikowy, liczebnikowy, czy też przysłówkowy. Jeżeli przyzwyczailiśmy uczniów do sumiennego rozpatrywania znaczenia wyrazów, nie będzie dla nich stanowiło żadnej trudności ustalenie tej właściwości znaczeniowej zaimków. Zorientują się łatwo z treści zdań i powiedzeń w przynależności funkcjonalnej zaimków nawet w tych wypadkach, kiedy niektóre z zaimków będą występować raz w roli zaimków rzeczownikowych, a innym razem w roli zaimków przymiotnikowych, jak np. zaimek *ten* w zdaniach: *Ten wszedł do klasy* i *Ten uczeń wszedł do klasy* (w pierwszym zdaniu mamy zaimek rzeczownikowy, gdyż zastępuje nazwę osoby, w drugim — zaimek przymiotnikowy, gdyż wskazuje na najogólniejsze określenie osoby *uczeń*).

Ważną jest rzeczą, aby uczniowie zdali sobie dokładnie sprawę z tego, jaka różnica zachodzi pomiędzy danym zaimkiem, a właściwą częścią mowy, którą on zastępuje. O ile więc np. rzeczownik nazywa przedmiot dokładnie — to zaimek rzeczownikowy wskazuje tylko na ten przedmiot ogólnikowo i staje się zrozumiały czasem dopiero z towarzyszeniem gestu, a czasem znaczenie zaimka wypływa z treści wyrazów i zdań, użytych poprzednio lub później. Dokładnie taki sam stosunek zachodzi pomiędzy przymiotnikiem a zaimkiem liczebnikowym, przysłówkiem a zaimkiem przysłówkowym. Zaimków liczebnikowych jest bardzo mało (np. wiele, kilka, kilkanaście); natomiast należy zwrócić uwagę, że według ustalonej terminologii zaimki przysłówkowe nazywają się inaczej przysłówkami zaimkowymi.

Na zakończenie tego rozdziału pragnę podkreślić, że omawiając podział znaczeniowy wyrazów, szedłem utartym szlakiem popularnych podręczników gramatyki. Starłem się tylko rzecz przedstawić w miarę możliwości pogładowo i uprzystępnąć. Obiektywnie jednak muszę zaznaczyć, że w nowszej nauce, szczególnie w logice, budzą się bardzo poważne zastrzeżenia w stosunku do gramatycznej klasyfikacji znaczeniowej wyrazów. Ale zapewne długie jeszcze lata upłyną, zanim te poglądy znajdą swoje odbicie w podręcznikach gramatyki. Wysunięcie przeze mnie na czoło kategorii znaczeniowych wyrazów niesamodzielnych nie uważam za sprawę zasadniczą; można ten porządek odwrócić.

W następnym rozdziale omówię zagadnienie słowotwórstwa.

D. GAYÓWNA

ROZWAŻANIA NA TEMAT OGRODÓW SZKOLNYCH

Był czas, że podręczniki do przyrody dla szkół średnich były skrótami podręczników uniwersyteckich, a podręcznik dla szkoły powszechnej skrótom podręcznika dla szkół średnich; dokładna analiza wykazałaby zapewne, że jeszcze obecnie widnieją ślady tych skrótów skrótów.

Zasada powyższa znajduje do dzisiejszego dnia pełne zastosowanie w dziedzinie „botanicznych ogródków” szkolnych — są one skrótom uniwersyteckich ogrodów botanicznych, które im za wzór posłużyły.

Nie potrzebuję udawadniać, że uniwersytet ma zgoła inne cele niż szkoła powszechna; pomimo to rzadko w praktyce bywa wysuwany wniosek, że ogród przy szkole powszechnej musi być zorganizowany na zupełnie innych zasadach niż uniwersyteckie ogrody botaniczne. Odstępstwem od tego skróconego uniwersyteckiego programu bywa stawianie wymagań, by ogród szkolny na wsi był terenem do zawodowego przeszkolenia przyszłych rolników.

Zadania ogrodu szkolnego są według mnie następujące. Ogród winien: 1) dostarczać sposobności do zorganizowanej pracy zbiorowej przy zbiorowej odpowiedzialności danego zespołu dzieci; 2) powinien być terenem lekcyj; 3) powinien dostarczyć materiału do powtarzających się obserwacji w zakresie zjawisk biologicznych; 4) powinien służyć do przeprowadzenia kilku elementarnych doświadczeń z zakresu fizjologii.

Rozpatrzmy, czy ogólnie rozpowszechniony sposób planowania i organizacja ogrodów odpowiada tym zadaniom.

W wielu ogrodach dzieci pracują na grządkach indywidualnych. Wszystkim dzieciom szkolnym grządek dać nie można; dlaczego daje się grządki jednemu oddziałowi, a inne mają ich być pozbawione? Dlaczego i tu wprowadzamy to klasyfikowanie indywidualne: grządka Janka jest ładniejsza niż Michasia? Czyż nie jest bardziej wskazana zorganizowana praca zbiorowa, która wykaże co może zdziałać wspólny wysiłek? Wprawdzie dzieci bywają „używane” do wykonywania zbiorowo pewnych prac, w większości wypadków jednak prace te są wyznaczane w związku z tem, co trzeba zrobić w ogrodzie, a nie w zależności od kursu z przyrody. Tymczasem zajęcia w ogrodzie winny być traktowane w ten sam sposób, w jaki traktuje się zajęcia w pracowni; powinny być praktycznym zastosowaniem wiadomości o roślinach, które dzieci nabyły w pracy szkolnej; to też każdy oddział winien mieć zajęcia, wynikające z tematów lekcji przyrody, np.: jeżeli na wiosnę dzieci badają budowę nasion i ich kiełkowanie, to naturalnym zajęciem dla tej grupy dzieci będzie przygotowanie zagonów do siewu i siew, a na jesieni następnego roku zbieranie nasion i przygotowywanie ich do przechowania; jeżeli w innym oddziale mowa jest o wpływie światła na rozwój roślin — to odpowiednią pracą dla tego oddziału będzie: przerywanie warzyw, obcinanie gałązek drzew i krzewów (prześwietlanie), pielienie i t. p.

Niezależnie od własnoręcznej pracy dzieci, związanej ściśle z zajęciami szkolnymi, ogród powinien być terenem lekcyj, o ile na to pozwalają warunki atmosferyczne, gdyż nigdy w klasie nie możemy za-

stosować tak rzetelnej pogładowości, jak na wycieczce lub w ogrodzie; w dodatku, o ile mamy rośliny w ogrodzie tuż przy szkole, możemy śledzić pewne zjawiska przez dłuższy przeciąg czasu. Wymienione zadania: 1) praca zbiorowa dzieci oraz 2) organizacja lekcji w ogrodzie wysuwają odrazu na pierwszy plan konieczność takiego urządzenia ogrodu, by te zadania mogły być realizowane bez trudu i niewygód. A więc wszędzie odpowiednie wolne przestrzenie, wszędzie łatwy dostęp. Jest to warunek niezbędny dla pomyślnej pracy i dlatego należy go uwzględnić, choćbyśmy byli zmuszeni wyrzec się pewnej ilości gatunków roślin, których zazwyczaj pragnęlibyśmy mieć jaknajwięcej.

Istotnie pod względem ilościowym mamy w stosunku do ogrodu szkolnego niezwykle wygórowane wymagania. Przedewszystkiem musi być dział systematyczny — bo tak każe tradycja; i obowiązkowo dział roślin lekarskich, bo sprowadzamy je z zagranicy; i dział roślin przemysłowych, bo tego wymagają względy praktyczne; i wzorowa hodowla roślin uprawnych, bo olbrzymia większość ludności Polski — to rolnicy; i mały dział pomologiczny, bo ta gałąź hodowli jest u nas zaniedbana; i morwy, bo musimy mieć własny jedwab.

Żaden z tych argumentów nie wynika z potrzeb szkoły ogólnokształcącej; leżą one wyraźnie poza obrębem jej celów i zapewne dlatego w większości wypadków ogród jest czemś doczepionem do szkoły; nie stanowi jej integralnej części; nie jest terenem pracy organicznie związanej z zajęciami z zakresu przyrody.

Wielkie ilościowe wymagania, jakie stawiamy ogrodowi szkolnemu prowadzą do jak najekonomiczniejszego planowania. Pokrywa się więc ogród szeregiem „grobków” — poletek prostokątnych, między którymi pozostawia się jaknajmniej przestrzeni. Oczywiście w tych warunkach trudno jest zorganizować zbiorową pracę dzieci, a jeszcze trudniej odbywać lekcje w ogrodzie.

Sądzę, że te nasze wielkie wymagania pod względem ilości działów i ilości gatunków roślin nie są podyktowane potrzebami szkoły. Zakładanie działu systematycznego może być usprawiedliwione wyłącznie tradycją. Obecny program nauczania przyrody nie jest oparty na systematyce; w przyszłym programie systematyka nie znajdzie zapewne nawet tego uwzględnienia, co obecnie. A więc niema mowy o ścisłym związaniu działu systematycznego z pracą szkolną. Nadmiar złęgo spisy roślin polecanych do ogrodów szkolnych, które miałam okazję przeglądać, podają często takie gatunki, których pełny rozwój przypada na okres letni, czyli wtedy, gdy dzieci niema w szkole. Stąd wniosek, że systematyczny dział nie może być wyzyskany odpowiednio do ilości miejsca, które się dla niego zazwyczaj rezerwuje i do pracy, której wymaga jego utrzymanie. W systematycznym dziale razi również uprawa szeregu roślin pospolitych w najbliższym otoczeniu szkoły (mówię tu o warunkach wiejskich), poprostu hodowla chwastów, które często, jak na złość, lepiej rosną pod płotem ogrodu szkolnego, niż starannie uprawiane na poletku.

