

PRACA SZKOLNA



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



ZYGMUNT GRYŃ.

DZIECKO ŚLĄSKIE.

Redakcja ma w tece jeszcze 3 artykuły — charakterystyki zbiorowe dziecka polskiego różnych dzielnic. Prosimy na razie Sz. Kolegów o nie nadsyłanie dalszych charakterystyk; stwierdziwszy, na podstawie otrzymanych już prac, że dalsza akcja wymaga pewnego planu, który zapewniłby charakterystykom jednolitość, Redakcja w najbliższej przyszłości plan taki w Pracy Szkolnej zamieści.

(Redakcja)

Sprawa badań psychologicznych w zastosowaniu do celów i zadań pedagogicznych jest kwestją pierwszorzędną wagi. Zarówno charakterystyki indywidualne jak i zbiorowe pomagają nauczycielowi w nauce i wychowaniu. Przez poznanie umysłów i serc młodzieży prowadzi droga do jej kształcenia i rozwijania. Bardzo dobrze zatem się stało, że Sz. Redakcja utworzyła swe szpalty dla zbiorowych charakterystyk polskiego dziecka, które żyjąc w różnych środowiskach, z pod różnych zaborów wydobyte, odmienne miało warunki bytowania i kształtowania swej psychiki.

Postaram się w ramach niniejszego artykułu scharakteryzować *dziecko śląskie okolic rolniczo - przemysłowych*, gdyż poznałem je najlepiej; w zakończeniu podam wnioski, jakie nasunęły mi się w ciągu mej pracy nauczycielskiej, odnoszące się zarówno do wychowania, jak i nauczania.

Wieś śląska to teren zgoła inny, niż teren Polesia, czy Wołynia. Przedewszystkiem wygląd domów, które często są dwu- i trzypiętrowymi kamienicami, ustawionymi wzdłuż szosy, równiuchnej jak stół, asfaltowej, nasuwa przypuszczenie, że znajdujemy się nie na wsi, lecz — w mieście. *Wieś śląska jest gwarna, ruchliwa i wesola.* Prawie w każdej znanej mi wsi szosy oświetlone są elektrycznością, a u każdego gospodarza miast zadymionej lampki naftowej, płonie żarówka elektryczna, nierzadko żyrandol o 4-ch lub 6-ciu lampach, szczególnie w t. zw. „Gutenstubach”, t. j. w salonikach, czy jak kto woli w pokojach przyjęć.

Jeżeli już mowa o zewnętrznym wyglądzie wsi, wstąpmy też na chwilę i do wnętrza izby śląskiej. Uderzy nas tu odrazu *czystość, higijena* i pewnego rodzaju *swojska — ludowa estetyka.*

Kuchnia przybrana portjerami, wyszywanemi przez gospozię śląską, według wzorów miejscowych. Na portjerach, które są koloru białego, wyszycia czerwone lub ultramarynowe, niekiedy, zależnie od motywu, dwukolorowe, widnieją aforyzmy, jak np.: „Kto rano wstaje, temu Pan Bóg daje”, lub „Gdzie panuje w domu zgoda, tam i w życiu jest osłoda”, lub „Oszczędna gospodyni, zapasów przyczyni” i t. p. Dodać trzeba, że portjery te wiszą nie tylko nade drzwiami, lecz i na ścianach, szafkach, nad oknami i na drzwiach od wewnątrz, gdzie nakrywają haczyki na miotły, szczołki, łopatki i t. p.

Pozostałe izby (biore średnio zamożnego robotnika lub rolnika) przeznaczone są na: pokój jadalny, gdzie spożywają obiady, przyjmują gości, a w którym na środku ustawiony jest duży stół, krzesła, przy ścianie kredens jadalny i bufet; następne ubikacje przeznaczone są na sypialnię dla mężczyzn i sypialnię dla kobiet (ojciec sypia z synami, matka z córkami), wreszcie, wychodzące już z mody, t. zw. saloniki, w których znajduje się stół, otomana, toaleta i komoda.

Ludność zajmuje się rolnictwem, wyzyskując najekonomiczniej każdy skrawek ziemi; spotykamy zatem wiele ogrodów warzywnych, gospodarstw wzorowych, wzorowych hodowli, premjowanych przez Śląską Izbę Rolniczą.

Bardzo wielu drobnych rolników *pracuje w kopalniach, hutach, zakładach przemysłowych i w warsztotach*. Pracę umożliwia im *dogodna komunikacja kolejowa*, a tam, gdzie jej brak, — autobusowa, względnie tramwajowa.

Gospodarstwo Ślązaka sprawia bardzo przyjemne wrażenie, gnojownie i ustępy wybetonowane, umieszczane są zdaleka od domów mieszkalnych.

Dziecko ma szkołę na miejscu. Przy każdej szkole istnieje *biblioteka*, czasem dwie, jedna szkolna dla dzieci, druga — Towarzystwa Czytelni Ludowych.

Dziecko, tak jak zresztą i rodzice, *odżywiane jest bardzo dobrze*. Gospodyni śląska używa dużo mięsa, masła, a ponadto najrozmaitszych serów i śledzi.

Ubiór dzieci (z wyjątkiem zupełnie biednych) jest zupełnie *stary*, czystość, zarówno ciała jak i ubrań, jest ściśle przestrzegana. W nowych szkołach, których Wydział Oświecenia Publ. woj. śląskiego już wiele wybudował i do dziś buduje, nierzadko bez żadnej pomocy ze strony gmin, urządzone są łazienki (natryski i wanny), słowem wszelkie dogodności dla wsi, stąd też dumnym może być Ślązak z tego, że jest pod rządami Budującej Polski, a nie wyzyskujących go Niemiec.

O ile chodzi o *liczbę dzieci*, jest ona *bardzo duża*, stąd konieczność każdego roku otwierania nowych klas.

W rodzinach dosyć często spotyka się po 12-ro i 13-ro dzieci, przeciętnie 5 — 7.

Wieś śląska nie jest zbyt duża co do obszaru, jest ona może najmniejszą z polskich wsi, jest natomiast najgęściej zaludnioną. Wieś, która ma około 1000 mieszkańców, to jedna z najmniejszych, są natomiast wsie po 2000 — 3.000 mieszkańców, i to są wsie średnie, zaś od 5 — 8 i 12 tysięcy wsie duże.

A teraz druga strona medalu, *duchowa strona dziecka śląskiego, wpływ rodziny, szkoły, kościoła i czynników postronnych*.

Śląsk jak wiemy jest dzielnicą, która złączyła się z macierzą po kilkunastuletniej niewoli niemieckiej.

W dziale cywilizacji i kultury niemieckiej zrobiły Niemcy bardzo wiele, natomiast myśl i duch polski systematycznie były tępione.

W dzisiejszej szkole, jakkolwiek postąpiliśmy znacznie naprzód, nie dzieje się jeszcze tak, jak się dzieć powinno, daje się zauważyć duch sprzeciwu w stosunku dzieci do nauczyciela. W miejscowościach bardziej zgermanizowanych brak do dziś zaufania do osoby polskiego nauczyciela, który, jeżeli jest „z Polski” lub „cysarok”, nigdy nie stoi (ich zdaniem) na takim stopniu wykształcenia, jak nauczyciel niemiecki. W dodatku karność oparta o kij, który był pierwszym pedagogiem za czasów niemieckich, a którego nie sposób momentalnie wyrugować, bo trzeba by kompletnie stargać sobie nerwy, przyczynia się do tego braku zaufania w stosunku do nauczyciela.

Kwestja karności jest zawsze żywo dyskutowana na posiedzeniach Ognisk, czy też na Zjazdach Delegatów, czy wreszcie na konferencjach regionalnych, na których nauczycielstwo zajmuje zasadniczo przeciwne stanowiska w sprawie stosowania kar cielesnych, jednak zupełnie i w szybkim czasie nie sposób ich wyplenić, potrzeba do tego systematycznej, celowej i twórczej pracy, należy wprowadzić samorząd w szkole jako demokratyczną formę rządzenia, a wtedy rzeczywiście źródłem karności będzie autorytet społeczny nauczyciela.

Na jednym z Zebrań Rady Rodzicielskiej, gdy jedna z matek podniosła głos przeciw ukaraniu jej synka, jeden z radnych gminnych tak powiedział: „My musimy naszemu nauczycielowi dać władzę taką, jaką mieli niemieccy nauczycielowie, bo inakszy to my się musimy niedługo dzieckom kłaniać”.

Tu zaznaczyć muszę, że rodzice domagają się koniecznie, aby dziecko, przechodząc koło starszego wiekiem człowieka, zarówno znajomego, jak i zupełnie obcego, pozdrowiało go słowami: „Niech będzie pochwalony Jezus Chrystus”.

Dziecko śląskie, jak i starsi, zajmuje się *lekturą religijną, stąd wpływ Kościoła jest olbrzymi*. Jeżeli chodzi o książki i czasopisma, czytane wśród młodzieży to, segregując je według treści, otrzymamy kolejność, w jakiej odbywa się ich czytanie. Idąc od najmłodszych lat dziecka otrzymamy:

- 1) Opowiadania, legendy treści religijnej.
- 2) Czytanki treści obyczajowej,
- 3) Opowiadania i opisy historyczne,
- 4) Podróże, wyprawy, odkrycia, wynalazki,
- 5) Książki treści moralnej i religijnej.

Na lekturę składają się jak już zaznaczyłem, czytanki różnej treści, są one czerpane z pism religijnych, które znajdują się prawie w każdym domu, np. „Gość Niedzielny”, „Przewodnik Katolicki”, oraz z dodatków do pism codziennych, np. do „Katolika Polskiego”, „Młodzież”, „Dzwonek”, do „Polski Zachodniej” — „Młody Czytelnik” itp.

W latach 12 — 14 znów zainteresowania dzieci zwracają się w kierunku religijnym prawdopodobnie z powodu *przynależności już w tym wieku do organizacji kościelnych*, np. chłopcy należą do Stow. Mł. Pol., dziewczęta do różnych Kongregacji itp. Jedno da się zauważyć: aczkolwiek wpływy kościoła są rozległe i silne, choć młodzież czyta dużo pism

religijnych i często przystępuje do Komunii św. (raz na miesiąc, niektórzy co tydzień), to jednak moralność niewiele na tem zyskuje, *wyrabia się raczej wiedza religijna, ale nie życie moralno - religijne*. Słyszałem nieraz zdania ludzi bardzo religijnych, że ci, którzy najczęściej do kościoła chodzą (codziennie po 2 razy), najczęściej kradną i leśniczy ma z nimi ciągle porachunki.

W szkole, jak i poza szkołą młodzież lubi się bawić. Zabawy jej są bardzo charakterystyczne. Zabawa winna być godziwą, winna wyrażać uczucia i życie towarzyskie. Tak jednak nie jest. Jeżeli pozostawić dzieci same, zaraz powstają sprzeczki, a nawet bójki, gdyż bawią się brutalnie. Razu jednego zostawiłem chłopców na boisku, by grali sami w siatkówkę. Gdy wróciłem, kilku leżało już z poobijanymi nogami, tak brutalnie grali.

Jako *przyczynę brutalności* w zabawach trzeba przyjąć *silnie rozwiniętą chęć współzawodnictwa, wygórowaną ambicję* i przekonanie o własnych zdolnościach, wreszcie od najmłodszych do najstarszych silnie zakorzeniony *instyngt walki*, którego rozwojowi sprzyjały zawsze stosunki socjalne na Śląsku (walki z Niemcami, powstania, organizacje tajne itp.).

Oczywista, że w wielkiej mierze szkoła niemiecka, której nie można pościć o subtelność i delikatność w wychowaniu (bezustanna i bezpodstawna pedagogja kija) odegrała wybitną rolę w tworzeniu się psychiki dzisiejszego dziecka. Nie chcę się narazie rozwodzić nad tą kwestją, wspomnieć o niej musiałem, aby podmałować tło na jakim rozwija się charakter dziecka śląskiego.

Reszty dopełniają walki partyjne. Często małe dziecko, udając dorosłego polityka, bawi się w zebrania, wygłasza mowy, używa wulgarnych słów, charakter jego rozwija się w atmosferze antagonizmów społecznych, podsycanych przez partyje.

Z powyżej przytoczonych pobudek, oraz z braku zrozumienia znaczenia nauki rodzice niechętnie naogół posyłają swe dzieci do szkoły. Wypędzają najmłodsze, które w domu łobuzują się i poprostu zawadzają, zatrzymują natomiast starsze. Przeciętna nieobecność w miesiącach zimowych sięga 10-u — 12-u procent, zaś w miesiącach letnich (kopania) około 20 proc. Chodzi więc do szkoły latem 80% dzieci, zimą — 90%.

Dziecko wstępuje do szkoły w 6-tym roku życia, przymus szkolny trwa do 14-go roku, czyli 8 lat musi dziecko chodzić do szkoły, stąd szkoły są 8-o klasowe. Jeżeli dziecko nie uczęszcza i nie usprawiedliwia się z tego, podaje się rodziców do kary. Dzieci w przeciwieństwie do rodziców nie chcą opuszczać szkoły przed terminem ukończenia.

Rodzice zajmują się naogół dziećmi w domu, tylko pomoc im nie potrafią, gdyż kończyli szkoły niemieckie, a tam nie uczono w 8-miu latach tyle, ile dziś uczą w trzeciej klasie — powiadają.

Dziecko śląskie jest bardzo ruchliwe, naogół zdolne i inteligentne.

Początkowo najtrudniej opanowuje naukę języka, jednak po dwu latach sumiennej pracy ze strony nauczyciela, dzieci w zupełności język polski (literacki) opanowują. W domu posługują się językiem gwarowym, natomiast w szkole — literackim. Dziecko śląskie, jeżeli ma zaufanie do nauczyciela, pracuje i w szkole i poza nią bardzo dobrze, zapisuje się do organizacji uczniowskich, w nich chętnie spełnia powierzone sobie funkcje, umie też samo radzić sobie w potrzebie.

W jedną z niedziel, na którą wyznaczyłem zebranie Koła Młodz. Czerw. Krzyża, spóźniłem się o 10 minut, gdyż byłem w podróży. Gdy wszedłem na korytarz, myślałem, że zebrania niema. Jakże się zdziwiłem, wchodząc do klasy! Dzieci siedziały spokojnie i słuchały, jak sekretarz Koła odczytywał nowy numer „Czynu Młodzieży”.

Po wejściu poinformowano mię, że zebranie odbywa się ściśle według porządku dziennego. Spokoju nie zakłócono, tylko jednego chłopca, przeszkadzającego w czytaniu, wyproszono za drzwi.

Po zebraniu, zgodnie z planem pracy, młodzież udała się na podwórze szkolne, gdzie grała w siatkówkę.

Słowem, pomimo pewnej nieufności i powściągliwości w stosunku do nauczyciela, dziecko śląskie prowadzone od małości, nabiera zaufania i z czasem potrafi żyć się z nauczycielem. Miałem sposobność przekonać się o tem, gdy mój poprzedni kolega opuszczał posadę i gdy ja opuszczałem tę szkołę, by przenieść się w inne miejsce.

Na samo wspomnienie: „Dzieci, dziś się pożegnamy”! — przebiegło jak szum westchnienie, a potem płacz, który w miarę kończenia ostatnich słów zamieniał się w kompletną wrzawę. Tego momentu nie zapomnę nigdy.

