

561

ŻYCIE SZKOLNE

1925

957

P.K. N. V. 581.

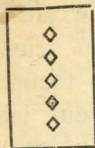
~~550~~



Wpisano do katalogu *bibl. nucz.*
str. 100 Dz. — poz. 2889
dnia 1-15. 1932



561



ŻYCIE SZKOLNE



MIESIĘCZNIK NAUCZYCIELSKICH KONFERENCYJ REJONOWYCH

PODSTAWY PEDAGOGICZNE I PSYCHOLOGICZNE PROGRAMÓW MINISTERIALNYCH.

(ciąg dalszy)

494/10. Mamy więc rozstrzygnąć pytanie, w jaki sposób przyswoić dziecku takie wyrazy, które tylko z wielką trudnością lub wcale nie dają się oprzeć na bezpośrednim postrzeganiu, nie są więc rezultatem zmysłowego lecz już pojęciowego ujęcia świata. Jak więc zapoznać dziecko z wyrazami, które nie są symbolami wyobrażeń konkretnych, lecz wyobrażeń ogólnych czyli pojęć? Kiedy przyswajamy dziecku takie wyrazy, jak owoc, zwierzę, państwo, Europa, konfederacja, przyczyna i t. d., to nie możemy opierać nauczanie wyłącznie na bezpośrednim (przez zmysły) ujęciu świata, gdyż wyrazy te są symbolami pojęć, które pozostają w świadomości naszej na skutek pracy mózgu. Możemy dziecku pokazać gruszkę, lecz trudniej nam pójść z pojęciem owoc, w zakres bowiem pojęcia gruszka wchodzi poszczególne postrzeżenia i wyobrażenia tylko gruszek, kiedy w zakres pojęcia owoc: gruszki, śliwki i t. d. Nie możemy pokazać dziecku Europy, pokażemy mapę, lecz przecież Europa nie jest mapą, o Europie możemy tylko mieć pojęcie. Kiedy przyswajamy dziecku pojęcia, których ująć ono zmysłowo nie może, to z konieczności uciekamy się już to do heurzy już to do akroamatycznej formy nauczania. Słusznie mówi program, że „tam, gdzie otoczenie i życie nie daje dziecku dostatecznego materiału, stosuje się formę akroamatyczną... Formy akroamatycznej używamy..... tam, gdzie mówimy o rzeczach niedostępnych bezpośredniemu postrzeganiu ucznia”. Stąd staje się jasne, że niebezpieczeństwo werbalizmu jest największe właśnie



przy stosowaniu tej formy nauczania. Niebezpieczeństwo to jest tem większe, że dziecko, jak na to wskazuje pedagogika doświadczalna, chętnie używa wyrazów, których albo wcale nie rozumie, albo rozumie nieprawidłowo. Nadmiar złego dziecko nie zdaje sobie sprawy z tego, że danego wyrazu nie rozumie. Każdy więc nauczyciel powinien zastanowić się nad tem, jakie należy przedsięwziąć środki ostrożności, aby w czasie swych wykładów nie uprawiać werbalizmu. Na to pytanie chciałbym tutaj pokrótce odpowiedzieć.

Na wstępie kilka przykładów z mej własnej praktyki szkolnej.

Lekcja historii w szkole powszechnej. Odpowiada średnio zdolny uczeń: „Wtedy rządził Polakami Bolesław Chrobry, a św. Wojciech umacniał Polaków w wierze“. Co to znaczy rządził? Milczenie. Kto obecnie rządzi Polakami? Józef Piłsudski. Tobą rządzi? Nie. A twoim ojcem, braćmi? Nie. Kto powołał twoich braci na wojnę? Wójt. Stopniowo od wójta doszliśmy do Józefa Piłsudskiego. Co znaczy umacniał w wierze? Milczenie. Słyszałeś, co ksiądz kanonik mówi na kazaniu? Chodzi do kościoła, lecz nie pamięta. Usiłuję wyjaśnić, że ksiądz kanonik nawołuje ludzi, aby się modlili, nie kradli, żyli tak, jak przykazał Jezus Chrystus. Na drugi dzień odpowiada ten sam uczeń. Któż więc nas umacnia w wierze? Ksiądz kanonik. A ksiądz wikary? Nie.

Trzeba być przejętym etyką chrześcijańską, trzeba zdawać sobie sprawę ze swych przeżyć psychicznych, aby zrozumieć te wyrazy „umacniać w wierze“. Dziecko nie jest w stanie ani tego odczuć, ani sobie tego uświadomić. Należy takie pojęcia ujmować nie psychologicznie (zapomocą introspekcji), lecz przedstawiać obrazowo. Należy opowiedzieć, jak poganie przyjmowali chrzest św., a później wracali do swych praktyk pogańskich. A oto jeszcze jeden przykład. Ze szkoły powszechnej wychodzi dziewczynki. Co tam było ciekawego w klasie? A pan nauczyciel opowiadał nam, jak nasi przodkowie w r. 966 przyjęli chrzest św. Jak wam się zdaje, dziewczynki, czy w naszym miasteczku dzieci ze szkół powszechnych przyjmowali wtedy chrzest św. razem z nauczycielami, czy oddzielnie. Milczenie, po jakimś czasie starsza z dziewczynek: Chyba razem.

Nauczyciel opowiada nową lekcję, potem odpytuje (odpytywanie nie jest heureka!). Uczeń odpowiada słowami nauczyciela. Zdawałoby się wszystko jest w porządku. W rzeczywistości jest to werbalizm, gdyż uczeń mówi wyrazy, często z naszego punktu widzenia najprostsze, lecz tych wyrazów albo nie rozumie wcale, albo rozumie nieprawidłowo.

Co jest warte takie nauczanie?

Jak więc należy przyswajać dzieciom wyobrażenia słowne, unikając jednocześnie werbalizmu?

Program daje nam taką wskazówkę: „Do dzieci mówić należy językiem prostym, unikając wyrazów i zwrotów niezrozumiałych dla nich“. Łatwo jest dać taką wskazówkę, ale wykonać trudno, gdyż często trudno jest zorjentować się, które wyrazy są zrozumiałe dla dzieci, a które nie. Idealnie rzecz biorąc, należałoby w większych miastach, po wsiach badać zasób wyobrażeń dziecka, wstępującego do szkoły i układać do użytku nauczycieli odpowiednie słowniki. Narazie takich słowników niema, więc każdy nauczyciel musi tutaj iść o własnych siłach, kierować się własną intuicją i doświadczeniem.

Jednakowoż metodyka daje nam pod tym względem kilka ogólnych wskazówek.

Pojęcia mogą być mniej lub więcej oderwane, mogą być mniejszą lub większą abstrakcją. Przykład rzecz najlepiej wyjaśni. Wyraz „gruszka“ może być symbolem wyobrażenia konkretnego, o ile mam na względzie pewną określoną gruszkę. W zdaniu: „gdzie jest gruszka, którą przed chwilą położyłem na stole?“ wyraz „gruszka“ jest symbolem wyobrażenia konkretnego, gdyż temu wyrazowi odpowiada rzeczywiście istniejąca gruszka, którą oglądałem własnymi oczami, którą trzymałem w ręku. Lecz kiedy mówię np. takie zdanie: „gruszki rosną na drzewie“, to w tem zdaniu wyraz „gruszka“ już nie jest symbolem wyobrażenia konkretnego, lecz wyobrażenia ogólnego czyli pojęcia, gdyż w danym wypadku myślę o gruszcze wogóle. Pojęcie „gruszka“ jest już abstrakcją, lecz, że tak się wyrażę, abstrakcją pierwszego stopnia, gdyż opiera się bezpośrednio na wrażeniach zmysłowych. Pojęcie to urabiamy w umyśle dziecka, zmuszając je postrzegać bezpośrednio różne gruszki. Jabłko, śliwka są to też abstrakcje pierwszego stopnia. Porównując dalej takie abstrakcje pierwszego stopnia, jak: jabłko,

gruszka, śliwka, widzę, że jest w nich wiele cech podobnych, aby wyrazić to podobieństwo tworzę nowe pojęcie: owoc. Owoc jest już pojęciem więcej oderwanem, czyli abstrakcją drugiego stopnia, gdyż zostało urobione na zasadzie abstrakcyj pierwszego stopnia. Najpierw przecież nauczyciel urabia w umyśle dziecka te pojęcia: gruszka, śliwka, jabłko, a potem dopiero wyjaśnia im, co to jest owoc. Porównując i widząc podobieństwo między takimi pojęciami, jak: krowa, wilk, pies dla wyrażenia tego podobieństwa tworzymy nowe pojęcie: zwierzę. Lecz między pojęciem zwierzę, a pojęciami: człowiek, roślina jest znów pewne podobieństwo, aby to podobieństwo wyrazić, tworzymy nowe pojęcie: twór organiczny. Krowa, pies, wilk są to pojęcia pierwszego stopnia, zwierzę — drugiego, a twór organiczny — trzeciego. Pojęcie pierwsze jest najbliższe konkretnemu, pojęcie ostatnie najdalej. Pojęcie pierwsze łatwiej jest zrozumieć, pojęcie ostatnie znaczenie trudniej. Stąd wskazówka metodyczna, że nauczyciel, wprowadzając do swego wykładu nowe pojęcie, zawsze musi dążyć do tego, aby oprzeć się na zmysłach dziecka, a więc na konkretnych. Należy tutaj z nadzwyczajną ścisłością przestrzegać stopniowania trudności, a więc najpierw zapoznanie dziecka z wyobrażeniem słownym, jako symbolem wyobrażenia konkretnego, to znaczy, że dzieci obserwują i omawiają np. jedną gruszkę; następnie z wyobrażeniem słownym, jako symbolem pojęcia pierwszego stopnia, to znaczy, że dzieci obserwują kilka gruszek, odnajdują ich cechy wspólne; następnie zapoznanie dzieci z wyobrażeniem słownym, jako abstrakcją drugiego stopnia, to znaczy, że dzieci przypominają sobie cechy gruszki, jabłko, śliwki, odnajdują wspólne, tworząc w taki sposób nowe pojęcie: owoc. Program ujmuje to stopniowanie trudności w następujący sposób:

- a) idź tą drogą, jaką rzecz jakaś powstaje (tok genetyczny)
- b) idź od rzeczy znanych do nieznanych,
- c) idź od rzeczy konkretnych do abstrakcyjnych,
- d) idź od pojęć szczegółowych do ogólnych.

Byłem obecny na lekcji praktycznej w 7-ej klasie szkoły powszechnej. Temat: sejm ustawodawczy. Nauczyciel zaczął sobie, jak profesor uniwersytetu. Na wstępie powiedział, że sejm jest to izba ustawodawcza, wyjaśniał dalej, z ilu posłów się składa, jaki jest stosunek sejmu do senatu i prezydenta,

kto zwołuje i rozwiązuje sejm i t. d. Zainteresowanie dzieci było słabe. Na konferencji nauczyciel usprawiedliwiał się tem, że opowiadał według podręcznika prawa państwowego. Jednakowoż pod względem metodycznym nasza praca jest bez porównania trudniejsza, niż profesora uniwersytetu. Zadaniem podręcznika było wyjaśnić jedynie, co to jest sejm. Najważniejszym i najtrudniejszym zadaniem nauczyciela jest powiązać to nowe dla dzieci pojęcie — sejm z życiem dziecka, z życiem jego najbliższego otoczenia, jak również z uprzednio nabytymi w szkole pojęciami z tego samego zakresu zjawisk, lecz wziętymi stosunkowo z bliższego otoczenia dziecka, o ile niema samorządu w szkole, będą to: zebranie gminne, rada miejska, sejmik powiatowy. Ponieważ w różnych miejscowościach warunki życia dzieci są różne, przeto nigdy nauczyciel nie może się powołać wyłącznie podręcznikiem. Pogadankę o sejmie winny były poprzedzić szereg pogadań. Należało omówić z dziećmi zebranie gminne, wybory, o ile warunki miejscowe pozwalają, zaprowadzić je na takie zebranie; należało omówić sejmik powiatowy i dopiero wtedy przerobić taki temat, jak sejm. W nawiązaniu do pogadanki o sejmie należało też oprzeć się na wrażeniach zmysłowych, a więc zapomocą pytań wykazać dzieciom, że na zasadzie decyzji sejmu rodzice płacą podatki, że sejm łoży pieniądze na szkołę, milicję na wsi i t. d. Należało jednym słowem jak najściślej powiązać życie dziecka i jego najbliższego otoczenia z sejmem. Dopiero na tem podłożu zmysłowym szczegółowo opowiedzieć dzieciom o sejmie. A. Schiel, jeden z autorów wyżej wskazanej metodyki, daje taką radę nauczycielom niemieckich szkół powszechnych. Nie powiemy dzieciom: Fryderyk Wilhelm IV popierał sztukę (war ein Förderer der kunst), gdyż dziecko tego zdania o treści abstrakcyjnej nie zrozumie. Co najwyżej będzie paplało, nie rozumiejąc. Aby uzmysłowić to zdanie, należy podać dziecku takie szczegóły, wzięte z jego najbliższego otoczenia, które fantazja dziecka będzie w stanie przetworzyć w całkowity obraz. Powiemy więc dzieciom tak: król kochał się w starych pięknych kościołach i zamkach, z przykrością jednakowoż widział, że ściany zapadały się, lub wcale nie były wykończone, dachy i sufity załamały się, w ścianach były wielkie dziury, belki pogniły.... Wszystko to postanowił król zmienić.... Technicy sporządzili

plany, przybyli robotnicy..... i t. d. Dopiero po takim wykładzie można dzieciom powiedzieć zdanie: król popierał sztukę. Borowski w swej książce „Wykład psychologii ogólnej w zastosowaniu do wychowania”¹ szeroko omawia sprawę przyswajania dzieciom pojęć: „W szkołach, pisze Borowski” często zwracamy się ku abstrakcyjnemu myśleniu wcześniej, niż się rozwinęła potrzeba i umiejętność obracania przez dzieci tego rodzaju pojęciami. Nic niema szkodliwszego w tym wypadku, jak pośpiech. Tam, gdzie idea (pojęcie) wyrażona przez słowo, nie została uchwycona, żadnego pożytku z przysporzenia wyrazu niema. Co więcej może się zrodzić szkodliwa maniera używania wyrazów niezrozumiałych i, co idzie za tem, nierzetelność umysłowa, specyficzny rodzaj kłamstwa, ujemnie wpływający na całą sferę moralną. Przez ćwiczenie zaś dzieci w kierunku używania tylko zrozumiałych przez nie słów, wychowawca najlepiej przyczyni się do wyrobienia w nich poczucia prawdy i jasności myślenia....

...Nazwy, oznaczające pojęcia ścisłe, winny być dziecku podawane powoli i w umiarkowanym zakresie“. Nadzwyczajną ostrożność i umiarkowanie w tym kierunku radzi zachować też i Mejman. Uczony ten, jak również i Ziehn, zauważył, że dzieci inteligentne w wieku od lat 6 do 13 myślą obrazowo, zapomocą wyobrażeń konkretnych, zdradzają niechęć do wszelkich abstrakcyj. Dzieci zaś niezdolne chętnie operują pojęciami, podobni więc są w danym kierunku do ludzi dorosłych. To napozór dziwne zjawisko tłumaczy Mejman tem, że przecież do pojęć dochodzimy przez wyobrażenia konkretne, konkret jest podstawą wszelkich abstrakcyj. O ile więc dziecko, obserwując rzeczy, wytworzy w swym umyśle możliwie największą ilość dokładnych wyobrażeń konkretnych, o tyle łatwiej mu będzie po latach 13 opracować ten materiał w pojęcia ścisłe. Przyroda włożyła ten popęd do obserwacji w duszę dziecka, najpierw więc dziecko zbiera materiał psychiczny, później ten materiał rozumowo opracowuje. Nauczyciel, jak zawsze, tak i tutaj winien iść śladem przyrody.

(d. c. n.)

M. Orłow.

¹ W podręczniku tym, nadzwyczaj łatwo, dostępne napisanym, znajdziemy wiele ciekawych myśli o wychowaniu.

„NAUCZANIE MATEMATYKI POCZĄTKOWEJ“

L. Zarzeckiego — a „Program rachunków z geometrią dla szkół powszechnych siedmioklasowych“ Ministerstwa W. R. i O. P.

(dokończenie)

W zestawieniu z „Programem“ rzuca się również w oczy że Zarzecki w I-ym tomie swego „Nauczania matematyki początkowej“, omawiając pierwsze 4 lata nauki rachunków, ogranicza się nie tylko w III-cim, lecz nawet i w IV-ym oddziale wyłącznie tylko do nauki o liczbie całkowitej, nie mówiąc ani słowa o elementarnem choćby traktowaniu ułamków.

Naukę ułamków rozpoczyna dopiero w V-ym roku nauczania (tom II-gi o liczbie wymiernej), uważając, że nauka ta stanowi nowy i odrębny pod względem swego charakteru dział arytmetyki — wbrew zasadzie korelacji i koncentrycznego przechodzenia.

Takie jaskrawe rozgraniczenie i taki sztuczny podział nauczania rachunków na naukę wyłącznie o liczbie całkowitej (I-e cztery oddziały) i na naukę o ułamkach dopiero w oddziale V-ym jest zbyt schematyczny i powierzchowny. Tymczasem, jak wspominaliśmy powyżej, już w III-im roku nauczania, a tembardziej w IV-ym, można z łatwością i z pożytkiem dla rozwoju umysłowego dziecka wprowadzić pewne działania na prostych ułamkach.

„Program rachunków z geometrią dla szkół powszechnych siedmioklasowych“ wprowadza w III-im oddziale (przy końcu roku) działania na ułamkach zwyczajnych, a w IV-ym oddziale (w II-em półroczu) 4 działania na ułamkach dziesiętnych (z dwoma tylko cyframi po przecinku).

Wszystkie te tak ważne kwestje i podstawowe zagadnienia Zarzecki przy omawianiu nauki rachunków w I-ch czterech oddziałach pomija, niestety, milczeniem.

Niestety—ponieważ, jako wybitny pedagog, a jednocześnie twórczy matematyk, mógłby, niewątpliwie, te rzeczy doskonale oświecić i wszechstronnie zanalizować.

Już jedna tylko jego uwaga, wypowiedziana, co prawda, przy omawianiu systematycznej nauki rachunków w V-ym oddziale, (tom II str. 161) jest niezmiernie cenną, mianowicie, by 47

zaraz po nauce dodawania i odejmowania ułamków zwyczajnych zapoznawać uczni z zapisywaniem i czytaniem ułamków dziesiętnych, z ich dodawaniem i odejmowaniem, oraz z łatwymi przypadkami zamiany na zwyczajne.

Takie przeplatanie ułamków w programie godzące przede wszystkim kompromisowo długi spór o to, jakie ułamki najpierw przechodzić, (dziesiętne, czy zwyczajne) jest bardzo wskazane, tak ze względu na realne potrzeby życia praktycznego, jak i ze względów dydaktycznych: znajomość ułamka zwyczajnego pogłębia się przez to znacznie, następuje rozszerzenie systemu dziesiętnego i pozycyjnego, wreszcie jawia się większa rozmaitość dla dzieci i możliwość rozkładania całego materiału o ułamkach dziesiętnych na koncentryczne cykle.

Powyższe zasady dydaktyczne dałyby się zastosować i w „Programie rachunków dla szkół powszechnych“.

Zobaczmy z kolei, jak przedstawia się w „Nauczaniu matematyki początkowej“ (Tom III Rozdz. V) materiał geometryczny dla 3-go i 4-go roku nauki, które znowu są tu niepotrzebnie łączone w 1 wspólny cykl, razem ryczątkowo omawiany.

Mając tu na myśli wstępną i I-ą klasę szkoły średniej, autor mówi o wyodrębnieniu propedeutyki geometrycznej, „jako specjalnego przedmiotu nauczania“.

W szkołach powszechnych, jak wspomnieliśmy, aż do 4-go oddziału geometria nie stanowi przedmiotu odrębnych rozważań.

Program 3-go i 4-go roku nauki, — podług Zarzeckiego, — jest następujący:

kąt i jego mierzenie, przystosowanie trójkątów, proste równoległe, pierwsze pojęcie o kole, mierzenie powierzchni i objętości, dokończenie analizy brył: prostopadłościan, graniastosłup, ostrosłup. (ponieważ już w poprzednim cyklu autor przewidywał, w myśl t. zw. kierunku fuzjonistycznego, początkowe zapoznanie się z temi bryłami, czego niema w „Programie“.)

Dla tych samych dwóch oddziałów „Program rachunków z geometrią w szkołach powszechnych siedmioklasowych“ ustala zakres następujący: modele sześciangu, prostopadłościanu, graniastosłupa kwadratowego, pole trójkąta i figur prostokreślnych, kątomierz. Powierzchnia prostopadłościanu i graniastosłupa o wielobocznej podstawie, a także i objętość, wreszcie skala, rysowanie figur podobnych i pomiar ich pól.

Już z tego samego zestawienia jest widocznem, że co do zakresu materiału istnieją pewne różnice między „Programem“ Ministerstwa W. R. i O. P. dla szkół powszechnych a „Nauczaniem matematyki początkowej“.

Różnice te omówimy szczegółowiej, idąc śladem myśli przewodnich Zarzeckiego.

W „Programie“ na pierwszym miejscu mówi się o sześcianiu, autor rozpoczyna ogólniej od prostopadłościanu, posługując się przy analizie zaleconą i dalej metodą obrysowywania konturów, poczem mówi o sklejeniu prostopadłościanu i o sposobie wytwarzania prostokąta (to ostatnie powinno już być znane z II-go oddziału.)

Następnie, badając — bardzo wskazaną metodą konturów wy-modelowany bezpośrednio czworokątny foremny ostrosłup, dochodzą uczniowie u Zarzeckiego konsekwentnie do poznania trójkąta równoramiennego, a po wynalezieniu sposobu wytwarzania takich trójkątów przez składanie papieru — do sklejenia ostrosłupa.

W „Programie“ po modelach sześciangu, prostopadłościanu i graniastosłupa kwadratowego — przechodzi się również do trójkąta, co prawda, odrazu najogólniejszego różnobocznego.

Byłoby więc metodycznie próbą pożądaną przy rozwijaniu tego „Programu“ w szkole zastosować zasadę genetyczną, wskazaną tak pięknie przez Zarzeckiego, otrzymania trójkąta przez analizę jakiejś bryły geometrycznej, obrysowywanej np. metodą konturów.

Zarzecki używa do tego celu ostrosłupa, z początku kwadratowego foremnego, a potem trójkątnego, omawiając konsekwentnie dalej nie tylko powierzchnię lecz i objętość tego ostrosłupa (a nawet stożka i walca), co prawda, tylko sposobem doświadczalnym (przez ważenie np. piasku, albo wody, którą napełniamy dany pusty model).

Objętość jednak ostrosłupa (a tembardziej stożka i walca) jest pojęciem dla dzieci w tym wieku (w III i IV oddziale) jeszcze zbyt skomplikowanym, uledostępnem i przedwczesnem (choćby tylko z powodu trudności poglądowego przedstawienia).

Dla tych przyczyn o ostrosłupie mówi się w „Programie“ dopiero w V-ym roku nauki t. j. w V-ym oddziale.

Do poznania jednak trójkąta możnaby z łatwością dojść drogą genetyczną bez używania nawet ostrosłupa, a przy pomocy analizy i obrysowywania daleko przystępniejszego graniastoslupa prostego trójkątnego, który należałoby wobec tego przenieść tylko z końca „Programu” 3-go oddziału, na początek. Pole trójkąta „Program” traktuje (już w III-im oddziale metodą bardzo wdzięczną) odrazu szerzej i ogólniej, niż w „Nauczaniu Matematyki Początkowej”, gdzie autor ogranicza się tylko do trójkątów równoramiennych i prostokątnych (str. 70 cz. III), odkładając obliczanie pola trójkąta dowolnego — aż do V-go roku nauki (str. 82).

Mówiąc o kącie, Zarzecki wprowadza najpierw pierwotny i nieco sztuczny sposób mierzenia kątów — długością trzeciego boku, odcinającego od ramion kąta dwa odcinki — równe odpowiednio jednemu decymetrowi (t. III roz. V).

Jednocześnie w tym samym cyklu i rozdziale (str. 70) podaje zwykły sposób mierzenia kąta przy pomocy stopni, co szeroko również uwzględnia „Program dla szkół powszechnych” przez praktyczne zastosowanie kątomierza, już w III oddziale (w 3-im roku nauki).

Okazuje się więc, że sposób pierwszy pierwotny, — podany przez autora z początku, — jest zbyteczny i komplikujący tylko sprawę, a tem samem nie wskazany, może bowiem w następstwie wprowadzić pewne zamieszanie pojęć.

Sam zresztą autor przyznaje (str. 70 t. III), że pojęcie stopnia „nie nasuwa osobliwych trudności”.

Mówiąc o stopniu, jako $\frac{1}{360}$ całkowitego obrotu w kole, możnaby doskonale już tutaj za wskazówką Zarzeckiego zademonstrować, jak zapomocą obrotu koła tworzy się kula.

Nie trzeba nawet do tego koniecznie maszyny fizycznej (wirówki), wystarczy puścić szybko na stole obręczkę lub monetę w ruch wirowy. Takie łączenie w odpowiedni sposób, choćby narazie tylko poglądowy, stereometrii z planimetrią może być tylko pożyteczne dla rozwoju umysłowego dzieci, pomimo, że o kuli dokładnie wspomina się w „Programie” dopiero w oddziale V-ym szkół dwuklasowych, a właściwie dopiero w VI-ym roku nauki.

W każdym razie zasługuje na specjalne podkreślenie dąż-
50 ność autora, — widoczna na każdym kroku, — by nawiązywać

naukę geometrii i łączyć ją wszędzie, gdzie się tylko da z innymi przedmiotami (w myśl zasady korelacji i koncentracji naukowej), a więc: z rysunkiem właściwym, z kompozycjami w ornamentyce (str. 72), z pracą ręczną (przez modelowanie, klejenie, sporządzanie brył modeli i przyrządów), z nauką przyrody (przez różne doświadczenia i np. ważenie), wreszcie z nauką geografii (przez rysowanie planu klasy i innych figur na powierzchni ziemi, ogródka, placu od gry i t. p.)

Istotnie, „Program geografii dla szkół powszechnych” przewiduje już w 3-im roku nauki i rysowanie przez ucni planu izby szkolnej w różnych skalach, planu sytuacyjnego budynku, a nawet planu wsi rodzinnej.

„Program rachunków z geometrią” zawiera to samo, co prawda, dopiero w 4-ym roku nauki, a mianowicie: stosunek dwu liczb, pojęcie o stosunku dwu odcinków, skala, rysowanie figur podobnych i wreszcie plan sytuacyjny.

Zwłaszcza dla tego ostatniego celu jest konieczne urządzanie z uczniami wycieczek w pole dla odbywania tam specjalnych ćwiczeń i pomiarów praktycznych z geometrii.

Zarzecki zaznacza to wyraźnie i podkreśla z całą stanowczością (str. 73), zalecając w tym okresie nauki m. in. następujące uczniowskie pomiary na gruncie: przedłużanie pierwotnie już wytkniętej prostej, wyznaczanie punktu spotkania dwu wytkniętych prostych, prowadzenie na powierzchni ziemi prostych nachylonych do siebie pod danym kątem, a w szczególności 2 prostopadłych i równoległych, wreszcie odmierzanie na ziemi prostokąta i wogóle zdejmowanie planu, a wkońcu obliczanie powierzchni gruntu.

Do ćwiczeń tych uczniowie powinni używać najprostszych przyrządów skonstruowanych i zdobytych własnoręcznie: tyczek, kołków, sznurków, taśmy do bezpośredniego mierzenia, kąta prostego wyciętego z tektury, lub drzewa, wreszcie stolika mierniczego prostej konstrukcji z dwoma zaznaczonymi na papierze za pomocą szpilek kierunkami prostopadłemi.

To podkreślenie konieczności wycieczek mierniczych z uczniami w pole dla dokonywania pomiarów praktycznych z geometrii — jest wielką i niezaprzeczoną zasługą Zarzeckiego.

Obecnie postulat ten zdobywa już sobie szerokie uznanie prawo obywatelstwa.

Dotychczas jednak geometria w wielu naszych szkołach była, niestety, przeważnie nauką teoretyczną, czysto książkową, całkowicie oderwaną od zastosowań praktycznych i życia realnego.

Ograniczając się narazie do zestawienia „Nauczania Matematyki Początkowej” — z Ministerjalnym „Programem” pierwszych 4-ch oddziałów szkoły powszechnej, — wogóle możemy tylko jeszcze raz najgoręcej polecić całemu Nauczycielstwu to fundamentalne i z wielkim talentem napisane dzieło Lucjana Zarzeckiego jako wzór matematycznej ścisłości, źródło głębokiej wiedzy naukowo-pedagogicznej owianej duchem najnowszych metod, wreszcie jako prawdziwą skarbnicę natchnień twórczych.

Marjan Pęczalski.
licencjant nauk matematycznych.

STANISŁAW PRUS SZCZEPANOWSKI, A IDEOLOGJA NAUCZYCIELA POLSKIEGO.

(dokończenie)

„Kto powinien rozstrzygać o celach i kierunkach wychowania, pyta Szczepanowski, czy urzędowi pedagogowie, czy obywatele kraju? Kto powinien rozstrzygać o kroju i meterji surduta, czy krawiec, czy ten, który za niego płaci i dla swojego użytku potrzebuje? Kto odczuwa nagniotki, czy szewc, czy ten, kto buty nosi?”

„Słowo pedagog pochodzi od greckiego pais — chłopiec ago — prowadzić. Byli to kupni niewolnicy, którym obywatel ateński powierzał pilnowanie swoich chłopców. Kto tu w istocie prowadził? Czy obywatel, który dawał rozkazy, czy płatny niewolnik, który je wykonywał?”

„W ustroju biurokratycznym, opartym na napięciu o nieomyślności biurokratów, którym przecie urząd daje rozum — pedagogiem jest płatny czynownik, narzucający obywatelstwu, od którego otrzymuje płacę, pewien szablon edukacyjny i nie troszczący się o potrzeby i właściwości społeczeństwa.

W społeczeństwach wolnych pedagogiem jest każdy ojciec rodziny, dbający o wychowanie swoich synów i córek, pedagogiem jest nawet, mimo swej woli każdy mąż, stojący na świeczniku społecznym, świecący swoim życiem i przykładem na złe, czy na dobre, pedagogiem wreszcie każdy obywatel, poczuwający się do odpowiedzialności obywatelskiej, bo nawet mający rodziny, powinien conajmniej wychować siebie samego na użytecznego członka społeczeństwa”.

Czy więc nauczyciel polski ma być tytułowanym radcą, płatnym urzędnikiem, oddzielonym od społeczeństwa murem chińskim i „nietroszczącym się o jego potrzeby i właściwości”, czy też wolnym człowiekiem, stojącym „w szeregu cierpiących i walczących” obywateli?

Dłatego głosi Szczepanowski, że „rozstrzyga nie ranga, nie stanowisko, nawet nie uczoność, ale powołanie, które jest wrodzonym zamiłowaniem szlachetnego serca”. Natomiast „nauczyciel karjerowicz, nauczyciel, nakręcony, jak katarynka, żeby odegrać nutę z góry nakazaną, nauczyciel, uczący za pieniądze i dla pieniędzy, może mieć dyplom i patent nauczyciela, ale będzie zawsze tylko nie nauczycielem, ale korepetytorem młodzieży. Zapewne, że i nauczyciel z powołania daje czas i fadygę, za którą mu się należy słuszne wynagrodzenie, ale on daje prócz tego to, czego żadne skarby świata kupić nie mogą — daje swoją duszę, pobudza zapał do wszystkiego, co wielkie i szlachetne, przejmując własnem pragnieniem wiedzy, zapala własnym ogniem i rozdmuchuje w duszy młodej iskrę nieśmiertelną. Tylko taki też zasługuje na dostojne miano nauczyciela. Choćby nie wiedzieć, jak hojnie wynagrodzony, on stokroć więcej daje, niż bierze, jest dobroczyńcą i rodziców i młodzieży mu powierzonej”.

„Społeczeństwa wolne więcej zawsze kładą nacisk na wyrobienie charakteru, społeczeństwa zaś biurokratyczne — na wiedzę, lub raczej — na wytresowanie w wiedzy, bo jedne potrzebują samodzielnych obywateli, drugie zaś płatnych sług — jedne żyją siłą społeczną — drugie — rygiem biurokratycznym”, a dalej pyta Szczepanowski: „...co jest skuteczniejsze, czy siła społeczna, czy siła rządowa, czy silne charaktery, czy silna biurokracja?” i taki stawia argument: „...umierające społeczeństwo rzymskie przyjęło biurokratyzm azjatycki za Djok-

lecjana, a przecież niebawem marnie zginęło, podczas, gdy anarchiczna na pozór, a duchowo karna, Rzeczypospolita rzymska cały świat zdobyła...

„Społeczeństwo anglo-saskie do dzisiaj nie zdobyło się jeszcze na umiejętną biurokrację, a mimo to zabrało dla siebie lepszą połowę całego świata.“

I teraz w całej pełni rozumiemy, dlaczego Szczepanowski głosił, że „w szlachetności charakteru tkwi więcej karności, aniżeli w przysiędze służbowej.“

Prawdziwym wychowawcą może być tylko człowiek z powołania, natchniony twórca, a nie szablonowy urzędnik.

* * *

„Gorąca wiara w tryumf dobrej sprawy“ ma jej według Szczepanowskiego zapewnić zwycięstwo.

„Ale wiara bez uczynków jest martwa. Tylko ta myśl jest prawdziwie wysoką i pochodzi ze szlachetnego serca i szczerzej wiary, której odpowiada „czynów dzielność“. To jest kamieniem probierczym dla każdego Polaka. W jego wykonaniu pokazuje się, czy jest Polakiem z ducha, czy też z nazwy i imienia. Niedołęstwo, to jest niewykonanie nakazu dzielności, jest najgłówniejszym z grzechów śmiertelnych, za który nie masz przebaczenia! Niedołęstwo jest zarazem narodowym grzechem polskim, któremu winniśmy wszystkie nasze klęski, bo usiłowania garstki bohaterów marnowały się zawsze niedołęstwem ogółu“...

Zrozpaczony tym grzechem Polaków, Szczepanowski woła:

„Polak z natury skłonny jest do wzruszenia i rozrzewnienia, serce mu się podnosi na każdą myśl szlachetną i wzniosłą. Czemu tak często ociągają się i waha z wykonaniem?“. albo:

„...W każdym Polaku widzę tę rozdzielenie, tę przepaść pomiędzy ideałami, a rzeczywistością, obowiązkiem narodowym, a prawdziwą nieporadnością i niemocą“...

...„Cała nasza przeszłość, cała nasza przyszłość woła o tę ewangelję życia, o związek pomiędzy ideałami narodowymi, a szarem życiem domowym, rodzinnym, codziennym, o to poczucie, że każda chwila, każda godzina naszego działania zbliża nas do upragnionego celu“.

Szczepanowski zastanawia się nad realną wartością poezji, tej „ewangelji życia“, trzech naszych wieszczów i dochodzi do przekonania, że „gdyby nasi wieszczowie cudem do życia powrócili i widzieli na jaki mizerny użytek ich myśl poszła, toby się z żalu na nowo do grobu położyli, boby się przekonali, że całe ich życie było daremnem i jednym wielkiem złudzeniem“, albowiem „literaturę uwielbiamy na wszelkie sposoby z wyjątkiem jedyne go sposobu, którego nasi wieszczowie od nas przede wszystkim żądają, t. j. czynu“.

I co nas—nauczycieli zwraca się wielki obywatel polski: „Każdy z was pojedynczo jest bezsilnym i rozpacz, ale zwiążcie się jednym łańcuchem, ramię do ramienia, a cały naród pójdzie za Wami. Przed Wami niezmierzone pole działania, przed Wami cały naród, martwa bryła ludu do poruszenia, kształcenia i pociągnięcia waszą miłością, waszym przykładem“...

Dlatego Szczepanowski zaklina nas „do działania twórczego, do czynu bohaterskiego „Słowami Zygm. Krasieńskiego:

„Idź i czyń, choć serce twoje wyschnie w piersi twojej, choć zwątpisz o braci swojej, i choćbyś miał o Bogu samym rozpacz, czyń ciągle, a bez wytchnienia“.

Koroną więc poprzednich zabiegów, treścią ideałów nauczyciela polskiego jest czyn twórczy pod kierownictwem sumienia.

Na spełnienie czynów, twierdzi Szczepanowski, składają się „trzy szeregi czynników, pochodzące

- a) z serca t. j. idee przewodnie
- b) z umysłu, t. j. umiejętność i wiedza
- c) z musztry t. j. punktualność i dokładność wykonania“.

„Czynniki niższej kategorii, jak wiedza, a nawet najniższej, jak musztra są równie niezbędne do skuteczności działania, jak najwyższe t. j. idee przewodnie. To też cała historia polska jest marnotrawieniem bohaterstwa i geniuszu z braku czynników niższej kategorii t. j. wiedzy i musztry. To też mimo, że musztra jest zabójcza, jeżeli chce zastąpić wiedzę, a wiedza przekracza swój zakres, jeżeli chce zastąpić natchnienie, to znowu natchnienie bez wiedzy i musztry jest bezsilne. Każdy prawdziwy geniusz czuje też potrzebę wiedzy, a poddaje się karności i nie lekceważy nawet drobnostek“.

„Wiedza i karność (musztra) są niejako uzbrojeniem duszy ludzkiej do walki z wrogami. Brak należytego zrozumienia doniosłości wiedzy i jej roli w walce o byt jest także główną, bodaj, czy nie jedyną przyczyną dotychczasowej bezpłodności naszego objawienia narodowego i naszej wielkiej literatury“.

Dlatego Szczepanowski, przeciwstawiając organizację biurokracji, siłę społeczną, objawiającą się w charakterach wolnych obywateli, siłę rządowej, stojącej na bagnietach policjantów, powiada, że „karność i organizacja to są niezbędne przymioty, ale muszą być oparte na szlachetnych charakterach i wiedzy głębokiej“.

Nauczycielowi polskiemu obok szlachetnego charakteru winna towarzyszyć wiedza głęboka.

„Podstawą całego wykształcenia jest wykształcenie życiowe. i samouctwo, a zadaniem szkoły jest przysposobić umysł, aby był otwarty, potrafił patrzeć na życie własnymi oczyma i uczyć się z życia“.

Nie trudno wywnioskować cele wychowania, nakreślone przez Szczepanowskiego.

„Czy celem wychowania jest mnożenie małp i papug — małp, przedrzeźniających niezrozumiane obce wzory — papug powtarzających za panią matką pacierz? Czy naśladownictwo, czy twórczość? Czy tresura, czy rozwój? Czy hofrat, czy genjusz? —

Cóż warte wszystkie kopie, jak zabraknie wzorów, — [coż znaczą wszystkie echa, jak nie zabrzmi żaden głos własnego przekonania i doświadczenia. Cóż znaczą wszystkie pożyczane światła planet i księżyców, jak zabraknie gwiazd i słońca.

To też Szczepanowski domaga się od nauczyciela mądrości, a nie „uczoności“.

„Naukę pojmuję, nie jako pewną sumę wiedzy, tylko uważam, jako dostarczenie narzędzia i broni, które temu, kto je posiada, dają możliwość zdobycia całego obszaru wiedzy. Bo kto posiada „elementa“, może sam pracować nad sobą i uzupełnić braki wiedzy, których z konieczności szkoła dostarczyć mu nie mogła. Nie mogę zgodzić się z tem zapatrywaniem, aby całe wykształcenie było jedynie wyuczeniem się szeregu lekcyj, bo stawiam ponad egzamina we wszystkich szkołach i uniwersytetach tę najwyższą szkołę — szkołę życia sa-

meo i dlatego robię stanowczą różnicę pomiędzy dwiema metodami oceniania skutków wychowania i rozróżniam mądrość od uczoności.

Mądrość to jest zrozumienie tych obowiązków, które człowiek posiada naprzód, jako syn, lub córka rodziców, później, jako głowa rodziny, które posiada, jako obywatel kraju, jako obywatel wobec innych obywateli. Kto rozumiał obowiązki, wpływające z tych stosunków i kto przystosował swój charakter do tych obowiązków, kto rozumiał tę busolę, którą każdy człowiek posiada w swoim sumieniu, która nim kieruje w labiryncie życiowym, ten jest człowiekiem mądrym“...

„... Każdy człowiek, który przykazanie Boże w sercu nosi, uczy się przez całe życie, doświadcza, spostrzega, zastanawia się, próbuje i sprawdza, żeby dojść do pewnej harmonii ze swoim otoczeniem i do spełniania swoich obowiązków. To się nazywa mądrością i różni się wcale od uczoności, której się nabywa w szkole. Mądrym może się stać każdy w miarę swojego światła i swoich obowiązków. A najwyższe nawet wykształcenie szkolne jest dopiero wstępem do wykształcenia życiowego. Przykład Benjamina Franklina, który bez szkół „Niebu wydarł piorun, a berło tyranom“ i tylu innych dowodzi, jak daleko usiłowanie własne może zaprowadzić. Genjusz, który tworzy prawidła, zwykle jest samoukiem, a jednak nieskończenie przewyższa tych, którzy tych prawideł się uczą i je naśladują.“

Wreszcie uzasadnia Szczepanowski konieczność wykształcenia i doświadczenia życiowego:

„Żadna szkoła nie zastąpi wykształcenia życiowego! Rzym i Grecja za czasów swej chwały płodne były w genjusze, a szkół nie posiadały; upadający Rzym, niewolna Grecja z czasów aleksandryjskich pełnemi były szkół, w których daremnie szwargotano o tej mądrości i tym harcie, których z życia nikt już wycisnąć nie umiał...“

„Doświadczenie życiowe przede wszystkim jest potrzebne dla tych, którzy mają młodzież wychowywać — dla nauczycieli. W średnich wiekach każdy rzemieślnik po swoich latach nauki, przechodził przez lata wędrówki po kraju, lata doświadczenia życiowego, zanim mógł zostać mistrzem i samodzielnie wykonywać swe rzemiosło i nauczać i wychowywać drugich. Czyżby

praktyka, uważana w średnich wiekach za konieczną dla każdego rzemieślnika, nie powinna być zastosowana obecnie do wykształcenia już nie rzemieślnika, ale tego nauczyciela z powołania, którego tak szukamy. Czyż po latach w seminarjum, lub na fakultecie filozoficznym nie są niezbędne lata doświadczenia życiowego, zanim będziemy mieli mistrza w nauce życia, mistrza, który porwie i poprowadzi za sobą młodzież mu powierzoną?"

* * *

„Poprzednio wyłuszczone zasady kształcenia charakteru i powyższe prawa kształcenia umysłu obejmują cały problem wychowania, t. j. cele działania, wskazane przez wiarę, na których opiera się charakter—i środki umiejętnego działania, których dostarcza wiedza, a których posiadanie zapewnia skuteczność i praktyczność działania. Połączeniem szlachetnego charakteru ze skutecznym działaniem wytwarza się dzielność.

Nie będzie już tego rozbratu wiary i wiedzy, na który społeczeństwo polskie tak długo chorowało i który od czasów konfederacji barskiej paraliżował wszystkie nasze usiłowania z góry skazane na bezsilność, bo zanadto często z wiarą łączyła się ciemnota, a z wiedzą — nikczemność. Wiara i wiedza w najwyższej potędze są równie potrzebne, ale także w swoim zakresie, wiara do kierowania duszą, wiedza dla opowania przyrody. Najuniwersalniejsza wiedza w służbie najgorętszej wiary, najskuteczniejsza umiejętność działania w służbie najszlachetniejszego charakteru — oto typ, który zawładnie ludzkością.“

Nauczyciel polski jest „powołany do jego urzeczywistnienia.“

Kończąc, niech nam wolno będzie wyrazić nadzieję Szczepanowskiego: „...takich nauczycieli, da Bóg, nigdy nam brakować nie będzie.“

Kazimierz Bocewicz.

Sprostowanie: W poprzednim numerze mylnie podano nazwisko autora, oprócz tego: na str. 11 w. 4 od góry — opuszczono wyraz „licznych“, str. 12 w. 10 od dołu zamiast „do“ winno być „od“, str. 14 w. 3 od góry winno być „ostateczność“, str. 18 w. 10 ma być „tworzyła“.

NASZE ELEMENTARZE.

(ciąg dalszy)

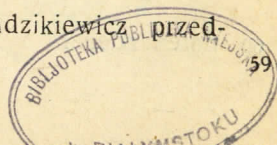
3) ELEMENTARZ BERNADZIKIEWICZA.

Dokładne pojęcie o użytej w elementarzu metodzie możemy otrzymać najlepiej wówczas, jeżeli obok omówienia charakterystycznych jej cech uprzytomnimy sobie proces postępowania przy zapoznaniu dzieci z nową literą (analiza) i przy nauce łączenia liter w wyrazy (synteza).

Wiemy już, że Bernadzikiewicz wprowadza z początku 5 samogłosek: *a, e, i, o, u*. Chcąc być zgodnym z przyjętą przez siebie metodą wyrazową Bernadzikiewicz wprowadza te samogłoski jako wyrazy. Wyrazów tych jednak analizować nie można, składają się przecież z jednej głoski. Jeżeli nie można analizować, to i metoda nie może być analityczną. W rzeczywistości więc mamy tutaj do czynienia z czystą metodą syntetyczną, czystiejszą nawet niż ta, według której ułożone są elementarze Śląskie i Szkółka dla młodzieży; tam dla zapoznania z literą *i, u* zanalizowano wyrazy *igła, ucho*, tu tymczasem analizy wcale nie można zastosować. Może ktoś powiedzieć, że dla wprowadzenia samogłoski Bernadzikiewicz poleca wyodrębnić dany wykrzyknik z powiastki, ułożonej na podstawie obrazka i w ten sposób przeprowadza się jakoby analizę powiastki. Powiastka i jej analiza nie zmieniają jednakowoż postaci rzeczy z tej prostej przyczyny, że powiastkę można zastosować do wyodrębnienia każdego podstawowego wyrazu, a istotę metody cechuje dopiero sposób postępowania z wyrazem podstawowym.

W obronie tej metody, jako metody analitycznej, może stanąć tylko jedna okoliczność. Jest to mianowicie zwrócenie uwagi dzieci na układ ust przy wymawianiu samogłoski. Widzimy nawet w elementarzu specjalne rysunki, ilustrujące układ ust, tak że nauczyciel chce, czy nie chce, musi sposób ten zastosować. I oto samogłoska, użyta pierwotnie jako wyraz, występuje w tym drugim wypadku jako głoska. Daje to pozór analizy wyrazu.

Przebieg lekcji o samogłosce *a* Bernadzikiewicz przedstawia według następującego planu.



Lekcja I.

1. Omówienie obrazka.
2. Dzieci układają na podstawie obrazka powiastkę.
3. Opowiadanie powiastki.

Podczas omawiania obrazka i opowiadania powiastki używa się wykrzyknika *a* (jako uczucia radości na widok jabłka i jako płaczu niemowlęcia).

Lekcja II.

1. Nawiązanie pogadanki do poprzednio omówionego obrazka i powiastki.
2. Dzieci mają uprzytomnić sobie, co wyraża *a*, wymówione przez dziewczynkę na widok jabłka i co wyraża *a* wymawiane przez niemowlęcia.
3. Śpiewanie *a*.
4. Analiza litery *a* (z jakich elementów się składa).
5. Pisanie litery *a* na tablicy przez nauczyciela.
6. Słabsze dziecko prowadzi paluszkiem lub laseczką po napisanej przez nauczyciela literze.
7. Wszystkie dzieci piszą literę w powietrzu.
8. Pisanie litery na kartkach.

W analogiczny sposób przeprowadzają się lekcje i o pozostałych samogłoskach. Przy omawianiu obrazków dzieci muszą same powiedzieć, jakie głosy ludzie mogą wydawać w pewnych okolicznościach dla wyrażenia swych uczuć.

A więc na pierwszym obrazku dziewczynka na widok jabłka w ręku wchodzącej do izby matki ma zawołać *a—a—a*. Dziecko w kołysce się obudziło i też krzyczy *a—a—a*.

Na drugim obrazku mała dziewczynka chcąc otrzymać od siostrzyczki dużą i ładną lalkę, a nie taką z połamaną nóżką, jaką jej siostrzyczka daje, — płacze, a więc jest niezadowolona, tym wyrazem niezadowolenia ma być głoska *e*.

Na trzecim obrazku widzimy chłopca, któremu na palcach uwiesił się rak. Chłopiec z bólu krzyczy. Dzieci mają wywnioskować, że chłopca tego spotkała mała przykreść, w takich wypadkach krzyczy się *i—i—i*!

Na czwartym obrazku jastrząb unosi w górę koguta. Dzieci i ich rodzice podnoszą w górę ręce i wszyscy krzyczą *o*!

Na piątym obrazku dziewczynka płacze *u—u—u*, bo ka-

Pod każdym z tych podstawowych obrazków znajdujemy rycinę ilustrującą układ ust przy wymawianiu poszczególnych głosek. Ponieważ moment poświęcony na omówienie układu ust przy wymawianiu głoski przez autora w podanym wzorze lekcji jest opuszczony, więc i w tym planie go nie umieściłem.

Natomiast przy zapoznaniu ze spółgłoską moment ten jest uwzględniony, co więcej stanowi punkt kulminacyjny lekcji, punkt który jest wyjściem do odkrycia nowej litery.

Oto jak się przedstawia lekcja o spółgłosce *m*.

1. omówienie obrazka (mama),
2. odczytanie wyrazu pod obrazkiem,
3. pisanie podstawowego wyrazu,
4. analiza słuchowa i wzrokowa na zgłoski,
5. wydobywanie znanej już samogłoski *a*,
6. śpiewanie samogłoski.
7. śpiewanie sylaby *ma*.
8. *wykazanie różnicy układu ust przy wymawianiu sylaby *ma* i samogłoski *a*.*
9. wydobywanie spółgłoski.
10. wyjaśnienie, dlaczego ona nazywa się spółgłoską.
11. pisanie spółgłoski pod temi samemi spółgłoskami, znajdującemi się w podstawowym wyrazie:

ma — ma

m m

12. Składanie z tych samych liter wyrazu *mama* pisanie, i czytanie wyrazu *mama*.

Punkt 8 podkreśliłem specjalnie, by zwrócić na niego uwagę. Dla lepszego zrozumienia przytoczą tu dosłownie przebieg punktów 6, 7, 8 i 9. „Zaśpiewamy samogłoskę *a*! powiedzcie jak to się odbywa. Jak układają się usta i język? Jak płynie powietrze z płuc przez jamę ust. Zaśpiewajcie znów całą pierwszą część *ma* (wskazać na tablicy) Czy teraz w ten sposób układają się narządy mowne? Jakże się to odbywa. Oto naprzód stykają się wargi z sobą i przytyka do nich język. Potem nagle otwierają się usta i przepływa przez nie powietrze z płuc jak przy *a*. Cóż więc ta nowa litera oznacza? Czego ona żąda przy wymawianiu”? Widzimy więc, że punktem wyjścia wyodrębnienia spółgłoski jest układ ust, sposób ten nazwałem wymawianiowo-słuchowym. Nadaje on metodzie Bernadzikiewicza specjalną 61

barwę. Sposób ten jest zapożyczony z elementarza Promyka, ale Promyk nie brał go za punkt wyjścia przy zapoznaniu z samogłoskami, lecz jedynie celem lepszego ich utrwalenia.

Zupełnie inaczej zapoznaje Bernadzikiewicz z literą *j*. Wyraz podstawowy *moja* nie znajduje się bezpośrednio pod obrazkiem, lecz w tekście. Czytając tekst, dzieci natrafiają na nowy wyraz; czytają w nim z początku tylko znane litery *moa*, a później odgadują nieznaną literę. Użyta jest w tym wypadku metoda negatywna: dzieci z początku czytają wyraz źle, a później prawidłowo.

W analogiczny sposób powinna być wprowadzona litera *ó*, gdyż również jak *j* znajduje się w środku tekstu. Wyraz podstawowy *mój*. Dzieci znają literę *m*, *j*, nie znają *ó*. Łatwo było przeczytać *moa* i zauważyć, że opuszczona została jedna litera, ale jak przeczytać *mj*? Nie można. Trzeba więc użyć w tym wypadku metody porównania. Dzieci czytają zdanie *mama moja*, a dalej następuje zdanie *tata mój*. Wyraz *tata* znany. Nauczyciel zwraca uwagę: jeżeli mama, to się mówi moja, a jeżeli tata? Dzieci powiedzą *mój*. Przez zestawienie więc wyrazów: *mama moja* i *tata mój* dzieci poznają wyraz *mój*, następnie przez analizę wzrokową i słuchową literę *ó*.

Nie chodzi mi o to, czy ostatnia metoda jest odpowiednia, czy nie, lecz tylko o to, że jest ona z kolei 4 metodą, użytą przez Bernadzikiewicza przy wprowadzeniu nowej litery; inaczej nauczyciel zapoznać ma z literą *a*, inaczej z literą *m*, inaczej z *j*, inaczej z *ó*.

Od str. 11 metoda się ustala. Wyrazy podstawowe zawsze znajdujemy pod obrazkiem, pod wyrazem podstawowym następuje podział na sylaby. Postępowanie przy wprowadzeniu nowych liter może więc tu być takie same, jak przy wprowadzeniu litery *m*.

Przejdę teraz do scharakteryzowania syntezy w elementarzu Bernadzikiewicza. Chociaż Bernadzikiewicz wprowadza doraźne czytanie a nawet i doraźne pisanie wyrazu podstawowego, to jednak zwolennikiem doraźnego czytania nie jest. Owszem, niektóre wyrazy w tekście powtarzają się często, tak że dziecko oswaja się z nimi wzrokowo bardzo prędko i może przeczytać bez uciekania się do składania liter. Główny nacisk 62 kładzie jednak Bernadzikiewicz na syntezę. Już przy wprowa-

dzeniu samogłosek łączy je ze sobą, np. *a—e*, *a—e—i*, polecając dzieciom śpiewać i czytać, kładąc akcent na przedostatnią głoskę. Samogłoska nie przestaje odgrywać dominującej roli i po wprowadzeniu spółgłosek. W podstawowych wyrazach samogłoski są wydrukowane tłustym drukiem, w tym celu, by można było oprzeć na nich łączenie liter. Samogłoski, jak się wyraża Bernadzikiewicz są „wskaznikiem dla wyrazu“. Przy wprowadzeniu spółgłosek zmięczonych zapomocą *i*, nie tylko w wyrazie podstawowym, ale wszędzie w tekście samogłoska wydrukowana jest tłustym drukiem, jeżeli przed nią występuje spółgłoska zmięczona.

Przypomina to nieco metodę doraźnego czytania sylabami i możnaby było nawet przyjąć za takową, gdyby nie wczesne wprowadzenie takich wyrazów, jak *mam*, *jem*, *mój*, *dom*, a następnie zbiegu spółgłosek, na co metoda doraźnego czytania sylabami tak wcześnie pozwolić sobie nie może.

Wogóle z początku elementarza wzięte są pod uwagę i metoda doraźnego czytania wyrazami, i metoda doraźnego czytania sylabami i metoda głosowa. Zaciera się wobec tego jeden jakiś stanowczy charakter syntezy. Ostatecznie trzeba jednak przyjąć za punkt ciężkości syntezy głosowanie. Mają dzieci przeczytać przypuśćmy wyraz *tam*. Znają już one sylabę *ta* z wyrazu *tata*, więc i w danym wyrazie mogą przeczytać od razu pierwsze dwie litery — *ta*, (litery te w tym wyrazie sylaby całej już nie tworzą) następnie jednak muszą dołączyć literę *m* — uwzględnia się więc metodę głosową.

Stopniowanie trudności, opieranie nowych wiadomości na podstawie poprzednich jest nieodzownym warunkiem dydaktycznym każdej metody, a więc i metody głoskowej. Łatwiej jest dzieciom przeczytać nowy wyraz, jeżeli część tego wyrazu była przedtem już kilkakrotnie czytana. W elementarzu Bernadzikiewicza znajdujemy małe próby ujęcia w ten sposób tekstu. Tak np. str. 12 kończy się wyrazami *ot ot ot!* str. 13 zaczyna się od podstawowego wyrazu *kot*, dalej idą wyrazy *kozy*, *kota*, a na str. 14 zestawienie wyrazów *to—kto*, *aj—daj*. Str. 14 kończy się wyrazami *ku—ku*, str. 15 zaczyna się od wyrazu *kura*. Niestety na tem prawie się kończy cała próba. Gdzie indziej 63 znajdujemy nawet postępowanie wręcz przeciwne: na str. 17

wprowadzony jest naprzód wyraz *burka* (nazwa psa!) później *burek*, a dalej *bury*.

Do różnorodności metod jak przy analizie, tak i przy syntezie trzeba dodać jeszcze jedną metodę, jaką wprowadził Bernadzikiewicz na str. 8 i 10 swego elementarza, mianowicie metodę rebusową. Narysowana jest np. gruszka, obok wyraz *moja*; dzieci mają przeczytać *gruszka moja*, tak samo zdanie: *ja mam*, obok narysowana książka; dzieci mają przeczytać: *ja mam książkę*.

D. C. N:

Walery Nowicki.

PIES W ROLI UCZNIA.

W naszym seminarjum odbyła się „lekcja wzorowa”, na której były przeprowadzone popisy z psem, który miał wykonywać wszystkie działania w zakresie liczb pierwszej dziesiątki. Nas seminarzystów, jako przyszłych nauczycieli, zainteresowało pytanie, jakie metody ten „pedagog” stosuje względem psa. Chcieliśmy również osiągnąć z tego jakąś korzyść, porównując nasze metody nauczania, stosowane do dzieci, z metodami, stosowanymi do psa, uzasadnić ich ewentualną różnicę, a może nawet jedną z nich zastosować do dzieci. Ciekawą zaś ta „lekcja wzorowa” musiała być, bo wiemy, im niższa klasa, tem trudniej uczyć. A cóż dopiero uczyć psa, który jest o całe niebo niższy psychicznie od dziecka. Poszliśmy więc z ciekawością wielce tą „lekcją wzorową”. Po tej lekcji odbyliśmy konferencję, którą tutaj streszczam.

Przechodzę do opisu samych doświadczeń.

Na wstępie ów wychowawca powiedział nam, że jego wychowanek liczy tylko do dziesięciu.

Otóż na podłodze leżały w kształcie koła ułożone karty numerowane do dziesięciu. Seminarzyści dawali psu zadanie np. $3 + 4 = ?$, $2 \times 5 = ?$. Wtenczas pies chodził zwolna naokoło kart i, gdy się zbliżył do karty z odpowiednią cyfrą, podnosił ją i pokazywał publiczności. Wszyscy byli naturalnie zachwyceni.

Doświadczenie drugie. Do prowizorycznej restauracji wchodzi pan i żąda porcję pasztetówki. Wyjmuje papirusa

i kładzie go na stół. Potem odchodzi do bufetu i stoi tyłem odwrócony do stołu. W pewnym miejscu sali siedzi przywiązany na obroży pies. Obroża była specjalnie szeroka, aby pies mógł z łatwością przesunąć głowę. Przez cały czas, gdy pasztetówka leżała na stole, pies patrzył na nią łakomie. Gdy więc ów gość poszedł do bufetu, pies wysuwa pospiesznie głowę z obroży, podbiega do stołu i momentalnie zjada pasztetówkę. Potem niechętnie i na powtórny rozkaz bierze do pyska papirusa, powraca na swe miejsce i znów wsuwa głowę do obroży.

Zastanówmy się nad temi doświadczeniami z punktu widzenia psychologicznego i metodycznego.

Pies wykonuje działania arytmetyczne. Rzeczywiście zdawałoby się każdemu, który nie zna w głównych zarysach psychologii, że pies może liczyć jak każdy człowiek. My zaś jesteśmy z psychologią jako tako zaznajomieni, więc mamy inny pogląd na tę sprawę. Bo przypomnijmy sobie, co jest niezbędnie potrzebne, aby móc liczyć; jest to mianowicie pojęcie liczby. Wiemy z jakim trudem dziecko dochodzi do pojęcia liczby. Nauczyciel ma dać dzieciom przypuśćmy pojęcie liczby 3. Postępuje on w następujący sposób. Pokazuje dzieciom 2 patyczki i dodaje do nich jeszcze 1 patyczek. Zarazem pyta się dzieci, co czyni i ile teraz otrzymał. To samo czyni z kaskanami, kamykami i t. p. Tutaj ujmuje dziecko liczbę wzrokowo. Potem uderza w ławkę dwa razy, potem jeszcze raz. Pyta, co czyni. Ile razy uderzył. Dzieci czynią to samo. Tu działa nauczyciel na słuch i mięśnie. Dzieci piszą na tablicy $00 + 0 = 000$. Tutaj nauczyciel działa na wzrok i mięśnie. Potem pokazuje figurę liczbową. Następnie dzieci liczą do trzech przedmiotów z bezpośredniego otoczenia, potem z dalszego. Nakoniec odrywa nauczyciel pojęcie od konkretnego, dzieci wykonują działania w zakresie do 3, jako na liczbie oderwanej. Widzimy więc, że droga, wiodąca do pojęcia sprawia dziecku bardzo wielkie trudności. Jakże więc pies może mieć pojęcie liczby, chociaż najinteligientniejszy. Istnieje jeszcze druga możliwość. Mianowicie że z wyrazami $3 + 4$ i 2×5 łączy się w umyśle psa obraz wzrokowy cyfry 7, względnie 10. Po głębszym jednakowoż zastanowieniu się i tę możliwość trzeba odrzucić, a to dlatego, że pies posiadałby w takim wypadku pa-

mięć nadzwyczajną, jaką bardzo rzadko spotykamy u ludzi. Zresztą czyż można liczyć, nie umiając nazwać liczb? Pies nie posiada zdolności abstrakcyjnego myślenia, nie posiada również mowy, a przecież wiemy, że wyraz jest symbolem pojęcia. Znany psycholog Wundt twierdzi, że zwierzęta nie posiadają pojęć. Zresztą wykazuje to i zachowanie się psa w czasie lekcji. Nie było widać ani na jego „twarzy“, ani w ruchach żadnego napięcia myśli, żadnego zainteresowania. Obojętnie, a nawet niechętnie biegał pies naokoło tych liczb i często uciekał do koszyka, w którym przyniesiono tego „ucznia“ na lekcję. Nasz pies prawdopodobnie nawet nie widział tych liczb, bo wcale im się nie przypatrywał. Jakimże sposobem „liczył“ ten pies? Otóż kilku z kolegów usłyszało ciche mlaśnięcie w tej chwili, gdy pies, okrążając karty, zbliżał się do karty z liczbą, którą należało podnieść. Na ten znak pies chwycił kartę najbliższą w zęby i pokazywał publiczności.

Jest jednakowoż ciekawe, że na skutek ledwie dosłyszalnego dźwięku, piesek wykonywał mechanicznie szereg ruchów. Widzimy więc że pies przez tresurę wykazał duże postępy pod względem woli formalnej zewnętrznej (karność). Jaką metodą wyrobił tę wolę jego wychowawca? Pies, którego przodkowie już od wieków, byli posłuszni woli człowieka, posiada tendencję biologiczną do posłuszeństwa. Na tej tendencji oparł swą pracę wychowawca i pies doszedł do takiej perfekcji, że reagował szeregiem ruchów na ledwie dosłyszalny dźwięk.

Analiza drugiego faktu. Tutaj okazał pies uwagę mimowolną. Zainteresowanie było większe. Nie spuszczał oka, przyglądał się swemu panu i obserwował pasztetówkę.

Nie spuszczał z niej oka, bo wiedział, że gdy pan odejdzie, to będzie mu wolno pasztetówkę zjeść. Intencją wychowawcy było, aby pies zjadł pasztetówkę i wziął w zęby papieros. Z pasztetówką poszło łatwo, z papierosem trudniej, gdyż pies stale o nim zapominał. Kiepski wychowawca, który zmusza swego wychowanka do palenia papierosów! Mądrzejsza przyroda, która go od tego złego nałogu powstrzymuje! Ale wracam do analizy. Widzimy, że i w danym wypadku oparł swą pracę wychowawca na instynkcie psa do jedła i osiągnął dobre rezultaty. Widzimy więc, że ów wychowawca oparł całą naukę na popędach psa. Jaka więc z tego korzyść dla nas? Czy i my

możemy oprzeć wychowanie i nauczanie na popędach dziecka? Na to śmiało możemy powiedzieć, że tak. Dlatego też program ministerjalny nakazuje nam popędy dziecka wykorzystać w celu wychowania i nauczania. Dziecko posiada popęd do obserwacji. Tę obserwację mamy w dziecku kształcić. Dalej dziecko posiada popęd do ruchu. Ten popęd nakazuje nam ministerstwo wykorzystać w celach kształcenia woli i uczuć społecznych.

Dziecko posiada popęd do naśladownictwa. I ten popęd należy wyzyskać w celach wychowania, dając dziecku odpowiednie czytanki, biografje bohaterów, jak również i sami winniśmy być im dobrym przykładem.

Tylko wtedy wzbudzimy zainteresowanie w dziecku, tylko wtedy, osiągniemy dobre i trwałe wyniki naszej pracy, o ile nawiążemy naszą pracę do wrodzonych popędów dziecka, o ile pójdziemy śladem przyrody, która, jak mówią, jest mądrzejsza od wszystkich pedagogów świata.

Ale jest wielka różnica między pracą „wychowawcy“ psa, a naszą przyszłą pracą jako wychowawców dzieci, którą to różnicę pragnę tutaj zaznaczyć. Muszę więc znów wrócić do tego uczzonego psa. Śledząc zainteresowanie psa w czasie lekcji, można było zauważyć, że zainteresowanie to było ześrodkowane wyłącznie tylko w pierwszym seansie na osobie jego pana, w drugim największe na pasztetówce. Wszystko, co bezpośrednio nie tyczyło się osoby pana i pasztetówki, a więc popędu i instynktu psa nie wzbudzało zainteresowania. Wykonywał on wprawdzie narzucone mu ruchy, ale niechętnie, bezmyślnie, automatycznie, często na powtórny rozkaz pana. Niechętnie podnosił karty, niechętnie brał papieros do pyska i wkładał mordę do obrożi. Dlaczego? Najwidoczniej aktor ten nie rozumiał roli, którą odgrywał, nie ujmował całości, nie miał tego, co nazywamy pojęciem, ideą. Wyobraźmy sobie w tej sytuacji dziecko, ono zjadłoby pasztetówkę, ale nie zapomniałoby napewno papierosa, bo idea scenki komicznej właśnie na tem przedewszystkiem polegała. Jaka stąd nauka dla nas? Jak powiedziałem, winniśmy wychowanie i nauczanie dziecka nawiązać do popędu. Punkt wyjścia może jest wspólny i u owego wychowawcy i u nas, ale dla psa tutaj się wszystko kończy, kiedy dla dziecka dopiero się nauka właściwa zaczyna, gdyż czyn, który popęd wywoła, musi być natychmiast dziecku wy-

tłumaczony, opromieniony blaskiem pojęcia, które, jak słońce, oświeca świat nas otaczający i duszę człowieka. Naszem właśnie zadaniem będzie przyswoić dziecku pojęcia naukowe, moralne, pojęcia, któremi już w starożytności tak się zachwycał Sokrates i Platon. Dlatego też program nasz tak usilnie zwalcza wszelkie bezmyślne, mechaniczne nauczanie, wszelki werbalizm, który przecież jest tresurą, niegodną dziecka, niegodną człowieka — jako istoty rozumnej.

St. S—wski.

uczeń V kursu Seminarjum w Toruniu

RECENZJE.

PODRĘCZNIKI Z ZAKRESU PRZYRODOZNAWSTWA.

Marja Arct-Golczewska, January i Tadeusz Kołodziejczykowie. Podręcznik do nauki botaniki. Wydanie ósme poprawione. Z 358 rysunkami i 8 tablicami. Wydanie M. Arcta w Warszawie, 1924, str. 243.

Tak jak organizm wszystkie swe dawności nosi w swych narządach szczytkowych, tak i ten podręcznik już tylko tytułem i niektórymi rycinami legitymuje swe pochodzenie. Natomiast z tekstu dawnego podręcznika już nic nie pozostało oprócz nazwiska autorki. Podręcznik „narastał” w ciągu ostatnich lat i utracił zupełnie dawną swą indywidualność, uaturalnie na swoją korzyść. W naszej literaturze przyrodniczej są podręczniki, na których uczyły się nawet pokolenia (np. zoologia Nusbauma, botanika Rostafińskiego), a które nigdy nie tracą swej świeżości i dydaktycznej wartości. Do takich podręczników należy omawiana Botanika, na której uczy się młodzież już od 20 lat. Prawie z każdym rokiem pojawiają się nowe wydania zmieniane, poprawiane, udoskonalane (od r. 1920 już czwarte wydanie). Botanika ta bowiem posiada organiczną zdolność „przystosowawczą”. Świadczy to o jej żywotności i wróży, iż drogą naturalnego doboru wyruguje wkrótce inne podręczniki ze szkolnego obiegu, te zwłaszcza, które wegetują tylko dzięki małej krytyczności nauczycieli. Jeśli podziwiamy z zazdrością doskonałe podręczniki szkolne niemieckie, to równocześnie zdajemy sobie sprawę z tego, że te podręczniki 68 mają po 30 i więcej czasem wydań: mogły się więc wydosko-

nalić. Botanika Kołodziejczyków zdążyła po tej samej drodze i do tego samego celu.

„Podręcznik do nauki botaniki,” pod względem naukowym, literackim, estetycznym i dydaktycznym, na tle innych podręczników, jest zjawiskiem dodatnim, a nawet wprost wyjątkowym w zestawieniu np. takich podręczników, które polecają oglądać dzieciom substancje zapasowe w kłacu konwalji, lub każą nauczycielowi pokazywać w szkole kwiat rzęsy, tak u nas rzadki, że podobno ostatni raz widział go u nas jakiś uczestnik wojen napoleońskich.

Układ materiału w podręczniku jest następujący: 1. Postać i wygląd różnych roślin. 2. Nasiona i zarodniki. 3. Organografia. 4. Anatomja. 5. Fizjologia. 6. Systematyka i rozmnażanie się roślin zarodnikowych i nasiennych. 7. Ekologia. Chociaż zasadniczy układ został niezmieniony w porównaniu z poprzednim wydaniem, to jednak wszystkie artykuły zostały gruntownie przerobione i to pod względem stylowym i rzeczowym. Poza zmianą w rozmieszczeniu ustępów i celowym wydzieleniem niektórych zagadnień w oddzielne rozdziały (np. budowa chemiczna rośliny, przyswajanie węgla i azotu), wiele rozdziałów rozszerzono i rozwinięto, np. rozdział o zjawiskach ruchu u roślin powiększono w dwójnasób, dodano wiele nowych przykładów i rysunków; do rozdziału o wzroście i rozwoju rośliny dodano okresowość w rozwoju rośliny, sen zimowy i opadanie liści; inne zaś rozdziały jak: postać i wygląd różnych roślin, życie rośliny, bakterje, streszczenie wiadomości o systematyce roślin zarodnikowych, zostały bardziej szczegółowo omówione i rozszerzone kosztem naturalnie zagadnień mniej istotnych i łatwiejszych, które potraktowano zwięźle. Przy pasorzytnictwie i symbiozie opuszczono przykłady roślin obcokrajowych (rafflezja, cecropia, akacja mrówkolubna), natomiast wyliczono więcej gatunków naszej flory, np. przy półpasorzytach obok jemioły, świetlika, pszenca, wymieniono szeląznik, konitrud; przy owożernych opuszczono muchołówkę i tłustosza, ze względów metodycznych. W przedmowie do podręcznika zaznaczono, iż podręcznik stale autorowie zmieniali „odpowiednio do współczesnych zagadnień naukowych i pedagogicznych. W wydaniu szóstym została zupełnie zmieniona morfologia i systematyka, 69

w wydaniu obecnem została prawie na nowo napisana anatomja i fizjologia roślin“.

