

36085

Mittek
Cass.
478.

426

495

478

Życie szkolne
1923 rok.

495 p.



1100

Spis rzeczy zawartych w roczniku pierwszym „Życia Szkolnego” r. 1923.

Psychologja, pedagogika, dydaktyka, metodyka, historja pedagogiki.

Kooperatywa uczniowska, jako środek wychowawczy,
Fr. Mittek, Nr. 1.

Kultura w szkole, *St. Królikowska*, Nr. 1.

Jaką metodę poleca program przyrody, *St. Cichocki*,
Nr. 1.

Szkoła dzisiejsza a szkoła przyszłości, *St. Czernik*, Nr. 1.

Nauczyciel i podręcznik w szkole, *St. G.*, Nr. 1.

O ile polepszyć dusze nasze, *Fr. Mittek*, Nr. 2.

Uwagi nad programem rachunków z geom. dla szkół
powsz. 7-kl., *Br. Wiśniewska*, Nr. 2—3.

Przykłady biologicznego ujęcia materiału przyrodni-
czego, *St. Cichocki*, Nr. 2.

O szkołę przyszłości, *St. G.*, Nr. 2.

Podręcznik w szkole *Br. W.*, Nr. 2.

Lektura szkolna, *St. G.*, Nr. 3.

Rysunek ideograficzny, *St. Cich.*, Nr. 3.

Język ojczysty w życiu człowieka i narodu, *J. Kubielski*,
Nr. 4.

Stulecie młodzieży, *Wł. Matusiak*, Nr. 4.

Rozwiązywanie zadań metodą analistyczno-syntetyczną,
Ł. Nyke, Nr. 4.

Z metodyki wypracowań piśmiennych, *Piłkowski*, Nr. 4.

Uwagi o programie rachunków, *Br. W.*, Nr. 4.

O celach nauczania historii, *St. G.*, Nr. 5.

Program, a Szober *Walery Nowicki*, Nr. 5—6.

Metoda a zainteresowanie dzieci, *St. Cichocki*, Nr. 5.

Rysunek w szkole powszechnej, *St. Cichocki*, Nr. 5.

O szkole pracy, *I. Puławska*, Nr. 5.

Pomoc fachowa dla kooperatyw uczniowskich, Nr. 5.

O hufce szkolne, *St. Bełżecki* (*Cichocki*) Nr. 6.

O nauczaniu historii, *St. G.*, Nr. 6.

Gimnastyka w szkole wiejskiej, *I. Pawlak*, Nr. 6.

448 Cz. 249

Oddziały dla dzieci wyjątkowych, *St. B.*, Nr. 7.
Nauka czytania i pisanie w świetle programu, *W. Nowicki*, Nr. 7.

Bez linjatury, *St. Belżęcki*, Nr. 7.

Przygotowanie metodyczne seminarzystów, *St. G.*, Nr. 7.

W 150-tą rocznicę Komisji Edukacji Narodowej, *W. N.*, Nr. 8, 9.

Drzewiecki, Osterloff i Szober a Nauka czytania i pisanie, *W. Nowicki*, Nr. 8, 9, 10, 11.

Nieco o poezji jako czynnika wykształcenia estetycznego, *Fr. Mittek*, Nr. 9.

Roboty ręczne, *I. Puławska*, Nr. 9.

Komisja Edukacji Narodowej, *Ks. Wojsa*, Nr. 9, 10, 11.

Podstawy pedagogiczne i psychologiczne programów ministerjalnych, *Mc. Orłow*, Nr. 10, 11.

O metodzie nauczania historii, *St. Gumuła*, Nr. 10, 11.

Mickiewicz w szkole powszechnej, *T. Fiutowski*, Nr. 10, 11.

Twórczość w pracy pedagogicznej, *Zdzisław Lobocho*, Nr. 10, 11.

Aforyzmy Montaigne'a o wychowaniu. Zebrał *M. Piłkowski*, Nr. 10, 11.

Artykuły naukowe.

Przeloty ptaków, *Romuald Cichocki*, Nr. 8.

Wędrowniki zwierząt, *Romuald Cichocki*, Nr. 9.

Konferencje rejonowe.

Wyciąg z protokołu konferencji nauczycielskiej. Lekcja praktyczna z przyrody, przeprowadzona przez kol. Belżęckiego, *W. Nowicki*, Nr. 4.

Konferencja nauczycielska we Włocławku. Lekcja praktyczna z języka polsk., przeprowadzona w oddz. IV przez kol. W. Nowickiego na temat: ćwiczenia językowe, Nr. 6.

Konferencje nauczycielskie jako ognisko pracy zawodowej, *Fr. Fabisiński*, Nr. 8.

Konferencje rejonowe nauczycielstwa opoczyńskiego, Nr. 8.

Znaczenie naucz. konferencji rejonowych i sposób ich prowadzenia, *St. Gumuła*, Nr. 9.

Sprawozdanie z konferencji rejonowej we Włocławku. Lekcja praktyczna przeprowadzona przez kol. Kotecką na temat: Ćwiczenia w mówieniu wzrokowe, słuchowe i ruchowe na podstawie pogadanki o kocie, *W. Nowicki*, Nr. 9.

Lekcje praktyczne.

Sprawozdanie z lekcji przyrody: monografia lnicy polskiej, *St. Cichocki*, Nr. 3.

Sprawozdanie z lekcji geografii: Stany Zjednoczone, *Br. Wiśniewska*, Nr. 5.

Sprawozdanie z lekcji języka polskiego w oddz. II, opracowanie wiersza M. Konopnickiej „Maj“, *M. Aprillówna*, Nr. 9.

Protokół z lekcji historii. Udzielenie wiadomości o Litwie, *M. A.*, Nr. 10, 11.

Oświata pozaszkolna.

Społeczne idee kooperacji, *Fr. Mittek*, Nr. 3—4.

Czytelnictwo na wsi, *St. Czernik*, Nr. 6.

Nauczyciel w służbie społecznej na wsi, *Fr. Mittek*, Nr. 7.

Z kursów dla dorosłych we Włocławku, Nr. 7.

Kursy dla żołnierzy, Nr. 7.

Z życia nauczycielskiego.

Z życia nauczycielskiego we Włocławku, Nasze środy i poranki dla dzieci, *Walery Nowicki*, Nr. 1, 2.

Rola nauczyciela w realizacji sieci szkolnej, *E. Wiśniewski*, Nr. 2.

Spółdzielcza księgarnia szkolna we Włocławku, *W. Nowicki*, Nr. 3.

Esperanto w mych przeżyciach osobistych, *Ss. Gluchowski*, Nr. 3.

Wystawy szkolne we Włocławku, *W. Nowicki*, Nr. 4.

Kurs robót ręcznych we Włocławku, *L. Górecki*, Nr. 5.

Ptostest, Nr. 5.

Wystawa szkolna we Włocławku, *Mittkova*, Nr. 9.

Sprawozdania ze zjazdów.

Zjazd inspektorów szkolnych i przewodniczących rad szkolnych województwa warszawskiego, ...ski, Nr. 4.

II Zjazd Inspektorów Szkolnych w Wejherowie, ...ski, Nr. 8, 9, 10, 11.

Szkolnictwo powszechne.

Pomoc szkolna lekarska, dentystyczna i higieniczna za I-y kwartał r. szk. 1922/23, *Markowski*, Nr. 3.

Szkolnictwo powszechne we Włocławku, Nr. 3.

Konferencja kuratorów, Nr. 3.

Recenzje.

L. Kosiński i S. Moycho: Fizyka i chemia dla odd. VI, *St. Cich.*, Nr. 3.

W. Rzętkowski—Paschalisowa. Nauka języka ojczystego w szk. powsz., *W. N.*, Nr. 4.

Nowy program rysunków, *St. Belzecki*, Nr. 6.

Nauka o Polsce współczesnej w programie minist., *Leopold Warchałowski*, Nr. 6.

Józef Bałaban. Dzieje Polski, *St. G.*, Nr. 7.

Podręczniki metodyczne do Geografii, *St. B.*, Nr. 17.

Janina Siwakowa: Wypisy geograficzne dla VI oddz. szk. powsz. i kl. III szk. średnich, *St. Belz.*, Nr. 8.

Sprawozdanie z I Zjazdu Inspektorów Szkolnych w Zakopanem, *St. Belz.*, Nr. 8.

Sierzputowski i S. Klebanowski. Elementarz rachunkowy cz. I. *B. M.*, Nr. 9.

Delfina Gajówna. Organizacja ćwiczeń zoologicznych, *St. B.*, Nr. 10, 11.

Henryk Policht i Gabrjel Lenczyc. Podręcznik do nauczania rysunków w szkole powszechnej, *Belzecki*, Nr. 10, 11.

Artykuły literackie.

Feljetonik literacki: Futurobnia, *St. Cich.*, Nr. 1.

O gramatyce, *J. Korczak*, Nr. 7.

Polifemek, *St. Belzecki* (Cichocki), Nr. 7.

Astronom (wiersz), *St. B.*, Nr. 7.

Kijem na wodzie, *St. Belzecki*, Nr. 7.

Rozmówki z Olendorfa, *St. Belzecki*, Nr. 7.

Różne.

Wystawa Spółdzielcza w Gandawie, Nr. 9.

Nr 5.

Włocławek, dnia 1 kwietnia 1923 r. Rok I.

ŻYCIE SZKOLNE

MIESIĘCZNIK NAUCZYCIELSKICH KONFERENCYJ
REJONOWYCH WOJEWÓDZTWA WARSZAWSKIEGO.

O CELACH NAUCZANIA HISTORJI.

Ażeby zdać sobie sprawę z tego, jak należy dziś potraktować nauczanie historji zarówno w szkole powszechnej jak i średniej, musimy sobie najpierw odpowiedzieć na pytanie: jaki jest cel nauczania historji, do czego w nauczaniu tem zdążamy. Różne są pod tym względem zapatrywania. Do niedawna traktowano historję jako zbiór faktów i dat, które starano się wtłaczać w młodociane umysły, nie dbając zupełnie o to, czy podobne gromadzenie materiału w umyśle da jakieś pozytywne rezultaty. Za ostateczny i konieczny rezultat nauczania historji uważano przyswojenie sobie przez ucznia podawanego materiału. Jeśli uczeń umiał napamięć, bez zająknięcia, wyliczyć wojny, czy panujących, jeśli potrafił umieścić to w ramach czasu (o ile możliwości jak najdokładniej), zadowalano się tem w zupełności. Innemi słowy, historia była materiałem do kształcenia pamięci (cel wcale dobry, ale niewystarczający). Uwzględniano w niej tylko stronę polityczną, przejawy zaś życia społecznego czy kulturalnego albo pomijano albo traktowano bardzo pobieżnie, jako mniej ważne. Podobny, jednostronny sposób pojmowania historji do dziś jeszcze pokutuje i przez tę właśnie jednostronność wyządza szkole wielkie szkody. Historia w ręku nauczyciela, podobnie pojmującego jej zadania, traci swe najważniejsze bodaj znaczenie, bo przestaje być czynnikiem wychowawczym, przestaje być „Magistra vitae”.

Dość często spotykamy się również z poglądami, jakoby w historji uwzględniać należało przede wszystkim przejawy życia społecznego i kulturalnego danego narodu, pomijając zaś zagadnienia natury politycznej. Jakkolwiek poglądy te bar-

36085

872

dziej trafiać mogą do przekonania, jakkolwiek są znacznie więcej zbliżone do tego, co dziś nazywamy należytem pojmowaniem nauczania historii, to jednak znowu rażą nas swą jednostronnością, boć przecież życie polityczne jakiegoś zbiorowiska jest jakby dalszą linią jego życia społecznego, czy kulturalnego. Wogóle wszystkie przejawy życia narodu zarówno społeczno-polityczne jak i kulturalne łączą się ze sobą jak ogniwa i zazębiają się nawzajem jak tryby skomplikowanej maszyny. Gdybyśmy jedno z tych ogniw opuścili czy wyrzucili, cały gmach życia narodowego się poderwie, spaczy i przedstawi się widzowi jako karykatura. Karykaturę zaś tę patrzący będzie brał za obraz prawdziwy, wyrabiając sobie temsamem mylne pojęcie o danym narodzie.

Ażeby tej jednostronności w nauczaniu historii uniknąć, trzeba sobie uprzytomnić, iż przedmiotem historii jest człowiek, względnie ludzkość cała w przestrzeni i czasie. Pod uwagę muszą być tu brane wszelkie formy wzajemnego współżycia ludzi (wewnątrz i na zewnątrz), zarówno objawy ich życia materialnego, jak i duchowego. Idąc konsekwentnie za tą myślą, musimy sobie postawić pytanie: od czego te przejawy życia człowieka są zależne. W pierwszym rzędzie od warunków naturalnych (przyrodniczo-geograficznych), w których on żył, dalej od środowiska moralnego, w którym przebywał (stosunki społeczne), a wreszcie od więzi czyli władzy, która — jak wiemy — określa stosunek człowieka do warunków życiowych (stosunki polityczne).

Podając więc historję, uwzględniać musimy wszystkie te czynniki, a więc w pierwszym rzędzie osobowość, następnie geografję danego kraju, formy i przeobrażenia ustroju społecznego i wreszcie, jakby uzupełnienie tego, przejawy życia politycznego.

W ten sposób pojmując nauczanie historii, będziemy mogli, mam wrażenie, osiągnąć te cele i rezultaty, o jakich mówią programy ministerjalne. Uczeń nasz na podstawie tak przerobionego materiału z łatwością wytworzy sobie pojęcie o elementarnych czynnikach życia historyczno-społecznego. Pozna on, że historia ludzkości czy narodu, to jakby olbrzymi łańcuch rozwojowy, to jakby droga wijąca się poprzez wieki. Po tej drodze stąpali praprzodkowie i ojcowie nasi, po tej drodze i my dziś idziemy, szukając coraz doskonalszych form bytu.

Droga ta zawila i kręta; raz prowadzi naprzód, to znowu się wraca, w rezultacie jednak ostatecznym ludzkość wciąż, choć powoli, po niej naprzód się posuwa. Przekona się on następnie, że potrzeba wysiłku nietylko jednostek, ale całego społeczeństwa, ażeby po tej drodze posuwać się naprzód. Pozna on wreszcie, że w pracy tej żmudnej, w pracy tworzenia brać muszą udział wszyscy członkowie narodu czy państwa; każdy swą cegiełkę musi tu wstawić.

Pamiętać musimy również o tem, że przy dzisiejszym, nawskroś demokratycznym ustroju naszego państwa, przy oparciu go na jak najszerzych warstwach społeczeństwa, trzeba koniecznie wykorzenić dawne pojmowanie stosunku obywatela do państwa. Nowi obywatele muszą nabrać przekonania, że państwo — to my wszyscy, że nikt za nas, o nasze dobro starać się nie będzie, tylko my sami. Pod tym względem panują u nas — skutkiem długoletniej niewoli i wypływającego stąd stosunku społeczeństwa do rządów zaborczych — zupełnie inne pojęcia. Rząd uważa się za coś takiego, co trzeba teoretycznie nienawidzieć, a praktycznie przeciwdziałać mu i skąd trzeba jak najwięcej brać, a jak najmniej dawać. Przy równoczesnej obojętności na jego zarządzenia, wymaga się od rządu rzeczy nadzwyczajnych. Historia jest w tym wypadku najlepszym środkiem wytepienia tego zła i wyrobienia w przyszłych obywatelach tego poczucia przynależności i życzliwej lojalności względem państwa, jakiego wymaga się od dzisiejszego obywatela. Szereg świetlanych postaci z dziejów naszych da uczniowi przykład, jak winien postępować. Przykłady zaś życia zbiorowego narodu czy ludzkości, zarówno dodatnie jak i ujemne, pozwolą mu wyrobić sobie zdrowy pogląd na stosunki teraźniejsze, zmuszą go niejako do głębszego wniknięcia w ducha czasu i postrzegania przeszłości w teraźniejszości, a temsamem staną się wytyczną jego postępowania.

Jak ważnem jest nauczanie historii, wykazał to III Międzynarodowy Kongres wychowania moralnego w Genewie, na którym w szeregu referatów, wygłoszonych przez znanych pedagogów, zwrócono na historję szczególniejszą uwagę. (Patrz Szkoła powsz., zeszyt III, rok IV).

Streszczając wszystko to co powiedziałem, dochodzę do następujących wniosków: ujmując historję w ten sposób, jak wspomniałem na początku artykułu, przyzwyczajmy młodych

naszych obywateli do rozpatrywania spraw ludzkich w ich genezie, chronologicznym i przestrzennym rozwoju, wzajemnym związku, w perspektywie czasu i porównawczo (program minist.); nauczymy ich postrzegać przeszłość w teraźniejszości; zainteresujemy ich sprawami narodowymi i ogólnoludzkimi; przyczynimy się wreszcie do wyrobienia rzetelności i sprawności myślenia w dziedzinie spraw ludzkich wogóle. Wszystko to złoży się na wychowanie prawego i rzetelnego członka, zarówno narodu jak i całej ludzkości.

Przypatrzmy się jeszcze jakie korzyści da nam wspomniane traktowanie historii pod względem dydaktycznym. Nikt nie zaprzeczy, że przedewszystkiem ożywi ono niezmiernie dawniejsze monotonne i suche lekcje historii. Przy ustawicznym nawiązywaniu do teraźniejszości, a więc do tego, co uczeń zna i sam postrzega dokoła siebie, zwiążemy historję nierozzerwalnie z życiem obecnem (do czego w nauczaniu wogóle dążyć musimy) i wyprowadzimy ją ze sfery abstrakcyjnego myślenia. Zainteresowanie, które, jak wiemy, jest koniecznym warunkiem dobrego nauczania, samo przez się tu przyjdzie.

Sprawy metod nauczania historii nie poruszam, ponieważ mam zamiar zająć się niemi w numerach następnych. St. G.

PROGRAM A SZOBER.

Każdy poszczególny typ szkoły ma swój specyficzny charakter i różni się od innego typu tylko programem, niczem więcej. A zatem program, czyli wskazanie przedmiotów nauki i ich zakresu stanowi istotę tej lub innej szkoły.

Podział zakładu naukowego na pewną ilość klas jest niczem więcej, tylko podziałem programu na odpowiednią ilość części, ściśle między sobą związanych. Wolno nauczycielowi wyznaczone przez program minimum materiału rozszerzyć, ale nie wolno mu go zwężyć. W przeciwnym razie bieg nauki w szkole będzie zahamowany, szkoła ze swego zadania się nie wywiąże i wobec tego nie będzie odpowiadała temu typowi szkół, do których się zalicza.

Ze względów praktycznych również nauczyciel nie może odstępować od programu. Szkoła jest dla uczącej się młodzieży, a nie młodzież dla szkoły. Gdy zajdzie np. wypadek, że uczeń wyprowadza się do innej miejscowości i tam wstępuje

do takiej samej szkoły i tej samej klasy, to nie powinien znaleźć różnicy w programie. W miastach, gdzie się znajduje większa ilość szkół powszechnych rozwojowych, ściśle trzymanie się programu jest — szczególnie dzisiaj — wprost nieodzowne, a to z tego względu, ponieważ znaczny procent dzieci po ukończeniu czternastu lat przestaje chodzić do szkoły, zaś dla pozostałych kilkunastu uczniów nie opłaca się uruchamiać przy każdej szkole wyższej klasy. Z konieczności trzeba przydzielić je do szkoły, w której wyższa klasa już istnieje, lub stworzyć jedną nową klasę. Można sobie wyobrazić położenie nauczyciela, skoro stanie przed uczniami o najrozmaitszym poziomie umysłowego rozwoju.

Zmieniają się wreszcie nietylko uczniowie, ale i nauczyciele. Od czwartego oddziału mamy specjalizację, która najczęściej powoduje zmiany w personelu nauczycielskim. Dobrze, jeżeli poprzednik przerobił należycie kurs nauki danej klasy, a jeżeli nie przerobił?

Program przeto powinien się stać wyłącznym przewodnikiem w rękę nauczyciela. Nie dlatego, żeby on miał być już wszechdoskonały. Owszem, może on ulegać zmianom i ulegać mu bezwątpienia będzie, ale dopóki zmienionym nie jest, nie nie wolno nauczycielowi z niego ujmować. Nie można też i rozszerzać zakresu materiału, o ile to stoi w sprzeczności z zasadą stopniowania trudności. Podręcznik w nauczaniu odgrywa rolę podręczną. Autor podręcznika może iść swoją niezależną drogą, jest to jego stanowisko indywidualne. Podręcznik może nawet co do doskonałości rozłożenia materiału stanąć wyżej od programu, może nawet wpłynąć na zmianę programu, ale nie zawsze może zastąpić program, który przecież normuje bieg nauki w całym państwie.

Szkolnictwo nasze jest dopiero w stadium organizacji, nauka na podstawie programu nie wyszła dotąd ze stanu prób. Szczególnie program języka polskiego, ze względu na bogactwo materiału, nie może być jeszcze dzisiaj należycie oceniony. A zatem, dopóki nie przeszedł on przez ogień próby, nie może być mowy o jego zmianie. Podręcznik w takim razie może podawać tylko wybór materiału do prowadzenia nauki, a nie jego zakres.

Taką też rolę powinna odgrywać w szkole powszechnej gramatyka Szobera. Cieszy się ona, jak wiemy, największem uznaniem

niem, ma ona szerokie zastosowanie w szkołach powszechnych i średnich, ale trzymając się ściśle podręcznika, nie będziemy się trzymali programu, a to zaś z wyżej wyliczonych względów nie będzie nam na rękę.

Porównajmy zresztą gramatykę Szobera i program.

Program ministerjalny wprowadza gramatykę już do pierwszego oddziału. Mają w nim dzieci zdobyć pojęcie: a) o zdaniu jako całości myślowej (o użyciu kropki, o dużych i małych literach po kropce); b) o wyrazach, jako częściach składowych zdania, o zgłoskach i głoskach, o dzieleniu wyrazów na zgłoski, o samogłoskach i spółgłoskach; c) o imieniu własnem w odróżnieniu od innych wyrazów (o dużych literach przy pisaniu imion własnych).

W oddziale II: a) o zdaniu (prostem) i jego zasadniczych częściach (podmiot i orzeczenie bez użycia terminów gramatycznych i bez definicji), o zdaniu pytającym i rozkazującym, (o użyciu kropki, znaku zapytania, wykrzyknika, o użyciu dwukropka i przecinka przy wyliczaniu); b) o wyrazie, zgłosce, dźwięku i literze — dla celów poprawnego pisania; c) o rzeczownikach, przymiotnikach i czasownikach jako nazwach przedmiotów (konkretnych) cech i czynności o ich rodzaju i liczbie.

W oddziale III: a) o zdaniu twierdzącem, pytającym, przeczącem, rozkazującym (o zdaniu rozwiniętym); b) o odmianie rzeczownika, przymiotnika i czasownika: o przypadkach, liczbie, osobie, czasie, o stopniowaniu przymiotnika; c) o zgodzie słowa określającego z określanem. Ponadto (str. 7 p. 2 — A, a, b, c): zdania ściągnięte. Ćwiczenia w przyswojeniu i zastosowaniu trudniejszych form słownych (rzeczowników, przymiotników, czasowników), dopełniacza i biernika rzeczowników, narzędnika i miejscownika rzeczowników i przymiotników mianowicie przymiotników w liczbie mnogiej, końcówek li i ły w liczbie mnogiej czasu przeszłego. Przekształcenie gramatyczne tekstu czytanego: zamiana rodzaju, liczby, osoby, czasu. Skracanie zdań.

Co daje I część gramatyki Szobera, przeznaczona dla oddziału III?

Definicje: zmysły, przedmiot, cecha przedmiotów, przedmioty żywe i martwe, wyraz, znaczenie właściwe i przenośne wyrazu, wyrazy samodzielne i niesamodzielne, rzeczownik, rze-

czowniki własne, czasownik, przymiotnik, przysłówki, zdanie, zdanie oznajmujące, wykrzyknikowe, pytające, podmiot, orzeczenie, części mowy, część zdania, zgłoska, głoska, samogłoska, spółgłoska, spółgłoski dźwięczne i bezdźwięczne, twarde i miękkie.

Jeżeli odrzucimy z gramatyki Szobera wszystkie definicje, to pozostanie materiał, przeznaczony przez program dla oddziału I i II. Nawet nie uwzględnione są pojęcia rodzaju i liczby, o czym dzieci II oddz. muszą się już dowiedzieć.

Nie należą do kursu tych oddziałów tylko przysłówki, które program przeznacza dla IV oddz. i wyrazy przenośne, o których program wspomina na str. 30 (ćwiczenia słownikowe), ale wyraźnie nie zaznacza, w którym oddziale należy już je wprowadzać. Tylko spółgłoski dźwięczne i bezdźwięczne, twarde i miękkie możnaby ostatecznie pozostawić dla III oddz., jako niezbędne do wyjaśnienia zasad pisowni (patrz: ćwiczenia ortograficzne p. 3 — a).

Otóż nauczyciele, którzy wprowadzili do oddz. III podręcznik gramatyki Szobera i ściśle jego się trzymają, bezwiednie może wprowadzając zamęt w normalny bieg nauki języka polskiego w szkole powszechnej. Doświadczenie już nauczyło, że uczniowie, którzy wchodzi do IV oddz. z temi wiadomościami z gramatyki, jakich im udziela w oddz. III Szober, to w IV oddz. już rady sobie dać nie mogą.

Niejednego nauczyciela gramatyka ta wprowadziła w błąd. Zlekceważył on I i II oddz., będąc najmocniej przekonany, iż w III oddz. zdąży przejść tyle, ile daje Szober. Jeżeli jednak I i II oddz. nie otrzymały tych wiadomości z gramatyki, jakie nakreśla program, to nie zawsze gramatykę Szobera można było przejść w III oddz. należyście.

Muszę się zastrzec, że nie chodzi mi wcale o krytykę gram. Szobera. Umiejętnie zastosowana, daje ona wielkie usługi w nauczaniu tego przedmiotu. Chodzi mi właściwie o wykazanie czego chce program, a co daje Szober.

Definicje według programu należy wprowadzić dopiero w oddz. V. Niepotrzebne one są dla oddziałów młodszych. Gdy odrzucimy z gramatyki Szobera definicje, to pozostaną tylko przykłady.

Przykłady te są bardzo cenne, szczególnie w I części, gdzie

przeważają nie oddzielne zdania, lecz krótkie ustępy z utworów literackich.

Program wyraźnie zaznacza (str. 61): „Luźne zdania, choćby wyjęte z najlepszych autorów, lecz rozbieżne co do treści, mniej są odpowiednie“. Na str. 14 czytamy: „Czytanie i ćwiczenie językowe ustne i piśmienne stanowią podwalinę całego nauczania. Zasadnicze pojęcia pisowni i gramatyki odrębnego działu nie stanowią, lecz wiążą się ściśle z czytaniem i ćwiczeniami. Wszelkie zasady pisowni i gramatyki powinny być tylko uogólnieniem zjawisk językowych poznanych poprzednio praktycznie z szeregu przykładów i ćwiczeń“. Na str. 39: „Czytanie służy za podstawę całej nauce, stąd i wszelkie objaśnienia gramatyczne należy z niego wysnuwać“. Na str. 60: „Każdą lekcję, a raczej każdą część kursu, zawierającą nowe dla ucznia pojęcie (częstka taka może być treścią kilku lekcji faktycznych); opieramy na rozpatrzeniu odpowiednich przykładów. Mogą być one wyjęte z utworów literackich, znajdujących się w Wypisach, albo umyślnie ułożone przez nauczyciela, albo nawet dostarczone przez samych uczniów.“

Otóż u Szobera materiał ten jest odpowiednio dobrany, i nauczyciel może wykorzystać go w każdej chwili, nie uciekając się do specjalnego szukania przykładów w wypisach.

Trzeba tylko to robić oględnie, by nie ucierpiał na tembieg całego nauczania gramatyki. Wiele materiału przeznaczonego przez Szobera dla oddz. IV, należy wykorzystać dla oddziału III, natomiast podany w I części zużytkować w oddz. II i wyłączyć definicje. (c. d. n.)

Walery Nowicki.

SPRAWOZDANIE Z LEKCJI GEOGRAFJI.

Program geografji dla szkół powsz. 7-kl. zmienił zasadniczo dotychczasową metodę nauczania tego przedmiotu. Mozolne, suche wykuwanie na pamięć nazw krajów, miast, rzek i gór ma zastąpić stopniowe przyswajanie sobie tych nazw przy pomocy szkicowania mapek i t. zw. wędrówek po mapie, połączonych z interesującym, barwnym opisem nauczyciela. Chcę w tym referacie podkreślić tę niezmiernie ważną zaletę, jaką jest zaprawianie ucznia do samodzielnej obserwacji, samodzielnego wnioskowania, jednym słowem — przygotowanie dziecka do samokształcenia.

Każda mapa, którą dziecko po wyjściu ze szkoły weźmie do ręki, powinna przemawiać do niego: powinna mu zrozumiale powiedzieć o ukształtowaniu powierzchni, klimacie, roślinności i zajęciach ludności. Trochę lektury do tego i już ten młodociany umysł może bez pomocy starszych kroczyć po drodze zdobywania i pogłębiania wiedzy.

Na podstawie programu prowadziłam geografję w oddz. V, zwracając szczególną uwagę na umiejętność odczytywania mapy. Rezultaty tej pracy oddają mi niezmiernie usługi w tym roku, t. j. w oddz. VI, na który przypada geografja opisowa.

Oczywiście opowiadanie nauczyciela odgrywa tutaj ważną rolę, lecz powinno ono być stosowane tylko wtedy, gdy już dzieci same nic powiedzieć nie mogą. Na pierwszym miejscu zatem należy postawić samodzielność ucznia. Stosując tę metodę, nauczyciel musi mieć umysł w ciągłym napięciu, musi wyraźnie widzieć cel każdej lekcji, umiejętnie stosować pytania, aby dojść do celu, a jednocześnie nie dać się sprowadzić dzieciom na manowce nieprzewidzianymi odpowiedziami i pytaniami.

W oddz. VI usiluję stosować metodę dyskusyjną w połączeniu z samodzielnem wnioskowaniem ucznia i stwierdzam, iż lekcje te należą wprawdzie do intensywnych, ale i zajmujących, zarówno dla ucznia, jak i dla mnie. „Jutro geografja — to ważna lekcja — nie mogę opuścić“ — wpada mi niejednokrotnie do ucha.

Podaję tu sprawozdanie z lekcji o Stanach Zjednoczonych, przeprowadzonych w oddz. VI metodą dyskusyjną. Temat obejmuje trzy lekcje, jako jednostki metodyczne. Lekcja 1: rys geograficzno-przyrodniczy. Lekcja 2: ludność, emigracja polska, ustrój polityczny. Lekcja 3: organizacja gospodarcza.

Lekcja pierwsza. Dzisiaj będziemy mówili o najważniejszym państwie Ameryki Północnej. Domyślacie się pewnie, które państwo mam na myśli. (Stany Zjednoczone). Odszukajcie na swoich mapkach! Odszukaj na dużej mapie! Określić położenie geograficzne! Co stanowi granicę Stan. Zjedn.? W jakiej strefie klimatycznej leżą Stany Zjedn.? Czy na całym obszarze będzie jednakowy klimat? Od czego zależy klimat? (od szer. geogr., oddalenia od morza i ukształtowania powierzchni). Zwróćcie uwagę na ukształtowanie powierzchni! 9

Gdzie widzimy wyniosłości? Gdzie niziny? Jak moglibyśmy podzielić cały obszar St. Zjedn. pod względem geogr.? (odpowiedzi różne: na trzy obszary, na cztery i na pięć; większość dzieli na pięć). Określić klimat w każdym z tych obszarów. Gdzie będzie największa ilość opadów atmosferycznych? Gdzie należy się spodziewać najbogatszej roślinności? (na połud-wschodzie). Dlaczego? (klimat ciepły i wilgotny, wpływ mon-sunów). Jakież to rośliny rosną w tej szerokości geograf.? A gdzie będzie najuboższa roślinność? (w wielkiej kotlinie, bo góry zatrzymują wiatry, które niosą wilgoć z oceanu). A ja-każ będzie roślinność na wschód od pasma gór Skalistych? (Zastanawiamy się: klimat kontynentalny, wpływ monsunów nie sięga tak daleko w głąb kontynentu, a więc im bardziej ku zachodowi od Atlantyku, tem opady są rzadsze, zatem mogą tam być stepy. Im bliżej wschodu, tem roślinność będzie buj-niejsza: wpływ jezior Kanadyjskich i otwarta droga dla wia-trów, wiejących od oceanu Atlantyckiego).

Gdybyście wyjeżdżały do St. Zjedn., gdziebyście najchętniej zamieszkały? (na pdn. wschodzie, na półn.-wsch.). Dla-czego? (urodzajna ziemia dostarczy mi żywności; klimat łag-odny; owoców dużo. A ja pojechałabym na zachód, blisko Kalifornii, bo tam wydobywają złoto). Skąd wiesz o tem? (czytałam w książce). Przypomniałaś nam, że i góry mają duże znaczenie w życiu człowieka. Jakież? (dostarczają poży-tecznych metali i minerałów). Jakich? Ustalamy, jakie złoża i gdzie się znajdują.

Lekeja druga. Kto zamieszkuje Stany Zjednoczone? Przy-pominamy lekcje początkowe o odkryciu Ameryki, o jej koloni-zacji i ustalamy, iż jest ona zamieszkała przeważnie przez europejczyków, z wyjątkiem tych stref klimatycznych, w któ-rych europejczyk mieszkać nie może; a zatem i w Stanach Zjedn. mieszkają ludzie, przybyli z Europy. Cóż tak ciągnie ludzi, że opuszczają strony rodzinne i wyjeżdżają tam nieraz na zawsze? (dobre zarobki). Która z was ma kogoś z rodziny w Ameryce? Dlaczego wyjechali? (cierpieli biedę). Macie słu-szność, bardzo dużo Polaków wyjechało do St. Zjedn. dla le-pszych zarobków. (Przytaczam dane liczbowe, dotyczące emi-gracji polskiej do St. Zjedn.). Czy zawsze tylko lepsze zarobki były przyczyną wyjazdu? Przypomnijcie sobie nazwisko zasłu-żonego Polaka, który był także w St. Zjedn. (Kościuszko, Pu-

łaski). Czy oni także wyjechali dla zarobków? (nie wolno im było mieszkać w Polsce). A czy tylko im nie pozwolono zamie-szkiwać ziemi polskiej? (było wielu takich). Przypominamy dzieje dobrowolnej i przymusowej emigracji polskiej po ka-żdem powstaniu. Wspominamy Waszyngtona. A dlaczego A-merykanie chętnie przyjmowali Polaków? (potrzebowali ludzi do pracy; przez wdzięczność dla Kościuszki). Za co Ameryka-nie są wdzięczni Kościuszcze? (pomagał im w walce o wolność). A więc St. Zjedn. nie zawsze były państwem niezależnem? Od kogóż byli zależni? (nie wiedzą). Skąd się wzięła nazwa St. Zjedn.? (musiało być więcej stanów, które się połączyły z so-bą). Tak. Jest ich 50. Kto stoi na czele rządu w St. Zjedn.? (prezydent). Kto był pierwszym prezydentem? (Waszyngton). Czem uczcili Amerykanie pamięć Waszyngtona? (nie wiedzą). Odszukajcie na mapie napis Waszyngton. (mamy, jest to na-zwa miasta). To miasto jest siedzibą rządu St. Zjedn.

Lekeja trzecia. Krótkie powtórzenie ostatniej lekcji. Zwra-cam uwagę na odpowiedź, otrzymaną na lekcji poprzedniej: „potrzebują ludzi do pracy“. Z czego to wnioskujecie? (bo tam jest dużo fabryk). Zastanowimy się nad tem. Jakże są ko-nieczne warunki, aby mógł się rozwinąć przemysł fabryczny? (muszą być bogactwa naturalne). Jakież? (węgiel, rudy i t. d.). Które z nich są najważniejsze? Czy St. Zjedn. mają na swoim obszarze węgiel i rudy? (mają). Gdzie? (w Appalalach prze-ważnie). Gdzie będzie największa ilość fabryk? (niedaleko tych gór). Popatrzcie na mapkę i spróbujcie odgadnąć, gdzie leży obszar przemysłowy (wiem, na pn.-wsch., gdzie tak dużo miast). Odczytajcie najważniejsze miasta na tym obszarze. Czy tylko w fabrykach pracuje ludność St. Zjedn.? (musi także pracować w górnictwie, zajmować się uprawą roli, hodowlą bydła). Gdzie będzie rozwinięta uprawa roli? Gdzie hodowla bydła? Ustalamy podział na obszary gospodarcze.

W jakim celu hodują wielkie ilości bydła? (mają z tego pożytek). Jaki? Cóż wyrabiają z tak wielkiej ilości mleka? (masło, ser). Nietylko masło i ser. Przypomnijcie sobie, jakie to mleko używały panie w Dożywialni do potraw, które przy-gotowywano dla naszych dzieci. (w puszkach). A któż to mle-ko przysłał? (Ameryka). Opowiedziałam o otrzymywaniu skondensowanego mleka. A coż robią z mięsem? (jedzą). Je-dnakowoż mięsa mają tak dużo, że nie zjedzą go sami. (Opo-

wiadam o wielkich rzeźniach w Chicago). Cóż więc robią z nadmiarem jego? (wysyłają). Zepsułoby się! (wędzą lub solą). Nawet wędzone i solone ulega zepsuciu po pewnym czasie. A może pamiętacie, jakie to mięso otrzymywali żołnierze w czasie wojny? (konserwy). Przysyłała je do nas Ameryka. Opowiadałam o otrzymywaniu konserw. A w związku z dużą ilością wełny i bawełny, jakież przemysł mógł się rozwinąć? (tkacki)

Wymienić zajęcia ludności w St. Zjedn. Wymienić rodzaje zakładów przemysłowych i fabryk. Co wywożą ze St. Zjedn.? Odszukać na mapie najważniejsze porty St. Zjedn.

Co uczyniło St. Zjedn. tak silnymi, że liczy się z nimi cała Europa? (odpowiedzi różne: złoto; bogactwa naturalne; przemysł; handel z Europą). Wszystkie macie rację, zapominacie tylko o jednym, że i ziemia może leżeć odłogiem i bogactwa naturalne mogą być nietknięte, jeśli człowiek nie potrafi ich wyzyskać. Charakteryzuję typ Amerykanina, podkreślając jego praktyczność i pracowitość.

Jak sądzicie, dlaczego przedsiębiorca amerykański może więcej zapłacić robotnikowi, aniżeli przedsiębiorca polski? (jest bogatszy; mniej sam chce zarobić; nie wyzyskuje robotnika). Kaziu, tatuś twój niedawno wrócił z Ameryki i opowiadał pewnie, jak tam pracował (tatuś pracował tylko 6 godz. dziennie). Jak się czuł po tej pracy? (był bardzo zmęczony). A tak, tam każdy robotnik po kilkugodzinnej pracy czuje się bardzo zmęczony. Kreślę obrazek organizacji pracy w wielkim przemyśle amerykańskim, podkreślając fakt, iż przedsiębiorca może zapłacić pracownikowi więcej, ponieważ praca jego jest tam o wiele wydawniejszą, aniżeli w Polsce.

Na zakończenie polecam naszkicować mapkę St. Zjedn. z podziałem na obszary gospodarcze i z zaznaczeniem ważniejszych miast i portów.

Czwartą lekcję poświęciłam na przejrzenie mapki i ogólne powtórzenie.

Br. Wiśniewska.

METODA A ZAINTERESOWANIE DZIECI.

Od lat najmłodszych zainteresowania dzieci przechodzą kolejno różne etapy i różne fazy, które różni psychologowie (Claparede, Nagy, Ferriere, Meumann) rozmaicie rozgraniczają i okre-

ślają. Rozwój zainteresowań przechodzi ewolucję nie tylko z wiekiem, t. j. w parze z rozwojem wszystkich władz fizycznych i duchowych, ale zmienia się także zależnie od indywidualności. Stąd różne zainteresowania: subiektywne i obiektywne, naturalne i wyrobione, logiczne i abstrakcyjne, ekscentryczne i utilitarne, intelektualne, materialne, artystyczne, etyczne, społeczne itp. Zainteresowania są zatem symptomem potrzeby i zależą od usposobienia psychofizjologicznego osobnika.

Pedagogiczna wartość badań zainteresowań u dzieci polegałaby więc na poznaniu fizycznej, umysłowej i moralnej natury dziecka, a w szczególności na zdobyciu przesłanek, do obmyślenia bardziej pociągających metod pracy szkolnej i przystosowania ich właśnie do objawiających się konkretnych zainteresowań dzieci.

Wiemy, że dźwignią i twórcą produkcyjnego wysiłku jest tylko wysiłek radosny, podtrzymany przez zainteresowanie psychologiczne. Przymusowa nauka bez zainteresowania — jak stwierdził belgijski psycholog Claparede — doprowadza do znudzenia, przesytu duchowego i przygnębienia nerwowego. Dr. T. Jaroszyński w „Higijenie wychowawczej” podaje, że pod wpływem wyników prac nad dziedziną przeciążenia intelektualnego i zainteresowań dzieci, przekształcono w amerykańskich szkołach nowego typu nawet programy prac szkolnych i metody nauczania.

Wpływ metody na zainteresowanie, a pośrednio na stopień znużenia umysłowego można eksperymentalnie określić prawie z matematyczną ścisłością. Jedną z t. zw. introspekcyjnych metod badania zainteresowań u dzieci jest metoda pytań i odpowiedzi, polegająca na tym, że dzieci wyrażają w odpowiedzi na pewne pytania swe upodobania i ideały. Odpowiedzi takie, niczem nie krępowane, ani sugestją nauczyciela, ani żadnym interesem osobistym, dostarczają wiele bardzo ciekawych szczegółów i informacji, które może nauczyciel wyzyskać w swych zabiegach dydaktycznych.

Dodać należy, że taka metoda eksperymentalna należy do dziedziny pedagogiki doświadczalnej, która (według określenia dr. J. Bykowskiego w „Zasadach pedagogiki doświadczalnej”) „pragnie rozwiązać kwestję, jak i kiedy należy uczyć, jakich środków używać, ażeby tem skuteczniej, pewniej, gruntowniej i łatwiej osiągnąć ideał wychowawczy”. Metoda doświadczalna

ma tę wyższość nad dawną racjonalistyczną, że kiedy pedagogika tradycyjna, ściągająca cały swój kalkuł wychowawczy do pewnych norm i niemal starozakonnych dogmatów, opierała się na intuicji i spekulacji, uzasadnianej tylko autorytetem - zoi əfniən əuəzəpəiməp əpəsoəpəd oł 'iəəpəu i pəsoəzən wiəzywəc zəgədnienin życiə školnego, zəgədnienin nəczeniə i wychowənin w sponəb przyrodniczy, przez studjum doświədczəlnə, t. j. przez obserwəcję i eksperyment, stosowəny celowə i metodycznə.

Pragnąc nagiąć o ile możności metodę nauczania do indywidualnych zainteresowań dzieci, zażądałem w styczniu w oddz. V odpowiedzi na następujące pytanie: „Która lekcja z przyrody najbardziej ci się podobała i dlaczego?” W wyborze pytania kierowałem się chęcią zbadania, czy nauczanie przyrody żywej metodą dyskusyjną, opartą na samodzielnej obserwacji i wnioskowaniu, budzi u dzieci dostateczne zainteresowanie; czy aktywne pierwiastki tej metody w realnych rezultatach odpowiadają teoretycznym rozumowaniom o szkole pracy i o samodzielnej twórczości, oraz czy samorzutne wysiłki intelektualne dzieci nie przyspieszają w czasie lekcji znużenia i wyczerpania nerwowego.

Na pytanie otrzymałem trzydzieści kilka odpowiedzi, w których metodyk może znaleźć dla siebie wiele materiału do przemyślenia. Przytaczam z nich część dosłownie, tylko po korekcie gramatycznej i ortograficznej.

1. Ze wszystkich lekcji przyrody najbardziej mi się podobała ostatnia lekcja o dziobaku. Pan kierownik także był obecny. Kazał mi go (dziobaka) pan obejrzeć jak wygląda i pytał, czy on może pływać, czy może także biegać i dlaczego, jakie ma nogi, długie, czy krótkie, jakie ma palce i t. d. Potem do czego mu służą takie nogi i dziób. Potem jakie ma futro, gdzie żyje, czy w zimnym kraju, czy w gorącym, czym się żywi i jak jajka składa. Dziwny dziwoląg ten dziobak. (Jerzy H.).

2. Najbardziej mi się podobała lekcja o zwierzętach morskich, to jest o wielorybie i o focie. Dlatego mi się podobała, bo pan tak dobrze objaśnił o ich przystosowaniu do tamtego klimatu, że mnie to bardzo zaciekało i najlepiej o tem pamiętam. Na tem się kończy moje opowiadanie. (Stanisław J.)

3. Najbardziej mi się podobała ta lekcja, na którą pan przyniósł obraz, przedstawiający faunę i florę Australji. Na tym obrazku były dziwne gatunki roślin i zwierząt. Pan zadawał pytania, a chłopcy na nie odpowiadali chętnie i dobrze, bo wszystko widzieli i czytali z obrazu. Nie wiem, czy się każdemu taka lekcja podoba, ale ja z takich lekcji jestem bardzo zadowolony. (Władysław B.).

4. Najbardziej mi się podobała lekcja z przyrody, kiedy poszliśmy na wycieczkę, a to dlatego, że poznałem niektóre zwierzęta i rośliny bardzo ciekawe, jak na przykład roślinę owadożerną. Piękna o niej jest nauka, jak to ona łapie owady w wodzie, wysysa soki i później wypuszcza (?). Następnie poznałem owada bardzo dziwnego. Kształt jego jest dobrą ochroną dla niego, bo jest zupełnie podobny do patyka. Nazywa się „Jaziga”. (Henryk D.).

5. Mnie się podobała wycieczka i najbardziej mnie zajmowały zajęcia na wycieczce, a to dlatego, że wszyscy chodziliśmy z panem, a pan nam wszystko objaśniał. Poznaliśmy też dużo roślin, owadów wodnych i t. p. Poznaliśmy rośliny, rosnące na piaskach. Nazbieraliśmy różnych roślin wodnych i z piasków i wiele kwiatów na łące do przyrody. Bardzo mnie to ciekawiło i zajmowało, jak pan nam objaśniał i wszystko pokazywał. (Jerzy B.).

6. Ta lekcja mi się najwięcej podobała, kiedyśmy z panem opowiadali o zwierzętach, jakie mają przystosowania do swojego życia. Lubię, jak pan przynosi obrazy i każe opisywać, gdzie żyją, czym się żywią i jak się nazywają zwierzęta. Dlatego podobają mi się takie lekcje, że się o wszystkim zapamięta dobrze i w domu nie potrzeba się tak dużo uczyć. (Zygmunt K.).