Dzieci śląskie są bardzo rozmowne, jeżeli znają człowieka; jeżeli go nie znają, zbywają krótkimi odpowiedziami, słowem okazują skrytość, która ma podłoże w silnie rozwiniętej wstydlivosti. Szczególniej rozmowne są dziewczęta.

Z wychowawczego punktu widzenia bardzo dobrze jest wykorzystać chęć rywalizacji, która jest tu wysoce rozwinięta. Miałem tego dowody w nauce i w wychowaniu, że oddziaływanie na ambicję daje bardzo dobre wyniki.

Nie trzeba więc nigdy zniechęcać dzieci, raczej trzeba je czasem pochwalić, dodać otuchy i przeoczyć niejedno niedociągnięcie. Ambicja właściwa dziecku śląskiemu, może mieć dodatni wpływ wychowawczy, natomiast dziecko zrażone i w ambicji swej dotknięte potrafi nawet przy współdziałaniu domu zepsuć nauczycielowi całą klasę, gdyż na demagogię są dzieci śląskie bardzo podatne.

Młodzież śląska lubi śpiewać, stąd już na terenie szkoły powszechnej można i powinno się zakładać chóry szkolne. Pieśń polska winna stać się tu spójnią ducha i myśli narodowej.

Doskonale odgrywa młodzież przedstawienia teatralne. Jeżeli chodzi o sferę zainteresowań, to ta odnosi się szczególnie do życia i pracy organizacyjnej, do czytania historycznych (historja bitew) książek i czasopism dla młodzieży. Wielkie zainteresowanie budzą również roboty ręczne, zarówno u dziewcząt, jak i u chłopców.

Na zakończenie postaram się wysnuć kilka wniosków, opartych na obserwacji i pracy nad dziećmi.

1) Najważniejszą rzeczą jest w wychowaniu *żyć się z nauczycielem i dziećmi*. Jeżeli dzieci darzyć nas będą zaufaniem, szacunkiem i przywiązaniem, unikać będą napewno sposobności do gniewu nauczyciela, praca pójdzie raźniej i radośniej.

2) *Poznajmy dokładnie dziecko, nie tylko w szkole, ale i poza szkołą*, odwiedzajmy je gdy jest chore, pocieszajmy gdy zmartwione, wspomagajmy (w granicach możliwości) gdy ubogie, a napewno nauczyciel będzie niezastąpionym przyjacielem.

3) Już na ławie szkolnej wciągać należy dzieci do pracy społecznej, pozwalać im na realizowanie własnych projektów, na własny wymiar karności (w samorządach), dajmy im odczuć, że kary są daleko nieprzyjemniejsze dla nauczyciela, niż dla uczniów, niech dzieci same wynajdują środki karności.

4) W nauczaniu tak, jak i w wychowaniu, *indywidualizujemy swe wpływy*, bo co na jednego może podziałać dobrze, wręcz przeciwny skutek odniesie u drugiego.

5) *Nauczyciel w szkole współczesnej winien być raczej doradcą, pomocnikiem, niż przewodnikiem*. Młodzież potrafi ocenić to nie tylko w szkole, ale i w późniejszym życiu, kiedy opuści mury szkolne i założy własne ogniska domowe.

T. FILIPOWICZ.

JAK UCZYĆ GRAMATYKI POLSKIEJ.

III.

CZĄSTKI ZNACZENIOWE WYRAZÓW.

Przystępując do pogadank z dziedziny słowotwórstwa w ściślejszym znaczeniu (bo podział znaczeniowy wyrazów na części mowy również zalicza się do tego działu), można zacząć od postawienia zagadnienia: czy w naszej mowie zjawiają się nowe wyrazy, czy zachodzi potrzeba tworzenia nowych wyrazów i w jaki sposób tworzymy nowe wyrazy? Stwierdzenie okoliczności, że zjawianie się w naszym otoczeniu nowych przedmiotów z nowymi często właściwościami pociąga za sobą konieczność tworzenia nazw tych przedmiotów i właściwości nie nasuwa żadnych trudności; zastanawiając się nad pytaniem, jak tworzymy nowe wyrazy, również z łatwością dochodzimy do wniosku, że składamy je z głosek i zgłosek. Wypłyne natomiast z zastosowania praktycznego ostatniego spostrzeżenia trudność prawdziwa: dużo możliwych kombinacji głosek zostało już wyzyskanych dla określonych znaczeń i nie jest rzeczą łatwą utworzyć w ten sposób nowy wyraz. Biorąc np. dla utworzenia nazwy nowego jakiegoś przedmiotu, np. minerału w spadłym meteorze, kombinację głosek: *k-o-t*, nawet w odwróconym porządku: *t-o-k* okaże się, że utworzymy znane znaczenia *kot* lub *tok*, a więc nie możemy użyć tego zespołu głosek do utworzenia nowej nazwy. I tutaj a priori wypadnie zaznaczyć, że możliwości wyzyskania wszystkich połączeń głosek ograniczone są jeszcze zwyczajami naszego języka, które nie pozwalają na kombinacje głosek, niezgodne z wrodzonym nam poczuciem językowym z duchem, naszego języka; niektóre kombinacje nie przyjmują się, jako trudne do wymówienia; z tego względu uznamy za „nieszczęśliwe” takie np. połączenie z podanych wyżej głosek jak *okt* lub *otk*. Wypadnie nam teraz również powiedzieć uczniom, że pomiędzy innymi ze względu na trudności tworzenia nowych wyrazów na tej drodze, przedostaje się do naszego języka mnóstwo wyrazów pochodzenia obcego. Powtarzam, że działają tutaj i inne powody, bardzo różnorodne. Ludzie, dbający o czystość języka polskiego, walczą z tym „najazdem” obcych wyrazów, starając się tworzyć lub zwracać uwagę na istniejące już, a nieużywane powszechnie wyrazy pol-

skie; walka ta wydaje się jednak coraz trudniejsza, głównie ze względu na coraz bliższy związek duchowy pomiędzy narodami, co nie przeszkadza niektórym narodom nienawidzić się wzajemnie i grozić sobie wojną. Używanie wyrazów obcych wypływa także z nierozumnego pociągu do wszystkiego, co jest „zagraniczne” z pochodzenia. A przy okazji warto by również nastawić uwagę uczniów na odróżnianie wyrazów obcego pochodzenia od wyrazów swojskich; to rozróżnianie przyda się bardzo sprawie ortografji i usunie wiele nieporozumień przy rozbiórce słowotwórczym wyrazów. Nawet na niedobieranych specjalnie tekstach do ćwiczeń uczniowie sprawdzają, że ilość wyrazów obcych, używanych w naszej mowie, jest wcale pokazna; wrodzone poczucie językowe bardzo ułatwia różnicowanie i okazuje się, że dzieci 12-to i 13-toletnie naogół przerabiają z powodzeniem te ćwiczenia.

Tak więc obok tej dygresji na temat wyrazów obcych stopniowo uświadamiamy uczniom, że tworzenie nowych wyrazów z połączenia pojedynczych głosek i zgłosek jest utrudnione, chociaż możliwe. Dalej wskazujemy, że takie np. przedmioty nowe, jak *radio*, *antena* noszą w naszej mowie dotąd jeszcze nazwy obce. Ale z tego samego zakresu wyobrażeń mamy już i nazwy polskie, np. *rozgłośnia*, *ziemiemierze*, *sluchawki*... Stworzyliśmy więc nowe wyrazy polskie, tylko w inny sposób, niż poprzednio opisany. Nie tworzyliśmy nowych kombinacji pojedynczych głosek, ale wzięliśmy za podstawę wyrazy już znane (*głos*, *ziemia*, *sluchać*), dodając do nich tylko cząstki *roz-* — *-nia*, *u-* — *-enie*, *-a-w-ki*. Takie cząstki spotykamy w tej samej formie przy wielu innych wyrazach. Zauważymy, że wszędzie można je oddzielać od właściwych podstaw wyrazów i zawsze mają to samo znaczenie. Jak cząstki *roz-* i *-nia* w połączeniu z wyrazem *głos* dały nowy wyraz *rozgłośnia*, tak i wszystkie inne cząstki, spotykane przy wielu istniejących oddawna wyrazach, zostały dodane do tych wyrazów w tym samym celu, t. j. w celu stworzenia nowych wyrazów. Takie cząstki łączymy z „podstawą” wyrazu, czyli rdzeniem nazywamy wobec tego *cząstkami słowotwórczymi*. Początkowe i końcowe cząstki w zależności od miejsca ich położenia w stosunku do rdzenia nazywają się przyrostkami lub przedrostkami. Tak więc uświadamiamy uczniom, że obok rzadkich stosunkowo wypadków tworzenia nowych wyrazów zapomocą kombinowania pojedynczych głosek, sposób tworzenia nowych wyrazów przez dodawanie do rdzeni wyrazów istniejących przyrostków i przedrostków jest bardzo powszechny. Tym sposobem stworzyliśmy już mnóstwo wyrazów (wszystkie, istniejące z przyrostkami i przedrostkami) i wciąż tym sposobem tworzymy nowe wyrazy. Otrzymujemy właściwie szeregi wyrazów pokrewnych znaczeniowo, ale to pokrewieństwo jest czasem bardzo odległe (np. *głos* i *rozgłośnia* w znaczeniu kompleksu urządzeń radiotechnicznych). Podkreślenie, że poziom życia obecnego zmierza nietylko do poznawania przedmiotów nowych, których jest coraz mniej, ale do zróżnicowania przedmiotów znanych, może się okazać pożyteczne, o ile będzie przystępnie przeprowadzone. Natomiast wydaje mi się koniecznością metodyczną, aby punktem wyjścia przy zapoznawaniu dzieci z rolą cząstek słowotwórczych w naszej mowie były bezwzględnie wyrazy nowoutworzone (w rodzaju *rozgłośnia*), gdyż wtedy uczniowie niejako „in statu nascendi” spostrzegą, w jaki sposób powstały wszystkie inne wyrazy rozwinięte. Dzieci osłuchwały się z wyrazami całkowitemi i wyodrębnianiu cząstek znaczeniowych musi towarzyszyć praca myślowa. Zaznaczenie

wyraźne, jaką rolę spełniają cząstki słowotwórcze, bardzo tę pracę ułatwi.

Wielu ćwiczeń wymagać będzie jednak: 1) umiejętność oddzielania przyrostków i przedrostków od rdzenia i 2) określanie znaczenia przyrostków i przedrostków. Przy oddzielaniu przyrostków i przedrostków od rdzeni natrafimy na szereg trudności, wpływających z niedostatecznego opanowania przez dzieci praw głosowych; są to jednak subtelności gramatyczne. Najpowszechniejsze przyrostki i przedrostki, jak np. w wyrazach: *mur-arz*, *robot-nik*, *na-uczy-ciał*, *rad-ca*; *kot-ek*, *pies-ek*, *syn-ek*; *my-dło*, *szy-dło*; *lotni-sko*, *klepi-sko* dzieci poznają, omijając te trudności. Również pewną trudność stanowi określenie znaczenia przyrostków i przedrostków, tymbardziej, że niektóre z nich mają po dwa różne znaczenia, np. przyrostek *-ec* w wyrazach *mędrz-ec* i *krawi-ec* (w pierwszym wyrazie wskazuje na cechę duchową, w drugim — na zawód). Przy określaniu znaczenia przyrostków i przedrostków zwrócić musimy uwagę na przyrostki i przedrostki martwe, znaczeń których dziś już nie rozumiemy i w związku z tem nie używamy ich do tworzenia nowych wyrazów, np. przedrost. *pa-* w wyrazach *pa-gór-ek*, *pa-rob-ek*. W przeciwieństwie do nich, wszystkie inne przyrostki i przedrostki, o których wiemy, co oznaczają, i zapomocą których tworzymy nowe wyrazy, nazywamy żywymi. Tak więc zdając sobie np. sprawę z tego, że przyrostek *-nik* oznacza (pomiedzy innymi) stan lub zawód utworzyliśmy według wzoru wyrazu *robot-nik* *lot-nik* i moglibyśmy zapomocą tego przyrostka stworzyć jeszcze inne nowe wyrazy w rodzaju *rysow-nik*, *na-jezd-nik*, chociaż akurat w tym wypadku mamy już odpowiednie wyrazy. Bogactwo znaczeń przyrostków i przedrostków ułatwia bardzo tworzenie nowych wyrazów, ale utrudnia ujęcie ich znaczeń w określenia szablonowe. Dlatego też musimy zwrócić uwagę uczniów na niedostateczność i powierzchowność wszelkich określeń znaczeń przyrostków i przedrostków.

Przyzwyczajanie uczniów do sumiennego rozpatrywania znaczenia wyrazów i ich cząstek znaczeniowych doprowadzi samo przez się do stwierdzenia faktu zmienności znaczeń wyrazów. Naogólniejsze wrażenia, że mowa nasza jest żywą i wciąż zmienia się pomiędzy innymi w zasobie wyrazów i w ich znaczeniach — uczniowie na poziomie szkoły powszechnej powinni odebrać właśnie przy rozpatrywaniu słowotwórstwa. Mianowicie wielokrotnie uczniowie sprawdzają, że znaczenia niektórych wyrazów, wynikające z zestawienia znaczeń ich cząstek słowotwórczych, nie pokrywają się zupełnie z bezpośrednimi ich znaczeniami.

Tak więc z rozbioru słowotwórczego wypadnie: wyraz *przy-sięgnąć* musiał oznaczać pierwotnie sięganie ręką do czegoś (krzyża, Biblii), dziś ma znaczenie umysłowe — powoływać się na świadectwo Boga; wyraz *ży-to* (*żyć*) miał znaczenie środka do utrzymania życia, dziś oznacza tylko jeden gatunek zboża; wyraz *piwo* oznaczał pierwotnie każdy napój, dziś tylko pewien rodzaj napoju; wyraz *piw-nica* — pierwotnie miejsce przechowania napojów, dziś miejsce przechowania wielu innych przedmiotów; wyraz *pod-lo-tek* oznacza nietylko młodego ptaszka, ale i młodą dziewczynę; wyraz *po-dróż* oznacza nietylko podróżowanie drogą, ale podróżowanie w powietrzu i na morzu; wyraz *po-siedz-e-nie* oznacza nietylko dłuższe siedzenie, ale przedewszystkiem obrady; w. *mied-nica* oznacza nietylko miskę miedzianą, ale wogóle większą miskę, np. do mycia; wyraz *służ-ba* oznacza nietylko czynność służenia, ale i zbiór służących; wyraz *u-martw-ić* oznaczał pierwotnie zapewne uczynić siebie lub kogoś mart-

wym, dziś oznacza dążenia do powściągliwości; wyraz *strzel-ac* oznaczał pierwotnie wyrzucanie strzał, dziś oznacza wyrzucanie (i mechaniczne) wszystkich pocisków; wyraz *pocisk* oznaczał zapewne pierwotnie przedmiot wyrzucany ręką (ciskany), dziś oznacza przede wszystkim kule karabinowe i armatnie. Przykładów podobnych (zaczepnąłem je przeważnie z książki prof. Z. Klemensiewicza p. t. *Język polski*), możnaby mnożyć tysiącami. A przybывают jeszcze miejscowa w rodzaju *Brzeziny, Częstochowa, Klonów* itp. Sprawdziłem, że dzieci bardzo chętnie z tekstów zwykłych czytanek wybierają wyrazy, które wykazują obok znaczenia dzisiejszego, realnego, również znaczenie dawne, etymologiczne, wynikające z rozbioru znaczeniowego ich części słowotwórczych lub z zestawień tych wyrazów z pokrewnymi etymologicznie. Ćwiczenia te dostarczają dzieciom wzruszeń „odkrywczych”, bo oto odnajdują same wiele znaczeń, na które nie zwracały dotychczas uwagi, a które im tłumaczą genezę wielu nazw przedmiotów, nazw własnych, właściwości, czynności, pojęć itd. A poza tem uczniowie uświadamiają sobie fakt zmienności języka w czasie; nie możemy wobec tego zapewnić uczniów, czy te pokolenia, które przyjdą po nas, nie zmienią znowu i zasobu wyrazów i ich znaczeń.