Czyniono podręcznikowi zarzuty (Bibliogr. Pedag. № 3-4 1921 r. i № 2 r. 1923), że w układzie materiału naukowego zatrzymuje zarzuconą już dziś metodę nauczania w szkole powszechnej i średniej oddzielnie morfologii, fizjologii i ekologii. Trzeba zwrócić jednak uwagę na to, iż rozkład materiału w podręczniku przeznaczonym dla użytku nauczyciela, a podawanie tego materiału na lekcji przez nauczyciela — to dwie rzeczy różne, które się wprawdzie uzupełniają, ale nie uzależniają. „Podręcznik do nauki botaniki“ ma charakter konspektowy i rekapitulacyjny, jest jakby treściwem repetitorium materiału rzeczowego, który nauczyciel winien w klasie metodycznie rozwinąć. Nie jest podręcznikiem metodyki. Tkwi w tem myśl dydaktyczna: szczegółowe wskazówki metodyczne przeznaczone wyłącznie dla nauczyciela lub gotowe jednostki lekcyjne nie przeładują podręcznika i nie zaciemniają istotnych rzeczy zbędnemi szczegółikami, z drugiej strony pozwoliły na 237 stronicach podręcznika omówić wyczerpująco tematy o poziomie daleko wyższym, niż kurs szkoły średniej. Natomiast wprowadzenie do szkoły podręczników, które są wprost rozwinięciem tylko programów ministerjalnych, ma ten skutek najczęściej, że zamiast ułatwić pracę nauczycielowi, to w rzeczywistości tylko mu ją utrudniają, ponieważ uczniowie, mając w takich podręcznikach gotową „ściągaczkę“, nie nakłaniają się do samodzielnej pracy w klasie szkolnej. Przykłady tego mamy w znakomitych pod innym względem podręcznikach Dyakowskiego i Domaniewskiego, którym właśnie zarzucają układ materiału w formie gotowych jednostek metodycznych.

Bardzo interesująco jest opracowany rozdział, traktujący o rozmieszczeniu roślin na kuli ziemskiej. Jest tam mowa o zależności szaty roślinnej od klimatu, gleby i czynników historycznych, o wpływie człowieka na rozprzestrzenienie się roślin, jest wyjaśnienie pojęcia zaciągu roślinnego, przykłady gatunków kosmopolitycznych i endemicznych, przykłady aklimatyzacji itp. Jest mowa o strefach wegetacyjnych, o pionowem rozmieszczeniu roślin, o zbiorowiskach roślinnych (woda lasy, bagna, łąki, torfowiska, stepy, pustynie) i — co najważniejsze — 70 o pochodzeniu flory polskiej, z wyliczeniem gatunków flory

trzeciorzędowej i polodowcowej. Kończy się ten dział ekologii roślin wzmianką o idei ochrony przyrody ojczystej. Tu nasuwa się pewna uwaga: mianowicie dzisiaj, kiedy hasło ochrony przyrody trzeba wszelkimi siłami popularyzować i rzucać przy każdej sposobności w serca młodzieży, możnaby bardziej szczegółowo omówić tę kwestję i więcej miejsca poświęcać jej w podręcznikach szkolnych, choćby ze szkodą ich zwięzłości. Być może, że to skłoniłoby programy naukowe do objęcia tego tematu jako osobnego przedmiotu wykładowego.

Równie dodatnio przedstawia się strona zewnętrzna książki zwłaszcza pod względem ilustracyjnym. Podręcznik zawiera 358 rysunków i 8 tablic. Niektóre rysunki z poprzedniego wydania zostały usunięte, jako mniej charakterystyczne, dodano wiele nowych (np. rys. 146, 196, 201, 202, 204, 225, 228-9, 243, 346, 354), jeszcze inne zostały odpowiedniej rozmieszczone z uwzględnieniem zmian w tekście. Większość rysunków pod względem wyrazistości i dokładności w szczegółach jest wprost doskonała (np. rys. 93, 1, 7, 10, 91, 97-101, 143, 295), mniej zaś wyraźne są rys. 92, 96, 103, 105, 109, 113, 127.

Dodać jeszcze należy, iż podręcznik napisany jest treściwie i przejrzysto, stylem jasnym, prostym i zwięzłym. Autorowie trzymali się widocznie starej ale mądrej zasady: „albo milcz, albo pisz coś takiego, co lepsze jest od milczenia“. Uwzględniając ponad to układ bardziej planowy i przejrzysty, skorowidz bardziej praktyczny, oraz 14 ilustracyj (z Schimpera: Pflanzengeographie na dodatkowych tablicach, przedstawiających gatunki i zbiorowiska tropikalne, należy uznać, iż wszystkie te wartości rzeczowe i dydaktyczne stawiają ten podręcznik na czoło wszystkich znanych i używanych w naszych szkołach, zaś dla nauczyciela szkoły powszechnej jest on najodpowiedniejszy i niezbędny.

Dr. January Kołodziejczyk. Ćwiczenia z morfologii roślin. I. Morfologia organów wegetatywnych roślin kwiatowych dla szkół średnich, zawodowych, seminarjów i samouków. M. Arct w Warszawie 1924. str. 32 i XII tablic.

Jest to pierwszy u nas podręcznik do ćwiczeń z morfologii roślin. Wskutek braku podręcznika cały ten dział ćwiczeń najodpowiedniejszych do samodzielnych ćwiczeń klasowych i naj- 71

łatwiejszych do prowadzenia w szkole, był dotychczas zaniedbywany i upośledzany, najczęściej na korzyść ćwiczeń z anatomji i fizjologii, być może dlatego, iż z tego działu botaniki mamy podręczniki Czartkowskiego „Ćwiczenia z anatomji roślin” i „Doświadczenia z fizjologii roślin”, oraz na poziomie uniwersyteckim „Przewodnik do ćwiczeń z botaniki mikroskopowej” Strassburgera.

Ćwiczenia z morfologii roślin należą do najefektowniejszych i najciekawszych, a wyróżniają się prostotą i łatwością wykonania: Tematy ćwiczeń, jakie podaje podręcznik, są tak dobrane i ułożone, aby można je było wykonać w każdej szkole. Materiał bowiem do tych ćwiczeń można znaleźć zawsze w najbliższym otoczeniu, albo może być w każdej chwili dostarczony w każdej ilości. Skutkiem tego podczas ćwiczeń każdy uczeń może mieć swój materiał, może go samodzielnie obserwować, badać, rysować. Środki do ćwiczeń są również niezmiernie proste: wystarczą igiełki, szczyryk, lupa. Nacisk położony przedewszystkiem na ścisłość obserwacji, dokładność rysunku i notatek.

Zważywszy marne wyposażenie naszych szkół w przybory do ćwiczeń biologicznych, wybór tych ćwiczeń, które nie wymagają użycia mikroskopu, będzie dla nauczyciela wielką pomocą.

Również w ćwiczeniach położony jest nacisk na kiełkowanie roślin. Autor najśluszej uważa kiełkowanie roślin za jedno z najważniejszych ćwiczeń botaniki na każdym poziomie nauczania, czy to w szkole powszechnej, czy w pracowni uniwersyteckiej.

Treść podręcznika obejmuje 1) ogólne pojęcie o budowie rośliny kwiatowej 2) kiełkowanie i rozwój rośliny dwuliściennej, 3) kiełkowanie i rozwój rośliny jednoliściennej, 4) budowa wierzchołka wzrostowego, 5) budowa niektórych roślin zielnych, 6) budowa i rozwój pąków drzew liściastych, 7) budowa pąków wegetatywnych drzew iglastych.

Większość tych ćwiczeń może być przeprowadzona tak dobrze w seminarjum jak i w szkole powszechnej, zwłaszcza, że program przyrody dla szkół powszechnych obejmuje znaczną ilość tych tematów jako obowiązkowe, jak np. morfologia pędów roślin zielnych, budowa i kiełkowanie nasion fasoli, mor-

fologia główki kapusty i barwy ziemniaka, budowa i rozwój cebulki cebuli kuchennej, budowa i rozwój kłączy, budowa pąków u kasztanowca, łuski ochraniające pąki, gałązki drzew liściastych, morfologia pędów sosny itd.

Wszystkie ćwiczenia podane w podręczniku stanowią własny program autora, który wypracował go sobie w ciągu kilkunastu lat doświadczeń w Wyższej Szkole Ogrodniczej, na Wolnej Wszechnicy Polskiej i w Państwowym Instytucie Nauczycielskim w Warszawie.

Jan Dembowski. *O istocie ewolucji*. Warszawa 1924. Instytut Wydawniczy „Biblioteka Polska”. Str. 149.

Cechuje tę książeczkę niezmiernie interesujący i umiejętny sposób omawiania zagadnień biologicznych. Na całym szeregu przykładów bogato ilustrowanych przedstawił autor główne etapy myśli ewolucyjnej, przyczyny zmienności organizmów, roztrząsał dowody oparte na systematyce, anatomji, embriologii, paleontologii i geograficznem rozszedzeniu organizmów, omówił problemy powstania życia na ziemi, a zawsze w sposób przejrzysty i pobudzający do myślenia. Wartość dziełka podnoszą oryginalne uwagi, wiele głębokich sądów, samodzielnych wniosków. Kogo interesują nauki biologiczne i nie gardzi poważnem myśleniem, powinien to piękne dziełko przeczytać uważnie, poważnie i... poważnie.

Jan Dembowski. *Historja naturalna jednego pierwotniaka*. Warszawa 1924. Inst. Wyd. „Biblioteka Polska”.

Bardzo ciekawa historia o „pantofelku”, napisana jak i poprzednia książeczka prof. Dembowskiego — niezmiernie zajmująco. W tonie popularnym przedstawia w niej autor ciekawe doświadczenia z zakresu biologji, pobudzające do rozmyślań i dociekań na temat zawiłych problemów życia. Oryginalne rysunki dopełniają przejrzystość myśli i tok rozumowań.

Jadwigu Wodzińska — Matawowska: „Wypisy przyrodnicze” dla kl. wstępnej i I gimn. i dla IV oddz. szkół powsz. (Książnica — Atlas Lwów — Warszawa 1924, str. 216). Jest to zbiór 119 krótkich opowiadań przyrodniczych różnych autorów polskich. Opowiadania są przeplatane odpowiedniami wierszykami i ułożone według pór roku i według programu naukowego. „Wypisy” mają służyć do ilustrowania ćwiczeń szkolnych przez odczytywanie odpowiednich ustępów w domu lub w szkole, 73

Dr. Konstanty Borzęcki: „Podręcznik botaniki“ dla klasy V gimn. matematyczno - przyrodniczego. (Książnica — Atlas Lwów — Warszawa 1924. str. 76 i 4 tablic barwnych).

Spis rozdziałów: 1. Ekologia roślin. 2. Grzyby. 3. Bakterie. 4. Znaczenie grzybów i bakterij w gospodarstwie przyrody. 5. Porosty. 6. Podział roślin.

B. Namysłowski i S. udziela: *Podręcznik metodyczny do nauki botaniki*. (Książnica — Atlas Lwów — Warszawa 1924. str. 110).

Podręcznik składa się z części metodycznej i opisowej. W części metodycznej podane są gotowe lekcje (!), w formie metodycznych pytań (79 ćwiczeń do prowadzenia ich od 1 do 4 klasy szkoły średniej (!) zaś w części opisowej są podane drobiazgowo opisy badanych gatunków, jako materiał służący za podstawę do ćwiczeń morfologicznych i biologicznych. Autorzy zapowiadają jeszcze 3-cią i 4-tą część, które obejmą: anatomję roślin, morfologję, biologję i metodykę badań roślin zarodnikowych. Niestety, wartość metodyczna po ręcznika jest tego rodzaju, że nawet nie daje nadziei, aby się ukazały i dalsze jego zapowiedziane części.

Zygmunt Lorec: *Akwarjum słodkowodne*. Cz. I. Wskazówki techniczne jak urządzać i pielęgnować akwarjum. (Książnica — Atlas, Lwów — Warszawa, 1924, str. 121).

Oprócz książeczek Prószyńskiego (*Akwarjum pokojowe*), Roguskiej (*Przyroda w domu i szkole*), autora (*Złota rybka i jej odmiany*), oraz artykułów, rozrzuconych po różnych czasopismach, miłośnicy akwarjum nie mieli dotychczas podręcznika traktującego wyczerpująco i fachowo metody hodowli pokojowych zwierząt i roślin. Podręcznik Loreca ten brak zastąpił. Oprócz szczegółowych wskazówek z dziedziny akwarjarstwa podaje wyczerpujący przegląd książek i artykułów polskich, poświęconych akwarjom. Dzisiejsze metody nauczania biologji wymagają od nauczycieli prowadzenia hodowli szkolnych. Dla nich podręcznik ten stanie się niezbędnym poradnikiem.

Stanisław Bełzecki.

SPROSTOWANIE. W poprzednim numerze „Z. Sz.“ w artykule kol. Bełzeckiego zauważono następujące błędy: Str. 34 w. 4 powinno być Kopczewskiego. Str. 35 w. 3—o mikrofaunie, w. 23—Paczoskiego, w. 27—Zakopiańskiego. Str. 37 w. 8—żywe muzeum, w. 20—fachowe rady, w. 30—Kopczewskiego, w. 33—towarzyszem w pracach. Str. 39 w. 27—w istotach małych.

WSPOMNIENIA Z WAKACYJNEGO KURSU UNIWERSYTECKIEGO W ZAKOPANEM.

(ciąg dalszy)

Zaraz nazajutrz po powrocie z wycieczki wykłady, chwilowo przerwane, rozpoczęły się na nowo.

Codziennie odbywało się pięć wykładów, a w niektóre dni zbieraliśmy się jeszcze po południu, bądź to na odczyty z przezroczami, które były zarazem i dla szerszej publiczności, bądź też z dr. Rowidem na dyskusje nad programami.

Mimo to, że trzeba było pięć godzin siedzieć w sali i uważać, względnie notować, jednak nie czuło się zmęczenia, a to dzięki nadzwyczaj interesującym wykładom.

W kilkunastu, a nawet kilku wykładach z danej dziedziny, prelegenci potrafili jednak dać całokształt wiadomości, a co najmniej zwrócić uwagę na pewne zagadnienia, oraz wskazać środki i źródła do samodzielnego kontynuowania dalszej pracy.

Muszę tutaj zaznaczyć, że wogóle dawało się wyczuwać wielką życzliwość ze strony prelegentów. Widać było, z jaką przyjemnością przystępowali oni do wykładu, jak chętnie udzielali wskazówek i wyjaśnień, gdy ktoś po skończonym wykładzie udał się do nich ze swemi wątpliwościami.

Wykłady, jak już wyżej zaznaczyłam, ilustrowane były przezroczami, albo okazami, a nawet niektóre zostały częściowo przeniesione do muzeum.

Muzeum zakopiańskie zawiera w sobie wszystko to, co pozostaje w ścisłej łączności z Tatrami, a zbiory te przedstawiają się imponująco.

Jeden z bogatszych działów stanowią zbiory geologiczne, im też poświęciliśmy nieco więcej czasu. Są one tak uporządkowane, że można z nich odczytać całą historję Tatr, a jest ona niezmiernie ciekawa!

Dowiadujemy się, że tam, gdzie dzisiaj wznoszą się dumne wirchy, w okresie mezozoicznym i kainozoicznym rozciągało się morze, które ustępowało i wracało czterokrotnie. Tatry wydzwignęły się w tym ostatnim okresie, w formacji eocen-skiej.

Były to pierwotnie olbrzymie kopy, dopiero lodowiec nadał im formę dzisiejszą, a woda wyrzeźbiła i nadała turniom kształt strzelisty, koronkowy.

Bardzo wiele ciekawych rzeczy, odnoszących się do zmiany fauny i flory Tatr możemy z tych zbiorów odczytać.

Inne działy są również bogate i niemniej ciekawe. W muzeum byliśmy kilkakrotnie. Najpierw z dr. Niezabitowskim, gdzie specjalnie zwróciliśmy uwagę na faunę Tatr, później z dr. Steckim, dla zapoznania się z florą, oraz z dyr. Stryjeńskim, który właśnie swoje wykłady przeniósł do muzeum. Uczynił to samo, ale częściowo tylko dr. Goetel.

Z dyr. Stryjeńskim zwiedziliśmy dział etnograficzny; tam mieliśmy możliwość poznania się ze sztuką podhalańską i stylem zakopiańskim.

Z dziedziny sztuki najbardziej jest rozwinięte na Podhalu snycerstwo.

Górale każdy najdrobniejszy nawet przedmiot domowego użytku starają się ozdobić. Nie używają oni do tego specjalnych narzędzi, a zwykłym, ostrym nożem wykonywują nieraz artystyczne rzeczy.

Szkoda jednak, że ten rodzimy styl zakopiański zanika i zatracą swą odrębność.

Trudno dziś spotkać typową chatę góralską, i tylko coś dwie, czy trzy wsie za Gubałówką jeszcze zachowały swój odrębny charakter.

Chcieliśmy je zwiedzić, ale nie było kiedy.

Wogóle pod koniec pozostała nam jeszcze jedna wycieczka na Giewont.

Poszli na nią wszyscy nasi „taternicy“. Nęciło ich owo wspinanie się po klamrach. „Maruderów“ nie brano, więc też między nimi i ja zostałam.

Ale siedzieć w domu nie było sensu, tembardziej, że pogoda była wspaniała.

Nasza sala postanowiła przedsięwziąć wyprawę na własną rękę. Podano projekt, aby pójść na Gubałówkę zobaczyć budujący się Dom Zdrowia.

Zaraz też po obiedzie poszliśmy tam całą paczką.

To, co tam zobaczyłam, przechodziło moje oczekiwanie. Nie wyobrażałam sobie nigdy, aby rozpoczęto pracę na tak wielką skalę, i aby w tak krótkim czasie można było tyle zrobić!

Sanatorium zajmuje bardzo rozległą przestrzeń. Leży ono

w nader malowniczym położeniu, skąd wspaniały widok rozciąga się na całe Zakopane i trzon tatrzański:

Stanęliśmy na chwilę zdala, patrząc z radością na to „nasze“, naprawdę „nasze“ dzieło.

Co to można zrobić wspólnymi siłami!

Dzień był świąteczny, więc też nie spotkałyśmy nikogo, prócz dozorczy, starego górala, z którym rozpoczęłyśmy rozmowę.

Góral chętnie nam wszystko pokazywał i wyjaśniał. Był to bardzo rozmowny staruszek. Opowiadał nam o Zakopanem i okolicy, o sobie. Mówił, że obecnie młodzi górale już nie tacy, jak dawniej; On, jak był młody, to w całych Tatrach znał wszystkie percie doskonałe, i teraz je pamięta, a ci nawet bliższych gór dobrze nie znają.

Rozmawiałyśmy z nim z prawdziwą przyjemnością, miałyśmy tutaj sposobność usłyszenia prawdziwej podhalańskiej mowy.

Idalja Puławska.

(D. N.)

WSPOMNIENIE POŚMIERTNE.

Ś. P. STANISŁAWA KRÓLIKOWSKA

Kierownicza Szkoły Nr. 8 we Włocławku.

Poprzez codzienny szary trud życia, borykając się z otaczającymi ciemnościami przesądu i zacofania, zbierając skrzętnie każdy uśmiech tego życia, chwytając nawet skwapliwie każdą jego wizję poto, ażeby je przelać i zaszczerpić do duszy dziecka — szła ś. p. Stanisława Królikowska cicho, prawie przez nikogo nie dostrzegana między dziatwę szkolną. Cudowna wizja kultu pracy, piękna, prawdy i dobra jaśniała w jej duszy. Ukochała świat dziecka polskiego, żyła się z nim i on dawał jej siłę, dawał wytrwanie w ciężkiej pracy.

I dziwna rzecz. Kobieta ta nękana chorobą, łamana przez życie, zawsze potrafiła wykrzesać z duszy swej iskry dziecięcej radości, iskry młodzieńczego zapału. Było w niej coś dziecięcego, coś dobrotliwego i prostego zarazem, coś, co pociągało do niej j przykuwało.

Wrażliwość i subtelność kobieca, o wysokim stopniu rozwinięta intuicja, głęboka kultura duchowna, ugruntowana na zasadach nowoczesnych nawskroś demokratycznych, wrodzona inteligencja czyniły z niej pierwszorzędą siłę pedagogiczną.

Objąwszy kierownictwo szkoły № 8 we Włocławku, staje z zapałem do pracy, mierzy się na zamiary, stara się ucieleśnić to, co pielęgnowała w swej duszy — Wrólszy duszą w szkołę, głęboko odczuwa jej braki i boleje nad nimi. „Wszyscy dzisiaj odczuwamy — pisze w artykule „Kultura w szkole“¹ — że dzisiejsza szkoła to jeszcze ciągle zaprzeczenie szkoły Pestalozzich, Śniadeckich, Estkowskich i wielu innych marzycieli ludzkości, których dusze gorące, borykając się z wszelkimi niemożliwościami rzeczywistości — śnią swój sen o potędze — sen o szkole przyszłości.

Odczuwamy tę przepaść pomiędzy marzeniem a rzeczywistością, wiemy, że pomimo wszelkie ulepszenia techniki nauczania — pomimo kolorowe papierki, którymi pragniemy osłodzić dolę dziecka, tylko polskie dziecko może wytrwać i wydobyc dla siebie coś pocieszającego w dzisiejszych warunkach szkoły“.

Ramiona zmarłej wciąż sięgały wzwyż, wciąż wyciągały się z utęsknieniem do jasnej świetlanej przyszłości.

Woła ona w tym samym artykule; „Kiedyż osiągniemy szkołę, w której zarówno nauczyciel jak i dziecko, znajdą karm dla łaknącej duszy? Jakich na to zmian potrzeba w układzie sił społecznych? Czy długo jeszcze iść będziemy do jasnych wrót „nowej szkoły“ dźwigając na swych barkach niedolę dziecka i swoją? Kiedyż w zbiorowej duszy urodzi się punkt ciężkości zainteresowań społecznych przesunie się na szkołę, jako jeden z ważniejszych postulatów lepszej przyszłości?“

To dźwiganie na swych barkach uiedoli dziecka i swojej, wyczerpuje w końcu wątłe siły fizyczne ś. p. Królikowskiej — Powalona ciężką chorobą sercową — opuścić musi umiłowany przez siebie zawód. Po długich cierpieniach odchodzi od nas na zawsze. Niema jej, a jednak jest między nami.

W uszach brzmia mi jeszcze słowa jej: „Pamiętajmy, że kultura — to arystokracja duszy, to męski wstyd, to wysoka lampa w świątyni duszy człowieka“!

St. G.

Włocławek, w styczniu 1925 roku.

CZASOPISMA NADESŁANE.

„Biuletyn Pedagogiczny“. Koła byłych słuchaczy Państwowego Instytutu Pedagogicznego № 1. Czasopismo poświęcone sprawom seminarjów nauczycielskich i metodologii przedmiotów seminarjowych. Wychodzi co dwa miesiące. Cena pojed. num. 50 gr. Redaktor: S. Studencki. Warszawa, Krakowskie Przedmieście 36. Państwowe Seminarjum im. Konarskiego. Treść: „Historja wychowania“ S. Kota. Recenzje H. Orszy Radlińskiej „Jak uczyć historii wychowania“. H. Orszy Radlińskiej kilka uwag w sprawie metody nauczania historii wychowania“. S. Studencki. Bibliografja. Kronika. Psychogram nauczyciela.

Szkoła Powszechna. Zeszyt III. Treść: Jan Kornecki, — IV kongres nauczycielstwa szkół średnich. Zygmunt Ziemiński. — Organizacja uczuć II. Pogadanki higieniczne. Roch Gogolewski. — Z życia polskiej szkoły na kresach wschodnich, Helena Ryszkowska. — Tydzień szkoły powszechnej w Siedlcach, Z literatury: W. S. Deffenbaugh and J. C. Muerman. Administration and supervision of village schools (Stefanja Kossutch) Henry Ford Moje życie i dzieło. (I. Moszczeńska) Kwestjonariusz o zwalczaniu analfabetyzmu.

W słońcu. № 15—16 grudzień 1914. Dwutygodnik ilustrowany dla dzieci i wychowawców. Redaktorka S. Sempołowska Warszawa Smolna 7 Treść: E. Zegadłowicz: Ballada. Andersen: Świerk. Ze wspomnień Rembowski (dalszy ciąg), Paulina Feinstein: Zastosowanie telegrafu bez drutu,

Miesięcznik Pedagogiczny. Organ związkowego nauczycielstwa szkół powszechnych w Województwie Śląskiem pod kierunkiem dr. H. Życzynskiego. Treść № 11 za listopad: Henryk Rowid: Z dziejów szkoły twórczej. H. Życzynski: Zagadnienie inteligencji w świetle nowszych badań. Wychowanie fizyczne w szkołach ludowych i wydziałowych w Czechosłowacji. Z ruchu organizacji. Kronika. Recenzje.

Treść № 12 za Grudzień. Henryk Rowid: Z dziejów szkoły twórczej. Nauczanie organizacji pracy jako zadanie wychowawcze (J. W.) Nasza produkcja kartograficzna (F. Popiołek) Wychowanie fizyczne w szkołach ludowych i wydziałowych w Czechosłowacji. Z ruchu organizacji. Kronika. Recenzje.

Treść Nr. 1 za Styczeń 1925 r. 1) Jubileusz Bolesława Chrobrego w szkole — H. Ż. 2) Dziesięć minut codziennie na wychowanie patriotyczne w szkole — Józef Prażmowski. 3) O nauce astronomji w szkole powszechnej. — M. Gołyszna. 4) Jak przeprowadziłam pogadankę historyczną w kl. 3-ciej na temat: Najdawniejsze grody obronne. — Janina Polysowa. 5) Macierz Szkolna Księstwa Cieszyńskiego w obrębie Republiki Czeskosłowackiej. — A. S. 6) Kilka słów o nowym gmachu Państwowego Gimnazjum matematyczno-przyrodniczego im. Stefana Batorego w Warszawie — B. Duchowicz. 7) Kilka słów o budżecie oświat. na rok 1925. 8) Z ruchu organizacji. 9) Kronika. 10) Recenzje. 11) Przegląd prasy.

„Szkoła i Nauczyciel”. Nr. 7. r. 1924 — Grudzień: Łódź, Andrzej 4, III piętro. Treść: Somorowski Stanisław — Nieco o tak zwanych kwestjach drażliwych. Staszewski Kazimierz — Nasze podręczniki do nauki literatury w szkole powszechnej. Połomski Szczesny — Wychowanie fizyczne i jego uzasadnienie. Gacki Władysław — T. N. S. W. i Kasa Chorych. Buda Edmund — Protokół fragmentu jednostki metodycznej. W. G. — Reklamowy numer „Świata”. Życie zawodowe. Korespondencje. Recenzje.

„Czasopismo geograficzne”, poświęcone sprawom nauczania geografji — organ Zrzeszenia Polskich Nauczycieli Geografji. Redaktor Juliusz Jurczyński, Łódź, Dzielna 6. Treść Zeszytu 2: 1) S. Pawłowski — Kursa „doksztalcające” i „kształcające w zakresie geografji”. 2) F. Szyfliński — Wycieczki Szkolne. 3) S. Domagała — Protokół lekcji o zmianie daty na 180° dł. g. 4) M. Polaczkówna — O stanie podręczników geograficznych w Polsce. 5) A. Chałubińska — Koła geograficzne na uniwersytetach. 6) M. Kamieński — Mapy synoptyczne pogody i lodów na Syberji Wschodniej. 7) A. W. Jakubski — Naczelne problematy zoogeografji. 8) R. D. Fleszerowa — Z zagadnień antropogeografji. 9) A. Gądomski: — Bielskie Tatry. — Morfologia glacialna. Wiadomości geograficzne. Sprawozdania z literatury. Bibliografja. Kronika.

„Przyjaciel Szkół”. Rok IV Nr. 3. Dwutygodnik Nauczycielstwa Polskiego, Poznań, ul. Różana Nr 4a. Treść: A. Karbowiak — Z rozmyślań nad Chowańną Trentowskiego. Dr. E. Winkler: Dyrektor. Dr. St. Szuman — Higjena pracy umysłowej. L. Koza — Woda jako lód, woda jako ciecz i jako para wodna (Lekcja). Książki. Porady bibliograficzne. Nasze echa. Różne wiadomości.

„Spotem”. Organ Związku Polskich Stowarzyszeń Spożywców. Redaktor Marian Rapacki. Warszawa—Mokotów ul. Grażyny. Skrzynka pocztowa № 3.

„Orli - Lot”. Rok 6, zeszyt 1. Zeszyt 1 Orli - Lot miesięcznika krajoznawczego młodzieży, wydawanego przez Polskie Towarzystwo Krajoznawcze pod redakcją prof. L. Węgrzynowicza zawiera bardzo zajmującą treść: A. Janowski omawia w artykule wstępnym sprawę krajoznawstwa w szkole, resztę zeszytu wypełnia obfity materiał krajoznawczy zebrany przez uczniów szkoły w Piaskach Luterskich pod Lublinem. Kierownikowi tej szkoły p. Fl. Kotlińskiemu należy się za pracę jego uznanie. Zeszyt ten pokazuje, jak przy małym wysiłku można wiele pomóc nauce polskiej a przytem wychowawczo wpływać na młodzież.

P. P. Inspektorom szkolnym polecamy numer ten Ich uwadze.

Nakład Spółdzielczej Księgarni Szkolnej we Włocławku.
Adres redakcji Włocławek, Przedmiejska 1.
Adres ekspedycji: Księgarnia Szkolna Włocławek, ul. Cyganka 28:
Konto w P. O. K. 62,112,

REDAKTOR: WALERY NOWICKI

Neuman & Tomaszewski, Zakłady Graficzne we Włocławku.

ŻYCIE SZKOLNE

MIESIĘCZNIK NAUCZYCIELSKICH KONFERENCYJ REJONOWYCH

PODSTAWY PEDAGOGICZNE I PSYCHOLOGICZNE PROGRAMÓW MINISTERJALNYCH.

(Ciąg dalszy)

Ze sprawą podawania dzieciom nowych wyobrażeń ogólnych czyli pojęć łączy się ściśle sprawa podawania im definicij tych pojęć (określeń, uogólnień, formuł). Program nasz najzupełniej słusznie rozdziela w nauczaniu te dwa momenty. W rozdziale: „Wytwarzanie pojęć gramatycznych w oddziale I i II” czytamy, co następuje: „... po przeczytaniu ustępu z książki dzieci podkreślają wyrazy, oznaczające przedmioty cechy i czynności, wypisują je... Dopiero po takim przygotowaniu materiału można dać nazwę rzeczownika, przymiotnika i czasownika. Nazwy te powinien uczeń zapamiętać, określić jednak żądać nie możemy, np. nie żądać odpowiedzi na pytanie: Co to jest rzeczownik, przymiotnik, czasownik?” Wprowadzamy więc do umysłu dziecka nowe wyobrażenie ogólne, a więc i nowy wyraz (rzeczownik), jednakowoż nie wymagamy definicji tego pojęcia. Podobnież dzieci dodają, nie żądamy jednakowoż od nich odpowiedzi na pytanie, co to jest dodawanie. Aby zrozumieć, dlaczego program moment podania nowego pojęcia oddziela w czasie od momentu podania definicji tego pojęcia, musimy zastanowić się nad tem, co to jest definicja pojęcia?

W pojęciu rozróżniamy zakres i treść. Co nazywamy zakresem, a co treścią pojęcia? Weźmy pojęcie: gruszka. Aby urobić to pojęcie, musieliśmy zaobserwować ewentualnie przypomnieć sobie nie jedną gruszkę, lecz szereg gruszek. Zakresem więc pojęcia nazywamy wszystkie wyobrażenia konkretne, 81

na zasadzie których urobiliśmy dane pojęcie. Zakresem pojęcia: koń, są wspomnienia wszystkich poszczególnych koni, jakich widziałem w życiu. Obserwując dalej różne gruszki (konie), zauważyłem, że posiadają one różnorodne cechy, a więc pewną formę, barwę i t. d. Chcąc urobić sobie pojęcie o gruszcze wogóle, odrzucam cechy przypadkowe t. j. właściwe tylko niektórym gruszkom, pozostawiam tylko cechy istotne, t. j. właściwe wszystkim gruszkom. Cechy istotne gruszki stanowią treść pojęcia gruszki. Z punktu widzenia zakresu rozróżniamy pojęcia gatunkowe i rodzajowe. Gruszka, koń — będą to pojęcia gatunkowe, gdyż w zakres pojęcia gruszka wchodzi tylko wyobrażenia gruszek, w zakres pojęcia koń — wyobrażenia tylko koni. Owoc, zwierzę będą to już pojęcia rodzajowe, gdyż w zakres pojęcia owoc wchodzi nie tylko wyobrażenia gruszek, lecz śliwek, jabłek i t. d., a w zakres pojęcia zwierzę — wyobrażenia nie tylko koni, lecz psów, wilków i t. d. Zakres pojęcia gatunkowego (gruszka) jest mniejszy (tylko gruszki) zakres pojęcia rodzajowego (owoc) większy (gruszki, jabłka i t. d.). Pojęcie gatunkowe jest bliżej konkretnego, jest abstrakcją pierwszego stopnia; pojęcie rodzajowe dalej konkretnego, jest abstrakcją drugiego stopnia. Teraz możemy odpowiedzieć na pytanie, co to jest definicja? Jak poucza nas logika, definicja jest wtedy prawidłowa, o ile, określając pojęcie gatunkowe, wskazujemy najbliższe mu pojęcie rodzajowe, oraz wyłuszczamy istotną cechę danego pojęcia gatunkowego. Woda jest to płyn, który się składa z dwóch części wodoru i jednej tlenu (H_2O). Będzie to definicja prawidłowa. Woda jest pojęcie gatunkowe, płyn — rodzajowe, istotną cechę tego pojęcia wyraża formułka chemiczna — H_2O . Rzeczownik jest to część mowy, która oznacza przedmiot lub osobę. W danej definicji mamy pojęcie gatunkowe — rzeczownik, rodzajowe — części mowy, oraz istotną cechę rzeczownika. Kiedy dziecko po raz pierwszy zapoznaje się z rzeczownikiem, to czyż możemy mówić mu o częściach mowy? Przeczyłoby to ogólnej zasadzie: od konkretnego do abstrakcji, od abstrakcji bliższej do dalszej. Rzeczownik możemy dziecku pokazać w książce, w najbliższym otoczeniu, nazywając przedmioty i osoby. Czyż możemy mu pokazać części mowy? Do tego pojęcia dziecko dojdzie tylko wtedy, kiedy zapozna się z poszczególnymi częściami mowy.

Pamiętam ze swych lat szkolnych, że pojęcie to — części mowy przez dłuższy okres czasu było dla mnie niezrozumiałe, gdyż podano mi go zbyt wcześniej, już w definicji rzeczownika w klasie wstępnej. Określając pojęcie gatunkowe (rzeczownik, woda) przez pojęcie rodzajowe (części mowy, płyn), wprowadzamy do umysłu dziecka abstrakcję drugiego stopnia, kiedy jeszcze nie została opanowana abstrakcja pierwszego stopnia, przeczmy więc zasadzie, którą program wyraża tak: „idź od pojęć szczegółowych¹⁾ do ogólnych“. Dalej logika wymaga od nas, abyśmy w definicji wyłuszczyli cechy istotne przedmiotu. W większości wypadków jest to niemożliwe dla nas nauczycieli, tembardziej niemożliwe jest dla dziecka, gdyż istotną cechę przedmiotu może odnaleźć tylko uczony specjalista. Jak przypuścimy określić takie pojęcie, jak woda. Istotną cechę tego pojęcia wyraża formułka H_2O .

Lecz dziecko chemii się nie uczy, więc i określić ściśle tego pojęcia nie może. Jeżeli dziecko opowie że woda jest przezroczysta, zamienia się w parę, w lód; o ile nie jest zupełnie czysta, należy ją pić przygotowaną i t. d., to taka definicja najzupełniej wystarczy. Nie urobimy w umyśle dziecka pojęcia wody w ścisłym, logicznym tego słowa znaczeniu, będzie to tylko wyobrażenie ogólne czyli pojęcie w znaczeniu psychologicznym, jednakowoż dla celów nauczania na stopniu niższym najzupełniej wystarczające. W poprzednim rozdziale dałem analizę pojęcia: dobry człowiek, określiłem to pojęcie, jako wolę moralną i wskazałem cechy istotne tej woli. Dziecko psychologii się nie uczy, więc i takiego pojęcia, jak: dobra córka określić ściśle nie jest w stanie. Jednakowoż z punktu widzenia wychowawczego najzupełniej wystarczy, jeżeli dziecko, jak na to wskazałem wyżej, opowie, że dobra córka pomaga mamusi w gospodarstwie, przyniesie jej wody i t. d. Nie jest ważnem pod względem wychowawczym aby dziecko dało defi-

¹⁾ Niejasnem jest, co właściwie rozumie program pod pojęciem szczegółowem. D. Mercier w swej „Logice“ tak określa pojęcie szczegółowe: „Gdy umysł rozważa daną rzecz wraz ze wszystkimi jej cechami, nie wyłączając i tych, które czynią z rzeczy jednostkę, pojęcie jest szczegółowe, takimi są pojęcia Cezara, Napoleona“. Pojęcia szczegółowe nazywają też pojęciami indywidualnemi. Myślę, że tutaj pod pojęciem szczegółowem należy rozumieć pojęcie gatunkowe.

nicję pojęcia dobra córka, ważnem jest, aby w życiu praktycznem wykonywało chętnie czyny dobre, a unikało złych. Czyn dobry w świadomości dziecka nie wynika z ogólnych motywów religijnych czy moralnych, świadomej sobie jaźni a, więc ostatecznie z pewnej definicji, gdyż dziecko tych uczuć właściwie nie posiada, nie posiada również zdolności samoobserwacji. Wszelkie więc definicje, wszelkie sentencje treści moralnej mogą być mu narzucone przez nauczyciela. A przecież czytamy w programie: „należy unikać podawania dzieciom terminów zamiast faktów, oraz rzucania gotowych uogólnień, lub, co gorsza, całych usystematyzowanych teoryj”. Terminy i definicje nie robią dziecka lepszym, gdyż tych terminów ono nie rozumie, lub rozumie zupełnie inaczej, niż my. Sześcioletnia córka moja nie pozwalała swej koleżance bawić się lalką. Mówię jej: ty nie jesteś złą dziewczynką, ty jesteś dobra, ty pozwolisz Hanusi pobawić się lalką. Na drugi dzień, bez żadnego z mej strony powodu, córka zaczyna taką rozmowę: nie myśl, że jestem dobra dziewczynką, jestem złą—nie pozwalam bawić się moją lalką. Tutaj wyrazy dobra dziewczynka są równoznaczne z wyrazami: dziewczynka, która pozwala bawić się swoją lalką i nie zawierają nic więcej, nie są więc symbolem wyobrażenia ogólnego lecz wyobrażenia konkretnego. Ten uczuciowy, który łączył się z temi wyrazami dobra i zła dziewczynka był wprost odwrotny, uczucie przyjemne łączyło się z wyrazem zła i nieprzyjemne z wyrazem dobra, córce mojej chodziło o to, aby ją nazwano złą dziewczynką, gdyż wtedy lalka będzie należała wyłącznie do niej. Dopiero drogą obserwacji (obrazków) czytania odpowiednich powiastek, drogą indukcyjnego zachowania tego materiału dochodzi dziecko do wyobrażenia ogólnego dobrej córki. Kto buduje wychowanie moralne na wyobrażeniach słownych, ten buduje na piasku.

Na czem więc budować należy? Na popędach i instynktach dziecka. Dziecko posiada popęd do naśladownictwa, a więc będzie naśladować dobrą dziewczynkę, którą widziało na obrazku. Dziecko posiada popęd do ruchu, wszelkie wyobrażenia wyraża czynem. Mając więc szereg wyobrażeń dobrych czynów, będzie dążyło do zrealizowania tych wyobrażeń. Nadzwyczaj silnym jest w dziecku instynkt samozachowawczy, skutkiem którego jest to, że dziecko chce i umie zaskarbić sobie łaski ludzi,

od których zależy, więc chętnie podporządkowuje¹ się woli tych ludzi. Dziecko winno wiedzieć, że dobre jego czyny leżą w intencji nauczyciela i rodziców.

Stąd widzimy, że czy tu chodzi o wychowanie, czy nauczanie „należy unikać podawania uczniom jakichkolwiek określeń lub prawideł”.

Kierowniczka państwowej szkoły powszechnej w Stanach Zjednoczonych p. Mazurowska wygłosiła u nas szereg odczytów o tej szkole. Nie bez słuszności może zarzucała p. Mazurowska szkole polskiej, że zbyt wiele zwraca uwagi na definicje. Dziecko polskie określi, co to są płuca, mięśnie i t. p. Uczeń szkoły amerykańskiej nie określi tego, ale zato najdokładniej wie, co on winien robić, aby te jego płuca były zdrowe, a mięśnie silne. Władze szkolne w Ameryce dbają przede wszystkim o to, aby uczeń był zdrowy, wesóły i umiał sobie radzić w życiu.

Nie myślę tufaj o tem, aby należało zupełnie wyrugować wszelkie definicje ze szkoły, przeciwnie definicja jest potrzebna, nie należy tylko od niej zaczynać. Najpierw należy podać dziecku materiał faktyczny (obserwacja), indukcyjnie go opracować, i tylko wtedy zapomocą heurystyki wydobyć definicję z dzieci. L. Zarzecki daje pod tym względem taką wskazówkę nauczycielowi rachunków, odnosi się to oczywiście i do nauczania innych przedmiotów: „Rok czwarty” pisze Zarzecki „jest ostatnim rokiem nauczania o liczbie całkowitej, rokiem, w którym kończy się długi proces indukcyjnego poznawania własności działań oraz rozwija się obok i potężnieje tak potrzebna praktycznie wprawa w rachunku... Zakończenie wspomnianego procesu wymaga jasnego i dokładnego sformułowania poznanych własności liczby... Oczywiście zanim może być zdobyta *formuła*, muszą nieraz przechodzić *dni, miesiące i lata doświadczeń i prób...*

...Jeżeli zaczynamy od niej nauczanie, przeczymy najistotniejszy interesom myśli ludzkiej. Co innego, gdy formuła wieńczy proces indukcyjnego poznawania, gdy się opiera na

¹ p. o tem S. M. Studencki „Dzieci o sobie” „Przegląd Pedagogiczny” r. 1924 zeszyt 3, Myśl o znaczeniu popędów w wychowaniu jest słabo zaznaczona w programie.

osobistem doświadczeniu, na całym szeregu odpowiednich faktów i spostrzeżeń“.

Byłem obecny w szkole powszechnej na lekcji praktycznej. Celem formalnym lekcji było kształcenie woli moralnej: celem materialnym zapoznanie dzieci z czytanką treści następującej: Pewien żebrak przypadkowo słyszał, jak gospodarz robił ostre wymówki służce za to, że ten ostatni zostawił powrozy na deszczu. Ten gospodarz mi nic nie da, pomyślał żebrak. Okazało się jednakowoż, że oszczędny gospodarz dał mu hojną jałmużnę. Nauczyciel, wprowadzony jak, się okazało na konferencji, w błąd nieudolnym podręcznikiem, największą uwagę skupił na to, aby wpoić dzieciom następujące uogólnienie; „człowiek oszczędny może być dobrym, skąpiec jest zawsze sobkiem (egoistą)“. Zasadniczym błędem tej lekcji był ten, że nauczyciel od razu wprowadził do umysłu dziecka cztery nowe pojęcia (człowiek dobry, człowiek oszczędny, skąpiec, egoista) z których żadne uprzednio nie było opracowane. Dzieci więc musiały w przeciągu jednej lekcji te pojęcia opłacać i odpowiednio je połączyć. Ileż należy włożyć pracy myślowej w to, aby pojęcia te odpowiednio logicznie połączyć! Tutaj rzeczywiście winny były przejść nie dni i miesiące, lecz lata całe, aby nauczyciel mógł odważyć się wydobyć zapomocą heurezy takie uogólnienie z dzieci. Pomijam już to, że skąpiec, który sam jest ofiarą swej namiętności, nie jest właściwie sobkiem, jak nim nie jest nałogowy pijak. Inteligentny człowiek dorosły widział w życiu wielu dobrych i oszczędnych ludzi, skąpców i sobków, zapoznał się z temi typami z literatury pięknej, uczył się psychologii, posiada więc materiał faktyczny, aby te pojęcia odpowiednio połączyć. Dziecko tego doświadczenia życiowego nie posiada, należy więc mu stopniowo podawać materiał faktyczny, opracować każde poszczególne pojęcie drogą indukcji i tylko wtedy przystąpić do tak nadzwyczaj złożonego uogólnienia.

Nauczyciel podał dzieciom tylko jeden przykład, był nim dobry i oszczędny gospodarz; żywego obrazu skąpca i sobka nie dano dzieciom wcale. Na zasadzie jednego tego przykładu nauczyciel zmuszał dzieci, aby wyprowadziły ten ogólny wniosek! Jakież tok lekcji zastosowano tutaj? Nie była to dedukcja, gdyż założeniem dyskusji nie były pojęcia skąpca,

sobka, dobrego człowieka i oszczędnego człowieka. Czyż była to indukcja? Czyż można lekkomyślnie na zasadzie jednego tylko przykładu wyprowadzić wnioski ogólne? Niestety w życiu spotykamy się z takim wnioskowaniem, co jest przyczyną wielu błędów i niesprawiedliwości. Co powiedzielibyśmy o inspektorze szkolnym, który zauważywszy raz jeden, że nauczyciel się spóźnił na lekcję, przyszedłby do wniosku: ten nauczyciel nic nie wart, on się zawsze spóźnia. Czy nie demoralizujemy dzieci, zmuszając je do takiej indukcji? Lekcja, której celem było kształcenie woli moralnej, będąc nieprawidłowo pod względem metodycznym opracowana, stała się lekcją woli amoralnej. Szczęśliwie się stało, że dzieci intencji nauczyciela nie rozumiały i tego wniosku nie wyprowadziły. Lecz szczęście było złudnem, gdyż nauczyciel sam wygłosił tę „definicję“ i kazał dzieciom powtarzać. Dzieci tego zdania powtórzyć nie mogły, kilkakrotnie na rozkaz nauczyciela wstawały i powtarzały chórem. Nie potrzebuję chyba mówić, że był to werbalizm w najgorszym tego słowa znaczeniu. Dzieci nieświadomie kłamały. Nieświadomie, gdyż nie zdawały sobie sprawy z tego, że mówią, nie rozumiejąc. Uzasadnioną jest zupełnie obawa, że pod wpływem takich lekcji stopniowo dziecko rozumie, że można mówić, nie rozumiejąc, myśleć jedno, a mówić drugie, a więc stopniowo zacznie kłamać świadomie.

Oczywiście w celu kształcenia woli moralnej należy już na stopniu najniższym zapoznać dziecko z tem pojęciem i wyobrażeniem słownem: oszczędny człowiek, oszczędzać, oraz połączyć to pojęcie z pojęciem dobry człowiek. O ile to ostatnie w czasie poprzednich lekcji zostało należycie opracowane, stawia nauczyciel dzieciom takie pytania: czy brudzisz fartuszek, jak długo nosisz tę sukienkę, czy chodzisz w butach po wodzie? Może w trakcie odpowiedzi na te pytania dziecko użyje wyrazu oszczędzać, oszczędny. Następuje czytanka o oszczędnej dziewczynce. Dzieci opowiadają o swych czynach oszczędnych, o czynach swych krewnych. Nauczyciel zachęca do czynów oszczędnych, gani nieoszczędne. Przegląda książki, mówi, że po jakimś czasie będzie chciał się dowiedzieć, kto jest oszczędny i znów przejrzy książki, zeszyty. Następna pogadanka. Dzieci przypominają sobie czyny dobrej córki, dobrego chłopca, ich stosunek do rodziców, rodzeństwa. Teraz pojęcie

dobra córka należy powiązać z pojęciem oszczędna dziewczynka. Dlaczego oszczędzasz fartuszek? Bo mama go pierze. A książki? Bo tatuś ciężko pracuje, bo się mogą przydać młodszej siostrzyczce i t. p. Czy dobra dziewczynka powinna być oszczędną? Napewno dzieci powiedzą: tak.

Pozwoliłem sobie tak obszernie omówić tę nieszczęsną lekcję, lecz chodziło mi o to, aby zilustrować myśl W. Borowskiego, że nic niema szkodliwszego, jak pośpiech w przyswajaniu dzieciom wyobrażeń słownych, skutkiem zaś pośpiechu będzie „nierzetelność umysłowa, specyficzny rodzaj kłamstwa, ujemnie wpływający na całą sferę moralną“.

O ile nam chodzi o przyswajanie dzieciom nowych wyobrażeń słownych, to, aby uniknąć werbalizmu, musimy zawsze dążyć do tego, aby oprzeć nauczanie na wyobrażeniach zmysłowych, metodzie zaś heurystycznej oddamy pierwszeństwo przed metodą akroamatyczną. Jasne jest przecież, że, o ile dziecko drogą heurezy samodzielnie dojdzie do określenia pojęcia, to znaczy, że rozumie to, o czym mówi. Należy jednakowoż pamiętać, że odpytywanie nie jest heurezą. Jeżeli nauczyciel opowie dziecku treść lekcji, lub dziecko nauczy się jej z książki, to, odpytując treść lekcji, nauczyciel nigdy nie może być pewnym, że dziecko rozumie, chociażby odpowiedzi jego były trafne. Metoda odpytywania zwraca się do pamięci dziecka, metoda heurystyczna do jego rozumu, a więc do jego zdolności kombinacji (rozumowania logicznego), obserwacji, samoobserwacji. Jeżeli chcemy uniknąć werbalizmu, jeżeli chcemy kształcić samodzielność myśli dziecka, unikajmy metody odpytywania, a stosujmy heurezę. Nauczyciel, który stosuje tylko metodę akroamatyczną łącznie z metodą odpytywania nie uniknie werbalizmu. Oczywiście w procesie przyswajania dziecku nowych pojęć i wyrazów, stosujemy też i metodę akroamatyczną, opowiadamy np. o oszczędnym człowieku, lecz punkt ciężkości przenosimy na heurezę.

(D. C. N.)

Mikołaj Orłow

MŁODYM.

*Nie nam w uśpieniu ducha grześć! —
Na walkę my — rycerzy huf —
Wyprzedziem nową życia treść
Z tęsknoty, pieśni, marzeń, snów!*

*W nas piękno ducha musi wskrzesić
I welsnić w tęczę twórczych słów!
Musimy żagiew myśli wznieść,
Umarłe dusze wskrzeszać znów!*

*Ku szczytom serca duchy wieść,
Piorunem słowa wstrząsać gmin
I niecić piękna, myśli cześć! —*

*A — jako w iskrze płomień — skryć
W korowód pieśni, w myśli nic, —
W marzenie twórczy weśnić czyn!*

Stanisław Koczorowski.

NASZE ELEMENTARZE.

(d. c.)

4) ELEMENTARZ DARGIELOWEJ I ODERFELDÓWNY „CHCĘ CZYTAĆ“.

Metoda użyta w elementarzu Dargielowej i Oderfeldówny jest tą samą metodą, którą znajdujemy w programie pod nazwą „tak zwanej metody wyrazowej“. Termin „wyrazowa“ nie daje dokładnego pojęcia o metodzie, a to dlatego, że pojęcie to jest zbyt rozciągle: metodą wyrazową może być zarówno metoda analityczna jak i analityczno-syntetyczna. W zasadzie przyjęto nazywać metodą wyrazową taką metodą, zapomocą której dziecko z początku wzrokowo poznaje cały wyraz, a później poszczególne wchodzące w skład jego litery. Jeżelibyśmy jednak przyjęli za zasadę dawanie metodzie nazwy na podstawie tego, co jest punktem wyjścia w lekcji, to wszystkie metody, w których punktem tym jest wyraz podstawowy, byłyby wyrazowymi.

Ale możemy rozumować jeszcze inaczej: nie chodzi nam przypuśćmy o punkt wyjścia, tylko o jednostkę, którą bierzemy

za podstawę nauki czytania i pisania; takimi jednostkami są: głoska, sylaba, wyraz. Nazwa metody wówczas będzie zależała od tego, która z tych jednostek występuje w nauce czytania; otrzymamy więc metody: głoskową, sylabową, wyrazową. Wobec tego wyrazową metodą będzie nazywała się taka, która uwzględnia tylko doraźne czytanie wyrazami, czyli inaczej będzie to metoda analityczna. Ale elementarza ułożonego według ścisłej metody analitycznej u nas niema. Tymczasem nie tylko Dargielowa i Oderfeldówna nazywają użytą przez siebie metodę metodą wyrazową, ale nazywają w ten sposób też swoją metodę i Bernadzikiewicz i Falski, chociaż wprowadzają doraźne czytanie tylko wyrazów podstawowych.

Przy bliższem rozpatrzeniu okazuje się, że z metodą wyrazową ściśle jest związana metoda wzrokowa — są to dwie nieodłączne przyjaciółki. Metoda analityczna może być tylko metodą wzrokową, metoda analityczno-syntetyczna może być metodą wzrokową lub słuchową. Otóż dla odróżnienia widocznie metody doraźnego czytania wyrazami, która inną niż wyrazową, być nie może od metody analityczno-syntetycznej słuchowej, — metodę analityczno-syntetyczną wzrokową przyjęto nazywać metodą wyrazową. Nie jest to termin fortunny, ale że innego narazie niema, więc zgodzimy się metodę analityczno-syntetyczną wzrokową nazywać wyrazową. Z metodą tą spotkaliśmy się już przy omawianiu elementarza Bernadzikiewicza. Tam ona zarysowała się w zupełnie innych konturach: momenty jednej i tej samej lekcji tworzyły linię łamaną, zbliżając się raz zbyt blisko, to oddalając się znów bardzo daleko od metody analitycznej. W elementarzu Dargielowej i Oderfeldówny natomiast nie tylko w samym sposobie przeprowadzenia lekcji o poszczególnej literze jest zachowana pewna równomierność, ale i droga od metody doraźnego czytania wyrazami do bezpośredniej analizy wyrazu na głoski, o ile nie weźmiemy pod uwagę pierwszej litery *a*, może być oznaczona przez łagodnie pochyloną prostą linię. Bo tak: z początku wyodrębnienie głoski poprzedza doraźne czytanie wyrazami i sylabami dosyć obszernego tekstu, później doraźne czytanie ogranicza się tylko do podstawowego wyrazu, z którego wyodrębnia się sylabę, zawierającą nową literę, a z sylaby tę ostatnią, wreszcie nową literę wyodrębnia się odrazu z wyrazu podstawowego.

Tylko sposób zaznajomienia z pierwszą literą *a* znacznie odbiega od metody wyrazowej. Litera *a* jest wprowadzona tutaj nie jako wyraz, wyrażający jakieś uczucie, jak to uczynił Bernadzikiewicz, lecz jako głoska używana przy śpiewaniu kołysanki. Prawda, że tę głoskę wyodrębnia się z całego szeregu tych samych głosek, jednak to nie stanowi istoty analizy i właściwie metoda użyta przy wprowadzeniu litery *a* będzie metodą syntetyczną. Jeżeli weźmiemy pod uwagę wskazówki, jakie autorki udzielają dla zaznajomienia z tą literą, to metodę tę będziemy mogli nazwać syntetyczno-słuchową: punktem wyjścia nie będzie omówienie obrazka i odczytanie znajdującej się pod nim litery, lecz wydobywanie słuchowe dźwięku *a* z kołysanki.

Oto jak się przedstawia zapoznanie dzieci z literą *a* według wskazówek do elementarza „Chcę czytać“.

- 1) Nauczyciel uczy dzieci melodii jakiegokolwiek łatwej kołysanki.
- 2) Nauczyciel uczy śpiewać tę samą melodię ze słowami.
- 3) Pogadanka o kołysance.
- 4) Omówienie pytania: Jak śpiewają kołysankę, gdy słów nie znają?
- 5) Dzieci śpiewają *a-a-a*.
- 6) Wyodrębnianie pojedyncze głoski *a* z szeregu.
- 7) Omówienie obrazka (dziewczynka kołysze dziecko).
- 8) Dzieci odnajdują *a-a-a* pod obrazkiem, a pod spodem tylko jedno *a*.
- 9) Pisanie litery *a*.

Następne lekcje na stronicy 5 i 6 mają na celu: doraźne czytanie wyrazów *tata* i *mama*, wprowadzenie sylab *ta* i *ma*, i utrwalenie litery *a* już jako części wyrazów i sylab.

Lekcję o wyrazie *tata* prowadzi się według następującego planu.

- 1 Historyjka, w której tata odgrywa główną rolę; za podstawę bierze się załączony w elementarzu obrazek.
- 2 Dzielenie wyrazu *tata* na sylaby (słuchowo).
- 3 Nauczyciel pisze *tata* na tablicy.
- 4 Dzielenie napisanego wyrazu *tata* na sylaby (wzrokowo).
- 5 Nauczyciel ściera jedną połowę i pyta dzieci, co pozostało.

6) Dzieci szukają w książce wyrazu *tata* i *ta*.

7) Nauczyciel pyta, co trzeba zrobić na tablicy, żeby znowu był wyraz *tata*.

8) Dzieci odnajdują w książce *ta* i *tata*.

9) Czytanie litery *a* i sylaby *ta*.

10) Pisanie wyrazu *tata*.

Identycznie się przeprowadza lekcję o *mamie* i *oku*. Literę *o* dzieci poznają przedewszystkiem jako sylabę *o-ko*, później jako część wyrazu i sylaby (bez analizy) *mamo* — *mo o*; *tato to*, *o* (podkreślenie *moje*).

Drugą więc literę, jaką dzieci poznają jest litera *o* jak zauważyliśmy, dla wprowadzenia jej użyto zupełnie innej metody, niż przy zapoznaniu z literą *a*.

Następną literą jest *t*. Wprowadza się ona zupełnie inaczej, niż poprzednie litery, a mianowicie:

1) Pogadanka wstępna o kocie.

2) Czytanie wyrazu *kot* pod obrazkiem.

3) Wyodrębnienie sylaby *ko* (wzrokowo).

4) Wyodrębnienie głoski i litery *t* (wzrokowo i słuchowo).

5) Analiza sylaby *ta* na *t-a*; *to* na *t-o*.

6) Odróżnianie (słuchowo) głoski *t* w innych wyrazach.

7) Pisanie wyrazu *kot* i litery *t*.

W ten sam sposób wprowadza się literę *k* (porównanie wyrazów: *ma* — *mak*) i *m* (*ma* — *mam*).

Należy tu zwrócić uwagę, że wyrazów *kot*, *mam*, *mak* nie można podzielić na sylaby, jeżeli mówi się o sylabach *ko*, *ma*, to nie znaczy że są one sylabami tych wyrazów lecz sylabami same w sobie. Nie będzie to zgodne z gramatyką, która traktuje sylabę jako część wyrazu. Aby uniknąć tej niekonsekwencji, trzeba potraktować te sylaby, jako części wyrazów: *oko*, *mama*.

Literę *i* dzieci poznają jako spójnik w podstawowym, ułożonym na podstawie obrazka, zdaniu *mama i tata*. Zdanie to dzieci analizują, wyodrębniają wyraz i układają same z tym spójnikiem zdania. Następnie opracowuje się wyraz *matki*. Dzieci rozkładają go na sylaby, a sylabę *ki* na litery.

92 Już poprzednio dzieci rozkładały sylaby *ta*, *to*, *ma*, *mo* na litery. Nie sprawiło to dzieciom wielkiej trudności, gdyż

litery wchodzące w skład tych sylab poprzednio były przez nie poznane.

Po takiej analizie na znane litery dzieci z łatwością mogą rozkładać i na nieznane. Otóż przy zaznajomieniu z następną literą *l* Dargielowa i Oderfeldówna nie stosują już metody porównywania, tylko dzielą wyraz podstawowy *Ola* na sylaby, a sylabę *la* na litery i wyodrębniają literę *l*.

Tej też metody używają autorki w dalszym ciągu (*baba-ba-b*; *koty* - *ty* - *y*; *kura* - *ra* - *r*; *kule* - *le* - *e* i t. d.)

Od strony 51 nowe litery wyodrębniają się bezpośrednio z wyrazów (*sowa w*, *pajac* - *c*, *kogut* - *g*, *gęsi* - *ę*, *okna* - *n* i t. d. już do końca elementarza).

Dargielowa i Oderfeldówna użyły więc w swym elementarzu 6 metod wprowadzania liter:

1) nucenie (*a*).

2) Wyodrębnienie samogłoski jako sylaby (*o* - *oko*).

3) Porównanie sylab (*t* - *ko* - *kot*).

4) Wyodrębnienie samogłoski jako wyrazu ze zdania (*i* - *mama* i *tata*).

5) Wyodrębnienie głoski z sylaby (*l* - *la*).

6) Wyodrębnienie głoski z wyrazu.

Przy użyciu każdej z tych metod występuje 6 zasadniczych momentów lekcji: 1) Powtórzenie poprzedniej lekcji. 2) Pogadanka wstępna. 3) Wprowadzenie wyrazu podstawowego. 4) Analiza wyrazu i wprowadzenie nowej litery. 5) Pisanie nowej litery. 6) Czytanie tekstu.

W pogadankach wstępnych musi być zachowana pewna ciągłość myśli. Treść nie może być obcą dla dzieci, lecz brana z ich życia i otoczenia. Z tych też względów tematami do pogadek wstępnych najodpowiedniejszymi będą nie opisy lecz historyjki. Utworzenie takich historyjek ułatwiają umieszczone w elementarzu obrazki grupowe. Wstęp ma na celu nie tylko wprowadzenie wyrazu podstawowego, lecz przygotowanie do odczytywania wyrazów i zdań na danej stronie. Dzieci więc przed czytaniem tekstu z treścią jego dokładnie muszą się zapoznać. Trudniejsze wyrazy muszą być nawet opracowane przedtem na tablicy. Sposobu opracowania tych wyrazów Dargielowa i Oderfeldówna nie narzucają nauczycielowi, lecz pozostawiają do jego uznania. Jako przykład tylko przytaczają 93

sposób „dzielenia na sylaby: sznu-ro-wa-dło, albo stopniowanie trudności: ra, stra; *siostra, nie, schnie, wyschnie*“, wreszcie sposób podstawienia: „przez podstawione litery *t* zamiast *k* w sylabie *ku*, otrzymujemy wyraz *tu*.

Wobec tak wielkiego przygotowania do czytania tekstu w książce, polegającego 1) na poprzednim wyjaśnieniu treści tekstu, 2) na doraźnym czytaniu podstawowych wyrazów i 3) na opracowaniu trudniejszych wyrazów na tablicy, można się obawiać, że dzieci nauczą się czytać tekst napamięć. Jeżeli będą czytać napamięć bezmyślnie, to obawa słuszna ale jeżeli dzieci potrafią odróżnić jeden wyraz od drugiego i każdy wyraz na wyrywki przeczytają doraźnie, to obawiać się nie ma czego, przecież nam chodzi o to tylko, by dzieci jaknajprędzej nauczyły się ujmować wzrokiem cały wyraz i cały wyraz od razu przeczytać. Dlatego też w elementarzu Dargielowej i Oderfeldówny, jak zresztą i w innych — Biernadzikiewicza, Falskiego, często się powtarzają jedne i te same wyrazy. Możliwe jednak, że niektóre dzieci mogłyby się nauczyć czytać napamięć bezmyślnie, gdyby temu nie stanął na przeszkodzie cały szereg ćwiczeń, które Dargielowa i Oderfeldówna poleca stosować podczas nauki czytania i pisania np.:

1) Układanie zdań z nowopoznanym wyrazem. Jeżeli wyrazu, jako nazwy przedmiotu, napisać jeszcze dzieci nie mogą, to go w zdaniu rysują.

2) uzupełnienie zdań,

3) układanie powiastek,

4) czytanie kartek,

5) przepisywanie wyrazów i podkreślanie nowej litery,

6) wybieranie i przepisywanie z czytanki imion dzieci, nazw zwierząt i t. d.,

7) dyktando,

8) pisanie z pamięci wyrazów, których dzieci już się nauczyły,

9) ćwiczenia gramatyczne: zamiana liczby przypadku, czasu, rodzaju,

10) układanie wyrazów z liter ruchomych,

11) czytanie tekstu z tablicy.

Wszystkie te ćwiczenia świadczą wymownie, że elementarz jest tylko jednym ze środków nauki czytania i pisania, a nawet siła ciężkości nauki znajduje się poza elementarzem. Niema przeto obawy, by dzieci mogły się nauczyć czytać napamięć bezmyślnie.

(d. c. n.)

Walery Nowicki.

WYCIĄG Z PROTOKUŁU KONFERENCJI REJONOWEJ,

odbytej w dniu 15 stycznia 1925 r. we Włocławku.

1. Lekcja praktyczna z historii Polski w oddz. IV, przeprowadzona przez kol. Pajaka na temat: „Sobieski pod Wiedniem“
Nawiązanie: powtórzenie poprzedniego materiału.

N. Na czyje to barki spadła obrona granic Polski po śmierci Stefana Czarnieckiego? U. Na barki Jana Sobieskiego. N. Z kim walczył młody Jan Sobieski jesze za życia Stefana Czarnieckiego? U. Jan Sobieski walczył ze Szwedami i Kozakami. Czem się to odznaczał Jan Sobieski? U. Jan Sobieski odznaczał się męstwem, dzielnością, odwagą i wielkim talentem wojennym. N. Kogo to obrali królem po ustąpieniu Jana Kazimierza? U. Michała Korybuta Wiśniowieckiego. N. Jakie to nieszczęście spało na ziemi polskiej za panowania tego króla? U. Najście Turków i zdobycie Kamieńca Podolskiego. N. Co mieli uczynić Turcy po zdobyciu Kamieńca Podolskiego? U. Mieli zamiar iść dalej. N. Co postanowił wobec tego król? U. Postanowił zawrzeć pokój. N. Gdzie? U. 1. W Wyszegradzie. U. 2. w Buczaczu. N. Jaki to był dla Polski ten pokój. U. Haniebny. N. Dlaczego? Bo oddali Turkom Kamieniec Podolski. N. Jakie znaczenie miał Kamieniec Podolski dla Polski? U. Bo to była twierdza nadgraniczna. N. Więc jak ten pokój nazwano? U. Haniebnym. U. Kto to wystąpił w sejmie z prośbą o zerwanie tego pokoju? U. Jan Sobieski. N. Czy sejm zgodził się na zerwanie pokoju? U. Sejm zgodził się na zerwanie pokoju. N. Jak to postąpił Sobieski po otrzymaniu zezwolenia na walkę z Turkami? U. Jan Sobieski zaraz wyruszył na Turków. N. Dokąd to poszedł Sobieski, ażeby się spotkać z Turkami? U. Doszedł pod Chocim. N. Z czego już nam znany jest 95

Chocim? U. Chocim jest nam znany, bo walczył tam Karol Chodkiewicz. N. Kto teraz odniósł zwycięstwo? U. Zwycięstwo odnieśli Polacy. N. Czy to zwycięstwo było należycie wykorzystane? U. Zwycięstwo nie było należycie wykorzystane. N. Dlaczego? U. Bo umarł król, szlachta się rozjechała do domów, by wybierać nowego króla. N. Kogo to wybrano jednogłośnie na króla? U. Jana Sobieskiego. N. A dlaczego go wybrali Sobieskiego jednogłośnie? U. Bo on był pogromcą Turków. N. Czy Sobieski zaraz się koronował? U. Jan Sobieski nie zaraz się koronował, tylko zostawił to na lepsze czasy. N. Z czego to chcieli skorzystać Turcy? U. Turcy chcieli skorzystać z nieładu, jaki zwykle bywa podczas elekcji, chcieli napaść na Polskę. U. Jaką to część Polski zajęli Turcy? U. Ruś. Turcy doszli aż pod Lwów. N. Jak długo trwała ta walka z Turkami? U. Przeszło półtora roku. Turcy byli zmuszeni cofnąć się. N. Gdzie to się rozegrała straszna bitwa? U. Pod Lwowem. N. W jakim kierunku udał się Jan Sobieski z pod Lwowa? U. W kierunku Trembowli. N. Jaki to piękny przykład mamy z czasów oblężenia Trembowli? U. Kiedy rada wojenna postanowiła już oddać Trembowlę w ręce Turków — Zofja Chrzanowska nie dopuściła do tego. Powiedziała, że nóż zatopi w sercu męża i swoim, jeżeli Trembowlę oddadzą. Postanowili się bronić do ostatka, mieli nadzieję, że wkrótce przyjdzie z odsieczą Jan Sobieski. Jan Sobieski przyszedł i odparł. N. Dokąd to powrócił Sobieski po ukończeniu wojny z Turkami. U. Udał się do Krakowa, ażeby się koronować. N. Dlaczego to Jan Sobieski nazywał się Janem III? U. Bo pierwszym był Jan Olbracht, drugim Jan Kazimierz. N. Czy Turcy pojawili się później na ziemi Polskiej? U. Turcy postanowili z początku zająć Austrię. N. Jaką myśl powziął Sobieski względem Turków? U. Jan Sobieski chciał wyrzucić Turków z Europy. N. Z kim to Jan Sobieski zawarł przymierze? U. Z Austrią. N. Kto to panował wtenczas w Austrii? U. W Austrii panował Leopold I. N. Co zawarła Polska z Austrią U. Przymierze. N. A teraz opowiem wam, co Austrija zyskała na tym przymierzu.

Podanie nowego materiału.

