

PRACA SZKOLNA



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



O D R E D A K C J I

Rozpoczynamy nowy rok szkolny w warunkach wyjątkowo ciężkich i trudnych. Byłoby rzeczą zbędną wyliczanie tutaj raz jeszcze wszystkich zarządzeń, które dotknęły szkolnictwo, a które stworzą razem spłot następstw fatalnych, zarówno dla nauczycielstwa jak i dla dzieci i dla całego społeczeństwa.

W memorjale złożonym p. Ministrowi przez Zarząd Związku Naucz. Polsk., a zamieszczonym w Nr. 1 — 2 „Głosu Nauczycielskiego“ w dn. 13-go września r. bież., wyliczone zostały wszystkie bolesne uderzenia, które spadły na nasze, z takim wysiłkiem budowane, szkolnictwo. Podkreśliłoby należało chyba jeszcze tę okoliczność, że katastrofa szkolna łączy się z ogólnym kryzysem gospodarczym a ponieważ szkolnictwo nie istnieje w oderwaniu od całości życia społeczno-państwowego, będzie ono jeszcze dodatkowo dotknięte ubocznymi konsekwencjami ogólnej sytuacji ekonomicznej. A więc w szkołach naszych nie tylko będzie natłok dzieci, ale będzie natłok dzieci niedożywionych, niedostatecznie odzianych, przygnębionych ciężką sytuacją materialną rodziny. Frekwencja niewątpliwie spadnie w tych warunkach, stan zdrowotny znacznie się pogorszy, zainteresowanie ustąpi miejsca zniechęceniu i obojętności. Ulegnie niewątpliwie zmianie stosunek domu do szkoły, gdyż rodzina ceni szkołę, garnie się do niej i — nawet przy małym uświadomieniu — gotowa jest dla szkoły ponieść pewne ofiary wówczas, gdy widzi cel posyłania dziecka do szkoły, gdy dziecku w szkole jest dobrze, gdy dziecko wynosi coś ze szkoły pod względem umysłowym czy wychowawczym. W przeciwnym razie stosunek domu do szkoły staje się obojętny a niekiedy nawet wręcz wrogi.

Poruszamy tutaj te smutne sprawy, dobrze znane Czytelnikom Pracy Szkolnej, bliskie każdemu nauczycielowi, dlatego aby uprzytomnić Wam, Sz. Koledzy i Koleżanki, jak trudne jest w tej sytuacji stanowisko Redakcji pisma, poświęconego sprawom nauczania i wychowania w szkole powszech-

nej. Niepodobieństwem jest bowiem — jak to słusznie w memorjale Zarządu zostało podkreślone — traktować te zagadnienia w oderwaniu od form organizacyjnych. Wobec sytuacji, która się wytworzyła są — poza dezercją — dwie drogi dla Redakcji: albo obniżyć skalę naszych wymagań w stosunku do szkoły i pracy nauczyciela, zacieśnić zainteresowania do zagadnień czysto praktycznego rozwiązywania codziennych trudności, albo — utrzymać się nadal w zakresie tych zagadnień, poczynając i dążąc, któremi pismo nasze dotychczas się zajmowało. I jedno i drugie wyjście pociąga za sobą pewne niebezpieczeństwa; wybranie pierwszej drogi świadczyłoby o zbyt wielkiej łatwości rezygnowania, o jakiejś gotowości do cofania się, o niedocenianiu tych wartości, o które nauczycielstwo wytrwale walczyło i które rzetelnym wysiłkiem stwarzało. Krótko mówiąc, byłoby to załamanie się duchowe, świadczące o zupełnym braku wiary w lepszą przyszłość.

Natomiast — z drugiej strony — zamknięcie oczu na smutną rzeczywistość naraziłoby nasze pismo na inne niebezpieczeństwo: Praca Szkolna mogłaby zawisnąć w próżni, mogłoby jej zagrażać zerwanie kontaktu z Czytelnikami. Znane są już Redakcji reakcje Czytelników w początkach istnienia pisma, pamiętne są listy pełne zrozumiałej goryczy, często ostrej ironji wywołanej poczuciem wielkiego oddalenia między teorią a realnymi warunkami pracy.

Wobec takich komplikacyj, jedynie racjonalnymi wydają się dla naszego pisma następujące wytyczne: postanawiamy nie obniżać poziomu i nie zmniejszać skali naszych wymagań dydaktycznych i wychowawczych, postanawiamy nadal rozpowszechniać wiadomości dotyczące nowych, udoskonalonych metod nauczania, organizowania pracy dzieci, środków najlepszego poznawania naszych uczniów, organizowania pracy wychowawczej, współdziałania z domem i t. d. i t. d.

Jednocześnie zwraca się Redakcja do Kolegów i Koleżanek z gorącą prośbą o sygnalizowanie jej wszelkich utrudnień w pracy, wynikających z obecnej sytuacji, utrudnień, które dają się teoretycznie przewidzieć, ale które dopiero na gruncie codziennej pracy nabierają specjalnego znaczenia, stają się bardziej określone, zależnie od układu warunków lokalnych dokładnie zróżnicowane.

Wówczas dopiero — drogą dyskusji — można będzie szukać doraźnych środków zaradczych, łagodzących sytuację środków tymczasowych, gdyż — trzeba nam w to wierzyć — tymczasowym jest przeżywany obecnie kryzys.

Redakcja uprzejmie prosi, aby artykuły na te tematy utrzymane były w tonie możliwie rzeczowym, aby uwzględniały dokładnie warunki miejscowe danej szkoły i danego środowiska.

Wydaje się nam, że tylko w taki sposób „Praca Szkolna” będzie mogła, nie rezygnując ze swych wymagań, utrzymać kontakt z Czytelnikami, którym Redakcja pragnie zawsze najlepiej służyć.



JOZEFA PUTERNICKA

DZIAŁALNOŚĆ NAUCZYCIELEK WIZYTUJĄCYCH W STANACH ZJEDNOCZ. AMERYKI

(*Mabel Brown Ellis. The Visiting Teacher in Rochester. New-York. 1925.*)

Zagadnienie wpływu warunków społecznych na dziecko w wieku szkolnym staje się u nas w Polsce coraz bardziej aktualnym. Pedagogika społeczna zaczyna zdobywać prawa obywatelstwa (trudno nie zaznaczyć, iż przoduje w tem Wolna Wszechnica Polska).

Brak jej jednak — przynajmniej dotąd — w oficjalnych programach seminarjów nauczycielskich, brak skutkiem tego i nastawienia ogółu nauczycielstwa na konieczność dokładnego zapoznania się szkoły z warunkami społecznymi uczniów.

Nie od rzeczy może więc będzie przyjrzeć się działalności t. zw. nauczycielek wizytujących (visiting teachers) w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej.

Amerykanie pragnąc, aby szkoła powszechna dawała swemu obywatelowi prawdziwe przygotowanie do życia i aby dzieci nie traciły w niej czasu na próżno — postawili sobie za zasadę „poznać całą prawdę o dziecku”. Do tego celu nie wystarcza nauczycielowi amerykańskiemu obserwacja dziecka w szkole, zwłaszcza jeśli to będzie dziecko „trudne” pod jakimkolwiek względem.

Nie wystarczy etykieta „dziecko niepoprawne” — szkoła musi dojść do jądra przyczyny tego stanu.

Żłudnym jest mniemanie aby rodzice dzieci, które sprawiają dużo kłopotu, umieli dać dobrą odpowiedź, dlaczego tak jest.

Brak wykształcenia, jakże często brak zupełnej znajomości rodzinnego dziecka, nędza, czasami fałszywa ambicja nie pozwalają na to.

Na cóż więc przydaćby się mogło, gdyby jedynie wzywać rodziców i mówić im, skarżyć się niejako, że syn lub córka ciągle źle się uczą, źle się sprawują i t. p.?

Przyczyny tej niepoprawności mogą być natury fizycznej, umysłowej lub społecznej. Trzeba się ich doszukać, trzeba je zbadać, sprawdzić. Szuka więc kierownik szkoły, lekarz, psycholog, opiekun społeczny, a w pierwszym rzędzie nauczycielka wizytująca.

Cóż oznacza ten termin „nauczycielka wizytująca?” Czy uczy przedmiotów szkolnych, odwiedzając dzieci w domu? Czy uczy w szkole, a potem odwiedza jeszcze w domu?

Nie. W szkole nie uczy, a w domu, odwiedzając dzieci — uczy ale nie przedmiotów wykładanych w szkole (choć czyni i to czasami, pomagając w lekcjach, ale tylko czasami). Uczy dzieci szkolne, a jakże często i ich rodziców, współżycia ze szkołą, z otoczeniem domowym, doradza, pomaga usuwać kłopoty i troski, bierze udział w radościach i zmartwieńach. Nauczycielka wizytująca, to raczej nauczycielka opiekunka.

Impulsem do stworzenia stanowiska nauczycielek wizytujących była konieczność wzmożenia energii i uruchomienia wszystkich sił w celu

zamerykanizowania wielojęzycznego i tak różnorodnego pod względem kulturalnym tłumem imigrantów. To zadanie musi spełniać szkoła powszechna i to — tak jak wszystko w Ameryce — szybko, z jak najmniejszymi stratami.

Nauczycielki wizytujące jako grupa zawodowa istnieją w Stanach Zjednoczonych od 1906 r. Pracują na tych placówkach wyłącznie kobiety, które według przekonania Amerykanów rozumieją lepiej dziecko i mają więcej serca w pracy, która polega na niesieniu pomocy.

Zaczęto pracę od specjalnego opiekowania się dziećmi upośledzonymi umysłowo lub fizycznie, następnie zastosowano ten system — jako dający świetne rezultaty — do ogółu dzieci, z których szkoła nie była zadowolona z tych lub innych powodów.

Najlepiej zorganizowana praca nauczycielek wizytujących jest w Rochester, przemysławem, liczącym 300 tys. mieszkańców mieście w Stanie New-York. Jedynie tutaj nauczycielki wizytujące są płatne przez rząd Stanów Zjednoczonych, gdyż we wszystkich innych miejscowościach — pensje nauczycielek wizytujących opłacają różne instytucje i stowarzyszenia, zajmujące się pracą społeczną.

Rochester zawdzięcza takie postawienie sprawy jednemu z inspektorów szkolnych, człowiekowi o niezwykle szerokich horyzontach myślowych, a poza tem i temu, iż atmosfera miasta, w którym służba społeczna była bardzo wysoko postawiona sprzyjała rozwojowi pracy nauczycielek wizytujących. Pracę w Rochester rozpoczęła w 1913 r. niejaka Miss Case i sama jedna prowadziła ją przez 7 lat, zajmując się w ciągu tego czasu 2545 dziećmi.

Była to osoba z bardzo dużym doświadczeniem życiowym, pedagogicznym wyszktałceniem społecznym (kierowniczką przedszkola, następnie szkoły powszechnej, wreszcie po otrzymaniu urlopu skończyła roczny Instytut Nauk Społecznych w Chicago).

Od czego rozpoczęła swą pracę Miss Case? Przedewszystkiem nawiązała bardzo ścisły kontakt z nauczycielstwem szkół powszechnych w Rochester. W tym celu 2 razy w miesiącu odbywała konferencję z nauczycielstwem, w poszczególnych grupach, w celu zaznajomienia ich z zagadnieniami społecznymi, oraz z wszelkiego rodzaju instytucjami pomocy społecznej, objaśniała jak należy korzystać z nich dla dobra dzieci. Bywała na zebraniach rodzicielskich, na których wygłaszała odczyty. Poza tem nie opuszczała żadnej okazji, przy której mogła poznać sprawę warunków społecznych dzieci. Współpracowała bardzo blisko z sądem dla nieletnich i policją. Dzięki umiejętnej pracy Miss Case — wiele dzieci, zwłaszcza dziewcząt z sądu dla nieletnich, wracało do szkoły i prowadziło życie normalne, co wzbudziło szczerą wdzięczność rodziców małoletnich przestępczyń, a nasunęło Miss Case myśl — przy organizacji całego wydziału nauczycielek wizytujących — wysyłania do Sądu dla Nieletnich specjalnej delegatki. Z jej inicjatywy jedno z kobiecych towarzystw założyło w 1918 r. dom dla dziewcząt moralnie zaniedbanych, utworzono również fundusz stypendjalny i t. p.

Nie brakło Miss Case w Towarzystwie do walki z gruźlicą, ani wogóle wszędzie tam, gdzie niesiono pomoc dzieciom.

Pozatem na początku swej pracy zajęła się specjalnie sprawą opuszczania lekcji przez dzieci szkół miejskich, chodziła do domów, omawiała z rodzicami wypadki nieobecności. Jakże często potrzebna była pomoc

materiałna całej rodzinie, której otrzymanie ułatwiała nauczycielka, jakże często potrzeba było zrozumienia dziecka przez rodziców.

W ciągu stosunkowo krótkiego czasu można było zauważyć postęp pod względem regularności uczęszczania dzieci do szkoły.

Oczywista więc była wydajność pracy nauczycielki wizytującej, dlatego w r. 1920 widzimy Miss Case jako kierowniczkę wydziału nauczycielek wizytujących, składającego się z 3 nauczycielek.

Każda z nich była przydzielona do jednej większej szkoły lub 2 mniejszych. Chodziło o to, aby nie była przepracowana i aby, mając mniejszy teren pracy, mogła nawiązać bliższy kontakt zarówno z dziećmi jak i rodzicami.

Do studjowania zagadnienia opuszczania lekcji pociągnięto nauczycieli szkolnych. Praca intensywna trwała do 1924 r. W ciągu tego czasu ilość wizytujących nauczycielek wzrosła z 3-ch na 13-e. Poza przyczynami nieregularnej frekwencji interesowano się wogóle złemi postępami dziecka w szkole. Wę wrześniu 1924 r. władze szkolne wydały do kierowników szkół okólnik, w którym mówią co jest zadaniem nauczycielki wizytującej.

„Nauczycielka wizytująca musi iść do domu dziecka w każdym wypadku, o ile szkoła ma podejrzenie, że zaniedbanie się w nauce dziecka jest skutkiem złych warunków domowych”.

W 1924 r. widzimy już w Rochester Wydział nauczycielek wizytujących, składający się z 16-u osób: dyrektorki, 13 nauczycielek, przydzielonych do 14-u szkół, delegatki przy Sądzie dla Nieletnich oraz delegatki do Funduszu Stypendjalnego.

Ponieważ zadanie nauczycielek wizytujących jest bardzo trudne wymaga się więc od nich następujących kwalifikacyj:

- 1) miłego wyglądu zewnętrznego, 2) zdrowia, 3) wykształcenia conajmniej seminarjalnego, oraz posiadania praw nauczania, 4) ukończenia specjalnego kursu socjologii, psychologii i pedagogii (Szkół Społecznych), 5) praktyki w pracy społecznej specjalnie w dziedzinie opieki nad dzieckiem, 6) dokładnej znajomości stosunków, panujących w przemyśle oraz cech charakterystycznych różnych ras, 7) szczerego zamiłowania do tej pracy.