Innym działem, stale zalecanym dla ogrodów szkolnych jest dział roślin lekarskich; motywem skłaniającym do gorącej propagandy w tym względzie jest fakt, że mając wielkie bogactwa ziół w naszym kraju, sprowadzamy je częstokroć z zagranicy dla celów aptekarskich, stąd dążenie do szerzenia znajomości ziół lekarskich wśród ludności wiejskiej.

Rozpatrzmy bliżej tę sprawę. Do zbierania ziół lekarskich dla ce-

łów handlowych nie wystarcza rozróżnianie tych ziół; należy wiedzieć, które części danej rośliny trzeba zbierać, w jakim stanie rozwoju tej rośliny, a nawet w jakiej porze dnia; musi być znany sposób suszenia, który bywa różny dla różnych roślin; trzeba umiejętnie zasuszone zioła opakowywać i przechowywać. Jest to więc jak widzimy, pewna gałąź botaniki stosowanej, której racjonalne przyswojenie wymaga sporej ilości czasu, a nadewszystko praktyki. Niewiadomo dlaczego mielibyśmy właśnie tę umiejętność włączać do programu szkoły ogólno-kształcącej, a pomijać tyle innych, jak np. hodowlę drobiu, mleczarstwo i t. p., co do których ustalił się już pogląd, iż wchodzi tylko w zakres szkół specjalnych. Zachęcanie dzieci do zbierania ziół lekarskich bez należytego przeszkolenia w tym kierunku może doprowadzić tylko do tępienia pewnych gatunków roślin, a nieumiejętnie dokonane zbiory nie będą się nadawały do celów handlowych *).

Hodowla roślin użytkowych czy to przemysłowych, czy rolnych, o ile jest traktowana z punktu widzenia praktycznych korzyści, wynikających z zaznajomienia uczniów z ich uprawą w nadziei, że z tej umiejętności skorzystają w przyszłej gospodarce na roli, nie osiąga celu z tej samej przyczyny, dla której wydaje mi się niewłaściwą hodowla roślin lekarskich. Szkoła ogólnokształcąca nie może kształcić zawodowo, a jeżeli robi wysiłki w tym kierunku, to wyrzeka się korzyści tych, które leżą w zakresie jej celów, a osiąga minimalny zysk w zakresie wykształcenia zawodowego. Sprawa ta przedstawia się jeszcze gorzej, gdy się weźmie pod uwagę fakt, że w większości wypadków nauczyciel nie jest przygotowany do umiejętnej pracy w tym kierunku. Jedyne wymaganie, jakie winno się stawiać szkole wiejskiej w zakresie fachowego przygotowania jest to, żeby dała ona taką znajomość zjawisk biologicznych, któraby pozwoliła jej wychowankowi racjonalnie wykorzystać wskazówki fachowe, dostarczane mu przez kursy rolnicze, instruktorów rolnych lub wreszcie przez odpowiednią literaturę.

Podział ogrodu na kwatery: systematyki, roślin lekarskich, roślin przemysłowych i t. p. powoduje często powtarzanie się jednych i tych samych gatunków na kilku poletkach, przyczem na każdym poletku jest po kilka egzemplarzy. Tymczasem dla lekcji w ogrodzie pożądane są większe poletka z dużą ilością egzemplarzy, co nie przeszkadza przecież byśmy w różnych okolicznościach do tego samego poletka powracali. W podziale tym widzimy znowu bezkrytyczne wzorowanie się na publicznych ogrodach botanicznych, gdzie jest on racjonalny, gdyż każdy, kto wchodzi do ogrodu, powinien móc się w nim jaknajszybciej zorientować i znaleźć poszukiwane objekty.

W ostatnich czasach pod wpływem pewnej zmiany w tendencjach programowych, obok wymienionych wyżej działów, wprowadzony został również i dział biologiczny. Powtarzają się w nim częstokroć te rośliny, które spotykaliśmy już na poletkach innych działów, ale hodowane pod kątem widzenia ich właściwości biologicznych, tak, jakgdyby szafwia np. rosnąca na poletku systematyki nie miała swoich przedziwnych przystosowań do owadopylności. W spisach roślin polecanych do tego działu spotykamy znowu takie, których wykorzystanie jest niemożliwe ze wzglę-

*) Patrz artykuł prof. W. Szafera „Ochrona przyrody”, Rocznik 10. „Niszczenie przyrody pod hasłem użytkowania roślin leczniczych”.

du na porę ich rozwoju, oraz takie, których osobliwe cechy biologiczne nie nadają się do badania na poziomie szkoły powszechnej; ten ostatni zarzut dotyczy szczególnie biologii kwiatu. W większości wypadków zastosowanie biologicznego ugrupowania, nie wprowadziło zasadniczej zmiany w charakterze ogrodu. Dział biologiczny został prosto dołączony do poprzednio istniejących i powiększył jeszcze bardziej natłoczenie, uniemożliwiająca pracę dzieci.

Skoro już wysunęłam tyle zarzutów przeciwko obecnej organizacji ogrodów, wymienię jeszcze jeden, może drobny, ale niezmiernie charakterystyczny: w spisach bywają często umieszczane rośliny egzotyczne; nie mówię tu o roślinach ozdobnych, dobrze u nas zaaklimatyzowanych, które nadając ogrodowi wygląd estetyczny, służą jako środek propagandowy w kierunku ozdabiania domostw, a równocześnie w bardzo wielu wypadkach mogą być użytkowywane jako doskonały materiał do zajęć szkolnych. Mówiąc o roślinach egzotycznych, miałam na myśli niepozorne często rośliny, demonstrujące w sposób dobitny jakiś jeden drobny szczegół: osobliwy kształt liścia, szczególne przystosowanie do zapylenia, lub t. p. Są to poważnie szczegóły niezmiernie ciekawe dla specjalistów, ale w szkole powszechnej nie mamy na nie czasu; przecież więcej zależy na tem, by dziecko poznało zjawiska biologiczne na przykładach otaczającego je świata roślin, niż aby zaznajamiało się z gatunkami chińskimi czy amerykańskimi.

Krytyczny przegląd obecnie praktykowanych sposobów organizacji ogrodów szkolnych pozwala nam wysnuć pewne pozytywne wskazania.

I. Wysunięcie na czoło zadań, jakie ogród ma spełniać, zbiorowej pracy dzieci i odbywania lekcji w ogrodzie wymaga, by przy planowaniu ogrodu okoliczność ta była przedewszystkiem wzięta pod uwagę. Należy uwzględniać między poletkami czy klombami takie przestrzenie, na których mogłaby się pomieścić odpowiednio ustawiona gromada dzieci. Musimy tak planować ogród nawet wtedy, gdy nas to zmusi do poważnego zredukowania naszych zamierzeń ilościowych. Lepiej mieć parę grządek, przy których będziemy mogli racjonalnie zorganizować pracę ręczną i lekcje, niż licznie grządki, których nie będzie można właściwie użytkować.

Musimy tak samo zastanawiać się nad kształtem i rozmiarami grządek, klombów i drózek w ogrodzie, jak zastanawiamy się nad rozmiarami stołów pracownianych i ich odpowiednim rozmieszczeniem.

II. Należy wyrzec się działów, które mają tylko luźny związek z programem nauczania przyrody, lub też wcale go nie mają, a dobór roślin dostosować ściśle do tych zagadnień, które będą z dziećmi opracowywane. Jeżeli będziemy kierowali się tą zasadą przy sporządzaniu spisu roślin, okaże się, że ilość ich nie będzie wielka; szczególnie jeżeli nie uwzględnimy roślin dziko rosnących w najbliższem sąsiedztwie szkoły. Przy wyborze roślin dzikich do hodowania należałoby przedewszystkiem uwzględniać te, które nadają się do powtarzanych obserwacji i których rozwój pragnęlibyśmy prześledzić z dziećmi. Wyrzekając się dużej ilości gatunków, będziemy za to mogli uwzględnić większą ilość egzemplarzy jednego gatunku, co jest pożądane ze względu na organizację lekcji.

III. Praca ręczna dzieci winna pozostawać w ścisłym związku z tematami opracowywanymi na lekcjach przyrody; ten postulat oświetliłam już obszerniej na początku niniejszego artykułu.

IV. Wygląd estetyczny ogrodu, który niestety, najczęściej wiele pozostawia do życzenia, osiągnie się być może przez nadanie mu zdecydowanego charakteru; rośliny, które ze względu na swój wygląd nie nadają się na różnokształtne klomby, należałoby hodować na grządkach w jednej części ogrodu i tej części nadać wyraźny charakter warzywnika (mam na myśli przede wszystkim rośliny uprawne); drugiej zaś części ogrodu nadać przy planowaniu charakter ogrodu ozdobnego. Wydaje mi się, że nie wszystkie rośliny muszą być hodowane na grządkach lub klombach i że mogą niekiedy tworzyć bardziej naturalne skupienia, np. należałoby wprowadzić o ile możliwości obfite skupienia krzewów, by znieść ptaki do gnieźdzenia się; ale takie skupienia krzewów tworzą naturalne warunki dla rozwoju roślin pnących i pewnych gatunków roślin kwitnących na wiosnę; roślin tych nie trzeba więc hodować na grządkach.

V. Należy wybierać przede wszystkim takie rośliny, które dostarczają możliwości przeprowadzenia różnorodnych obserwacji, unikać zaś takich, które wykazują tylko jedną jakąś cechę godną uwagi. Nie należy powtarzać tego samego gatunku w różnych częściach ogrodu, a raczej nagromadzić więcej okazów na jednej działce.