Po ukończonych wojnach z Turkami Sobieski najczęściej prze-
96 bywał w swoim ulubionym zamku w Wilanowie. Turcy, widząc, że

Polski zdobyć nie mogą w żaden sposób, postanowili uderzyć na Austrię. Najwyższy wódz turecki, Kara Mustafa, z armją liczącą przeszło 300000 ludzi, ruszył ze wschodu na Austrię i w szybkim marszu dotarł do stolicy jej — Wiednia. Cesarz austriacki, Leopold, uciekł z Wiednia, powierzając obronę miasta generałowi Stahrembergowi. Turcy nie tracąc czasu przypuszczali szturm za szturmem na miasto. Cesarski wódz naczelny, książę Karol Lotaryński miał za mało wojska, ażeby pośpieszyć Wiedniowi z odsieczą. W tym to samym czasie przybywają do Wilanowa posłowie. Jeden z tych posłów był posłem od Cesarza Leopolda, a drugi nuncjusz, czyli poseł od papieża. Padli oni na kolana przed naszym królem. Królu, ratuj Wiedeń! — woła poseł. Królu, ratuj Chrześcijaństwo! — błaga nuncjusz... Sobieski, wierny przymierzu, jakie zawarł z Austrią, na poczekaniu zebrał wojsko, nie tracąc czasu, wyruszył szybkim marszem przez Częstochowę, gdzie wstąpił na Jasną Górę, ażeby się pomodlić przed obrazem Najświętszej Marji Panny, przez Kraków, gdzie również gorąco prosił Boga o zwycięstwo, przez Morawy wprost do Wiednia. Prowadził ze sobą 34000 wojska. Niedaleko Wiednia przyłączył się do Sobieskiego Książę Lotaryński z wojskiem austriackim, którego niewiele więcej było od polskiego. Sobieski stanął przed Wiedniem na górze Kahlenberg w dniu 11 września. Z góry tej doskonale było widać położony w dolinie Dunaju Wiedeń. A wokoło tego Wiednia, niczem drugie miasto, bieleło się morze namiotów tureckich. Na wieść o zbliżaniu się polskiej odsieczy pod dowództwem Jana Sobieskiego, Kara Mustafa wyteżył wszystkie siły, aby Wiedeń czempredzej zdobyć. Sułtan turecki posłał mu jedwabny sznur z ostrzeżeniem, że jeżeli nie zdobędzie stolicy cesarskiej, to go stryczek nie minie. Kara Mustafa, włożywszy ten sznur na szyję, zaklinał Turków, aby dzielnie szli do szturm. W dniu 12 września 1683 roku o świcie Sobieski w kaplicy na górze Kahlenberg wysłuchał mszy św., przyjął komunję św., później wydał wszystkim hetmanom i książętom cesarskim ostatnie rozkazy do bitwy. Bitwę rozpoczął natarciem piechoty na Turków, z boku zaś kazał ustawić artylerję polską, która pod dowództwem Kątskiego prażyła Turków. Kara Mustafa widząc to..., z okrzykiem: Allah, Allah, rzucił się na czele swoich wojsk do ataku. Wojska się spotkały i nastąpiła straszna 97

rzeż. Niestety, nie mogli Turcy wytrzymać tak silnego naporu wojsk chrześcijańskich i poczęli się powoli cofać. Król Jan, widząc cofających się Turków, na czele sławnej huzarji polskiej, wbił się klinem w hufce bisurmanów. Powstał okropny zamęt wśród Turków. Nie mogąc się utrzymać, poczęli uciekać z pola bitwy, pozostawiając tyciące a tysiące zabitych. Kto został przy życiu a nie zdołał uciec — dostał się do niewoli. Wszystkie namioty tureckie wraz z niezliczonem bogactwem dostały się w ręce wojsk polskich, a mianowicie tysiące koni, wielbłądów, bydła i bardzo dużo pieniędzy. Również i chorągiew proroka dostała się w ręce huzarji polskiej. Tę chorągiew posłał nasz król Ojcu Św. do Rzymu. Nazajutrz Sobieski wjechał do oswobodzonego Wiednia, a mieszkańcy Wiednia wykazując niewymowną wdzięczność, całowali nogi, ręce i suknie króla. Tylko cesarz Leopold nie okazał należytej wdzięczności. Z pod Wiednia Sobieski wrócił do Polski, gorąco dziękując Bogu za odniesione zwycięstwo.

Tworzenie i omówienie obrazów.

N. Jakiebyśmy mogli stworzyć obrazy z całej tej pogadanki? U. Bitwa Polaków z Turkami. N. A przedtem? U. Jak posłowie idą do Króla. N. Owszem, ale o tem, jak oni szli, nie było mowy. A następny jaki może być obraz? U. Jak posłowie padają na kolana i proszą. N. Tak, to będzie pierwszy obraz. A następny? U. 1. Jak wojska Polskie idą pod Wiedeń. U. 2. Jak idą na odsiecz. N. Jak ten obraz można nazwać? U. Pochód wojsk Polskich. N. Powiedz jeszcze raz, jaki będzie pierwszy obraz, drugi? Dzieci powtarzają. N. A następny obraz? U. Bitwa. N. Dobrze, a przed bitwą, coby jeszcze można było narysować? U. 1. Jak Sobieski modli się o zwycięstwo. U. 2. Jak wojska polskie były na górze Kahlenberg. U. 3. Obóz turecki — morze namiotów. N. Tak, a później jaki może być obraz? U. Bitwa. Powtórzenie obrazów. N. Teraz wam pokazę obraz po bitwie. Dobrze tylko się przypatrzcie. Jaka to postać najwięcej się wbija w oczy? U. Postać Jana Sobieskiego. N. Patrzcie dobrze i mówcie sami, co widzicie na tym obrazku. U. Tutaj leży Polak przy armacie. N. Po czem poznajesz, że to Polak. U. 1. Bo ma mundur polski. U. 2. Tak się zacięcie bił, jeszcze trzyma szablę w ręku. U. Tu są tureckie

namioty. N. Po czem poznajesz? U. Po półksiężycu. U. To dowódca wojsk austriackich, ma na czapce pióra. U. A to oficer austriacki, też ma pióra. U. A to góra Kahlenberg. N. Czy z góry tej wojska mogły szybko jechać? U. Tak. U. A tu husarja polska. U. Tu łuna, tam coś się pali. U. Tu kule leżą. N. Jakiego kształtu są te kule? U. Kuliste. N. Czy teraz też są takie kule? U. Teraz mamy podłużne kule. U. Tu armata przewrócona do góry nogami, — musiała być turecka? U. Tu koń zabity. U. Tu szczotka leży. N. Do czego służy ta szczotka? U. Do wycierania armat. N. A wiecie, jak taka szczotka się nazywa? — Wycior. U. A tu gromada Turków. U. Husarja niesie chorągiew mahometańską. N. Czem był dla Turków ta chorągiew? U. Świętością. N. Jakiego godła widzicie na tej chorągwi? U. Księżyc. U. A tu buńczuk turecki z końskiego ogona. N. Co ten obraz przedstawia? U. 1. Po bitwie. U. 2. Po skończonej bitwie. U. 3. Zwycięstwo Polaków. N. Ile myśmy stworzyli głównych obrazów? U. Myśmy stworzyli 5 obrazów. Powtórzenie obrazów.

Utrwalenie i dyskusja. Gdzie to Sobieski stale przebywał po skończonych wojnach z Turkami? U. W Wilanowie. N. Jaką to myśl powzięli Turcy w tym czasie? U. Turcy postanowili zdobyć Wiedeń. N. Pod czym to dowództwem ruszyli Turcy na Austrię? U. Turcy ruszyli pod dowództwem Kara Mustafy. N. Ile to wojska prowadził Kara Mustafa? U. 300000. Jak się nazywał cesarz Austriacki? U. Leopold. N. Dlaczego cesarz Austriacki uciekł z Wiednia? U. Bo Turcy mieli przewagę, Leopold nie mógł ich odpędzić.

N. Skąd tylko mógł się spodziewać pomocy Cesarz austriacki? U. Cesarz austriacki spodziewał się pomocy ze strony Polski. N. Ilu posłów przybyło do króla Jana Sobieskiego? U. Dwóch. N. O co oni prosili? U. Jeden prosił, żeby król Sobieski bronił Wiedeń, a drugi chrześcijaństwo. N. A gdzie leży Wiedeń? U. W dolinie nad rzeką. N. W jakiej części Europy? U. W środku. N. Coby się stało z Wiedniem, gdyby nasz król nie podążył z odsieczą? U. 1. Turcy zagarnęliby całe państwo austriackie. U. 2. Kościoły katolickie zamieniliby na meczety. Zamiast krzyży ukazałyby się półksiężyce. N. Czy na tem tylko Austriaby ucierpiała? U. Ucierpiałaby i Polska i inne państwa. N. Dlaczego my Polacy też ucierpielibyśmy przez

to? U. 1. Bo Turcy napadaliby na Polskę ze wschodu i południa. U. 2. Wzięliby Polskę we dwa ognie. U. 3. Gdyby Turcy napadli z dwóch stron, to Polacy nie mogliby się obronić. N. Jaki to główny cel mieli Turcy, chcąc zdobyć Wiedeń? U. Turcy chcieli zniszczyć chrześcijańską wiarę. N. Co Sobieski miał na myśli idąc na pomoc Austrii, zdobycie ziemi, czy też może chodziło mu tylko o obronę Wiednia? U. Sobieski chciał ratować chrześcijaństwo. N. Czy nie przypominacie takich momentów w naszej historii, kiedy to Polska występowała w obronie chrześcijaństwa? U. 1. Polska stawiała opór Tatarom za Bolesława V Wstydliwego. U. 2. Polacy walczyli pod Sandomierzem, Krakowem, Lignicą, gdzie Henryk Pobożny zginął. N. Kiedy jeszcze? U. Jak Krzyżacy byli. N. Jakiego wyznania byli Krzyżacy? U. Krzyżacy byli chrześcijanami. N. A ja się pytałem, kiedy Polacy stawali w obronie chrześcijaństwa, kto jeszcze powie? U. Za Władysława Warneńczyka. N. Czy Władysław Warneńczyk wyprawiając się przeciwko Turkom miał na myśli zdobycie ziemi? U. Nie, Warneńczyk stawiał w obronie chrześcijaństwa. N. Czy inne narody szanowały za to Polskę. U. Inne narody szanowały za to Polskę. N. Jaką to nazwę otrzymała Polska za tę walkę. U. Polskę nazwano przedmurzem chrześcijaństwa. N. Co to znaczy przedmurze chrześcijaństwa? U. To znaczy, że Polska wstrzymywała narody ze Wschodu, nie pozwalając im posuwać się na zachód Europy.

Dyskusja. W dyskusji zabierali głos: kol., kol: Sarnowska, Sypniewski, Nowicki, Radatz, Piechurski, Pilikowski, Gumuła, Muszelski, Kwiatkowski, inspektor p. Czystowski i kol. Pająk.

Kol. Sarnowska: Rzeczowe i wszechstronne przeprowadzenie dyskusji nad lekcją jest niezmiernie ważnym czynnikiem kształcącym. Lekcja może być nawet wzorową, prelegent może mieć swoje stałe wypróbowane już poglądy na sposób jej przeprowadzenia, ale jak każda kwestja, czy to będzie ściśle naukowa, polityczna, społeczna i t. d. może być rozpatrywana indywidualnie ze stanowiska osobistego punktu widzenia, tak i kwestje metodyczne nie mogą być niezachwianymi dogmatami, bezkrytycznie przyjętymi przez ogół nauczycielski. I moje uwagi będą tylko moimi uwagami. Zgodnie z zasadą koncentrycznego układu materiału naukowego historii należy w oddz. 100 IV rozszerzyć wiadomości otrzymane przez dzieci w oddz. III.

Sam fakt historyczny — Sobieski pod Wiedniem — już nie był dla dzieci czemś nowem i dlatego mógł posłużyć za punkt wyjścia, jakoteż za tło, na którym trzeba było rzucić tylko nieco więcej niż w oddz. III światła. W lekcji dzisiejszej jednak za dużo było szczegółów: góra Kahlenberg, imiona i nazwiska dowodzących wojskami, wspomnienia o Janie Olbrachcie i Władysławie Warneńczyku, co wcale nie należy do kursu oddz. IV. Wystarczyłoby tylko uplastycznienie przyczyn, które spowodowały wojnę i skutków zwycięstwa, co razem z przebiegiem bitwy stworzyłoby zwartą treść opowiadania i szeroką podstawę do wyzyskania czynnika wychowawczego. Prelegent dbając o rozwój zdolności logicznego myślenia ucznia starał się wydobywać od dzieci ich samodzielne wnioski, na niektóre zagadnienia jednak rzucał mało światła, albo narzucał dzieciom swoje własne poglądy. Np.: słabo była wykazana potęga ducha rycerstwa polskiego, która mogła pokonać dziesięciokroć liczniejszego wroga. Wyrażenie — „morze namiotów“ nie było zbyt jasne dla dzieci. Po należytem rozpatrzeniu dzieci same mogły wyprowadzić wniosek, że pokój w Buczaczu nie mógł być innym, tylko haniebnym. Leopold nie okazał należytej wdzięczności — fakt, który można było wyzyskać jako czynnik wychowawczy, był tylko zakomunikowany. Zamiast pytania, czy należycie było wykorzystane zwycięstwo pod Chocimem, lepiejby było dla uniknięcia dedukcji się zapytać: Jak było wykorzystane zwycięstwo pod Chocimem. Zagadnienie: Coby Turcy zrobili, gdyby przyszli do Polski — nie było należycie omówione. Po zastanowieniu się nad kwestją: Co Polska zyskała broniąc chrześcijaństwa, dzieci mogłyby same dojść do wniosku, iż Polsce należał się szacunek, wdzięczność i szacowna nazwa przedmurza chrześcijaństwa. W podaniu nowego materiału były luki, które można było tylko uzupełniać sobie w myśli — skąd, np. wzięta się chorągiew, o której przedtem nie było wcale mowy? Poszczególne obrazy opowiadania nie były ujęte plastycznie. Do najwięcej interesujących momentów lekcji należy omówienie obrazu „po bitwie“, tylko celem usunięcia chaotyczności należało poszczególne osoby i przedmioty skupić dokoła jednej postaci. Całość wypadła dosyć dobrze, niektóre momenty były przeprowadzone bardzo ładnie, szczególnie wartość lekcji podniosła ujawniona przez dzieci dokładna 101

znajomość przerobionego poprzednio materiału historycznego, lecz pod względem wychowawczym lekcja była chybioną.

Kol. Sypniewski, zgadzając się do pewnego stopnia z przedmówczynią, wyraził przekonanie, iż cel lekcji, o ile tylko chodziło o zapoznanie dzieci z samym faktem historycznym, był w zupełności osiągnięty, zwrócił tylko uwagę, iż należało wykorzystać mapę, co ułatwiłoby dzieciom lepsze zrozumienie i utrwalenie podanego materiału.

Kol. Nowicki nie zgodził się z zapatrywaniem *kol. Sarnowskiej*, iż lekcja była chybioną pod względem wychowawczym. Celem lekcji było przedstawienie faktu historycznego — Sobieski pod Wiedniem i wykazanie, że Polska była przedmurzem chrześcijaństwa. Do tego celu prelegent zmierzał systematycznie i go osiągnął. Gdyby jednak zatrzymał się dłużej nad niektórymi szczegółami, to mógłby materiału nie wyczerpać. Lekcja miała swoją wartość i pod względem rozwoju zdolności psychicznych i wogóle wychowawczym. Już samo skupienie uwagi wymaga pewnego wysiłku woli — dzieci były lekcją zainteresowane i cały czas uwagę miały napiętą. Szczegółowe powtórzenie przerobionego na poprzedniej lekcji materiału było dobrem ćwiczeniem pamięci. Tworzenie obrazów na podstawie usłyszanych wiadomości przyczyniło się nie tylko do uprzątnienia następujących po sobie faktów, lecz wpłynęło też na rozwój zdolności twórczych, omówienie obrazu było doskonałym środkiem ćwiczącym spostrzegawczość. Czynniki wychowawczy najsilniej się uwydatnił w opowiadaniu prelegenta i w dyskusji.

Kol. Rodatz: Za nawiązanie do lekcji posłużyło scharakteryzowanie tła historycznego, na którym się rozwinęły dalsze wypadki; nawiązanie takie ma swoją wartość, gdyż jednocześnie powtarza się poprzednie lekcje i przygotowuje się grunt do przyjęcia nowych wiadomości. Opowiadanie prelegenta, podane w formie niewyszukanych, lecz silnie i z uczuciem wypowiedzianych zdań, wywarło wrażenie nie tylko na uczniach, ale i na mnie. Czytanie obrazu nie było chaotyczne, dzieci samodzielnie robiły spostrzeżenia i mówiły o tem tylko, co zwróciło ich uwagę. Lepiejby jednak, uważam, było wziąć omówienie obrazu za punkt wyjścia do podania nowego ma-

terjału. Należało też zaznaczyć, w jaki sposób cesarz Leopold okazał swoją niewdzięczność.

Kol. Piechurski: Łatwo jest lekcję krytykować, ale niełatwo ją przeprowadzić, dlatego też gdy weźmiemy pod uwagę zamierzenia prelegenta, jego stanowisko wobec metody, to się okaże, że nie wszystkie zarzuty są słuszne, nie można się zgodzić z *kol. Sarnowską*, że lekcja nie miała pierwiastków wychowawczych — przecież sama historia jako nauka ma te pierwiastki wychowawcze, i każda lekcja historii metodycznie przeprowadzona zawsze wywiera dodatni wpływ na rozwój charakteru dziecka. Zarzucono, że wyrażenie „morze namiotów“ było złe, w takim razie moglibyśmy zarzucić i Sienkiewiczowi niewłaściwość w użyciu wyrazu „Potop“, które tak obrazowo określa nam, w jakim położeniu znajdowała się ówczesna Polska. *Kol. Sarnowskiej* chodziło o koncentrację całej akcji przy omawianiu obrazu koło osoby Sobieskiego, a *kol. Pająkowi* chodziło o poszczególne fragmenty, tak jak i celem całej lekcji nie było wyłącznie przedstawienie osoby króla, lecz i wykazanie, że Polska była przedmurzem chrześcijaństwa. Bardzo ładnie *kol. P.* przedstawił dzieciom strategiczne znaczenie zwycięstwa, a jeszcze szerzej rozwinął znaczenie zwycięstwa pod względem religijno-duchowym.

Kol. Pilikowski zaznaczył, że materialny i formalny cel lekcji był osiągnięty, — ani jednej chwili w lekcji nie było straconej. Może w mniejszym stopniu lekcja wpłynęła na uczucia dzieci, ale zato obfitowała w momenty kształcące ich wyobraźnię. Należało uzasadnić, dlaczego chorągiew proroka była świętością dla Turków.

Kol. Gumuła: Konstrukcja lekcji nie była szablonową — i to należy zaliczyć do jej zalet. Szczególnie się wyróżniały dwa momenty: Utrwalenie podanego materiału zapomocą tworzenia poszczególnych obrazów i omówienie obrazu: po bitwie. Nowy materiał podany był obrazowo, może tylko niezbyt plastycznie, gdyż groza położenia wobec najścia Turków i gwałtowna dążność ku zażegnaniu klęski były zatarte nieco podaniem mniej ważnych szczegółów. Obraz może być odczytany w sposób użyty przez prelegenta, — pobudza się wówczas dzieci do pracy samodzielnej, tylko po odczytaniu trzeba materiał zebrać, skoncentrować. Czynniki wychowawczy w lekcji

był uwzględniony, nie należy go tylko szukać w dyskusji, gdyż dyskusja kształci myśli, a nie serce.

Kol. Muszelski przyznał słuszność kol. Sarnowskiej w sprawie oparcia nauczania historii w oddz. IV na wiadomościach udzielonych im w oddz. III i kol. Gumule w sprawie omówienia obrazu. Piąty obraz — Sobieski pod Wiedniem — stanowił najważniejszą część lekcji i od jego omówienia zależało osiągnięcie celu lekcji. Dlatego też po jego omówieniu materiał należało skoncentrować. Po ułożeniu pierwszych czterech obrazów, dzieci powinny były powtórzyć treść usłyszanego opowiadania i dopiero przejść do piątego obrazu. Prelegent prowadził lekcję z zyciem, nawet z ogniem i wzbudził w dzieciach silne zainteresowanie.

Kol. Kwiatkowski: Jeżeli dzieci się zainteresowały lekcją, jeżeli słuchały z natężoną uwagą, to już przez to samo lekcja była owocną. Można prowadzić lekcję według wszelkich stopni formalnych, ale jeżeli nie będziemy umieli wzbudzić zainteresowania, jeżeli dopuścimy do tego, że dzieci będą ziewały, to cel będzie chybiony. Prelegent był pewny siebie, co świadczyło o sumiennem przygotowaniu się do lekcji. Nie wywoływał do odpowiedzi jednych i tych samych uczniów, lecz zmuszał do myślenia wszystkich i wszyscy musieli odpowiadać. Materiał został przyswojony przez uczniów bez żadnych trudności — wszystko dla nich było zrozumiałe. Obrazy, które dzieci stworzyły w swojej wyobraźni, będą przez nich rysowane i wówczas jeszcze lepiej utrwała się w ich pamięci. Rozwój umysłu i uczuć patriotycznych był aż nadto widoczny i nie można się zgodzić pod tym względem z kol. Sarnowską.

Inspektor p. Czysztowski na wstępie swego przemówienia podniósł doniosłe znaczenie ustawicznego doskonalenia przez nauczycieli swych sił pedagogicznych drogą wspólnie podjętych wysiłków. Sprawa metodycznego nauczania w szkole powszechnej wchodzi już u nas na realne tory i wszelkie poczynania, skierowane ku przyspieszeniu realizacji programu należy powitać z największym uznaniem. Lekcje wzorowe dają nauczycielstwu możliwość skonstatowania dorobku zdobytego na polu pracy szkolnej i wymiany swych pod tym względem poglądów. Łatwiej jest zauważyć braki w lekcji kolegi, niż w swojej własnej, ale z drugiej strony łatwiej też odkryć w niej godne

naśladowania cechy dodatnie. Metoda nauczania historii w oddz. IV jest w wielkiej mierze uzależniona od cyklu, jaką nauczyciel uwzględnił. Jeżeli chodzi o wybór, to pierwszeństwo należałoby dać systemowi, uwzględniającemu miasta polskie. Przy nauczaniu historii uczeń musi się uporać z dwoma pojęciami: przestrzenią i czasem. Zrozumienie dziejów historycznych w zależności od czasu, jako więcej abstrakcyjnych, jest dla ucznia bez porównania o wiele trudniejsze, niż przyswojenie wiadomości przywiązanych do pewnego miasta, jako zachodzących w przestrzeni, a więc łatwiej dających się uzmysłowić zapomocą wycieczek, mapy, ilustracji, pocztówek. Jednym z głównych zadań nauczania historii jest wyrobienie obywatelskie. Dziecko już w szkole musi się uczyć wynajdywać łączność, czy to w dziedzinie życia, czy natury, musi wyrabiać w sobie poczucie pracy obywatelskiej dla dobra społecznego. Lekcje historii dają niezmiernie dużo materiału do omówienia różnorodnych kwestyj społecznych, dają wiele sposobności do poznania warunków życia obecnego i zadań, jakie będą miały do spełnienia w życiu przyszłym. Nawet sprawa higieny może znaleźć tutaj zastosowanie, w odpowiedniej chwili, wykazując potrzebę rozwoju sił fizycznych, aby przysłużyć się, stać się silnymi, jak ci bohaterowie, walczący za ojczyznę, nauczyciel może przerobić podczas lekcji ćwiczenia oddechowe. Ważną jest rzeczą umiejętne wprowadzenie umysłu dzieci w epokę ówczesnego życia — jeżeli chodzi o wprowadzenie nastroju, to najodpowiedniejszą rzeczą będzie przeczytanie jakiegoś ustępu z książki historycznej (np. „Stara Baśń.”) jeżeli chodzi o przedstawienie sposobu walki, lub ówczesnej komunikacji, to na tle dzisiejszych stosunków (z Warszawy do Wiednia).

Kol. Pajak zabrał głos ostatni, zaznaczając, iż na wszystkie zarzuty nie będzie odpowiadał, gdyż odparli je inni koledzy. Mając za zadanie wyrobić w dzieciach pojęcie o Polsce jako przedmurzu chrześcijaństwa, rozwinął wszystkie momenty lekcji dokładnie i gruntownie, tak że więcej dać podczas jednej lekcji nie można. Nie przeczy jednak, że ktoś inny może przeprowadzić lekcję inaczej, że można wziąć do omówienia nie wszystko, tylko jeden — dwa fragmenty, co umożliwi wyciągnięcie większej ilości pierwiastków wychowa-

wczych. O pokoju w Buczaczu mowa była na poprzednich lekcjach, więc chodziło tutaj tylko o powtórzenie. Jeżeli chcemy, by dzieci wiedziały dlaczego Jana Sobieskiego nazywają Trzecim, to bezwzględnie chyba muszą wiedzieć, kto był I a kto II. Przeoczonem było tylko wyzyskanie mapy.

W. Nowicki.

PROTOKÓŁ Z LEKCJI HISTORJI, PRZEPROWADZONEJ W ODDZ. IV-YM.

Cel: *Kazimierz Wielki jako dobry gospodarz.*

Jakie znacze najważniejsze budowle w mieście? (Odpowiedzi padają rozmaite, między innymi ucz. wymieniają sąd). Która z was była w sądzie? POCO? Opowiedz, co tam widziałaś. (O ile żadna z nich w sądzie nie była, ja im opowiadam). Czy tylko w Włocławku jest taki sąd? (W każdym większym mieście). Dlaczego sąd znajduje się w każdym większym mieście? (Dla wygody ludności). Czy za Bolesława Chrobrego też w ten sposób sądzono? (Nie. Bolesław Chrobry sam sądził). Przypomnijcie sobie, który to z królów polskich często sam odbywał sądy. (Kazimierz Wielki).

Opowiem wam zdarzenie z czasów Kazimierza Wielkiego.

Przez gęsty, stary bór prowadziła droga ze Lwowa do Krakowa. Droga była wąska, błotnista, pełna wykrotów, wystających korzeni. Posuwało się na niej pięć wozów. Jadą wolno, noga za nogą. Na dużym, ładnym koniu siedzi jakiś pan. Miecz ma u boku, na ramieniu łuk duży, t. zw. kuszę. Prowadzi widocznie pochód. Z dziesięciu uzbrojonych dworzan konno otacza wozy. Słońce chyli się ku zachodowi. W puszczy robi się mroczno. Cienie padają na drogę, snują się między drzewami, otulają podróżnych. Chłód przenika do kości. Las szumi cicho. Czasami gałąź trzaśnie pod nogami jakiegoś zwierza, przemykającego się przez puszczy — i znowu cicho. Ludzie szeptem odmawiają wieczorne modlitwy, ten i ów zegna się pobożnie.

Tymczasem słońce już zaszło. Na niebie powoli zaczynają ukazywać się gwiazdy. Duży księżyc w pełni wypływa z za chmur i oświetla mroczną puszczy. Pacholikowie zapalają

smolne łuczywa. Czerwone światła odbijają się od pni drzewnych, przeglądają w kałużach.

Wtem na tyłach pochodu rozlega się dziki wrzask. Z obu stron drogi z głębin lasu wypadają jacyś ludzie na koniach. W brzasku księżyca lśnią podniesione miecze. Szczęk broni, krzyki walczących, kwik koni, jęki rannych mącą ciszę nocną. Wkrótce milknie wszystko. Na drodze pozostają ślady krwi, wdeptane w błoto smolne łuczywa, jakieś strzępy odzieży, stratowana ziemia. W oddali słychać skrzypienie rażno posuwających się wozów. Inne już postacie uwijają się koło nich. Nie widać dawnego pana ani jego pacholików. Wreszcie wszystko tracimy z oczu: noc i puszcza wchłonęły ich w siebie.

Minęły dwa dni. Dobrze już po południu na rynku w Krakowie ukazało się pacholę, blade, zmęczone, w porozrywanej odzieży, ze śladami niedawnej walki. Chłopiec doszedł do gospody, wszedł do środka i ciężko usiadł na ławie. Ciepło, zapach jadła dodały mu nowych sił jakby. Zaczął rozglądać się po izbie. Tuż obok siebie ujrzał dziada z workiem żebraczym przez ramię. Dziad przyglądał mu się bacznie.

— A skądżeście? — spytał.

— Ze Lwowa — odpowiedział zagadnięty.

— Ho, ho! Szmat drogi zrobiliście! Nie dziwota, że podartą odzież macie na sobie i tacyście zmęczeni...

Chłopiec zaczął płakać.

— Cóż to wam? Nieszczęście przygodziło się w drodze? — pyta troskliwie dziad.

— Oj, nieszczęście... o, krzywdo ty moja, krzywdo... Zabili mi tatula, oj, zabili... — dobył się jęk z ust chłopca.

— Jakże to? Gadajcie! — nalegał stary.

— Tatulo prowadził pięć wozów z towarem. Do Krakowa jechaliśmy! Noc nas zastała w puszczy. Nie było gdzie obozu rozłożyć. Napadli nas jacyś zbójce, zamordowali tatula. Oj, dolo ty moja, dolo... Wybili pacholików. Zabrali dobytek. Ja w las się zaszyłem. Błąkałem się po puszczy, jagodami żyłem. Dobrzy ludzie drogę do Krakowa pokazali. I cóż ja teraz pocznę, sierota? Oj, dolo ty czarna, dolo ty moja nieszczęsna... — zawodził chłopiec.

— Do króla na skargę idź.

— Do króla? Taki biedak, jak ja? Król na tronie złotym siedzi, nie będzie chciał gadać ze mną, psami wyszczuć każe...

— Do króla idź, zaczął dziad i w tejże chwili przerwał, patrząc na zmienioną bólem wykrzywioną twarz chłopca.

Jakiś ryk wydobył się z jego gardła: „O Jezu, Jezu!”

— Co ci to?

— Patrzcie, ten ci zabił mego ojca!

Spojrzał dziad: ulicą jechał poczet panów, a na czele ich jakiś możny władca.

— Cicho bądź. Siebie zgubisz. Masz pergamin, pióro i inkaust (atrament), pisz skargę do króla.

— Kiej pisać nie umiem...

— Nie szkodzi. Jechaliście przez las?

— Jechaliśmy.

— Stawiaj znaczki, drzewa oznaczać będą.

— Droga jechaliście, która prowadzi ze Lwowa ku Krakowowi?

— Tak.

— Prowadź linię przez las, jakby to droga była.

— Gdzie ojca twego zabili — bluźnij inkaustem — to krew jego — i krzyżyk połącz. Oznacz kreskami wozy, a małymi krzyżykami poległych pachołków.

(„List“ ten równocześnie „piszę“ na tablicy).

Rano przed mszą świętą idź na zamek. Stań przed oknami królewskimi i powiewaj papierem. Król przez okno zobaczy, pokojowego przyśle. Pójdiesz za nim, on cię do króla zaprowadzi, temu skargę podasz.

Chłopiec pochylił się do ramienia dziada.

— Bóg ci zapłać, dziadku.

Nazajutrz rano chłopiec zrobił tak, jak mu dziad kazał: stanął przed oknami królewskimi. Gdy zjawił się pokojowy, poszedł za nim. Wkrótce został wprowadzony do sali, gdzie siedział król w otoczeniu panów. Mieniło się od bogatych barwnych szat, drogich szub, karabeli wysadzanych kamieniami. Rozlegał się szmer rozmów, prowadzonych półgłosem. Chłopiec zbłądł. Nogi się pod nim ugięły: poznał w królu wczorajszego dziada. Podał pokornie skargę. Między panami, któ-

rzy widzieli plamy i dziwaczne kreski, śmiech wybuchnął, ktoś szepnął: „Król i takie pisanie przeczytać potrafi“.

A król siedział surowy i poważny i badał uważnie kartkę papieru, zrobiło się cicho.

— Widzę tu — zaczął król — las. Droga jedzie pięć wozów. Prowadzi je kupiec bogaty. Do obrony ma konnych pachołków.

Wtem z głębin puszczy wypadają zbóje. Jęk słyszę, ktoś pada, to kupiec, za nim idą towarzysze. Mord na drodze. Ratuje się jedynie synacek, którego nie zauważyli oprawcy.

— Mości panowie! Pod moim bokiem zbrodnia. Krew niewinnie przelana domaga się kary. Na co zasłużył zabójca?

— Na śmierć! — padły jednoznacznie głosy.

Król plasnął w dłonie. Do pokoju weszli uzbrojeni dworzanie. Król wskazał im jednego z panów.

— Wiązać go i do lochu! Ten ci jest, który na kupca napadł.

Cisza, a potem gwałt.

— Samiście wyrok wydali — zabrzmiał głos królewski — a oto chłopię ocalone, które poznało zabójcę ojca swego.

I poprowadzili możnego pana do lochu a potem — na śmierć.

Po skończeniu opowiadania, stawiam następujące zagadnienia:

Dlaczego król przebrał się za dziada? (Odpowiedzi otrzymuję najrozmaitsze. Zasadniczą ich treścią jest to, że król własnymi oczyma chciał zobaczyć życie swych poddanych). W jakim celu król starał się poznać życie swych poddanych? (Król chciał się przekonać, czy nie dzieje się komuś krzywda). O czym się król przekonał w tym wypadku? (O krzywdzie). Komu się działa krzywda? (Kupcowi). Czy tylko temu kupcowi groziło niebezpieczeństwo w przewożeniu towarów? (Nie. Wszystkim kupcom). Czy Kazimierz Wielki pozwolił, aby w jego państwie działa się kupcom krzywda? (Nie). Dlaczego Kazimierzowi chodziło o kupców? (Bo oni prowadzili handel). Z czego jeszcze możemy wnioskować, że Kazimierz dbał o rozwój handlu? (Sprowadził Żydów). Dlaczego Kazimierz taką opieką otaczał handel? (Bo przez handel kraj się wzbogaca). O co więc dbał Kazimierz? (O wzbogacenie kraju — dobrobyt).

Czy Kazimierz tylko kupców otaczał opieką? (Nie. Opiekował się także chłopami). Dlaczego Kazimierz opiekował się chłopami? (Bo chciał, żeby wszystkim było dobrze w Polsce). Czy Polska korzystała na tem, że chłopom było dobrze? (Tak, lepiej pracowali, więcej chleba dostarczali, kraj się bogacił). Oprócz tych, były jeszcze inne powody, dla których Kazimierz opiekował się chłopami; przypomnijcie sobie jego ojca. (Z wdzięczności, że chłopci pomagali Łokietkowi). Powiedzcie mi teraz, dlaczego Kazimierz opiekował się swymi poddanymi? (Bo pragnął, ażeby wszystkim było dobrze). Wyobraźcie sobie, że przychodzimy do chaty we wsi. Jesteśmy zachwyceni порядkiem i dobrobytem, jaki w niej panuje. Jakbyśmy nazwali właściciela tej chaty? (dobrym gospodarzem) Przeprowadźcie mi porównanie między Kazimierzem Wielkim a dobrym gospodarzem, (Kazimierz Wielki jest dobrym gospodarzem, bo 1) opiekuje się handlem, 2) poddanymi, 3) dba o sprawiedliwość i dobrobyt w Polsce? (Budował śpichrze, domy murowane, Sukiennice). Jak to mówimy o Kazimierzu Wielkim? (Zastał Polskę drewnianą, a zostawił murowaną). Czy dzisiaj Polska ma króla? (Nie, prezydenta). Czy prezydent opiekuje się ludnością? (Tak). Czy robi on to tak, jak robił Kazimierz Wielki? (Nie, ma swoich zastępców, urzędników, którzy pomagają mu). Czy moglibyśmy namalować to, co wam opowiedziałem? (Tak). W ilu obrazach? (Ustalamy trzy obrazy: 1) W lesie, 2) W gospodarstwie, 3) Na zamku królewskim. Opowiedz mi pierwszy obraz, drugi, trzeci.

Narysujcie jeden z tych obrazów w domu.

S,

O NAUCZANIU HISTORJI W SZK. POWSZECHNEJ.

Referat L. Olechnowiczowej, naucz., wygłoszony d. 20 I. na konf. rej. w Grodnie.

Na wstępie czuję się w obowiązku zaznaczyć, że praca moja niezbyt właściwy tytuł otrzymała. Garścią uwag i luźnych spostrzeżeń, nawet wspomnień dzielę się z Wami, Sz. słuchacze, bynajmniej nie siląc się o zaznajamianie obecnych ze sposobami nauczania historii. Na to mię jeszcze nie stać. Pragnęłabym tylko bardzo, by skromny mój trud ujęty w kształt 110 tego niby referatu, zdołał wywołać dyskusję, z której wyłonić

się mogą rzeczy i wskazania nowe, by stał się zapoczątkowaniem zbiorowej współpracy naszej, mającej na celu dobro ogólne, przyczem głęboko przeświadczona jestem, iż znajdą się, napewno, między Sz. słuchaczami tacy, którzy wzbogaceni wieloletnią praktyką i niepoślednią wiedzą, ze skarbnicy własnych spostrzeżeń dobędą istotnie cenne wskazówki i podzielią się niemi chętnie z ogółem.

W słusznej, a bacznej trosce o dobro powierzonej szkoły, prawie wszyscy dążymy do pewnego samoudoskonalenia, lecz, chcąc, bodaj, minimum doskonałości osiągnąć, musimy ciągle się kształcić, bez przerwy pracować nad sobą.

W pracy tej, tak koniecznej, że tak powiem niezbędnej, znakomitą usługę oddają nam nieraz liczne dzieła doświadczonych pedagogów. Metodyki poszczególnych przedmiotów, opracowane przez wybitnych fachowców, stają się nam doskonałymi drogowskazami, ułatwiając, tudzież na właściwe tory kierując nauczanie tego lub innego przedmiotu.

Niestety, obok wielu wyczerpujących dzieł tego rodzaju, nie posiadamy dotychczas całokształtu metodyki historii.

Szereg artykułów fachowych, rozrzuconych po czasopiśmie pedagogicznych, parę opublikowanych odczytów, oto cały nasz dorobek w tym zakresie. Mamy, wprawdzie, wskazówki metodyczne w programie ministerjalnym, ale nie są one zbyt wyczerpujące, sprawy nauczania historii należycie nie rozwiązują.

Z praktyki jednak wiemy wszyscy, iż naucz. historii w szkole powsz. nie należy do zadań najłatwiejszych. Ileż trudności, ile kwestyj spornych nasuwa się bardzo często. Brak metodyki niejednokrotnie dotkliwie daje się we znaki. Jak więc złemu zaradzić, jak zdobyć to, czego nie posiadamy, a co nam jest tak bardzo potrzebne. Sądzę, iż żywe zainteresowanie tą sprawą ogółu nauczycielskiego, wspólna twórcza praca w tym kierunku, szereg lekcji praktycznych, referatów i dyskusyj nad niemi wielką nam korzyść przynieść zdołają, częściowo, przynajmniej, zastępując brak ogólnej metodyki historii.

Narazie zastanówmy się nad tem, jakie są cele i zadania historii w szk. powsz. Tu należy wspomnieć, że historii, jako takiej nie było w programach nauczania, ani w starożytności, ni w średniowieczu, ani nawet w czasach nowożytnych, dopiero 111

przy końcu XVIII stulecia w niektórych państwach zachodnich występuje historia, jako zupełnie osobny przedmiot nauki, u nas zaś, w Polsce, dopiero w ciągu XIX wieku zyskuje właściwe stanowisko, odrazu stając się potężnym czynnikiem w życiu narodu gnębionego przez rządy zaborcze. Jakże systematycznie, z jaką szatańską wytrwałością w złem, dążył wróg do wynarodowienia mas w naszym kraju, szczególnie prześladowając polskość w Kongresówce, Wielkopolsce i tu na ziemiach dawnej Litwy.

Że nie ulegliśmy tej fali zachłannej, że ostaliśmy się mimo wszystko, tem, czem jesteśmy — zasługa to historii. Historji Polski — czasem wykład głosem do szeptu znizonym na tajnym komplecie, czasem opowieść starego dziadunia, kiedyindziej zniszczona, niepozorna książeczka wciśnięta ukradkiem w drobne rączyny dziecka, to znów referat jakiś, jakiś wiersz, płomieniem najświętszej miłości i żądzą zemsty natchniony — wreszcie podniosłe, błogosławione słowo kapłana, jako ożywcza rosa nadziei, padające z kazalnicy na umęczone serca — oto — Ona — Historia.

Z chwilą odzyskania niepodległości politycznej, z chwilą ustalenia organów poszczególnych władz — polskie Ministerstwo Wyzn. Rel. i Oświec. Publ. wydzieliło historję, już, zaczynając od szkoły jednokl. w osobny przedmiot naukowy, tem samem uznając jej doniosłe znaczenie kształcące i wychowawcze. *Kształcące*, bo uczy myśleć i dociekać, zmusza do wydawania sądów, do wysnuwania wniosków. Ukazuje dalekie horoskopy i perspektywy dziejowe. *Wychowawcze*, bo wpływa na charakter ucznia, na jego aparat uczuciowy. Ponadto doskonale wzmacnia indywidualność narodową, czyni ją odporniejszą, zabezpiecza ją od wrażliwych zakusów, co i w dzisiejszych naszych warunkach wyzyskane być winno, wyzyskane być musi.

Tu, mimowoli, echem dźwięków niemilkających nigdy, nasuują się słowa Kościuszki: „wzbudzić potrzeba miłość kraju w tych, którzy dotąd nie wiedzieli, że Ojczyznę mają. (K. Wojnar — O naczelniku Kościuszcze str. 4). „Miłość Ojczyzny jest pierwszą cnotą cywilizowanego człowieka“. (Myśli Napoleona — minjatury — stron. 36). Nietrudno wobec powyższego określić jaki zatem jest cel najwyższy naucz. dziejów, w szczególności zaś dziejów ojczystych.

Opierając się na faktach i przykładach odpowiednio dobranych, na zrozumieniu różnorodnych przejawów życia społecznego dążyć do wychowania człowieka-obywat. ponad własne ja, ponad osobiste względy i sprawy, stawiającego interesy współobywateli i dobro Ojczyzny.

W jakim stosunku do naucz. hist. powinien znajdować się nauczyciel szkoły powsz.?

Przedewszystkiem — sam musi być człowiekiem — obywatelem i patriotą polskim.

Następnie, poza ogólnem wykształceniem pedagogicznem starać się o dostateczną chociaż znajomość przedmiotu i to w zakresie dużo obszerniejszym, aniżeli wymagany stopień nauczania w szk. powsz., bo trafnie już w XVI wieku powiada Górnicki: „Ani to podobna rzecz jest, żeby ten miał dobrze uczyć, kto sam nie umie“. (Krasnowolski — Składnia — str. 245). Dlatego więc, nauczający historii sporo czasu musi poświęcić na lekturę, na rozszerzenie i pogłębienie wiadomości w zakresie historii i nauk z nią spokrewnionych — dobrze też uczyni, jeżeli, o ile możliwości, będzie zwiedzał miejscowości i zabytki historyczne, nie mówiąc już o muzeach i pamiątkach nagromadzonych tamże.

Tu należy dodać, że częstokroć utrudnione to bywa przez brak środków materialnych i nawał bieżącej pracy, aleć podobno wiele może ten, co musi, a jeszcze więcej, ten co chce.

Trzecim warunkiem, obowiązującym nauczyciela, to wyrabianie w sobie samokrytycyzmu i umiejętność analizowania metod, stosowanych przez się.

Czwarte — to zamiłowanie przedmiotu — ono—bowiem—głównie pobudza nauczającego do wszystkiego, o czem poprzednio mówiliśmy — ono w dzieciach wywołuje podobne uczucie — Zasadniczo miłość rodzi miłość — niechęć wyradza się w niechęć.

Poza tem winien nauczyciel zupełnie jasno i wyraźnie uświadamiać sobie cele i zadania historii — musi doskonale zdawać sobie sprawę, że nie dosyć jest nawet w najlepszej formie podać pewną ilość faktów dziejowych, wyrobić w uczniach umiejętność zastosowania posiadanych wiadomości, ale bezustannie wpływać na ukształtowanie charakteru dziecka,

z głębokiem zrozumieniem dążyć do wytworzenia możliwie najdoskonalszego typu Polaka — Polki.

Tu znów przytoczyć trzeba słowa bohatera dwóch światów, który z rozpaczą wołał: „Jak mało prawdziwych obywateli!“ „Zmiłujcie się oświecajcie drugich!“ (K. Wojnar o Naczelniku Kościuszcze stron. 4). Wzruszająca ta prośba wielkiego naszego rodaka i dziś jeszcze winna być dla nas ostrzeżeniem, nakazem i pobudką.

Szczególniej tu, na rubieży Najjaśniejszej Rzeczp. naszej, gdzie tyle jest jeszcze do zrobienia u fundamentów samych — gdzie wróg bliski, gdzie jadowite tchnienie bolszewizmu wdiera się żywiołowo w nasze życie społeczne, godząc w najświętsze uczucia religijne i narodowe.

Szczególniej tu, my, nauczycielstwo szkół powszechnych, my świadomi obywatele Polski, stańmy się przednią strażą Ojczyzny, strażą czujną i wierną, krzewicielami bądźmy *tej miłości*, która jest pierwszą cnotą cywilizowanego człowieka.

WYCHOWANIE OBYWATELSKIE W SZKOLE POWSZECHNEJ.

W każdym okresie dziejowym istnieją właściwe temu okresowi ideały, ku którym skierowuje się wychowanie i kształcenie młodego pokolenia. W naszym okresie nurtują potężne prądy reformatorskie zdążające do wychowania lepszego człowieka, do odrodzenia normalnego ludzkości, stąd przekształcania form, metod i systemów dotychczasowego nauczania.

Przykłady zaobserwowane w wojnie europejskiej zrodziły pragnienie wysunięcia w szkolnictwie na pierwszy plan czynnika społecznego i obywatelskiego. A życie społeczne i obywatelskie, to życie w gromadzie, to odczucie i zrozumienie ogólnych spraw i dążeń. Pedagogja współczesna oparła swe zasady nie na suchej wiedzy i nie chodzi jej o przelanie w młode pokolenie tej suchej mechanicznej wiedzy.

Dążeniem jej przygotowanie człowieka do życia w ten sposób, by mógł brać udział w sprawach wymagających nieraz patriotyzmu i bohaterstwa.

W niezmiernie złożonym splocie stosunków współczesnych wysiłki poszczegółnej jednostki nie zdziałają nic.

Jedynie zespół jednostek t. j. ogół podniesiony do wyższego poziomu może budować nowe, lepsze i doskonalsze formy życia. Na dążeniu do (do doskonałości) udoskonalenia wszystkich dziedzin życia opiera się postęp zbiorowy ludzkości.

Epoka dzisiejsza prócz kultury materialnej, apoteozuje kulturę duszy ludzkiej.

Konieczność i obowiązek krzewienia tej kultury spada przede wszystkim na nauczycieli, a szkoły winny się stać jakgdyby małymi społecznościami, gdzie młodzież mogłaby się przygotowywać do życia obywatelskiego i do czekających ją w przyszłości zadań w zbiorowem życiu.

Szkoła ma wyrabiać przeświadczenie, że żadna jednostka nie może żyć kosztem społeczeństwa, że praca dla innych jest podstawą kultury i rozwoju, a zarazem źródłem potężnych, twórczych sił dla pracującej w ten sposób jednostki. I tak na przykład współczesna „szkoła pracy“, która dąży do samodzielnej, indywidualnej i twórczej pracy ucznia, doskonale mogłaby wywiązać się z zadania wychowania obywatelskiego.

Zbiorowe prace uczniów i wspólne silne przeżycia mogą należycie przygotować grunt do serdecznych, koleżeńskich uczuć, mogą tłumić wybujały egoizm jaki spotyka się czasem u dzieci i przygotowywać w ten sposób niejako podłoże dla braterskich stosunków, które konieczne są potem, jeśli dana jednostka ma zająć w przyszłości stanowisko człowieka — obywatela, a nie jakiegoś tam kołtuna nie wybiegającego myślą dalej niż obręb jego podwórza, a już co najwyżej jego wioski lub miasteczka. Smutne niestety pod tym względem przykłady pouczają nas, jak mało w Polsce jest wyrobione poczucie obywatelskie. Zauważyć to można zwłaszcza po małych miasteczkach i wioskach, gdzie potrzeba jeszcze pracy wieków, by trochę jaśniej się w nich uczyniło. Lud nasz nie bierze prawie udziału w życiu państwowem, nie czuje się związany z Polską węzłami krwi. „Polska“ to dla wielu słowo tylko, frazes jakiś, którego używają do nich wtedy, jeśli chcą wyłgać coś od chłopca albo go okpić. I dziwić się nawet nie można temu, że chłop tak myśli, wina nie na niego tylko spada. Tymczasem świat dąży naprzód w szalonym tempie, a kultura duchowa i materialna innych ludów rozwija się z nadzwyczajną szybkością. Jeśli my nie staniemy do pracy w pełni zrozumienia i ocenienia następstw, jakie nam grożą w razie zupełnego pozostania w tyle, to nastąpi katastrofa stanowcza i nieunikniona.

Niedawna przeszłość pokazała jak małe jest u nas zrozumienie obywatelskich zadań. Toż podczas głosowania ogólnego ludzie poprostu tracili głowy, na który numer głosować. Byli jakgdyby w olbrzymim lesie, z którego wydostać się nie mogli z powodu braku orientacji, aż wreszcie często bez zupełnego namysłu i zastanowienia oddawali swój głos na pierwszy lepszy numer, byle się pozbyć tego niepotrzebnego kłopotu; (idąc oczywiście często za radą ludzi, którzy szerzyli antypaństwową robotę). A wyzysk klasowy, niedola ekonomiczna, walki par-

tyjne i t. p., to wszystko w znacznej mierze skutki złe funkcjonującej maszyny społecznej.

Naród jeśli chce istnieć, a zwłaszcza taki, który terytorjalnie położony jest w centrum Europy, musi sam zapewnić sobie warunki istnienia, musi posiadać oprócz podstaw czysto ekonomicznych i materialnych kulturę duchową, moralną. W innych państwach europejskich już dawno w szkołach powszechnych wyteżono pracę w tym kierunku, wiedząc, że szkoła powszechna to podstawa i fundament do dalszej rozbudowy wiedzy. Tam słowo: „Ojczyzna“, lub „praca obywatelska dla wspólnego dobra“ — nie jest pustym dźwiękiem, bo dzieci już w szkole przyzwyczajają się do brania udziału w zjawiskach życia codziennego, związanych z pojęciem państwa i Ojczyzny. Tak jest w Niemczech, Francji, Anglii i t. p. Tak zdawałoby się mogło być u nas. Toż dzieci uczą się przecież w szkole powszechnej historii Polski, a historia doskonale nadaje się do rozwoju uczuć patriotycznych i obywatelskich. Ale nauka historii to jeszcze nie wszystko, suche wiadomości nie rozwijają w dziecku pierwiastków obywatelskich, nie stworzą podłoża do orędownictwa się w trudnych zagadnieniach życia państwowego, nie dadzą mu jeszcze tego zmysłu obywatelskiego przy jednocześnie gotowości oddania życia w obronę ziemi i państwa. A przecież w każdej prawie normalnej jednostce ludzkiej tkwiąca cała skarba uczuć obywatelskich, uczuć pięknych i szlachetnych. Trzeba je tylko rozwijać i stworzyć im odpowiednią atmosferę.

Jak zawsze i wszędzie, szkoła musi podjąć walkę o przyszłość młodego pokolenia, a temsamem o przyszłość młodego państwa polskiego. W szkole jest mnóstwo sposobności do tego, aby rozwijać w dziecku uczucia społeczne i obywatelskie. Systematyczne ich rozwijanie wytworzą potem możność nałóg obywatelskich, które staną się potem nieodłącznymi w życiu danej jednostki. Jużsa mo życie dziecka w szkole z kolegami powinno być tak pokierowane, aby uspołeczniało go wysoce, Ale samo życie w zespole to jeszcze nie wszystko.

Istnieją dzieci, które nie lubią się dzielić niczem z innymi, nie lubią nic dawać z siebie drugim, bądź to w formie ściśle koleżeńskie pomocy, lub drobnej nawet bardzo przysługi.

Jakaż wtedy rola i stanowisko nauczyciela?

Przez pouczenie w formie pogadanek absolutnie nie osiągnie celu, bo postępowanie dziecka jest wynikiem jego uczucia stanu, a więc suche pouczenie nie ma absolutnie racji bytu.

Pozostaje więc środek bardziej niezawodny, a tym jest praktyczne udzielanie się działwy w życiu szkolnym. A więc życie szkolne z natury rzeczy musi być tak zorganizowane, aby jak najwięcej dawało sposobności do rozwoju uczuć obywatelskich. Już na najniższych stopniach nauczania można

116 rozwijać tę piękną stronę duszy dziecka. Pracując w ogródku

szkolnym razem z kolegami uczy się na podstawie żywej księgi przyrody odczuwać piękno i ład dokoła siebie i ofiarowywać pracę swą dla drobnej nawet roślinki. W starszych oddziałach praca w sklepikach, bibliotekach i samorządach szkolnych, wreszcie nauka o Polsce współczesnej, która winna dziecko zapoznawać ze splotem aktualnych zjawisk zachodzących w otaczającym nas życiu i przygotowywać młodych obywateli do zrozumienia warunków, wśród których żyć im wypadnie. Nauka ta nie może trzymać się książki i jakichś ścisłych ram. Musi ukazać dziecku szerokie pola i ciasne ulice, musi zapoznać z życiem społeczeństwa do którego należy, tak aby ono poczuło się jego częścią, związaną węzłami krwi i rasy i czuło potem konieczność ogólnego wysiłku zbiorowej twórczej pracy rolnej, przemysłowej i duchowej.

A. Sosenkiewiczówna.

PRZYP. REDAKCJI: Sprawy poruszane w powyższym artykule są niezmiernie ważne, szkoda tylko, że autorka poruszając tak doniosłe zagadnienia nie wskazała dróg — którymi idąc, możnaby zrealizować hasła podane w artykule. Umieszczamy artykuł, bo wierzymy, że stanie się on podstawą szerszej dyskusji, która rozwinię się na temat wychowania obywatelskiego w szkole powszechnej. Głosy Szan. Czytelników chętnie umieścimy na łamach naszego pisma.

WSPOMNIENIA Z WAKACYJNEGO KURSU UNIWERSYTECKIEGO W ZAKOPANEM.

(dokończenie)

Po powrocie zastałyśmy już naszych tatarników przy kłaczach. Bardzo prędko wrócili z Giewontu i nawet się nie zmęczyli, byli już zahartowani.

Jak w każdej wycieczce tak i w tej, przewodnictwo objęli dr. Gromadzki i dr. Rowid.

Dr. Gromadzki to zapalony tatarnik; nawet kija z sobą nie bierze, a bardzo często i czapki. Chodzi świetnie po górach i widać jaką mu to przyjemność sprawia. Jest przytem pełen humoru, to też wycieczki, odbyte z nim, należą do bardzo przyjemnych.

Nieźródłany jest jednak dr. Rowid.

Całe kierownictwo kursu spoczywa w jego ręku, więc też zawsze od samego rana widzimy go w kancelarii. Przez czas trwania kursu nie wiem czy ze dwa dni był nieobecny.

A przecież to drugi kurs w tym roku; w lipcu był w Wejherowie, a przedtem cały rok pracy szkolnej!

Kiedyż wakacje?...

Przytem, jak się dowiedziałam od p. M., że praca związana z kursami Uniwersyteckimi rozpoczyna się już w lutym, 117

a jest jej podobno moc. Robi się to wszystko wieczorami, po zajęciach.

I pomyśleć sobie, że już przez kilka lat trwa ta praca bezustanna:

Więc też patrzeliśmy na dr. Rowida z uwielbieniem i podziwem.

Był on duszą wszystkiego.

Widzimy go i na zabawach, jakie od czasu do czasu urządzano, dzięki staraniom sekretarzy, pp. Mazurkiewicza i Inglota.

Chcieli oni w ten sposób uprzyjemnić czas w bursie i zbliżyć bardziej wszystkich z sobą. Chcieli, aby między słuchaczami wytworzył się stosunek serdeczny, — i udało się to poczęści.

Dni na kursie płynęły wesoło.

Dwa razy dziennie przychodziła poczta, przez wszystkich z niecierpliwością oczekiwana.

Co to było uciechy, jak się list otrzymał!

Jak tylko p. Mazurkiewicz ukazał się w sali, zaraz go obstępujemy wołając:

— Panie sekretarzu, czy jest dla mnie list?

— A dla mnie?

— O! aż dwa! A dla pani są pieniądze!

— A ja i dzisiaj nic nie dostanę?

— Niestety, narazie nie, ale może wieczorem co będzie — pociesza strapioną.

— No! pani pewnie dzisiaj zadowolona, mówi do innej, — bo aż cztery listy otrzymała! Od kogo to?

— O! to tajemnica!

— Widzi pani, obiecałem pani list, i jest, a nawet i pieniądze.

— Dziękuję! ślicznie dziękuję...

— Panie sekretarzu, niech i mnie pan obiecał dobrze?

Pan Mazurkiewicz rozdaje listy, wypłaca pieniądze. I wiadać, z jaką przyjemnością patrzy na radość innych, poprostu sam się z nimi cieszy.

Czas pędzi wartko, i im przyjemniejszy, tem szybciej schodzi. Z żalem liczymy chwile, jakie nam jeszcze pozostały.

— Już tylko tydzień! — trzy dni! — dzień jeden!...

— Jak prędko! — szkoda! — słychać wokoło.

Ostatni wieczór.

Już z góry postanowiliśmy sobie, że spędzimy go wesoło.

Ale gdzie tam! właśnie ten ostatni wieczór jest najmłodszy, wszyscy chodzą z kąta w kąt jak powarzeni. Teraz dopiero widzimy, jak zżyliśmy się w ciągu tego krótkiego czasu.

Jutro pożegnamy się może już na zawsze — pozostanie tylko wspomnienie!...

Długo w noc siedzimy, gawędząc. Kartki z podpisami i adresami kursują z rąk do rąk.

Postanawiamy sobie, że musimy tu jeszcze przyjechać, a w przyszłym roku spotkamy się w Wejherowie.

Nazajutrz w sali wykładowej nastrój świąteczny. Na twarzach maluje się pewne wzruszenie.

Wchodzą do sali dr. Rowid, dyrektor Domu Zdrowia p. Malicki, poseł Smulikowski i sekretarze, poczem następują przemówienia.

Dr. Rowid w nadzwyczaj serdecznych słowach żegna nas i wyraża swoje życzenia, a raczej zobowiązuje nas do tego, abyśmy starali się podzielić wiedzą, zdobytą na kursie z tymi, którzy nie mogli tu przybyć.

Tutaj widać, jak bardzo chciałby dr. Rowid, aby jak największe masy nauczycielstwa mogły, choćby nawet pośrednio, korzystać z wiedzy, jakąśmy mieli sposobność zdobyć na kursie.

W naszym imieniu przemawia kolega W. Tkaczyński, dziękując serdecznie za pracę i trudy, poniesione przy organizowaniu i kierownictwie kursu, za serdeczność i troskliwość, jakiej dowodzą mieliśmy na każdym kroku. Zapewnia dr. Rowida, że będziemy się starali iść po linii jego dążeń i spełnimy jego życzenia.

Dziękuję również Zarządowi Związku, którego przedstawicielem jest poseł Smulikowski.

Po tych pożegnalnych przemówieniach nastąpiły jeszcze inne: dyr. Malickiego, owego „gazdy“ Domu Zdrowia, który to swoje gazdostwo poczytuje sobie za najwyższy zaszczyt, oraz posła Smulikowskiego — w sprawach związkowych.

Po otrzymaniu świadectw i osobistych pożegnaniach opuściliśmy po raz ostatni salę z tem postanowieniem, że niedługo znów do niej wrócimy.

Przy obiedzie brakło już wielu: porozjeżdżali się zaraz.

Z naszej sali jest jeszcze kilka — czekamy ostatniej chwili.

— Wiecie, co mnie przestraszyło, gdy przemawiał dr. Rowid? — mówi jedna z koleżanek.

— No, co takiego?

— Oto jak zaznaczał, że nas zobowiązuje do czegoś, to ja w pierwszej chwili myślałam, że do tego, żebyśmy na przyszły rok nie zgłaszali się na kurs, by innym miejsca nie zabierać. Ale, gdy usłyszałam do czego to się odnosi, odetchnęłam z ulgą.

— Ja zupełnie to samo myślałam, i również uczułam potem jakby mi kamień spadł z serca.

— Wrócimy jeszcze do Zakopanego!

Tak, wrócimy, ale na przyszły rok to jedziemy do Wejherowa; toż chyba nas przyjmą.

Po obiedzie porozchodzili się wszyscy. Poszłam i ja również żegnać Tatry, choć zdala.

Zostaliśmy jeszcze do wieczorowego pociągu, tak żal nam było odjeżdżać.

Pod wieczór zebraliśmy się w sali jadalnej. Niektórzy w ostatniej chwili postanawiają zatrzymać się do dnia następnego.

Rzeczy spakowane, czekamy na furkę. Ci, którzy nie jadą, siedzą dłużej przy stole, śpiewają i gawędzą. Pan Ingłot opowiada bajki w podhalańskiej gwarze. Nastrój taki serdeczny, taki miły.

Przygotowana do drogi, siedzę w jadalni i słucham śpiewu. Żal mi wyjeżdżać, radabym jeszcze zostać.

— Czy to tylko nie ostatni raz naprawdę? — myślę sobie — Tak dobrze nam było, tak swojsko! Dlaczego ten czas tak leci!... Ale oto i koniec.

Po pożegnaniach krótkich, lecz serdecznych, siadamy. W oczach niektórych koleżanek błyszczą łzy.

Usiadłam na przednim siedzeniu, aby dłużej patrzeć jeszcze na Tatry.

Wieczór ciemny. Zdala zaledwie majaczą kontury Giewontu, który w miarę jak się od niego oddalamy staje się bardziej niewyraźnym, aż wreszcie rozprasza się w nieprzejrzanym ciemnościach.

Idalja Puławska.

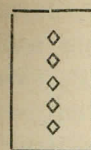
Nakład Spółdzielczej Księgarni Szkolnej we Włocławku.

Adres redakcji Włocławek, Przedmiejska 1.

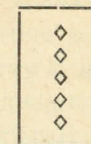
*Adres ekspedycji: Księgarnia Szkolna Włocławek, ul. Cyganka 28;
Konto w P. O. K. 62,112,*

REDAKTOR: WALERY NOWICKI

Neuman & Tomaszewski, Zakłady Graficzne we Włocławku.



ŻYCIE SZKOLNE



MIESIĘCZNIK POŚWIĘCONY NAUCZYCIELSKIM KONFERENCJOM
REJONOWYM.

PODSTAWY PEDAGOGICZNE i PSYCHOLOGICZNE PROGRAMÓW MINISTERJALNYCH.

(Ciąg dalszy).

Jest jednakowoż jedna, nadzwyczaj ważna strona wychowania, w której forma akroamatyczna niczem zastąpić się nie da. Myślę tutaj o kształceniu uczuć.

Mowa ludzka składa się nie tylko z wyrazów o pewnej treści, lecz z temi wyrazami łączą się dźwięk głosu, wyraz twarzy, ruchy rąk, postawa ciała. Inaczej przecież brzmi nasz głos, kiedy mówimy: kocham, inaczej znów, kiedy wymawiamy: nienawidzę lub nudzę się. Czytamy, przypuśćmy, w kurjerze opis jakiegoś dramatu, mało się zwykle tem przejmujemy. Lecz niech to samo opowie nam człowiek, który stał się ofiarą tego dramatu, który przeżywa to jeszcze w sobie, a napewno głęboko poruszy nas. Każdy z nas prawdopodobnie pamięta chwile, kiedy znajdował się pod urokiem głosu ludzkiego. Nie tyle może zapomocą słów, ile zapomocą głosu dowiadujemy się o uczuciach, które napełniają serce człowieka. Łatwo podajemy się urokowi tego głosu, a wtedy te same uczucia powstają i w sercu naszym. Słusznie mówi wyżej cytowany J. Wolff, że, jeżeli oko jest zmysłem, dzięki któremu poznajemy świat nas otaczający, to ucho jest przede wszystkim organem serca. Jeżeli więc chcemy budzić i krzewić uczucia w duszy dziecka, uciekamy się do akroamatycznej formy nauczania. Mam wrażenie, że program szk. powsz. nie docenia głosu nauczyciela, jako środka wychowawczego. „Zastosowanie“ czytamy tam „akroamatycznej formy nauczania 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, a następnie na zdawaniu sobie sprawy i wysnuwaniu wniosków z tego, co powiedział". Według programu rzecz przedstawia się tak, że nauczyciel opowiada „barwnie i obrazowo“, a dzieci w swej wyobraźni tworzą odpowiednie obrazy, dajmy na to, minionej przeszłości. Celem więc formy akroamatycznej, według programu, jest nie tyle działanie na uczucia, wywołanie pewnej gry uczuć w sercu dziecka, lecz wyłącznie na fantazję, a więc sferę intelektualną. Oczywiście, wykłady o takim charakterze są niezbędne, lecz znaczenie formy akroamatycznej na tem się nie kończy. Winny być chwile i takie, kiedy nauczyciel zwraca się wyłącznie do uczucia dziecka, nie tyle więc będzie mu chodziło o to, aby wywołać w fantazji dziecka pewne obrazy, ile raczej te obrazy będą tylko środkiem do wzbudzenia w duszy dziecka pewnych uczuć. Tak właśnie ujmuję tę sprawę wyżej cytowany Schiel, który pisze, że celem formy akroamatycznej jest nie tylko działać na fantazję i pobudzać dziecko do myślenia obrazowego, gdyż jest jeszcze inny cel: do głębi poruszyć duszę dziecka. Cel ten, mówi Schiel, nauczyciel tylko wtedy osiągnie, jeżeli sam uczuciowo przeżywa to, o czem mówi, gdyż tylko głębokie uczuciowe przejęcie się nauczyciela wzbudzi także uczucia w uczniach. To uczuciowe przejęcie się nauczyciela wyrazi się zewnętrznie w jego głosie, wyrazie twarzy, postawie ciała. W czasie takiej lekcji, dodaje Schiel, dzieci będą płakać i śmiać się, smucić się i cieszyć. Błyszczące oczy i rozpromienione oblicza będą wyrazem zewnętrznym uczuć głębokich, które w te rzadkie lecz uroczyste chwile życia szkolnego roznieci nauczyciel w sercach dziecięcych. Jednakowoż aby w czasie lekcji tego rodzaju, o których mówi Schiel, należyty skutek został osiągnięty, koniecznem jest zachować pewną ostrożność. Stosujemy takie lekcje wtedy, kiedy chodzi o rozbudzenie uczucia dziecka do tego, co dobre i piękne, uczucia sympatji do człowieka i ojczyzny. Lekcje te wyczerpują nerwowo zarówno nauczyciela jak i uczniów, stosujemy więc je zrzadka. Nauczyciel winien rzeczywiście przejąć się tem, o czem mówi, gdyż o ile tego przejęcia się niema, 122 lekcja się nie uda, bo wtedy, wyrażając się słowami A. Mic-

kiewicza „język kłamie głosowi, a głos myślom kłamie“. Należy też wczuć się w duszę dziecka, gdyż często to, co do głębi przejmie dorosłego człowieka, jest zupełnie obce dziecku. Jest to tem trudniej, ponieważ uczucia dziecka są jeszcze zbyt mało zbadane. O ile wszystkie te warunki nie mogą być uwzględnione, lepiej nie stosować lekcji o takiej treści, gdyż nie tylko nie osiągnie nauczyciel pożądanego celu, lecz nawet ośmieszy się. Oto przykład takiej lekcji. W klasie 4-ej szkoły realnej nauczyciel, filolog, rozkochany w utworach poetów starożytnych, nieomal ze łzami w oczach opowiada uczniom o tem, jak cudownie piękne są poematy Homera i kiedy kończy w te słowa: „kiedy czytam Homera wpadam w zachwyt“ z ostatniej ławy rozdaje się głos: „cielecy“. Uczeń C-ski wychodzi za drzwi. Klasa się śmieje. Wina w danym wypadku całkowicie leży po stronie nauczyciela. Jak wszędzie, tak i tutaj, należy nawiązać swój wykład do realnej psychicznej treści dziecka i młodzieży. Jasnem jest, że uczeń klasy 4-ej zupełnie niezdolny jest odczuć nawet w przybliżeniu piękno utworów Homera. Nauczyciel ze łzami w oczach zachwyci się poezją Homera, lecz ten zachwyt jest zupełnie obcy młodzieży, uczniowie w duszy się śmieją lub nudzą na takiej lekcji. Następnie nauczyciel odpytuje, uczniów, aby przypodobac się nauczycielowi, też się zachwyci, powtarza zdania, wygłoszone przez nauczyciela, lecz są to zdania bez treści, jest to werbalizm, a więc kłamstwo. Aby lepiej zilustrować tę myśl, przytoczę jeszcze jeden przykład. Uczniowie seminarjum opracowali lekcję praktyczną, którą przeprowadzili w kl. 2-ej szkoły ćwiczeń. Cel formalny: kształcenie uczuć sympatycznych (miłość do rodziców). Cel materialny: czytanka „kożuszek“. Treść czytanki następująca:

Było ciepło na dworze, kiedy Waluś szedł do szkoły. W czasie lekcji podniósł się wiatr, zrobiło się zimno. Po drodze do domu wstąpił Waluś do kuźni, w której pracował jego ojciec. Widzi Waluś: ojciec rozgrzany, a kożuszek niema. Zazębi się, pomyślał Waluś, pobiegł do domu i przyniósł kożuszek. Na wstępie pokazano dzieciom obrazek, ładnie narysowany przez młodych nauczycieli na tablicy, przedstawiający kuźnię. Dzieci opowiadały, co widzą na obrazku. Następnie przerobiono czytankę. Kiedy nauczyciel zadał dzieciom pytanie: dlaczego Waluś przyniósł ojcu kożuszek? chciał otrzymać od- 123

powiedz, bo kochał ojca, to tego wyrazu (kochał) nie mógł wydobyć z dzieci. Dzieci odpowiadały: bo było zimno, bo ojciec mógł się zaziębić, bo ojciec zapomniał wziąć z domu kożuszek i t. p. Nakoniec jedno z dzieci zrozumiało intencję nauczyciela i odpowiedziało, bo kochał ojca. Kiedy nauczyciel zapytał, czy należy kochać ojca, czy kochasz mamusię, dzieci odpowiadały trafnie. Miałem wrażenie, że te wyrazy (kochać, miłość) w ustach dzieci nie były symbolami uczucia sympatycznego, że wyrazom tym nie odpowiadała w duszy dziecka żadna określona treść uczuciowa, że był to jednym słowem werbalizm. Werbalizm wynikał skutkiem tego, że lekcja nie była logicznie opracowana. Celem lekcji było krzewienie uczuć sympatycznych, zbytecznym więc było przeprowadzać w nawiązaniu obserwację kuźni. Dzieci posiadają uczucia egoistyczne (gniewu, strachu), lecz w bardzo słabym stopniu uczucia sympatyczne. Nie posiadają zdolności samoobserwacji, nie zdają sobie sprawy z tego, co czują, więc nie umieją powiązać swych uczuć z pewnym wyrazem. Należało więc w nawiązaniu wnieść te uczucia, ten nastrój w duszy dziecka. Dzieci przywiązują się do lalki, małych zwierzątek, od tego należało zacząć. Może która z dziewczynek miała lalkę, która się stłukła, dziewczynka płakała. Należało o to zapytać dzieci. O ile opowiadania poruszyłyby uczuciowo klasę, należało podkreślić wyrazy: kochać, miłość, które w takiej chwili połączyłyby się z odpowiednim nastrojem dziecka. O ile zaś nauczyciel zauważy, że tego tonu uczuciowego jeszcze niema, to sam winien opowiedzieć dzieciom wzruszającą powiastkę podobnej treści. Dopiero na tle tego nastroju uczuciowego należało przystąpić do odczytania powiastki. Ten nastrój w czasie nauki nazywa program „tonem nauczania”. „Możliwie najgłębsze przepojenie nauczania pierwiastkiem wychowawczym jak tego wymaga od nas program, zależy od tego, czy nauczyciel odpowiedni ton nauczania potrafi stworzyć. Nie jest to rzecz łatwa, gdyż, jak mówi program: „Wymaga to od nauczyciela oprócz gruntownej wiedzy, głębokiego przejęcia się zarówno przedmiotem, jak powołaniem wychowawcy, umiejętności budzenia i podtrzymywania zainteresowania w młodzieży i dużego taktu pedagogicznego”.