Oczywiście, że kandydatki na nauczycielki wizytujące muszą posiadać obywatelstwo Stanów Zjednoczonych oraz świadectwo zdrowia.

Do obowiązków dyrektorki wydziału należy:

- 1) ogólny nadzór nad całością pracy, wykonywanej przez nauczycielki wizytujące. 2) Koordynacja pracy z różnemi stowarzyszeniami społecznymi, opiekującemi się dziećmi. 3) Opracowywanie wspólnie z inspektorem szkolnym planu pracy Wydziału. 4) Przydział nowych nauczycielek do nowych szkół. 5) Konferencje z kierownikami szkół. Poza tem rozbudzanie zainteresowania wydziałem wśród rodziców, nauczycieli, pracowników społecznych w pierwszym rzędzie — przez urządzenie odczytów, konferencyj, odpowiednich wycieczek, pisanie artykułów do gazet i t. p.

W r. 1922/24 do pracy tej wciągnęła Miss Case i uczennice seminarjum nauczycielskiego.

Każda z seminarzystek ostatniego kursu miała przydzielone dziecko szkolne, które obserwowała kolejno w klasie przy nauce, przy zabawie wreszcie w domu i za każdym razem, na 3-krotnej konferencji z nauczycielkami wizytującymi, seminarzystki musiały określać wartość dziecka

jako przyszłego członka społeczeństwa. Wreszcie odbywała się konferencja z dyrektorką.

Celem tej pracy było przyzwyczajanie przyszłych nauczycielek do obserwacji wszechstronnej i do uświadomienia, że bez znajomości podłoża społecznego oraz życia rodzinnego dziecka nie sposób jest sądzić dziecko sprawiedliwie.

Pozatem dyrektorka przynajmniej raz w miesiącu chodzi z nauczycielkami wizytującymi do domów, aby poznać dobrze pracę nauczycielek, służyć im radą i pomocą. Niema bowiem żadnych programów pracy, żadnych przepisów, żadnych utartych dróg w działaniu. Każda z nauczycielek wizytujących musi sama wypracować metody. Obowiązana jest tylko do skrupulatnego zapisywania wszystkich danych oraz wyników dobrych, czy złych, bądź też popełnionych błędów. Co tydzień dyrektorka odbywa z personelem konferencje, na których dyskutuje się poszczególne wypadki. Nauczycielki otrzymują odpowiednie instrukcje. Obowiązki nauczycielek wizytujących są przeróżne zależnie od dzielnicy, w której pracują. Np.: zbadanie przyczyn dla których dziecko nie robi postępów; a więc konferencje z lekarzem szkolnym, z psychologiem. Zbadanie warunków materialnych dziecka. Pomoc rodzicom przez skierowanie ich do odpowiednich źródeł, z których mogą coś otrzymać.

Często zdarza się, że dziecko jest pod wpływem złych kolegów, przyjaciół, o czym rodzice nie wiedzą. Ze zniechęciło się niepowodzeniem w szkole, straciło wiarę w siebie... Nauczycielka wizytująca przez odpowiednie rozmowy z dziećmi, skierowanie uwagi na czytelnie dziecięce i kluby, pomaga w wyzwoleniu się dziecka z pod złych wpływów. Pomaga w odrabianiu lekcyj, wskazuje możliwości robienia na przyszłość postępów, łagodzi przeróżne konflikty między rodzicami i dziećmi, chroni często dzieci od kar przez wytłumaczenie rodzicom wielu kwestyj, dotyczących dzieci.

Nauczycielki wizytujące biorą udział w rozmaitych uroczystościach bądź rodzinnych, bądź okolicznościowych w celu podkreślenia swego serdecznego stosunku do rodziny, lub też podniesienia poziomu kulturalnego.

Jedna z nauczycielek wizytujących urządziła wieczór kolend, inna zorganizowała związek nauczycieli i rodziców cudzoziemców, zaangażowała matki, aby chodziły na kursy wieczorowe języka angielskiego, urządziła kurs reparacji zniszczonej odzieży. Jeszcze inna zorganizowała związek wdów-cudzoziemek, mających dzieci w jednej szkole, w celu niesienia pomocy i samopomocy, skłoniła policjanta do specjalnego zajęcia się dziećmi, przechodzącymi przez ruchliwą ulicę, aby uspokoić zbyt denerwujące się matki.

Nauczycielki wizytujące są w ścisłym kontakcie ze stowarzyszeniami opieki społecznej, w których są przedstawicielkami szkół, pozostających pod ich opieką; organizują konferencje w szkole i zaznajamiają nauczycielki tej szkoły z potrzebami i warunkami społecznymi dzieci danej dzielnicy.

Widzimy więc, że skala zainteresowań nauczycielek wizytujących musi być bardzo rozległa. Amerykanie bardzo mocno podkreślają ten uczuciowy stosunek, jaki musi łączyć nauczycielkę wizytującą z dzielnicą, w której pracuje, i tylko osoba, która ten stosunek potrafi wytworzyć, może pełnić obowiązki nauczycielki wizytującej. Niema mowy o załatwianiu spraw jedynie formalnie, musi wkładać w pracę wiele uczucia.

Godziny pracy ilościowo powinny odpowiadać godzinom nauczycielek szkolnych, ale niepodobniestwem wyliczyć je tak, jak w szkole. Czasami trzeba iść do dzielnicy i w czasie świąt i w dni wolne od nauki, aby zdobyć pożądane wiadomości. Niepodobna odmówić zaproszeniu na chrzest, ślub, urodziny, gdzie nauczycielka wizytująca występuje jedynie w charakterze miłego gościa, a ileż wyciąga z tego korzyści dla swej pracy. Liczba dzieci, przypadająca na jedną nauczycielkę wizytującą, jest bardzo różna; naogół szkoły w Rochester są liczne po 500, 1000 a czasem i 2000 dzieci. Nauczycielki wizytujące mają do pomocy t. zw. wolontariuszki służby społecznej; są to bądź studentki z uniwersytetu, bądź uczennice seminarjum nauczycielskiego, które bezpłatnie pracują kilka godzin tygodniowo.

Pobory otrzymują nauczycielki wizytujące takie, jak nauczyciele szkół powszechnych. Dyrektorka wydziału nauczycielek wizytujących korzysta jednak tylko z jednego miesiąca wakacyj i musi pracować w sobotę (w Ameryce tak jak w Anglii sobota jest dniem wolnym od nauki). Korzyści, jakie osiągnięto z pracy nauczycielek wizytujących są ogromne. Dotyczą one przede wszystkim dzieci, którym pomaga się do nawrócenia ze złej drogi, do właściwego ich traktowania przez innych członków rodziny, do większych postępów w nauce. Korzyści dotyczą też i nauczycieli szkolnych; nauczyciele często nie zdają sobie sprawy ze związku między szkołą a otoczeniem dziecka. Konferencje z nauczycielkami wizytującymi rozjaśniają wiele spraw, zmuszają nauczycieli szkolnych do indywidualnego traktowania uczniów. Praca nauczycielek wizytujących dała dużo społeczeństwu.

1) Przyczyniła się do głębszego zrozumienia zadań szkoły przez rodziców i pracowników społecznych, co spowodowało ściślejszą współpracę ze szkołą. 2) Dała lepsze zrozumienie dziecka i jego potrzeb rodzicom i pracownikom społecznym. 3) Podniosła zdrowotny i kulturalny stan ludności przez ustawiczne przestrzeganie wskazówek higienicznych i bliski kontakt nauczycielek wizytujących — osób pod względem kulturalnym wysoko stojących. 4) Zaoszczędziła wiele czasu i pieniędzy przez podniesienie poziomu nauczania w poszczególnych klasach i wydatne zmniejszenie zaniedbywania się dzieci w nauce, co przyczynia się do szybszego kończenia szkół powszechnych przez małych Amerykanów.

Jeżeli teraz spojrzymy na niski poziom kulturalny i umysłowy szerokich warstw, z których dzieci naszych szkół powszechnych pochodzą, na te okropne warunki społeczne, w jakich żyje przynajmniej ich większość, na plagę drugoroczności, która staje się dzisiaj zagadnieniem pierwszorzędnej wagi, to nieustannie nasuwają się refleksje, czyby i u nas w Polsce nie zależało zorganizować pomocy dzieciom na wzór amerykańskich nauczycielek wizytujących?

Przechowujcie starannie numery
„Pracy Szkolnej”

KAROL HŁAWIČKA

RUCH MUZYCZNY W SZKOLNICTWIE POWSZECHNEM POLSKI.

Wojna światowa wywołała przewartościowanie wielu wartości i pojęć przedwojennych. Te przesunięcia w ocenie różnych dóbr duchowych i materialnych siłą faktu odbiły się i w szkolnictwie. Najklasyczniejszym przykładem tego „przegrupowania” w ocenie wartości przedmiotów szkolnych jest wychowanie fizyczne, które z szarego końca zajęć szkolnych, dzięki doświadczeniom porobionym na wojnie, przesunęło się na czoło i stało wprost benjaminkiem przedmiotów naukowych.

Po części zmieniła wojna także i zapatrywania na rolę muzyki w wychowaniu. Śpiew był jednym z walnych środków werbowania żołnierzy do armji amerykańskiej. Pieśń okazała się tak wartościowym czynnikiem w podniesieniu ducha żołnierza, że zaczęto go wprowadzać obowiązkowo w różnych armjach. Wojna z nowej strony oświetliła walory życiowe muzyki, jako najskuteczniejszego środka budzenia uczuć patriotycznych, zwalczania depresji i zmęczenia, podnoszenia ducha. To też ruch muzyczny w szkołach po wojnie otrzymał nowe impulsy. Ruch ten bardzo silny w Ameryce i Niemczech zaznaczył się i w naszym szkolnictwie.

Oto kilka informacji o tem, co dzieje się u nas w zakresie wychowania muzycznego w szkołach powszechnych.

Jednym z najciekawszych, a może najszerzej znanym wyrazem ruchu muzycznego w Polsce są tak zwane Święta Pieśni. Pod koniec ubiegłego roku szkolnego odbyło się na terenie Rzeczypospolitej około 200 Świąt Pieśni dłażtwy szkół powszechnych. Miały one najróżniejsze formy i rozmiary. Ilość dzieci zgromadzonych z różnych szkół na jednym Święcie Pieśni dochodziła w niektórych wypadkach do 3.000. Forma Świąt Pieśni była najróżniejsza, czasami była to skromna uroczystość szkolna, czasami okazały koncert, czasami turniej śpiewaczy, czasami wielka uroczystość ludowa. Ostatni rodzaj Świąt Pieśni zaczyna się w ostatnich czasach coraz więcej przyjmować. Na wolnem powietrzu — rynku lub ogrodzie — wykonują chóry kilkunastu szkół wspólny program pieśni unisonowych lub wielogłosowych, poczem pojedyncze szkoły występują z własnym programem konkursowym. Całość odbywa się w obecności rodziców dłażtwy i przyjaciół szkoły, których liczba niejednokrotnie przewyższa liczbę dzieci. Dla ilustracji podaję opis Świąt tegorocznego na Śląsku w Mikołowie.

Jednym z najlepiej zorganizowanych Świąt Pieśni na Śląsku było mikołowskie. Dzięki wytężonej pracy p. insp. W. Wróblewskiego i p. kier. Stuska, imprezy udały się wprost nadzwyczajnie. W dniu 7 czerwca wymaszerowało 17-cie chórów szkolnych przy dźwiękach muzyki na rynek mikołowski i wykonało kilka pieśni wspólnych unisonowych i trzygłosowych — pod względem intonacyjnym i rytmicznym bez zarzutu. W programie była pieśń „Pod Twą obronę” (3 głosowa), „Nasz Bałtyk” (1 gł.), „Mały wojak” (3 gł.), „Jeszcze Polska” (1 głosowe).

Następnie ruszyły dzieci wraz z rodzicami do ogrodu na Wymyślanec. Po małej przerwie wykonali zespolone chóry w liczbie 1200 dzieci dalszy szereg pieśni unisonowych i wielogłosowych, a mianowicie: „Bogurodzicę”, „Hasło” Rudkowskiego (3 gł.) i „Wiosnę” w układzie Maszyńskiego

(3 gł.). Poczem pojedyncze chóry odśpiewały pieśni konkursowe. — Wszystkie chóry były bardzo starannie przygotowane, tak, że nie było chóru, który byłoby trzeba sklasyfikować na dostatecznie. W klasyfikacji jury I-sze miejsce uzyskał chór z Orzesza, drugie z Gostyni, trzecie z Łazisk Górnych. Wyróżnione chóry uzyskały nagrody w formie pięknych obrazów.

Innym objawem wzmożonego ruchu muzycznego w naszym szkolnictwie był Zjazd nauczycieli muzyki w dniu 14 i 15 marca bieżącego roku w Katowicach. Zjazd ten zgromadził przeszło 1000 uczestników z całej Polski, nauczycieli muzyki w seminarjach, gimnazjach a przede wszystkim ze szkół powszechnych. Najciekawszymi punktami programu były pokazy wyników, uzyskanych w nauce śpiewu w szkołach powszechnych na Śląsku, oraz koncert chórów szkół średnich, przede wszystkim seminarjów. Przez podjum olbrzymiej sali gimnastycznej udekorowanej zielenią i barwami narodowymi przesunęły się trzy chóry szkół powszechnych, cztery klasy, demonstrujące wyniki pracy metodą angielską Tonie Solfa, oraz jeden zespół dzieci z tańcami śląskimi. Prawie wszystkie chóry składały się z chłopców, u których dzięki szkoleniu „falsetu” uzyskano piękne głosy sopranowe. Może najlepiej i najciekawiej brzmiał chór kameralny, złożony z 12-u chłopców śpiewających trzygłosowo. Pokazy metody Tonie Solfa były pewnego rodzaju sensacją, albowiem klasy II, IV, V i VI wykazały coraz to wyższe i coraz to więcej frapujące wyniki dotychczas u nas nieznaney metody umuzykalnienia. Śpiewanie we wszystkich tonacjach a vista, wykonanie trudnych ćwiczeń chromatycznych i modulacyjnych wykazały nadzwyczajne umuzykalnianie młodzieży.

Popis chórów seminaryjnych i gimnazjalnych stał na poziomie niezwykle wysokim, dorównującym zwycięsko współzawodniczącym z poziomem chórów organizacji śpiewaczych. Z pomiędzy chórów wybił się zwłaszcza chór mieszany seminarjum męskiego w Tarnowskich Górach, którego soprany chłopięce zachwyciły wszystkich słuchaczy.