Jeżeli chodzi o zwrócenie uwagi na zmienność zasobu wyrazów w naszej mowie, to uczniowie spostrzegli już, że zmienność ta polega na zjawianiu się nowych wyrazów. Ale obok zjawiania się nowych wyrazów, obserwujemy również całkowity zanik niektórych wyrazów. Niestety, poziom szkoły powszechnej nie pozwoli na takie dobieranie przykładów z lektury, aby fakt ten poglądowo niejako przyswoić młodzieży. Ograniczymy się więc do tych nielicznych przykładów z lektury bieżącej, uzupełniając je przykładami, dobranymi przez nauczyciela. Tak więc uczniowie uprzytomnią sobie, że w mowie naszej istniały niegdyś takie np. wyrazy: *rucho* (suknia kobieca), *gzło* (koszula), *pawęż* (tarcza), *spiza* (żywność), *potrzeba* (wojna) i t. d., których obecnie już nie używamy. W posiadaniu nauczyciela znajdować się powinien obszerniejszy słownik etymologiczny i gwarowy języka polskiego, z którego zarówno on, jak i uczniowie dowiedzą się o znaczeniach tych wyrazów, rdzeni i części, które obecnie wyszły z użycia. Nie przerażajmy się jednak słownikiem, bo jeśli chodzi o wyjaśnienie pierwotnego znaczenia tysięcy wyrazów używanych obecnie, to naogół odgadujemy je bez słownika. Chodzi tylko o uważne przypatrzenie się tym wyrazom, wyodrębnienie części słowotwórczych i o porównanie z wyrazami pokrewnymi etymologicznie.

Mówiąc o sposobach tworzenia nowych wyrazów i o potrzebie ich tworzenia, zwrócić należy uwagę na ogromną rolę, jaką w tej dziedzinie spełnia możliwość używania wyrazów w t. zw. znaczeniach przenośnych. Ta okoliczność, że z przenośniami zapoznaje się młodzież gruntowniej dopiero przy rozbiorach stylistycznych w średnich i wyższych klasach szkoły średniej, pozbawia szkołę powszechną bliższego zetknięcia się z faktami językowymi, przecież nie tak skomplikowanymi, aby nie można było przyswoić ich dzieciom na tym poziomie. A przenośnie są nie tylko najistotniejszą cechą stylu poetyckiego, ale są poza tem środkiem bogacenia języka w nowe odcienie znaczeniowe. Na tej drodze stworzyliśmy już nie tylko nieprzeliczone mnóstwo nowych odcieni znaczeniowych, ale tworzymy wciąż nowe i możliwości takiego tworzenia są nieograniczone. Znaczenie przenośne wyrazu różni się od właściwego tem, że uwydatnia się ono dopiero w związku z innymi wyrazami. Ponieważ zaś drobne zaledwie po-

dobieństwo pomiędzy znaczeniem właściwym, a przerośnem wystarcza, aby użyć danego wyrazu czy wyrazów w znaczeniu przerośnem, przeto każdego niemal wyrazu możemy używać w jednym lub kilku znaczeniach przerośnych. Jakże powiększa ta okoliczność możliwość wyrażenia naszych myśli! Istnieje cały szereg wyrażen przerośnych tak powszechnie używanych, że nie zdajemy sobie już sprawy z ich przerośnego znaczenia, np. *słońce wschodzi, życie gaśnie, rzucił okiem, zebrał myśli*. Czasem skojarzenie dwóch znaczeń dla uzyskania nowego odcienia znaczeniowego jest tak nieoczekiwane, że pociąga nas swoją nowością i ważnością, np. *myśli przędza, uczuć kwiaty, aksamitna woń*.

I tutaj właśnie poraz pierwszy i ostatni dla wielu uczniów szkoły powszechnej możnaby wykazać, na czym polega zasługa poezji, a właściwie poetów w rozwijaniu i bogaceniu języka. Poeta, obdarzony talentem i odczuciem językowym, odkrywa zapomocą przerośni nowe znaczenia, a więc powiększa zasób naszych wyobrażeń i pojęć i rozszerza horyzonty umysłowe. Przeciętni ludzie potrafią dokładnie wyrażać swe myśli, a nawet tworzą przerośnie, ale ich mowa pozostaje w takim stosunku do języka poetów, w jakim stosunku ma się np. obraz sławnego artysty malarza do obowiązkowych rysunków szkolnych lub piękny gmach, zaprojektowany przez artystę - architekta, do wiejskiej chałupy, zbudowanej przez zwykłego cieślę rzemieślnika. Nie rozgraniczajmy nauki o języku na gramatykę i stylistykę: istnieje żywa mowa, którą staramy się zrozumieć pod każdym względem.

Uświadomiwszy uczniom, że środki naszego wysławiania wzbogacamy ogromnie przez używanie wyrazów w znaczeniach przerośnych, zwrócić jeszcze należy uwagę na okoliczność, że niektóre wyrazy ustaliły w dziejowym rozwoju języka swoje znaczenie przerośne, jako znaczenie właściwe. Normalnie wyraz obok znaczenia właściwego może mieć jedno lub kilka znaczeń przerośnych, np. *czarna suknia* (zn. właściwe), *czarna rozpacz, czarny charakter* (znac. przerośne); *drzewo kwitnie* (zn. wł.), *życie kwitnie, młodość kwitnie* (zn. przerośne); wyraz *chodzić* obok znaczenia właściwego — *iść*, ma kilka znaczeń przerośnych: *chodzić do szkoły* = *uczyć się, zegar chodzi, chodzi komuś o co i t. d.*

Ale niektóre wyrazy w tej odległej wędrówce z przeszłości ku nam zatraciły po drodze swoje znaczenie właściwe i ustaliły się w znaczeniu przerośnem, jako we właściwym. Na to, że miały kiedyś inne znaczenie właściwe wskazuje ich budowa słotwórcza lub porównanie z wyrazami pokrewnemi etymologicznie, np. wyraz *tępić* oznaczał zapewne *czynić tępym*, dziś używa się w znaczeniu *niszczyć*, wyraz *perzyć*, oznacza *zapalać się*, (również w znaczeniu przerośnem), a oznaczał dawniej *wypalać perz* jako chwast; wyraz *duch* spokrewniony etymologicznie z wyrazem *oddech, dychać* ustalił się w znaczeniu umysłowem, chociaż pochodzi z przejawów zmysłowych; wyraz *główny* oznaczał zapewne należący do głowy, dziś oznacza *ważny, znaczny*; wyraz *oschły* oznaczał *oschnięty*, dziś oznacza tylko *obojętny*; wyraz *zawiły* oznaczał *uwity, splątany*, dziś oznacza prawie wyłącznie *trudny, niezrozumiały*. O przykłady podobne (zaczepnąłem je znowu przeważnie z książki prof. Klemensiewicza p. t. „Znaczenie i życie wyrazów”) nietrudno w każdym tekście czytanki. Po kilku ćwiczeniach uczniowie sprawdzają, że wiele wyrazów w naszym języku zawdzięczamy przerośniom, które właściwie przestały być przerośniami, bo ustaliły swoje pierwotne znaczenia przerośne, jako znaczenia właściwe. Stwier-

dzamy, że jednym z powodów zmiany znaczeń wyrazów, o której mówiliśmy przedtem, jest właśnie ustalanie pierwotnych znaczeń przenośnych jako dzisiejszych znaczeń właściwych.

Tak więc obiektywnie rzecz biorąc, takie ujęcie nauki o budowie i znaczeniu wyrazów czyli słowotwórstwa żąda od nauczyciela szkoły powszechnej: 1) aby punktem wyjścia dla objaśnienia roli przyrostków i przedrostków słowotwórczych były wyrazy nowoutworzone, gdyż wtedy dzieci najlepiej uświadomią sobie funkcje tych części; 2) aby przy rozbiórce słowotwórczym wyrazów uczniowie uświadomili sobie fakt zanikania i zjawiania się nowych wyrazów, całkowitej lub częściowej zmiany znaczeń wyrazów, a więc fakt zmienności naszej mowy wogóle; 3) aby podkreślono rolę wyrazów o znaczeniach przenośnych w tworzeniu nowych odcieni znaczeniowych wyrażanych przez nas myśli.

ODMIANA WYRAZÓW.

Przyglądając się uważnie budowie wyrazów według założeń poprzedniego artykułu, powinni uczniowie przy wydażnem współdziałaniu nauczyciela dojść szybko do umiejętności odróżniania przyrostków słowotwórczych od końcówek czyli przyrostków fleksyjnych. Mianowicie zauważą dzieci zapewne, że na końcu wielu wyrazów (odmiennych) zjawiają się różne części, które nie zmieniają znaczenia tych wyrazów, a służą innym celom, np. *koł-o, koł-a, koł-em; główk-a, główk-i, główk-ą*. Tu należy podkreślić różnicę, zachodzącą w podziale pojedynczego wyrazu na rdzeń, przyrostek lub przedrostek z jednej, a na temat i końcówkę z drugiej strony, np. w wyr. *główka* rdzeniem jest *głów-*, przyrostkiem słów. *-ka*, natomiast tematem *główk-*, a końcówką *-a*. Sprawdziłem, że dzieci znowu, niestety, mają skłonność do mieszania rdzenia z tematem, które tylko w poszczególnych wypadkach pokrywają się ze sobą. Wyróżnianie końcówek jako części zmieniających się podczas odmiany wyrazów, nie nasuwa większych trudności. Jeżeli każemy dzieciom napisać ten sam wyraz w różnych postaciach (przypadkach) — zawsze będą umiały oddzielić zmieniającą się końcówkę od niezmiennego się tematu. Jednakże przeciwstawiając temat jako część wyrazu niezmienną się podczas odmiany — końcówce, będziemy musieli zwrócić uwagę uczniów na te niejako zgóry przewidziane zmiany tematów, które spotykamy w niektórych wyrazach wskutek wymiany niektórych samogłosek, spółgłosek, a nawet całych części tematowych. Tak więc dzieci powinny spostrzec, że w szeregu tematów (ubocznych) wymieniają się z sobą: *o* na *ó* (np. *stół* — *stołu, wóz* — *wozu*); *a* na *ę* (np. *dąb* — *dębu, ząb* — *zębu*); *e* na *o* i na *a* (np. *anieli* — *anioł, wiedzie* — *wiodą, w mieście* — *miasto*); rzadziej *o* na *o* (np. *chodzić* — *chadzać*); w niektórych wyrazach sam. *e* znika (np. *len* — *lnu* — *e* ruchome; wymiany spółgłosek sprowadzają się do wymiany spółgłosek twardych na miękkie fonetyczne czyli wymawianiowe i funkcjonalne czyli odpowiedniki gramatyczne miękkich (np. *ryba* — *rybie, chata* — *chacie, ręka* — *ręce, las* — *w lesie*). Niestety, na poziomie szkoły powszechnej nie będziemy mogli zapoznać uczniów z niezmiernie ciekawą genezą tych wymian; ograniczymy się więc do stwierdzenia, że takie zmiany w tematach zachodzić mogą i są niejako zgóry przewidziane; poza tem wyraz jest czemś stałym, każda częśćka jego budowy spełnia określoną rolę, nie można go dowolnie zmieniać i przeinaczać.

Ale czy mówiąc poważniej o gramatyce w oddziałach najwyższych, nie można pokusić się o wyjaśnienie dzieciom poco wyrazy się wogóle odmieniają, a więc jakim celom służą końcówki i czym jest przypadek, zmiana którego pociąga za sobą zmianę końcówki? Sądzę, że rzecz ta umiejętnie wyłożona, może być przyswojona przez wyższe klasy szkoły powszechnej. Już mówiąc o przyimkach i spójnikach zaznaczyliśmy, że spełniają one podobną rolę, co i przypadki. Mianowicie przypadek (zapomocą właściwej końcówki) wskazuje na stosunek danego wyrazu do innych wyrazów w powiedzeniu. Przypominamy składnię zdania pojedynczego wraz z analizą stosunków (zależności), jaką tam przeprowadzaliśmy. Otóż, wyrażając się obrazowo, właśnie końcówki przypadkowe i inne końcówki obok przyimków i spójników są tym klejem, który spaja różne pojedyncze wyrazy w powiedzenia, zawierające pewien sens. I tutaj możnaby znowu drogą najrozmaitszych analogij pogłębić samo pojęcie *stosunku*, tak istotne dla zrozumienia, czym jest przypadek i jaką rolę spełnia on w naszej mowie.

Mówiąc o podziale rzeczowników, przymiotników, zaimków i liczebników na różne deklinacje, należałoby podkreślić względność tego podziału. W dawnych podręcznikach wyróżniano 5, a nawet 6 i 7 deklinacyj rzeczownikowych, dziś mamy ich 3. Prostu uczniowie powinni uświadomić sobie, że wyrazy odmieniające się mniej więcej w sposób podobny (o podobnych końcówkach) zaliczamy do jednej deklinacji. Uczniowie powinni spostrzec, że takie rzeczowniki męskie, jak *starosta*, *wojewoda* w liczbie pojedynczej właściwie należą do deklinacji żeńskiej. Dalej rozumieją na przykładach, że liczebniki porządkowe i niektóre zaimki odmieniają się według deklinacji przymiotnikowej, a tylko część ich posiada deklinacje właściwe zaimkową i liczebnikową.

Omawiana tutaj część gramatyki posiada duże znaczenie dla poprawności mówienia i pisania. Zapamiętanie właściwych końcówek różnych przypadków pomaga przy wielorakich trudnościach, które zjawiają się w żywej mowie. Pominąwszy okoliczność, że gramatyka nie podaje w kilku wypadkach ścisłego rozgraniczenia pomiędzy różnymi końcówkami tego samego przypadku (np. końcówek *-a* i *-u* w dop. l. p. *-u* i *owi* w cel. l. p., *-ow* i *-cy* w dop. l. mn. rzeczowników męskich), zapamiętanie innych zasad i tendencji językowych w sprawie końcówek przypadkowych ułatwia potem poprawne mówienie i pisanie. Niestety objętość tej pracy nie pozwala mi na szczegółowe rozpatrzenie tych zasad, podanych zresztą w każdym podręczniku. Zapamiętać np., że rzeczowniki nijakie mają w cel. l. p. tylko końcówkę *-u*, mimo, że chcielibyśmy im często dodawać końcówkę *-owi* (oknowi), a rzeczowniki żeńskie na *-a* i *i* mają w dopeł. l. m. postać czystego tematu, chociaż pod względem języka gwarowego słyszymy często *-ów* (wdowów) jest tylko drobnym przykładem tych pożytecznych „prawideł” gramatycznych. Oczywiście, wielorakie ćwiczenia w odmianie wyrazów utrwalają również w umyśle dziecka duży zasób różnych form wyrazowych, które stosuje potem automatycznie w mowie i piśmie.

