

PRACA SZKOLNA



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



DR. STEFAN RUDNIAŃSKI.

NAUCZYCIEL JAKO ORGANIZATOR UMIEJĘTNEJ PRACY UMYSŁOWEJ.

(Dokończenie)

III.

Złudzeniem byłoby sądzić, że same „ciche lekcje” i pogadanki na temat techniki pracy umysłowej wystarczą, aby podnieść wydatnie w krótkim czasie sprawność młodzieży w samodzielnym operowaniu materiałem naukowym. Zaobserwujemy wówczas zapewne niejaki postępy w tym względzie, nie będą one jednak dość znaczne, skoro nauczyciel poprzestanie jedynie na organizowaniu wysiłków mózgowych dzieci w ramach *godzin szkolnych*, skoro nie przeniesie swej czynności inicjatorskiej na teren *pracy domowej dziecka*, a więc na grunt pozostawiony u nas dotąd niemal całkowicie oddziaływaniu wychowawczemu rodziców i przygodnych opiekunów dziecka, o ile ci wglądają w ogóle w sprawy, związane z higieną i techniką pracy umysłowej.

Nie zdajemy sobie przeważnie sprawy z tego, że młodociani pracownicy umysłowi, pozostawieni najczęściej własnemu przemysłowi, nie wiedzą na ogół ani jak powinni siedzieć przy pracy, ani z której strony się ulokować, aby mieć należyte oświetlenie. Nie wiedzą również dzieci o racjonalnych sposobach rozmieszczenia na stole książek i kajetów — sposobach, pozwalających odnaleźć w jednej chwili każdy potrzebny przedmiot na stole, nie mają przeważnie pojęcia o tem, że godzina godzinie nierówna, że są godziny bardziej i mniej produkcyjne, i że to bynajmniej nie wszystko jedno, kiedy zaczyna się odrabiać lekcje i kiedy się je kończy, kiedy się pracuje i kiedy się odpoczywa. A technika korzystania z książek za pomocą podkreślania, zakładania i notowania, a umiejętność obchodzenia się z podręcznikiem, jak z małą *encyklopedją* wiedzy o danym przedmiocie, którą to encyklopedję ma się *pod ręką* (skąd pono pochodzi sama nazwa podręcznika) potę, aby znaleźć w niej w krótkim czasie odpowiedzi na każde pytanie z zakresu nauki szkolnej — zechce kto twierdzić, że młodzież posiada dostateczne pojęcie o tych bardzo ważnych sprawach?

Rozumna interwencja pedagogiczna ma tutaj przed sobą wdzięczne pole do działania. Uczyniono też wiele na tem polu za granicą, że wymienię choćby owocne wysiłki amerykańskich „nauczycielek wizytujących”, o których pisała niedawno p. J. Puternicka w Nr. 7 „Pracy Szkolnej” z r. b. („Działalność nauczycielek wizytujących w St. Zjedn. Am.”). Odwiedzają one dzieci w domu „w każdym wypadku, o ile szkoła ma podejrzenie, że zaniedbanie się w nauce dziecka jest skutkiem złych warunków domowych”, badają przyczyny, dla których dane dziecko nie robi postępów, prowadzą odpowiednie rozmowy z dziećmi i z rodzicami, w wyniku zaś tych rozmów nauczycielka-wizytaorka pomaga w odrabianiu lekcji, wykazuje możliwość robienia na przyszłość postępów, łagodzi przeróżne konflikty między rodzicami i dziećmi, chroni często dzieci od kar przez wytłumaczenie rodzicom wielu kwestyj, dotyczących dzieci”.

Praca ta, jak stwierdza p. Puternicka, „zaoszczędziła wiele czasu i pieniędzy przez podniesienie poziomu nauczania w poszczególnych klasach i wydatne zmniejszenie zaniedbywania się dzieci w nauce”...

Niema dziś narazie mowy o zorganizowaniu na naszym gruncie pomocy dzieciom na wzór amerykańskich nauczycielek wizytujących. Sądzę wszakże, że w walce z tak rozpowszechnioną w naszych szkołach powszechnych plagą drugoroczności wyświadczyć mogą pewne przysługi zabiegi doraźne w rodzaju próby, podjętej przez wychowawczynię i nauczycielkę przyrody w IV-ym oddz. szkoły powszechnej, Nr. 102 w Warszawie jeszcze w końcu r. ub. oraz badań, przeprowadzonych niedawno z mojej inicjatywy w innej szkole przez jednego ze słuchaczy Państwowego Inst. Naucz. Przytoczę tutaj przedewszystkiem sprawozdanie wspomnianej nauczycielki, z jej poczynań wychowawczych.

„Już na początku roku szkolnego stanęłam przed problemem zbliżenia życia domowego do szkoły. O tem, aby odwiedzić 48 rodzin moich uczenic, nie mogło być mowy już nietylko ze względu na brak czasu; należało przedewszystkiem zdobyć klucz zaufania, który otworzyłby mi drzwi domów rodzinnych moich uczenic. Zaczęłam tedy od pogadanki na grudniowym zebraniu rodzicielskiem. Powołując się na rozplanowanie dnia roboczego każdego z obywateli, uzasadniłam postulat odpowiedniego ułożenia czasu również i dla dzieci. Zaproponowałam więc rodzicom przeprowadzenie szeregu następujących zarządzeń: przedewszystkiem zabezpieczenie dziewczynkom po powrocie ze szkoły (popołudniowej) reszty wieczoru wyłącznie do ich dyspozycji, aby mogły się wtedy dowolnie bawić, poświęcić się całkowicie ulubionemu zajęciu; motywowałam to zarządzenie faktem, że dziecko już w ciągu kilku godzin szkolnych pracuje przy sztucznem świetle, co wskazuje na konieczność skutecznego wyzyskania *godzin rannych* jako najodpowiedniejszych dla pracy umysłowej. Następnie poruszyłam kwestję ułożenia rozkładu godzin rannych w ten sposób, aby dzieci zabierały się do lekcji o 9-ej, po uprzednim 20-minut. spacerze w celu odświeżenia powietrza w płucach; aby praca trwała do godz. 10-ej, najdalej do 10 i pół, po czem powinien następować dłuższy spacer, po spacerze o godz. 11 i pół obiad lub pożywne drugie śniadanie, po spożyciu wreszcie posiłku obowiązkowy odpoczynek 20-minut., poprzedzający wymarsz do szkoły.

Prosiłam również, aby stolik, przy którym dzieci odrabiają lekcje, znajdował się w możliwie widnem miejscu, aby był przykryty białą ceratą lub czystym papierem i aby dziecko mogło zasiąść wygodnie do pracy. Dodałam ponadto, że chcąc ułatwić rodzicom zorganizowanie pracy domowej ich

dzieci, zamierzam w czasie feryj świątecznych odwiedzić te dziewczynki, które robią słabsze postępy w nauce.

Po konferencji z rodzicami poświęciłam kilka godzin lekcyjnych omówieniu sposobów odrabiania w domu zadanych lekcji. Zwróciłam np. uwagę na błędną metodę przepisywania: dzieci, bez względu na typ postrzegania, przeważnie najpierw czytają, następnie dopiero piszą z pamięci. Opowiedziałam tedy dzieciom o wzrokowcach, o znaczeniu wzroku w nauce szkolnej, i prosiłam je, aby przepisując poszczególne wiersze, kładły pod nim liniijkę, przesuwając ją w miarę przepisywania dalszych wierszy. Dzieci zastosowały się do tej wskazówki, co wpłynęło wybitnie na zmniejszenie ich błędów przy przepisywaniu w domu.

W czasie feryj odwiedziłam kilkoro dzieci. Przekonałam się nieraz o tem, że gniewając się na dziecko z powodu poplamionego zeszytu, nie zdałam sobie sprawy z tego, jak trudno znaleźć odpowiednie miejsce na zeszyt w pokoju o 18 m. kw. powierzchni, gdzie czworo dzieci zasiada do odrabiania lekcji przy stole o powierzchni 1 m. kw. i gdzie znajdują się zaledwie 3 krzesła.

Na styczniowym zebraniu rodzicielskiem zainicjowałam ponowne omówienie organizacji pracy domowej dzieci. Okazało się, że wielu rodziców zastosowało się w zupełności do moich wskazówek, jakkolwiek trafiali się i tacy, którzy je sobie lekceważyli, twierdząc, że dziecko powinno robić w każdej chwili to, co mu się nakazuje i zależeć całkowicie w szkole od nauczycielki, a w domu — od rodziców.

Chcąc jednakowoż sprawdzić informacje rodziców i dowiedzieć się z innego źródła o tem, jak układa się rzeczywistość życie domowe dzieci, poleciłam im, po uprzednim omówieniu i przygotowaniu tej sprawy prowadzenie w ciągu przerwy semestralnej pamiętnika, zawierającego sprawozdanie ze sposobu spędzania każdego dnia. Dzieci wykonały tę pracę stosunkowo dość chętnie i starannie jako coś dla nich nowego.

Pamiętnik ten, jakkolwiek prowadzony tylko w ciągu jednego tygodnia, dostarczył mi dość materiału pedagogicznego: dowiedziałem się, które z moich uczenic przepadają za towarzystwem koleżanek, jak spędzają wspólnie czas (zabawy, tańce, rozmowy), które znajdują upodobanie w odwiedzaniu krewnych i znajomych, a które znów w starannem i sumiennem odrabianiu lekcji. Poza tem prosta, niewymuszona forma, w jakiej zwierzały się dzieci ze swych trosk i radości, ze swych upodobań i antypatyj, zbliżała mnie duchowo do mojej klasy bardziej, niż kiedykolwiek przedtem.

Omawiałam podczas pauz z każdą dziewczynką na osobności jej pamiętnik, dorzucając w lekkiej formie własne uwagi krytyczne. Po zbadaniu sposobu spędzania czasu w domach uczenic mogłam już pokusić się o podsuniecie im pewnej racjonalnej organizacji pracy umysłowej w czasie pozaszkolnym. Przeprowadziłam więc uprzednio specjalną ankietę, zawierającą następujące pytania: 1) Kiedy odrabiasz lekcje — wieczorem czy rano? 2) W których godzinach najlepiej ci pracować? 3) Jak długo zwykle odrabiasz lekcje? 4) Czy odrabiasz je odrazu, czy potrochu? 5) Czy w mieszkaniu jest cicho, gdy odrabiasz lekcje, a jeżeli jest głośno, to dlaczego? 6) Czy pracujesz sama, czy też z koleżanką i jak ci jest łatwiej? 7) Czy potrzebujesz pomocy do jakiej lekcji? 8) Z którego przedmiotu zadają ci za dużo? 9) Których przedmiotów uczysz się najchętniej?

Na wyraźne życzenie uczenic dopisałam jeszcze dwa dodatkowe pytania: „czem się lubisz zajmować w domu?” i „Czy lubisz ładnie pisać”,

kończąc je — również na życzenie dzieci — krótką sentencją: „Pamiętaj, abys odrabiała lekcje tak, jak Pani cię uczyła”!

Nie wdając się w szczegółowy rozbiór wyników analizy — na co, niestety, nie mam czasu, poprzestanę jedynie na pewnych sumarycznych zestawieniach. Odpowiedzi wykazały więc, że dzieci zbyt długo odrabiają lekcje, co pochodzi: po pierwsze, z przeciążania ich zadawanym materiałem (w czym, przyznaję się, zawiniłam, nie znając warunków domowych i nieporadności technicznej dzieci); po drugie — z nieumiejętnego zabierania się do pracy. Niektóre np. podały, że odrabianie lekcji trwa u nich do 3-ch godzin, inne znów — że zmuszone są pracować wieczorem (a więc w zupełnie niesposobnej porze), gdyż rano muszą się opiekować młodszym rodzeństwem.

Przechodząc z kolei do prób podjętych przez wymienionego powyżej słuchacza P. I. N. na terenie pracy domowej dzieci z VII oddz. (rannego) szkoły powsz. Nr. 186 w Warszawie (klasa koeduk.) zaznaczę przede wszystkim, że zostały tutaj przeprowadzone dwie ankiety: jedna dotyczyła *warunków higienicznych* — zarówno obiektywnych, jak wchodzących w zakres samoorganizacji higienicznej danego osobnika (rozkład czasu, a w szczególności rozplanowanie godzin pracy), druga obejmowała całości kształt *zachowania się przy pracy w celu technicznego przystosowania się do jej wymagań*.

Najwięcej materiału dostarczyła pierwsza ankieta, zawierająca w kwestionariuszu pytania następujące: 1) Data urodzenia? 2) Czy masz ojca i matkę? 3) Zajęca rodziców (opieki)? 4) Ile izb zajmuje lokal, w którym mieszkasz? 5) Ile osób tam mieszka? 6) Czy masz oddzielny pokój? 7) Czy masz swój kącik w mieszkaniu? 8) Czy masz oddzielny stół dla odrabiania lekcji? 9) Ile osób znajduje się wówczas w mieszkaniu oprócz ciebie? 10) Przy jakim świetle odrabiasz lekcje? 11) W jakiej porze dnia odrabiasz lekcje? 12) W czym pomagasz rodzicom? 13) Ile czasu poświęcasz na pomoc rodzicom (opiekunom)? 15) Jakie sporty uprawiasz? 16) Ile godzin spędzasz na świeżym powietrzu? 17) W jakiej porze dnia jesteś na świeżym powietrzu? 18) Ile razy dziennie jadasz? 19) O której godzinie chodzisz spać? 20) Jaki jest twój dzienny rozkład zajęć?

Większość dzieci (28 na ogólną ilość 49 w wieku od 16—18 lat), jak się okazuje z dość naogół treściwych odpowiedzi, zajmuje pomieszczenie *jednoizbowe*; na jedną izbę przypada średnio od 4 do 5-u mieszkańców, w pojedynczych zaś wypadkach od 7-miu do 10-ciu. *Żadne z dzieci nie posiada osobnego pokoju*, 17-ie ma swój kącik w mieszkaniu, 11-ie zaś nie rozporządza osobnym stołem nawet podczas odrabiania lekcji, wówczas gdy w mieszkaniu (t. zn. przeważnie w jednej izbie) znajduje się, prócz dziecka, średnio od 3—4 osób, w poszczególnych przypadkach nawet 8 i 15. Znaczna większość dzieci pracuje przy *świećle dziennem* (26 dz.). Czas, jaki zajmuje dzieciom odrabianie lekcji waha się w granicach od 1 godz. (5-ro dzieci) do 5-ciu godzin (1 dz.). Przeważna ilość dzieci (34 dz.) pracuje *od 1½ do 3 godz.* Lekcje odrabia się przeważnie po obiedzie (26-ro dz.). Znaczna większość (26 dz.) pomaga rodzicom w domu (przeciętnie po 2 godz. dziennie), 9-ro zaś pracuje zarobkowo. Przeważna większość dzieci (26 dz.) spędza na powietrzu od 2 do 3 godz., głównie wieczorem (25 dz.), jada od 4-ch do 5-ciu razy dziennie (33 dz.), kładzie się do snu koło godz. 9 — 10 (28 dz.), przyczem niektóre idą na spoczynek o 11-ej (5 dz.), a jedno nawet o 12-ej. Dzieci śpią przeważnie 9 godz., choć nie brak i takich, których sen trwa krócej, mianowicie 8 godz. i mniej.

Co się tyczy rozkładu zajęć poza szkołą najciekawszej bodaj rubryki kwestionariusza — to większość dzieci nie posiada go wogóle (25 dz.), a tylko 7-oro przedstawiło rozkład mniejwięcej racjonalny, a więc przewidujący przerwy wypoczynkowe po obiedzie i kolacji, dłuższy odstęp czasu między kolacją a snem, właściwy czas dla lektury pozaszkolnej (nie bezpośrednio przed snem) dla spacerów i sportu i t. d. Okazało się pozatem, że z pośród 17-rka dzieci, które przedstawiły jaki-taki rozkład zajęć, tylko 9-oro odpoczywa po obiedzie lub uprawia sport, reszta zaś od razu zabiera się do odrabiania lekcji lub wyłącza rodziców w domu.

Powyższe odpowiedzi na omawiane pytania rzucają już sporo światła na warunki, w jakich dzieci odrabiają lekcje, tłumaczą pośrednio, czemu ich domowa praca umysłowa jest w wielu wypadkach mało wydajna, i wskazują szereg możliwości, jakie miałyby przed sobą rozumna interwencja wychowawcza nauczyciela, choćby np. w dziedzinie zrjonalizowania „budżetu czasu” dziecka.