VI. Nie można ustalać uniwersalnego projektu nie tylko rozplanowania ogrodu, co jest zrozumiałe z powodu różnic w wielkości i jakości terenu, ale nawet projektu, dotyczącego gatunków roślin, nadających się do hodowli. Ogród szkolny, podobnie jak program, musi być dostosowywany do miejscowych warunków. Pisząc niniejszy artykuł, miałam na myśli przede wszystkim ogrody wiejskie, w małych miastach i na peryferiach dużych miast. Dla ogrodu przy szkole w śródmieściu dużego miasta musimy ustalić odrębne wymagania; np.: nie uważałabym za konieczne hodowanie w ogrodzie wiejskim wszystkich roślin zbożowych, uprawianych w okolicy, wybrałabym przede wszystkim ten gatunek, którego w danej okolicy nie uprawiają (np. w niektórych okolicach pszenica), a inny gatunek właściwy danej okolicy posłużyłby do hodowli na poletkach doświadczalnych ze sztucznymi nawozami, bez nawożenia itp. W ogrodzie miejskim natomiast winny być reprezentowane wszystkie nasze zboża; podobne uwagi dotyczą i innych roślin użytkowych. W ogrodzie wiejskim kładłabym nacisk na staranny dobór drzew ze szczególnym uwzględnieniem tych gatunków, które są charakterystyczne dla pewnych okolic naszego kraju, a nie są reprezentowane w najbliższym sąsiedztwie danego ogrodu (np. buk, jodła, i t. p.); tymczasem w mieście dobór drzew nie odgrywa takiej roli, bo zawsze piękniejsze okazy znajdziemy w parkach miejskich; pospolite chwasty, które skazaliśmy na banicję z ogrodu wiejskiego, w ogrodzie śródmieścia mogą oddać duże usługi. Widzimy więc, że przy wyborze roślin nie można się kierować żadnym schematem, lecz potrzebami, które narzucają warunki miejscowe.

Spisy roślin dla ogrodów szkolnych powinny mieć charakter rozmowanego katalogu; obok nazwy rośliny powinien być podany cel dla którego tę roślinę hodujemy, to znaczy jakiego rodzaju obserwacje mogą być na niej dokonane, oraz dla jakich warunków szkolnych ona się nadaje.

Oprócz tych różnic, wynikających z warunków miejscowych, przewidywałabym pewne odchylenia, uzależnione od specjalnych założeń nauczyciela, bo i nauczyciel nie powinien być pozbawiony możliwości pracy w ogrodzie dla własnej przyjemności (oczywiście z wy-

łączeniem korzyści materialnych. Jeżeli np. nauczyciel interesuje się szczególnie pomologią, nie widzę przeszkód, by założył małą szkółkę drzew owocowych, o ile tylko teren pozwala na to bez krzywdy dla zasadniczych potrzeb szkoły. Jedyny warunek, jaki stawiałabym dla takich poczynań, jest to, by robota była wykonana umiejętnie; praca w ogrodzie szkolnym nie może służyć jako temat żartów ze strony wytrawnych gospodarzy - sąsiadów.

Niniejsze rozważania podyktowane są praktyką nauczycielską, a nie ogrodniczą i wynikają z chęci dopomożenia tym nauczycielom, którzy, prowadząc ogród z wielkim nakładem wysiłku i dobrych chęci, stale czują jego niedostosowanie do potrzeb szkoły.

ST. WALICKI

ZNACZENIE I ZADANIA KRONIKI SZKOLNEJ

Życie w wielu szkołach choruje na anemię, powszedniość, monotonię. Jest to objaw nienaturalny ze względu na psychologię młodych istot, tak przecież ruchliwych, zarówno pod względem fizycznym, jak i umysłowym. Świeżość podnieć, których mnóstwo dostarcza otoczenie, ciekawość, domagająca się zaspokojenia, nadają aktywny i wcale nie bezmyślny stosunek do życia i świata.

Czy jednak szkoła liczy się w stopniu dostatecznym z ruchliwą psychiką dziecięcą, czy zaspakaja duchowe potrzeby dziatwy? Odpowiedź na to pytanie nie wypadnie najlepiej, w atmosferze przeciętnej dzisiejszej szkoły zbyt dużo jeszcze znajduje się pierwiastków, sprzyjających ospałości i szarej popolitości.

Nudę wypędza ze szkoły zainteresowanie, które jest kluczem powodzenia w pracy z dziećmi. Zainteresować dzieci mogą na dłuższy czas tylko rzeczy bliskie, dostępne i niby znane, ale zawierające jeszcze dużo ciekawych nowin, tajemnic, czasem zagadek. W nauczaniu przyrody zawsze bardzo ciekawe będzie nawet najpospolitsze otoczenie, gdy badania odpowiednio przeprowadzimy. Okazów zawsze jest poddostatkiem.

Pogadanka historyczna o przeszłości naszej wsi, miasta, czy okolicy będzie stokroć ciekawsza od pogadanki, dotyczącej nawet największych bohaterów narodu. Jest to całkiem zrozumiałe. Miejscowość rodzinna jest najdroższą częścią ojczyzny, najbardziej ukochaną i bliską; a jednak przeważnie nieznaną, często tajemniczą, więc pełną uroku i powabu są jej dzieje. Stąd każda nowa wiadomość o niej jest sensacją nie tylko dla dzieci, ale i dla starszych.

Niestety! takie ciekawe lekcje nie mogą istnieć w tysiącach szkół—brak bowiem materiałów, dokumentów lub choćby opisów zdarzeń z życia danej miejscowości.

Jeśli obecnie nie jesteśmy w stanie dostarczać uczniom wiadomości, dotyczących przeszłości naszego miasta, wsi, osady, obowiązkiem naszym jest umożliwić przyszłym pokoleniom poznanie nas, naszego życia i naszej ziemi za naszych czasów. Dajmy się poznać potomnym przez opisanie faktów, zachodzących w obecnych stosunkach życiowych, przez staranne przechowywanie dokumentów, pamiątek i zabytków

historycznych, przez ich rejestrowanie i opisywanie. Zawierać to wszystko powinna kronika każdej miejscowości. Chcę jednak pomówić specjalnie o kronikach szkolnych.

W każdej szkole powinny być prowadzone dwie kroniki szkolne: jedna przez dzieci, druga przez kierownika szkoły przy wydajnej współpracy grona nauczycielskiego — obie zaś powinny dać wierny i całkowity obraz życia wewnętrznego szkoły z uwzględnieniem wszystkich jej czynników, t. j. i dzieci i nauczycieli, a także zwierzchności szkoły, z opisem ich współżycia, pracy oraz współdziałania.

Dzieło w tym duchu prowadzone nie będzie jeszcze pełne. Wydarzenie, opisane w kronice szkolnej, nie może być dokładnie i żywo zrozumiane przez czytelnika, gdy ów opis lub opowiadanie pozbawione będzie tła lokalnego. Nie mogąc poznać gleby, na jakiej owo życie szkolne rozwijało się, nie pojmiemy, dlaczego wydało ono takie, a nie inne owoce. Gleba szkolna zaś, to nietylko nauczyciel - wychowawca, ale i ci najpierwsi wychowawcy — rodzice, otoczenie. Aby więc kroniki szkolne miały pełną wartość, należy tak je prowadzić, by przedstawiały nietylko życie szkoły, ale i czynniki, które na to życie wpływały lub często decydowały o jego kierunku i jakości. Świadomie zatem trzeba w obu kronikach opisać warunki geograficzno-przyrodnicze miejscowości szkolnej i okolicy oraz zobrazować stan jej kultury.

Niech więc uczniowie kreślą dla kroniki dialogi, obrazki i osobliwe lub typowe sceny z życia otoczenia, niech utrwalą na piśmie bajki, legendy, podania, baśnie, przysłowia, zagadki i pieśni ludowe, które częstokroć są pierwszym pokarmem duchowym dzieci; niech opisują zabobony, przesady, gusła, zwyczaje i obyczaje mieszkańców danego rejonu szkolnego. Należy również zarejestrować i opisać miejscowe zabytki i wszelkie rzeczy godne pamięci, aby w przyszłości można było dowiedzieć się, o ile i jakie zaszły w nich zmiany, sprawdzić, czy nie zaginęły.

Nauczyciel może pomóc wydobyć czy wskazać te momenty lub szczegóły, które miałyby wartość w opisie całokształtu życia i warunków rozwoju miejscowego społeczeństwa.

Na tle życia okołoszkolnego opisują dzieci życie szkolne, lub odwrotnie, jak komu lepiej. Cóż dzieci mają pisać? Wszystko, co chcą, byleby starannie, o ile możliwości w poprawnej formie, ciekawie.

Oto kilka faktów, godnych wzmianki kronikarskiej: pierwszy dzień w szkole po wakacjach; wrażenia z wakacji; opisy odbytych wycieczek; liczebność klas (zestawienia statystyczne); życie w samorządzie; ostatnie liście; dzień oszczędności; złożenie wieńca na mogile nieznanego żołnierza; dumania o żołnierzu nieznanym; dzień 11. listopada; jak uczciliśmy rocznicę powstania; pierwszy śnieg; pierwszy mróz; św. Mikołaj, zwyczaje świąteczne, choinka, kołędnicy, jaką mieliśmy zimą, jesień, lato, wiosnę; dzień spółdzielczości; sprawozdanie ze sklepiku uczniowskiego; sprawozdanie roczne z całokształtu samorządu uczniowskiego; zakończenie roku szkolnego i wiele, wiele innych, nieprzewidzianych zgóry zdarzeń szkolnych.

Można również pomieszczać nawet krótkie charakterystyki, życiorysy, sylwetki, karykatury lub fotografie wychowanków, którzy np. zwyciężą w poważniejszych zawodach, konkursach; zmarłego kolegę można uczcić nekrologiem w kronice. Wiele wypracowań szkolnych lub swoi-

stych prac samodzielnych uczniów może znaleźć miejsce w kartkach wspólnego dzieła całej szkoły.