W zakresie konjugacji czasowników należałoby również wyjaśnić dzieciom znaczenie różnych form konjugacyjnych. Forma osoby np. wskazuje na stosunek osoby mówiącej do działającej (bo te dwa elementy związane są ze słowem osobowem), formy trybu — na stosunek osoby mówiącej do treści samego czasownika, forma strony — na stosunek oso-

by działającej do czynności. Chciałbym aby te terminy gramatyczne przestały być „magicznymi znakami. Forma czasu jest zrozumiała sama przez się. Należałoby tylko wyjaśnić — szczególnie w klasach uczących się języków obcych — dlaczego w języku polskim mamy mniej czasów, niż w językach obcych. Różnice znaczeniowe pomiędzy czynnością dokonaną, a niedokonaną, uwidacznia się w języku polskim zupełnie różną konjugacją, a nie różnymi czasami, jak np. w językach francuskim i niemieckim. Oczywiście i tutaj wprawa w całkowitem konjugowaniu czasowników posiada ogromne znaczenie praktyczne, utrwała poprawne formy czasownikowe. Gruntowna znajomość imiesłowów okaże się konieczną przy porządnej analizie zdania złożonego, któremu poświęcę ostatni rozdział.

KONKURSY, NAGRODY, ODZNACZENIA.

Normy i oceny zmieniają się w życiu, zmieniają się więc i w wychowaniu, zmieniają się również w pedagogice, która stara się opierać swe normy na przesłankach starannie dobranych.

Nie tak dawne są czasy, kiedy pedagogika wydała wyrok potępiający na środki wychowawcze, polegające na udzielaniu nagród i odznaczeń. Mówiło się wówczas o konieczności przyzwyczajania dzieci do pracy nie z myślą o nagrodzie, ale z pobudek wewnętrznych. Mówiło się, że najwyższą nagrodą jest poczucie zadowolenia z dobrze wykonanej pracy, mówiło się o niebezpieczeństwie pobudzania próżności, emulacji, płytkiej ambicji. Dowodzono, że czynnik nagradzania zamącić może współżycie koleżeńskie, budzić bezsilną zazdrość jednych, drażniącą pyszałkowatość innych. Stanowisko takie zajmował między innymi nasz zasłużony Stanisław Karpowicz.

Ale zmieniły się czasy. Ów górny nastrój — owo nastawienie na wyższe wartości moralne — (zadowolenie z siebie jest najlepszą nagrodą) — rozwiało się; zastąpić je ma tak zwany realny i praktyczny stosunek. Chodzi głównie o skuteczność: dobrym środkiem wychowawczym jest taki środek, który prowadzi do osiągnięcia celu.

W ostatnich numerach „Pracy Szkolnej” parokrotnie była mowa o nagrodach, odznaczeniach, konkursach.

Duch czasu? Zapewne. Mówi się znowu o naturalnem upodobaniu ludzkim do używania wszelkiego rodzaju odznaczeń, oznak zewnętrznych, o niewinnej chęci zadokumentowania swej wyższości, swej umiejętności.

Mówi się, że to takie proste i takie ludzkie, takie naturalne i takie powszechne, że jest rzeczą wprost lekkomyślną wyrzekać się tego środka oddziaływania, gdy można go dla pożytecznego celu praktycznie wyzyskać.

Argument „naturalności” nie jest jednakże przekonującym — gdyż wychowanie w bardzo wielu wypadkach dąży do tego, aby reakcje „naturalne” uchylić i zastąpić je innymi, które są już zdobyczą kultury społecznej, etycznej, towarzyskiej. W życiu społecznym nie każda reakcja „naturalna” uzyskuje sankcję opinii publicznej. Biorąc pod uwagę hierarchję wartości, należy stwierdzić, że wszelka praca, wszelkie wysiłki

i dążenia, wykonywane z wewnętrznych pobudek, z wewnętrznej potrzeby twórczej, przy wszystkich innych tych samych warunkach, są czemś lepszym i wyższym od prac i wysiłków podjętych z myślą o wynagrodzeniu czy odznaczeniu. Pedagogika, która czepia się środków oddziaływania niższego rzędu, rezygnuje z góry z pewnego poziomu wymagań, przyznaje się do tego, że wątpi w lepsze strony natury ludzkiej i obniża swój poziom. Robi źle, gdyż obniżanie skali wymagań prowadzi konsekwentnie do obniżenia skali wyników.

Ale pozatem jest tu jeszcze inny moment, który nazwaćby można ciasnotą, czy krótkowzrocznością. Wychowawcy zapatrzeni w jakiś punkt, który w ich przekonaniu jest czemś najważniejszym (dla jednych będzie niem zdrowie, tężyzna fizyczna, dla innych kult książki), pamiętają tylko o tych osobnikach, które z tych czy innych powodów (niezawsze od dziecka zależnych) mogą dla swego celu pozyskać. Ci są wartościowi i nagroda jest symbolem tej wartości. Inni — to „quantité négligeable” (zaniedbana ilość) to osobniki małowartościowe, którym należy się tylko pobłażliwość. Przypomnieć warto, że psycholog wiedeński Adler całą swą teorię, dotyczącą powikłań psychicznych oparł na poczuciu „małowartościowości”. Poczucie własnej niższości ma gorzki posmak, wpływa deprymująco, budzi wątpliwe w swe siły, niechęć do ludzi, oddala od nich, prowadzi do zamknięcia się w sobie, do mizantropji, do lekceważenia tych wartości, które okazują się nieosiągalne dla osobnika, a stanowią jakgdyby przywilej innych — tych „pełnowartościowych”.

Jeżeli zwrócimy jeszcze uwagę na to, że dzieci są przecież zależne od starszych, którzy je krepują i materialnie i duchowo, trzeba będzie stwierdzić, że niezawsze mogą one rozwinąć swe siły i możliwości, że wobec tego niewszystkie są w tych samych warunkach. Z tego wynika, że często bardzo nagradza się nie wartości osobnika, ale wyniki od osobników niezależne, które zawdzięcza on w znacznym, a niewymiernym stopniu okolicznościom zewnętrznym.

Dzieci nagradzane w tych warunkach, nie zdają sobie jasno sprawy ze stosunku, który zachodzi między ich osobistą zasługą a szczęśliwymi okolicznościami, może podświadomie nie chcą nawet tego stosunku zrewidować i ustalić. Znacznie przyjemniej jest przecież wierzyć we własną zasługę, niż w powodzenie ułatwione przez sprzyjające warunki.

Ale moment ten doskonale odczuwają dzieci nie nagrodzone, pochwycają go i dla własnego usprawiedliwienia wyolbrzymią, przesadzą; obniżą do minimum „zasługę” nagrodzonych i sukces ich przypiszą tylko okolicznościom. Na tym gruncie wyrosnąć może przekonanie o niesprawiedliwości i pogardliwe lekceważenie dla nagrodzonych i nagradzających. Przekonanie takie dzieli ludzi i stwarza pomiędzy nimi bardzo poważne trudności w porozumieniu się, a więc trudności wychowawcze.

Teorja Adlera dalej jeszcze posuwa swe wnioski: ponieważ człowiek nie znosi poczucia własnej małowartościowości, przeto szukać będzie rekompensaty (odszkodowania); stworzy sobie zatem własną „teorię wartości”, cenić będzie jako swoją wartość, to właśnie, że jest inny niż ci nagrodzeni, że to wszystko czem „oni” się szczycą, są to głupstwa i drobiazgi, obok których on — wzgardzony i pominięty — przechodzi z pobłażliwym wzruszeniem ramion, a ważne i cenne jest właśnie całkiem coś innego, to co dla niego dostępne, w czem czuje się sprawnym

i w czym nad tamtymi ma przewagę. Może to jest jakiś talent, ale może też łażenie po drzewach, wybieranie gniazd, psoty czy błazeństwa. Tak powstaje — wedle wyrażenia Adlera „zmyślona linja życia” — środek rekompensaty dla osobników odtraconych, zawiedzionych, pomijanych.

Nie można oczywiście twierdzić, że nagroda, odznaczenie, konkurs zawsze z nieubłaganą koniecznością wywołać muszą takie skutki i następstwa. Ale należy pamiętać i liczyć się z tem bardzo poważnie, że zawsze *mogą* je wywołać. Dlatego krótkowzrocznością nazwać trzeba pogląd, który bierze pod uwagę tylko osobniki zdobyte dla sprawy — choćby dla ważnej sprawy; krótkowzrocznością jest sumować tylko zdobycze, prowadzić tylko bilans dochodów — a pomijać i bagatelizować straty — gdyż wówczas kiedyś okazać się może, że pozycja strat zachwiała pozycją zysków.

Każdy prawie środek oddziaływania wychowawczego daje prócz wyników przewidzianych — jakiś wynik uboczny — nieprzewidziany, indywidualnie zmienny. Lekarze wiedzą o tem, że są środki lecznicze, które usuwają pacjentowi jedno cierpienie, a przyprowadzić go mogą o inne. I wychowawcy wiedzieć powinni o tem, że coś podobnego zdarza się w dziedzinie ich pracy, że krótka miara doraźnej skuteczności niezawsze jest miarą najwłaściwszą.

S. Kal-ska.

N. GĄSIOROWSKA.

NAJNOWSZE PRĄDY W SZKOLNICTWIE Z. S. R. R. *)

(Politechnizacja nauczania).

Życie publiczne w Związku socjalistycznych Republik radzieckich rozwija się gwałtownie, na krótką metę, etapami. Rząd, posiadający władzę dyktatorską, rzuca hasło, określa cel, kierunek, w którym energia państwa, tem samem i społeczeństwa ma być zwrócona i skupiona, wyznacza odcinek frontu, na którym w pierwszej linji ma się toczyć walka. System „udarniczstwa” („udar” — szturm) stanowi cechę najbardziej charakterystyczną polityki, jaką uprawia „dyktatura proletariatu”.

Przed 2 lata „uderzono” w kierunku uprzemysłowienia kraju, zmechanizowania i skolektywizowania gospodarstwa, rzucono hasło „piatiletki” ekonomicznej, samowystarczalności wewnętrznej, hasło wyścigu w zakresie ciężkiego przemysłu z krajami wysoko kapitalistycznymi. W roku ubiegłym rząd, uznając, że dzieło odbudowy życia gospodarczego zostało w znacznym stopniu już wykonane, uwagę zwrócił w kierunku „rewolucji kulturalnej”, ogłosił jako nowe hasło bojowe „piatiletkę kulturalną”, w pierwszym rządzie powszechne obowiązkowe nauczanie początkowe, i z wielkim rozmachem przystąpił do akcji.

Dzieła rewolucji oświatowej i gospodarczej, prowadzone przez rząd radziecki, pozostają ze sobą w ścisłym związku, we wzajemnej zależno-

*) Odczyt wygłoszony w Zw. Polsk. Naucz. Szk. Powszech. dn. 5 lutego roku bież.

ści. Rosja z kraju drobnomieszczańskiego, drobnochłopskiego ma się, przeobrazić w gwałtownym tempie w kraj wielkoprzemysłowy, skolektywizowany. Stąd występuje konieczność masowego wykształcenia odpowiednio wykwalifikowanego robotnika i obywatela, uzdolnionego do przyjęcia nowej kultury, zarówno technicznej, jak społeczno - politycznej; ta potrzeba nadaje piętno nauczaniu i wychowaniu dzieci i młodzieży, szkole państwowej na wszystkich jej stopniach.

Ustrój radziecki z natury rzeczy jest wybitnie dynamiczny, zwrócony ku przyszłości, dlatego państwo liczy w swej pracy nad budową nowego porządku socjalistycznego przede wszystkim na dzieci i młodzież, które traktuje jako „cwiety żywni” (kwiaty życia), z drugiej strony jako budowniczych przyszłości; prowadzi więc walkę o opanowanie ich, wyzwoleń z pęt obcej, wrogiej ideologii, dąży do oparcia szkoły na nowych metodycznych i ideowych podstawach.

Sprawy szkolnictwa i oświaty powierzone są w Związku Rad trójnej organizacji. Masowe powszechne nauczanie ma sobie oddane t. zw. „Socwos” („socjalistyczne wospitanie”), który obejmuje szkołę ogólną I-go stopnia i likwidację analfabetyzmu wśród dorosłych; zawodowym nauczaniem młodzieży i dorosłych zajmuje się „Profobr” („profesjonalne obrazowanie”), wreszcie dokształcaniu dorosłych, zwłaszcza w zakresie politycznego wykształcenia, poświęcony jest „Politproswiet” („polityczkowe proswieszczenie”).

Szkoła ogólna I-go stopnia zawiera 3 koncentry. Szkoła 4-letnia, dla dzieci od lat 8 do 11, objęła w 1929-30 roku 81.7% dzieci w tym wieku (na Białorusi 96.4%, na Ukrainie 85.9%, w Rosji 82.8%, w krajach azjatyckich około 35%). W miastach sytuacja przedstawia się o wiele lepiej, niż na wsi, polepsza się jednak szybko i na wsi, wzrasta zwłaszcza odsetek dzieci w kołchozach, biedoty chłopskiej. Odsetek dziewcząt pozostaje stale nieproporcjonalnie mały (20 — 45%). II-gi koncent „7-latki”, dla dzieci od 12 — 14 lat, obejmuje 19.1% dzieci w tym wieku, przeważnie w mieście; III koncent „9-latki”, dla młodzieży 15 — 17 lat, obejmuje zaledwie 1.5% młodzieży w danym wieku, wyłącznie w mieście, i pozostaje w stanie nie rozwoju, a raczej likwidacji. Stosunek uczących się w szkołach 3-ech koncentrow przedstawia się jak następuje: 86.6%, 11.9%, 1.5%.

We wszystkich szkołach koedukacja jest obowiązkowa. Pod względem społecznym skład dzieci w szkołach przedstawia się w sposób następujący: w I-ym koncentrze szkoła jest masowa, dla wszystkich, zarówno na wsi, jak w mieście, natomiast w dwu wyższych koncentrach przeprowadzana jest selekcja polityczna na korzyść dzieci robotniczych. Na I-szym koncentrze dzieci robotników wynoszą 11%, na II-gim — 30%, na III-cim — 25%, dzieci urzędników: 6%, 24%, 41%, dzieci chłopów: 80%, 34%, 20%. Polityka szkolna zmierza ku podwyższeniu udziału w szkołach wyższych koncentrow dzieci chłopów w kołchozach i „biedoty”, zaś obniżenia „kułaków”. Pod względem narodowym wszystkie narody Związku mają zapewnione nie tylko teoretycznie, ale i w rzeczywistości prawo do szkoły we własnym języku. Tempo realizacji powszechnego nauczania jest coraz bardziej przyspieszone, z tendencją do objęcia w końcu „5-latki” szkołą I-go stopnia 17-u milionów dzieci, 144 uczniów na 1000 mieszkańców. W rzeczywistości obecnej przeważający normal-

ny typ stanowi szkoła 4-letnia; na wsi $\frac{1}{3}$ szkół w roku 1929 dochodziła tylko do 3 lat nauczania; podobnie sytuacja przedstawia się na Syberji, gdzie ludność jest rzadka, rozproszona. W miastach, miejscowościach fabrycznych, w kółchozach daje się zauważyć wyraźne przejście do szkoły 7-letniej.