Więcej jeszcze możliwości dla wychowawczej i dydaktycznej inicjatywy nauczyciela nastrożają wyniki drugiej ankiety o charakterze psychologicznym, zawierającej pytania następujące: 1) Czy zaczynając nową lekcję, nawiązujesz do starej? 2) Uczysz się głośno, czy pocichu? 3) Jak lepiej pamiętasz — czytając głośno, czy cicho? 4) Czy lepiej pamiętasz to, co sam czytasz pocichu, czy kiedy ci kto czyta głośno? 5) Czy ucząc się, siedzisz spokojnie, czy też wykonywasz jakieś ruchy ręką, nogą i t. d.? 6) Czy podkreślasz w książce wówczas, gdy się uczysz? 7) Czy robisz jakieś notatki podczas odrabiania lekcji? 8) Czy obrazki lub rysunki ułatwiają ci naukę? Czy uczysz się wierszy od razu w całości, czy też częściowo? 9) Czy mówił ci ktokolwiek o tem, w jaki sposób najlepiej odrabiać lekcje? 10) O jakiej porze dnia najłatwiej ci się uczyć? 11) Czy odrabiasz lekcje za jednym posiedzeniem, czy też z przerwami? 12) Czy wdrażasz się do pracy łatwo, czy z trudem?

Okazało się, że przeważająca większość dzieci (32 dz.) rozumie pożytek, jaki płynie z nawiązywania nowego materiału do dawniejszego, przyczem 14-ro dz. z tej liczby nawiązuje stale („najpierw powtarzam starą lekcję, a potem nową” — czytamy w jednej odpowiedzi), 18-ro zaś tylko niekiedy („zaczynam nową lekcję, nieraz zaglądam do starej”); 20-ro dz. uczy się pocichu, 19 głośno, reszta „cicho i głośno”. Połowa klasy lepiej pamięta, kiedy uczy się pocichu, ale 2 dz. z pośród tej połowy musi się uczyć głośno ze względu na warunki domowe; druga połowa, odwrotnie, odnosi większy pożytek z uczenia się na głos, jakkolwiek i w tej liczbie 4 dz. musi się uczyć pocichu znowuż z powodu warunków domowych. Większość dzieci (26) stanowią jednak wzrokowcy, sądząc z odpowiedzi na pytanie 4-te. Jeszcze znaczniejsza większość (33 dz.) zachowuje się spokojnie podczas przygotowania lekcji.

Ciekawsze są odpowiedzi na niezadawane dotąd u nas pytania, dotyczące samodzielnych ułatwień technicznych przy pracy umysłowej. Nieznaczna większość dzieci posługuje się wówczas podkreślaniami (22 dz.), zastrzegając się niekiedy, że „w swojej książce podkreśla” i mowując nawet tę czynność („podkreślam w książce rzeczy potrzebne dla pamięci”). Co się tyczy notatek, to większość dzieci (24) notuje stale (jedno z dzieci zaznacza nawet: „robię notatki w zeszytiku specjalnym”), inne (8 dz.) czynią to tylko niekiedy, tłumacząc się, że robią notatki, „gdy lekcja trudna” albo „czasami... gdy nie mogę czego zapamiętać”. Reszta wogóle nie notuje.

Wizerunki ułatwiają naukę bezwzględnie znacznej większości (35 dz.), reszcie zaś tylko „czasem” („obrazki — czytamy w jednej odpowiedzi — po pewnej części ułatwiają mi naukę w niektórych przedmiotach”). Znaczna również większość dzieci uczy się na pamięć fragmentarycznie, 5 dz. — w całości, jedno zaś pisze: „jeżeli krótki wiersz (S. R.), to cały, jeżeli długi, to częstkami”.

Tylko 9 dz. oświadcza, że im mówiono, jak odrabiać lekcje. Słyszali o tem przeważnie od starszego rodzeństwa, od korepetytorki, rzadziej zaś — od nauczycieli w szkole. Reszta nie słyszała nigdy o czemś podobnem.

Co się tyczy najwłaściwszej pory do odrabiania lekcji, to względna większość (17 dz.) pracuje nad nimi popołudniu, nieco mniejsza ilość (15 dz.) — wieczorem, wreszcie po 5 dz. rano i „w południe” (?). Olbrzymia większość dzieci (39) odrabia lekcje „za jednym razem”, „odrazu”, reszta pracuje z przerwami. Względna większość dzieci (18) wdraża się do pracy łatwo, 13-ro dzieci „różnie” („z trudem początkowo — ale później łatwo — czytamy w jednej odpowiedzi) 11 zaś — z trudem („z początku muszę pomyśleć, bo mi trudno odrazu”).

Łatwo oczywiście ustalić na podstawie przytoczonych danych pewne braki w sprawności technicznej dzieci — niewszystkie zresztą, gdyż dane te nie wykazują, jak dzieci podkreślają, *jak* i *co* notują, czy posługują się zakładkami w książkach, czy ruchy mięśni palcowych i krtniowych pomagają im w urwaleniu nowego materiału i łączeniu go z dawniejszym, czy wspólna nauka z kolegami lub koleżankami okazuje się wydatniejsza, niż praca indywidualna.

Rzecz prosta, że dla zdobycia informacji we wszystkich wymienionych dziedzinach nie wystarczą same ankiety, choćby i kompletniejsze niż przytoczone w niniejszym artykule: należy w tym celu przeprowadzić specjalne badania zarówno na terenie klasy, jak i w samych domach dzieci, należy dalej, wykorzystać istniejące tu i ówdzie *świetlice szkolne*, aby zaobserwować, jak dzieci samorzutnie łączą się w grupy, jakich sposobów używają w pracy zbiorowej, jak sprawdzają wiadomości własne i kolegów.

Ankiety i obserwacje powinny się stać punktem wyjścia dla celowej wizytacji mieszkań dzieci (naturalnie w granicach możliwości ze względu na przeciążenie nauczyciela pracą pozalekcyjną), dla prywatnych rozmów z dziećmi i z rodzicami, dla pogadanek w klasach (z pokazami doświadczalnemi na „cichych lekcjach” — jednych bez interwencji technicznej nauczyciela, drugich „pod kierunkiem”, w myśl jego wskazań metodycznych i pod ścisłą kontrolą) i na konferencjach zbiorowych z rodzicami, wreszcie dla racjonalnej kolektywizacji pracy umysłowej dzieci zorganizowanych w odpowiednio dobrane zespoły robocze na terenie klas (przy zastosowaniu nowoczesnych metod nauczania) i świetlic szkolnych.

Zaznaczę w zakończeniu raz jeszcze, że to „przeszkolenie techniczne” nie będzie bynajmniej uniwersalnem lekarstwem na wszystkie dolegliwości wychowawcze i dydaktyczne, wynikające z przeciążenia mózgow młodzieży szkolnej. Wymaga jednak nauczycielowi przeświadczenie, że uczeń, który — jak słusznie powiada p. Męczkowska (l. c., str. 155) „przyzwyczajai się do *dobrej* metody pracy już za młodu, będzie zawsze rzeczywiście *umiał* to, czego się uczył”. Albowiem nauczanie, jak się uczyć, jest istotnie ważniejsze od zagadnienia prowadzenia lekcji.

WIESŁAWA BANASZEWSKA

INSCENIZACJA UTWORÓW POETYCKICH JAKO JEDNA Z FORM WYCHOWANIA ARTYSTYCZNEGO.

Zagadnienie pracy artystycznej w formie dramatycznych produkcji na terenie szkoły jest sprawą coraz bardziej aktualną, nasuwającą wiele pytań i nierozstrzygniętych problematów. Ta bowiem forma, jako uznana za dostępną do kultywowania przez każdego, kto tylko ma dobre chęci w tym kierunku, specjalnie przytem przez młodzież lubiana, rozpowszechniła się ogromnie, lecz niestety, niekoniecznie z pożytkiem dla sprawy. Niezawsze bowiem wystarczą tylko dobre chęci — odrobina umiejętności prowadzenia danej pracy i orjentacji w wartościach jest, jak zawsze, niezbędną. A przede wszystkim zanim się przejdzie do jakichkolwiek realizacji, trzeba sobie najpierw jasno zdać sprawę z zadań i celów pracy, którą się ma podjąć. W większości wypadków jednak uświadomienie to bynajmniej nie istnieje, na co wskazuje choćby następujący fakt, że „przedstawienia” szkolne urządzi się najczęściej dla celów dochodowych, rozrywkowych, popisowych, reprezentacyjnych... Jednym słowem jest w tem wszystko, tylko nie sztuka... Oczywiście niesprawiedliwym byłoby twierdzenie, że cele czysto artystyczne są całkowicie pominięte — napewno wielu inicjatorów głównie dla tych właśnie celów podejmuje żmudny trud opracowywania rzeczy z tej dziedziny. To też im właśnie warłoby było trochę rzetelniej i głębiej wejrzieć w te zagadnienia, rozpatrzyć metody, wybrać środki — aby chęci ich nie rozbijały się całkowicie o brak uświadomienia i jakiej takiej umiejętności.

Wszelka praca o formach dramatycznych na terenie szkoły ma dwojaki cel: *artystyczny* i *rozrywkowy*. Cel pierwszy osiąga się przez stosowanie inscenizacji utworów poetyckich, lub wprost scenicznych, z jak największem wyszkaniem pierwiastków artystycznych, które muszą być zawarte zarówno w treści i formie literackiej wybranej rzeczy, jak i w jej realizacji scenicznej. Niestety, przytoczenie tu jakiegoś realnego sprawdzianu wartości artystycznej jest rzeczą niemożliwą.

Poczucie tej wartości zdobywa się przez wykształcenie intuicji artystycznej i sprowadzenie jej na teren kulturalnej świadomości. Niewątpliwie cechą wartości artystycznej będzie, jak każdej innej, jeno surowiej nieco stosowana — prawda wewnętrzna, zawarta w treści dzieła oraz całkowitej zgodności i scharmonizowaniu się z nią formy. Treścią w pracy dramatycznej jest przede wszystkim myśl i akcja, zawarta w samym utworze literackim, a następnie szczerść i możliwa głębokość przeżycia tej treści przez wykonawcę; formą zaś jest strona zewnętrzna utworu, a więc styl i konstrukcja literacka, a następnie konstrukcja inscenizacyjna i oprawa sceniczna, oraz wyraz zewnętrzny przeżycia: dykcja, głos, gest, ubiór. Otóż warunkiem *artystyczności* produkcji dramatycznych jest współmierność i scharmonizowanie tych wszystkich czynników — przynajmniej w ogólnym zarysie.

Wszystkie te właściwości w sensie dodatnim osiąga się konsekwentną metodą fachowo prowadzonej pracy artystycznej, przyczem wartości tej pracy nie leżą bynajmniej w samym tylko rezultacie zewnętrznym, jakim jest przedstawienie czy popis — byłyby w takim razie zbyt małe — lecz

i w samej pracy przygotowawczej przez cały czas jej trwania, o ile, oczywiście, jest prowadzona właściwie. Oprócz bowiem kształcenia wymowy, głosu, poprawiania dykcji, uszlachetniania gestu, powinna ona rozwijać inteligencję i wrażliwość dziecka przez wprowadzanie myśli jego w stan napięcia i czujności, koniecznych do zrozumienia i odczucia rzeczy pięknych. To właśnie równoczesne kształcenie uczuć i myśli, a więc istoty wewnętrznej dziecka, wraz z uszlachetnianiem jego cech zewnętrznych — posiada istotne walory pracy nad podniesieniem kultury jednostki i zespołu, zarówno czynnego jak i biernego, przyjmującego tylko rolę widza.

Jak z tych założeń wynika, praca artystyczna musi być prowadzona pedagogicznie, to zn. musi rozwijać stale i konsekwentnie smak artystyczny dziecka — i to jest drogą do podniesienia poziomu przyszłej sztuki i kultury. Tymczasem, o ile mi wiadomo, system jest następujący: wybiera się jakąś „komedyjkę” (pożał się Boże!), następnie dzieci uczą się, a raczej wykuwają swoje „role”, i wreszcie, jeśli nawet is.nieje troska o całość imprezy, „wynajmuje się” jakiegoś fachowca w sprawach teatralnych, ten buduje już konstrukcję sceniczną i szybko, bardzo szybko (żeby jak najmniej kosztował!) doprowadza rzecz do końca. Jeśli nawet owa „rzecz” jakoś w całości wygląda — to jaki ślad cała ta sprawa zostawia w duszy dziecka? Czy kto dbał w ciągu pracy o jego sposób rozumienia i odczuwania powierzonego materiału, o poruszenie w duszy dziecka przy tej sposobności jakichś głębszych strun, o rozwijanie jego smaku artystycznego, o poprawienie wad wymowy (zwykle wybiera się od razu do tych celów dzieci „najzdolniejsze” — w sensie zresztą czysto zewnętrznym). Nauczyciel zrobić powierzonego materiału, o poruszenie w duszy dziecka przy tej sposobności nie miał czasu — jeśli wogóle był i jeśli oprócz znajomości swego fachu miał także choć trochę intuicji pedagogicznej...

Jeśli sprawa ta miałaby być prawdziwie rzetelnie rozstrzygnięta, to musimy dojść do wniosku, że tylko ciągłość i systematyczność pracy inscenizatorskiej może realizować owe szerokie zamierzenia i dać istotne rezultaty kulturalne, to znaczy, może ten rodzaj zajęć uczynić jedną z najważniejszych form wychowania artystycznego.

Sztuka dramatyczna na terenie szkoły może mieć także dużo wspólnego z zabawą, spełniać ów cel rozrywkowy, lecz będzie to z natury rzeczy zabawa zorganizowana, ujęta w jakąś określoną formę, w której panuje ład i porządek — więc i w tym wypadku ma duże znaczenie wychowawcze. Podstawą jej będzie rytm, często melodia lub taniec, warunkiem: humor i tempo. Nauczenie dziecka wyładowywania swego humoru i temperamentu w formie estetycznej, wymagającej orjentacji i bystrości, rozwijającej swobodny wdzięk, będzie wprowadzeniem do zabawy pierwiastków kulturalnych, czego tak często brak zabawom, w każdym wieku i w każdej sferze...

Celem niniejszego artykułu jest przedstawić poglądomo, na przykładach, skromne jeszcze, lecz może bardziej od innych zgodne z założeniami wychowania artystycznego wyniki pewnej metody inscenizacyjnej, która na drodze poszukiwań wysunęła się na początek. Zanim jednak przejdziemy do konkretnego przykładu, należy chociaż króciutko rzucić okiem na sprawę systemu metodycznego pracy w dziedzinie żywego słowa.

Pierwszą rzeczą na tej drodze jest ćwiczenie wymowy (dykcja), to znaczy staranie o wyraźne, prawidłowe wymawianie dźwięków i wyrazów (bez przesady). Ważną w tej dziedzinie rzeczą jest również t. zw. postawienie głosu, lecz jako specjalna umiejętność jest ono rzeczą niezmiernie trudną, wymagającą specjalnych studjów. Aby jednak tej tak bardzo ważnej

sprawy nie pominąć zupełnie, należy przynajmniej zwrócić uwagę dzieciom, jak bardzo głos ich jest tępy, trywialny, niegiętki, krzykliwy tam, gdzie chodzi o jego siłę — a już tem samem nauczy się je zastanawiać i słuchać własnego głosu, i co za tem idzie — odróżniać. Oczywiście podnoszenie poziomu kulturalnego przez inne czynniki wychowawcze ma swój wpływ i na głos, który staje się bardziej giętki i harmonijny, lecz jest to droga pośrednia, przy której nie należy zaniedbywać metod doraźnych. Dalej — przestrzeganie znaków przestankowych w czytaniu i mówieniu jest już wyjściem od strony czysto technicznej pracy w tej dziedzinie w sferę *rozumienia*, które jest kardynalnym warunkiem dobrego wypowiedzenia utworu literackiego. Tymczasem jeśli chodzi o wiersz, dziecko chwytą jego rytm i w nim zatracą logikę, bo choć sens ogólny rozumie, poszczególne zdania wypowiada rytmicznie i bezmyślnie, jak katarzynka. Oduczenie od tej manieri i zmuszenie do uwagi nad stroną logiczną wiersza — co wyrazi się także odpowiedniemi *akcentowaniem* słów — wraz z zadośćuczynieniem poprzednim warunkom — będzie już miało cechy właściwej *recytacji*. Na tem dopiero można budować podkład uczuciowy, niezbędny dla całości wyrazu artystycznego. Odczucie i odtworzenie strony emocjonalnej utworu musi być jednak utrzymane w granicach tegoż utworu, z dużem zachowaniem umiaru, aby nie przeszło w nieznośną i fałszywą afektację, w której giną szczerłość i prostota — niezbędne cechy artystyzmu.

Od prostej recytacji przejdźmy z kolei do bardziej złożonych form inscenizacyjnych.

Na sztukę dramatyczną w zastosowaniu wychowawczem można patrzeć z dwóch punktów: jako na *cel* lub *środek*. Jeżeli jest celem, musi być czystą sztuką, z zachowaniem wszystkich jej cech i akcesorjów — i w takim razie wymaga artysty i odpowiednich ram; terenem jej jest teatr. Gdy się ją traktuje jako środek do wyładowania własnej twórczości młodzieży — wówczas ramy muszą być zwężone, środki skromniejsze i troszkę inna ocena.