(D. C. N.)

Mikołaj Orłow.

PIEŚŃ WIOSNY — PIEŚŃ MŁODOŚCI.

W małej broszurce: Patologia włóczęgi, powiedziano, że w duszy młodego człowieka tkwi zaród w pewnym okresie życia, do marzycielstwa i włóczęgi. O ile ta chęć włóczęgowstwa ma podkład erotyczny, romantyczny, wówczas jest nieszkodliwy. Często jednak przyczyną włóczęgowstwa młodzieży są albo przyczyny nerwowo-chorobowe, albo zewnętrzne, jak złe towarzystwo, stosunki rodzinne. Znane u nas powszechnie wagary, pochodzą często z winy surowych nauczycieli, lub z braku opieki domowej. Tak czy owak chęćka włóczęgowstwa pociąga za sobą zgubne skutki. Ciekawych odsyłam do broszury: Patologia włóczęgi. Wielcy myśliciele ten objaw duchowy młodzieży... w świat... ujęli w ramy Harcerstwa i nadali temu sakramentalny atestat. Wędrownik jest jakby przyrodzonym objawem. Wędruje, rzekomo stała Gwiazda Polarna i za tysiąc lat przyjdzie w jej miejsce inna, wędruje wszechświat, wędrują nasiona, podobno martwe istoty, wędrują ptaki, ludy. Niechże i wędruje młodzież polska. Dziesięć miesięcy przykuta jest młodzież nasza do ławy szkolnej, zapracowana w domu, by odrobić lekcje na „jutro”. Przyjdą nareszcie wakacje. Bogaci uciekają na letniska, a ta szara masa, przyszłość pożyteczna, obraca się bez wrażeń monotonna około tego samego środowiska i tleje szaryzną życia. Brak urozmaicenia wakacji, cichy żal, że inni koledzy wyjechali... rani młode dusze, zaszczerpia pesymizm życiowy. Ci co byli na letniskach wracają odświeżeni, weseli, chętni do nowej pracy, a ci co nigdzie nie wyjechali, już z początku b. roku szkolnego okazują zmęczenie w nauce, nudę, nieokreśloną tęsknotę. Ogólna apatia to ich cecha. Dziś właśnie wracam z nad Brynicy. Zieleń na polu... skowronki śpiewają. Idzie poprzez łąny, nasze kochane polskie łąny, szare łąny pieśń wiosny, pieśń młodości. Jeden ciepły deszczyk, jeden namiętny całus słońca... a życie wiosny w przecudnych akordach zanuci hejnał pieśni życia, pieśni wiosny i młodości, Młodzież nasza szkolna odbędzie kilka wycieczek, potem ją rozpuszczą na wakacje i koniec. Z tą chwilą, gdy się zamkną mury szkolne jako szkoły, powinny się równocześnie otworzyć, jako *hotele szkolne* dla młodzieży wędrującej. Czesi nauczyli kochać swój kraj i „domow muj” przez wycieczki szkolne ches- 125

kiej młodzieży głównie w czasie wakacji. Sprawą powyższą zajęła się umiejętnie Czeska Rada Szkolna Krajowa. Każda czeska szkoła jest dla wycieczek uczniowskich w czasie wakacji kwaterą wypoczynkową. Uczniowie zbierają się po kilku, otrzymują ze strony swych dyrekcji szkół legitymacje i książeczki podróżne, ładują plecaki, zbierają kociołeczki, nieco grosza i dalej w świat. Przyszedłszy do jakiej miejscowości, meldują się zaraz w szkole. Tam jest już stale na wakacje przygotowana sala ze siennikami i słomą. Po znalezieniu się u kierownika szkoły, lub stróża, po wylegitymowaniu się, wypoczywają, gotują strawę, wywiadują się co godnego w danej miejscowości jest do obejrzenia, wypoczną, zjedzą co należy i przespawszy się maszerują dalej z poświadczeniem pieczęcią szkolną że istotnie w tej miejscowości byli. Każda szkoła wita młodych podróżników gościnnie, użyczą opieki, bo to dzieci czeskie, kochane dzieci, co pieszą wędrówką uczą się praktycznie kochać czeską Maticę. Jakież to prosty sposób tani, nie obciążający budżetu państwa. Jaki doniosły pedagogicznie, jaki naprawdę kochany. Sieć hoteli szkolnych na bezpłatne noclegi uprzętnia młodzieży poznanie kraju rodzinnego, uczy ten kraj kochać praktycznie. Świadomość, że wszędzie przyjmą wycieczkę, że jej dadzą nieco drzewa na ugotowanie zupy, herbaty, dadzą przewodnika, miejscowego ucznia, który pokaże wszystkie atrakcje danej miejscowości, zachęca młodzież do podróży. Jest wielką ambicją szkół, klas, odbyć najwięcej zbiorowych wycieczek, które później opisuje się w miejscowej gazecie. Morze... morze zalet mają tego rodzaju ekskursje, umiejętnie przez szkołę kierowane. Naprawdę u nas tę rzecz należałoby ująć w stałe ramy. Właśnie my, którzy się nie znamy, którzy nieufnie ciukamy sobie do ocz, różne zalety dzielnicowe, powinniśmy mieć taką instytucję wakacyjną „Szkoła hotel”. Niechaj chłopcy wyjdą w świat, poznają Polskę, jaka ona wielka bogata przepiękna, jak żaden inny kraj. Góry, doliny faliste okolice, bory puszcze, rzeki, jeziora, morze... Morze, a co za lud barwny, jakie stroje, jakie pamiątki narodowe, jakie kopalnie, fabryki. Wszystko to można widzieć w młodych latach za bezcen, gdyby tylko wprowadzić instytucję: „Szkoła hotel”. Daj naszej młodzieży poznać kraj rodzinny. Taką akcję powinny podjąć

126 zrzeczenia nauczycielskie w pierwszej linii. Niech ta akcja doj-

dzie do Ministerstwa. Stańmy wszyscy pedagodzy obok naszej młodzieży. Oto najprostsza droga do rozbudzenia krajoznawstwa. Nieco dobrej woli dobrze instruowany woźny szkolny. Oto wszystko! Jakże mile wspominamy sobie nasze wycieczki z lat szkolnych. Dajmy taką samą sposobność naszej młodzi, niech używa czarów przyrody, wchłania w pierś świeże górskie powietrze i kąpie się w Bałtyku. Tatry, Bałtyk, Warszawa, Poznań, Kraków, Wilno, Łódź, Zagłębie — niechaj się stanie ambicją masy szkolnej. Ze stron władz szkolnych nie trzeba nic, tylko odpowiedniego ujęcia... Idzie wiosna, rozkoszna wiosna, budzi się uroda życia... maj, płynie pieśń wiosny pieśń młodości, a nasi chłopcy wycieńczeni anemiczni. Hej, chłopcy na pola, na łąki w świat gromadami poznać Polskę. Poznać ją w rozkosznym trudzie i nauczycie się lepiej kochać, niż z Nałkowskiej, lub Radlińskiego. Bo czyś widział, bracie młody Babią Górę kwoczącą i senną, czyś drapał się na Giewont, czyś się umył w Świtezi zwierciadłach i kołysał na falach Polskiego morza, czyś widział ruiny Felsztynskie, lub wypoczął na kamieniu Łysogóry, lub w grotach Ojcowa, czyś usiadł nad brzegiem Wisły, która do dziś jeszcze płacze, że prusactwo myje w niej swe brudy, a czyś się wsłuchał w wieczorne modlitwy borów naszych, a czy cię ranne ptaszki obudziły kiedy najrańszym śpiewem śpiącego pod kopą żyta w polu. A czyś podziwiał majestat Boski w cudnych Pieninach i pił wodę ze źródeł Krynicy, czyś Niemna oglądał zieloną wstęgę? Jakże łatwo poznać to wszystko w młodości... Trzeba wam ino chcieć, młodzi przyjaciele... Oto moja pieśń wiosny, pieśń młodości... I ja byłem kiedyś młodym, lecz jakże wam dziś zazdroszczę tej niepokalanej wiosny waszego młodego życia, tej pieśni wiosny.

Recepta do stworzenia „Szkoły hotelu” jest następująca: M. W. R. i O. P. ogłasza, że na czas wakacji należy przygotować jedną salę szkolną dla zgłaszających się wycieczek. Dyrekcje szkół i kierownicy w porozumieniu z Kołami Opieki urządują odpowiednie noclegi. Samopomoc szkolna, uczniowie każdorazowo dadzą swoją pomoc wędrującym kolegom.

Tyle wszystkiego.

Cały sekret — odpowiednie rozporządzenie i ujęcie sprawy przez odpowiednie władze.

Władysław Mazur
Dyr. Semin. Naucz. w Sosnowcu.

HEUREZA.

Ustrój państwa nowoczesnego, składający cały ciężar rządzenia krajem na barki całego narodu, wymaga, ma się rozumieć, współpracy wszystkich członków społeczeństwa. Układ więc stosunków społecznych w życiu dzisiejszym nakłada na szkołę obowiązek przygotowania państwu jednostek samodzielnych, jednostek wnoszących w życie społeczeństwa i narodu pierwiastki twórcze, dających zawsze coś ze siebie.

Szkoła, ażeby temu podołać, aby wywiązać się z zadania, które na nią życie nałożyło, ucieka się do metod takich, któreby dawały największą rękojmię osiągnięcia pożądaných rezultatów.

Jedną z tych metod jest heureka, tak popularna w dzisiejszym nauczaniu.

Heurisko, w języku greckim oznacza: szukać. Szukanie więc, dociekanie, wgłębianie się w dane zagadnienie, czy przedmiot, jest podstawą tej metody.

Nauczyciel daje uczniowi przedmiot czy też tekst, stawia odpowiednie pytania i żąda od ucznia samodzielnych, będących wytworem pewnej pracy mózgowej, odpowiedzi.

Analiza oparta na indukcyjnym łańcuchu pytań, a następnie umiejętnie zastosowana synteza mogą dać tu rezultaty znakomite. Współpraca wszystkich uczniów, samodzielne tworzenie nowych pojęć, — szybki rozwój umysłowy wychowanków — przeżywanie danych zagadnień, a co zatem idzie, silne ożywienie nauki i nadzwyczajne zainteresowanie się przedmiotem, oto cechy nauczania prowadzonego metodą heurystyczną.

Korzyści, jak widzimy, nauczania metodą heurystyczną są bardzo poważne. Metoda ta usamodzielnia uczniów, zbliża szkołę do propagowanej usilnie w ostatnich czasach „szkoły pracy“, nic więc dziwnego, że szkoły dzisiejsze starają się zastosować u siebie heurkę w jaknajszerszym zakresie. Jakkolwiek jednakże metoda ta oddaje szkole nieocenione usługi, to przecież zresztą jak każda rzecz na świecie, ma także swoje strony ujemne.

„Pierwszy ogólny - polski zjazd nauczycieli - polonistów“ który obradował w Warszawie w kwietniu roku ubiegłego, między innemi poruszył również sprawę stosowania heureka 128 w nauczaniu języka polskiego i literatury.

Oto, co mówi uczestnik tegoż zjazdu prof. Z. Łempicki w artykule swoim „Nauka literatury polskiej w szkole średniej“ umieszczonym na łamach „Tygodnika Ilustrowanego (Nr. 18):

„Panującą w naszym systemie nauczania metodą jest heureka, t. zn. nauczyciel nie mówi uczniowi nic, albo prawie nic, lecz żąda, żeby on sam wszystkiego szukał, sam do wszystkiego dochodził. Żeby mu zaś to ułatwić, nauczyciel stawia uczniowi pytania. Otóż to, co dawniej było przywilejem wyłącznie katechizmu — stało się teraz zasadą całego systemu nauczania“ — Mówi dalej prof. Łempicki, że „W następstwie tego młodzież dzisiejsza jest „rozpętana“ przez szkołę: jest przyzwyczajona do słuchania pytań, do zadawania ich, a nie może się zdobyć, ani na przyswojenie sobie większych zasobów wiedzy, ani też na wystąpienie się w formie jakiegoś nieco obszerniejszego związku zdań“.

Nas, nauczycieli szkół powszechnych zainteresować winny szczególnie ostatnie słowa wystosowanego powyżej artykułu. Wszak wszyscy niemal narzekamy dziś na tę nieumiejętność dobrego wystąpienia się naszych uczniów. Daje się to zauważyć zwłaszcza w oddziałach starszych, VI i VII-ym. Miałem możność osobiście skonstatować i spotykam się z takimi samymi spostrzeżeniami swych kolegów, iż n. p. uczniowie oddz. VII wcale dobrze rozwinięci umysłowo i nadzwyczaj pracowici, nie potrafili bez pomocy pytań rozwiązać częstokroć bardzo prostych zagadnień — podczas gdy ci sami uczniowie przy użyciu heureka, orjentują się doskonale nawet w najzawilszych tematach.

A ile razy spotykamy się z powiedzeniem — „proszę pana ja to rozumiem, ale nie umiem tego opowiedzieć“ — I przyczyną objawu tego nie jest wcale szczupły zasób słów danego ucznia — ale to właśnie przyzwyczajenie do prowadzenia go na pasku pytań — przyzwyczajenie do heureka. Idźmy dalej. Jeszcze dobitniejsze i jaskrawsze przykłady na to co powyżej powiedziałem, znajdziemy w wypracowaniach piśmiennych naszych uczniów. Uderza nas w budowie wypracowań brak logicznego związku, myśli niepowiązane, jakby rozlatują się — skacząc z przedmiotu na przedmiot. Czyż nie są to skutki heureka?

Powiedziałbym nawet, że błędy stylistyczne są również po części wynikiem bezgranicznego stosowania heurezy, uczeń bowiem, którego myśl nie płynie, ale skacze z przedmiotu na przedmiot, nie jest w możności skupić sam swej uwagi, skutkiem czego łączy w jednym zdaniu częstokroć kilka myśli nie wiążących się z sobą, a tem samem popełnia błąd w budowie zdania.

Nauczyciel języka polskiego jest dziś bardzo często w wielce przykrem położeniu. Koledzy zwracają się do niego z pretensjami, iż dany oddział pod względem języka polskiego — pozostawia wiele do życzenia, a nie zdają sobie sprawy z tego, iż oni sami są przyczyną takiego stanu przez to właśnie „rozpytanie” jak mówi prof. Łempicki — klasy.

Wszelkie wysiłki nauczyciela języka polskiego nie dadzą pożądaných rezultatów, jeżeli całe grono nie poprze go w tej pracy.

Wywody moje powyższe nie prowadzą broń Boże, do wykazania, iż heuręzę należy bezwzględnie usunąć z nauczania, byłoby to niedorzecznością i absurdem, — pragnę tylko zwrócić uwagę, iż należy być jednakże umiarkowanym w stosowaniu jej. Przedewszystkiem, jeżeli stosujemy haurezę, nie wolno nam ograniczyć się tylko na analizie. Analiza winna być tylko przygotowaniem do syntezy, która pozwoli ująć dane zagadnienie w całość i wyrobić sobie o niem ściśle określone pojęcie.

Wszelkiego rodzaju opowiadania uczniów, bez pomocy pytań nauczyciela są koniecznością w nauczaniu nie tylko ze względu na język polski, ale także w celu tego właśnie usamodzielnienia ucznia, o którym mówiłem na początku. Dajmy uczniom możność wypowiedzenia się, dajmy im sposobność do samodzielnego sformułowania swych myśli, bo przecież przygotowujemy ich do współżycia z ludźmi, a ci wtedy tylko rozumieją ich myśli, jeżeli oni będą umieli je należycie wypowiedzieć.

Wszelkiego rodzaju *opowiadania* nauczyciela są również rzeczą niezbędną w nauczaniu, one bowiem dają uczniom wzór logicznego i poprawnego pod względem stylu ujmowania poszczególnych tematów, one oddziałują na duszę wychowanków, które przecież kształtować jest naszym celem.

130 Nie bądźmy zasklepieni i nie ograniczajmy się li tylko

do jednej drogi — albowiem ona sprowadzić nas może na manowce. Unikajmy krańcowości, która zawsze trąci jednostronnością i stawia rezultaty naszej pracy pod znakiem zapytania.

St. G.

W SPRAWIE OŚWIATY POZASZKOLNEJ¹.

....Myśl, która dobru powszechnemu służy,
Wiedzie za sobą duchów zastęp duży,
Jak łańcuch w niebie lecących żorawi.

Zasadnicze zmiany w ustroju Państwa Polskiego i szybki pęd do demokratyzmu społeczeństwa, są głównymi czynnikami przyspieszenia działalności ruchu oświatowego w Polsce.

Zasadniczo bowiem ruch ten trwał od r. 1772 t. j. prac Komisji Edukacyjnej, która w program prac swoich objąć zamierzała szerokie masy społeczeństwa, nie zamarł i w ciężkich latach apuchtinowskich, czy hurkowskich i nierzadko działacze oświatowi ulegali ciężkim karom, jak więzienie, zsyłki i deportacje.

Nierzadko też zdarza się rozmawiać z ludźmi, ze wzruszeniem wspominających organizację tajnych szkółek, a świetlane postacie oświatowców — danego czasu otoczonych nimbem czci i poważania. Istnieje znamienny i charakterystyczny fakt, że w czasach zaborów, oświatowcami stawali się sami chłopci, zwłaszcza kobiety, które przemycaly w wiązkach siana, lub workach z kartoflami ulotne piosenki, kalendarze, książeczki do nabożeństwa, wszystko to — w ubożuchnej formie i szacie, ale pobudzały one ducha narodowego i religijnego skuteczniej, od wszelkich dzisiaj szumnie wygłaszanych odczytów, czy referatów.

R. 1905, rok rewolucji, a więcej jeszcze rozbudzonych, a nieziszczonych — narazie — nadziei polskich, był świadkiem silnej akcji oświatowej wśród mas robotniczych. Najbardziej uświadomione i wykształcone jednostki stanęły do warsztatu pracy, pociągając szerokie masy społeczeństwa i formując je w zwarte i zdecydowane kadry, których Imię: „Macierz Szkolna”. Garnęły się rzesze robotnicze pod skrzydła Macierzy i chłoneły z ust światłodawców, częstokroć swoich własnych szefów, wiadomości wszystkich dziedzin naukowych. Oczy-

¹ Referat wygłoszony na IV Konf. Rejonowej w Starosielcach.

wiecie praca ta musiała przyjąć z konieczności formę niezbyt planową, wiedzę dawano chaotycznie, tak jak w chaotycznym porządku postępowały wypadki dziejowe, wytrącając jednocześnie oświatowcom placówkę za placówką, tak, że praca ta dość szybko dostała się w ręce cichym i tajnym pracownikom, a właściwa organizacja — przez rząd rosyjski została zamknięta.

Rok przynoszący „Niepodległość“ Polsce, pobudził całe grupy inteligencji do pracy oświatowej.

Rzucono się — przedewszystkiem — do uświadamiania wsi, zapominając jednocześnie o sposobie, dającym klucz wciśnięcia się do duszy chłopu polskiego. Cały wiekowy rozdział, wiekopomne krzywdy — może wzajemne — nieufność i wrodzona ostrożność w charakterze chłopu, nie pozwolił od razu na rozwiązanie działalności oświatowca. Nauczyciel ludowy szczerze może chciał dać ze swej wiedzy wszystko co posiadał, brak jednak wogóle kierownika a głównie planowości pracy, z drugiej strony, brak poparcia społeczeństwa inteligentnego, nikłe, często żadne owoce pracy, zniechęcały go przedewszystkiem do chłopu, — tymczasem dowiadywał się i od oświatowca miejskiego również o podobnych niepowodzeniach, składano więc winę na chłopów „bezmózgowców“ jak najczęściej nazywano, tymczasem nic się nie robiło w kierunku rozpoczęcia pracy planowej, wytrwale iść, choćby drogą eksperymentów i wiedzę padawać nie w tej — to w innej formie. — Nie idę drogą oskarżeń, bo musiałabym przedewszystkiem pociągnąć i siebie w kadry winnych. Od r. 1920, praca oświatowa zmieniła się zasadniczo, — została bowiem, ujętą w ręce ludzi, nie tylko pociągniętych ideą, ale ściśle fachowych i w doświadczenia bogatych.

Szereg zjazdów pracowników oświatowych podyktowało rzeczowe postulaty, przyjęte z aplauzem i pozwalając na pociągnięcie całych mas chętnych inteligentów do pracy.

Liczne kursa instruktorskie nie dały wprowadzić wiedzy fachowej, bo tej dać nie mogły w przeciągu pracy dwutygodniowej, ale zato skutecznie rozbudziły ducha i chęć do pracy, i w całej Polsce a głównie na Kresach ruch oświatowy spoczywa w rękach nauczyciela ludowego i w części ziemiaństwa polskiego i — daje szczególnie w pierwszych — bezwa-

132 runkowo podstawy przyszłej olbrzymiej budowli, zapoczątko-

wanej tak szczytnie przez twórców Komisji Edukacyjnej. Zapewne, że zrobiłoby o wiele więcej można, gdyby nie walki partyjne i tkwiąca w nas kastowość, nie pozwalająca na skoordynowanie szeregów, walczących z analfabetyzmem. Nareszcie ideał — o której mówię — pociąga ludzi — właściwie mało. — Istnieje pewna niewiara „w czyn“ oświatowca, często patrzy się na niego z pewną ironiczną pobłażliwością, jak na człowieka dotkniętego manją prześladowczą i nie tylko mu się nie pomaga, ale przeszkadza, choćby właśnie tą dozą niewiary w jego pracę, lub bagatelizowania danej chwili. Istnieje wśród mas przeświadczenia, że odczyty n. p. są wogóle nudne i niewarto na nie chodzić, i w momencie takiego — czy innego odczytu, w sali napelnionej dziećmi, czy dorosłymi pół-analfabetami, częstokroć brak Nauczycielstwa i osób zaproszonej inteligencji. Tymczasem, tu właśnie oświatowiec powinien znaleźć współpracę, bo któż jak nie kolega, może zwrócić na to — lub owo uwagę, sprostować fakt nie podany może ściśle, lub zapomniany, albo poprostu przedstawiony w mózgu — zwłaszcza że — kto jak kto, ale nauczyciel ludowy, musi posiadać wiedzę rozległą. Zresztą, nie wszędzie sprawa oświaty dorosłych jest bagatelizowaną, bo na zew Zarządu Głównego Z. P. N. S. P. który, po zamknięciu kredytów na cele oświatowe przez Ministerjum, postanowił — bezwzględnie — placówkę tę utrzymać, do roku 1924 stańło do pracy 105 ognisk nauczycielskich: w tem w województwie Białostockim 12. — Do tej pory oczywiście — po wysłuchaniu kursów instruktorskich, placówek napewno o wiele więcej przybyło. —

Plan kształcenia mas szerszych jest rozległy i nieda się skutecznie od razu. Grunt na wsi — właściwie — w wielu wypadkach jest prawie urobiony, a to przez żywotne Towarzystwo Rolnicze, posiadające bogate tradycje z czasów niewoli. Ileż razy chłop, niezależnie od tego, iż pług jest najlepszy takiej — a z takiej firmy, dowiadywał się z ust emisariusza Tow. roln. że jest przecie Polakiem, że posiada godność osobistą, odawano mu sposób obrony przed zawsze pijanymi strażnikami, a nierzadko w broszurkach o maszynach, znalazł się i elementarz. Spółdzielnie rolnicze uświadomiły chłopu, że tylko masa skoordynowana, tylko silnie zrzeszona kadra, może zająć w świecie dominujące stanowisko. Takie placówki znaleźć mo-

133

zna, a jeśli się natrafi na grunt zupełnie nieurobiony, tym lepiej, bo sprawniej własne idee i zamiary posiać można.

Głównymi punktami wytycznymi są następujące działy pracy:

1. Kursa wieczorowe.
2. Szkoła powszechna.
3. Uniwersytet ludowy na wsi i w mieście.
4. Biblioteki powszechne,
5. Czasopismo.
6. Odczyty z przezroczami.
7. Chór—teatr i wycieczki.

Kursa wieczorowe, to rodzaj pracy najpierw podjęty—z pewnością samorzutnie przez licznych nauczycieli przy szkołach na wsi. W miastach przybierały charakter organizacyjny opracowany planowo, według programu Macierzy Szkolnej. Tak na wsi—jak w mieście kursa takie miały frekwencję znaczną, następnie upadały z powodów łatwo zrozumiałych, a to właśnie z braku systematycznego ułożenia programu. Bezład taki męczył i nauczyciela i uczniów, nie dawał zadowolenia, zajęć i zainteresować nie potrafił. Nie jest to wyłączną winą nauczycielstwa, braki komunikacyjne, dawały się silnie we znaki,—trudno się było z kimś porozumieć, a na pisma, niezawsze nauczyciel ludowy może sobie pozwolić. Drugą przyczyną niewiary ludu, były wykłady otrzymywane darmo i jako takie nie były cenione. Często, można się było spotkać ze zdaniem, że skoro „nauczyciel uczy darmo, musi w tem coś być,—a że chłop jest ostrożny, naraząć się nie lubi—to i kursa wreszcie pustoszały.

Inni znowu żądali, by wprowadzono wieczornice z tańcami, i t. p. żądania nie mające nic wspólnego z ideą oświatową.

Oczywiście nauki nie należało od razu narzucać, raczej rozmaitymi opowiadaniem, rozmowami obejmującymi życie ludu, radą, czytaniem gazet, może pokazem haftu czy szycia, ośmielić —i z góry nie narzucając—zaproponować naukę. Psychologia rolnika jest odmienną i należy ją poznać—posiada podkład dobry i szlachetny, trzeba tylko umieć znaleźć sposoby dotrmania się do niego.

D. N.

Korczak-Szalayowa.

NASZE ELEMENTARZE.

4. „ELEMENTARZ POWIASTKOWY“ FALSKIEGO

Jak już sam tytuł wskazuje, autor oparł naukę czytania i pisania na metodzie powiastkowej.

Cóż to za metoda? Jeżeli do określenia metody weźmiemy pod uwagę punkt wyjścia, od którego rozpoczynamy zapoznanie z nową literą, to możemy utworzyć następujący szereg: 1) metoda głoskowa albo dźwiękowa (literowa), 2) sylabowa, 3) wyrazowa, 4) zdaniowa, 5) powiastkowa. O ile więc rozpoczynamy naukę czytania i pisania od analizy powiastki, to metodę taką możemy nazwać powiastkową. Metodą powiastkową w tem znaczeniu może być nazwana metoda Jacotota, który od razu przystępował do czytania Telemaka, metoda zastosowana w „Nowym Elementarzu dla dobrych dzieci przez F. S. 1831“ polegająca na analizie modlitwy lub bajeczki i t. p.

Falski jednak metody powiastkowej w tem znaczeniu wcale nie miał zamiaru użyć.

Metoda powiastkowa występuje w nauce czytania i pisania jeszcze i w innej formie. Hołdując zasadzie oparcia nauki na mowie żywej, staramy się wyprowadzić wyraz podstawowy ze wstępnej pogadanki lub też powiastki. Co do powiastek, to mogą być one ściśle zastosowane do obrazków grupowych, jak to uwzględnił w swym elementarzu Biernadzikiewicz, lub też mają z obrazami związek luźny i przybierają wobec tego charakter historyjek, jak to zastosowały Dargielowa i Oderfeldówna. Falski tymczasem nie rozpoczyna lekcji od powiastki, lecz od pogadanki o wyrazie podstawowym na podstawie obrazka i tylko celem uzupełnienia pogadanki, już po wprowadzeniu wyrazu podstawowego, „może nauczyciel opowiedzieć jakieś zdarzenie, anegdotkę, wierszyk lub bajeczkę“. Wogóle, mówi Falski „należy nietylko samemu opowiadać, ile wypytwać dzieci“. Nie jest zatem Falski zwolennikiem powiastek, a więc i nie w tem miejscu należy szukać rozwiązania zagadnienia, dlaczego elementarz jego nazwany jest powiastkowym. Powiastkowym nazwany on jest przede wszystkim dlatego, że „usiłuje dać uczniom metodycznie ustopniowane teksty do czytania, ujęte w formę krótkich powiastek, możliwie zajmujących i zrozumiałych“. Powiastki te nie stanowią jednak 135

oddzielnych luźnych, niczem nie związanych ze sobą jednostek, lecz koncentrują się wokoło trzech postaci: Ali, Janka i Zosi. Cała akcja odbywa się w sferze zainteresowań tych dzieci, A więc wzięte są pod uwagę ich rodzina, dom (*to dom Janka i Ali*), najbliższe otoczenie (*to droga—Janek i Ala idą drogą*), zabawy i rozrywki (*Ala nuci lalkom*), zajęcia (*Janek karmi Asa i kotka. Ala stroi lalki*), ogród, pole, las, łąka, woda, rynek i t. d. Wszędzie są Janek, Ala i Zosia, wszystko ich interesuje i bawi. Widzimy jednolity obraz życia małych dzieci na wsi. O wartości w ten sposób ujętej metody powiastkowej pomówimy w innym miejscu, a teraz przejdziemy do szczegółowego omówienia użytej przez Falskiego metody zapoznania z nową literą.

Jak już wiemy, jest to metoda analityczno-syntetyczna wzrokowa. Ażeby dać dokładne pojęcie, w jaki sposób metoda ta została ujęta, pozwolę sobie przytoczyć przebieg nauki tak, jak przedstawił to Falski w swoich wskazówkach.

1. Nauczyciel pokazuje dzieciom pierwszy obrazek (*obrazek Asa*) podstawowy i ma o nim krótką pogadankę;

2. Zaznajamia dzieci z podpisem obrazka i ćwiczy je w szybkim rozpoznawaniu tego podpisu;

3. Pokazuje dzieciom rozstawione litery wyrazu podstawowego, objaśniając, że dźwięki tych liter muszą dzieci same wysłuchać z wyrazu;

4. Rozkłada z dziećmi ze słuchu wyraz podstawowy na dźwięki i składa go z oddzielnych dźwięków;

5. Wraca z dziećmi do rozstawionych liter wyrazu podstawowego, gdzie dzieci poznają litery, odpowiadające dźwiękom i zaznajamiają się z literami nowymi;

6. Ćwiczy dzieci w szybkim rozpoznawaniu poznanych liter;

7. W ten sam sposób nauczyciel zaznajamia uczniów z obrazkiem, podpisem, dźwiękami i literami drugiego wyrazu podstawowego (*osa*).

8. Uczy dzieci pisania liter i wyrazów podstawowych;

9. Przerabia z dziećmi na tablicy przy pomocy ścierania i dopisywania liter, ćwiczenie według wzorów: *osa, sa, a, (osa, 136 os, o); o, os, osa, oso, (a, sa, osa)*;

10. Uczniowie rozkładają i składają ze słuchu, czytają i piszą oraz przerabiają ćwiczenia specjalne według p. 9-go nad nowymi wyrazami, wprowadzonymi przez nauczyciela.

Metoda użyta przez Falskiego różni się od metody Dargielowej i Oderfeldówny a także i Biernadzikiewicza tem, że Falski rozpoczyna naukę nie na elementarzu, lecz na tablicy. Nauczyciel rysuje na tablicy obrazek i podpisuje go. Jeżeli zaś rysować nie umie, dzieci zaznajamiają się z podpisem obrazka w elementarzu, jednocześnie jednak nauczyciel pisze ten wyraz na tablicy. Przy użyciu elementarza Dargielowej i Oderfeldówny i Biernadzikiewicza zastosować rysowania na tablicy nie można chociażby nawet ze względu na czas: trudno jest odtworzyć jakąś scenę, wyrażającą wyładowanie pewnego uczucia, albo jakiś rysunek grupowy, z mamą lub tatą na czele. Dopiero po gruntownym zapoznaniu się z nowymi literami na tablicy, Falski każe użyć elementarza (po przerobieniu punktu 6). Wiemy już, że Dargielowa i Oderfeldówna punk ciężkości nauki czytania i pisania po wprowadzeniu nowej litery przesuwają poza elementarz. Falski, jak widzimy posunął się jeszcze dalej: nie tylko po wprowadzeniu, ale i przed wprowadzeniem odbywa się bez elementarza.

Przebieg lekcji zaznajomienia z literą jest jeden i ten sam dla wszystkich liter. Małe odchylenie spostrzegamy tylko w tych nielicznych wypadkach, kiedy zamiast wyrazu znajdujemy pod obrazkiem zdanie np.: to as, co to — to osy, to jest rak. Postępowanie zmienia się wówczas tylko o tyle, że dzieci z początku czytają doraźnie całe zdanie, wyodrębniają następnie wyraz podstawowy, który opracowuje się później tak samo, jak i wszystkie inne wyrazy podstawowe.

Analiza wyrazu podstawowego jest z początku wzrokowa, a później słuchowa—dzieci muszą przedewszystkiem zauważyć poszczególne litery, a następnie poznać odpowiadające im brzmienie. Sylaba wcale nie jest wzięta pod uwagę, mamy do czynienia z czystą metodą głosową, to znaczy dzieci wymawiają spółgłoski tak, jak brzmią.

Ponieważ Falski wprowadza przeważnie po dwa wyrazy podstawowe celem zaznajomienia z dwiema nowymi literami, przeto do pisania dzieci przystępują po zapoznaniu się z drugą literą, przyczem z początku piszą łatwiejszą literę, później tru- 137

dniejszą. Tak np. po zapoznaniu dzieci z literami a, s, o (wyr. podst. As, osa) trzeba naukę pisania rozpocząć od litery O, jako najłatwiejszej.

Dla wydrębnienia głoski z wyrazu, Falski użył jednego sposobu — „sposobu wysłuchiwania dźwięków z wyrazów“. Sposób ten nazywają inaczej wybrzmiewaniem. Gdy występują spółgłoski trwałe (s, m...) — trzeba je przeciągnąć (metoda przedłużania dźwięków), gdy doraźne (t, c...) — trzeba tylko akcentować.

Szczególną uwagę zwraca Falski na dokładną analizę wyrazu na dźwięki, a także na poznawanie oddzielnych liter, gdyż od tego uzależnia szybkość w zdobyciu umiejętności łączenia liter w wyrazy, czyli stosowaniu syntezy. Już jak widzieliśmy, Falski poleca nauczycielowi zaraz po zanalizowaniu wyrazu podstawowego połączyć słuchowo poszczególne dźwięki znowu w ten sam wyraz. Tego samego sposobu należy trzymać się i w tych wypadkach, kiedy dziecko nie może od razu przeczytać danego tekstu na tablicy lub w książce.

„Zaniedbywanie w początkach nauki ćwiczeń na określenie ilości dźwięków wyrazu i nazywanie ich pokolei, pisze Falski, może bardzo ujemnie się odbić zwłaszcza na pisaniu. Nie mając bowiem w pamięci dobrze utrwalonego porządku i ilości dźwięków, popełniają uczniowie różne błędy, np. opuszczają litery, przestawiają, powtarzają tę samą i t. p.“

Aby nauczyć dzieci szybko rozpoznawać i łączyć litery, Falski wprowadza jeszcze drugi sposób; ściera mianowicie pokolei litery w wyrazie, — a dzieci odczytują pozostałą część jego, następnie odwrotnie: dopisuje po jednej literze.

Trzecią bardzo ważną metodą jest stosowanie czytania cichego, do czego najlepiej „się nadają zdania w formie polecenia dla uczniów lub zapytań, które nauczyciel pisze na tablicy, np. *co je kotek? Kto jest senny, ile jest dwa razy dwa! Antek zamknij okno* i t. p.. Dzieci odczytują te zdania pocichu i spełniają zlecenie lub na żądanie nauczyciela odpowiadają głośno na przeczytane pocichu zapytanie“ Falski podaje cały szereg podobnych przykładów na każdą poszczególną nowopoznaną literę. Nauczyciel może naturalnie tekst uzupełniać, zmieniać, lub tworzyć swój własny. „Przy doborze ćwiczeń nad 138 temi wszystkimi wyrazami i tekstami powinien nauczyciel

wprowadzić pewną rozmaitość. Wyrazy np. mogą dzieci tylko rozkładać i składać ze słuchu. Mogą je dyktować nauczycielowi litera po literze i przyglądać się, jak je nauczyciel pisze na tablicy. Mogą układać wyrazy i teksty z liter ruchomych drukowanych i pisanych. Mogą znowu przerabiać ćwiczenia na ścieranie i dopisywanie kolejnych liter. Mogą się ćwiczyć w szybkim odczytywaniu wyrazów przez składanie liter (np. czybsze składanie o, t, o = oto) lub w szybkim rozpoznawaniu wyrazów jako całości. i t. p. Zdania i teksty mogą dzieci to czytać, to pisać, to dyktować nauczycielowi litera za literą do zapisywania na tablicy“.

(D. C. N.)

Walery Nowicki.

RYGOR SZKOLNY, A KARY CIELESNE.

„Szkoła bez karności — to jak młyn bez wody“ mówi jeden z największych pedagogów, Jan Amos Komeński. I rzeczywiście nie możemy sobie wyobrazić pracy nauczyciela w szkole niekarnej; co do tego niema dwóch zdań: godzimy się wszyscy, że karność w szkole być musi, jeżeli praca nauczyciela ma przynieść pożądane owoce. Lecz co do kwestji, jak ten rygor zachować, zdania są podzielone. Jedni chcieliby utrzymać karność zapomocą kija, drudzy zaś obstają za wykluczeniem kar cielesnych ze szkoły. Starożytność i średniowiecze znały tylko twardy i ostry sposób wychowania. Godłem nauczyciela rzymskiego jak i średniowiecznego była trzcinka. „Sub virga degere, sub virga magistris constitutum esse“ (żyć pod trzcinką, kształcić się pod trzcinką) znaczyło tyle, co pobierać naukę w szkole. Jednak ciągle posługiwanie się różgą nie zjednywało nauczycielom serca uczniów, to też rzadko czytamy, by uczeń czule wspominał swego nauczyciela. Jednak zmieniają się czasy, zmieniają się ludzie, zmieniają się poglądy. W szesnastym wieku, reformator religijny, Marcin Luter, głosi zasadę, że „szkoły nie powinny być więzieniami i jaskiniami, a nauczyciele tyranami i mistrzami od kija“. Nauczyciel, zdaniem Lutera, winien unikać „wszystkiego, coby wychowanków napełnić mogło ku niemu goryczą, bo ta zatruiła całe życie i zabija miłość“, bez której trudno dzieci wychowywać. Podobnie jak Luter, zapatruje się na kary cielesne wielki 139

Komenjusz: „Plagi i uderzenia“ mówi Komeński, „nie zdołają nigdy wpoić młodzieży miłości do nauki, ale napoją ją z pewnością wstrętem ku niej i odrazą“. Od XVI wieku rozpoczęła się walka między zwolennikami kar cielesnych, a ich przeciwnikami. Umysły głębsze i szlachetniejsze oświadczyły się za zniesieniem kar cielesnych. Mimo to walka trwała i niestety my, dzieci XX wieku musimy ze wstydem wyznać, że jeszcze się nie zakończyła. Wprawdzie władze szkolne jaknajkategoryczniej zakazują karać cielesnie, mimo to są jeszcze nauczyciele, którzy nie mogą się pogodzić z tem, by można wychować dziecko bez kija.

Od starszych kolegów, którzy obecnie są już nauczycielami, dowiadujemy się, że tu i owdzie jeszcze niektórzy nauczyciele uciekają się do kija, mając w pamięci metody starej szkoły pruskiej; nauczyciele ci nie mogą, czy też nie chcą rzec się tytułu „mistrzów od kija“. Wypadki bicia dzieci zachodzą podobno i w innych b. dzielnicach Polski. Zdania wśród nauczycielstwa są podzielone: jedni zwalczają kary cielesne, inni zaś, których (wierzymy w to) jest znikoma mniejszość, bronią. Nic więc dziwnego, że nas jako przyszłych nauczycieli, sprawa ta żywo obchodzi i na lekcjach przedmiotów pedagogicznych często tę sprawę omawiamy. W referacie niniejszym postaram się streścić nasze dyskusje na ten temat¹. Jeżeli zważymy, że np. w Belgji, Francji, Austrii, kary cielesne były przez władze szkolne zabronione, a w Japonji i Finlandji nie było zakazu bicia, gdyż nie zachodziła potrzeba podobnego rozporządzenia (w krajach tych wogóle nie bito), a mimo to oświata w Finlandji stała bardzo wysoko, to musimy dojść do przekonania, że można dziecku dać wiedzę i co ważniejsze ukształcić w niem charakter, nie uciekając się do kar cielesnych. Utrzymanie rygoru zapomocą kar cielesnych, jest to pewien system, który przetrwał wieki całe: z tym systemem my postanowiliśmy zerwać, lecz musimy przeciwstawić temu systemowi inny system, inną konstrukcję pedagogiczną. Omówienie właśnie tego systemu jest treścią niniejszego referatu. Zwolennicy kar cielesnych zwykle mówią, iż miłością nie da się utrzymać rygoru w klasie. Miłość — to wielkie słowo, lecz w ustach takiego

„mistrza od kija“ jest pustym frazesem bez wszelkiej treści. Oczywiście punktem wyjścia naszej konstrukcji pedagogicznej będzie uczucie miłości do dziecka. Nie możemy się jednakowoż zadowolić wyrazem: „miłość“, lecz musimy ująć nasz system w terminach pedagogicznych i psychologicznych.

Są dzieci, które w czasie lekcji kręcą się, rozmawiają itd. W czym leży przyczyna tego braku karności. Powiedzmy sobie: jest to pewien rodzaj choroby, postaramy się ją określić i zastosujemy leczenie.

1) Otóż karność podobnie jak i punktualność, schludność i t. p. jest jedną z cech woli zewnętrznej. Dziecko nie jest karne, ponieważ nie posiada dostatecznie rozwiniętej woli. Złemu możemy zapobiec przez kształcenie woli. Dobry przykład jak mamy kształcić wolę, daje nam współczesny pedagog francuski, Binet. Z polecenia Ministerstwa Oświaty zebrał on dzieci z Paryża, nie robiące żadnych postępów. Gdy Binet wszedł do owej klasy, uderzyło go to, iż jedno dziecko się kręci, drugie rozmawia, inne krzyczy: wszystko się rusza. Binet od razu domyślił się powodu tej choroby: dzieci nie posiadały woli zewnętrznej t. j. tej woli, zapomocą której panujemy nad naszymi mięśniami, nad członkami naszego ciała. Nie przystąpił też Binet od razu do systematycznej nauki, lecz rozpoczął od ćwiczeń, kształcących wolę jak np. zabawa w posąg. Zabawa ta polega na tem, że dzieci, na dany przez nauczyciela znak, musiały zachować przez pewien okres czasu postawę nieruchomą. Dawał też Binet dzieciom miseczki napełnione po brzegi wodą i kazał im przenosić je z jednego stołu na drugi, nie rozlewając przytem ani jednej kropli wody na spodek. Wymyślił jeszcze bardzo złożone ćwiczenia z korkami. Wyniki tych ćwiczeń były zachęcające. „Widziałem“ mówi Binet „dzieci swawolne, gadatliwe, nieposłuszne, które do rozpacz doprowadzały swych nauczycieli; tu po raz pierwszy robiły pewien wysiłek i za punkt honoru sobie miały jaknajdłużej pozostawać w nieruchomej postawie, umiały natężyć uwagę, wysilić wolę i panować nad sobą.“ Teraz dopiero Binet przystąpił do systematycznej nauki. Dzieci przechodziły kurs zupełnie normalnie, tak że byli ich wychowawcy ze łzami w oczach podziwiali postępy i zachowanie swych najniesforniejszych i najbardziej leniwych uczniów. Jeżeli Binetowi takie ćwiczenia 141

¹ Redakcja pozwala sobie nadmienić, że dyskusje owe są prowadzone pod kierownictwem znanego nam pedagoga p. M. Orłowa.

udały się najzupełniej z dziećmi francuskimi, dlaczegożby nie można u nas podobnych ćwiczeń stosować? Mamy także swojskie zabawy, kształcące wolę np. „Śmieję się, nie śmieję się“.

Zabawy takie nie zabiorą nauczycielowi wiele czasu, a o skuteczności ich będzie mógł się przekonać.

Prócz tych ćwiczeń, jakie prowadził Binet, możemy jeszcze kształcić wolę dziecka na lekcji gimnastyki, oraz gier i zabaw. Celem nauki gier i gimnastyki, według obowiązującego nas programu, jest „kształcenie charakteru, mianowicie dzielności, karności, wytrwałości.“ Należy jednak pamiętać, by lekcja gimnastyki nie trwała za długo i żeby ćwiczenia nie były zbyt intensywne, aby nie spowodowały zmęczenia; z drugiej strony nauczyciel musi przestrzegać, by rozkazy były konsekwentnie spełniane. Podobnie podczas gier i zabaw dziecko musi się bezwzględnie podporządkować przepisom gry, a prawideł gry nauczyciel nie powinien zmieniać na żądanie rozkapryszonego dziecka. W innym razie wszystko chybi celu.

2) Musimy także pamiętać o tem, że u dziecka rozwijają się mięśnie. Wskutek tego, jak mówi program, „w tym okresie potrzeba ruchów jest nader żywą, jest ona popędem instynktownym, ruch bowiem stanowi pobudkę dla ustroju do rośnięcia.“ Ruch dla dziecka jest koniecznością, dlatego też większa część wykroczeń powstaje na tem tle. Jedną z przyczyn niekarności jest właśnie dotąd praktykowane t. zw. „siedzące nauczanie. Lucjan Zarzecki radzi, by uczyć przez czyn — „agendo discimus.“

Trzeba więc wykorzystać ruch w celu nauczania i wychowania i tak np. geografii i przyrody uczyć trzeba podczas wybieżek; także podczas robót ręcznych dziecko wyładowuje swą energję z pożytkiem dla siebie.

Taksamo podczas gimnastyki i gier daje się możność wyładowania energii, kształcąc równocześnie wolę. Niestety, nasze szkoły bardzo często są przystosowane do tego „siedzącego nauczania“: przy szkole niema odpowiedniego boiska, gdzieby dzieci dać mogły upust swej energii ruchowej, a nauczyciele, nieraz nie zdając sami z tego sprawy, wypuściwszy dzieci na podwórko, narzucają im jakąś zabawę, która dla dzieci nie jest interesującą, lub co gorsza ustawiają dzieci na boisku

Takie „siedzące nauczanie“ mści się potem na nauczycielu, gdyż żywiołowy popęd do ruchu zmusza dziecko do przekroczenia karności. Dziecko, nie mogąc wyładować swej energii podczas przerw, wyładowuje ją podczas lekcji, wówczas pan nauczyciel ucieka się do kija, by niesfornego ucznia utrzymać w karności. Nauczyciel powinien tak postępować, aby nie tłumiąc rozwoju dziecka właśnie zapomocą czynu uczył i wychowywał.

3) Lecz to wszystko, jak i każde lekarstwo, działa ale nie odrazu, program jednakowoż żąda, byśmy dziecku odrazu dawali wiedzę. I jeżeli Binet kształcił najpierw wolę, a potem dopiero przechodził z dziećmi kurs nauki, to my tak robić nie możemy ze względu na program. Zdawałoby się więc, że gdy lekarstwo później dopiero zacznie działać, trzeba tymczasem z konieczności stosować kij, lecz jak mówi Komeński: „Czułość i uwaga najspadnie zapobiec zdołają konieczności karania.“ Ta „czułość i uwaga nauczyciela“ winna być skierowana po pierwsze: na niedopuszczanie do większych wykroczeń; po drugie: na utrzymanie zainteresowania dzieci treścią lekcji. Powinien więc nauczyciel skupić uwagę na całą klasę i uprzedzać większe wykroczenia i tak np. gdy uczeń ma zamiar opowiedzieć swym sąsiadom jakąś wesołą historyjkę, której wynikiem byłoby zakłócenie spokoju w klasie, nauczyciel nie pozwoli temu uczniowi tej historyjki opowiedzieć przez zwrócenie mu uwagi, dalej przez posadzenie go w pierwszej ławce. W razie powtórnego wykroczenia postawi go do kąta. W klasach niższych stanie w kącie, według wskazówek hygienistów, nie powinno trwać dłużej ponad 10 minut.

W. N...kowski

uczeń V kursu Seminarjum w Toruniu.

ODPIS PROTOKÓŁU MIESIĘCZNEJ KONFERENCJI NAUCZYCIELSKIEJ OGNISKA Z. P. N. S. P. W MAŁKINI, OD-BYTEJ W DNIU 5 GRUDNIA 1924 R.

Obecni: p. Figoń, p. Inspektor Laskowski, p. Drażewska, p. Balanka Aleksandra, p. Balanka Stefanja, p. Konieczny Aleksander, p. Lipski Roman, p. Kulesza Władysław, p. Kulesza Leon, p. Decówna Domicela, p. Persowska Zofja, p. Wodzyńska Marja, p. Babińska Marja, p. Kozłowska Zofja, p. Biłasówna 143

Stefanja, p. Hoffmanówna Janina, p. Bojkiewiczowa Anna, p. Bojkiewicz Roman, ks. Kapel Jan, p. Groszyk Stanisław, i p. Wasilewski Kazimierz.

Przewodniczy zebraniu p. Figoń Jan, sekretarzem powołano p. Wasilewskiego Kazimierza.

Porządek dzienny zebrania: 1. Lekcja praktyczna języka polskiego w klasie I „O kurze“, prowadzi p. Dążewska Marja. 2. Lekcja praktyczna z przyrody w klasie IV „O sarnie“ prowadzi p. Kulesza Władysław. 3. Referat p. Dążewskiej Marji „Uzasadnienie metody w przeprowadzonej“ lekcji. 4. Wolne wnioski.

Po przeprowadzonych dwóch lekcjach praktycznych, oznaczonych w porządku dziennymi i po odczytaniu protokołu z poprzedniej konferencji, który całkowicie przyjęto, zebrani przeszli do omawiania lekcji praktycznej języka polskiego, prowadzonej przez p. Dążewską Marję. Głos zabiera p. Dążewska.

Odczytuje referat, uzasadniający metodę, cel i tok przeprowadzonej przez siebie lekcji, pozostawiając wolną rękę do krytyki zebranych.

Głos zabiera p. Wodzyńska. Podkreśla wybór materiału dostosowany ściśle do programu ministerjalnego, całkowite osiągnięcie celu przez nauczycielkę, zaawansowanie dzieci zgodne z planem całorocznym. I zastanawiając się bliżej nad przeprowadzoną lekcją, uważa ją za zamkniętą w całość jednostkę metodyczną, podkreśla w niej momenty dydaktyczne. Nauczycielka bierze wyraz, dzieli go na sylaby, z sylab dochodzi do dźwięku, o którym bliżej chce mówić, uważa jednak, że nową literę powinna była podkreślić innym kolorem kredy. Uzasadnienie lekcji nauczycielka wypowiedziała w swym referacie.

Głos zabiera p. Wasilewski, który uważa, że w połowie lekcji powinna nauczycielka przeciwżyć kilka ćwiczeń gimnastycznych dla odświeżenia umysłów dzieci, które pod koniec odczuwały, z powodu nawału materiału, znużenie.

Pani Dążewska przyznaje słuszność poczynionym zarzutom przez p. Wasilewskiego, kładąc to na karb przeoczenia, będąc zajęta myślą główną, aby obfity materiał jaki sobie nakreśliła, zdołała przerobić.

Pan Groszyk podkreśla błąd gramatyczny, jakim posłużyła się nauczycielka, używając słów „słyszemy, mowiemy“

zamiast słyszemy, mówimy. Następnie zastanawia się nad tłumnym wychodzeniem dzieci do tablicy i zadaje pytanie: „czy jest to zalecone, a właściwie, czy było konieczne?“

Odpowiada p. Dążewska. Wychodzić do tablicy dzieci powinny, aby można je było skontrolować, jak napiszą literę. Jeżeli wkraść się jakiś nieporządek, to trzeba to zapisać na karb ciasnej klasy i następnie chęci wywołania wszystkich dzieci do tablicy, aby napisały literę „r“.

Pani Wodzyńska uważała ruch za potrzebny, tembardziej, że już jeden z przedmówców podkreślał znużenie dzieci.

Pani Biłasówna uważa, że nauczycielka za mało zwracała uwagi na całą klasę, zajmując tylko się dzieckiem, które odpowiadało. Nauczycielka dostatecznie nie utrzymywała pojęcia dźwięku r i litery er,

Pani Biłasówna odpowiadając p. Biłasównie, uważa, że nauczycielka starała się poruszyć całą klasę, że zwracała uwagę na klasę, może posłużyć fakt rozmowy dwóch chłopców w porę przerwanej.

Panna Biłasówna obstaje przy swoim zdaniu. Uważa, że nauczycielka wyrывая ucznia do odpowiedzi nim tylko wówczas była zajęta, mało zwracając uwagi na całość klasy.

Pani Dążewska cytuje fakty poruszenia wszystkich dzieci, zbijając zarzuty p. Biłasówny.

Panna Hoffmanówna ma wątpliwości w sprawie rozpoznawania przez dzieci dźwięku r i litery er, z powodu wymawiania przez nie „er“, a nie „r“.

Pani Dążewska wyjaśnia, że dzieci rozumieją pojęcie dźwięku r i litery er i dlatego pozwala im nazywać literę er, tak jak ją nazywają starsi.

Ks. Kapel. Stwierdza, że nauczycielka przepytowała wszystkie dzieci, a że mogło znaleźć się kilkoro dzieci nieodpytanych, to nie uważa za słusne czynienie zarzutu nauczycielce, że nie zwracała uwagi na całą klasę.

Pani Bojkiewiczowa nie uważa za złe, jeżeli nauczycielka pilnie śledzi za odpowiedzią wyrwanego ucznia. Uważa to za plus. Dziecko w pierwszej klasie najczęściej błędnie się wyraża i na mowę jego należy bacznie zwrócić uwagę.

Pan Konieczny zaznaczając na wstępie, że lekcja przeprowadzona bardzo mu się podobała, to jednak do żywego 145

okaz: szczególnie kury, którą dzieci i tak codzień widzą i zawsze mogą zobaczyć, zwłaszcza na wsi, jest uprzedzony. Ma wrażenie, że wyrazu kura dzieci należycie nie uczwyciły. Przy analizie wyrazu kura, należało zwrócić uwagę dzieci na literę nieznaną r, przez pytanie: „jakie znacie w tym wyrazie litery i jaką literę poznaliście teraz”? Kaligrafja, używana przez nauczycielkę, mogłaby być staranniejszą.

Pani Dążewska uważa, że aczkolwiek wyraz kura początkowo dzieci może i nie uchwyciły, to jednak przy pokazywaniu obrazów napewno błąd ten był wynagrodzony, może aż za wiele! Co do kaligrafji, to starała się pisać poprawnie.

Pan Inspektor z przyjemnością stwierdza fakt, że w Ognisku Małkińskim lekcje praktyczne stoją na wysokim poziomie i ten wysoki poziom jaskrawo rzuca się w oczy. Każda lekcja ma myśl przewodnią, świadomie i metodycznie przeprowadzona. W lekcjach tych, gdzie jest chaos, zwraca się na kardynalne błędy, w innych — świadomie, starannie i metodycznie przeprowadzonych — zwraca się na błędy mniej rażące i usterki nieznaczne. Aby podnieść zalety swej lekcji — wskazane jest jej uzasadnienie. Nie wystarczy przeprowadzić lekcję, opracować ją skrupulatnie, należy mieć odwagę cywilną uzasadnić dobre strony jej. Nauczyciel, który umie uzasadnić swą lekcję, wciąga jakoby w wir swych myśli otoczenie. Nauczyciel czy nauczycielka — widz — wczuwa się w bieg lekcji, zabiera głos, zgadza się lub nie zgadza się ze stanowiskiem prelegentki. Stąd powstaje żywsza wymiana zdań, co jest właśnie w tu-tejszem Ognisku. Przystępując bliżej do zagadnienia nad jednostką metodyczną, jaką podkreśla jedna z moich poprzedniczek, muszę stwierdzić, że jej pani Dążewska nie dała, zamknięciem jej jest pisanie przez dzieci wyrazu kura. Jestem zdania, że tematem lekcji jest wyraz kura, z tego wyrazu dopiero przechodzi nauczycielka do pojęcia dźwięku r, i litery er. To też nauczycielka słusznie po napisaniu litery er, przechodzi do pisania wyrazu kura, następnie przez analizę tego wyrazu przechodzi do tworzenia wyrazów innych. Nauczycielka przy zarzuceniu jej, że pisała niekaligraficznie broniła się brakiem czasu, a więc wkładała wszystko na karb pośpiechu. Tym usprawiedliwić się nie można. Uważam, że żywy okaz wprowadza zainteresowanie. Rzeczą prelegentki jest zabezpieczenie

się przed wszelkimi ewentualnymi wypadkami. Bardzo ładnie w lekcji było przejście od żywego obrazu do martwego po wypuszczeniu kury. Bardzo często w lekcji, żeby nie odbiec od celu, zatracamy wychowawcze znaczenie jej. Przez wprowadzenie żywego okazu i obok martwego — ćwiczy się spostrzegawczość. Zupełnie nie będzie odstępstwem od lekcji, jak zwrócimy uwagę dzieci, czy obraz się im podoba; na pobudzenie uczuć estetycznych wystarczy pewnych momentów i to dość krótkich, aby dzieci je podchwyciły. Przy pokazywaniu obrazka nauczycielka stanęła za blisko stołu. Byłoby lepiej gdyby obrazek był przyczepiony na tablicy. Przejście od pojęcia kury do wyrazu było bardzo dowcipne. Po odjęciu zasłoniętych podpisów dzieci odczytywały wyraz kura. Obawiam się czy zawsze jednak jest to zastosowanie praktyczne, bo pod obrazem może być wyraz inny charakteryzujący cechę przedmiotu umieszczonego na obrazie

Pani Dążewska wyjaśnia, że przy prowadzeniu lekcji stale pod obrazem podpisuje nazwę przedmiotu.

Pan Inspektor podkreśla silne skojarzenie między obrazem, a napisem i ważny moment wystukiwania sylab i zgłosek. Przy rozbijaniu wyrazu kura na części składowe liter, należało może rozbić tylko sylabę ra na litery, pomijając sylabę ku. Bardzo ważną rzeczą jest używanie kredy kostkowej na pierwszym stopniu, która ma tę cechę, że pozwala kaligraficznie i drobniawczo oddać literę. Obrazy były ładne. Wypukiwanie wyrazów dobre. Widać, że dzieci metodę opanowały. Od dźwięku r do nazwy znaku (litery) było ustąpienie metodyczne. Wreszcie poddaje p. Inspektor w wątpliwość, czy dopisywanie i ścieranie części wyrazu, oznaczającego przedmiot jest dobrym? Czy przez to nie zatracą się, nie załamują się rysunek w pojęciu dziecka? Dobre było polecenie dzieciom wynajdywania wyrazów z dźwiękiem r, ale czy niekłopotliwe z znajomości liter? Wreszcie, czy nagromadzenie pięciu wyrazów, na przykład: robi, robak, rybak i t. p. nie wpłynie na zatracenie samego wyrazu kura, stawiam to do rozstrzygnięcia.

Pani Dążewska, zabierając głos, wyjaśnia, że przy wyliczaniu przez dzieci wyrazów z dźwiękiem r pisała na tablicy tylko te, które pod względem znajomości liter odpowiadają poziomowi dzieci.

Pan Inspektor przechodzi wreszcie do urozmaicenia, jakie panowało na lekcji. Przedewszystkiem więc było wprowadzenie żywego obrazu, martwego, pisanie literki w powietrzu, na tablicy, układanie literek z bawełny na ławce, układanie alfabetu ruchomego, a po wyjaśnieniu, kto pierwszy wpadł na pomysł układania literek z bawełny, drutu i sznurka p. Inspektor kończy.

Pani Drążewska nie uważa, by wyrazy, które podały jej dzieci były za trudne, może tylko nagromadziła ich za dużo.

Pani Wodzyńska zapytuje się p. Drążewskiej: czy za cel przeprowadzenia lekcji powzięła wyraz „kura“, czy literę „r“?

Pani Drążewska odpowiada, że powzięła za temat lekcji wyraz „kura“.

Pani Wodzyńska stwierdza, jeżeli za temat lekcji był wyraz kura, to zgadza się, że nie jest to jednostka metodyczna, którą przeprowadziła p. Drążewska. Jeżeli zaś litery r — to należało ją podkreślić i uplastyczyć niezbędnie.

Pani Bojkiewiczowa zapytuje się, co uczyni nauczycielka, gdy dzieci dadzą jej wyraz z dźwiękiem r, ale nieodpowiedni na zaawansowanie klasy i poproszą ją, aby go umieściła na tablicy?

Odpowiada p. Drążewska, że z tej afery delikatnie można się zawsze dzieciom wywinąć.

Pani Wodzyńska u siebie wprowadziła alfabet ruchomy nieco inaczej, każe dzieciom znane litery wycinać z gazet, a po odpowiednim rozsegregowaniu ich, co do wielkości, każde dziecko chowa je do swej koperty.

Pan Inspektor ze względu na nastrój i upodobanie dzieci raz pisania litery wielkiej, drugi raz — mniejszej, uważa sposób p. Wodzyńskiej za lepszy.

Z kolei zebrani przeszli do rozstrzygnięcia: czy należy prowadzić i która metoda jest lepsza dźwiękowa — czy wyrazowa. Dłuższe wywody i dyskusja wykazała, że jaką metodą nie prowadzilibyśmy, to zawsze będziemy posługiwali się dźwiękiem, lepiej jednak prowadzić jest metodą analityczno-sylitetyczną, a nie wyrazową lub dźwiękową (?).

Pan Inspektor porusza sprawę zastanowienia się nad tym 148 tematem wybitnych metodyków u nas i zagranicą, a omawiając

ją szeroko był zadowolony, że była ona tu na konferencji poruszona. Pod koniec swoich wywodów p. Inspektor gorąco poleca książkę Dr. M. Kłęska „Psychologja i fizjologja pisania“. Na tem pierwszy punkt porządku dziennego wyczerpano.

Przystąpiono do omówienia lekcji praktycznej p. Kuleszy.

Głos zabiera p. Kulesza Władysław, uważa, że lekcja jego wypadłaby daleko lepiej, gdyby ją w zakończeniu powiązał i gdyby nie spotkał się z ospałością dzieci, którą do końca nie mógł przełamać.

Pani Wodzyńska zabrawszy głos wyraża wątpliwość, czy prowadzący lekcję dostosował się do programu ministerjalnego. Lekcja podobała się jej. Nie zgadza się z nauczycielem, że dzieci nie były zainteresowane. Owszem widać było, że nauczyciel zainteresował dzieci i chce je dalej zainteresować, czyli zainteresowanie podtrzymać, a to tylko można na plus zapisać przeprowadzonej lekcji. Ton powinien być uprzejmy, miły, ale nauczyciel powinien unikać patosu. Młody kolega robi wrażenie na przyszłość dobrego nauczyciela.

Pan Groszyk. Lekcja przez prowadzącego była prowadzona zbyt ogólnikowo; była to raczej pogadanka na klasę drugą. Metoda dobra: dzieci co widziały, określały. Bardzo trafnie odgadywały nawet przymioty właściwe same, jakto: rozumne oczy, sprytne nogi; przez nauczyciela nie było to wykorzystane. Nauczyciel nic nie wspomniał o pełnorożcach, do rodziny jakich i sarna zalicza się. Momentu pełnych rogów nauczyciel nie podkreślił, nie podkreślił również, że sarna należy do rodziny dwukopytnych, że jest zwierzęciem przeżuwającym. Ton lekcji określiam jednym słowem — patos! Dobre było wezwanie dzieci do obrazu, coby jednak nauczyciel uczynił, mając 30 lub 40 dzieci?

Odpowiada p. Kulesza Władysław; dzieciom z ostatnich ławek kazałbym przesiąść się na pierwsze do swych kolegów.

Pan Groszyk kontynuuje dalej; uważa zakończenie lekcji za bardzo niefortunne. Wreszcie zapytuje się wszystkich, czy rzeczywiście trzymają się tak niewolniczo programu ministerjalnego, jakto daje się wyczuć z przemówień? Sam zaś nie trzyma się i nie uważa tego za dobre, ze względu na czas, bądź na okoliczności, w których dany temat nie może być poruszony. 149

Bo jak na przykład prowadzić lekcję o lodzie, jeżeli jego niema akurat w tym czasie, a będzie za tydzień?

Zdanie p. Groszyka podziela p. Kozłowska, stwierdzając, że programu ministerjalnego ściśle się nie trzyma.

Pan Inspektor wyjaśnia stanowisko nauczyciela, jakie powinno być do programu ministerjalnego. Uważa, że przedstawienie niektórych punktów programu nie jest jeszcze nie stosowaniem się do programu, a świadczy tylko o rzutkości nauczyciela.

Głos zabiera p. Konieczny. Uważa za złe przedstawienie przez nauczyciela dzieciom, że w pierwszym roku sarnie wyrasta tylko jeden róg, a następnie, że odnóg u rogów sarny wyrasta tylko trzy. Podziela zdanie Nussbauma, uważając, że sarnie wyrosnąć może i cztery odnogi. Zarzuca prowadzącemu lekcję, że zbagatelizował wymienioną przez dzieci skórę na głowie, znajdującą się przedtem niż wyrosną rogi. Nie wiadomo, czy ona pozostaje..., wogóle, co się z nią dzieje? Nauczyciel nie poruszył, do czego sarnie służą rogi? W jaki sposób broni się ona? Nie podkreślił wężu, smaku, długich nóg. Za bardzo trzymał się jednego ucznia; wreszcie, że nie zebrał materiału w całość.

Pani Biłasówna uważa, że wstęp do lekcji był zbyt długi. Planu na tablicy nie wypisywałyby, on tylko niepotrzebnie zabrał dużo czasu. Nauczyciel nie zwrócił uwagi na uzębienie, które można było omówić z dziećmi.

Pan Konieczny nie uważa nieomówienia z dziećmi uzębienia za błąd, bowiem nauczyciel nie wyczerpał drugiej części programu: „porównanie sarny z sakami domowymi“.

Pan Inspektor zapytuje się: kto wybierał temat na lekcję praktyczną, a po udzielonej mu odpowiedzi przez p. Figonia, podkreśla dodatnie strony wybranego tematu. Podkreśla metodę heurystyczną w przeprowadzonej lekcji; za wiele może prowadzący lekcję używał słów: „przyjrzyjcie się“. Nauczyciel dobrze prowadził lekcję drogą postrzeżeń. W lekcji było metodyczne ustopniowanie. Wykonanie lekcji nieszczęśliwe. Plan na tablicy był niepotrzebny. Niektóre momenty biologiczne nie były należycie przeprowadzone. Nauczyciel nie ćwiczył wnioskowania, którą przy nauce przyrody należy uwzględnić.

150 Uczniowie sami podkreślali charakterystyczne cechy sarny,

jako: mądre oczy, sprytnie nogi. Należało podkreślić do czego oczy służą. Podkreślić subtelność sarny, jej cechy zachowania się podczas napadania, pozbawienia ją przez naturę drapieżności, a wzamian wynagrodzenie jej innemi cechami.

Nauczyciel nie poruszył koloru sarny, do czego ów kolor służy sarnie i t. p. Lekcja była zanadto rozwałkowana i rozwlekła, należało ją bardziej skondensować. Myśl dobra. Pytanie: „jakie zwierzęta macie“ uważać za złe. Na tem p. Inspektor kończy.

Pan Kulesza wyjaśnia, że rozwlekłe lekcję prowadził zupełnie świadomie! Uczynił to wskutek kilku nietrafnych o d powiedzi uczniów, zarówno obniżenie poziomu lekcji i niezastowanie się do programu czwartej klasy z tychże przyczyn było uczynione. Stwierdza, że dzieci były onieśmiałe, a niektóre z nich nie wstawały nawet przy odpowiedzi. Na tem drugi punkt porządku dziennego wyczerpano.

W wolnych wnioskach pan Inspektor zapytuje się przewodniczącego, p. Figonia, jakie ma gwarancje, że wszyscy członkowie ogniska przygotowują się do prowadzenia lekcji należycie, ponieważ w innych ogniskach istnieją specjalne Komisje kontrolujące członków?

Po odpowiedzi przez p. Figonia, wyjaśniającej, że rękojmą kontroli członków ogniska małkińskiego o przygotowaniu się ich sumiennem do prowadzenia lekcji, jest w pierwszej linii wybór przez wszystkich prowadzącego lekcję, a wreszcie ich poczucie godności osobistej.

Po wyznaczeniu terminu na następną konferencję, Przewodniczący zamyka zebranie.

Za zgodność z oryginałem

Małkinia, dn. 10 III, 1925 r. Przewodniczący *J. Figoń*,
Sekretarz *K. Wasilewski*.

(Pryp. Redakcji) Jakkolwiek dyskusja rzuca światło na przebieg lekcji i zawiera wiele momentów które mogą dać dużo do myślenia, to prosilibyśmy jednak w przyszłości dołączać do protokółów dosłowny przebieg lekcji.

PRZEKROCZENIE PIERWSZEJ DZIESIĄTKI (LEKCJA).

Fundamenta decydują zawsze o trwałości budowli. — Im silniej i mocniej ustawione, tem pewniej i duże gmachy udźwignąć mogą.

Fundamentami temi, które stanowić mają podwaliny całych ogromów później zdobywanych wiadomości, to pierwsze początki nauki — a więc pierwszy oddział. — Na pierwszym oddz. przygotowuje nauczyciel grunt i na tym przygotowanym gruncie układa podwaliny; dlatego musi plan swej pracy opracować szczegółowo, jeżeli nie zechce spotkać się z tem, że na lichym podkładzie oparta dalsza praca zaraz na II lub III stopniu chwiać się zacznie.

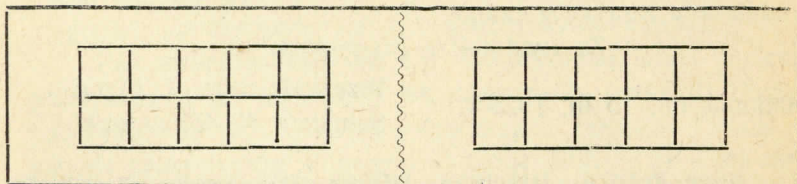
O każdym z przedmiotów, prowadzonych na tych najniższych stopniach można powiedzieć, że stanowią fundament dla wiadomości zdobywanych na dalszych stopniach.

Elaboratem swym obejmę jeden z tych przedmiotów a raczej tylko pewien punkt a mianowicie: doliczanie i odliczanie z przekraczaniem pierwszej dziesiątki.