Pod względem gęstości sieci szkolnej odległość wzajemna między szkołami wynosi: poniżej 3 kilometrów w 39%, 3 — 5 klm. w 33.3%, 5—10 klm. w 21.3%, 10—50 klm. w 6.4% szkół. Wielkie odległości zwalczą się przez organizowanie podwożenia dzieci do szkoły, natomiast przeważa tendencja nie zwiększania ilości drobnych szkół, a konsolidowania ich, powiększania, ze względu na obniżanie kosztów i przedewszystkiem dla racjonalizowania strony pedagogicznej. Pod względem ilości nauczycieli, ich obciążenia: 1 nauczyciel na szkołę 4-letnią wypada w 53.4% szkół (w Azji nawet w 82.4%), w tem w miastach tylko 7%; zaś 4 nauczycieli na szkołę 4-letnią w mieście w 71.9%, na wsi natomiast zaledwie w 7.1% szkół. Pod względem jakościowym nauczyciele z pochodzenia są w połowie chłopi; kobiety stanowią przeszło 60%; w wieku przeważnie młodym, w połowie od 20—30lat. Wykształcenie 17% nauczycieli posiada wyższe, 68% średnie, 15% początkowe, pozaszkolne; na kursach przeszkoleni zostali w $\frac{2}{3}$; prawie wszyscy należą do Związku zawodowego. Warunki materialne nauczycieli są złe, daje się też wyczuwać dotkliwy ich brak w szkolnictwie. Budynki szkolne znajdują się w stanie niezadawalającym; szkoły pracują na 2 zmiany i więcej; w 50% budowane były nie na szkoły, przeważnie są drewniane, małe.

Ciężkie warunki ekonomiczne przedewszystkiem, obok braków natury pedagogicznej, wywierają wpływ ujemny na frekwencję uczniów. Odpada znaczna ilość uczniów w pierwszych latach nauczania („otsiew”); do III-ej grupy dochodzi tylko $\frac{1}{3}$ dzieci, do IV-tej zaledwie połowa. Poważnie przedstawia się zjawisko drugoroczności: w I-szym oddziale wynosi 20%, w II-gim — 15%, w III-cim i IV-tym — 13%; tendencją jest obniżenie jej do 5%. Słaba jest frekwencja bieżąca uczniów w szkole. Polityka szkolna, traktując te objawy jako rezultat niepomysłnych warunków materialnych i kulturalnych życia dziecka, złej pracy nauczycielskiej, widzi w nich dezorganizację, balast szkoły, ciężar dla państwa, dlatego prowadzi z nimi ostrą walkę, ze względów pedagogicznych i politycznych, dążąc do zharmonizowania nakładu pracy i kosztów z rezultatami; samo zjawisko uważa za aktualne zagadnienie porządku, nie tylko szkolnego, ale także ogólnie - społecznego.

Szkolnictwo zawodowe na pierwszym stopniu ma na celu przygotowanie kwalifikowanej siły roboczej masowej. Do tego służą różne typy szkół, kursów, mające za zadanie podwyższenie kwalifikacji zawodowych, politycznych, ogólnego wykształcenia, z tendencją do unifikacji i przystosowania do nowej techniki. Normalny typ szkoły dla młodzieży w wieku 16-u—17-u lat, robotniczej, pracującej w fabrykach, stanowi t. zw. „Fabzawucz” („fabryczno-zawodowe uczenicestwo”) oparty w zasadzie na szkole 7-letniej ogólnej, w praktyce na 4-letniej, niekiedy jeszcze niższej, o kursie 3-letnim; na wsi „Sz. K. M.” („szkoła krestjanskiej młodzieży”); pozatem kursy zawodowe dla młodzieży pracującej ale nie robotniczej, np. stenografii, szycia, kursy płatne, obsługujące przeważnie kobiety.

Na II-gim stopniu wykształcenia zawodowego średniej kwalifikacji dostarczają również różnorodne techniczne kursy, szkoły, wymagają-

ce koncentracji, podwyższenia kwalifikacyj wykładowych. Normalny typ stanowi tu t. zw. „Technicum”, o kursie 4-letnim, dla młodzieży w wieku 16 — 19 lat. W r. 1930 było tych szkół ogółem 1114, w tem wiejskich 223, przemysłowych 283, pedagogicznych 374; słuchaczy wogóle około 240 tysięcy; w tem robotników 28%, chłopów 37%; kobiet w przemysłowym Technicum 11%, w pedagogicznym 51%; młodzieży komunistycznej („komsomol”) 50%, przeważnie stypendystów państwowych. Wykładowcy w niewielkiej liczbie posiadali wykształcenie wyższe. Technicum przygotowuje do wyższych zakładów naukowych, rozwija się dobrze, ale jeszcze nie wystarczająco ani pod względem ilościowym, ani jakościowym.

Pracowników o wyższej kwalifikacji zawodowej przygotowują szkoły III-go stopnia, t. zw. W. U. Z.-y i W. T. U. Z.-y, o kursie 5-letnim. Uniwersytety i wyższe szkoły techniczne małym uległy zmianom po rewolucji, pozostały bez bliższego kontaktu z życiem. Ilość studentów jest tu stosunkowo o wiele niższa niż na Zachodzie. Nowo powstające zakłady wyższe specjalizują się, przystosowując się do potrzeb wytwórczości gospodarczej lokalnej. Personel naukowy ilościowo jest wystarczający; nowe kadry przygotowuje t. zw. aspirantura młodych uczonych po ukończeniu W. U. Z.-ów. Wśród studentów drobny udział mają robotnicy i chłopci (9.3% i 28.8%); kobiety wynoszą 29% słuchaczy (na medycynie 50%, na pedagogii 49%). Polityka zmierza do sproletaryzowania wyższych zakładów naukowych przez przygotowanie robotników do studjów wyższych na t. zw. „Rabfakach” („raboczije fakultety”), udzielanie stypendjów dla 50% studentów, zawieranie umów pracy ze studentami - robotnikami przez fabryki na okres po ukończeniu studjów wzamian za utrzymanie ich w okresie studjów. Szkoły wyższe wypuszczają wyspecjalizowanych fachowców w przystosowaniu do potrzeb w różnych działach życia gospodarczego. Ogółem „Profobr” wypuścił w roku 1929-30 około ½ miliona młodzieży, w tem dla przemysłu 45.2%, gospodarstwa wiejskiego 7.8%, dla szkolnictwa 14.5%.

Jednolita szkoła pracy to hasło w Związku radzieckim nie nowe; walka szkole werbalnej wypowiedziana została i jest przeprowadzana z całą bezwzględnością na wszystkich stopniach nauczania. Najbardziej postępowe metody pracy szkolnej, inicjowane i eksperymentowane w Europie Zachodniej, a zwłaszcza w Ameryce Północnej, znajdują tu od początku rewolucji szerokie zastosowanie; metody kompleksu, projektów, planu laboratoryjnego, organizacji Daltona, są szczególnie uprzywilejowane; rozpowszechnione jest łączenie praktyki i teorii, uczenia i wychowania, pracy indywidualnej i zbiorowej, pracy umysłowej, związanej z kulturą fizyczną, z pracą społeczną. Ale naczelnem hasłem dnia dzisiejszego już nie jest kultura dla kultury („kulturniczeństwo”) i nie sama metoda, training pracy, lecz określenie jej kierunku, jej treści, związanie szkoły z życiem bieżącym: z gospodarstwem, społeczeństwem i państwem, oparcie nauczania o nową technikę przemysłową, wychowania o nową ideologję polityczną. Walka o szkołę to nie tylko walka z werbalizmem, ale walka o jej „politechnizację” i „agronomizację”, o wszechstronne, pełne przygotowanie młodzieży do racjonalnej pracy w wielkim zmechanizowanym przemyśle, w wielkim, skolektywizowanym gospodarstwie rolnem; w zakresie ideologii i wychowania to rozwijanie dialektycznego myślenia, materialistycznego światopoglądu, prowadzącego do praktyki rewolucyjnej. (Dok. nast.).

Z PRAKTYKI SZKOLNEJ.

WYPRAWY KRZYŻOWE.

1) Lekcja historii w V-tej klasie szkoły powszechnej.

Nauczanie historii jest o tyle trudniejsze, że historia nie ma do czynienia z takimi „konkretami”, jak np. nauka przyrody. Historia jest obrazem ewolucji stosunek gospodarczych, społecznych i politycznych. Pojedyncze fakty są tylko ogniwami, które trzeba bardzo ściśle połączyć. Wymaga to bardzo dużego wysiłku myślowego.

Oprócz obserwacji bezpośredniej musimy, przy nauczaniu historii, zastosować obserwację pośrednią. Przedmiotem obserwacji bezpośredniej będzie życie społeczne klasy, szkoły. „Poczynając mniej więcej od 10-tego roku życia, zdolności społeczne młodzieży szkolnej są już do tego stopnia rozwinięte, iż wytwarzają w niej żywiołowe dążenie do zrzeszania się i tworzenia organizacji” (Uczeń i klasa, B. Nawroczyńskiego).

Jako przygotowanie do tematu „wyprawy krzyżowe” zwracamy uwagę dzieciom na zbiorowe wysiłki i prace organizacyjnych jednostek uczniowskich i drogą analogii doprowadzamy uczniów do pojęcia, że tak jak teraz spotykamy wysiłki zbiorowe kilku szkół w czasie urzędowania np. obchodu, tak i w dziejach spotykamy zbiorowe wysiłki narodów. W dobie obecnej np. Liga Narodów i utrzymanie pokoju, w przeszłości np. wyprawy krzyżowe.

Jako dalsze przygotowanie do tematu traktować należy rozmowę na temat pielgrzymek. Kilku z uczniów brało udział w pielgrzymkach do Częstochowy. Opowiadają i dzielą się wrażeniami z kolegami. Mówimy o pielgrzymkach do innych miejscowości — dzieci wymieniają z nazwy te miejscowości. Niektóre dzieci czytały opis pielgrzymki do Ziemi Św. Wyjaśniamy pochodzenie nazwy „Ziemia Święta”. Dzieci wskazują na mapie i określają jej położenie w stosunku do Polski, omawiamy odległość. Oglądamy ilustracje przedstawiające Kościół Grobu Św. w Jerozolimie. Nauczyciel daje tu dzieciom objaśnienia, dotyczące tła dziejowego wypraw krzyżowych, których celem było oswobodzenie Palestyny z pod panowania Turków i Arabów.

Po takim przygotowaniu podaję wykaz lektury. „Kto doprowadza ucznia do tego, aby samodzielnie wyrabiał sobie wiadomości historyczne przez studjum opisów współczesnych i innych materiałów źródłowych, a choćby tylko przez lekturę dzisiejszych dzieł historycznych, ten już kształtuje naukę historię w myśl zasady pracy produktywnej” (Pojęcie szkoły pracy — J. Kerschensteiner).

W myśl zasady powyższej zostaje usunięty podręcznik dotychczasowego typu, a właściwie sposób posługiwania się podręcznikiem ulega zupełnej zmianie. „Uczeń ma czerpać wiedzę nie z jednej książki, lecz z kilku, ma nauczyć się pracować „źródłowo”, naturalnie w szczególnem tego słowa znaczeniu, ze względu na wiek i przygotowanie ucznia. Potrzebne książki, „źródła” znajduje uczeń w bibliotece szkolnej lub klasowej, albo w pracowni fachowej” (Ziemnowicz: „Problemy wychowania współczesnego”). Zamiast podręcznika Gebertów czy Jarosza należałoby posługiwać się książeczkami historycznymi. Ponieważ jednak monogra-

fij historycznych, przystosowanych do poziomu szkoły powszechnej prawie że niema, przeto do biblioteczki historycznej zaliczymy i podręczniki Gebertów, Jarosza, Gąsiorowskiej i innych autorów. (Fundusz na biblioteczkę historyczną klasową zdobywamy w ten sposób, że zamiast jednakowych 40-u podręczników za 100 zł., klasa zakupuje za te pieniądze odpowiednie książeczki historyczne. Poszczególne książki pozostają własnością pojedynczych uczniów. W czasie pracy w ciągu roku pozostają do dyspozycji klasy; po ukończeniu szkoły uczeń zabiera swoją książkę).

1) Gebertowie; Opowiadania z dziejów powszechnych i polskich. Cz. II. „Wyprawy Krzyżowe”.

2) Jarosz; Opowiadania z dziejów powszechnych i polskich. Cz. I.

3) N. Gąsiorowska. Historia powszechna, tom I. (odpowiedni rozdział).

4) A. Semkowicz. Opow. z dziejów powsz. Cz. II. Piotr z Amiens i Gottfryd z Bouillonu.

5) O. Górka. Bohaterowie Krzyża. Bóg tak chce. Wydawn. „Rój”.

6) Europa w czasie wypraw krzyżowych. Zeszyt 17. (Teksty źródłowe. Krakowska Spółka Wydawnicza). a) Pierwsza wyprawa krzyżowa. b) Zdobycie Jerozolimy.

7) Cz. Nanke. Wypisy historyczne do dziejów średniowiecznych. Bulla papieża Honorjusza III.

Ponieważ niema dla wszystkich uczniów książek (zresztą byłoby to i tak niewłaściwe, aby do jednego tematu czytać 40 różnych książek) przeto dzielimy klasę na grupy i każda grupa obowiązana jest na następną godzinę historii przeczytać coś z podanej lektury. Czytanie może odbyć się i w szkole. Następnie po przeczytaniu 1-ej książki uczeń może przeczytać i inne. Książki te są chętniej i z większym zainteresowaniem czytane, niż dotychczasowy podręcznik. Po skończonej lekturze stawiam pytania i zagadnienia, które dzieci mają przemyśleć. Pytania te i zagadnienia wpisują dzieci do zeszytów.

1. Co to były wyprawy krzyżowe?

2. Przyczyny i powody wypraw krzyżowych.

3. Jak przyszło do I-szej wyprawy.

4. Przebieg I-szej wyprawy (krótko).

5. Ile było wypraw krzyżowych? Jak długi był okres wypraw krzyżowych?

6. Czy Polska brała w nich udział?

7. Czy cel wypraw krzyżowych został osiągnięty?

8. Jakie skutki miały wyprawy krzyżowe?

9. Jakie zakony zostały założone w czasie wypraw krzyżowych?

10. Który z tych zakonów osiedlił się potem w Polsce?

Odczytujemy: „Bóg tak chce” (opis synodu w Clermont) i „Zdobycie Jerozolimy”. Dzieci zapytują o ile czego nie rozumiały, względnie o to, czego chciałyby się dowiedzieć. Pytania te są wyjaśniane przez klasę i dopiero wówczas gdy klasa nie może dać wyjaśnienia, wyjaśnia nauczyciel. Odczytanie barwnych ustępów odbywa się niekoniecznie przez nauczyciela. Dzieci lubią ogromnie same odczytywać. Na 2-giej go-

dzinie dzieci zdają sprawozdanie z przeczytanych książek. Odpowiadają na podyktowane pytania i zagadnienia. Zbierają ryciny odnoszące się do tematu. Bardzo związę zestawienie wiadomości zapisują do zeszytów.

Wiem, że lekcja ta w całej rozciągłości nie jest może spełnieniem wszystkich postulatów nowoczesnych, na swoją obronę mam to, że w naszych warunkach staram się choć w części realizować zasadę samodzielnej pracy ucznia.

Ludwik Koza.

ODGŁOSY

I.

JESZCZE NA TEMAT „LEKCYJ NA WYMARCIU”.

Nawiązując do artykułu kolegi Ludwika Kozy (patrz Nr. 1, 1931 r.) i jego wywodom w większości przyklasnąwszy, nowemu typowi lekcji historii w klasach starszych (od klasy V-tej), postawiłabym następujące postulaty:

Pierwszoplanowe: 1) Lekcja historii opierać się powinna na bezpośredniej pracy ucznia, nie zaś na biernej postawie słuchania.