Zatem następnym etapem formy artystycznej — od prostej recytacji pojedynczej — będzie recytacja *chóralna*, w której już można osiągnąć daleko większe efekty artystyczne przez wzmacnianie i osłabianie ekspresji głosowej i emocjonalnej, oraz rozłożenie tekstu na momenty pojedyncze, chóralne, dialogi i t. p. *Dramatyzacja* jest wydzieleniem z wiersza osób działających, co nadaje mu większą akcję i pomaga do zrozumienia i analizy treści. Syntezą tych wszystkich form będzie *inscenizacja*, tu bowiem chodzi nietylko o zbiorowe czy pojedyncze prawidłowe wygłoszenie tekstu i wydobyć pierwiastków dramatycznych, ale o całość konstrukcji scenicznej, o odpowiednie rozstawienie figur, o scharmonizowanie głosów i gestu — jednym słowem o wydobyć *stylu*. Śpiew i rytmika przyjdą tu z wielką pomocą. Oczywiście mogą być mniej lub więcej złożone inscenizacje, w każdym razie jest to już forma w pełni artystyczna, a przecież dostępna dla amatora, gdyż nacisk nie jest tu położony po aktorsku na rolę, lecz na zbiorowy czyn, na całość obrazu.

Utwór dramatyczny, wymagający fachowej techniki do stworzenia indywidualnych postaci, wymagający koniecznie kostjumu, rekwizytu, dekoracji — jednym słowem całego skomplikowanego aparatu czysto teatralnego — jest najmniej w takich razach odpowiednią formą, wywołującą przytem dużo pomyłonych pragnień, snobizmu, choć może ambitną w założeniach, lecz wówczas gorzej niż skromną w rezultatach, bo dyletancką i często bez smaku, ponieważ tak jest niezmiernie trudno znaleźć w tej dziedzinie coś wartościowego, a przecież dostępnego dla mło-

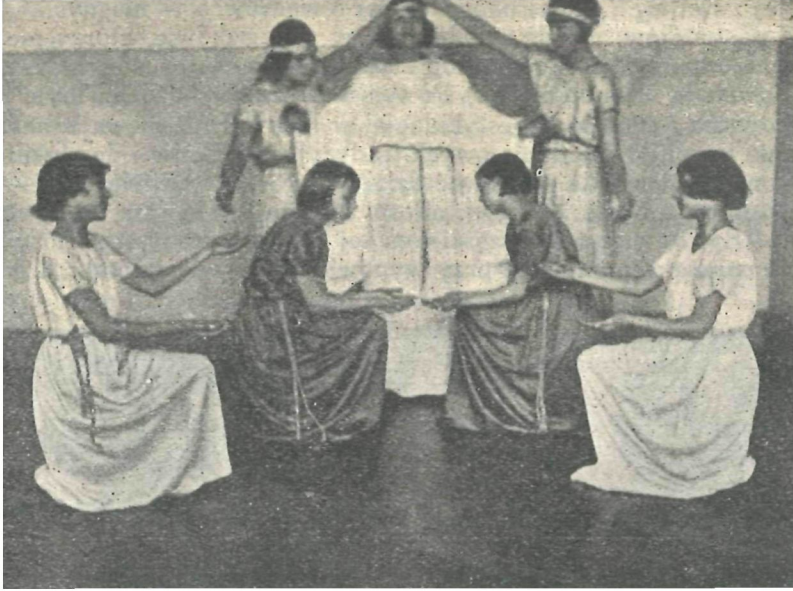
dzieży. Nie znaczy to wszakże, aby w czambuł potępić i wyrzucić z pracy artystycznej z młodzieżą wszelki utwór komedjowy; jeżeli jest prosty i bezpretensjonalny, a przytem nie pozbawiony wartości literackich, może śmiało i z pożytkiem znaleźć zastosowanie, a przez swoją sceniczność być dużym ułatwieniem dla inscenizatora.

Po tem naszkicowaniu założeń pracy dramatycznej i jej metod, przejdźmy już z kolei do przykładu jednej z realizacyj, która wypełniła cały program wieczoru artystycznego. Był to obchód świąt Bożego Narodzenia w szkole powszechnej. Program składał się z trzech części: pierwsza i ostatnia nosiły charakter misteryjny; środkowa, dużo dłuższa, była rodzajem



Rys. 1.

komedji del arte, której tematem były święta, choinka w szkole i szkoła wogóle, łamanie się opłakiem przy składaniu życzeń między sobą, oraz między sceną i widownią — co nadało tej części charakter wspólnej, miłej uroczystości i swobodnej zabawy. Oczywiście tekst był przedtem przez dzieci wespół z kierownikiem tych prac obmyślony i podzielony, mimo to w momentach najbardziej bezpośredniego kontaktu padały zupełnie spontaniczne okrzyki, pytania i odpowiedzi, nie wychodzące zresztą poza granice możliwości i nie przeszkadzające akcji na scenie. Cały ten tekst luźny był tylko cementem między poszczególnymi wierszami i kolędami, ułożonemi w pewnym logicznym porządku. A więc po podniesieniu kurtyny widzimy najpierw choinkę ubraną, którą właśnie dzieci wykańczają, zapalają świeczki, nucąc przytem kolędę „Lulajże, Jezuniu”. Po skończeniu tego „obrzędu” proszą jedną z najstarszych dziewczynek, t. zw. gospodynię wieczoru, o powiedzenie wierszyka, w którym jest mowa o Narodzeniu Chrystusa. Dziewczynka więc mówi ten wierszyk, („W świętą Noc”, W. Malicka, „Płomyk”) przyczem momenty bardziej wzruszające powtarza, miejscami pół-śpiewnie, cały chór. Potem inna, patrząca w okno, mówi o gwiazdzistej,



Rys. 2.

czarownej nocy zimowej — gdy oto daje się słyszeć daleki jeszcze śpiew wesołej kolędy. Dzieci podbiegają w kierunku zbliżającego się śpiewu — i teraz wpada na scenę wesoła, roztańczona gromada młodzieży z gwiazdą na czele. Skończywszy śpiewanie kolędy, gromada owa wygłasza najpierw radosne powitanie do całej widowni („Z kolędą“ Konopnickiej: „Pochwa-



Rys. 3.

lony w tej świetlicy"), dalej opowiada jej o wędrowce — niegdyś — trzech królów i pastuszków: a byli to sobie polscy pas.uszkowie, którzy nie złoto ani myrę, lecz złoty jak słońce snop zboża przynieśli Jezusowi. („Z trzech-królową gwiazdą" Konopnickiej.) Po tym wierszu, wypowiedzianym z werwą, pojedynczo i chórem, z gestykulacją, w luźnych już słowach następuje nawiązanie treści do składania owych tradycyjnych darów i do chwili obecnej. Cóż my możemy Mu ofiarować dziś? Chyba dar największy — serce, w którym może urodzić się Jego miłość, i przez to On sam, w tę oto Noc cudowną. Był to więc w tej części wesołej moment uroczysty, który osiągnął swoje największe napięcie przy wypowiedzeniu wierszyka: „A gdy za-



Rys. 4.

błyśnie gwiazda" (Kłoniecki, „Płomyk"). Po nim to nastąpiło łamanie się opłatkiem, przy którym zaczął już stopniowo powracać ów ton beztraskiej swobody, panującej w tej części. Wrócono więc znowu do opowiadania, jak to pastuszkowie w szopie tańczyli, śpiewali — aż się szopa trzęsła i Jezus oczki przymrużał! („Hej kołęda, kołęda!" Kwiecińskiej, „Płomyk"). Przez o i nasi „kołędnicy" — uczniowie i uczennice szkoły — zabawić się teraz radzi i wszystkich — kolegów swoich, rodziców, nauczycieli — rozweselić, aby miło wspominali tę ich szkolną „choinkę". A więc najpierw odśpiewali i „odegrali" dwie niezmierne dowcipne, stare kołędy, które wywołały wybuchy śmiechu na widowni (rys. 1), a potem odtanńczyli przy akompaniamencie własnych śpiewów trzy tańce: śląski, zbójnicki i oberek — ostatni już przy muzyce. Przy tańcach tych, jak i przy wszystkich inscenizacjach wierszy i kołęd, panowała ogromna swoboda ruchów i ciągły kontakt z widownią. Na zakończenie tej części odśpiewano i odtworzono rytmicznie wesołą i buńczuczną kołędę, wreszcie przy ostatnim jej refrenie wysunęli się wszyscy w porządku tanecznym, jak rozwijająca się wstęga, za scenę, a za nią na końcu pośpieszył gwiazdciarz. Na tem ta część się skończyła.

Część pierwsza i trzecia, podobne w nastroju, różniły się jednak tem, że pierwsza, bardziej prymitywna w treści, dotykała samej tylko tradycji, gdy trzecia była jakby refleksem owego wielkiego zdarzenia, przechowanego w tradycji, refleksem rzuconym w przestrzeń i czas.

A więc część pierwsza stwarzała odrazu ów nastrój świąteczny: siedmiu „aniołów”, ukazujących się stopniowo, śpiewem i gestem, tworzącym pewne symboliczne obrazy, obwieszczało światu wielką nowinę. Załączona fotografia (2) przedstawia jeden z momentów takiego plastycznego ugrupowania figur i rąk, tworzących razem symboliczny obrazek tradycyjny. Materiałem do tej części były trzy odpowiednio dobrane kolędy o nastroju poważniejszym, choć nie ciężkim, i pełnej wdzięku melodji. Po tej części następuje krótkie intermedjum: mała dziewczynka, żywiąca macierzyńskie uczucia dla swej laleczki, bawi ją i usypia wierszykiem „Usnij, oczko” (L. Wiszniewski, „Płomyk”); potem, razem z innymi dziewczynkami, k.óre się tymczasem zbliżyły i otoczyły z czułością małą kolebeczkę, śpiewa jej rzewną kołysankę „Usnijże mi, usnij”. Cała rzecz oddana była również plastycznie i ustylizowana (rys. 3).

Przed częścią trzecią było dane również krótkie intermedjum: gromadka siedzących na ziemi dzieci wypowiedziała, to pojedynczo, to chórem, wierszyk Konopnickiej „Chrystus i dzieci”; w interpretacji było wydobyte tego rodzaju napięcie głosowe i uczuciowe, jak gdyby to one właśnie były temi dziećmi, które spotkało szczęście obcowania z Chrystusem. Słowa Chrystusa wygłaszał cały chór ze specjalną modulacją głosu. Po skończonym opowiadaniu w głębi sceny przesunął się niewidziany przez dzieci anioł, z gestem błogosławieństwa; był on jak gdyby echem owej myśli Chrystusa, która jako wspomnienie przewinęła się przez dusze dzieci. Cała ta scenka była punktem zwrotnym nastroju, wstępem do ostatniej części, która po przeżytych dopiero co w części środkowej momentach humoru i rozluźnienia nerwów wywarła swoją powagą i głębią myśli nieoczekiwane wrażenie. Była to mocno ustylizowana inscenizacja wiersza Konopnickiej „Światby już dawno przestał trwać... tylko, że w każdą cichą noc Chrystus po ziemi chodzi” (wiersz użyty był nie cały, bez tragicznego końca). „Aniołowie” podzieleni tu byli na dwie grupy: anioły smutne (alt), które mówiły o cierpieniu ziemi, i jasne (soprany), mówiące półśpiewnie o wielkiej, zbawczej miłości Chrystusa i Jego pomocy. W misteryjnym „tańcu anielskim” następowało jakby podźwignięcie upadłych na duchu przez cierpienie aniołów smutnych przez anioły jasne, oraz pojednanie — pogodzenie nieba z ziemią. (rys. 4).

Na tem skończył się obchód świąt Bożego Narodzenia. Reakcje szczerze wypełnionej widowni były niezmiernie dodatnie, zawsze odpowiednie do atmosfery, panującej na scenie. Okazuje się, że kontrasty w tego rodzaju imprezach artystycznych są rzeczą nader pożądaną, są bowiem doskonałą gimnastyką dla wrażeń i myśli; nie wywołując znużenia, stwarzają możliwości dotarcia do głębszej istoty dziecka i trwalszy zostawiają ślad. Osiągnięta tu swoboda i naturalność, mimo ściśle opracowanej konstrukcji (inaczej rzecz nie byłaby artystyczną) była przełamaniem przysłowowej sztywności przedstawień szkolnych. Słowo, gest, melodia, rytm, taniec — zasąpiły wszystkie możliwe akcesorja teatralne. Zaznaczyć bowiem trzeba, że młodzież grająca nie była tu przebrana w żadne kostjumy; dla ułatwienia bowiem realizacji planu obchodu powstała koncepcja, według której dzieci nie grały tu „kogoś”, lecz samych siebie, to znaczy zabawiły się w koleśników, wychodząc zresztą z tej roli wedle potrzeby. Taka koncepcja

oszczędziła wiele ambarasu i wydatków, a choć straciła trochę barwności, nie ujęła pierwiastków artystycznych, o które głównie chodziło. Jedyne anioły były ustylizowane: kostjum stanowiła luźna, przepasana po grecku szata i przepaska na włosach. Skrzydeł nie miały, co zostawiało im większą swobodę ruchów.

Dla inicjatora, któremu uprzykrzyły się wiecznie nanowo odgrzewane, często niesmaczne typy Herodów, djabłów, śmierci, typy rozweselające nie naturalnym humorem, lecz brzydota i tępością, a często niedołą — opisany przykład może będzie bodźcem do poszukiwania nowych form i jakichś ciekawszych dygresyj na tle tradycji. Tem już spełniłby on swoje zadanie, jako przytoczony w tem miejscu.

Z PRAKTYKI SZKOLNEJ.

ST. WIĄCEK.

POWTÓRZENIA W NAUCZANIU HISTORJI.

Wszelkiego rodzaju powtórzenia, a więc i powtórzenia z historii, należą do najtrudniejszego typu lekcji pod względem metodycznym z tego przedewszystkiem względu, że lekcje te, jeżeli mają spełnić swoje zadanie, muszą być wyjątkowo interesujące dla dzieci, z drugiej zaś strony o wywołanie zainteresowania jest trudno z tej choćby prostej przyczyny, że operować mamy znanym już dzieciom materiałem. Lekcje, na których zapoznawamy dzieci z nowym materiałem, z natury swej już niejako są bardziej interesującymi, bo mają w sobie moment pewnej nowości, czegoś jeszcze nieznanego. Chciałbym omówić kilka sposobów powtórzeń, które można stosować w nauczaniu historii już w klasie III-ej, poczynając już od drugiego półrocza. Należy dążyć do tego, by powtórzenia nie były nigdy stereotypowym odpytaniem poprzedniej, czy też poprzednich lekcji, bo wówczas odwołujemy się jedynie do pamięci ucznia, niema zaś w takich lekcjach momentów, związanych z kształceniem logicznego myślenia. Powtórzeniom dwa zasadnicze cele między innymi przyświecać winny: z jednej strony lekcje te mają na celu przypomnieć i utrwalić poprzednio podany materiał, a więc byłby to cel materialny, z drugiej zaś strony powtórzenia winny mieć na uwadze usprawnienie umysłu dziecka w swobodnem posługiwaniu się zdobytymi wiadomościami w różnych okolicznościach i w różnych zestawieniach czasowych i przestrzennych — byłby to więc cel raczej formalny.

Przejdźmy teraz do rodzajów owych powtórzeń.

1. *Data punktem wyjścia.*

Piszę na tablicy jakąś datę, np. 1525 i polecam dzieciom datę tę przedewszystkiem umiejscowić w odpowiedniej epoce naszych dziejów (Piastowie, Jagiellonowie, królowie elekcyjni i t. d.); następnie określamy bliżej fakt historyczny, zaszły w tym roku, fakt ten następnie próbujemy umiejscowić w przestrzeni, to znaczy przypomnieć sobie miejsce, w którym on zaszedł; teraz dopiero polecam dzieciom opowiedzieć, co wiedzą o Hołdzie pruskim. Można też robić i inaczej.

Piszę na tablicy dwie daty, pozostające ze sobą w pewnym związku logicznym, bądź też zamykające w sobie pewien okres dziejów, np. 1226—1410, lub: 1226—1525 i polecam dzieciom przypomnieć sobie, jakie to fakty

historyczne objęte są owymi datami, bądź też muszą dzieci przedstawić, jak np. fakt sprowadzenia Krzyżaków do Polski wpłynął na dalsze jej dzieje.

Inny jeszcze sposób.