7. Mnie się najbardziej podobała lekcja o roślinach, które nam pan dawał, a my musieliśmy sami rozmyślać nad nimi i wiedzieć już, jaka to jest roślina, gdzie rośnie, czy na piaskach, czy w cieniu, czy na innych roślinach i w jaki sposób czerpie pożywienie i w jaki sposób broni się. N. p. są rośliny, co rosną na innych roślinach i czerpią ich pożywienie, jak jemiola, albo kaniańka, która okręca się dokoła pokrzywy. (Władysław W.).

8. Spodobała mi się ta lekcja, kiedy pan nam dawał roślinę, żebyśmy badali, i to wszystko, co zauważyliśmy, mu-

sieliśmy panu opowiadać. Lekcje o zwierzętach dlatego mi się podobały, bo pan nam przynosi obrazki, na których są zwierzęta i z których my opowiadamy. Z tego nas później pan wypytywał na stopnie. (Mieczysław D.).

9. Ze wszystkich lekcji przyrody najbardziej mi się podobały lekcje z zoologii, a dlatego, że bardzo ładne są opowiadania o życiu zwierząt, opowiadania myśliwych, o polowaniach i t. d. Z zajęć przyrodniczych lubię bardzo czytać słiczne opisy o zwyczajach i obyczajach zwierząt, na przykład o lwie. Lubię też bardzo słuchać, gdy nauczyciel każe opowiadać z obrazów o zwierzętach gorących krajów. (Leon P.).

10. Najlepiej mi się podobało, gdy poszliśmy na wycieczkę przez cmentarz. Innym razem poszliśmy nad staw, który był porośnięty rozmaitymi roślinami. Gdy urwaliśmy babkę wodną i gdy miałem ją w ręku, pan zaczął rozmawiać z nami, jakie ona ma sposoby do swojego życia w stawie. To mi się bardzo podobało, że umiałem wszystko, choć o niej nie czytałem. Poszliśmy na drugi staw, w którym były żaby i larwy komarów i dużo ślimaków. Gdy nabraliśmy w słój komarów (?), zauważyłem, że coraz więcej pływa łusek z komarów (?) i coraz więcej komarów wylatywało ze słoja. To mi się podobało, bo wszystko sam widziałem i byłem bardzo zamyślony. (Feliks S.).

11. Najbardziej podoba mi się lekcja o zwierzętach ssących, dlatego, że zwierzęta te posiadają ciekawe przystosowania do sposobu swego życia. Inne zwyczaje i inne sposoby życia posiada lew, inne tygrys, inne struś i kangur, inne małpy, papugi i krokodyle. Tak się kończy moja odpowiedź. (Władysław G.).

12. Wielką przyjemność sprawiają dla mnie wszystkie lekcje przyrody. Prawda, że jedne są mniej, a drugie więcej zajmujące. Mnie się najlepiej podobała ta lekcja, na której opowiadaliśmy o strefach zimnych. Na obrazku był renifer, ciągnący jakiegoś Samojedę, na skale z lodu stały dwa białe niedźwiedzie, na krze leżały foki. Ludzie tam mają domki wykute w lodzie, wyścielone futrami, żeby im było ciepło, bo tam są wielkie mrozy i jest bardzo dużo futer, bo zwierzęta tych okolic mają ciepłą i gęstą sierść. Dlatego mi się ta lekcja podobała. (Wiktor P.).

13. Najbardziej podobały mi się te lekcje, kiedy pan pokazywał nam na obrazkach rozmaite zwierzęta, a my sami opowiadaliśmy, jak się nazywają, gdzie żyją, czym się karmią, jakie mają przystosowanie do otoczenia w swoim kraju i do sposobu życia. Raz pan przyniósł dwa ładne obrazki z ciepłych krajów i z dalekiej północy. Pan nas pytał, jakie przystosowania mają te dwa zwierzęta: renifer i wielbłąd, i jak można poznać, że renifer żyje w zimnych krajach, a wielbłąd w stepach i pustyniach. Krajobraz ciepłych krajów wcale był inny, bo miał już wygląd żółty. Okolice podbiegunowe miały wygląd niebieskawy, jak lód. Jeszcze podobały mi się lekcje, na których pan dawał nam do ręki rozmaite rośliny, a my oglądali i objaśniali, gdzie rosną, czy na piasku, czy na bagnach i co by się z nimi stało, gdyby roślinę z piasku przesadzić na bagno, albo roślinę wodną na piasek. (Józef P.).

14. Najbardziej mi się podobała ta lekcja botaniki na wycieczce, gdyśmy omawiali rośliny nadwodne. Dlatego mnie się podobała ta lekcja, bo pan wyjaśniał, a my wszyscy pomagali (?), albo słuchali. Także mi się podobała lekcja o zwierzętach strefy gorącej. Na jednym z obrazków widziałem wielbłąda i karawanę Arabów. Wszyscy byli przy swoich zajęciach, a co my nie wiedzieli, to pan nam tłumaczył. Mnie się także podobają zajęcia piśmienne. (Tadeusz P.).

15. Najbardziej mi się podobały lekcje o zwierzętach, bo na tych lekcjach trzeba było dużo myśleć i wszystko czytać z obrazów. Z tych obrazów najbardziej podobał mi się lew. (Dalej następuje opis lwa i jego przystosowania). Podobało mi się także pielęgnowanie owadów w słojach. (Antoni B.).

16. Najbardziej mi się podobała lekcja o botanice, na której można wynyślać (?), jak te wszystkie rośliny przystosowały się do swego kraju i do swego miejsca i lubię rozpatrywać te rośliny w rękach. Na suchych miejscach roślina musi mieć długie korzenie, ażeby mogła czerpać pożywienie i wodę. Inaczej wyrwałby ją wiatr, albo uschłaby od suszy. Dlatego podoba mi się botanika, że można od razu z wyglądu poznać, które rośliny żyją na łąkach, które w wodzie i które na polach. (Jan P.).

17. Najbardziej mnie interesują różne przystosowania zwierząt do życia, n. p. jak wielbłąd może przebywać na pustyni bez wody, jak może chodzić po piasku, albo jeszcze

O bobrach, jak one umieją nurkować po wodzie i budować domki na wodzie. O lisie polarnym, co ma sierść o barwie ochronnej, o niedźwiedziach, jak się bawią, czym się żywią i co robią w zimie. Także podobały mi się lekcje o ptakach. Mianowicie, jak mogą fruwać i jakie prowadzą życie, jakie mają kości i jakie mają zwyczaje. Bardzo mi się te lekcje podobały, bo dowiedziałem się, dlaczego te zwierzęta takie życie prowadzą i jak żyły dawne zwierzęta. (Franciszek K.)

18. Najbardziej mi się podobała lekcja na wycieczce. Tam nam pan pokazywał dużo roślin, jak na przykład żabieniec, skrzyp, rzęsę, rogozę, roślinę z Kanady i wiele innych. Widzieliśmy także roślinę owadożerną, pływacza. Znaleźliśmy pływacza w stawie, koło nowego cmentarza. Oglądaliśmy chwasty, które rosną na piasku, mają liście rozłożone w różyczkę, na liściach włoski, czasem kolce dla obrony. Przy szosie widzieliśmy pokrzywy parzące i łopuch z owocami czepnymi, aby się rozsiewać coraz dalej. Każdy był uradowany, że poznał tyle okazów z przyrody. Dużo skorzystałem na tej nauce, bo wszystko widziałem w naturze, prawdziwe. (Józef B.)

19. Podobała mi się ta lekcja, na której pan pokazywał nam obrazki zwierząt i roślin z innych części świata. Zadawał nam pan pytania, a my odpowiadaliśmy panu nawet bez uczenia się z książki. Z zoologii dowiedzieliśmy się o zwierzętach z gór, stepów, pustyni i z dżungli. Potem o ptakach, o zwierzętach, które na zimę zasypiają, o takich, co sierść zmieniają i o różnych dziwolągach z Australji. Gdy to wszystko nas pan wypytywał, uśmialiśmy się. Ci, którzy nie umieli, z zazdrości tym, co umieli, przeszkadzali, albo źle podpowiadali. (Zygmunt K.).

20. Najbardziej podobały mi się lekcje zoologiczne. Lekcje te są bardzo ciekawe, ponieważ na nich opisujemy różne zwierzęta, ich zwyczaje i przystosowania do życia; ponieważ bardzo lubię zwierzęta; ponieważ uczę się o tych zwierzętach, które już wyginęły; ponieważ można tych lekcji nauczyć się z obrazków i z okazów, jakie u nas się znajdują. Podobały mi się jeszcze dlatego, że są łatwe do nauczenia i są zrozumiałe. (Stefan Ch.).

21. Najbardziej mi się podobała ta lekcja, na której pan tłumaczył o zwierzętach lub roślinach, bo gdy ja słucham, jak

18 kto opowiada zrozumiale, to ja lepiej pojmuję, niż z książki.

Spodobała mi się wycieczka, na której poznaliśmy wiele roślin i owadów. Z roślin tych najbardziej mi się podobała roślina owadożerna, zwana pływaczem. Z zajęć najbardziej mi się podobały te, kiedy pan nam dał rośliny i kazał badać, rysować, potem opisywać. Dlatego mi się te zajęcia podobały, bo wtedy było cicho w klasie i każdy miał swoje osobne zajęcie. (Jan R.).

St. Cichocki.

RYSUNEK W SZKOLE POWSZECHNEJ. UWAGI METODYCZNE I PROGRAMOWE.

I. Metodyka ogólna. Zamiast naśladowania — samodzielna twórczość. Zamiast rozumowania — rozwijanie poczucia. Zamiast pouczania — samodzielne badanie. Zamiast wiedzy — obserwacja. Zamiast wykańczania — szybkość i poprawność pod względem teoretycznym i technicznym. Zamiast rysunku wymuszanego „na wystawę” — szkic celowy i metodyczny. Zwracać uwagę na treść, a forma się wydoskonali. Dużo szkicować, mniej poprawiać. Zachęcać, nie krytykować. Zaczynać od linii krzywej (ował, elipsa, łuk), przechodzić do prostej. Linij pomocniczych, o ile możności, unikać (prócz linii symetrii i linii dzielących). Nie używać mechanicznych środków pomocniczych, gumy jak najrzadziej. Mierzyć zasadniczo okiem, sprawdzać ołówkiem (przy pomiarach przestrzennych). Pomiarów powietrznych stosować zawsze po narysowaniu przedmiotu. Przed odtworzeniem formy — wpierw ją zrozumieć. Rysunek ujmować wpierw w najogólniejszych ramach (naznaczenie), a potem odtwarzać części konstrukcyjne. Pomijać szczegóły, zważać na proporcje i ruch. Ćwiczyć w rysunku wielkim. Korekta jest masowa. Uczniowie wzajemnie oceniają prace własne: sami wykrywają zalety i błędy. Błędy popełniane przez większość, nauczyciel objaśnia na rysunku poprawnym, lub na tablicy. Napisy wykonywać tą samą techniką (materiałem), co i rysunek. Robotami najlepszymi dekorować salę, lub urządzać częściowe wystawy klasowe.

II. Tok lekcji typowej: 1) umieszczenie modelu i omówienie (kształt, części składowe, wielkość, proporcje, barwa, cechy charakterystyczne, materiał, światłocienie i t. p.); 2) samodzielny rysunek (szkic zasadniczych kształtów i cech charakterystycznych); 3) ten sam rysunek w innej technice, w 19

innej skali, w innych barwach, w innym położeniu, w układzie, jako ornament zdobniczy, z uwzględnieniem światłocieni, lub t. p.; 4) korekta błędów zasadniczych i ogólna ocena przez porównania.

III. Technika i przybory. 1. Rysunek ołówkiem lub kredką czarną. 2. Rysunek pastelowy. 3. Akwarela. 4. Rysunek tuszem. 5. Rysunek pendzlem (sylwety). 6. Rysunek piórkiem z kulką lub sączką. 7. Rysunek stemplem i drewnkiem.

IV. Kategoryzacja ćwiczeń co do metody.

A. Rysunek z wyobraźni (z fantazji). U dzieci do 10 roku życia jest on zwykle rysunkiem ideograficznym, t. zn. szematycznym, typowym (Życie Szk. nr. 3). Metoda: „rysuj, co chcesz — rysuj, co ci się podoba — narysujcie, co wam sprawia przyjemność — narysujcie jakieś zdarzenie z życia naszej szkoły“ i t. p. Tematy: a) istoty żyjące (ludzie i zwierzęta) w ruchu; b) ilustracje z życia i opowiadań (czytanek).

B. Rysunek z natury (z modelu, z pokazu).

C. Rysunek z przypomnienia (z wyobrażenia). Metodycznie można potraktować go w dwojaki sposób: 1) krótki pokaz przedmiotu, szybka obserwacja, schowanie przedmiotu, rysunek z przypomnienia, omówienie po pierwszym rysunku, ponowna obserwacja; 2) objaśnienie dzieciom, co będą rysowały na następnej lekcji, polecenie uważnego przypatrzenia się temu przedmiotowi celem zapamiętania kształtów, wymiarów i t. p., w szkole następnie rysunek z przypomnienia. Tematy: latarnia uliczna, słup ogłoszeniowy, fronton domu, jakiś motyw zdobniczy i t. p.

D. Rysunek z pamięci. Nauczyciel rysuje na tablicy, następnie ściera i poleca to samo narysować z pamięci; albo: rysunek wykonany z pokazu każe nauczyciel uczniowi odrysować na tablicy z pamięci na tej samej lekcji lub następnych; albo ćwiczenia pamięciowe w formie dyktatu przedmiotów jeszcze nierysowanych.

E. Ćwiczenia w twórczości i przetwórczości: a) zmiana w układzie (przegrupowanie), b) zmiana w wielkości (skala) i proporcji, c) w barwie i tonie, d) w kształcie i położeniu, e) w ozdobie, f) podanie projektu jakiegoś przedmiotu z własnego pomysłu (n. p. wzoru główki do laski, ramki do fotografii, dzbanu, kłódki, kapelusza, karty tytułowej do kalendarza itp.).

F. Ćwiczenia oka: 1) złudzenia optyczne co do wielkości, proporcji, barwy, kierunku itp.; 2) ćwiczenia i doświadczenia na temat pamięci wzrokowej (obserwacji); 3) teoria barw.

V. Kategoryzacja ćwiczeń co do techniki.

A. Ćwiczenia rozmachowe. Według metody Liberty Tadd: „Nowe drogi wychowania artystycznego“. Materiał: papier jasnotonowy (pakunkowy) i ołówek. Gumy nie należy używać. Chodzi o swobodę, nie o dokładność. Można utrwaląć tuszem lub farbą.

B. Rysunek zdobniczy (ornament dekoracyjny, stylizacja, kompozycja). Metoda: kłaść nacisk na celowość (ściśle przeznaczenie) ornamentu zdobniczego. Nie chodzi o piękne motywy, lecz o porządne i dokładne wykonanie. Zdobnik ma harmonizować z kształtem, wielkością, materiałem i przeznaczeniem przedmiotu. Ważne jest trafne użycie rytmu (szeregowanie jednakich motywów zdobniczych), symetrii i równowagi. Zważać należy na proporcje, zwartość i podział przestrzeni. Zmieniać dwa, najwyżej trzy motywy. Lepsze z nich prostsze niż skomplikowane. Wycinanki ułatwiają szukanie rytmu i proporcji. Zalecić można użycie mechanicznych środków pomocniczych stempeł, linij, cyrkiel itp.). Motywy zdobnicze: 1) figury geometryczne (kreska prosta i krzywa, kółko, kwadracik, trójkąt, owale, pętlice, skrętki, woluty, serpenty itp.); 2) motywy zwierzęce i roślinne (owady, liście, kwiaty, owoce); 3) litery jako materiał zdobniczy (np. A, Z, M, W, E, H, S, Y); 4) przedmioty: podkowy, palety, kłódki, harfy, wianuszki, gwiazdki, półksiężycy, jajka, serduszka itd. Kolacje wzorów zdobniczych: etykiety z flaszek, pudełek, wycinanki łowickie, rzezanki zakopiańskie, wstęgi krakowskie, wyszywanki itp. Tematy lekcji: a) zastosować paletę jako tło do napisu, inicjału, monogramu; b) ornamentem z harfy ozdobić okładkę zeszytu nutowego; c) klepsydrą ozdobić kalendarz ścienny lub tarczę zegaru; d) ująć wianuszkiem ozdobny adres lub tytuł; e) skomponować tarczę do herbu; f) ustylizować szarfę motywem z pszczołki, motyla, pajaka, listka itp. Zastosowanie zdobnictwa: okładki książek, zeszytów, pudełka, piórniki, podziały godzin, kalendarze, pisanki wielkanocne, ramki, winiety, flakony, filiżanki, talerze, dzbanki, palety, tarcze zegarowe, chustki, dywany, albumy, inicjały, monogramy, plany klombów i ogródków kwiatowych.

C. Rysunek przedmiotów, widoczków i scen (ilustracje).

D. Rysunek układu (grup). Metoda: a) malownicza całość, b) wzajemny związek szczegółów, c) harmonja barw, wielkości i oświetlenia, d) artystyczna symetria.

E. Szkice perspektywiczne. Zasady perspektywy tłumaczyć na przedmiotach prostolinijskich (aleje drzewne, tory kolejowe). Zaczynać szkicować od przedmiotów okrągłych (łatwiejsze). Przedmioty do objaśnień i pierwszych rysunków: teczka tekturowa, obręcz, sito kuchenne, bęben dziecienny, paski papieru, wstążki, balonik, zegarek z okrywą, tarcza do strzelania, szklanki i inne naczynia. Ćwiczenia: rysunek teki tekturowej: a) brzeg dolny w horyzoncie ucznia, b) horyzont w połowie wysokości teczki, c) teczka pod horyzontem, d) nad horyzontem. Umieć rozróżniać kontrasty (granice cienia i światła), cień własny i rzucony, półcień (więcej źródeł światła), odbłask albo refleks (cień własny rozjaśniony światłem odbitem), połyski (odbicie źródła światła) i ton (różnicę siły światła).

F. Trafianie całokształtów. 1. Sylwety pendzlem (farbą kryjącą, tuszem, lub atramentem). Ten rodzaj rysunku traktować po osiągnięciu pewnej wprawy. Rysunek niema być za wielki. Zaczynać od środka kształtu, nie od konturu. Nieudały rysunek powtórzyć, nie poprawiać. 2. Trafianie proporcji (szkice kredką): kilku przedmiotów w pewnym ustawieniu. 3. Chwytywanie konturów odrazu piórem lub drewienkiem (sączką).

G. Pismo artystyczne (ozdobne), inicjały i monogramy. Rodzaje pisma: 1) pismo stalówką rondową ((prawką, lewką, pojedynczą i podwójną) a) rond, fraktura i gotyk, b) kursywa i renesans 2) pismo dłutkiem (drewienkiem), a) nagłownik rzymski stojący i w kursywie b) pismo plakatuwe rondem 3) pismo sączkowe (korek sączkowy) 4) pismo secesyjne i stylizowane (pendzlem) 5) inicjały i monogramy, 6) pismo wstążkowe, grzebykowe, belkowe itp. Zastosowanie: tytuły, ogłoszenia, plakaty, adresy, programy, nagłówki, etykiety, winietki, reklamy, szyldy itp.

H. Rysunek objaśniający (przyrodniczo-geograficzny).

I. Nakrapianki.

St. Cichocki.

O SZKOLE PRACY.

22 Dążeniem nowoczesnych pedagogów jest stworzenie takiej szkoły, któraby uwzględniała rozwój naturalny dziecka, a wszel-

kie metody nauczanie i wychowanie skierowała na takie tory, iżby szły po linii tego rozwoju. W tym celu pragną oni wprowadzić do szkoły wiele światła, ruchu, życia i pogody, tych nieodzownych czynników rozwoju naturalnego. Szkoła przyszłości ma być zatem antytezą szkoły współczesnej; ma ona wyrwać dziecko z tej bierności, w jaką ono popada przy stosowaniu dotychczasowych metod nauczania. Szkoła współczesna zaś pozostawia bardzo wiele do życzenia; nie uwzględnia ona bowiem kolejnych stadiów psychofizjologicznych rozwoju dziecka, nie liczy się z pojemnością umysłu dziecka, oraz ze sferą zainteresowań. Podaje się najczęściej dziecku całą masę wiedzy i wtłacza się ją niejako do jego umysłu. Metoda taka prowadzi do zmechanizowania umysłu, bo daje się dziecku gotowe formułki, dostarcza mu się gotowych wiadomości, których przetrawić nie ma sposobności, a nawet nie umie. Dziecko przyjmuje wszystko bezkrytycznie i stara się zapamiętać, co się jednak nieczęsto zdarza, gdyż wiedza nieprzetrawiona ulatnia się szybko, a jeśli pozostaje w umyśle, to jako coś, co trzeba w taki sam sposób i w tej samej formie oddać, w jakiej się przyjęło.

Przy takim systemie dziecko staje się tylko naśladowcą, a nie nabywa zdolności twórczych, ani metod samodzielnego zdobywania wiedzy. Przecież „wiedza przyczynia się do wzmoczenia inteligencji ale tylko wtedy, kiedy ją sobie człowiek sam zdobył i przetrawił. Człowiek jest nieinteligentnym, o ile przyswoił sobie obce poglądy i bezkrytycznie je wypowiada”. (Wł. Dawid).

Te i wiele innych jeszcze niekonsekwencyj zarzuca pedagogika doświadczalna szkole współczesnej. Natomiast sama usiłuje stworzyć taką metodę, za pomocą której możnaby było gruntownie zreorganizować nauczanie szkolne i uzgodnić je z psychologicznymi właściwościami dzieci. Zadaniem więc nowej metody będzie niwelowanie tych wszystkich braków, jakie cechują metodologię współczesną. Głównym jej rysem charakterystycznym będzie samodzielność. Szkoła, według nowoczesnych pedagogów, nie może być celem sama w sobie, ale winna być przygotowaniem do życia. Dziecko więc musi się wtajemniczyć w świat rzeczywisty i zetknąć się z nim. Ma to jednak wszystko czynić samodzielnie, z własnego popędu, oczywiście pod kierunkiem nauczyciela.

Praca szkolna nie może być wyłącznie pracą umysłową, lecz musi się wiązać z życiem rzeczywistym, przyczem wiedza książkowa musi ustąpić miejsca wiedzy doświadczalnej, którą zdobywa się zapomocą pracy. Tylko tego rodzaju wiedza, oparta na samodzielnym wysiłku ucznia, może przynieść mu prawdziwe korzyści i stać się istotnie jego rzeczywistym dorobkiem intelektualnym.

Widzimy zatem, że nowa metoda wysuwa na pierwszy plan pracę i czyni ją dźwignią reorganizacji wychowania szkolnego.

Praca więc jest niejako symbolem nowej metody, dlatego też szkołę przyszłości nazywają „Szkołą pracy“. Idea pracy w wychowaniu szkolnem nie jest nowym wytworem pedagogji. Jest ona bardzo stara, gdyż początki jej sięgają wieków starożytnych, jednakże mimo wielokrotnie czynionych wysiłków, nie zdołano jej bardzo długo w zupełności zrealizować. Dopiero ostatnimi czasy wyłamała się z otaczających ją pęt i wartkim prądem rozlała się po krajach Europy. Ruch ten zapoczątkował się w Niemczech i stamtąd rozchodził się do sąsiednich krajów. Przedostał się również do Ameryki, gdzie się tu najświetniej rozwinął. Gorącym zwolennikiem tego ruchu w Ameryce był John Dewey. On to zreformował szkołę i dał jej takie podstawy, że dziś czerpią z niej wzory nawet sami Niemcy. Obecnie we wszystkich prawie krajach Europy czynione są rozmaite próby, w celu wyeksperymentowania nowej metody.

W Polsce Komisja Endukacyjna wyprzedziła nawet ten ruch reformatorski, wprowadzając do programów prace ręczne i kładąc główny nacisk na wychowanie praktyczne. Jednakże, wobec smutnych wydarzeń dziejowych, nie mógł się ten ruch u nas utrzymać i rozwinąć. Późniejsi działacze na polu oświaty starali się z powrotem wprowadzić ideę pracy do wychowania szkolnego. Do dnia dzisiejszego jeszcze czynione są u nas rozmaite próby.

Chociaż wszyscy zwolennicy nowej metody uważają pracę za główny czynnik wychowawczy, jednakże prawie każdy z nich wyznacza tej pracy inne stanowisko i inaczej ją ujmuje. Wskutek tego poglądy na nową metodę są najrozmaitsze, zasadniczo jednak przejawiają się w dwóch kierunkach. Pierwszy z nich czyni pracę ręczną celem wychowania,

drugi zaś wszelką pracę, zarówno fizyczną jak i intelektualną, uważa jako środek wychowawczy.

Zwolennicy pierwszego kierunku podkreślają głównie jej wartość użytkową. Praca ręczna, według nich, ma być mistrzynią w przygotowaniu ucznia do przyszłego zawodu. Występować ma ona w szkole, jako przedmiot prowadzony przez specjalistów, w odpowiednio urządzonych do tego celu warsztatach. Celem dydaktycznym jest tu techniczne wychowanie, oraz porządek w wykonaniu przedmiotów, wynikiem czego jest poszanowanie pracy, jej wytwórców, zrozumienia wartości społecznej pracy, rozbudzenie zamiłowania do pracy wytwórczej. Na pierwszy plan wysuwają oni znaczenie społeczne pracy, uważając ją za pierwszy stopień podniesienia przemysłu, który jest podstawą ekonomicznego bytu narodu. Uczniowie, wykonując najrozmaitsze prace, mają możność obierania najbardziej odpowiadającego im zawodu.

W drugim kierunku przejawiają się dążenia, aby praca była nie tylko fizyczną, t. j. nie polegała jedynie na wyrobieńiu zręczności, ale była również pracą intelektualną. Zatem widzimy tu dążenie do harmonijnego rozwoju władz fizycznych i umysłowych. Praca zaś ręczna nie będzie specjalnie wprowadzana do programów, ale musi występować wszędzie, przyczem będzie ona miała głównie znaczenie odtwórcze. Dziecko odtwarzając rzecz jakąś, lepiej i dokładniej się z nią zaznajamia, ma o niej jasne pojęcie, a równocześnie widzi stosunek jaki je łączy z daną rzeczą. Przez takie wszechstronne poznanie darej rzeczy (kształt, barwa, cechy, materiał, konstrukcja, części składowe), wiadomości nabyte o niej staną się rzeczywistą wartością jego umysłu. Widzimy więc, że praca występuje tu jako jeden z najważniejszych środków wychowawczych i zarazem jako środek prowadzący do rozwijania w uczniu sprawności fizycznej i zdolności umysłowej.

Zwolennicy tego kierunku, opierając się na przesłankach pedagogiki eksperymentalnej, nie tylko korzystają z gotowych wyników badań, ale sami czynią ciągłe doświadczenia w tym kierunku. Żądają oni również, aby każdy nauczyciel, choćby do pewnego stopnia, orjentował się we wszelkich przejawach życia psychicznego dziecka, znał prawa, według których odbywają się procesy psychiczne i fizjologiczne, umiał wykorzystać wrodzone popędy dziecka i nadać im odpowiedni kieru-

nek. Żądają, aby przystępując do pracy nauczycielskiej, nie liczył na własną intuicję, gdyż ta często bywa zawodną, ale opierał się na gruncie pewnym. Nauczyciel ma przystępować do pracy nie tylko z całą znajomością przedmiotu, ale musi dokładnie i wszechstronnie znać podmiot swego nauczania, gdyż tylko ta znajomość ułatwi mu rozwiązanie tajemnicy budzenia całego zasobu drzemiących władz dziecka.

Tutaj nie będzie chodziło o to, aby przygotować wychowanka do jakiegoś zawodu, ale głównie o to, by uczynić zeń jednostkę samodzielną, dającą sobie radę w każdym wypadku, jednostkę o cechach wybitnie indywidualnych, zaradczych, samodzielnych i twórczych. A przecież zdolności te to cechy charakteru przyszłych obywateli i społeczeństwa.

Widzimy więc, że kierunek ten celami swemi zatacza szersze horyzonty, a założenia jego są o wiele racjonalniejsze. Zmierając do wszechstronnego rozwoju ucznia drogą pracy samorozwojowej, pedagogika eksperymentalna uzasadnia i utrwała powoli lecz statecznie metodę poglądu czynnego, zwaną popularnie „szkołą pracy”. Metody szkoły pracy są dzisiaj ostatnim wyrazem tych zabiegów dydaktycznych, których celem jest rozwój najbardziej pożądaných dla nas cnót osobistych i społecznych.

I. Puławska.

Z ŻYCIA NAUCZYCIELSTWA.

KURS ROBÓT RĘCZNYCH WE WŁOCŁAWKU.

Roboty ręczne, jako przedmiot obowiązkowy, wprowadzone zostały do szkół powszechnych na terenie byłej Kongresówki dopiero z chwilą objęcia szkolnictwa polskiego przez władze polskie. Przedmiot ten ze względu na swe olbrzymie znaczenie wychowawcze zajął jedno z pierwszych miejsc w nowoczesnej szkole pracy.

Spółczesność nasze, nie rozumiejąc doniosłości i celu robót ręcznych w szkole, przyjęło te inowacje naogół dosyć obojętnie, a w niektórych wypadkach nawet niezyczliwie, wobec czego zrealizowanie programu robót w całej pełni napotykało na poważne przeszkody.

Rodzice często odmawiają dzieciom pieniędzy na kupno materiałów do robót, uważając ten przedmiot za zupełnie zbędny, narażający tylko na koszt i bezcelowe marnowanie czasu.

Przekonywanie o użyteczności i celu robót ręcznych na konferencjach rodzicielskich i przy każdej sposobności nie wiele skutkuje. Smutne, ale prawdziwe i tem smutniejsze jeszcze, że fakty są wzięte z życia szkoły nie wiejskiej ale miejskiej.

Drugą przyczyną, która tamowała prawidłowy bieg prac ręcznych w szkole powszechnej, to brak odpowiednio przygotowanego do tego przedmiotu nauczycielstwa. Gorliwsi z nauczycieli szperali w podręcznikach, by choć częściowo odpowiedzieć wymaganiom programu, inni wgłębiali się w dany przedmiot, by przynajmniej w czasie wizytacji inspektorskiej nie „zasypać się” i pokazać, że się coś prowadzi... Byli i tacy którzy z braku należytych wiadomości w tej dziedzinie „machali tylko ręką”, a godziny, przeznaczone na roboty ręczne wypełniali innymi przedmiotami.

Aby zaradzić temu, władze szkolne urządzają specjalne kursy robót ręcznych, bądźto w czasie wakacyjnym, bądź w innej porze. Nauczycielstwo rozumiejąc, iż nie można prowadzić tego przedmiotu bez należytej umiejętności, chętnie na te kursy zgłasza się i ucześci.

Takie właśnie kursy zorganizowane zostały przez inspektor szkolny p. Kaczorowski we Włocławku dla nauczycieli szkół miejskich 3 listopada i dla wiejskich 28 grudnia 1922 r. Odbywały się one w Sali Zajęć, przy ulicy Piekarskiej. Na pierwszy kurs zgłosiło się 23 uczestników, z tych jedna osoba nie wytrzymała do końca wskutek nadwątłego zdrowia.

Praca na kursie trwała 7 tygodni, po 3 godziny dziennie, od 4 do 7 wiecz. Z przedmiotów były wykładane: wycinanki, tektura, introligatorstwo, modelowanie z gliny, koszykarstwo, slöjd drzewny i rysunki. Pierwszych czterech przedmiotów udzielała p. Suske, koszykarstwo i stolarstwo prowadził kol. Wielomski. Rysunków (2 godz. tyg.) udzielał kol. Cichocki.

Kurs ten oddał nie tylko korzyści fachowe, lecz uprzyjemnił słuchaczom niejedną chwilę. Zgłosili się oni po wiedzę samorzutnie z głębi świadomości podjętego przez siebie dzieła, dlatego też praca nie była wymuszona, a zapal nieklamany wzbudzał zadowolenie. Uczestnik kursów starał się wykonać swą pracę jak najsumiennie, a prelegenci byli zasypywani tysiącami pytań. Cień zaspiania zachmurzył niejedno czoło, a zwątpienie we własne siły twórcze szarpnęło niekiedy wra-

zliwszem sercem, gdy jakiś model niedokładnie wykonany naraz został niemiłosiernie zdruzgotany. „Proszę pani, — mówiła nieubłagana instruktorka — model niedokładny, ma wady, wreszcie skonstruowany niewłaściwą metodą — należy inny zrobić!” Człowieku, chętny wiedzy, mozolisz się z wiarą w efekt swej pracy, a tu ci powiadają: źle! „Pracować i nie zrażać się!” — powiada prelegent słowem twardem, stanowczem i nierymowanem. „Ależ czy to nie skandal, połączony ze wstydem, — rumieniąc się, szepcze mała sąsiadka — ja doprawdy nie mam zdolności, ja się tu niczego nie nauczę”. „Cierpliwości, spokoju i wytrwałości” — mówi sąsiad pocieszyciel, przypominając desperatce garnek, którego żaden święty nie lepil.

Atmosfera wytworzyła się isticie rodzinna. To też jedno drugiemu pomagało czy to radą, czy wskazówką, nawet uczuciem radości dzielono się... Każdy objaw artyzmu wzbudzał powszechny podziw i szacunek.

— Wiesz, kolego, — mówi jeden z koszykarzy z uśmiechem z przedpogrzebowej kaplicy — nie mam zdolności do tego „sportu”. Jakoś mi witki niemiłosiernie pękają. — I mnie nie tego idzie z temi petykami i patykami, — zagadnął w odpowiedzi kolega. Mój koszyk wygląda, jak koszykarz chory na skręt kiszki. — A prelegent na to: „Trzeba porządnie moczyć i sprawnie naciągać, a pękać nie będzie ni patyk ni petyk. Palce i wzrok ćwiczyć, a zdolność sama przyjdzie”.

„Nie moźolniejszego nad to heblowanie”, skarżą się nasze koleżanki. Heblują, heblują, a tu nic nie wychodzi. Gładzik (tak się nazywa duży hebel) ciężki, nie nadaje się do delikatnych rączek, tarnik zostawia rysy — jednym słowem — cała heca z tem drzewem. Praca nad zszywaczką introligatorską niejednej twarzyczce napędziła rumieńca, lub okryła znojem strudzone skronie. Zato modelowanie z gliny było nietylko pracą pożyteczną, ale i przyjemną. „Patrz, kolego, czy nie Kościuszko?” — „Prędzej podobny do Buloła, niż do Kościuszki” — wyręcza w odpowiedzi sąsiadka. Strapiony, ale niezrażony kolega męczy w dalszym ciągu swego bohatera z gliny. Pomysły w modelowaniu były oryginalne: ten oddał popiersie Mickiewicza, tamten — legjonisty, ta ulepiła imbryczek, lub wazonik, a jeszcze inna, najpracowitsza ze wszystkich, jakieś arcydzieło z czasów Faraona Tutenkhamena.

Oprawa książek nie wymagała zbytniego wysiłku. Bystre oko pani nauczycielki doglądało, by — broń Boże — metoda nie ucierpiała, a na grzbiecie książki nie okazało się więcej ponad przepisaną liczbę nacięć. Sztuka oprawiania książek jest przyjemną i pożyteczną, to też ciekawość w tym kierunku była uzasadniona, a rezultat pracy wspaniały. „Umie pani już oprawiać książki?” — pyta się kolega. — „O, nietylko sama umiem, ale i synów nauczyłam tej sztuki, mogę więc śmiało wyklądać ten przedmiot w szkole”. Talent pań najwidoczniej uwypuklił się w robotach tekturowych, a więc pudełka, teczek, ramki do fotografii etc. były wykonywane wprost z artyzmem.

Gлина, tektura, petyk i inne materiały sprowadzane były przez kol. Wielomskiego na wspólny rachunek słuchaczy.

Inspektor szkolny często odwiedzał kurs. Jego osoba była mile widzianą, gdyż swoim wpływem dodawał bodźca do pracy tym, którzy zwątpili w swój talent ukryty. Z ramienia magistratu odwiedził kurs kierownik wydziału szkolnego p. Markowski. W ostatnim tygodniu wizytował też naszą pracownię naczelnik szkolnictwa powszechnego p. Statkiewicz, który poważnie zainteresował się kursami, rozpatrywał i wypytywał o szczegóły i zdaje się o pracy słuchaczy wyniósł wrażenie dodatnie. Wystawa, którą urządzono na zakończenie kursu, nie wzbudziła należytego zainteresowania u ogółu kolegów, a szkoda, gdyż było wiele rzeczy ciekawych do obejrzenia.

Kurs robót dla nauczycielstwa z powiatu trwał od 28 grudnia do 5 stycznia włącznie. I tu chęć własna i szczerza wola decydowały o przyjęciu na kurs. Przeshkód, jak na dzisiejsze ciężkie czasy, było niemało, mimo to jednak słuchaczy zgłosiło się 25. Pracowano z wielkim zapałem i bodaj czy nie intensywniej, niż na kursie dla nauczycielstwa szkół miejskich. Mierzono tu siły na zamiary. Zajęcia trwały po 8 godzin dziennie. Czas krótki, ale drogi, nic więc dziwnego, że chciano wykorzystać każdą sekundę. Z przedmiotów wykładano: wycinanki, glinę, tekturę i koszykarstwo. Wycinanki i glinę prowadziła p. Krügerowa, koszykarstwo i tekturę p. Wielomski, którego zapał do pracy udzielał się słuchaczom. To też grono słuchaczy wraz z wykładowcami, ożywione jedną myślą przewodnią, stworzyły jakgdyby wielką rodzinę. Atmosfera zapanowała nadzwyczaj serdeczna, a w takich warunkach re- 29

zultat pracy i zabiegów musi być zawsze dodatni. Organizator kursu ze swej strony również dokładał starań, aby zamierzona praca wydała jak najbujniejsze plony, a jednocześnie pozostawiła po sobie przyjemne wspomnienia. Był on więc duszą, około której ześrodkowało się życie na kursie. Z uczuciem ulgi i radości odetchnęli ci, którzy w podręczniku nie mogli znaleźć tego, czego szukali. Na uroczyste zakończenie kursu przybył inspektor szkolny wraz z zastępcą swym p. A. Sudą. W słowach pełnych zachęty wykazał p. inspektor znaczenie robót ręcznych w szkole i wyraził nadzieję, że uczestnicy kursów wykorzystają nabyte wiadomości w pracy nad działalnością szkolną dla dobra społeczeństwa, dla dobra ojczyzny.

P. Wielomski wskazał na przeszkody, jakie nauczycielstwo napotyka w szkole przy prowadzeniu robót i podkreślił, że nie powinno wstrzymać w biegu naszego życia kulturalnego, dlatego też i nauczyciela nie powinny zrażać żadne przeszkody. P. Krügerowa w serdecznych słowach dała wyraz nadziei, że nauczycielstwo, które korzystało z wykładów na tym kursie, poprowadzi swą pracę w szkole według metod i zasad wskazanych. Zachęcała też do dalszej usilnej pracy w tym kierunku. Wreszcie jeden z uczestników kursu, p. Borezyński, w szczerych słowach podziękował inspektorowi szkolnemu, oraz całemu gronu nauczycielskiemu za pracę i trudy podjęte na kursie, praca ta bowiem nie pójdzie na marne, pozwoli im zająć odpowiednie stanowisko wobec przedmiotu, jakimi są roboty ręczne.

Każdy ze słuchaczy otrzymał zaświadczenie z odbytego kursu. Prócz zadowolenia, jakie im dała szczerza i szlachetna i pożyteczna praca, życie na kursie stworzyło serdeczny łącznik i porozumienie duchowe, tak potrzebne w dzisiejszym życiu ludzkim. Oby tych chwil było więcej w szarem życiu nauczyciela.

L. Górecki.

POMOC FACHOWA DLA KOOPERATYW UCZNIOWSKICH.

Przy prowadzeniu kooperatyw uczniowskich zarówno nauczycielstwo, jak i młodzież napotyka na wiele trudności. — Organizacja wewnętrzna kooperatywy, zasady gospodarki, rachunkowość, zaznajomienie z zasadami i ideologią spółdzielczości, stosunek kooperatyw do innych organizacji na terenie

szkoly itp. — oto są sprawy, które życie kooperatyw wysuwa. Od dobrego postawienia tych spraw zależą korzyści, jakie kooperatywa dać może i powinna, zależy jej wartość wychowawcza.

Ażeby przyjść kooperatywom uczniowskim z pomocą fachową, Związek Polskich Stowarzyszeń Spożywców w Warszawie, po porozumieniu z Ministerstwem Oświaty (pisma M. W. R. i O. P. z dn. 16. 10. za nr. 21992/I i 31. 12. 1922 r. za nr. 26368/I) delegował do wizytowania i instruktowania kooperatyw uczniowskich jednego ze swych współpracowników, dobrze obeznanego z kooperatywami uczniowskimi, p. Franciszka Dąbrowskiego.

Pomoc ze strony wizytatora-instruktora polega na udzielaniu wskazówek co do prowadzenia rachunkowości, gospodarki kooperatywy, organizacji wewnętrznej. Poza tem wizytator wygłasza odczyty i pogadanki z zakresu spółdzielczości.

Przedewszystkiem będzie zwrócona uwaga na kooperatywy przy seminarjach nauczycielskich. Kooperatywy uczniowskie przy innych szkołach w miarę możliwości przy objazdach również będą brane pod uwagę.

Zgłoszenia o przyjazd wizytatora-instruktora prosimy skierować do Związku Polskich Stowarzyszeń Spożywców, Warszawa, Mokotów, ul. Grażyny.

Objazdy zasadniczo odbywają się okręgami. W wypadkach, gdy kooperatywa z jakich względów życzyłaby sobie mieć wizytatora-instruktora w pewnym określonym terminie, prosimy zwrócić się do Związku listownie, podając motywy terminowego przyjazdu, a postaramy się prośbie zadośćuczynić.

Zdajemy sobie sprawę, że wizytacja przez jedną osobę pójdzie siłą rzeczy względnie w wolnym tempie, zwracamy przeto jednocześnie uwagę nauczycielstwa i zarządów kooperatyw, że wyżej wymieniony Związek udziela na miejscu lub piśmiennie wskazówek i porad z zakresu kooperatyw uczniowskich.

PROTEST.

Dnia 3 marca wszystkie związki nauczycielskie szkół powszechnych, średnich i inspektorów szkolnych złożyły w Sejmie i w Rządzie następujący protest z powodu grożącego porządkowania szkolnictwa, przedewszystkiem powszechnego, władzom administracyjno-politycznym, a więc wojewodom i starostom:

Podpisane organizacje nauczycielskie zakładają stanowczy protest przeciwko projektom rządu, zmierzającym do podporządkowania władz szkolnych — a tem samem i szkolnictwa — władzom politycznym.

Dla zabezpieczenia rozwoju szkolnictwa i niezbędnego uzależnienia go od wszelkich wpływów politycznych, ze względu na wprowadzony już system odrębności władz szkolnych, zawarowany zgodnemi z konstytucją ustawami szkolnemi — w obawie przed możliwością usunięcia się całego szeregu poważnych pedagogów z najważniejszych stanowisk w administracji szkolnej — gdy zamierzona reforma nie tylko nie spowoduje oszczędności w wydatkach, ani nie zwiększy sprawności administracyjnej, ani nie podniesie powagi władzy, lecz zniweczy już wydzwignięte zręby własnego polskiego systemu szkolnictwa — podpisane organizacje ostrzegają społeczeństwo i wszystkie czynniki decydujące przed temi zgubnemi zakusami, osłabiającemi młody organizm państwa polskiego i burzącemi przyszłość odradzającej się szkoły polskiej.

Warszawa, dnia 3 marca 1923 r.

Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych. — Stowarzyszenie Chrześcijańsko - Narodowego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych w Polsce. — Towarzystwo Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych. — Związek Zawodowy Nauczycielstwa Polskich Szkół Średnich. — Związek Inspektorów Szkolnych w Polsce.

Treść zeszytu 5:

O celach nauczania historii (St. G.). — Program a Szober (W. Nowicki). — Sprawozdanie z lekcji geografii (Br. Wiśniewska). — Metoda a zainteresowanie dzieci (St. Cichocki). — Rysunek w szkole powsz. Uwagi metodyczne i programowe (St. Cichocki). — O szkole pracy (I. Puławska). — Z życia nauczycielstwa. Kurs robót ręcznych we Włocławku (L. Górecki). — Pomoc fachowa dla kooperatyw uczniowskich. Protest. Treść zeszytu.

NAKŁAD SPÓŁDZ. KSIĘGARNI SZKOLNEJ WE WŁOCŁAWKU
ADRES REDAKCJI I EKSPEDYCJI:

WŁOCŁAWEK, UL. ŻABIA 9, KSIĘGARNIA SZKOLNA.
KONTO W P. K. O. 62.112.

REDAKTOR ODP. FR. MITTEK :: :: K'ER. LITER. ST. CICHOCKI

32 Czcionkami Drukarni Toruńskiej Tow. Akc. Toruń, ul. św. Katarzyny nr. 4.

Nr 7.

Włocławek, czerwiec 1923 r.

Rok I.

ŻYCIE SZKOLNE

MIESIĘCZNIK NAUCZYCIELSKICH KONFERENCYJ
REJONOWYCH WOJEWÓDZTWA WARSZAWSKIEGO.

ODDZIAŁY DLA DZIECI WYJĄTKOWYCH. Konferencja kuratorów szkolnych w kwietniu b. r. uznała za pożądane, aby w środowiskach, posiadających odpowiednie warunki, były organizowane już od najbliższego roku szkolnego oddziały pomocnicze dla dzieci, których poziom rozwoju umysłowego nie odpowiada normalnemu. Do tego typu oddziałów dzieci upośledzonych lub zacofanych w rozwoju intelektualnym należą także dzieci moralnie zaniedbane. Oba te typy klas specjalnych przeszły już próbę praktyki, która wykazała takie rezultaty, jakich się spodziewano. We Włocławku istnieją od r. 1920 dwa równorzędne oddziały dla dzieci niedorozwiniętych, oraz kilka oddziałów (w bieżącym roku szkolnym) dzieci opóźnionych w naukach, t. j. będących jeszcze w wieku szkolnym, lecz nie umiejących czytać ani pisać. Dla pierwszych program tak jest rozłożony, że w ciągu trzech lat przechodzą materiał naukowy I i II oddz., zaś drudzy przerabiają ten sam program w jednym roku. Obecnie Rada szkolna miejska wystąpiła z projektem zorganizowania we Włocławku specjalnych oddziałów dla dzieci wyjątkowo niekarnych, potrzebujących specjalnych środków wychowawczych. Ponieważ w dalszej organizacji szkolnictwa powszechnego przewiduje się tworzenie w każdym powiecie jednej lub kilku szkół, któreby miały charakter doświadczalny, oraz mogły służyć za oparcie dla systemu instrukcyjnego, przeto należałoby przy takich „wzorówkach” formować i te oddziały specjalne i powierzać je najbardziej pedagogicznie uzdolnionym nauczycielom. Byłyby one polem cennych doświadczeń psychopedagogicznych.