W kronice, prowadzonej przez dzieci, materiał ten powinien być szeroko opracowany w ujęciu niekiedy kilku autorów. Do wszelkich opisów lub opowiadań, w szczególności do opisów uroczystości szkolnych lub ciekawych pozaszkolnych należy dołączać ilustracje ręczne, a nawet fotografie i t. p.

Zapiski takie powinni sporządzać wszyscy uczniowie, przyczem odbywać się winna krytyczna ocena prac, które mają być umieszczone w kronice. Ocenę wydaje komitet redakcyjny przy współudziale zainteresowanych obywateli społeczności szkolnej, przy doradczym głosie wychowawców.

Dla zachęty i poznania wartości przedsięwzięcia dobrze jest dać dzieciom do przejrzenia stare kroniki, o ile znajdują się na miejscu lub jeśli ich brak, postarać się o wypożyczenie z innej szkoły lub instytucji. Należy wyjaśnić dzieciom główny cel kroniki, jakim jest przekazanie wiadomości o sobie, przyczem należy zachęcić do wiernego i szczegółowego odzwierciedlania życia dla użytku przyszłości.

Zamiast lub obok kroniki całej szkoły mogą niektóre tylko klasy pisać swoją kronikę klasową. Z kronik klasowych niektóre urywki lub wyjątki należy wpisywać do kroniki ogólnoszkolnej.

Uzupełnienie i bardziej obiektywne przedstawienie życia szkoły i jej otoczenia powinna dać kronika szkolna, redagowana przez kierownika zakładu lub nauczycieli. Powinna się tu znaleźć charakterystyka ludności pod względem etnicznym, pod względem kultury materialnej i duchowej. Jeśli gdzieś jakie zjawisko wybitnie i stale lub często wpływa na zainteresowanie dzieci lub ich rodziców, należy z tego uczynić **zapiskę do kroniki**. Emigracja sezonowa ludności wiejskiej ma wielkie znaczenie nie tylko gospodarcze ale i wychowawcze, niestety, zazwyczaj ujemne. Wpływ ten należy zaznaczyć w kronice. Przesady ludowe należy tępić, a sprawozdanie ze skuteczności walki o światło i postęp podać do kronik. Należy tutaj również oświetlić subiektywne niekiedy, powierchowne lub niezrozumiałe opisy życia lub środowiska, umieszczane przez dzieci w ich kronice.

Kronikarskie zapiski nauczyciela powinny dotyczyć nadto historii szkoły, a więc: jej powstania, fundatorów, protektorów, nauczycieli, jej rozwoju, chwil upadku i odrodzenia, majątku (pomocy szkolnych, bibliotek), wzmianek o wybitnych uczniach i nauczycielach, którzy opuścili szkołę. Ciekawe będą w przyszłości wszelkie statystyki danej szkoły, znajdujące się w kronice, która może stać się przez umiejętne prowadzenie żywą księgą dzięki swej treści.

Przy opracowaniu monografii szkoły lub szkolnictwa danej ziemi czy jednostki administracyjnej, nieocześnie źródłem bezpośrednich informacji, mogą być umiejętnie prowadzone kroniki szkolne. Wzmagający się ruch naukowego badania regionów naszej ziemi miałby również ułatwioną pracę i mnóstwo materiału do wyboru z kronik szkolnych, gdyby te istniały przy każdej szkole. Nauczyciel historii w obfitej mierze mógłby korzystać z kronik i opracowań swego regionu, nadto jako punkt wyjścia i oparcia przy nauczaniu historii służyłoby mu kroniki miejscowe. Nauczanie historii doznałoby ożywienia, bo materiał podawany byłby bliższy sercu, więc droższy i zrozumialszy, niejednokrotnie barwniejszy,

a niewątpliwie ciekawszy. Wobec takich walorów, wszystkie szkoły powinny mieć własne kroniki.

Poniżej podajemy kilka fragmentów z naszej Kroniki Szkolnej.

WSTĘP DO KRONIKI.

Zaczynamy pisać tę Kronikę szkolną dla zaspokojenia Twojej ciekawości, Czytelniku.

Piszemy ją nie dla siebie, ale dla tych, którzy przyjdą po nas, dla tych, którzy będą ciekawi, jak dawniej pędziło się życie szkolne w naszej wsi, Gronowie.

Z kroniki tej chcemy stworzyć historję naszej szkoły i przedstawić jej życie. Będziemy w niej opisywać również życie nasze wsi i jej mieszkańców.

Chcemy Ci, kochany Czytelniku, zostawić po sobie pamiątkę. Szanuj ją jednak, bo kosztuje ona nas dużo trudu. Piszemy ją z miłości do Was, Czytelnicy, więc uszanujcie naszą pracę i prowadźcie ją dalej...

Prosimy Was o to z całego serca....

Kroniki takie wtedy będą mieć większą wartość, gdy obejmą dłuższy przeciąg czasu np. okres stuletni, lub nawet kilkowiekowy. Twórzmy więc taką kronikę, to znaczy prowadźmy nasze dzieło bez przerwy, póki tylko będzie istnieć szkoła w Gronowie.

Szanujmy przeszłość, chociaż ona wydaje nam się czasem dziwna, wcale nie taka, jak czasy, w których żyjemy, a jeszcze więcej dziwna i śmieszna będzie dla ludzi za 100, 200 lub 500 lat. Dla uciechy tych ludzi, dla przypomnienia im czasów odległych, dla przedstawienia im naszego życia, dla ułatwienia nauki historii tej miejscowości — tworzymy tę kronikę.

Stanisław Waltki.

Kierownik szkoły i założyciel kroniki.

O NASZEJ SZKOLE.

Nasza szkoła nazywa się: Dwuklasowa Publiczna Szkoła Powszechna w Gronowie. Jedna klasa znajduje się w Gronowie, a druga w Kamionce. W Gronowie uczy pan Walicki II i IV. oddział, a w Kamionce pani Natalja Rybakówna uczy dzieci z I. i III. oddziału. Wszystkich dzieci w naszej szkole było na początku września 127, ale 30 dzieci było nie przyjętych do I. oddziału, bo nie było dla nich miejsca. W I. oddziale jest 44 dzieci, w II. — 36, w III. — 27, w IV. — 21.

Klasa szkolna w Gronowie wynajęta jest u pana Woźniaka, w budynku murywanym. Do naszej klasy wchodzi się prosto z dworu, bo nie posiada sieni ani szatni. Ma dwoje drzwi, ale jedno z nich od wschodu nie są używane, trzy okna: jedno umieszczone od południa, przez które widać drogę prowadzącą do Złoczewa, drugie od zachodu, przez które widać ogród pana Woźniaka. Północne okno od podwórza jest do połowy zasłonięte papierem. Klasa nasza jest ciemna i niska, ale dawniej była jeszcze niższa, dopiero pan wystarał się o to, że obniżono podłogę do połowy, a potem całą. W zachodniej części dachu naszej klasy umieszczona jest chorągiewka, zrobiona z blachy i oprawiona na małym drążku. Dach klasy szkolnej pokryty jest w Gronowie słomą, a w Kamionce dachówką.

Wincenty Styra.

uczeń IV. oddziału.

WYCIECZKA DO SIERADZA.

24 maja 1930 roku wyruszyliśmy rano dwiema furmankami na wycieczkę do Sieradza. Wszystkich było nas 16 dzieci: 10 z IV oddziału, a 6 z III. Każdy na drogę zaopatrzył się w żywność na cały dzień. Jadąc do Sieradza chcieliśmy jak najprędzej ujrzeć to stare miasto, ale musieliśmy czekać na wozach jadących aż 3 godziny, gdy przez lornetkę pana Walickiego zobaczyliśmy wieżę kościoła, który jest bardzo stary, bo zbudował go król Kazimierz Wielki. Kościół ten ma dużo starych pamiątek. W jedną ścianę

wbudowane są odrzwia zamku sieradzkiego. Po zwiedzeniu kościoła udaliśmy się do klasztoru podominikańskiego, w którym obecnie zamieszkuje siostry Urszulanki. Te zakonnice są nauczycielkami i robotnicami. Wyrabiają śliczne wełniane towary na krosnach. Byliśmy także w ochronce. Potem oprowadzała nas jedna zakonnica po klasztorze i korytarzach takich długich i krętych, że możnaby w nich zginąć. Byliśmy na chórze, gdzie namalowana jest św. Cecylja, grająca na organach. W klasztorze jest dużo obrazów z życia królowej Jadwigi, która w Sieradzu była na sejmie obrona królową Polski. Koło klasztoru jest grób jakiegoś wojaka, ale jego nazwiska nie można przeczytać. Szkoda, że nie było napisane o tem w kronice. Teraz wiedzilibyśmy, za co rycerz leży na cmentarzu klasztornym. (Ze to był rycerz, poznaliśmy po różnych oznakach wojskowych). Z klasztoru udaliśmy się do kamienicy, w której mieszkał Kazimierz Jagiellończyk. W środku jest dziwna ta kamienica, bo jest niska i łukowato sklepiona. Mury są bardzo grube. Jest jeszcze dębowa zasuwa, która jest taka stara jak cały dom, bo ma 480 lat. W sieni jest wbity hak dla latarni. Pod ziemią są piwnice, ale woda w nich stała. Dziewczynki bały się wchodzić do tych piwnic, ale nasz pan i dwóch chłopców poszli. Od tej kamienicy aż do zamku miał prowadzić kanał podziemny, ale to jeszcze nie zbadane. Prosto z kamienicy królewskiej poszliśmy na miejsce, w którym stał za dawnych czasów ramek. Miejsce to jest okopane rowem czyli fosą. W środku stoi krzyż i rośnie trawa. Murów już wcale nie ma. Usiedliśmy na ławie, a pan opowiadał nam, że w tym miejscu, gdzie my teraz siedzimy, chodzili królowie polscy. Potem pokazał nam pan obrazki tego zamku i opowiedział jego dzieje. Byliśmy zmęczeni już bardzo, więc poszliśmy do furmańek odpocząć i zjeść obiad. Po odpoczynku poszliśmy na cmentarz. Na tym cmentarzu stoi stary kościół modrzewiowy, który stoi już przeszło pół tysiąca lat, a drzewo jeszcze jest zdrowe. Kościół ten zbudowany jest na pamiątkę bitwy pod Grunwaldem. Wewnątrz jest bardzo ubog', nieładny i niski. Z cmentarza poszliśmy zobaczyć most kolejowy i koleje. Powracaliśmy koło więzienia i szpitala. Zaprowadził nas pan także do fabryki maszyn rolniczych. Chcieliśmy zwiedzić drukarnię, ale nie było właściciela. Czas już było do domu, więc nie mogliśmy być w kinie. Powoziliśmy się na karuzeli, ale pan zapłacił za nas, bo mało kto miał pieniądze, które każdy wydał na kupno różnych pocztówek z widokami Sieradzkiemi.