Piszę w domu na kartkach daty, po przyjsciu do klasy oznajmiam, że każde dziecko dostanie jedną kartkę z datą i przygotuje sobie opowiadanie, związane z danym rokiem. Dla wzbudzenia większego zainteresowania i ożywienia możemy pozwolić samym dzieciom wyciągać owe kartki. Nie należy nadużywać tego sposobu powtarzania historii, ale od czasu do czasu można go stosować; ma on ten plus, że możemy duży okres dziejów powtórzyć we względnie krótkim czasie.

2. Nazwisko punktem wyjścia.

Piszę na tablicy znane jakieś dzieciom nazwisko historyczne; np. Jan Kochanowski; klasa otrzymuje polecenie, by postać tę umiejscowiła najpierw w czasie, a w związku z tem powtarzam następnie o czasach Zygmunta Augusta, o złotym wieku; powtarzamy materiał już przerobiony, ale inaczej do tych samych kwestyj podchodzimy, a to winno być jedną z najlepszych zasad przy powtórzeniach.

3. Miejsowość punktem wyjścia.

Polecamy dzieciom przypomnieć sobie o wszystkich faktach historycznych, zaszłych na terenie Krakowa, Warszawy, czy Wilna. Z całokształtu więc przerobionego materiału mają dzieci wybrać te tylko zjawiska, które zaszły na jakimś przez nas wskazanym terenie.

4. Zagadnienia.

Znacznie trudniejszym sposobem powtarzania, aczkolwiek bardzo kształcącym, jest powtórzenie wiadomości historycznych, związanych z jakimś zagadnieniem. Jeżeli więc nauczając historii, uczymy nie tylko wiadomości ściśle politycznych, ale pamiętamy też i o kulturze i stosunkach społecznych, możemy już w starszych klasach szkoły powszechnej wysunąć do omówienia z dziećmi zagadnienia takie, jak: powstawanie stanu szlacheckiego, życie włościan w epoce Piastów i Jagiellonów, troska wybitnych Polaków o szkoły w Polsce, skutki uzyskania przez Polskę dostępu do morza, przyczyny połączenia się Polski z Litwą, skutki tego połączenia, wybitni polscy wodzowie na polu walki orężnej, wybitni polscy uczeni i t. d. Ten sposób powtarzania wiadomości historycznych winien mieć szczególne zastosowanie na poziomie starszych klas szkoły powszechnej, aczkolwiek już i w klasie czwartej niektóre zagadnienia dadzą się wyodrębnić, w tym oczywiście tylko wypadku, jeżeli nauczyciel historii będzie pamiętał, że na przeszłość naszą nie tylko wypadki wojenne się złożyły.

5. Stosunki między narodami i państwami.

Szczególnie to wdzięczny sposób i względnie łatwy powtarzania wiadomości historycznych, możliwy do zastosowania już na poziomie klasy czwartej, a nawet trzeciej. Zamiast więc powtarzać naraz wszystkie wiadomości historyczne, umawiamy się z dziećmi, że powtórzymy sobie tylko o tem np. jak to było między Polską a Niemcami w okresie panowania Piastów, albo: stosunki między Polską a Krzyżakami albo: stosunki między Polską a Moskwą, albo: stosunki polsko-litewskie i t. d. Z całokształtu posiadanych wiadomości muszą dzieci wyłowić te tylko fakty, które im są w tej chwili potrzebne. Wiemy, na podstawie własnych choćby spostrzeżeń psychologicznych, że w takich sytuacjach, zanim wybierzemy jakiś potrzebny nam fakt, to przedtem musimy przywołać na pamięć cały szereg faktów, ażeby dopiero móc wybrać potrzebny. Umieć rozwinać takie zagadnienie jak: stosunki polsko-niemieckie w okresie panowania Piastów, może tylko ten,

kto zna całokształt dziejów w tej epoce; omawiając więc z dziećmi taki temat, przerabiamy właściwie raz jeszcze całą tę epokę, tylko że podeszliśmy do tego zgoła inaczej, tworzymy nowe kombinacje, inne zestawienia, z materiału posiadanego przez dzieci tworzymy nowe połączenia, nowe całości historyczne, logicznie ze sobą powiązane.

6. *Powtórzenie na tle obrazów historycznych.*

Najbardziej interesującymi lekcjami z powtórzenia, zarówno dla dzieci, jak i dla nauczyciela, są chyba, lekcje, pomyślane na tle obrazów historycznych, już znanych dzieciom z poprzednich lekcji.

Przerobiliśmy np. epokę Piastów i Jagiellonów i przed przystąpieniem do epoki królów elekcyjnych, chcemy gruntownie powtórzyć dotychczasowy materiał. Można to zrobić wszystkimi sposobami wyżej podanymi, ale można to zrobić jeszcze i inaczej.

Przynosimy do klasy wszystkie obrazy, pocztówki i wycinki z gazet, które pokazywaliśmy dzieciom, kiedyśmy przerabiali Piastów i Jagiellonów. Obrazy te i pocztówki rozwieszamy w klasie, ale bez żadnej myśli przewodniej, mieszamy je, obok „Wjazdu Bolesława Chrobrego do Kijowa” powiesić możemy „Mikołaja Kopernika w swej pracowni”, obok „Bitwy pod Grunwaldem” wisieć może „Chrzest Polski”, obok „Życia w klasztorze” — „Wnętrze domu szlacheckiego z XVI-go wieku” i t. d. Obrazów tych i pocztówek zbiera się wówczas spora liczba: sześćdziesiąt, sto; może więcej, może mniej, zależy to od pomysłowości nauczyciela i zasobu pomocy naukowych w danej szkole.

Lepiej jest oczywiście, jeżeli obrazów jest więcej. Pod każdym obrazkiem umieszczamy kolejny numererek. Wszystko to musi zrobić nauczyciel dnia poprzedniego; dobrze jest, jeżeli w tej pracy pomagają mu dzieci z innej klasy, zawsze coś z tego skorzystają, coś sobie z historii lepiej zapamiętają. Jakąż teraz pracę mają wykonać dzieci?

Mają te wszystkie obrazy uporządkować w kolejności chronologicznej. Pracę tę wykonywujemy pewnymi etapami. Najpierw polecamy wszystkie te obrazy posegregować według epok: Piastów i Jagiellonów. W specjalnym zeszyte do notatek historycznych dzieła dzieci jedną stronicę na dwie części i na jednej połowie piszą u góry: Czasy Piastów—na drugiej: Czasy Jagiellonów; następnie dzielimy klasę na dwie, trzy lub cztery grupy (zależy to od liczby dzieci w klasie), każda podchodzi do jednej ze ścian i przygląda się zawieszonym na niej obrazom i pocztówkom; jeżeli obraz związany jest z epoką Piastów, to numererek pod nim naklejony uczeń zapisuje w rubryce Piastów, jeżeli następny obraz związany będzie z epoką Jagiellonów, to numererek jego zapisany będzie w rubryce Jagiellonów. Każde dziecko zobaczyć musi wszystkie obrazy, pocztówki i wycinki, a numerki, ktoremi one są oznaczone, muszą być gdzieś zapisane. Może wyłonić się pytanie, dlaczego dzieci piszą do zeszytów numerki, nie tytuły obrazów i pocztówek. Można by oczywiście pisać i tytuły, ale ze względu na ekonomję czasu lepiej jest zapisywać numerki; jeżeli dziecko błędnie zapisze, to łatwiej też poradzić sobie z cyfrą, aniżeli z całym tytułem, z tych też względów piszemy narazie ołówkiem. Nadchodzi teraz moment bardzo ważny: sprawdzanie wykonanej dotychczas przez dzieci pracy. Nauczyciel pyta: W jakiej rubryce zapisaliście numer pierwszy? Odpowiedź: W rubryce Piastów. Teraz winien nastąpić moment uzasadnienia odpowiedzi. Jedno z dzieci podchodzi do obrazu oznaczonego tym numerem i odpowiada: — Obraz ten przedstawia nam wjazd Bolesława Chrobrego do Kijowa a Bolesław Chrobry był przecież Piastem. Możemy w tym momencie również

dany fakt bliżej umiejscowić w czasie, określić np. wiek, w którym się to działo. Tak postępujemy ze wszystkimi obrazami. Następuje teraz moment trzeci. Bierzymy tylko czasy Piastów, wszystkie obrazy i pocztówki z tej epoki zdejmujemy ze ściany i układamy je w kolejności chronologicznej; później robimy to samo z czasami Jagiellonów i zpowrotem wszystkie obrazy zawieszamy na ścianach, ale już epokami, a w zakresie epok według kolejności chronologicznej. Mamy wówczas w klasie rodzaj wystawy obrazów historycznych, a czas jej trwania winien być uzależniony od zainteresowania się nią dzieci.

Kiedy już mamy wszystkie obrazy i pocztówki należycie ułożone według epok i w kolejności chronologicznej, wówczas przystępujemy do pracy może najważniejszej: każdemu dziecku przeznaczamy dwa, trzy obrazy cz., pocztówki i polecamy, by w związku z danym obrazkiem ułożyło odpowiednie opowiadanie historyczne; jeżeli np. pocztówka przedstawiała Mikołaja Kopernika, to dziecko miało napisać wszystko, co wie o Koperniku i czasach, w jakich żył ten wielki uczoney. Należy liczyć się z indywidualnymi uzdolnieniami dzieci: zdolniejszym wyznaczać materiał trudniejszy, mniej zdolnym — łatwiejszy; starać się należy tak pokierować pracą, by każde dziecko mogło coś napisać, ma to oczywiście duże znaczenie wychowawcze, pobudza wiarę we własne siły nawet u najsłabszych. Wiele rzeczy dzieci zapomniały i dopiero w tej chwili oceniły wartość swoich notatek historycznych, przydały im się przy pisaniu owych wypracowań historycznych; chętnie też bardzo korzystały dzieci z podręczników historycznych; zauważyłem też, że wiele dzieci z klasy czwartej pod wpływem tej pracy zaczęło rozmawiać o historii z dziećmi z klas starszych, chcąc się od nich dowiedzieć jeszcze różnych rzeczy.

Opowiadania te poprawialiśmy wspólnie: każde dziecko czytało, klasa uważała i oceniała, czy pracę przyjąć można, czy nie; w ten sposób dzieci raz jeszcze słyszały o czasach piastowskich i jagiellońskich, tylko w innych okolicznościach i z innym nastawieniem. Kiedy poprawiliśmy opowiadania pod względem rzeczowym, poprawiłem je już sam pod względem stylistycznym i ortograficznym. Dzieci otrzymały drugie kartki (zwykła ćwiartka papieru kancelaryjnego bez linii) i miały teraz swoje wypracowania przepisać. Kiedy już i tę pracę wykonaliśmy, dostały dzieci odpowiedniej wielkości karton: te, które pisały o Piastach — czerwony, te które pisały o Jagiellonach — zielony; na karton ten nakleiliśmy owe opowiadania, a nad opowiadaniem nakleiliśmy odpowiednią pocztówkę, każde więc opowiadanie było jakby ilustrowane. Zdjęliśmy teraz te obrazy, które ja w swoim czasie rozwiesiłem na ścianach, a zawiesiliśmy opowiadania dzieci. Jakaż to była dla nich (i dla mnie również) przyjemna chwila, tem przyjemniejsza, że cieszyły się wszystkie dzieci, bo każde coś napisało. Do klasy naszej zaczęły się wędrowki z innych klas, było przecież i co przeczytać i na co popatrzeć. Po pewnym czasie zdjęliśmy to wszystko ze ścian i zrobiliśmy z tych opowiadań dwie książki historyczne: wszystkie opowiadania o Piastach (na czerwonym kartonie) zebraliśmy razem, opracowali i dali tytuł: *Czasy Piastów*, to samo zrobiliśmy z opowiadaniem o Jagiellonach, a tytuł brzmiał: *Czasy Jagiellonów*. Książki te są własnością klasy czwartej, bo to właśnie w tej klasie pracę taką wykonaliśmy. W ten sposób pomysłane powtórzenie tych dwóch wielkich epok zajęło nam dziesięć godzin szkolnych.

7. Powtórzenia na tle przeszłości.

Kiedy mówimy o powtórzeniach z historii, nie można też pominąć milczeniem pokazywania przeszłości, jako jednego ze środków utrwalania

podanych już poprzednio wiadomości. Dzień, w którym mamy pokazywać przezroczca, jest zawsze przez dzieci oczekiwany z wielkiem zainteresowaniem, choćbyśmy to nawet robili dosyć często. Z drugiej zaś strony lekcje te pod względem metodycznym są niezwykle proste i wymagają od nauczyciela jedynie przygotowania latarni i zgromadzenia odpowiednich klisz. Nauczyciel winien się na takiej lekcji powstrzymać od opowiadania, głos winny mieć dzieci. Na lekcji z przezroczcami szczególnie częstymi będą chóralsne odpowiedzi i zwalczanie ich w tym wypadku, zdaniem mojem, nie należy. Powtórzenia na tle przezroczcy mogą mieć miejsce niezależnie zupełnie od tego, czy już powtarzaliśmy materiał jednym z powyższych sposobów, czy też nie.

8. Powtórzenia na tle wycieczek.

Nie zamierzam bynajmniej szeroko traktować tego sposobu powtarzania wiadomości historycznych, aczkolwiek jest to najskuteczniejszy sposób, z tego tylko względu, że zagadnienie to samo w sobie nadaje się do osobnego zupełnie opracowania, wchodzi w zakres metodyki wycieczek wogóle, ponieważ jednak wycieczki historyczne świetnie się nadają do utrwalania i powtarzania posiadanych już wiadomości, przeto trzeba o nich i w niniejszym artykule wspomnieć.

9. Powtórzenia na tle zbiorów muzealnych.

W każdym mieście wojewódzkim mamy większe lub mniejsze muzea historyczne, które można i należy wykorzystywać zarówno przy podawaniu nowych wiadomości, jak i przy powtórzeniach, może nawet w tym ostatnim wypadku zbiory historyczne oddać mogą większą usługę. Szkoły powszechne, znajdujące się w tem samym mieście, co i muzea, są w tem szczęśliwem położeniu, że względnie często mogą z owych zbiorów korzystać i unikać zbyt wielkiego przeładowania; gorzej jest pod tym względem ze szkołami na prowincji, które z muzeów nie korzystają częściej jak raz na rok. Prowadzący wycieczki historyczne popełniają zwykle ten błąd, że chcą pokazać dzieciom jak najwięcej, a rezultat tego taki, że dzieci nic nie wynoszą z takiej wycieczki do muzeum, poza tem przeświadczeniem, że wszystkiego było bardzo dużo. Tego przeładowania należy się wystrzegać na wszystkich wycieczkach, a już na wycieczkach do muzeów w szczególności. Zarówno wycieczki do miejscowości historycznych, jak i wycieczki do muzeów, należy poprzednio umiejętnie bardzo przygotować. Nie rozwijam tu tego zagadnienia w tej chwili, ponieważ wiąże się to ściśle z metodyką wycieczek i nadaje się, jak to już wyżej zaznaczyłem, do specjalnego opracowania.

Powtarzać wiadomości historyczne możemy bądź w klasie, bądź też traktować je jako samodzielną pracę domową, którą następnie w klasie wspólnie z dziećmi poprawiamy. Powyższe sposoby powtórzeń historycznych, z wyjątkiem czterech ostatnich, nadają się zarówno do pracy klasowej, jak i domowej. Książka-podręcznik, lektura historyczna, zeszyt z notatkami, tablice synchronistyczne mogą oddać we wszystkich tych wypadkach cenne bardzo usługi; dziecko nie będzie bezmyślnie powtarzało na pamięć z podręcznika czy zeszytu, będzie natomiast w tej książce szukało czegoś określonego, czytając to samo, będzie czytało jakby coś nowego, czytając, musi zastanawiać się, czy w tekście znajduje odpowiedni dla siebie materiał, pewne rzeczy musi wybrać, inne odrzucić. Może wówczas i stosunek dzieci do podręcznika ułożyłby się lepiej, z większym dla nich pożytkiem.

ST. NOWACZYK.

PŁOMYCZEK ZAMIAST WYPISÓW W ODDZIALE II-gim.

Zagadnienie t. zw. wypisów żywo interesuje szerokie koła nauczycielskie. Książce tradycyjnej, zawierającej urywki z dzieł różnych autorów, przeciwstawia się książeczki — całości i pisemka w rodzaju „Płomyczka” i „Płomyka”. Zwolennicy wypisów wytaczają argumenty, którym nie można często nie przyznać słuszności. Z drugiej jednak strony wyniki doświadczenia w szkole zmuszają do zwrócenia uwagi na próby zastosowania całości i pisemek w nauczaniu i do głębszej analizy wartości tych nowych środków.