Działania te przeprowadzam w sposób jaknajbardziej swobodny dla dzieci.

Jeżeli dzieci nabędą wiadomości, konieczne przy doliczaniu z przekroczeniem dziesiątki, drogą samoobserwacji, to również sprawnie przekraczać będą i dalsze dziesiątki w ddz. II.

Pomoce naukowe dla dzieci to: liczmany i prostokąty, których wygląd określa taki wzór.



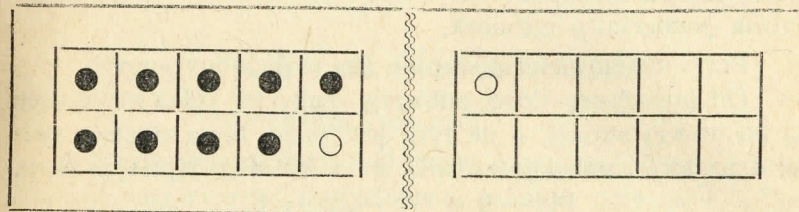
Wymiar naturalny wielkości: długość 60 cm, szerokość 23 cm.

Prostokąty te nazwały dzieci okienkami. Dzieci liczą ile jest okienek po jednej stronie i te okienka zapełniają kółkami. Obie dziesiątki traktują jako odrębne całości a dla udogodnie-

152 nia każda dziesiątka jest w innym kolorze.

Potem następuje szereg ćwiczeń, z których dopiero przechodzą do przekroczenia dziesiątki, a potem do dądawania.

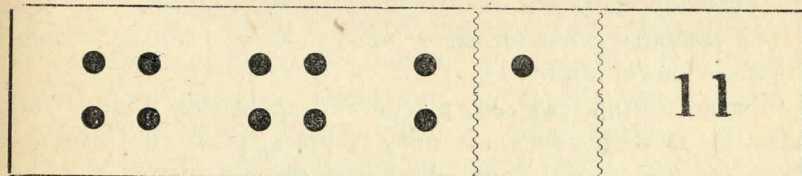
N. p. Dzieci wezmą jednych kółek 9 a innych 2. Ułożą te kółka w okienkach, zapełniając je temi 9-cioma a potem dwoma.



W ten sposób została dwójka rozłożona na 1 i 1. Pytam dzieci, dlaczego to dwa kółka nie leżą razem? Odpowiedz: „tu“ było puste okienko, dlatego muszą tak leżeć.

Następnie układają 8 i 3, 8 i 4 i t. d.

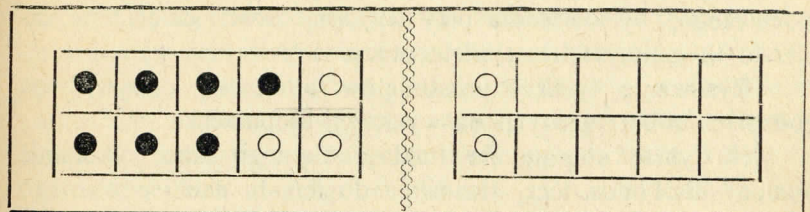
Dopiero po tych ćwiczeniach umieszczam na przedniej ścianie figurę liczbową Laya z odnośną liczbą.



W ten sposób opracowuję kolejno wszystkie liczby do 20. Nie zliczamy jeszcze te obie ilości, gdyż celem tych ćwiczeń jest: rozkładanie tej drugiej ilości na składniki, zależne od pierwszej ilości.

Skoro wszystkie dzieci sprawnie i świadomie rozkład tej drugiej ilości przeprowadzić umięją, przystępuję do doliczenia i układania zadań.

Dzieci wezmą jednych kółek 7 a drugich 5 i ułożą w okienkach.



Omówią, która ilość została rozłożona, a następnie zliczają kółka i układają zadanie, które zapisują na tablicy:

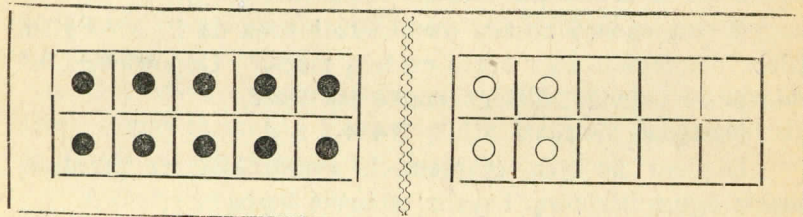
$$7 + 5 = 10 + 2 = 12$$

Z tych świczeń można łatwo przejść do liczb oderwanych, obraz tych okienek powstaje w umysłach dziecka a temsamem ułatwia pamięciowy rachunek.

Przy odejmowaniu postępuje się w podobny sposób.

Od posiadanej ilości odbierają najpierw kółka znajdujące się po prawej stronie, o ile tych jest mało, biorą resztę z pełnej dziesiątki i układają zadania, które również zapisują. N. p.

$$14 - 6 = 10 - 2 = 8$$



Z początku odejmuje się z prawej strony 4 kółka, później 2 kółka z lewej strony.

Tego rodzaju ćwiczeń, przeprowadzam wiele. Dzieci taką nauką są zainteresowane nie nuży ta praca, przez co i nauczycielka nie jest przemęczoną a i to jest dla nas ważne.

Krótkim szkicem, określony sposób postępowania przy doliczaniu i odliczaniu z przekroczeniem dziesiątki, przeprowadzony został w 24 lekcjach.

Lekcje te wystarczały, by wszystkie dzieci swobodnie bez wysiłku i bez pośpiechu opanowały to działanie, które niekiedy przy innej metodzie wymęczyło obie strony. — Dlatego dziele się swemi pomysłami z Czytelnikami „Ż. S.“, prosząc by i swe również tą samą drogą przesyłało.

Przy końcu podam sposób przygotowania materiału pomocniczego, by zwłaszcza przy większej ilości dzieci, nie zabierało to nauczycielstwu wiele pracy.

Rysowanie tychże prostokątów może się odbywać na godzinach robót ręcznych na wyższych stopniach.

Na tymże stopniu nie traktuje się tego jako wykonanie pomocy dla I oddz. lecz, stosownie do tematu nauki odnośnego

154 oddziału: n. p. podział pola, grządki w ogródku, i t. d.

Również do nauki ułamków zwyczajnych i dziesiętnych dostarczy ten rysunek wiele tematów.

Dopiero potem prostokąty te przechodzą do użytku na I oddz.

Flisowska Marja

Z LISTÓW DO REDAKCJI.

Szanowna Redakcjo!

Niezmiernie jesteśmy wdzięczni Szanownej Redakcji za to, że daje nam możliwość korzystania z cennych artykułów „Życia Szkolnego“. Pismo to nas bardzo zainteresowało, zwłaszcza jako członków „Koła Metodycznego“. Jeden z artykułów zwrócił na siebie szczególną naszą uwagę. Jest to protokół z lekcji języka polskiego w kl. I z dnia 14-X-1924 r. prowadzony przez p. M. Kumirską umieszczony w zeszycie listopadowym wyżej wspomnianego pisma. Celem tej lekcji były świczenia językowe, oparte na omówieniu obrazka p. t. „Smutna przygoda“. Ponieważ na jednym z zebrań naszego koła powstały różne, a sprzeczne zdania co do sposobu prowadzenia ćwiczeń językowych na podstawie obrazków „Życia Szkolnego“ zapewne znajdzie się wielu, którzy zupełnie różnie zapatrują się na tę sprawę, przeto ośmielamy się przesać Redakcji protokół z analogicznej lekcji języka polskiego, prowadzonej przez jedną z naszych Pań dnia 1925 r. w I kl. naszej Szkoły Ćwiczeń.

Temat tej lekcji stanowiła pogadanka na podstawie obrazka p.t. „Dobra wnuczka“; celem jej było wzbudzenie miłości i szacunku dla starszych (cel etyczny) łącznie z ćwiczeniami językowymi.

Rozpoczęła nauczycielka lekcję nawiązaniem w postaci rozmowy z dziećmi o ich dziadkach i babciach, skierowując ją na temat możliwie najbliższy treści obrazka. Gdy dzieci dostatecznie się wypowiedziały, nauczycielka odsłoniła pierwszą część obrazka (w celu skupienia uwagi dzieci na punkcie potrzebnym), przypiętego jeszcze przed lekcją na tablicy, a zastąpionego arkuszem papieru, aby dzieci więcej zainteresować. Pierwszy obrazek przedstawiał babunię, siedzącą w fotelu i wnuczkę, niosącą jej coś gorącego w filiżance. Przez parę chwil dzieci przyglądały się obrazkowi. „Powiedźcie mi, po czem możecie 15

poznać, że to babcia, zagadnęła nauczycielka, odrazu zmuszając dzieci do wysnuwania pewnych wniosków, nie zaś tylko prostego wypowiedziania tego, co one widziały na obrazku. Dzieci zaś, patrząc na obrazek, odpowiadały, że babcia ma siwe włosy i czepek na głowie, że ma zmarszczki na twarzy. Potem nauczycielka zwróciła uwagę dzieci na to, jak babci w tym domu jest dobrze. Wynioskowały dzieci o tem same z tego, że babcia siedziała w wygodnym fotelu, pod nogami miała poduszkę, wnuczka zaś niosła jej coś gorącego, bo „para idzie z filiżanki“. pamiętając o tem, że babci może być zimno. Starym ludziom bowiem często bywa zimno, nawet w lecie. Od tego nauczycielka stopniowo przeszła do pory roku, jaka była przedstawiona na obrazku, skierowując odpowiedź dzieci ku temu że latem dzieciom jest bardzo przyjemnie bawić się na podwórzu, wnuczka zaś tak „bardzo kocha babcię“, według wyrażenia jednego z dzieci, że nie zapomina o niej nawet w śliczne dni letnie. Aby utrwalić i pogłębić zdania wypowiedziane przez dzieci, nauczycielka jeszcze sama w krótkich słowach, ale bardzo żywymi barwami odmalowała obraz, jak to przyjemnie jest w lecie bawić się na dworze. Następnie jednym powiedzeniem: „A teraz zobaczmy, co się dalej stało,“ nauczycielka skierowała całkowitą uwagę dzieci na treść drugiego obrazka, który niebawem odsłoniła. Przedstawiał on babcię, siedzącą w fotelu i wnuczkę, otulającą jej kolana. Na stole stała już pusta filiżanka. Paru pytaniami utrwaliła nauczycielka w umysłach dzieci, że to jest ta sama babcia i ta sama wnuczka. Szczegółowo omówiły dzieci czynności wnuczki na obrazku, kładąc nacisk na to, dlaczego wnuczka to wszystko robi („kocha babcię“, „dobra jest“, „usłużna“). Odpowiedzi, które mogłyby nadać lekcji kierunek wręcz przeciwny, jak n. p. „Wnuczka otula nogi babci, bo tak mamusia kazała“ nauczycielka skierowała na właściwą drogę. Potem nauczycielka znowu zmusiła dzieci skupić uwagę na trzecim obrazku i odsłoniła go: na stole stał bukiet świeżych kwiatów. Babcia siedziała w fotelu i tuliła do siebie wnuczkę. Szeregiem pytań nauczycielka naprowadziła dzieci, że babunia też kocha wnuczkę, kochałaby ją nawet, gdyby ona babuni nie kochała wcale i jej nie usługiwała, że wogóle są jednak takie wnuczki. Na zapytanie nauczycielki:

156 „Jak nazwiemy taką wnuczkę, która kocha babcię?“ dzieci pro-

ponowały: kochająca wnuczka, dobra wnuczka. Jako tytuł obrazka ustaliła nauczycielka: „Dobra wnuczka“. Potem ogólnie ustalono, dlaczego trzeba kochać swe babcie i swych dziadków, bo są to rodzice tatusia i mamusi“, których, „my kochamy“. Następnie na polecenie nauczycielki jedno dziecko bardzo ładnie streściło wszystko, co widziało na obrazku, a wreszcie, aby podtrzymać ogólnie panujący nastrój w klasie i, aby silniej podzielać na uczucie dzieci, nauczycielka opowiedziała im powiastkę o dziewczynce Zosi, jej małym braciszku Edziu i o ich babci, nawiązując ją do treści obrazka. Opowiadanie prowadziła nauczycielka ze współudziałem dzieci. Główną myślą opowiadania, podanego w ciekawej a bardzo przystępnej formie, była miłość i szacunek dla starszych. Na tem lekcja się skończyła.

Jako zastosowanie poleciła nauczycielka dzieciom wykonać w bieżącym tygodniu coś dobrego dla starszych osób, w sobotę zaś zapytała je o to. Do odpowiedzi zgłosiło się troje dzieci: jedno powiedziało, że obrało ziemniaki ślepej staruszce, drugie przeprowadziło jakąś babcię przez rów, trzecie podniosło laskę dziadowi.

Z poważaniem

O. Gawrylikówna,
prezes „Koła Metodycznego“
przy Seminazjum Nauczycielskiem
im. E. Orzeszkowej w Grodnie.

KOMUNIKAT.

Otrzymaliśmy list z Nansy z prośbą o umieszczenie następującego komunikatu:

Université de Nancy

Cours de vacances

Été 1925 — 7 Juillet au 25 Septembre.

I. Conférences sur la Littérature, l'Histoire, la Géographie la civilisation de la France contemporaine.

II. Exercices d'Articulation, de Diction, de Phonétique, de Grammaire, de Composition et de Traduction.

Diplômes d'Etudes Françaises délivrés en fin de cours:

Les cours sont ouverts à tous, hommes ou femmes. Aucun diplôme ou grade universitaire n'est exigé. Ils sont tout spé-

157

cialement recommandés par le Comité de l'Alliance Française aux candidats qui se préparent aux examens de l'Alliance.

Un Comité de Patronage assure aux auditeurs des relations avec des familles françaises, les fait participer à des auditions musicales, à des soirées dansantes, à des visites d'usines. Il organise des promenades dans les environs pittoresques des Nancy, des excursions dans les Vosges, ainsi que la visite des champs de bataille les plus tragiques de la grande guerre (Grand-Couronné, Bois-le-Prêtre, Saint Mihiel, Verdun).

Voyage à prix réduit. — La réduction à $\frac{1}{2}$ tarif (aller et retour) est accordée aux étudiants étrangers qui ne sont pas âgés de plus de 28 ans.

Prix d'inscription: 85 francs par mois.

Pour obtenir la notice détaillée de ces cours et les indications sur la vie matérielle Nancy, s'adresser:

Office de Renseignements de l'Université. 13, Place Carnot.

W przekładzie polskim komunikat ów brzmi następująco:

Instytut w Nancy

Kurs dla cudzoziemców

od 6 lipca do 25 września 1925.

I. Wykłady literatury, historii, geografii, współczesna cywilizacja Francji.

II. Ćwiczenia w wymowie, dykcja, fonetyka, gramatyka, składnia i tłumaczenie. Świadectwa będą wydawane z końcem kursu. Kursy otwarte dla wszystkich mężczyzn i kobiet. Świadectwo do przyjęcia nie jest wymagane.

Wszyscy kandydaci, którzy się przygotowują do tychże egzaminów, są specjalnie rekomendowani przez komitet aljancko francuski.

Komitet opiekuńczy zapewnia słuchaczom porozumienie się z rodzinami francuskimi, pośredniczy w prowadzeniu na koncerty, zabawy tańczone, w zwiedzaniu fabryk. Organizuje wycieczki do malowniczych okolic Nancy, do Wogezów a także wypadki na pola bitwy, gdzie się rozegrały najtragiczniejsze wypadki w czasie wojny światowej (wymienione miejscowości).

Ceny podróży niższe.

Studenci cudzoziemcy, którzy nie przekroczyli lat 28 otrzymują zniżkę biletów połowy taryfy kolejowej.

Ceny wpisu 85 fr. miesięcznie.

W celu otrzymania szczegółowych informacji i wskazówek o tychże kursach w Nancy, należy adresować:

Office de Renseignements de l'Université, 13 Place Carnot

Z PIŚMIENNICTWA.

„Wychowanie Fizyczne“.

Wyszedł z druku nowy zeszyt „Wychowanie Fizyczne“ Nr. 7—12 z 1924 r. redagowany przez prof. Fug. Piaseckiego w Poznaniu. Po dłuższej przerwie będzie wychodzić w odstępach kwartalnych i to w marcu, czerwcu, wrześniu i grudniu. Na treść zeszytu 7—12 składają się artykuły oryginalne d-ra St. Kopczyńskiego: Lekarz szkolny na zachodzie, prof. E. Piaseckiego: Wychowanie fizyczne Grecji starożytnej. oceny nowych książek, przegląd czasopism, wiadomości z towarzystw, instytucyj i zjazdów, notatki bibliograficzne i kronika. Redakcja i Administracja — Poznań 3, Ogród Botaniczny. Prenumerata roczna 10 zł,

„Wychowanie Fizyczne“ jest to jedyne w Polsce wydawnictwo periodyczne, poświęcone naukowej i metodycznej stronie kultury cielesnej młodych pokoleń.

Dotychczasowy dorobek czasopisma przedstawia się jako pięć roczników (1920—1924) w trzech tomach o łącznej sumie blisko 900 stron (średnio 11 arkuszy druku rocznie), zawierających pokaźną ilość tekstu, gdyż poza artykułami oryginalnymi, użyto drobnego druku.

Roczniki te przyniosły blisko 50 artykułów oryginalnych, około 140 ocen nowych książek polskich i obcych, blisko 80 streszczeń prac, pomieszczonych w czasopismach, oraz notatki bibliograficzne, dotyczące półczwartej setki nowych dzieł i czasopism. Dokładaliśmy szczególnych starań dla nawiązania jak najlepszego kontaktu z krajami przodującymi w danej dziedzinie, co się nam w zupełności udało.

Inne rubryki stałe: „Z towarzystw, instytucyj i zjazdów“ (sprawozdanie z działalności kół lekarzy szkolnych, Sekcyj wych. fiz. Tow. Naucz. Szk. S. i W., Związków: Sokolego i Harcerskiego, Sportowych etc., z uczelni i kursów kształcących wychowawców fizycznych dla szkół i armji, ze zjazdów o celach pokrewnych); „Ustawy, rozporządzenia i przepisy“ (działalność naszych ciał prawodawczych, Ministerjów, oraz Samorządu, normująca sprawy wychowania fizycznego; „Kronika“ (wiadomości bieżące z kraju i z zagranicy). Niestałe: „Wychowanie fizyczne 159

zagranicą" (sprawozdania z podróży naukowych), „Z metodyki ćwiczeń" (uwagi dotyczące racjonalnego podziału i zastosowania ćwiczeń cielesnych, osnovy ćwiczebne, nowe gry ruchowe), „Poszukiwania" (otwarta jeszcze ciągle ankietą, dotycząca za mało znanych tradycyjnych zabaw i gier polskich), „Na mównicy" (swobodne uwagi krytyczne), „Zmarli" (krótkie nekrologi zesłanych na danem polu ludzi).

„Wychowanie Fizyczne" szczyści się współpracownictwem wszystkich najwybitniejszych sił danej dziedziny w Polsce. Odpowiedni poziom naukowy, tak prac oryginalnych, jak ocen literatury, zapewnia udział przeszło 20 profesorów i docentów naszych Wszechnic. Niemniej licznie stanęli do apelu lekarze szkolni i profesorowie szkół średnich. Na dalszych miejscach co do liczby pomieścić należy, znawców ćwiczeń cielesnych w armji (9) i w stowarzyszeniach (7). Całość stanowi przeszło pół setki nazwisk, których nie przytaczamy dla braku miejsca.

A oto plany Redakcji i Wydawnictwa na najbliższą przyszłość. Uzyskawszy poparcie ze strony Samorządu Wojewódzkiego, „Wychowanie Fizyczne" ma nadzieję w roku 1925 uregulować terminy wychodzenia poszczególnych zeszytów jako kwartalnych (objętość po 3 ark. druku) na połowę marca, czerwca, września i grudnia. W związku z tem ustaleniem pozostaje szersze, niż dotąd uwzględnienie działów praktycznych. Będą zatem stałe sprawozdania z sezonów sportowych, więcej artykułów metodycznych, osnów lekcyjnych, opisów gier, wskazówek techniki sportowej, sprawozdań z posiedzeń Sekcyj wychowania fizycznego T. N. S. W., ze stanu wychowania fizycznego w szkołach i t. p. Poczyniono już wszelkie starania o zapewnienie odnośnego materiału przez pierwszorzędne siły. Szerzej też rozwinie się dział wychowania fizycznego w armji.

„Wychowanie Fizyczne" jest niezbędne dla każdego specjalisty, lub kształcącego się na specjalistę w danym zakresie, a zatem: lekarza szkolnego, kierownika i opiekuna ćwiczeń cielesnych w szkole, wojsku, w Sokolstwie. Harcerstwie, Związkach Sportowych ect,

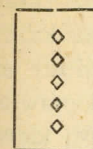
Żadna z wymienionych osób i instytucyj, nie powinna zwlekać ani chwili, tak z posłaniem przenumeraty za r. 1925, jak z zakupem wydanych dotąd roczników — o ile dotąd tego nie uczyniły.

*Nakład Spółdzielczej Księgarni Szkolnej we Włocławku.
Adres redakcji Włocławek, Przedmiejska 1.*

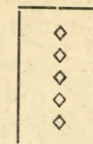
*Adres ekspedycji: Księgarnia Szkolna Włocławek, ul. Cyganka 28:
Konto w P. O. K. 62.112,*

REDAKTOR: WALERY NOWICKI

Neuman & Tomaszewski, Zakłady Graficzne we Włocławku.



ŻYCIĘ SZKOLNE



MIESIĘCZNIK POŚWIĘCONY NAUCZYCIELSKIM KONFERENCJOM
REJONOWYM.

PODSTAWY PEDAGOGICZNE I PSYCHOLOGICZNE PROGRAMÓW MINISTERJALNYCH.

(ciąg dalszy)

Pod kątem widzenia werbalizmu omówiłem wyobrażenia słuchowe (słowne), gdyż werbalizm, jak na to wskazywałem niejednokrotnie, wywiera nadzwyczaj szkodliwy wpływ na całą sferę moralną wychowanka. Uczucia są bodźcem, które zmuszają człowieka do czynu. O ile nauczyciel zamiast kształcenia uczuć przyswoi dziecku tylko piękne frazesy, to nie wychowa pożytecznych dla społeczeństwa ludzi czynu, lecz obłudnych szkodników. Jak często spotykamy w życiu ludzi, którzy swoje egoistyczne i szkodliwe dla społeczeństwa postępowanie przykrywają pięknym frazesem treści patryjotycznej czy moralnej! Borowski wskazuje na to, jak wielką szkodę wyrządza nauczyciel uczniowi, zmuszając go do używania słów, których treści pojęciowa jest dla niego niezrozumiała. Stokroć większe jest zło, jeżeli uczeń wygłasza zdania o pewnej treści uczuciowej, a nie czuje w duszy tego, o czym mówi. J. Wolff zupełnie słusznie mówi, że wielką jest korzyść, którą przynosi działwie nauczanie języka ojczystego, lecz również wielkie jest niebezpieczeństwo. Niebezpieczeństwo polega na tem, że nauczyciel zmusza dziecko do wygłaszania wyrazów i zdań o pewnej treści uczuciowej, kiedy w sercu dziecka brak odpowiedniego nastroju. Kłamstwo jest skutkiem takiej nauki. Takie, mówi niemiecki metodyk, nieumiejętne nauczanie języka ojczystego stopniowo wytwarza lekkomyślne i nieprawe charaktery, jakimi odznaczają się nasze, tak zwane wyższe sfery towarzyskie. A Świętochowski w powieści „Drygałowie" w osobie Jacka Drygała

zobrazował człowieka, który jedno mówi, a drugie czyni. Paskarz i lichwiarz, który demoralizuje wszystko, czego się dotyka, własną rodzinę i społeczeństwo, jest jednakowoż „szanowany“, gdyż potrafi żyć w zgodzie z policją, gdyż na każdym kroku, zawsze i wszędzie wygłasza po łacinie wzniosłe sentencje treści patriotycznej, moralnej i religijnej. Uprawiając w szkole werbalizm, wychowujemy Drygałów! A. Mickiewicz marzył o tem, aby jego „księgi zbłądziły pod strzechy“. Obecnie, kiedy rząd wprowadza powszechne nauczanie, marzenie poety staje się rzeczywistością. Od nauczycieli szkół powszechnych zależeć będzie, aby poezja, źródło wielkich i czystych natchnień, nie została zatruta przez werbalizm jadem obłudy i fałszu. Obawa jest tem więcej uzasadniona, że programy ministerjalne nie doceniają niebezpieczeństwa. W programie gimn. niższ. znajdujemy w tej sprawie bardzo ważną, lecz ogólnikową tylko wskazówkę: „Przy wyrabianiu sposobu wyrażania się należy unikać narzucania dzieciom stylu książkowego, lub stylu osób dorosłych. Młodzież należy zachęcać, aby pisała szczerze i zgodnie z właściwościami swego wieku i osobowości“.

Wyobrażenia wzrokowe. Wyobrażenia słowne są tak ściśle związane w naszej świadomości z wyobrazeniami wzrokowymi, że kiedy wyżej omawiałem wyobrażenia słowne, to z konieczności musiałem omówić również i wyobrażenia wzrokowe. Pozostaje mi o wyobrażeniach wzrokowych dorzucić słów kilka. Największą ilość wyobrażeń, które otrzymujemy ze świata nas otaczającego, zawdzięczamy wzrokowi. Wzrok z pośród wszystkich zmysłów jest zmysłem najlepiej rozwiniętym. Kiedy wymawiam, dajmy na to: jabłko, to z tym wyrazem łączy się w mej świadomości obraz wzrokowy przedmiotu, a więc forma, barwa jabłka; muszę natomiast zrobić większy wysiłek, aby przypomnieć sobie smak, zapach, miękkość lub twardość jabłka. Jeżeli człowiek dorosły łączy z wyrazem przede wszystkim wyobrażenie wzrokowe, to jeszcze w większym stopniu możemy powiedzieć to o dzieciach. „Słowa“, mówi Sully, „mają potężny wpływ sugestywny na wyobraźnię dziecięcą i wywołują bardzo żywe wyobrażenia przedmiotów wymienionych. Może słuszne jest twierdzenie, że w tej wczesnej epoce życia słowo jest objawieniem się bezpośredniem przedmiotowej rzeczywistości tak, że nazwać rzecz jakąś znaczy tyle w pewnym sen-

sie, co uczynić ją obecną“. Kiedy nauczyciel opowiada małym dzieciom bajeczkę, a dzieci uważnie słuchają, to czy nie przesuwają się przed wzrokiem ich duszy obrazy, podobnie do tego, jak my dorośli obserwujemy to w kinie? Jasnym więc jest, że to, co się tak ściśle łączy w świadomości dziecka, nie powinno być rozrywane, podawane z osobna w procesie nauczania. Historia rozwoju języka, psychologia dziecka, pedagogika doświadczalna wymagają od nas, jak na to wykazywałem wyżej, abyśmy zawsze, o ile to się da zrobić, łączyli wyobrażenia słowne ze wzrokowymi. Takie wymagania stawia nam i program. Nauczając przyrodoznawstwa, posługujemy się okazami naturalnemi, gdyż, według programu, tablicami przyrodniczymi posługujemy się tylko w razie niemożności nauczania na oka i naturalnym“. Z naciskiem zaznacza program, że „czego nawet na rycinie przedstawić nie można, tego opisywać nie należy“. Nauczyciel historii, wiedzieć powinien, że dziecko zupełnie inaczej rozumie i pamięta, jeżeli widzi to, o czem się opowiada. ...Nauczyciel winien gromadzić starannie wszystko, co się do pogadanek historycznych przydać może, a więc karty z wizerunkami różnych polskich bohaterów, reprodukcje obrazów Matejki, Grottgiera i t. d.“. Nauczyciel języka polskiego „w związku z treścią czytanego utworu podaje dzieciom wiadomości o rzeczach, ilustrując je, w miarę możliwości, okazami, obrazami, tablicami, przezroczami i t. p.“. W niższych klasach szkoły powszechnej „ćwiczenia w mówieniu polegają na rozmowie z dziećmi o przedmiotach najbliższego otoczenia, na omawianiu treści obrazków“, a więc nauka języka łączy się z nauką o rzeczach. Jak zaznaczyłem wyżej, pedagogika doświadczalna uzasadnia zupełną słuszność tych wymagań programu. Laj w swej „Pedagogice eksperymentalnej“ mówi, że nader ważnem jest, aby nauczyciel uświadomił sobie, że dzieci do lat 14-u najłatwiej przyswajają sobie i najlepiej pamiętają wyobrażenia zmysłowe, przede wszystkim wzrokowe, natomiast są im obce wyobrażenia oderwane oraz przejawy uczuć wyższych. Nieczajew, aby zbadać pamięć młodzieży szkolnej, wykonał następujący eksperyment: W milczeniu pokazał dzieciom 12 przedmiotów (gazetę, czapkę, szklankę i t. d.), każdy z tych przedmiotów miało dziecko przed oczami w przeciągu 2 sekund. Dzieci musiały zapisać przedmioty, które zapamiętały. W taki

Sam sposób podane im było 12 dźwięków (dźwięk szklanki, dzwonka, struny i t. d.), samych przedmiotów dzieci nie widziały. Dźwięki te również dzieci zapisały z pamięci. Następnie głośno powiedziano wobec nich 12 liczb, później 12 słów. Okazało się, że najlepiej dzieci pamiętają przedmioty, gorzej dźwięki, jeszcze gorzej liczby i wyrazy. Przeciętna liczba zapamiętanych przedmiotów była 7,7, dźwięków 6, wyrazów i liczb 5,8. Podobne wyniki otrzymali Smedley i Mac Millan w Ameryce. Dzieci najlepiej pamiętały to, co obserwowały jednocześnie okiem i uchem, gorzej, o ile obserwowały tylko okiem, jeszcze gorzej, o ile tylko słyszały. Pamięć wzrokowo-słuchową np. 10 letniego ucznia określają ci uczeni procentowo liczbą 57,4, pamięć wzrokową 54,6, pamięć słuchową 49,4. Stąd widzimy, że zupełna ma słuszność program, twierdząc, że „dziecko lepiej pamięta, jeżeli widzi to, o czym się opowiada”. Jeżeli więc chcemy, aby nasi uczniowie robili dobre postępy w nauce, łączmy, gdzie się to tylko da, wyraz z przedmiotem.

(C. D. N.)

M. Orłow.

KILKA SŁÓW KRYTYCZNYCH O KRYTYCE I KRYTYKACH.

Wielokrotnie już podkreślano, że konferencje nauczycielskie z lekcjami wzorowymi i dyskusją są znakomitym środkiem dokształcania nauczycieli pod względem pedagogiczno-dydaktycznym. W tych konferencjach objawił się idealny pęd nauczycielstwa do samokształcenia i wykorzystania swych sił dla celów wychowawczo-naukowych. Niestety ów rozpęd do wzajemnego informowania się w dziedzinie coraz to nowych i cennych nieraz norm dydaktycznych, wypróbowanych własną praktyką w klasie szkolnej, bywa niekiedy manierowany przez zapalonych dyskutantów i popędliwych recenzentów. Ci „zabierający głos” z amatorstwa nie tylko utrudniają przewodniczącemu konferencji nadanie jej odpowiedniego tonu i poziomu, ale krytykując z zasady „czeszą” prelegenta i jego lekcję, nie dają ze siebie nic pozytywnego i sprowadzają dyskusję na kwestje mniej istotne, lub wnoszą w Grono rozdzźwięk przez załatwianie przy tej sposobności osobistych porachunków.

Ta kategoria „krytyków z zasady” zraża kolegów do pró-

bowania swych sił, marnuje czas gadulstwem polemicznym i zatracą subtelność zagadnień i możność wgłębiania się w metodyczną i psychologiczną strukturę lekcji, która ma być przedmiotem dyskusji.

Celem omawiania przeprowadzonych lekcji wzorowych jest oświecenie krytyczne metod wychowawczych i sposobów nauczania na tle obowiązkowych programów. Należy przy tem uwzględnić, że sztuka nauczania nie jest rzeczą łatwą i że zdobywa się ją tylko dłuższą praktyką szkolną i długą kontrolą siebie samego w pracy zawodowej. Dzisiejsza sztuka nauczania wyzyskuje dla swoich celów praktycznych i pedagogię eksperymentalną i psychologię stosowaną i wogóle te nauki, które obejmujemy nazwą pedologii.

Oceniając twórczość prelegenta okazaną w jego lekcji, należy właśnie brać pod uwagę i świadomą umiejętność praktycznego stosowania teoretycznych wskazań tych nauk. Samokontrola również nie wystarcza dla nauczyciela na drodze własnego doskonalenia się, bo zabraknie mu sprawdzianu jego pracy; dopiero bezstronni, sumienni i życzliwi znawcy mogą ocenić jego metodę pracy, zwrócić uwagę na naśladowania godne zabiegi oddziaływania wokoło na młodzież szkolną. Wspólna wymiana myśli na powyższy temat, wyłowienie pewnych subtelności metodycznych, czy to z zakresu poglądowości, lub zainteresowania, czy wyzyskania materiału naukowego, czy stosowania metod szkoły pracy, niewątpliwie da prelegentowi, jak i wszystkim kolegom wiele pouczających rad i wskazówek. Nieodzownym warunkiem tych korzyści, jakie może dać konferencja nauczycielska, jest pewna kultura, pod której znakiem winna toczyć się dyskusja.

Bezstronność, życzliwość, szczerość, obiektywizm, rzeczowość, sumiennosc, celowość — to są zalety niezbędne krytyki i krytyków.

Krytyka w ogólności, jako umiejętność, analizuje twórczość pod względem treści i jej źródeł. Treść twórczości nie jest łatwą do ujęcia — jest ona zawiła, stąd nie każdy ma zdolność do uchwycenia istoty treści. Krytyk więc, o ile na to miano zasługuje, winien umieć spojrzeć na treść i to z punktu widzenia autora. Pomagać sobie będzie w tej pracy specjalnym

zmysłem krytycznym wyposażonym w zdolności analizowania i syntezy cech dzieła-twórcy.

W naszym przykładzie twórcą jest prelegent, twórczością jego lekcja, treścią — wybór materiału, formą — metoda.

Krytyk podobny jest do lekarza specjalisty, który przez postawienie trafnej diagnozy decyduje o zdrowiu chorego. Podobnie jak każdy lekarz może leczyć, choć nie zawsze umie, tak i każdy człowiek krytykować może, choć nie zawsze udanie.

Z osobą krytyka związane są pewne wyjątkowe przywileje. Jeżeli krytyk w ocenie swej wypowiada się ujemnie o czyjejś pracy, to przez to nie przypisuje on sobie jeszcze zdolności wykonania tej samej pracy lepiej, bez zarzutów — dlatego replika pełna żalu i treści: „nie sztuka krytykować, niechaj sam pokaże, co umie” — jest względem krytyka niesłuszna.

Stanisław Brzozowski, jeden z największych krytyków literatury polskiej i słowiańskiej, tworząc powieść „Sam wśród ludzi” nie postawił jej na takiej wyżynie, na jakiej stanął będąc krytykiem. To samo powiedzieć możemy o K. Irzykowskim i W. Feldmanie. Ludzie ci zajmują pierwszorzędne miejsce w krytyce, ale w literaturze pięknej, na której polu również pracowali, byli najśluszej przez innych krytykowani.

Przenosząc te zasady na teren konferencji nauczycielskiej, stawiam następującą procedurę omawiania i oceniania lekcji wzorowych. Biorący udział w dyskusji stanie na płaszczyźnie twórcy t. j. prelegenta i rozpatrzy: a) jego znajomość dziecka, z której wypływa wybór odpowiedniego materiału; b) czy — i w jakim stopniu wpłynęła lekcja na rozwinięcie władz duszy dziecka, oraz które władze zostały rozwinięte: rozum, uczucie, wola.

Stawiając za punkt wyjścia wiedzę psychologiczną prelegenta, zmuszeni będziemy obserwować pilnie, jak on stosuje tę wiedzę w praktyce nauczania, oraz skupić uwagę na dzieciach, by później wypowiedzieć swoje zdanie, o ile teoria znalazła zastosowanie w praktyce, lub odwrotnie, o ile praktyka zadała kłam teorii.

Z tego też względu łatwiej nam będzie ocenić prelegenta jako pedagoga, gdyż znajomość psychologii jest podstawą nauk pedagogicznych.

Kwestjonując zatem, lub aprobując w dyskusji sposób postępowania prelegenta jako wychowawcy, ocenimy jego wpływ na wychowanie dzieci. Stąd rozpatrzmy: a) w jakim stopniu opanował prelegent umysły działwy (uwaga, zainteresowanie) oraz b) w jaki sposób pokonywał ewentualne trudności w toku prowadzenia lekcji.

Szczera i rzeczowa ocena w tym kierunku da nam możliwość sformułowania pewnych norm wychowania i nauczania — inaczej mówiąc wzbogaci naszą praktykę zawodową.

Analizując zatem wpierw twórcę-prelegenta, który jest treścią swej pracy, zbadamy później po kolei stronę formalną tej treści t. j. zastosowanie zasad psychologii, pedagogii i dydaktyki w nauczaniu.

Znajomość tych nauk jest konieczną tak prelegentowi jak i biorącemu udział w dyskusji.

Tak pojęta dyskusja uczyni z konferencji rejonowych instytucję, w której będziemy mogli eksperymentować rezultaty swych doświadczeń dydaktycznych, oceniać ich wartość i pożyteczność.

Antoni Chmiecik.

RYGOR SZKOLNY, A KARY CIELESNE.

(Dokończenie).

„Czułość i uwaga nauczyciela” nie powinna być skierowana tylko na niedopuszczanie do większych wykroczeń, lecz i na utrzymanie zainteresowania dzieci lekcją. „Nauczyciel” wedle słów programu, przygotowując się do lekcji, winien się zastanowić, co w jej treści może bardziej zaciekać dzieci i wybrać odpowiednie fakty z życia, zdarzenia, wierszyki, anegdoty, żarty i t. p., które wplecione w wykład ożywiają zainteresowanie dzieci”. Powinien nauczyciel wyklądać „barwnie i obrazowo”. Jako środek do urozmaicenia lekcji może posłużyć okaz, rysunek, obraz i t. p. Bacznie obserwować każdego poszczególnego ucznia; hamować dzieci niekarne, śledzić uwagę, czy klasa jest zainteresowana, czy nie nastąpiło już chwilowe zmęczenie, prowadzić zarazem lekcję, opowiadać, dawać pytania dzieciom, jest to praca nadzwyczaj trudna, wymagająca nadzwyczaj wielkiego skupienia uwagi, wysiłku myśli i woli,

wymaga również znajomości psychologii dziecka, metodyki jak i przedmiotu, którego nauczyciel uczy. Brak tej uwagi, tego wysiłku duchowego, brak wiedzy chce zastąpić nauczyciel uderzeniem kija, lub pięści. Czy nie dochodzimy tutaj do sedna rzeczy i czy zwolennicy kija nie wydają sobie pod tym względem świadectwa ubóstwa? Zmęczenie nauczyciela może być tutaj jego jedynym usprawiedliwieniem, gdyż pod wpływem zmęczenia słabnie uwaga i wyczerpuje się jego (nauczyciela) energia duchowa. Jedyną radą może być tutaj indyjskie przysłowie: „Chcesz panować nad innymi, naucz się panować nad sobą“. Należy więc zrobić wysiłek, aby opanować chwilowe zmęczenie, gdyż chodzi tu o dobro dzieci.

4. Winien nauczyciel unikać także zmęczenia dzieci, gdyż wówczas lekcja nie może być prowadzona z owocem dla nich. Zmęczenie u dzieci objawia się zbytnią ruchliwością: dzieci rozmawiają, popychają się, biją i t. d., dlatego też utrzymanie rygoru podczas ostatnich lekcji jest bardzo trudne. Zmęczenie powoduje nie tylko osłabienie fizyczne, lecz także i osłabienie woli, więc dziecko zmęczone nie może powstrzymać się od niepotrzebnych ruchów i wykracza przeciw karności.

Dopiero przemęczenie uwydatnia się znacznym osłabieniem ciała i ogólną apatią. Przemęczenie jest już objawem chorobliwym i nauczyciel nie powinien nigdy do takiego stanu dopuścić. Gdy nauczyciel zauważy u dzieci pierwsze objawy zmęczenia, jak np. zbytnią ruchliwość, powinien lekcję przerwać opowiedzieć barwnie jakąś bajeczkę, zastosować lekkie ćwiczenia gimnastyczne, grę ruchową, śpiew i t. d. W ten sposób nauczyciel ochroni dzieci od ujemnych skutków zmęczenia, a te wypocząwszy z nową energią zabiorą się do dalszej pracy.

5) Każdy człowiek posiada cechy dodatnie i ujemne. Otóż istotą wychowania i karności, według Foerstera, jest przeciwstawić cechy dobre złym, wzbudzić walkę między cechami dobrymi a złymi; pierwsze wspierać i krzawić, a drugie (ujemne) tępić. Jeżeli wychowawca ma ucznia leniwego, niesfornego, winien wyszukać w nim jakąś cechę dobrą np. miłość ku matce i wytłumaczyć wychowankowi, że tylko wtedy będzie kochał matkę, kiedy nie będzie jej sprawiał przykrości — kiedy będzie się uczył. Gdy inny uczeń oddaje się nałogowi palenia tytoniu, a lubi sport, niech nauczyciel wytłumaczy uczniowi, że

kto pali papierosy, ten nie może być nigdy dobrym sportowcem. Podobnie jak w człowieku są cechy dobre i złe, tak i w klasie są dzieci dobre i złe; powinien nauczyciel przeciwstawić dobrych uczniów złym, wzbudzić walkę (lecz walkę szlachetną, a nie nieprzyjaźń) między dobrymi, a złymi i w walce tej wspierać uczniów dobrych. Właśnie z tej idei walki szlachetnej wypływają takie instytucje szkolne jak „Anioł Stróż“ i „Samorząd“. „Anioł Stróż“ jest to taka instytucja szkolna, w której jeden uczeń, dobry, stara się wpłynąć dodatnio na drugiego. „Aniołem Stróżem“ dla dziecka niespokojnego będzie spokojny, dla leniwego — pracowity; dla niezdolnego — zdolny. Uczniowie tak dobrani, razem siedzą i jeden o drugim pamięta, musi jednak nauczyciel uważać, by uczeń zły nie wziął góry nad dobrym i by dobry nie zdemoralizował się przez donoszenie o wadach kolegi nauczycielowi. Podobnie jak „Anioł Stróż“ również pomocnym nauczycielowi może być samorząd.

„Samorząd“, byle tylko był umiejętnie prowadzony, może przynieść wiele pomocy nauczycielowi w kierowaniu klasą i utrzymaniu w niej spokoju (karności). Samorząd przynieść może szkole szkodę, ale to tylko wtedy, gdy nauczyciel nie stanie na wyżynie swego zadania i gdy z kierowników Samorządu będzie chciał sobie zrobić tajną policję. Przez umiejętnie kierowanie temi instytucjami („Anioł Stróż“ i „Samorząd“) podniesiona będzie moralność w klasie i wytworzy się w niej opinia w klasie. Opinia w klasie polega na tem, że dzieci przejęte miłością i szacunkiem do szkoły same będą unikać tego wszystkiego, co by tej szkole przyniosło ujmę. Uczeń niesforny, wykraczając przeciw karności, musi najpierw stoczyć walkę z opinią klasy, a dopiero w ostateczności stoi nauczyciel. Jak potężną dźwignią w utrzymaniu karności jest opinia, dowiedzieliśmy się z odczytu p. Mazurowskiej, kierowniczkii szkoły powszechnej w Buffalo (Stany Zjedn. P. A.). W szkole tej jest zwyczaj, iż na głos dzwonka przed rozpoczęciem lekcji, bez względu na to, czy nauczyciel jest, czy też go nie ma, kapitan klasy (nasz prymus) wyjmując z szuflady sztandar, a dzieci mówią słowa hymnu narodowego (modlitwy dzieci nie mówią, gdyż państwowe szkoły są bezwyznaniowe) poczem zawiesza sztandar nad drzwiami klasy. Każdy, spóźniający się, uczeń (jest to jednak wypadek więcej niż rzadki) musi sztan-

dar ten schować z powrotem do szuflady. Fakt ten jest dla uczniów czymś poniżającym całą klasę; każdy nauczyciel, przechodząc koło klasy bez sztandaru, może wejść i spytać się: Czy tutaj uczą się dzieci nieamerykańskie? Pytanie takie jest policzkiem dla całej klasy; wszyscy na spóźniającego się ucznia są oburzeni i obrażeni, a ów uczeń na drugi raz już się nie spóźni. Dlatego też w szkołach amerykańskich, jeżeli na 1000 dzieci, w ciągu miesiąca, spóźni się więcej niż dwóch, to kierownik musi się przed władzą tłumaczyć, co spowodowało te spóźnienia.

Cały ten system wykluczający kija ze szkoły wymaga, jak widzimy, od nauczyciela wiele energii i poświęcenia się; nauczyciel, chcąc tej pracy uniknąć, ucieka się do kija, na obronę swą przytaczając to, że w szkole pruskiej bito, a mimo to szkoła ta dała Niemcom dobrych obywateli i np. wojnę francusko-pruską z r. 1870 — 71 wygrał niemiecki „Szulmeister“. Szkoła pruska miała wiele zalet, to prawda, ale miała też i swoje wady. O ile jednak Prusom, jako państwu militarystycznemu, chodziło o wychowanie bezwzględnie posłusznego i zarazem brutalnego żołdaka, nie wiedzącego, gdzie się kończy jego godność osobista, o tyle Polsce, jako państwu demokratycznemu, chodzi o wychowanie jednostki moralnej, uświadomionej narodowo i dbającej o swą godność osobistą. Z danych statystycznych (Leo Burgerstein: Die Schulhygiene) widzimy, że i ta wychwalana szkoła pruska daleką była od ideału szkoły. Wedle danych statystycznych z r. 1869 liczba samobójstw wśród młodzieży szkolnej (w Niemczech) do lat 15 wynosiła 38. W r. 1898 liczba ta podniosła się prawie w dwójnasób (65 wypadków). W samym Berlinie od początku roku 1890 do marca 1891 popełniły dzieci w wieku 7 — 14 lat 62 samobójstwa. Cyfry te możnaby przyjąć z zimną krwią u ludzi starszych, lecz u dzieci to już zastraszające! Wina musi leżeć po stronie szkoły, względnie rodziców. Tak się przedstawiała sprawa w starej szkole pruskiej; nie mówmy już o zaniku u dzieci ambicji, poczucia swej godności i innych skutkach natury moralnej (serwilizm, antypatja do nauczyciela). Program Ministerstwa Oświaty zabrania stosować kary cielesne, z drugiej strony nie podaje gotowego systemu, jak nauczyciel ma postępować, by tę karność utrzymać. Należy więc opra-

cować taki system pedagogiczny, któryby nie stał w sprzeczności z programem ministerjalnym. Zdaje się nam, że system łutaj streszczony mu się nie sprzeciwia, ale owszem z niego (z programu) wypływa. Program ministerjalny mówi, iż dzieci prędko ulegają urokowi nauczyciela, aby tylko nie ignorować ich natury dziecięcej, nie teroryzować i nie przeciążyć. Dalej program zaleca kształcenie uczuć społecznych, moralnych, religijnych. Jak to u nas naogół kształci się te uczucia? Otóż zapomocą stosownego wierszyka, śpiewu, czytanki; jest to środek ważny, ale nie jedyny i nie wystarczający. Miarą uczucia patriotycznego nie jest wierszyk i czcza deklamacja, bo to potrafi i paskarz i łapownik, i inni mu podobni, lecz miarą uczucia patriotycznego jest raczej, jak się wyraził jeden z naszych ministrów, kwit zapłaconego podatku. „Wiara bez czynów jest martwą“ mówi Chrystus; należy więc żądać od dziecka, by uczucie swe wyrażało czynnie. W szkole jako członek samorządu, lub jako „Anioł-stróż“ swego kolegi, może czynnie manifestować swe uczucia społeczne. Dziecko musi nie tylko umieć deklamować o Polsce, ale i uszanować dobro państwowe jak np. sprzęty szkolne. Kijem tego nauczyciel nie dopnie, kijem uczuć sympatycznych nie wzbudzi, przeciwnie w uczniu znajdzie nauczyciel wroga, a miasto sympatji wzbudzi w duszy dziecka nienawiść.

Wierzmy, iż postępując w myśl naszego systemu, wlejemy w duszę dziecka prócz wiedzy także i wartości moralne, urobimy wolę, wzbudzimy uczucia patriotyczne i humanitarne. W pracy tej będzie brał udział wychowawca i wychowanek; to co uczeń otrzyma, pracując wspólnie z nauczycielem, będzie trwałe, a uczeń będzie czuł zadowolenie, że przy rozbudzeniu w jego duszy nowych wartości moralnych, nie był on bierną osobą.

W. N..kowski
uczeń V kursu Seminarjum w Toruniu.

NASZE ELEMENTARZE.

(Ciąg dalszy.)

5. „Moja książeczka“. Nauka czytania i pisania. Ułożyło Grono Nauczycieli szkoły powszechnej.

Jak już wiemy, elementarz ten jest przeznaczony dla dzieci wyznania mojżeszowego. Niech się jednak czytelnik nie spodziewa, że ze względu na swoje przeznaczenie, zawiera on jakąś specjalną metodę. Gdyby nie kilka imion żydowskich w tekście, elementarz ten z powodzeniem można było zastosować w szkole polskiej jak w Warszawie tak i w zapadłej wiosce. Sprawą umiejscowienia elementarzy zajmiemy się później, teraz obchodzi nas jedynie metoda. Specjalnych wskazówek metodycznych do tego elementarza niema. Mimo to użyta w nim metoda jest naogół przejrzysta. Przedstawia ona mieszaninę metody wyrazowo-głosowej Falskiego i wyrazowo-sylabowo-głosowej Dargielowej i Oderfeldówny. Jedną tylko charakterystyczną cechą metodyczną spotykamy w tym elementarzu. Za punkt wyjścia przy zapoznawaniu z nową literą bierze się mianowicie w większości wypadków nie wyraz, a zdanie, dlatego też metodę można nazwać zdaniową. Wyróżnia się w zdaniu są dobrane tak, że w jednym wyrazie nowa litera występuje na końcu lub na początku, w drugim natomiast w połączeniu z samogłoską, tworząc razem z nią zamkniętą sylabę, np.: *to as i osa*, *tu lata motyl*, *tu 5 lip u lipy* stoi Pola, *tata i syn na* polu, *u bramy* stoi Kuba, *Paweł łowi* ryby, i t. d. (Nowe litery są podkreślone tak, jak i u Falskiego). Występuje więc jednocześnie metoda sylabowa i głosowa. Zdania te są podpisane pod odpowiednimi obrazkami. Po przeprowadzeniu pogadanki o obrazku i należytem przygotowaniu, dzieci czytają doraźnie, np.: *tu lata motyl*. Zwracają następnie uwagę na podkreślone litery, wyodrębniają z początku wzrokowo sylabę *la* i literę *l* z pośród liter znanych i wreszcie zapomocą metody wysłuchiwania (wybrzmiewanie, przedłużanie, akcentowanie), uprzedmiotwiają sobie jakie brzmienie odpowiada nowemu znakowi. Jest to metoda dominująca w elementarzu, ale nie jedyna. W trzech wypadkach, mianowicie przy wprowadzeniu liter *m*, *s*, *k*, zastosowana jest metoda porównywania; dla wyodrębniania litery *k* podane są nawet dwa wzory, *mak*, *ma i to, kto* ale zato dla zaznajomienia z *m* i *s* wzory są

bardzo skąpe: *ma*, *a* i *As*, *a*, to znaczy dane są w celu przeprowadzenia porównania wyraz (względnie sylaba) i samogłoska.

Niezbyt wyraźna jest metoda, zastosowana przy wprowadzeniu trzech pierwszych liter, mianowicie: *a*, *o*, *t*. Lekcja rozpoczyna się od omówienia obrazków grupowych. Obrazek 1: Na ławie kamiennej siedzi ojciec i trzyma na kolanach chłopca. Obr. 2: na krześle siedzi matka i trzyma dziecko. Obrazki świadczą, że naukę należy rozpocząć wprost na elementarzu a nie na tablicy. Dzieci czytają doraźnie: *to tata*, *to mama*. W drugim wierszu elementarza są te same zdania, tylko przestawione, z początku *to mama*, później *to tata*. Dzieci więc ćwiczą się w czytaniu tych zdań, dla lepszego utrwalenia ćwiczenia te można przeprowadzać na tablicy. Na dole stronicy w ramce umieszczone są wyrazy wchodzące w skład powyższych zdań, dzieci więc ćwiczą się w odróżnianiu poszczególnych wyrazów na wrywki, co można również zastosować na tablicy. Następnie z wyrazu *tata* wyodrębnia się sylaba *ta*, którą się zestawia z wyrazem *to*. W sylabie *ta* podkreślona jest litera *a*, w wyrazie *to* — litera *o*. Porównując *ta* i *to* wzrokowo i słuchowo, dzieci poznają litery *a* i *o*. Dobrze jest zastosowanie metody porównywania wtenczas, kiedy chodzi o zaznajomienie z jedną tylko literą, kiedy dana litera stanowi zasadniczą różnicę między wyrazami i wtenczas wreszcie, kiedy dzieci otrzymały dostateczne przygotowanie, tak, jak to uczyniły autorki elementarza „Chcę czytać“. Tutaj mamy do czynienia odrazu z trzema literami; przytem dla zaznajomienia z literą *t* nie mamy żadnych wzorów, zapomocą których mogliśmy metodą porównywania ją wyodrębnić. Celem wyodrębnienia tej litery trzeba przeprowadzić analizę danych podstawowych wyrazów. A stosując analizę dla wyodrębniania litery *t*, tem samem wyodrębniamy litery *a*, *o*. Dochodzimy do wniosku, że metoda porównywania zajmuje tutaj miejsce podrzędne, albo nawet i wcale może być pominięta.

Litera *i* wprowadza się jako wyraz, wchodzący w skład zdania: *to mama i Ama*.

Literę *u* wprowadzają autorzy metodą syntetyczną, tak samo jak Biernadzikiiewicz. Z początku pogadanka o obrazku przedstawiającym płaczące dziecko. Dziecko płacze: *u-u-u*.

Dalej postępujemy tak samo jak przy wprowadzeniu samogłosek metodą, zastosowaną przez Biernadzikiewicza.

Inaczej zapoznaje się z literą *e*. Dzieci muszą naśladować głos kozy me-e-e. Z tego wykrzyknika metodą przedłużania, a więc słuchowo, dzieci wyodrębniają samogłoskę *e*. Przypomina to metodę zastosowaną w swym elementarzu przez — Konrada Drzewieckiego. Zaznajamiając się np. z literą *i* dzieci naśladowały rzenie konia.

Literę *ó* wyprowadza się nie ze zdania, a tylko z jednym wyrazu podstawowego *kózki*.

Znajdujemy zatem w elementarzu „Moja książeczka” siedem metod wprowadzenia liter:

1) doraźne czytanie zdań, wyrazów, zestawienie sylab z jednoczesnem użyciem metody wysłuchiwania (a, o, t)

2) doraźne czytanie zdania, zestawienie wyrazu podstawowego ze znaną samogłoską lub sylabą, wyodrębnienie nowej litery metodą porównywania i wyłączenia (m, s, k.)

3) wyodrębnianie nowej litery jako wyrazu ze zdania (i)

4) syntetyczna (u)

5) naśladowanie głosu zwierząt (me-e-e)

6 wyodrębnienie nowej litery z jednego wyrazu podstawowego (*ó*)

7) doraźne czytanie zdania, w którym nowa litera występuje w jednym, dwóch, lub nawet w trzech wyrazach (pozostałe litery.)

A teraz synteza. Ponieważ autorzy „Mojej książeczki” nie dają żadnych wskazówek co do stosowania syntezy, przeto nauczyciel ma pozostawioną w tej sprawie wolną rękę. Sądząc jednak z układu elementarza można wykazać pewne wytyczne, którymi się autorzy kierowali. Przedewszystkiem doraźne czytanie zdań podstawowych daje dzieciom możliwość poznania i utrwalenia w pamięci większej ilości wyrazów. Wyrazy te dosyć często powtarzają się w tekście, tak że dzieci bez stosowania analizy i następującej po niej syntezy mogą od razu je czytać. Tekst jest obszerny. Na każdą nową literę poświęca się od 2 do 5 str. Szczególnie dużo materiału do czytania znajdujemy przy wprowadzeniu druku. Stąd można wnioskować, że siła ciężkości nauki czytania spoczywa w użyciu samego elementarza. Widzimy dalej pewne ustąpienie w do-

borze wyrazów: *to, oto; ma, mam; ta, tam; to, sto, stoi*, ale na tem koniec. Do str. 12 włącznie niema wyrazów składających się z pięciu liter, sylaby przeważnie są otwarte — widoczna tendencja doraźnego czytania sylabami. Metoda rebusowa uwzględniona jest w znacznie większym zakresie, niż w elementarzu Biernadzikiewicza, bo aż 20 rysunków użyto w tym celu. Nawet na str. 44 dzieci czytają: *ul to domek...* (dalej narysowana pszczoła)

(d. c. n.)

Walery Nowicki.

W SPRAWIE OŚWIATY POZASZKOLNEJ.

(Ciąg dalszy).

W małych miasteczkach sprawa kursów dla dorosłych przedstawia się jeszcze gorzej, tu przeszkadza pijaństwo, palenie i gra w karty. — Czynniki to demoralizują lud nawskroś — i jedynie skoordynowana praca całej inteligencji, przez tworzenie domów ludowych, mogłaby dać pewien dobry rezultat. W dużych miastach — naodwrot. Kursa wieczorowe posiadają znaczną frekwencję i wytrwałych słuchaczy. Tragiczna suma 50% analfabetów, z dodaniem 55% półanalfabetów zmusiła Oświatowców do przemyśliwania nad sposobami zaradzenia złemu. P. Marja Jaworska na Zjeździe Oświatowców wystąpiła z projektem szkoły powszechnej. Celem takiej szkoły jest umożliwienie nabycia elementarnego wykształcenia i wychowania uczniów świadomych swych praw i obowiązków obywatelskich.

Szkoła Powszechna wprowadzona w życie w Warszawie, obejmuje cztero — ośmiomiesięczne okresy — od października do maja (z trzema godzinami wieczorowymi) nauki — w pięciu dniach tygodnia (bez soboty). Uczniami tejże szkoły są ludzie dorośli, oraz młodzież wyżej lat 14. Oczywiście nie zależy tu na podawaniu tylko samej wiedzy, nauka ta ma rozwijać zdolności do zbiorowego, zorganizowanego życia, rozbudzić godność osobistą i dać taki zasób wiedzy, by obywatel polski nie obracał się w świecie, jak niewidomy pośród skarbów natury i życia. Realną korzyścią jeszcze są świadectwa z ukończenia 7-miu klas szk., pow. cenione wśród mas robotniczych a zwłaszcza rzemieślniczych. Taka forma oświaty przemawia

najwięcej za sobą. Uniwersytety tworzone po wsiach przedstawiają się w formie bardzo chaotycznej, wykłady choćby najlepsze i najciekawsze znużą pracownika rolnego, o ile w nich niebierze czynnego udziału, — natomiast uniwersytety w dużych miastach, znajdują ogromne zastosowanie i zawsze silną frekwencję.

Placówki takie objęte być muszą przez siły bardzo doborowe — jak prof. uniwersytetu i gimnazjum. Użycie latarni projekcyjnej i wykład barwny, jest stanowczo dobrą książką dla umysłów spracowanych i mało wygimnastykowanych.

Jednym z bardzo ważnych czynników dokształcenia jest biblioteka. — A że masy nie przyjdą do książek same — książka musi powędrować do mas i dlatego biblioteki wędrowne mogą oddać nieocenione usługi. Dziełko — popularnie traktując fakty historyczne, zjawiska geograficzne, czy opowiadania przyrodnicze, interesują lud niezmiernie. Treść beletrystyczna dobrana być musi do pojęć ludzi dorosłych i tak szczęśliwie ułożona, by umysł prosty potrafiła zainteresować, a więc upodobniony być musi do jego warunków. Książki, których treść jest czerpana z życia innego i obcego świata, n. p. Mniszkówny, — jabym zupełnie wycofała, jako zbyt niezgodne z duchem demokracji i często obrażające chłopą. Wprowadzenie poezji do świata chłopskiego umysłu, uważam za konieczne. Konopnicka i Ujejski n. p. prawie zawsze potrafią stworzyć moment nastrojowy i dlatego z tym rodzajem literatury należałoby chłopą zapoznać. Realizm silnie tkwiący w umysłach ludu wiejskiego, da się często nagiąć w odwrotnym kierunku, w pewnym stopniu do idealizmu, nikt tak nie potrafi zachwalić cudów przyrody swojej wsi n. p. nowo — przybywającej nauczycielce — jak chłop, któremu chodzi o to, by się „pani nie przykrzyło na wsi“. Książka, ten przyjaciel człowieka, podczas długich wieczorów zimowych, krążyć bezustannie winna w coraz to innej formie i szacie — choćby przez dzieci szkolne, wciskana pod strzechy słomiane. Nie będę się rozwodziła zresztą o potrzebie tworzenia bibliotek, bo to wymagałoby specjalnego referatu, czy omówienia, pokrótce też zaznaczę, że czasopisma są koniecznym i doskonałym środkiem do rozbudzenia ciekawości życia społecznego, państwowego i kulturalnego. Dobra gazeta, staje się również przyjacielem wieśniaka,

niestety jednak, nie mamy dzisiaj zupełnie popularnego i estetycznego — a taniego pisma ilustrowanego, któreby mogło bezustannie informować o przejawach życia polskiego, i dawać poznać wybitniejsze jednostki, czyto stojące u steru rządu — czy postaci literatury lub działaczy społecznych.

Odczyty z przezroczami, popularyzowane na wsi, są witane z wielką radością, w ciszy i skupieniu słuchane. Każde ognisko dojść powinno do posiadania własnej latarni projekcyjnej i w długie zimowe wieczory, stwarzać momenty przenoszące w sfery wiedzy.

Chór — teatr i wycieczki, byłyby już zadaniem „Kół Młodzieży“ prowadzonych przez oświatowców. Prowadzenie takich Kół, wymaga osobnego wyspecjalizowania się i dlatego — przynajmniej — jeden nauczyciel na gminę, powinien przesłuchiwać kursa prowadzone przez i dla Ludowców. Jest rzeczą ogromnie trudną zainteresować młodzież dorosłą podczas zebrań Kół Młodzieży i prawie zawsze trzeba dać i wprowadzić coś nowego aby zainteresowanie trwało w takim stopniu, by potrafiło odciągnąć od wódki — często noża — i wogóle próżniactwa.

Głównym zadaniem oświatowca jest zdobycie umiejętności dostania się do umysłu i duszy osobnika, którego ma się zaimiar kształcić. Umiłowanie pracy, wyrozumiałość na słabości może nieraz zbyt liczne i rażące nas, wzbudzenie zaufania w masach — jest koniecznym warunkiem pracy — a praca — może nazwana często „szyfową“ da jednak duże rezultaty, i przy pracy wytrwałej i mądrej da pełne zadowolenie, które zawsze wypływa z dobrze i uczciwie spełnionego obowiązku społecznego.

Korczak — Szalayowa.

Przyp. Redakcji: Celem zapoznania się ze sprawami oświaty pozaszkolnej gorąco polecamy dwumiesięcznik Z. P. N. S. P. „Polska Oświata Pozaszkolna“. Warszawa, Marszałkowska 123. Prenumeratorki otrzymują bezpłatnie „Teatr ludowy“, organ warszawskiego Związku Teatrów ludowych i Lwowskiego Związku Teatrów i Chórów Włościańskich. Prosimy też zwrócić uwagę na „Regulamin ramowy referatów oświaty Pozaszkolnej przy ogniskach Z. P. N. S. P.“ (Głos Nauczycielski r. 1924 № 12—13—14, str. 314).

LEKCJA Z JĘZYKA POLSKIEGO

przeprowadzona dnia 24. II. b. r. w od. II-gim Szkoły Powszechnej № 1
w Płońsku.

ĆWICZENIA W MÓWIENIU.

Na terenie miasta, w którym pracuję, istnieje zwyczaj, że na tydzień mniej więcej przed Popielcem ludzie przebierają się i wieczorami chodzą po domach, głównie śmiejąc swoim wyglądem mieszkańców miasta.

Zwyczaj ten, szeroko rozpowszechniony zwłaszcza wśród kół młodzieży szkolnej, nasunął mi temat do lekcji języka polskiego.

W poniedziałek przed Środą Popielcową na godzinie robót rzuciłam pytanie: „Które to z was, dzieci, przebierało się za kogoś w tych dniach?”

Otrzymałam wybuch wielu bezładnych odpowiedzi. Zadowolona z tego, o szczegóły nie wypytywałam, obiecując na jutro powiedzieć o tem obszerniej. Sposób, w jaki dzieci na powyższe moje pytanie zareagowały, utwierdził mnie w przekonaniu, że treść zamierzonej lekcji będzie im bliska i interesująca.

A oto przebieg obiecaney dzieciom lekcji.

— Mamy dziś mówić o przebieraniu się (ogólne ożywienie). Które z was przebierało się już i za kogo? A starajcie się odpowiadać mi ładnie, całemi zdaniami, tak, jakbyście miały to zapisać.

Dzieci wypowiadają się.

— Ja miałam mamusi sukienkę, i bluzkę włożyłam i byłam taką starą babą z kijkiem.

— Ja byłem muzykantem. I dziś się „przebierę“.

— Proszę pani, a ja byłam Cyganką. U Zosi byłam.

— Ja dziadem byłem. To „zleciałem“ ze schodów, tak prędko „leciałem“.

— Jak my „przebraliśmy się z jednym chłopcem, co chodzi do III-go oddziału, to „poszliśmy“ do S. i tam była taka muzyka.

— Zę pani, a ja byłam za kominiarza, to jak poszłam ani, to dała mi złotówkę, to ja nie chciałam jej n tę złotówkę jednej dziewczynie.

nie dawali 20 groszy, ale ja nie chciałam.

— Udam ten czyn. Podkreślam niewłaściwość brania,

lub co gorsza upominania się pieniędzy od ludzi, których się odwiedza. Dla tych, którzy się przebierają, nagrodą powinna być radość, zadowolenie, że znajomi poznać ich nie mogą, a ludzie obcy pośmieją się z ich wyglądu.

— Jak do nas przyszli przebierańcy, to ja tak się przelekłam, że zaraz poszłam spać.

— Jak do jednej pani przyszli przebierańcy, to „zdmuchnęli“ lampę i wszystek miód wyjedli.

— A jeden chłopak przebrał się za kominiarza. To jak przyszedł do jednego domu, to włożył na kuchnię i sadze wy-miatał.

Inne dzieci opowiadają również o rozmaitych psotach przebierańców.

Znowu zatrzymuję uwagę dzieci na tych faktach i wspólnie ustalamy, że niektóre z tych żartów były złe, brzydkie i mogły się ludziom nie podobać, oraz, że należy się wystrzegać, aby nasza zabawa nie sprawiała innym przykrości.

Najwięcej dzieci przebierało się za dziada i babę, za cygana i cygankę, za ojca, matkę, chłopca, kominiarza, niektóre za diabła.

— Kto z was dziś jeszcze będzie się przebierał?

Podnosi się dużo rąk. Dzieci kolejno mówią, za kogo się przebiorą.

— Jak ja się przebiorę, to mnie nikt nie pozna.

— A kim będziesz?

— Muzykantem.

— Jak my się dziś poprzebieramy, to do pani przyjdziemy.

W trakcie całej tej rozmowy poprawiam budowę zdań i niektóre wyrażenia dzieci; potem zapytuję, jak dawno w tym roku zaczęli się ludzie przebierać.

Otrzymuję odpowiedź.

— Po Bożem Narodzeniu.

— Zaraz po Bożem Narodzeniu, czy też później?

— Później.

Jedne dzieci mówią, że już w zeszły poniedziałek byli przebierańcy, inne poprawiają, że tydzień temu.

— Dokąd to będzie trwać?

— Dziś już ostatni dzień.

— A jutro jakie to mamy święto?

— Popielec.

Inne mówią.

— Post.

Ustalamy, że nazajutrz jest święto, które nazywamy Popielcem i od którego rozpoczyna się post.

— Czemu to ludzie właśnie na tydzień przed Popielcem przebierają się?

— Bo to już koniec karnawału.

— A czym się różni karnawał od postu?

— Ludzie się żenią.

— W karnawale jest dużo zabaw.

— A jak nazywamy koniec karnawału?

— Ostatki.

— A więc ludzie przebierają się podczas ostatków. Chcą się doskonale ubawić, więc dorośli odwiedzają się, wyprawiają zabawy, a młodzi przebierają się i chodzą po mieście.

Mówiliśmy dotąd o przebierańcach. Ciekawa też jestem, kto z was zgadnie, co będziemy dalej robić.

— Będziemy wycinać maski.

— Kto chciałby to robić? — Podnosi się dużo rąk.

— A kto domyśla się czego innego?

— Będziemy rysować przebierańców.

— A na to kto ma ochotę? — Znowu zgłasza się kilkanaścioro dzieci.

— A może kto jeszcze czegoś się domysła?

— Pani napisała na drugiej stronie tablicy.

— A wiesz, co ja napisałam?

— Pani napisała o przebierańcach.

— Później pomyślimy, żebyście mogły wycinać maski i rysować przebierańców, a teraz zobaczmy czy R. zgadł.

Odwracam tablicę, zdejmuję papier, którym była zasłonięta i polecam cicho odczytać tekst następujący:

Teraz są ostatki. Jest bardzo dużo zabaw. Ludzie przebierają się i chodzą do swoich znajomych. My też przebraliśmy się. Ja przebrałem się za dziada. Ale dziś koniec już tej zabawy. Od jutra zaczyna się post.

Po chwili okrzyk:

— Zgadłem, proszę pani!

Później inne:

— Zgadł! Zgadł!

Po odczytaniu tekstu pytam, czy wszystko jest już napisane na tablicy tak jak trzeba.

— Brak jest tytułu.

— Jakież tytuł nadalibyście tej czytance?

— Przebierańcy.

— Moznaby tak napisać. Ale będzie jeszcze lepiej, jeżeli ten sam tytuł troszkę zmienić.

Ktoś mówi:

— Ostatki.

Zwracam uwagę, że to jest inny tytuł, niż poprzedni.

Jeden z chłopców:

— O przebierańcach.

Piszę to na tablicy.

— Tytuł już mamy. A więcej nic już nie zauważyliście?

— Niema kropek.

Wybieram dziecko, które ma stawiać kropki.

— Kto przeczyta mi pierwsze zdanie?

Dalej wywołane dzieci czytają zdania następne, a dziecko przy tablicy stawia po każdym zdaniu kropkę.

Po wykończeniu w ten sposób treści, dzieci odczytują całość chórem.

— To, co w tej chwili przeczytaliście, zapiszecie w zeszytach, ale przedtem zastanowimy się jeszcze, czy nie trzeba czegoś zmienić.