Innym objawem wzmożonego ruchu muzycznego w szkołach jest rozkwit instytucji dokształcania muzycznego w Krzemieńcu, noszącej tytuł „Muzycznego Ogniska Wakacyjnego”. W roku bieżącym zgromadziło Ognisko Krzemienieckie około 250 nauczycieli szkół powszechnych — i pewien drobny procent ze szkół średnich. Szczęśliwie pomyślany program Ogniska, pierwszorzędni prelegenci, wzorowa dyrekcja (dyr. B. Rutkowski) czynią, iż kursy krzemienieckie zaczynają się stawać skuteczną dźwignią poziomowi nauczania śpiewu w szkołach powszechnych. W roku obecnym uruchomionych było w Krzemieńcu ośm kursów, trzy roczniki właściwego Ogniska (W. K. N.) z dwiema paralelkami, kurs metodyczny, kurs instrumentalny i kurs dla nauczycieli szkół średnich. Poza lekcjami klasowemi zasad, solfeżu, harmonji, metodyki, interpretacji, pieśni, szczególną wziętością cieszyły się lekcje zbiorowe chóru (200 głosów), zbiorowe lekcje metodą Tonie Solfa oraz pieśni ludowych. Specjalną wartość nadają kursom krzemienieckim regularne audycje, w wykonaniu sił pierwszorzędnych. Dodajmy do tego obszerne sale słynnego liceum, atmosferę przesiąkniętą świetnymi wspomnieniami z naszej przeszłości, przepiękną okolicę, wyjątkowy klimat i miłe współzycie towarzyskie — a zrozumiemy dlaczego słuchacze przywiązują się do Ogniska. Wyrazem tej łączności mają być w tym roku specjalne godziny w radju warszawskiem, w których prelegenci raz w miesiącu nawiążą kontakt ze słuchaczami..

Ostatnim wreszcie wyrazem ruchu muzycznego w szkołach jest mie-

sięcznik „Muzyka w szkole” (redakcja: Warszawa, Francuska 7), rozpoczynający obecnie IV rok swego istnienia przy 1500 abonentach. Do tej poczytności przyczyniło się niemało grono najwybitniejszych współpracowników, dodatki muzyczne z nowym materiałem dla szkół, lekcje praktyczne oraz wiadomości z kraju i całego świata. „Muzyka w szkole” stale informuje o wszystkich poczynaniach i próbach w zakresie nauczania muzyki w szkolnictwie całego świata.

Tych kilka słów wystarczy jako dowód budzenia się ruchu w dziedzinie nauczania muzyki, którego fale niechybnie dotrą do wszystkich zakątków naszej ojczyzny, przyczyniając się do rozśpiewania i umuzykalnienia młodszej generacji.

Z PRAKTYKI SZKOLNEJ.

Z A G R O D A.

*(Metoda projektów w nauczaniu geografji na poziomie
kl. 3-iej szkoły powszechnej).*

Artykuł ten jest sprawozdaniem z opracowania tematu, przewidzianego w programie geografji na kl. III. szkoły powszechnej, a potraktowanego w myśl wskazań metody projektów.

Zanim przystąpię do sprawozdania, przypomnę Sz. Czytelnikom książkę Stevensona p. t. „Metoda projektów”, z której sprawozdanie znajduje się w 2-gim Nr. (lutowym) „Pracy Szkolnej”, oraz artykuł p. J. Skarzyńskiej w Nr. 5-ym (maj) p. t.: „Jak uczą metodą projektów”, oparty na książce Collingsa.

Ponieważ z obu tych artykułów czytelnicy zapoznali się z podstawowymi zasadami projektów — ograniczę się do treściwego ujęcia paru zasadniczych pojęć dydaktycznych, na których opiera się ta metoda.

Nauczanie metodą projektów oprzeć się musi według Stevensona na: 1) rozumowaniu, 2) całkowitem wykonaniu jakiegoś działania (postępowaniu), 3) na naturalnem podłożu i 4) na pierwszeństwie zagadnienia przed poznawaniem zasad teoretycznych.

Stevenson twierdzi, iż „najskuteczniejszym sposobem nauczania jest wywoływanie samouctwa” (str. 15), stwarzanie sytuacji niepewnych, nieskończonych, tylko wówczas bowiem najskuteczniej pobudzić możemy dziecko do zastanawiania się, myślenia i rozumowania. Dla czytelników polskich nie jest to oczywiście jakąś rewelacją, przeciwnie znana to u nas powszechnie zasada, ale... więcej zapewne w teorji, aniżeli w praktyce i dlatego też, przypomnieć o niej od czasu do czasu nie zawadzi.

Przez „postępowanie” rozumie Stevenson nauczanie oparte na działaniu, zawsze doprowadzonym do końca, bo takim ono być musi i w życiu dorosłego człowieka i takie tylko następcza wiele okazji do zastanawiania się i rozumowania.

Zdobywać wiadomości poprzez działanie i nabywać je dla udoskonalenia działania (postępowania) — oto jakby można było najkrócej ująć drugi postulat nauczania, opartego na metodzie projektów.

Nauczanie, zdaniem dr. Stevensona, musi być ciąglem rozwiązywaniem jakichś zagadnień, w ten bowiem sposób najbardziej zbliża się do życia;

nauczenie musi więc być oparte na naturalnym podłożu. Mówiąc słowami autora: „jeżeli rozwiązywanie jakiegoś problemu postępuje w szkole zasadniczo tą samą drogą, co w życiu, wówczas zagadnienie ma „podłoże naturalne” (str. 20).

Wreszcie ostatni postulat — t. j. pierwszeństwo zagadnienia uzasadnia Stevenson w następujący sposób:

1. „Uczeń lepiej rozumie zasady wówczas, gdy będą rozwijane w miarę odczuwanej przezeń potrzeby.

2. Zdobyte w ten sposób zasady nabywa jednostka w tym samym porządku, w jakim je nabywała ludzkość. Formułowanie zasad jest bowiem procesem końcowym, następującym po obserwacji i zastosowaniu.

3. Formułowanie zasad więcej wzbudza zainteresowania wówczas, kiedy zastosowania ich są już znane i ocenione (str. 24, 25).

Zdobywanie wiadomości na podłożu naturalnym i poprzez działanie, poprzez wykonywanie jakichś czynności, dochodzenie do zasad i uogólnień drogą własnych doświadczeń, a więc i poprzez myślenie i rozumowanie — oto najistotniejsze postulaty dr. Stevensona. A ponieważ powyższym wymaganiom najłatwiej jest zadość uczynić przy rozwiązywaniu jakiegoś konkretnego projektu, stąd nazwa metody projektów.

Cóż to jest projekt? Mówi o tem Stevenson tak: „Projekt jest to czynność, mająca źródło w jakimś zagadnieniu (*problematic act*), wypełniona całkowicie, a przeprowadzana na swoim naturalnym podłożu”. (str. 47).

Przechodzę obecnie do sprawozdania z pracy, którą starałem się oprzeć na postulatach Stevensona.

W programie krajoznawstwa na kl. III. szkół powszechnych mamy cykl tematów, objętych nazwą „najbliższe środowisko”; wśród owych tematów jest jeden specjalnie wdzięczny na terenie szkół wiejskich, zatytułowany: *Zagroda*.

Wycieczka do najbliższej wioski. Na wycieczkę ustalamy, co będziemy nazywali zagrodą (cały kompleks zabudowań gospodarza: dom mieszkalny, stodoła, obora, chlewy, siewkarnia, piwnica, buda dla psa, studnia). Stwierdzamy, że w całej wsi niema zagrody o pełnym kompleksie zabudowań gospodarczych, stwierdzamy również, że ogromna większość zagród ma nieracjonalne rozmieszczenie poszczególnych zabudowań (obora tuż przy domu mieszkalnym, studnia w bliskim bardzo sąsiedztwie obory, chlew, obora i stajnia w jednym budynku, brak piwnic i t. d.). Szukamy przyczyn tego stanu rzeczy i dochodzimy do wniosku, że złożyły się na to z jednej strony: brak uświadomienia, drugiej zaś — ciężkie warunki materialne, które niejednokrotnie zmuszają gospodarzy do wznoszenia nieodpowiednich budynków (b. małych, ciasnych), bądź też do budowania zaledwie izby, obory i stodoły.

Na omówienie powyższych kwestyj poświęciliśmy 2 wycieczki po 2 godziny każda.

Praca domowa. Polecam dzieciom, by na najbliższą lekcję przygotowały sprawozdania ze stanu zagród swych rodziców, ewentualnie krewnych lub znajomych, obliczyły ilość zagród w swych wioskach. W sprawozdaniach kierować się mają dzieci wytycznymi, ustalonymi na poprzednich wycieczkach (ilość zabudowań gospodarskich, racjonalność ich rozmieszczenia).

W czasie omawiania powyższych kwestyj na najbliższej lekcji wyłonił się właśnie projekt wybudowania modelu racjonalnej zagrody w klasie, na lekcjach. Projekt wysunęły dzieci. Przyjmujemy go.

Prace przygotowawcze. Ustalamy więc przedewszystkiem, że nasza zagroda musi mieć wymiary wiele razy mniejsze od wymiarów rzeczywistych zagród, należących do rodziców czy krewnych dzieci. Do tego zagadnienia powrócimy jeszcze później, kiedy wypadnie nam ustalić wielkość „naszej zagrody” w stosunku do zagród, posiadających rozmiary naturalne.

Ustalamy następnie od czego należy zacząć naszą pracę, a czynimy to na podstawie własnych obserwacji i spostrzeżeń dzieci.

Bardzo szybko dochodzimy do wniosku, że aby zacząć budowę, trzeba rozporządzać jakimś placem pod owe zabudowania. Stajemy wobec ważnego niezmiernie problemu: jak się oblicza wielkość placów, jakimi miarami wymierza się place. Dzieci nie potrafią jeszcze wymierzać powierzchni, przekonują się, że nie posuniemy się dalej ani na jeden krok, zanim tej luki nie uzupełnimy sobie. W tym momencie prace związane bezpośrednio z budową naszej zagrody wstrzymujemy do chwili opanowania miar powierzchni.

Temu więc działowi z geometrii towarzyszyła zasada naturalnego podłoża: zainteresowanie miarami powierzchni zjawilo się w związku z pracą, dzieci widziały konieczność poznania tego działu. Dalsze zajęcia miały przebieg następujący.

1. Dzieci otrzymują polecenie wymierzenia placu pod zagrodami rodziców, krewnych, ewentualnie znajomych;

2. Wymierzyć plac zajmowany przez dom mieszkalny, stodołę, oborę i t. p. W klasie rezultaty prac tych omawiamy.

Nadszedł czas na określenie powierzchni pod naszą zagrodę. Długość 12 dcm., szerokość $6\frac{1}{2}$ — powierzchnia 78 dcm. kw. Mamy więc plac-powierzchnię, teraz trzeba nam ustalić rozmieszczenie poszczególnych zabudowań. Zjawia się naturalne podłożo do wprowadzenia planu sytuacyjnego. Robimy to. Zkolei trzeba ustalić wielkość powierzchni pod poszczególne zabudowania. W pracy tej trafiamy na duże trudności, dzieciom niezmiernie trudno przychodzi przenosić szkic owego planu sytuacyjnego na grunt rzeczywisty. Radzimy sobie w ten sposób, że według planu sytuacyjnego układamy na stole różnej wielkości kartki papieru, mające przedstawiać różne zabudowania. Stół ma tę samą powierzchnię co i potrzebny nam plac. Odpowiedniami więc powierzchniami papieru przykrywamy części naszego placu pod zagrodę, oznaczamy miejsca, w których staną poszczególne budynki, a więc: dom, stodoła, stajnia itp. Określamy, czy zajęte place pod poszczególne części zagrody są odpowiednie, czy nie są za małe lub za duże. Są różne zdania, są wahania, wątpliwości, jakże je rozstrzygnąć?

Jedno z dzieci podaje myśl, ażeby porównać wymiary prawdziwej zagrody z wymiarami naszej, i jeżeli np. nasz plac jest 10 razy mniejszy od rzeczywistego placu, to i dom musi być tyle razy mniejszy. Myśl słuszna, polecam więc dzieciom jeszcze raz wymierzyć wielkość ich zagród, obliczyć, jaką zajmują powierzchnię poszczególne budynki. Te dane pozwoliły nam oprzeć się na realnym gruncie, ilekroć mieliśmy wątpliwości, czy np. długość naszego domu jest właściwa, odwoływaliśmy się do wymiarów naturalnych domostw. Towarzyszył temu mniej więcej taki bieg rozumowania: jeżeli długość prawdziwej zagrody wynosi np. 24 metry, a dom w tej zagrodzie ma długości 9-u metrów, to długość naszego domu winna być 20 razy mniejsza, bo i długość całej naszej zagrody jest 20 razy mniejsza, bo wynosi tylko 12 dcm.

Były oczywiście i odstępstwa od tego rodzaju rozumowania, a było to wówczas, jeżeli w prawdziwej zagrodzie było coś niewłaściwego, my prze-

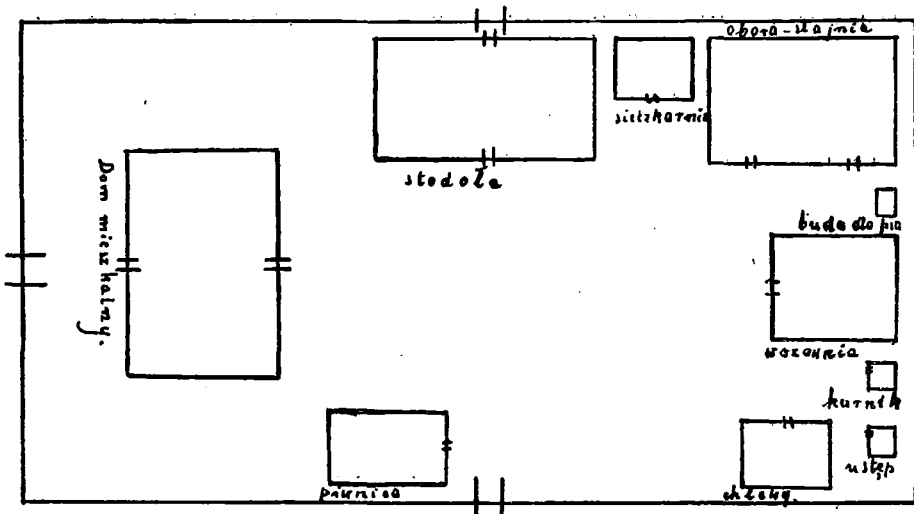
cież budowaliśmy zagrodę z racjonalnem rozmieszczeniem poszczególnych budynków, nie mogliśmy więc wé wszystkim kopjować rzeczywistości.

Należy podkreślić, iż w momentach, w których zastanawialiśmy się nad racjonalnem rozmieszczeniem poszczególnych budynków, było masę okazji do różnych rozmów na tematy z higieny, objęte programem pogadek przyrodniczych, przewidzianych dla kl. III-ej szkół powszechnych.

Należy tu zaznaczyć, by czytelnika w błąd nie wprowadzić, że nie szło to wszystko tak gładko i szybko w szkole, jak w tem sprawozdaniu. W związku z wykonywaniem naszego projektu wypełniły się wszystkie lekcje rachunków (powierzchnia, przedtem metr, dcm, centymetr), języka polskiego (opowiadania o zagrodach dzieci, wyszukiwanie odpowiednich czytanek, wierszy), przyrody (pogadanki higieniczne, kopanie studni, glina, ogrzewanie, drzewo, węgiel) wreszcie lekcje rysunków i robót.