Argumenty przeciw używaniu całości i pisemek znajdujemy w zesz. V/VI „Polonisty” w artykule p. t. „Czytanki polskie w szkołach powszechnych.” Z „Płomyczkiem” jako lekturą w oddz. II załatwia się autor artykułu dość dogmatycznie: nazywa to „postępowa” (w cudzysłowie!) skwapliwością zapaloczywych nowatorów” i uważa, iż na niższym stopniu należy bezwzględnie używać wypisów. Argumenty, skierowane przeciw książeczkom w całości, odnoszą się również do pisemek, co wynika z twierdzenia, iż pewna grupa nauczycielstwa „zbyt pochopnie przegania ze szkoły na cztery wiatry wszelkie wypisy, wszelkie czytanki, odżegnuje się od nich jak od złego ducha, a na ich miejsce, już w oddziale II-gim szkoły powszechnej, wprowadza jako jedyną lekturę t. zw. Ganzbuchy, a zwłaszcza często lekturę Płomyczka (i Płomyka).”

Argumentom za bezwzględnym używaniem wypisów na stopniu niższym warto przypa:rzeć się bliżej, gdyż w konsekwencji są to argumenty przeciw pisemkom, a więc i przeciw „Płomyczkowi”. Bliższe ich rozpatrzenie doprowadzić może do wyjaśnienia nieporozumień, które zaciemniają dość zresztą skomplikowane zagadnienie: wypisy czy pisemka względnie całości?

W streszczeniu argumenty te brzmią następująco: wypisy ułatwiają nauczycielowi wybór materiału, dostarczają różnorodności materiału, umożliwiają spełnienie pewnych określonych celów wychowawczych i dydaktycznych, dają powiastki i wiersze krótkie, dostosowane do małej biegłości młodzieży w czytaniu i rozumieniu, umożliwiają nagromadzenie na niewielkiej stosunkowo przestrzeni wyboru najlepszych pod względem języka i stylu czytanek i wyposażają lepiej stronę techniczną i artystyczną książki.

Motywy te w drobnej tylko mierze mogą stanowić argument przeciw używaniu „Płomyczka”, gdyż w pisemku tem są przecież krótkie wiersze i powiastki, dostosowane do poziomu umysłowego dzieci; są utwory najlepszych autorów i autorek; „Płomyczek” stoi pod względem technicznym i artystycznym tak wysoko, iż mierzyć się z nim nie mogą żadne nasze wypisy.

Jak z powyższego widać, argumenty za bezwzględnym używaniem wypisów na niższym stopniu nie są absolutnie argumentami przeciw „Płomyczkowi” — wprost przeciwnie: wszystko, co przemawia za wypisami, przemawia w wyższym jeszcze stopniu na korzyść „Płomyczka”. Wobec tego dziwić może wniosek o „bezwzględne używanie wypisów”, do którego doszedł autor artykułu w „Polonistcie”. Wydaje mi się, iż wniosek ten wynika z utożsamienia „Płomyczka” z t. zw. całościami (książeczkami), gdy tymczasem istnieje tu zasadnicza różnica: w „Płomyczku” obok dłuższych całości są krótkie wiersze i powiastki. Pisemko stanowi więc niejako kompromis między zasadą czytania dłuższych całości i zasadą stosowania krót-

kich czytanek. W praktyce też, jak to widać z dołączonych uwag, dzieje się w ten sposób, że obok czytania dłuższej powieści, np. „Zuchy” czyta się i szczegółowo omawia krótkie wiersze i powiastki.

Przejdę obecnie do szczegółowego omówienia sposobów postępowania się „Płomyczkiem” w klasie II-ej, gdyż wartości metodyczne i wychowawcze różnych środków nauczania poznaje się daleko dokładniej w ogniowej próbie praktycznego zastosowania.

Już w oddz. I-ym czytywałem dzieciom stale Płomyczek, pod koniec zaś roku szkolnego czytały go dzieci same. Zainteresowanie, którem cieszyła się wśród dzieci gazetka, zachęciło mnie do wprowadzenia jej w oddz. II-gim zamiast wypisów.

Zdawałem sobie sprawę z trudności, które trzeba będzie przezwyciężyć w pierwszych tygodniach. W oddz. I uczyły się dzieci czytać z „Elementarza Powiastkowego” Falskiego; pomiędzy elementarzem a Płomyczkiem brak systematycznego przejścia — takiego, jaki jest np. pomiędzy Falskiego „Elementarzem Powiastkowym”, a tegoż autora „Pierwszą czytanką dla dzieci”. Trudności tej jednak dzieci zbytnio nie odczuły, prawdopodobnie dlatego, że były już do Płomyczka przyzwyczajone w oddz. I-ym.

Innego rodzaju trudność polegała na tem, że nauczyciel nie ma swobody w doborze materiału, gdyż musi zużytkować materiał z danego numeru tygodniowego. Kwestję tę rozwiązano w jednej ze szkół warszawskich w ten sposób, że zakupiono dla każdego dziecka cały komplet zeszytowany.¹⁾ Tego sposobu zastosować jednak nie mogłem przedewszystkiem dlatego, że zeszytowane numery Płomyczka były już dzieciom znane, a powtórę wydawało mi się, że bieżące numery gazetki będą dla dzieci bardziej interesujące. Przekonałem się, że jedyną niedogodnością stanowią dłuższe opóźnienia w przesyłce, chociaż i to wykorzystałem w celu wyjaśnienia, jak funkcjonuje poczta, w jaki sposób wysyła się Płomyczek.

Przesyłka z Płomyczkami nadchodzi najczęściej w środę, ponieważ jednak zdarzają się opóźnienia, rozdaje gazetkę dopiero w poniedziałek. O wielkim zainteresowaniu się Płomyczkiem, niechaj świadczy następująca rozmowa. Wchodzę w pewną środę do klasy, a dzieci:

— Czy pan już dostał Płomyczek?

— Nie!

— Już przyszły, bo my pytali listonosza, i on mówił, że niesie Płomyczki do pana!

Stosunek dzieci do gazetki charakteryzuje również takie np. zdanie: „Brać mówił, że on wolałby Płomyczek, bo książkę wnet się przeczyta, a Płomyczek to co tydzień przychodzi”. Dla informacji nadmieniam, że brat owego chłopca jest w oddz. III-im gdzie zaprowadzone są wypisy.

Ciekawy jest stosunek rodziców do gazetki. Początkowo byli niektórzy rodzice niechętni nowości. Stwierdziłem to przy okazji odbierania pieniędzy na gazetkę. Chłopiec nie miał pieniędzy. Pytam: dlaczego? — Bo mamusia mówiła, że dawniej to było lepiej, bo była jedna książka. Teraz to wciąż coś nowego! — Tak było w pierwszym miesiącu. W lu-ym ten sam chłopiec tak powiedział: „Mamusia gniewała się dawniej, że musiała płacić co miesiąc, teraz Płomyczek się podoba”. — A inny chłopiec: „Najpierw tatuś nie chciał Płomyczka, ale jak zobaczył, to chciał i mówi, że to jednak jest dobre”. Charakterystyczne jest też oświadczenie innego chłopca: „Tatuś co wieczór czyta Płomyczek, a mamusia ogląda obrazki”.

¹⁾ St. Dobraniecki. Płomyczek i Płomyk zamiast wypisów. Praca Szkolna r. 1929, str. 81.

Sposób omawiania materiału każdego numeru gazetki jest rozmaity. Niektóre powiastki czytają dzieci w domu, inne omawiam w klasie szczegółowo i użytkowuję do ćwiczeń stylistycznych. Wprawę w czytaniu zdobywają dzieci najłatwiej przez czytanie powiastek, pisanych w formie dialogu; jedno dziecko czyta wtedy słowa autora, inne—działa się rolami. Z każdego numeru Płomyczka wybieram jeden obrazek do szczegółowego omowienia, w wyniku czego dzieci piszą ćwiczenie. W pierwszym półroczu poprzestawały na opisie, obecnie jednak piszą często powiastkę — zwłaszcza wtedy, gdy tematem jest t. zw. historyjka w obrazkach. Dla ścisłości nadmieniam, że i w pierwszych miesiącach dzieci opisywały takie historyjki, wtedy jednak ograniczały się najczęściej do wymienienia szczegółów każdego obrazka, obecnie zaś usiłują już łączyć jeden obrazek z drugim.

Wielkiem powodzeniem cieszy się wśród dzieci dział: „Kto odgadnie?” Na pierwszym miejscu — rebusy. Rozwiązują je z wielką łatwością zaraz po odczytaniu powieści, a często nawet przedtem. Dalej idą zagadki.

Na trzecim miejscu stawiają dzieci łamigłówki. Prawie każdą rozwiążą. Utał się taki zwyczaj, że wypisują na tablicy literki (w kratkach), a obok wyrazy, podawane przez dzieci. Po kilku rozwiązaniach dzieci przyswoiły sobie terminy: pionowy i poziomy. Raz po raz próbują samodzielnie ułożyć łamigłówkę. Trzyliterowe udają się bez trudu, czteroliterowe — nie!

Najtrudniejsze dla moich dzieci są szarady, być może dlatego, że jest ich w Płomyczku najmniej. A rozwiązywanie szarad daje duże korzyści: uczy przedewszystkiem rozróżniać sylaby. Są wprawdzie czasem szarady, których rozwiązanie jest dla dzieci drugiego rocznika zasadniczo niemożliwe, np.: „Pierwsze — dopływ Wisły, drugie — przyimek, razem — zabawa zimowa dla dużych i małych”. Takie szarady dają dzieci do rozwiązania starszemu rodzeństwu czy też rodzicom i przychodzą do klasy z gotowym wynikiem.

Dział „Kto odgadnie?” daje cenny materiał do ćwiczeń gramatycznych. Tak np. podział wyrazów na sylaby przeprowadziłem w czasie rozwiązywania t. zw. męczygłówek. Punktem wyjścia była męczygłówka w nr. 10 Płomyczka: „Czem-bo-cha-ga-a-ta-tem-da-ra. Z tych osobnych sylab ułóż znane przysłowie polskie”. — Dzieci tworzyły z sylab wyrazy: chata, bogata, rada—i wreszcie całe zdanie: Czem chata bogata, tem rada. Podobne męczygłówki układały dzieci same: jedno wymyślało zdanie i pisało rozrzucone sylaby na tablicy, inne łączyły w wyrazy i zdania. Dalszym ćwiczeniem było — jak już pisałem — wyróżnienie sylab w szaradach. W ten sposób ćwiczenia gramatyczne są zabawą, bardzo przez dzieci lubianą. Dział zagadek i szarad dostarcza materiału i do innych ćwiczeń gramatycznych, np. rozróżnienia samogłosek i spółgłosek.

Dla ilustracji podaję sprawozdanie z pracy tygodniowej. Omawiałem nr. 23 Płomyczka. Zgóry ustaliłem następujący plan pracy: lekcja pierwsza — rozdanie gazetki, powieść i dział zagadek; druga — omówienie obrazka tytułowego; trzecia — powiastka p. t. „Igiełka i szpileczki”; czwarta — pogadanka o książkach i ich doli; piąta — reszta materiału. Oczywiście plan ten jest tylko drogowym wskazaniem. Zainteresowania dzieci idą często w innym kierunku, co spowodowało odchylenia od ustalonego rozkładu. Zobaczymy zaraz, że i tym razem tak było. Mimo to, rozkład taki piszę co tydzień, gdyż jest mi on pomocny do zorientowania się, w jaki sposób pokierować pracą, by uniknąć jednostronności w ćwiczeniach.

Lekcja pierwsza. Rozdanie gazetki. Chwila ta jest chyba najbardziej radosna w życiu klasy. Dzieci rzucają się poprostu na pisemko i wertują

we wszystkich kierunkach. Szukają obrazków, rozwiązują rebusy, jedno opowiada drugiemu swe wrażenia. W klasie panuje gwar. Po chwili z gwaru wydobywa się głosik, a za nim inne: — Zuchyl Zuchyl! I w klasie zapana- wuje cisza. Czytamy powieść. Czytam ją stale sam, gdyż niedość płynne czytanie dzieci przeszkadzałoby w rozumieniu. Po odczytaniu zamysliły się dzieci, a po chwili uczeń G. pyta: Co też dalej będzie? Pan wie? — Ponieważ i „pan” nie wie, więc trzeba czytać co innego, ale co? Jedni chcą dział zagadek, inni powiastkę o krasnoludkach. Zazwyczaj większość chce zagadki, tym jednak razem na 26 dzieci aż 19 oświadczyło się za powiastką o krasnoludkach. Być może dlatego, że krasnoludki są dla dzieci niezmiernie ciekawym tematem.

Powiastka o krasnoludkach była w Płomyczku ilustrowana trzema obrazkami: do każdej zwrotki jeden obrazek. Dzieci odczytały wierszyk z za- interesowaniem i zaproponowały: a teraz zagadki! Sprzeciwił się temu jeden z chłopców, który chciał jeszcze omawiać obrazki. Dzieci zgodziły się na to i po opowiedzeniu treści obrazka odczytywały pocichu tekst wiersza po raz drugi. Po tem omówieniu opowiadały treść z pamięci, potem chciały inscenizować powiastkę, jednak z powodu braku odpowiedniego trzewika, zrezygnowały, a zamiast tego, napisały ćwiczenie. Dla przykładu przyta- czam dwa takie ćwiczenia: pierwsze pisał dość zdolny chłopiec, drugie — mniej zdolna lecz pilna dziewczynka. Ćwiczenie pisane było w domu, jed- nak jestem przekonany, że dzieci pisały samodzielnie.

1. „Krasnoludki są smutne, bo im jeden zakulawił w drodze. Musieli swojego kolegę nieść. Krasnoludki znaleźli trzewik. Wsadzili w niego krasnoludka i zawieźli go oni do lasu. Kulawy krasnoludek był bar- dzo zadowolony ze swojej jazdy”.
2. „Pewnej zimowej nocy szło czterech krasnoludków, i jeden z nich zakulał. Wtedy krasnoludki się bardzo zmartwili i wzięli go na ręce, bo nie mógł iść. Aż wtem przed nimi zobaczyli trepek i się bardzo ucieszyli. Wsadzili braciszka do tego trepka i jechali bardzo we- seli”.

Pod koniec pierwszej lekcji rozwiązały dzieci w przeciągu pięciu minut siedm zagadek.

Lekcja druga. Po przeglądnięciu kilku ćwiczeń o krasnoludkach nastą- piło omówienie obrazka na stronie tytułowej: „Kiedy jechać—to już sanna”. Dzieci obserwują i opowiadają: pan jedzie saneczkami, sanki mają głowę jak kaczką... A po chwili: nie, to jest łabędź! I odrazu mówią o łabędziu, a rozgadały się jeszcze bardziej, gdym pokazał obraz z łabędziem. Rzuci- łem dalej pytanie: a dokąd ten pan jedzie? — Na wesele! Na zabawę!

Powstało zagadnienie: dokąd jedzie? Dzieci uzasadniają: na wesele, bo ma cylinder! — Bo teraz są wesela! (okres karnawału!). — A przecież teraz są też zabawy! — Zabawa jest wieczorem, a to jest dzień! — Opowiada- nie bez patrzenia na obrazek, nie sprawiało dzieciom trudności. Chętnie też pisały ćwiczenie. Przytaczam tu ćwiczenia tych samych dzieci, co wyżej:

1. „Koń ciągnie sanie. Sanie są kształtu łabędzia. Koń ma lejce. Sa- nie są czerwone. Koń ma kopyta. Sanie jadą w zimie. Na saniach jedzie pan. Pan jest okryty kożuchem. Tam jest drzewo. Pan mó- wił: kiedy jechać —to już sanna”.
2. „Człowiek jedzie na sankach. Sanki są napodobę łabędzia. Koń ciągnie sanki przez drogę”.

Lekcja trzecia. Poprzedniego dnia dzieci otrzymały polecenie, by w domu odczytały powiastkę „Igiełka i szpileczki”. Na lekcji pytały nie-

które o znaczenie wyrazów *falbanka* i *staniczek*. Wyjaśniły to inne dzieci, a potem prosiły: będziemy się bawić! (Tak określają inscenizację lub czytanie z podziałem na role). Zgoda! I od razu propozycja: panią Duszyńską (autorką) niech będzie P., igielką O., szpileczkami F., Z. i W., a Józią będzie S. Wybór padł na tych, którzy w przekonaniu dzieci czytają najlepiej. Przy pierwszym czytaniu myliły się, zwłaszcza trudno było dzieciom zorientować się, co mówi autorka. Dlatego zachęciłem dzieci do wyćwiczenia się w domu w płynnym czytaniu, by następnego dnia „odgrywać” już bezbłędnie. Czytanie na następnej lekcji przerywały uwagami: ja przeczytałem to inaczej! Takie wzajemne poprawki są dla dzieci interesujące i — co ważniejsze — pożyteczne, bo uczą czytać ze zrozumieniem.