2) Lekcja historii musi wiązać ucznia z książką, w danym wypadku najbardziej istotną, z podręcznikiem i do korzystania z niego przyzwyczajając, inaczej nie można się spodziewać pracy domowej ucznia w okresie szkolnym, a także samokształceniowej w przyszłości.

Drugoplanowe:

Następne ważkie postulaty ujmuję jako drugoplanowe tylko z tego tytułu, że są bardziej znane, że uwzględniane są nieraz i przy lekcjach dawniejszego typu, że ich znaczenie i wartość zdążyliśmy już ocenić, a więc:

3) Zasada pogładowości zawsze jest oczywiście aktualna (rola Ilustracji Szkolnej, obrazów, planów i t. d.).

4) Zasada wiązania wiadomości historycznych z życiem i otoczeniem dziecka — a więc wycieczki historyczne po najbliższej okolicy — których znaczenie jest może większe, niż znaczenie wycieczek dalszych, rzadko się powtarzających, np. do stolicy państwa, do odległych miast, gdyż takie podróże nie dla wszystkich uczniów są dostępne. (Trudności: brak monografii poszczególnych miejscowości — wielkie znaczenie i przyszłość właściwie opracowanych wydawnictw regionalnych — współpraca nauczycieli historii z danego terenu powiatu, względnie województwa).

5) Zasada wiązania tematów lekcyjnych z lekturą domową ucznia: beletrystyczną i historyczną lub klasową — czytanki historyczne z wypisów.

6) Wywoływanie momentów uczuciowych przez barwne, interesujące obrazowe opowiadanie nauczyciela traktowane nie jako wykład, lecz jako ilustracja lekcji, np. opowiadanie na tle obrazów Grottgera i Matejki.

7) Wreszcie ostatnia, może najważniejsza zasada: Lekcję historii owiewać musi szczerzy, zdrowy duch obywatelski, troska o państwo, pa-

mięć i myśl o niem towarzyszyć musi nauczaniu historii nawet wtedy, gdy się mówi o dziejach innego narodu — przyczem można przeprowadzić analogję ze stosunkami w naszym państwie. Szczery, zdrowy duch obywatelski, powinien być jednak pozbawiony „łezki” patriotycznej, niezrozumiałej dla dzisiejszej młodzieży, łezki, którą przesiąknięte są niektóre popularne wydawnictwa historyczne.

O tych drugoplanowych postulatach wspominam dlatego, aby ktoś nie sądził, że niema dla nich miejsca w nowszym typie lekcji, które torują sobie drogę nieutartymi ścieżkami.

Jakże zastąpić wykład nauczyciela samodzielną pracą ucznia, nie polegającą na słuchaniu? Uczniowie nasi mogą sami zdobywać z podręcznika te wiadomości, które ma podać nauczyciel, oczywiście nie zupełnie tak, jak w planie daltońskim, a przy czującej pomocy i współpracy nauczyciela z całą klasą, z podziałem tego czytania na pewne tworzące części całość — ustępy.

Tok więc lekcyjny w przybliżeniu wyglądałby następująco: 1) Powtórzenie poprzedniej lekcji (niezawsze potrzebne. — Dop. Red.). 2) Nawiazanie, a raczej uzasadnienie tematu nowej lekcji, 3) Zdobyć, a nie podanie nowego materiału przez czytanie jednocześnie i ciche całej klasy, poczem następuje sprawozdanie z czytania, co orientuje nauczyciela, czy i o ile materiał został zrozumiany, przyczem oczywiście koryguje się błędne mniemania. 4) Ujęcie syntetyczne w formie krótkiego opowiadania nauczyciela; 5) Opowiadanie ucznia. 6) Pogłębienie i utrwalenie — lektura historyczna.

Tok lekcyjny podaję niechętnie, gdyż sądzę, że tu właśnie można wykazać najbardziej twórczy stosunek do pracy; nawet najlepszy tok lekcyjny, stosowany zawsze bez odchyień, staje się szablonem, którego należy się wystrzegać. Przy podobnym układzie lekcji unikamy tak męczącego dla ucznia i nauczyciela całogodzinnego nieomal mówienia nauczyciela, zyskujemy współpracę ucznia, który wreszcie może się wypowiedzieć (dzieci lubią się wypowiadać).

Nowy ten typ lekcji ma jednak swoje ujemne strony; oto niezmiernie mu trudno zmieścić się w dwugodzinne ramy tygodniowe, wobec tego materiał ilościowo zostałby zapewne ograniczony, zyskałby natomiast na wyrazistości i trwałej asymilacji.

M. Mielczarkowa.

II.

Do słusznych uwag kol. Kozy, zamieszczonych na temat dzisiejszych lekcji historii, które są owemi typami „na wymarcu”, pragnąłbym dorzucić jedną jeszcze uwagę.

U większości pokutuje dotąd zasada, że każda lekcja historii musi się koniecznie składać z trzech części: 1) odpytania starej lekcji, 2) wyłożenia nowej i 3) odpytania nowej lekcji. Gdy odważyłem się przeprowadzić lekcję z historii na konferencji rejonowej, i nie uwzględniłem pierwszego punktu: „odpytania poprzedniej lekcji”, spotkałem się z ostrą krytyką.

Pragnąłbym obronić swe stanowisko twierdzeniem, że w tych wypadkach, kiedy treść poprzedniej lekcji historii nie wiąże się przyczynowo z lekcją nową, takie „nawiązanie” jest zupełnie zbyteczne.

Uparte przestrzeganie trójplanowości w takich wypadkach jest prosto skostniałym rutynizmem.

Wówczas gdy nawiązanie do poprzednich lekcji historii uznajemy za potrzebne ze względu na związek między faktami, tworzymy zawsze „nawiązania” niekoniecznie zresztą z ostatnią lekcją, lecz odwołujemy się do wiadomości dzieci, które zostały im nawet dawniej przyswojone¹⁾. Sięganie do dawniejszych wiadomości, które mają logiczny i przyczynowy związek z nową lekcją przyczyni się do porządkowania i systematyzowania wiadomości historycznych.

Adolf Pecold.

SPRAWOZDANIA I OCENY

Dr. FRANCISZKA BAUMGARTEN, „BADANIA UZDOLNIEN ZAWODOWYCH”.
Przełożył z języka niemieckiego Juljusz Saloni. *Bibl. Psychotechniczna Nr. 2.*

Praca p. Baumgarten, jak to stwierdza sama autorka, została napisana na prośbę Najwyższej Rosyjskiej Rady Gospodarczej. Książka ta, przeznaczona dla Rosji, miała dać dokładny obraz rozwoju współczesnych łańcuchów nad uzdolnieniami do zawodu. Z tego też względu ma ona charakter wybitnie informacyjny i obrazuje wszystkie dotychczasowe poczynania w dziedzinie psychotechniki.

Całe zagadnienie ujmuje B. ze stanowiska historycznego, starając się przedstawić rozwój poglądów w obrębie danej dziedziny w związku z ewolucją stosunków społecznych. Podstawą wszelkich badań uzdolnień zawodowych jest stwierdzenie faktu różnic indywidualnych pomiędzy ludźmi.

Przechodząc do przedstawienia samego procesu badań nad uzdolnieniem do zawodów — rozgranicza autorka przedewszystkiem dwie dziedziny: 1) psychiczne zróżnicowanie ludzi i 2) psychologiczne badanie samego procesu pracy zawodowej.

Współczesna wiedza psychologiczna stwierdza współdziałanie dwojakich wpływów na kształtowanie się indywidualności ludzkiej: z jednej strony istnieją pewne wrodzone skłonności, — z drugiej zaś rozwój tych skłonności zostaje określony przez wpływ otoczenia, działającego na daną jednostkę. Wyróżnienie u osobnika zdolności pierwotnych, których drogą wyćwiczenia nabyć nie można, jest sprawą pierwszorzędną wagi przy badaniu uzdolnień zawodowych. Dlatego dr. B. podaje cały szereg prac, zajmujących się danym zagadnieniem — między innymi informuje o pracach w tym kierunku, referowanych na III-im Międzynarodowym Kongresie Psychotechnicznym w Medjolanie 1922 r. Décroly (Belgja), Corberi (Włochy) przeprowadzili podział zdolności na wrodzone i nabyte; do cech charakterystycznych dla zdolności wrodzonych zaliczyli 1) wczesne ich występowanie, 2) spontaniczność, 3) trwałość, 4) opór przeciwko warunkom nieprzychylnym oraz 5) zadowolenie, odczuwane podczas wykonywania czynności, do których się ma zdolności wrodzone. Autorka proponuje, ażeby zamiast terminu „zdolności wrodzone” używać wyrazu „właściwości” na oznaczenie cech względnie stałych, które charakteryzują człowieka, a trudno ulegają wpływom zewnętrznym — nazwę „zdolność” przyjmuje dla dyspozycji, które się dadzą rozwinąć przez naukę i ćwiczenie. Zarówno właściwości jak i zdolności dadzą się zróżnicować pod względem jakościowym (sensoryczne, motoryczne, intelektualne i uczuciowe), a oprócz tego podlegają one pewnemu stopniowemu rozwojowi w ciągu

¹⁾ Niezawsze też nawiązanie stanowić musi pierwszy punkt lekcji, również dobrze może być punktem ostatnim. (Dop. Red.).

zycia każdego poszczególnego osobnika. W ustosunkowaniu się do pracy zawodowej bardzo ważną rolę odgrywają też właściwości charakteru oraz skłonności i zamiłowania osobnika, które nie zawsze idą w parze z indywidualnymi uzdolnieniami. Bywają zawody, które w pierwszej linii domagają się pewnych właściwości charakteru i — jeżeli — badając osobnika, zwracamy przede wszystkim uwagę na dziedzinę intelektu, to dzieje się to często dlatego, że charakterologia jest dotąd zbyt mało poznana. Dzisiaj jednak uwzględnia się coraz bardziej ten niezbadany dotychczas czynnik, który może zasadniczo zmienić całą strukturę badań psychotechnicznych.

Prócz zdolności i właściwości wielkie znaczenie dla wykonywania zawodu mają tendencje i zamiłowania do niego. Ponieważ jednak skłonności nie są zawsze równoczesne i jednokierunkowe ze zdolnościami, przeto przy ocenie uzdolnień zawodowych uważa się za cechę istotną — raczej zdolności — skłonności stanowią zjawisko przypadkowe, tembardziej, że w praktyce trudno jest nieraz odróżnić skłonności od interesu i chwilowego życzenia. Niekiedy jednak odgrywają skłonności większą rolę, aniżeli zdadność. Alfred Adler wykazuje, że wobec pewnych braków psychicznych lub fizycznych mogą się zjawieć niekiedy afekty kompensacyjne, które z nadmiarem wyrównują istniejące braki. Przykładem służyć może jakąś Demostenes, który zostaje świetnym mówcą, lub kulawy Byron — sportowiec.

Badając właściwości i zdolności osobnicze posługuje się współczesny psychotechnik — analizą, — pomimo to, że ostatnie teorie psychologiczne podkreślają zjawisko t. zw. strukturalności we wszystkich przeżyciach psychicznych (Stern, Wertheimer, Köhler, Koffka i w. in.). Strukturalność zjawisk psychicznych polega na tem, że one stanowią pewną całość, w której poszczególne części nie dadzą się wyodrębnić, ponieważ zajmują określone stanowisko wobec całości i całe ich znaczenie zależy od związku z tą właśnie całością.

Względy natury praktycznej zmuszają psychotechnika do badania elementów wyodrębnionych; chodzi tylko o to, ażeby stwierdzić, czy dany osobnik jest zdolny do określonych wyczynów, pomijając podłoże, na jakim dany wyczyn powstaje.

W ostatnich czasach podkreślić trzeba dążności psychotechników (Poppelreuter i in.) do uzyskania wglądu w strukturę psychiczną badanego. W tym celu przeprowadza się badania nad ugrupowaniami właściwości i zdolności osobniczych (typy) i nad wzajemnem ustosunkowaniem się poszczególnych cech (korelacje).

Badania przeprowadzane nad osobnikami mają na celu możliwie różnostronne poznanie danego indywiduum, — chcąc jednak skierować kandydata do określonego zawodu, należy jeszcze wiedzieć jakie wymagania stawia zawód wobec psychofizycznych cech człowieka. Poznanie człowieka uzupełnia się psychologiczną analizą zawodu... Autorka przedstawia cały szereg metod stosowanych do badań poszczególnych zawodów, przechodząc od swobodnych charakterystyk, ankiet i wypytywań do metod experimentalnych, charakterologicznych, typologicznych i innych. Uzupełnia ten dział Dr. B. przez podanie szeregu prób klasyfikacji istniejących dzisiaj zawodów.

Ponieważ w pracy swojej dr. B. rozpatruje t. zw. selekcję czyli dobór zawodowy, przeto obok analizy zawodów — zajmuje się jeszcze warunkami przyjęć pracowników na różne stanowiska. Obok zwykłych sposobów przyjmowania — jak sprawdzanie świadectw, wypełnianie kwestjonariuszy — podane tu są metody postępowania naukowego przy doborze właściwych pracowników do danych zajęć. A więc, przedstawia dr. B. metodę testów, bada ich wartość symptomatyczną i djaagnostyczną, oraz zajmuje się oceną wyczynów, uzyskanych za pośrednictwem testów. Wkońcu zestawia różne normy, zdobyte w stosunku do różnych wyczynów, daje wzory wykresów wyników badań.

Te trzy działy t. j. 1) analiza osobowości ludzkiej, 2) badanie zawodów i 3) zagadnienie doboru zawodowego stanowią treść I-go tomu, przetłómaczonego na język polski. Podkreślić należy stosunek autorki do podawanego materiału: nie zadawała się ona obiektywnem przedstawieniem stanu dzisiejszej psychotechniki, ale odnosi się krytycznie do

wielu zagadnień. Przestrzega mianowicie przed przecenianiem wyników badań psychotechnicznych, podkreślając pewną niedojrzałość tej młodej gałęzi wiedzy pod względem teoretycznym i praktycznym. Zwłaszcza obniża wartość badań psychotechnicznych, nie mających głębszego uzasadnienia psychologicznego.

Dla naszego czytelnika cennem jest to wydawnictwo Biblioteki Psychotechnicznej przedewszystkiem z tego względu, że jest to pierwsza książka w języku polskim, traktująca o dotychczasowym rozwoju psychotechniki i o ruchu współczesnym w tej dziedzinie. Przedmowa do książki napisana przez p. Inż. J. Wojciechowskiego wskazuje na istotne zalety pracy, a przekład p. Saloniego może zadowolić najwybredniejsze wymagania pod tym względem.

Jadwiga Zawirska.