Do kategorii dzieci, których poziom rozwoju umysłowego nie odpowiada typowi normalnemu, należą także dzieci t. zw.

„supernormalne“. Wychodząc z zasady „każdy na właściwym stanowisku i na każdym stanowisku właściwy człowiek“, kształcenie młodzieży wybitnie uzdolnionej ma na celu wyeliminować drogą selekcji przy pomocy testów pedologicznych najcenniejsze jednostki i skierować je na właściwe tory, gdzie mogłyby być najużyteczniejsze i najproduktywniejsze (patrz: „Muzeum“, zes. 3—4, r. 1920). Niektórzy jak Stern, żądając tworzenia osobnych klas dla uczniów wyjątkowo zdolnych, radzą podzielić ich jeszcze na dwie grupy: jedną o wszechstronnych wybitnych zdolnościach, drugą zaś o talencie dotyczącym pewnej gałęzi nauki lub sztuki. Jednostki, wyrastające ponad normę przeciętną, tworzyłyby klasy o wyższym cenzusie umysłowym, przerabiałby materiał naukowy w skróconym czasie, nie popadałyby w zarożumiałość wobec innych przeciętniaków, nie lekceważyłyby obowiązków i nie uczyłyby się próżniactwa. Pozostali zaś nie narzekaliby, że nauce podołać nie mogą, ponieważ nauczyciel, mając w klasie jednakowy poziom umysłowy, łatwiej ujednolśni metody nauczania i będzie wzbudzał jednakowe u wszystkich zainteresowania. Zresztą, jeżeli tworzy się specjalne zakłady dla upośledzonych — wnioskuje prof. L. Bykowski — to o ileż bardziej wartościowy materiał dla społeczeństwa przedstawiają jednostki wybitne. Sławny A. Binet („Pojęcia nowoczesne o dzieciach“) również twierdzi, że w interesie społeczeństwa leży, żeby wybrani ci dostawali kulturę dla siebie właściwą. Dziecko z wyjątkową inteligencją, to siła, której nie wolno zmarnować (str. 95). (St. B.)

NAUKA CZYTANIA I PISANIA W ŚWIELE PROGRAMU.

W wyborze metody nauki czytania i pisania program pozostawia nauczycielowi wolną rękę. Żąda tylko ścisłego stopniowania wymagań i dokładnego przerobienia materiału elementarza. Stąd wnioskujemy, że bez elementarza, jak tego chcą niektórzy z dydaktyków, uczyć nie można. Wskazówki co do stopniowania wymagań nauczyciel znajdzie w ogólnych zasadach nauczania. To co znajdujemy w programie szczegółowym (odział I p. 3) nie możemy nazwać ani stopniowaniem wymagań ani nawet stopniami formalnymi nauki czytania i pisanie. Są to po prostu czynności wchodzące w zakres nauki czytania i pi-

sania, stosowane nie według podanej kolejności, lecz wtenczas, kiedy tego będzie wymagała potrzeba.

We wskazówkach metodycznych program przytacza dwie metody: analityczno-syntetyczną i wyrazową. Ani jednej ani drugiej pierwszeństwa nie daje. Widocznie nie chodzi o to, by polecić tę lub inną metodę, lecz podać do wiadomości pewne wytyczne, na podstawie których nauczyciel może oprzeć swoją pracę. Wytyczne te muszą być ścisłe, dokładne, zdecydowane, lecz w takim razie sprecyzowane wszechstronnie. Stanowisko zaś programu w danym wypadku nie jest wyraźne. Słabo rozwinięte lub wcale pominięte są tu niektóre podstawowe elementy każdej wogóle metody nauki czytania i pisanie, a więc: 1) sprawa druku i pisma, 2) dźwiękowanie czy doraźne czytanie zgłoskami, 3) sposób wyodrębniania głosek, 4) zasada koncentracji.

Zdaje się, że sprawa druku i pisma o tyle jest już dojrzałą, że można zająć w stosunku do niej stanowisko zdecydowane. Nie jest ona zresztą zupełnie obojętną dla programu, skoro ten na str. 21 podaje, że „użycie abecadła ruchomego jest bardzo wskazane“. Abecadło ruchome rzeczywiście oddaje wielkie usługi przy zaznajamianiu dzieci z nowymi literami, a jest prawie zbędne wtenczas, kiedy dzieci wszystkie litery już poznają i zaczynają czytać z książki. Jeżeli więc program zaleca użycie abecadła ruchomego, to znaczy druk trzeba wprowadzić bardzo wcześniej, albo nawet już od pierwszych lekcji. Czytając powyższą uwagę w programie, nikomu chyba na myśl nie przyjdzie, że jest w niej mowa o abecadle ruchomem pisanem, (gdyż znane tylko jest drukowane), albo że nauczyciel z dziećmi mającymi sami sporządzać taki alfabet pisany.

Następnie: metoda głoskowania (dźwiękowania), czy doraźnego czytania zgłoskami? W podanym przez program sposobie zaznajamiania z literą l (jako przykład metody analityczno-syntetycznej str. 20) z początku występuje dźwiękowanie — już samo wyodrębnianie spółgłosek metodą słuchowo-głoskową wymaga tego, ale następnie przy czytaniu występuje zgłoskowanie. „Zapytujemy dzieci, — pisze program — co słyszą na początku (u), co później (le); ścieramy „n“ i każemy odczytać, co pozostało. Piszemy inne wyrazy z tą samą sylabą: ile, ale, ule, — dzieci odczytują“. Naturalnie dzieci od razu będą czytały całą sylabę le, gdyż przedtem na tę sylabę zwrócono ich uwagę.

Na zastosowanie metody dźwiękowania program wskazuje na str. 4, punkt 3 lit. d., gdzie „poleca się układanie ustnie i piśmiennie łatwych i krótkich wyrazów jedno i dwuzgłoskowych z poznanych dźwięków i liter“. A że program szczegółowy nie proponuje tylko stawia żądania kategorycznie, więc i ćwiczenia te wykonać bezwzględnie należy. Wykonać zaś je wtenczas będzie można, jeżeli zastosujemy metodę analityczno-syntetyczną.

Punkt ten możnaby było nieco rozwinąć. Układanie wyrazów z poznanych dźwięków może się odbywać w dwojaki sposób. 1) Nauczyciel wymawia oddzielnie głoski znajdujące się w wyrazie, np. „l, a, s“. Dzieci łączą je w wyraz i odpowiadają: las. 2) Nauczyciel podaje kilka głosek (liter) i poleca dzieciom ułożyć z nich jaknajwięcej wyrazów np. „a, o, k, s“. Dzieci układają: kosa, osa, kos, sok, as, sak. Pozwala się następnie dzieciom użyć tych liter po dwa razy. Dzieci układają: oko, kasa sos, koks, skok.

Tę samą mniejwięcej manipulację można przeprowadzić z sylabami. Nauczyciel pisze na tablicy szereg sylab, np.: to, ko, o, ta, set, si. Każe następnie odszukać sylaby ta, to, ko, si, o, set. Albo wprost każe czytać zdanie: tato kosi oset przez odnajdywanie następujących po sobie sylab.

Program podaje dwa sposoby wyodrębniania dźwięków. Przy użyciu metody analityczno-syntetycznej „nauczyciel wymawia wyraz, okcentuje dźwięk, dzieci dochodzą do poznania nowego dźwięku“ (str. 20). Zatem jest tu mowa o sposobie wyodrębniania dźwięków za pomocą akcentowania (względnie przeciągłego wymawiania). Przy metodzie wyrazowej oddzielne głoski wyodrębniają się za pomocą porównania znanych sylab i wyrazów, np. porównanie „a“ i „ma“ doprowadzi do rozróżnienia dźwięku „m“, porównanie wyrazu „ma“ i „mak“ do rozróżnienia dźwięku „k“ (str. 31).

Jest jeszcze sposób podstawiania, który polega na tem, że znaną spółgłoskę zastępuje się nieznaną. Chodzi np. o zaznajomienie z literą „j“. Dzieci czytają mak, następnie podsuwa się im wyraz maj (zasady nauczania języka polskiego Szobera str. 14, 15).

4 Falski rozpoczyna wyodrębnianie dźwięków nie metodą słuchową, a wzrokową. Zwraca naprzód uwagę na litery, jako skła-

dowe części wyrazu, następnie wyjaśnia, że każdej literze odpowiada pewien dźwięk i dopiero w końcu wyodrębnia dźwięki za pomocą akcentowania.

Mogą też dzieci same wyodrębnić dźwięk. Nauczyciel zwraca się do dzieci ze słowami: powiemy wyraz mak, ja zaczę, a wy skończycie. Nauczyciel mówi ma, a dzieci k. Albo, powiem wam dzieci, wyraz mak. Słuchajcie: ma... Dobrze powiedziałem? Dzieci, jeżeli nie odrazu, to po kilku próbach odpowiedzą, że brakuje takiej a takiej litery.

O zasadzie koncentracji program wspomina tylko mimochodem. Zaleca on podczas zajęć cichych stosować łatwe rysunki i wycinanki w związku z nauką języka polskiego (str. 4 uwaga). Uwaga, jak widzimy, jest bardzo luźna i dotyczy się zresztą lekcji cichych, nie głośnych. Tymczasem, kiedy jak kiedy, ale w pierwszym roku nauczania zasada koncentracji musi znaleźć bardzo szerokie zastosowanie i wartoby było poświęcić jej więcej miejsca w programie.

Nie można również w zupełności zgodzić się i z tem, co mówi program o metodzie analityczno-syntetycznej i wyrazowej. Według programu „metoda analityczno-syntetyczna opiera się na wyodrębnieniu samogłosek, a następnie spółgłosek z wyrazów, które uczeń poznaje w całości jako nazwy obrazków“. Tymczasem ta sama metoda, nie nie będzie miała przeciwko temu, jeżeli zaraz po pierwszej samogłosce weźmie się spółgłoskę. Obrazek również nie jest nieodłączoną częścią metody analityczno-syntetycznej. Wyraz podstawowy może być wzięty z pogadanki, ze zdania, lub jako nazwa przedmiotu, przedstawionego dzieciom nie na obrazku, a w naturze. Rysunek danej rzeczy może wykonać nauczyciel na tablicy, a dzieci w zeszytach. Wówczas nie będzie to oczywiście obrazek, ale rysunek.

Metoda analityczno-syntetyczna przedstawiona w programie jest metodą analityczno-syntetyczną zgłoskową. (Patrz: Szober: Zasady nauczania str. 13). Według niej ułożony był

Metoda zaś nazwana przez program wyrazową nie jest to właśnie elementarz Promyka.

metoda analityczno-syntetyczna wyrazowa, użyta przez Falskiego. Falski jest bezwzględnym przeciwnikiem dzielenia wyrazów na sylaby, układania z sylab nowych wyrazów i wyodrębniania głosek metodą porównania.

Nie jest też to metoda analityczna wyrazowa, gdyż przebieg lekcji byłby wówczas zupełnie inny. Metoda analityczna polega przedewszystkiem na doraźnem czytaniu całych wyrazów. Kiedy dzieci umieją już czytać całą masę wyrazów, wówczas dopiero zapoznawają się z poszczególnymi głoskami (literami) bynajmniej nie w tym celu, by przejść później do syntezy, lecz dlatego jedynie, by poznać składowe części wyrazu.

Podana w programie metoda wyrazowa jest o tyle tylko wyrazową, że nauka nie rozpoczyna się od samogłosek lub jednosylabowych wyrazów, lecz od wyrazów dowolnych. Potem punkt ciężkości przechodzi na sylaby, z których uczęń, stosując syntezę, układa nowe wyrazy. Będzie to więc ta sama metoda analityczno-syntetyczna zgłoskowa, z tą tylko różnicą, że pierwsza wprowadza zgłoski (oprócz zgłosek samogłoskowych) w sposób syntetyczny, a druga w sposób analityczny, pierwsza zadowolić się może wprowadzeniem na każdej następnej lekcji tylko jednej nowej litery, druga nowej sylaby.

Walery Nowicki.

NAUCZycIEL W SŁUŻBIE SPOŁECZNEJ NA WSI.

Dwie wielkie tragedje dziejowe, t. j. długoletnia niewola i siedmioletnia wojna zahamowały rozwój życia społecznego w Polsce. W tym samym czasie, kiedy na zachodzie kultura społeczna szła ciągle naprzód, kiedy tam człowiek twórczą pracą stwarzał sobie lepsze jutro, my tu, dźwigając ciężkie jarzmo niewoli, całą naszą energję zużywaliśmy na podtrzymanie ducha narodowego, na uchronienie go od spaczenia i upadku. Wojna obok pierwiastków niszczycielskich miała i wiele twórczych. Spełniła ona zasadniczą rolę wielkiego lewaru, który podważył nie tylko domostwa, ale i stare wartości etyczne, by ustąpić miejsca ideom nowych społeczności pod względem treściowym. Obudził się przedewszystkiem zahamowany dotąd silny ruch społeczny, jako żywiołowy i naturalny prąd dążeń reformatorskich. Konieczność polityczna i doświadczenie historyczne każe nam stworzyć silne i potężne państwo o nowoczesnej kulturze społecznej, a więc państwo oparte o najszerze warstwy świadomego swych zadań społeczeństwa. Ażeby cel ten osiągnąć, musimy iść za naszymi przodownikami myśli, musimy hasła Kollatajów, Konarskich i Ściegiennych: „praca nad podniesieniem ludu“,

hasła o przeoraniu Polski przyoblekać w rzeczywistość. Im głębiej wnikamy dziś w istniejący stan rzeczy w kraju, tem jaskrawiej uwydatnia się ta żywa prawda, że odrodzenie polityczne stać się może złudzeniem, jeżeli nie nastąpi odrodzenie moralne narodu, jeżeli nasz lud polski, przeważnie lud wieśniaczy nie podniesie się z nędzy duchowej, nie ocknie się z odwiecznej śpiączki, przesądów i bierności i nie zleczy swych chorych sumień.

Nad podniesieniem ludu pracuje państwo, pracują towarzystwa i instytucje oświatowe. Wszyscy niemal mamy na ustach: „praca oświatowa“; ona jedynie „dokona cudu“; ona „stworzy potęgę“. Ale czy ze słowami zawsze idą świadome czyny? Niestety! Przeważna część naszego społeczeństwa inteligentnego przy najlepszych nawet pragnieniach ma w sobie za dużo wyniosłego arystokratyzmu. Chłopa polskiego widzi tylko przez okno lub na obrazku. Pracę oświatową przy najlepszych nawet intencjach traktuje „odświeczeniście“ i często kroć „dla ludu bez ludu“, a może i „mimo ludu“. Inna znów część społeczeństwa, trzymając się „zasady nieinterwencji“, wszelką wiedzę magazynuje na swój wyłączny użytek. —

Tymczasem lud polski pogrążony w analfabetyzmie, rozpijany przez szynkarzy, wyzyskiwany przez różnych spekulantów i lichwiarzy, obalamucany przez całe legje narzutliwych zbawiaczy i hałaśliwych odrodzicieli o popędliwych językach i martwych duszach, tonie w odmętach ciemnoty lub marzy o potędze rządzenia. Ale na szczęście nowe formy życia społecznego i politycznego stwarzają nowe urządzenia i instytucje. Do dotychczasowych autorytetów moralnych naszych wsi i miasteczek przybyła obecnie polska szkoła powszechna. Przybywa zastęp nauczycielstwa, który w lwiej części rekrutuje się z ludu, a jako taki, nie z kaprysu, lecz z głębokiego poczucia obowiązku bierze żywy udział w wszelkiej pracy społecznej. Po niem spodziewa się społeczeństwo, że stanie w zwartych szeregach do tej znojnej pracy, która obok poświęcenia wymaga umiejętnego działania. Nauczycielstwo przedewszystkiem pamiętać musi, że do pracy społecznej wśród ludu nie podchodzi się dumnym z wysokości swego autorytetu. Skoro chcemy lud polski podnieść, musimy z nim żyć nie „od święta“. Musimy metodę pracy dostosować do intelektualnego, a przedewszystkiem psychologicznego po-

ziomu wsi, jednak zawsze i wszędzie musimy być sobą i do siebie lud przyciągać. W odrodzeniu wsi polskiej niech jej przyświeca hasło Asnyka: „...musisz porzucić kształt przeszłości zgniły, na którym teraz, robactwo się pasie; musisz zatracić niejednen rys miły i wdzięk w dawniejszym ulubionym czasie, lecz nową postać wziąć i nowe siły i nowych wieków oręż mieć w zapasie. Musisz do życia wkroczyć życia bramą... musisz być inną, choć będziesz tą samą“.

Nową siłą nowych wieków będzie tu umiejętność wsluchania się w ton życia całego narodu, poznanie jego psychiki i jego pragnień, rozpoznanie dróg prowadzących do rzeczywistego postępu, oraz poznanie istotnych potrzeb kraju.

Nauczyciel na wsi wpieryw musi umieć wytworzyć sobie takie warunki, które umożliwią mu samokształcenie w kierunku pedagogicznym i społecznym. Musi umieć stworzyć sobie życie umysłowe, które jednocześnie zaspokoi jego potrzeby kulturalno-estetyczne i nie pozwoli mu zgnuszyć i pozostać w tyle.

Powszechnie jest wiadomo, że chłop polski w to tylko wierzy, co daje mu doraźne korzyści, co namacalnie dostrzeże, co na własne oczy zobaczy i wypróbuje. Dlatego też za najrealniejszą na wsi uważam pracę w wszelkiego rodzaju stowarzyszeniach spółdzielczych. Tu jest szeroki teren do działania i oddziaływania, przez nie dziś tylko zdążać możemy do rzeczywistego postępu moralnego i materialnego. Do pracy tej jednak trzeba dużo woli i dużego wyrobienia. Wiemy o tem dobrze, że więcej jest u nas nieudanych prób zbiorowego dzieła, niż udanych. Przyczyną, tego jest ospałość, brak odpowiedzialności, chęć szukania linii najmniejszego oporu i do pewnego stopnia brak wyrobienia społecznego. Nie jest wielką sztuką coś zainicjować i zorganizować, ale większą sztuką jest utrzymać i rozwijać rozpoczętą pracę. Znana jest u nas historia o słomianym ogniu. Często daje się słyszeć: „U nas nic robić nie można, straszna bierność i brak zrozumienia“. A jednak wszędzie prawie są jednakowe warunki — wszędzie są źli i dobrzy ludzie. Jak Polska długa i szeroka wszędzie jest jednakowy teren do pracy społecznej. Ale w każdej pracy trzeba umieć wytrwać, umieć uczynić ją swoją własną, umieć tchnąć w nią swoją własną duszę. Wtedy dopiero możemy nią inne dusze zagrzać. —

Żadnej pracy społecznej nie można prowadzić bezplanowo i bez pewnego przygotowania. Jeżeli chcemy coś robić, musimy to umieć robić. A więc nauczycielem będzie tu obok praktyki odpowiednia książka.

Stowarzyszenia o charakterze społeczno-gospodarczym, które na wsi zakładać należy, podzielić można na dwa zasadnicze rodzaje: jedne służą ogółowi mieszkańców przez dostarczanie artykułów pierwszej potrzeby, a więc stowarzyszenia spożywców, inne zaś mają na celu podniesienie gospodarstw rolnych, czyli t. zw. kółka rolnicze. Ale człowiek nie samym chlebem żyje. Wszelki postęp materialny musi odbywać się równomiernie z postępem moralnym. Dlatego też przy każdym stowarzyszeniu należy stworzyć specjalny wydział kulturalno-oświatowy, czy społeczno-wychowawczy. I tu nauczyciel z obowiązku odegrać musi wybitną rolę. A więc: czytelnia, biblioteka, odczyty, pogadanki, przedstawienia amatorskie, wycieczki, kursy wieczorowe dla członków i ich rodzin, ochrony, porady dla samouków, kolportowanie pism — wszystko to skoncentruje się w ręku nauczyciela. Zbyteczna wówczas będzie propaganda za szkołą powszechną. Zniknie ta przestrzeń, jaka dziś jeszcze istnieje pomiędzy szkołą powszechną a społeczeństwem, bo zasypie ją twórcza praca współczesnego nauczyciela.

Gwiazdą przewodnią i drogowskazem każdego stowarzyszenia musi być statut, ujęty w formy prawne, z którym należy się dobrze zapoznać. Ponadto każde stowarzyszenie — czy to kooperatywa spożywców, kółko rolnicze, czy koło młodzieży — należeć winno do ogólnokrajowego związku, gdzie istnieje specjalny wydział oświatowy, który w razie potrzeby chętnie służyć będzie odpowiednią literaturą lub specjalnym instruktorem.

Rzucając tych kilka luźnych myśli o pracy społecznej na wsi, pozwolę sobie zaznaczyć, że nie chodziło mi tyle o konkretne wskazówki, ile o sam sposób pojmowania pracy społecznej, która podług mnie winna skoncentrować się w stowarzyszeniach o charakterze ekonomicznym, aby w czynności tej mogło wziąć żywy udział całe wiejskie społeczeństwo. Nauczyciel zaś stanie wśród niego w roli doradcy i przewodnika. Chodziło mi również o ten nieodzowny warunek, jakim jest entuzjazm, który jednoczy duszę działającą z działaniem w

całość nierozzerwalną. Twórczość bowiem zaczyna się tam, gdzie jest zapal i uniesienie, które nas żołnierzami sprawy czyni. Praca społeczna na wsi — to nasz święty obowiązek. Przez nią jedynie podniesiemy nasze stanowisko społeczne i nie pozwolimy na nazywanie nas półinteligentami. Czyni nasze zawsze sprawiedliwy sąd o nas wydadzą. Nie nosmy darmo zaszczytnego miana „twórców życia narodowego”. Nie czekajmy na samo odrodzenie wsi polskiej, gdyż taka niekontrolowana samorządność powojennej generacji może zaprowadzić tę wieś do dawno już przeżytych form życia.

Fr. Mittek.

BEZ LINJATURY.

W bieżącym roku szkolnym niektóre szkoły więcejklasowe we Włocławku i w powiecie wprowadziły tytułem próby naukę pisania w oddz. I na zeszytach bez linjamentu. Próba dała wyniki zadowalające. Przeglądając te prace dzieci, nie tylko grafolog czy psycholog znajdzie w nich wiele materiału do charakterystyki dzieci, ale i każdy nauczyciel wyczyta w nich wiele cennych wskazówek metodycznych.

Już na tym stopniu pismo każdego dziecka jest nacechowane jakimś indywidualnym stylem. W jednych zeszytach jest ono ostro zakreślone w kreskach intensywnych, śmiałych litery są duże, pisane z widocznym rozmachem, płynnie, napewno dzieci impulsywnych. W drugich zeszytach pismo jest mdłe, blade, drobne, linie drżące, niepewne, prowadzone jakby po grudzie, bojaźliwie i jakby jęklonie, prawdopodobnie dzieci nieśmiałych i lękliwych.

Na ogół wiersze utrzymane są w równych poziomach i w równych odstępach, przeważnie o regularnych brzegach lewych. Litery są kształtne, czytelne, czyste, równe, czasem za szeroko rozstawione, owale regularne, łaski prostopadłe, wysokość liter w poszczególnych wierszach jednakowa. W niektórych zeszytach wiersze na wszystkich kartkach podnoszą się równomiernie przy prawym brzegu, lub zagęszczają się w krawędzi dolnej. Postęp widoczny jest z każdą kartką. Jest on zatem miarą wyrobienia oka i ręki.

Ponieważ wielu z nauczycieli nie ma odwagi usunąć linja-

mentu ze szkoły, powołując się na tu i ówdzie nieudane próby, oraz na opinie rodziców dzieci, należałoby podjąć próbę uzasadnienia tej metody.

Pismo i rysunek — to owa odwieczna droga, która wprowadziła cywilizację pod nasze dachy. Tak jak pismo historycznie z rysunku się wyprowadza, tak dziś metodę nauki pisania należy wyprowadzić z metod, przyjętych i uznanych w nauce rysunków. A więc dawne metody linearne, krępujące, mechaniczne, niewolnicze, nie oparte na doświadczalnej psychologii dziecka, metody wymagające pisma zawsze efektownego, pracowitego, żmudnego, bizantyńskiego, należy zastąpić metodą, zezwalającą i uwzględniającą samodzielną twórczość. Twórczość ta polega na swobodnej reprodukcji graficznej, na rozwijaniu zdolności rozważania i oceniania na oko: wymiarów, form, symetrii, odczuwania ładu i harmonii, kształtowania liter i poprawnego formowania wierszy

Metoda linearna jest historycznie starszą. „Pierwsze litery rzymskiego nagłownika, cięte w kamieniu, miały linjament, nawet długim znaczone, dość głęboko, a jego resztki i ślady pozostały jako charakterystyka tego pisma na zawsze” (J. Golebiowski: „Nauka pisania na nowych poglądach”). Dawniej nauki pisania bez linii pomocniczych nie rozumiano. Dlatego może dzisiaj umiejętność pisania na czystym papierze należy omal do rzadkich wyjątków.

Były już próby usunięcia linjamentu z zeszytów szkolnych. Uznano, że usiłowania te nie są do przeprowadzenia. Ale to było w czasach, kiedy sztukę pisania uważano jako rzecz niedostępną i trudną, do której opanowania potrzeba było sposobów najczęściej sztucznych i podstępnych. Było to jeszcze wtedy, kiedy litery odrysowywano, kopjowano, pisano po gotowych wzorach, kiedy pisano w takt nauczyciela, kiedy wpisywano litery w przygotowane kontury, kiedy obliczano dokładnie wymiary liter, a nawet grubość kresek (J. Czernecki, J. Szobłowski, S. Tatuch: „Podręcznik do nauki kaligrafii”), kiedy wreszcie wykonywano pismo długo, mozolnie i żmudnie przy pomocy stygm, siatek, kropek, kratek, odmiarów itp.

Linjament zwłaszcza kombinowany jest dla dzieci krępujący. Linie kierunkowe (zabytek Pestolozzkiego) hamują swobodę w indywidualnem formowaniu charakteru pisma. Grupa liter, w których występuje owal, jest zniekształcona, a błędy

utrwalane nawykiem. Wyteżanie wzroku nad drobnymi, ledwie dostrzegalnymi linijkami, siatkami, kratkami, powoduje znużenie wzroku. Wymagamy, by litery były czytelne, proste, ale charakterystyczne. Mają tworzyć swemi ogniwami harmonijny deseń wiersza. To jest własność i prawo litery, nadane jej przez kulturę wieków. Jeśli dziecko namozoli się, aby nadać wierszom właściwy kierunek, a literom właściwą intonację, aby podkreślić w nich pewne właściwości kaligraficzne, aby pokonać równocześnie graficzne i ortograficzne trudności, to musi przedewszystkiem przykuć uwagę do myśli, korzystać z zainteresowania, jakie myśl tu budzi, a temsamem wzniesć się ponad wrażenia zmysłowe i liczyć również na pamięć intelektualną, oraz na kojarzenie pojęć, a nie tylko wrażen. Dziecko musi więc wysiłek pisania zaintektualizować obok zmechanizowania samej techniki pracy. Dziecko, tak jak przy rysunku, tak długo przepisuje, ocenia i przyrównuje, dopóki nie będzie zadowolone ze swego pisma. Wyrobień i utrwalenie poczucia równości tą drogą staje się omal niezawodne. Jeśli ktoś niema odwagi usunąć całkiem linjamentu, mógłby używać z początku podkładek w odpowiednim wyborze i doborze. Ze względów jednak na dzisiejszy papier i ze względów higienicznych lepiej tego sposobu unikać. W każdym razie oznaczenie ramek na czystych kartkach silnemi barwnymi kreskami dałoby estetyczne wrażenie.

Stalówek należy używać tępych, aby litery były pisane odpowiednio duże, silnie znaczone, uproszczone, t. zn. bez niepotrzebnych kresek łączących i rzutowych, aby były cieniowane automatycznie, bez nacisku. Prostopadły kierunek pisma podnosi jego czytelność. (Wzory liter według elementarza Falskiego).

Wiemy, że litery, jako kombinacje pociągnięć, mają zawsze pewne właściwości indywidualne piszącej osoby. Niema potrzeby właściwości tych zacierać w szkole. Wiemy zresztą, że indywidualność ciągów pisma nie da się nawet nagiąć dyscypliną wzorów i strychulców. Jeżeli odtwarzanie swych myśli własnym sposobem uznaliśmy w rysunku za zaletę, nie wadę, to i w kaligrafii nie należy przeciwdziałać indywidualnemu kształtowaniu własnego charakteru pociągnięć. Nie zabraniamy przecież dzieciom używania w mowie takiego

zwłaszcza z igielkową dokładnością jest zbyteczną mitręgą. Niechaj każdy w wypowiedaniu się rysunkiem czy pismem dąży swoją własną drogą do udoskonalenia.

St. Belzecki.

O GRAMATYCE.

Więc powiadacie chłopcy, żeście się uczyli gramatyki? I powiadacie, że gramatyka jest trudna i niepotrzebna? Że wymyśleli ją poto, żeby męczyć dzieci i dwójki stawiać?

Otóż zaraz się przekonacie, że tak nie jest, że jest tu dużo bardzo ciekawych i ładnych rzeczy.

Więc tak, — zaczynam od samego początku:

Weźmy zupełnie małe dziecko, które jeszcze nie mówi i dlatego nazywa się niemowlę. Takie niemowlę umie już odróżnić, co jest dla niego przyjemne, a co nieprzyjemne, i albo się uśmiecha, albo wrzeszczy i krzyczy, co w jego mowie oznacza: „a bodaj wam nosy popuchły za to, że o mnie nie myślicie“. (Śmiech). — Takie niemowlę widzi wokoło siebie dużo rozmaitych rzeczy, słyszy, jak dorośli mówią, samo próbuje mówić: aaa, ooo — co my nazywamy, że ono gaworzy, — wreszcie proszę was, powie: mama. — Poważnie: mama — i drugi raz: mama — i okropnie się cieszy, że taką mądrą rzecz powiedziało. (Śmiech). Widzi, że i wszyscy się cieszą — i wtedy wszystko, co się rusza, — będzie dla niego: mama. — I kot, i mama, i tata, i brat, i ptak. Bo taki mały rak widzi tylko to, co się rusza, chodzi, wydaje dźwięki. Taki rak mały, który nie wie, co się z nim dzieje, — nazywa swoim: mama, wszystkie rzeczy — rzeczowniki — żyjące.

Z rzeczowników nieżyjących mały człowieczek najprędzej nauczy się mówić: papu — jedzenie. Boć przecież jedzenie, to nie byle co. I wy pewnie wolicie jeść, niż się uczyć?

— E nie, proszę pana.

Więc jedźmy dalej. — Taki knot już wie, co to jest mama. Ale o co się dzieje: raz ta mama daje mu jeść, śpiewa, kołysze, pokazuje ładne błyszczące rzeczy, a drugi raz krzyknie, klapnie w tylek, da mu do picia paskudne lekarstwo, albo zostawi mokre, a sama gotuje, albo pierze. I taki bak widzi, że jedna i ta sama mama jest rozmaita. A znowu słyszy, że dorośli raz mówią na niego: cacy, to znowu: be. — I niemowlę myśli, myśli, myśli, aż sobie namyśli, że ta sama mama

raz jest — cacy, a drugi raz — be. — Cacy dla niego będzie znaczyło: jaki? — dobry, jaki? — ciepły, jaki? — smaczny, jaki? — śmieszny. A be, będzie dla niego: jaki? — zły, jaki? zimny. — Patrzcie, co on już za mądry człowiek — pi, pi! — on zna dwa przymiotniki. Niedługo trzeba mu będzie mówić: szanowny panie. (Śmiech).

Nie śmiecie się: trzeba wam wiedzieć, że dla takiego malca mówienie — to taka sama trudna rzecz, jak dla was dzielenie przez dwie cyfry. Co on się musi biedaczysko namęczyć, zanim zrozumie, co trzeba zrobić wargami i językiem, zanim się powie literę.

Spróbujcie powiedzieć m, nie zamykając ust. — A co? ach. — Albo: be. — A widzicie: nie udaje się. — Najłatwiej powiedzieć: aaa. Otwierasz szeroko gębę — i basta. Trudniejsze są litery, gdzie trzeba wywijać językiem, na przykład de, te. Tu trzeba końcem języka dotknąć zębów. — A co trzeba zrobić, żeby powiedzieć: ef?...

Ślicznie. — Jeszcze trudniej powiedzieć: e r i s z a — i jak wiecie, dzieci długo mówią: plose, zamiast: proszę.

Wy teraz już o tych trudnych rzeczach wcale nie myślicie, bo już umiecie. — Przypatrzmy się tylko, jak malec guzik zapina: to dziurki nie może złapać, to mu guzik ucieka, to znowu nie chce wejść do dziurki. — Nie śmiecie się: i z wami było to samo, — i tak jest ze wszystkim na świecie: naj-mądrzejsze rzeczy są łatwe, jak się umie; dziś trudne ci doddawanie, a jutro już będzie łatwe; dziś dzielenie trudne, a jutro będzie łatwe.

A teraz dalej:

Pomówmy sobie o języku, ale nie o tym czerwonym, co go macie w ustach, tylko o mowie ludzkiej. — Żdziwicie się bardzo, jak się dowiecie, że język ludzki, czyli mowa ludzka żyje, karmi się, choruje, robi rozmaite interesa, — może być bardzo biedna albo bogata.

Więc, proszę was, różni mądrzy podróżnicy jeździli do dalekich krajów i zauważyli, że są tacy dzicy ludzie, którzy mają w swojej mowie bardzo mało wyrazów, że ich język jest bardzo biedny. Ma ten biedny język trochę rzeczowników, bo przecież trzeba jakoś nazywać swoje stolki, garnki i inne rzeczy, ma tam jakąś kupkę przymiotników, bo jedno stolki są duże, — a drugie małe, jedno garnki — jakie? czyste, a drugie

— jakie? — brudne, — ma tam trochę jeszcze tego i owego — i już koniec. — Taki to sam biedny język, jak naszych małych dzieci.

Ale nie myślcie, że tylko rzeczowniki się rodzą. Nie: i przymiotniki także i inne części mowy. — Są, na przykład w polskim języku, dwa wyrazy: lubić i kochać. Kocha się Boga, ojca, matkę, a lubi się: kolegę, psa, wodę z sokiem. Byłoby lepiej, żeby dla wody z sokiem był inny wyraz, niż dla kolegi — i pewnie on się kiedyś urodzi: wymyślą go ludzie, — może nawet który z was wymyśli — co? — A weźcie teraz rosyjski język: tam jest tylko jedno — lubit', — i mówi się: lublu atca i lublu prjanik. — A teraz inny przykład: wiecie, co to jest ciekawość? Ciekawość, to zaglądać do cudzych garnków — i mówi się, że taka ciekawość prowadzi do piekła. Ale jest i inna ciekawość: co się dzieje na świecie, z kąd powstają różne choroby, co było za dawnych czasów, o czym mówią książki — i taka ciekawość to pierwszy stopień do rozumu, do wiedzy, do doskonałości. I patrzcie: i dobra, i zła nazywają się jednakowo ciekawość. — I tu znowu rosyjski język jest bogatszy, bo ma dwa wyrazy: lubopytstwo i luboznatielnost'. — Może za dwa lata, a może za dwadzieścia język urodzi nowy wyraz dla tej dobrej ciekawości — i będzie wszystko w porządku.

Wiedzą, że są wyrazy: zamożny i bogaty. Zamożny, to taki, który ma, co mu potrzeba, a bogaty ma więcej, niż mu potrzeba, i nie wie, co z pieniędzmi robić — i najczęściej głupstwa robi. — Tak samo ubogi, to taki, który ma mniej, niż potrzeba; biedny już ma znaczne mniej niż potrzeba: ani się leczyć nie może, jak należy, ani dzieci dobrze uczyć, ani często zjeść tyle, ile potrzeba, aby być silnym i zdrowym. A nędzarz nie już niema. — Widzicie, co za bogactwo wyrazów.

I jeszcze jeden przykład: rozumny, wykształcony i inteligentny. — Czyście pomyśleli kiedy, że można być wykształconym a głupcem przytem? — Wykształcony to często taki, którego rodzice mieli pieniądze, posyłali do szkół i drogo płacili za naukę, — potem on skończył na jakiegoś doktora, albo adwokata — i wstydzi się swojego krewniaka dlatego, że ten jest biedny, albo nie tyle w książkach siedział. — Jest to sobie może i wykształcony, ale cóż, kiedy głupiec? — A rozumny może wcale czytać nie umieć, ale zawsze sam postępuje, jak należy, — i innym da rozumną radę. — I powiedzcie, co by to

było, żeby istniał jeden tylko wyraz wykształcony? — Wtedy często musielibyśmy nazywać mądrym głupca, dlatego tylko, że jego rodzice mieli pieniądze na szkoły.

I jeszcze mało było tych dwóch wyrazów, bo sobie język polski pożyczył od łaciny wyraz: inteligentny. — A tak. — Jeżeli język sam sobie na razie nowego wyrazu wymyśleć nie potrafi, to go sobie pożycza tymczasem. Każdy język ma dużo takich pożyczonych wyrazów. — Mówicie: „amator kwaśnych jabłek“, — a amator — to łaciński wyraz. — Adie, — to znowu pożyczone od Francuzów, — a kucharz — od Niemców.

Kto pożycza, ten powinien oddać, — i język oddaje pożyczone wyrazy. Weźcie sobie, panowie Francuzi z powrotem swój wyraz: kontent, bo my już mamy swój wyraz, — no jaki? — A, — zadowolony. — Weźcie sobie, panowie Niemcy, swoje: spacerować, bryftregier, bahnhof, bo my mamy: przechadzka, listonosz, dworzec. — A już sensu niema mówić: powiestka z sądu, bo jest wezwanie z sądu.

Widzicie więc, że rodzą się w języku nowe wyrazy, że rośnie, pożycza i oddaje, kiedy sobie na własny wyraz zapracuje, — że jest coraz bogatszy, że coraz łatwiej nim ludziom myśleć i mówić...

Żdziwicie się jeszcze bardziej, kiedy wam powiem, że niektóre wyrazy w nim umierają. Wyobraźcie sobie, że mówicie do kolegów:

— Azali zagracie z nami w palanta?

— Zaiste, zagramy, — odpowiada koledzy.

Widzicie: sami się śmiejecie. — Azali, zaiste — są to wyrazy stare, zgrzybiałe, do codziennej mowy wcale niezdatne. Są one siwe i poważne i usłyszeć je dzisiaj możecie tylko w kościele. — Takich wyrazów, które już zupełnie umarły albo umierają, — jest bardzo wiele...

Ciekawe jest bardzo, co język robi, żeby sobie z jednego wyrazu zrobić kupę rozmaitych wyrazów. Wymyślił sobie mądrała o d m i a n y. Z jednego wyrazu: książka, zrobił: książki, książce, książkę, książką, książek, książkom, książkami, książkach. Z jednego: czytać — zrobił: czytam, — asz, — a, — amy, — acie, — ają, — czytałem, — czytałam, — czytaj, — czytajcie, — i wiele innych. I jeszcze nie koniec: dodaje sobie p r z e, takiego małego prztyka — i to już znaczy co innego. — Czytałem, to jeszcze nie znaczy, że wiem, co było na końcu,

a przeczytałem, to znaczy — do końca. — Myślicie, że koniec? Nie. — Jest wyraz: czytanie i znowu: czytania, czytaniem itd. — czytający, czytająca, czytające. — Aż się w głosie kręci od tego wszystkiego. — Będziemy sobie o tych wszystkich cudach mówili po kolei, powoli, — bo odrazu to, aż w głowie huczy, co ten język wyrabia....

I teraz, proszę ja was, przychodzi człowiek — i powiada: trzeba tu do licha starego, zrobić jakiś porządek, bo tak to my nic nie wiemy, co się tu dzieje.

I wyobraźcie sobie tylko taki sklepik: śledzie leżą tam razem z papierosami, węgle do samowara z masłem, nafta z chlebem, karmelki z mydłem. — Przychodzisz po kajet za sześć groszy. Zaczyna się szukanie. Sklepikarz mówi, że kajety są tu, a żona mówi, że tam. On krzyczy na nią, a ona na niego, — wylewają sobie na głowy balon z naftą, sypie im się na nosy mąka, karmelki wpadają do słoja z kwaszonemi ogórkami. — Nie wiedzą, co mają, czego im brak, co trzeba dokupić, — nic nie wiedzą.

A ludzie, naród, — muszą przecież wiedzieć, jakie mają wyrazy, co im potrzebne, co trzeba pożyczyć, albo można już oddać, — żeby każdy mógł swoim językiem myśleć i mówić.

Im coś jest ważniejsze dla nas, w tem większym porządku i poszanowaniu to trzymamy. Im coś jest droższe, tem pilniej strzeżemy. — Widzieliście, jaki porządek jest w aptekach: każde lekarstwo w osobnym słoiku z napisem.

To samo postanowili zrobić ludzie ze swoją mową. Trzeba wszystkie wyrazy podzielić na gatunki, każdy gatunek pomieścić w innej szufladzie i zaopatrzyć napisem. — Jak wam się zdaje: łatwa to czy trudna praca? — Strasznie trudna. — Ale ludzie nie boją się żadnej pracy. — Oni wymyślili telefon i telegraf, oni wymyślili maszynę parową i mikroskop, — takie cuda, że jak wam o tem opowiadać będę, to aż oddychać przestaniecie ze zdziwienia.

Więc nasamprzód ludzie ustawili tak jakby cały szereg szuflad i zaczęli gatunkować wyrazy. Na jednej stronie napisali kto? co? rzeczownik, — i kładli: matka, stół, serce, Józio, uczeń, słońce, Wisła, dzwonek, miłość, rzeka, zapalka. W drugiej szufladzie: jaki? czyj? przymiotnik, — i t. d. — A potem

zobaczyli, że Wisła i rzeka, to niby jedno, a jak powiem: rzeka, to nikt nie wie, jaka, bo rzek jest dużo na świecie. -- Słyszeliście o rzeczownikach własnych?

Pomyślcie, co to za śliczny wynalazek, te rzeczowniki własne; piszę na kopercie: Stanisław Marczak, Solec N., Warszawa — i koniec. — A jak jabym adresował list, żeby ich nie było? — „Wielmożny ten pan z czarnemi wąsami, co to ma dwóch chłopców i dziewczynkę, co to jeden jest wielki łobuz, ale dobrze się uczy, — na tej ulicy, co to jest niedaleko od rzeki — takiej długiej, — w tem mieście dużem, co to leży na lewym brzegu szerokiej rzeki. — I jakbym mógł napisać sto stroniec tego adresu, a potem toby szukali dwa lata i oddali list zupełnie komu innemu, bo miast takich i rzek, i ulic, i panów z wąsami jest okropnie dużo na świecie.

Widzicie, co to są — rzeczowniki własne?...

I tak, proszę was, uczeni ludzie powsypywali do każdej szuflady co innego, potem przyglądali się, co podobne i ustawiali te szuflady obok siebie. Tak zupełnie, jak np. w sklepiu jest jedna półka z papierosami, a na tej półce dopiero: Polakiewicz, Azis, Zagłoba, Tureckie i t. d.

Pomiem wam o jednym maleńkim wyrazie, a takim mądrym, że aż wierzyć się nie chce. Taki mały wyraz: kto.

Stukają do drzwi, i ty się pytasz: „kto stuka“. A gdyby nie było tego malca: kto, — musiałbyś pytać:

— Czy stuka Kazio, czy Mańka, czy Szczepan, czy ciotka, czy druciarz, czy kum Piotr, czy żebrak?

A tamten odpowiadałby ciągle: „nie, nie, nie“. I mógłbyś tak trzy godziny pytać i nie zgadłbyś wcale. Spociłbyś się, jak mysz, — wyłóścił, — nie jadł, — nie spał, — tylko pytał ciągle. A tak: „kto tam“, — i w tem kruciułkiem: kto — siedzą imiona wszystkich ludzi na całym świecie. — Kto — jest zaimek...

Jak wam mówiłem, są w gramatyce części mowy, które się odmieniają; są to bogaci panowie, mogą z jednego wyrazu zrobić dużo wyrazów. A taki pożyteczny, a biedny przysłówek, przymówek nie mają dmiar. Jest sobie wyraz: zawsze, przy, od — i taki już zostaje na całe życie; ale zobaczycie, że ten: przy albo od jest pożytecznym pracownikiem i pomocnikiem innych części mowy, które go szanują i słuchają ga się. — Bo mówi się: d ogrodu, ale w ogrodzie. — Zobaczycie dalej, jak bogaty przymiotnik pomaga i pożyczka swoje wyrazy przysłównikowi: z dobry, przysłówek robi sobie wyraz: dobrze — i t. d. — Zobaczycie dzięki gramatyce, jakie to cuda kryją się w mowie ludzkiej.

Mowa ludzka proszę was, to jak stary tajemniczy wielki bór, pełen życia, pełen śpiewów głośnych i wesołych — i strasznych, nieznanych szeptów, pełen wesela i smutku, młodości i śmierci. Są w mowie ludzkiej wyrazy mocne i wielkie, jak dęby, które do niebios się wznoszą: męstwo, bohater, — wyrazy wesołe, jak: słońce, pieśń, — wyrazy ponure, jak ucisk i pdość, — wyrazy, które dzwonią, jak skowronek w błękitach wiosennego poranku, lub zycza, jak żmija jadowita, lub skarżą się, jak jęk.

Patrzcie, jakie to ogromnie ciekawe: niektóre wyrazy samem brzmieniem swem naśladują to, co wyrażają, naprzykład: ryk, grzmot, świst, syk, huk. Stare są to wyrazy, zapewne tak samo pierwsze dla narodu, jak pierwsze dla dziecka: chama — pies, albo muu — krowa. — Pomówimy jeszcze o tem wszystkim...

Wiem, dzieci, — że nie lubicie w gramatyce wyjątków. Wiecie chłopcy: my nie powinniśmy się gniewać na wyjątki, bo one dowodzą nam, że mowa ludzka żyje i pragnie być wolna, — że nie chce dać się ludziom spętać, ujarzmić. — Można poukładać w szufladzie pierniki albo papierosy, i będą tam leżały aż do końca świata, — ale mowa ludzka żyje, rośnie, — wyrывa się do wolności — i ztąd są owe wyjątki w gramatyce, na które się gniewacie.

— Ale poco nam gramatyka? — zapytacie może.

Bo bez gramatyki nie można dobrze mówić, ani tembardziej dobrze pisać.

— Ale dlaczego to trzeba bez błędów mówić albo pisać, kiedy i tak mnie zrozumieją?