Na tej samej lekcji odczytały jeszcze wierszyk: „*Na saneczkach*”. Dzieci rozumiały treść bez wyjaśnień, od razu też chciały śpiewać, jednak nie mogły dostosować melodji. Skończyło się na tem, że opisały obrazek, podany obok wierszyka. O wierszyku jednak nie zapomniały; gdy w trzy tygodnie później pisały list do Płomyczka, jeden z chłopców napisał: „Prosimy kochanego Płomyczka o nuty do piosenki „*Latała sroczka*” (bo na melodję „*Latała sroczka*” miał być śpiewany wierszyk!).

Lekcja czwarta. Właściwie resztę materiału możnaby pozostawić do lektury domowej, gdyż w pozostałych lekcjach języka polskiego trzeba by przeprowadzić inne ćwiczenia. Ponieważ jednak powiastka „*O książkach i ich doli*” mogła stać się punktem wyjścia do pogadanki o konieczności utrzymania książek i zeszytów w czystości, przeznaczyłem jeszcze jedną lekcję na tę powiastkę. Przed odczytaniem — omówienie obrazków. Na jednym — dziewczynka robi osłe uszy, na drugim — liże palec, na trzecim — załamuje książkę, na czwartym — wydziera obrazki z książki. W czasie omawiania obrazków dzieci spoglądały na Płomyczki, niektóre zaś niespostrzeżenie odginały „osłe uszy”. W czasie czytania odszukiwały na obrazkach Belę (ja, co robi osłe uszy), Mełę (co ślini palec), Pełę (co załamuje książkę) i Celę (co wyrwa obrazki). Lekcja zakończyła się przeglądaniem książek i zeszytów. Każde dziecko przeglądało swoje. Bez pytania mówiły: ja obłożę moją książkę nowym papierem! Czy ja mam też obłożyć? A inne wstydliwie zakrywały zniszczone książki i Płomyczki...

Resztę materiału odczytały dzieci w domu. Zainteresowanie wzbudziła powiastka o gilu. Dzieci zaprojektowały zwiedzenie sali przyrodniczej. Poszliśmy, a wynikiem tego była dłuższa pogadanka o ptakach.

W taki mniej więcej sposób wykorzystany został Nr. 23 Płomyczka. Zdarza się, że Płomyczek daje materiał do lekcji śpiewu i robót ręcznych. Widać to z listu, który napisał jeden z chłopców do Płomyczka. List ten, omówiony, poprawiony i uzupełniony przez wszystkie dzieci, wysłany został do redakcji. Ze względu na to, że z listu tego przebijają wyraźnie zainteresowania dzieci, przytaczam go tu dosłownie w redakcji owego chłopca. Dla ścisłości dodaję, że — jak chłopiec przyznał — zwrot o żarcikach poddała mu mamusia.

„Kochany Płomyczku! Piszemy do Ciebie po raz drugi. Nas bardzo zajmują Zuchy i wogóle nam się podoba wszystko. A Zuchy długo jeszcze będą? Prosimy kochanego Płomyczka o nuty do piosenki *latała sroczka*. Pieczątki z ziemniaków żeśmy pilnie zrobili i w zamian przysyłamy też inny wzór, który my żeśmy wykonali. My się bardzo lubimy śmiać, dlatego prosimy o wiele żarcików. Nie możemy się doczekać do przyszłego czwartku, bo będziemy robić witrażowe latarki. Przesyłamy pozdrowienie do kochanego Płomyczka. Osobne pozdrowienie

dla pani Duszyńskiej, pani Ewy Zarembiny i dla pana Bogusławskiego. Prosimy bardzo o odpis".

Z listu powyższego widać również, że dzieci interesują się autorami. I rzeczywiście mają swoich ulubionych autorów i ilustratorów. Wiersz czy powiastka, napisana przez „znanego” autora, budzi zawsze żywsze zainteresowanie. Po otrzymaniu Płomyczka poszukują znanych autorów i wykrzykują: to pani Duszyńskiej! to pana Bobińskiego! Często też dopytują się, kiedy pan Bogusławski będzie mówił w radjo, bo chciałyby słuchać.

Na tem kończę uwagi z praktyki. Oczywiście sposoby omawiania gazetki mogą być najrozmaitsze. Schemat byłby tu wprost zabójczy. Gazetka narzuca tyle różnorodnego materiału, że każdorazowo trzeba się zastanowić, w jaki sposób go omówić, by korzyści dla dzieci były jak największe. Ogłaszanie innych sposobów korzystania z piśmka byłoby rzeczą bardzo pożyteczną, gdyż pozwoliłoby doskonalić metodę pracy.

SPRAWOZDANIE Z VII-go MIĘDZYNDAR. KONGRESU PSYCHOTECHNICZNEGO W MOSKWIE.

VII-my Międzynarodowy Kongres Psychotechniczny odbył się w Moskwie w dniach 6 — 13 września 1931 r. Zjazd był stosunkowo liczny, podczas bowiem kiedy na zjeździe w Barcelonie było ogółem 135 osób, to do Moskwy przybyło 280 delegatów: w tem połowa cudzoziemców, połowa Rosjan. Państw reprezentowanych było 16 — najliczniejsze były delegacje: niemiecka i polska. Z gości pozaeuropejskich przybyli do Moskwy tylko Amerykanie. Ponieważ w dzisiejszej Rosji panuje taka drożyzna, że odstraszyłaby prawdopodobnie wielu z zagranicznych gości, przeto organizatorzy Kongresu postanowili przyjąć wszystkich uczestników zjazdu na koszt państwa. Komitet Organizacyjny Kongresu powierzył Towarzystwu Turystycznemu t. zw. Intouristowi zajęcie się całą stroną gospodarczą i trzeba przyznać, że się wywiązano doskonale ze swego zadania. Dostarczono uczestnikom wygodnych mieszkań w pierwszorzędnych hotelach, dbano o aprowizację, o środki lokomocji, wreszcie organizowano liczne wycieczki i zebrania towarzyskie. Wycieczki obejmowały zarówno zwiedzanie laboratoriów psychotechnicznych, poradni zawodowych, jak i szkół, oraz instytucyj kulturalnych, w których zapoznawano się z dzisiejszym układem stosunków społecznych w Z. S. R. R.

Kongres odbywał się w Klubie Robotniczym ze względu na to, że Klub ten posiadał takie urządzenia techniczne, które dozwalały na tłumaczenie przed megafonem wszystkich przemówień rosyjskich. Za pośrednictwem odpowiednich słuchawek otrzymywali goście zagraniczni audycje w języku francuskim, niemieckim i angielskim, jednocześnie z wygłaszanymi referatami rosyjskimi. Językami panującymi na zjeździe były języki rosyjski i francuski. Część referatów wygłoszono po niemiecku i po angielsku.

Prace Kongresu odbywały się na wykładach ogólnych (sympozjach) i na poszczególnych sekcjach. Kongres wysunął trzy główne tematy obrad, około których ugrupowały się wszystkie prace zjazdu, a mianowicie: 1) *Teoretyczne podstawy psychotechniki*, 2) *Zagadnienie matematycznych ocen psychotechnicznych*. 3) *Profesjogralję*). Każdemu z tych zagadnień poświęcono jedno sympozjum, podczas którego kilku różnych referentów omawiało to samo zagadnienie; prace w sekcjach też się ugrupowały około tych samych tematów.

*) T. zn. psychologję zawodów.

Referentami pierwszego sympozjum byli W. Stern (Hamburg), Lahy (Paryż) i Spielrein (Moskwa). Stern określał psychotechnikę jako naukę stosowaną, służącą dla poznawania właściwości ludzkich i sposobów zachowania się ze względu na przydatność zawodową. Przytem zaznaczał Stern, że psychotechnika jako nauka pomocnicza nie może być zbiorem sądów wartości ogólnej, ponieważ zależna jest od życia gospodarczego i od warunków społecznych, w jakich jest stosowana. Psychotechnika ma dwojakie cele: 1) transpersonalne, zależne od życia gospodarczego i społecznego, oraz 2) personalne, dotyczące uwzględnienia czynnika ludzkiego. Psychotechnika, która cele personalne stawia na równi z transpersonalnymi winna być nazwana właściwie psychologią praktyczną. Ta psychologia wkracza w dziedzinę życia praktycznego i ze względu na wielką odpowiedzialność, jaką pociągają za sobą jej badania, musi stać na gruncie ściśle naukowym i wymagać wysokiego poziomu etycznego od badacza. W myśl swojej teorii personalistycznej podkreślił Stern konieczność ujmowania całej osobowości ludzkiej ze względu na to, że każda cecha zajmuje określone stanowisko wobec całości i znaczenie tej cechy zależne jest właśnie od związku z tą całością.

Prof. Lahy zajął stanowisko zasadniczo różne od Sterna, uważając, że raczej psychotechnika jest nauką ogólną, której wyniki mogą być miarodajne dla psychologii.

Spielrein z Moskwy zaraz na wstępie swego przemówienia podkreślił odrębne stanowisko rosyjskich psychotechników, związane z ustrojem społecznym, panującym w Z. S. R. R. Ponieważ wśród referentów zjazdu większość stanowili psychotechnicy rosyjscy, którzy stale zaznaczali i podkreślali odrębność swojego stanowiska, przeto w ten sposób obrady zjazdu nabrały charakteru polemiczno-politycznego, który się nawet chwilami zaostrzał, godząc personalnie w niektórych przedstawicieli niemieckiej psychotechniki.

Spielrein odróżnił zasadniczo dwie psychotechniki: burżuazyjną i proletariacką. Burżuazyjna, pozostając na służbie kapitału, bywa używana i nadużywana do wyzyskania pracownika przez przedsiębiorcę, do wydobywania wszelkich sił z ludzkiej maszyny. Psychotechnika sowiecka dba o dobro pracownika przez wyznaczanie mu najbardziej stosownej i najmniej szkodliwej pracy, dążąc zasadniczo do zastąpienia przez urządzenie maszynowe każdej czynności nudnej i bezmyślnej. Psychotechnika „burżuazyjna” ma raczej charakter statyczny, „proletariacka” jest dynamiczna, wychodzi bowiem z założenia, że w wielu zawodach czynności są zbliżone i że człowiek może wykonywać wiele różnych czynności. W związku z temi poglądami, zaznaczył Spielrein, że sam dopiero w ostatnich latach doszedł do przekonania, że kobiety nadają się do pełnienia takich zawodów, które dotąd były uznawane za specjalnie męskie. (W Moskwie uderza dzisiaj ogromna ilość kobiet-motorniczych w tramwajach). Wogóle, S. wyrażał opinię, że w grupie nauk biologiczno - społecznych psychotechnika obejmuje najszersze zagadnienia społeczne.

W sekcji, której prace też dotyczyły teoretycznych podstaw psychotechniki, przedstawiał Sollier i Drabs (Paryż, Bruksela) swoje badania doświadczalne nad uwagą dowolną i mimowolną. H. Wallon i G. Wallon (Paryż) podawali wyniki badań nad próbą labiryntu, która, stanowiąc próbiez uzdolnień praktycznych i orientowania się w sytuacjach, pozwalała na wykrywanie różnic indywidualnych. J. Zawirska (Warszawa) mówiła o zagadnieniu wieku młodocianych pracowników w związku z poradą zawodową. Wilbuszewicz (Haifa) przedstawiał wyniki badań psychotechnicznych, dokonanych nad Żydami i Arabami w Palestynie. Na zasadzie swoich badań ustalał W. niższość Żydów pod względem fizycznym, zato wyższość pod względem psychicznym. Pozatem wszyscy prelegenci rosyjscy i kilku Niemców, jak Sperber (Berlin), Eliasberg (Monachjum) poruszali zagadnienia z dziedziny psychotechniki w związku z współczesnym ustrojem społecznym.

W II-em sympozjum, obejmującym specjalne zagadnienie ocen matematycznych, stosowanych w psychotechnice, przemawiali Baughan (New-York), Blumenfeld (Berlin), Mandryka (Moskwa) i Piéron (Paryż). Zajmowano się tutaj ustanawia-

niem diagnoz indywidualnych na podstawie metod statystycznych. W odnośnej sekcji wygłoszono najmniejszą ilość referatów. Praca A. F e s s a r d, J. M o n n i n i i H. P i é r o n (Paryż) oparta na badaniach korelacyj pomiędzy różnymi czynnościami umysłu, stwierdza małą współzależność tych funkcji umysłowych np. inteligencji, pamięci, zdolności krytycznych. Również małą korelację wykryli ci autorowie nawet w obrębie różnych rodzajów pamięci np. pomiędzy pamięcią form geometrycznych a pamięcią werbalną, pamięcią liczb i pamięcią logiczną. P. M a c e w i c z (Warszawa) wygłosił referat „O współczynniku korelacji”.

III-ci główny temat obrad zjazdowych „Profesjografia” obejmował analizę zawodów i ich klasyfikację. Na sympozjum omawiali to zagadnienie M i r a (Barcelona), L i p m a n n (Berlin), R u p p (Berlin) oraz H e l l e r s t e i n (Moskwa). M i r a zarzucał dotychczasowym klasyfikacjom zawodów zbytne zróżniczkowanie. Sam opiera się w poradnictwie, prowadzonym w Instytucie Psychotechnicznym w Barcelonie, na podziale zawodów na grupy jednorodne i wśród osobników ludzkich też rozróżnia grupy zbliżone do siebie i różnorodne. R u p p (Berlin) omawiał stosunek pomiędzy szybkością a dokładnością pracy. Starał się wykryć pewną stałość tego stosunku ogólnie i indywidualnie. W niektórych zawodach uzyskiwał wysoką korelację pomiędzy szybkością i dokładnością. Najlepsi byli też i najszybsi. Ważnym czynnikiem też było zainteresowanie się pracą i ćwiczenie w niej.

S. S t u d e n c k i (Warszawa) przysłał na zjazd referat, omawiający tempo i dokładność pracy ze stanowiska antropologicznego. Studencki stwierdził, że tempo i dokładność pracy znajdują się w stosunku funkcyjnym. Typy pracy uwarunkowane są przez czynniki biologiczne i społeczne. Liczni referenci rosyjscy, zajmując się analizą zawodów, stwierdzili, że usiłowania uczonych sowieckich idą w kierunku przepojenia każdej pracy nastrojem radości i zapału, wychodząc z założenia, że każdy pracownik, to — bojownik za sprawę postępu i nowego porządku społecznego.

Sprawozdanie niniejsze nie mogło uwzględnić wielu ciekawych referatów. Naogół, można zaznaczyć, że Kongres ze względu na warunki, w jakich się odbywał, podkreślił stosunek psychotechniki do zagadnień społecznych; na przyszłość stosunek ten będzie musiał być bardziej pogłębiony i oświetlony krytycznie.

Ilustracją poglądów współczesnej Rosji na zadania psychotechniki jest organizacja poradnictwa zawodowego. Na zasadzie rozporządzeń państwowych stworzono w r. 1929 ramy organizacji porady zawodowej na terenie olbrzymiego państwa. Najnowsze zdobycze nauki mają służyć dla celów doboru zawodowego i porady zawodowej.

W Moskwie istnieje w tej chwili tyle ośrodków poradnictwa, że każdy młodociany po ukończeniu szkoły ogólnokształcącej, stojąc przed wyborem zawodu, musi i może się zaopatrzyć w orzeczenie poradni; prowincja i wieś nie dorównają pod tym względem jeszcze tak prędko stolicy.

Jadwiga Zawirska.

SPRAWOZDANIA I OCENY.

SERGJUSZ HESSEN. Podstawy pedagogiki. Z rękopisu drugiego wydania oryginału rosyjskiego przełożył i biblijografią polską uzupełnił Dr. Adam Zieleniżyk. Biblijoteka dzieł pedagogicznych Nr. 25, 26 i 27. Nakł. „Naszej Księgarni”. 1931; str. 430.

Pedagogika w swym rozwoju, poczynając od pierwszych lat w. XIX do chwili obecnej, przebiegła ciekawe etapy. W zaraniu w. XIX poczyna ona formować się w system, nie bącząc na to, że nie rozporządza ani odpowiednimi metodami badań, ani dostateczną ilością faktów. Pociągnęło to za sobą, siłą rzeczy, skutki niezbyt pomyślne dla nowej nauki: ogólnikowość, abstrakcyjność, a stąd niemożność odpowiedzenia na wysuwające się zagadnienia praktyki pedagogicznej, wreszcie brak tak silnych podstaw, by stanąć w szeregu nauk samodzielnych. Obecnie nauki pedagogiczne znajdują

się w nowym okresie rozwoju: stosują coraz szerzej ściśle metody badania, wyniki osiągnięte mają coraz pełniejszy, monograficzny charakter na miejsce dawnego ogólnikowego, wykorzystują metody badań i wyniki nauk pokrewnych, zwłaszcza psychologii osobniczej, psychologii międzyjednostkowej oraz socjologii pedagogicznej. Szczególnie rozkwit tych ostatnich wpłynął ożywiająco na rozwój pedagogiki, lecz jednocześnie wysunął nowe niebezpieczeństwo — podporządkowania sobie pedagogiki, dla której miały być tylko podstawą — a w związku tem nową wątpliwość: czy mimo rozwoju, można mówić o pedagogice, jako o odrębnej gałęzi wiedzy, czy nie jest ona jedynie częścią nauk psychologicznych, socjologicznych lub wreszcie filozoficznych? Dalej w zestawieniu z monograficznym charakterem: czy może ona stworzyć pewną określoną, przenikniętą jedną przewodnią myślą całość, a nie tylko sumę niepowiązanych ściślej ze sobą faktów, opracowań i t. d.