Podkreślić mocno należy, że cała ta praca szkolna miała jakiś ośrodek, miała jakiś kręgosłup. Wciąż przecież budowaliśmy zagrodę! Dzieci wiedziały, że jeżeli uczą się, jak obliczać powierzchnię, to jest im to potrzebne bezpośrednio do ich pracy, rozumiały, że bez tej umiejętności nie posuną się naprzód w wykonywaniu naszego projektu. I w tem bodajże tkwi najważniejszy sens tej całej pracy. Dla dokładniejszego zorientowania się w przebiegu naszej pracy podaję szkic planu sytuacyjnego, tak samo i wymiary naszej zagrody, oraz wymiary poszczególnych zabudowań.

Długość placu pod naszą zagrodę wynosi 12 decymetrów, szerokość $6\frac{1}{2}$ dcm., powierzchnia 78 decymetrów kwadratowych.



Dom. Długość 30 cm., szerokość 20 centymetrów. Nasz dom będzie miał 8 okien i dwoje drzwi.

Stodoła. Długość 34 cm., szerokość 16 cm.

Obora ze stajnią (pod jednym dachem). Długość 24 cm., szerokość 16 cm.

Wozownia. Długość 14 cm., szerokość 16 cm.

Sieczeniarnia. Długość 10 cm., szerokość 16 cm.

Piwnica. Długość 14 cm., szerokość 8 cm.

Kurnik. Długość 3 cm., szerokość 3 cm.

Chlewy. Długość 8 cm., szerokość 8 cm.

Ustęp. Długość 2 cm., szerokość 3 cm.

Buda dla psa. Szerokość $1\frac{1}{2}$ cm., długość $2\frac{1}{2}$ cm.

W dalszym ciągu tej pracy ustaliliśmy wielkość drzwi, okien dla poszczególnych zabudowań.

Całą dotychczasową, wyżej nakreśloną pracę, wykonaliśmy w ciągu 16-tu godzin lekcyjnych (nie wliczam w to godzin, poświęconych tematom związanym z projektem, jak np. obliczanie powierzchni, odpowiednie czytanki, wypracowania, pogadanki przyrodnicze i t. p.). W ciągu 2 miesięcy przeprowadziłem owe 16 godzin i w tym samym czasie projekt nasz był ośrodkiem całej prawie pracy w klasie. Trzeba byłoby do tego jeszcze dodać czas, poświęcony przez dzieci na pracę domową, związaną z wymierzaniem powierzchni zajmowanej przez budynki w zagrodach, a tak samo i przez całe zagrody, ale tego już w liczbę godzin ująć nie możemy.

Obecnie zbliżamy się już bodajże do jednego z najważniejszych momentów w wykonywaniu naszego projektu, do *organizacji pracy technicznej*, związanej z samą budową naszej zagrody.

W tej chwili mamy plac pod naszą zagrodę, mamy place wymierzone pod poszczególne budynki w zagrodzie, mamy plan sytuacyjny, mamy również materiał budulcowy (drzewo i tektura). Cóż robić dalej? Można już zacząć budowę. Zjawia się zagadnienie: jak się do tej pracy zabrać? Dzieci wysuwają różne rozwiązania. Po dyskusji przyjmujemy rozwiązanie Zosi A. Zaproponowała ona, by całą klasę podzielić na grupy i każdej powierzyć wykonanie-wybudowanie jakiegoś jednego obiektu, a więc: grupa pierwsza zajmie się np. budową domu, inna stodoły i t. d.

Do zbudowania mamy 10 obiektów, dzieci jest 31, jak więc zorganizować grupy do pracy?

Szybko dochodzimy do wniosku, że grupy muszą być różne, bo i praca równą nie będzie np. przy budowie domu i budy dla psa.

Ustalamy więc grupy pod względem liczbowym jak następuje:

1. dom mieszkalny — 6-oro dzieci,
2. stodoła — 4-ro dzieci,
3. obora — 4-ro dzieci,
4. wozownia — 3-je dzieci,
5. sieczkarnia — 2-je dzieci,
6. chlewy — 3-je dzieci,
7. piwnice — 3-je dzieci,
8. kurnik — dwoje dzieci,
9. ustęp — dwoje dzieci,
10. buda dla psa — dwoje dzieci.

Przystępujemy dalej do przydziału dzieci do każdej grupy. Przydziału tego nie można dokonać mechanicznie, musimy się tu liczyć z wieloma względami. Dzieci po namyśle wyjaśniają, że trzeba tak dobierać, by te dzieci, które lepiej robią, miały trudniejszą pracę, np. budowę domu. Dochodzimy również do wniosku, że każda grupa musi mieć swego przewodnika, swego „starszego”, jak go dzieci nazywają. Ten starszy musi najlepiej na wszystkim się znać. Wybieramy więc najpierw przewodników do każdej grupy, później je uzupełniamy. Liczę się bardzo z dobrowolnymi zgłoszeniami się dzieci; zauważyłem, że pochodzenie z jednej i tej samej wioski było najważniejszym momentem w doborze grup.

Ustalamy, że materiał będąc rozdawał przewodnikom, a oni już sami muszą pracę w swoich grupach poprowadzić; przewodnikom tym poleciłem również zorganizować pracę w swoich grupach; przewodnicy mieli też skomunikować się ze mną i dopiero wówczas grupa mogła dostać narzędzia i zabrać się do pracy technicznej.

Ważniejsze sprawy, odnoszące się do tego momentu, omawiałem z całą klasą.

Narzędzia. Noże, mała piłka ogrodowa, małe dłutka, węgielnice, mały strug, dwie stare ławki (nasze warsztaty), młoteczki, gwoźdźdiki. Sposób użycia tych narzędzi omówiliśmy z całą klasą.

W ciągu 20 godzin lekcyjnych zajmowaliśmy się samem budowaniem naszej zagrody. Praca odbywała się w zwykłych warunkach szkolnych, ławki z klasy nie były usuwane, służyły nam one za warsztaty (przykrywaliśmy je tekturą); prace piłką i strugiem wykonywaliśmy na dwóch starych i zniszczonych ławkach, specjalnie w tym celu wnoszonych do klasy na te godziny. Jedyłą zmianą w rozkładzie zajęć szkolnych było połączenie dwóch godzin, przypadających w kl. II-ej na geografję, w jedną lekcję, mieliśmy więc raz w tygodniu geografję, ale na dwóch bezpośrednio po sobie następujących godzinach i już dzwonkiem nie byliśmy tak skrępowani. Najtrudniej było dzieciom posługiwać się piłką i strugiem i trudniejsze prace temi narzędziami — sam wykonywałem; duże też trudności miały dzieci w posługiwaniu się węgielnicą. Po dziesięciu dwugodzinnych lekcjach zagroda nasza stanęła. Postawiliśmy ją na specjalnie zrobionym z dykty stoliczku o powierzchni $12\text{ dcm.} \times 6\frac{1}{2} = 78\text{ dcm.}^2$. Trzeba było zrobić jeszcze płotek, bramę i furtkę. Dzielimy się na 7 grup i każda robi jedno przęsto. Materiał (proste, okrągłe patyczki) przynoszą dzieci. Po dwóch lekcjach dwugodzinnych podwórze naszej zagrody zostało otoczone płotkiem; do zabudowań gospodarskich prowadziła brama, do domu zaś mieszkalnego — furtka. Na podwórko naszej zagrody nasypujemy ziemi, z tej przed domem robią dzieci rabatki kwiatowe. Ponieważ ściany i dach były z tektury, całość była bardzo szara; nasunęła się uwaga, czy nie możnaby dachów i ścian pomalować. Srebrna farba zmienia szarą tekturę na dachu w połyskującą blachę, ściany domku przybierają kolor jasno-bronzowy, inne budynki pociągamy również odpowiednimi kolorami. Należało jeszcze dla ożywienia zagrody urządzić jakoś wewnątrz mieszkania, sprowadzić trochę różnego inwentarza, trochę sprzętów gospodarskich.

Kiedyś widziały dzieci w „Płomyczku” dodatek w postaci narysowanej w płaszczyźnie kuchni, kredensu; należało tylko odpowiednio to wyciąć i złożyć. Szukamy owego dodatku i kuchnia już gotowa.

Chłopcy lepią z gliny kaczki, znalazł się też jakiś konik blaszany z odpuštu, w oborze stoją krowy ulepione z gliny, a w wozowni wózek wysrągany z drzewa.

Tak oto, w ogólnych zarysach rzecz ujmując, przedstawiałby się przebieg wznoszenia naszej zagrody.

W zakończeniu chciałbym raz jeszcze podkreślić, iż w ciągu tego całego okresu nasza praca miała jakiś kręgosłup naturalny, miała swój ośrodek, koło którego się obracała; dzieci, ucząc się czy to o dcm. i cm., czy to o obliczaniu powierzchni, czy o użyciu farb, wiedziały, że im to jest potrzebne do tego, by posunąć budowę zagrody naprzód. Budowaliśmy wciąż zagrodę, ale przy pracy tej napotykalśmy pełno wątpliwości, niejasności, niekiedy stawaliśmy bezradni, brak nam było pewnych wiadomości, naj-

częściej z matematyki; pokonywanie tych wszystkich przeszkód dawało masę okazji do rozumowania, do myślenia, potrzeba tego rozumowania zjawiała się w warunkach naturalnych, a wiemy, że rozwijać w dziecku władze intelektualne w warunkach naturalnych — to kardynalny nakaz dzisiejszej dydaktyki. Zdaje mi się, że wykonywując projekt wybudowania zagrody, byłem w zgodzie z owym nakazem.

St. Wiqcek.

LEKCJA GEOGRAFJI W POŁĄCZONYCH ODDZIAŁACH

6-tym i 7-ym

Przedmiot: Oddz. VI. geografia, oddz. VII nauka o Polsce współczesnej.

Zagadnienia: VI. oddz.: Polacy w Ameryce Południowej (jako zakończenie nauki o Ameryce Południowej).

VII. oddz.: Gęstość zaludnienia na ziemiach polskich (ostatnia lekcja z serji o „ludności w Polsce”).

UWAGA: Zajęcie główne z oddz. VI., zajęcie uboczne (przeważnie ciche) z oddz. VII. Lekcja normalna, według rocznych planów naukowych.

PRZEBIEG.

I. Podanie zagadnienia. A. Oddz. VII. otrzymuje temat do pracy przygotowawczej. Temat wypisany na tablicy — jest nim: a) Obliczenie gęstości zaludnienia naszej gminy przy podaniu obszaru gminy i liczby jej mieszkańców — b) wyrysowanie na mapkach konturowych Polski rejonów gęstości zaludnienia na podstawie dotychczasowej nauki i oznaczenie ich terminami: słabo, dość gęsto, gęsto, bardzo gęsto. Dzieci nie żądają wyjaśnień tematu, przystępują do pracy.

B. Oddz. VI. Sam szuka zagadnienia, starając się odpowiedzieć na pytanie: Jakkolwiek poznaliście Amerykę Południową, wydaje się wam ona pewno daleką. Co jednak do nas ją niejako zbliża a nawet sercu naszemu miłą czyni? Padają różne odpowiedzi, jest i taka, że kawa, którą stamtąd się sprowadza (odpowiedź tę prostuje z uśmiechem jeden uczeń, mówiąc, że kawa na serce źle właśnie działa). Pada i odpowiedź, która ma być zagadnieniem: „Przecież w Ameryce Południowej ma być dużo Polaków”. Nauczyciel: Prawda! właśnie na zakończenie nauki o A. P. mówić będziemy o Polakach tam mieszkających.

II. Rozwiązanie zagadnień. A. Oddz. VII pracuje cicho nad ćwiczeniami (jak pkt I).

B. Oddz. VI. daje odpowiedź na pytanie: „Cobyście chcieli wiedzieć o Polakach w Ameryce Południowej? Życzeń jest dużo i różne. Umawiamy się, że dla przejrzystości ułożymy je w punkty — i tak: 1. W jakich krajach Am. Połud. znajdują się Polacy? 2. W jakiej ilości się tam znajdują? 3. Ich praca i życie. 4. Emigranci — a kraj ojczysty. 5. Emigranci — a my. Następuje treściwe omówienie każdego punktu; przy punkcie pierwszym jako pomoc służy mapa polit. Ameryki Południowej, na której wbite chorągiewki biało-czerwone (odpowiedniej wielkości) ilustrują skupienia Polaków w republikach. Omawiając ilość Polaków w A. P., posługujemy się wy-

kresem światowej emigracji Polaków (emigracja w Argentynie, Brazylii kolorem czerwonym. W związku z punktem 3-cim polecam do przejrzenia (podczas cichego zajęcia) album p. t. „Polacy w A. P.”. W punkcie czwartym czytam na zakończenie „Przykazania emigranta”, podane w jednym z pism polskich w Brazylii. Przy omówieniu punktu piątego odwołuje się do „miesiąca emigranta”.

Następuje krótkie, treściwe powtórzenie punktów 1, 2 i częściowo punktu 3. — Główne zajęcie kończy się wyszukaniem w książce urywków z „Pana Balcera w Brazylii” i poleceniem odczytania ich. (Lektura domowa). Jako ciche zajęcia mają dzieci: a) Przerysowanie wykresu z tablicy (do pktu 2) we własnej podziałce — b) Przejrzenie albumiku „Polacy w Ameryce Południowej”.

Odd. VII. Przegląd wypracowań. Ćwiczenie o gęstości zaludnienia gminy wykonane niedokładnie (pomyłki przy zamianie morgów na km²). Oznaczenie rejonów gęstości nie przez wszystkie dzieci wykonane — wykonane poprawnie. — Nowe zagadnienia omawiamy według punktów: 1. Od czego zależy gęstość zaludnienia. 2. Przypomnienie gęstości zaludnienia w różnych krajach i porównanie z gęstością ogólną w Polsce. 3. Gęstość zaludnienia w poszczególnych województwach. Przy punkcie drugim dzieci posługują się wykresem, przy trzecim wykresem konturowym. Krótkie zebranie zdobytych wiadomości. Praca domowa: wpisać pod każdym miastem wojewódzkim na mapce konturowej gęstość zaludnienia i skorygować ewentualne błędy, powstałe w określaniu terminami gęstości zaludnienia (w czasie cichego zajęcia).

Uwagi: Lekcję powyższą przeprowadziłem na konferencji nauczycielskiej w dniu 24 listopada 1930 r.

Projekt lekcji równał się prawie zupełnie z realizacją. Przewidywałem w nim wprawdzie, że przy dość obszernym materiale, jaki nasuwa zagadnienie emigracji polskiej w Ameryce Południowej, nie dojdzie może do głównego zajęcia z VII oddziałem, jednak lekcja — dzięki oparciu jej na pomocach naukowych toczyła się rażno i dość łatwo, dzięki czemu przeprowadziłem projekt w zupełności.

Fr. Momot.