Bo błąd w mowie — to jak plama tłusta i brzydka na fotografii matki, którą kochasz, to jak niestaranie przyszyta łata na ubraniu, w którym idziesz w gościnę. Żle mówić lub pisać — to znaczy krzywdzić swoją mowę i tych wszystkich, którzy ją z taką czcią budowali. Pamiętacie, jakem się rozgniewał, gdy któryś z was po raz trzeci powiedział: kajet po arytmetyce. Zdawało mi się wtedy, że ktoś drzazgę lub igłę wsadził za paznokcie żywemu człowiekowi, któremu z bólu łzy napłynęły do oczu.

Gramatyka uczy szanować mowę ludzką i — podziwiać — rozum ludzki...

Jeszcze tylko wam dodam, że są ludzie, którzy mówią i piszą gramatycznie a ładnie nawet, ale nieuczciwie i głupio, a są tacy, którzy nie znają gramatyki i do szkół nie chodzili, bo szkoły pieniądze kosztują, a oni byli biedni i pieniędzy nie mieli, — a warci są stokroć więcej od tych, którzy się w szkołach uczyli... A teraz bywajcie zdrowi — do jutra.

J. Korczak („Głos“ Nr. 2 r. 1904).

ŻYCIA NAUCZYCIELSTWA.

Z kursów dla dorosłych we Włocławku.

Kursy dla dorosłych we Włocławku są instytucją stałą, utrzymywaną przez magistrat miasta. Zarządza i kieruje kursami zarząd, w którego skład wchodzi przedstawiciele Rady Miejskiej, Magistratu, Rady Szkolnej i Nauczycielstwa. Program kursów zastosowany jest do programu Ministerstwa W. R. i O. P. i obejmuje naukę języka polskiego, rachunków i całe cykle pogadań z historii i geografii Polski, przyrody, higieny i zagadnień społecznych i religijno-moralnych, przy czem niektóre z tych pogadań są ilustrowane obrazami świetlnymi. Na kursy przyjmowane są osoby płci obojga, począwszy od ukończonych lat 14. Korzysta z kursów corocznie około 400 osób. Nauka na kursach odbywa się wieczorami w lokalach szkół powszechnych, w różnych punktach miasta, 3 razy tygodniowo, od godz. 7-ej do 9-ej. Naukę na kursach prowadzą nauczyciele, zaproszeni przez zarząd kursów w porozumieniu z inspektorem szkolnym. Kursy trwają corocznie od listopada do końca kwietnia. Słuchacze kursów dzieleni są na poziomy (stopnie) i na grupy, obejmujące od 20 do 30 osób każda. Stosunek uczących się do nauczycieli jest stale życzliwy i przyjacielski, zachowanie się zupełnie poprawne, pilność, szczególnie u starszych wiekiem, nadzwyczajna, i wyniki nauki bardzo pomyślne. W r. b. zorganizowane zostały podobne kursy również i dla wojska, przebywającego we Włocławku. Kierownikiem kursów jest kol. J. Kwiatkowski.

Kursy dla żołnierzy.

Staraniem władz wojskowych oraz Polskiego Czerwonego Krzyża zostały zorganizowane we Włocławku w tym roku kursy ogólnokształcące dla żołnierzy 26 p. art. pol. Nauczycielstwo, pomimo przeładowania pracą, chętnie inicjatorów poparło i pracę podjęło. Kursy odbywają się codziennie (prócz sobót) od godz. 6 do 8 wieczorem. Zostały one podzielone w zależności od poziomu przygotowania słuchaczy na trzy grupy. Oprócz systematycznej nauki czytania i pisanie, oraz rachunków, prowadzone są popularne odczyty i pogadanki z przezroczami z dziedziny historii, geografii, przyrody, higieny i kosmografii. Na kursy uczęszcza regularnie około 200 żołnierzy. Wykłada 11 pre-

legendów. Dodać należy, iż 26 p. art. pol. rekrutuje się z żołnierzy pochodzących z kresów wschodnich. Prelegenci uwzględniając ich uczucia i nastroje, starają się, aby ci nasi nowo-adoptowani obywatele Rzpl. zrozumieli kulturę polską i zanieśli ją pod rodzinne strzechy. Kierownikiem kursu jest kol. Fr. Mittek.

PRZEWODNIK METODYCZNO-BIBLIOGRAFICZNY.

Przygotowanie metodyczne seminarzystów.

Pragnę podkreślić rolę, jaką winny odgrywać konferencje nauczycielskie-rejonowe w przygotowaniu metodycznym przyszłych nauczycieli.

Mam tu na myśli uczniów seminarjów naucz., z ostatnich dwu lat, którzy za rok lub dwa, mają ściętnić i wzmoć nasze szeregi. Doświadczenie wykazuje, iż nowoprzybywający nasi koledzy i koleżanki, jakkolwiek posiadają dość szerokie i głębokie wiadomości teoretyczne, częstokroć jednakże borykać się muszą w nowym swem życiu szkolnym z zagadnieniami metodycznymi, które w praktyce szkolnej się nasuwają.

Nic w tem dziwnego. Teorja, którą w Seminarjum nabijają głowy przyszłych światłodawców, okraszona odrobiną praktyki w postaci hospotacyj i lekcyj pokazowych, nie może dać niezbędnego wyrobienia dydaktycznego.

Nowy pracownik, stając przy swym warsztacie, ma przed sobą dziesiątki dziecięcych dusz, z których każda ma swe cechy indywidualne, każda swemi oczyma inaczej patrzy na świat i inaczej go pojmuje. Do każdej z tych dusz znaleźć trzeba drzwiczki, któremi wchodząc, wprowadzić mamy za sobą cały otaczający nas świat. Duszy tej nie można poznać dostatecznie z teoretycznych wykładów.

Tymczasem tego wymagamy od nowowychodzących z seminarjum nauczycieli. Ażeby oni temu właśnie zadaniu mogli podołać, winni jesteśmy, my, nauczyciele czynni, znający życie szkoły, przyjść im, o ile jest to możliwe, z pomocą i radą.

Zrozumiało to doskonale nauczycielstwo m. Włocławka i na wniosek kol. Mittka zgodziło się na udział uczniów kursu 5 w miesięcznych konferencjach rejonowych. Żałować tylko należy, iż nauczycielstwo, powodowane względami nie dość wytłumaczonymi, nie zgodziło się na udział seminarzystów w dy-

skusjach, na temat przeprowadzonych lekcji pokazowych. Szkoda, — bo dyskusja, to przecież najważniejsza część konferencji, dająca należyty pogląd na przeprowadzoną lekcję. Z niej dopiero seminarzyści mogliby czerpać wskazówki na przyszłość. Przypuszczać należy, iż w roku przyszłym nauczycielstwo złoży swe osobiste ambicje na ołtarzu dobra ogólnonauczycielskiego i zmieni swoje dotychczasowe stanowisko.

O korzyściach płynących z udziału seminarzystów w konferencjach, świadczy zainteresowanie się ich tą sprawą, wykazane na lekcjach kol. Mittka, który wprost zasypywany był różnego rodzaju uwagami i pytaniami, dotyczącymi czy to metody nauczania, czy też samego przedmiotu. Konferencje dają możliwość seminarzystom zetknąć się z życiem szkolnym oko w oko. Tu poznają oni bólczki tego życia i jego trudy. Słuchając zdań starszych i doświadczonych nauczycieli, kształtują swą przyszłą duszę nauczycielską, urabiają nowe sądy, poprawiają zaś mylne.

My, którzy winniśmy stać na straży honoru nauczycielskiego, którym przedewszystkiem powinno zależeć na tem, aby kadry nasze powiększyły się ludźmi odpowiednio w swym zawodzie przygotowanymi, musimy sami iść na spotkanie tych przyszłych naszych kolegów i koleżanek, pierwsi do nich wyciągnąć ręce po to, aby z nich utworzyć godnych naszego stanu członków, rozumiejących swe cele i zadania, a nie tylko rozumujących o nich.

Myślę iż przykład Włocławka zachęci szeroki ogół nauczycielstwa do pracy w tym kierunku i uczyni konferencje rejonowe tym ośrodkiem, około którego koncentrować się będzie nasza praca zawodowa.

St. G.

KONFERENCJA KURATORÓW. W dniach od 16 do 21 kwietnia b. r. odbywały się w ministerjum wyznań religijnych i oświecenia publicznego posiedzenia pierwszej konferencji kuratorów okręgów szkolnych pod przewodnictwem kierownika ministerjum, p. Józefa Mikułowskiego-Pomorskiego i podsekretarza stanu, p. Tadeusza Łopuszańskiego.

Podczas konferencji ministerjum zasięgało opinii pp. kuratorów co do całego szeregu spraw natury prawodawczej, które w najbliższym czasie będą wniesione, jako projekty ustaw, do sejmku.

Konferencja wypowiedziała się za utrzymaniem dotychczasowej niezależności administracji szkolnej od administracji politycznej przy odpowiednim ustosunkowaniu zakresu działania władz szkolnych do samorządów wojewódzkich i powiatowych. Oświadczyła się za 7-klasową szkołą powszechną, rozpoczynającą naczanie ze skończonym szóstym rokiem życia, tudzież za pięcioletniem gimnazjum, opartem na pełnej 7-klasowej szkole powszechnej i kończącym się ze skończonym 18-tym rokiem życia.

Najważniejszym zagadnieniem, jakim zajmowała się konferencja, było podniesienie poziomu szkolnictwa. W zakresie szkolnictwa powszechnego obrady dotyczyły sprawy przygotowania i doboru inspektorów szkolnych oraz organizacji ich pracy, sprawy podnoszenia poziomu nauczycielstwa oraz sprawy oddziałów pomocniczych.

Obok dalszego prowadzenia kursów, mających na celu przygotowanie nauczycieli niekwalifikowanych do uzyskania kwalifikacji, konferencja omówiła cały szereg środków, mających na celu dalsze kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli kwalifikowanych, oraz zorganizowanie, ożywienie i ułatwienie ich życia umysłowego wogóle. Wśród omawianych środków na plan pierwszy wybija się **instytucja gminnych (rejonowych) konferencji nauczycielskich**, jako instytucji stałej, sprawa organizacji w każdym powiecie jednej lub kilku szkół, które miałyby charakter doświadczalny, oraz mogły służyć za oparcie dla systemu instrukcyjnego, наконец rozwijania bibliotek powiatowych dla nauczycielstwa.

W środowiskach, posiadających odpowiednie warunki, uznano za pożądane organizowanie już od najbliższego roku szkolnego oddziałów pomocniczych dla dzieci, których poziom rozwoju umysłowego nie odpowiada normalnemu.

Mimo tego, iż ministerjum oświaty nie rozporządza obecnie większymi kredytami na budownictwo szkolne, uznano za konieczne intensywne prowadzenie wszelkich robót przygotowanych, jak: wyszukiwanie i zdobywanie odpowiednich kredytów, opracowywanie planów itp., aby z chwilą uzyskania terenów, akcja budowlana mogła się bez zwłoki rozwinąć w całej pełni.

(„Głos Naucz.“, nr. 10, r. 1923.) 23

Józef Bałaban: Dzieje Polski (Lwów 1922 str. 800).

Tym, którzy rozsiani po wioskach, miasteczkach i miastach naszego kraju raz ujęły sztandar, na którym widnieje napis: „Oświata ludu“, nie wypuszczają ze swej krzepkiej, a nieraz omdlewającej z pracy dłoni. Tym, którzy starają się pracą swą twardą ziszczyć marzenia pieśniarzy i wieszczów naszych — Tym, którzy w głodzie i chłodzie idą między lud, aby tam wśród cieni i bezbrzeżnej nędzy materialnej i moralnej zapalać „oświaty kaganiec“ (wstęp Dziej. Polski), poświęca znany na niwie pedagogicznej dyrektor Józef Bałaban swą pracę „Dzieje Polski“, w czwartym poprawionem wydaniu. Dzieło to obszerne, zdobione licznymi dość starannie wykonanymi ilustracjami, obejmuje dzieje Polski od czasów najdawniejszych aż do dnia dzisiejszego. Książki tej, nazwanej w tytule „poglądową“ i przeznaczonej „dla dojrzałszej młodzieży i dorosłych“ — nie można, ma się rozumieć, dawać do ręki uczniowi szkoły powszechnej. Dla nauczyciela zato, stanowi ona znakomity materiał źródłowy.

Autor, pisząc swą książkę stylem lekkim i przystępnym, pragnie z jednej strony spopularyzować dzieje naszego narodu a z drugiej strony, pragnie dać nauczycielstwu źródło, z którego mogłoby czerpać materiał do swych pogadanek szkolnych. Z radością trzeba powitać tego rodzaju pracę, gdyż w życiu szkolnem silnie dawał się odczuwać brak podobnego dzieła, któreby tak wyczerpująco, a zarazem tak przystępnie traktowało naszą historję. Zresztą czwarte wydanie samo najlepiej rekomenduje to dzieło i odpowiednio kataloguje.

To prawdziwe „silva rerum“ wiadomości o dziejach ojczy-
stych. Autor, długoletni pracownik na terenie szkoły powsze-
chnej, wczuł się doskonale w potrzeby i wymagania jej, wi-
dział trudności jakie nauczyciel historyk napotyka w zbieraniu
materiału historycznego i postanowił brakowi temu zaradzić,
pisząc wspomniane dzieło. To nie Lewicki ani Smoleński, któ-
rzy dzieje Polski traktują sucho, podając fakt po fakcie, datę na
dacie. To miłe, barwne i obrazowe opowiadanie, działające sil-
nie na naszą wyobraźnię. Czytając je, widzimy przed sobą jak-
by szereg obrazów kinematograficznych, przesuwających się
przed naszymi oczyma.

Pewnie, że jak nic niema na świecie bez „ale“, tak i tu
są pewne usterki zwłaszcza w ujęciu materiału, — są to je-

dnakże sprawy mniejszej wagi. Nauczyciel, czy to w mieście, czy
też na wsi, znajdzie w dziele tem taki materiał, jakiego w za-
dnym dotychczas wydanym podręczniku niema.

Z wymienionych powyżej względów, książka ta zasłu-
guje na to, ażeby polecić ją jak najszerzszemu ogółowi kolegów,
autorowi zaś wyrazić podziękowanie za żmudną, a piękną i po-
zyteczną pracę, której dokonał.

St. G.

PODRĘCZNIKI METODYCZNE DO GEOGRAFJI. Nasza li-
teratura metodyczna z dziedziny krajoznawstwa i geografji
szkolnej jest dotychczas tak pod względem ilościowym jak
i jakościowym bardzo skromna. Brak wyczerpujących wska-
zówek metodycznych dla szkół powszechnych w zakresie ge-
ografji, uwzględnających metodę zalecone przez programy —
daje się ciągle jeszcze odczuwać. Bibliografja metodyczna
obejmuje następujące podręczniki: 1) **W. Nałkowski: Zarys
metodyki geografji.** Wyd. II. (Arct, Warszawa, 1920, str. 88).
Jest to metodyka geografji dla szkół średnich, jedna z najpo-
ważniejszych traktujących przedmiot prac, rozwiązująca szereg
zagadnień metodycznych. 2) **P. Hrabek, L. Sawicki: Metodyka
geografji dla I—III st. 7-kl. szk. powsz.** (Kraków, 1921, str. 104).
Zeszyt ten zawiera metodykę ogólną i komentarz do ustępów,
zawartych w „Elementarzu geograficznym“ i w „Geografji dla
IIIst.“ prof. Sawickiego. Następne zapowiedziane zeszyty obej-
mą metodykę geografji Polski na st. IV i geografji ogólnej dla
oddz. V i VI szk. powsz. Jest to podręcznik niezbędny dla
każdego nauczyciela szkoły powszechnej. 3) **Alojzy Milata:
O znaczeniu i sposobie nauczania geografji w szkołach po-
wszechnych.** (Cieszyn 1919. Nakł. P. Tow. Ped. Str. 63). Po-
dręcznik ten starzej się. Niepotrzebne są w nim wzory lekcyj
geograficznych, gdyż plany lekcyj nie mają wogóle większej
wartości dydaktycznej i nieaktualny jest w nim projekt planu
nauki geografji w szk. powsz. 4) **Dr. P. Hrabek: Wskazówki
metodyczne do nauki geografji w szkole powszechnej.** Pod-
ręcznik dla nauczycieli. (Cz. I dla III i IV kl. szk. powsz.
Lwów 1920, str. 52). Są to protokoły 21 lekcyj z kilku rysun-
kami. 5) **T. Budzanowski: O nauczaniu geografji w szkole po-
wszechniej** (Rypin 1921). Podręcznik bez większej wartości me-
todycznej.

Z zakresu wycieczek geograficznych mamy dwie cenne
prace: 1) Pol. Tow. Krajoznawcze: **Metodyka wycieczek krajo-**

znawczych. (Wydawnictwo zbiorowe z ilustracjami — Warszawa, Arct, 1919, str. 178) i 2) **E. Romer i Polackówna: Podręcznik do nauki krajoznawstwa** w szkole powszechnej (Księgarnia Polska, Warszawa 1922, str. 160). (St. B.)

DODATEK LITERACKI.

POLIFEMEK.

Działo się to w prapraczasach, kiedy Eros Empedoklesa wyłonił światy z mgieł chaosu, a Bóg dobrotliwy, osobiście kontrolując ścisłość niebieskiego rozkładu jazdy i kreśląc palcem różne orbity, ekliptyki, perysfery, widnokregi, azywuty i nadiry, zawiesił wysoko w zenicie błękitnym swoje promieniste oko opatrności, aby sumiennie sprawowało urząd gospodarki bożej na ziemi.

Było to tak bardzo dawno, że czasów tych nie sięgał pamięcią ani sędziwy Chronos, mierzący wypłowiałem okiem klepsydrę, ani żaden Owidjusz, sięgający w harcach fantazji poetyckiej „złotego wieku“, kiedy to ludzie opływali w szczęściu jak tłuste oko na rosole paskarza, nie jadali mięsa, nie cierpieli na skręt przewodu pokarmowego i nie potrzebowali polskich marek na przyrodziewek, albowiem chadzali w pysze polinezyjskiej golizny i macierzystej nagości. Tembardziej czasów tych nie pomni już ani najstarsza stara panna, która już wyszła z obiegu niby wyświechtany madrygał lub zjełczały dowcip. Jeden tylko Ben Akiba, który podobno o wszystkim wiedział, co już było pod słońcem, mógłby może coś konkretnego i wiarygodnego powiedzieć o tej strupieszalej przeszłości, ale niestety i ten ostatni „miarodajnik“ strupieszał niby projekt nauczycielskiej pragmatyki. A ponieważ na koniec i tradycja nauczycielska, którą szkoła powszechna za prawdę przyjmuje i swym małym berbeciom wiernie słuchającym do wierzenia podaje, nic nie wspomina o tych latach zmurszałych, pozostaje więc wierzyć w opowiedzianą tu bajkę geograficzną z owem cichem „za przeproszeniem prawdy“, co jest zresztą do dzisiaj dyskretną etykietą różnych klubów sejmowych, purchawek gazeciarskich i ludzi „bez przesądów“.

A teraz dla rekognoskowania indywidualnych własności fizyko-chemicznych tragicznego bohatera tej tragicznej opo-

wieści omal „z prawdziwego zdarzenia“ zrobmy jako doświadczalni pedagogzy jednomyślnie telepatyczne salto mortale w tę mglistą dal przeszłości, aż hen, kędy na rubieżach czasu i przestrzeni na amplitudzie energii i ruchu, na horyzontach zjawisk i własności fruwają legendy o złotych skrzydłach światotwórczych wydarzeń. Tam żyła i cierpiała, w trudzie i w mozołe zdobywała bez pardonu naukowy światopogląd i wiedzę geograficzną owa dziwaczna, trójwymiarowa kreatura pithecoidalna, wabiąca się szumnie a chlubnie Polifemkiem.

Dziwny ten stwór etnograficzny, którego nie zna ani żaden ogród zoologiczny, ani żaden klub Dąbala, jest poliandrycznym bastardem „po mieczu i po kądzieli“, albowiem swe nielegalne poczęcie zawdzięcza uczynnej matce fantazji, oraz dwom ojcom, z których jeden go począł z ducha „Życia Szkolnego“, a drugi tchnął w niego rzekomo nieśmiertelny dech, ożywił, wlał w jego żyły czarny atrament i zamiast wyrzucić na Tajgetos niebytu, lub na jaki inny Popokatepetl, osadził go nagiego jak Mojżesza w koszyczku w epoce poprzedzającej naszą chronologję, daleko, bo aż gdzieś pod 37° płn. szerokości, na pływającej wyspie św. Brandana, nazwanej rybą „jaskonius“.

Wprawdzie żaden „Przewodnik po Włocławku“ ani żaden inny Baedeker nie poleca tej wyspy żadnym amatorom turystycznej imprezy, ale to tylko z tej prostej i uzasadnionej przyczyny, iż owej Arkadii dostojnej przeszłości, owych czarodziejskich ogrodów „Wyspy Cyklopiej“ nie odkrył żaden Kolumb, nie opisał żaden Livingstone i nie zmierzył żaden Eratostenes przy pierwszym pomiarze naszego globoidy. Nie wspomina nawet o niej Mojżesz w księdze Kabały, ani Platon w dialogach swoich Krithos i Tomagos, ani nie poświęcił jej wzmianki Dzierzbicki w swych odczytach o Atlantydzie. Poprostu wyjęta została ta wyspa z pośród innych wysp błogosławionych z astrologicznej gablotki VI wieku.

Nie była ona jednak, wcale podobna do naszego dzisiejszego haniebnie plugawego świata. Osadzony w środku okrażającego oceanu, pływał sobie ten świątek wyspiarski niby krążek płaski po niezmierzonych i nieznanych wodach, które nie miały jeszcze swego Magellana. Za nim zalegała dokoła wieczna ciemność. Był on sobie sam dla siebie takim

światkiem w pomniejszeniu, takim powtórzeniem naszego makrokosmu w mikrokosmie. „Sam sobie sterem, żeglarzem, okrętem“. Nikt go nie objechał i nikt go nie mierzył, albowiem wtedy nie weszła jeszcze w życie ustawa o reformie rolnej i nie było parcelacji obszarów dworskich.

Srodek tego terytorjum wyspiarskiego zajmowała sadyba naszego Polifemka, ostatniego ordynata tego latyfundjum „od morza do morza“, należącego do historycznego rodu cyklopów, z którego ohydnej pamięci Polifem więził w chlewie chyrego Odysa, herosa z Itaki.

Piękne i dobre to były czasy, albowiem na ziemi nie panowało jeszcze wszechwładne, brzuchate paskarstwo, tylko panował wszechwładnie klasyczny bożek bezfrasobliwej wesołości, sytości i bujnej swawoli, a nie samowoli. Na lądzie, na morzu i na każdym miejscu szerokości i długości geograficznej, rano, wieczór, we dnie, w nocy grasowała nagminnie powszechna, tajna, równa i bezpośrednia wesołość, która ówczesny krążek ziemski przeczarowała w raje bożków szczęśliwych.

Młody olbrzymek z dziką, nieokrzesaną radością w cyklopiem oku przebiegał z faunicznym wigorem wzdłuż i wszerz swój orbis terrarum i czuł się w nim udzielnym księciem.

Stolicą tej jego sukcesji nie było miasto Siedmiu złotych bram, ale skromna jaskinia, zbudowana z prawiecznych dolmenów pewnie przez jakiegoś wielkoluda, albo i przez samego inżyniera demiurga. Może zamieszkiwał ją swego czasu „spirytus architectonicus“, ów duch porządkujący, odkryty przez jasnovidza Kirchera, lecz do takiego twierdzenia nie upoważniają żadne źródła prehistoryczne, gdyż ród cyklopi odznaczał się z braku ustawy o powszechnym nauczaniu gruntownym analfabetyzmem i żadnych djarjuszów ani silva rerum po sobie nie zostawił.

Ten ci to ród Cyklopów przekazywał jednookim wnukom swą tradycyjną, patrystyczną, cyklopią uczoność. Zalecała się ona rozległą erudycją, obszernymi wiadomościami przyrodniczo-geograficznymi, panującymi aż przez ciąg dwóch tysiącleci, t. j. do czasu, gdy zgubny dla świata całego Gog i Magog w 16 wieku zatopił wyspę św. Brandana, wszystkie Atlan-

tydy i Antylje, stworzył jakąś wirującą geoidę, „wstrzymał słońce, ruszył ziemię“. Ale młodzieńczykowaty Polifemek był odrodną płonką rodu monoskulosów. Nie wystarczała mu tradycyjna nauka ojców i dziadów. On, nędzna parodia człowieka pierwotnego, chciał w swej bezbożnej łapczywości na wiedzę sięgnąć po tajemnice ziemi i nieba!...

Tak mu Panie Boże dopomóż!

Polifemek wyłaził na szczyt swego domostwa i studjował krajobraz zamknięty widnokregiem.

Po niebieskich przestrzeniach aż po same mleczne drogi gwiazd rozpościerała się nieskaziona dzisiejszą nędzą dwudziestego wieku święta wesołość. Wszędzie panowało owo horacjuszowskie „carpe diem“ tak, jak je rozumiał ten słoneczny poeta starożytnego Rzymu. Morze grało rozróżnionym uszom cudne dźwięki eolskie i śpiewało rapsody o przepychu wiecznie twórczego życia. Iściła się wkoło złota bań o szczęściu!

Nad wodami i lądami kwitła miłość — miłość lazuru idealistyczna, wolna od spektaklu grzechu i metodycznej obłudy, osłanianej kotarami powściągliwości. Maeterlinck formalnie zachłysnąłby się z radości, a dusza Rousseau'a wywracałaby koziołki!

Ostatni Mohikanin jednooki z radosną muzyką w sercu, ale z haniebną manierą sekty klasycznych jaroszków, chadzał sobie po swej wyspie w rajskiej nagości, tak, że ktoś nieuprzedzony snadnie mógłby go zwymyślać od tureckich świętych. W falistycznych eskapadach przebiegał on z junacką fantazją swe wyspiarskie pustosza skąpane w słonecznej ulewie i w swej młodzieńczej beztrosce igrał swawolnie na łonie prarodzicielki przyrody — on, szczęśliwe dziecko natury. Był dionizyjczykiem, kąpał się w słonecznych pożogach, pił pełnemi haustami złote blaski słońca i brał radość życia z pierwszej ręki. Nałamywał go do tego odwieczny ład i rytm natury, której sam był organem i funkcją.

Wspaniałe i zmysłowe kwiaty otwierały ze zdziwieniem swe kraśne oczy, ślały mu filuterne uśmiechy, drażniły go barwami i głowę mu oczadzały swemi perfumami. Na każdym kroku — rzekłbyś — siedziało przytąjone i uśmiechnięte szczęście. Ginący typ chevaliers antiques przeżywał pierwszy archaiczny cinquecentyzm „złotego wieku“.

Czasy te minęły bezpowrotnie. Według futurystycznej ornamentyki styfistycznej „jakieś zawistne fatum położyło rękę na kłamce końca”... Dzisiaj dawne Polifemki chodzą w hajdawerach cywilizacji i mianują się po lineuszowsku homo sapiens. Miasto wielkoludów generis cyclopei włości się po tej ziemi zbutwiałe plemię pesymistycznych zdechlaków bez nerwów i woli, wiecznie leżących krzyżem pod drzwiami życia. Miejsce dawnych półbogów, witezi, Goljatów, naszych Wyrwidębów i Gromobojów, zajęło plemię cielesnych i duchowych suchotników, rzesze widm bladych wychowanych „na flaszecze”... a rozprawiających o tem, jako rzeczce Zarathustra i Rabindranath Tagore, najmodniejszy mesjasz. Zamiast Pegazów, cwałujących po Parnasie, mamy parnasistki o gęsich tęsknotach i pantarki o orlich porywach w ciasnym kojcu domowym. Zamiast Orfeuszów, poskramiających zwierzęta i Prometejów z boskiem Agnis, mamy orfeistki i orlice ściągnięte z Panteonu i gęgające po gęsiemu i mamy bażancice, których znudziło już pianie Chanteclaira'a.

Młody Cyklopik był półbożkiem rozkoszy. Nieraz napałowało go jakieś radosne rozchelstanie, jakby rozkośzny obłęd przed wyładowaniem nadmiaru tętniącej energii. Niepojęty dla niego dreszcz go imał i żądza. Wtedy przeżywał on swoją pierwotną, dziką poezję szaleństw. Podrywał się z miejsca jak spłoszona antylopa i z żubrowym rykiem, z fantazją furjata ścigał się po swej ojcowiznie od brzegu do brzegu, lub biegł na wybrzeża państwa Posejdona, gdzie w błogiej eudemonji świeciły wieczne gody życia bajeczne twory „świętej słonej toni”. Tam słał morskim dziewczicom swe spojrzenia pełne zachłanności, albo zwyczajem promiskuisty porywał śmiało opasłym trytonom wodne krasotki, poddające się chętnie rekwizycji. Nie obowiązywał je bowiem moralny kodeks pani Dulskiej, zaprawiający do cnót purytańskich.

W pewien słoneczny ranek, kiedy po stropie niebios pogoda rozpięła swe błękitne skrzydła, odwalili Polifemek olbrzymi glaz u wejścia do swej sadyby, wyszedł poza opłotki swego domostwa i pobiegł na morskie wybrzeże studjować swój krążkowaty globus. Był on niepoprawnym geografo-manomanem i zuchwałym krytykastratem patrystycznych pojęć o swej ziemi.

Mile złego początku! Tknięty trądem zwątpienia, nie po-przeszał na objawionych tajemnicach wiedzy przekazanej, ale chciał niewierny ni mniej ni więcej, tylko poznać swój krążek ziemski.

O bezbożna łapczywości! O wielki Kolumbie!

Gdy stanął na morskiem wybrzeżu, przy gibraltarskich słupach swego świata i spojrzał na wodne topiele, dusza w nim z radości wywróciła kozła, jak postrzelony śmiertelnie szarak. Na kołyszących się falach zobaczył on całą elitę morskiego społeczeństwa. Morskie panny, demony, nereidy i rusalki w galanterijnych płasach wylaniały z wód swe kształtne i gibkie ciała o miękkich i wabnych przegubach, tustepując i szimując po wodzie z gracją, godną orderów kotyljonowych. Złotołuskie syreny, kołysząc się na grzywach fal w zachęcających pozach, śpiewały swawolne kanzony, kusząc zalotnych Odyseuszów na zgubę i zatracenie. Brodate i sprośne trytony z niechlujnym uśmiechem słały ku nim zerkania miłosne, lub dyżurowały na brzegu morza, czy jaki Baecklin lub Malczewski nie podgląda ich swawolnych igraszek na srebrnych falach.

Zwinne i piękne delfiny, dojeżdżane przez nereidy, niby łodzie podwodne pruły i pienily morskie tonie. Jakiś wodny farysek, może fliegeladjutant Posejdona cwałował na hypokampie po morzu z sarmackim animuszem. Jeszcze dalej można było widzieć wylaniające się z wody morskie bydłeta, morskie węże, hydry i inne dziwotwory.

Polifemek omdlewał w zachwycie. Radosne uniesienie zaryglowało mu usta. Wycelował tylko swoje oko na figlarne nimfy i jał do nich mrugać znacząco. Gdyby był w tej chwili wodnym centaurem, skoczyłby z radosnym okrzykiem na te szafirowe topieliska, by wpleść się w koło owych wodnych goplan i wspólnie zatoczyć korowód. Na razie strzygił tylko coraz wprawniej na nie oczkiem, co mu świeciło na ezoie jak karbunkuł i jakimś nieartykułowanym a wielce pieśczośliwym belkotem dawał do zrozumienia, iż nie żywi względem nich żadnych nieprzyjaznych zamiarów.

Lecz któż zbadał cyklopiej duszy przepastne głębiny! Jakieś inne myśli nurtowały jak turkucie podjadki jego czystą duszę i jasny umysł.

Kiedy fale odmawiały swe szemrzące jutrznie, lub wiodły ciche rozhowy, tłukąc się i rozbijając o skalne puklerze, on krążył swą posępną myślą ponad zielonemi rozłogami wyspy i pieścił myśl jakimiś prometejskimi planami.

Złożył obie dłonie w trąbkę, przytknął je jak lunetę do oka na czole i obserwował jak jaki astronom obroty ciał niebieskich. Szeptaly one jego buszmeńskiej duszy jakieś dziwy i tajemnice. Wydawał wtedy z siebie tak przejmujący i tak przenikliwy mamrot, jakby mu kto serce kamieniem piekielnym wypalał.

Widział, jak dobrotliwe słoneczko co rana dźwigało na wschodzie swój promienny krążek, zrazu błyszczący jak nowy tulski samowar, w południe promienisty, jak Apollo Salvator, jasny boży tryumf, a wieczorem na zachodzie krwawy, zachodzący za morze w rewolucyjnych pożarach. Marny szkic człowieka nie wiedział tylko, dokąd ono w takiej chwale, w takiej pysze płomiennej wędrowało. Czy się kładło na swych łunach na spoczynek nocny? Czy może topiło się w swych pożogach w falach morskich?

Głupia bestja czelkokszałtna poczęła się w śmiertelnej niemocie nieprzyzwoicie zastanawiać...

On, dziwotwór ciasnogłowy, on, nędzna kreatura o malpim konterfekcie, tu, na wyspie, w gontynie gaju u kwietnych ołtarzy, począł snuć w swej głupotę brzemiennej czaszce karkołomne rozmyślenia o jasnym słoneczku i o swej krązkowatej ziemi.

Twarz, co miała w swej konfiguracji coś z typu buldoga, zmarszczył jak suszone jabłko i myślał... — albowiem myśl jest wieczysta i samorodna.

Ktoś uczony w piśmie powiedział gdzieś kiedyś komuś, że myśl jest wieczna, bo „gdy jeszcze dróg nie było na ziemi, błąkała się poprzez drogi mleczne“. Zaprawdę, zaprawdę to była myśl. Na początku było Słowo, a przed słowem — Myśl.

Istnieje w duszy nawet baszybużuka niezatamowany pęd ku poznaniu prawd, na których architekt przedwieczny budował gmach świata; duch ludzki uszlachetnia się dążeniem do prawdy.

Nie zakłąć losów pieczęcią, nie spowić ducha w pergaminie!

Rzeczywisty pan i rab natury, darwinowski praszczur, a późniejszy Adam późniejszego homo sapiens najformalnie myślał. Co więcej! Ten farmazoński świętokradca powziął w swej plugawej duszy zatwardziały zamiar porwać zazdrośnym duchom wyspy swemi niechlujnie zachłannemi dłońmi boski talizman prawdy!

O wielki duchu Lojoli!

Zatruty strychniną myśli chciał nawet poznać samego króla niebieskich przestworzy, ten wielki lampion jaskrawy, co niebo przebiega z regularnością jednego mgnienia oka, co liczy i pisze swój czas cieniem pod jego jaskinią; co wskazuje mu kierunki na wyspie z dokładnością zadziwiającą.

Młody geograf-troglodyta nie wiedział wcale, że w tem słońcu życiorodnem, w tych tajemniczych konstelacjach gwiazd, w tym krążku wyspiarskim, w tych wodach bezmiernych, w tych Morzach Deszczów i Oceanach Burz na martwym księżycu, w tem jego świętokradczem pragnieniu zdobycia prometejskiego ognia prawdy i podpatrzenia bożych tajemnic — drzemie jego lichu!

Lecz niestety! Tak się w świecie spartaczyły boskie rządy i porządki, że największe nawet szczęście ma swe „ale“ i wyjątki!

Polifemek stał na krawędzi zguby.

Raz w pogodny wieczór, kiedy słońce swój krwawiący dysk rozłożyło na rubinowych falach, Polifemek nie wstrzymał. Jakaś myśl szalona rozdarła oślepiającą błyskawicą skrzyty jego mózgu. Poderwał się jakby mu kto nitrogliceryny w podgrzbiecie zaszczeplił, ryknął obłędnie jak rozpustny bawół na stepie i dalejże w elastycznych lansadach na morskie topiele wydzierać z rąk wrażliwych duchów słońce, jasność, prawdę!

O biedny idealisto z królestwa Fata Morgany!

Dopał wybrzeża państwa Posejdona. Morze było gwarne i ludne jak hydropatyczny zakład. Brzeg morski obsiadły dystygowane sfery towarzyskie wodnych bożków. Były tam morskie boginki, cały fraucymer Posejdona, były zażywne i korpulentne trytony, którym już starość po kościach strzykała, wreszcie Proteusz, jako marszałek Posejdona, jako wielki Major Domus jego wodnego państwa i pasterz wszystkich zwierząt morskich, które tworzyły stada Posejdona

i Amfitryty, dzieci pięknej Halosydny. Wyglądały zupełnie jak polska dawna arystokracja, celebrująca sezon nad morzem, tonąc w pozłacanej nudzie. Iście motylowe bytowanie w zaperfumowanej atmosferze hedonizmu.

W kryształowych pałacach w szafirowych głębiach morskich miały swój dortuar morskie dziewice: goplany, rusalki, nimfy i złotołuskie syreny. W niezmaconem szczęściu zażywały morskich kąpiei, dopóki czarodziej Renesans nie przeniósł je zaklęte w marmury na salony sztuki.

U brzegu jakby przed Bastylją Posejdona zórawił długowłosy tryton, uwieńczony sitowiem i grał na rogu muszlowym, a jego tony łączyły się z radosną wrzawą morskich parien. Tylko trytony z jakąś miną sfinksowo-enigmatyczną toczyły za Polifemkiem wzrokiem wielce nienawistnym, jak na konkurenta z innej parafji.

Gdyby Polifemek był normalnem jabłkiem rodzinnej jabłoni, byłby się niezawodnie zachłysnął z zachwyty i oszłomił złotą pustotą wodnych dziewic; byłby wycelował w radosnem uniesieniu swoje oko jak soczewkę na figlarne krasnodiwy i mrugał do nich znacząco wzorem swych praojców, chociaż zdeklarowanych samozójców. Ale Polifemek był wyrodną latoroślą swego rodu i niedorzecznem marzycielstwem o prawdzie zhańbił uczciwy ród. On, taki pawian plugawy z pod ciemnej cyklopiej gwiazdy, chciał zanurzyć zęby w jabłku poznania dobrego i złego. Zwidy imaginacji ciągnęły go żywiołową mocą gdzieś na krańce świata, za potężne zawory ziemi, po prawdę, co jest święta, przeczysta i złota.

Po krzyżach spłynął mu strugą jakiś dziwny żar. Jakieś wiry tęczowe zatańczyły przed jego oczyma gwiazdne kręgi. W swej niemej i potwornie smutnej duszy doznał jakiegoś obłąkanego pożądania. Rozpętała się w nim potępieńcza i nieposkromiona żądza poznania, co tysiącem głosów woła i bluzga i głowę ogarnia szaleem chmury ogniowej.

Serce zatrzepotało się w nim jak pytel we młynie, a zmysły zatańczyły wir jakiejś obłądnej taranteli.

Tragediante!

Parsknął skrami jak smok i jak Orlando Furiozo rzucił się zapańczywie wpław na morskie topieliska. Lecz to ryzykowne przedsięwzięcie okazało się wierutnem szaleństwem,

bo pyzaty tryton, stojący na pikiecie, zagral gwałtownie *larum* na muszli i... *corpo di Bacco!*

Całe pospolite ruszenie morskich mężów chwyciło go w sposób chydnie ordynarny i nieokrzesany i w jednej chwili związało go wodorostami.

Polifemek uczuł się nagle jak motyl szpilką do korka przypięty. Sylpał ogniste rakiety z oka i odgrażał się jakimś cyklopim szwargotem, lecz na nic mu się to nie przydało. Za swoją zuchwałą inwazję na władztwo Posejdona, którego i bramy tartaru nie zmogą, dla zdobycia tajemnicy słońca i ziemi, za swoją niedorzeczną ciekawość poznania witrażowych blasków prawdy, byłby został niezawodnie na miejscu zlynchowany i przemieniony w posąg św. Bartłomieja obdarzonego ze skóry, gdyby nie subordynacja wobec Proteusza, głównego sędziego i pasterza morskiej trzody. Należało tedy zaprowadzić przestępcę na sąd przed boskie oblicze Piłata w jego Belwederze.

Proteusz, mistrz przeobrażeń i wielki wieszcz, wygrzewał się o cichej godzinie na słońcu pomiędzy swymi psami morskimi jak jaki Heliogabal rozciągnięty na fjołkach i drzemał wśród marzącego szemrania fal forskich.

Gdy się dowiedział o karygodnym zamachu *gentilhoma* z wyspy, ustroił się w minę Radamantesa, wydającego wyrok nad duszą do piekieł przybyłą i rzekł olimpijskim *esperantem*:

Ktobykolwiek z dożywotników niegodnych ważył się wejść w słoneczne ogroje bogów rozkoszy na gody życia — śmiercią zemrze i w męce wieczystej wic się będzie ich dusza zbłąkana wśród mlecznych dróg!

Ktobykolwiek z hesperydzkich złodziei darł się w śmiertelnym mozołu po skalnych zrębach wiedzy na jasne Araraty prawd, by podpatrzeć tajemnice bogów i unieść talizman władzy — prometejskim obłąkańcem jest i strawion będzie spazmem pożądania jako wonnym jadem!

Kto księgę ziemi czyta — śmiercią zemrze, iż po boże tajemnice sięga!

A iżby po wiek wieków żaden ze śmiertelnych nie sięgnął świętokradzką dłonią po privilegia bogów, rzucam na ich żrenice męt!

Tkniećci tą ślepotą będą oglądali bogów jeno w świetcie baśni i tęsknocie swojej. Będą się rozkoszowali ich nieskalanem pięknem jeno rozmodloną duszą swoją i będą się napawali ich szczęściem niezmaconem jeno w złotych snach swoich.

Zarażeni zwątpieniem i pragnieniem, trawieni snami bez wcieleń, pójdą ich chore dusze poprzez złociste zawieje gwiazd, a za nimi jak cień powlecze się smęt, co lkać będzie po samotnych mogiłach ich umarłych marzeń i zaprzepaszczonych nadziei!

On rzekł!

Polifemek stał jak pogański bałwan, nie mogący w żaden sposób pojąć, co się w koło niego dzieje. Czuł tylko w pierśsiach piekący ból, jakby mu kto serce witrjolem oblał. Wszystkie bożki wodne znikły, jak pod zaklęciem wizje jasne i zbladły przed męttem źrenic jak kłamliwe miraż. Z martwego morza wydrzeźniała mu się jeno jego wraża dola. Mrugając okiem niby Orjon, stał nad morzem z miną kwaśną jak malpa, która się nagle dowiedziała, że od niej pochodzi Piękny swym dziwnym obłąkanym smutkiem odszedł wreszcie ze śmiertelnym grymasem człowieka, chorego na skręt kiszek lub człowieka po wycięciu robaczkowego wyrostka.

Trawiony grzybem, co mu wątrobę i serce obsiadał, mur-
szał w swej cyklopiej pieczarze i wpatrywał się proroczo
w wizję dalekich wieków. I widział...

„...już idą w rydło zbrojni gór i mórz saperzy... w dymią-
cych trzewiach wulkanów, w zimnych szkieletach granitów
grzebią się... sekują mięso zastygłego globu i w jego tysięcz-
nych serc komorach szukają źródeł przeżytych żywotów...”
(Korczak: Sam na sam z Bogiem).

Widział włóczęgę morską, który z okrzykiem „ziemia“ powitał pierwszy nowe lądy; widział prawodawcę zwierząt, który zdarł koronę królowi stworzenia; widział gwiazdździarza, który słońce ruszył z posad; widział piwowara, co gromy zaprzął na swe usługi; widział planetnika, odkrywcę przedwiecznej harmonji sfer; widział Ikara, co dał człowiekowi potęgę skrzydeł; widział bytu zwycięzców z zaklęciem „cogito ergo sum“; widział bakalarza, co wydarł zazdrośnej wróżce barwne królestwo owadów...

Ku Twojej Boże chwale!

Wzlotów ducha ludzkiego nie zakną boże modły, ani święte księgi, ani egzorcyzmy Proteuszów!

„Jak gołąb z arki stropu wyleci z wód potopu na jasne Araraty — tam spocznie — duch skrzydlaty“.

St. Bełzecki (Cichocki).

ASTRONOM.

W dalekowidze zbrojna nauka
Po gwiazdnych drogach niebieskich szuka
Widomych znaków odwiecznej woli
W księżycach planet, w słońc aureoli.

Tajemna wola gwiazdy zapala,
Tajemnych mroków gasi je fale.
Astrologowie ciągle nie wiedzą,
Co jest za świata doczesna miedza.

Czas przesypuje piasek w klepsydrze...
Czy człowiek prawdę niebiosom wydrze?
Płanetnik głowę chyli w zadumie,
Wysłuchany w skrzydeł wieków poszumie

Lecz duch, co prawdę krzesze w kuźniach bytu,
Wykradł Pramanthę, prawdę zdarł z błękitu.
Ten duch, co w jaśniach błyskawicy lata,
Zatrzymał słońce, ruszył bryłę świata!

Bracie, handlarzu mądrości żywota,
Wiodący orszak dusz w słoneczne wrota —
Niech wielki gwiazdziarz będzie ci patronem
Słonecznej prawdy za gwiazd nieboskłonem!

St. B.

Kijem na wodzie.

Wykładaczom abecdła życia.

Jeśli ludzie cię obmawiają, żyj tak, aby im nikt nie wierzył —
radził mędrzec ze Stagiry.

- 2) Każdy człowiek jest na tyle ograniczony, że drugiego chciałby wychować na obraz i podobieństwo własne. Goethe.
- 3) Pięknymi słówkami możesz olśnić dwa tysiące słuchaczy, ale nie nakarmisz jednego wróbla — złote słowa, których się nie powtarza w okresie żwawych języków i martwych rąk
- 4) Gadaj sercem, a będą głową przytakiwać — zbawienna recepta z „Wyzwolenia“ dla różnych duszoleczników.
- 5) Założenie towarzystwa krzewienie oświaty wśród inteligencji, to jedna z najpilniejszych potrzeb. A. Niemojewski.
- 6) „To los mój — senne królestwo posiadać — nieme mieć harfy i słuchaczy głuchych“ — mógłby niejeden oświatowiec powtórzyć za Słowackim.
- 7) Znasz-li ten kraj, gdzie ciemnota dojrzewa? gdzie nieuctwo tubą ryczy, a profesor cienko śpiewa? — oto wesoła parodjoparafraza smutnej rzeczywistości.
- 8) W różnorodnym życia kramie wszyscy jedno mają znanie: morysta Mark Twain — brzoskwinia była niegdyś gorzkim migdałem, a kalafior to nic więcej, jeno kapusta z gimnazjalnem wykształceniem. każdy coś i komuś kłamie. J. Lemański.
- 9) Wychowanie o wszystkim stanowi — mawiał poważnie humorzysta Mark Twain — brzoskwinia była niegdyś gorzkim migdałem, a kalafior to nic więcej, jeno kapusta z gimnazjalnem wykształceniem.
10. Ciężka to gleba, na której pot siejemy, a łzy zbieramy. Głos Naucz.
11. Żywym przykładem trzeba pieczętować swoje teorie, o ile nie są waleczne w gębie, a tchórzowskie w czynach.
12. Albo milcz, albo pisz coś takiego, co lepsze jest od milczenia — rzekł mędrzec, mając na myśli gryziopiórków grafomanomańskich.
13. Próżno się takowy ma mądrym nazywać, kto w burzliwym morzu bez wiosła chce pływać — twierdził słusznie nasz dydaktyk z Nagłowic.
14. Zbawiacz narodu taki ma już chód, że zawsze robi dużo kurzu. Sądziłbyś, że to idzie całe wojsko. A to kroczy jeden zbawiacz. Myśl Niepodl.