Jako dowód, że jednak badania psychologiczne i socjologiczne nie wyczerpują całej rzeczywistości wychowawczej, że możliwym jest obecnie dążenie do stworzenia systemu pedagogicznego — może posłużyć dzieło rosyjskiego uczonego, *prof. Sergjusza Hessena*, „*Podstawy pedagogiki*”, które w tłumaczeniu polskim *Dra A. Zielenczyka* ostatnio znalazło się na półkach księgarskich. Dzieło to daje na gruncie konsekwentnej teorii filozoficznej oświecenie najnowszych prądów współczesnej pedagogiki.

Przejrzyjmy myśli autora, zawarte we „wstępie”, nadają one bowiem bieg jego dalszym rozważaniom. „Wstęp” wysuwa „Zagadnienie nauki pedagogiki”, oraz „Tymczasowe określenie wychowania i pedagogiki”, tymczasowe, ostateczne bowiem znajdzie się w ostatnim rozdziale dzieła.

Czemże jest pedagogika? Jest ona teorią wychowania. Zadaniem zaś jej, jako nauki, jest wprowadzenie świadomości i krytycznego stosunku do dziedziny zjawisk wychowawczych. Trafnem, zdaniem autora, w tradycyjnem pojmowaniu pedagogiki, jest podkreślenie jej normatywnego charakteru, podkreślenie, że przedmiot jej badań; wychowanek i środowisko, wychowawca i materiał kształcenia odnoszą się nietylko do rzeczywistości (jak jest?), lecz także do zadań i celów wychowawczych (jak być powinno?). Środki bowiem wychowania są przeniknięte przez cele, dlatego też duszę i ciało dziecka w pedagogice traktuje się nie same w sobie, obojętnie dla celów, lecz jako materiał — stąd też niepowodzeniem kończą się tendencje ograniczania się w pedagogice jedynie do psychologii, fizjologii i socjologii, stwierdzających „jak jest”, niezależnie od zadań idealnych, skierowanych ku przyszłości, a więc nigdy niezakończonych. Jakżeż bliżej określić te cele? „Jeżeli takie cele wogóle istnieją, twierdzi Hessen, to utożsamiają się z temi bezwarunkowemi, czyli „absolutnemi” wartościami, których zespół stanowi to, co przyjęto dziś określać wyrazem „kultura” (s 15). Stąd następne rozważania przynoszą określenie pojęcia kultury i wykazanie ścisłego związku między kulturą a wychowaniem. Do pojęcia kultury dochodzi autor drogą negacji: wykazania jakiej działalności nie można uznać za kulturalną. Kultura jego zdaniem zjawia się tam, gdzie ludzkość w większym lub mniejszym stopniu dąży do celów nauki, sztuki, prawa, gospodarstwa i dziedzin pokrewnych. Nie można mówić o „kulturze pierwotnej” — jest ona bowiem jedynie zbiorem najróżnorodniejszych wiadomości, przyczem cały ten zbiór nie jest wynikiem metodycznego poszukiwania prawdy, lecz jest dalszym ciągiem życia. Człowieka pierwotnego cechuje pewien uproszczony utylitaryzm — niedostrzeżenie wartości nauki poza pojmowaniem jej jako środka do osiągnięcia celów gospodarczych, religijnych i t. p., do czego dołącza się pewna stałość, niezmiennność, nie pobudza go nienasyconosc nauki, obowiązku i t. d. w sensie ich niewyczerpalności. Pojmuje on tylko kulturę jako fakt, nie rozumie jej jako niewyczerpanego zadania. Tymczasem ta właśnie niewyczerpalność wartości kulturalnych nadaje im ważność bezwarunkową, obiektywną, w przeciwieństwie do wartości czysto subiektywnych. Kulturę też określa autor, „jako działalność, skierowaną ku urzeczywistnieniu zadań bezwarunkowych” (s. 24).

Jeżeli cele kultury pokrywają się z celami wychowania, to istnieje tyleż rodzajów wychowania, ile osobnych wartości kulturalnych, tyleż i działań pedagogiki. Dla-

tego pedagogika, jako teoria wychowania, rozpadnie się na teorię wychowania naukowego, artystycznego, gospodarczego, religijnego, moralnego i prawnego. Podstawy pedagogiki nie dają nam analizy wszystkich działów. Autor zatrzymuje się na pierwszym i ostatnim członie, za punkt wyjścia rozważań biorąc wychowanie moralne i prawne, w obrębie zaś tegoż zagadnienie wolności i przymusu.

Pedagogiczny ideał wolności przypisujemy zwykle J. J. Rousseau'owi; czy jednak całkowicie słusznie? Hessen stara się odpowiedzieć przecząco. Emil nie zna słowa „obowiązek” i „posłuszeństwo”; robi to, co chce. Ale wystarczy czytać się w przytoczone przykłady, by przekonać się, że Emil znajduje się pod nieustanną kontrolą wychowawcy, że jego swoboda sprowadza się do nieświadomości ucisku ze strony wychowawcy. Zamierzona idealnie wolność wypacza się, podobnie, jak nie powiodła się realna próba urzeczywistnienia wychowania swobodnego, przeprowadzona przez L. Tolstoję w Jasnej Polanie. Jak Emil ulegał sugestji wychowawcy, tak też i dzieci w Jasnej Polanie, mimo, że pozwolono im ustosunkowywać się do wszystkiego według własnego zapatrywania, w rzeczywistości ustosunkowały się według cudzych, przypominając sobie stosunek nauczycieli, rodziców, otoczenia.

Jak wytlumaczyć różnicę między zamysłem a rezultatem, widoczną u Rousseau'a i Tolstoja? Wynika ona z fałszywego pojmowania swobody i przymusu. I Rousseau i Tolstoj określali swobodę i przymus jako fakty, które można z sobą porównywać. Z drugiej strony przymus pojmowali zbyt wąsko i zewnętrznie — nie dostrzegli, że jest on zjawiskiem powszechnym, a gdy chodzi o dziecko, tkwiącem w niem, a nie poza niem, że jest on faktem właściwym człowiekowi, gdy wolność jest zadaniem — celem.

Wychowanie moralne znajduje kres w ukształtowaniu osobowości człowieka, równoznacznym z wyrobieniem w nim wewnętrznej siły wolności. Zadanie więc wychowania moralnego sprowadzałoby się do usunięcia przymusu, ale nie drogą czysto zewnętrzną. Jak to osiągnąć, wskazuje teoria wychowania moralnego.

Moralny rozwój jednostki przebiega, według Hessena, trzy stadia: szczebel anomji — istnienia bezprawnego, szczebel heteronomji — t. j. posłuszeństwa prawu, nadanemu z zewnątrz przez innych, wreszcie szczebel autonomji — w sensie posłuszeństwa prawu, które człowiek nadał w wyniku własnego wyboru. „Człowiek rodzi się jako jestestwo anomiczne, aby przeszedłszy przez stadjum heteronomji, rozwinąć się w jestestwo autonomiczne” (s. 80).

Każdemu z tych szczebli rozwojowych odpowiada właściwa instytucja wychowawcza: przedszkole, szkoła, oświata pozaszkolna, stąd też dalsze wywody Hessena bieżną w kierunku omówienia zagadnień, związanych z temi instytucjami: rozdz. III przynosi nam teorię wychowania przedszkolnego, r. IV, V i VI teorię szkoły, wreszcie rozdz. VII teorię oświaty pozaszkolnej.

Oto, w punktach prawie, ich treść.

Akcentując za Rousseau anomiczny charakter wieku dziecięcego, podkreśla autor rolę, jaką spełnia w tym okresie zabawa, mająca dlań obok wartości psychologicznych i fizjologicznych, głęboki sens filozoficzny. Oba te momenty powinny też ulec zrealizowaniu w przedszkolach, unikając jednostronnego przejawskrawienia pierwiastka filozoficznego, a niedoceniań psychologicznego i fizjologicznego, jak to miało miejsce w „ogródkach dziecięcych” Froebła, bądź odwrotnie niedoceniań pierwiastka filozoficznego, typowego dla „Domów dziecięcych” Montessori.

Już w przedszkolu styka się dziecko z obcą wolą, lecz całkowite przejście od naturalnego szczebla anomji do szczebla przymusu zewnętrznego, społecznego, dokonywa się z chwilą wejścia dziecka do szkoły, gdzie na miejsce świata zabawy zjawia się świat uregulowanej nazewnątrz wspólnoty. Ale ponieważ heteronomja, co zostało wyżej zaznaczone, nie ma wartości sama przez się, lecz jest stopniem przejściowym do autonomji, więc powinien się w niej dać przeczuwać wyższy szczebel: autonomji.

Dlatego zajęcia szkolne mimo, że są rodzajem pracy, skierowanej ku ziszczeniu pewnych dalszych i głębszych celów (wychowanie osobowości do wolnego samostanowie-

nia), ale pozostawionych przez kogoś innego, muszą być przeniknięte twórczością, cele zaś takie, jakgdyby samo dziecko je sobie wyznaczyło.

Podobnie jak zajęcia przedszkolne, prace szkolne mogą również ulec zwyrodnieniu. Jeśli się zapomni o stojącym nad nią stopniu twórczości, wypaczy się w pracę czysto mechaniczną, w naśladowanie przez ucznia wzoru, wskazanego przez nauczyciela. Jeśli znowu zamieni się nazbyt wcześnie na twórczość, pociągnąć może za sobą powierzchowny dyletantyzm. Pierwsze niebezpieczeństwo grozi tradycyjnej szkole biernej, drugie — „szkole pracy” (por. wnikliwą analizę pojęcia „szkoły pracy”).

Tyle co do zajęć, mających mniej lub więcej charakter lekcyjny. Ważnym ich uzupełnieniem jest samorząd szkolny, któremu poświęcony jest rozdz. V-y. W dalszym ciągu rozpatrzenie zagadnienia szkoły jednolitej, obowiązku szkolnego, kontroli państwa nad szkolnictwem zamykają rozważania, związane ze stopniem heteronomicznym.

Wyszedłszy z okresu szkoły, wchodzi jednostka na szczebel niemający kresu, przez Hessena nazwany „okresem oświaty pozaszkolnej”. Częściowo wypełniają go takie instytucje, jak: podróżowanie, biblioteki, muzea, uniwersytety, biblioteki i uniwersytety ludowe; wszystkie one jako główny swój cel stawiają rozbudzenie zamiłowania do życia umysłowego, zdobycia metod korzystania z istniejących skarbnic ducha. Uwidoczniają to współcześnie nurtujące prądy w obrębie szczebla „oświaty pozaszkolnej” (rozdz. VII).

Na tem kończą się wywody, dotyczące zagadnienia wychowania moralnego. Rozdz. VIII przenosi nas w dziedzinę wychowania umysłowego. Na czymże ono polega, jakie są jego zadania?

Wiedzie nas ono do poznania, starając się całego człowieka (a nie sam tylko rozum) połączyć z nauką. Bliższe określenie wychowania umysłowego niosą sprzeczne ze sobą prądy, w obrębie których wahają się też poglądy na cel nauczania: pierwszy — to pogląd kształcenia formalnego, drugi realnego (antynomja analogiczna do istotnego dla wychowania moralnego przeciwstawienia — wychowanie swobodne a przymus).

Oba stanowiska pociągają za sobą konsekwencje praktyczne: w dziedzinie programu nauczania bądź wysunięcia na czoło przedmiotów formalnych (matematyki, gramatyki, logiki i t. d.), bądź to zaakcentowanie przewagi przedmiotów przyrodniczych, geografii, jęz. nowożytnych i t. d.

W dziedzinie kontroli uczniów: w pierwszym wypadku chodzić będzie o stwierdzenie rozwoju ucznia drogą trudniejszych lub mniej trudnych zadań, w drugim — o sprawdzenie zapasu wiadomości przedewszystkiem drogą egzaminowania.

Wreszcie w dziedzinie poglądu na rolę nauczyciela i podręcznika: jeżeli celem nauczania jest udzielanie wiadomości, to zadanie nauczyciela sprowadza się do najbardziej dostępnego wyłożenia swego przedmiotu, podręcznik zaś staje się starannie wydaną, ładnie napisaną książką do czytania, zaciera się różnica między nauczycielem a podręcznikiem. W drugim wypadku podręcznik nie ma takiego znaczenia, staje się on krótkim streszczeniem przepisów myślenia, punkt zaś ciężkości przenosi się na dobrze ułożony zbiór zadań. Rola nauczyciela sprowadza się do pomocy w rozwiązywaniu zadań, w rozwijaniu myślenia ucznia.

Szczupłość miejsca nie pozwala już na przedstawienie analizy wychowania fizycznego, którego Hessen nie uważa za jeden z członów wychowania w ścisłym znaczeniu mimo, że docenia duchową jego treść.

Teorię wychowania fizycznego, obok psychologii, fizjologii, higieny i polityki oświecenia publicznego (ta z innego punktu widzenia) zalicza autor do nauk pomocniczych dla teorii wychowania t. zn. pedagogiki.

Tak, najogólniej biorąc, przedstawia się treść dzieła prof. S. Hessena. Niesie ono z sobą tak wielki ogrom myśli, ujętej oryginalnie, nierzadko w nowem zupełnie oświetleniu, że godne jest uważnego przestudjowania, korzystnego zarówno dla pedagoga-teoretyka, jak i dla praktyka. Dużą zachętę stanowi także świetny przykład D-ra A. Zieleńczyka, sprawiający, że książkę czyta się łatwo, nie odczuwając, że mamy do czynienia z tłumaczeniem.

Jedno tylko zastrzeżenie. Wielka potoczność, rozmach wywodów Hessena sprawia, że mało może systematycznie formułuje on swe określenia, niekiedy budząc nawet podejrzenia niekonsekwencji; trzeba je dopiero zbierać, wychwytywać z szeregu wywodów dialektycznych, rozsianych w różnych rozdziałach.

W każdym razie książka cenna.

Wł. Skłodowski

PRZEGLĄD CZASOPISM NIEMIECKICH.

DIE ERZIEHUNG, Kwiecień, 1931. *P. Käthe Stern* zdaje sprawę z pracy dzieci w świetlicach. Poza zwykłymi obowiązkami dziecka, t. j. odrobieniem lekcyj szkolnych, — nad którymi czuwają świetlice, pracują one systematycznie i programowo nad wychowaniem i wyćwiczeniem sprawności fizycznej.

Dzieci bawią się, rysują, budują z klocków, uprawiają gry (warcaby i t. p.). Celem wyrobienia zręczności zajmują się tkactwem, ceramiką, struganiem z drzewa. Pielęgnują kwiaty i zwierzęta, robią porządki. Gry na wolnym powietrzu mają na celu rozwinąć zręczność i sprawność zmysłów. Karność wynika z umiejętnego przydziału każdemu odpowiedniego zajęcia.

Swoboda musi być podporządkowana wymaganiom życia zbiorowego. Zdaniem autorki prawdziwie silnych indywidualności, nie mogących podporządkować się, spotyka się około 10%. Poza tym drogę do samodzielności przez odpowiednie wychowanie znajduje około 60% dzieci. W tymże zeszycie czasopisma „*Die Erziehung*” znajdujemy dokładne wiadomości o zastosowaniu gramofonu przy nauce języków obcych i o najlepszych płytach do nauki wymowy, jak również o piosenkach ludowych i dziecięcych, które również przynoszą dużo korzyści przy nauce języka obcego.

DIE NEUE ERZIEHUNG. Marzec 1931. *Rudolf Koppen* zastanawia się nad dążnościami współczesnej młodzieży niemieckiej. Otóż ogólnie młodzież jest nastawiona wojowniczo i skłania się ku dwóm przeciwnym kierunkom politycznym: faszystowski lub komunistowski.

Otto Tacke referuje o reformie szkolnej w Anglii. Reforma ta wyraża się przede wszystkim w trosce o dziecko proletariatu, obejmuje, prócz samego nauczania — również fizyczne i materialne potrzeby dziecka. Mimochodem nadmienia o metodach rozwiązania tych zagadnień przez Polskę.

Wolfgang Kiener wypowiada się stanowczo przeciw wypaczaniu wychowania przez politykę. Nacjonalizm z jego propagandą nienawiści i kłamstwem — to czynniki zgubne dla wychowania. Naczelnym hasłem wychowania powinno być chrześcijańskie hasło miłości. Miłość — to prawda.