Następnie zwracam uwagę na zdanie: „Ja przebrałem się za dziada“.

— Czy wyraz „przebrałem się“ do wszystkich dzieci jednako pasuje?

— Nie, do dziewczynek nie pasuje.

— Cóż należy zrobić?

— Trzeba zmienić: przebrałem się, na: przebrałam się.

— Dziewczynki napiszą te wyrazy w zeszytach tak, jak powiedziała w tej chwili J.

— Co jeszcze jest do poprawienia w tym zdaniu?

— Tam jest tylko jeden przebieraniec, a przebierańców jest dużo.

Tłumaczę to jaśniej.

— Na tablicy napisałam o chłopcu, który przebrał się za dziada. Ale wszyscy napisać tego w zeszytach nie mogą, bo każde z was przebierało się za kogoś innego. Jakże to zdanie zmienić, żeby było dobrze?

— My przebraliśmy się za Żyda, kominiarza, matkę, cyganke...

— Ale nie wszyscy byli tymi przebierańcami.

— Trzeba napisać: my przebraliśmy się różnie.

— Można by tak zmienić. Ale ja mam inną radę niż R. Wysłuchajcie jej, a potem powiecie, który sposób podobał wam się lepiej.

Otóż ja myślałam, żeby wyraz „dziada“ zetrzeć, a na tem miejscu każdyby w zeszycie napisał, za kogo się przebrał.

Sposób ten ogólnie dzieciom się podobał, więc zrobiliśmy jak przewidziałam.

— Jeszcze musimy nad jednym zdaniem pomyśleć. Te dzieci które przebierały się, napiszą: „Ja przebrałem się“, — albo: „Ja przebrałam się i dokończą za kogo. Ale co zrobią te z was, które wcale się nie przebierają?

— Niech się przebiorą!

— A może one nie zechcą, lub nie będą mogły tego zrobić.

— To to zdanie trzeba zetrzeć.

— Tak nie będzie dobrze, bo przez omyłkę mogą nie napisać go i te dzieci, które się przebierały.

— Trzeba to zdanie przekreślić.

— Jeszcze nie zupełnie dobrze. Kto wymyśli coś lepszego?

— Te dzieci, co się nie przebierały, niech tego zdania wcale nie piszą.

Przyjmuję to i dla lepszego zapamiętania podkreślamy zdanie, o którym była mowa.

Następnie dzieci powtarzają jeszcze raz, jakie zmiany i uzupełnienia mają zająć podczas przepisywania, poczem otwierają zeszyty i zaczynają pisać.

Po ostatecznem opracowaniu czytanka przedstawiała się, jak następuje:

O przebierańcach.

182 Teraz mamy ostatki. Jest bardzo dużo zabaw. Ludzie przebierają się i chodzą do swoich znajomych. My też prze-

bieraliśmy się. *Ja przebrałem się za...* Ale dziś koniec już tej zabawy. Od jutra zaczyna się post!

Po przepisaniu powyższego tekstu ustaliśmy, że na lekcji robót część dzieci zajmie się wykonaniem masek, a reszta będzie rysować przebierańców. Podczas pauz kilkoro dzieci pod kierunkiem inicjatorów tych prac ma przygotować odpowiednie materiały.

Lekcja powyższa jakkolwiek posiadała swoje złe strony, jednak zostawiła uczucie zadowolenia i dzieciom i nauczycielce.

Dzieci miały sposobność wypowiedzenia się na temat bezwzględnie dla nich interesujący i jako aktualny całkowicie niemal pochłaniający ich uwagę.

Ja zaś jako nauczycielka i wychowawczyni mogłam być zadowolona między innymi z następujących powodów:

1. Dowiedziałam się, jaki jest stosunek niektórych dzieci do tej karnawałowej rozrywki.

Mogłam podkreślić dobre strony tego stosunku i wśród ogółu dzieci obudzić w pożądanym kierunku chęć naśladownictwa.

2. Ujęcie treści pogadanki w kilku zdaniach, przedstawionych na piśmie, było jednym z ćwiczeń przyuczających do pracy na stopniu III-cim, gdzie dzieci będą musiały wykazać więcej samodzielności w pisaniu wypracowań, niż w od. II gim.

3. Dzieci miały możność zwrócenia uwagi na to, że jeden i ten sam temat, zależnie od osoby piszącego, może być ujęty w nieco różny sposób! Na zakończenie w formie luźnej uwagi dodam, że ponieważ dzieci o kropce wiedzą jeszcze z od. I-go i orjentują się, gdzie znak ten postawić, więc ćwiczenie to należy uważać głównie za urozmaicenie odczytywania przygotowanego tekstu.

Marja Szybicka.

PROTOKÓŁ

z konferencji rejonowej, odbytej w Starachowicach-Fabrycznych dnia 28 lutego 1925 r. pod przewodnictwem p. Jana Stefanowskiego, kierownika szkoły w Wąchocku, przy udziale p. Inspektora szkół Józefa Hanzla i Grona nauczycielskiego IX rejonu konferencyjnego.

Obecnych 49 osób.

Porządek dzienny:

1. Lekcja ze śpiewu w kl. I na temat: „Piosnka w takcie dwumiarowym“.
2. Lekcja z gimnastyki w tejże klasie na temat: „Gry gimnastyczne“.
3. Lekcja z religii w tejże klasie na temat: „Uciszenie burzy na morzu“.
4. Referat prof. seminarjum naucz. w Radomiu, p. Dubelskiego na temat: „Wychowanie fizyczne młodzieży szkolnej“.
5. Dyskusja nad przeprowadzonymi lekcjami.
6. Wnioski i interpelacje.

P. 1. Lekcja śpiewu rozpoczęła się o godz. 9 min. 23. Prowadził nauczyciel szkoły fabrycznej w Starachowicach p. Zubik. Prelegent rozpoczął lekcję ćwiczeniami oddechowymi. Polecił więc dzieciom wstać, opuścić ręce, złożyć je w tył, wysunąć pierś naprzód i na raz wciągać powietrze nosem, na dwa wydychać ustami. Ćwiczenia te powtórzył 5—6 razy, zwracając uwagę na prawidłową postawę dzieci. Następnie przeszedł do ćwiczeń rytmicznych. Dzieci liczyły do dwu: na raz — głośniej, na dwa — ciszej; to samo wykłaskiwały, wystukiwały ołówkiem, przyczem część dzieci zawsze liczyła głośno do dwu, akcentując wyraz raz. Potem nastąpiło omówienie taktu i wskazanie dzieciom sposobu taktowania $\frac{2}{4}$. Ćwiczenia rytmiczne były urozmaicane w ten sposób, że prelegent dzielił klasę na dwie części, z których jedna taktowała, a druga liczyła, klaskała, stukała na zmianę. Jedno z wywołanych dzieci oznaczyło to na tablicy kreskami, z których jedna była grubsza, druga cieńsza. Patrząc na tablicę, dzieci wykłaskiwały oznaczony takt. Po ćwiczeniach rytmicznych nastąpiły ćwiczenia słuchowo-głosowe. Prel. ukryty za tablicą

wydobywał różne dźwięki, wkońcu zagrał na skrzypcach, za trąbił, zaśpiewał; zaznaczył przytem dzieciom, że te ostatnie dźwięki mają ogólną nazwę tonu. Zapytał, czy dzieci słyszały kiedy tony i gdzie to było. Dzieci kolejno odpowiadały i nazywały instrument, który wydawał te tony. Wkońcu prel. podał dzieciom tekst marsza „Wojsko idzie, maszeruje...“, który dzieci powtórzyły kilkakrotnie. Przekonawszy się, że dzieci zapamiętały podany tekst, prel. zagrał melodię na skrzypcach, zaśpiewał, potem znów zagrał; dzieci jednocześnie wymrukiwały melodię. Wreszcie na polecenie prel. dzieci wstały i stojąc śpiewały przy skrzypcach. Przy „marszu w miejscu“ jeszcze raz utrwaliły piosenkę. Lekcja skończyła się o godz. 10, a więc trwała 37 minut.

P. 2. Po pięciominutowej przerwie rozpoczęła się lekcja gimnastyki w tej samej klasie. Prowadził nauczyciel szkoły w Wierzbniku, p. Borowski, metodą „Elin Falk“.

Ustawiwszy dzieci w pary, prel. wyprowadził je na podwórko szkolne. Tu dzieci obeszły podwórko dookoła ze śpiewem poznanej na poprzedniej lekcji piosenki „Wojsko idzie, maszeruje...“ Następnie ustawił dzieci na odległość ramion na środku podwórza i wykonał ukłon. Polecił dzieciom zrobić pośrodku dwuszeregu uliczkę. Na komendę raz — dwa dzieci się rozstępowały i łączyły do środka. Na komendę „Biodra chwyć!“ dzieci podskokiem wykonywały zwroty do szkoły, do drzew i t. d. Podawszy komendę „Ramiona w bok!“ „Skoń głowę w tył!“ przerobił prel. ćwiczenia oddechowe. Następnie pytając, gdzie jest niebo, ziemia, szkoła, drzewa — poleciał dzieciom wskazywać przedmioty oburącz. Powtórzył zwroty podskokami i przeszedł do zabawy „Ojciec Wirginjusz“. Zabawę zmienili podskoki na lewej i prawej nodze, potem na zapytanie, jak wróbelki skaczą, przy zsuniętych stopach dzieci wykonywały podskoki na obydwu nogach. Ustawiwszy dzieci w 2 rzędy twarzami do siebie, uczynił prel. z dzieci koło i urządził „grę w kotka“. Przy zbliżaniu się „kota“ dzieci nachylały się i opierały ręce o ziemię, zaś kiedy „kot“ się oddalał, szybko powstawały. Po ukończeniu gry prel. ustawił dzieci w pary, zarządził pochód na miejscu i wreszcie pomaszerował z dziećmi do szkoły. Lekcja trwała 25 minut.

P. 3. Po 10-ciominutowej przerwie rozpoczęła się lekcja z religii w tej samej klasie. Prowadził ks. prefekt Wacław Siwiec. Nawiązując do poprzednich 2-ch lekcji, prel. zaznaczył dzieciom, że bardzo mu się podobały śpiewy; cieszy się, że dzieci ładnie śpiewają w szkole, bo również ładnie będą śpiewały w kościele. A kto ładnie śpiewa w kościele, ten dwa razy się modli. Tak samo ucieszyły prel. zgrabne ćwiczenia gimnastyczne, dlatego, że „w zdrowym ciele mieszka zdrowa dusza“. Po takim zagajeniu prel. rozpoczął lekcję wstępem do katechezy. Jeden pan uczył was śpiewu, drugi gimnastyki, a ks. prefekt czego będzie uczył? Religii. Co to jest religia? Kto to jest Bóg? Ilu jest Bogów? Co to jest Trójca św.? Jak się nazywa Syn Boży? Co dzieciom mówiłem o P. Jezusie na ostatniej lekcji? Tu nastąpiło odczytanie ostatniej lekcji „Gody w Kanie“, zakończone pokazaniem dzieciom obrazu. Następnie prel. przeszedł do zapowiedzi nowej lekcji, zachęcając dzieci do wysłuchania opowiadania o większym jeszcze niż poprzedni cudzie P. Jezusa, o uciszeniu burzy na morzu. Poczem nastąpił wykład wyjaśniający, zakończony pokazaniem obrazu. W pogłębieniu lekcji prel. pytał, czy człowiek mógłby uspokoić burzę, rozpuścić chmury, uciszyć pioruny? Tutaj prel. opowiedział dzieciom, jak jeden król chciał rozkazywać morzu i zaznaczył dzieciom, że tylko P. Bóg może rozkazywać wiatrom, morzu, ziemi, bo je stworzył. Skoro P. Jezus rozkazywał morzu, więc P. Jezus jest Bogiem. Trzeba przeto P. Boga chwalić. Któż P. Boga chwali? Czy tylko człowiek chwali Boga? Słońce, rośliny, stworzenia, niebo i ziemia.

Na polecenie prel. dzieci wstały i zaśpiewały pieśń „Kiedy ranne wstają zorze...“ poczem prel. zapytał, o czym dzieci śpiewały. Kiedy dzieci chwalą Boga? Gdy mówią pacierz, chodzą do kościoła, słuchają rodziców, są pilne i grzeczne w szkole. P. Jezus takie dzieci kocha i będzie im błogosławił w życiu. Dalej następowało zastosowanie praktyczne. Prel. zapytał, co by się mogło stać z Apostołami, gdyby Pan Jezus nie uciszył był burzy? Kto uratował Apostołów? (P. Jezus). Przecież spał? (Obudzili i prosili). I my więc w potrzebie powinniśmy prosić P. Jezusa. Co Pan Jezus wymawiał Apostołom? Małą wiarę. Kiedy ludzie mają małą wiarę? Kiedy się nie modlą wcale. Jaką modlitwę mówiliśmy przed lekcją? Ojcze nasz. Kto jej nauczył?

Jaką jeszcze modlitwę mówimy przy pacierzu? Modlitwę do Anioła Stróża. A teraz zmówimy „Wierzę w Boga...“ Dzieci odmawiały Skład Apostolski najpierw razem, potem osobno. A jaką umiecie śpiewać pieśń do Matki Boskiej? Dzieci zaśpiewały „Serdeczna Matko...“ 2 strofki, poczem nastąpiło powtórzenie lekcji na podstawie obrazu. Na zakończenie prel. polecił dzieciom wstać i podziękować P. Jezusowi zato, że tyle pięknych rzeczy dowiedziały się dziś w szkole., „Ojcze nasz“...

Lekcja trwała od godz. 10.40 do 11.20, a więc 40 minut.

P. 4. Po odejściu dzieci, zaproszony przez p. Inspektora profesor seminarjum naucz. w Radomiu p. Dubelski wygłosił piękny pod względem językowym i rzeczowym referat na temat „Wychowanie fizyczne młodzieży szkolnej“, w którym omówił szczegółowo postulaty wychowania fizycznego w szkole powsz., zaznaczając, że szkoła ma nie tylko uczyć i krzepić zdrowotność, ale i szerzyć przez swych wychowanków zamięłowanie do kultu ciała. Stwierdziwszy, że szkoła powszechna winna być służebnicą powszechnego zdrowia, nawoływał w imię dobra każdej jednostki, rodziny, przyszłości narodu i potęgi Państwa do kultu wychowania fizycznego w szkołach. Po odczytaniu referatu zabrał głos przewodniczący konferencji p. Stefanowski. Już same oklaski, które obdarzyliśmy p. Prelegenta świadczą o tem, jak przyjęliśmy jego piękny i rzeczowy referat. W imieniu Grona podziękował p. przewodniczący p. profesorowi Dubelskiemu za referat, poczem otworzył dyskusję nad lekcją śpiewu. Zabrał głos p. Zubik, podając, co było celem jego lekcji i że takowy, spodziewa się, osiągnął.

P. 5. Ponieważ nikt nie zabierał głosu w sprawie lekcji śpiewu, p. Przewodniczący skonstatował, że koledzy i koleżanki nie mają nic do zarzucenia prelegentowi, który prowadził lekcję w zupełnej zgodzie z programem. Lekcja, zdaniem p. przewodniczącego była b. sympatyczna, sto unek prel. do dzieci był ojcowski. Jako całość lekcja przewodniczącemu a zapewne i wszystkim obecnym b. się podobała. W imieniu Grona przewodniczący dziękuje prelegentowi i przechodzi do dyskusji nad lekcją gimnastyki.

Prel. p. Borowski podawszy przebieg swej lekcji, zaznaczył, że prowadził lekcję nie w swojej szkole i dlatego wypadła ona mniej interesująco.

P. Przewodniczący. Pierwszy raz w tym roku zastosowaliśmy na konferencji lekcję z gimnastyki. Przyznać się musimy, że gimnastyka jest w szkołach naszych na ostatnim planie. Korzystając z okazji, przewodniczący poprosił obecnego na konferencji profesora gimnastyki seminarjum p. Dubelskiego, jako fachowca o wypowiedzenie się.

Prof. Dubelski. W kl. I. nie podaje się komendy „w prawo“, „w lewo“, a właśnie traktuje się rzecz tak, jak postąpił prelegent. Omawiając pożyteczniejsze gry, mówca zademonstrował grę t. zw. „Rakietę“ oraz zapoznał z grą „Auto“, która ma na celu wyrobienie przytomności umysłu u dzieci.

P. Przewodniczący. Dzisiejsza lekcja gimnastyki była prowadzona w formie zabawy, jak tego wymaga program. Ważną rzeczą przy gimnastyce są ćwiczenia oddechowe, gdyż — jak zaznaczył p. profesor, płuca wchłaniają wtedy 7 razy więcej powietrza. Należało więc zastosować te ćwiczenia kilka razy, a mianowicie na początku, w środku i na końcu ćwiczeń, gdy dzieci podczas jakiegoś ćwiczenia nie oddychają prawidłowo, lub jeżeli czynność serca i płuc wymaga uspokojenia.

Prof. Dubelski. Ćwiczenia oddechowe należy stosować na początku lekcji, następnie urozmaicać niemi lekcję. Należałoby rozpocząć każdą lekcję gimnastyki ukłonem, — będzie to nie tylko ćwiczenie oddechowe lecz i przyzwyczajenie dzieci do estetycznego kłaniania się. Mówca podkreślił, że każdą lekcję, nie tylko lekcję gimnastyki, należy urozmaicać ćwiczeniami oddechowymi przy otwartych uprzednio przez 3 minuty oknach. To dzieci ożywia i skupia ich uwagę w toku dalszej nauki.

P. Przewodniczący. Nie mamy odpowiednio urządzonych sal gimnastycznych, przeto należy stosować się do rad p. profesora, który jest fachowcem w sprawie wychowania fizycznego i od czasu do czasu urządzać zalecane przez niego wycieczki z dziećmi poza miasto w zdrowe suche miejsca.

P. Borowski zapytał jak zaradzić złemu i prowadzić ćwiczenia gimnastyczne w klasach wyższych bez przyrządów gimnastycznych. *Prof. Dubelski* w odpowiedzi przedmówcy podał kilka rad i zademonstrował kilka ćwiczeń.¹⁾

P. Zubik zapytał, czy wskazaniem byłoby stosowanie w szkołach powszechnych piłki nożnej.

Prof. Dubelski w odpowiedzi zaznaczył, że osobiście jest przeciwnikiem piłki nożnej w szkołach, bo dzieci zrywają sobie mięśnie nożne, pomijając już wdrażanie się do nieestetycznych ruchów kopania i t. p.

P. Borowski zapytał, czy konieczne jest stosowanie na początku ćwiczeń głębokiego oddechu.

Prof. Dubelski wyjaśnił, że ponieważ dzieci, przebywając w sali zazwyczaj mają dużo kurzu, przeto stosowanie głębokiego oddechu jest konieczne nie tylko na początku ćwiczeń, lecz i w toku lekcji.

P. Przewodniczący. Ponieważ p. profesor zaznaczył w referacie, że musimy iść za głosem dzieci i pozostawić im swobodę ruchów, przeto prosi o wyjaśnienie, jakie należy zająć stanowisko w grze piłką nożną, której się obecnie nasza młodzież tak namiętnie oddaje.

Prof. Dubelski poradził ograniczyć czas grania w piłkę nożną do 2-ch godzin na tydzień, ponieważ zupełnie wykorzeniec tej gry się nie da. Z kolei rzeczy przystąpiono do dyskusji nad lekcją z religii.

Ks. Prefekt Wacław Siwiec podał cel swojej lekcji i prosił o wypowiedzenie się.

P. Szejnochówna jest zdania, że lekcja osiągnęła swój cel, dzieci odpowiadały dobrze, tylko pod względem metodycznym było kilka usterek.

P. Borowski nie podziela zapatrywań przedmówczyni i zaznaczył, że lekcja była prowadzona bez zarzutu, za co ks. prefektowi zamiast krytyki należy się podziękowanie.

P. Kotlarska. Lekcja b. się podobała mówczyni; przekonuje się, że inaczej wygląda nauka religii podawana dzieciom z ust księdza i daleko gorzej bywa, kiedy nauki tej udziela nauczyciel.

Ks. Sendys. Powtarzanie prawd dogmatycznych jest konieczne, tembardziej że w Starachowicach dzieci nie wyniosą tego z domu. Zdaniem mówcy, cokolwiek krótkie było opowiadanie o samej burzy i jej uciszeniu, lecz to należy tłumaczyć zdenerwowaniem księdza.

P. Inspektor. Lekcja z religii poprowadzona na konferencji przez fachowca była konieczną, ponieważ wiele osób z nauczycielstwa udziela religii w swoich szkołach. Naucz-

nie religii nastęrcza wiele trudności. Nauczycielstwo zazwyczaj traktuje lekcje z religii jak zwykłe czytanki, a nawet nie postępuje tak jak przy opracowaniu czytanek. Lekcyj z religii nie można traktować z takiego punktu metodycznego, jak inne przedmioty, ponieważ mają one na celu wykonywanie praktyk religijnych. I dlatego, uwzględniając miejscowe warunki dla życia religijnego, zaznaczyć należy, że lekcja z religii była dobrą pomimo powtarzania katechizmu, bo tu się ma do czynienia z dziećmi fabrycznymi. Prócz tego podnieść wypada i to, że lekcja nie była pozbawiona zasad koncentracji. Zdaniem pana Inspektora pominięto w lekcji jeden zasadniczy szczegół: nie było wskazane dzieciom, że po aureoli winny wyróżniać Chrystusa wśród innych osób, co było uwidocznione na obrazku, pokazywanym dzieciom w czasie pogadanki. Bardzo na miejscu była pieśń „Kiedy ranne...“, z której dzieci przekonały się, że nie tylko człowiek, ale i cała natura chwali i wielbi Boga.

Kończąc p. Inspektor zaznaczył, że lekcja religii bardzo mu się podobała i wyraził życzenie, aby stała się wzorem dla nauczycielstwa w nauczaniu religii. Równocześnie wniósł apel, aby przygotowanie się do lekcji nauczycielstwo uważało za najważniejszą rzecz. To uczyni lekcję doskonałą, a nauczycielstwu oszczędzi pracy.

Następną konferencję wyznaczono w Wierzbniku na dzień 25. 3. 1925 r. i ustalono porządek obrad.

Przewodniczący

Jan Stefanowski

Wąchock, 10 marca 1925 r.

Sekretarz

Aleksy Banaczkowski

WYCIĄG Z PROTOKÓŁU KONFERENCJI REJO- NOWEJ WE WŁOCŁAWKU, ODBYTEJ W DNIU 11 MARCA 1925 r.

P. 1. Przebieg lekcji praktycznej z historii, przeprowadzonej przez p. Sarnowską w oddziale IV na temat: Józef Dąbrowski.

N. Czy jesteśmy w naszej szkole? U. zaprzeczają. N. Przy której ulicy znajduje się nasza szkoła? U. Przy Łęskiej. N. A ta szkoła, w której obecnie jesteśmy, przy której ulicy znaj-

duje się? U. Przy Ogrodowej. N. W jakim mieście są nasze szkoły? U. We Włocławku. N. Pokaż Włocławek na mapie. U. pokazuje. N. W jakim państwie znajduje się Włocławek? U. W Polskim. N. Pokaż Polskę na mapie. U. pokazuje. N. K. zapisze na tablicy Polska. U. pisze. N. W jakiej części świata leży Polska? U. W Europie. N. Jakie jeszcze państwa znacie, które leżą w Europie? Dzieci wymieniają: Rosja, Austria, Francja, Litwa, Bułgaria, jednocześnie pokazują na mapie i zapisują na tablicy. N. Co to jest za państwo? U. Niemcy. N. Zapisz na tablicy. U. pisze.

N. Wyobraźmy teraz, że cofamy się o 120 lat wstecz, jesteśmy w r. 1897, patrzymy na mapę. Czy znajdziemy te same państwa, które zanotowaliśmy na tablicy? Jedne uczenie dają odpowiedź twierdzącą, drugie przeczącą. N. Przypomnijcie o bitwie pod Maciejowicami. Co nastąpiło po bitwie? U. Trzeci rozbiór Polski. N. Co się stało z Polską po tym trzecim rozbiorze? U. 1. Po trzecim rozbiorze Polska upadła i nie mogła tak dobrze walczyć, nie miała siły. U. 2. Była podzielona. N. Więc co się stało z państwem? U. Zostało rozebrane. N. Czy po rozbiorze państwo polskie istniało? U. Nie. N. Jeżeli przestało istnieć, to czy znajdziemy je na mapie? U. Nie znajdziemy. N. Państwa polskiego niema a Polacy? U. Si. N. Kto nimi rządzi? U. Niemcy, Rosja, Austria. N. Jak się Polacy czują pod obcymi rządami? U. Polacy pod obcymi rządami podupadli. N. Ja się pytam, jak się oni czują? U. Czują się źle. N. Jeżeli Polacy pod obcymi rządami czuli się źle, do czego więc będą dążyli? U. Polacy będą dążyli do tego, żeby odzyskać swoją Polskę. N. Jak się zachowują wobec tego Rosja, Prusy i Austria? U. 1. One będą się starały, aby Polacy nie obierali króla. U. 2. One się nie zgodzą na to.

N. Opowiem wam zdarzenie, które miało miejsce w tych czasach, w r. 1797:

— Antoś, Antoś, gdzieś ty?

Nic. Cisza.

— Antosiuuu...!

Nikt nie odpowiada.

Gdzie on się schował? — zniecierpliwili się mały 12-to letni może chłopiec, Jurek. Pobiegł na poszukiwanie Antosia.

Po chwili znalazł się w długim ciemnym budynku. Przed sobą miał rząd żłobów, przy których stały uwiązane konie. Na odgłos kroków niektóre z nich poodwracały głowy i rżały zcicha: dopominały się o cukier. Przy jednym ze żłobów stał 16-to letni chłopak. Obejmował on konia za szyję, pieścił go, całował. Koń zwracał swój wielki łeb w stronę młodzieńca i mądrym oczyma patrzył, jakby go chciał o coś pytać. Chłopiec zrozumiał widocznie wzrok swego przyjaciela: przytulił się do niego i zaczął płakać.

— Moja Kasia, mój drogi przyjacielu — szeptał. — Kto się będzie tobą opiekował? Kto będzie myślał o tobie, gdy ja odejdę...

Koń stał cicho, słuchał.

Wtem dwie małe ręce objęły płaczącego chłopca.

— Antosiu, dokąd ty wyjeżdżasz? Ojciec nic nam nie mówił o tem...

Antoś zerwał się przerażony.

— Ach to ty Jurku! Przestraszyłeś mnie, braciszku.

— Antosiu, ty płakałeś? Ty chcesz nas porzucić?

— Cicho, cicho, Jurku, jeszcze kto usłyszysz...

— Dokąd chcesz wyjechać? — dopytywał młodszy brat.

Antoś zawahał się,

— Ty mnie nie wydasz, braciszku?

— Nie wydam.

— Pamiętaj—przyrzekłeś. Idę bić się za Polskę.

— Do generała Dąbrowskiego?

— Tak.

— Ja pójdę z tobą!

Starszy brat położył rękę na ramieniu młodszego.

— A kto się w domu zostanie?

— Ojciec...

— Ojciec już stary. Kto się zaopiekuje matką i siostrami?

Zapanowało milczenie.

— Jurku, najstarszy brat zginął pod Maciejowicami. Ja idę do Legionów—kto wie, czy wrócę. Przyrzeknij mi, że zostaniesz i będziesz opiekunem rodziców i siostr. Mnie im zastąpisz. Przyrzekasz mi, braciszku?

— To ja nie pójdę bić się za Polskę?

— Jak ja zginę—wtedy pójdziesz. Przecież ktoś musi zostać się. Rolę uprawiać trzeba. A więc... Jurku? Chwila milczenia, wreszcie:

— Przyrzekam...—szepcze Jurek.

Antoś ucałował go serdecznie. Wyszli ze stajni. Zaczęli obchodzić całe gospodarstwo. Antoś żegnał się z psami, krowami, kurami nawet. Obiegł cały ogród. Każde drzewo, krzak, kamień każdy był mu drogim i kochanym. Tymczasem zapadł mrok. W pokoju przy stole siedzi rodzina: ojciec, matka, 2 synów, 2 córki. Siedzą przy wieczerzy. Wstali wreszcie. Dzieci podchodzą do rodziców, całują ich ręce na podziękowanie i dobranoc. Antoś pochylił się do kolan ojcu, matce.

— Pobłogosławcie mnie — prosił.

— Jeżeli serce masz czyste, a zamiary uczciwe — błogosławię cię, dziecko moje, rzekł powoli ojciec, patrząc synowi w oczy. Matka nakreśliła znak krzyża nad jego głową i uściśnęła go serdecznie.

Wszyscy udali się na spoczynek. Antoś i Jurek nie śpią. Czekają. W całym domu cisza. Gdzieś słychać tykotanie zegara. Chłopcom serca biją, jak młoty. Minuta upływa za minutą.

— Czas — szepnął Antoś. Chwycił węzełek z odzieżą, zarzucił go na plecy. Uściskał Jurka.—Bądź zdrow. Pożegnaj rodziców ode mnie—niech darują jeśli mogą. Ty pamiętaj, coś przyrzekł. Otworzył cichutko okno i skoczył do ogrodu. Szybko przedzierał się przez krzaki. Ogród wnet skończył się — oto furta—a dalej las. Już miał otworzyć drzwiczki, wtem:

— Stój!

Struchlał. To ojciec.

— Dokąd idziesz?

— W bój. Za Polskę, ojciec.

— Bez prośby o pozwolenie? Jak złodziej z domu się wykradasz?

— Bałem się, że mnie nie puścisz, ojciec. A tam nasi walczą—o Polskę. Czy syn twój ma w domu siedzieć, jak tchórz, wtedy gdy inni życie dają za ojczyznę?

Milczenie.

— Ty wiesz, ojciec: Napoleon obiecał, że Polskę odbuduje, ale Polska musi mieć swoje wojsko. Napoleon nie kła-

mie. Dąbrowski tworzy Legjony. We Włoszech, ojcz. Biją się z Austrią. Z tą samą Austrią, która nam Polskę rozebrała. Ojcz, ja muszę iść!

Milczenie.

...Idź... A wracaj zdrów... Bądź dzielny: Bądź prawy. Niech cię Bóg prowadzi... Duża ła upadła na czoło chłopca— ła ojca. Silny uścisk—i Antoś wybiegł na drogę, prowadzącą ku granicy, ojciec zaś stał w furtce — i długo patrzył w tym kierunku, gdzie syn jego zniknął.

Antoś tymczasem dopadł lasu. Szedł drogą leśną, krokiem szybkim i równym. Zdało się, że dobiegało go skrzypienie kół: ktoś jechał drogą. Chłopiec skoczył w bok, ukrył się za krzakiem. Czekaj. Skrzypienie słychać coraz wyraźniej. Można odróżnić głosy ludzkie. Przejechali. Antoś spojrzął: żandarmi. Mróz przeszedł mu po kościach. Gdyby go zauważyli — na pewno leżałby teraz związany. Aby jaknajprędzej oddalić się od żandarmów—biegł co sił. Granica już blisko. Jeżeli minie ją szczęśliwie — wolny będzie. Jeżeli go złapią żandarmi—więzienie, o kto wie może szubienica.

Noc się tymczasem kończyła. Niebo pojaśniało. Szara mgła zaczęła się unosić z nad ziemi. Grunt stawał się coraz bardziej bagnisty. Mgły coraz gęściejsze. O krok nie widać człowieka.

Coś w oddali plusnęło. To rzeka — granica.

Chłopiec przypadł do ziemi i zaczął się ostrożnie czołgać. Już—już jest przy wodzie. Za chwilę zanurzy się w chłodnych falach i przepłynie na tamten brzeg—zwycięstwo!

Nagle stąpnął na suchą gałąź, ta się złamała — trzask i...

— Kto tam? Stój, bo strzele!

Dech zamarł chłopcu w piersi.

I nagle jednym skokiem rzucił się naprzód. Pchnął kość z całej siły—plusk i fale zamknęły się nad jego głową.

Bzzz — syknęła kula, za nią druga, trzecia i dziesiąta... a wreszcie spokój.

Mgła pokryła wszystko.

Na równinie Lombardzkiej gwar.

Niedaleko małej wioski widać rozłożony obóz. Słońce zachodzi na pogodę. Na niebie ani chmurki. Niebieskie, niebieskie, jak te niezabudki nad wodą. Powoli jednak ciemnieje. Staje się granatowym. Zabłyły na niem mirjady gwiazd. To noc.

Na ziemi tymczasem mirjady ognisk. Palą się wesoło. Ogień wzbija się w górę, hen, ku niebu. Dookoła ognisk siedzą ludzie. Warzą sobie jadło w kociołkach; oglądają buty zniszczone długim marszem; ktoś czyści broń; ktoś śpiewa piosenkę. Wszyscy odpoczywają. Od ogniska do ogniska przechodzi młody, wynędzniały chłopak. Ubranie ma w strzępach, nogi bose, pokrwawione. Zatrzymuje się przy żołnierzach i słucha. Cóż to za mowę on słyszy pod obcym niebem, na obcej ziemi. Polską mowę. Łzy mu płyną po twarzy, tak dawno nie słyszał mowy polskiej!

Wszędzie rozmowy o Polsce. Jedni wspominają rodziny, które pozostawili w ojczyźnie. Inni — powstanie Kościuszkowskie, rozbiory. Jeszcze inni — polskie pola, polskie lasy chcieliby zobaczyć, skowronka usłyszeć.

— Nie damy Polski! — ktoś krzyczy.

— Nie damy! — odpowiada cały chór.

Chłopak idzie i słucha tych rozmów, tych piosenek, tych wspomnień...

— Jutro bitwa — ktoś się odzywa.

— Napoleon z nami — zwyciężymy!

— I Polska nasza!

— Ktoś ty, chłopcze? pyta się starszy żołnierz naszego znajomego.

— Antoni Ostrowski — odpowiada śmiało zapytany — Przychodzę z Polski. Przekradłem się przez granicę. Chciałbym służyć w Legjonach.

— Przybył z Polski — rozległo się po obozie.

Żołnierze zaczęli skupiać się koło chłopca.

— Jaki młody... — ktoś zauważył.

— A z których stron kawaler, jeśli łaska wiedzieć?

— Z pod Sandomierza.

— Ja tam mam ciotkę, żyje ona?

— A ja rodziców — starzy zdrowi?

Ja żonę i dzieci zostawiłem. Urośli już chyba, smyki?

Pytaniom i odpowiedziom niema końca. Nagle Antoś poczuł na ramieniu czyjąś rękę. Odwrócił się. Przed nim stał mąż wysoki, barczysty, ogorzały na twarzy. Patrzył na chłopca, a temu się zdawało, że nieznajomy czyta myśli jego.

— Generał Dąbrowski — rozległ się szept dokoła.

Wszyscy z uszanowaniem stanęli na baczność. W oczach żołnierzy zabłyśła wielka miłość dla wodza. Patrzeli na niego jak w tęczę.

— Tyś przybył z Polski, chłopcze? — spytał generał.

Antoś drżał. Oto stoi przed człowiekiem, do którego dążył przez tyle tygodni... Od jednego jego słowa zależy wszystko. Może cały trud jego pójdzie na marne? Lecz nie! On wierzy, wierzy głęboko, że człowiek, przed którym stoi, czyta w sercach ludzkich. A przecież jego serce czyste. Nic w nim nie ma, prócz miłości ojczyzny.

— Z Polski — odparł — z pod Sandomierza. Chcę w Legionach służyć. Pochylił się do nóg generałowi. Pozwólcie mi zostać tutaj. Ja silny jestem. Bronię władac umiem. Ja takbym chciał bić się za Polskę. Przyjmijcie, panie generale... Mówiąc to pochyłał się coraz niżej, a w oczach błyszczały mu duże łzy. Generał objął go, podniósł, przycisnął do szerokiej piersi. — Przyjmuję. Takich synów, jak ty, dużo potrzebuje Polska, dzięki Bogu ma ich też dużo. Mianuję cię doboszem pierwszej kompanji. Ucisnął go raz jeszcze i odszedł.

„Niech żyje generał Dąbrowski!“ zakrzyknęli wzruszeni żołnierze.

Rano, ledwo świt błysnął na niebie, pobudka obudziła wszystkich. Wkrótce obóz zwinęto. Równe szeregi maszerują po jakiejś drodze — na bój... Na czele I-ej kompanji idzie Antoś. Bije co sił w swój ogromny bęben. W takt jego uderzeń cała armja polska śpiewa: „Jeszcze Polska nie zginęła!“

Proszę wstać Dzieci śpiewają:

„Jeszcze Polska nie zginęła!“

(D. C. N.)

SPROSTOWANIE: Str. 190 wiersz 5 od dołu powinno być Henryk

Dąbrowski.

CZASOPISMA DLA DZIECI I MŁODZIEŻY.

1. „*Płomyk*“ — jest tygodnikiem ilustrowanym przeznaczonym dla dzieci i młodzieży. Wydawcą *Płomyka* w imieniu Z. P. N. S. P. jest p. J. Włodarski, redaktorką zaś p. H. Radwanowa. W poszczególnych działach pisma znajdujemy artykuły: p. J. Porazińskiej, p. E. Szelberg-Ostrowskiej, p. M. Kownackiej, p. Jerwicz, p. A. Janowskiego, p. Pawłowicza i wielu innych oddanych piśmu osób. Redakcja i administracja *Płomyka* mieści się w Warszawie przy ul. Świętokrzyskiej № 30 m. 11. Prenumerata wraz z przesyłką za cały rok szkolny 1924/25 wynosi 11 zł. Zewnętrzny wygląd *Płomyka* dość skromny lecz estetyczny. Pismo ma format broszurki o wymiarach 24 i 15½ cm. Też rozmiary ma i „*Płomyczek*“ będący dodatkiem do *Płomyka* przeznaczonym dla najmłodszych dzieci. Poszczególne numery *Płomyka* zawierają do 20 str., *Płomyczka* zaś do 8 stron. Papier w piśmie dobrego gatunku, druk wyraźny i łatwochwytny dla oka. Okładka czasami barwna, ozdobiona rysunkami, symbolizującymi miano pisma. *Płomyk* jest ilustrowany obrazkami, rysunkami i fotografjami jednobarwnymi. Na treść *Płomyka* składają się następujące działy:

1. dział: korespondencyj, 2 dział: opowiadań, 3 dział: historyczno-współczesny, 4 dział: literacki, 5 dział: z bliska i z daleka; 6 dział: Co u nas słychać. Nadto *Płomyk* zawiera jeszcze recenzje książek dla dzieci, daje wskazówki sporządzania samodzielnego zabawek, zamieszcza opisy gier i zabaw, daje do rozwiązania szarady zagadki, łamigłówki, częstokroć przez dzieci ułożone. Zgodnie z potrzebami chwili *Płomyk* umieszcza krótkie, a serdeczne odezwy do dzieci. — Wszechstronność z jaką pismo obejmuje sferę zainteresowań dziecka, ton pisma, skłania nas do zanalizowania wpływu i znaczenia *Płomyka* z dwójakiego punktu widzenia: zastanówmy się nad tem, co osiąga dziecko przez obcowanie bezpośrednie z *Płomykiem* jako pierwszą gazetą i jaką pomocą może być *Płomyk* dla nauczyciela. Jako gazetka dziecięca *Płomyk* spełnia ważne posłannictwo szczepi kulturę i wytwarza nawyknienie śledzenia biegu życia współczesnego. Wiąże dziecko z aktualnymi wydarzeniami jego doby. Ożywiony piękną, a głęboką ideą rozbudzenia w czytelnikach najszlachetniejszych uczuć miłości Ojczyzny — piękna, dobra i prawdy, *Płomyk* rozpęta naprawdę w duszach dziecka przejasne znicze patriotyzmu, subtelnej etyki i kultu życia twórczego. Przez podawanie w ładnej, prostej, a interesującej formie prawd nauki *Płomyk* kształci zainteresowanie i wzbogaca umysł dziecka. Dbą o rozwój zmysłu estetycznego dziecka i uczy je niezbędnego krytycyzmu

w ocenieniu i sądach. Pamięta również i o rozwoju fizycznym dziecka, jest więc Płomyk niezmiernie ważnym czynnikiem wychowawczym i kształcącym, którego wychowawcy zaniedbywać nie powinni.

Dziecko garnie się do Płomyka dlatego przedewszystkiem, że nie zawiedzie się mały czytelnik. Już pierwsze kartki Płomyka, zawierające *korespondencje* Płomyka z czytelnikami ożywiają pismo i nawiązują serdeczną łączność z dzieckiem.

Dziecko wszak nie tylko interesuje się, lecz lubi — pragnie by się nim interesowano. Płomyk tem pragnieniom czyni zadość i dlatego też dziecko czeka na Płomyk nie tylko jako na gazetkę, która przyniesie nowe wieści i bajeczki, ale — jako na kogoś miłego, bliskiego, komu można się zwierzyć ze swoich dziecięcych mrzonek, kłopotów i pragnień jak na kogoś, kto przyjdzie, pocieszy, uspokoi, zachęci do nowych poczyną, a często spełni życzenia. W dalszych kartkach z działu *historyczno-współczesnego* znajdzie czytelnik opowiadania z szczęsnych, radosnych, sławnych to znów smutnych, tragicznych momentów życia narodu osnute wokół jakiejś postaci bohaterskiej, wielkiej i twórczej np. Powstanie listopadowe — Łukasinski, Konst. Majowa — Kościuszko. Kiedy indziej znowu kartki tego działu zapoznają dziecko z dorobkiem narodu naukowym, kulturalnym i artystycznym, rozbudzą uznanie i kult dla twórców w artykułach o Koperniku, Sienkiewiczu, Grottgierze, Chełmińskim i. t. d. A wiadomości te przynosi Płomyk w momentach aktualnych np. uroczystych obchodów — rocznic, przez co stają się one dziecku bliższe i wiążą je z przeżyciami współcześnie poznawanymi przez naród — stoicę.

Z bieżącym życiem państwa zaznajmia Płomyk dzieci, uwzględniając jego przejawy polityczne — społeczne — ekonomiczne i kulturalno — oświatowe artykułami np. Sejm i wybory do sejmu, O nowych monetach polskich, Koła młodzieży Czerwonego Krzyża, Harcerstwo i. t. p. Płomyk udziela wskazówek jak tworzyć organizacje takie jak np.: Promień, Odrodzenie. Z dzieła powyżej omawianego dziecko czerpie pogłębienie uczuć narodowych, a wpatrując się w życie najlepszych synów ojczyzny, wybiera często postać, dla których cześć i wyjątkowe przywiązanie żywić będzie przez całe życie. Artykuły z życia Polski współczesnej wdrażają czytelnika do śledzenia biegu życia państwowego i rozbudzają poczucie obywatelstwa.

(D. C. N.)

Franciszek Sokolnicki.

KOMUNIKATY.

Komisja Zarządu Głównego Łódź, dnia 24 kwietnia 1925 r.
Związku Polskiego Nauczycielstwa
Szkół Powszechnych
w Łodzi.
Ul. św. Andrzeja 4.
№ 167/25.

Do
Zarządów Ognisk i Oddziałów Powiatowych
Związku P. N. S. P.
w województwie Łódzkim.

Łódzka Komisja Wojewódzka Zarządu Głównego Związku P. N. S. P. zamierza zorganizować dwuletni wyższy kurs nauczycielski o charakterze wakacyjno-korespondencyjnym. Kurs trwałby przez ciąg dwóch lat, a trzech feryj wakacyjnych i byłby zakończony egzaminem, uprawniającym do otrzymania świadectwa z ukończenia Wyższego Kursu Nauczycielskiego.

Prawie połowa obowiązujących godzin będzie wyczerpana drogą bezpośrednich wykładów w czasie feryj wakacyjnych i niektórych świątecznych, reszta zaś — systemem korespondencyjnym w ciągu roku.

W czasie wakacyj wykłady odbywałyby się w jednej z miejscowości letniskowych (na razie mamy na uwadze Puszczę Marjańską) przez ciąg 5—6 tygodni.

Warunki przyjęcia na kurs te same, co i na kursy państwowe z pominięciem, rzecz prosta, opinii inspektora i bez uwzględnienia przeszkody w postaci wieku prekluzyjnego. Chcemy uruchomić następujące grupy: a) humanistyczną, b) fizyko - matematyczną i c) geograficzno-przyrodniczą. Uruchomienie danej grupy będzie zależało od ilości zgłoszeń (każda grupa winna liczyć 40 słuchaczy). Opłata wynosić będzie 20 (dwadzieścia) złotych miesięcznie przez cały czas trwania kursu, t. j. 26 miesięcy. Ewentualne zniżenie opłaty zależne będzie od stanu pracy i z niem związanego subsydjum rządowego.

Zgłoszenia należy nadsyłać najpóźniej do dnia 31 maja t. b. pod adresem Komisji Zarządu Głównego (Łódź, ul. Andrzej 4), załączając odpisy odpowiednich dokumentów, zobo-

wiązania do regulaminowego i całkowitego uiszczenia należności i zaświadczenie przynależności do Związku P. N. S. P.

Sekretarz:

Przewodniczący:

(—) *Stef. Moritz*

(—) *S. Somorowski.*

POWSZECHNE UNIWERSYTETY REGIONALNE przy WYDZIALE OŚWIATY POZASZKOLNEJ

Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych.

Powszechne Uniwersytety Regionalne przy Wydziale O. P. Zw. P. N. S. P. organizują w Zakopanem między 6-ym a 31-ym lipca r. b. Wakacyjny Kurs Uniwersytecki, poświęcony organizacyjno-metodycznym zagadnieniom regionalnych badań Polski (pogłębieniu znajomości poszczególnych ziem Polski współczesnej). Uczestnicy kursu korzystać będą z mieszkania w bursie. Do Zakopanego przywieźć należy ze sobą poduszkę, koc i siennik. Koszta utrzymania wyniosą 3—4 zł. dziennie (śniadanie, obiad i kolacja).

Uczestnikami kursu mogą być nauczyciele (ki) szkół powszechnych, seminarjów i szkół średnich, pierwszeństwo zastrzeżone dla członków Związku P. N. S. P. Zgłoszenia należy kierować do *Wydziału Oświaty Pozaszkolnej Związku P. N. S. P. Warszawa, Marszałkowska 123*, który przesyła zgłaszającym się specjalne deklaracje członkowskie P. U. R. do wypełnienia.

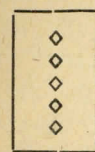
Na koszta organizacyjne, t. j. na wykłady, wycieczki naukowe i umieszczenie wraz z obsługą, tytułem zaliczki przesyłać należy pod adresem Wydziału Oświaty Pozaszkolnej Związku P. N. S. P. zł. 30 do dnia 15 maja. Po zamknięciu wpisów każdy z uczestników otrzyma legitymację członkowską P. U. R. Związku P. N. S. P. wraz z programem wykładów. Osoby z poza nauczycielstwa mogą uczestniczyć w kursie na podstawie specjalnego porozumienia z Wydziałem O. P. Zw. P. N. S. P.

*Nakład Spółdzielczej Księgarni Szkolnej we Włocławku
Adres redakcji Włocławek, Przedmiejska 1.*

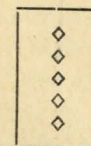
*Adres ekspedycji: Księgarnia Szkolna Włocławek, ul. Cyganka 28:
Konto w P. K. O. 62,112,*

REDAKTOR: WALERY NOWICKI

Neuman & Tomaszewski, Zakłady Graficzne we Włocławku.



ŻYCIE SZKOLNE



MIESIĘCZNIK POŚWIĘCONY NAUCZYCIELSKIM KONFERENCJOM
REJONOWYM.

PODSTAWY PEDAGOGICZNE I PSYCHOLOGICZNE PROGRAMÓW MINISTERJALNYCH.

(ciąg dalszy)

Na samym początku niniejszej pracy wskazałem, że programy nasze zostały ułożone pod silnym wpływem nowej myśli pedagogicznej, myśli zawartej w pracach naukowych z dziedziny pedagogiki doświadczalnej i psychologii dziecka. W b. r. szk. ministerstwo wydało okólnik, w którym, z braku odpowiednich podręczników polskich, poleca jako podręczniki do użytku w seminarjach nauczycielskich prace pedagogiczne Bineta, Deweya i Mejmana. Już nazwiska tych uczonych wskazują, że ministerstwo konsekwentnie dąży do gruntownej reformy starych programów oraz metod nauczania i wychowania.

Jakaż jest zasadnicza różnica pod względem metodycznym między starą a nową szkołą?

Tak zwane siedzące nauczanie było zasadą starej szkoły, natomiast nowa szkoła chce wychowywać i uczyć przez czyn. W starej szkole zmuszano dziecko w przeciągu szeregu godzin w siedzącej nieruchomej postawie pochłaniać wiedzę książkową, nowa szkoła coraz więcej staje się szkołą pracy: przez pracę rąk, nóg i tułowia zdobywa i utrwała dziecko wiedzę naukową oraz urabia w swej duszy cechy moralne.

Nie znaczy to oczywiście, aby nowa szkoła rugowała inne metody nauczania, jak metodę akroamatyczną, a tembardziej heureka; chodzi jedynie o to, aby różnorodne metody wzajemnie się uzupełniały, gdyż tylko wtedy możliwym się staje harmonijny rozwój wszystkich władz duszy dziecka.

Jak silnie podkreśla program metodę szkoły pracy fizycznej, widzimy chociażby stąd, że w klasie pierwszej gimnazjalnej na 17 godzin tygodniowo lekcji teoretycznych (religia jęz. polski, geografia, matematyka, przyrodznawstwo) przypada 16 godzin lekcji praktycznych (gimnastyka, praca ręczna, ćwiczenia praktyczne, rysunek, pismo, śpiew, wycieczki). Jeżeli dalej zwrócimy uwagę na to, że i w czasie tych 17 godzin teoretycznych poleca ministerstwo jak najczęściej uciekać się do kredy, ołówka, miar, wag, nożyczek, to staje się jeszcze bardziej widoczne, jak wielkie znaczenie w systemie wychowawczym przypisuje program reakcjom ruchowym dziecka.

Aby zrozumieć, dlaczego program chce wychowywać i uczyć przez czyn, musimy uprzytomnić sobie, że najistotniejszą cechą psychiki dziecka jest żywiołowe dążenie do ruchu, na wszelkie wrażenia życiowe dziecko odpowiada czynnie. Obserwujemy to na każdym kroku. Jakież ruch powstaje w klasie z uderzeniem dzwonka, zwiastującego koniec lekcji! O ile podobnie zachowaliby się ludzie dorośli, powiedzielibyśmy, że znajdujemy się w domu warjatów. M. W. O'Szy¹ mówi, że ilekroć w obecności pewnego dziecka, które miało 1 rok i 7 miesięcy, wymówił wyraz pies, dziecko natychmiast zaczynało udawać szczekanie psa i wszelkimi sposobami ruchowo naśladowało psa. Kiedy pewnego razu w klasie wstępnej opowiadałem dzieciom o Napoleonie I, jego żołnierzach i zwycięstwach, chłopcy słuchali uważnie, lecz jakież powstał ruch po skończonej lekcji, chłopcy bili się, tarzali się po podłodze, wydawali wprost nieludzkie okrzyki.

Jak wykazuje nam fizjologia, mózg dziecka zorganizowany jest w taki sposób, że wszystkie nerwy dziecka łączą się bezpośrednio z mięśniami. Oto przyczyna fizjologiczna, dla której dziecko stale musi być czynne. Dopiero po latach 14 pod wpływem doświadczenia życiowego, i nauki szkolnej formują

¹ Książka profesora pedagogiki uniwersytetu Wiskonsenskiego M. W. O'Szy'ego „Znaczenie ruchu w życiu dziecka”, z której korzystałem w tłumaczeniu rosyjskim, jest, jak mówi autor, streszczeniem prac Preyera, Bineta, Baldwina, Holmesa, Deweya, Henriego i wielu innych, jak również własnych doświadczeń autora, przeprowadzonych w przeciągu szeregu lat. Książka ta bogata co do treści jest zarazem przejrzysta i dostępne napisana. Spolszczenie tej ciekawej pracy przyczyniłoby się mogło znacznie do głębszego zrozumienia reformy ministerjalnej.

się ośrodki mózgowe, dzięki którym człowiek dorosły ma możliwość powstrzymywania się od ruchu. Są to wyższe ośrodki intelektualne, na skutek których, człowiek dorosły, zanim wykona pewien czyn, zastanawia się nad tem, czy dany czyn będzie dla niego pożyteczny, czy zgodny z zasadami religii, etyki, logiki, estetyki, jeżeli chodzi o ludzi, stojących na wyższym szczeblu inteligencji. Prostacy niepotrzebnie hałasują i biją się częściej, niż ludzie inteligentni.

Mięśnie dziecka znajdują się w stadium rozwoju, więc, aby rozwój ten był prawidłowy, dziecko musi stale utrzymywać je w ruchu. Jeżeli pozostawiamy jakiś organ naszego ciała w stanie nieczynnym, organ ten zamiera. Podobno pewna panna, mając piękne drobne zęby, aby zaoszczędzić ich, przez dłuższy okres czasu odżywiała się wyłącznie płynami i cóż... wszystkie zęby wypadły. Ćwiczenie mięśni jest tembardziej niezbędne dziecku, gdyż znajduje się ono w okresie rośnięcia. Laj twierdzi, że nawet szkoły urządzone wzorowo, lecz w których panuje siedzące nauczanie, ujemnie wpływają na zdrowie dziecka. Nie należy zapominać, mówi ten uczony pedagog, że przemiana materji odbywa się przeważnie w mięśniach, które stanowią około połowy wagi ciała ludzkiego, nic więc dziwnego, że dziecko, które w szkole siedzi bez ruchu, nie może rozwijać się prawidłowo. Stosownie do powyższych wywodów czytamy w programie szkoły powsz.: „W tym okresie (od 7 do 14 lat) potrzeba ruchów jest nader żywa, jest ona popędem instynktownym, ruch bowiem stanowi pobudkę do rośnięcia” stąd widzimy, jak wielkie mają znaczenie, jeżeli chodzi o zdrowie dziecka, takie przedmioty nauczania, jak gimnastyka, gry i zabawy, roboty ręczne, ćwiczenia praktyczne, wogóle wszelkie reakcje ruchowe dziecka. W czasie takich lekcji dziecko wzmacnia swój organizm, przede wszystkim serce i płuca, obieg krwi i przemiana materji są żywsze. Celem nauki gier i gimnastyki według programu jest: „Rozwój fizyczny: nauczanie prawidłowego oddychania... wzmocnienie serca, płuc i nerwów”. Celem nauczania robót ręcznych jest: „Rozwijanie i wzmacnianie sił... fizycznych”.

Muszę tutaj poruszyć jeden szczegół, jakkolwiek w programie naszym zaznaczony, to jednakowoż nie zawsze konse-

kwentnie przeprowadzony, a który z wielkim naciskiem podkreśla profesor O'Szy.

Chodzi o to, że dziecko stopniowo opanowuje zapomocą woli swoje mięśnie, początkowo uczy się panować nad wielkimi masami mięśniowymi i dopiero z biegiem czasu zdobywa panowanie nad muskulaturą drobniejszą, np. mięśniami palców, języka, ust. Jeżeli dwuletnie dziecko zmusimy do nawleczenia igły, to zauważymy nadzwyczajny wysiłek woli, skierowany do końców paluszków, lecz prawie nigdy nie osiągnie dziecko pożądanego celu. Trzyletnie dziecko zabiera się do wbicia gwoźdź, nadzwyczaj silnie uderza młotkiem, lecz prawie nigdy nie trafi w gwoźdź i prawie zawsze skaleczy rączkę. Różnorodne ruchy, które należy wykonać w czasie tej czynności, nie są jeszcze odpowiednio połączone, czyli skoordynowane, wola nie panuje jeszcze nad drobniejszymi mięśniami. Mięśnie drobne rozwijają się najpóźniej i zanikają najwcześniej. Człowiek starszy wykazuje jeszcze wielką siłę mięśni rąk, nóg, tułowia, rąbiąc drzewo, przenosząc ciężary, lecz trudno mu jest skrócić sobie papierosa, szyć drobnym ściegiem, palce jego robią się sztywne, nie może więc wyrabiać przedmiotów drobnych, wymagających koordynacji palców. Alkohol działa również destrukcyjnie przede wszystkim na mięśnie drobne.

Przykro jest patrzeć, mówi O'Szy, jak często w Ameryce w ogródkach dziecięcych małe, nierozwinięte i niezgrabne rączki zmuszone są do pracy maleńkimi instrumentami drobnych rzeczy, jak szycie drobnym ściegiem, wyrabianie maleńkich zabawek i t. p. Jeszcze przed dziesięciu laty (wydał swą pracę O'Szy w r. 1905) nauczycielstwo szkół powszechnych amerykańskich trzymało się tej nedorzeczej zasady, że dzieci niższych oddziałów winne są pisać malutkie litery, umieszczając je w zeszytach na bardzo wąskiej przestrzeni między linjami, w nauce rysunku przestrzegana była nader ścisła dokładność. Pisać cienkim piórem, pracować zapomocą drobnych narzędzi, wyrabiać drobne rzeczy jest w stanie dopiero starsze dziecko.

Stosownie do tych wskazówek fizjologii dziecka czytaliśmy w I-ym wydaniu programu szkoły powsz. taką uwagę do nauki gimnastyki: „W 1-ym i 2-im roku nauki nie należy wymagać od uczniów dokładności w wykonywaniu ruchów gimnastycznych; w tym wieku bowiem ośrodki nerwowe

w mózgu jeszcze nie panują nad muskulaturą drobniejszą. Wskazane są więc ruchy, całemi kończynami, przytem symetryczne (oburącz, obunóż)“. W wydaniu trzecim ta sama zasada wyrażona jest w taki sposób: dla dzieci w wieku od 7 do 10 lat wskazane są „Ruchy wyłącznie łatwe, a przytem krótkotrwałe i rozłożone na wielkie masy mięśniowe, a więc chód, bieg na czworakach i t. p.“.

Ale przejdźmy do programu robót ręcznych.

We wskazówkach szczegółowych dla oddziału I na pierwszym miejscu czytamy: „Roboty z papieru: a) cięcie papieru barwnego nożyczkami na paski od 2 do 4 cm. szerokości... Ozdoby choinkowe. Łańcuchy z papieru kolorowego lub ze słomek... Narzędzia: nożyczki i linijka milimetrowa“.

Czy w danym wypadku program ministerjalny jest konsekwentny?

Czy dziecko, wyrabiając zabawki „ze słomek“, korzystając z „linijki z podziałką milimetrową“ będzie reagować zapomocą „wielkich mas mięśniowych“?

Myślę, że program robót, szczególnie dla oddziałów niższych, należy poddać rewizji.

Jeżeli reakcje ruchowe są niezbędne ze względu na zdrowie dziecka, to nie mniej są one wartościowe i pod względem pedagogicznym, gdyż przez czyn wychowujemy dziecko oraz utrwalamy wiedzę naukową. Tak właśnie ujmuje tę sprawę program, w którym czytamy: „Z punktu widzenia fizjologicznego ćwiczenia cielesne dążą do wydobycia z młodego ustroju sprawności fizycznej, wzmacniają poszczególne funkcje życiowe i wyrabiają odporność na wpływy szkodliwe — z punktu widzenia pedagogicznego — kształcą charakter, odwagę i karność, bystrość orientacji i wolę, są więc nieodłącznie związane z wychowaniem moralnem i umysłowem“. Rzeczywiście ciało i dusza są tak ściśle związane, że, kształcąc ciało, jednocześnie urabiamy i duszę. Wychowanie fizyczne z jednej strony, moralne i umysłowe z drugiej, są to jakoby dwie strony jednego medalu. Tak właśnie ujęła tę sprawę Komisja Edukacji Narodowej, głosząc, że: „Związek i zjednoczenie najściślsze duszy z ciałem gruntuje istotną potrzebę i okazuje równie ścisły zwią-

zek edukacji fizycznej z edukacją moralną. Nie można być szczęśliwym, nie można nabierać oświecenia umysłu, dzielności duszy, łatwości w używaniu jej władz, zdatności i zręczności w wykonaniu obowiązków swego stanu bez zdrowia, bez mocnego i trwałego złożenia ciała“.

Zastanówmy się więc nad tem, jak zapomocą pracy fizycznej 1) wychować dziecko, a więc krzewić w niem wartościowe z punktu widzenia etycznego cechy psychiczne, 2) jak następnie przez czyn uczyć je, a więc przyswajać mu wiedzę naukową.

Pierwszy z tych punktów omówiłem już w niniejszej pracy w rozdziale „Wola“, pozwolę sobie na tem miejscu pokrótce streścić to, co w tej sprawie mówi tak kompetentny uczony, jakim jest profesor O'szy.

Kiedy w Ameryce wprowadzono do szkół roboty ręczne, to robiono to jedynie dlatego, aby dać możność młodzieży pracować fizycznie, ponieważ zauważono, że młodzież posiada popęd do pracy fizycznej. Nikt nie myślał wtedy, że ta praca fizyczna kształci jednocześnie duszę dziecka pod względem moralnym i estetycznym. Lecz przecież jasnem jest, że jeżeli dziecko w pracowni pod kierunkiem nauczyciela robi jakąś rzecz, to musi odpowiednio obchodzić się z materiałem, jak również z instrumentem, urabia więc w sobie takie cechy charakteru i umysłowości, jak dokładność, ścisłość, oszczędność, zdolność obserwacji. Jeżeli, przypuścmy, robi dziecko stół, to poszczególne części, jak blat, nogi, szuflada złożą się na pewną całość tylko wtedy, kiedy każda z nich będzie dokładnie odrobiona i ściśle dopasowana do całości, konieczne więc tutaj są takie cechy (charakterystyczne, jak dokładność, sumiennność, wytrwałość, ścisłość. Kiedy uczeń odpowiada lekcję, to o ile czegoś nie umie, może wykręcić się jakimś ogólnikowem zdaniem, w pracowni jest to niemożliwe, gdyż wszelki błąd, wszelka niedokładność jest odrazu widoczna dla ucznia i nauczyciela, jest to więc najlepsza droga do urobienia w duszy dziecka uczciwości. Pracując zapomocą instrumentów ostrych, szczególnie przy warsztatach, poruszanych elektrycznością, staje się uczeń śmiałym, a zarazem ostrożnym. Pozostawiony w pracy samemu sobie, uczy się pokonywać napotymane przy 206 pracy trudności, wierzyć we własne siły. Gry towarzyskie

kształcą uczucie społeczne, to samo poczucie solidarności kształci nauczyciel również i wtedy, kiedy klasa wspólnie pracuje nad wykonaniem jednego przedmiotu, uczucie społeczne jest to przecież przede wszystkim uczucie współzależności.

Te same myśli znajdujemy również i w naszych programach. Celem nauczania gier i gimnastyki jest „kształcenie charakteru, mianowicie: dzielności, karności, poczucia ładu, wytrwałości, zdolności szybkiego orjentowania się i szybkiej decyzji, towarzyskości i współdziałania“. Celem zaś robót ręcznych jest „kształcenie wytrwałości, samodzielności, spostrzegawczości i dokładności w pracy“, jak również „praktyczne zaznajomienie młodzieży z fizycznymi i chemicznymi własnościami papieru, drzewa, metalu, barwników i t. p.“, a więc kształcenie zdolności obserwacji.

A czyż kształcenie zdolności obserwacji łącznie z urabianiem woli nie jest najważniejszym zadaniem szkoły?

D. C. N.

M. Orłow.

CELE NAUCZANIA I WYCHOWANIA ZA CZASÓW KOMISJI EDUKACJI NAROD. — A DZISIAJ.

Na gruncie pedagogiki istnieją pewne zagadnienia o charakterze ogólniejszym i od rozwiązania takiego lub innego zależy nasz pogląd na wychowanie, nasze metody postępowania, nasz pogląd na rolę szkoły w społeczeństwie.

Jednem z takich zagadnień — jest zagadnienie, które się kryje w nazwach: intelektualizm i woluntaryzm.

Oba te prądy są prądami umysłowemi, które znajdujemy w innych naukach, ale które mają swoją wyraźną fizjonomję na gruncie pedagogiki. Poświęćmy słów kilka pierwszemu, starszemu prądowi.

Z różnych odmian intelektualizmu najstarszą odmianą jest intelektualizm, który posiadał zabarwienie etyczne (mądry to cnotliwy).

Drugą odmianą tegoż jest intelektualizm psychologiczny, polegający na podporządkowaniu pierwiastka uczucia i woli pierwiastkowi intelektu (Herbart).

„Z myśli powstają uczucia, z uczuć tworzą się zasady postępowania i samo wreszcie postępowanie“.

Wreszcie trzecia odmiana — to intelektualizm pedagogiczny, który jest tylko zastosowaniem tych dwóch pierwszych odmian na gruncie szkolnym.

Ze stanowiska więc intelektualizmu możemy stwierdzić, że wychowanie jest kulturą rozumu.

Taki to pogląd na wychowanie panuje przez długie wieki, prawie że do naszych czasów. Zasadzie tej hołduje starożytność (Plato, Sokrates — człowiek uczony — mędrzec), humanizm — celem wychowania jest człowiek uczony, znający kulturę starożytną, wiek XVIII — celem jest człowiek oświecony.

Aczkolwiek wiek XVIII (Rousseau) tworzy tak zwaną „pedagogikę naturalną“, to jednak była pedagogika oparta na rozumie. Chociaż Rousseau mówi, że wychowanie musi być zgodne z naturą, chociaż Pestalozzi spsychologizował wychowanie, to jednak natura w tym wieku i zgodność z nią, to zn. zgodność z rozumem — czyli, że przez wykształcenie rozumu człowieka rozwinie się jego natura, wtedy on, patrząc na życie społeczne, czy polityczne, czy prywatne, będzie wiedział jak ma postąpić. Będzie rozumiał, że trzeba być uczciwym, chociażby dlatego, że gdyby społeczeństwo składało się z ludzi nieuczciwych — byłoby życie niemożliwe.

Wierzono więc, że z dobrem pomyśleniem czegoś łączy się myśl o wykonaniu tego, a następnie samo wykonanie.

Przyjrzyjmy się teraz celom wychowania za czasów Komisji Edukacji Narod., na którą, jak wiemy, miał olbrzymi wpływ wiek XVIII, znany w historii pod nazwą — wieku oświecenia, wieku racjonalizmu (racjonalizm empiryczny, scholastyczny, Descarta).

Wiek XVIII, jak wiemy, wysunął cały szereg spraw społecznych, politycznych, gospodarczych.

Po przeprowadzeniu reform postanowiono iść drogą wychowania człowieka. Oświata miała być tłem, na którym buduje się życie państwowo-społeczne. Ideałem więc wychowawczym wieku oświeconego był człowiek oświecony. Autorytetem dla ówczesnych uczonych był filozof angielski Locke, twórca empiryzmu. Według Locke'a wszelka wiedza musi się wylegitymować doświadczeniem. Rozum poparty doświadczeniem jest tu najwyższą instancją. Obok tego wysuwa się twierdzenie, że człowiek rodzi się z duszą czystą (tabula rasa), do-

piero życie, wychowanie decyduje o wartości człowieka. Hasło to zostało podchwyczone przez reformatorów społecznych i działaczy politycznych, którzy w oświacie widzieli jedyny środek prowadzący do ich celów, pragnień.

Hasło więc powszechnej oświaty było naczelnym hasłem wieku XIX.

„Wszyscy ludzie w porządku naturalnym — wolni są“.

Dalszą zasadą, wysuniętą przez wiek oświecony jest człowiek praktyczny, żyjący zgodnie z interesem państwa i społeczeństwa. Ten realizm życiowy wyraził się przede wszystkim w tak zw. religii naturalnej, w większym zajęciu się przyrodą i matematyką.

W ślad za tem idzie pogląd na etykę. Etyka jest naturalna, zaczerpnięta jest z życia, a nie z dogmatów. Czyn, który nie szkodzi mnie i społeczeństwu, jest dobry i naturalny“.

Wypływa to, jak widzimy, z pierwiastka rozumowego i pierwiastka użyteczności publicznej. Cnota jest zresztą nabytą, jest wysiłkiem wiedzy. Zasady i teorie filozoficzne wieku oświeconego w rezultacie określiły, jaką powinna być szkoła.

Według więc poglądów wieku XVIII szkoła powinna być:

a) Świecka, wolna od wszelkich wpływów.

b) Szkoła powszechna (oświata uczy dobrze działać, a więc wszystkich należy uczyć),

c) Szkoła państwowa, wychodząc z założenia, że dobry obywatel tworzy dobre społeczeństwo, a dobre społeczeństwo tworzy dobre państwo.

Ta zasada jest może trochę słabsza, jednak miała swoich zwolenników. I oto te hasła, poglądy trafiły z ojczyzny Rousseau i deklaracji praw wolnego człowieka do Polski. Gorliwie szerzone one były przez t. zw. encyklopedystów. Znalazły one swój wyraz w ustawach, programach, metodach i celach wychowania i nauczania Komisji Edukacji Narodowej.

Tą nicią łączącą cele wychowania i nauczania jest wielki ideał wychowawczy. Wyrósł on z dusz rozmiłowanych w oświacie, jako jedynego podówczas ratunku Ojczyzny.

Ideałem tym był człowiek w całym znaczeniu tego słowa, polski obywatel, dobry syn Ojczyzny, dobry chrześcijanin, człowiek, który umie pogodzić szczęście osobiste ze szczęściem powszechnem — człowiek obowiązku i pracy.

Cel wychowania został ujęty przez Komisję Eduk. Narod. w krótkim zdaniu: „Aby jemu było dobrze i z nim dobrze“. W tem zdaniu zawiera się cała etyka, której hołdowali twórcy Komisji.

Widzimy tu duże pokrewieństwo z celem wychowawczym wieku XVIII. Realizm życiowy wprowadzić może nas trochę razić, a Komisja stawiając za cel: „jemu dobrze i z nim dobrze“, kładła nacisk, by i nauki podawane w szkołach zmierzały w tym kierunku; wiedza miała dać przygotowanie do zawodu, do życia. Ścisłe nauki matematyczne, fizyka, astronomja obejmują należyty zakres i odpowiednie miejsce.

Nauki przyrodnicze: chemja, anatomja, mineralogja, agromj, geografja tworzą specjalną grupę.

Kopernik i jego teorie zostały w całej pełni uwzględnione.

Wprowadzenie do szkoły nowych przedmiotów oraz reforma dawnych wymagały gruntownej rewizji metod nauczania. Zamiast dawnej metody werbalistycznej wprowadzono metodę heurystyczną. Znalazła tu swój wpływ filozofja Locke'a. Urządzono pracownie fizyczne, chemiczne, obserwatorium astronomiczne, wprowadzono mapy, rysunek, modele, okazy.

Widzimy zmiany na lepsze, widzimy obok wpływów obcych dużo rzeczy swoistych, własnych, narodowych.

Wystarczy wskazać chociażby na wolny stan akademicki, samorząd i t. d. Błędem psychologicznym w metodzie wychowania było sprowadzenie całej pracy do kształcenia intelektu oraz fałszywy pogląd na dziecko, jako niedorosłego człowieka (człowiek w miniaturze).

Propagowała Komisja wszystko to, co było ostatnią zdobyczą wiedzy na zachodzie.