15. Uczeni są jak dziecko, które — jak Newton: gotuje zegarek zamiast jajka, trzymanego w ręku.
16. Dzisiaj byle idjota kładzie mokry parasol do łóżka, a sam staje w kącie i myśli, że już profesorem został. K. Makuszyński.
17. Życie nauczycielskie, indywiduum zezowate z przyrodzenia, stara się zawsze głodem i chłodem oduczyć nas radości i śmiechu, wyjałowić w nas serca i skrzywić dusze. K. Makuszyński.
18. Ogień miej w żyłach, ale lód na głowie. L. Staff.
19. Gdy się chce osuszać bagna, nie pyta się absolutnie o pozwolenie nawet największych żab. A. Nowaczyński.
20. Gdy czytam, co piszesz, słyszę, czem jesteś.
21. Żaden geometra do dzisiaj nie wykreślił linii szerokości i długości geograficznej na morzu rozkoszy nauczycielskiej. Balzac.
22. Mogę spokojnie czekać na czytelnika sto czy dwieście lat, skoro Bóg czekał na takiego jak ja badacza lat cztery tysiące — powiedział z niefrasobliwą obojętnością wielki Kepler.
23. Lenistwo podróżuje tak wolno, że bieda dogania je niechybnie. B. Franklin.
24. Ducha nie gaście... A wszystkiego doświadczajcie: co dobre jest — dźierzcie! Listy Apost. Pawła.
25. Chcesz znaleźć, nauczycielu-Djogenesie, wdzięcznego człowieka? Patrz, czy ma włosy na dłoni!...
26. Rozpostrzyj swe skrzydła nad ludzkością i wznies ją z tego moczaru złego na górę Tabor Białej Komunji, czy na Manfredowe Moutblanc gromów i burzy, czy na prometeiczny Kaukaros, gdzie są tylko mrok i gwiazdy. T. Miciński
27. Krzyż czeka tylko takich, co to chcą wypędzić przekupniów z świątyni, ale nie takich, co ryce umywają.
28. Jest fizyczną wprost niemożliwością nieść w tłumie pochodnię satyry i nikomu brody nie osmalić. Skotopaski Sowizdrzalskie.

29. Nieśmy wysoko sztandar naszego zawodu. Drżymy o jego czystość i honor! Głos Naucz.
30. Taki jest mój pogląd na świat — rzekł kwadrat do rozgwiezdy.
St. Bełżecki.

ROZMÓWKI Z OLENDORFA.

Czy kolega jest nauczycielem w W.? Nie, nie jestem nauczycielem w W., ale też mam buty dziurawe. — Czy i twoi koledzy nie czytają Życia Szkolnego? O tak, koledzy moi również nie mają zwyczaju nosić sów do Aten. — A czy nie znajdujesz, kolego, że grzyb rośnie na najwłaściwszym miejscu? O tak, kolego, wyspa Tahiti jest szeroką ojczyzną duchową nawet wielu światłonośców. — Czy cię nie zastanowiło kolego, że nauczycielstwo jeszcze nie ma pragmatyki służbowej? O tak, tak, kolego, już nieraz „widowisko co tydzień“ żartowało sobie, że chwycić węgorza za ogon, a władze za dobrą wolę, to jedno. — Czy nie zauważyłeś, jak wielu kolegów w tym roku wyjeżdża na kursy wakacyjne? O tak, wprowadzić w domu powieszonego nie mówi się o sznurku, ale podobno dużo słuszości miał Mickiewicz, kiedy pisał, że każdy ma swoją żabę, co przed nim ucieka i swojego zająca, którego się boi. — Czy prawdą jest, że inspektor wniósł prośbę o dymisję i że już kupił sobie kawałek ziemi w Paranie? O tak, mówią, że woźny starostwa już dawno kupował dla kogoś w księgarni dziennik urzędowy z ustawą o urzędach dyscyplinarnych. — Czy nie sądzisz, kolego, że polityka nie jest środkiem wychowawczym? O tak, kolego, djabeł — według podania — zawsze osiedla się blisko zakrystji. — Czy nie przypominasz sobie, kolego, kto puścił kaczkę o magistracie, że przyrzekł wypłacić nauczycielstwu przed wakacjami zaległe dodatki miejskie? O tak, przypominam sobie żydowski paradoks (Lessinga), że słowa są na to, by myśli ukryć.

St. Bełżecki.

NAKŁAD SPÓŁDZ. KSIĘGARNI SZKOLNEJ WE WŁOCŁAWKU
ADRES REDAKCJI I EKSPEDYCJI:
WŁOCŁAWEK, UL. ŻABIA 9, KSIĘGARNIA SZKOLNA.
KONTO W P. K. O. 62.112.

ŻYCIE SZKOLNE

MIESIĘCZNIK NAUCZYCIELSKICH KONFERENCYJ REJONOWYCH.

W 150-TĄ ROCZNICĘ KOMISJI EDUKACJI NARODOWEJ.

Kiedy zatrzęsły się podstawy bytu Rzeczypospolitej Polskiej, kiedy zaczęły odpadać cuchnącym trądem dotknięte całe kawały strupieszałego cielska — garść zuchwalców rzuciła się na ratunek.

Szaleństwo!

Jakież inny poza amputacją cud mógłby wstrzymać pochód gangreny?

Oświata! — odpowiedziała na to pytanie wiekopomna Komisja Edukacyjna.

Oświata!

Ona zabezpieczy od zgnilizny młode latorośle, a te staną się filarami nowej odrodzonej ojczyzny.

Niestety — za późno: i na tę ostatnią deskę ratunku wdepnął wkrótce ohydny but przezornego oprawcy i pogrążył ją w odmęcie własnych aspiracji.

Ale hasło pozostało.

Pomimo czujności władz zaborczych przechodziło ono często tajemniczymi drogami z pod strzechy pod strzechę, rośło, rozszerzało się, aż wreszcie zamieniło się w potężny hymn:

„Nie rzucim ziemi, skąd nasz ród!

Nie damy pogrześć mowy!“

I przyszedł czas, że ucichły jęki na tajgach Sybiru, a wiatr przestał kołysać na szubienicach ciałami najlepszych synów ojczyzny.

Krótki był żywot Komisji Edukacyjnej — ale za spuściznę,

jaką nam przekazała, po wieczne czasy będzie błogosławił ją Naród Polski.

Przekazała nam ona w swym testamencie oprócz wielu doniosłych, cennych i dziś jeszcze żywotnych wskazań jedną wielką ideję:

W oświacie przyszłość nasza.

Ona nas nauczy pracy, ona doprowadzi nas do dobrobytu, ona nam zapewnić może spokój, w niej to bezpośrednio, czy pośrednio znajdują rozwiązanie wszelkie trapiące nas, a nierozwiązane dotychczas kwestje polityczne, narodowe, społeczne, ekonomiczne i t. d.

Oświata — jedyna najpewniejsza ostoja nasza, najsilniejsza warownia nasza, — jeżeli ona nie powstrzyma ataków zewnętrznych i wewnętrznych wrogów naszych, to nie powstrzyma nic.

Naród Polski godnym się stał spadkobiercą tej wielkiej idei — ledwie zaświtał dzień wolności — natychmiast wprowadza powszechne nauczanie i powierza je czterdziestotysięcznej armii nauczycielskiej.

My więc mamy kontynuować pracę rozpoczętą przez Komisję Edukacyjną, na nas ciąży obowiązek wyrównania luki, jaką wytworzyła wiekowa niewola, my musimy dźwignąć Polskę na szczyt potęgi i sławy.

To nic, że jeszcze tysiące przeszkód staje dziś na naszej drodze, to nic, że staczać musimy ciężkie walki z czyhającym z oschłych serc obskurantyzmem, to nic, że sypią nam pod nogi ciernie i głogi.

Wszelkie przeszkody muszą nam dodać otuchy do pracy — im prędzej je zwalczymy, tem bliżej będziemy celu, jaki wypisała na przekazanym nam sztandarze Komisja Edukacyjna.

W. N.

II ZJAZD INSPEKTORÓW SZKOLNYCH W WEJHEROWIE.

Z chwilą odrodzenia Ojczyzny, obok dążności do utrwalenia jej granic, cały wysiłek państwa i społeczeństwa skierowano na dźwignięcie oświaty, a to przede wszystkim oświaty elementarnej. Społeczeństwo polskie stanęło wobec zadania wychowania obywatela — Polaka — dla Polski. Zadanie to przyjęło

na siebie państwo, społeczeństwo, a przede wszystkim nauczycielstwo, a wykonanie jego spoczęło w znacznej mierze na inspektorach szkolnych powiatowych. Z chwilą tworzenia szkoły polskiej, — jak na odzew trąbki bojowej — szli karnie, z poczucia obowiązku, na stanowiska inspektorów szkolnych najlepsi niemal pedagogowie polscy, nauczyciele szkół wyższych, średnich i powszechnych, szli ludzie, którzy ukochali w dziecku polskim przyszłość Ojczyzny, szli ludzie z rozmaitych dzielnic Polski, rozmaitych przekonań, w rozmaitych wychowaniu warunkach — owiani jednak w tej poważnej chwili jednym zadaniem, jednym celem. Znaczna ich część zajmuje dziś przodujące stanowiska w hierarchji szkolnej, — inni szeregi inspektorów szkolnych opuścili dla powodów, o których nie miejsce tu wspominać; niewielka garstka tych pierwszych pionierów, na trudnych i odpowiedzialnych stanowiskach wytrwała do dnia dzisiejszego. Związek Inspektorów Szkolnych, zdając sobie sprawę z odpowiedzialności, jaką społeczeństwo polskie na barki inspektora szkolnego włożyło i stojąc na stanowisku, że na wszystkich ziemiach Polski musi być jednakowa i jednolita szkoła powszechna, postanowił urządzać zjazdy inspektorów szkolnych z całej Polski.

Pierwszy zjazd odbył się w roku 1922 w Zakopanem, a w uwagach wstępnych „Sprawozdania ze Zjazdu“ czytamy: „Kierowało nami pragnienie gorące pogłębienia wiedzy zawodowej, skontrolowania własnych myśli, dążeń i ideałów oraz ustalenia planu dalszej działalności na tak trudnych i odpowiedzialnych posterunkach pracy. Pozatem górowała w przybywających do Zakopanego chęć doprowadzenia do zjednoczenia duchowego, usunięcia w szkolnictwie różnic dzielnicowych, trwających jako spadek po okresie niewoli.“

Ten moment był też powodem, że drugi Zjazd Inspektorów Szkolnych (w r. 1923) urządzono w Wejherowie, a następny (w r. 1924) zwołanym będzie do Wilna. Zjazd w Wejherowie rozpoczął się dnia 9 lipca w gmachu seminarjum nauczycielskiego, — najpiękniejszym budynku szkolnym w Polsce i trwał do dnia 19 lipca. W Zjeździe wzięło udział przeszło 150 inspektorów szkolnych z całej Rzeczypospolitej. Najślabiej reprezentowaną była Wileńszczyzna. Pozatem ze Śląska przybyło tylko 2 inspektorów szkolnych (z Katowic), którym z tru-

dem udało się zyskać kilkudniowy urlop. Innym inspektorom szkolnym na Śląsku urlopu odmówiono. (Szkolnictwo na Śląsku pozostaje pod zarządem władz administracyjnych). Obradom przewodniczył prezes Związku Inspektorów szkolnych p. Piotrowski, inspektor szkolny z Warszawy. Ministerstwo Oświaty reprezentował przez cały czas Zjazdu Naczelnik Wydziału Szkolnictwa powszechnego w Ministerstwie p. dr. Reiter. Poza tem wzięli udział w Zjeździe obok inspektorów szkolnych: Naczelnik Wydziału szkolnictwa powszechnego Kuratorjum Warszawskiego p. Statkiewicz, oraz wizytatorowie szkół średnich i powszechnych: pp. Gebert (Lwów), Klebanowski, Męczkowska, Wóycicki i Zapolski.

Obrady poprzedziło uroczyste otwarcie, któremu poważny i rzewny nastrój nadało piękne z uczuciem wypowiedziane przemówienie prezesa Związku p. Piotrowskiego. Przemawiali nadto: p. dr. Reiter imieniem Ministerstwa, kurator Rymer imieniem kuratorjum pomorskiego, p. Makuch imieniem Związku Nauczycielstwa Polskiego, Prezydent miasta Wejherowa p. Szymański imieniem komitetu miejscowego. Mowę p. Szymańskiego podajemy w dosłownem brzmieniu z uwagi, że ilustruje stosunki i nastrój tamt. społeczeństwa.

„W imieniu komitetu miejscowego witam Was w naszym mieście i dziękuję zarazem głównemu zarządowi, że przychylił się do naszej prośby i zwołał obecny zjazd do Wejherowa, na tym naszym północno-zachodnim krańcu Rzplitej. W ubiegłym roku zebraliśmy się w Zakopanem u stóp wspaniałych Tatr, tej kamiennej granicy Polski, gdzie południowe słońce zsyła swoje obfite promienie na malownicze okolice; dziś witam szanownych Państwa nad brzegiem chłodnego Bałtyku, szmerzącego monotonna pieśń o swej przeszłości słowiańskiej, tego Bałtyku, który nie jest murem strzegącym rubierzy Rzplitej, lecz mostem prowadzącym do wielkich oceanów — drogą, po której rozchodzi się sława i świetność Polski, aż hen w daleki świat. — Od Karpat do morza! Jak wielką, potężną i nieskończenie piękną jest nasza Ojczyzna!

Surowe a chłodne wiatry, to zwykłe u nas zjawisko. Jaka natura, taki i lud nasz tutejszy, twardy, małomówny, lecz pracowity i cierpliwy; ale właśnie ta twarda dusza uratowała go, przed wynarodowieniem. Mimo półtorawiekowej niewoli pr-

skiej Kaszubi nie przestali być Polakami, i do parlamentu niemieckiego i do sejmu pruskiego wychodzili z tej ziemi zawsze posłowie Polacy. Wspomnę o drugiej jeszcze właściwości duszy kaszubskiej, która uchroniła ją przed zakusami germanizacji: Kaszuba jest religijny i przywiązany do Kościoła, a że duchowieństwo używało przeważnie języka polskiego, zachowanie polskości tutejszej dzielnicy zawdzięczamy w pierwszym rzędzie Kościołowi.

Znajdujecie się tu, Państwo, w pięknym gmachu, podobno najwspanialszym ze seminarjów całej Polski. I ta to uczelnia jeszcze przed kilkoma laty miała inne przeznaczenie aniżeli dzisiaj. Wysyłała ona do dzieci polskich, apostołów niemieczyny i ucisku pruskiego. Ale Nemezis dziejowa czuwał! Dziś rozlega się w tych murach nasza precudna mowa polska, rozbrzmiewają pieśni polskie, a w dawniejszej niemieckiej auli kapłan wygłasza kazania polskie. W tym roku po raz pierwszy wypuściło tutejsze seminarjum pionierów polskości, którzy nieść mają ludowi „oświaty kaganiec“, a hasłem ich „Bóg i Ojczyzna!“

Skoro okoliczności przywiodły Was w nasze strony, chciałbym przedstawić Wam Szan. Państwo, stan polskości powiatu wejherowskiego na tle statystyki szkolnej. Przytoczę tylko kilka liczb. Powiat nasz, który w opinii Niemców uchodził za rdzennie niemiecki, posiada obecnie na 116 klas wiejskich, jedną tylko klasę niemiecką; szkoła zaś miejska, licząca 22 klasy, miała jeszcze w roku 19-ym, 17 klas niemieckich i 5 polskich, obecnie posiada 18 klas polskich, a tylko 4 niemieckie. Istnieje w Wejherowie Szkoła Wydziałowa i posiada tylko klasy polskie. A wynik ten osiągnięto nie drogą przymusu, lecz budzeniem się ducha polskiego w tutejszej ludności. Rodzice przyprowadzają nam dzieci i łamanym często językiem polskim oświadczają: „Prusak zabraniał nam mówić po polsku, nie mógł nam jednak zabronić czuć po polsku. Niech dzieci nasze będą Polakami, nie tylko z serca, ale i z mowy.

Nie miejcie mi za złe Szanowni Państwo, że zbyt się rozwodzę nad naszym skromnym zakątkiem. Ale stoimy tu na ważnej placówce, a koło nas wrogowie: z jednej strony „suwerenny“ Gdańsk, ten złośliwy pomysł Lloyda Georga, z drugiej strony Pomeranja, siedziba junkrów pruskich i schro- 5

nisko zbrojnych organizacji, marzących o odwecie. Ale nie damy się! Nauczycielstwo nasze, świadome swego ważnego zadania, wypełni swój obowiązek obywatelski, a wychowana przez nich młodzież nie zawiedzie naszych nadziei. Obecny zjazd jako dowód, że cała Polska ma zwrócone oczy w naszą stronę, doda nam otuchy i zachęci nas jeszcze bardziej do wytrwania na posterunku, a:

„Twierdzą nam będzie każdy próg,

Tak nam dopomóż Bóg!”

C. D. N.

...ski

KONFERENCJE NAUCZYCIELSKIE JAKO OGNISKA PRACY ZAWODOWEJ.

W JEDNOŚCI SIŁA!

Wobec rozpoczęcia się nowego roku szkolnego jest sprawą wcale nieobojętną rzucić okiem na sukcesy dotychczasowej działalności konferencji nauczycielskich. Przedkładając tutaj swoje osobiste poglądy na powyższe zagadnienie, mam nadzieję, iż głos mój nie zostanie odośrobniony, — że na temat konferencji i ich celowości niejeden się jeszcze na łamach tego pisma ukaże artykuł, co jedynie może doprowadzić do wszechstronnego oświecenia tak ważnego w życiu szkolnym przejawu koleżeńskiej współpracy.

Z inicjatywy władz szkolnych w roku 1920/21 wprowadzono u nas niestosowaną dotąd w Kongresówce innowację — konferencje nauczycielskie gminne. Zorganizowano je tym sposobem, że na czele każdej konferencji stanął wybrany przez nauczycielskie grono przewodniczący, którego zadaniem jest kierowanie pracą konferencyjną, wyznaczanie dnia i miejsca zebrania oraz przedmiotu konferencji, przewodniczenie w dyskusji i protokółowanie. Obecność na konferencji nauczycieli objętych danym rejonem jest obowiązkową.

Z początku konferencje nauczycielskie nosiły nazwę „gminnych“, — obecnie przemianowano je na „rejonowe“. Zadaniem ich jest: pogłębienie wiedzy teoretycznej i praktycznej nauczycieli i dokładne zapoznanie się z programami nauki szkolnej. Oprócz tego mają być one szkołą praktyki dla nauczycieli niekwalifikowanych. Droga do osiągnięcia tych celów są

przedewszystkiem lekcje wzorowe, referaty i wolna nad niemi dyskusja.

Wyznać trzeba, iż nie wszędzie konferencje spotkały się z uznaniem ze strony nauczycielstwa, a niedoceniając ich zadania narazie było objawem nieomal powszechnym; niejednakowo też były one wprowadzane w życie. W niektórych powiatach (np. Kolski) obwodach inspekcyjnych, konferencje dotyczyły całego szeregu lekcji przeprowadzonych w ciągu dnia w danej szkole z jednoczesnym odczytywaniem przygotowanych referatów; w innych — dotyczyły jednej tylko lekcji wzorowej, trwającej zwykłą godzinę lekcyjną (w powiecie włocławskim), oraz referatu, wygłoszonego już przez prelegenta miejscowego, już też przez przewodniczącego konferencji; poczem następowała dyskusja, trwająca zwykle godzinę. Musimy się stanowczo wypowiedzieć przeciwko pierwszemu sposobowi prowadzenia konferencji, jako zbyt męczącemu umysły uczestników, a zwłaszcza samego prelegenta, który po wyczerpującej kilkogodzinnej pracy w klasie, zmuszony jest jeszcze gorąco dyskutować i bronić się energicznie przeciwko częstokroć nieuzasadnionej, a niekiedy i złośliwej krytyce kolegów i koleżanek. Natomiast sposób drugi jest bardziej wskazany, jako mniej wyczerpujący siły i pozwalający na szersze omówienie jednego tylko narazie przedmiotu wykładów.

Tak też, nieinaczej były prowadzone konferencje w gronie nauczycielskiem, do którego się zalicza piszący niniejsze. W dniu oznaczonym, zwykle na godzinę 1-szą po południu, przybywało nauczycielstwo do wyznaczonej szkoły, wiedząc już zawczasu, z jakiego przedmiotu i w jakim oddziale będzie prowadzona lekcja wzorowa. Dawało to możliwość przygotowania się do dyskusji, choćby przez odczytanie odpowiedniego programu ministerjalnego. Prelegent przedkładał mniej lub więcej szczegółowy konspekt, celem zapoznania kolegów z treścią lekcji i metodą jej prowadzenia. Podczas wykładu słuchacze pilnie śledzili, czy tok lekcji nie odbiega rażąco od zamierzeń zaznaczonych w konspekcie i notowali spostrzeżenia swoje. W dyskusji wykazywano dobre i złe strony lekcji, stwierdzano zgodność jej z obowiązującym programem i oceniano metodę, czyniąc to zawsze w sposób koleżeński i unikając drażnienia uczuć osobistych. Przy tem zazwyczaj prelegent z całą bez-

stronnością uznawał słuszość wygłoszonych przez kolegów uwag, ci zaś starali się zapamiętać wszystkie zalety wykładu, by je u siebie zastosować. Następnie, omawiano porządek dzienny przyszłej konferencji, przyczem wybierano temat na lekcję wzorową oraz metodę, jaka ma być zastosowaną na lekcji. Tym sposobem, każdy z uczestników wiedział naprzd, jakie zadanie oczekuje przyszłego prelegenta, pozostawiając mu tylko wybór treści wykładu oraz zastosowanie, oprócz uznanych za dobre, jeszcze i sposobów własną nabytych praktyką. Prelegent na przyszłość zwykle zgłaszał się sam, jakkolwiek starano się na pierwszy raz lekcje wzorowe oddawać nauczycielom, posiadającym większe teoretyczno-metodyczne przygotowanie. W ciągu roku pierwszego zdołano zademonstrować lekcje początkowej nauki czytania i pisania, rachunków, czytanki w starszych oddziałach, lekcje gramatyki, dyktanda, samodzielných wypracowań piśmienných, historii, geografii, przyrody i śpiewu. Lekcje mniej udatne powtórzono w roku następnym, stawiając je na pierwszym planie. Referatów — w pełnem znaczeniu tego wyrazu — nie pisano; zastępowały je starannie opracowane konspekty i szeroko omawiające przedmiot metodyczno-praktyczne wskazówki, które w miarę potrzeby wygłosił przewodniczący.

Podany wyżej sposób prowadzenia konferencyj nauczycielskich zapewne nie jest najlepszy, wszelako wyniki są nader pomyślne. Miałem sposobność obserwowania postępów w szkołach gminnych z całego szeregu ostatnich lat i stwierdzić mogę, iż poziom nauki w pierwszym zaraz roku zastosowania konferencyj znacznie się podniósł.

Pomimo to daleko jeszcze jesteśmy do osiągnięcia wytkniętego przez konferencje rejonowe celu. Przypuśćmy na chwilę jednak, że spełniły one swoje zadanie: nauczycielstwo praktycznie stosuje najlepsze współczesne metody nauki szkolnej, przestudjowało programy ministerjalnie i zdołało już całkowicie szkołę polską do nich dostosować; dajmy na to, że nie ma już nauczycieli niewykwalifikowanych, na których zbawiennie oddziaływały wzory dobrych wykładów i wyczerpujące dyskusje, rozbudzając dążności ku samokształceniu z najlepszym dla nich skutkiem... Czy wobec tego dalsze utrzymanie konferencyj

w praktyce szkolnej może mieć jeszcze jakiekolwiek dodatnie znaczenie? Bezsprzecznie tak! —

Konferencje wprowadzają do życia szkolnego ożywienie; a podniecając do szlachetnego współzawodnictwa, wywierają wpływ na zwiększenie postępów w szkołach, — pogłębiają wśród nauczycielstwa poczucie koleżeństwa, a przez umiejętnie prowadzoną dyskusję na tematy zawodowe — utrwalają nabyte w szkole lub na kursach i przez czytanie wiadomości, rozszerzają wiedzę i ujednastajniają kierunek poglądów i pracy.

Bez względu na jakoś dotychczasowych wyników, konferencje nauczycielskie i nadal podtrzymać należy jeszcze i dlatego, gdyż corocznie napływają do nauczycielskiego środowiska siły świeże, wnoszące już to nowe ożywcze promienie wiedzy zawodowej, kruszące światłem swoim skorupę zastarzałej rutyny, już też potrzebujące same oparcia i zachęty w zwątpieniu i rozgoryczeniu, którym tak łatwo ulega dusza młoda na progu twardego i pełnego poświęceń życia. Tutaj, w koleżeńskim gronie można się szczerze wypowiedzieć, poczerpnąć sił i zachęty.

Wpływ konferencyj już dzisiaj się uwydatnił, a w niedalekiej przyszłości może szkołę polską wynieść ponad dotychczasowy przeciętny jej poziom. I przyjdzie wreszcie ten oczekiwany okres wysokiej oświaty i kultury narodu, który Polsce wyznaczy jedno z najgodniejszych miejsc wśród ucywilizowanych narodów świata. A nie jest to bynajmniej idealizacja rzeczy napozór powszedniej i błażej, — niema bowiem przyczyn bez skutków: dobry nauczyciel wywiera potężny i niezaprzeczony wpływ na życie społeczne; dobra szkoła wychowuje dzielnych i światłych obywateli, a tacy tylko tworzą społeczeństwo, które w dziejach ludzkości zaważyć może. Przeto nie należy lekceważyć i pomijać żadnych środków i dróg, jakie nauczyciela szkoły powszechnej zbliżyć mogą ku możliwej doskonałości; jedną zaś z takich dróg jest zespolenie wysiłków w jednym kierunku, do czego prowadzą koleżeńskie konferencje, jako ognisko pracy zawodowej.

Nie wszędzie atoli skutki konferencyj nauczycielskich jednakowo się zaznaczyły. Przyczyn tego ujemnego objawu — w większości wypadków — szukać należy w przymiotach osobistych przewodniczących konferencyj. Na stanowisku prze-

wodniczącego winien stać człowiek zrównoważony, z taktem, zawodowy znawca pracy pedagogicznej, z szerokim doświadczeniem i praktyką, cieszący się poważaniem i zaufaniem kolegów. Tylko przy takich warunkach rozstrzygający głos jego może być przyjęty, jego sądy mają wagę autorytetu, a wpływy osobiste wywrą uszlachetniający skutek, nie dopuszczając do niepożądanych antagonizmów. Nie tamuje on wolnej dyskusji na posiedzeniach, rozważa motywy, prostuje pojęcia i zapatrywania, ośmiela, zachęca, rozsiewa wątplenie i brak ufności we własne siły, — a czyni to umiejętnie i oględnie, bez zbytniego narzucania własnego sądu. Bywały, zwłaszcza w pierwszym roku konferencyjnym, dysputy, które się kończyły nieporozumieniem i ostrem starciem, niekiedy łyż wyciskając z ocz rozgorączkanych prelegentek, w tragicznym nastroju opuszczających koleżeńskie grono. Smutne tego rodzaju zajścia wywoływała zawsze zbyt ostra krytyka wzorowych lekcji. Otóż tutaj obowiązkiem przewodniczącego było zaznaczyć z całą stanowczością, że krytyka nie zasadza się jedynie na wyszukiwaniu ujemnych stron, lecz przede wszystkim chodzi nam o wyróżnienie stron dodatnich, by je wykorzystać. A ponieważ nie wszyscy posiadamy jednakowy układ nerwowy, przeto i w dysputie liczyć się trzeba z temperamentem, poczuciem godności osobistej i ambicjami przeciwnika, by ich bez potrzeby nie drażnić. Kto nie umie być delikatnym w obejściu, lepiej niechaj głosu nie zabiera, przynajmniej do czasu, aż się tej wady pozbędzie.

Z powyższego szkicu widzimy, iż konferencje nauczycielskie są wyrazem tej gorączkowej pracy na polu szkolnictwa, jaką społeczeństwo nasze podjęło od pierwszych dni powrotu do bytu samodzielnego. Jako jeden z objawów energii narodowej, jako dowód wspólnoty wysiłków i dążeń ku ziszczeniu najszlachetniejszych zamierzeń — oświaty ludu, a przez oświatę podniesienia jego kultury i dobrobytu, — konferencje nauczycielskie wkraczają w dziedzinę najbardziej celowych środków ku zwalczeniu ciemnoty i analfabetyzmu, a przeto zasługują na utrzymanie ich na wysokości zadania.

Fr. Fabisiński.

KONFERENCJE REJONOWE NAUCZYCIELSTWA OPOCZYŃSKIEGO.

W rezultacie dyskusji, przeprowadzonej na I ogólnym Zjeździe Inspektorów Szkolnych Rzeczypospolitej Polskiej, powołane zostały na próbę do życia w roku szkolnym 1922-23 na terenie powiatu Opoczyńskiego t. zw. nauczycielskie konferencje rejonowe. Obejmujący 24 gmin powiat podzielono na 14 rejonów, w ten sposób, że połączono sąsiadujące ze sobą mniejsze gminy, aby liczba nauczycielstwa każdego rejonu nie przekraczała 30 osób. Na czoło zaproponowano Zarząd, mający się składać z wybranego przez ogół nauczycielstwa danego rejonu przewodniczącego i biegłego w piórze sekretarza. Na przewodniczących powołały poszczególne Konferencje tych z najwytrawniejszych nauczycieli, którym uprzednio Inspektor porucił zorganizowanie dokładnie obmyślonych poszczególnych rejonów konferencyjnych.

Na pierwszy plan prac konferencyjnych wysunięto: *a)* pracę nad pogłębianiem wiedzy wogóle, a zawodowej w szczególności, *b)* lekcje próbne i dyskusje nad takowemi, *c)* omawianie obowiązujących programów, *d)* rozkład materiału naukowego, *e)* refleksje nad ujednolicieniem podręczników szkolnych, metod nauczania, ćwiczeń i t. p.

Poza tem pozostawiono poszczególnym Zarządom wolną rękę co do wyboru spraw godnych bliższego rozpatrzenia.

Z każdej konferencji zażądano nadsyłania do Inspektoratu Szkolnego szczegółowych protokółów.

Nad biegiem poszczególnych konferencyj czuwał Inspektor Szkolny ze swym zastępcą, a niejednokrotnie przy sposobności wizytacji szkół w danej okolicy brali w konferencjach tych czynny udział, przyczem z całą przyjemnością skonstatawali, że niektórzy z przewodniczących rejonów konferencyjnych chlubnie z poruczonego im zadania się wywiązują, umiejętnie cały zapas swego zawodowego doświadczenia i inicjatywy drugim użyczają, w intensywniej pracy współzawodniczą, ocieźalszych do gorliwej i skutecznej pracy w szkole i poza szkołą dla dobra Ojczyzny skłaniają, a nawet zniewalają, koleżeńską zacieśniają i przez ciągłe ze sobą współzycie do przykładowego i poważnego zachowania się w stosunku do społeczeństwa 11

zmuszają. W głębokim zrozumieniu pożytku z takich konferencji, nauczycielstwo też z całą powagą do współpracy przystąpiło i pomimo wielu trudności, jak brak środków lokomocji, bardzo pilnie na konferencje uczęszczało. Większość rejonów wykazała się też w końcu roku uznania godnym dorobkiem.

W końcu kwietnia b. r. rozesłał Inspektor Szkolny okólnik do przewodniczących poszczególnych rejonów konferencyjnych, z prośbą, aby nauczycielstwo wypowiedziało się co do pożytku z dotychczasowych konferencji. Z pośród wielu w sprawie tej nadesłanych sprawozdań bardzo rzeczowo wywiązał się rejon III, którego też opinię dosłownie przytaczamy jak następuje:

a) Konferencje gminne osiągają swój główny cel, wpływając na wyrobienie pedagogiczne uczestników.

I tak np. P. Zawadzka, nauczycielka niewątpliwie o dużej rutynie i doświadczeniu, zdobytem w przeszło trzydziestoletniej pracy, mówi: „Wiemy, że nie wszyscy uczący są jednakowo pedagogicznie przygotowani, zatem kontakt i promieniowanie sił zdolniejszych korzystnie działa na zespół. Choć mam poza sobą szereg lat praktyki nauczycielskiej, jednak przyznać muszę, niejednego nauczył mnie lekcje wzorowe, zwłaszcza przeprowadzona po nich dyskusja. W niejednym spostrzegłam u siebie błąd, którego naturalnie w dalszej praktyce staram się unikać. Cóż mówić o młodszych, którzy są dopiero w początku drogi, którą ja kończę.“

b) Konferencje gminne wpływają na rozwój umysłowy nauczycielstwa, nauczyciele bowiem wiejscy, zwłaszcza rzuceni w zapadły kąt kraju, pozbawieni możliwości komunikowania się z powodu trudności w zdobywaniu furmanek nawet za drogie pieniądze, skazani na ciągłe obcowanie z otoczeniem, nieskończenie niższem inteligencją, powoli cofają się wstecz i zamiast podnosić poziom kulturalny swego środowiska, częstokroć swój ku niemu zniżają.

c) Konferencje wpływają na rozwój daru krytycznego, samoobserwacji przez wymianę myśli i obserwowania cudzej pracy.

d) wreszcie wytwarzają wzajemne koleżeńskie współzycie, co również nie jest bez znaczenia.

Dotychczasową organizację konferencji uznano za dobrą,

w sprawie zaś metody pracy wypowiedziano się w kierunku następujących zmian:

a) przy referatach metodycznych winna być wprowadzona lekcja praktyczna w związku z tematem referatu.

b) tematy lekcji podawać do wiadomości wszystkich przynajmniej na 7 dni naprzód, aby dać możliwość przygotowania materiału dyskusyjnego.

c) od prelegentów wymagać przedkładania piśmiennych opracowań lekcji.

d) referatów o ile możliwości nie odczytywać, lecz wygłaszać z pamięci,

e) nie zaznaczać w protokołach ujemnych stron lekcji, skutkiem czego ciągnie się wszechstronność krytyki, nie odbierając pracy konferencyjnej charakteru życzliwej koleżeńskiej współpracy,

f) organizować wystawy prac szkolnych.

Dla ilustracji niech posłużą następujące dane liczbowe.

Ogółem w 14 rejonach odbyło się w roku szkolnym 104 konferencje.

Lekcji praktycznych odbyło się 116, mianowicie: w oddz. I: z polskiego 11 z religii 1 z rachunków 8; w oddz. II: z polskiego 14 z rachunków 8 ze śpiewu 1; kombinowanych w oddz. I i II: z polskiego 1, z rachunków 2; w oddz. III: z polsk. 10, z religii 1, z rach. 5, z hist. 4, z geogr. 4, z przyr. 5, ze śpiewu 2, z rysun. 2; w oddz. IV: z polsk. 4, z rach. 3, z hist. 5, z geogr. 3, z przyr. 2, ze śpiewu 1, z rysunk. 1; w oddz. V: z polsk. 2, z rach. 2, z hist. 4, z geogr. 2, z przyr. 2, ze śpiewu 1, z rysunk. 1; w oddz. VI: z polsk. 1, z niemieck. 1, z rach. 1; w oddz. VII: z polsk. 1, z niemieck. 1, z Polski Współ. 1.

Referatów wygłoszono 25, wtem treści metod.-pedag. 21, ogólnej 4.

Prócz tego na 75 konferencjach dyskutowano nad obowiązującymi programami szkolnymi, omawiano sprawy sklepików uczniowskich, kursów dokształcających i dla analfabetów, bibliotek nauczycielskich i uczniowskich, pracy społecznej nauczyciela na wsi, kontaktu z rodzicami, przypadającej w tym roku 150 rocznicy utworzenia Komisji Edukacji Narodowej i cały 13

szereg innych spraw, mających ze sprawą wychowania i nauczania ścisły związek.

Inspektorat szkolny w Opocznie.

(Sprawozdanie powyższe, ilustrujące działalność nauczycielskich Konferencyj rejonowych powiatu Opoczyńskiego w r. szk. 1922/23, dowodzi doświadczalnie, jak doniosłe znaczenie mają te Konferencje w dokształcaniu nauczycielstwa i jakie rezultaty mogą wydać tam, gdzie inspektor wychowawca potrafi podtrzymać pęd nauczycielski do samokształcenia i zechce współdziałać z nim w pracy szkolnej. (Przyp. Red.).

PRZELOTY PTAKÓW. x)

Przyroda jest widownią ciągłych zmian, nic w niej nie pozostaje na miejscu. Wszystko co żyje, ludzie, zwierzęta i rośliny, dąży do zmiany miejsca, wszystko szuka lepszej doli, choć częstokroć bez skutku, wszystko wytrwale i nieustannie przenosi się z jednego miejsca na drugie, gdyby przeznaczeniem wszystkich istot żyjących był los Ahasvera...

1. Geneza wędrówek ptaków.

Istnieje przypuszczenie, iż dzisiejsze ptaki przelotne zamieszkiwały w epoce lodowej tylko wązki pas ziemi po obu stronach równika. W miarę ustępowania lodowców na północ i ciągłego rozmnażania się ptaków pas ten rozszerzał się stopniowo. Kiedy już pewna ilość ptaków posunęła się tak daleko na północ, iż spotkała się z zimą, wtedy jesienią wędrowała z powrotem do miejsca wyjścia. Ale po powrocie swoim zna-

x) Artykuł ten umieszczamy jako aktualny materiał do lekcji metodycznych na okres jesienny według programu dla szk. powsz. (oddz. IV lekcje 15 — 17 i oddz. V lekcja 8). Nauczyciel, który w nauczaniu przyrody musi wpięrcw dać dzieciom metodę samodzielnych badań n. p. przez podpatrywanie nader ciekawych i zajmujących zjawisk z życia ptaków, znajdzie w tym referacie bogaty materiał rzeczowy i myślowy, niezbędny przy porządkowaniu i utrwalaniu w pamięci dzieci całego szeregu ich spostrzeżeń i obserwacji z natury. Praca ta jest jakby uzupełnieniem artykułu p. t. „Przykłady biologicznego ujęcia materiału przyrodniczego“ (Nr. 2 Życia Szk.), traktującego o specjalnych przygotowaniach ptaków do lotu.

laży się w krainie przeludnionej i z braku pożywienia musiały cierpieć niedostatek. Z tej przyczyny udawały się z wiosną znowu na północ lub na południe, gdzie po wylęgnięciu się młodych, część ich udawała się jeszcze bardziej na północ dla obrania sobie nowego niezajętego jeszcze siedliska. Dla nich podróż powrotna w jesieni składała się z dwu części: krótszej, do miejsca swego lęgu i dłuższej, jaką odbyły ich rodzice. Ponieważ w każdym następnym pokoleniu przybywało nieco drogi, z biegiem czasu powstała olbrzymia droga, którą dzisiaj odbywają ptaki przelotne.

I dziś jeszcze zachodzą zjawiska rozsiedlania się ptaków w krajach obcych. Nasz wróbel, tak pospolity u nas, nie był zupełnie znany przed stu laty w Ameryce. Dzisiaj żyje prawie na całym kontynencie Ameryki, i stał się tam nawet plagą, jak kos, łuszczał, dzwonec i skowronek w Nowej Zelandji, dokąd dopiero w r. 1867 przewiezioe zostały. Obecnie żyją tam w takiej masie, że niszczą całe plony danych okolic.

2. Wędrówki i przeloty ptaków.

Należy rozróżnić wędrówki ptaków nieregularne, w różnych kierunkach, oraz przeloty na wielką skalę t. j. do ciepłych krajów. Wiele naszych ptaków jak wróble, kuropatwy, wrony, sikory, kruki, trznadłe i wiele innych, które całe swe życie nas nie opuszczają, nawet w czasie najostrejszych zim, odbywają również wędrówki. Jesienią można nieraz widzieć, jak nasze sikory ciągną gromadnie z sadu do sadu, z okolicy do okolicy, szukając żeru. A któż nie widział licznych gromad wróbli, przenoszących się jesienią z pola na pole, z osady do osady. Szczygły, czyżyki, chlorynki, zięby, głuszce, cietrzewie — to także ptaki wędrujące po swej ojczyźnie. Podobnie zachowują się i nasze ptaki przelotne w krajach ciepłych. Nie ścieląc gniazd, nie są związane z jednym miejscem. Podobne wędrówki odbywają również kilka gatunków ptaków, zamieszkujących nasze góry. Kiedy szczyty i stoki gór pokryją się śniegiem i lodem, ptaki te wędrują wtedy do dolin i nizin i nawiedzają osady ludzkie, w których nie zdołano ich w porze letniej zaobserwować. Z ptaków obcych odbywają takie wędrówki albatrosy w czasie lęgu. Wspomnieć też należy o kilku gatunkach ptaków północnych, które w czasie ostrych zim ciągną 15

w nasze strony. Są to przeważnie mieszkańcy Skandynawji, środkowej Azji i Szkocji. W większych gromadach spotkać wtedy można kwiczoły, drozdy czerwone, gile, jemioluszki, trznadłe, śniegulce, cierńce, zięby sosnowki, krzywodzioby, siewki sybirskie, orzechówki, kostogryzy i inne. Ptaki te w krajach północnych są przelotnymi, zaś celem ich zimowych wypraw to środkowa Europa.

Ptaki przelotne spotykamy na obu półkulach. Brak ich tylko w Afryce i w Australji, ze względu na geograficzne położenie tych części świata. Szczególną uwagę zwróciły na siebie przedewszystkiem te ptaki, które regularnie odbywały swe przeloty. Do takich należy więcej niż połowa naszych ptaków krajowych. W Ameryce półn. na 136 gatunków ptaków jest 106 przelotnych, a 30 osiadłych. W Anglii 140 osiadłych a 63 przelotnych. Zrozumiałe to jest ze względu na klimatyczne warunki.

Do najpospolitszych naszych ptaków przelotnych należą: bociany, jaskółki, skowronki, jerzyki, szpaki, słowiki, drozdy, pliszki, pokrzewki, kukułki, wilgi, sokoły, siewki, dzikie kaczki i gęsi, żórawie, czaple, trzecie, czajki i wiele innych. Ich przygotowania, masowe zbiórki, wpływ na charakter krajobrazu były powodem bacznej obserwacji.

3. Przyczyny, przygotowania i czas przelotów.

Mniejwięcej w tym czasie, kiedy niektóre nasze zwierzęta ssące i inne zapadają w sen zimowy, opuszczają nas i ptaki przelotne. Są to ptaki żywiące się przeważnie owadami i płazami. Wiemy jednakowoż, że niektóre nasze ptaki osiadłe również żywią się owadami, a mimo to i w zimie nas nie opuszczają. Ptaki te dzięki swej zdolności do zmiany w pożywieniu i szybkiemu przystosowaniu się do zmienionych warunków zewnętrznych, jak również dzięki swemu instynktowi do wyszukiwania sobie odpowiednich kryjówek, mogą i zimą u nas przebyć. Bezpośrednim powodem do ciągu jesienno-
16 czynnikami, jak: instynkt odlotu, spadek temperatury, zabezpie-

czenie sobie odpowiedniego miejsca na zimę w krajach ciepłych, daleka podróż i inne.

Czas odlotu i przylotu jest różny dla różnych ptaków. N. p. skowronki, szpaki, czajki pliszki często już w pierwszej połowie lutego przybywają do Europy środkowej. Drozdy w drugiej połowie lutego. Gołąb grzywacz, szczygieł, zięba przylatują dopiero w marcu. Bociany często dopiero w kwietniu, jaskółki w drugiej połowie kwietnia. Wkońcu przylatują kukułki, przepiórki, chruszcze, dudki, wilgi, turkawki, kozodoje i inne. W czasie odlotów zachowują się wprost przeciwnie: ptaki, które najpóźniej przylatują z wiosną, najczęściej odlatują najwcześniej. Jaskółki przybywają do Afryki z końcem października i pozostają tam do marca. Do połowy kwietnia wszystkie opuszczają ciepłe kraje. Już w połowie lutego przybywają do Afryki północnej. Z początkiem marca przybywają do Europy południowej, z końcem marca do Europy środkowej, zaś w pierwszej połowie kwietnia do Anglii. Nasze jaskółki zimują tuż na południe od Sahary, zaś później ciągnące z krajów bardziej północnych, zimują znacznie bardziej na południe, a z wiosną później wracają do ojczyzny. Widzimy z tego, iż ptaki im bardziej na północy mają swoją ojczyznę, tem bardziej na południe swe zimowe leża.

Niektóre gatunki ptaków przed odlotem zbierają się w dwie gromady, n. p. bociany i odlatują w dzień. Inne ptaki znikają pojedynczo, niepostrzeżenie, jeszcze inne odlatują nocą. Bociany, jaskółki, szpaki odbywają swą drogę wyłącznie dniem, a nocą odpoczywają. Dzikie kaczki, gęsi, pokrzewki — przeciwnie. Zaznaczyć należy, iż niektóre ptaki, n. p. żórawie, gęsi, podczas przelotu przestrzegają pewnego porządku (klucze, kolumny). Mewy tworzą kolumny bardzo szerokie i krzywe. Może i pojedyncze grupy łączą się następnie w wielkie gromady. Imponujące są zjawiska przelotów ptaków w okolicach położonych na szlakach ich ciągów. Jednym z nielicznych obserwatorów, który opisał wspaniałe przeloty olbrzymich chmur wędrownych ptaków, był ornitolog Gätke z Helgolandu (Dr. Guenther: „Zagadnienia życia w świetle darwinizmu“ na str. 83). Z obserwacji jego wynika, że jesienne rzesze ptaków składają się często z nieprzeliczonej liczby osobników. Stado, przelatujące nad Helgolandom dnia 27 października 1883 r. rozcią-
17

gało się na szerokość 28 mil. Jeszcze większe było stado mysikrólików, obserwowane w r. 1882. Front jego ciągnął się prawie na 100 mil. Ile to milionów ptaków mieści taki front. A cóż dopiero mówić o ilości, potrzebnej do utworzenia całego stada. Takie tłumne przeloty odbywają się od września do października. W listopadzie zmniejsza się liczebność stad i nie widać już bardziej czułych na zmiany klimatyczne gatunków. W grudniu odwiedzają Helgoland mieszkańcy dalekiej północy, które dopiero w czasie silnych mrozów opuszczają swoją ojczyznę. Unoszą się wówczas nad wyspą stada kaczek, gęsi i łabędzi. Jeszcze na większą skalę odbywają się wędrówki w Ameryce północnej. Pouczają nas o tem przeloty gołębi wędrownych. Ptaki te lecą tak wielkimi i zbitymi masami, że wprost zasłaniają słońce. Przelot takiej kolumny trwa nieraz kilka godzin, a ilość osobników jest obliczona na tysiące milionów. Nocą nie podróżują, toteż wieczorem opuszczają się dla wypoczynku. Cała ich armja obsiada wówczas tak licznie drzewa, że pod ich ciężarem łamią się gałęzie. Jeśli opuszczają się na pola, cała roślinność zostaje zniszczona jak po najściu szarańczy. Wtedy cała ludność okoliczna staje z niemi do walki. Zwykle ubijają taką ich masę, że sami nie będąc w stanie zjeść, tuczą niemi świnie.