Hans Künkel poddaje krytyce gloryfikację wiedzy encyklopedycznej i przeciwstawia jej samowiedzę, samodzielną zdolność poznawczą, uzdolnienie do życia. Kończy pytaniem: „Co uczeni wiedzą o życiu?”.

Will Wagner-Etradt wypowiada się przeciw roznamiętnieniu, jakie towarzyszy zawodom bokserskim, różnego rodzaju zapaśnictwu, gdzie przede wszystkim zwycięża siła fizyczna. Temu roznamiętnieniu tłumów towarzyszy coraz większy zanik zainteresowań umysłowych, życia duchowego i prowadzi do niebezpiecznego i niemoralnego objawu: szukania zwycięstwa nad wrogiem w brutalnej przemocy fizycznej. Droga ta prowadzi do zdziczenia ludzkości, do zatonięcia w chaosie.

N. N. 6, 7, 8, 9. W zeszycie 6-ym żywo napisany artykuł *Listy Rietz* omawia ujemne strony wizytacji inspektorskich, krytycznie ocenia ujemny, deprymujący i demoralizujący wpływ osobistości przeciętnych „radców szkolnych”.

W *N. 9* *Walter Kluge* daje ciętą replikę w imieniu zożydzonych radców szkolnych.

W zeszycie 7-ym znajduje się wyczerpujący artykuł o powstaniu i rozwoju dzieła znakomitego pedagoga czeskiego *Bakulego*, który w r. 1913 rozpoczął pracę wychowawczą

w zakładzie dla dzieci-kalek, a następnie skupił koło siebie również dzieci opuszczone i zaniedbane. Z małych kalek potrafił wychować ludzi czynnych, pożytecznych i twórczych pracowników, pełnych radości życia.

Zwalczając liczne przeszkody natury organizacyjnej i społecznej zainteresował swą pracą prezydenta Masaryka i ofiarodawców amerykańskich, którzy wspomagali go hojnymi zasiłkami. Stworzył piękny chór, który w celach propagandowych i dochodowych podróżował po Europie i Ameryce. Obecnie zakład mieści się na malowniczym przedmieściu Pragi w niewykończonym gmachu, gdyż obecne przesilenie ekonomiczne pozbawia instytucję dopływu nowych zasiłków. Wychowawcy Bakulego rozwijają się w duchu samodzielności i samowystarczalności ekonomicznej — z drugiej strony ożywia ich czynna miłość bliźniego i solidarność z cierpiącą ludzkością. Owocami swej pracy dzielą się z głodnymi dziećmi innych krajów, np. Rosji i Niemiec.

Fr. Metzner zdaje sprawę z nowych poczynań wychowawczych we Francji północnej, gdzie rozwija się ruch umysłowej pracy i kształcenia uczniów przy pomocy drukarni dziecięcych.

L. Albon polemizuje z dr. *Henrykiem Życzyńskim* z powodu jego artykułu w „Przełęczach Pedagogicznych” z grudnia r. 1930 na temat wychowania narodowego i obywatelskiego.

W zeszycie 8-ym czytamy obszernie sprawozdanie z pedagogicznej prasy polskiej, w którym omawiane są artykuły „Ognia”, „Muzeum” i „Pracy Nauczycielskiej”, oraz „Ruchu Pedagogicznego”.

Grete Eichel pisze na temat ochrony młodzieży przed literaturą niemoralną. Zdaniem jej, bardziej niebezpieczną demoralizację niesie otoczenie. Przeciwdziałanie skuteczne dać może tylko rozwój sił twórczych młodzieży.

DAS WERDENDE ZEILTALTER. Zeszyt 5-y, kwietniowy 1931. Numer cały poświęcony jest wszechstronnemu omówieniu kwestji gospodarstwa domowego i jego nauczania.

Elisabeth Botten. Autorka na wstępie omawia sprawę domu rodzinnego i rolę gospodarstwa domowego, jego trudności nowych po wielkiej wojnie światowej. Sytuację powojenną postarała się opanować przede wszystkim Ameryka. W różnych stanach amerykańskich kursy gotowania, nauka ekonomji domowej, organizacji gospodarstwa rodzinnego stanowi przedmiot specjalnych kursów, odczytów, studjów, pouczeń na wszystkich poziomach nauczania, poczynając od szkoły elementarnej, kończąc na uniwersytecie. Ruch ten i szkolenie obejmuje młodzież obu płci. Młodzież garnie się z zapałem na kursy gospodarstwa. Tymczasem w Niemczech, gdzie jeszcze pokutuje przesąd, że dom i kuchnia jest przeznaczeniem i obowiązkiem kobiety, brak tego zapału, gdyż dla dziewcząt kuchnia i gospodarstwo pozostają dotychczas synonimem niewolnictwa i zależności.

Erna Mayer podkreśla różnicę, jaka istnieje między dawnym traktowaniem zajęć domowych, jako wyłącznego powołania kobiety, a dzisiejszem — jako czynnika niezbędnego harmonji życiowej. W nauczaniu tego przedmiotu należy zatem pamiętać o tej różnicy: nie specjalność, lecz składnik nauczania koncentracyjnego.

Margret Liewelyn Davies zdaje sprawę z rozwoju kooperatyw w Anglii dzięki poparciu kobiet z proletariatu. Spółdzielcza organizacja kobieca: Women's Cooperative Guild liczy 67.000 członkiń.

Werner Bohstedt porównywa stanowisko męża i żony w rodzinie. Kobieta po wyjściu zamaż przyjmuje na swe barki ciężar podwójny, o ile w dalszym ciągu pracuje zarobkowo. Bezmyślne traktowanie codziennych spraw życiowych sprawia, że, o ile kobieta zamężna nie zarobkuje, popada w zależność materialną od męża, który wcale nie troszczy się o warunki jej pracy, nie liczy się ani z jej przepracowaniem, ani z prawem do odpoczynku. Sprawiedliwie i rozsądnie jest, gdy mąż po powrocie do domu pomoże żonie w jej czynnościach gospodarskich, szczególnie tych, które wymagają większej siły fizycznej, i nie zmusza jej do obsługiwania swej osoby. Jest to bardzo ważne ze względów

wychowawczych, gdyż przykład ojca sprawi, że synowie również będą uważali za swój obowiązek pomagać w domu, nie spychając tych zajęć na matkę i siostry. Od dzieciństwa chłopiec wyrobi w sobie poszanowanie dla pracy domowej i szacunek dla kobiet.

Maria Montessori opowiada jak w domach dzisiejszych małe dzieci uczą się spełniać czynności gospodarcze samorzutnie i z zapałem. Samo urządzenie domu jest przystosowane do wzrostu i siły dziecka. Pamiętać jednak należy, że tylko te czynności można dziecku powierzyć, które mu są dostępne pod względem wymaganego wysiłku. Dzieci same organizują swoją pracę. Dorośli tylko o tyle mieszają się do pracy dziecka, że dostarczają mu sposobności do zaspokojenia jego potrzeby ruchu i czynności.

Nelly Wolffheim zwraca uwagę na sposobność zaobserwowania przy pracy domowej dziecka różnych skłonności neuropatycznych. Do takich charakterystycznych objawów należy np. chorobliwa manja czystości, namiętność porządkowania, prania i t. p.

Elisabeth Müller zdaje sprawę z doświadczenia jakie uczyniono w niektórych szkołach szwajcarskich przez wprowadzenie kursu gotowania dla chłopców. Pierwszy kurs otwarto w październiku 1927 r. Brali w nim udział chłopcy z 7-go, 8-go i 9-go roku nauki. Prace gospodarskie wykonywali z zainteresowaniem i zapałem. Szczególnie podobało im się sprzątanie i porządkowanie. Zdobyli zrozumienie pracy domowej i poszanowanie pracy kobiety. Autorka uważa 8-my rok szkolny za najodpowiedniejszy do nauki gotowania.

Marie Luise Wild zdaje sprawę z organizacji nauki gospodarstwa dla służących.

Alice Uhler pisze o celach nauki gospodarstwa w Szwajcarii.

N. N. 6, 7 i 8 (podwójny). W zeszycie 6-ym twórca „*Mundaneum*”, *Pawel Otlet* omawia szczegółowo zasady i plan stworzonej przez siebie w Brukseli instytucji, której celem jest zobrazowanie wszechstronne współpracy ludzkości na całym świecie, — oraz uzasadnia potrzebę stworzenia jej oddziałów we wszystkich miastach świata. Już w 60-u wielkich miastach powstały te instytucje.

Zeszyt podwójny 7—8 poświęcony jest kształceniu nauczycieli w różnych krajach a więc: w Anglii, Stanach Zjednoczonych (stan Milwaukee) — i w Sowietach.

W artykule „*Klasse Kolb — Zürich*” znajdujemy szczegółowe sprawozdanie z organizacji klasy, więc dyżurów, samorządu klasowego i t. p.

B. Lipkówna

TREŚĆ NUMERU:

Dr. St. Rudniański. Nauczyciel jako organizator pracy umysłowej. 2) *U. Banaszewska*. Inscenizacja utworów poetyckich. 3) Z PRAKTYKI SZKOLNEJ a) *St. Wiącek*. Powtórzenie w nauczaniu historii; b) *St. Nowaczyk*. Płomyczek zamiast wypisów w odd. II. 4) *J. Zawirska*: Sprawozdanie z VII Kongresu psychotechnicznego w Moskwie. 5) SPRAWOZDANIA i OCENY. *J. Hessen*: Podstawy pedagogiki, *Wł. Skłodowski*. 6) PRZEGLĄD CZASOPISM NIEMIECKICH, B. Lipkówna.

REKOPISÓW NADEŚLANYCH REDAKCJA NIE ZWRACA

Redaktor: Dr. MARJA LIBRACHOWA.

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

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

IX
TREŚĆ ROCZNIKA VII „PRACY SZKOLNEJ”

ARTYKUŁY.

	Str.
<i>Dr. M. Mirski.</i> Dlaczego lawka	1, 33
<i>M. Zborowski.</i> Psychanaliza i rysunek	5
<i>T. Filipowicz.</i> Gramatyka polska w szkole powszechnej i niższym gimn.	11, 39, 70, 111
<i>D. Gayówna.</i> Rozważania na temat ogrodów szkolnych	46
<i>St. Walicki.</i> Znaczenie i zadania kroniki szkolnej	51
<i>F. Sadowski.</i> Kwestja seksualna w wychowaniu szkolnym	57
<i>Z. Gryń.</i> Dziecko śląskie	64
<i>S. Skal-ska.</i> Konkursy, nagrody, odznaczenia	77
<i>U. Gąsiorowska.</i> Najnowsze prądy w szkolnictwie Z. S. S. R.	79, 116
<i>G. Jampoler.</i> Samokształcenie encyklopedyczne, specjalne, uniwersalne	97
<i>Dr. E. Zdziarska.</i> Zainteresowania i uzdolnienia uczeń szkoły powsz.	103
W sprawie charakterystyk regionalnych i konkurs	129
<i>J. Skarzyńska.</i> Jak uczą metodą projektów	132
<i>M. Lichtschein.</i> Uwagi na temat nauczania w szkołach mieszanych	140
<i>J. Szollówna.</i> Wpływ warunków życia na wykonanie obowiązku szkolnego	161, 231
<i>Dr. L. Golscheider.</i> Projekt organizacji poradnictwa zawodowego na Śląsku	172
<i>H. Seibłówna.</i> Sylwetki moich uczniów	178
Od Redakcji	193
<i>J. Puternicka.</i> Działalność nauczycielek wizytujących w U. S. A.	195
<i>R. Hlawiczka.</i> Ruch muzyczny w szkołach powszechnych	200
<i>E. Semil.</i> Kongres pedagogów słowiańskich	209
<i>Dr. M. Librachowa.</i> W sprawie drugoroczności	225
<i>S. Usarkowa.</i> Prowadzenie I kl. na podstawach wychowawczych	238, 261
<i>J. Krasuska-Burzycka.</i> O szkolnictwie powszechnem w Hiszpanji przedrew.	242
<i>Dr. St. Rudniański.</i> Nauczyciel jako organizator racjonalnej pracy umysłowej	257, 289
<i>Dr. S. Schreiber.</i> Trzy lekcje	265
<i>M. Mścisz.</i> Rysunek szkicowy w 4 oddz. szkoły powszechnej	270
<i>W. Banaszewska.</i> Inscenizacja utworów poetyckich	295
Z PRAKTYKI SZKOLNEJ.	
<i>L. Koza.</i> Wyprawy krzyżowe	83
<i>Fr. Gościej.</i> Lekcja geografji w oddz. V	121
<i>J. Sikora.</i> Tematy do samodzielnych ćwiczeń z chemji.	144
<i>J. Piławski.</i> Uwagi w sprawie błędów w mnożeniu	183
<i>P. Feinstein.</i> Lekcja rachunków w kl. I	185
<i>St. Wiącek.</i> Zagroda	202
<i>Fr. Momot.</i> Lekcja geografji w oddziałach połączonych 6 i 7	208
<i>K. Kowalski.</i> Jak zbudować galwanoskop	277
<i>St. Wiącek.</i> Powtórzenie w nauczaniu historii	309
<i>St. Nowaczyk.</i> Piłomyczek zamiast wypośw. II	307

ODGŁOSY.

	Str.
<i>L. Koza.</i> Typy lekcji na wymarcu	21
<i>M. Mielczarkowa i A. Pecold.</i> Jeszcze lekcje na wymarcu	85
<i>M. Wdówka.</i> O klasyfikację uczniów	249
<i>J. Halberstadt.</i> Co czytały dzieci wsi Skryhiczyn	274

DYSKUSJE.

<i>T. Sondal.</i> W sprawie graficznego przedstawienia składni.	123
<i>T. Filipowicz.</i> Odpowiedź kol. Sondalowi	151
<i>M. Wyszacka.</i> Czy uczyć historii politycznej na niższym poziomie?	214

KRONIKA ZAGRANICZNA.

<i>W. M.</i> Ze zjazdu historyków Polskich	22
<i>Dr. J. Antoniewicz.</i> Ogrodnicze kluby młodzieży w U. S. A.	188

Z ŻAŁOBNEJ KARTY.

<i>St. L.</i> Władysław Michalski	24
---	----

SPRAWOZDANIA I OCENY.

Zróżdła do dziejów wychowania. <i>St. Rudniański</i>	25
Sprawozdanie z prasy zagranicznej. <i>B. Lipkówna</i>	27
<i>Dr. A. Stevenson.</i> Metoda projektów w nauczaniu. <i>J. Sk.</i>	60
Przegląd polskiej prasy zagranicznej. <i>Z. Roguska</i>	69, 125, 221, 282
<i>Dr. Fr. Baumgarten.</i> Badanie uzdolnień zawodowych. <i>J. Zawirska</i>	87
<i>A. Dargielowa i A. Oderfeld.</i> Chcę pisać. <i>Wł. Szymanowska</i>	89
<i>Dr. M. Lewickij.</i> Ukraińska czytanka. <i>Wł. Szymanowska</i>	89
<i>O. Wommelsdorf.</i> Wandschmuk. <i>Dr. J. Enderówna</i>	90
Przegląd czasopism niemieckich. <i>B. Lipkówna</i>	90, 156, 255, 285, 318
Biblioteczka wychowawcza. <i>J. Sk.</i>	124
<i>St. Studencki.</i> Jak obserwować dzieci. <i>J. Kączkowska</i>	150
<i>T. Pawłowski i A. Warczak.</i> Arkusz obserwacyjny. <i>J. Kączkowska</i>	151
<i>Acuzio Sacconi.</i> Faszyzm i szkoła. <i>H. Grotowska</i>	154
<i>Dr. O. Pfister.</i> Psychanaliza na usługach wychowania. <i>M. Librachowa</i>	190
<i>St. Przybyłowicz.</i> Ogród — pracownia. <i>D. Gayówna</i>	191
<i>M. Bobieńska.</i> Ćwiczenia w rysunku. <i>W. Grombecka</i>	216
<i>St. Baley.</i> Psychologia wieku dojrzewania. <i>L. Lisowski</i>	217
1 diritti della skuola. <i>H. Grotowska</i>	218
<i>A. Z.</i>	253
<i>Z. Żurakowska.</i> <i>J. Sk.</i>	255
<i>J. Bystron.</i> Szkoła i społeczeństwo. <i>St. Seweryn</i>	279
<i>Dr. Decroly i Monchamps.</i> Gry wychowawcze. <i>M. L.</i>	281
<i>Ryła Gnus.</i> 30 piosenek dziecięcych. <i>K. Hl.</i>	281
<i>Bronisława Gawrońska.</i> Plany lekcji śpiewu dla II oddz. <i>K. Hl.</i>	281
<i>J. Zawirska.</i> VII Kongres Psychotechniczny w Moskwie	312
<i>S. Hessen.</i> Podstawy pedagogiki. <i>Wł. Skłodowski</i>	314