PIERWSZY KONGRES PEDAGOGÓW SŁOWIAŃSKICH.

W pierwszych dniach lipca obradował w Warszawie pierwszy Kongres Pedagogów słowiańskich, zwołany przez Polską Sekcję Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania oraz przez Międzynarodową Federację Związków Nauczycielskich państw słowiańskich. Przybyłych delegatów powitała Wizytatorka ministerjalna pani Michałowska, która przedstawiła zebranym rezultaty pracy nad urzeczywistnieniem zasad Nowego Wychowania w szkolnictwie polskim. W referacie tym poruszyła p. Michałowska najistotniejsze wymagania obecnej szkoły.

Wychodząc z założeń naukowych i społecznych, stwierdza prelegentka, że nowe wychowanie domaga się, aby jednostki wzrastały w atmosferze opieki, życzliwości i zaufania, nieokaleczone w okresie rozwoju, bez tajemnych zahamowań, gdyż tylko tak wychowani ludzie mogą roz-

wijać się harmonijnie, jako osobowości i być zdolne do wytworzenia lepszych form współżycia. W myśl tej zasady S. P. L. N. W. uważa, że należy rozpocząć akcję w celu otoczenia dziecka atmosferą przyjaźni i opieki w społeczeństwie.

Nowe wychowanie dąży do uszanowania godności ludzkiej w sobie samym i w każdym człowieku. Aby ideał ten urzeczywistnić należy rozpocząć walkę z objawami pogardy dla pewnych środowisk społecznych, walkę z przesądami kastowymi, należy zdemokratyzować nasze szkoły, poddać rewizji dotychczasowe metody wychowawcze i stosunek szkoły do domu.

Nowe wychowanie dąży do wytworzenia takich form życia zbiorowego, które uszlachetniają i rozwijają jednostkę, do przygotowania zastępów obywateli, rozumiejących potrzeby planowej, zorganizowanej współpracy, dobro ogółu mającej na celu — tak w obrębie państwa jak i na terenie międzynarodowym, słowem przyszłych twórców nowych norm i form społecznych. Szkoła musi starać się o uspołecznienie uczniów, wdrażając ich do zespołowej pracy dla dobra ogółu.

Nowe wychowanie dąży do zachowania i potęgowania sił duchowych dziecka, do wyzwolenia twórczych sił jednostki. W ramach dzisiejszych programów realizacja tych haseł jest niemożliwa, treść ich jest narzucona dziecku, nie wiąże się z jego przeżyciami. Nie mogą być użytkowane te siły dziecka, które płyną z jego potrzeby działania i wypowiedzania się. Należy rozpocząć akcję w celu zreformowania programów naszych szkół, szczególnie przez ograniczenie ilości materiału tak, aby umożliwić dzieciom głębsze przyswojenie treści i zapewnić im twórczą pracę w szkole.

Minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, ś. p. dr. *Sławomir Czerwiński* powitał zebranych w imieniu Rządu, podkreślając znaczenie kongresów pedagogicznych dla zbliżenia między słowianami.

Naczelnym celem pierwszego kongresu pedagogów słowiańskich było znalezienie i ustalenie form wychowawczych, odpowiadających potrzebom narodów słowiańskich jako narodów rolniczych.

W długim i dobrze opracowanym referacie wykazał kol. *Drzewiecki*, że wszystkie narody słowiańskie zdążają do jednego typu szkoły — do typu szkoły demokratycznej, najbardziej odpowiadającej kulturze rolniczej narodów słowiańskich. Szkolnictwo państw słowiańskich ma wspólne lub pokrewne tendencje, które w pracach pedagogów mogą przyczynić się do ustalenia wspólnej międzysłowiańskiej platformy wychowania. Ziemia i lud wiejski są podwaliną bytu narodowego Słowian, a stąd duch demokratyczny szkolnictwa słowiańskiego.

Najważniejszym z zagadnień obecnej szkoły nie tylko polskiej, ale ogólnie słowiańskiej jest zagadnienie powszechnej i średniej szkoły wiejskiej. Rozwiązanie problemu szkoły wiejskiej powszechnej i średniej przyczyni się bowiem do realizacji nowego wychowania zarówno z punktu widzenia czysto pedagogicznego jak i z punktu widzenia gospodarczego, społecznego i kulturalnego. Współpraca narodów słowiańskich nad realizacją nowych form wychowania na wsi doprowadzić może do umiejętnej konserwacji, zanikającej już dzisiaj, tak swoistej i barwnej kultury ludowej wsi słowiańskiej, przy równoczesnym podnoszeniu ludu wiejskiego do poziomu europejskiej kultury ogólnej. Kultura wiejska w krajach słowiańskich przedstawia wiele podobieństw, podobne więc będą i środki podnoszenia tej kultury bez zacierania jej specyficznego piętna estetycznego i moralnego.

Zagadnieniu temu poświęciła ciekawy i głęboki referat prof. *Radlińska*. Szkoła na wsi — winna wedle zdania p. prof. *Radlińskiej* — tak samo jak szkoła w mieście — otwierać dzieciom wszystkie drogi dalszego kształcenia i pracy, czyli: powinna umożliwić wszechstronny rozwój, wyrabiać sprawność fizyczną i umysłową, ukazać dorobek całego narodu i ludzkości. W urzeczywistnieniu tych celów szkoła na wsi napotyka wielkie trudności organizacyjne, które są już jednak umiejętnie pokonywane. Dokładne rozpoznanie tych trudności, zobrazowanie sposobów ich zwalczania, wyrównywujących szanse życiowe dzieci wiejskich i miejskich — powinno być jednym z najważniejszych zadań współpracy krajów rolniczych. W wykonaniu tych zadań praca szkolna związać się musi z szerokim ruchem odnowy kultury na tle swoistego dorobku ludu. Narody słowiańskie, dla których te sprawy są najbardziej palące, powinny w swej współpracy pedagogicznej i w wspólnych wystąpieniach nazewnątrz podkreślać znaczenie kultury ludowej dla rozwoju twórczości indywidualnej i bogactwa dorobku ogólnoludzkiego.

Szkoła wiejska, w wyższym stopniu niż miejska, oddziałuje bezpośrednio na środowisko. Jednym z zadań współpracy narodów rolniczych musi się stać ukazywanie roli szkoły i nauczyciela na tle życia wsi, zacieśnianie związku pomiędzy różnymi instytucjami wychowania i pomocy kulturalnej.

Młodzież, wychodząca ze wsi do szkół średnich i wyższych, nie powinna zrywać węzłów z kulturą ludową. Jest to możliwe tylko wówczas, gdy ogólny poziom życia wiejskiego będzie się podnosił i gdy życie wsi będzie pociągało typy przewodnicze, umożliwiając im szeroką działalność.

Dlatego sprawa demokratyzacji ogólnego dorobku kulturalnego, przynoszenia na wieś zdobyczy naukowych i technicznych, jest ściśle związana ze sprawą wychowania młodzieży wiejskiej.

Praca wychowawcza na wsi wymaga: odpowiedniego przygotowania nauczycieli, zainteresowanych zagadnieniami kultury wsi, i przeprowadzania badań nad rozwojem duchowym dziecka wiejskiego i jego potrzebami.

Rozległa dziedzina prób i badań (między innymi ustalenia testów) oraz przeprowadzania eksperymentów pedagogicznych — oczekuje na współpracę narodów rolniczych. Świadomość ta zmusza nauczycielstwo do szukania dróg we współczesnych prądach pedagogicznych, w nowych metodach wychowawczych, w powiązaniu życia szkoły z życiem wsi. Zagadnieniu temu poświęcił ciekawy referat p. *Kobyliński*. Chodzi mu przede wszystkim o to, by szkoła wiejska kształciła jednostki samodzielne i twórcze a przytem czynnie ustosunkowane do środowiska wiejskiego. Do młodzieży wiejskiej należy przemówić językiem jej środowiska t. j. językiem zagadnień praktycznych. Równocześnie jednak należy opierać pracę na zorganizowanych zespołach. Toteż prelegent uważa, że praktyczne zadania rolnicze (w formie konkursów) są najlepszym punktem wyjścia dla skoordynowanych metod samokształceniowych i wychowawczych młodzieży wiejskiej. Praca nauczyciela-doradcy oświatowego winna opierać się na odpowiedzialnej, samodzielnej pracy lokalnych zespołów zorganizowanej młodzieży wiejskiej. Podstawą struktury pracy jest więc działanie zespołu i jego przodownika. Pracownicy oświatowi mają w tej dziedzinie szerokie pole do działania, udzielając zespołom życzliwej porady w rozmaitej formie. Naturalnymi ośrodkami życia wiej-

skiego są szkoły rolnicze i uniwersytety ludowe. Celem pracy oświatowej na wsi winno być przygotowanie człowieka samodzielnego, zdolnego do twórczego działania zespołowego w swoim środowisku, odpowiedzialnego za podjęte zadania i umiejącego korzystać z dorobku wiedzy i kultury.

Obszerną dyskusję wywołał referat p. *Oderfeldówny* o znaczeniu przemian współczesnego życia dla wychowania.

Epoka współczesna jest epoką szybko zachodzących zmian. Wypływają one z różnych źródeł, lecz warunkują się wzajemnie i potężnieją dzięki wzajemnym wpływom. Dlatego nauczanie nie może ograniczyć się do zapoznawania z t e m c o j e s t, ale musi zająć się t e m, c o i j a k s i ę z m i e n i a, jeżeli chcemy wychować obywateli, którzy nie będą biernymi widzami lub ofiarami przemian i przewrotów, lecz świadomymi współtwórcami nowych norm i form społecznych.

Zmiany następujące w różnych dziedzinach życia pociągnęły za sobą szereg nieodwołalnych, nieuniknionych skutków.

Nieprzewidziane, nieopanowane, nieskoordynowane doprowadziły one do zupełnej dezorganizacji życia społecznego, podcinając podstawy wszelkiej kultury.

Życie stało się współżyciem w coraz większych skupieniach i w coraz większej współzależności jednostek bez więzi społecznej, coraz bardziej samotnych i bezwzględnie walczących o własną korzyść.

Życie zbiorowe oparte na tych sprzecznościach musi wytwarzać trudności i paradoksy znamienne dla dzisiejszych czasów.

Współzależność i skupienie wymagają wzmocnienia więzi społecznej i w s p ó ł d z i a ł a n i a — ku temu zmierzają też już dzisiaj wszystkie usiłowania reformatorskie.

Wiązanie się jednostek w zespoły oraz planowa zorganizowana w s p ó ł p r a c a, mająca na celu dobro zbiorowości są nakazem kultury współczesnej — inaczej zniszczy ją powrotna fala, płynąca z tego, co jest kultury tej dziełem.

Do tak pojętych nowych form współżycia ludzkiego musi przygotowywać szkoła przez treść programów, metody pracy i atmosferę wychowawczą.

W dyskusji nad tym referatem zabierali głos rozmaici uczestnicy kongresu, przyczem wyłoniło się zagadnienie ideału wychowawczego, który przyswiecać winien wysiłkom wychowawców. P. P. Chomicz i M. Rowid przypomnieli zebranym dzieła Hoene-Wrońskiego i jego ideę „samostwarzania”; filozofem tym interesują się już dzisiaj pedagodzy na Zachodzie. Byłoby rzeczą pożądaną aby zagadnienie ideału wychowawczego nadało ton następującemu Kongresowi Międz. Ligi. Now. Wychowania.

Przedstawiciel związków nauczycielskich w Czechosłowacji p. *Vrana* zapoznał uczestników kongresu z *racjonalizacją pracy szkolnej* w Republice Czechosłowackiej. Prelegent przedstawił próby dokonywane w czeskich szkołach eksperymentalnych. Zauważono, że metoda cyklów jest nieracjonalna, gdyż naraża dziecko na stratę czasu. Przystąpiono przeto do szukania innej metody. Idąc po drodze doświadczeń, przekonano się, że nie wszystko należy powtarzać, że można się ograniczyć do powtórzenia w rozmaitych dziedzinach, tylko tych partyj, które przedstawiają większe trudności. Metodę stąd wynikłą nazwano metodą *stopnia trudności*. Każdy człowiek uczy się wedle dwu praw: wedle prawa powtarzania i prawa

efektu. Efekt może wtedy tylko istnieć jeżeli istnieje zainteresowanie. Drugim elementem pracy nauczycielskiej było więc wyszukanie zagadnień, które najbardziej młodzieży interesują. Ustalanie stopnia trudności rozmaitych zagadnień i ustalanie stopnia zainteresowania temi zagadnieniami na różnych stopniach rozwoju — były wytycznymi pracy w nielicznych (18) szkołach eksperymentalnych.

Spostrzeżono natychmiast, że podręczniki szkolne, dotychczas istniejące nie nadają się do nowych warunków. Przy racjonalizacji pracy trzeba racjonalizować i podręczniki. W tej dziedzinie uczyniono jeszcze mało, w przygotowaniu są już podręczniki zrationalizowane dla pierwszego i drugiego roku nauczania, uwzględniające stopień trudności i zainteresowanie.

Prof. Jovanović (Jugosławia) omawiał *kwestję szkoły pracy poza szkołą*, podnosząc wychowawczo-społeczne znaczenie takich organizacji pozaszkolnych, jak harcerstwo, Czerwony Krzyż, sokoli jugosłowiańscy i inne.

Prof. Kacarof (Bułgaria) zapoznał członków kongresu z ruchem reformatorskim w szkolnictwie bułgarskim. Prelegent zadaje sobie pytanie czy wogóle nowe wychowanie istnieje i stwierdza, że, dopóki wszystkie elementy w życiu nie będą zorganizowane i skoordynowane, nie będzie można powiedzieć, że nowe wychowanie naprawdę istnieje. — Musi powstać koordynacja wpływów: państwa, domu, ulicy i szkoły, gdyż tylko w tych warunkach można wychować człowieka wolnego od rozdarcia duchowego. Następnie p. Kacarof przedstawia stan szkolnictwa bułgarskiego. Szkoły bułgarskie nie posiadają sal gimnastycznych, gimnastyka odbywa się na dworze. Roboty ręczne sal również nie mają, praca odbywa się w ogrodach; nie mają też laboratorjów, zbiory gdzieś gdzie istnieją, zebrane przez dzieci; biblioteki dziecięce przy bibliotekach dla starszych funkcjonują dobrze. Wszyscy uczniowie uczą się śpiewać i grać na skrzypcach (cigulka). Biedni uczniowie otrzymują bezpłatne obiady; 50% szkół posiada pomoc lekarską, jednakże szkoły nie posiadają swych ambulatorjów. Każdy uczeń ma swoją kartę zdrowia. Kąpiele, kolonie letnie i półkolonie są zorganizowane przy wielu szkołach. Istnieją kasy uczniowskie, jednakże szkoły nie posiadają kooperatyw i sklepików uczniowskich. Często urządza się wystawy obrazów i prac uczniowskich. Przy szkołach istnieją „drużnista” t. j. stowarzyszenia antialkoholowe. Próby nowych metod są skromne. Regionalizm wyzyskano w niektórych szkołach. Nigdzie nie wprowadzono metody Decroly, Montessori ani Dalton-planu. Podręczniki przestarzałe, nie wystarczą szkolnictwu, które pracuje nad stworzeniem innych podręczników. Przy każdej szkole istnieją komitety rodzicielskie, mające za zadanie współpracę między domem i szkołą oraz pomoc materialną rodziców i dzieci dla szkoły. Korespondencja międzyszkolna rozwinięta. Koedukacja przeprowadzona w 100%. Nauczyciel jest źle płatny lecz ofiarny.