A teraz przejdźmy do naszych czasów i porównajmy cele i zadania Komisji Ed. Nar. w dziedzinie wychowania i nauczania z celami i prądami, jakie panują dzisiaj.

Dziś jesteśmy świadkami nowych prądów, które w pierwszym rzędzie podnoszą pierwiastki wychowawcze.

Widzimy w programach szkolnych przedmioty artystyczne, mające na celu kształcenie uczuć estetycznych.

Takim wyraźnym prądem jest prąd, który reprezentuje 210 filozof i pedagog Foerster (Charakter i szkoła, Człowiek i wy-

chowanie, Autorytet a wolność). Zadaniem szkoły, według Foerstera, jest człowiek moralny.

Hasło to słyszeliśmy coprawda i poprzednio (średniewieże, Herbart, Kom. Ed. Narod.). Ale tu w związku z tym ideałem wychowawczym należy zwrócić uwagę w pierwszym rzędzie na kształcenie charakteru, a nie umysłu.

Według Foerstera kształcenie umysłu wykształci i rozwinię w uczniu t. zw. cechy bierne, a więc posłuszeństwo, porządek, systematyczność, pewną układność intelektualną — nie rozwinię jednak cech czynnych: samodzielności, inicjatywy, odwagi cywilnej.

Te cechy konieczne są w życiu obywatelskim i społecznym, te cechy przecież składają się na to, co my dziś nazywamy charakterem.

Moralność nie polega przecież na powstrzymywaniu się od czegoś, od pewnych czynów, lecz na wykonaniu pewnych określonych czynów.

Dzisiejszy ideał człowieka ma przedewszystkiem cechy czynu i aktywności. Dzisiaj rozumiemy, że nie wystarczy sąd o możliwości jakiegoś czynu, że trzeba jeszcze momentu zainteresowania, momentu uczuciowego.

Momenty te powstać, rozwinąć się mogą tylko z działania, a nie z teorii czynów.

Dzisiejsze wychowanie staje pod hasłem kształcenia woli, zwycięża więc wolentaryzm.

Przedstawicielami tego kierunku są Kerschensteiner, Dewey i inni.

Obydwaj zwalczają ostro to wychowanie moralne, które się sprowadza do pouczenia o cnotach i do pouczenia o wadach.

Według nich szkoła pocnie wychowywać moralnie wtedy, jeżeli zorganizujemy życie szkolne tak, że owa moralność będzie wyrastać z tego życia, będzie z nim się łączyć.

Obaj więc zwracają głównie uwagę na kształcenie charakteru, na kształcenie pierwiastka woli.

Same przedmioty umysłowe wytwarzają typ szkoły książkowej i nauczania książkowego.

To daje przeładowanie programu, bierność ucznia, pewną receptywność umysłu, a więc zanik tych funkcji, które są bardziej czynne w człowieku. Potrzebne jest więc wciągnięcie do 211

pracy nie tylko umysłu, ale i mięśni, nie tylko strony fizycznej, ale i fizjologicznej.

Z całą siłą podkreśla Kerschensteiner czynnik uczuciowy domaga się, by szkoła kształciła specjalnie trwałe i głębokie wzruszenia, bo te tylko dają siłę woli. Przytem u Kersch. punktem wyjścia jest państwo; celem wychowania jest obywatel, który daje się użyć przez państwo, państwo wprowadzie idealne (Plato, Sparta).

Nawet samorząd szkolny w szkole Kersch. odtwarza życie państwa.

Pod tym względem różni się on od Dewey'a. Punktem wyjścia dla Dewey'a jest społeczeństwo, względnie jednostka społeczna. Widzimy dwa różne poglądy: Niemcy — Ameryka.

A więc charakterystycznym rysem pedagogiki Dewey'a jest jej charakter społeczny.

Cały program u Dewey'a zmierza do tego. Kształcić intuicję społeczną, przygotowywać do życia i zajęć społecznych — to najważniejszy cel.

Lecz z tem wszystkiem, zarówno w postulatach Kersch., jak Dewey'a — idzie w parze kształcenie woli.

Może ktoś mieć i zrozumienie potrzeby solidarności, zrozumienie pierwiastka społecznego, lecz nie mieć woli postępowania w tym kierunku.

Z rysem więc woluntarystycznym dzisiejszej pedagogiki łączy się ściśle sprawa wychowania moralnego.

Postulat ten powtarzany jest od wieków całych, jednak do dziś dnia jest on wciąż aktualnym.

A więc po przez kształcenie charakteru mamy zmierzać do wychowania człowieka.

Ten kompleks zagadnień, który można ująć wspólną nazwą „Szkoly pracy“ jest znacznie szerszy, niż zagadnienie intelektualizmu i woluntaryzmu, czyli zagadnienie kształcenia umysłu, względnie woli.

Zagadnienie intelektualizmu lub woluntaryzmu nie w ten sposób przedstawia się, że jednemu z nich przyznajemy pierwszeństwo przed drugim, że oba te kierunki usiłuje się pogodzić, ująć w jakąś całość ze stanowiska potrzeb życia.

Życie powinno być tem kryterjum, które powie nam ile trzeba wziąć z tych przedmiotów, które mają za zadanie kształcić wolę.

Fr. Chruscielewski.

WRAŻLIWOŚĆ I RUCHY ROŚLIN.

SZKIC POPULARNY.

Przywykliśmy patrzeć na rośliny, jak na istoty, nie czujące, albowiem, nie widzimy w nich tego ruchliwego i tętniącego życia, jakie czujemy w sobie i spostrzegamy w otaczającym nas świecie zwierzęcym. Sądzymy, że tylko zwierzęta czują, a rośliny pozbawione są tej zdolności, ponieważ nie posiadają zmysłów i układu nerwowego. Czy jednak rośliny są istotami obojętnymi na wszystko, co się koło nich dzieje? Czy bez czucia i ruchu znoszą wszelkie wpływy świata zewnętrznego?

Światłozwrotność.

Każdy, kto obserwował rośliny, chociażby kwiaty doniczkowe, to wie, że kierunek ich wzrostu ulega w wysokim stopniu wpływowi światła. Roślina doniczkowa, umieszczona nie daleko okna jest oświetlona jednostronnie, bo tylko od okna pada na nią światło, a przeciwna jej strona znajduje się w cieniu. Jeżeli przez kilka dni nie będziemy zmieniać jej położenia, to zauważymy zmiany w jej wzroście: rosnący wierzchołek z liśćmi zwracać się będzie do światła tak długo, aż ze wszystkich stron będzie jednakowo oświetlony. Jest to ruch rośliny do światła, świadczący zarazem o jej wrażliwości na jednostronne oświetlenie. Toż samo zjawisko zauważyć można u łodyg wszystkich prawie roślin, które będąc jednostronnie oświetlone, wyginają się ku światłu, a liście ich ustawiają swoje blaszki prostopadle do promieni słonecznych. Widać to również na drzewach, stojących na skraju lasu, a zatem jednostronnie oświetlonych, których większość gałęzi jest ku światłu wygięta¹). Są nawet takie kwiaty, które ustawicznie obracają swą tarczę kwiatową za słońcem (słonecznik, jaskier). To samo zjawisko zauważymy, obserwując liście drzew: rano zwracają się ku wschodowi, w południe przybierają położenie poziome, a ku wieczorowi obracają się dalej za biegiem słońca.

Ruchy te są dla roślin bardzo korzystne, bo nawet w nieprzyjaznych warunkach oświetlenia liście otrzymują możliwie największą ilość światła, tak dla nich niezbędnego, gdyż właś-

¹ U drzew leśnych da się zauważyć nietylko zwrot ku światłu, ale i zrzucanie gałęzi od strony słabiej oświetlonej.

nie pod wpływem światła i ciepła słonecznego roślina przera-
bia — głównie w liściach — nagromadzone z wodą i powie-
trzem surowe materiały na pokarm, zwany mączką. Mączka ta
jest koniecznym pokarmem nie tylko dla roślin, lecz także dla
ludzi i zwierząt. By liście mogły należycie spełnić swoje za-
danie, muszą być wszystkie w należytej mierze oświetlone. Dla-
tego też liście mają kształt płaski, przytem tak się układają,
by jaknajwięcej promieni słonecznych do nich dotarło. Ro-
śliny, np. pokojowe często giną wskutek braku światła. Łatwo
zauważyć, że roślina, pozbawiona dostatecznego oświetlenia
wydaje bardzo długie i cienkie łodygi, przyczem rośnie nad-
zwyczaj szybko, byleby „prędzej zbliżyć się do światła“. Przy-
kładem tego mogą być ziemniaki rosnące w piwnicy. Ich wy-
płonione pędy kierują się w stronę okienka, skąd pada światło,
a posiadają zaledwie kilka drobnutkich listków, bo cały po-
karm znajdujący się w bulwie, zużyły na wzrost łodygi. Je-
żeli taką wypłonią roślinskę wystawimy w porę na działanie
światła, to pędy jej po kilku dniach zazielenią, a wzrost sta-
nie się wolniejszy. Stąd wniosek, że światło powstrzymuje
wzrost łodygi, a przyspiesza rozrastanie się liści, które są jakby
warsztatem wyrabiającym — pod wpływem światła — pokarm.
Dlatego to wzrost roślin bywa nocą szybszy, niż za dnia.

A przenieśmy się teraz myślą do ciemnego, gęstego i na-
pozór spokojnego boru. Rośliny prowadzą tam ustawiczną
i bezwzględną walkę o zdobycie światła. Każdy świerk czy
sosna stara się wzniesć ponad swych sąsiadów. Tym sposo-
bem silniejsze pozbawiają światła słabszych, które coraz bar-
dziej marnieją i w końcu giną. Z tej to przyczyny stary świerk
który pozostał gdzieś na zrębie posiada jedynie na samym
wierzchołku kilka gałęzi, a rówieśnik jego rosnący samotnie
na rozległej polanie ma konary, sięgające prawie do samej
ziemi.

214 Nie wszystkie jednak części roślin zachowują się jedna-
kowo wobec działania światła. Korzenie np. unikają światła,
rosnąc, zwracają się zawsze ku miejscom zacienionym, a tem
samem wilgotniejszym. Łatwo to zauważyć na korzeniach,
które dla jakiegokolwiek przyczyny znalazły się (lub wyrosły)
nad powierzchnią ziemi, zwracają się one znów ku ziemi, wra-
stają w nią, przyczem wyginają się ku najbardziej wilgotnemu

miejscu, albowiem woda jest roślinie tak samo potrzebna do
życia, jak człowiekowi lub zwierzęciu.

Tak samo unikają światła łodygi czepne np. bluszczu
wąsy winorośli i t. p., przeznaczone do czepiania się. Zwr-
cają się one zwykle w stronę najciemniejszą, co dla rośliny
jest również korzystne, — skoro bowiem jakaś strona rośliny
jest całkowicie oświetlona, to przed nią nie może stać żaden
przedmiot i z tej strony wąsy nie znalazłyby punktu do za-
czepienia się.

Bywa również tak, że nawet te same części roślin mogą
zmieniać swą wrażliwość na światło w zależności od stopnia
oświetlenia: w słabym oświetleniu zwracają się do światła,
w silnym odwrotnie. I tak: łodygi rdestu płasiego i wielu in-
nych chwastów w miejscach silnie oświetlonych rosną przy-
ciśnięte do ziemi, w cieniu zaś innych roślin wznoszą się pro-
sto ku górze; liście sałaty dzikiej i wrotczyca mają w miejscach
cienistych położenie zwykle, w silnym zaś oświetleniu przy-
mują położenie pionowe, ustawiając jednocześnie krawędzie
do promieni słonecznych. Wyginania te są również korzystne,
bo silne oświetlenie słoneczne powoduje nadmierne parowanie
wody i roślinę osłabia. Ruchy takie ujawniają niektóre rośliny
zwrotnikowe, gdzie nadmiar usłonecznienia każe unikać jego
szkodliwych wpływów.

D. C. N.

Franciszek Mittek.

„CO JA WIDZIAŁAM IDZIS IDĄC DO SZKOŁY“.

ĆWICZENIE PIŚMIENNE. CEL: KSZTAŁCENIE OBSERWACJI.

Nieświadomości i niewiomości, z którymi dziecię na
świat przychodzi, pozbywa się najpierw samo mocą swych
zdolności duszy przez spostrzeganie i badanie zmysłami prze-
dmiotów świata zewnętrznego, czyli inaczej wskutek poglądu.

Pojęcie i wogóle całe myślenie mają swe źródło w po-
glądzie. Gdy jakieś pojęcia staramy się wyjaśnić poglądem,
nazywa się to uzmysłowieniem pojęcia. Uzmysłowienie nauki
na nic się nie przyda, jeżeli młodzież nie jest przyzwyczajona
dobrze patrzeć, spostrzegać i spostrzeżenia swoje wyrażać.

Zdolność obserwacji dzieci jest po największej części
o wiele gorsza niż osób dorosłych, ćwiczyć więc ją należy 215

we wszystkich przedmiotach nauki. Kształcenie zdolności obserwacji leży, że tak się wyrażę, w centrum programu szkoły powsz.

Dobre spostrzeganie nie jest możliwe bez większego wysiłku, wytrwałości i ćwiczenia.

Słynny znawca sztuki angielskiej John Ruskin, mówi o sobie, że od wczesnej młodości przyzwyczajał się spostrzegać z największym wyteżeniem i badać części składowe jakiegoś przedmiotu, a fizyk Hichtenberg opowiada, że zmuszał się do obserwowania jakiegoś przedmiotu tak długo, aż wreszcie odkrył w nim coś ciekawego. Robert Houdin, znakomity francuski kuglarz, którego najlepsze „cuda“ opierały się głównie na szybkiej i prawidłowej obserwacji — i zadziwiającej pamięci — rozwinął swą zdolność szybkiej obserwacji, uwagę i pamięć jedynie drogą długoletniego ćwiczenia. Opowiadają o nim, że w swych młodszych latach, przechodząc obok jakiejś wystawy sklepowej, rzucał na nią szybkie spojrzenia i natychmiast zwracał wzrok w innym kierunku, po kilku minutach zatrzymywał się z papierem i ołówkiem w ręku, starał się możliwie najwięcej widzianych w wystawie przedmiotów przypomnieć sobie i opisać. Po pewnym czasie przekonał się, że stałe ćwiczenia tak zaostrzyły jego uwagę i zdolność obserwacji, że codziennie zapamiętywał wielką ilość przedmiotów, widzianych w wystawach sklepowych. Rozwijał on w ten sposób zarówno tę wiedzę, która odbiera i gromadzi wrażenia, jak i tę, która je z powrotem do świadomości przywołuje. Opowiadają, że przebiegając koło wielkiej wystawy, napełnionej drobnymi przedmiotami, odbierał od nich tak ostre i wyraźne wrażenia, że jeszcze po kilku godzinach mógł je wszystkie wymienić i opisać, przyczem błędy zdarzały się mu niezmiernie rzadko. To wykształcenie obserwacji i pamięci zrobiło Houdin'a tem, czem był i pozwoliło mu zrobić majątek.

Niema zawodu, który nie zyskałby na wykształceniu zmysłu obserwacyjnego: artysta nie może odtworzyć, jeżeli dobrze nie obserwuje. Pisarz nie może opisywać scen, osób i charakterów nie mając zaostrego zmysłu obserwacji. Rzemieślnika nie trzeba przekonywać o znaczeniu dokładnego widzenia rzeczy. Bez zdolności dokładnej i prawidłowej obserwacji niema mowy o wynalazkach i postępie. Matka, nie umiejąca dobrze patrzeć,

nie wychowa dziecka. Lekarz nie określi choroby. Każdy rzemieślnik, handlowiec, żołnierz, gospodyni — człowiek pracujący w jakim bądź zawodzie, który nie wykształcił się w tym kierunku (obserwacji) ponosi codziennie wiele strat wskutek niedbalstwa w tym kierunku. W życiu codziennem nazywamy głupim najczęściej tego człowieka, który nie umie postrzegać. Wykształcenie umiejętności postrzegania wzbogaca nasz zasób wiedzy i daje nam wiele zadowolenia. W podróżach np. wymyka się z pod naszej obserwacji wiele pięknych widoków, wiele interesujących przedmiotów jedynie dlatego, że nie umiemy dobrze patrzeć. Po powrocie do domu czytamy opisy tych samych podróży i dziwimy się obszerności opisów — gdy myśmy tak mało widzieli.

Indianin i miejscowy myśliwy spostrzegają złamaną gałąź, odwrócony liść, ślad stopy tam, gdzie niewykształcony obserwator nicby nie zauważył.

Bardzo nieliczni ludzie są dobrymi obserwatorami. Człowiek przeciętny przypomina sobie przedmioty w ogólnych zarysach, lecz szczegółów nie pamięta.

Najważniejszej rzeczy, jakiej każdy skaut musi się nauczyć, jest zwracanie bacznej uwagi na wszystko, co go otacza. Nic nie powinno ująć jego oka. Skaut poczytuje sobie zawsze za wielkie upokorzenie, jeżeli ktoś drugi spostrzeże to, czego on nie dostrzegł narazie. Guzik, zapalka, popiół z cygara, listek, każdy najdrobniejszy przedmiot nic nie znaczący napozór, posiadać może doniosłe znaczenie.

Rozwój zdolności obserwacyjnych sowiec wynagrodzi ucznia za poświęcony na ćwiczenia czas i pracę. Sama praca zresztą nie jest bynajmniej nużącą i zmuśną, ponieważ postęp jej jest związany z rozwojem przyjemnych właściwości umysłu, że uczeń zapomina niemal, iż jest to praca.

Żeby zbadać jak obserwują, na co zwracają uwagę dzieci szkolne II rocznika, i jaki wpływ mają ćwiczenia obserwacji — przerobiłam pod kierunkiem i według wskazówek profes. Orłowa prelegenta naszego kursu, w 2-iej klasie szkoły powszechnej w Toruniu, temat „Co ja widziałam dziś idąc do szkoły“. Ten temat podałam dzieciom 4 razy: 1) pisały samodzielnie bez żadnych moich wskazówek i naprowadzań, 2) po wyraźnem zleceniu dobrze patrzeć, idąc do szkoły. 3) zadanie domowe:

„Co ja widziałam idąc ze szkoły“, 4) po wycieczce ze mną po mieście celem obserwacji.

Więc pierwsze ćwiczenie pisały zupełnie samodzielnie bez żadnego przygotowania. Rozpoczęłam ćwiczeniem woli, (które stosuję często w swojej klasie, przy rozmaitych okolicznościach) a także celem większego zainteresowania: kazałam dzieciom siedzieć z zamkniętymi oczyma i nie ruszać się tak długo, aż powiem: „Ciekawam, która najdłużej potrafi tak siedzieć?“ Położyłam przed każdym dzieckiem arkusz papieru: „Teraz zobaczcie, co macie na ławkach“. Dałam wam ten papier wiecie na co? Chcę wiedzieć, co każde z was widziało dziś, idąc do szkoły. A ponieważ was dużo, a każda pewnie chce opowiedzieć, więc lepiej napiszcie, dobrze? Więc piszcie tylko to, co widziałyście.

Dzieci z nadzwyczajnym zapałem wzięły się do pracy i po dwudziestu minutach prawie wszystkie napisały ćwiczenie. Prosiłam kolegów i koleżanek przerobić w równoległych klasach ten temat w tenże sposób. Rezultaty te same. — Dzieci przeważnie *wyliczały* przedmioty, które je najwięcej interesują np:

1) Przedmioty poruszające się i błyszczące: tramwaje, samochody, wozy, słońce i t. d.

2) Żywe: ludzie, dzieci, koty, psy, konie, ptaszki i t. d.

3) Dalej przedmioty, któreby dziecko chciało mieć i które lubi: lalki, kredki, pomarańcze, papier kolorowy, wstążki, czekoladki i t. d.

Natomiast chłopcy oprócz tego zwracają uwagę na: 1) wojsko: żołnierze, marynarze, generał, oficer. 2) Rzeczy techniczne: motocykle, rower, samochód i t. d. 3) Województwo, starostwo, poczta i t. d. 4) Swoje i innych czyny np: „Gdy wyszedłem z domu widziałem tramwaj, widziałem samochody widziałem dużo dzieci, widziałem kota jak uciekał, jak szłem to jeden duży chłopiec chciał mnie wybić“... albo: „Ja widziałem województwo. Ja widziałem pana Witkowskiego. Ja widziałem starostwo. Ja widziałem tramwaj. Chłopcy się bili. Pies szczekał. Ja widziałem konia. Zaleski biega“... Określają chłopcy ściślej niż dziewczęta: „Ja widziałem p. Witkowskiego, Zaleskiego.

nie określając cech, operując przeważnie rzeczownikami: „Ja widziałam konia, ludzi, dzieci, słońce, ptaszków, psów“...

W ugrupowaniu przedmiotów — chaos. Dla dzieci jest całkiem obojętne, w jakim porządku napisane są wyrazy. Nie przywiązują do nich żadnego uczuciowego znaczenia: „Ja widziałam ludzi, dzieci i samochody, konie, tramwaje, krowę, woła, osła świnię i pana kierownika, p. nauczyciela, motocykle, ułana, kintopy, kozę i barana, osła, woła i kota“, albo: „Ja widziałam dziś wóz, konia, psa, ludzi, kure, dom, krowę, kościół, świnię, rynek, składy, dach“.

Starsze i zdolniejsze dzieci piszą całkowitemi obrazami: „Ja widziałam idąc do szkoły, jak ludzie wchodzili i wychodzili z tramwaju. Ja widziałam jeszcze jak ptaszki śpiewały i jak wozy jechały i potem poszłam do szkoły.

Tylko dwie dziewczynki z 48 pisały, wydając swój sąd o widzianych przedmiotach np. „Jak ja idę do szkoły to ja widzę tramwaj i wozy i ludzi i też widziałam w oknie taki śliczny obraz z najświętszą Panną z dzieciątkiem na ręku i bardzo mi się spodobał“.

Na barwy, mosty, drzewa, na kierunek, i na nazwę ulic i t. d. przeważnie nie zwracają uwagi. Wogóle dzieci obserwują źle, wyliczają przeciętnie od 3-6 przedmiotów. Wrażenia, zmieniające się co chwila, nie mogą w umyśle dziecka zaznaczyć trwałych śladów. Powstaje w nim przeto zamęt, coś takiego, co jedynie daje się porównać do płyty szklanej, na której fotograf utrwalili, niesforenie w czasie zdejmowania zachowującą się grupę. Wszystko w niej przedstawia się zamazane, bez wyrazistości, bez rysów. Rzecz naturalna, iż jeżeli dziecko przebywa w otoczeniu tłumy, myśl jego traci naprzód zdolność zatrzymywania dłużej na przedmiotach uwagi, jak również i siłę uplastycznienia wrażeń, z których jedno zaciera się drugim — tak, iż wkońcu zamiast wyobrażeń jasnych, dokładnych przypomina sobie przedmioty w ogólnych zarysach.

Na pytanie: — „Jakiej barwy był kwiatek, jakiej maści koń, jakiego koloru samochód? Kto siedział w powozie? Jak był ubrany? Na jakiej ulicy?“ Dzieci nie umiały najczęściej odpowiedzieć, chociaż pytałam zaraz po napisaniu.

Na drugi dzień znów pisały na ten temat. Poprzednio zleciłam dobrze patrzeć, idąc do szkoły, gdyż jeszcze będą pi-

sać. Na ten raz więcej wyliczały przedmiotów. Po napisaniu odczytałam głośno, pytając się „autorki pracy“, o szczegóły, robiąc nacisk na dokładną obserwację.

Celem zbadania, jaki wpływ wywiera dom na pracę dziecka, kazałam dzieciom „dobrze patrzeć idąc do domu i w domu wszystko opisać, co zauważą. Zadanie było chybione pod każdym względem, gorsza kaligrafia i ortografia, przytem co do sposobu wyrażania się widać było pomoc starszych u dzieci, o których dbają w domu. Dzieci zaniedbane pisały mniej, gorzej, widocznie spiesząc się, słowem prace domowe dzieci mijają się z celem.

Szkołom amerykańskim słusznie zabroniono zadawać do domu. Lekcję są tam odrabiane w szkole pod kierunkiem nauczycieli. Mury szkolne w Ameryce opuszczają jak dzieci, tak i nauczycielstwo bez żadnych książek, zeszytów, tek, z uczuciem, że po intensywnej i sumiennej pracy i im się należą odpoczynek i rozrywki.

Po paru dniach urządziłam z dziećmi wycieczkę po mieście. Przechodząc po ulicy, zapytywałam o nazwę, zwracałam uwagę na wystawy sklepowe, na maść koni, co na wozie było, na wiek ludzi spotykanych, na ich ubranie i t. d. Zatrzymywałam się przed teatrem, pomnikiem Kopernika, pocztą i t. d. wypytywałam o szczegóły np: oglądając pom. Kopernika, kazałam dobrze się przypatrzeć, potem odchodziłam na stronę i pytałam, którą rękę ma podniesioną i jak. Stańcie tak, jak stoi Kopernik i t. d.

Po powrocie pogadanka na temat: co widziałyśmy, idąc do szkoły. Na zakończenie powiedziałam, że jutro jeszcze raz dzieci napiszą: co widziały, idąc do szkoły, więc niech dobrze uważają.

Jaki jest rezultat, najlepiej wykaże porównanie I-go i ostatniego ćwiczenia, a zatem niżej podana tabelka.

Ucz. J. J., 8-my rok postępy w nauce mierne.

I-sze ćwiczenie. Co ja widziałam, dziś idąc do szkoły. Ja widziałam wóz, ja widziałam dzieci i koty i psy i ludzi i tramwaje i pociągi.

IV-te ćwiccz. Ja widziałam konie, wozy i tramwaje i pocztę i ratusz i ludzi i dzieci, kościół na ulicy Żeglarskiej i różne ptaki i jak szli ludzie do kościoła. I obraz w oknie, domy

i samochody i składy i drzewa na ulicy Szewskiej, kino na ulicy Prostej. I ja widziałam kanapy w oknie na ulicy Św. Ducha i więzienie na ulicy Piekarskiej. Gazownię na ulicy Kopernika. Ja widziałam kościół Św. Jakóba. I Wisłę i wróbelki na ulicy Kopernika.

A. G. 8 my rok, zdolności przeciętne.

I. Ćwiczenie: Co ja widziałam, idąc do szkoły: Ja widziałam chłopca i „gapę“ w powietrzu i kwiatki.

IV. Ja widziałam jak kotek biegł do sklepu i widziałam, jak koń z wozem jechał, dużo słomy. Jak pani szła z dziewczynką. Ja widziałam pan prowadził ciele. Widziałam jak pani miała pieska, a ten piesek był biały. I w oknie były cukierki. Ja widziałam takie ładne lalki. I widziałam taką dużą krowę, a ta krowa była czerwona. I w oknach były takie ładne kwiatki a te kwiatki były czerwone...

Czyli pisały więcej całemi zdaniami i obrazami, operując nie tylko rzeczownikami i czasownikami, ale i przymiotnikami. Wyrażały się ściślej, wydawały sądy o widzianych przedmiotach. Obserwacje więc są dokładniejsze i obszerniejsze. W tabelce to się przedstawia tak:

I ćwiczenie					IV ćwiczenie				
Wierszy	Przedmiotów	Czasowników	Przymiotników	Spójników	Wierszy	Przedmiotów	Czasowników	Przymiotników	Spójników
169	265	42	13	6	623	372	159	87	52
Przeciętnie na jedno ćwiczenie									
4,2	6,1	1,05	0,32	0,15	15,6	9,3	4	2,2	1,3

Spójniki „i“ przy obliczaniu w rachunek nie przyjmowałam, tak samo jak i czasownika „widziałam“ — Ilość dzieci 40. Przeciąg czasu od I. ćwiczenia do IV. — 10 dni. W pierwszym ćwiczeniu na każde dziecko przypadło 4,2 wiersza — 221

w czwartym—15,6—czyli ilość wierszy zwiększyła się o 11,4. ilość wyliczanych przedmiotów wypadła I raz na każde dziecko 6,1—IV raz 9,3 czyli zwiększyła się o 3,2.—Jak powiększyła się chwytność obserwacji dzieci, zdolność, na kształcenie której tak nadzwyczajny kładzie nacisk obowiązujący nas program. wykazuje ilość, użytych przez dzieci czasowników i przymiotników. Jeżeli w pierwszym ćwiczeniu dzieci przeważnie tylko wyliczały przedmioty (widziałam samochód, psa), to w czwartym znacznie częściej określają czynności i cechy tych przedmiotów (widziałam, jak jechał samochód białego, psa), dlatego też w pierwszym ćwiczeniu mamy 42 czas. i 13 przym., natomiast w drugim 159 i 87. Najpóźniej opanowuje dziecko spójniki. Zapomocą spójników wyraża człowiek stosunek logiczny, zachodzący pomiędzy zjawiskami, które zaobserwował. Zwiększenie się więc ilości spójników (6 i 52), jakkolwiek nie zawsze użytych prawidłowo, wykazuje, że pod wpływem ściślejszej obserwacji dzieci zaczynają logiczniej myśleć.

Takie ćwiczenia przynoszą i nauczycielowi nieocenione usługi, gdyż ułatwiają mu obserwowanie duszy dziecka.

Binet powiada. „...przypuszczają również istnienie pewnego typu dziecka, do którego wszystkie dzieci są mniej więcej podobne, zapoznają tym sposobem wszystkie różnice nie tylko w ich charakterze i w sposobie odczuwania, ale zarówno i w ich myśleniu. Bardzo wiele nauczycieli wpada w błąd, mając przed sobą klasę, złożoną z 40—60 uczniów...

„...Klasy dla nich są zbiorowiskiem, w którym nie różniąją jednostek...

Chodzi tu o zupełną zmianę w umysłowości nauczyciela, zmianę, która ma go zrobić takim, jakim dotąd rzadko się okazuje—dotąd był tylko u nauczycielem w ścisłym znaczeniu tego wyrazu, teraz ma się stać obserwatorem“.

Być obserwatorem duszy dziecka, przyswoić sobie najgłówniejsze typy umysłowości dziecka, mając klasę złożoną z 50—60 dzieci nie jest łatwe. Dziecko przychodzi do szkoły z uprzedzeniem, zamyka swoją duszę, boi się być sobą. Łatwo poddaje się sugestji—współuczniów i nauczycieli. Zresztą mając liczne klasy nauczyciele nawet sami tłumią indywidualność dzieci. Nieśmiałe i zahukane dziecko zawsze zostanie

ma czasu, ani możliwości. To też takie ćwiczenia ułatwiają nauczycielowi wniknięcie do duszy dziecka.

Doświadczyłam na sobie, ile niespodziewanego światła rzuciły na moją klasę owe ćwiczenia, dały mi możliwość zauważyć to, czego pomimo najszczerzych chęci i najlepszej woli nie mogłam dopatrzeć. Prowadząc klasę prawie dwa lata, urobiłam sobie zdanie prawie o każdym dziecku. Ćwiczenia te wykazały, jak jednak powierzchowny był mój sąd.

Dzieci, których uważałam za kandydatów, na repetentów pisały źle pod względem kaligrafii i ortografii,—ale więcej i lepiej obserwują, myślą ściślej: oto np. — pierwsze ćwiczenie takiego „niezdolnego dziecka: Ja widziałem pomarańcze, wóz jak koń *ciągnął*, woły, domy, dzieci *śli po mleko*.... widziałem jak kobiety „*przedawali pomarańcz* i jajka *na mędle*.“ Zająłłam się temi dziećmi, zrobiły niespodziewane postępy. Zaczęłam badać stosunki rodzinne, — okazało się, że te dzieci znajdują się w opłakanych warunkach. Anemiczne, źle odżywiane, mają pod swą opieką młodsze rodzeństwo. Oprócz tego matki wysyłają je sprzedawać kwiatki, zbierać węgiel lub na jakieś posługi, — które nieraz są za ciężkie. Takie dzieci przychodzą do klasy zupełnie apatyczne, nie reagują na nic. Jeżeli nauczyciel je zaniedba, to apatia przeradza się w lenistwo duchowe.

Przekonałam się, że dziecko, które pisze uporczywie o kradzieży, policjancie, więzieniu, w domu ma złe przykłady i albo samo kradło, albo z tem stykało się, albo toczy ze sobą walkę. Na takie dzieci trzeba odpowiednio wpływać i wzmacniać ich wolę moralną.

Niektóre dzieci, mające bujniejszą fantazję, kłamią nieświadomie, takie kłamstwo, jeżeli nauczyciel nie będzie czuwał, łatwo przejdzie w zwykłe blagierstwo i celowe kłamstwo. Ćwiczenia piśmienne najlepiej wskażą na dziecko z takimi skłonnościami.

Jedno dziecko ciągle pisało w swych ćwiczeniach, że widziało papier kolorowy. Zaczęłam obserwować i zauważyłam, że lubi bardzo robótki a niema papieru. Mieć papier kolorowy, widocznie było najgorętszym pragnieniem tego dziecka, a matka nie miała na to pieniędzy. Na następnej lekcji włożyłam do

jej zeszytu papier. Nigdy nie zapomnę, jak się cieszyło to biedne dziecko i jak promieniała jej twarzyczka.

Mówią, że dzieci wiejskie obserwują dokładniej w porównaniu z dziećmi miejskimi. Czy nie zechciałby kto z kolegów opracować ten sam temat i w taki sposób, jak wyżej podano, że swemi dziećmi gdzieś w głuchej wiosce, a wtedy liczby może wykazałyby różnicę.

Marja Działikówna.

LEKCJA PRAKTYCZNA Z JEZYKA POLSKIEGO PRZEPROWADZONA W KL. VI W KOWALU.

PRZYGOTOWANIE DO WYPRACOWANIA STYLOWEGO W ZWIĄZKU
Z PORĄ ROKU.

Dzieci! ile razy przychodzę do was na lekcję, to zawsze mnie męczycie, żebym czytał wasze pamiętniki, dzienniczki lub wypracowania; otóż dziś postąpimy inaczej: nie będę czytał waszych prac, ale przeczytam co innego, otóż posłuchajcie:

...Ciemne, rzucające ponure odcienie, poszarpane w strzępy chmury. Miedziano-złote słońce wypłynęło majestatycznie na niebo. Oślepiający blask promieni zalał ziemię. Dokoła jasność, jak w kościele podczas rezurekcji... Śpiąca pod miedzą para zajączków zerwała się oszołomiona i dalej podskakiwać, a krzyżeć wrzaskliwie: „Hej, wy bracia zwierzęta! Już nadszedł czas oczekiwany, zrzucacie z siebie szare szaty zimy, bo nadeszły dni świąt wielkich, dni wesela, dni potęgi i miłości.“

— Szykujcie się wszyscy — dodaje piskliwie i nieśmiało — pani Zającowa, promieniejąc radością — bo jutro będzie wesela mojej córki Płochy z panem Szarkiem Tchórzowskim! —

— Głupias! — ofuknął ją pan małżonek — kto tam może myśleć o weselu naszej Płochy, jeśli się do swego szykuje i odnawia lub buduje domek, by doń swoją małżonkę wprowadzić, a przyszłe dzieci ustrzec od nieszczęśliwego wypadku.

Oj, te nieszczęśliwe wypadki! Te wypadki!..

Pani Zającowa już otworzyła swoją ładnusią buzię, by mężowi zaprzeczyć, lecz przerwały jej zbudzone wrzaskiem przepiórki. — Co się stało? Skąd te krzyki, tyle światła, ciepła i wesela? — płynęły pytania.

Nagle oczy wszystkich zwracają się ku górze i widzą:

w potokach odżywczego światła jakieś ptaszyny zawisły i trzepoczą skrzydełkami, a płyną od nich jakieś tony miłe, dźwięczne i tchnące siłą. Nikt tego śpiewu zrozumieć dobrze nie mógł, lecz wszyscy go doskonale odczuli, więc radość wielką zapanowała na polach. Hej! wesoło, wesoło. Strwożone rośliny zaczęły się niecierpliwie poruszać w ziemi i namawiać wzajemnie, by odważniejsze wyrzwały, co się tam na powierzchni ziemi dzieje.

Więc ciekawie poczynają wychylać swe główki zielone pojedyncze trawki i kwiaty, za nimi zaś dziesiątki i tysiące towarzyszek, aż wkrótce dojrzeć nie możesz szarej plamy ziemi. Wszędzie żywa zieleń w milionowych odcieniach, tu i ówdzie różnokolorowe kielichy i korony kwiatów, a wszędzie światło, ciepło, miłość. Gdzie okiem rzucisz nowe życie, nowe nadzieje.

We wsi gwar... To małe dzieci, zwabione ciepłem, wybiegły na drogę i krzykiem, a śmiechem okazują swą bezgraniczną radość. Ciepły, niosący ze sobą zapach żywicy, wietrzyk muska je po pełnych nieopalonych jeszcze, a promieniących radością twarzyczkach, chwytając kępki płowych włosów, jakby chciał zastąpić grzebień i idzie dalej i dalej, by ciepłem swoim budzić śpiochy - owady. Stary Tomasz wyciągnął z pod szopy zardzewiały pług, wyprowadził ze stajni wypoczętą Gniadą, założył ją do małych saneczek, przeciągnął się, wyrzucił przez zęby — wioo! — i powłókł się za szkapą w pole. I znów zieleń, życie, radość... Ogrzane pola zdają się mówić do niego: „A my na Ciebie czekałyśmy tak długo! Odśwież nas, a nie pożałujesz swej pracy!“. Gniada parska rażno na dobrą wróżbę Tomaszowi, trawy i chwasty muskają mu pieszczotliwie półbose stopy, snopy promieni grzeją stare ciało, a od Strugi¹⁾ słychać wrzask czajek i głos, przysłaniającego sobie ręką oczy, owczarka: „Dokoła boćku, dokoła!“

Stary zatrzymał szkapę, siadł na pługu i wsłuchiwał się w te piękne głosy natury, tak obce wielu ludziom.

— Hej, chłopie! twoja karmicielka idzie — ozwał się tuż nad głową Tomasza skowronek. Stary, jakby się zbudził, powstał, pociągnął wzrokiem dokoła, zdjął z przypróśzonej siwizną

¹⁾ Większy strumień, płynący przy miejscowym łesie, pospolicie zwany Strugą.

głowy wytarty kapelusz i drżący głos: Daj urodzaj Paniel — popłynął w dal. A od strony południowej idzie, na krótkie tylko zatrzymując się wypoczynki, młoda, piękna, pełna kwiecica przepotężna pani.

Idzie wszędzie, idzie dla wszystkich i woła głosem pięknym choć potężnym: „Hej! wy z izb piwnicznych lub ciemnych i dusznych poddaszy, którzy łakniecie ciepła, światła i wesela, chodźcie do mnie! I wy, którzy mnie już widzieć nie możecie, wyjdźcie z waszych chat, a ja was przynajmniej ogrzeję. I niech będzie jaknajmniej tych nieszczęśliwych, którzy razem ze mną cieszyć się nie mogą! Nie lękajcie się ptaszki o swoje gniazdko, bo starsze dzieci będą ich strzec od wrogów! Cieszymy się wszyscy, bo w nas nowe siły, a przed nami nowe życie, nowe nadzieje!”

Co jest treścią tej czytanki? (opowiadanie o wiosnie) Z czego to wnioskujecie? (Kilka trafnych odpowiedzi, w których przedstawiają obrazki wiosenne). Gdzie można w naszej okolicy zaobserwować takie obrazy wiosny? (Na Przyborowie). Jaki tytuł dalibyście tej czytance? (Różne odpowiednie i nieodpowiednie, które naprawiamy wspólnie). A przypomnijcie sobie dobrze, jakie tytuły wypracowań opracowaliście, kiedy po tych kilku pięknych dniach przedwiośnia zawitała do nas pani Zadyмка? („Bezład w królestwie przyrody“, „Walka o tron“, a między innymi „Zawiedzione nadzieje“).

Więc jaki tytuł dalibyście teraz tej czytance? („Ożyły nadzieje“) Taki jest właśnie tytuł tego wypracowania. A teraz powiedźcie mi, jakbyście namalowali na płótnie obraz ilustrujący czytankę? (Wspólnie dochodzimy do porozumienia, iż najpierw należałoby znaleźć odpowiedni teren j. t. skrawek lasu, staw, lub rzekę, łąkę i pole uprawne, rzucić tło zieleni i światła, a następnie rozmieścić odpowiednio rolnika, pasterza, zwierzęta i ptaki). Wyobraźcie sobie, ileżby to pracy wymagało namalowanie obrazu, napewno byłaby to tylko rzecz nieudana. My ani malować ani rysować nie będziemy, ale możemy przedstawić takie obrazy w swojej wyobraźni. Możemy np. wyobrazić sobie bociana na łące, skowronka nad zielonymi polami, siew lub orkę, rolnika pośród zielonych ozimin, budowę gniazdko, bose dzieci zrywające kwiaty na miedzy i inne. Jednocześnie będziemy opisywali to wszystko, to znaczy malowali ale piórem.

Co jednak musimy wiedzieć, by się do tej pracy zabrać? (Temat, a później zrobić plan).

Powiedźcie mi, jakie obrazki, a raczej tematy wyciągnąć możemy z naszej czytanki? („Wiosna idzie“, „Zwiastuny wiosny“, „Miłość państwa Bocianów“, „Nadzieje rolnika“, „Tragedja rodziny Skowronków“, „Radość dzieci“, „Wiosna w suterynie“ i inne. Omówimy sobie teraz pierwszy temat. Na co przede wszystkim musimy zwrócić baczną uwagę? (Aby nie odstępować od tematu) W jakim porządku ułożymy plan tego wypracowania? 1) Ucieka mróz, nikną śniegi, ginie ponura szaryzna. 2) Światło, ciepło, zieleń, kwiaty. 3) Powrót ptaków, radość dzieci.). W jaki sposób ułożymy sobie plan ostatniego tematu? (Nędza życia w suterynie, głód i mróz, wyrzekanie dzieci, matka pociesza dzieci przybyciem wiosny, zwiastuny wiosny — promienie w suterynie, wielka radość). Co niesie wiosna w obu tych tematach? (Ciepło, radość, życie).

Otóż te same cechy powinny znamionować i pozostałe tematy, cykle wiosny.

Ogólnie mówiąc, co trzeba zrobić, aby piórem namalować dowolny obrazek z wiosny? (Trzeba obrać temat, ułożyć plan i dopiero zacząć pisać).

Na co trzeba zwracać baczną uwagę podczas samego pisania? (Na to, aby styl był jasny, poprawny, obrazowy i zwięzły). Na czym polega każda z tych zasad? Każde z was obrało już sobie odpowiedni temat, teraz ułóżcie sobie w domu plan, którego punkty muszą ściśle ze sobą wiązać i stanowić pewną myślową całość.

Edward Matuszak.

WYCIĄG Z PROTOKÓŁU KONFERENCJI REJONOWEJ WE WŁOCŁAWKU, ODBYTEJ W DNIU 11 MARCA 1925 R.

(Dokończenie).

N. Jakich żołnierzy widzicie w obozie Dąbrowskiego? U. Legionistów. N. Jakiej narodowości są ci legioniści? U. Polskiej. N. Na jakiej ziemi są oni zgromadzeni? U. Na ziemi polskiej. N. się nie zgadza. U. 2. To jest obca ziemia. N. Która wie, jak się nazywa ta obca ziemia? Milczenie.

N. O jakiej to ziemi jest mowa w pieśni „Jeszcze Polska nie zginęła?” U. O ziemi Włoskiej. N. W jakim celu gromadzą się Polacy na ziemi Włoskiej? U. Żeby walczyć o Polskę. N. A czemu to w Polsce oni się nie gromadzili? U. Dlatego, że tuby im zabronili. U. 2. Tam nikt im nie przeszkadzał się zbierać. N. Przypomnijcie sobie ucieczkę Antosia. Która mi opowie, w jaki sposób Antoś uciekł? U. Opowiada. N. Kto to zawołał na Antosia: stój, gdy był przy rzece? U. Żandarm. N. Jak wam się zdaje, czy taka przeprawa przez granicę była bezpieczna? U. Była bardzo niebezpieczna. N. Czy wszyscy Polacy, którzy byli w obozie Dąbrowskiego, tak się przekradali przez granicę? U. Nie wszyscy. Wielu Polaków już przedtem wyjechało zagranicę. N. Dlaczego Polacy tak się bali żandarmów? U. Bo nie chcieli się dostać do więzienia. N. Do więzienia? A czy oni popełniali co złego, że ich brali do więzienia? U. Ich brali do więzienia za to, że chcieli Polskę odzyskać. N. Czy żandarmi ci byli Polakami? U. Byli obcymi. N. Na co więc był narażony każdy Polak, który przekradał się zagranicę? U. Na niebezpieczeństwo. N. Czy Antoś wiedział, że się naraża na niebezpieczeństwo? U. Wiedział. N. A dlaczego nie uląkł się tych niebezpieczeństw? U. Bo był odważny. N. A co mogło powstrzymać Antosia? U. 1. Żandarmi. U. 2. Brat Jurek. N. Dlaczego Jurek chciał go powstrzymać? U. Bo rodziceby się zmartwili. N. Więc nie Jurek, a co mogłoby powstrzymać Antosia? U. Miłość rodziców. N. Widzimy, że ani strach, ani miłość rodziców nie powstrzymuje Jurka, co więc za siła każe mu iść do Dąbrowskiego? U. Miłość Ojczyzny. N. Przypomnijmy sobie obóz Dąbrowskiego. Przypomnijmy sobie żołnierzy polskich. O czym oni rozmawiali przy ogniskach? U. O bitwie. O Polsce. N. Dlaczego to ciągle rozmawiali o Polsce? U. 1. Że nie dadzą pobić Polski. U. 2. Zbierają się, żeby bronić Polski. N. Jak my nazwiemy to uczucie, które każe Polakom ciągle myśleć o Polsce? U. Miłość ojczyzny. N. Tak, Antoś kochał ojczyznę i żołnierze kochali ojczyznę. Co więc skłoniło Polaków do utworzenia legionów? U. Miłość ojczyzny. N. Kto pierwszy podaje myśl tworzenia legionów i tworzy je? U. Generał Dąbrowski. N. Dlaczego on to robił? U. 1. Żeby było więcej wojska i mogli się bronić.

228 U. 2. Żeby istniała Polska. N. Jakie uczucia kazały Dąbrow-

skiemu tworzyć legiony? U. Miłość ojczyzny. N. Przyjrzyjmy się legionistom, jak to oni maszerowali do boju. U. Antoś bił w bęben, a żołnierze śpiewali „Jeszcze Polska nie zginęła!” N. Jakie uczucie przebija się w tych wyrazach: mocą odbierzemy? U. 1. Miłość. U. 2. Będą walczyć dopóki Polski nie odbiorą. N. Czy oni wątpią w zwycięstwo? U. Nie wątpią. N. Jeżeli która z was postanowi się uczyć i jest pewną, że otrzyma promocję do następnej klasy, to jak można nazwać takie uczucie? U. 1. Postanowienie. U. 2. Pewność. U. 3. Męstwo. U. 4. Nadzieja. N. Może ja wam podpowiem: może to jest wiara. A w co wierzyli Polacy? U. 1. Wierzyli w wiarę. U. 2. W wiarę chrześcijańską. U. 3. W siebie. U. 4. W Dąbrowskiego. N. Co miał uczynić Dąbrowski? U. Miał wywalczyć ojczyznę wolność. N. Więc w co wierzyli Polacy? U. Polacy wierzyli, że Polska będzie wolna. N. Czy pieśń „Jeszcze Polska nie zginęła” jest taka zwykła piosenka? Milczenie. N. Jest to hymn państwowy. Co wyście zrobiły, gdy zaczęłyście śpiewać? U. Wstałyśmy. N. Dlaczego na uroczystości narodowej, gdy ludzie śpiewają lub grają „Jeszcze Polska nie zginęła”, to ludzie czapki zdejmują? U. 1. Wyrażają wiarę. U. 2. Kochają ojczyznę. U. 3. Miłują Dąbrowskiego. N. Dlaczego dzieci wstają, gdy do klasy wchodzi nauczycielka? Bo nauczyciela szanują. Czy nie można zastosować to do hymnu? Dlaczego wstają, gdy hymn ten śpiewają. U. Bo szanują Dąbrowskiego.

Dyskusja.

Do głosu się zapisali: k.k. Pająk, Wyrzykowska, Dobrowolski, Sypniewski, Pilikowski, Radatz, Nowicki, Kwiatkowski, Krzywkowska.

Kol. *Sarnowska*: W lekcji mojej niewiele się mówiło o Henryku Dąbrowskim, zdawałoby się przeto mogło, że temat wcale nie był opracowany. Program jednak przewiduje na ten temat kilka lekcji, przeto uważałam za stosowne poświęcić pierwszą lekcję na wzbudzenie zainteresowania, na rzucenie pewnego tła historycznego, na zbliżenie dzieci do środowiska, gdzie koncentrują się wypadki dziejowe, na wywołanie nastroju. Polska w niewoli. Trzeba ją ratować. Gdzieś daleko we Włoszech organizują się legiony. Serce młodego Antosia napęł-

nione gorącą miłością ojczyzny, rwie się do walki. Rzuca dom, rodzinę, niebacznym na niebezpieczeństwa przedziera się przez granicę i po długich trudach staje wreszcie przed obliczem wymarzonego bohatera Henryka Dąbrowskiego. I ten Dąbrowski przestaje wówczas być bohaterem papierowym, martwym, lecz staje się żywym, bliskim i zrozumiałym.

Mogłam wyjść od piosenki — wyjście oczywiście jedno z najlepszych. Ale dziewczynki nie są usposobione tak bojowo, jak chłopcy i dlatego nie wywołałoby to takiego nastroju, jakiegoby można się spodziewać od chłopców. Ucząc historii dziewczynki, trzeba zacząć od serca, od uczucia, inaczej nie zrozumieją nawet, w czym tkwiła wielkość Dąbrowskiego. Może ktoś zarzucić, że nie uplastyczniłam postaci Dąbrowskiego, że potraktowałam cały fakt powstawania legjonów fragmentarycznie. Czyż nie można było wyczuć z opowiadania, że Dąbrowski to jakiś symbol, jakaś siła, która trzyma w ręku losy państwa, której składają w ofierze życie, byleby Polskę uratować. Gdy przejdę do życiorysu, wtenczas dam pełny obraz generała Dąbrowskiego; narazie chciałam tylko zbliżyć dzieci do niego.

W lekcji popełniłam pomimowoli niektóre usterki. Odstąpiłam od konspektu. Np.: Po wyprowadzeniu wniosku, że Państwo Polskie nie istniało, trzeba było przekreślić na tablicy wyraz Polska. Zamało zwracałam uwagi na błędy językowe. Użyłam kilkakrotnie za trudne terminy, z tego powodu pojęcie np. miłości ojczyzny szło opornie. Powtórzenia nie zrobiłam celowo, zwróciłam uwagę tylko na niektóre momenty i to dosyć chaotycznie, gdyż szło mi głównie o to, by treść stanowiła punkt wyjścia do wywołania nastroju i została więcej w sercach dzieci, niż w umysłach.

Kol. *Pajak* zauważył, iż lekcja wcale nie odpowiadała tematowi. Prelegentka wprowadziła wszystkich w błąd, mylnie podając temat lekcji. Nauczycielstwo nie może być przygotowane do prowadzenia dyskusji nad lekcją, której nie przemyślało. Wobec tego stawia wniosek, by nad lekcją kol. Sarnowskiej przejść do porządku dziennego i wogóle nie dyskutować nad nią.

Obecni wypowiedzieli się kategorycznie przeciwko wnioskowi kol. *Pajaka*, który wobec takiego stanu rzeczy przystąpił do omawiania lekcji.

Kol. *Pajak* jeszcze raz zaznaczył, że lekcja zupełnie nie

odpowiadała tematowi. O Henryku Dąbrowskim prawie, że nie było — była natomiast powiastka o Antku, która mogła być dobrą dla dzieci oddziału II-go, nie zaś IV-go. Na wstępie były wymienione i zapisane na tablicy niektóre państwa, Włochy jednak pomimo, że o nie głównie się rozchodziło, były pominięte. Dzieci nie zdawały sobie sprawy, co to są legjony, gdyż prelegentka nie wyjaśniła im tego. O ile wspomniana była Lombardja, należało wskazać ją na mapie. Niewiadomo było, jaką rzekę przeszedł Antek, jakiej narodowości byli żandarmi. Prelegentka powiedziała, że „Jeszcze Polska nie zginęła” to był hymn państwowy, był to hymn narodowy, państwa już wówczas nie było. Nie zaznaczono, kto był twórcą tego hymnu. Cała dyskusja z dziećmi ograniczyła się tylko do Antosia, pod względem jednak przyswojenia wiadomości historycznych, lekcja nie dała żadnych korzyści. Prelegentka po otrzymaniu złej czy dobrej odpowiedzi zawsze mówiła: dziękuję.¹ Z tego powodu dawały się słyszeć głosy, że zaczyna to „dziękuję” być mdłym.

Kol. *Wyrzykowska*: Byliśmy świadkami lekcji niepowszedniej, a ponieważ nie jesteśmy przyzwyczajeni do takich lekcji, dlatego też z wielu rzeczami nie jeden nie może się pogodzić. P. *Pajak* jest zdania, że pod względem uświadczenia historycznego, lekcja nie dała żadnych korzyści. Zadaniem historii jest nietylko podawanie wiadomości, lecz wzbudzenie miłości dla ojczyzny, poszanowania i podziwu dla bohaterów. „Henryk Dąbrowski” jest tematem bardzo obszernym. P. Sarnowska dała wstęp, tło, jak się wyraziła, w tym tle otoczyła postać Dąbrowskiego nimbem, wzbudziła dla niego poszanowanie, podziw i miłość. Historia o Antku jest utworem własnym p. Sarnowskiej, a gdy p. S. czytała mi poraz pierwszy swój utwór to, chociaż nie jestem zbyt wrażliwa — miałam łzy w oczach. Jak to pięknie było uwydatnione poczucie obowiązku względem ojczyzny! Mało kto z nauczycieli zdobędzie się na taką lekcję. Szukanie w niej usterek jest szukaniem płam na słońcu.

Kol. *Dobrowolski* zgodził się z kol. *Pajakiem* tylko z tem, że trzeba było wskazać na mapie, gdzie jest Lombardja. Dzieci wówczas lepiejby sobie uprzytomniły, gdzie ię tworzyły le-

¹⁾ W przebiegu lekcji wyrazu tego nie umieszczono, gdyż zbyt często się powtarzał.

giony. Dzieci na mapie orjentowały się dobrze. Lekcja swój cel osiągnęła.

Kol. Sypniewski. Należy się zgodzić ze zdaniem kol. Pająka, by temat lekcji był oznaczony dokładnie, o ile zaś ulegnie zmianie, to nauczycielstwo powinno być powiadomione o tem przynajmniej przed lekcją, wtenczas niktby nie wnosił pretensji ani do przewodniczącego ani do prelegentki. Lekcja ta w zupełnościby się nadawała do oddz. III-go, gdzie dzieci otrzymują tylko ogólne pojęcie o pewnych faktach historycznych. Mapa nie była należycie wykorzystana: prelegentka nie zawsze poprawiała, gdy dzieci pokazywały na mapie błędnie. Włochy były pominięte na mapie i na tablicy.

Kol. Pilikowski. Ponieważ o Henryku Dąbrowskim przewiduje się 6 lekcji, więc na pierwszą lekcję zakres materiału odpowiadał w zupełności. Dzieci wiedzą już coś niecoś o Dąbrowskim z oddz. III, chodzą więc na pierwszej lekcji tylko o to, by przypomnieć im o tem bohaterze, przedstawić go na tle wypadków dziejowych jako osobę, na którą skierowane są oczy wszystkich. Prelegentka wywiązała się z tego zadania jak nie można lepiej. W dzieciach wywołany był niezmiernie silny nastrój. O Dąbrowskim nie trzeba było więcej mówić.

Kol. Radatz. Prelegentka bardzo udanie wprowadziła dzieci do epoki, obejmującej pierwsze lata Polski porozbiorowej. Polacy nie mogli się pogodzić z myślą o pozbawionej wolności ojczyźnie, serca ich się buntowały przeciwko zabiercom i rwały się do zerwania jarzma. Ale na własnej ziemi byli zbyt skrzępowani, więc gdzie i jak szukać ratunku? Tam na obcej ziemi, pod włoskiem niebem zajaśniała świetlana postać Generała Dąbrowskiego, przygarniająca do siebie wszystkich kochających ponad życie ojczyznę. Ta siła — miłość ojczyzny, wyrwała również i Antka z objęć rodziny i przez trudy i niebezpieczeństwa zaprowadziła go do obozu legjonów. Opowiadanie było tak barwne, tak zajmujące, tak wzruszające, że się słuchało z zapartym tchem. Muszę tylko zgodzić się z poprzednikami, że za mało było podano faktów i że za mało była używana mapa.

Kol. Nowicki. Już sama prelegentka w swoim przemówieniu przytoczyła niektóre usterki, jakie zauważyła w lekcji; dała w ten sposób dowód, że na swoją własną pracę zapatruje się krytycznie, co jest jedną z największych zalet do-

brego nauczyciela. Wszystkie te jednak usterki przytoczone przez przedmówców nikną wobec tych zalet, któremi się odznaczała lekcja. Przedewszystkiem opracowanie pięknej historyjki wymownie świadczy o sumiennem przygotowaniu się do lekcji, a to jest przecież podstawą pracy nauczycielskiej. Jak dowiedzieliśmy się z ust prelegentki celem lekcji było tylko rzucenie tła, na którem dopiero będzie rzucony obraz Henryka Dąbrowskiego. Lekcja więc była tylko wstępem do rozwinięcia faktów historycznych i jako taka nie pozostawia nic do życzenia.

Prelegentka starała się przedewszystkiem wpłynąć na uczucia dziecięce, wzbudzić w nich zainteresowanie, wiedząc, iż to ułatwi następnie dzieciom i zrozumienie i przyswojenie materiału historycznego. A że u dzieci w tym wieku, nie mówiąc już o młodszych, są słabo jeszcze rozwinięte uczucia patriotyczne, świadczą odpowiedzi. Wiedzą one, że ratuje się ojczyznę, jeżeli ją ktoś gnębi, ale nie wiedzą, że ratuje się ją przez miłość. Pod względem psychologicznym lekcja więc w zupełności była zastosowana do poziomu oddziału IV. Należy jeszcze podkreślić miły i sympatyczny stosunek prelegentki do dzieci.

Kol. Kwiatkowski. Uwagę moją zwróciły przedewszystkiem dwa momenty lekcji — opowiadanie i dyskusja. Co do pierwszego — wykonany był po mistrzowsku. Tak przykuć do siebie uwagę słuchaczy, wywołać w nich taki nastrój i tak obrazowo przedstawić dzieje młodego entuzjasty rzadko kto potrafi. Żaden malarz nie mógłby lepiej odtworzyć na rysunku tego nastrojowego obrazu. Ma to bez względu doniosłe znaczenie w kształceniu uczuć patriotycznych i stanowi bardzo wielki plus lekcji. Chociaż postać Dąbrowskiego w opowiadaniu była ujęta fragmentarycznie, w kilku zaledwo rysach, to jednak na tle tego opowiadania wystąpiła ona plastycznie i wryła się w wyobraźnię dzieci jako postać silnego męża. Drugi natomiast moment lekcji był mniej udany. Dyskusja była chaotyczna. Lepiejby było wziąć za punkt wyjścia nie mapę, a piosenkę „Jeszcze Polska nie zginęła“. Jednakowo obojętne przyjmowanie złej i dobrej odpowiedzi nie można zaliczyć do zalet. Trzeba dać odczuć dziecku, że dobrze odpowiedziało. To daje impuls dziecku a nawet zobowiązuje go do intensywniejszego myślenia. Dziękowanie za każdą odpowiedź może i jest czyn-

nikiem wychowawczym, ale w szkole w stosunku do dziecka zakrawa na zbyt wielkie przeczulenie.

Kol. *Krzywkowska* zgadza się z przedmówcami, wyraża uznanie dla kol. *Sarnowskiej*, że sama siebie skrytykowała i stwierdza, że strony ujemne były mało ważne. Historia o Antosiu utkwi w pamięci dzieci na całe życie.

Kol. *Sarnowska*. Przedewszystkiem muszę wyjaśnić rzekome „nieścisłe podanie tematu lekcji“. Na zapytanie Przewodniczącego Konferencji o temat, odpowiedziałam, że „pierwsza lekcja o H. Dąbrowskim“. Chyba dość jasno. Ponieważ mniej więcej wszyscy obecnie omawiają wyżej wspomnianą postać, więc każdy nauczyciel, przygotowujący się do lekcji, zdaje sobie sprawę, w jaki sposób dane zagadnienie potraktuje. Chociażby lekcja była nawet zupełnie zła, daje ona jednak tę korzyść, że wywołuje dyskusję, w której każdy może wypowiedzieć swój pogląd, swój sposób prowadzenia lekcji i... w ten sposób możemy uczyć się. Za jeden z najpoważniejszych zarzutów uważam, że lekcja moja była lekcją o Antosiu, nie zaś o H. Dąbrowskim. Program oraz metodyki historii twierdzą, iż ze względów psychologicznych należy grupować fakty historyczne dokoła postaci ze świata dziecięcego. Słyszeliśmy już zresztą, że to była I-a lekcja o H. Dąbrowskim, a będzie ich jeszcze kilka. Mazurek Dąbrowskiego obecnie jest hymnem państwowym, przynajmniej tak mnie poinformowano. O ile jest to niezgodne z prawdą, proszę o wyjaśnienie.

Co do mapy, proszę wziąć pod uwagę, że jest to mapa Europy, z którą dzieci w oddz. IV-tym zaznajmiam się jedynie na lekcjach historii i tylko od czasu do czasu. Przypnę, że lepiej byłoby, gdybym pokazała Włochy, zaznaczam jednak, że one nie były najważniejszą częścią lekcji. Mogłam również ściśle oznaczyć miejsce zamieszkania Antosia, lecz takich Antosów był legion i wszyscy oni przekradali się. Wyjaśniałam już, dlaczego za punkt wyjścia nie mogłam wziąć piosenki. Ponieważ znam dziewczynki, wiem, że nie wywołałoby to należytego zainteresowania. Zresztą szło mi o wywołanie nastroju patriotycznego, a nie bojowego. Dlatego też dyskusja była chaotyczną. Chciałam wydobyć i wbić w serca dzieci to przekonanie, że jedynie miłość ojczyzny stworzyła legjony. Bałam się rozproszyć w mnóstwie zagadnień, jakie nasuwały się same

przez się i dlatego też rozmyślnie pomijałam je. Prowadziłam dyskusję wzdłuż jednej linii tylko, wzdłuż linii miłości ojczyzny.

Dziękowałam za każdą odpowiedź, niezależnie, czy była dobrą, czy złą. Uważam to za zupełnie słuszne. Mam dzieci wychowywać, co da się przeprowadzić jedynie wtedy, gdy sama będę uprzedzająco grzeczną w stosunku do dzieci i... dobrze wychowaną. To na nie lepiej działa, niż krzyk, kara lub morały. Jako słuchaczka na kursie met.-pedagog. dowiedziałam się, że jednakowo trzeba przyjąć odpowiedź dobrą jak złą, gdyż dziecko samo powinno zrozumieć, że źle odpowiedziało; jeżeli zaś nauczyciel momentalnie da odczuć dziecku, iż popełniło błąd — bardzo łatwo może mu odebrać odwagę do wypowiadania swych myśli — co przecież nie jest celem nauczania. Tak ja się uczyłam. Tu słyszę coś wręcz przeciwnego. Państwo jesteście doświadczonymi nauczycielami, więc proszę wskazać mi błąd w moim rozumowaniu. A może ja się źle uczyłam?

Na zakończenie dziękuję uprzejmie wszystkim zgromadzonym tutaj za rady i wskazówki, jakie od nich otrzymałam. Nie omieszkam w następnych lekcjach z nich skorzystać.

NIECO O ESTETYCE BUDYNKÓW SZKOLNYCH.

Szkoła jako instytucja społeczna, obok podawania wiedzy i wyrabiania charakteru u dzieci, jakoteż kształcenia przymiotów użytecznych w życiu społecznym, powołana jest jeszcze do szczepienia w społeczeństwie poczucia piękna. Nie wystarczy tutaj kształcenia estetyki w toku nauki, trzeba jeszcze to poczucie piękna i czystości wpajać w starszą generację. A więc nauczyciel w pierwszym rzędzie zrobi wszystko, aby budynek szkolny i wogóle zabudowania szkolne jaśniały swoją solidnością w danej wiosce, a następnie wykorzysta każdą okazję dla zwrócenia uwagi swych współmieszkańców na opłakany stan higieniczny naszych wiosek. Nie wchodząc w dyskusję, co i ile pod tym względem można zrobić, stwierdzam, że dotąd wpływ szkoły na piękno wsi jest bardzo mały. Szkołę najczęściej rozpoznaje się u nas wśród brudnych zabudowań i błotnistych wyrw po sztyldzie.

Tak dalej być nie może! Szkoła jeżeli nie jest jeszcze najpiękniejszym i stylowym budynkiem, to musi być przynajmniej najczystszy i nietylko wewnątrz, ale i z zewnątrz. Utrzymanie w dobrym stanie murów i dachu to jeszcze nie wszystko. Czyste okna, wygodne schody, ogrodzenie, plac przed szkołą, ogród, to dopiero prawdziwy sztyld szkoły.

Tymczasem nierzadko można spotkać szkołę udekorowaną kilkoma kałuzami, rozgrzebanym dołem do kartofli, budynkiem gospodarczym o walącym się dachu i co już zawsze bywa podwórkiem, w środku którego zaradny nauczyciel konserwuje nawóz.

Szkoda tylko, że to podwórko zastępuje także boisko szkolne. Trochę dobrej woli ze strony nauczyciela wystarczy do uwolnienia szkoły od wspomnianych naleciałości. Pieniądze na utrzymanie budynków szkolnych i placu otaczającego szkołę w odpowiednim stanie, muszą się znaleźć.

Wioska na Pomorzu dlatego jest utrzymana na należytych poziomach higienicznym, że zabudowania szkolne w tamtych wioskach są wzorem pod tym względem.

Niechaj i nasze kujawskie szkoły zwracają na siebie uwagę ludności swoją czystością, niechaj kwitną obok nich wiosną kwiaty, a przez całe lato toną w bujnej zieleni. Jesienią zaś — wolne będą od mniej lub więcej płytkich kałuż. Kosztowny parkan można zastąpić żywopłotem. Urządzenie klombów, pielęgnowanie kwiatów w ogródku przyszkolnym i inne rzeczy wpływające na estetyczny wygląd szkoły, to miłe zajęcie dla dzieci starszych oddziałów.

Chociaż szerzenie poczucia piękna między ludem narazie będzie zmusne, to jednakże charakter, duch ideału szkoły, strzeżone przez nauczyciela zrobią swoje. Wówczas okok pozytywnego oddziaływania nazewnątrz wzmoże się szacunek do szkoły ze strony miejscowego społeczeństwa, albowiem wieśniak intuicyjnie wyczuje wartości społeczne szkoły i najprawdopodobniej podda się powabom jej cywilizacji. Podobnie jak dziecko w szkole uczy się szeregu użytecznych nawyków tak i jego rodzice przynajmniej odczują różnicę między czystością swej zagrody, a zabudowaniami szkolnymi, a odczuwszy, nie omyślają się wzorować. Jeśli zdolamy rozbudzić tak mało kulturalnej dotąd wsi poczucie piękna, jeśli stworzymy ze szkoły wzór ładu i porządku w znaczeniu materialnym, to uczynimy poważny krok naprzód. Trzeba koniecznie, by szkoła ludowa była ostoją wszystkiego, co jest estetyczne.

Władysław Winiecki.

CZASOPISMA DLA DZIECI I MŁODIEŻY.

(Ciąg dalszy)

W opowiadaniach naukowych znajdzie czytelnik różne ciekawe szczegóły z życia zwierząt, roślin, kraju ojczystego i jego zabytków, architektury — w artykułach np. Łoś — w ogrodzie zoologicznym w Poznaniu. — Do Krakowa i t. p. Artykuły o życiu innych ludów na tle ich natury przenoszą dziecko w odległe kraje — dają mu poznać choć w opowiadaniu dziwy nieznanne np. O wielkich drzewach

O zmijach w Ameryce południowej, W Paranie i t. p. Czasami Płomyk wprowadza czytelnika do warsztatów pracy ludzkiej — wie dzie go np. do kopalni, przedstawiając cały mozół i niebezpieczeństwo górnika, co rozbudza w dziecku kult pracy ludzkiej.

Dział literacki jest dość bogaty i dostosowany do upodobań dziecięcych. Znajdą tam dzieci swój własny świat, zobaczą jak w czarodziejskim zwierciadle złe i dobre ich właściwości, a wszystko to ujęte w formę ciekawej powieści na tle życia np. Marcin Kozera. To znów w powiastce np. Co zorza północna widziała — przedstawia Płomyk śliczną kryształową wprost postać Zorzenki, która w różnych ciężkich nawet okolicznościach życia potrafiła być tak bardzo dobrą. Gorączkowy lot wyobraźni dziecięcej znajdzie zadowolenie w utworach takich jak: Zatopione miasto. O trzech braciach i t. p. Odpowiednio do pór roku lub okoliczności zjawiają się w Płomyku ładne wierszyki, których dzieci chętnie się uczą, opanowując w ten sposób piękno słowa. Forma wierszyków, bajek i powiastek jest bardzo odpowiednia dla dzieci, styl prosty, lecz uroku pełen i artystyczny.

Dział zbliżka i zdaleka przynosi dzieciom różne ciekawe wieści o nadzwyczajnych wydarzeniach w świecie, postępie wynalazków i odkryć, oraz notatki o ważniejszych wydarzeniach w kraju np. O Banku Polskim. Radjotelefon z głębi morza. Szkodliwe żyjątka i t. p. — Płomyk chce wykształcić w czytelnikach pewną zaradność życiową, samodzielność i nauczyć ich pożytecznie a miło spędzać czas, dlatego też w każdym numerze znajdują czytelnicy ciekawą szaradę, łamigłówkę, które autorami są często same dzieci. Opisy ciekawych gier, jak np. o smoku i rycerzach, to znowu wskazówki jak na ładniej można robić bańki mydlane. To znowu wskazówki o tem, jak zrobić sobie piłkę, nóż do rozcinania kart lub ramkę do portretu — dają dziecku możność zaspakajania samodzielnie potrzeb. Często też wzory robót oparte na motywach ludowych dają pojęcie o twórczości ludowej, a jednocześnie uradują niejedną młodą hafciarkę. Dział ten wnosi w życie dzieci zdrowy humor — wesołość i zadowolenie z umiejętnego pokonania nudy na jaką nieraz są skazane dzieci szczególnie wiejskie.