Żał nam było odjeżdżać z Sieradza, tak dużo ładnych rzeczy widzieliśmy tam. Powrót mieliśmy wesoły, bo wszyscy śpiewaliśmy. Gdy byliśmy w Gronowie, był już wieczór majowy późny. O tej wycieczce nigdy nie zapomnimy.

Pelagja Domańska.
uczenica IV. oddziału.

NOWA STUDNIA.

Jak jest suche lato wtedy wysycha woda w studniach gronowskich, ale nie we wszystkich, bo są dwie, w których woda zawsze jest świeża i zimna, bo wypływa ze źródła. Jedna znajduje się na starej wsi na gruncie pana Mikołajczyka. Ta studnia ma drewniane ocembrowanie. Druga studnia jest koło sklepu, gdzie krzyżują się drogi z Gronowa do lasu na wschód, i z Kamionki do Grabówki. Ta studnia znajduje się koło samej drogi i blisko rowu. Studnia była drewniana, a deski zielone, bo rósł na nich mech. Jak był duży deszcz, to woda z drogi wlewała się do niej przez dziury w deskach, dlatego woda była brudna i niesmaczna. Koło studni było zawsze błoto. Nareszcie policja kazała zaważyć starą studnię, albo nową wybudować. Mieszkańcy Gronowa złożyli się po 3 złote, kupili 4 drewny i zrobili z nich studnię przykrywaną, aby wiatr nie zanosił kurzu albo liści do wody. Pod nakryciem jest wał z łańcuchem. Do łańcucha jest przymocowane wiadro. Gdy kręcimy kołba, wał się obraca, a wiadro idzie na dół, albo do góry. Studnia jest teraz ładniejsza, a woda czystsza i zdrowsza. Około studni jest wielki kociopek i dookoła kopca jest rów, który płynie przez drogę do stawu. Ten rów od stawu płynie do rzeki Oleśnicy, która płynie do Warty. Pan nam wyjaśnił, że to jest postęp.

Tego samego dnia, to jest 4 września 1929 r., był w naszej szkole pan inspektor z Sie-
radza.

Franciszek Szreński.
uczeń IV. oddziału.

180 OBRAZÓW.

Dnia 17 października 1930 roku pan wychowawca zapytał nas, czy chcemy mieć 180 obrazów kolorowych, tak dużych, jak te, które wiszą na ścianach. Wszyscy odpowiedzieli, że chcemy. Ale pan powiedział, że darmo nic niema i jak sami zarobimy na te obrazy, to będziemy je mieć. Ciekawiło nas, jak możemy zarobić, bo z przedstawienia zawsze było mało pieniędzy. Wtedy pan powiedział nam, że zarobimy pieniądze, gdy będziemy sami palić ogień w klasie przez całą zimę. Na każdego wypadnie z 5 razy. Drugi oddział zgodził się zamiatać klasę. Ale Józek Marczak to nie chciał się zgodzić, bo musiałby rano wstać, a czasem mógłby się spóźnić. Wtedy pan powiedział, że sam napali ogień za Józka, gdy na niego przyjdzie kolejka. Józek się tylko zawstydział. Za tydzień przyszło nam 18 obrazów Ilustracji Szkolnej. Były to śliczne obrazy, na których były namalowane dzieci japońskie i dzicy ludzie. Gdy Józek zobaczył obrazy, powiedział dyżurnemu, że chce palić ogień.

Marianna Kowalczykówna.
Uczennica IV. oddziału.

DWUNASTA ROCZNICA WOLNOŚCI POLSKI.

Dnia 11 listopada 1930 roku obchodziliśmy dwunastą rocznicę odzyskania niepodległości naszej ojczyzny. W tym dniu nie uczylimy się, ale w szkole wszyscy byli, razem 73 dzieci z drugiego, trzeciego i czwartego oddziału. Pierwszy oddział był w Kamionce u swojej pani, która miała tam przemowę. Było naznaczone zebranie się na 10 godzinę, ale wszyscy byli w szkole już o godzinie 9. Wtedy nasz wychowawca przyniósł portret Marszałka Józefa Piłsudskiego. Portret jest opawiony w ładne ramy dębowe.

Powiesiliśmy go na ścianie przy oknie, blisko portretu pana Prezydenta Ignacego Mościckiego. Mówił nam pan jakie jest dzisiaj święto i na jaką pamiątkę ustanowione, co się działo 12 lat temu. Mówił pan o tem jak młode chłopaki rozbrajady Niemców, jak jeden Niemiec w Burzeninie nie chciał się poddać, to musieli go zastrzelić. Potem była mowa o wojnie z Bolszewikami i Ukraińcami. Wtedy bronił Polski wódz Józef Piłsudski. Widzieliśmy obrazy z tej wojny. O każdym obrazku mówił pan co oznacza. Po odśpiewaniu Roty M. Konopnickiej i Jeszcze Polska nie zginęła, poszliśmy do domu.

W szkole byliśmy półtorej godziny.

Walicka Helena.
uczenica IV oddziału.

O TEM JAKTO SPADŁ PIERWSZY ŚNIEG.

W dzień po św. Marcynie, t. j. 12 listopada 1930 roku, w nocy spadł pierwszy śnieg. Spadł nie bardzo obfity, bo gdzie było trochę mokro nie leżał, tylko na dachach zabudowań. Po polu leżał tylko na górkach, a w dołeczkach, gdzie była trochę mokrzejsza ziemia, śniegu nie było. Zaczął padać w nocy może o godzinie 1, a padał może do godziny 2. Na rano pola i dachy pokryte były śniegiem, który pierwszy raz spadł. Ja myślałem już, że będzie padał i w dzień, ale na szczęście, że przed południem rozmiął i zginął. Tylko, gdzieś tam w cieniu za budynkami leżało go trochę. Po roztopieniu śniegu zrobiło się jeszcze większe błoto na drodze, tak, że trudno przejść, kiedy się idzie do szkoły. Wszyscy natomiast pragną, aby zamrzło, toby nie było tak dużego błota, jak teraz.

Styra Wincenty z Rokitowca.

CYGANSTWA CYGANÓW.

Niektórzy ludzie wierzą w rozmaite zabobony i strachy. Młodzi ludzie, to tylko niektórzy wierzą, ale starzy to prawie wszyscy. Z wiary w te głupstwa korzystają cygani, lud tulający się. Starzy ludzie wierzą w kołtuna. Cygani oszukują ludzi, mówiąc, że oni potrafią go zgubić, a przytem kradną co mogą. W tym miesiącu przyszli cygami do wioski Brzeźnicy. Wstąpili do pewnego gospodarza i mówili, że jest założony kołtun na gospodynię, ale oni mogą go zdjąć. Kazali dać sobie jajko, owinęli je w chusteczkę i rozkazali je stłuc tej gospodyni. To jajko miało wyleczyć kobietę od kołtuna. Po stłuczeniu jajka, powiadają ludzie, że uwił się z niego kołtun włosów, ale to pewno oszukaństwo cyganów. Potem kazali przynieść pierza, bo pierze też miało być potrzebne do odegnania kołtuna. Gdy gospodyni przyniosła garść pierza, to cygami mówili, że jest zamato i kazali przynieść pierze z całym workiem, a do worka włożyć jeszcze chustkę i prześcieradło. Cyganów zauważyły dzieci, idące ze szkoły. Wtedy zbiegli się gospodarze i cyganów wypędzili, ale gospodyni i tak dała im kurę. Przy odejściu cygami kazali wynieść pierze na górę na trzy dni. Ludzie także wierzą w strachy, bo gdy czasem kto przelęknie się czego, mówi, że go coś wystraszyło i że widział stracha. To wszystko jest nieprawda, bo ludzie sami się straszą. Ludzie na świeczniki mówią, że to geometry po śmierci naprawiają granicę, które za żywota niesprawiedliwie pomierzili. Ale te świeczniki to się robią z kości zmarłego człowieka, ptaka, albo zwierzęcia. Samo się to zapala i porusza się zapomocą wiatru. Ludzie wierzą także we wróżbiarstwo. Gdy cyganka wróży, albo jaki wróż i gdy czasem się co sprawdzi, to ludzie wtedy mówią, że cyganka mówi prawdę, bo ona zna karty. Najczęściej wróżą cyganki. Nasza religja zabrania wszelkich zabobonów. Ludzie mówią, że o dwunastej godzinie w nocy straszy w kolonji Rokitowiec koło kapliczki, umieszczonej na małej polnej gruszy, po lewej stronie drogi, prowadzącej do Złoczewa. Nie jestem przekonany, bo o tej godzinie tam nie chodziłem. Dzisiaj na lekcjach o tych kołtunach, strachach i wróżbach opowiadał nam pan wychowawca.