4. Niebezpieczeństwa.

Niektóre nasze ptaki jak bociany, przepiórki ciągną tylko dniem, a nocą odpoczywają. Jednakowoż takie gromadne zapadanie na nocny wypoczynek pociąga za sobą fatalne dla nich skutki. N. p. tłuste i spasione przepiórki nie są w stanie przelecieć bez odpoczynku przez morze Śródziemne i zapadają na brzegi Włoch oraz wyspy na morzu. Wtedy mieszkańcy chwytają je bez trudności całemi masami po polach, drogach, placach i ulicach przez cały czas ich ciągu i niejeden okręt naładowany przepiórkami w świat wysyła. Często zmęczone długą podróżą, wpadają całemi stadami w morze i również stają się pastwą rekinów. Już w czasach starożytnych przepiórki odbywały ciągi na wielką skalę, o czem dowiadujemy się z historii żydów. We Francji wielką ilość jaskółek łowią za pomocą drutów elektrycznych.

18 Istnieją wierzenia wśród ludzi, iż niektóre ptaki zapadają

na zimę w sen zimowy. Tyczy się to szczególnie jaskółek, ponieważ czasem późną jesienią widziano pojedyncze te ptaki, błędzące po okolicy. Są to osobniki najczęściej chore, niedorozwinięte, pochodzące z opóźnionego lęgu.

5. Drogi ptaków.

Dla obserwacji kierunków i dróg ptaków pozakładano w niektórych punktach Europy specjalne obserwatoria. Najdogodniejszymi miejscami do spostrzeżeń nad przelotami ptaków jest w Europie Bosfor, Helgoland i Mierzeja Kurońska, gdzie znajduje się obserwatorium niemieckie.

Godnem jest uwagi, że kierunek jesiennych ciągów nie jest zawsze — jakby się nam wydawało — najkrótszy, t. j. północno-południowy. Ptaki, które mają do odbycia daleką drogę t. j. których leżą zimowe są aż w południowej Afryce, jak n. p. jerzyki, lecą zwykle wprost na południe. Większość ptaków trzyma się pewnych oznaczonych traktów. Trakty takie ciągną się zazwyczaj wzdłuż brzegów morskich, łańcuchów górskich, dolin, rzek i t. p. Najlepiej znane są szlaki ptaków wodnych i brodzących, gdyż jedne wędrują wzdłuż wybrzeży morskich, drugie wzdłuż rzek. Główny trakt ptaków dalekiej północy ciągnie się wzdłuż północnych brzegów Rosji, przez Finlandję, Bałtyk, morze Niemieckie do Anglii. Tutaj łączy się ze szlakiem, prowadzącym z Grenlandji wzdłuż wybrzeży skandynawskich i ciągnie się dalej wzdłuż wybrzeży Francji, Hiszpanji, przez Gibraltar do Afryki. Ptaki ze środkowej i wschodniej Europy lecą zazwyczaj wzdłuż morza Czarnego, przez Bosfor, Grecję, do Afryki. Inne przelatują przez kontynent Europy t. j. doliną Renu, Odry, Wisły. Skonstatowano, że młode bociany lecą przez Węgry, półwysep Bałkański, Konstantynopol, Bosfor, Małą Azję, Syryję, Palestynę do Egiptu, a stąd w głąb Afryki środkowej, a nawet poza równik, w okolice pustyni Kalahari. Spotkano również bociany Europy środkowej wypoczywające w Hiszpanji, co jest dowodem, że nie jedną drogą lecą i celem tych ostatnich jest Afryka wschodnia.

Ptaki Azji północnej lecą do Indji, na Cejlon i archipelag Malajski. Tam też wędrują ptaki sybiru, północnych Chin i Japonji. Ptaki Ameryki północnej lecą jedne przez Lablador, następnie na wschód od archipelagu Bermudas do Ameryki 19

południowej. Inne wzdłuż rzeki Missisipi, przez Meksyk, Amerykę środkową do Brazylii, Argentyny i Patagonji. Tam spotykają się ptaki dwóch przeciwnych krańców rozległego kontynentu Ameryki. Często się trafia, że ten sam gatunek n. p. nabołotnika, ma dwie odmiany, z których jednego ojczyzną jest Ameryka Północna, drugiego Ziemia ognista.

Szlakiem powrotnym, t. j. wiosennym, jest dla wszystkich ptaków droga w prostej linii na północ.

6. *Szybkość lotu.*

Ptaki w czasie swych przelotów przebywać muszą ogromne przestrzenie bądź z przystankami, bądź bez wypoczynku. Oznaczają się one największą ruchliwością, największą szybkością i zręcznością poruszeń, to też ze wszystkich zwierząt one najmiej puszczają się w dalekie podróże. Cook podaje, że 8 miesięczny bocian przeleciał drogę z Europy środkowej do Kalahari, i że jaskółki są zdolne przelecieć bez wypoczynku kilka tysięcy km. Ptaki arktyczne, jak kulig, gnieźdzący się na Grenlandji, leci do Afryki południowej. Rybołówki mórz północnych spotkano w czasie zimy w krajach polarnych południowych. Wędrowki ich sięgają 25000 km. Nasuwa się pytanie, jakiego czasu potrzebują ptaki do przebycia tak olbrzymich dróg. Przedewszystkiem zaznaczyć należy, że kierunek i siła wiatru ma wielkie znaczenie na chyżość lotu. Przy sprzyjających warunkach, t. j. przy umiarkowanym wietrze, ustalono, że dzikie kaczki i gęsi przebywają 70 do 75 km. na godzinę. Gołąb pocztowy w godzinie przebywa 120 km. jaskółka do 200 km. Z pewną dokładnością obliczono, że ptaki śpiewające odbyły przestrzeń 500 kl. t. j. z Helgolandu do Anglii w przeciągu 2 godzin. Gätke twierdzi, że gawron północny leci z podobną chyżością. Według obserwacji Cooka ptaki Ameryki północnej lecą z chyżością 300 do 350 km. na godzinę. Guenther podaje, że jaskółka okmówka przelatuje 300 km, na godzinę, co zostało ustalone jako najwyższa szybkość ptaków. Podróżniczek północny, zamieszkujący północną Europę i Azję, odbywa w ciągu jednej nocy drogę z Afryki do Helgolandu. Leci on wyłącznie nocą, nigdzie zaś nie widziano go w Europie środkowej, co by nastąpić musiało koniecznie, gdyby gdziekolwiek po drodze odpoczywał. Ptak ten przebywa w ciągu

jednej nocy przeszło 50° geogr. co czyni 465 km. na godz. t. j. około 130 m. na sekundę. Jednakowoż kierunek lotu i sposób odbywania podróży tego ptaka do obecnej chwili stanowi jeszcze zagadkę nierozwiązaną.

Jaki wpływ mają wiatry na ciąg ptaków, wystarczy nadmienić, iż często burze zapędzają ptaki Ameryki północnej do Europy. Ornitologowie Herman i Häcker ustalili, że bociany, jaskółki i inne ptaki wykorzystują pomyślnie wiatry. Z tej też przyczyny wiatry są niejednokrotnie przyczyną wcześniejszych odlotów. Ptaki nie posiadają zdolności wyczuwania pogody naprzód. Zaskoczone nieraz burzą na morzu tysiącami giną w rozhukanych falach. Losowi temu ulegają często jaskółki. Nieraz w takich krytycznych chwilach szukają schronienia na okręcie, jeśli się wtedy szczęśliwie nadarzy. Na spokojnem morzu nie narażając się na utonięcie, siadają nieraz i lądowe ptaki jak śniegułki, łuszczeniaki i drozdy. Dziwnem jest, że u ptaków latających tak szybko i długo, nie dostrzeżono nigdy żadnego objawu zmęczenia.

7. *Wysokość lotu.*

W czasie sprzyjającej pogody ptaki odbywają swe podróże bardzo nisko wzdłuż wybrzeży lub nad powierzchnią morza. Dzikie gęsi, żorawie, szpaki jaskółki ciągną zwykle na wysokości 30 - 50 m; skowronki, drozdy lecą niekiedy tak nisko, że dotykają skrzydłami prawie fal morskich. Ornitolog Skot natomiast podaje, iż w czasie astronomicznych obserwacji zauważono ptaki ciągnące na wysokości 800 do 2000 m. Podczas wycieczki balonem spotkano orła na wysokości 3000 m, a skowronka na 1300 m. Dzikie kaczki i gęsi spotykano na wysokości 300 do 1800 m. Szapmana podaje jako maximum 3000 - 5000 m, a Rikos twierdzi, iż widział żorawie, obserwując je na tarczy słonecznej na wysokości 8000 m. Rekord osiąga Schmeil, gdyż przypuszcza, iż niektóre gatunki ptaków są w stanie wznieść się na wysokość 12000 m. Liczby te należy jednak przyjąć z rezerwą, gdyż dokładne obliczenie na takiej wysokości natrafia na wielkie trudności.

8. *Orjentowanie się ptaków.*

Badacz Middendorf na podstawie długoletnich badań przyszedł do wniosku, że ptaki posiadają t. zw. zmysł magnetyczny, 21

dzięki któremu lecą jesienią na południe, na wiosnę zaś w prostej linii na północ. Po magnetyzmie spodziewałoby się należało, iż podlegające mu istoty powinny podążać prostą drogą ku północy lub południowi. Dostrzeżono jednak, że ptaki trzymają się pewnych określonych dróg, które często odbiegają od kierunku południków. Stwierdzono również, iż ptaki zazwyczaj inną drogą odlatują a inną powracają. W tym wypadku powołałoby się należało raczej na genezę wędrówek, według której ptaki znają drogę do swej ojczyzny, że wracają one temi właśnie drogami, którymi przodkowie ich posuwali się naprzód. Nie jesteśmy w stanie ściśle określić, w jaki sposób ptaki orientują się w czasie przelotów, przypuścić jednak można, iż wysoko rozwinięty zmysł orientacyjny, silny wzrok, zdolność zapamiętywania i poznawania okolicy, to główne czynniki w odnajdywaniu drogi. Na tem też polega tresura gołębi pocztowych. Potwierdza to fakt, że gołębie pocztowe błędzą w czasie dni mglistych. Taksamo ptaki wypuszczane z balonów opuszczały się zawsze na dół podczas jasnej pogody, natomiast jeśli balon unosił się ponad gęstą warstwą chmur, wtedy wypuszczone ptaki latały w zakłopotaniu na różne strony i, znów siadały na balon. Skoro zaś mijano chmury, lub skoro napotkano w obłokach lukę, wtedy zrywały się natychmiast, orientowały się szybko i przerwą pomiędzy chmurami wracały na ziemię. Wiktor Franz twierdzi, iż nie należy instynktów ani zmysłu orientacyjnego ptaków mierzyć temż zdolnościami człowieka. Stosunek poruszeń ptaka i opanowywania przestrzeni do człowieka jest taki, jak człowieka do gąsienicy, dla której jest niemożliwością n. p. trafić z jednej miejscowości do drugiej. Człowiek pokonuje tę trudność z łatwością, podobnie jak ptak swoją wędrówkę do ciepłych krajów. Ornitolog Klarg dowodzi, że młode ptaki poznają drogę od starszych i przytacza fakt, że gdy w r. 1905 drugi lęg jaskółek z powodu niesprzyjającej pogody nieco się opóźnił i czas odlotu zastał młode jeszcze nierozwinięte dostatecznie, jaskółki te do późnej jesieni błędziły po okolicy, aż wreszcie wskutek braku pożywienia i zimna wszystkie wyginęły. Mimo, iż później były dostatecznie rozwinięte, nie odleciały już, ponieważ nie znały drogi do krajów ciepłych. Przeciw temu twierdzeniu występują inni badacze i przeciwstawiają mu fakt, że młode pokolenia

pewnych gatunków ptaków wcześniej wędrują do ciepłych krajów niż starsze i doskonale tam trafiają bez przewodników, a starsze osobniki z łatwością je tam odnajdują. Taksamo klucz żorawi prowadzi tylko jeden przewodnik i co pewien czas się kolejno zmieniają — a przecież w kluczu spotykamy i młode pokolenia obok starszych.

9. Znakowanie ptaków.

Korzystając z licznych odwiedzin ptaków przelotnych mierzei Kurońskiej, założyli Niemcy w miejscowości Rositten stację obserwacyjną pod kierunkiem d-ra Tienemana dla badania przelotów ptaków. Celem dokładnego zbadania dróg i zimowych postojów ptaków, odbywa się tam znakowanie, t. zn. schwytanym na sidła ptakom nakłada się na nogę metalową obrączkę z napisem: „stacja obserwacyjna Rositten Germania Nr...” a następnie tak zarejestrowanego ptaka puszcza się wolno. Najczęstsze próby robiono z bocianami i mewami; stąd też najdokładniejsze dane, jakie posiadamy, odnoszą się do tych gatunków. Początkowo nie wiele wiadano o istnieniu tej stacji, szczególnie w krajach obcych i dlatego pomimo, iż w różnych krajach zauważono niejednokrotnie w ten sposób naznaczone ptaki, nie umiano sobie wytłumaczyć tego zjawiska. Przypuszczano, iż są to dowcipy nieznanych osobników, lub że ptaki te jako oswojone należały do pewnych jednostek. Były również wypadki, że mieszkańcy południowej Afryki czcili te ptaki jako bóstwa. Z czasem stacja ta stała się powszechnie znaną i dr. Tieneman dość często otrzymywał wiadomości, że ptaki tam zaznaczone w tej i w tej okolicy obserwowano lub schwymano. W ten sposób otrzymał dr. T. zwrot obrączek z różnych krajów Europy, a nawet z Jawy i okolic jeziora Czad w Afryce.

Do obserwacji zjawisk, zachodzących w życiu ptaków, do poznania krajowych gatunków przelotnych i osiadłych, ich zwyczajów, odlotów i przylotów nie jest konieczną stacją obserwacyjną. Może nią być każda szkoła. Badać można wszędzie, w każdej części kraju. W tygodniku krajoznawczym „Ziemia” (Nr. 28 rocznik III z r. 1912) ogłosił Domaniewski odezwę, jaka swego czasu pojawiła się w Niemczech, Holandii,

Belgii, Francji i Włoszech i w niej nawołuje do obserwacji nad wiosennymi i jesiennymi wędrówkami ptaków. Odezwa ta zawiera równocześnie szereg wskazówek, dotyczących się tych badań ornitologicznych.

Romuald Cichocki (Sosnowiec).

DRZEWIECKI, OSTERLOFF I SZOBER A NAUKA CZYTANIA I PISANIA.

Mamy już trzy poważne dzieła specjalnie poświęcone nauczaniu języka polskiego w szkole powszechnej, a mianowicie: „Zarys metodyki języka polskiego Konrada Drzewieckiego, „Zasady nauczania języka polskiego w zakresie szkoły powszechnej i gimnazjum niższego“ Stanisława Szobera i „Metodyki języka ojczystego w zakresie elementarnym“ W. Osterloffa. Autorzy tych dzieł nie narzucają bynajmniej wypowiedzianych przez siebie poglądów, nie roszczą pretensji, by poglądy te uważane były za ostatnie słowo, lecz pozostawiają czytelnikowi zupełnie wolny o nich sąd. „Sytuacje pedagogiczne i wysuwane przez nie zagadnienia, mówi Szober, zależne od układu najrozmaitszych czynników są zmienne i dlatego nauczyciel nie może być bezkrytycznym naśladowcą cudzych wzorów i wskazówek, lecz zawsze żywym, wcielającym w swą pracę własny pomysł i samodzielnie rozwinięte idee“. „Nauczyciel powinien znać więcej niż jedną metodę, mówi Drzewiecki, omawiając zagadnienia metodyczne nauki czytania i pisania, aby przy nauce rozpoczętej i prowadzonej według jednej metody mógł się posiłkować kiedy zajdzie potrzeba i inną“. „Dydaktyka nowoczesna żąda stosowania nauczania do indywidualności nauczyciela, powiada Osterloff, wobec czego nauczyciel stosować winien te metody w nauczaniu, które najbardziej odpowiadają jego własnej osobowości“. Jest rzeczą całkiem naturalną, jeżeli metodyk zmienia swoje poglądy na sposób nauczania, i szczerze wyznaje np. Osterloffa, że odstępuje od dotychczasowych poglądów w sprawie nauki czytania i pisania, nikogo zdziwić bynajmniej nie powinno.

Chociaż Drzewiecki, Osterloff i Szober nie są w zupełnej ze sobą zgodzie co do wyboru metody nauki czytania i pisania, to jednak biorąc naogół wszyscy trzej obracają się w je-

24

25

26

27

28

29

30

31

32

33

34

35

36

37

38

39

40

41

42

43

44

45

46

47

48

49

50

51

52

53

54

55

56

57

58

59

60

61

62

63

64

65

66

67

68

69

70

71

72

73

74

75

76

77

78

79

80

81

82

83

84

85

86

87

88

89

90

91

92

93

94

95

96

97

98

99

100

101

102

103

104

105

106

107

108

109

110

111

112

113

114

115

116

117

118

119

120

121

122

123

124

125

126

127

128

129

130

131

132

133

134

135

136

137

138

139

140

141

142

143

144

145

146

147

148

149

150

151

152

153

154

155

156

157

158

159

160

161

162

163

164

165

166

167

168

169

170

171

172

173

174

175

176

177

178

179

180

181

182

183

184

185

186

187

188

189

190

191

192

193

194

195

196

197

198

199

200

201

202

203

204

205

206

207

208

209

210

211

212

213

214

215

216

217

218

219

220

221

222

223

224

225

226

227

228

229

230

231

232

233

234

235

236

237

238

239

240

241

242

243

244

245

246

247

248

249

250

251

252

253

254

255

256

257

258

259

260

261

262

263

264

265

266

267

268

269

270

271

272

273

274

275

276

277

278

279

280

281

282

283

284

285

286

287

288

289

290

291

292

293

294

295

296

297

298

299

300

301

302

303

304

305

306

307

308

309

310

311

312

313

314

315

316

317

318

319

320

321

322

323

324

325

326

327

328

329

330

331

332

333

334

335

336

337

338

339

340

341

342

343

344

345

346

347

348

349

350

351

352

353

354

355

356

357

358

359

360

361

362

363

364

365

366

367

368

369

370

371

372

373

374

375

376

377

378

379

380

381

382

383

384

385

386

387

388

389

390

391

392

393

394

395

396

397

398

399

400

401

402

403

404

405

406

407

408

409

410

411

412

413

414

415

416

417

418

419

420

421

422

423

424

425

426

427

428

429

430

431

432

433

434

435

436

437

438

439

440

441

442

443

444

445

446

447

448

449

450

451

452

453

454

455

456

457

458

459

460

461

462

463

464

465

466

467

468

469

470

471

472

473

474

475

476

477

478

479

480

481

482

483

484

485

486

487

488

489

490

491

492

493

494

495

496

497

498

499

500

501

502

503

504

505

506

507

508

509

510

511

512

513

514

515

516

517

518

519

520

521

522

523

524

525

526

527

528

529

530

531

532

533

534

535

536

537

538

539

540

541

542

543

544

545

546

547

548

549

550

551

552

553

554

555

556

557

558

559

560

561

562

563

564

565

566

567

568

569

570

571

572

573

574

575

576

577

578

579

580

581

582

583

584

585

586

587

588

589

590

591

592

593

594

595

596

597

598

599

600

601

602

603

604

605

606

607

608

609

610

611

612

613

614

615

616

617

618

619

620

621

622

623

624

625

626

627

628

629

630

631

632

633

634

635

636

637

638

639

640

641

642

643

644

645

646

647

648

649

650

651

652

653

654

655

656

657

658

659

660

661

662

663

664

665

666

667

668

669

670

671

672

673

674

675

676

677

678

679

680

681

682

683

684

685

686

687

688

689

690

691

692

693

694

695

696

697

698

699

700

701

702

703

704

705

706

707

708

709

710

711

712

713

714

715

716

717

718

719

720

721

722

723

724

725

726

727

728

729

730

731

732

733

734

735

736

737

738

739

740

741

742

743

744

745

746

747

748

749

750

751

752

753

754

755

756

757

758

759

760

761

762

763

764

765

766

767

768

769

770

771

772

773

774

775

776

777

778

779

780

781

782

783

784

785

786

787

788

789

790

791

792

793

794

795

796

797

798

799

800

801

802

803

804

805

806

807

808

809

810

811

812

813

814

815

816

817

818

819

820

821

822

823

824

825

826

827

828

829

830

831

832

833

834

835

836

837

838

839

840

841

842

843

844

845

846

847

848

849

850

851

852

853

854

855

856

857

858

859

860

861

862

863

864

865

866

867

868

869

870

871

872

873

874

875

876

877

878

879

880

881

882

883

884

885

886

887

888

889

890

891

892

893

894

895

896

897

898

899

900

901

902

903

904

905

906

907

908

909

910

911

912

913

914

915

916

917

918

919

920

921

922

923

924

925

926

927

928

929

930

931

932

933

934

935

936

937

938

939

940

941

942

943

944

945

946

947

948

949

950

951

952

953

954

955

956

957

958

959

960

961

962

963

964

965

966

967

968

969

970

971

972

973

974

975

976

977

978

979

980

981

982

983

984

985

986

987

988

989

990

991

992

993

994

995

996

997

998

999

1000

Bodaj że niema drugiego przedmiotu, którego metodyka wywołałaby tak roznamietnione spory i która wysunęłaby tyle rozbieżnych zdań, co metodyka nauki czytania i pisania. Punktem wyjścia w ustaleniu pewnych zasad metodycznych w sprawie nauki czytania i pisania mogą być nietylko subiektywne zapatrywania dydaktyka, lecz i czynniki zupełnie niezależne od niego, a mianowicie: czas, wiek, ilość dzieci, środowisko, narodowość, cel nauki. W wyborze metody może decydować to, czy będziemy musieli nauczać czytać i pisać w ciągu kilku miesięcy, w ciągu roku, czy też dwóch lat; czy będziemy uczyli dzieci sześciolatnie, kilkunastoletnie lub też dorosłych; jedno dziecko czy grupę dzieci; dzieci przygotowane, czy też nieprzygotowane do nauki; wiejskie, czy miejskie; polskie, czy obcej narodowości; czy nauka czytania i pisania traktowana będzie jako odrębny przedmiot, czy też będzie chodziło o zharmonizowanie jej z całokształtem wykształcenia dziecka.

Głównym punktem wyjścia dla postawienia diagnozy w sprawie wyboru metody nauki czytania i pisania była i dzisiaj jeszcze jest chęć *ułatwienia* dzieciom zdobycia tej umiejętności. Odkąd zauważono że metoda abecadłowania i sylabizowania nie jest odpowiednią, tembardziej że zabiera dużo czasu, tem droższego, im wciąż rozwijająca się kultura zmuszała szkoły do rozszerzania programów, zaczęto szukać dróg, któreby pozwoliły dzieciom *bez większych wysiłków i jaknajprędzej* nauczyć się czytania i pisania. Autorzy elementarzy i dydaktycy na wyścigi pracowali nad udoskonaleniem w tym kierunku metod, aż wreszcie za najlepszy elementarz świata był uznany ten, na którym można było nauczyć dziecko pisania i czytania w ciągu kilku tygodni (elem. Promyka).

Pomimo jednak stosowania najnowszych, najdoskonalszych metod na naukę czytania i pisania w szkołach powszechnych trzeba poświęcić cały rok, i to jeszcze jak stwierdza Drzewiecki, opierając się na doświadczeniach przeprowadzonych przez Emila de Neve, znajdują się w klasie tacy, z którymi trzeba rozpocząć ją na nowo. Czas więc przestał odgrywać dominującą 25

rolę w pogoni za udoskonaleniem metod nauki czytania i pisanania. Rok przyjęto za normę. Pozostała więc tylko sprawa wynalezienia metody tak łatwej, by dziecko *bez wysiłków* nauczyło się czytać i pisać. Zaczęto więc metody nicować, sztukować, w imię zasady pogładowości uzbrajano się w różne przyrządy, wynajdywano wszelkie ułatwienia, ażeby dziecko jak najmniej myślało i pracowało, jaknajprędzej opanowało mechanizm czytania. Z nauki czytania i pisanania uczyniono oś, wokoło której ma się obracać cały świat i cała istota dziecka ze wszystkimi istniejącymi już w niem siłami fizycznymi i umysłowymi. Wprowadzają litery kolorowe nie dlatego, żeby kształcić wzrok, lecz żeby wzrok wykorzystać dla celów nauczania; wprowadzają śpiew (Kłosiński) nie dlatego żeby kształcić słuch, lecz dla ułatwienia dzieciom rozpoznania głosek; nie chodzi o rozwój zamięłowania do pracy, tylko przez pracę dziecko ma czegoś się nauczyć; nie chodzi o to, by wzbudzić w dzieciach zainteresowanie do nauki, tylko sam sposób nauczania uczynić interesującym; nie chodzi o to by kształcić w dzieciach zdolności twórcze, lecz twórczość posiadaną przez dziecko wykorzystać do nauki.

Zgodzono się na jedno: naukę czytania i pisanania uważa się za ciężkostrawny pokarm duchowy, wobec czego należy wynaleźć środki, ułatwiające jego trawienie. Na tym gruncie stoi dotychczasowa metodyka nauki czytania i pisanania.

Wyróżniają się dzisiaj dwie metody: analityczna i analityczno-syntetyczna. Szober jest zdecydowanym zwolennikiem metody analityczno-syntetycznej, Drzewiecki daje pierwszeństwo metodzie analitycznej, Osterloff zaś dla dzieci miejskich uważa za odpowiednią metodę analityczną, a dla wiejskich — analityczno-syntetyczną. Zanim przejdziemy do właściwej oceny metod, chciałbym zwrócić uwagę na to, iż nie jest jeszcze u nas należycie ustalona ich terminologia. Drzewiecki, pisząc o amerykańskiej metodzie analitycznej wyrazowej, zaznacza, iż taką metodę zastosował do swego elementarza Falski. Szober, omawiając metodę analityczno-syntetyczną wyrazową, również zaznacza, że taką metodę zastosował Falski. Nieporozumienie to wynikło z powodu niejednokrotnego interpretowania terminu: wyrazowa. Że pojęcie metody wyrazowej nie jest

26 ustalone świadczy jeszcze i to, że Drzewiecki często ten wyraz

bierze w cudzysłów, a program ministerjalny używa zwrotu: „tak zwana wyrazowa”.

Metodą wyrazową nazywamy taką, w której za punkt wyjścia bierzemy wyraz. Od tego, co robimy z tym wyrazem zależy dalsze określenie metody. Jeżeli go wymówimy — będzie metoda słuchowa, jeżeli napiszemy — wzrokowa. Jeżeli będzie nam chodziło o wydzielenie jednego dźwięku z wyrazu, — będzie to metoda wyrazów podstawowych, jeżeli będziemy czytali od razu cały wyraz — metoda doraźnego czytania wyrazami. Metoda wyrazów podstawowych będzie syntetyczną, jeżeli z wyrazu, w którym wszystkie głoski są nieznane dla dzieci, wydzielamy tylko jedną głoskę (np. elementarz Jeskiego), analityczno-syntetyczną, jeżeli w wyrazie podstawowym znajduje się jeden tylko nieznany dźwięk, a jeżeli i więcej, to jednak do innego wyrazu dzieci prędzej nie przejdą, zanim je wszystkie nie poznają. Widzimy więc, że metoda wyrazowa może być i syntetyczną, i analityczno-syntetyczną i analityczną. Szober metodę analityczną identyfikuje z metodą doraźnego czytania wyrazami. I słusznie. Nie można natomiast identyfikować metody doraźnego czytania wyrazami z metodą wyrazową, bo metoda wyrazowa nie zawsze, a metoda doraźnego czytania zawsze jest analityczną.

C. D. N.

W. Nowicki

RECENZJE.

JANINA SIWAKOWA: WYPISY GEOGRAFICZNE dla VI oddziału szkoły powszechnej i klasy III-ciej szkół średnich (Książnica Polska T. N. S. W. Lwów — Warszawa 1923 str. 160).

Program szkoły powszechnej poleca oprócz metodę nauczania geografii w oddz. V i VI na bezpośredniej obserwacji i analizie krajobrazu na wycieczkach, a do środków uzmysławiających, jak obrazy ściennie, ilustracje książkowe, pocztówki, modele, mapy, piaskownice i t. p. zalicza barwne i piękne opowiadanie nauczyciela, uzupełniane odczytywaniem odpowiednich i charakterystycznych opisów geograficznych, wyjątków z dzieł wielkich podróżników i z historii odkryć geograficznych. Celem wypisów geograficznych jest dostarczenie uczniom pięknych, przystępnych i celowo dobranych wyjątków z oryginalnych dzieł podróżników i badaczy — geografów. Od chwili, kiedy niezastąpiona „Geografia 27

malownicza" Nałkowskiego zniknęła z obiegu księgarskiego, nauczyciele geografii odczuwali dotkliwy brak wypisów geograficznych. „Wypisy” Siwakowej nie zastępują jednak w zupełności pięciotomowej „Geografii malowniczej”. Ustępują jej pod względem systematyczności i zaokrągleniu materiału. Ta fragmentaryczność i nierównomierność w wyborze materiału podróznego nasuwa przypuszczenie, że wypisy te będą uzupełnione drugim tomem. Wtedy dadzą nauczycielowi do odczytywania w szkole nie tylko materiał do charakterystyki typowych krajobrazów, spotykanych w czasie podróży imaginacyjnej po mapie, nie tylko malownicze i interesujące opisy z dziedziny zjawisk geologicznych, atmosferycznych, stref klimatycznych, faunistycznych, florystycznych i t. p., ale w większej jeszcze mierze uwzględniły samego człowieka, jego wieczną a zwycięską walkę z przyrodą w najrozmaitszych warunkach, uwzględniły cechy kultury materialnej i duchowej różnych ras ludzkich, charakteryzując stosunki społeczne i polityczne, podadają fakty z historii odkryć, opisują męstwo i bohaterstwo podróżników, udział Polaków w odkryciach i podróżach geograficznych, tak jak żąda tego program (str. 10, 11, 26).

Wypisy Siwakowej uwzględniają w wyborze opisów geograficznych nie tylko wymagania metodyki geografii, ale równocześnie i psychologię uczniów w wieku 12 i 13 lat (5 i 6 oddz.). Zawierają one 56 krótkich wyjątków (35 autorów), przeważnie z dzieł polskich uczonych i podróżników. Czytanki uporządkowane są w myśl szegółowego programu oddz. VI: Kraje polarne (8 ust.), Australia (3), Afryka (13), Ameryka północna i środkowa (6), Ameryka południowa (6) i Azja (20). Spis rzeczy, oraz spis autorów i dzieł, z których wyjątki znajdują się w książce, dają łatwą orientację i przejrzystość. Objasnienia rzeczowe przy każdej czytance każą się domyślać, że książkę tę przeznacza autorka i dla uczniów. W takim razie należałoby w odsyłaczach podać sposób wymawiania obcych nazw i umieścić ilustracje, których brak odczuwa się najdotkliwiej. Dla nauczyciela natomiast podręcznik ten jest niezastąpionym, o ile nie chce zbywać uczniów ogólnikami, a nie posiada dzieł takich autorów, jak Dobrowolski, Dunikowski, Nansen, Sienkiewicz, Rostafiński, Sieroszewski, Romer, Siedlecki, 28 Sven Hedin, oraz najnowszego Osendowskiego (Przez kraj

zwierząt, ludzi i bogów).

Wypisy Siwakowej powinny się znaleźć jaknajrychlej w naszych szkołach.

St. Bełż.

SPRAWOZDANIE Z I-go ZJAZDU INSPEKTORÓW SZOLNYCH W ZAKOPANEM W R. 1922 (Nakładem Związku Inspektorów Szkolnych w Polsce — skład główny: Księgarnia Szkolna we Włocławku — filja „Książnicy Polskiej” w Warszawie. Str. 52. Cena zas. 0.8).

Na treść sprawozdania składają się *a)* odczyty i referaty na zebraniach plenarnych i *b)* prace w Komisjach. Tytuły streszczonych referatów: 1. Dwa prądy w pedagogice współczesnej (dr. B. Nawroczyński). 2. Metody badań psychologicznych (dr. L. J. Bykowski). 3. Organizacja szkolnictwa na Zachodzie (prof. J. Bojasiński). 4. Szkoła w Konstytucji polskiej (dr. St. Tynelski). 5. Szkoła a społeczeństwo (dr. St. Tynelski). 6. Powszechne nauczanie i sieć szkolna (dr. M. Falski). 7. Statystyka szkolna (l. Kräutler). Wnioski poszczególnych komisji zostały zgrupowane według następujących zagadnień. 1. Stosunek szkoły powszechnej do szkoły średniej i szkół zawodowych i realizacja powszechnego nauczania. 2. Szkoły dla mniejszości narodowych. 3. Zagadnienia wychowawcze. 4. Ustrój władz i samorządów szkolnych. 5. Realizacja programu szkolnego i kształcenie nauczycieli. 6. Zaopatrywanie szkół w pomoce szkolne. 7. Stanowisko i zadania inspektora szkolnego. 8. Stanowisko zastępcy insp. szk. 9. Wizytacja szkół i ocena pracy nauczycieli. 10. Urzędy dyscyplinarne. 11. Biurowość i finanse inspektoratów szkolnych.

Sprawozdanie to, a w szczególności sprawozdanie z prac w poszczególnych Komisjach, podaje w bardzo treściwej i zwartej formie niezmiernie bogaty materiał, tyczący się omal wszystkich najkardynalniejszych zagadnień i przejawów życia szkolnego. Streszczenia referatów (oprócz ref. d-ra M. Falskiego) są naogół za szczupłe, nie odtwarzające całej treści, zaś notatki sprawozdawcze, odnoszące się do organizacji i otwarcie zjazdu, oraz protokół z walnego zgromadzenia Związku Insp. szk. mogą mieć wartość tylko subiektywnych zainteresowań t. j. dla uczestników zjazdu, jako członków Związku. Praca ta syntetycznym ujęciem i przedstawieniem materiału sprawozdawczego przypomina wydawnictwo Ministerstwa W. R. i O. P. p. t. 29

„Z pierwszego zjazdu dyrektorów gimnazjów Państwowych w Warszawie w r. 1920“. Zewnętrzna strona tego wydawnictwa (druk, papier, okładki) jest wytworna, korekta bez zarzutu.

Treść sprawozdania zawiera rezultat prac pierwszego zjazdu inspektorów szkolnych w Zakopanem. W zjeździe tym, subwencionowanym przez Ministerstwo, brało udział 137 uczestników t. j. inspektorów szkolnych, zastępców insp. szk. i kilku wizytatorów. Był on pierwszą próbą zbiorowej pracy inspektorów szkolnych, właściwych organizatorów i kierowników oświaty ludowej. Opinia ich o potrzebach szkolnictwa powszechnego wyrażona w uchwałach zjazdu może mieć poważny wpływ na rozwój naszego szkolnictwa, tembardziej, że żądania ich są zadziwiająco identyczne z żądaniami całego nauczycielstwa, niejednokrotnie wyrażanymi na naszych zjazdach. Postulaty te winny przeto wejść jak najprędzej do ustawodawstwa i obowiązujących przepisów prawnych o szkolnictwie.

Do takich zasadniczych postulatów o które walczy nauczycielstwo, należy między innymi żądanie insp. szk. 1) aby program nauczania w szkole średniej był dostosowany do programu szkoły powszechnej i aby trzy niższe klasy szkoły średniej ogólnokształcącej były stopniowo redukowane, a do czasu ostatecznego zlikwidowania oddane pod nadzór inspektorów szkolnych; 2) aby w każdym powiecie była zorganizowana przynajmniej jedna wzorowa normalna 7-kl. szk. powsz.; 3) aby ministerstwo skarbu opracowało projekt pożyczki wewnętrznej na budowę szkół; 4) aby rozszerzyć instytucję Wyższego Kursu Nauczycielskiego, celem przygotowania większej ilości nauczycieli z odpowiednim przygotowaniem do wykładania specjalnych grup przedmiotów w wyższych klasach 7-o kl. szk. powsz.; 5) aby w dalszym ciągu prowadzić energicznie akcję dokształcania nauczycieli i nie przyjmować do zawodu nauczycielskiego kandydatów bez ukończenia przynajmniej rocznego kursu metodycznego; 6) aby siły świeżo wstępujące do zawodu nauczycielskiego rozpoczynały swą pracę w szkołach więcej klasowych przez okres przynajmniej 2-letni; 7) aby biblioteki nauczycielskie były obficie niż dotychczas zaopatrywane w najnowsze dzieła fachowe i naukowe; 8) aby szkoły były zaopatrywane w odpowiednie środki i pomoce naukowe, bez których 30 wykonanie programu jest niemożliwe; 9) aby zalecać urząda-

nie miesięcznych konferencji nauczycielskich gminnych i rejonowych w celu omawiania treści programu i metod nauczania, oraz informowania się nauczycielstwa o sposobach realizowania programu; 10) aby stała praca wychowawcza nauczycieli w godzinach pozaszkolnych była dodatkowo wynagradzana.

Znamienne są uchwały zjazdu w kwestji stanowiska inspektora oraz stosunku jego do nauczycieli. Poglądy zjazdu stresszczają się w tem, że polski inspektor szkolny ma być przede wszystkim pedagogiem i organizatorem szkolnictwa, przyjacielem i doradcą nauczycielstwa. „Zjazd oświadcza się za odjęciem inspektorom szkolnym czynności oskarżyciela w Urzędach Dyscyplinarnych dla nauczycieli i uważa, że czynności te powinien spełniać prawnik zawodowy, delegowany przez Sąd Okręgowy“. „Zjazd oświadcza się za zasadą jawności w ocenianiu pracy nauczycieli“.

Ogółem sprawozdanie przytacza 80 przyjętych przez zjazd wniosków. Z nich chyba najmniejszą szansę do zrealizowania będzie miał wniosek, żądający kredytów na zakup dla inspektora szkolnego burki i baranicy, oraz urządzenia przy każdym urzędzie gminnym względnie w magistracie pokoju noclegowego, celem ułatwienia inspektorom szkolnym spełnienia obowiązków wizytacyjnych.

Ponieważ „Sprawozdanie“ porusza niezmiernie wiele kwestyj ciągle aktualnych, wnosi nowe projekty ustroju władz i samorządów szkolnych, nowe poglądy na kwestję szkół dla mniejszości narodowych i t. p., przeto broszurka ta powinna się znaleźć w bibliotece nauczyciela.

St. Bełż.

ZAPROSZENIE DO PRENUMERATY.

Redakcja „Życia Szkolnego“ zwraca się do Szanownych Prenumeratorów z gorącą prośbą o łaskawe rozpowszechnianie pisma. Musimy kłaść mocne fundamenty pod budowę Wielkiego Jutra. Do urzeczywistnienia tych usiłowań przyczynia się nie tylko ten, kto ofiaruje swoje własne barki, lecz wzywa do pomocy i innych.

Chociaż sześć lat zaledwie mamy poza sobą praktyki w szkole powszechnej, to zdążyliśmy już jednak się przekonać że nic tak nie sprzyja udoskonalaniu metod nauczania, jak 31

konferencje rejonowe. Są to kuźnie, w których każdą lekcję wzorową, każdy referat kuje się niczem rozpalone żelazo, aż skry się sypią.

Kwestje dydaktyczne i pedagogiczne nabierają tutaj jakiegoś szczególnego rozmachu. Nie kończą się one bynajmniej na wymianie zdań w dyskusji, lecz długo jeszcze odbijają się echem tam, gdzie spotkać się może chociażby dwóch nauczycieli.

Doskonale zdając sobie sprawę, jak wielką rolę odgrywają konferencje rejonowe w nauczaniu powszechnym, Sekcja kulturalno-pedagogiczna przy Ognisku P. Z. N. S. P. we Włocławku podjęła myśl uczynienia miesięcznika „Życie Szkolne” organem tychże konferencji.

Myśl ta życzliwie była przyjęta przez Zjazd Insp. Szkol. Wojew. Warszawskiego w Warszawie w dniu 25—27 stycznia r. b., tak że od 1 Marca „Życie Szkolne” wychodzi jako organ konferencji rejonowych Wojew. Warszawskiego.

Na Zjeździe Wojewódzkim Deleg. P. Z. N. S. P. w Warszawie „Życie Szkolne” również uznano jako organ Konf. Rejonowych Wojew. Warszawskiego i wreszcie na Zjeździe Delegatów w dn. 7—10 września zakwalifikowano „Życie Szkolne” jako organ Konf. Rejonowych Rzeczypospolitej Polskiej.

Redakcja.

ODPOWIEDZI OD REDAKCJI.

W-ny Ks. Józef Makłowicz w Kołomyi.

Podręcznika nie otrzymaliśmy — dlaczego pocztą nam nie doręczyła, a zwróciła sz. Księdzu — nie wiemy. Prosimy o wysłanie powtórne. Adres: Włocławek, Przedmiejska 1.

Z ZAŁOBNEJ KARTY.

Ś. p. Franciszka Kowalczukówna, nauczycielka w Kowalu, pow. Włocławskiego zmarła dn. 31 sierpnia b. r. w Stanisławowie na gruźlicę płuc. Zmarła pracowała cztery lata w szkolnictwie powsz., była gorliwą patriotką i pozostawiła po sobie pamięć szlachetnej koleżanki.

Nakład Spółdzielczej Księgarni Szkolnej we Włocławku.

Adres redakcji Włocławek, Przedmiejska 1.

Adres ekspedycji: Księgarnia Szkolna Włocławek, ul. Żabia 9.

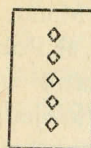
Konto w P. K. O. 62,112.

REDAKTOR ODP. FR. MITTEK :: :: KIER. LITER. W. NOWICKI

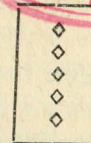
Neuman & Tomaszewski, Zakłady Graficzne we Włocławku.

Nr. 10 i 11. Włocławek, listopad—grudzień 1923 r.

Rok I, III - 2572



ŻYCIE SZKOLNE



MIESIĘCZNIK NAUCZYCIELSKICH KONFERENCYJ REJONOWYCH

KOMISJA EDUKACJI NARODOWEJ.

(Ciąg dalszy)
Pierwszym „długiem”, spleconym przez Konarskiego Ojczyźnie, jest reforma szkół pijarskich, a pośrednio oświaty polskiej wogóle. W Rzymie uczył się Konarski we wzorowej szkole, a w Paryżu pilnie badał zarówno szkolnictwo, jak naukę o wychowaniu, która miała wówczas we Francji wybitnych przedstawicieli.

Wróciwszy na łono Ojczyzny, Jej sługa począł wiernie spłacać długi miłości: w pamiętnym dla oświaty polskiej roku 1740 utworzył Konarski w Warszawie swoje Collegium nobilium (Kollegium szlacheckie) — szkołę i konwikt dla szlachty. Miała więc szkoła charakter arystokratyczny. Ale Konarski wiedział co robi. Reformę oświaty poczytywał za wstęp i środek do reformy państwa, a państwo przy ówczesnym ustroju politycznym Polski mogła zreformować tylko szlachta. W swoim Collegium, czyli w szkole średniej wraz z internatem, chciał wychować nowe pokolenie z rządzącej w Polsce szlachty, owiane prawdziwą miłością Ojczyzny, uzbrojone w zasady moralne, któreby przeciwstawić można wadom ówczesnego społeczeństwa: prywacie i bucie szlacheckiej, próżniactwu i życiu nad stan, oraz lekceważeniu praw i władzy. Przez wielką swoją reformę szkół pijarskich Konarski nie u obcych — Rosji czy Prus — jak to czynili Czartoryscy czy Potoccy — ale we własnym narodzie szukał sił, któreby zdolne były dźwignąć z upadku Rzeczpospolitą. I w tem tkwi jego olbrzymia zasługa; to jest ten dług ku Ojczyźnie.

Wielka reforma Konarskiego polega zarówno na rozszerzeniu zakresu nauki szkolnej, jak na ulepszeniu sposobu nauczania.

Zwrócił swe oczy na świat go otaczający. Rozum w sobie wpatrzony, w swych zdolnościach wyłącznie upatrujący narzędzia mądrości, połączył z otaczającą go przyrodą. Mimo, że już w XVI wieku Rej z Nagłowic dosadnymi słowy: „że Polacy nie gęsi, bo swój język mają“ — upominał się o prawo obywatelstwa dla ojczystego języka i to prawo zdobył, to jednak aż do Konarskiego w szkolnictwie polskim język był zepchnięty do roli kopciuszka, albo wogóle zapomniany.

Ks. Konarski rozumie doniosłość języka ojczystego w wychowaniu narodowym, więc wynosi go acz nie na czoło przedmiotów wykładanych w szkole — to przynajmniej narówni z łaciną.

Lecz nietylko umysły, ale i serca młodzieży ukochał Konarski. Poleca przeto wpajać w uczniów miłość Boga, człowieka, Ojczyzny, rozwijać cnoty moralne i obywatelskie, wykorzystując przez to te zwłaszcza wady, któremi grzeszyło ówczesne społeczeństwo polskie. A gdy jeszcze dodamy, że nie zaniedbał rozwoju ciała dziecka przez gimnastykę czy temu podobne ćwiczenia cielesne — to zauważymy w miniaturze postulaty wychowania szkolnego doby obecnej. To też ludzie natchnieni ideałem nauczania, nakreślonym przez ks. Konarskiego, jak ks. Grzegorz Piramowicz, zawsze będą wzorami w dydaktyce polskiej.

Takie idee zginąć nie mogą, choćby jej twórcy dawno już w ziemi polegli.

Nie zginęła więc wielka idea reformy szkolnictwa, wypiełgnowana przez ks. Konarskiego. W tym samym roku, kiedy ciało wielkiego patrioty do grobu złożono — duch jego, niby kwiaty na mogile, wyrósł i dał plon wielki, boć wielkie było nasienie.