W rezultacie obrad kongresu, który trwał pięć dni, przyjęto szereg wniosków, między innymi:

1) Stworzyć w Warszawie Słowiańskie biuro informacyjne mające na celu: a) wymianę nauczycieli i młodzieży poszczególnych państw słowiańskich;

2) Wybrać komitet redakcyjny celem wydania wspólnej słowiańskiej historii pedagogiki, która będzie opracowana przez specjalistów każdego narodu słowiańskiego i przetłumaczona na języki francuski, niemiecki i angielski.

3) Wystąpić na najbliższym kongresie pedagogicznym w Cannes z wspólnymi tezami w dziedzinie wychowania młodzieży wiejskiej.

4) Poświęcić najbliższy okres czasu zagadnieniom egzekwowania wiadomości dzieci (egzaminowanie w rozmaitych formach).

Edmund Semil.

DYSKUSJA.

CZY UCZYĆ HISTORJI POLITYCZNEJ W SZKOLE POWSZECHNEJ NA NIŻSZYM POZIOMIE.

(W odpowiedzi przeciwnikom)

Nie stoję w obronie dziś obowiązującego w szkole powszechnej kursu historii powszechnej. Zdaję sobie doskonale sprawę, że obowiązujący dziś materiał programowy musi być poddany rewizji zarówno co do treści, jak układu.

Wyłączność, jaką w kursie obecnym zajmuje historia polityczna, jest dla pedagoga dotkliwa, układ zaś materiału jest tak oderwany od tego, co dziecko otacza, że wyklucza wyszukanie momentów zainteresowania oraz związków z teraźniejszością.

Niepokoi mię jednak pytanie, czy ci, którzy w negacji obecnego systemu posuwają się aż do całkowitego usunięcia historii politycznej z pierwszych 4-ech lat nauczania, nie popadają w drugą ostateczność z punktu widzenia wychowania może nie mniej szkodliwą.

Zwolennicy tego kierunku chcą wypełnić pierwszy koncentrację całości historją kulturę materialną.

Pragnę na tem miejscu zastanowić się, jakie wartości wnosi do szkoły historia kulturę materialną, jakie zaś historia polityczna i dojść na tej drodze do praktycznych wniosków.

Niewątpliwie historia kulturę materialną umożliwia stosowanie metody obserwacji w nauczaniu, zwłaszcza, jeśli rozporządzamy materiałem muzealnym. Dzięki możliwości stosowania metody badania kształci zdolności poznawcze ucznia, pozwala mu wyprowadzić wniosek o coraz większym doskonaleniu się techniki, kształtuje pojęcie zmienności form, daje zrozumienie dla pracy jako dźwigni postępu technicznego. Są to zdobycze wychowawcze dużej miary. Czy jednak jest to wszystko, co na tym poziomie historia zrobić dla wychowania może i co zrobić powinna? Czy zagadnienia kulturę materialną poruszają sferę uczuć dziecka, czy zapalają jego wyobraźnię, czy zadośćuczynią zainteresowaniom dziecka dla przeszłości, czy postawią dziecko wobec zagadnienia narodu i państwa?

Jeśli szkoła ma mieć związek z życiem, nie wolno wychowawcy tracić z oczu teraźniejszości, jej potrzeb, jej zainteresowań, natomiast należy jak najwcześniej stawiać dziecko w obliczu tego, co jest w teraźniejszości najistotniejszą treścią życia społeczeństwa, którego dziecko jest częścią.

Twierdzą, że obecnie osią zainteresowań społeczeństwa polskiego jest zagadnienie polskiego państwa. Szkoła polska winna być przepojona tem stanowiskiem na wszystkich poziomach. Różnica będzie polegała na

tem, że im poziom nauczania będzie wyższy, tem stosunek ucznia do zagadnienia państwa będzie coraz bardziej rozumowy, oparty o świadomość, ale i na najniższym poziomie musi on istnieć, choć jedynie jako szereg czysto uczuciowych nastawień. Ze te uczuciowe nastawienia nie są w życiu rzeczą obojętną o tem wiedzą ci, w których dzieciństwie nie brakło atmosfery, sprzyjającej rozwojowi uczuć, jakże łatwo dających ze siebie potem wykuć „czynów stal”.

Byłoby rzeczą ciekawą przesledzenie na zyciorysach wielkich patriotów i bohaterów, w jakim stopniu te dziecinne uczuciowe, nierozumowane nastawienia były potem motorem ich wielkich czynów.

Czy wolno szkole w Polsce odrodzonej pominąć coś, co na drodze służby państwowej posiadać może jakiegokolwiek wychowawcze znaczenie?

Historja polityczna to historja zarówno państwa jak narodu polskiego, gdyż przez życie państwowe wypowiedział się naród polski w okresie niepodległości.

Historja polityczna to historja wielkich bohaterów przeszłości, dla których cześć zapala wyobraźnię i budzi wolę.

A teraz argumenty przeciwników.

Podobno nawet starsza młodzież — potrafi plątać „Cecorę” i „Cyce-rona”, podobno jakiś tam uczeń twierdził, że „Marszałek Piłsudski był w 1914 r. zamknięty w Magdeburgu przez Rosjan”.

No i cóż z tego? Nawet maturzyści robią błędy ortograficzne, a przecież nikt nie twierdzi, że trzeba wykluczyć ortografię z programu szkolnego. Często abiturjenci szkół powszechnych źle wykonywują działania na liczbach ułamkowych, a przecież nie robi się z tego faktu argumentu przeciw potrzebie nauczania ułamków.

Zresztą nieporozumienie tkwi tu o wiele głębiej. Nie rozpaczam, jeśli uczeń 4-go oddziału nie umiejscowił właściwie w czasie i przestrzeni Cecory, lecz żądam, aby na obrazie bitwy pod Cecorą przeżył tragizm samowoli i złych skutków anarchji.

Nie gorszę się, jeśli Szwedzi pod Częstochową staną się raptem Turkami, czy Moskałami, a całe zdarzenie przesunie się o 2 wieki wstecz czy naprzód. Wystarczy mi, jeśli dorobkiem dziecka będzie stwierdzenie, że wielki zapał jest źródłem wielkich czynów i wyzwolić może siły nie dające się obliczyć.

I na zasadzie powyższego twierdzę, że usunięcie historji politycznej z I-go koncentru nauczania byłoby pod względem wychowawczym niezastąpioną krzywdą, że byłoby pozbawieniem dziecka możliwości współżycia ze sprawami wielkimi i zagadnieniami wielkiej wagi.

Mówią przeciwnicy, że tak pojęta nauka to nie jest historja, że to wogóle nie jest nauka.

Nie idzie mi o nazwę, lecz o istotę rzeczy. Jeśli nawet dla tak pojętego przedmiotu nauczania nazwa „historji” nie da się utrzymać, zmieńmy nazwę, lecz uratujmy treść.

A może nie warto bronić historji politycznej w zakresie 4-ech oddziałów, może wystarczy przeniesienie tych spraw do oddziału V-go i VI-go?

Twierdzę, że nie wystarczy. Uważam za wielką niekonsekwencję, aby dziesięcioletniemu dziecku, któremu każemy rozumieć np. widnokrąg, lub czym jest węgiel lub marmur, aby temu dziecku nie było wolno rozumieć, czym jest Orzeł wiszący w szkole lub wyhaftowany na sztandarze, lub, co znaczą słowa hymnu narodowego, podczas śpiewania którego

trzeba wstać i dlaczego w klasie wisi portret Prezydenta i Marszałka i po-
co starszy brat akurat odsluguje powinność wojskową i dlaczego na mo-
ście Łazienkowskim stoi posąg Sobieskiego? Przecież to jest niemniej
realna rzeczywistość, niż wymieniony wyżej widnokrąg, węgiel czy mar-
mur.

A wreszcie, miejmy odwagę spojrzeć prawdzie w oczy. Siedmiokla-
sowa szkoła powszechna dla wszystkich dzieci w Polsce to nasz postulat,
to sztandarowe hasło. Lecz, co mówi rzeczywistość? Rzeczywistość to ol-
brzymia większość dzieci w Polsce, która nauki szkolnej na poziomie V-go
i VI-go oddziału nie pobiera wcale i nie chowajmy, jak struś „głowy pod
skrzydło” jeszcze jakiś spory przeciąg czasu pobierać jej nie będzie. Czy
całkowite nieliczenie się z tą rzeczywistością nie jest poświęceniem życia
dla teorii, czy nie jest nierozważnym hipnotyzowaniem samych siebie? Po-
zostaje argument jeden, ten najpopularniejszy, tak dziś lubiany: do szkoły
wprowadza się politykę.

Nie wiem jednak, czy podejmie się ktoś rzeczowo udowodnić, że wła-
śnie stawianie dziecka w obliczu zagadnień narodu i państwa jest poli-
tyką, a kategoriyczne usuwanie tych spraw z widnokręgu wychowania
właśnie polityką nie jest. Jest to zagadnienie tak samo trudne do udowod-
nienia, jak np. to, dlaczego wprowadzanie dziecka w sferę najżywotniej-
szych spraw współczesnego mu społeczeństwa u sąsiadów naszych nazy-
wać się może postępem, a u nas chrzczone bywa nazwą „powrotu do śred-
niowiecza”.

Marja Wyszacka.

SPRAWOZDANIA I OCENY.

*NINA BOBIENSKA: Ćwiczenia w rysunku przestrzennym na terenie szk. powszech-
nych i niższych klas gimnazjum. Nakładem „Naszej księgarni” rok 1931.*

Jeśli stwierdzimy fakt, że nauka rysunku jest najbardziej zaniedbanym pod wzglę-
dem metodycznym przedmiotem naucozania, że ciągle jeszcze panują w tej dziedzinie
zamęt i wahania, że w naszej literaturze pedagogicznej posiadamy zaledwie kilka pod-
ręczników do nauki rysunku i nie wszystkie stoją one na wymaganym poziomie, to
z prawdziwą radością należy powitać książkę pani *Niny Bobińskiej*, w której podstawowe
wiadomości z rysunku przestrzennego ujęte są metodycznie, z logicznym stopniowaniem
trudności, a podane w formie żywej i interesującej stanowią wartościowy podręcznik do
nauki rysunku.

Książka ta powinna przekonać nietylko nauczycieli rysunków, lecz wogóle peda-
gogów, że nauka rysunku musi być oparta na pewnej wiedzy, która nie może być zign-
rowana bez względu na poziom i charakter uczelni, w jakiej przedmiot ten jest wy-
kładany.

Autorka podzieliła cały materiał naukowy zgromadzony w książce na trzy działy,
a każdy dział na pewną ilość lekcji.

Dział pierwszy zatytułowany „Graficzne odtwarzanie przestrzeni” jest przygotowa-
niem do rysunku przestrzennego i streszcza się w czterech lekcjach. Dwie z nich po-
święcone są na wycieczki, podczas których dzieci robią obserwacje niezbędne do zro-
zumienia najprostszych zjawisk perspektywicznych, dwie zaś — na rysunek, w którym
stosują zdobyte na wycieczkach wiadomości.

Dział drugi opatrzony tytułem „Skrót kół i linji walcowatych” zamknięty jest
w dwunastu lekcjach. Dział trzeci „Skróty kwadratów i prostopadłościaków” jako naj-

trudniejszy przeprowadzony jest w dwudziestu dwóch lekcjach. Prócz tego książka opatrzona jest „Dopełnieniem”, w którym autorka zamieszcza reprodukcje rysunków swoich uczniów, dodając odpowiednie objaśnienia.

Autorka słusznie zastrzega się przeciwko niewolniczemu naśladowaniu podanych lekcji, które każdy nauczyciel powinien odpowiednio przystosowywać do zdolności i inteligencji swoich uczniów, kładzie jednak nacisk na zachowanie kolejności przerażających zagadnień.

Dodać należy, że zewnętrzna szata tego podręcznika, a więc układ, format, papier, druk oraz starannie i czysto odbite rysunki, świadczą dodatnio o kulturze zarówno autorki jak i nakładcy, którym jest „Nasza Księgarnia”.

W. Grombecka.

STEFAN BALEY: Psychologia wieku dojrzewania, wyd. Książnicy—Atlas, Warszawa—Lwów, 1931. (Biblioteka pedagogiczno-dydaktyczna Nr. 5).

Rosnące stale w społeczeństwie naszym zainteresowanie zagadnieniami psychologicznymi i pedagogicznymi dotychczas nie znajdowało w literaturze naukowej odpowiedniego dzieła, któreby nie tylko dawało ujęcie okresu dojrzewania, ale oświetlało go wszechstronnie i opierało na badaniach nad dziećmi i młodzieżą polską. Lukę tę wypełnia obecnie praca p. prof. Stefana Baley'a, kierownika Zakładu Psychologii Pedagogicznej Uniwersytetu Warszawskiego; zostały w niej uwzględnione prawie wszystkie zagadnienia, dotyczące psychiki młodzieży okresu dojrzewania, będące przedmiotem badań psychologicznych, a ponadto, i to należałoby szczególnie podkreślić, rozważania zostały oparte w bardzo dużej mierze na materiale, uzyskanym przy badaniach nad młodzieżą polską, przedewszystkiem ze szkół warszawskich.

Książka ze względów zasadniczych ogranicza się do omówienia poszczególnych kwestyj od strony psychologicznej; wyprowadzenie wniosków wychowawczych autor pozostawił na boku.

Ze względu na nieustaloną w języku polskim terminologię dla oznaczenia poszczególnych faz okresu dojrzewania, proponuje autor nazwy następujące: faza przedpokwitania, (inaczej przedpubertalna) od 11 do 14 roku życia; faza pokwitania (inaczej pubertalna) od 14 do 17 r. ż. i faza adolescencji od 17 r. ż. wzwyż. Podział ten, jak sam autor zaznacza nie jest bezwzględny, raczej chodziło tu o pewne rozgraniczenie, oparte na zmianach, zachodzących u młodzieży, a stwierdzonych przy różnych badaniach; poszczególnie daty nie u wszystkich autorów są zbieżne.

Wychodząc z założenia, że okres dojrzewania nie jest sam w sobie zamkniętą całością, ale opiera się na okresie dzieciństwa, jest jakgdyby jego nadbudową, autor daje w części pierwszej ogólne ujęcie ostatniej fazy dzieciństwa, podkreśla jej cechy charakterystyczne, omawiając przy sposobności zagadnienia, stanowiące przedmiot zainteresowań psychologów, a mianowicie — ejdetyzmu oraz myślenia logicznego.