Styra Wincenty z Rokitowa.

F. SADOWSKI

KWESTJA SEKSUALNA W WYCHOWANIU SZKOLNEM

Wiek przedszkolny.

Dziewczynki są zupełnie inne. Pięcioletnie i młodsze dzieci probują naśladować dorosłych pod kierunkiem siedmioletniego praktyka. Przerażająca nazwa aktu płciowego. Zabawa w małżeństwo, doświadczenia i pokazy dla nieuświadomionych. Zadziwiające własności soku mniszka lekarskiego. Starsi chłopcy rozmawiają o podpatrywaniu dziewcząt w kąpielu.

Szkoła powszechna.

Dwunastoletnia kurtyzana składa ofertę dziesięcioletniemu koledze za podpowiadanie lekcji. Niesamowite praktyki chłopców. Rewelacyjne rozmowy w polu i przy kąpielu. Tajemnicze popełdy wyładowują się w napisach na ścianach miejsc ustronnych. Sympatje do tej lub innej koleżanki. Inne sprawy są jednak o wiele ważniejsze.

Szkoła średnia.

Onanizm masowy pod różnemi postaciami. Niezwykły stosunek niektórych pań stancyjnych do starszych uczniów. Uczniowska miłość.

Dziwna książka. Księgarz tajemnie pokazuje pewne widokówki. Co to jest prostytutka? Tyłu uczniów wieczorami chodzi do ogrodu miejskiego, bywają tam i uczenice. Podobno ten uczeń z tą czterdziestoletnią panią... Uświadomienie. Weltschmerz, bajronizm, skrajne teorie społeczne. Czy jest Bóg?

Oto autentyczny i niekompletny materiał obserwacyjny i doświadczalny osiemnastolatka, który pół życia spędził na wsi, pół zaś w małym, klerykalnym miasteczku. Tak było na poczciwej prowincji przed wojną. Obecnie, prawdopodobnie, jest co najmniej tak samo. W większych miastach jest też napewno większa obfitość i różnorodność tego rodzaju przeżyć.

Rozważając wszystkie znane mi okoliczności, stwierdzam, że przytoczony przykład należy do przeciętnych. Dostrzegamy w nim składniki normalne i anormalne rozwojowej funkcji organizmu. Wśród anormalnych wyróżnić możemy przypadkowe i chroniczne, indywidualne i nagminne, niezwiązane i związane z życiem szkolnym. Fakt istnienia u młodzieży seksualnych objawów nienormalnych, chronicznych, nagminnych i związanych z pobytem w szkole decyduje o tem, że kwestja seksualna jest poważnym problemem wychowania szkolnego. Na prawidłowym przebiegu tego rozwoju zależy nie tylko jednostce, lecz i społeczeństwu. Muszą więc istnieć i nieposłednie miejsce zajmować w pedagogice zabiegi związane z płciowością.

Kwestję seksualną w szkole niemal się ignoruje. Są pewne dostosowania programów do okresu dojrzewania i na tem koniec, trudno bowiem wysiłki w zakresie ogólnej higieny i wychowania fizycznego, włącznie ze sportem, zaliczyć do bezpośredniej akcji w omawianym kierunku. Pośredniego, bardzo poważnego ich znaczenia nikt negować nie będzie. Realny masowy skutek mogą one mieć dopiero w przyszłości, muszą też być wspomagane przez zwalczanie czynników, zakłócających ich działanie.

Piśmiennictwo pedagogiczne również słabo się tą sprawą zajmuje. Są książki dla rodziców, wskazówki dla spowiedników i katechetów, jest Freud (w bibliotece niema, koledzy nie mają, nauczyciel kupić niema za co), tu i owdzie w czasopismach znaleźć można materiały, lecz jest ich niewiele, obszerniejszego całokształtu zagadnienia z uwzględnieniem naszych warunków bodaj wogóle nie opracowano. Czemu?

Winna temu nie tylko pruderyja, która o wielu rzeczach ważnych mówić nie pozwala i chce otoczyć rzeczywistość obłonkami. Milczy się o tej kwestji, bo jest ona subtelna i podniesienie jej obowiązuje. Gdyby wszczęły ją władze szkolne, to w okólniku nie da się jej zamknąć; trzeba by gruntownie przemyśleć postępowanie, konsekwentnie je przeprowadzić, napewno wyłożyć pieniądze. Gdyby zajęły się nią szkoły u siebie, to będą odosobnione, chwiejne w postępowaniu, aby nie unazić duchowieństwa, rodziców, nie popełnić błędu. Zająć się nią powinien zbiorowo świat naukowy i pedagogiczny, przedyskutować początkowo w prasie fachowej, która dotrze do wszystkich szkół. Wówczas wyjaśni się ją, oznaczy zakres i warunki rozwiązalności i może znajdzie wytyczne postępowania praktycznego.

Czy sprawa jest aktualna? Nie budzi zaufania oportunistyczny pogląd, że rozwiązanie przyniesie samo życie, które w pewnym momencie wyraźnie w całości lub częściowo problem wysunie, a wtedy podej-

ście do niego będzie łatwiejsze. W ten sposób już życiu pozostawiono sprawę koedukacji, która w różnych dzielnicach, a nawet w tych samych przez różne osoby różnie jest traktowana. Czy jest nad tem jaka kontrola, czy zbiera się planowo materiał obserwacyjny? Jest tak, istotnie, że z natury rzeczy żywotność problemu płciowości w szkole ulega wahaniom, zmienia się w czasie i miejscu w związku z pewnymi procesami społecznymi. Na wsi np. sprawa była dotąd mniej paląca, niż w miastach, ponieważ niema tam gromadnego wynaturzenia. W Niemczech gorzej się ma rzecz pod tym względem, niż w Anglii, a na Wyspach Szczęśliwych lepiej, niż w Rosji. Inaczej układały się stosunki seksualne wśród młodzieży przed wojną i obecnie. To prawda, że u nas do tej pory jaskrawości na tle płciowym u młodzieży nie było, ale nikt nie zareczy, że jutro ich nie będzie, jeśli hołdować będziemy zasadzie przemilczania. Ostry przebieg procesu chorobowego ułatwia ddiagnozę, ale nieraz uniemożliwia leczenie. Nie wolno więc czekać.

Warto też zwrócić uwagę na to, że demokratyzacja szkoły w stadium początkowym, wprowadzając w jej ściany żywioł wiejski, fizycznie zdrowy, łagodzi dziś sytuację, gdyż stwarza tak ważny tutaj moment bezpośredniości. Warunki dla rozpoczęcia opieki wychowawczej nad normalnym rozwojem płciowym młodzieży szkolnej są przez to łatwiejsze, pomyślniejsze, niż w tym wypadku, gdy ma się do czynienia z naleciałościami drobnomieszczańskimi. Sfera półinteligencji, rosnąca z roku na rok, będzie coraz mocniejszą tamą przeciwko poczynaniom wychowawczym w danej sprawie.

Może jednak ingerencja szkoły będzie tu wogóle zbyteczna, bo dom i konfesjonał dają sobie dobrze radę? Niech rodzice i katecheci wypowiedzą się też. Należy przypuszczać, że jedni i drudzy z zadowoleniem przyjmą pomoc szkoły.

Czy szkoła nie jest zbyt słaba, żeby podjąć to zagadnienie? Naturalnie, że szczegółowe fachowe rozpatrzenie zadania w prasie pomoże jej i znacjonalizuje jej pracę. Naturalnie, że współdziałanie czynników nadrzędnych i współrzędnych będzie jej potrzebne, gdy traktować wypadnie problem w całej rozciągłości. Ale już i teraz rozporządza szkoła zupełnie realnymi możliwościami.

Chodzi o zapobieganie wynaturzeniu (przedwczesny rozwój, nadmierna pobudliwość, samogwałt) i jego leczenie, o ile już nastąpiło. Pierwsze słowo ma tu więc lekarz szkolny. Do jego funkcji dodać trzeba obserwacje patologicznych stanów rozwoju płciowego, indywidualne i zbiorowe wskazania higieniczne, taktowne konferencje z rodzicami i wychowawcami. Dopóki sprawa opieki lekarskiej w szkołach wiejskich nie stanie na dostatecznym poziomie, a nawet i wówczas, nauczycielstwo na osobnych kursach czy prelekcjach powinno otrzymać właściwe pouczenia z zakresu higieny płciowej wieku szkolnego. Podręczniki seminarjalne pod tym względem są bardzo skąpe.

Zwiększone zainteresowanie picią odmienną w okresie dojrzewania podnieca się jeszcze bardziej i kieruje na złe drogi przez apodyktyczne stawianie mu przeszkód i forsowne tłumienie. Szkoła w tym okresie powinna młodzieży zapewnić zdrową lekturę, w której tematy erotyczne traktowane są w sposób naturalny, bez specjalnego ich chlorkowania, ale też bez jaskrawego barwienia. Wdzięczne pole dla czytelni oraz bibliotek szkolnych i publicznych. W miastach wiąże się z tem sprawa

widowisk teatralnych i kinowych. Dobre trupy objazdowe, odpowiednie własne i objazdowe kina szkolne dużo pomogą. Wspólne obcowanie dziewcząt i chłopców pod niekrepującą i taktowną opieką szkoły lepsze jest stanowczo od przymusowego odseparowywania. Dlatego koedukacja jest korzystniejsza pod względem wychowawczym. Dlatego — o ile jej niema — inicjowane przez szkołę i umiejętnie organizowane zebrania towarzyskie i zabawy wspólne przeciwdziałają zaognieniu wzajemnych stosunków. Naturalna i z reguły romantyczna uczniowska miłość nie jest grzechem.