W 1773 r., kiedy pierwsze więzy łańcuchów niewoli rzucono na Ojczyznę, duch Konarskiego drgnął, poczuł siłę w tych, których wychował — tworząc instytucję nieznana dotąd nigdzie — Komisję Edukacji Narodowej.

To pierwsze ministerjum oświaty w całym świecie w tej ponurej chwili, świadczącej o słabości narodu, było jasnym promieniem, co z zachmurzonego nieba wąską smugą rozświetlił mroki zalegające kraj cały. Albowiem tegoż samego roku

1773 papież Klemens XIV ogłosił bullę Dominus ad Redemptor noster, kasującą zakon Jezuitów.

Kasata zakonu Jezuitów powodowała konsekwentnie kasatę szkół jezuickich. Kto się teraz zajmuje nauczaniem? Oto zagadnienie, które stanęło przed delegacją, która z upoważnienia zalimitowanego Sejmu kierowała sterem spraw państwowych.

Delegaci świeccy przemawiali za utrzymaniem zakonu, duchowni za zastosowaniem się do woli papieża. Przeważyło zdanie biskupów. Delegacja zgodziła się na wykonanie bulli papieskiej tem łatwiej, że znalazł się sposób zastąpienia jezuitów, jako wychowawców młodzieży, — instytucją państwową. Na wniosek podkanclerzego litewskiego Joachima Chreptowicza — uchwalono Komisję Edukacji Narodowej, mającą stanowić centralną władzę szkolną na całą Rzeczpospolitą.

W skład tej komisji weszli najznakomitsi ludzie: dobry dyplomata hr. Andrzej Zamojski, generał podolski, założyciel szkoły Rycerskiej ks. Adam Czartoryski, Ignacy Potocki i Hugo Kołłątaj, twórca Konstytucji 3-go maja; prymas ks. S. Michał Poniatowski; twórca śpiewów historycznych, późniejszy adjutant naczelnika Kościuszki, Julian Ursyn Niemcewicz; najznakomitszy pedagog XVIII-ego wieku ks. Grzegorz Piramowicz i inni. Wpatrzeni w swego duchownego przewodnika, czerpiąc z Konarskiego miłość Ojczyzny i mądrość czynu, ułożyli oni Ustawy Szkolne, które wyrosły ponad czas, w jakim powstały: stały się fundamentem odrodzenia narodowego, a choć nie zabiegły katastrofie rozbiorów, wychowały nowe pokolenie — to, co okłaskiwało Konstytucję 3-go maja, walczyło na Racławickiem błoniach z pieśnią: „Jeszcze Polska nie zginęła“, ginęło na ziemi włoskiej, lub pod San Domingo.

Pomimo przeszkód, jakie napotykała w swej działalności, Komisja dokonała wielkiego dzieła. Zreformowane przez nią szkoły, szerząc rzetelną oświatę, były potężną dzwignią duchowego odrodzenia się narodu. Zapoczątkowana przez Konarskiego praca ta szybko postępowała za St. Augusta, a po upadku Polski nie utknęła, ale szła dalej. Pięknie, słusznie powiedział Brodziński: „Komisja Edukacyjna była kotwicą, która okręt ojczysty nad przepaścią trzyma“.

A jednak...

Niema w dziejach kart, na którychby tak sprzecznie na-

pisane były wypadki, niema obrazu, w którymby tak silne były katastrofy, jak w ostatnich latach Polskiej Rzeczypospolitej.

Polska rozpoczęła w zaraniu Wielkiego Sejmu zbawcze reformy, mające odrodzić i zjednoczyć cały naród, a uległa najciemniejszej reakcji, chciała rozerwać pęta obcej zależności, ale zerwała na chwilę, aby popaść w zupełną niewolę.

Z kolei trzy mocarstwa rozbiorowe ofiarowały Rzeczypospolitej zawarcie przymierza, mającego zagwarantować jej całość — a jednak padła ofiarą ich zamachów. Chciała być potęgą wśród potęg, gwiazdą wśród gwiazd, a gwałtownym ruchem została wyrzucona z politycznej konstelacji Europy.

Naród, dążący na szczyty, został strącony w przepaść. I wtedy zabrzmiało hasło Konarskiego: „Aleć i grzech jest wielki i nigdy nie godzi się desperować o Rzeczypospolitą“. Hasło swego mistrza podchwycili wielcy uczniowie i stworzyli kartę dziejową najchlubniejszą, założyli wieczny protest przeciw oszczerstwom, zadali potężny kłam tym, którzy przyczyn upadku Polski w samym li tylko narodzie upatrywać zechcieli.

Komisja Edukacji Narodowej w kornej postaci na klęczkach znalazła się u stóp wielkiej przebogatej i przepięknej pani — u stóp języka ojczystego. Przez jedność tej królowej—języka stworzyła pojęcie jedności narodu.

Narodowość obudziła się w Polsce wcześniej, niż w innych krajach, obudziła się nie przez rozumowanie, jako oderwana idea, tylko jako żywe uczucie wśród bolesnych doświadczeń... W Polsce zachował się najdłużej w polityce pierwiastek chrześcijański skutek wiekowych starć z muzułmańskim Wschodem, a najwcześniej wybił się pierwiastek narodowy wśród upokorzeń i groźnych zamachów na całość kraju. Wielki Sejm Czteroletni stanął przed tem doniosłym pytaniem. Przedstawiciel nowej Polski Staszyc stęskniony za spokojnymi niwami Wielkopolski, wołał w głębi duszy: „Wielki narodzić! dopóki w tej nieczułości trwać będziesz! czyliż tak ginąć myślisz, aby się nie po tobie nie zostało, tylko niesława? Niemasz przykładu, aby osiadłych na najobfitszej ziemi, udarowanych przez naturę szczególnymi przedmiotami, kilkanaście milionów ludzi bez sposobu ratunku, owszem bez myślenia o sobie z oziębłością niewoli czekało“.

A pod koniec potężnej odezwy do stanu rycerskiego znalazły się słowa, pełne gorzkiego wyrzutu, ale i nadziei: „Sobieskich, Chodkiewiczów, Zamojskich synowie, czyliż może być podobieństwo, abyście wy niesławnie ginęli? W tych zwrotach odezwał się głos przeszłości, wieszcz natchniony głos Skargi, zapowiadały się na przyszłość akcenty, które w twórczości wielkich polskich poetów i myślicieli znalazły potężny wyraz.

Pamięć świetnych chwil i świetnych postaci nie pozwala upadać; świadomość tego, czym naród był, budziła poczucie, czym naród być powinien.

Odezwało się uczucie narodowe, ale trudniej było o pełną świadomość narodową i dojrzałość polityczną. Po ciężkiej niemocy naród zaczynał się dopiero łamać. Nowe pokolenie stało na widowni, którego pierwszym wrażeniem życia nad wyraz bolesnym i upokarzającym był pierwszy rozbiór. A jednak ostatnia epoka Rzeczypospolitej była epoką wewnętrzną odrodzenia się narodu. Wydobyły się z głębi nowe siły moralne.

Tryskało uczucie prawdziwej miłości Ojczyzny. Ta miłość opromieniała umysł, rozpałała serca. Jesteśmy świadkami w tym okresie dziejów dusz wiekopomnych wydarzeń. Jedno wielkie dzieło namysłu politycznego—Konstytucji 3-go maja 1791 r. Drugie — to przepiękny objaw miłości Matki Ojczyzny — insurekcja Kościuszkowska. Gdyby nie te dwa wypadki, naród nasz ległby w grobie ze znamieniem hańby.

Te dwa owoce myśli i serca polskiego stały się gwiazdami, błyszczącymi na horyzoncie ojczyzny, gwiazdami, ku którym zwracał się naród, brodzący w ciemnościach niewoli, stały się słońcem, które ożywiało naród, aby nigdy nie umarł. I naród, choć w więzach, żył. W pewnym mieście w gmachu warty rosyjskiej, omyliwszy wartość rosyjskiego żołdaka w oficynie zebrala się gromadka uczniów. Co czynią w ukryciu? Przeglądają karty historii polskiej i z niej czerpią siły, pokrzepiające duszę „zrodzoną w niewoli, okutą w powiciu“.

Z tego ostatniego okresu dziejów Polski uczą się tej wielkiej prawdy, że naród nie umarł, że on tylko skutą łańcuchami niewoli. Przysięgają więc, że wszelkich sił użyją, życie nawet położą, aby tylko kartę historii Polski otworzyć dla

wszystkich dzieci polskich, aby walczyć i wywalczyć szkołę polską. Wywalczyli.

My dziś, patrząc na ten istny cud szkoły polskiej, nie umiemy jej ocenić.

Szkoła Polska winna się stać ukochaniem całego narodu, całego społeczeństwa polskiego. A wtedy jak Konarski, jak Komisja Edukacji Narodowej przez reformę szkoły naród reformować chciała, tak i my przez ukochanie szkoły Polskiej zbudujemy i obronimy całość i niepodległość Rzeczypospolitej Polskiej.

Ks. St. Wojśa.

II ZJAZD INSPEKTORÓW SZKOLNYCH W WEJHEROWIE.

(Ciąg dalszy)

Przyznać trzeba, że Zarząd Główny Związku Inspektorów Szkolnych bardzo trafnie i szczęśliwie ułożył program II Zjazdu. Poruszane w referatach sprawy nie były oderwane, nie tworzyły chaosu, ale wszystkie łączyły się ze sobą, wpływały jedne z drugich i zgodnie zmierzały do jednego najważniejszego — mojem zdaniem — celu, do wykazania momentów wychowawczych w nauczaniu wszystkich przedmiotów w szkole powszechnej, a więc od religii począwszy. a na nauce śpiewu, robót i gimnastyki skończywszy.

Szkoda, że cały szereg bardzo ważnych referatów, jak n. p. „Podstawy wychowawcze w nauczaniu przyrody i geografii“. „Pierwiastki wychowawcze w nauczaniu religii, rachunków, śpiewu“ i t. p. odpadł, — inne zaś, jak na przykład roboty ręczne potraktowane były zbyt powierzchownie.

Brak tych referatów uczynił w całokształcie poważną lukę, która zapewne na następnym zjeździe wypełnioną będzie.

Moment wychowawczy — to myśl przewodnia, która przyświecała wygłoszonym referatom i dyskusji w czasie dwutgodniowego Zjazdu.

Szkoła — to zakład wychowawczy, a nie uczelnia!

Nauczyciel — to wychowawca!

Cel szkoły — to wychowanie, a nie nauka!

Nauka — to środek, który do tego wielkiego celu prowadzi.

Naczelnik Wydziału Ministerstwa W. R. i O. P. p. Hellman w wyczerpującym referacie swoim: „Akcja wychowawcza szkoły powszechnej w Anglii, Belgii i Holandji“ i Inspektor Szkolny z Krakowa p. dr. Janik w referacie swoim: „Najnowsze zagadnienia w pedagogice niemieckiej“ dali możność rozpatrzenia i porównania, co pod tym względem zrobiono gdzieindziej.

Podstawą referatów i obrad Zjazdu był referat, wygłoszony przez Naczelnika Wydziału Szkolnictwa Powszechnego w Ministerstwie W. R. i O. P. p. dr. Reitera na temat „Przewodnie idee wychowawcze w programach szkoły powszechnej“. I nie mógł Zarząd szczęśliwiej dobrać referenta. P. dr. Reiter stał na czele Wydziału programowego Ministerstwa w chwili tworzenia się pierwszych programów, w chwili zakładania fundamentu — ale już trwałego — pod ten ciosowy gmach zakładu wychowawczego — szkoły polskiej.

Program szkoły powszechnej, to nie — suche zebranie materiału naukowego, to — doradca, to nieodstępny towarzysz nauczyciela, któremu wskazuje cel, środki i drogi przy nauczaniu każdego przedmiotu. I słusznie zaznaczył p. dr. Reiter, że w krytyce programów spotkać się można było z omawianiem materiału naukowego, wskazówek metodycznych i t. p., moment wychowawczy pominięto w krytyce zupełnie, jakkolwiek on programom przyświeca.

P. dr. Reiter odchylił zatem jasno idee, które przy tworzeniu programów i zatwierdzeniu ich przez władze szkolne przyświecały.

Pierwszem i najważniejszym zadaniem programów jest — wychować dobrego człowieka.

To ideał, który przyświeca szkołom u wszystkich narodów, My jednak, Polacy, na tym poprzestać nie możemy. My musimy odrobić to, co niewola zaprzepaścić chciała. My musimy dodać: i „uświadomionego Polaka“.

Dalsze idee to — wyrobienie religijno moralnego charakteru, idea negatywna t. j. nie za dużo wiedzy, a natomiast wyrobienie najsilniejszego i najtrwalszego fundamentu dla sprawności umysłowej i technicznej (roboty ręczne) wreszcie, wychowanie dziecka dla społeczeństwa.

Obowiązkiem Inspektorów Szkolnych jest: 1) współdziałać

i dopilnować dobrego wykonania wskazówek, umieszczonych w programach, 2) uświadamiać nauczycielstwo o wyżej wymienionych ideach, na których oparto program szkoły polskiej.

Ideje te, zwłaszcza „wychowanie dobrego człowieka, — a „wychować dobrego człowieka i uświadomionego Polaka“ wywołały żywą dyskusję, do której kilka razy w ciągu obrad powracano.

C. D. N.

...ski.

PODSTAWY PEDAGOGICZNE I PSYCHOLOGICZNE PROGRAMÓW MINISTERJALNYCH.

PROGRAM SZKOŁY Powszechnej. PROGRAM GIMNAZJUM NIŻSZEGO.

Pod powyższym tytułem rozpoczynamy w obecnym numerze z wielkim uznaniem dla autora p. M. Orłowa druk obszerniejszej pracy jego o następującej treści: Wstęp. I. Program jest syntezą starej szkoły i nowej myśli pedagogicznej. II. Program jest psychologicznym systemem nauczania. III. Zdolność obserwacji analitycznej. IV. Fantazja. V. Zdolność rozumowania logicznego. VI. Wola. VII. Uczucia. VIII. Wyobrażenia wzrokowe, słuchowe, ruchowe. IX. Zainteresowanie. *Redakcja.*

W S T Ę P.

Program kursu metodyczno-pedagogicznego wymaga od prelegenta, aby w ciągu kursu „omówił obowiązujący program szkoły powszechnej wraz z zawartymi w nim wskazówkami metodycznymi“. Wymaganie to stawia prelegenta i słuchaczy poniekąd w trudne położenie, gdyż w przytoczonej w programie kursu dość obszernej literaturze pedagogicznej, nie znajdują oni ani jednej pracy, dotyczącej programu szkoły powszechnej, polecane zaś, czy to dla prelegenta, czy to dla słuchaczy podręczniki, nie dają prawie żadnych pod tym względem wskazówek, gdyż są to albo tłumaczenia z języków obcych, albo, jakkolwiek podręczniki polskie, to jednakowoż w przeważnej ilości takie, które zostały napisane jeszcze przed wyjściem z druku programu szkoły powszechnej. Aby, jako kierownik i prelegent kursu metodyczno-pedagogicznego w Lipnie, sprostać zadaniu, zebrałem w jedną całość referaty, wygłoszone przeze mnie na posiedzeniach „koła pedagogiczno-naukowego“ w Lipnie, organizacji, w której jest zrzeszone nauczycielstwo naszego gimnazjum i miejscowych szkół powszechnych.

8 Łączę w niniejszej pracy programy gimnazjum niższego

i szkoły powszechnej w jedną całość, ponieważ naogół zasadnicze linie programów są identyczne.

Na wstępie chciałbym zaznaczyć, że wśród nauczycielstwa szkół powszechnych i średnich ustaliło się mniemanie, jakoby istotą reformy ministerjalnej, która znalazła swój wyraz w programach, jest heurystyczna forma nauczania. Uważam, że mniemanie to jest błędne, gdyż metoda nie może być celem, lecz tylko środkiem. Przystosowanie się do cech psychicznych dziecka, oraz podawanie mu wiedzy naukowej za pomocą takich metod, które zarazem kształcą inteligencję i charakter, jest istotą reformy, dlatego więc nazywam program systemem nauczania psychologicznym. Kształcąc inteligencję stosujemy przeważnie heurzę, rozwijając zaś uczucia i wolę stosujemy już to formę akroamatyczną, już to, idąc śladem szkoły amerykańskiej, trafiamy do duszy dziecka za pomocą mięśni (gimnastyka, gry, roboty ręczne).

Przyczyną bezwzględnego forsowania heurzy ze szkodą dla innych metod nauczania jest, jak mi się zdaje, program gimnazjum niższego, w którym w uwagach metodycznych, dotyczących nauczania historii, czytamy np., takie zdanie: „nauczyciel nie powinien zapominać o tem, że uczniowie podczas najlepszego nawet wykładu odgrywają rolę biernych słuchaczy“. W programie zaś szkoły powszechnej (wskazówki metodyczne) czytamy zdanie wprost odwrotne: „zastosowanie formy akroamatycznej (nauczyciel tutaj wyklada, t. j. opowiada, opisuje, lub wyjaśnia) nie sprzeciwia się bynajmniej zasadzie *czynnego* udziału ucznia, a to z tego względu, że umysł dziecka, które słucha, jest również czynny. Czynność ta polega na przeżywaniu w wyobraźni tego, co nauczyciel opowiada lub opisuje... Formy akroamatycznej używamy głównie w nauczaniu historii...

Przytoczone wyżej z programu gimn. niższego zdanie stoi w sprzeczności nie tylko z programem szkoły powszechnej, lecz, co gorsza, z całokształtem programu gimn. niższego, albowiem wymaga ten ostatni kształcenia takich cech psychicznych dziecka (uczucia, wola), które za pomocą wyłącznie tylko heurzy kształcić się nie dadzą.

Nie poruszam tutaj ujemnych naogół nieznaczących stron programów, gdyż chodzi mi jedynie o wyjaśnienie w popularnej formie zasadniczych ich podstaw.

Zasady te opierają się na danych z psychologii i logiki dziecka, oraz pedagogiki doświadczalnej, jednakowoż w programie naszym stara szkoła w swych ogólnych zarysach harmonijnie zlewa się z nową naukową myślą pedagogiczną, czyli że z punktu widzenia gnoseologii pedagogicznej w programie harmonijnie łączy się intuicja i tradycja ze ścisłą metodą naukową, pod względem więc formalnym określam program jako syntezę starej szkoły i nowej myśli pedagogicznej; pod względem zaś treści, jak wskazywałem wyżej, program jest metodą nauczania psychologiczną.

Nic więc dziwnego, że zrozumienie programu dla nauczycieli, którzy nie przeszli odpowiednich studiów pedagogicznych i psychologicznych, napotyka na pewne trudności, myślę jednakowoż, że najważniejszym zadaniem w chwili obecnej nauczycielstwa naszego jest jak najgłębsze zrozumienie programu.

Obecnie praca nasza w szkole musi być podwójna, gdyż nie tylko mamy dać działwie wiedzę, lecz zarazem musimy kształcić inteligencję i charakter; lecz jeżeli praca wielka, to i plon będzie obfity!

I

PROGRAM JEST SYNTEZĄ STAREJ SZKOŁY I NOWEJ MYŚLI PEDAGOGICZNEJ

Aby zrozumieć, jak głębokie zmiany wprowadzają programy ministerjalne w system nauczania, musimy uprzytomnić sobie, że na schyłku XIX i na początku XX wieku szkolnictwo świata całego przeżywało ciężkie przesilenie. Istniała tak zwana stara szkoła, ta szkoła, w której uczyliśmy się my, szkoła zbudowana na podstawie doświadczeń całych pokoleń, pod wpływem intuicji wielkich pedagogów. Lecz oto na schyłku XIX w. powstają nowe nauki — pedagogika doświadczalna czyli eksperymentalna i psychologia dziecka. Celem tych nauk jest za pomocą metod naukowych, a więc eksperymentu, ścisłej obserwacji, statystyki zanalizować i nasze programy i nasze metody nauczania, odrzucić wszystko to, co nie wytrzymałoby tej krytyki, wprowadzając na to miejsce nowe, naukowo uzasadnione metody i programy. — Nauczyciel, mówią nam ci zwolennicy nowych prądów w pedagogice, musi stać się uczonym pedagogiem, z zu-

pełną świadomością stosującym ten lub inny sposób nauczania, jak uczonym stał się lekarz lub agronom. — Kiedy niewykształcony wieśniak uprawia rolę, to przecież nie uświadamia sobie, dlaczego postępuje tak, a nie inaczej, działa pod wpływem doświadczeń swych przodków. Uczony zaś agronom działa z zupełną świadomością na zasadzie badań chemicznych produktów, które ma zamiar otrzymać, analizy gleby, nawozów sztucznych i t. d. Kiedy powstała nowa wiedza pedagogiczna, kiedy metody i programy starej szkoły poddano nawet zbyt srogiej krytyce, to niektórzy, lekkomyślni z pośród nauczycieli chcieli zupełnie zburzyć starą szkołę i tworzyć zgoła nowy gmach szkolnictwa; inni zaś odwracali się od nowej wiedzy, twierdząc, że nauczanie jest wyłącznie sztuką i ścisła wiedza pedagogiczna pomocną nam być nie może.

Program ministerjalny wskazuje nam drogę.

Ministerstwo wychodzi z zupełnie prawidłowego założenia, że nowa wiedza pedagogiczna powstała zbyt niedawno, że wiele bardzo zjawisk życia szkolnego nie jest jeszcze dostatecznie opracowanych, aby już teraz, na zgoła nowych podstawach, budować szkolnictwo. Zachowując więc, jako całość, starą szkołę z nadzwyczajnym taktem pedagogicznym wprowadza program ministerjalny w życie szkolne wszystko to, czego nowa nauka niezbicie dowiodła. Oto, na przykład, znany pedagog Lay, w przeciągu szeregu lat prowadził eksperymenty nad kwestją nauczania ortografii. Okazało się, że dyktowanie dyktand jest najgorszym sposobem nauczania ortografii, najlepszym zaś przepisywanie z pisanego tekstu. Doświadczenia innych pedagogów dały te same rezultaty. Stosownie do tych danych pedagogiki doświadczalnej czytamy w naszych programach: „punktem ciężkości nauki pisowni... jest przepisywanie. Przy dyktandzie należy usilnie przestrzegać zasady zapobiegania błędom“, ćwiczenia piśmienne „mają polegać na przepisywaniu zwłaszcza wyrazów i zdań pisanych“. A oto inny przykład. Ścisłe badania lekarzy i psychologów wykazały, że zmęczenie, które powoduje w organizmie ludzkim praca umysłowa, udziela się mięśniom i odwrotnie, praca fizyczna powoduje zmęczenie umysłowe. Z tego punktu widzenia przesądem się staje mniemanie, jakoby gimnastyka, lub roboty ręczne, mogły być uważane za odpoczynek po pracy umysłowej. Wagner na zasadzie ścisłych po-

miarów zmęczenia w następującym porządku układa przedmioty nauczania szkolnego: Jeżeli zmęczenie, jakie powoduje lekcja matematyki, określimy liczbą 100, to na łacinę wypadnie 91, gimnastykę 90, historję 85, język ojczysty 82, przyrodoznawstwo 80, rysunek 77, religję 77. Oczywiście dane te trzeba przyjmować oględnie, gdyż wiele tu znaczy osobistość nauczyciela. Stosownie do tych danych higieny szkolnej czytamy w programie: „Lekcja gimnastyki wymaga skupienia uwagi, wysiłku umysłowego, podobnie jak to jest podczas lekcji innych przedmiotów szkolnych. Liczyć się więc wypada ze zmęczeniem, jakie nieuniknienie po gimnastyce pojawić się musi i żadną miarą nie można traktować gimnastyki jako odpoczynku po pracy szkolnej. Nie należy więc gimnastyki prowadzić podczas przerw.

Tak wprowadzając w życie szkolne zdobyte ściślejsze wiedzy pedagogicznej, możemy stopniowo z postępem tej wiedzy zreformować starą szkołę. Metody i programy nauczania starej szkoły harmonijnie łączą się w programie ministerjalnym z nową szkołą, która już się tworzy w Ameryce i Anglii na podstawie pedagogiki doświadczalnej i psychologii dziecka.

Z tego punktu widzenia możemy określić nasz program, jako syntezę starej szkoły i nowej myśli pedagogicznej. Wątpliwem jest, aby gdzie na kontynencie Europy rząd opracował tak piękne programy, zbudowane na podstawie ściślejszej wiedzy pedagogicznej i tak dostosowane do psychologii dziecka, jak nasze programy. Znany pedagog niemiecki, Mejman, pisze w swym kursie pedagogiki doświadczalnej, że Niemcom jest zupełnie obca myśl budowania szkoły na podstawie danych z psychologii i pedagogiki eksperymentalnej. Cały system szkolny niemiecki polega na wykuwaniu pewnych wiadomości z książek. Mejman ubolewa nad tem, że zwolennicy nowych prądów w pedagogice wyjechali z Niemiec. Wzorem dla szkoły niemieckiej, mówi Mejman, powinna być szkoła anglo-saska, gdyż przedewszystkiem Amerykanie zrozumieli wielką doniosłość pedagogiki psychologicznej, nawet w Argentynie zrobiono więcej w tym kierunku, niż w Niemczech. Przyczynę potęgi Ameryki i Anglii widzi francuski pedagog Demolins w szkole anglo-saskiej i gorąco propaguje myśl zreformowania szkoły francuskiej na modłę szkoły anglo-saskiej. C. d. n. *Mikołaj Orłow.*

DRZEWIECKI, OSTERLOFF I SZOBER A NAUKA CZYTANIA I PISANIA.

(Ciąg dalszy).

3) Przez cały czas nauki w szkole powszechnej, a przede wszystkim w pierwszym jej roku, kiedy dusza dziecka zanim się oswoi z życiem szkolnem, najwięcej skłonna do przyjmowania wrażeń, należy mieć na uwadze harmonijny rozwój jej sił. Myśl, twórczość, spostrzegawczość, chęć do pracy, samodzielność, piękno, wszelkie zalety serca, — oto struny, na których ma grać nauczyciel. Dziecko, znajdujące się w odpowiednich warunkach rodzinnych nauczy się czytać i pisać niewiadomo jak i kiedy. Metoda naturalna może być tylko taka, kiedy nauka czytania nie będzie dla dziecka męką, lecz rozkoszą.

Ze wszystkich używanych obecnie metod nauki czytania i pisanie metoda aualityczno-syntetyczna wyrazowa najwięcej daje sposobności do oddziaływania na rozwój duchowy dziecka. Czy to przy rozkładaniu wyrazów na dźwięki, czy też przy łączeniu głosek w wyrazy myśl dziecka jest o wiele czynniejszą, niż wówczas, kiedy przyjmuje gotowe już wzory.

Przy metodzie analitycznej czynnemi są u dzieci głównie pamięć i spostrzegawczość, przy metodzie analityczno-syntetycznej oprócz tego na plan pierwszy występuje twórczość, samodzielność, a przedewszystkiem myśl. Nie metoda analityczna, a metoda analityczno-syntetyczna stanie się w Polsce tem podłożem, na którym w przyszłości powstanie metoda naturalna.

Na kształcenie duchowe dziecka przy nauce czytania i pisanie dawno już zwracano uwagę i im bliżej doby obecnej, tem kwestja ta coraz więcej się rozwijała, zawsze jednak stawała na dalszym planie i uzależniana była od nauki czytania i pisanie a nie odwrotnie.

Szober chociaż z innego punktu widzenia, a mianowicie przedewszystkiem z uwagi na fonetyczny kierunek metody dochodzi do przekonania, iż najwłaściwszą jest metoda analityczno-syntetyczna. „Gdy się uwolnimy, pisze, z sugestijnego wpływu obcych pomysłów, w bezstronnem i trzeźwem rozważaniu dojść będziemy musieli do wniosku, że najbardziej naturalną i odpowiednią podstawą elementarza polskiego może być tylko metoda analityczno-syntetyczna, biorąca za punkt

wyjścia nauki wyraz". Zarzuca on metodzie analitycznej, iż 1) rozpoznawanie setek wyrazów z ich ogólnego kształtu obarcza nadmiernie pamięć dziecka, 2) doraźne odczytywanie całych wyrazów może toczy się szybciej i płynniej, niż ich składanie, ale zato o ile mniej pewnie i jak często zupełnie błędnie odtwarza to, co jest zawarte w tekście, 3) opóźnia znacznie naukę pisania, 4) nie jest zgodna z właściwościami mowy polskiej.

Fonetyka jest to już nie umiejętność, a wiedza, która ściślej nawet się łączy z nauką czytania i pisania, niż nauka o rzeczach. Ta ostatnia zależna właśnie jest od doboru wyrazów podstawowych. Wyrazy podstawowe zaś są w bezpośredniej zależności od stopniowego poznawania głosek. Zapoznavanie dzieci ze sposobami wymawiania głosek, właściwościami głosek, narządami mowy, zasadami pisowni i rozwijanie wogóle znajomości języka ojczystego wskazane jest przez program szkolny. Nauczyciel musi umieć wykorzystać każdą odpowiednią chwilę dla udzielenia tych wiadomości. Przy nauce czytania i pisania taka chwila może się nastąpić tylko przy zastosowaniu metody analityczno-syntetycznej.

Może tylko zbyt przesadzone znaczenie przypisuje Szober ustawnianiu spółgłosek w stosunku do artykulacji szczególnie w ich zbiegu. Szober uznaje, iż „zaczynać należy od grup spółgłoskowych jednolitych pod względem dźwięczności (lub bezdźwięczności) np. dw, zp, zb, a potem przechodzić stopniowo do połączeń, w których się zbiegają spółgłoski pod względem dźwięczności różnorodne, np. tw, zp, sb, i po wtóre trzeba brać pod uwagę stopień powinowactwa artykulacyjnego, to znaczy naprzód podawać grupy spółgłosek homoorganicznych (wytwarzanych w tem samym miejscu artykulacji) np. st, zd, dn, a potem stopniowo poprzez grupy, tworzone przez spółgłoski ze zbliżonem miejscem artykulacji, np. (kr, nr, tk). W praktyce jednak są to rzeczy tak subtelne, że dla dzieci prawie jednokową trudność przedstawia połączenie takiego lub innego zbiegu spółgłosek, a nawet nieraz łatwiej jest dziecku rozłożyć wyraz, lub połączyć takie spółgłoski, które się wymawiają w dwuch przeciwnych miejscach artykulacji, dlatego właśnie, że spółgłoski w takich wypadkach nie zlewają się zupełnie, a wyma-

wiają się niejako oddzielnie, wobec czego łatwiej dają się wyróżnić, np. kto, gdy.

Odkładając na później poruszenie wiele innych ważnych kwestyj, związanych z nauką czytania i pisania, chciałbym tylko nadmienić jeszcze, że najidealniejsza metoda straci na swej wartości, jeżeli nauczyciel nie włoży w nią swej duszy. Weźmy jedną i tę samą sztukę, zagrąną przez dorosłych amatorów i aktorów artystów. Jakaż kolosalna różnica, choć niby to w gruncie rzeczy słyszymy jedno i to samo. Nauczyciel powinien prowadzić lekcję tak, żeby wynagrodzeniem za lekcję nie były może oklaski, bo na to prawdopodobnie dzieci się nie zdobędą, ale ich zadowolone, wesołe miny.

Walery Nowicki.

O METODZIE NAUCZANIA HISTORJI.

Dydaktyka dzisiejsza, jako podstawę wszystkich metod nauczania, wysunęła następujący postulat: metody nauczania i metody badania nie mogą się różnić zasadniczo. Myślę, że zbyt jest tu udawanie słuszności powyższego postulatu; — zastanówmy się raczej, czy i w jakim stopniu postulat ten na gruncie szkoły powszechnej w nauczaniu historii da się zastosować, a następnie, jakimi drogami i przy pomocy jakich środków zastosujemy go.

Że dążenia w tym kierunku są, to rzecz niewątpliwa. Pojawienie się wypisów historycznych i tekstów źródłowych do nauki historii, w których znajdujemy mniej lub więcej udanie wybrane wyjątki z dzieł charakteryzujących daną epokę — różnego rodzaju opisy, monografie — wycieczki do muzeów i miejsc historycznych, wskazują na to, iż metodę nauczania historii staramy się upodobnić metodzie badania jej. Bo czemuż, jeśli nie badaniem, jest dla młodego umysłu czy to wysnuwanie wniosków, czy też urabianie sądów na podstawie przeczytanych, opowiadanych, czy też widzianych rzeczy. Uczeń nasz czytając dany wyjątek czy monografię, oglądając zabytki dawnej przeszłości, zmuszony jest materjał, który zdobywa, przerobić myślowo, zastanowić się nad jego znaczeniem, a przez to samo łatwiej mu wnikać w ducha danej epoki, łatwiej mu go odczuć. Korzyści z podobnego prowadzenia 15

pracy są podwójne. I-mo zmuszając ucznia do samodzielnego wyciągania wniosków, czy urabiania sądów, kształcimy jego myśl, kształtujemy jego umysł — czynimy więc temsamem historję czynnikiem urabiającym intelekt dziecka; II-o dając wychowankowi możność przeżywania pierwiastków dziejowych ułatwiamy mu, jak powiedziałem wyżej, wczucie się w daną epokę. Te przeżycia i wczuwania się wywierają olbrzymi wpływ na serce i wolę wychowanka, kształtując jego charakter, wykuwają z bezkształtnej jeszcze potencji uczucia i woli formy stałe i zdecydowane. Historia w tym wypadku jest czynnikiem wychowawczym.

Wszystko to świadczy, iż historia jest istotnie sztuką kształcącą i wychowującą człowieka. Nadmienić tu muszę, iż pod tym względem do niedawna zdania były podzielone — n. p. głośny filozof Nietzsche był przeciwnikiem historycznego wykształcenia, motywując swe poglądy tem, że nauczanie historii osłabia indywidualność oraz tępi instynkt i samorzutność człowieka. Podobnego zdania jest słynny myśliciel francuski Touillèe, u nas zaś Klaczko i Sobiński. W przeciwieństwie do nich, Herbert i cała jego szkoła kładzie silny nacisk na znaczenie historii, i to przede wszystkim nie jako czynnika umysłowego wykształcenia, ale jako współczynnika wychowania moralnego. Pedagogja obecna stawia naukę historii w pierwszym rzędzie zarówno z jednego jak i z drugiego względu.

Wróćmy jednakże do zagadnienia początkowego. Wykażem powyżej, że jeśli nauczanie historii idzie tą drogą, co jej badanie, to rezultaty takiego nauczania są w zupełności zadawalające. Czy jednakże zawsze w szkole powszechnej metodę tą można stosować? Bezwzględnie, że nie — i to z różnych przyczyn. Nie pozwalają na to albo specjalne warunki, w jakich dana szkoła może się znajdować (n. p. brak biblioteki, muzeów i t. p.) lub też sam materiał historyczny, który mamy podawać dzieciom jest tego rodzaju, że metoda ta nie ima go się. W pierwszym wypadku przy pomysłowości i zaradności nauczyciela jakoś można sobie poradzić, w drugim jednakże nie przyda się na nic ani pomysłowość ani zaradność. Musimy wtedy z konieczności sięgnąć do innych metod. Zastanówmy się teraz, co z materiału historycznego zgadza się ze wspomnianą metodą, a co nie. Zdaje mi się że wszelką cha-

rakterystykę czy to jednostki, czy też zbiorowiska, jego kulturę zarówno duchową jak i materialną łatwo jest tą drogą wydobyć. Jeśli natomiast chodzi nam o fakty natury politycznej, a czasem i społecznej, jeśli następnie chcąc dać całości kształt poglądu na dany okres dziejów, pragniemy fakty te połączyć w pewien łańcuch wiążący, — wtedy sprawa przedstawia się trudniej. —

Zasadniczo w nauce historii — chcąc ją upodobnić do badania, musimy sobie postawić taką ściśle określoną wytyczną: z materiału historycznego dawać uczniom nie gotowe sądy i urobione przez nas pojęcia, lecz podsuwać tylko materiał na podstawie którego uczeń, przetrawiwszy go myślowo, mógłby wysnuwać i budować własne poglądy i wnioski o danej epoce zdarzenia czy osobistości.

Zmuszać ucznia do pracy — oto teza, która zresztą w całym dzisiejszem nauczaniu wybija się na pierwsze miejsce — w historii więc musi ona również zająć stanowisko naczelne. Przystępując do nauczania historii i uświadamiając sobie cel tej pracy, która przynieść ma z jednej strony korzyści wychowankowi naszemu przez rozwój jego umysłu i przez kształtowanie charakteru, z drugiej zaś korzyści państwu przez przygotowanie uświadomionych i oddanych obywateli (patrz program minist.) zniewoleni i obowiązani jesteśmy namyślić się głęboko nad środkami, któreby do tego celu doprowadziły, — zmuszeni jesteśmy zastanowić się nad ważnością tego zadania. Śmiem twierdzić, iż właśnie wszystkie błędy popełniane czy to w ujęciu, czy też podawaniu materiału historycznego, wpływają z tego że tak powiem lekceważenia, czy przeoczenia tych naczelných zagadnień, dotyczących wogóle nauczania w szkole, to znaczy ściśłego i dokładnego określenia i sprecyzowania sobie celu który osiągnąć winniśmy w nauczaniu. Do przekonania tego przyszedłem tą drogą, że prosiłem nauczycieli historii, na lekcjach których byłem poprzednio obecny, ażeby mi określili ściśle cel, do którego w nauczaniu historii dążą. Ani jednej dokładnej i jasnej odpowiedzi nie otrzymałem. Wszystkie one tonęły w mgławicznych ogólnikach, które jako mało sprecyzowane i nieokreślone dokładnie, nie mogły przecież ukazywać drogi, po której stąpać się winno. Postawiłbym tutaj zarzut programom ministerjalnym, które także nie określają

ściśle i celowo celu nauczania historii. Cel ten winien być tak jasno postawiony i w ten sposób ujęty, ażeby nauczyciela wprost zmusił do przejścia się nim, do zgłębienia go, w przeciwnym wypadku bowiem my, wychowani w starej szkole, przepojeni metodami dawnymi, siłą przyzwyczajenia wracamy do tego, co znamy już, co weszło w naszą jaźń, co nie zmusza nas do prawdziwej pracy, której niestety nas nie uczono. To jest naprawdę nieszczęście, że my idziemy wzorem dawnej szkoły i w nią wpatrzeni, na krok od jej metod nie potrafimy odstąpić. Nie można nawet tutaj posądzać kogoś o złą wolę, czy lenistwo, przeciwnie, nawet ludzie bardzo pracowici, niejednokrotnie błędzą, mając przed oczyma tylko dawny sposób ujmowania historii.

Słyszałem lekcję w oddz. III o Kazimierzu Wielkim. Cóż to za wdzięczny temat, ileż tu samodzielnych myśli można wydobyć od uczniów, podsuwając im pewne zagadnienia. Wystarczyło dać uczniom obraz zjazdu w Krakowie i ucztę u Wierzyńki, a oniby na podstawie tego prawie że całe dzieje Kazimierza dośpiewali. Niestety! nauczyciel ograniczył się do suchego, chronologicznego wyliczenia czynów Kazimierza (zupełnie tak samo jak nas uczono). Uczniowie słuchali, bo musieli; kilku zdolniejszych powtórzyło potem to co pan powiedział, a reszta z pewnością postanowiła nauczyć się z książki—Jakiz tu rezultat?

Patrząc na to, naprawdę budzi się w człowieku żal, iż tak ważne momenty, i taka doskonała sposobność urabiania dusz, kształtowania charakterów pozostała zmarnowana.

Przyczyna tego, jeszcze raz powtarzam, leży w niezrozumieniu zadań, które leżą przed nauczycielem historii.

St. Gumuła.

PROTOKÓŁ Z LEKCJI HISTORJI

w oddziale IV-ym według cyklu I. W służbie Ojczyzny.

Cel: udzielenie wiadomości o Litwie¹.

Pomoce naukowe: obrazy: grupa Litwinów, Litwinka, trzymająca węże, podobizna Perkuna; mapa Polski.

Stopnie formalne lekcji: 1) nawiązanie, 2) podanie celu,

3) udzielenie nowych wiadomości, 4) zebranie całości, 5) zastosowanie.

1) *Nawiązanie:* Czyją córką była Jadwiga? Jakimi zaletami odznaczała się? Czyją żoną została? Z jakiego kraju pochodził Władysław Jagiełło?

2) *Podanie celu:* Dzisiaj będziemy mówili o Litwie. Zapiszemy sobie plan na tablicy (piszę na tablicy, uczenice w zeszytach):

- a) ziemia litewska,
- b) jej mieszkańcy,
- c) stosunek Litwinów do Polski,
- d) chrzest Litwy.

3) *Udzielenie nowych wiadomości:* a) Gdy chcemy poznać jakiś kraj, co przedewszystkiem o nim trzeba wiedzieć? Trzeba wiedzieć, gdzie on leży. Pokazuję na mapie. — Poszukajcie na waszych mapkach kraj nad Niemnem i jego dopływem Wilgą. To Litwa. W której stronie względem Polski leży Litwa? Na pñ. wschód od naszej ziemi.

Litwa w tych czasach wyglądała tak, jak Polska w czasach pogańskich. Spróbujcie zatem opowiedzieć mi o wyglądzie Litwy. — Były tam wielkie lasy, puszcze, pełno było jezior i błot. Czy łatwo było się dostać na Litwę? Nie, bo zagrażały bagna i moczary, w lasach żyły dzikie zwierzęta.

b) Teraz pomówimy o Litwinie.

Co można zwykle powiedzieć o człowieku? Jak wygląda? Czem się zajmuje? Jak ma zalety i wady? Dobrze, czy już wszystko powiedziałyście? Jaką wyznaje religję? Jakiej jest narodowości?

Zapiszcie to na tablicy.

Jak wyglądali Litwini? Popatrzcie na obrazek (pokazuję obrazek). Byli dość wysokiego wzrostu, — włosy mieli długie — wyglądają dziko. Czem się zajmowali? — Ponieważ mieszkali w lasach, trudzili się hodowlą pszczoł, rybołóstwem, polowaniem na dzikie zwierzęta.

Może która z was pamięta z roku ubiegłego, jakie mieli Litwini zalety i wady? — Byli skryci i małomówni. — Zacięci i uparci. Byli przywiązani bardzo do swojej religji pogańskiej.

Popatrzcie na rycinę, może przypomniecie sobie, jakich to bożków mieli Litwini? Co widziecie na obrazku? Litwinka 19

i jej córka trzymają węże na kolanach. Zapamiętajcie sobie, że węże doznawały u Litwinów wielkiej czci, każdy gospodarz miał w chacie węża, którego karmił i któremu składał ofiary. Oprócz tego czcili Litwini ogień święty — Znicz, ten ogień zawsze się palił i nie wolno go było zagasić.

U nas bogiem światła był Światowid (pokazuje obrazek) u nich Perkun.

Czy słyszaliście coś o świątyniach litewskich. Nie. A może pamiętacie, gdzie to Prusacy zabili św. Wojciecha. W gaju poświęconym bogom. Widzicie, Litwini, pokrewni Prusakom, podobnie jak oni mieli święte gaje, a w nich dęby poświęcone bogom.

Już wiecie, że byli spokrewnieni z Prusakami, zatem byli pokrewni i Polakom.

c) Stosunek ich do Polski.

Najpierw musicie mi powiedzieć, kto stał na czele Litwinów, kto niemi rządził? — Wielki książę. — Wielki książę miał władzę nieograniczoną. Co to znaczy? Wolno mu było wydawać rozkazy, a wszyscy musieli go słuchać, nawet wielcy panowie bojarowie litewscy nie mieli żadnych praw.

Dobrze. Czy król polski też miał władzę nieograniczoną?

Pierwsi królowie Mieczysław I i Bolesław Chrobry rządzili sami, a potem panowie i szlachta mieli różne przywileje i wtrącali się do rządów króla. — Jak odnosili się do Polski? Najpierw napadali na Polskę i rabowali ją — potem Kazimierz Wielki ożenił się z Aldoną, dużo jeńców polskich wróciło. — Za Władysława Jagiełły przyjaźń utrwała się.

Która z was przypomina sobie, w jaki sposób odbywał się chrzest Litwy? Najpierw księża nauczali, — książę Władysław Jagiełło przemawiał do nich, potem Jagiełło kazał zagasić święty ogień i powalić bożki. — Ci, co chcieli przyjąć nową religię, zbierali się, a księża gromadami chrzcili i dawali wszystkim jedno imię.

Jakiej narodowości byli księża? — Byli to Polacy — przyjechali z Jadwigą. Czy Litwini chętnie dawali się ochrzcić. Nie wszyscy. Niektórzy kryli się po lasach. Czekali, aż ich bożki ukarzą Jagiełłę. Czy dla Litwinów korzystne było połączenie z Polską? Tak, bo teraz byli silniejsi, mogli razem

z Polakami dać radę Krzyżakom. — Polska była więcej cywilizowana, więc Litwa mogła skorzystać.

4) *Zebrań całości*: Teraz według planu, jaki macie zapisany w zeszytach, powtórzmy sobie wszystko, czegoście się o Litwie dowiedzieli. Ucenice samodzielnie rozwijają poszczególne punkty planu.

Na zakończenie czytam im wiersz Wincentego Pola „Litwa“¹).

M. A.

„MICKIEWICZ W SZKOLE POWSZECHNEJ”.

Szczytnym zadaniem szkoły polskiej jest dać wychowankowi zdrowe wychowanie w duchu narodowym. Ze szkoły polskiej uczeń wynieść musi gorącą miłość swego narodu, a tę osiągnie najłatwiej wtedy, gdy pozna wszystko, co naród wielkiego posiada.

Karol Libelt pięknie się wyraził, że *„niema nic świętszego nad to, aby pierwsze wychowanie dzieci rozwijało się na narodowych podstawach. Jak kwiat bez słońca rośnie blade bez koloru, tak młódź bez narodowego żywiołu wyrasta blade, bez barwy, bez ciepła ojczystego”*².

Jednym z najważniejszych czynników, które *Znaczenie poezji w wychowaniu*. przyczyniają się do obudzenia uczuć patriotycznych, jest poezja. Poezja jest odbiciem duszy narodu. Przeciętny człowiek nie może wznieść się o własnych siłach do tej wyżyny uczucia, co poeta, gdyż nie jest w tym stopniu wrażliwy na wszystkie przejawy życia. Przeciętny śmiertelnik nie umie nawet wyrazić swoich wzruszeń, jakkolwiek czuje tego potrzebę, w tem mu pomaga poeta. Poezja taka dopiero, która jest wyrazem naszych wzruszeń, jest przez nas zrozumianą i należycie ocenioną.

Poeta poprostu za nas myśli i czuje, a my dopiero przez obcowanie z takim potężnym duchem, t. j. przez rozczytywanie się w dziełach poety, dajemy się porwać na te zawrotne wy-

¹ Zamiast czytania można rysować Perkuna, lub innego bożka litewskiego. (przyp. aut.)