ALEKSANDRA DARGIEŁOWA i ANNA ODERFELDÓWNA. — CHCĘ PISAĆ.
Książka - zeszyt Cz. I (litery a, m, ł, o, k, l, i, b, r, y, c, s, j, q). Polska składnica pomocy szkolnych. W-wa 1930. Wobec niewątpliwej zmiany w kierunkach nauczania, zmierzającej do uaktywnienia i usamodzielnienia dziecka nic dziwnego, że obok elementarza „Chcę czytać” zjawiała się książka-zeszyt „Chcę pisać”, która go wyprzedzić powinna. Zdolnemu dziecku można ją dać do ręki i pokazać, jak jej używać—przypuszczam, że da sobie radę i samo przepłynie przez trudności, związane z czytaniem i pisanem. Chociaż na okładce wyliczone są litery, któremi się operuje w I zeszycie, metoda jest wyrazowa i będzie nią tem bardziej, im więcej samodzielności zostawimy dzieciom. Obok przepisywania, które stanowi podstawę nauki, niemałą rolę musi odgrywać patrzenie na obrazek, domyślanie się i kombinowanie dziecka. Obrazki proste konturowe zmuszają do wyboru jednego lub drugiego wyrazu, względnie zdania. Pierwsze 2 strony to pisanie: tata ma, mama ma. Obrazek, na którym ponumerowane są osoby i rzeczy a te numerki napisać trzeba przy odpowiednich nazwach, nietylko wzrokowo wbija w pamięć obrazy czterech wyrazów i czterech cyfr, lecz uczy orjentacji. Zwolennikom Decroly'ego „Chcę pisać” przyda się bardzo. Nadaje się on i do ćwiczeń w mówieniu, bo omawianie obrazka i przygotowanie lekcji piśmiennej poruszyć może całą klasę, i do lekcji cichych, bo dzieci mają ćwiczenia łatwe, a nie mechaniczne. Z ciekawością czekamy dalszych zeszytów i pierwszy polecamy nauczycielom do wypróbowania.

Wł. Weychert-Szymanowska.

DR. MODEST LEWICKIJ. — UKRAIŃSKA CZYTANKA (DR. M. LEWICKIJ UKRAIŃSKA CZYTANKA) podręcznik na II stopień Kursów dla dorosłych, wydany w Równem 1920, nakładem Związku polskiego nauczycielstwa szkół powszechnych, okręgu Wołyńskiego. Wydawnictwo to zasługuje na uwagę jako próba dania ludności ukraińskiej książki w języku ojczystym, opartej na historii, podaniach, gądkach ludowych, poezjach ukraińskich. Artykuł o Polsce zawiera najogólniejsze wiadomości o całości naszego państwa, granicach, bogactwie, środkowo europejskiem położeniu i cechach przejściowych między wschodem i zachodem. Ostatnia powiastka o sąsiadach: szlachcicu i kozaku, co się nienawidzą, a potem w niewoli tureckiej kochać zaczynają i przy nadarznej sposobności, razem biją Turków, stanowi dosyć przezroczytą alegorię polityczną, przypominającą Wernyhore, a z nim razem dawne, piękne tradycje unji. Jak dziś na te hasła, bardzo zresztą ogólnie stawiane, odpowie ludność ukraińska, tego nie ośmielilibyśmy się przesądzać tu w Warszawie. Stwierdzamy dodatnią inicjatywę Związku polskiego nauczycielstwa. Jeśli idzie o dobór czytanek, przypomina on dawne wypisy rosyjskie dla dzieci z poczciwym staroświeckim morałem. Oprócz czytanek, książka zawiera pytania odnośnie do rozbioru treści, uwagi stylistyczne i gramatyczne. Te ostatnie znów zanadto przypominają schematy szkolne, dają zbyt wiele formalnych wiadomości w stosunku do poziomu czytanek. Bardzo dobre jednak są w nich porównania różnych form językowych ukraińskich, polskich i rosyjskich.

Wł. Szymanowska.

OTTO WOMMELSDORF. — *Wandschmuck f. Schulen Düsseldorf 1930.* (Ozdoba ścian szkolnych).

Sprawa obrazów w szkole zajmuje od dawnego czasu świat pedagogiczny polski i obcy. Jaki obraz i w którym roku nauczania dziecko ma widzieć, jak ma się uczyć na niego patrzeć, oto bardzo ważne zagadnienia. Nie ulega wątpliwości, że dziecko oglądać powinno tylko obrazy wartościowe pod względem artystycznym, ale o dobre reprodukcje jest bardzo trudno.

Książka Wommelsdorfa usiłuje dać pod tym względem pewne wskazówki. Autorka po szeregu doświadczeń, jak dzieci w różnym wieku reagują na dzieła sztuki, dokonanych w jednej ze szkół w Hamburgu, daje wykaz obrazów, które zdaniem jego należałoby użytkować na wyższych stopniach nauczania w szkołach powszechnych. Nie rości pretensyj do wyczerpania tematu i dlatego daje podtytuł: Versuch einer neuen Auswahl nach pädagogischen und künstlerischen Gesichtspunkten (próba nowego wyboru z pedagogicznego i artystycznego punktu widzenia).

Książka zawiera 155 dobnych reprodukcji i wykaz wydawnictw oraz cennik. Jest rzeczą znamionną, że przeważają obrazy mistrzów z 15, 16 i 17 w., aczkolwiek są też reprodukcje malarzy nowszej epoki.

Wybór nie mógłby być zupełnie odpowiedni dla szkoły polskiej, ponieważ nie zawiera wcale obrazów polskich malarzy. Natomiast książka może się stać cennym przewodnikiem, jeżeli chodzi o zapoznanie z malarstwem obcym oraz o informacje, gdzie można w Niemczech i Austrii nabyć dobre barwne i ciemne reprodukcje obrazów wielkich mistrzów. Zawiera ponadto parę reprodukcji rysunków dziecięcych. Książka wyszła nakładem firmy wydawniczej Pädagogischer Verlag G. M. B. H. w Düsseldorfie.

Dr. J. Enderówna.

PRZEGLĄD CZASOPISM NIEMIECKICH.

SCHULPRAxis r. 1930. — Nr. 4, 5, 6, 7, 8.

Zeszyt 4 r. 1929 — poświęcony jest zagadnieniu koncentracji. P. Helena Stucht robi przegląd różnych programów koncentracyjnych. Np. Plany szkół w Saarbrücken, na których wzorują się szkoły bazylejskie ujmujące naukę w cykle życiowe.

Dla dzieci 10—11 letnich program *Bliższa ojczyzna* dzieli się na 4 cykle:

a) Nasze lasy. b) Podróże i wędrowki. c) Życie wielkomijskie. d) Stara Bazyleja.

Program *kl. II-ej* obejmuje całą Szwajcarię i życie mieszkańców dolin, gór wysokich i średnich. Klasa *trzecia* prócz bliższej ojczyzny zaznajamia z dalszym światem.

Program klasy *IV-ej* poświęcony jest człowiekowi w społeczeństwie.

1. Walki o władzę i wolność. a) Jak biała rasa podbiła świat. b) Walki o polityczne wyzwolenie Europy. c) Małe walki w życiu przyrody i w życiu codziennym.

2. Nasz kraj rodzinny.

3. O winie, potrzebie i cichych bohaterach (Pestalozzi).

W tym systemie łącznie traktowane są lekcje języka ojczystego, przyrody, rachunków, geografii i historii, oraz rysunków i robót ręcznych (przedmiot i tkactwo). Nauczycielstwo opracowuje program wspólnie co tydzień. Każdy cykl zajmuje mniej więcej kwartał. Zwykle jeden z przedmiotów zajmuje miejsce naczelne. Jako warunki niezbędne pomyślnych wyników tego systemu autorka wymienia: życie się i szczerą współpracę ciała nauczycielskiego oraz prawdziwą radość twórczą. Dzieci pracują chętnie

i samorzutnie układają dla nauczycieli zbiorki, traktujące o pewnym przedmiocie, np. zbiorek, poświęcony morzu, zawiera piękne rysunki, wiersze o morzu, bajki i baśnie, ułożone przez dzieci, opisy, wycinki z gazet. Każdy cykl zakończony jest małą uroczystością szkolną z udziałem rodziców.

Autorka artykułu nie pomija jednak pewnych stron ujemnych np. rozerwanie poszczególnych przedmiotów, niemożność ich wyczerpania. Druga strona ujemna — tyranja tematu, przymus programowy. Niebezpieczeństwo martwoty, jeszcze bardziej zagraża przy tym systemie, jeżeli dany temat nie wszystkim dzieciom odpowiada.

Inaczej rozwiązuje zadanie „Spólnota pracy i życia w Jenie”. Tam — część przedmiotów traktowana jest specjalnie na oddzielnych lekcjach. (Czytanie, pisanie, rachunek, praca ręczna, nauka o życiu — traktowane grupowo). Pola do samodzielności dostarczają godziny, przeznaczone na naukę o życiu, koncentracyjną. W tej drugiej części za punkt wyjścia służą tematy, wysunięte przez dzieci. (Np. Uczeń przynosi do szkoły hubkę, stąd rozmowa o ogniu, o sposobach rozpalania ognia, o wypadkach z ogniem itd. itd.).

Inaczej traktuje nauczanie ferma szkolna na wyspie Scharfenberg, gdzie kolejne tygodnie poświęca się grupom pokrewnych przedmiotów, np. tydzień przedmiotów związanych z kulturą, tydzień nauk matematycznych, tydzień przyrodniczy i t. p. Największym niebezpieczeństwem byłoby wprowadzenie przymusowego raz na zawsze przepisane opracowywania pewnych programów.

Konieczną konsekwencją metody koncentracyjnej jest większe zbliżenie z domem rodzicielskim, istotna współpraca szkoły z rodziną.

W Nr. 5-ym *Fritz Strich* zastanawia się nad wychowawczem znaczeniem poezji. Poddaje on rewizji poglądy na wychowawcze znaczenie poezji i żąda liczenia się z psychologią młodzieży, więc: wpływ wychowawczy przynajmniej tylko utworom silnym, wyrazistym, obrazującym akcję żywą i budzącym silne uczucia.

Estetycznie kształci porównawcze traktowanie utworów, np. obok utworu młodzieńczego dać do przeczytania dzieło z okresu dojrzałości danego poety, lub — obok utworu romantycznego dać utwór klasyczny; lub — twórczość ludową podać obok twórczości artystycznej. Uważa za rzecz pożyteczną porównać wiersz historyczny z faktem historycznym i szukać wyjaśnienia różnicy między niemi. Autor przeciwny jest streszczaniu utworów i opracowywaniu treści w formie odpowiedzi na pytania. Szkodliwe jest, według niego, usilne wyszukiwanie myśli przewodniej utworu. Wychowawcze i pouczające znaczenie poezji mieści się w nierozdzielności treści i formy, w pewnym rozszerzeniu, uogólnieniu czy też usymbolizowaniu zjawiska, wyrażającego jakąś odwieczną prawdę. Nie należy też znęcać się nad językiem wiersza przez wykonywanie na nim rozbioru gramatycznego lub logicznego.

Schulpraxis Nr. 6 — 1930. Zeszyt poświęcony jest sprawie radja w szkole.

Z artykułu wstępnego *dr. Kurta Schenkera* dowiadujemy się, że w Niemczech 2000, a w Anglii 3000 szkół korzysta z audycji radjowych. Obecnie i szkoły kantonu berneńskiego, otrzymują dostęp do tego środka kształcącego.

Dr. H. Gilomen rozpatruje rolę radja w szkole pracy, jako środka urozmaicającego, ożywiającego i wzbogacającego nauczanie. Tenże *Dr. H. Gilomen* zdaje sprawę z doświadczeń szwedzkich, gdzie radjo w szkole wprowadzono w kwietniu 1928 r.

Dowiadujemy się z tego sprawozdania, że audycje obejmowały różne przedmioty programu szkolnego: lekcje w formie dialogów, recytacje, pogadanki, tłumaczenia z języków obcych, przyrody, higieny, religji i muzyki oraz historii. Uzupełnieniem każdej lekcji były teksty drukowane i bogato ilustrowane.

Dział audycji szkolnych jest opracowywany bardzo starannie przez specjalną radę, która stale informuje się o opinii zainteresowanych i pilnie uwzględnia wszelkie

śluszne uwagi i żądania. Sama organizacja słuchania i korzystania ze środków pomocniczych (map, tablic), jest starannie obmyślana, kontrolowana i wciąż ulepszana.

Ernst Stapefeldt z Hamburga podaje krótkie uwagi o sposobie korzystania z audycji szkolnych i donosi, że techniczna obsługa radja jest bardzo staranna: dwóch monterów stale objeżdża prowincję, sprawdza aparaty i dokonywa naprawy.

Na zakończenie znajdujemy w zeszycie 6-ym różne głosy na temat wprowadzenia radja w szkole: między niemi są i protesty przeciw wprowadzaniu nowości, zastrzeżenia przeciw nadużywaniu tego środka nauczania, obawy, że nauka czytania, pisanie oraz chunków bardzo na tem ucierpi.

Schulpraxis Nr. 8 — 1930 — poświęcony jest sprawie przygotowania nauczyciela do lekcyj. Skadają się nań głosy siedmiu nauczycieli — wszystkie za przygotowaniem.

Głos nauczyciela E. F. wyróżnia się gruntownością. Rozwija on plan przygotowania i precyzuje różne stopnie przygotowania. Na czele stawia *ogólne wychowawcze* przygotowanie.

Drugi stopień — to podział materiału naukowego wraz z odpowiednimi pomocami, np. wycinkami z gazet, obrazkami, ilustracjami i odsyłaczami do odnośnych podręczników, dzieł dydaktycznych, metodyk, nawet porozumienia się w sprawie wycieczek i t. p. Następny stopień — to plan tygodniowy.

Ostateczne przygotowanie — to *chwila skupienia przed każdą lekcją*. Najcenniejszą stroną dobrego przygotowania jest *radość*, zadowolenie wewnętrzne z każdej godziny pracy.

W wielu odpowiedziach powtarza się myśl, że konieczny jest plan na dalszą metę, przygotowanie rozkładów materiału rocznych, tygodniowych i dziennych.

NEUE BAHNEN zeszyty 7—12 1930 r.

Peter Ponto w zesz. 7-ym zwraca uwagę na szowinistyczną modlitwę szkolną wprowadzoną do szkół w Turynji. Na to samo zjawisko zwróciło uwagę czasopismo „Schulreform“ w zeszycie 11-ym — pod nagłówkiem: „Modlitwy polityczne“.

W. Kowalski z Wrocławia, w zesz. 8-ym zwraca uwagę na biografje powieściowe, których tak wiele obecnie wychodzi w różnych językach.

Wetrig omawia sprawę doboru uzdolnionych uczniów do szkół średnich i wyższych i streszcza w 14-u punktach warunki, jakim ma odpowiadać uczeń, przechodzący ze szkoły elementarnej do średniej.

Hans Püssler pisze o dziecięcej symbolice tonów i podstawach umuzykalnienia na pierwszym stopniu nauczania. Bardzo zajmujące ilustracje wykonane przez dzieci tworzą harmonijną całość z nutami i słowami, dobranymi do solfeżu.

W zeszycie 9-ym *Peter Ponto* występuje przeciw przedwczesnym publicznym występom dzieci, np. w radjo, lub w przedwczesnemu politycznemu wychowaniu, jak w Sowietach, gdzie propaganda wyzyskuje siły dziecięce.

W tymże zeszycie znajduje się przedruk odczytu radjowego dla szkoły, przez *Paula Georga Müncha* na temat: „Futra, bursztyn i złoto stworzyły historję powszechną“.

Erich Augenreth podaje wyjątki sprawozdań uczniowskich z lekcji i wycieczek.

W zeszycie 10-ym *Peter Ponto* zdaje sprawę z ankiety: „Jakiego nauczyciela chciałbym mieć“. — Życzenia uczniów ogarniają całą osobowość nauczyciela i ogólnie wyrażają to, co przez pedagogów wszystkich czasów uważane jest za ideał nauczyciela — wychowawcy.