Uniwersytetami zbroczeń płciowych są wspólne kłozety, a w szkołach średnich stancje i bursy, pozbawione należytej opieki. Właściwe urządzenie ustępów szkolnych, racjonalny regime w bursach i na stancjach uchronią od wielu złych następstw.

Stwierdzono ponad wszelką wątpliwość funkcjonalną zależność postępów i zachowania ucznia od stanów płciowych. W ocenie i charakterystyce ucznia powinno się tę zależność brać pod uwagę. Życie rozszadza sztywne formy pedagogiczne. Na porządku dziennym stoi natarczywa sprawa dostosowania systemów nauczania i ocen do procesów fizjologicznych.

Jak w innych wypadkach, tak i w poruszonej kwestji potrzebna jest czynna wychowawcza postawa szkoły. Byłoby wpadaniem w ostateczność, gdyby szkoła inne swe czynności tej kwestji podporządkowywała. Wystarczy, aby normowała je i pod tym kątem widzenia, aby z krzywdą dla dzieci nie pozbawiała się przez opieszałość wpływów, mających często olbrzymie wychowawcze i społeczne znaczenie.

SPRAWOZDANIA I OCENY

Dr. JOHN ALFRED STEVENSON. — Metoda projektów w nauczaniu. Lwów, Warszawa, 1930, s. 259.

W ideałach nowej szkoły leży dążenie do wychowania czynnego, przedsiębiorczego członka społeczeństwa, umiejącego pochwycić szybko decyzję i dać sobie radę we wszelkich okolicznościach życia. W Ameryce, w kraju gdzie mały gazeciarz stał się sławnym na cały świat uczonym, powstała i rozwinęła się metoda projektów w nauczaniu — jako reakcja przeciwko rozwijaniu biernych tylko, pamięciowych zdolności u dzieci, jako usiłowanie związania wiedzy z życiem. Już w początkach 19-go stulecia Thorcau głosił ideę „projektu”: „Dzieci nie powinny bawić się w życie lub studjować je jedynie — lecz poważnie je przeżywać, „próbując odrazu praktycznie sztuki życia” (str. 5). Teoretyczne zagadnienie czerpie metoda projektów z psychologii J. Devey'a i jego haseł. „Learning by doing — wychowanie przez czyn”.

Metoda projektów polega na całkowitem wypełnieniu pewnego zagadnienia życiowego. Nabywanie wiedzy nie jest celem, tylko środkiem, pomagającym do wypełnienia pewnego określonego zadania, interesującego dziecko. Myśl dziecka, skierowana ku rozwiązaniu zagadnienia, opartego na szeregu doświadczeń życiowych, będzie pracowała wydatniej, niż wówczas, gdy daje się jej zgóry uporządkowane wiadomości, lub gdy ma do rozwiązania abstrakcyjne, niezwiązane z życiem szkolne problemy. Celem metody projektów jest rozwinięcie skłonności do samouotwa, nauzyć posługiwania się z pożytkiem swemi siłami umysłowemi i nabytymi wiadomościami.

Cechy charakteryzujące metodę projektów: 1) świadomość celu i stąd czynnik rozumowy, 2) nabywanie wiadomości w miarę potrzeby ze względu na zastosowanie przy spełnianiu, 3) pewnej praktycznej działalności, rozwijającej się na, 4) naturalnem podło-

zu. Taką definicję metody projektów daje *Stevenson* (str. 26). Z innych definicji cytuje autor między innymi definicję *Miss Krakowitzer*, która stosuje metodę projektów z powodzeniem w szkole elementarnej; nazywa ona projektem „Każdą ze świadomością celu wykonywaną czynność, przedsięwziętą dla uzyskania pewnego wyniku i doprowadzoną pomyślnie do tego wyniku (str. 85).

Według *Kilpatricka*: Termin „projekt” oznacza kompletną czynność, którą działający sam zaprojektował, stawia sobie za cel i w pewnym zakresie przeprowadza” (str. 59). Wszystkie definicje podkreślają świadomość celu, wykonanie zagadnienia całkowite, lub w pewnym zakresie. Warunek „naturalnego podłoża” zgodny jest z praktycznym nastawieniem pedagogii *J. Devey’a*.

Pierwsze sześć rozdziałów książki (str. 1—146) są poświęcone różnym definicjom projektu, sprecyzowaniu i wyjaśnieniu terminu, zanalizowaniu cech, odróżniających metodę projektów od innych metod nauczania: metody zagadnień, tematowej, itp.

Rozdział VII traktuje o zastosowaniu metody projektów w technologii, medycynie, dziennikarstwie, rozdział VIII (str. 181—252) mówi o zastosowaniu metody projektów w szkołach niższych, średnich i zawodowych. O zastosowaniu projektów w szkołach rolniczych, autor wspomina często w pierwszych rozdziałach, ilustrując przykładami analizę metody projektów.

Autor przytacza wiele interesujących projektów, przeprowadzonych w poszczególnych szkołach amerykańskich. Nadzwyczaj ciekawy jest projekt: Tygodnia języka angielskiego, pobudzający dzieci do samodzielnej pracy nad prawidłowym wysławianiem i ortografią (str. 131); projekt, którego ośrodkiem jest poczta przesyłkowa, pomyślany bardzo wszechstronnie, wciągający w grę wiele przedmiotów z programu nauki szkolnej (str. 106); projekt z zakresu biologii: „Związek rdzy zbożowej z berberysiem i walka z temi szkodliwymi krzakami (str. 233); nadzwyczaj charakterystyczny dla Ameryki projekt z dziedziny nauki obywatelskiej: „W jaki sposób możemy najlepiej zamerykanizować obcokrajowców z Rocford” (str. 189) i wiele innych.

Przytoczone przykłady są wzięte sporadycznie z rozmaitych szkół. — Podanie całkowitego planu nauki szkolnej nie leży w zamiarze autora, zaznacza to już w przedmowie. — Nie mówi autor o stronie genetycznej podawanych projektów, o warunkach w jakich powstały i rozwijały się, a to jest niewątpliwie bardzo ważny moment w metodzie projektów.

Mało mówi *Stevenson* o przygotowaniu nauczyciela do pracy metodą projektów. Zaznacza, że przed przeprowadzeniem projektu z jakiegokolwiek dziedziny należy zastanowić się, dlaczego ludzie po za szkołą studjują dany przedmiot. Zrobić następnie przegląd przedmiotu, którego ma się uczyć metodą projektów, wybrać fakty, czynności, z którymi chce się zapoznać ucznia, uporządkować materiał logicznie lub systematycznie i wtedy dopiero nakreślić plan projektu. Dla uwzględnienia wiadomości, pozostałych poza obrębem projektu, a potrzebnych jednak uczniowi zdaniem nauczyciela, należy obmyśleć specjalne projekty, albo jeżeli to okaże się trudnem, stosować metodę zagadnień albo nawet metodę systematycznego przedstawienia przedmiotu. — *Stevenson* nie jest zwolennikiem wyłącznego stosowania metody projektów; uważa za niezbędne po pewnym przeciągu czasu, ułożenie materiału w porządku logicznym i utrwalenie go aż uczniowie opamiętają zupełnie przedmiot.

Pomimo pewnych niedomówień, książka *Stevensona* jest nadzwyczaj cennym wkładem w naszą literaturę pedagogiczną. Z wielką sumiennością i pracowitością zgromadził autor ogromny materiał, porusza zagadnienia niezwyklej wagi.

Szkoda, że przekład pozostawia dużo do życzenia, jest ciężki — tchnie angielszczyzną. Cytuję parę przykładów, wziętych na chybił trafił: „Wszystkie projekty zawierają typ zagadnienia o tyle, że nie są jedynie nieświadomymi reakcjami (str. 86). „Nauczyciele wyobrażają sobie często, że dając uczniom do rozwiązania trudne zagadnienia, które ci napróżno starają się rozwiązać, stwarzają im korzystne ćwiczenia (str. 116).

Ponieważ samo zagadnienie jest względnie nowe, przytaczamy spis ważniejszych artykułów poruszających tę kwestję w czasopismach polskich.

LITERATURA:

- Bastgenówna Z.*: Metoda projektów, *Ruch Pedagogiczny*, 1930, s. 268—274.
Dzierzbicka W.: Metoda projektów w nauczaniu, *Szkoła Powszechna*, 1927, str. 28—36; 119—129.
Stanisławski J.: Nauczanie metodą projektów, *Chowanna*, 1929, s. 245—68. Artykuły omawiające próby realności metody projektów w Polsce.
Gąsiorowska Z.: Idea regionalizmu w metodzie projektów, *Praca Szkolna* 1929, s. 117—123.
Gąsiorowska Z.: Instalacja elektryczności na bulwarach, *Praca Szkolna* 1929, s. 182—86.
Korzeniowska Z.: Próba przeprowadzenia tematu z fizyki, *Praca Szkolna*, 1929, s. 77—80; 139—144.
Tatarzanka W.: Próby realizacji celów i metod szkoły twórczej pracy w szkole powszechnej w Turkowiczach, *Oświata i Wychowanie*, 1930, s. 9, 826—85.

J. Sk.

PRZEGLĄD POLSKIEJ PRASY PEDAGOGICZNEJ

ROCZNIK PEDAGOGICZNY. Cz. II tomu IV-go zawiera obagty dział informacyjny.

W „Kronice”: Sprawy oświaty i szkolnictwa w sejmie i senacie, Ustawy i ważniejsze rozporządzenia, Wykaz pedagogicznych instytucyj naukowych, Kształcenie nauczycieli w szkołach wyższych, Zjazdy w sprawach wychowania, nauczania i szkolnictwa, Zrzeszenia nauczycieli, Instytucje prowadzące szkoły, Organizacje młodzieży szkolnej, Opieka nad dziećmi i młodzieżą.

W „Kronice światowej z lat 1926, 1927, 1928 i 1929”: Międzynarodowy ruch pedagogiczny i Zjazdy międzynarodowe.