Część druga pracy poświęcona jest właściwemu okresowi dojrzewania. W pierwszym rzędzie należało tu omówić źródła poznania tego okresu. Z wielu względów bezpośrednia introspekcja, eksperymentowanie, metody psychologii ogólnej — zawiodą. Wobec tego należało poszukać innych metod. Za przykładem p. Charlotté Bühler zaczęto badać dzienniki młodzieży (pisze je bardzo duży procent), listy, pamiętniki, autobiografie, wypracowania; wyrobiono odpowiednie metody korzystania z tych źródeł, przypominające metody stosowane przez historyka do źródeł historycznych. Można tu zauważyć, że oprócz konieczności badania dziennika co do jego szczerości i wartości jako odtworzenia psychiki młodzieży, koniecznym jest zwrócenie uwagi na jego autentyczność. Przestrożką pod tym względem może być fakt sfalszowania dziennika, dokonany przez Hellmuth'a celem poparcia hipotez psychoanalitików.

Psychologicznie i pedagogicznie ważny i ciekawy jest rozdział o t. zw. adoracji — uwielbieniu w stosunku do jakiejś osoby z otoczenia — specjalnej sympatii, nie zabar-

wionej seksualnie, lub w bardzo małym stopniu, przejawiającej się w stopniu różnym w poszczególnych wypadkach. Autor podaje dwa różne poglądy na adorację: jeden, traktujący ją jako wstępne stadium popędu płciowego, drugi — oddzielający zupełnie wyraźnie adorację od popędu seksualnego; autor nie uznając ani jednego ani drugiego — staje na stanowisku pośrednim. Wnioski swe opiera przytem na danych Zakładu Psych. Wych. U. W., podobnie jak i przy zagadnieniu tęsknoty i dążeniu do samotności.

Rozdziały następne poświęcone są rozważaniom dotyczącym fantazji, inteligencji, przeżyciom religijnym, moralnym i społecznym. Ostatni omawia zagadnienie typów dojrzewania. Tutaj należy podkreślić z uznaniem, że autor zwraca uwagę na znaczenie jakie czynnik społeczno-ekonomiczny odgrywa w przebiegu dojrzewania, na co dotychczas zbyt mało zwracano uwagi.

W całej książce uderza, że kwestja różnic płci nie została oświetlona w poszczególnych przejawach; różnice te nie tylko przecież ograniczają się do różnic fizycznych, ale obejmują dziedzinę duchową; na nie zwrócił autor za mało uwagi.

W całości książka jest potrzebną i pożyteczną; szczególne znaczenie będzie miała dla każdego wychowawcy, który ma do czynienia z młodzieżą. Jednakże do zrozumienia jej konieczne jest nie tylko dobre opanowanie psychologii ogólnej, ale i niektórych działów psychologii jak np. psychopatologii. Książka wydana bardzo starannie, zaopatrzona w wykazy autorów wspomnianych i rzeczowy.

L. Lisowski.

Z PRASY WŁOSKIEJ.

I DIRITTI DELLA SCUOLA. Tygodnik ilustrowany. Rzym. Rok 1931. Od 4 stycznia do 29 marca. Nr. 12 do 23 wł.

Czasopismo to, przeznaczone dla nauczycieli szkół powszechnych, składa się z czterech zasadniczych działów, z których każdy prowadzony jest oddzielnie i ma oddzielną paginację.

Pierwszy, niewielki zresztą dział, redagowany jest pod nagłówkiem *Corriere scientifico letterario*. Jest to więc Kurjer naukowo literacki. Spotykamy tu sprawozdania z wydawnictw treści naukowej; czytamy entuzjastyczne artykuły o włoskich wyprawach lotniczych (Przełot przez Atlantykę) związane z chwilą tą przemówienie Mussoliniego do narodu amerykańskiego przez radio, poczucie dumy narodowej, że dzieje się to dzięki genjuszowi włoskiemu: *L'Italia, sempre l'Italia!* Mamy drobne, lecz systematycznie prowadzone notatki naukowe; ogłaszane bywają konkursy literackie, sprawozdania z dziedziny sztuki i t. p. Interesują się też bardzo snać Włosi filmem dźwiękowym, niejednokrotnie bowiem podaje redakcja tygodnika artykuły czysto techniczne, objaśniające ów, jak go nazywają, „nowy cud”. Od czasu do czasu pojawiają się też szczegółowe opisy doświadczeń naukowych prowadzonych w szkole. Wogóle, jak opiewa motto do zeszytu 14-go czasopismo nie zamierza być przeglądem naukowym, chce jedynie wzbudzić w nauczycielu chęć do nauki, podsuwając mu zagadnienia godne jego uwagi.

Drugi dział pod nagłówkiem „*Pagine gentili*” możnaby nazwać rozrywkowym, obejmuje bowiem nowele, powieści, wiersze, sprawozdania z książek dla dorosłych i dla dzieci, literacko ujęte refleksje nauczycielskie, związane z pracą szkolną, artykuły o podłożu historyczno-artystycznym, urywki z pamiętników nauczycielskich i t. d. Dział ten zawiera również rady i wskazówki, dotyczące gospodarstwa domowego i dosyć systematycznie prowadzony ilustrowany poddział mód oraz robót ręcznych. Niezbyt szczęśliwie przedstawiają się karykatury z życia nauczycieli, są niestety i mało dowcipne.

W części tej, dosyć zresztą zajmującej, ciekawe uwagi czyni autor artykułu wstępnego, ogłoszonego w zeszycie 17-ym, o pracy kobiet, owej wiecznej bolączce współczesnych Włoch. Angelo Lamanna uważa, że praca nie tylko jest prawem kobiety, lecz nierzadko

również jej obowiązkiem. Chęć sprowadzenia jej do życia patryarchalnego, zapoznanie jej prawa przyczyniania się własnym zarobkiem do wzmożenia dobrobytu rodziny, odmawianie jej pewnej niezależności, byłoby ślepelem nierozumieniem epoki i chęcią cofnięcia się na drodze cywilizacji.

Trzeci dział czasopisma, tak zwana Część ogólna (P a r t e g e n e r a l e) — stanowi podstawę tygodnika. Mamy tu więc artykuły programowe, przedruki urzędowych zarządzeń, dotyczących oświaty i szkolnictwa oraz ich analizę, sprawozdania z poczyniń w poszczególnych dziedzinach szkolnictwa, kronikę szkolną, bibliografię itd. Osobna rubryka poświęcona jest szkołom w Rzymie, inna zaś pod nagłówkiem *In giro per l'Italia* (Dookoła Włoch) — szkołom w innych miastach państwa. Poza tem prowadzona jest zwięzła, ale bardzo rzeczowa kronika polityczna, obejmująca nie tylko Włochy, lecz cały świat.

Z poszczególnych artykułów zasługiwałyby na szczególną uwagę następujące:

W zeszytach 13-ym i 14-ym czytamy dłuższy, związany z odnośnym okólnikiem ministra Giulianiego, krytyczny referat o spółdzielczości szkolnej, „jej światłach i cieniach”. Autor zaznacza, że jakkolwiek wielu uczniów zapisuje się do kooperatywy, czynią to często bez przekonania, a raczej z chęci przypodobania się nauczycielom i niebawem zaprzestają wnoszenia składek, a co więcej, rzadko korzystają z pomocy spółdzielni. Zwłaszcza na południu Włoch mało jest rozwinięte poczucie przezorności, a właśnie drogą spółdzielni szkolnej możnaby je w młodzieży wykształcić.

W zeszycie 15-ym, zwalczając zdanie cudzoziemskiego dziennikarza, iż we Włoszech jest 60% analfabetów, P. Faudella dowodzi, że rząd faszystowski może raczej być dumny z wyników walki prowadzonej na tem polu przez nauczycieli, zwłaszcza, o ile chodzi o północne części kraju, w których świadomość potrzeby nauki bardzo jest żywa. Walka z analfabetyzmem polega na możliwie ściśle przestrzeganiu obowiązku szkolnego, na stosowaniu norm ograniczających niektóre prawa obywatela-analfabety a przyznających przywileje ludziom, posiadającym niezbędne minimum wykształcenia. Pracę w tym kierunku prowadzą Włosi również i poza szkołą: w wojsku, w ośrodkach pracy, w syndykatach, wszędzie tam, gdzie się skupia młodzież.

Do programowych artykułów czasopisma możnaby zaliczyć skromnie podpisany „Noi” (My) artykuł o kontrybucji szkolnej, czyli, inaczej mówiąc, o ofiarach, jakie powinna ponieść szkoła dla dobra kraju. Nie zamykając oczów na rzeczywistość, muszą sobie Włosi zdać sprawę z tego, że jeszcze przez pewien czas, przez rok lub dwa, budżet szkolny nie może być zwiększony, ani na rzecz nowych zakładów wychowawczych, ani na polepszenie warunków bytu nauczycieli. Włosi czynią wielkie wysiłki w celu uzdrowienia finansów kraju, lecz podtrzymuje ich przekonanie, że przed innymi narodami wyjdą z trudności tych zwycięsko, dzięki ładowi, karności i pracowitości, zaszczepionej całej ludności kraju przez rząd faszystowski. Autor przestrzega wszakże, iż jest granica tej sanacji finansów, której przekroczyć nie można, gdyż zbyt trudną byłoby rzeczą naprawić później wyrządzone straty. Granica ta istnieje również i w dziedzinie szkolnictwa początkowego. Niebezpieczna byłaby np. komasacja szkół, niebezpieczna zarówno dla postępów w nauce i dla zdrowia dzieci, jak i dla wytrzymałości nauczyciela.

Poza temi zagadnieniami natury ogólniejszej redakcja porusza szereg spraw, mniej lub bardziej związanych ze szkołą, często powracając do nich w referatach lub w krótkich informacyjnych notatkach.

Do najżywotniejszych należy zagadnienie stowarzyszeń nauczycieli oraz dzieci i młodzieży szkolnej. Jak wiadomo, życie we Włoszech idzie w ostatnich latach w mocno przyspieszonym tempie, rząd faszystowski czyni też w każdej dziedzinie szereg prób i doświadczeń, które niejednokrotnie wpływają na zmianę poprzednich zarządzeń i metod. Również więc i w dziedzinie szkolnictwa oraz w życiu nauczycieli zachodzą zmiany i przebudowy. Dziś jeszcze — rzec można — szkolnictwo jest w stadjum ciągłej reorganizacji, wiele rzeczy jest w niem w stanie jakby półpłynnym. Tak się rzecz ma i z nauczycielami. Po niezbyt

długim okresie istnienia wielkiego półurzędowego stowarzyszenia nauczycielskiego, znanego pod nazwą *Anif* (*Associazione nazionale insegnanti fascisti* — Narodowe stowarzyszenie nauczyciel-faszystów) zostało ono zwinięte i podporządkowane stronnictwu faszystowskiemu, podlegając bezpośrednio sekretarzowi stronnictwa, jak obecnie, Giuratiemu. Ten radykalny krok wzbudził, jak się zdaje, pewne zastrzeżenia, o których można sądzić ze wzmianki w zeszyte 22-im o ogłoszonym w „*Corriere della Sera*” artykule senatora Gentile’go, b. ministra oświaty i wybitnego myśliciela. Gentile twierdzi, że należałoby przeprowadzić ściślejsze rozgraniczenie kompetencji pomiędzy szkołą, podlegającą Państwu i stowarzyszeniem, podporządkowanym stronnictwu.

Organizacją, którą rozwiązaniu nie uległa, jest *Inam* (*Istituto di assistenza magistrale*). Jest to, jak nazwa wskazuje, nauczycielska organizacja samopomocy; istnieje od r. 1927, pod protektoratem Mussoliniego.

W ścisłym związku ideowym z *Inamem* stoi Stowarzyszenie opieki nad matką i dzieckiem, zatwierdzone w r. 1925. Działalność stowarzyszenia, zwięzłe i jasno opisana w zeszyte 13-ym, jest bardzo rozległa. Organizacja korzysta z dużych pełnomocnictw i ze znacznej pomocy państwowej w sumie trzystu milionów lirów (?) wypłacanych rocznie przez ministerstwo spraw wewnętrznych.

Młodzież skupia się w dwóch stowarzyszeniach: starsza w *Awangardzie*, młodsza w szeregach *Balilli*. W zeszyte 12-ym autor podkreśla przywiązanie dzieci do organizacji oraz przestrzeganie w niej czynnego wychowania religijnego.

Wielokrotnie porusza czasopismo sprawę podręczników szkolnych. Jak wiemy, rząd faszystowski ustanowił w tej dziedzinie monopol państwowy, tak że zarówno redakcja książek, jak ich druk i rozprzedaż prowadzone są na podstawie ścisłych zarządzeń rządowych. Jest to inicjatywa śmiała, w praktyce musi być jednak trudna do przeprowadzenia, gdyż pomimo niewątpliwej karności, cechującej współczesny naród włoski, częste słycać narzekania na złe funkcjonowanie administracji podręczników i niedostateczne zaspokojenie potrzeb poszczególnych szkół. I tak np. w zeszyte czternastym tygodnika czytamy, że w połowie stycznia całe klasy początkowe, zarówno w mniejszych, jak i w dużych ośrodkach, oraz część uczniów klas wyższych, pozbawiona była obowiązujących podręczników. Opieki szkolne często donoszą o podobnych faktach ministerstwu oświaty.

Często pojawia się na szpaltach czasopisma sprawa przewagi kobiet, wśród nauczycielstwa. Włoskie ministerstwo oświaty dokłada wszelkich starań, aby przyciągnąć młodzież męską do zawodu nauczycielskiego. Dziś już daje się zauważyć pewien wzrost liczby słuchaczy w zakładach kształcenia nauczycieli, lecz, jak to stwierdza autor artykułiku w zeszyte 16-ym, zbyt mało się waży wartość intelektualną tej młodzieży. Redakcja czasopisma podkreśla z naciskiem, że najwyższy czas, aby mężczyźni podejmowali pracę w szkołach, w r. 1929 bowiem w niektórych prowincjach, jak w Piemencie, w Umbrji itd. na 1612 nauczycielek przypadało 159 mężczyzn, a więc mniej więcej 10%.

Czy nie należałoby też — rzuca myśl jeden z korespondentów „*I diritti*” (zeszyt 17-ty) zaliczać nauczycielom do wysługi lat czasu studjów w Wyższym Instytucie nauczycielskim?

W zeszyte 18-ym, pisząc o wymaganiach, jakie państwo stawia nauczycielom wiejskim, autor stwierdza, że przygotowanie kandydatów do pracy na tym właśnie terenie we Włoszech faktycznie nie istnieje, nie zajmują się niem wcale zakłady kształcenia nauczycieli.