W zeszycie 12-ym 1930 — *Peter Ponto* w artykule wstępnym zwraca uwagę na znany fakt, że szkoła powszechna (w Niemczech ludowa) jest przedewszystkiem szkołą dla

biednych, dlatego fikcją pozostał projekt uświadomionego wyborcy: by zorganizować „partję obywateli z wykształcenia szkoły powszechnej.” Co zdolniejsi i zamożniejsi uczniowie już po czteroletnim pobycie w szkole powszechnej uciekają do szkół średnich, a pozostają w szkole jednostki upośledzone pod względem zdolności lub biedne, dla których szkoła średnia pozostanie niedostępna ze względów materialnych.

Hanus Ahrens w artykule p. t.: „*Poeta, sport i młodzież*” tak charakteryzuje postawę młodzieży współczesnej: „Karność, wyraźny stosunek do świata; brak sentymentalizmu; uznanie tragicznej zasady życiowej: nasza teraźniejszość ma swoje wymagania i ich konsekwencje musimy ponosić”. Nawiązując do poglądów poety *Franka Tiessa*, przytacza jego zdanie: „Jeżeli pragniesz rzeczy możliwych i pragniesz całą siłą swej woli czynnej, napewno osiągniesz swój cel. Gdyż opór świata nie jest większy od silnej i rozumnej woli człowieka”.

W zeszycie 2-im *Peter Ponto* porusza zjawisko wielkiej popularności sensacyjnych powieści Karola May'a — nawet wśród młodzieży akademickiej, np. uniwersytetu w Erlangen. Jako ilustrację wartości tych „dzieł” przytacza jeden urywek z niezwykle popularnej powieści, (*Winnetou* — 250.000 tys. egzempl.), gdzie piętrzą się nieprawdopodobieństwa na wzór znanych opowiadań myśliwskich.

Fr. Vespermann, analizując właściwości i zakres pracy naukowca i nauczyciela, dochodzi do wniosku, że te zakresy pracy i zainteresowań zasadniczo różnią się i wykluczają wzajemnie. Zamiłowany uczony specjalista widzi cel w przedmiocie swoich studiów, gdy dla nauczyciela przedmiot czy dany dział nauki jest jedynie środkiem, narzędziem rozwijania w uczniu pewnych właściwości psychicznych i umysłowych. Stanowisko nauczyciela nie może być naukowe, lecz ogólnie kształcające, zawsze mające na widoku całości kształt rozwoju umysłowego, kulturę umysłową jako całość.

SCHULREFORM Nr.: 8, 9, 11, 12. W zesz. 8-m, 9-ym i 10-ym *Michał Friedländer* z Krakowa pisze o „Zagadnieniach szkoły polskiej”. Przytaczając na zakończenie słowa Marsz. Piłsudskiego i b. ministra W. R. i O. P., wyraża życzenie, by szkoła polska była szkołą radosną, czynną i twórczą — w ten sposób dążenia polskiej pedagogiki i polityki szkolnej harmonizują z dążeniami wszystkich krajów kulturalnych i czynnie współdziałają w budowie nowej szkoły ludzkości.

W zeszycie 10-ym pomieszczono artykuł miss *Delji Smith Johnston* — o działalności Szwecji w kierunku porozumienia międzynarodowego. Przedewszystkiem przeprowadzono zmiany w nauczaniu historii: po szeregu konferencji, przystąpiono do walki z podręcznikami o tendencjach szowinistycznych.

Dotąd wypowiedzieli się zwolennicy propagandy Ligi Narodów, pacyfiści, duchowieństwo, związki ludowe — oczekiwane jest wypowiedzenie się uczonych historyków.

Gertruda Reiter w Nr.: 8, 9 i 10-ym analizuje znaczenie pytań nauczyciela i pytań uczniów, — rozpatruje ich treść dydaktyczną. Pytania uczniów, dialog uczniów na pewien określony temat wnosi ożywienie w tok lekcji i cechuje szkołę pracy.

Ta forma lekcji wymaga od uczniów czynnej postawy, szybkiej orientacji, — od nauczyciela wszechstronnego opanowania materiału, umiejętności szybkiego skupiania rozpraszających się zainteresowań uczniów i umiejętnego utrzymania karności.

Karl Linke w zeszycie 10-ym przytacza wzory ćwiczenia stylistycznego w dokładnym opisie, celem przyzwyczajania do kolejności i porządku w myśleniu.

W tym samym artykule zajmuje się podziałem na grupy błędów ortograficznych, wynikających z nieuwagi ucznia. Żadne ćwiczenia ortograficzne nie usuną tych błędów, bo przedewszystkiem należy ćwiczyć uwagę, a to właśnie leży nie w zakresie nauczania, lecz wychowania.

W tymże artykule powstaje przeciw przesadzie w wymaganiu od ucznia odpowiedzi całymi zdaniem, jako niezgodnej z naturalnością mowy żywej.

W zeszytcie 1-ym 1931 r. *Karl Linke* zwraca uwagę na różnice w traktowaniu nauczania koncentracyjnego na niższym i wyższym poziomie. Tak np. w 3-im roku nauczania należy położyć nacisk na stosunki życiowe przy traktowaniu danego tematu, np. gdy opracowuje się temat „węgiel” — rozpatrywać go należy w takich ugrupowaniach jak: Zima. W kuchni. W składzie węgla.

W czwartym roku ten sam temat można potraktować bardziej rzeczowo, więc zając się samym węglem, jego pochodzeniem, właściwościami, etc. Od czwartego roku nauczanie zaczyna rozpadać się na poszczególne przedmioty, jednak rok ostatni wymaga powrotu do całości, do ujęcia wiedzy jako całości.

Józef Tille opowiada z własnej praktyki, ile treści i życia, ile wartości wychowawczych można skupić w nauce pisania w pierwszym oddziale, jak uwzględnić indywidualność uczniów, nie naginać ich do jednego szablonu czy „wzoru”.

Zeszyt 2-gi poświęcony jest całkowicie zagadnieniu nauczania geografji i krajoznawstwa na różnych stopniach; rozpatrzeniu pomocy szkolnych, podręczników, dotyczących przedmiotu i t. d.

DIE QUELLE — Nr. 7, 1930. *Herrman* podaje tekst stenogramu lekcji w kl. 2-jej szkoły żeńskiej w Wiedniu — mającej za temat ułożenie planu tygodniowego: O ubraniu Dzieci wspólnie z nauczycielką opracowują plan lekcji na cały tydzień. Punkty planu zawierają: I. U krawca. II. U szewca. III. U kapelusznika. IV. Oszczędzanie ubrania. V. Zdrowe i niezdrowe ubranie.

W Nr. 12-ym p. *Leopoldine Dunkler*, naucz. szkoły powsz. w Wiedniu opowiada, jak dzieci kl. 1-jej układają tygodniowy plan pracy. Zapał jest tak wielki, że uczniowie nieobecni przesyłają do szkoły przez matki swoje rysunki i wykonane zadania lub proszą, by im powiedzieć, co będzie się robić w szkole następnego dnia. Z rozmowy i życzeń dzieci, wyłonił się plan „Poczta”. Wspólnie wyznaczono na poniedziałek. „Pisanie listu” — na wtorek; O adresie. Na środę: Wędrowka listu. Na czwartek: Na poczcie. Na piątek i sobotę: List do zajączka wielkanocnego.

W zeszytcie 1-ym 1931 r. p. *Heinike* podaje wzór wypracowania w kl. 6-jej szkoły powszechnej, opartego na zjawiskach i wrażeniach (Swawola wiatru) w wietrzny dzień październikowy. Nie krępuje się w tym wypadku rozkładem lekcji i radzi unikać szablony, pozornie „okolicznościowych” tematów, natomiast wyzyskać zainteresowanie, wzruszenie uczniów.

W zeszytcie 2-im 1931 r. *Dr. Salzmann* pisze o potrzebie naukowego opracowania zainteresowań dzieci, by następnie umiejętnie pogłębiać i uszlachetniać istniejące i stwarzać nowe, pożyteczne dla rozwoju dziecka.

P. Margareta Seemann opowiada o pamiętniku, prowadzonym zbiorowo przez jej klasę.

Anton Rosner, rozpatruje z psychoanalitycznego punktu widzenia niektóre ujemne zjawiska w życiu dzieci, jako to: gubienie, zapominanie przedmiotów. Zapominanie wyrazów i imion, zmieszania, omyłki w mowie przez rozartgienie. Autor rozpatruje podłoże tych zjawisk, ocenia ich znaczenie dla wychowawcy.

Paula Deutscher przytacza w dosłownem brzmieniu rozmowę uczenia w parę dni po otrzymaniu ocen półrocznych i zwraca uwagę na wychowawczą wartość zastanawiania się dzieci nad przyczynami i skutkami ich niepowodzeń.

Bogumiła Lipkówna.

PODSEKCJA PSYCHOLOGICZNA PRZY ODDZIALE WARSZAWSKIEGO ZWIĄZKU
POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECHNYCH.

podaje do wiadomości poniższą ankietę.

„KRZYWDA SZKOLNA”

(ANKIETA)

Żyjemy pod znakiem przemiany szkoły dotychczasowej „starej” na szkołę przyszłości „nową”, szkołę aktywną, pracy, twórczą, czynu, produktywną, szkołę życia i wreszcie... szkołę radości.

W związku z temi dążeniami zastanawiamy się nad metodami nauczania, organizacją szkolnictwa, metodami poznania dziecka. Obecnie zaś pragniemy poznać też duszę nauczyciela, albowiem według zdania wielu pedagogów przemiana szkoły dzisiejszej na „szkołę jutra” zależy wyłącznie od osobowości nauczycieli. W każdym zaś razie wpływ osobowości nauczyciela na charakter szkoły jest niemniej ważny, aniżeli wpływ metod, programów, organizacji szkoły i duszy dziecięcej.

Jedną z dróg poznania tej osobowości jest t. zw. „krzywda szkolna”.

Termin ten nie jest obcy nikomu, kto uczęszczał do jakiegokolwiek szkoły. Można zresztą usłyszeć go aż nazbyt często też z ust dzisiejszej młodzieży szkolnej. A chyba nie będzie dwóch zdań, że nietylko wychowanie, lecz nawet nauczanie jest niemożliwe tam, gdzie „krzywdzą” wychowanka czy ucznia. Wielka krzywda, zarówno faktyczna jak i domniemana, urojona, niszczy bezwzględnie wpływ wszelkich zabiegów wychowawczych. I dlatego zbadanie „krzywdy szkolnej” jest palącą potrzebą, pierwszym krokiem do poznania duszy nauczyciela.

Ażeby jednak osiągnąć rezultaty wartościowe, należy zbadać to delikatne zagadnienie jak najbardziej obiektywnie. Takie zaś stanowisko bezbronnego a wnikliwego sędziego może zająć tylko psychologja. Nie jest ona bowiem ani stroną krzywdzącą, ani krzywdzoną, a przytem celem jednego z jej działów jest stworzenie podstaw szkoły nowej.

Aby móc tę pracę wykonać, trzeba przedewszystkiem zgromadzić potrzebne materiały. Część ich, znajdujemy w różnych biografjach, a zwłaszcza w autobiografjach. Dość dużo zachowało się też w naszych wspomnieniach. Największe znaczenie będą jednakże mieć dane zebrane bezpośrednio od dzieci, gdyż pedagogika ma na względzie przedewszystkiem dziecko, a jego psychika różni się wybitnie od psychiki dorosłego nietylko ilościowo, lecz i jakościowo. Atoli zdajemy sobie sprawę z tego, że zbieranie tego rodzaju materiałów wśród dzieci szkolnych jest, bodaj narazie, z różnych względów niemożliwe. Dlatego też zwracamy się z ankietą najpierw do dorosłych, a przedewszystkiem do tych, którzy niezbyt dawno ukończyli szkołę średnią i pełnią obecnie sami obowiązki nauczycieli, lub też przygotowują się do tego zawodu. Dla dobra wspólnej nam sprawy, powinni odnieść się do kwestji „krzywdy szkolnej” przychylnie, odpowiadając na pytania następujące:

1. Płeć
2. Wiek
3. Zawód
4. W którym roku kalendarzowym i jaką szkołę Pan (i) ukończył (a)? (Miejscowości nie podawać)
5. Wymienić krzywdy doznane od nauczyciela, którą z nich uważa Pan (i) za największą i dlaczego?
6. Które z wyrządzonych Panu (i) przez nauczycieli dobrodziejstw uważa Pan (i) za największe?
7. Co podobało się Panu (i) w tych nauczycielach, którzy Pana (i)ą wychowywali, a co zaś nie?

8. Jak postępowałby Pan (i) — względnie jak Pan (i) postępuje — będąc nauczycielem?

9. Wymienić dobre i złe strony szkół, do których Pan (i) uczęszczał (a)?

10. Co może Pan (i) jeszcze dodać w sprawie stosunku szkoły i nauczyciela do ucznia. (Wymienić krzywdy i dobrodziejstwa, których doznali inni ze strony nauczycieli i t. d.)

11. Jak Pan (i) zapatruje się na tę ankietę?

Odpowiadać można również tylko na niektóre pytania, wyjaśniając jednak powody niewypełnienia pozostałych.

Podpisywanie się pełnym nazwiskiem nie jest konieczne — wystarczą inicjały lub pseudonim.

Przedewszystkiem uprasza się o *niepodawanie* nazwisk tych nauczycieli, od których doznano jakiegokolwiek krzywdy lub też jakiegokolwiek dobrodziejstwa. Wystarczy zaznaczenie jakich przedmiotów uczył dany nauczyciel, przyczem byłoby pożądane scharakteryzować też stosunek wypełniającego ankietę do danego przedmiotu, a więc, czy interesował go dany przedmiot, a jeżeli nie, to dlaczego.

Odpowiedzi prosimy kierować pod adresem: Podsekcja Psychologiczna przy Oddziale Warsz. Z. P. N. S. P. — Warszawa, ul. Marszałkowska 123, II p.

ODPOWIEDZI REDAKCJI

„Hram”. Z artykułu nie skorzystamy, gdyż zawiera zbyt mało treści.

Kol. Łotowski. Obrubniki. Potwierdzamy odbiór artykułu. Prawdopodobnie skorzystamy.

J. B. Bydg. Z artykułu nie skorzystamy, gdyż są to luźne uwagi, nie wnoszące zresztą nic nowego do zagadnienia.

J. Sikora. Cieszyn. Potwierdzamy odbiór artykułu, odpowiedź damy listowną.

TREŚĆ NUMERU:

1) *Zygmunt Gryń. Dziecko śląskie.* 2) *Tad. Filtpowicz. Jak uczyć gramatyki polskiej (III).* 3) *S. Kal-ska. Konkursy, nagrody, odznaczenia.* 4) *N. Gąsiorowska. Nowe prądy w szkolnictwie w Z. S. R. R.* 5) *Z PRAKTYKI SZKOLNEJ. L. Koza. Wyprawy krzyżowe.* 6) *ODGŁOSY. Lekcje na wymarciu a) M. Mielczarkowa, b) A. Pecold.* 7) *SPRAWOZDANIA I OCENY. a) Fr. Baumgarten. Badanie uzdolnień zawodowych. J. Zawirska, b) Al. Dargielowa i A. Oderfeldówna. Chcę pisać, c) M. Lewickij. Ukraińska czytanka. Wł. W. Szymanowska.* 8) *PRZEGLĄD PRASY ZAGRANICZNEJ. B. Lipkówna.* 9) Odpowiedzi Redakcji.

Redaktor: Dr. **MARJA LIBRACHOWA.**

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

Odbito w drukarni „Robotnika”, Warecka 7.