² Karol Libelt: „O miłości ojczyzny”.

zyny jego genjuszu. Poeta jest bowiem panem „cudownej boskiej krainy, jakiej król żaden nie ma na ziemi” (Żmichowska).

Poezja może nas zrobić lepszymi: ona odrywa nas od życia szarego, od pospolitości i wznosi ku ideałom. A ideałami żyjemy! „Naród, mówi Le Bon w swej psychologii, może tylko do pewnego czasu żyć bez ideałów, ale historia uczy nas, że nie może trwać długo”. Słusznie powiedział Dygasiński: „Szczęśliwy, kto wzniesie głowę w górę i na widok szmaty jasnej błękitu niebios zapomina o powszedniej niedoli życia” („Gody życia”). Poezja kształci poczucie piękna. A ono ileż rozkoszy duchowej nam dostarcza? Obowiązkiem nauczyciela jest duszę swego wychowanka dla tych rozkoszy otworzyć.

Uczucie estetyczne musi się od najwcześniejszych lat kształcić pod jakąkolwiek formą: w najniższych klasach przez przyzwyczajanie dziecka do zachowywania czystości kajetów, książek; w klasach już nieco wyższych ważną rolę pod tym względem odegra poezja.

Kto dziełami wielkich mistrzów naszych prawdziwie się przejmie, ten złym nigdy nie będzie; ten będzie uczciwym i dobrym w stosunku do swoich najbliższych i całej ojczyzny.

Poezja polska pod względem wychowawczym ma szczególną wartość. Ona „wzrosła, wybujała i zakwitła pod życiodajnym tchnieniem miłości ojczyzny”. (Mickiewicz, wykłady lit. słów.) Jako taka przedstawia zatem literatura nasza szczególnie zdrowy pokarm dla młodzieży.

Z poezji polskiej największą wartość posiadać zawsze będzie poezja Mickiewicza, jako moralnie zdrowa i dostępna dla szerokich mas.

Wychowawcze

znaczenie poezji

Mickiewicza.

Poznanie Mickiewicza w szkole powszechnej musi być rozpoczęte od dzieł najłatwiejszych. W szkołach średnich, w klasach wyższych poznanie autora musi następować w porządku chronologicznym ich powstania, zgodnie z rozwojem ducha poety. W szkole powszechnej porządek ten jest zbyt ciężki. Samym autorem, genezą powstania dzieła, w szkole powsz., choćby nawet na siódmym oddziale, zajmować się naturalnie nie możemy. Wszystkie tego rodzaju uwagi byłyby za przedwczesne i nieprzystępne dla dziecka. Wystarczy, jeśli dziecko będzie wiedziało, że czyta utwór Adama Mickiewicza, największego

poety polskiego. Przez poznanie kilku utworów tego samego poety uczeń dojdzie sam do przekonania, że utwory jego są piękne i że autor to znakomity.

Za utwór wprost wymarzony dla celów pedagogicznych, za utwór najbardziej nadający się do czytania w szkole powszechnej i to na niższym nawet stopniu, uważać trzeba balladę Mickiewicza p. t. „Powrót taty”.

„Powrót Taty”

Mickiewicza.

Treść prosta, a jakże piękna. Jakże głęboko przemawiać muszą do duszy dziecięcia takie proste, rzewne i zrozumiałe dla niego słowa:

„Tato nie wraca: ranki i wieczory

We łzach go czekam i trwodze.

Rozlały rzeki, pełne zwierza bory,

I pełno zbójców na drodze”.

Jakże łatwo wczuć się dziecku w zaniepokojenie matki i dzieci, oczekujących ojca. Ballada ta będzie wyrazem wzruszeń dziecka. Poezja wywołuje przecież w nas nastrój pod wpływem naszych własnych, przeżytych wrażeń.

Jakże zdrową też naukę wyciągnąć sobie może chłopak, czy dziewczynka z tego utworu: Dzieci się modliły, modlitwa uratowała ojca. I dzieci dużo zrobić mogą, ale dzieci dobre, słuchające swej matki, dzieci pobożne, ufające w łaskę Bożą.

Materiał piękny i bogaty, tylko trzeba go umiejętnie wykorzystać, a przysporzy się dziecku na lekcji wiele radości i zawiąże się jedną nić więcej, łączącą je ze szkołą.

Przeprowadzenie rozbioru tego utworu wyobrażam sobie mniej więcej w ten sposób.

Analiza ballady

„Powrót taty”.

Dzieci muszą przeczytać cały utwór, a czytanie musi być wzorowe. Poraz pierwszy musi zatem utwór przeczytać jakiś szczególnie w tym kierunku uzdolniony uczeń, a nawet sam nauczyciel. Złem czytaniem bowiem zepsuje się całe wrażenie. Częściowe czytanie tego utworu i równoczesne objaśnianie każdej części byłoby chybnym, gdyż psułoby nastrój, a budzące się zainteresowanie dziecka wystawioneby było na zbyt ciężką próbę.

Do objaśnienia przystępujemy dopiero po przeczytaniu całości. Co innego byłoby, gdyby utwór był o większych rozmiarach.

Wstępne objaśnienia utworu.

„Powrót taty“ zapewne większych objaśnień nie potrzebuje, należy jednak stwierdzić, czy dzieci rozumieją, o jakim ślupie i o jakim „cudownym obrazie“ na wzgórku jest mowa; czy rozumieją, co oznacza wyraz „koronki“ i t. p. Może które z nich nie będzie wiedziało, co znaczy „suknia plugawa“ lub wyraz „kamraty“, „czaty“ i t. d. Wszystko to zależy nieraz od ich otoczenia. Może się trafić dziecko wychowane w mieście, dla którego wyraz „chrósty“ będzie obcym. Nauczyciel wszystko to musi przewidzieć i nie może czekać na zapytanie dziecka. Ono zbyt może być zajęte treścią utworu, aby pomyślało o szczegółach.

Z utworu musimy jak najwięcej wydobyć. Należyte czytanie przyzwyczajają nas do dokładności, a nabycie tej zalety jest wielką zdobyczą.

Do dokładnego, szczegółowego poznania *Metoda wykładat-* treści utworu dojść może dziecko w szkole dwoma *jąca a heurysty-* sposobami: może mu nauczyciel wprost wszystko *czna.* objaśnić i wykazać metodą wykładającą, albo przy pomocy pytań, t. j. metodą heurystyczną.

Pierwszej metody unikamy, gdyż nie zmusza ucznia do myślenia. Druga natomiast musi być stosowaną, gdyż rozwija umysł i prowadzi do trwalszego zapamiętania nabytej wiadomości.

Metoda heurystyczna, choć stara, bo datująca się jeszcze od Sokratesa, i dziś ma swoją żywotność. Nawet pytania banalne, pozornie zupełnie zbyteczne, nie są bez znaczenia: one zwracają uwagę na jakiś szczegół, któryby przypadkowo mógł być pominięty. Zdolność dostosowania się do umysłu dziecka jest tu konieczna. Pytania rzucane być muszą po całej klasie, a tempo ich dość energiczne i ożywione.

Przy rozpoczęciu analizy ballady należy stwierdzić, czy uczniowie domyślają się, kto zwrócił się do dzieci z poleceniem udania się na modlitwę przed cudownym obrazem. Uczniowie zapewne dadzą odpowiedź, że polecenie to dała matka, co należy przyjąć, jakkolwiek sam utwór bliższych informacji co do tego nie daje. (Mogła przecież polecenie to dać „ciotunia“, lub którykolwiek z „domowych“. Wyraz „dziatki“, „pójďte o dziatki“ nie daje również zupełnie pewnej informacji.

Z kolei zapyta nauczyciel: Jakie polecenie
24 otrzymały dzieci od matki? — Dziecko musi dać

Odpowiedzi
uczniów.

na to krótką, lecz poprawną pod każdym względem odpowiedź. Z reguły nie należy zezwalać na odpowiedź tego rodzaju: „aby udały się na modlitwę i t. d.“. W odpowiedzi swej powinien zazwyczaj uczeń zużytkować słowa, zawarte w pytaniu nauczyciela, a więc: „dzieci otrzymały polecenie, aby udały się...“ i t. d. Taka odpowiedź przyzwyczajai dziecko do wyrażania się pełnymi zdaniami.

Po tych wstępnych pytaniach następuje cały szereg innych, np.

Dlaczego matka dała to polecenie? Czy *Analiza utworu* obawa jej była uzasadniona? Jak mogły grozić *przy pomocy* ojcu niebezpieczeństwa? Co dzieci uczyniły po *pytań.* tem poleceniu? Co się stało w czasie modlitwy dzieci? Z okazji zwrotki siódmej ballady możnaby zwrócić uwagę na to, o ileby utwór był czytany na wyższym oddziale, jakiego poety użył sposobu, aby spotęgować zaciekawienie i naturalność obrazu: dzieci słyszą turkot, później widzą szereg wozów, a dopiero w końcu poznają na przedzie znajomy wóz ojca.

Czy radość ojca była wielka? Z jakich słów poety poznamy stopień tej radości? Czy scena powitania (zapytania ojca) przedstawiona jest naturalnie i prawdziwie? Jakim zawodem zajmował się ojciec? Co się stało w chwili powitania? Wygląd zbójców? Jakie wrażenie zrobił na wszystkich napad zbójców? O co ojciec prosił zbójców? Czy skutecznie? Co nagle rozkazał „starszy zbójca“? Co wpłynęło na ten rozkaz? Czy zbójcy znaleźli się w tem miejscu przypadkowo? Jakie wrażenie wywarła modlitwa dzieci na zbójcy początkowo, a później? O co prosił zbójca dziatki? Co zatem uratowało życie kupcowi? Czy matka zawiodła się, pokładając ufność w Bogu?

Co do starszego zbójcy, możnaby może *Charakterystyka* spróbować dowiedzieć się, co dzieci sądzą o jego *starszego zbójcy.* charakterze. Starszy zbójca nie wiele różni się od swoich towarzyszy:

„...Wyznam ci szczerze,

Pierwszybym pałkę strzaskał na twej głowie“.

Ale modlitwa dzieci robi nań b. silne wrażenie: przypomina mu rodzinę, od której zapewne jest bardzo oddalony, skoro mówi: „ojczyste przyszyły na myśl strony...“.

Z jakichś względów życia swego na razie zmienić nie może: „ja do lasu muszę” — powiada zbójca, ale widać już, że poczyną odczuwać występność swego życia: budzi się lęk o duszę. Pod tem wrażeniem prosi o modlitwę:

„Biegajcie sobie i za moję¹ duszę
Zmówcie też czasem paciorek“.

Modlitwa dzieci uratowała życie ojcu i skruszyła zatwardziałość zbrodniarza.

Ważną rzeczą jest ułożenie planu tej ba- *Plan utworu.*
lady. Plan taki ułatwi uczniowi opowiadanie, przyczem ukła-
danie planu będzie znakomitem ćwiczeniem umysłowym dla
dziecka.

Również każde ćwiczenie piśmienne powinno być poprze-
dzone planem. W przeciwnym razie ćwiczenie może stać się
zbiorem samych tylko frazesów, mających sztucznie powiększyć
rozmiary ćwiczenia.

Plan układają sami uczniowie pod kierunkiem nauczyciela.

Plan ballady „Powrót Taty” może brzmieć mniej więcej
w ten sposób:

1) Polecenie matki. 2) Modlitwa dzieci. 3) Powrót ojca
i radosne powitanie. 4) Napad zbójców. 5) Przerażenie dzieci.
6) Niespodziany rozkaz starszego zbójcy. 7) Opowiadanie
zbójcy. (Zbójca wyjawia przyczynę darowania kupcowi życia).
Nauczyciel swego planu nie powinien zbyt narzucać, lecz
przyjmować zasadniczo i projekty uczniów. Młodzież widząc,
że jej myśli są przez nauczyciela aprobowane, nabiera tem wię-
kszej ochoty po pracy nad planem. Przy układaniu planu po-
wstaje zazwyczaj pożyteczne współzawodnictwo uczniów. Po
takim dokładnem przerobieniu opowiadają balladę. Początko-
wo powinni używać pomocy planu, zanotowanego w kajecie,
aby opowiadanie było dokładnem.

Każdy mający styczność z młodzieżą, mógł zauważyć, że
dzieci często nie umieją odróżnić faktów głównych od szcze-
gółów drugorzędnych. Otóż na to musi się zwrócić baczną
uwagę. Uczniowie muszą wiązać wypadki w jeden łańcuch
przyczyn i skutków. Muszą umieć wydawać sądy o osobach
działających, szukać prawdziwej nici opowiadania. Utwór prze-

czytany powinien być podniętą, wprowadzającą w ruch cały apa-
rat myślowy.

Ważną rolę w poznawaniu utworów od- *Rysunki w nau-*
grywiają rysunki, ilustrujące niektóre opisywane *czaniu języka*
osoby lub rzeczy. *polskiego.*

Dzieci mogłyby przygotowywać w domu rysunek zbójców,
ale ściśle oparty na słowach ballady. Rysunek zbójcy fanta-
zyjny, może sprzeczny z określeniem, podanem w balladzie,
należałoby uważać za niewskazany: cel rysunku byłby w zna-
cznej mierze chybiony.

Nauczyciel wcale nie powinien się zrażać, gdy rysunki
uczniów będą pozostawiały wiele do życzenia pod względem
wykonania. „Zdaje się, że dzieci rysując, mają tak żywo obraz
danego przedmiotu w duszy odtworzony, że po przelaniu obrazu
tego na papier patrzą nań nie zwykłemi oczyma, ale oczyma
duszy i widzą szczegóły takie, których oko profesora nie do-
strzega, albo nie umie sobie wytłumaczyć“¹. Rysunek powinien
pomóc uczniowi do spostrzeżenia i zapamiętania sobie zawar-
tego w utworze obrazu.

Pożądaną bardzo rzeczą będzie nauczanie *Śpiew na usu-*
dzieci melodji omawianej ballady. Odśpiewanie *gach lekcji języ-*
na lekcji ballady stałoby się nie tylko bardzo *ka polskiego.*
miłym urozmaicheniem lekcji, ale przyczyniłoby się nawet do
utrwalenia utworu w umysłach dziecięcych.

Szkoły duńskie, zakładane w duchu wielkiego pedagoga
XIX w. Seweryna Grundviga każdy wykład rozpoczynają i koń-
czą śpiewaniem melodji patriotycznych.

O ile rzucanie całego szeregu pytań przy *Odpytywanie*
analizie utworu jest koniecznem i pożytecznem, *przerobionego*
o tyle byłoby szkodliwem stosowaniem tego *utworu.*
przy egzaminowaniu z przerobionej lekcji. Wtedy wszelkie py-
tania prawie że ustać muszą. Wtedy są a przynajmniej powinny
być niepotrzebnymi. Wtedy uczeń musi samodzielnie opowie-
dzie całą balladę, względnie odpowiedzieć na zadany temat,
bez pomocy wyżej podanych pytań. Pytania takie sprzyjałyby
lenistwu ucznia i zabijałyby raczej jego samodzielność.

¹ Józef Ciembroniewicz: „Rysunki u dzieci wiejskich”. Nowe Tory 1910.
(Nok V. Tom 1.)

Po dokładnem przerobieniu utworu, po kil- *Zadawanie na-*
kakrotnem przeczytaniu można przystąpić wre- *pamięć.*
szcie do zadawania napamięć. Przed zadawaniem pamięciowem
musi nauczyciel pokazać, jak utwór powinien być deklamowa-
wany. Uczniowie muszą zwrócić uwagę, które wyrazy powinny
być silniej zaakcentowane i w których miejscach należy nate-
żyć siłę wypowiedzania.

Po dokładnem zrozumieniu utworu dziecko łatwo go sobie
przyswoi: nauczanie się wtedy napamięć będzie potrzebą serca
dziecka. Dzieci na ogół lubią uczyć się napamięć. Nierzadkie
są wypadki, że dzieci same upominają się lub dobrowolnie
zgłaszają się z wyuczoną już deklamacją. W starszych klasach
okazują już do tego mniejszą ochotę.

Co do przytoczonych wyżej pytań, odnoszących się do
rozbioru ballady, nadmienić trzeba, że nie muszą one być po-
dawane dosłownie, lecz zależeć to powinno od poziomu umy-
słowego danej klasy. Słusznie powiedziano w ministerjalnym
„Programie nauki“ dla szkół powszechnych: „Kunst grania na
tej duszy dziecięcej nie da się ująć w formułki metodyczne.
Jest to prawdziwy dar Boży. Nie braknie go jednak u na-
uczyciela polskiego“.

C. D. N.

T. Fiutowski.

TWÓRCZOŚĆ W PRACY PEDAGOGICZNEJ.

Teoretycy pedagogiczni i filozofowie wygłosili tak wiele szczyt-
nych zdań o wychowaniu i nauczaniu, że gdyby te wszy-
stkie myśli znalazły zastosowanie, to praca pedagogiczna zna-
lazłaby się na takim wyżu, z którego obecne postępowanie
pedagogiczne wydałoby się czemś bardzo prymitywnem i nie-
doskonałym. Jak długo czekać musiały na swe zrealizowanie
niektóre myśli pedagogiczne i jak wiele z nich zostało nie-
zrealizowanych, bądź zrealizowanych tylko w poczynaniach
twórczych jednostek, niech mówią przykłady: wysoce humani-
tarne i wcale pedagogiczne teorie głoszone w średniowieczu,
a tymczasem w szkołach ówczesnych chłosta znajdowała sze-
rokie zastosowanie, a nauczanie raziło jednostronnością. Do
ostatnich prawie lat, w pyszniących się ową kulturą Niemczech

kara cielesna była ustawowo dozwolona;¹ ustawa określała na-
wet maksymalne rozmiary pręta do bicia, oraz części ciała,
w które wolno uderzać dziecko. U nas, dzięki tradycjom oraz
dzięki pewnym rysom duszy polskiej, nienawidzącej zimnego
i wyrachowanego znęcania się, niema wprawdzie takich i temu
podobnych przejawów uporządkowanego barbarzyństwa, mimo
to jednak wpływ wychowawczy szkoły jest znikomy, naucza-
nie pozostaje werbalnem pomimo wszelkich środków, mających
pobudzać samodzielność ucznia, a karność mniej lub więcej
wojskowa. Patrzącemu na podobny stan rzeczy nasuwają się
dwie myśli: pierwsza o utopijności teorii wielkich pedagogów,
lub, że jeśli teorie te nie są utopją, to brak jest łączności po-
między niemi, a pracą w szkole, ergo — grzeszą nieznajomością
stosunków szkolnych i wychowania w ogólności.

Przypuszczając te alternatywy, stwierdza się tem samem,
że żaden genjusz nie ma nic nowego do powiedzenia o wy-
chowaniu, o ile nie posiada rutyny nauczycielskiej i, że w dzie-
dzinie pedagogicznej możemy posuwać się b. powoli i omac-
kiem. Tak nie jest. Przeczą temu dwa fakty; realizacji nie-
których wskazań wielkich pedagogów i drugi fakt istnienia
szczęśliwych wyjątków, których zasób praktyki pedagogicznej
jest bardzo znikomy. Na podstawie obserwacji śmiało możemy
powiedzieć, że postęp pedagogiczny nie odbywa się równo-
miernie, jak np. doskonałą się rzemiosła, lecz idzie naprzód
linją łamaną, zygzakowatą.

Szkolnictwo nowoczesne, pomimo ogólnej chaotyczności
w ustaleniu niektórych zasadniczych sposobów postępowania
pedagogicznego,² kroczy drogą postępu. Świetne rezultaty

¹ W r. 1919 miałem posadę nad granicą b. zaboru niemieckiego i oso-
biście przekonałem się o istnieniu przepisów o wymierzaniu kar cielesnych
w niemieckich szkołach elementarnych. (Przyp. autora).

² Powiedzenie to może się wydać zbyt śmiałym i niestusznym. A jed-
nak istnieją krańcowe różnice w poglądach np. na dyscyplinę szkolną: gdy
jedni zalecają zupełną swobodę działań (ideał taki urzeczywistniono w nie-
których szkołach amerykańskich, gdzie dzieci podczas „lekcji“ przecha-
dzają się po sali i robią wogóle co im się podoba), drudzy natomiast są
za pedantycznym mechanizowaniem nauki, które ignoruje zupełnie indywi-
dualność jednostek (ostatnia koncepcja znalazła sporo zwolenników w Niem-
czech), u nas wreszcie zaczyna się przyjmować system samorządowy. Przy-
toczę tu jeszcze dzisiejsze najogólniejsze pojęcie systemów i zadań szkol-
nictwa: mówi się: szkoła dla życia, szkoła dla szkoły, szkoła pracy, szkoła
radosna i t. d. (Przyp. aut.)

osiągnięto przez zastosowanie zasad pogłębienia, koncentracji i samodzielności. Rezultaty te osiągnięto jednakże dopiero w ostatnich dziesiątkach lat, a przecież zasady te były głoszone w piętnastym wieku! Czyżby więc myśl pedagogiczna potrzebowała kilku wieków aby się wcielić?...

Mówiliśmy wyżej, że postęp pedagogiczny nie jest równomierny i ciągły, a przyglądając się bliżej realizacji wskazań genjuszy widzimy, iż odbywała się ona w okresach, gdy narodem wstrząsały dziejowe wypadki, które, odrywając myśli od szarej powszedniości i pobudzając gnuśnych do myślenia, zapalały w umysłach lotniejszych ognie twórcze. W czasach takich cały naród tworzył. Bo bezsensu byłoby mniemać, iż taki Złoty wiek jagielloński działałby jednostki. One zatliły tylko pochodnię oświaty, którą cały naród rozdmuchiwał potężnym swym tchem tak, że blask jej jaśniał na całą Europę. To tchnienie twórcze wydał naród pobudzony do głębi zawarciem braterstwa z Litwą, skruszeniem zaborczej potęgi krzyżackiej i przecuciem własnego rozrostu. Twórcy Komisji Edukacyjnej chcieli, by całe społeczeństwo brało udział w akcji oświatowej. Choć ręka dziejów skreśliła ich usiłowania, przecież myśl twórcza nie zaginęła: prawdziwe skarby pedagogiczne znajdujemy w dziełach Komisji i użytkujemy je dziś, w dobie odzyskania niepodległości po półtorawiekowej niewoli, a więc znów w czasie rozbudzenia ducha narodu.

Przyjmując zatem jako warunek stałego postępu w pracy pedagogicznej twórczość całego narodu widzimy zaraz budzącą ją przyczynę: wydarzenia dziejowe wstrząsające duszą społeczeństwa.

Z tego, iż warunkiem postępu w pracy pedagogicznej jest twórczość całego narodu, zdawano sobie sprawę w czasach znacznie od nas wcześniejszych. Próbowano bowiem i dawniej pobudzić twórczość społeczeństwa, jakkolwiek niezupełnie świadomie i nieco poomacku, lecz bądźco bądź — pierwsze kroki robiono.

W Ustawach Komisji Ed. i dziełach jej członków znajdujemy ustępy, które wyraźnie zdążają do wzbudzenia twórczości pedagogicznej w narodzie, a przede wszystkim wśród rzeszy nauczycielskich, przyczem autorzy wychodzą ze słusznego założenia, że wychowanie jest sprawą obchodzącą cały naród

bez względu na różnice stanowe i inne. Za wykładnika jakby tej twórczości narodu na polu wychowania uważa Komisja Eduk. nauczyciela i dlatego też określeniu jego powinności poświęca bardzo dużo miejsca. Rozpatrzmy parę z tych świętych myśli pradziadów, a uda się nam, może, podążyć dalej w tym kierunku...

W § 1. „Powinności nauczyciela“ Ks. Piramowicza takie znajdujemy zdania: „Nauczyciel... widząc, że te skutki (szczęście wychowanców) od jego nauki, od jego pracy i gorliwości po większej części zawisły, będzie sam swój urząd wielce poważał... *zagrzewać się będzie chęć jego...* będzie się poczytywał za człowieka bardzo miłego Bogu i ludziom.“ Dalej znajdujemy już całkiem wyraźnie: „Myśl sam ze sobą codziennie, Jestem z woli Boga najukochańszego, wszystkich ludzi Ojca, na to powołany, żebym całą usilnośćłożył na takie wyćwiczenie młodzi, aby z nich byli ludzie... zgoła szczęśliwi. O, wielki Boże, jak to wielki, jak chwalebny jest cel mojej pracy.“ Myśli o podobnych tendencjach można znaleźć prawie na każdej karcie dzieł członków Komisji. Ci, którzy mówią nauczycielowi o boskiem jego posłannictwie, starają się jego uczucia religijne zużyć w kierunku twórczym, przedstawiają mu idealny cel wychowania i mówią do niego: dąż do celu według najlepszej woli i sumienia i bądź twórcą w swej pracy wychowawczej!

Tak, bądźmy twórcami! *Możemy* i musimy być nimi! Owa dydaktyczna „samodzielność nauczyciela“ to tylko częstka jego działalności twórczej. Trzeba być twórcą w każdym poczynaniu, czy to w szkole czy w pracy nad sobą, trzeba pamiętać o stojącym ponad wszystkim celu pracy pedagogicznej — szczęściu ludzkości.

Na czym ma jednak, ściślej biorąc, polegać twórczość nauczyciela? Na to pytanie niech każdy sam sobie odpowie — nie słowami, lecz czynem twórczym, bo twórczości niepodobna wytknąć drogi, zresztą nie byłaby ona wtedy twórczością. Niechaj tylko każdy przejmie się ideałem szczęścia ludzkości i najdrobniejsze prace w imię jego spełnia, nie spostrzeże się nawet, gdy, zamiast leniwie reprodukować, zacznie tworzyć.

Stawiając przed oczyma swemi i swych wychowanków ów ideał tak głęboko wkorzeniony w strukturę myśli ludzkiej, choć nigdy dotąd niedościgniony, a przecież do osiągnięcia możliwy, 31

można pobudzić siebie i innych do czegoś więcej, niż do od-
twarzania. Można „twórców“ tworzyć. Myśl o tym ideale
dostatecznie skryształizowana w duszy każdego uspołecznionego
osobnika (a takim być winien przede wszystkim nauczyciel)
rozpali płomień twórczy, który swem światłem i ciepłem
obejmie rzesze, narody, ludzkość całą, która zamiast wydierać
sobie środki do osiągnięcia sytości i próżnego zbytku, zbliżać
się będzie z pokolenia na pokolenie prostym szlakiem ku
trwałemu a powszechnemu szczęściu.

Zdzisław Labocha
nauczyciel w Raszynie.

Przyp. Redakcji: W niezupełnie sprecyzowanych wywo-
dach autora kryje się jednakże bardzo ważne i aktualne zaga-
dnienie twórczości na polu wychowania. — Z wieloma wnio-
skami, które autor na podstawie swego rozumowania wysnuwa
trudno się jest pogodzić n. p. jako jedyną przyczynę pobudza-
jącą twórczość narodu w zakresie wychowania uważa autor
wydarzenia dziejowe wstrząsające duszą społeczeństwa. —
Czyżby tylko taki był bodziec?

Redakcja umieszcza ten artykuł, jako materiał do dyskusji,
która, mamy nadzieję, na łamach naszego pisma znajdzie
miejsce.

RECENZJE

DELFINA GAYÓWNA: Organizacja ćwiczeń zoologicznych. (Kręgowce)
Wyd. Min. W. R. i O. P. Warszawa (Książnica Polska 1923 str. 35);

Biologja przez swój materiał kształcący, a zarazem wycho-
wujący i informacyjny, przez swój filozoficzny pierwiastek,
zadający do wykrywania nieopisanych i niewyrozumowanych
praw przyrodniczych, przez swoją wysoką wartość metodyczną,
kształcącą zdolności obserwowania, doświadczania, badania,
klasyfikowania i uogólniania, wysunęła się w ostatnich czasach
na czoło nauk doświadczalnych. Ale badanie skomplikowa-
nych procesów biologicznych nawet, w zakresie programu bio-
logji dla szkół powszechnych i średnich, wymaga najbardziej
32 skomplikowanych metod.

Takim specyfikiem metodycznym, przykładem daleko po-
suniętego zróżnicowania metod, będących rezultatem dużego
zasobu długich i celowych doświadczeń, jest broszurka p. D.
Gayówny. Treścią jej są wskazówki i wzory, jak należy
w realizowaniu gotowego programu dla szkół powszechnych,
niższego gimnazjum i seminarjum naucz. pod hasłem szkoły
pracy ująć systematyczny kurs zoologii w pewien system
pracy samodzielnej. W 24 przykładach ćwiczeń, przeprowa-
dzanych na Wyższym Kursie Nauczycielskim w Warszawie,
podaje p. Gayówna sposoby organizacji zajęć szkolnych, jako
pewien typ pracy par excellence samodzielnej, opartej jedy-
nie na piśmiennym planie czynności, redagowanym często
wspólnie z uczniami. Metoda organizacji uwzględnia daleko
idącą indywidualizację ucznia, jego czynny stosunek do pracy
oraz jej badawczy i rozumowy pierwiastek. Każde ćwiczenie
jest zaopatrzone wskazówkami metodycznymi i poparte uwa-
gami. W części teoretycznej rozwiązuje autorka liczne zagad-
nienia związane z tym typem pracy szkolnej, a więc rozstrzy-
ga kwestję pomocy naukowych i sal biologicznych, kwestję
posługiwania się podręczną biblioteczką i ilustracjami, prowa-
dzenia notatników i szkiców, kierowania dyskusją i sprawo-
zdaniami uczniów, kierowania ćwiczeniami grupowymi, objaś-
nienia planów i przebiegu zajęć, kwestję stosunków nauczy-
ciela do pracy ucznia; kontroli ćwiczeń, śledzenie postępów
ucznia i t. p. Wartość książki podnosi też dodany spis ksią-
żek pomocnych przy teoretycznym i technicznym opracowywa-
niu ćwiczeń, oraz tablice z planem powtórzenia i zestawienia
poznanych faktów, jako typ nowej pracy rozumowej.

Ponieważ przy wyborze materiału naukowego do poda-
nych wzorów ćwiczeń autorka kierowała się potrzebami przy-
szłego nauczyciela szkoły powszechnej, przeto koledzy nasi
znajdą w książeczce p. Gayówny obok cennych uwag, tyczą-
cych się samej metody organizacji pracy, również bogate
zniwo faktycznego materiału z zakresu fizjologii, anatomji, sy-
stematyki, a przede wszystkim ekologii zwierząt kręgowych.

St. B.

Nazbyt ramowy charakter programu rysunków dla szkół powsz.¹ pobudził nauczycieli tego przedmiotu do rozwinięcia ogólnych teoretycznych wskazówek, tyjących się planu szczegółowego, oraz do ścisłego sprecyzowania objaśnień metodycznych na podstawie doświadczeń, zaczerpniętych wprost z praktyki szkolnej. W ostatnim miesiącu wydano dwa podręczniki metodyczne², których intencją jest pospieszenie z koleżeńską pomocą tym, którzy z jakichkolwiek przyczyn nie opanowali jeszcze w dostatecznym stopniu formalnej i metodycznej techniki nauczania rysunku odręcznego na poziomie szkoły powszechnej.

Podręcznik kol. Polichta i Leńczyka jest zbudowany ściśle na założeniach programu ministerjalnego. Na treść tej pracy składają się: uwagi krytyczne o programie (cz. I), szczegółowy rozkład materiału naukowego (cz. III) z objaśnieniami (cz. II) szczegółowa metodyka (cz. II i V), przykłady lekcji wzorowych (cz. IV) i tablice z wzorami rysunkowymi. Część metodyczną opracowaną najsumiennie i drobiazgowo, wysnuli z ogólnych celów nauczania i oparli na podstawach naukowych. Celem nauczania rysunków — według autorów — to rozwój obserwacji i wyobraźni twórczej, tej najbardziej wartościowej cechy intelektu dziecka, dalej wyrobienie zdolności wyrażania swoich myśli w formie plastycznej zapomocą kształtu i barwy, wreszcie wykształcenie poczucia harmonji i rytmu t. j. piękna. „Sam rysunek jest obok mowy i pisma trzecim sposobem wyrażania naszych myśli, jest mową obrazkową, jest więc środkiem, a nie celem“ — stwierdzają jasno, śmiało i z przekonaniem.

Treść faktyczna podręcznika jest bardzo bogata. Nadzwyczaj dobrem ujęciem zasadniczych prawideł, obowiązujących w metodyce rysunku, odznacza się rozdział o rysunku przestrzennym i zjawiskach perspektywicznych, którym najwięcej poświęcono miejsca (str. 91—115). Dobrze scharakteryzowany jest

rysunek fantazyjny i należyte pojęcie znaczenie ćwiczeń sylwetowych. Wysoką wartość praktyczną posiadają pouczenia o rysunku głowy i postaci ludzkiej. Wiele pożytecznych wskazówek znajdzie nauczyciel na temat teorii barw, stosowania kontrastów barw i światłocieni, na temat używania środków technicznych, jak tabliczek, drewniek (szczególnie w okresie dzisiejszej drożyzny środków naukowych), kredek, farb, pędzli, stempli, patronów i t. p.

W całokształcie zagadnień metodycznych bardzo trafne i słuszne uwagi znajdujemy na temat wskazówek programowych, dotyczących higieny i prawidłowego rysowania, oraz metodę oceniania prac uczniów. Nic przecież słusniejszego nad takie wskazania: „by dobrze ocenić pracę uczniów, musimy poznać stosunki domowe, w jakich oni żyją. One nam w wielu wypadkach wytłómaczą postępowanie ucznia i właściwości jego charakteru. Wedle nich ocenimy pracę ucznia, bo one są wykładnikiem jego woli“ (str. 20). Albo: „dzieci wiele nauczyć się mogą przez porównywanie swoich własnych prac, przez przyglądanie się wzorom, wziętym ze zdobnictwa ludowego lub klasycznego. Przy tej sposobności trzeba zwracać ich uwagę na każdy ornament szlachetny w rysunku i barwie, a wykonany bardzo prostymi środkami“ (str. 61).

Poucające i piękne są też przykłady lekcji wzorowych np. lekcja pierwsza (ilustracja dowolna), piąta (owoce), ósma (tatar), albo lekcja w oddz. I (str. 51). pełne figlów, wesołości, zainteresowania i ochoczej pracy.

Podręcznik do nauczania rysunków kol. Polichta i Leńczyka z tego jeszcze względu zasługuje na uwagę, że praca ta jest rezultatem długich doświadczeń, poczynionych przeważnie w szkole powszechnej. Ten wzgląd nastraja przychylnie. Aby jednak ta ufność nie stępiła krytycyzmu, z jakim nauczyciel-dydaktyk stara się wyeksperymentować w swej praktyce szkolnej nawet najlepsze metody, (których doskonałość nigdy i nigdzie nie będzie miała ostatniego wyrazu), by stworzyć sobie tą drogą własne kryteria, dlatego chcę wskazać i na pewne niewłaściwości i niejasności, których zastosowanie — według słów autorów — „mogłyby tylko zaszkodzić“. O ile o pracy dziecka mogli autorowie słusznie powiedzieć, że „nie sam rysunek jest

¹ Por. art. „Nowy program rysunków“ Ż. Szk. nr. 7.

² N. Bobieńska. Pierwsze lata nauczania rysunków w szkole powszechnej (Ks. Pol. War zawa 1923, str. 79 i 14 tablica).

godny uznania, ale suma wysiłku dziecka, z jaką ono ten rysunek wykonało, to o tyle podręcznik metodyczny należy oceniać wprost odwrotną miarą.

Zacznę w porządku układu podręcznika.

Wywody metodyczne zaczynają od tradycyjnej krytyki tych wszystkich, którzy ich najmłodniejszych specjałów dydaktycznych nigdy nie stosowali, a nawet ich nie wyczuwali. Jest to utarta droga typowych podręcznikarzy. Stąd to znają oni tylko takich nauczycieli, którzy „rozdawali wzory do kopjowania, a sami mogli zająć się poprawą zadań” (str. 19); widzą tylko takie szkoły, w których nie udzielano nauki rysunków w myśl programów (str. 3); pamiętają tylko takie czasy, kiedy nauczyciel dostawał słuszną pochwałę, bo się dość napracował, wykończając za całą klasę wzory” (str. 5) i kiedy ci, co pochwały rozdają, nie umieli odróżnić ziarna od „zbutwiałej plewy...” (str. 8)

Pomimo wyjaśnienia, że „pracę swą podjęli przedewszystkiem dla tych, którzy nie mieli nawet sposobności pobierania nauki rysunków”(?), to przecież takie „praktyczne” wskazówki jak np. „nie można tolerować błędów ortograficznych w napisach” przypominają owe praktyczne rady dobrego wychowania, według których nie należy tolerować nawyku ocierania nosa o firanki. Mylną interpretację może nasunąć zdanie: „aby wzbudzić zainteresowanie u dzieci, nawet martwą naturę ubiera się w pewne formy ludzkie” (str. 18).

Nauczyciel nie powinien oceniać rysunkowych prac ucznia w czasie zajęć „w paru słowach, zwróconych cichym głosem wyłącznie do danego ucznia”, bo to byłby zasadniczy błąd metodyczny. Ocenę prac uczniów powinien przeprowadzić w formie dyskusji, często z udziałem całej klasy, bo taka metoda będzie zawsze miała wysoką wartość formalną i wychowawczą. Ponadto nie tylko należy pozwalać uczniom przedkładać ich dowolne prace domowe, ale owszem zachęcać należy i mywagać.

Ukochanie przyrody jako cel rysunków (str. 6 i 9) należy do dziedziny retorycznej. Twierdzenie, że rysunek powinien „służyć wszystkim przedmiotom” (str. 8) zdradza pewne utilitarne cele rysunku szkolnego. Musielibyśmy w konsekwencji

(dla robót ręcznych), rysunek wykresów, map i planów (dla geografii), rysunek portretowy (dla historii) i t. d. Na innem miejscu autorzy zastrzegają się przed takim pojmowaniem celu rysunków: „dla nas cel to nie ornament, nie konstrukcja, nie efektowny rysunek, ale rozwój duszy dziecka, jego wyobraźni (str. 6). Mimo to w szczegółowym planie lekcyjnym polecają oddz. VI rysować powiększenia kwiatów i ich przekroje, jako obrazy poglądowe do nauki przyrody, zaś uczniom oddz. VII kazać wykonywać tablice do poglądu, przedstawiające kielkowanie zbóż i fasoli, tablice gadów, owadów i t. p. Z jednej strony jest to mylne pojęcie metody pracy w nauce przyrody żywej, a z drugiej strony zaprowadziłoby to do zmanierowania samego rysunku, w którym rozchodzi się przecież o malarskie ujęcie przedmiotu, a nie o fotograficzne szczegóły obiektów przyrodniczych. Zagadnienie to rozstrzygnął już Matzke w pracy: „Przyroda modelem rysunkowym”. Tem bardziej określonego celu nauki rysunków nie osiągniemy drogą reprodukcji „tablic z widokami ze sfery zimnej, umiarkowanej, gorącej, jak tundra puszczna, pustynia, oaza, step, lodowiec”. Byłaby to właśnie metoda „zbutwiałych plew”.

Twierdzenie aprioryczne, iż „nauczyciel nie może liczyć się w nauce rysunków wyłącznie z upodobaniami dziecka” (str. 8) jest nie tylko sprzeczne z wynikami badań psychologii eksperymentalnej, ale i z duchem programu. Indywidualne upodobania i zamiłowania dziecka, jego specjalne zainteresowania są motorem energii psychicznej, którą artysta metodyk umiejętnie wykorzystuje w nauce szkolnej. Pedagogiczna rada, aby „poskramiać” indywidualizm dziecka, jest błędem pedagogicznym. Silne indywidualności idą najczęściej w parze z wielkimi zdolnościami. Tylko w kasarni indywidualność człowieka jest wadą.

Wystawy rysunków są środkiem wysoce pedagogicznym, a jeśli „modne cuda” są chwalone i podziwiane zamiast rzetelnej pracy (str. 8), to miarodajną oceną nauczycieli niechaj będzie opinia tylko tych, którzy umieją rozróżnić sztych od artyzmu. Zresztą dziś na wystawach szkolnych demonstruje się metodę, a nie sumę wysiłków nauczyciela.

Pojęcia ilustracji nie należy zwięzać do scen z życia dziecka i jego otoczenia (str. 9). Owszem, dziecko bardzo chętnie

ilustruje z fantazji: tak dobrze zilustruje wywrót sanek jak i wybuch Cytadeli i oba tematy będą wypływały z jego upodobań.

Jeśli autorzy sądzą, że program nie powinien polecać takich tematów do ilustracji, w których występują przedmioty jak: wędka, lanca, szpada, tarcza, łuk i t. p. ze względu na trudność zdobycia takiej zbrojowni, (str. 9), to w konsekwencji nie powinni też umieszczać w planie szczegółowym takich przedmiotów, jak szabla, bagnet, strzelba, tarcza wojenna i t. p. Ale w pierwszym przykładzie chodzi w programie o temat opowiastkowy¹. W niemniejszym kłopotcie znalazłby się nauczyciel, gdyby w myśl planu szczegółowego (oddz. I) chciał rysować z p o k a z u: kosę, cepy, widły, grabie, płot i t. p. Z motywów całkiem uzasadnionych nie radzą autorzy na tejsamej kartce rysować przedmiotów obok siebie takich jak n. p. koń i scyzoryk, cepy i ołówek, bo to utrudnia u dzieci rozwój poczucia proporcji (str. 18). Tymczasem w planie szczegółowym zestawiają łopatę do chleba, z zegarkiem (oddz. V), widły z owocami (oddz. I), bicz z ołówkiem (str. 14), albo kilof obok kota, lub całkiem bez sensu n. p. „rysunek z pokazu lub granica“ (oddz. I).

Napisy na wykończonych rysunkach (jak tytuł rysunku, szkoła, oddział, data wykończenia) nie nadają artystycznego wyglądu pracy, a słuszność względu, jakoby młodzież ćwiczyła się tą drogą w poznawaniu druku (str. 19) — jest pozorem. Uczniowie najwyższych oddziałów powinni na specjalnych lekcjach zaznajomić się z zasadniczymi elementami ozdobnego pisma i artystycznego druku.

Załączone tablice planu szczegółowego mogą być jedynie przykładem, a nie wzorem, gdyż brak w nich właśnie planu w rozłożeniu materiału. Szczegółowe rozdrabnianie tematów na miesiące, tygodnie i godziny przypomina owe sławne plany, według których w każdej szkółce o jednej godzinie opracowywano jedną i tę samą czytankę. Taki drobniagowy podział, poza rozplanowaniem tematów według rodzaju techniki i metody wykonania, jest niewykonalny i szkodliwy. W planie widoczne jest uprzywilejowanie zdobnictwa, dekoracji, ilustracji i rysunku z pokazu (z pamięci), zaś niedoceniaanie szkiców,

wycieczek, rysunku sylwetowego, techniki piórkowej i innych typów. Jeżeli przez rysunek z pokazu należy rozumieć rysowanie przedmiotów pokazanych a następnie schowanych, to należało wyjaśnić, w jaki sposób wykonać z takiego pokazu okno, ścianę, piec, katedrę, szafę szkolną i t. p., których to „modeli“ schować nie podobna. Trudniejsze tematy, jak owady (chrabaszcz), rośliny (knieć, bratki, bazie) nie nadają się również na rysunek z pokazu t. j. z przypomnienia, a zwłaszcza w oddz. III i V. Zaczynanie nauki rysunków w oddz. I od sztachetek i drabinek jest echem z czasów stygm i siatek. Kwestja linii prostych i krzywych nie jest już dziś zagadnieniem spornem. Łatwiej przecież dziecku oddać rysunkiem cechy gatunkowe wiśni czy śliwki, niż narysować cep lub łopatkę, choćby szematycznie (ideoplastycznie).

Na uwagę zasługują pięknie wykonane tablice wzorów rysunkowych. Odznaczają się metodycznem ugrupowaniem i pomysłowym doбором tematów. Uczą poglądowo techniki i metody równocześnie. Wyróżniają się z nich roboty piórkowe (tabl. 33), ćwiczenia kierunkowe (19), sylwety (10—12), rysunek rozmachem (8, 22), trafianie proporcji i kształtów (5, 7), rysunek konturowy (28), perspektywiczny (25) i inne.

W ogólności podręcznik posiada wysoką wartość informacyjno - praktyczną i dydaktyczną. Przez swoją treść bogatą, przez swoją wszechstronność i wyczerpujące traktowanie wszystkich zagadnień, wreszcie przez swoją zgodność z obowiązującym programem zjedna sobie niewątpliwie zainteresowanie wśród kolegów i zastosowanie w szkole powszechnej.

Bełżecki.

AFORYZMY MONTAIGNE'A O WYCHOWANIU.

Tylko wzniosły i wielki umysł może przeniknąć naturę dziecka.

Ważniejszą jest rzeczą, by uczeń miał „głowę dobrą“, niż „głowę dobrze zapełnioną“.

Nauczyciel powinien dziecku dostarczyć kwiatów, z którychby miód wyssało, ale nie powinien dla niego tego miodu robić.

Rozum dziecka czynimy niewolniczym i tchórzliwym, gdyż nie dajemy mu pracować swobodnie o własnych siłach.

Nie tyle należy dzieci uczyć historii samej, ile myślenia o historii.

Cechą mądrości jest stała wesołość, a tej zawdzieczamy stały spokój umysłu.

Od najwcześniejszego dzieciństwa musimy uczyć dzieci sztuki życia, — nie przez dialektyczne zwroty, lecz przez zdrową mądrość życiową.

Każdy woli figi prawdziwe, niż malowane; tak samo i dla dzieci dbać należy więcej o prawdziwe wiadomości, jakich życie udziela, niż o te, które się w książkach znajdują.

Świat jest dzisiaj tylko placem jarmarcznym dla gadułów, a połowa naszego życia upływa na młóceniu wyrazów. Dajcie tylko uczuciom dzieci bogaty materiał, a wyrazy znajdą już one same.

Zebrał Mieczysław Pilikowski.

K O M U N I K A T.

Pismem z dn. 15 listopada 1923 r. za № 6245-I Ministerstwo W. R. i O. P. nadesłało nam następujący komunikat:

Ministerstwo W. R. i O. P. zwraca uwagę na miesięcznik pedagogiczny „Życie Szkolne” poświęcony sprawom wychowania i nauczania szkolnego. oraz kształcenia nauczycieli, jako na pismo zasługujące całkowicie na uznanie oraz posiadające dużą wartość dla szerokich sfer nauczycielskich, a w szczególności nauczycieli szkół powszechnych.

Powyższy komunikat ogłoszony będzie w Dzienniku Urzędowym Ministerstwa.

Nakład Spółdzielczej Księgarni Szkolnej we Włocławku.

Adres redakcji Włocławek, Przedmiejska 1.

Adres ekspedycji: Księgarnia Szkolna Włocławek, ul. Żabia 9.

Konto w P. K. O. 62,112.

REDAKTOR ODP. FR. MITTEK :: :: KIER. LITER. W. NOWICKI

Neuman & Tomaszewski, Zakłady Graficzne we Włocławku.