Czwarty dział czasopisma, zatytułowany: *La scuola in azione* (Szkoła czynna) obejmuje zagadnienia czysto dydaktyczne. Czytelnik znajdzie w każdym zeszyte plan lekcji z różnych przedmiotów na wszystkie klasy. Redakcja wzywa do przeglądania tego działu, gdyż zawsze można w nim znaleźć coś dla siebie odpowiedniego. Cechą ogólną tych wskazówek jest jak najdalej idące związanie lekcji z życiem, z otoczeniem, z krajem, często z przywiązaniem do króla, a zwłaszcza królowej, ze czcią dla Mussoliniego i podnoszeniem jego zasług. Poza tem odbywają się lekcje okolicznościowe, czyto w związku z rocznicą

narodową, czy z porą roku. Te wskazówki programowe odnajdujemy przy nauczaniu każdego poszczególnego przedmiotu. I tak np. na lekcji religji, przy omawianiu w klasie czwartej (zeszyt 16-sty) czwartego przykazania boskiego, czytamy następujące punkty: Papież i hierarchja kościelna. Król i hierarchja świecka. Il Duce, który jako reformator i odnowiciel ojczyzny, zwany jest „Człowiekiem zesłanym przez Opatrzność”.

Przy nauce języka ojczystego w klasie 5-ej, na lekcji gramatyki uczniowie mają poddyktowane zdania, pouczające jak czcić ojczyznę swą poza granicami Państwa (zeszyt 23).

Oczywiście szerokie pole do tego, słusznego zresztą, wpajania dzieciom miłości kraju dają lekcje historii i geografji. To jednak co można powiedzieć na tych lekcjach najwidoczniej nie wystarczy. Poza temi przedmiotami osobnym przedmiotem nauczania jest kultura faszystowska. We wskazówkach do lekcji z tego zakresu liczne i ciekawe czytamy pouczania i wzory. Wymienimy pokrótce niektóre z nich:

W zeszytce 12-ym — na lekcji w klasie 3-ciej — opowiadanie z życia panujących; w czwartej prostowanie fałszywych opowieści i plotek o współczesnych wydarzeniach, zapobieganie ich szerzeniu; w piątej — wykład o administracji państwowej.

W zeszytce 13-ym: na lekcji w klasie 3-ciej, wskazówki dla młodocianych członków Balilli co i w jaki sposób powinni oszczędzać; w klasie 4-ej o obowiązku posłuszeństwa i konieczności utrzymania karności w życiu narodowym; w klasie 5-tej o administracji miejscowej.

W zeszytce 16-ym: lekcja w klasie 5-ej o władzy faszystowskiej.

W zeszytce 20-ym tematem lekcji w klasie trzeciej jest budzenie umiłowania drzew. o konieczności obsadzania gór włoskich.

W zeszytce 21-ym — propaganda w sprawie spożywania ryżu, uprawianego we Włoszech, w przeciwstawieniu do zboża, sprowadzanego z zagranicy. W klasie 5-ej czytanie z uczniami przemówień urzędowych o kolonjach włoskich i komentowanie tych mów.

I tak dalej. Każda lekcja ma na celu budzenie miłości do kraju i przygotowywanie do życia przyszłych obywateli.

Helena Grotowska.

PRZEGLĄD POLSKIEJ PRASY PEDAGOGICZNEJ.

POLONISTA. *Dwumiesięcznik.* Czasopismo, poświęcone sprawom nauczania języka polskiego w szkołach powszechnych, średnich ogólnokształcących i zawodowych oraz zakładach kształcenia nauczycieli. Zeszyt V i VI. Lipiec — wrzesień, 1931.

Treść: Janina Wuttkowa: Czytelnicтво dzieci w świetle nowych badań. Autorka podaje i omawia wyniki ankiety, przeprowadzonej w szkołach powszechnych i średnich w Warszawie, Krakowie, Lublinie, Płocku, Piotrkowie i Stepaniu (Wołyń), w szczególności zajmuje się w swym artykule analizą motywów zainteresowania książką na tle ankiety, przytem stwierdza ewolucję upodobań młodzieży w zależności od wieku, wskazuje na stopień uspołecznienia dzieci na tle czytelnicтва i kreśli charakterystyki dziewcząt i chłopców na podstawie wyników ankiety. Wywody swoje autorka popiera wykresami i tabelami.

Dr. Stanisław Tyncz: Czytanki polskie w szkołach powszechnych.

Autor zwalcza modne obecnie hasło „Precz z czytankami!”, propagujące wprowadzanie do szkół t. zw. Ganzbuchów i „Piłomyczka”, i mocno wypowiada się za używaniem w całej szkole powszechnej, a już bezwzględnie na niższym jej stopniu, — czytanek (wy-

pisów), przytem obszernie uzasadnia swoje stanowisko w tej sprawie, dowodząc, dlaczego wypisy są niezastąpione.

Dr. Zofja Niemojewska-Gruszczyńska: Próba realnego rozwiązania zagadnienia polonistyki w szkole średniej. Autorka porusza aktualną obecnie kwestję: „program historyczno-literacki czy program zagadnień” w nauczaniu języka polskiego.

Dyskutuje z p. A. Kopczewską (autorką artykułu „W poszukiwaniu nowego programu”), opowiada się za pozostawieniem historii literatury w szkole średniej z warunkiem, że program jej należy radykalnie zmienić i związać go z innymi przedmiotami szkolnymi, co się nie da skutecznie bez zmiany całego programu szkoły średniej, zmiany, przy której poszczególne przedmioty nauczania mogłyby się nawzajem wspierać. Trzon główny pracy stanowiłaby wiedza o Polsce. Nie odrzuca przytem metody zagadnień, kładzie jednak nacisk na to, żeby to były zagadnienia ogólnoludzkie. A więc w koncepcji autorki — studia nad historją literatury winny być prowadzone metodą zagadnień.

Wkońcu autorka ilustruje swoją metodę na przykładzie (opracowanie kursu literatury XVI w.). Z przykładu tego widzimy, że studia te nie zrywają związku z życiem bieżącym młodzieży.

Irena Rosenhekówna: Wypracowania domowe w klasach wyższych. Autorka dzieli się z czytelnikami swoim doświadczeniem polonistki klasy V-jej gimnazjum. Uczniowie jej opracowywali wspólnie zadania, składające się z 3 cyklów: 1) Nasze miasto, 2) Nasza szkoła, 3) Nasza klasa. Materiał brano wprost z życia. Prace wpisywano do jednego zeszytu t. z. „obiegowego”. Zainteresowanie było ogromne, rezultaty również. (Jak widzimy, jest to próba wprowadzenia „metody projektów” do polonistyki).

Dr. Leon Langholz: Współpraca polonisty z nauczycielem przedmiotów pedagogicznych. Jeszcze jeden projekt koncentracji przedmiotów nauczania na terenie seminarjów nauczycielskich.

Następują działy: Przegląd polskiej prasy pedagogicznej polskiej i obcej, Recenzje i sprawozdania, Dział informacyjno-literacki (Al. Patkowski: Literatura a regionalizm, — Wl. Pniewski: Najnowsza literatura polska o Pomorzu i morzu polskim, — L. Kobiela: Współczesna śląska literatura regionalna. — St. Essmanowski: Dzieje „Czartaka” (O próbach „poezji beskidzkiej”), — Recenzje i sprawozdania, Korespondencje.

POLSKIE ARCHIWUM PSYCHOLOGJI. Tom IV. Nr. 2. Kwiecień—czerwiec. 1931 r.

Treść: Stefan Baley: Badanie ujmowania kształtów przez dzieci metodą obrysowywania konturów. Mamy tu omówienie wyników badań, przeprowadzonych przez autora na dzieciach w wieku 3 — 8 lat w 2 przedszkolach i w Domu Sierot. Badania te dowiodły m. in., że zdolność optycznej analizy krzyżujących się kształtów rozwija się z wiekiem, i że istnieje możliwość stosowania powyższej próby, jako testu inteligencji.

M. Grzegorzewska: W sprawie programu działalności psychologów szkolnych.

Autorka zwraca uwagę na czynnik, prawie zupełnie nie występujący w programach prac psychologa szkolnego, mianowicie, na czynnik socjologiczny, któremu przypisuje ważną rolę w poznaniu danego dziecka i wyjaśnienia sobie pewnych jego cech i właściwości. Zaznacza przytem, że „poznawanie środowiska może być często bezwartościowe, jeśli polega jedynie na relacjach rodziców lub opiekunów i dzieci. Jedynie bezpośrednio i bardzo umiejętne zetknięcie się ze środowiskiem dostarczy nam dobrych materiałów”.

Wkońcu załącza ułożony przez siebie kwestjonariusz na temat „środowisko domowe i warunki życia dziecka”.

W dziale „Głosy dyskusyjne i sprawozdawcze” p. *St. Rostkowski*, kierownik Poradni Psychotechnicznej przy P. U. P. P. w Siedlcach, pisze o tem, jak rozwiązał sprawę współpracy nauczyciela z psychologiem szkolnym, a p. *dr. Jadwiga Szmydtówna* daje sprawozdanie z pracy psychologa szkolnego na terenie żeńskich prywatnych gimnazjów oraz wnioski i program pracy na przyszłość.

PRACA NAUCZYCIELSKA. Czasopismo, poświęcone sprawom pedagogiczno-dydaktycznym i zawodowym. Organ Związku Zawodowego Nauczycieli Średnich Szkół Żydowskich w Polsce. Warszawa, Zeszyt 3—6. Marzec — czerwiec, 1931 r.

Treść: Prof. dr. N. Gąsiorowska: Najnowsze prądy w nauczaniu historii w Z. S. R. R. Metodologia i metodyka historii w Z. S. R. R. pozostają w ścisłej zależności od życia społeczno-politycznego. Nauczanie historii przeszło w Rosji porewolucyjnej pewną ewolucję. Występowały tam kolejno: „szkoła leningradzka”, która dawała w nauczaniu przewagę historii, „szkoła moskiewska” — zwolennicy nauki o społeczeństwie, dający przewagę współczesności, — ostatnio w 1929 r. wystąpili historycy-marksści. Dążąc do zsyntetyzowania historii ze współczesnością, przeprowadzili oni bezwzględna walkę i ze szkołą leningradzką i moskiewską — i zwyciężyli. Nastąpiło (przymusowe czy dobrowolne) ujednostajnienie orientacyj, programów i planów.

Autorka opisuje przebieg tej walki i przedstawia nam pogląd historyków-marksistów na rolę historii w nauczaniu, na metodę, rolę nauczyciela i podręcznika.

Dr. S. Rumelt: O rozbiorach dzieł lirycznych. Autor krytykuje książkę Życzyńskiego, p. t. „Rozbiory literackie”, z powodu zbyt drobniawej analizy dzieł literatury pięknej.

Dr. Janina Hosiasson: Kształcenie nauczycieli w Anglii.

Następują działy: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych, Przegląd żydowskich czasopism pedagogicznych, Recenzje, Sprawy szkolne i zawodowe, Wolna trybuna i Kronika związkowa.

SPRAWY NAUCZYCIELSKIE. *Miesięcznik*, poświęcony sprawom organizacyjnym, pedagogiczno-dydaktycznym oraz społeczno-oświatowym, organ Zarządu Wileńskiego Okręgu Związku Nauczycielstwa Polskiego, Nr. 7 Wrzesień, 1931 r.

Treść: Stanisław Godecki: Kilka uwag metodycznych o nauczaniu historii w szkole powszechnej. W tym numerze autor ogranicza się do III-go i IV-go oddziału.

Leon Łyszczarczyk: Koncentracja w klasie czwartej szkoły powszechnej. Autor wykazuje dobre strony stosowania w nauczaniu zasady koncentracji.

Kaz. Horodniczy: Od sklepiku uczniowskiego do kooperatywy poprzez szkolną kasę oszczędności. Dowiadujemy się z artykułu, jak autor pobudził dzieci do systematycznego i ciągłego oszczędzania: zorganizował mianowicie losowanie premii na książeczki oszczędnościowe, mając na celu w przyszłości założenie z oszczędności uczniów — kooperatywy szkolnej.

SZKOŁA SPECJALNA. Tom VII, Nr. 3. Kwiecień—czerwiec 1930—31.

Treść: Dr. Gustaw Bychowski: Psychoterapia wieku dziecięcego. — *Dr. G. Bychowski: Psychoterapia w szkole.* — *J. Hellmann: Z dziejów organizacji wychowania głuchoniemych.* — *Adela Stefanowicz: Sprawozdanie z pracy w laboratorium psychopedagogicznym P. I. P. S. w r. 1928/29 i 1929/30* — *Dr. Al. Stępow ska: Spostrzeżenia nad badaniem sprawności słuchowej u dzieci niedorozwiniętych.*

W dziale „Z pracy nauczycielskiej” — *J. Flisak: Uwagi o wychowaniu fizycznym, jako czynnika profilaktyki przestępczości.* Następują: Sprawozdania i oceny.

Z. Roguska.

**Pamiętajcie
o Funduszu Wdów i Sierot!**

PRZYPOMINAMY SZ. CZYTELNIKOM

KONKURS

NA NAJLEPSZĄ REGIONALNĄ CHARAKTERYSTYKĘ
DZIECKA POLSKIEGO

OGŁOSZONY W NR. 5 PRACY SZKOLNEJ,
W KTÓRYM PODANE SĄ BLIŻSZE SZCZEGÓŁY.

TERMIN NADSYŁANIA PRAC DO DN. 1 GRUDNIA B. R.

ODPOWIEDZI REDAKCJI

Kol. L. S. w Chołtoniewiczach. Z artykułu nie skorzystamy; opisane zdarzenia mają charakter zbyt lokalny.

Kol. M. Pękalski. Z uwag na temat podziału godzin nie skorzystamy.

Kol. M. w T. Ozastosowaniu „Płomyczka” był już kiedyś artykuł w „Pracy Szkolnej”. Czy Sz. Kol. nie uważa, że byłoby dobrze poprzedzić go wstępem dyskusyjnym, nawiązującym do artykułu p. T.

TREŚĆ NUMERU:

1) Od Redakcji. 2) *J. Puternicka.* Działalność nauczycielek wizytujących w St. Zjedn. 3) *K. Hławiczka.* Ruch muzyczny w szkolnictwie powszechnem Polski. 4) Z PRAKTYKI SZKOLNEJ. a) *St. Wićcek.* Zagroda. b) *Fr. Momot.* Lekcja geografii w oddz. połączonych VI i VII. 5) *E. Semil.* Pierwszy kongres Pedagogów Słowiańskich. 6) *DYSKUSJE.* *M. Wyszniacká.* Czy uczyć historii polit. w szkole powszech. na niższym poziomie. 7) *SPRAWOZDANIA I OCENY.* a) *Nina Bobieńska.* Ćwiczenia w rysunku przestrzennym. *W. Grombecka.* b) *Stefan Baley.* Psychologja wieku dojrzewania. *L. Lisowski.* 8) Z PRASY WŁOSKIEJ. *H. Grotowska.* 9) *PRZEGLĄD POLSKIEJ PRASY PEDAGOGICZNEJ.* *Z. Roguska.*

Redaktor: Dr. **MARJA LIBRACHOWA.**

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

Odbito w „Drukarni Współczesnej”, Warszawa, Szpitalna 10.