Oprócz tego tom ten zawiera obszerną bibliotekę pedagogiczną (wykaz czasopism i artykułów w czasopismach za r. 1926 i 1927).

POLSKIE ARCHIWUM PSYCHOLOGJI. W Nr. IV tomu III (październik — grudzień 1930) *prof. Stefan Baley* zamieszcza *Uwagi w sprawie programu działalności psychologów szkolnych*, a *Marja Eysymonttowa* — *Uwagi krytyczne, dotyczące metody badania typów wyobraźniowych*.

Franciszka Baumgarten podaje ciekawy *Szemat do interpretacji zachowania się osoby badanej podczas prób pracy*. (I. Podczas podawania instrukcji, II. Sposób zabierania się do rzeczy, III. Wykonywanie zadania, IV. Zachowanie przy końcu pracy).

Szemat ten był przedstawiiony na VI Międzynarodowym Kongresie Psychotechnicznym w Barcelonie 23—26 kwietnia 1930 r.

W dziale „Głosy dyskusyjne i sprawozdawcze” *J. Krasuska-Bużycka* i *H. Zaniewska* dają sprawozdanie z działalności Oddziału Praskiego Pracowni Psychotechnicznej Miejskiej przy Sekcji Higieny Szkolnej Wydziału Oświaty i Kultury Magistratu m. st. Warszawy w roku szkolnym 1929/30. Do sprawozdania jest dołączany stosowany przez nie kwestionariusz, zawierający pytania, które dotyczą stosunku uczniów do pracy szkolnej, projektów na przyszłość i upodobań osobistych. Tamże znajdujemy załączony w całości arkusz obserwacyjny dla celów poradnictwa zawodowego.

W tymże dziale *Fr. Olesińska* informuje o stanie psychotechniki w *Madrycie*.

Następują dzieła: Sprawozdania z posiedzeń Tow. Psychologicznego im. Józefa Joteyko, Sprawozdania z książek i czasopism, Kronika i Notatki bibliograficzne.

SZKOŁA SPECJALNA. Kwartalnik, poświęcony sprawom wychowania i nauczania anormalnych, organ Sekcji Szkolnictwa Specjalnego przy Związku Polskiego Nauczycieli Szkół Powszechnych.

Tom VII, Nr. 1 (październik — grudzień 1930) zawiera treść następującą:

Dr. Władysław Sterling: Dziecko epileptyczne. — *S. M. Studencki: Psychodidagostyka dzieci umysłowo upośledzonych — metodą Rorschacha.* — *Dr. Benedykt Dylewski: Wady mowy i ich leczenie na terenie szkoły.* — *N. Hanowa: Notatki z podróży.* (Godzina u „probation officer” w Londynie).

OŚWIATA I WYCHOWANIE. Czasopismo, wydawane nakładem Ministerstwa W. R. i O. P. Rok III. Zeszyt I. 1931.

TREŚĆ: *Dr. M. Pollack: Nowa siedziba Ministerstwa W. R. i O. P.* — *Hugo Kaufman: Reforma planu nauczania w jednej ze szkół średnich.* Reformę tę wprowadza stopniowo z roku na rok Rada Pedagogicznego Społecznego Polskiego Gimnazjum w Łodzi.

Nowy plan nauczania oparto na następujących podstawach: 1) poszczególne przedmioty nauki organizuje się w ten sposób, że skupiają się i dominują w pewnych półroczach i latach, tworząc przedmioty główne. Na jeden rok czy półrocze nie przypada nigdy więcej, niż dwa przedmioty główne. 2) We wszystkich latach nauki na każdy dzień przypadają tylko dwa przedmioty naukowe. 3) wykształcenie ogólne kończy się na klasie V, a od klasy VI-ej zaczyna się podział na wydziały, połączony „z pewną rzeczywistością już specjalizacją”.

Dla przeprowadzenia tej reformy wprowadzono lekcje podwójne (dwie po 45 minutach), przede wszystkim dla przedmiotów głównych, następnie robót ręcznych i t. p.

Nie jest to reforma metody nauczania, tylko reforma organizacji pracy szkolnej.

B. Suchodolski: Organizacja wychowania obywatelskiego we Włoszech. W artykule swym autor ogranicza się wyłącznie do sprawy wychowania młodzieży, przyczem zwraca uwagę głównie na treść wychowania, nie analizując wartości moralnej faszystowskiej ideologii wychowawczej.

Główny ciężar wychowania młodych faszystów spoczywa na organizacjach pozaszkolnych, im też poświęcił autor sporo miejsca. Dowiadujemy się, jak się przedstawia sprawa pozaszkolnego wychowania faszystowskiego w ramach organizacji partyjnej i poza partją.

Maria Grzywał - Kaczyńska: Zużytkowanie psychologii dla celów szkolnych. Wszystkie usiłowania zużytkowania psychologii dla celów szkolnictwa idą w dwóch zasadniczych kierunkach: 1) w kierunku badania psychiki poszczególnych jednostek, nie mogących przystosować się do pracy szkolnej i życia szkolnego (dzieci trudne do prowadzenia, anormalne, psychopatyczne i t. p.) i 2) w kierunku badania metodami naukowymi stanu szkolnictwa i w związku z tem racjonalnego organizowania pracy szkolnej.

Autorka zapoznaje nas z poczynaniami na tem polu w krajach europejskich i pozaeuropejskich.

OGNIWO. Nr. 1. Styczeń 1931 r.

Treść: *Dr. Wanda Pechnikówna: Kilka słów w sprawie „literatkiwania”.*

„Literatkiwanie” — to „podmiotowość, następnie nieokreśloność z frazeologią, w sumie wreszcie szczególnie ezoteryzm, towarzyszący lekcjom literatury w szkole. Przyczyną tego zjawiska jest — zdaniem autorki — obecny system nauczania w szkole: wysunięcie formalnych celów w nauczaniu literatury i zbyt krańcowa reakcja przeciwko jej historycznemu ujmowaniu.

Autorka poddaje krytyce „modny dziś aktualizm, pojmowany rozmaicie i niekiedy zupełnie fałszywie” i dłużej zatrzymuje się nad metodą „analizy tekstów”, która również sprzyja subiektywizmowi i nieokreśloności. Wreszcie w końcowych uwagach porusza stosunek współczesnego powojennego życia do literatury.

Stefan Drzewiecki: O metodzie projektów i nieudanej próbie jej zastosowania w szkole średniej. Autor w swym artykule (niedokończonym) podejmuje tylko pierwszy temat i omawia metodę projektów na podstawie książki Stevensona „Metoda projektów w nauczaniu”. (Biblioteka Przekładów Dzieł pedag. Książnica-Atlas).

Następnie mamy dokończenie artykułu *dr. St. Kawyna* n. t.: „Pedagogiczno-polityczne przesłanki unifikacji ustroju szkolnictwa”.

Stefan Drzewiecki w artykule: „Dziecko — szkoła — nauczyciel w literaturze pięknej” daje nam b. ciekawy przyczynek do typologii nauczyciela. Autor zajął się tutaj typem nauczyciela, który ma manję wielkości, który chce imponować, a jako ilustrację — kreśli na końcu charakterystykę bohatera powieści Henryka Manna („Błękitny anioł”) — profesora Unrata.

Dalej czytamy: Państwowa i partyjna polityka w szkole niemieckiej, Szkoły doświadczałne (Szkoła Karsena w Neuköllu).

Następują działy: Przegląd prasy, Przegląd polskiej prasy pedagogicznej, Przegląd francuskiej prasy pedagogicznej, Przegląd niemieckiej prasy pedagogicznej, Z całego świata, Sprawy zawodowe i Sprawy organizacyjne.

POLONISTA. Dwumiesięcznik. Zeszyt II. Styczeń 1931.

Treść: *Dr. Władysław Pniewski: Regionalizm w nauczaniu języka polskiego.*

Autor zwraca uwagę na rolę polonisty w wychowaniu regionalnym i daje wskazania metodyczne, jak uwzględnić ideę regionalną w nauczaniu języka polskiego.

Władysław Szyszkowski: Z praktycznych zagadnień metodyki wypracowań piśmiennych. Autor omawia szeroko trzy punkty: Wybór tematu, Plan wypracowania, Poprawa błędów.

Bogdan Suchodolski: O aktualizacji nauczania literatury. Autor odróżnia aktualizację chronologiczną od aktualizacji psychicznej, omawia oba jej rodzaje i dochodzi do wniosku, że „pojmowanie aktualizacji literatury w sensie sprowadzania jej do chwili bieżącej, pojmowanie, oparte na chronologicznej aktualności, a formułowane czasem jako postulat programowy, jest i szkodliwe i niecelowe. Szkodliwe, bo niszczy istotne zadania wychowawcze, t. j. wewnętrzny rozwój i wzrost osobowości; niecelowe, gdyż poznawanie wskazań literatury dawnej i reakcji, która dziś budzi, jest bardzo niedoświadczonym środkiem poznawania chwili bieżącej”.

Z. Roguska.

TREŚĆ NUMERU II.

1) *Dr. J. Mirski.* Dlaczego ławka? 2) *T. Filipowicz.* II. Jak uczyć gramatyki polskiej. 3) *D. Gayówna.* Rozważania na temat ogrodów szkolnych. 4) *St. Walicki.* Znaczenie i zadania kroniki szkolnej. 5) *F. Sadowski.* Kwestia seksualna w szkole. 6) **SPRAWOZDANIA I OCENY:** *Dr. J. Stevenson.* Metoda projektów. *J. Sk.* 7) Przegląd polskiej prasy pedagogicznej. *Z. Roguska.*

Redaktor: **Dr. MARJA LIBRACHOWA.**

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

Odbito w drukarni „Robotnika”, Warecka 7.