Na uwagę zasługują jeszcze recenzje książek dla dzieci, pisane ładnie i interesująco, rozbudzają pragnienia posiadania na własność i są pośredniczkami w wędrowce tych najlepszych przyjaciół dzieci z półki księgarskiej do ich domu. Doniosłe znaczenie mógłby mieć dział: „Co u nas słychać“, gdyby był nieco obszerniejszy. Mógłby on stać się miłym łącznikiem szkół, pośrednikiem w wymianie dorobku organizacyjnego, kulturalnego i gospodarczego szkół. Wysoka wartość wychowawcza pisma, jak również odpowiedni dobór treści i piękno formy niejednokrotnie już wypadało podkreślić. Co jednak przydałoby się w Płomyku, to systematycznie prowadzona kronika sejmowa — polityczna, wogóle trochę więcej wieści o życiu Polski Współcz. i stolicy. Upominają się nawet same dzieci w ankiecie, którą przeprowadzono w III i VII-ej klasie szkoły powszechnej prowincjonalnej. To byłoby wszystko, co można rzec o Płomyku w ręku dziecka.

Nauczyciel zaś w najprostszy sposób może zastosować Płomyk w szkole jako podręcznik do czytania. Używać go w tym celu po-

leca nawet reskrypt Ministerstwa W. R. i O. P. Płomyk najzupełniej tym celom odpowiada, ma on nawet tę wyzłość, że nęci urokiem nowości. Jest aktualny i nie niszczy się jak podręcznik stale używany. Mnie jednak osobiście podoba się więcej zachowanie charakteru obecnego pisma. Płomyk powinien być w każdej szkole i w ręku każdego nauczyciela, ale lepiej w roli wyczekiwanej gazetki. Nauczycielowi przyda się Płomyk w dniach uroczystości i rocznic. Niejednokrotnie wykorzysta nauczyciel ładne baśnie i inne utwory sceniczne, które Płomyk zamieszcza. Czasami jakiś cichy szepc Płomyka, jak „Pamiętajcie o głodnych ptaszkach” skłoni nauczyciela do podania inicjatywy o roztoczeniu systematycznej opieki nad zwierzętami. Jakaś praca lub organizacja szkoły opisana w Płomyku nasunie pomysły czynienia takiej próby u siebie. Większe ilustracje Płomyka zużytkowane może do ozdobienia klasy lub jako pomoce w nauczaniu np. historii. Historyjki obrazkowe powiększone nadają się bardzo do ćwiczeń językowych. Ilustracje wierszyków w przeróbce i powiększeniu także ożywić mogą lekcję. Powiastki z Płomyczka wyzyskać można nawet w pierwszej klasie, przy zapoznaniu dzieci z nowym dźwiękiem. Do wprowadzenia dźwięku *r* nadaje się np. bardzo powiastka „Kruk gaduła” i t. d. Często zagadnienia poruszane przez Płomyk, nasunąć mogą ciekawe tematy do wypracowań np. zagadnienie „Cobyś zrobił z wygraną milionówką”. Temat napisany przez dziecko dopomoże do poznania go. Wogóle Płomyk dla naucz. stanowi wielką pomoc w nauczaniu. Wpływa on również na życie się nauczyciela z dziećmi całej klasy przez wspólne przeżywanie treści podczas systematycznego czytania pisma w klasie, które uważam za bardzo miłe i pożyteczne.

Zaciekało mi to, co dzieci myślą o Płomyku i o gazetce dziecięcej wogóle dlatego też przeprowadziłem dwie ankiety: jedną w klasie III szkoły powsz., która stale czyta Płomyk, a drugą w klasie VII-ej. Ankieta I-sza zawierała dwa pytania: Czy bardzo lubisz Płomyk i dlaczego? Co chciałbyś więcej jeszcze znaleźć w Płomyku? Odpowiedzi dawało 48 dzieci, w tem—22 chłopców i 26 dziewcząt. Na pytanie I-sze wszystkie dzieci odpowiedziały, że Płomyk b. lubią, przyczem 34 lubi dlatego, że są ładne bajki, powiastki i wierszyki, 6 dzieci ogólnikowe odpowiedzi, że lubią Płomyk za ładne ciekawe rzeczy, 3 dlatego, że są zagadki; 5 że są zabawki i roboty. W odpowiedzi na II-gie pytanie dzieci wyrażają następujące życzenia: 19 dzieci chce, żeby Płomyk pisał o wojnie, w tem—10 domaga się wieści o wojnach współczesnych, reszta o dawniejszych. 8 dzieci pragnie, żeby Płomyk pisał o Warszawie—w tem—5 co słyszał w Warszawie¹ 3 o dziejach Warszawy. Dwoje nawet serdecznie o to prosi. 3 chce mieć opowiadanie o sławnych ludziach. 4 upominają się o piosenki; 1 chce, żeby Płomyk drukował powieści Sienkiewicza 1 chce aby w Płomyku były opisy wycieczek okrętowych na morzu. 2 chce, żeby Płomyk podawał najnowsze rzeczy. 1 chce powiastki o zabłąkanych dzieciach. Więcej historycznych opowiadań domaga się 5 dzieci. 4 chce tylko, żeby Płomyk był obszerniejszy i przychodził częściej, bo bez niego b. nudno.

Klasie VII-ej zadano pytanie następujące: „Jak wyobrażam sobie najciekawszą gazetkę dziecięcą i co pragnę w niej znaleźć?”

Odpowiadało 25 dzieci, przyczem 10 uznało że Płomyk odpowiada najzupełniej ich upodobaniom. 4 lubi za porady pożytecznego spędzania czasu. 2 dziewczynki za wzory do haftu. 4 za korespondencje z dziećmi. Pozatem dzieci coś chcą w gazetce dziecięcej znaleźć o dzikich ludach. 4 chłopców chce mieć przedewszystkiem podróże i przygody. 2 chce znaleźć wskazówki higieniczne i o zachowaniu się. 5 chłopców pragnie w piśmie znaleźć opowiadania o ludziach, którzy za ojczyznę życie oddali. Charakterystycznym jest to, że 4 z nich rozumie i ocenia wpływ takich opowiadań, wypowiadając sąd swój w bardzo serdecznych słowach. Jeden z nich powiedział, dosłownie przytaczam: „Gdy się czyta o trudach i mękach znoszonych za ojczyznę, to wtedy budzi się taki zapal, że broniłbym ojczyznę do upadłego. 3 — wymaga od pisma wieści o teraźniejszej Polsce. Wyniki ankiet potwierdzają tylko całe mistrzowskie wprost dostosowanie się Płomyka do upodobań dziecka i wymagań stawianych gazetce dziecięcej. Z całą przeto świadomością, że się czyni dobry wybór należy wprowadzić to pismo do wszystkich szkół.

(c. d. n.)

Franciszek Sokolnicki.

KSIAŻKI NADESŁANE,

Dr. Henryk Hilarowicz. Pierwsza pomoc w nagłych wypadkach. Książnica — Atlas. Lwów Warszawa 1925.

O. Jacek Woronicki. Około kultu mowy ojczystej. Książnica — Atlas. Lwów — Warszawa 1925.

Sothhold Ephraim Lessing. Minna von Barnhelm oder das Soldatenglück. Wydał z objaśnieniami i słowniczkiem Stanisław Gayczak. Książnica — Atlas. Lwów — Warszawa 1925

Jakob und Wilhelm Grimm. Kinder und Hausmärchen. Opracował karol Zagajewski cz. II Książnica — Atlas. Lwów — Warszawa 1925.

Jakob und Wilhelm Grimm. Kinder und Hausmärchen. Opracował karol Zagajewski cz. III. Książnica — Atlas. Lwów — Warszawa 1925.

Wilhelm Hauff. Die Karawane. Opracował Karol Zagajewski. Cz. II Książnica — Atlas. Lwów — Warszawa 1925.

Wilhelm Hauff. Die Karawane, opr. Karol Zagajewski cz. III Książnica — Atlas. 1925.

Dr. Stanisław Progulski Higiena niemowląt. Biblioteka Higieniczna — Zeszyt VIII. Książnica — Atlas. Lwów — Warszawa R. 1925.

Kursy wakacyjne dla czynnych nauczycieli szkół powszechnych. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego organizuje od początku swego istnienia kursy wakacyjne w celu dokształcania czynnych nauczycieli szkół powszechnych. Obecnie ukazało się w formie książki urzędowe sprawozdanie z organizacji tych kursów w latach od 1918 do 1922 roku p. t. „Kursy waka-

¹ Przyp. Red. „Płomyk” już zaspokoili ich ciekawość, bo w tym celu poświęcił cały № 38.

cyjne dla czynnych nauczycieli szkół powszechnych, organizacja i rozwój w latach od 1918 do 1922".

Skład główny powyższej książki ma „Książnica-Atlas” Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych w Warszawie, Nowy Świat 59 i we Lwowie, ul. Czarnieckiego 12.

PISMA NADEŚLANE.

Ukazał się pierwszy Nr. tegoroczny „*Nauki i Szkoły*”, kwartalnika Towarzystwa Akc. „*Urania*” poświęconego urządzeniom szkolnym i naukowym pod redakcją Aleksandra Patkowskiego w języku polskim i francuskim. Nr. pomieniony w dziale polskim zamieszcza artykuły Stanisława Arnolda: Polska Piastowska. Objasnienia do mapy historycznej. Jerzy Smoleński: Pomoce naukowe do geografii. Wacław Jezierski: Zenitarjum. Kazimierz Czerwiński: Pierwszy mikroskop lsoptki. Aleksander Janowski: Obrazy ziem polskich.

W kronice podane zostały szczegółowe informacje o udziale polskim w Wystawie Dydaktycznej we Florencji w marcu i kwietniu r. b. o zjazdach naukowych i in. w przeglądzie wydawnictw szczegółowe informacje o produkcji kartograficznej „*Uranji*” w dziedzinie map historycznych Polski, wiadomości o wydanych obrazach i tablicach ściennych i in.

Dział francuski, wydany również oddzielnie dla celów propagandowych prócz artykułów tłumaczonych działu polskiego zamieszcza: A. P.: O produkcji polskiej pomocy naukowych i urządzeń szkolnych, w dziale kroniki podaje streszczenia francuskie artykułów drukowanych w poprzednich N-rach „*Nauki i szkoły*” informacje o przewodniku po dziale polskim Wystawy Dydaktycznej we Florencji oraz wiadomości o wydawnictwach graficznych i kartograficznych „*Uranji*” dla celów szkolnych.

Śród szeregu ilustracji znajdujemy zdjęcia z Wystawy w Florencji oraz wnętrza sceny komedji Stefana Żeromskiego „*Uciekła mi przepióreczka*” urządzone przez Tow. „*Urania*”.

Wyszedł z druku „*Nasz Głos*”, R. I. Nr. 3, Poznań, 15 maja 1925. Organ Komisji Zarz. Główn. Z. P. N. S. P. Na treść numeru składają się artykuły: Od sekcji kształcenia nauczycieli. Uwagi na tle stosunków służbowych. Na marginesie odczytu prof. Nawroczyńskiego o szkole jednolitej. Zastosowanie przew. Rostafińskiego przy nauce botaniki w szk. powsz., Ruch związkowy, Konkurs. Sprawy służbowe. Recenzje. Czasopisma pedagogiczne. Książki nadesłane. Red. St. Mróz.

Nakład Spółdzielczej Księgarni Szkolnej we Włocławku

Adres redakcji Włocławek, Przedmiejska 1.

Adres ekspedycji: Księgarnia Szkolna Włocławek, ul. Cyganka 28:

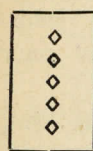
Konto w P. K. O. 62,112,

REDAKTOR: WALERY NOWICKI

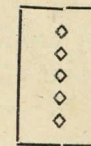
Neuman & Tomaszewski, Zakłady Graficzne we Włocławku.

Nr. 7 i 8 (29, 30) Włocławek, Lipiec — Sierpień 1925 r.

Rok III



ŻYCIE SZKOLNE



MIESIĘCZNIK POŚWIĘCONY NAUCZYCIELSKIM KONFERENCJOM
REJONOWYM.

LEKCJA PRAKTYCZNA CZYTANIA I PISANIA LITERY a WEDŁUG ELEMEN- TARZA DARGIELOWEJ.

PLAN:

- 1) Przygotowanie.
- 2) Opanowanie słuchowe i wzrokowe dźwięku i kształtu — a.
- 3) Czytanie i pisanie.

N. Słuchajcie, dzieci, powiem wam nowinę. Otóż dzisiaj zacniemy się uczyć z elementarza. Widzę, że się cieszyście, ale najpierw musicie sami odpowiedzieć na pytania, które wam postawię.

— Kto z was ma małego braciszka lub siostrzyczkę? — Uczniowie odpowiadają.

N. — Czy braciszek twój (siostrzyczka) umie już chodzić?

U. — Tak.

N. — A kto ma takiego braciszka, (siostrzyczkę) który jeszcze nie umie chodzić?... Dzieci odpowiadają.

N. — A jak twemu braciszkowi na imię? — Kochasz bardzo swego braciszka (siostrzyczkę)?

N. — A jak śpiewasz braciszkowi, gdy go do snu kołyszysz?

U. Dzieci śpiewają znane im kołysanki.

N. — Powiedzcie mi, dlaczego to śpiewamy piosenki takie przy usypianiu małych dzieci?

U. Przy piosence prędzej usypiają.

N. — A jeśli ktoś nie umie takich ładnych piosenek, to jakie będzie śpiewał, by uśpić swego braciszka lub siostrzyczkę?

U. — Wtenczas śpiewa się aaa. — Uwaga: jeśli na wyżej wymienione pytanie nikt nie odpowie, wówczas nauczyciel sam powinien podać dzieciom melodię aaa.

N. — Powtórzcie wszyscy głośno aaa. Widzę, że nie wszyscy umiecie dobrze śpiewać aaa. Patrzcie na mnie, jak ja otwieram usta. Otwórzcie tak samo usta. (Kontroluje).

Śpiewajcie teraz ze mną równo a-a-a a-a-a.

Następnie dzieci powtarzają pojedynczo, a nauczyciel uważa i poprawia zły układ ust, lub wadliwe wymawianie.

— Teraz cichutko bez stukania wyjmijcie książeczki i otwórzcie tam, gdzie dziewczynka kołysze braciszka. Przyjrzyjcie się dobrze obrazkowi.

N. — Co robi dziewczynka na tym obrazku?

U. — Kołysze dziecko (braciszka lub siostrzyczkę).

N. — W jaki sposób usypia dziewczynka swego braciszka?

U. — Śpiewa mu piosenkę.

N. — A poczem poznajecie, że ona śpiewa?

U. — Bo ma usta otwarte.

N. — Może wiecie, jaką to piosenkę śpiewa ta dziewczynka?

U. — Nie wiemy napewno.

N. — Uważajcie tam pod obrazkiem jest napisane, jak dziewczynka śpiewa, i ja wam zaraz to samo zaśpiewam. — Poczem nauczyciel śpiewa a-a-a a-a-a.

N. — Zaśpiewajcie teraz wszyscy a-a-a a-a-a. Dzieci śpiewają.

N. — Zaśpiewaj, Antoś, Janek i t. d

N. — Ile głosów słyszycie, gdy śpiewam a-a-a? — Nauczyciel śpiewając wybija jednocześnie takt, by zwrócić uwagę dzieci, że ten śpiew składa się z trzech elementów. Dzieci powtarzają chóralnie i pojedynczo.

U. — Słyszę trzy głosy.

N. — Ile głosów słyszycie teraz, gdy śpiewam a-a? — (nauczyciel wybija również takt, jak poprzednio)

D. — Słyszemy dwa głosy.

N. — Dobrze, powtórzcie wszyscy razem.

N. — A ile głosów słyszycie teraz, gdy śpiewam a?

U. — Jeden głos.

N. — Dobrze, zaśpiewaj ty ten głos, zaśpiewajcie razem.

N. — Kto mi powie krótko ten głos, bez śpiewania?

Dzieci odpowiadają a.

N. — Powtórzcie mi wszyscy razem a.

Dzieci ćwiczą się w wypowiedzianiu chóralnym i pojedynczym dźwięku a.

N. — Teraz was nauczę pisać a.

Nauczyciel robi odpowiednią linjaturę na tablicy, pisze kilkakrotnie literę a i objaśnia elementy graficzne, podkreślając że litera a składa się z kółka i łaseczki nieco zakrzywionej u dołu. Po tych objaśnieniach przystępuje się do ćwiczeń słuchowych z dziećmi.

N. — Wzniescie prawe rączki i piszcie wskazującym paluszkiem w powietrzu tak jak ja. — Nauczyciel zwraca się twarzą do dzieci i podnosi *lewą rękę*, kreśląc w powietrzu literę a, a dzieci go naśladują. Podkreślam u nauczyciela moment posługiwania się w danym wypadku lewą ręką, w razie bowiem użycia przezeń ręki prawej, cały szereg dzieci ulegając złudzeniom wzrokowym, posługiwać się będzie lewą ręką.

N. — Napiszcie mi teraz paluszkiem na ławce literę a, piszcie wszyscy. Napisz, Antosiu, sam na ławce.

N. — A kto potrafi napisać na tablicy takie a? — Dzieci piszą kilka a na tablicy, a nauczyciel im pomaga.

N. — Teraz wyjmijcie cichutko zeszyty i weźcie do ręki ołówki. Napiszcie mi powoli i ładnie literę a. — Nauczyciel zwraca uwagę na sposób trzymania ołówków i poprawne wykonanie. Na zakończenie poleca nauczyciel napisać w domu poprawnie i starannie dwie lub trzy linje litery a.

St. G. i Wł. H.

LEKCJA PRAKTYCZNA
CZYTANIA I PISANIA WYRAZU *tata* WEDŁUG ELEMENTARZA DARGIELOWEJ

P L A N:

- 1) Przygotowanie.
- 2) Analiza fonetyczna i graficzna wyrazu *tata*.
- 3) Czytanie i pisanie.

N. — Opowiem wam, dzieci, ciekawą powiastkę o dziewczynce Oli. — Opowiadam o dziewczynce, której ojciec cały dzień był zajęty pracą, dopiero wieczorem, gdy wracał od roboty, brał dziewczynkę na kolana, głaskał po główce i opowiadał jej różne bajki. Dziewczynka zaś z radością tuliła się do ojca i mówiła: *tata, tata*.

N. — Teraz wyjmijcie książeczki i przypatrzcie się obrazkowi — kto mi powie, co tu jest na tym obrazku?

U. — Tu siedzi *tata*.

N. — Po czym poznajecie, że to jest *tata*?

U. — Bo bawi na kolanach malutką dziewczynkę.

N. — Jak się nazywa ta dziewczynka?

U. — Ta dziewczynka nazywa się *Ola*.

N. — Powiedz mi, *Tadziu*, jak dziewczynka nazywa swego tatusia?

U. — Nazywa go *tata*.

N. — Powtórzcie wszyscy *tata*.

U. — Dzieci powtarzają *tata*.

N. — Uważajcie dzieci, z ilu części składa się ten wyraz *ta — ta*? — Nauczyciel powinien odczytać wyraz w ten sposób, by wyraźnie uwydatniły się dwie jego części składowe.

U. — Wyraz ten składa się z dwóch części. —

N. — Powiedz część pierwszą tego wyrazu — powiedz teraz część drugą, — powtórzcie wszyscy część pierwszą, a teraz część drugą.

U. — Dzieci powtarzają chóralnie i indywidualnie wyraz *ta — ta*.

N. — A teraz patrzcie na obrazek, a ja wam przeczytam co jest napisane pod obrazkiem. — Nauczyciel pokazuje i czyta dzieciom wyraz *tata*.

N. — Przeczytaj, *Tadziu*, ten wyraz pod obrazkiem. —

U. — Czyta wyraz *tata*.

N. — Przeczytajcie wszyscy ten wyraz. —

U. — Dzieci czytają chóralnie i indywidualnie wyraz *tata*.

N. — Kto mi powie, z ilu części składa się ten wyraz

U. — Ten wyraz składa się z dwóch części.

N. — Przeczytaj, *Władziu*, część pierwszą, a teraz część drugą. Przeczytajcie wszyscy część pierwszą — a teraz część drugą.

U. — Dzieci czytają częściami wyraz *ta — ta*.

N. — Powiedzcie mi, dzieci, czy podobne są do siebie te części wyrazu?

U. — Podobne.

N. — Ponieważ umiecie już czytać ten wyraz, to nauczę was teraz pisać go. — Nauczyciel robi odpowiednią linjaturę na tablicy i pisze wyraz *ta — ta*, podkreślając w ten sposób jego części składowe.

N. — Przeczytaj, *Józiu*, co napisałem na tablicy. —

U. — Czyta *tata*.

N. — Przeczytajcie wszyscy, co napisałem na tablicy.

U. — Dzieci czytają chóralnie i indywidualnie wyraz *tata*.

N. — Kto potrafi napisać ten wyraz na tablicy? —

U. — Dziecko pisze na tablicy wyraz, a nauczyciel pomaga.

N. — Przeczytajcie część pierwszą tego wyrazu — część drugą.

U. — Dzieci czytają *ta — ta*.

N. — Nauczyciel ściera pierwszą część wyrazu i pyta:

— Kto potrafi przeczytać to co napisane — przeczytaj, *Władziu*, przeczytajcie wszyscy.

U. — Dzieci czytają *ta*,

N. — Teraz poszukajcie w książeczkach, gdzie napisany jest cały ten wyraz *tata*, a pod spodem część pierwszą tego wyrazu.

U. — Dzieci czytają chóralnie i indywidualnie cały wyraz i jego część pierwszą.

N. — Kto mi teraz powie, co trzeba dopisać na tablicy, ażeby było *tata*?

U. — Trzeba dopisać *ta*. — Uczeń dopisuje *ta*.

N. — Przeczytajcie teraz cały wyraz. —

U. — Dzieci czytają wyraz tata.

N. — Kto mi znajdzie w książce i pokaże, gdzie napisany jest cały wyraz tata, a gdzie tylko pierwsza jego część?

U. — Dzieci czytają chóralnie i indywidualnie *ta*.

N. — A czy umiecie czytać ten znak, albo literę, co jest przed *a*?

Do czego podobna jest ta litera? —

U. — Litera ta podobna jest do krzyżyka.

N. — Jak czytamy ten znak z literą *a*? Nauczyciel pokazuje na tablicy *ta*.

U. — Czyta się *ta*.

N. — A jak się czyta ten znak bez litery *a*?

U. — Znak ten czyta się *t*.

N. — Powtórzcie wszyscy, jak się nazywa ten znak?

U. — Ten znak nazywa się *t*.

N. — Wyjmijcie teraz pocichutku zeszyty i weźcie ołówki. Wszyscy piszą w powietrzu *tata*, a następnie piszą na tablicy i w zeszytach.

St. G. i Wł. H.

LEKCJA CZYTANIA I PISANIA PODŁUG ELEMEN- TARZA „CHCĘ CZYTAĆ“ DARGIELOWEJ I ODER- FELDÓWNY.¹

Zainteresowanie dziecka budzi się najczęściej wtedy, gdy ono samo choć w pewnym stopniu musi być twórczem.

Przy nauce czytania i pisania różne mogą być sposoby wywoływania tej twórczości. Przytaczam tu kilka przykładów takich lekcyj, w których dzieci w różny sposób twórczości tę przejawiają.

1. Ze znanych już wyrazów i liter układają całe zdania, ilustrujące pewne momenty do opowiedzianej przez nauczycielkę powiastki;

2. do obrazków odpowiednio dobranych stosują napisy i układają je w ten sposób, by tworzyły pewną logiczną całość.

3. Ze znanych im, a podyktowanych przez nauczycielkę oderwanych wyrazów tworzą powiastki i ilustrują je.

Łatwo to zauważyć, że dwa ostatnie rodzaje powiastek przedstawiają większą trudność dla dzieci, władających jeszcze tak szczupłym zasobem wyrazów, lecz zato mniej krępują ich pomysłowość.

Lekcje te odbywają się mniejwięcej w ten sposób.

1. a) Nauczycielka opowiada dzieciom bajkę o pewnym lisu.

(Dzieci znają następujące litery: k, t, m, l, b, r, s oraz a, o, u, i, e, y)

Lis i kury.

Żył sobie w lesie stary lis. Lis często podchodził do wsi i dusił kury i gęsi. W chatce niedaleko lasu mieszkała z rodzicami Marylka. Miała ona właśnie trzy kury i jednego koguta. Drżała Marylka o życie swych kurek, bo wiedziała, że lis lubi kury. Pewnego ranka wchodzi Marylka do kurnika, trzymając w ręku miseczkę pełną smacznego ziarna. A tu... co za straszny widok!

Dwie kurki leżą martwe na ziemi ze sztywnymi w górę sterzącymi łapkami. Krew aż po ziemi broczy. A najstarszej kurki i koguta niema wcale. Marylka w płacz. Przyszedł tatuś i aż ręce załamał. *To robota lisa!* krzyknął głośno, złapie ja tego szkodnika. Wziął zaraz fuzję, dwa jamniki i marsz do lasu. Pieski węszą i szukają. Nagle stanęły. Znalazły jamę lisa i włożą do środka. *To ty tu lisku!* zawołał uradowany gospodarz i już szykował się do strzału, ale lisek zawczasu zmiarkował, co mu grozi i zerwał się do ucieczki. Jeszcze pieski do połowy jamy nie doszły, a lisek już drugim wyjściem ucieka, co sił starczy. Aż się migotało pod lasem.

Gospodarz wrócił zły do domu, nie udało się polowanie. Późno dnia tego wrócił do swego domu lisek. Zmęczony całodziennym bieganiem, ukrywaniem się usiadł i tak rozmyślał sobie: Muszę się przenieść w głąb lasu, polować będę tylko w polu i w lesie. Do wsi już nie będę zachodził, bo nie chcę więcej spotykać się z człowiekiem: za takie marne dwie kury byłby mnie życia pozbawił. Trzeba więc nie na zarty pomyśleć o przeprowadzce. *Taki to los lisa*, taki to los!

Nauczycielka pokazuje teraz zawczasu przygotowane obrazki II. Obrazek: pocztówka, przedstawiająca skradającego się lisa

Czy poznajecie to zwierzątko? kto umie napisać w kajecie o tem, co widzi na tej pocztówce?

Dzieci podnoszą palce.

Ja napiszę: *to jest lis*.

A kto napisze jeszcze inaczej?

A ja napiszę: *tu stoi lis*; albo *to stary lis*, *tu stoi stary lis* i t. d.

Narysujcie sobie w kajecie takiego małego lisa i napiszcie przy tym rysunku, tak jak do mnie teraz mówicie.

Dzieci rysują i umieszczają stosowne napisy.

II. Obrazek: pocztówki, przedstawiające kury i koguta.

Nauczycielka objaśnia, że niby to są kury Marylki.

Dzieci starają się narysować w kajecie parę kurek i przy obrazku piszą: *to kury Marylki* lub *Marylka ma te kury*, a *lis* lubi kury i t. d.

W ten sposób opracowują następny III obrazek, przedstawiający poduszone ptactwo i piszą obok: *to robota lisa*.

IV obrazek przedstawia parę jamników stojących w polu. Pieski znalazły szkodnika. Tu następuje radosny okrzyk gospodarza: *to ty tu lisku!*

Następny V obrazek przedstawia lisa wyglądającego z jamy. Lis wygląda dość smutno i zapewne teraz myśli sobie: *taki to los lisa*.

Na następnej lekcji nakleimy te pocztówki na paski tektury lub twardego papieru tak szeroko, aby można było przy nich ułożyć z wycinanych czarnych liter drukowane te same napisy

pocztówka z lisem	tu stoi stary lis
kury	lis lubi kury
poduszone ptactwo	to robota lisa
Jamniki	to ty tu, lisku!
Lis rozmyślający	taki to los lisa.

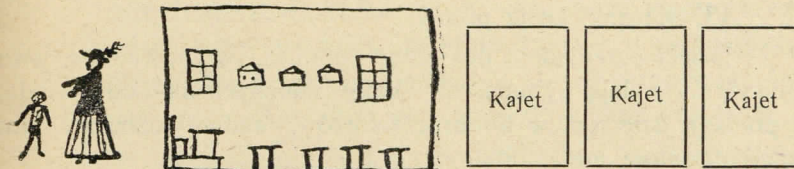
Paski te z pocztówkami i napisami wieszamy na ścianie.

b. Dzieci znają litery a, e, i, o, u, y, ą, t, m, k, l, b, r, oraz duże litery T, M, K.

Mama i Olek.

O lisku to była taka bajeczka, ale teraz powiem wam, jak to naprawdę było w tej szkole, gdzie w zeszłym roku uczyłam. Lekcje się skończyły. Wszystkie dzieci poszły do domu, a w klasie został tylko Olek i ja. Olek zbierał papierki z podłogi, bo był dyżurny, a ja poprawiałam kajety. Wtem ktoś puka do drzwi. A była to mama Olka. Olek bardzo się uradował, otwiera drzwi do klasy i pokazuje mamie swoją klasę swoje kajety i woła: *Mamo, to moja klasa*, a to moje kajety. Mama ogląda wycinanki i rysunki wiszące na ścianie i pyta: *kto tak rysuje?* — *To ja, Marylka i Karol rysujemy, a Marta maluje*, — odpowiada Olek. Następnie mama podchodzi do pierwszego obrazka wiszącego na ścianie i pyta: *kto to jest?* *To Kuba kuje kosy, objaśnia Olek. A to?* pyta mama, wskazując następny obrazek. *To bąk i motyl*. Olek objaśnia mamie następne obrazki: *to kąkol a to mak; to kret ryje, a to moja robota; to bajka o kotku*. Była to klasa zupełnie taka jak ta, w której się uczymy i te same obrazki wam dzisiaj na ścianie powiesiłam. Widzicie same, co jest na każdym obrazku narysowane. Czy moglibyście narysować Olka i mamę i podpisać: *Olek i mama*. A kto by się podjął nle tylko wyrysować to wszystko co Olek mamie pokazał, ale i napisać to, co do mamy mówił.

Robota dzieci przedstawia się w ten sposób:

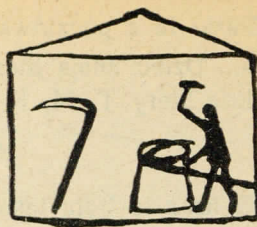


Mamo, to moja klasa.

A to moje kajety.



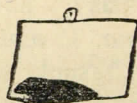
Kto tak rysuje?
To ja, Karol, Marylka i Tomek
rysujemy, a Marta maluje,



Kto to jest?
To Kuba kuje kosy.



To bąk i motyl.



To kret ryje.



A to moja robota,
to jest bajka o kotku

HISTORIA.

Nr. 2. (Dzieci znają a, e, i, o, u, j, ą, t, m, k, l, b, r, s, d, p.)

Tomek i Marysia.

Kto dzisiaj sam ułoży powiastkę o dobrym Tomku i sierotce Marysi?

Ja wam pokażę tylko obrazki (pocztówki):

I. obrazek: Stół zastawiony jedzeniem.

II. obrazek: Chłopczyk (Tomek) z kawałkiem ciasta (czy też chleba) w ręczce.

III. obrazek: Smutna obdarta dziewczynka puka do drzwi.

IV. obrazek: Chłopczyk (Tomek) z dzbankiem.

V. obrazek: Wieśniaczka (mama Tomka)

VI. obrazek: Dwie pisanki.

Dzieci przeglądają dokładnie obrazki, wypowiadają swe pomysły i zadają pytania, na które nauczycielka odpowiada, i pomaga dzieciom w doborze wyrazów, żadnej rozmowy ani akcji dzieciom nie poddaje.

Praca dzieci przedstawia się w ten sposób: przytoczę tu 3 wzory powiastek, ułożonych przez dzieci.

I. wzór: *Tomek i Marysia.*

1) To stolik Tomka. 2) Tomek lubi ser, mleko i jajka. 3. Kto tam stuka? To ja, sierota Marysia. 4) Tomek leje mleko dla Marysi. 5) Mama Tomka daje Marysi 2 jajka. Mama lubi sieroty.

II. wzór: Tomek i Marysia.

1) Tu stoi butelka soku, 2 babki, jajka i kluski. To jest Tomek. 2) Tomek je. 3) Stuk, puk, stuk, puki! kto tam? A to Marysia sierota! 4) Tomek daje Marysi i babkę i kubek mleka. 5) Mamo, ja dam Marysi te 2 jaja. Daj Tomku, bo Marysia jest sierota.

Nie wszystkie dzieci uważają za stosowne tak łaskawie traktować sierotę.

III. wzór: *Tomek i Marysia.*

1) Tomek ma 2 babki, 2 jaja kolorowe, ser i sok. 2) Tomek je. 3) Kto tam? To ja sierota Marysia, 5) Tomek daje Marysi kubek mleka. 5) Mama i Tomek dają Marysi radę: do roboty Marysiu, do roboty.

Do № 3. (Dzieci znają wszędzie samogłoski oraz t, m, k, l, r, s, d, p, g, w, c, n). Jednostka metodyczna rozciąga się na kilka lekcji.

Zabawa.

Podyktuję wam dzisiaj bardzo dużo różnych wyrazów, a wy może same ułożycie jaką ładną powiastkę. Tytuł tej powiastki będzie: "Zabawa".

Dzieci zapisują następujące wyrazy: Marta, Kasia, Marylka, Ola, Marek, Karol, Olek, klocki, domek, karty, trąbka, lalki, kaleka, bal, sklep, palto, korale, buty, woda sodowa, cukierki, jest, są, trąbki, wita, idą, jadą, budują, grają, uciekają, bawią się.

Nie koniecznie trzeba użyć wszystkich wyrazów, można też dodać swoje, ale tylko te, które umiecie same napisać.

Wszystkie dzieci chcą mówić, a wywoływane kolejno przez nauczycielkę, wypowiadają swe pomysły i zadają pytania:

Ja napiszę powiastkę, że lalki były na balu w domku z kart, a dom się zawalił.

Ja narysuję domek i napiszę: tu jest bal, tu grają, tu walca grają.

LEKCJA RACHUNKÓW W ODDZ. I.

Dzielenie w zakresie 10.

Czy lalki mogą być chłopcami? Czy mogą iść parami na bal? Czy można napisać, jak lalki będą „piszczeć“, gdy będą uciekać z walącego się domu?

Stefan podnosi palce i oznajmia, że on o tańcach i lalkach niema ochoty pisać, gdyż z tych samych wyrazów można napisać „poważnie“ o sklepie. Zgadza się wszyscy, by Stefan napisał „poważnie“.

Jeden z chłopców rysuje lalce krakusowi czerwoną czapkę z piórem i chce koniecznie o tem napisać. Prosi, by go choć *na dzisiaj* nauczyć, jak się pisze: *czerwona* czapka z piórem.

Ten sam kłopot mają dziewczynki. Brak takich wyrazów: „wstażki“, „warkocze“, „kółka“ daje się dotkliwie odczuć. Z tych samych powodów lalki nie mogą tańczyć mazura. Pomimo tych przeszkód zabieramy się do pracy.

Podaję znów kilka wzorów powiastek ułożonych przez dzieci.

I. wzór: Zabawa.

Olek buduje dom dla lalek. Tu jest bal, tu walca grają. Są cukierki, irysy, woda, sok. Lalka Marty ma loki, lalka Kasi ma buty i palto, lalka Oli jest kaleka, bawią się lalki. Olek trąbi: tratata, dom się wali, lalki uciekają: o rety! oj, oj oj! i po balu.

II. wzór: Zabawa.

Marek ma karty i buduje domek. Karol mu pomaga, jaki to wysoki dom. To jest sklep. Tu jest waga, są tu cukierki, kawa, irysy, olej, mak. Karol to kupiec. Ola kupuje irysy. Marta kupuje mak.

III. wzór: Zabawa.

Ola prosi lalki na bal. Idą lalki parami, bo to jest wesele lalek. Marylka walca gra, a Olek trąbi. Ola wita lalki: witamy, witamy, prosimy! Tu jadą 2 lalki karetą, to kurek i pajac. Kurka boli oko. To lalka to krakus, dalej lalki do walca! 1, 2, 3, wiwat! To ci bal!

Pomocniczym również środkiem do nauczania czytania i pisania jest sklep, pudełko tekturowe z prawdziwymi oknami, wagą i jaskrawym szyldem. Do sklepu wstawić towar może tylko to dziecko, które umie na szyldzie napisać co wstawiło. A więc jest w sklepie ser, olej, mak, sok, woda sodowa, piasek, kawa, cukierki i t. d., ale czeka swej kolei groch, piłka, zegar, zapalniczka, drzewo. Sklep pomocniczym nam będzie przy rachunkach i przy zapoznawaniu dzieci z miarą i wagą.

Zofja Nowicka.

N. — Co mam w ręku?

U. — Pudełko od zapalniczek.

N. — Przyjdzie tu do mnie Stasiek, będzie nosił po jednym pudełku na katedrę i ustawiał je w kupki tak, by w każdej kupce było jedno pudełko. A Kazik niech liczy, ile razy on będzie nosił.

U. — Nosi pudełko z ławki na katedrę, ustawia je rzędem, a drugi liczy: 1 raz, dwa razy, trzy razy i t. d.

N. — Ile razy Stasiek nosił te pudełka?

U. — 10 razy.

N. — Po ile pudełek nosił za każdym razem?

U. — Po jednym pudełku.

N. — Jeżeli 10 razy nosił po jednym pudełku, to ile wszystkich pudełek zaniósł?

U. — Stasiek zaniósł 10 pudełek.

N. — Ile to jest 10 razy po 1.

U. — 10 razy po 1 jest 10.

N. — Zapiszemy to.

U. — Piszą na tablicy i w zeszytach $10 \times 1 = 10$.

N. — Na ile kupek Stasiek rozłożył te pudełka?

U. — Na 10 kupek.

N. — Ile pudełek jest w każdej kupce?

U. — W każdej kupce jest 1 pudełko.

N. — Więc jeżeli 10 pudełek podzielimy na 10 kupek to ile wypadnie w każdej kupce?

U. — W każdej kupce wypadnie 1 pudełko.

N. — Weźcie swoje 10 patyków i rozłóżcie je na 10 kupek.

Każde z dzieci ma swoje patyczki i rozkłada je na swojej ławce.

N. — A jeżeli 10 jabłek podzielimy na 10 kupek, to ile będzie w każdej kupce?

U. — Po jednym jabłku.

N. — Jeżeli 10 jabłek podzielimy pomiędzy 10 chłopców, to ile każdy dostanie?

U. — Po 1 jabłku.

N. — Mam w całości 10 groszy, a przed kościołem siedzi 10 ubogich. Co muszę zrobić, żeby wszystkich obdzielić?

U. — Trzeba zmienić 10 groszy na grosze.

N. — Ile pojedynczych groszy otrzymam?

U. — Pan otrzyma 10 pojedynczych groszy.

N. — Ile groszy otrzyma każdy ubogi?

U. — Każdy ubogi otrzyma po groszu.

N. — Ile miałem pieniędzy?

U. — Pan miał dziesięć groszy.

N. — Co zrobiłem z temi pieniędzmi?

U. — Pan podzielił je pomiędzy 10 ubogich.

N. — Ile to jest 10 podzielone przez 10?

U. — 10 podzielone przez 10 jest 1.

N. — Napiszemy to.

Pisz na tablicy i w zeszytach: $10:10=1$.

N. — bierze z katedry pudełko na ławkę i każe uczniowi nosić po dwa pudełka i jednocześnie liczyć, ile razy nosi i ile na katedrze będzie pudełek.

U. — Jeden raz 2 pudełka, drugi raz dwa pudełka, trzeci raz 2 pud., czwarty raz 2 pud., piąty raz 2 pud.

N. — Ile razy on nosił po 2 pud.

U. — On nosił po 2 pud. 5 razy.

N. — 5 razy po 2 pud., to ile wszystkich jest pudełek?

U. — 5 razy po 2 pud., to jest 10 pud.

N. — Ile to jest: 5 razy po 2.

U. — 5 razy po dwa to jest 10.

N. — Napiszemy to.

$$5 \times 2 = 10.$$

N. — Ile pudełek jest na katedrze?

U. — Na katedrze jest 10 pud.

N. — W ilu kupkach leżą te 10 pud.?

U. — W 5 kupkach.

N. — Ile pud. jest w każdej kupce?

U. — 2 pud.

N. — Weźcie swoje 10 patyczków i rozłóżcie na 5 równych kupek.

U. — spełniają polecenie.

N. — Co wyście zrobili ze swojemi patyczkami?

U. — Podzieliliśmy na 5 kupek.

N. — Ile patyczków jest w każdej kupce.

U. — W każdej kupce są 2 patyczki.

N. — Dziewczynka chodziła 5 razy po wodę i przyniosła 10 kubeków. Po ile kubeków przyniosła za każdym razem.

U. — Po 2 kubki.

N. — Mam w całości 10 groszy, co muszę zrobić żeby obdzielić 5 ubogich?

U. — Trzeba 10 groszy zmienić.

N. — Na jakie pieniądze można zmienić 10 groszy?

U. — Na grosze, albo na 2 grosze.

N. — Ile 2-groszówek dostanę za 10 groszy.

U. — 5 dwugroszówek.

N. — Ubogich też było 5, więc ile groszy każdy z nich dostanie?

U. — Każdy z ubogich dostanie po 2 grosze.

N. — Ile miałem pieniędzy?

U. — Pan miał 10 groszy.

N. — Napisz na tablicy 10. Ucz. pisze.

N. — Co z temi pieniędzmi zrobiłem?

U. — Rozdał pan 5 ubogim.

N. — Tak, podzieliłem pomiędzy 5 ubogich. Napisz 10 podzielić przez 5.

Ile otrzyma każdy ubogi, jak 10 groszy podzielimy przez 5

U. — Każdy ubogi otrzyma po 2 gr.

N. — Więc ile to jest $10:5$?

U. — $10:5=2$.

N. — Napisz to. Uczeń pisze.

N. — Teraz Janek będzie nosił na katedrę od razu po 5 pud.

U. — bierze 5 pud. i niesie na katedrę.

N. — Ile razy niosłeś pudełko?

U. — 1 raz.

N. — Weź drugie 5 pud.

U. — Bierze i kładzie na drugą kupkę.

N. — Ile razy on brał po 5 pud.

U. — 2 razy.

N. — Po ile pudełek brał on za każdym razem?

U. — Po 5 pud.

N. — Na ile kupek on rozłożył te 10 pudełek?

U. — Na 2 kupki.

N. — Więc ile to jest 10:2.

U. — $10:2=5$.

Piszą na tablicy i w zeszytach.

N. — Powiedzcie mi zadanie, żeby trzeba było 10 podzielić przez 2.

U. — Mama kupiła 10 śledzi i położyła je porównie na 2 talerze. Ile położyła na każdy talerz.

Rozwiązanie.

N. — A teraz Kaziu te 10 pud. połóż na 1 kupkę.

Na ile kupek on rozłożył 10 pud.?

U. — Na 1 kupkę.

N. — Jeżeli 10 pud. rozłożyć tylko na jedną kupkę, to ile będzie w tej kupce pudełek?

U. — 10.

N. — Więc ile to jest 10:1

U. — $10:1=10$.

Zapisują na tablicy i w zeszytach.

W. N.

LEKCJA

PRAKTYCZNA Z JĘZYKA POLSKIEGO W ODDZ. II. UKŁADANIE ZDAŃ ŚCIĄGNIĘTYCH.

N. Kładzie na stół książkę.

— Co leży na stole, B.?

U. Na stole leży książka.

N. Powtórz to zdanie, K.?

U. Powtarza.

N. Napisz to zdanie na tablicy, R.!

U. Pisze.

N. O czym jest mowa w tym zdaniu?

U. W tym zdaniu jest mowa o książce.

N. Co jest powiedziano o książce, L.?

U. Że książka leży na stole.

N. Powiedz jeszcze raz to zdanie, jak powiedział L.

U. Książka leży na stole.

N. Napisz to zdanie na tablicy, M!

U. Pisze.

N. Przeczytaj pierwsze zdanie! drugie!

U. Czyta.

N. Jaka jest różnica pomiędzy temi zdaniami?

U. Niema różnicy.

N. Niema różnicy co do myśli, w jednym i drugim zdaniu jest mowa o książce i że leży ona na stole, ale może w czym innym zauważyć różnicę.

U. W pierwszym zdaniu książka jest na końcu, a w drugim na początku.

N. Ściera z tablicy pierwsze zdanie.

— Przeczytaj, jakie zdanie pozostało na tablicy.

U. Czyta.

N. Przyjrzyjcie się dobrze, jak jest ono napisane, żebyście mogli bez błędu napisać z pamięci.

N. Zastłania zdanie papierem.

Dzieci piszą w zeszytach.

N. Chodzi po klasie, kontroluje, poprawia błędy, chowa następnie książkę, a kładzie na stole zeszyt.

— Co leży na stole?

U. Na stole leży zeszyt.

N. Powiedz to zdanie tak, żeby wyraz zeszyt był na początku zdania!

U. Zeszyt leży na stole.

Tak samo, jak poprzednio dzieci piszą to zdanie na tablicy i w zeszytach.

N. Chowa zeszyt, kładzie na stół ołówek.

A teraz co powiecie o ołówku?

U. Ołówek leży na stole.

Dzieci piszą to zdanie na tablicy i w zeszytach.

N. W ten sam sposób przerabia zdanie o piórze.

Pióro leży na stole.

N. Przeczytaj wszystkie zdania.

U. Czyta: Książka leży na stole. Zeszyt leży na stole.

Ołówek leży na stole. Pióro leży na stole.

N. Ile tu mamy zdań?

U. Cztery.

N. O czym jest mowa w pierwszym zdaniu? drugim? trzecim? czwartym?

Odpowiedzi.

N. Kładzie na stół wszystkie przedmioty.

— Co leży na stole?

U. Na stole leży książka, zeszyt, ołówek i pióro.

N. Co więc można powiedzieć o książce, zeszycie, ołówku, piórze?

U. Książka, zeszyt, ołówek i pióro leżą na stole.

Dzieci piszą to zdanie w zeszytach i na tablicy.

N. zwraca uwagę, że gdy się wyliczają przedmioty, to trzeba te wyrazy oddzielać przecinkami.

N. Ile zdań ułożyliśmy poprzednio o tych samych przedmiotach?

U. Poprzednio ułożyliśmy 4 zdania.

N. A teraz?

U. Teraz jedno zdanie.

N. Dlaczego teraz mogliśmy ułożyć jedno zdanie, a poprzednio cztery?

U. Bo teraz wszystkie te rzeczy leżą razem na stole, a poprzednio była tylko jedna rzecz.

N. A może teraz sami powiecie kilka różnych przedmiotów, o których można jedno i to samo powiedzieć?

U. 1. Stół stoi na podłodze. Ławki stoją na podłodze.

N. Jeszcze?

U. 2. Piec stoi na podłodze.

U. 3. Krzesło stoi na podłodze. Szafa stoi na podłodze.

N. A jeżeli połączymy te wszystkie zdania w jedno zdanie, to jak powiemy?

U. Stół, krzesło, szafa, piec, ławki stoją na podłodze.

N. Napiszcie to zdanie sami w zeszytach.

U. Czy można te rzeczy pisać w jakimś porządku?

N. Tak, — jak komu się podoba; tylko żeby nie robić błędów, to lepiej się zapytajcie, jak się pisze dany wyraz.

N. kontroluje, zwraca uwagę na błędy, wreszcie pisze nazwy przedmiotów na tablicy, każe sprawdzić i poprawić.

N. Co wy możecie powiedzieć, o obrazach, o tablicy, o kalendarzu?

U. Obrazy, tablica, kalendarz wiszą na ścianie.

N. Podzielcie to zdanie na oddzielne zdania.

U. Obrazy wiszą na ścianie. Tablica wisi na ścianie. Kalendarz wisi na ścianie.

N. Ile zdań on powiedział?

U. Trzy.

N. Połączcie te trzy zdania w jedno zdanie!

U. Obrazy, tablica i kalendarz wiszą na ścianie. Dzieci piszą to zdanie w sposób powyższy.

N. Napiszcie teraz jedno zdanie o tem, co u was w domu stoi na podłodze, a drugie — co wisi na ścianie.

Dzieci piszą, nauczyciel zabiera zeszyty do poprawienia.

U w a g a: Ostatnie zadanie może być wykonane w domu.

Walery Nowicki.

LEKCJA

Z GEOMETRII W ODDZIALE DRUGIM NA TEMAT: KĄTY
JAKO OBROTY (OSTRY, PROSTY, ROZWARTY, PÓŁPEŁNY
I PEŁNY).

1. Nawiazanie.
2. Podanie nowego materiału.
3. Odpytanie i utrwalenie.

Gdzie się obecnie znajdujemy?

Obecnie znajdujemy się w klasie.

Z czego składa się klasa?

Klasa składa się ze ścian, sufitu i podłogi.

Jakbyście nazwali te miejsca, przy których schodzą się ściany?

Te miejsca, przy których schodzą się ściany, to są kąty.

Ile kątów tworzą ściany w naszej klasie?

Ściany w naszej klasie tworzą cztery kąty.

Gdzie jeszcze widzisz kąty?

Dzieci wskazują kąty przy różnych przedmiotach.

Ile kątów ma tablica? Okno? Drzwi? Obraz? Szafa? Stół?

W jaki sposób moglibyście utworzyć kąt na zegarze?

Kąt na zegarze można utworzyć przez przesuwanie jednej ze wskazówek.

Co robimy ze wskazówkami, ażeby utworzyć kąt?

Ażeby utworzyć kąt, wskazówki przesuwamy.

Jak inaczej można powiedzieć?

Ażeby utworzyć kąt, wskazówki obracamy,

A w jaki sposób utworzyć kąt z tych dwóch pasków papieru przyczepionych w jednym końcu szpilką do tablicy?

Ażeby utworzyć kąt z tych pasków, musimy jeden z nich obracać.

Dzisiaj dowiecie się, jakie mamy kąty. Biorę cyrkiel, pytam: co to jest?

To jest cyrkiel.

Rozchylam nóżki cyrkla tak, ażeby utworzył się kąt ostry i pytam: co się nam utworzyło?

Utworzył się nam kąt. Jak nazwiecie ten kąt?

Kąt ten nazwiemy ostrym.

Jaki kąt się utworzył? Utworzył się kąt ostry.

Pójdzie do tablicy N. i utworzy na paskach kąt ostry. Dobrze zrobił?

Dobrze. Pójdzie K. do zegara i utworzy taki sam kąt na wskazówkach. Jaki kąt utworzył K?

K. Utworzył kąt ostry.

S. Narysuj kąt ostry.

Co robimy z paskami i wskazówkami, kiedy tworzymy kąt?

Kiedy tworzymy kąt, paski i wskazówki obracamy.

Proszę wykonać taki obrót, ażeby utworzył się kąt ostry.

Wyliczcie kąty ostre, znajdujące się w klasie. Rozchylam cyrkiel do kąta prostego i pytam: jaki kąt utworzył się teraz?

Teraz utworzył się kąt prosty.

Jakie figury mają kąty proste?

Kąty proste mają: kwadrat i prostokąt.

Pójdzie do zegara K. i utworzy na wskazówkach kąt prosty.

Proszę uczynić to samo na paskach. Czy dobrze zrobił?

Dobrze.

N. narysuj kąt prosty. Z. robi obrót, ażeby utworzył się kąt prosty. W jaki sposób leżą do siebie wskazówki na zegarze, kiedy tworzą kąt prosty.

Kiedy wskazówki tworzą kąt prosty, to leżą do siebie prostopadle. A paski jak leżą?

Paski też leżą prostopadle?

Czy przy kącie ostrym paski, wskazówki i linie nie leżały prostopadle?

Kiedy więc będziemy mieli kąt prosty?

Kąt prosty będziemy mieli wtedy, gdy linie będą do siebie prostopadle.

Proszę wyliczyć i wskazać wszystkie kąty proste znajdujące się w klasie.

Dzieci wyliczają. Rozchylam dalej nóżki cyrkla? Jaki kąt utworzył się teraz?

Teraz utworzył się nam kąt otwarty.

Ty jak go nazwiesz?

Tak samo.

A ty jak nazwiesz?

Też tak samo.

Kąt ten będziemy nazywali rozwartym. Jak nazwiemy ten kąt?

Ten kąt nazwiemy rozwartym.

Czy przy tworzeniu się kąta rozwartego nóżki cyrkla są do siebie prostopadle?

Przy tworzeniu się kąta rozwartego nóżki cyrkla nie są do siebie prostopadle.

Utwórz kąt rozwarty na wskazówkach. Utwórz kąt rozwarty na paskach papieru. Narysuj kąt rozwarty. Zrób obrót, ażeby utworzył się kąt rozwarty.

Rozchylam nóżki cyrkla dalej. Jaki kąt mamy teraz?

Teraz mamy kąt rozwarty. A teraz jaki kąt mamy?

Teraz też mamy kąt rozwarty.

Doprowadzam nóżkę do kąta półpełnego. Jaki kąt mamy teraz?

Dzieci nie wiedzą.

Kąt ten nazwiemy półpełnym.

Jak nazwiemy ten kąt?

Ten kąt nazwiemy półpełny.

Utwórz mi kąt półpełny na paskach papieru. Wykonaj to samo na wskazówkach zegara. Wykonaj obrót, ażeby utworzył się kąt półpełny. Narysuj kąt półpełny.

Jaki kąt utworzy się, jeżeli wskazówkę przeprowadzę wokoło? Dzieci nie wiedzą. Jaki kąt ostatni poznaliśmy? Ostatni poznaliśmy kąt półpełny. Ile może zmieścić się takich kątów półpełnych w tym kącie? Wskazuje kąt pełny.

Kątów półpełnych w tym kącie zmieści się dwa. A dlaczego kąt półpełny nosi tę nazwę?

Kąt półpełny dlatego nosi tę nazwę, że jest połową kąta pełnego.

A więc jaki to będzie kąt, jeżeli dwa półpełne mieszczą się w nim?

Kąt ten nazwiemy pełnym.

Zrób obrót kąta pełnego.

Utwórz kąt pełny na paskach papieru.

Jaki obrót wykonujemy przy kącie pełnym?

Przy kącie pełnym wykonujemy cały obrót. Co się nam utworzy po zakreśleniu kąta pełnego?

Po zakreśleniu kąta pełnego utworzy się nam koło.

Jakie kąty dziś poznaliśmy?

Dziś poznaliśmy kąt: ostry, prosty, rozwarty, półpełny i pełny.

N. narysuj kąt ostry.

K. zrobi obrót ażeby utworzył się kąt ostry.

S. narysuj kąt prosty. Zrób obrót, ażeby utworzył się kąt prosty. Narysuj kąt rozwarty. Zrób obrót kąta rozwartego. Narysuj kąt półpełny. Wykonaj obrót kąta półpełnego. Wykonaj obrót kąta pełnego. —

Narysujecie w domu te kąty, które dziś poznaliśmy i pod każdym napiszcie jaki to jest kąt. —

Teofil Wojtczak.

LEKCJA Z JĘZYKA POLSKIEGO W ODDZ. III.

OPRACOWANIE CZYTANKI „TESTAMENT ŁOKIETKA“
(PFAUÓWNA I ROSSOWSKI, PIERWSZE CZYTANIA CZ. II)

I Wstęp.

N. Komu ojciec pozostawia swój majątek, gdy umiera?

U. Ojciec pozostawia majątek żonie i dzieciom.

N. Co ojciec robi przed śmiercią, chcąc by nikt z rodziny nie był pokrzywdzony?

U. Ojciec przed śmiercią robi zapis.

N. Jak inaczej się nazywa taki zapis?

U. Taki zapis się nazywa testamentem.

N. Dlaczego testamentu nie można złamać?

U. Bo ojciec jak postanowił, tak być musi.

N. A dlaczego ojciec może rozporządzać majątkiem?

U. Bo to jego własny i co chce, to może z nim zrobić.

N. Znaczy, że ojciec w testamencie wyraża swoją chęć, czyli zamiast chęć, jak lepiej można powiedzieć?

Milczenie.

N. Inaczej można powiedzieć, że ojciec w testamencie wyraża swoją wolę. Słyszeliście, jak ludzie mówią: niech się stanie wola Boża, co to znaczy?

U. To znaczy, niech się stanie, jak Pan Bóg chce.

N. A czy wy wszystko możecie zrobić, co wam się podoba?

U. Nie wszystko, my musimy słuchać ojca i matki.

N. I kogo jeszcze.

U. Nauczyciela, księdza, opiekuna, starszych ludzi.

N. To znaczy wy musicie ulegać woli rodziców i waszych wychowawców. A kiedy to człowiek lub matka po raz ostatni objawiają swą wolę.

U. Człowiek po raz ostatni objawia swą wolę, gdy umiera.

N. Jeżeli ją objawia po raz ostatni, to jak się nazywa taka wola?

U. Ostatnia wola.

N. Więc czym będzie testament?

U. Testament będzie ostatnią wolą człowieka.

N. A jak myślicie, czy tą ostatnią wolą, tym testamentem może być tylko zapis majątku?

U. Niekoniecznie.

N. Np. co może człowiek wyrazić w ostatniej swej woli?

U. 1 Gdzie mają go pochować.

U. 2 Czem ma być syn.

II Zapowiedź lekcji.

N. Dowiemy się, jaki testament pozostawił swemu synowi Władysław Łokietek.

III Czytanie.

N. Weźcie książki, otwórzcie na str. 58.

Uu. Czytają z początku całość, następnie pierwszą część (do: wieczór zapada cichy).

IV. Objaśnienie treści i objaśnienia językowe. Układanie planu. Opowiadanie.

N. O kim jest mowa w tej części?

U. W tej części jest mowa o Władysławie Łokietku.

N. Gdzie spoczywał Władysław Łokietek?
 U. Wład. Łokietek spoczywał w komnacie na Wawelu.
 N. Co to jest Wawel?
 U. Wawel to jest zamek,
 N. Gdzie jest ten zamek?
 U. W Krakowie.
 N. A co to jest komnata?
 U. Komnata jest to pokój.
 N. Co zaległo komnaty Wawelu?
 U. Komnaty Wawelu zaległ smutek.
 N. Dlaczego komnaty Wawelu zaległ smutek?
 U. Komnaty Wawelu zaległ smutek, bo umierał król Łokietek.
 N. Na czym spoczywał król Łokietek?
 U. Król Łokietek spoczywał na łożu.
 N. Co to jest łożo?
 U. Łožo to jest łóżko.
 N. Czem było okryte łożo?
 U. Łožo byto okryte skórami.
 N. Dlaczego to skórami było okryte łożo?
 U. To było bardzo dawno, wtenczas się okrywali skórami.
 N. Dlaczego Wład. Łokietka nazywano Łokietkiem?
 U. Bo był małego wzrostu.
 N. A jak jest powiedziano w książce, jakiego on był wzrostu?
 U. On był niepokąźny wzrostem.
 N. Co to znaczy niepokąźny?
 U. Niepokąźny to znaczy mały.
 N. A może inaczej jeszcze można powiedzieć? Kto wie? Milczenie.
 N. Niepokąźny — inaczej niepozorny. Chociaż on był wzrostem niepokąźny, ale zato jaki duchem?
 U. Wł. Łokietek był duchem wielki.
 N. Jak to należy rozumieć — wielki duchem?
 U. 1. On był odważny.
 U. 2. Był dzielny.
 N. Czego dokonał Wł. Łokietek?
 U. On połączył dzielnice Polski w jedno państwo.
 N. W książce czytaliście: dzielnice Polski rozerwane

zjednoczył i państwo potężne stworzył, wrogom na postrach, narodowi na chwałę. Co znaczy wrogom na postrach?

U. To znaczy, że Polska była postrachem dla wrogów, jej się bali.

N. A co znaczy narodowi na chwałę?

U. To znaczy, że naród ją chwalił.

N. A za co mógł ją chwalić?

U. Że była silną.

N. Jeżeli uczeń bardzo dobrze się sprawuje, dobrze się uczy, to na co zasługuje?

U. Na pochwałę.

N. I taki uczeń czem jest dla szkoły?

U. Taki uczeń jest chwałą szkoły.

N. Otóż Polska była chwałą narodu, i tego dokonał wielki duch Wład. Łokietka.

N. Gdzie wiele trudów poniósł Wł. Łokietek?

U. Wł. Łokietek poniósł wiele trudów na tułaczce.

N. Dlaczego i gdzie on się tułał?

U. On się tułał, kryjąc się przed swemi wrogami w Polsce i zagranicą. On chodził do Ojca Świętego, by pomógł mu w sprawie odzyskania tronu.

N. Od kogo Wł. Łokietek zaznał wiele złego?

U. Wł. Łokietek zaznał wiele złego od Czechów i Niemców.

N. poleca przeczytać jeszcze raz pierwszą część i każe opowiedzieć.

N. Jak można zatytułować tę część?

U. Dzieci dają kilka tytułów mniej lub więcej zbliżonych do właściwego i obejmujących albo kilka zdań, jak np: Jakim był Wł. Łokietek, albo zbyt ogólnych, np: Ostatnie chwile Wł. Łokietka.

N. Gdybyśmy chcieli, narysować obraz, przedstawiony w tej części, co byśmy narysowali?

U. Narysowalibyśmy komnatę na Wawelu, w niej leży Władysław Łokietek.

N. Z twarzą?...

U. Pożółkłą.

N. Przy świetle?...

U. Lampki oliwnej.

N. Jakbyśmy podpisali ten obraz?

Znów kilka odpowiedzi, z których się wybiera: Władysław Łokietek na łożu śmiertelnem. Tytuł zapisują na tablicy i w zeszytach.

Dzieci czytają następną część do słów: Oblicze króla nabrało nagle pogodnego wyrazu.

N. Kiedy król usypiał?

U. Kiedy wieczór zapadał i w zamkowym kościele na modlitwę oddzwoniono.

N. Co robił lekarz?

U. Lekarz dał znak.

N. Jaki to był znak?

U. Żeby wszyscy wyszli.

N. Kto tylko został?

U. Został królewicz.

N. Co robił królewicz?

U. Długo wpatrywał się w twarz ojca.

N. A co robił Wł. Łokietek?

U. Poruszył się lekko, otworzył oczy i szepnął: Kaźmirz?

N. Jak odpowiedział Kazimierz?

U. Jam jest.

N. Czy teraz tak odpowiadają?

U. Nie.

N. A jak?

U. Jestem.

N. O co prosił umierający Kazimierz?

U. Umierający prosił Kazimierza o wodę.

N. O co się zapytał Łokietek Kazimierza?

U. Czy już noc?

N. A jak odpowiedział Kazimierz?

U. Wieczór późny.

N. O czym chciał się przekonać Wł. Łokietek?

U. Chciał się przekonać, czy kogo więcej niema w komnacie.

N. Co się działo z piersią króla?

U. Piers pracowała.

N. Jak to piers mogła pracować?

U. Król chciał mówić, a nie miał sił, więc nabierał tchu, piers się podnosiła.

N. Co Łokietek polecił zrobić Kazimierzowi po swej śmierci?

U. Żeby mu koronę włożyli.

N. Dlaczego to korona, jak mówi Łokietek daje moc? Milczenie.

N. Kto tylko może nosić koronę?

U. Koronę tylko może nosić król.

N. W czyich rękach skupia się wszystka władza w całym kraju?

U. Władza w całym kraju skupia się w rękach króla.

N. Więc dlaczego korona daje moc?

U. Bo koronę może nosić król, a król całym krajem rządzi.

N. A dlaczego była potrzebna ta moc?

U. Aby Polskę całą utrzymać w jednej dłoni.

N. Jak to rozumieć w jednej dłoni?

U. To znaczy sam jeden będzie rządził całym krajem.

N. W jakim znaczeniu jest tu użyty wyraz dłoni?

U. W znaczeniu przenośnem

N. Kogo Kazimierz kazał się radzić w rządach państwa?

U. Kazał się radzić Jaśka z Melsztyna.

N. Jak Łokietek nazwał Jaśka z Melsztyna?

U. Łokietek nazwał Jaśka z Melsztyna mężem prawym.

N. Co znaczy mężem prawym?

U. Milczenie.

N. Mężem prawym nazywamy człowieka, który kieruje się zawsze prawdą, sprawiedliwością; pracuje nie dla własnej korzyści, lecz dla dobra narodu.

N. Jak Łokietek wyraził się o ziemianach i rycerstwie?

U. Ziemianie i rycerstwo jest dobre.

N. Kogo nazywamy ziemianami?

U. Ziemianami nazywamy dziedziców.

N. Albo inaczej?

U. Obywatelami ziemskimi.

N. O kim kazał Łokietek Kazimierzowi pamiętać?

U. Łokietek kazał pamiętać o biednych chłopach.

N. Dlaczego on kazał o nich pamiętać?

U. Bo chłopci go obronili gdy powrócił z tułactwa, to tylko chłopci bili się o Polskę.

N. Czem Kazimierz miał być dla chłopów?

U. Tarczą, opieką i obrońcą.

N. Co to jest tarcza?

U. Tarczą dawniej rycerze się zaślania, gdy się bili.
 N. Od czego się zaślania?
 U. Od strzał i miecza.
 N. To znaczy Kazimierz miał być też tarczą?
 U. Nie, tylko Kazimierz zaślaniałby ich od nieszczęść.
 N. Więc jakie znaczenie ma tutaj wyraz tarcza? Właściwe czy przenośne?
 U. Wyraz tarcza ma znaczenie przenośne.
 Opowiadanie części i nadanie tytułu testament Łokietka.
 Czytanie ostatniej części, składającej się z dwóch zdań.
 Jakim wyrazem można zastąpić wyraz oblicze?
 U. Twarz.
 N. Jak to rozumiecie: oblicze króla nabrało pogodnego wyrazu?
 U. Twarz była pogodna.
 N. Kiedy człowiek ma twarz pogodną?
 U. Kiedy jest spokojny i szczęśliwy.
 N. Dlaczego Łokietek spokojnie umierał?
 U. Bo wiedział, że Kazimierz spełni to, co mu powiedział.
 N. Jak zatytułować ostatnią część.
 U. Śmierć Władysława Łokietka.
 Opowiadanie całości.
Zakończenie.
 N. Nad czym Władysław Łokietek pracował przez całe swe życie?
 U. Nad wzmocnieniem Polski.
 N. O czym on myślał do ostatniej chwili?
 U. On myślał o Polsce.
 N. Kim on kazał szczególnie się zaopiekować.
 U. Chłopami.
 N. Czem jest dla dzieci ostatnia wola rodziców?
 Milczenie.
 U. Ostatnie słowa rodziców są świętością dla dzieci, muszą ją spełnić, chociażby nawet wiele trudów ich to kosztowało. Wkrótce się dowiecie, jak Kazimierz Wielki spełnił życzenia ojca, jak wzmocnił i wzbogacił Polskę, jak się opiekował chłopami, jak przysporzył Polsce potęgi i chwały, zrozumiecie też, jakie to znaczenie miał ten testament dla Polski.
P. i N.

PROTOKÓŁ

LEKCJI PRAKTYCZNEJ Z JĘZYKA POLSKIEGO, PRZEPROWADZONEJ PRZEZ P. PAJĄKA W ODDZ. III NA TEMAT:
 POPRAWIANIE WYPRACOWAŃ POD TYTUŁEM „KULAWY KOTEK”. TRAWESTACJA BAJKI JACHOWICZA:

Kotek kulawy szedł sobie drogą,
 Staś nierozważny trącił go nogą
 — Nie trącaj, Stasiu — rzekła Halinka —
 Niech sobie idzie biedny kocinka.

N. — Wyjmiecie, chłopcy, zeszyty, będziecie czytali i poprawiali swoje wypracowania o „kotku kulawym”. Czytaj Kaziu!
 U. — W jednym domu dzieci miały kotka. Bardzo był niedobry, więc dzieci wyrzuciły kotka z domu.
 N. — Czy dobre jest to ostatnie zdanie?
 U. — Nie, to zdanie jest niedobre.
 N. — Dlaczego?
 U. — Powinno być: kotek był bardzo niedobry.
 N. — A dlaczego wyraz kotek wziąłeś na początek?
 U. — Bo to jest rzeczownik.
 N. — A w zdaniu czym będzie ten rzeczownik?
 U. — Podmiotem.
 N. — Uważajcie, chłopcy; kotek był bardzo niedobry; jeżeli powiemy, że ktoś jest niedobry, czy wiemy pod jakim względem on był niedobry?
 U. — Nie wiemy.
 N. — Jak to można jaśniej się wyrazić?
 U. — Kotek był bardzo łakomy, więc dzieci go wyrzuciły.
 N. — Tak będzie lepiej. Czytaj dalej.
 U. — Ponieważ nie miał pożywienia, więc pobiegł do lasu na ptaki.
 N. — Pomyślcie, czy dobrze jest napisane to zdanie?
 U. — Dobrze.
 N. — Czy rozumiecie, co znaczy wyrażenie: na ptaki?
 U. — On będzie w lesie łowił ptaki.
 N. — Tak, więc zdanie jest zrozumiałe, a zatem dobre.
 Czytaj dalej.
 U. — Wtem zobaczył go myśliwy i strzelił w kotka.
 N. — Czy dobrze jest to zdanie napisane?

U. — To zdanie jest źle napisane.

N. — A jakbyś ty napisał?

U. — Zobaczył go myśliwy i strzelił w niego.

U. 2 — Myśliwy zobaczył kotka i strzelił w niego.

N. — Widzicie, to drugie zdanie lepsze — dlaczego?

U. — Bo na początku jest rzeczownik, (poprawia się):
podmiot.

N. — Później, w wyższych oddziałach, gdy się nauczyć lepiej pisać, to będziecie mogli w razie potrzeby zaczynać zdania od innych części mowy, a teraz starajcie się zawsze zaczynać od podmiotu.

N. — Jakie części powinny być w zdaniu?

U. — Powinny być podmiot i orzeczenie.

N. — Co będzie tutaj podmiotem.

U. — Myśliwy.

N. — Orzeczeniem?

U. — Zobaczył kotka i strzelił w niego.

N. — Przeczytaj następne zdanie!

U. — Kotka nie zabił myśliwy, tylko postrzelił w łapkę

N. — Dobrze, tylko gdy weźmiemy pod uwagę poprzednie zdanie, to otrzymamy: Myśliwy zobaczył kotka i strzelił w niego. Myśliwy nie zabił kotka tylko postrzelił w łapkę. Jak tu zrobić, żeby się nie powtarzało dwa razy myśliwy i dwa razy kotka?

U. — Myśliwy zobaczył kotka i strzelił w niego, ale nie zabił, tylko postrzelił w łapkę.

N. — Tak, przeczytaj następne zdanie.

U. — Kotek był bardzo kulawy i szedł drogą.

N. — Zastanówcie się nad tem zdaniem, jakby inaczej go napisać?

U. — Kotek kulawy szedł sobie drogą.

N. żartobliwie: Wtem ktoś niebaczny trącił go nogą.

U. — Kulawy kotek szedł drogą.

N. — Dobrze, czytaj dalej!

U. — Wtem szli drogą Jaś i Zosia.

N. — Dobrze napisał?

U. — Niedobrze: Jaś i Zosia szli drogą.

N. — A on jak zaczął swoje zdanie?

U. — On nie zaczął od podmiotu, tylko od orzeczenia.

N. — Powieć więc, jak powinno być napisane to zdanie.

U. — Jaś i Zosia szli drogą i napotkali kotka.

N. — Następne zdanie?

U. — Jaś nieuważny trącił go nogą.

N. — Czy dobre zdanie napisał?

U. — Dobrze.

N. — Następne?

U. — Zosia zwróciła Jasiowi uwagę, żeby nie trącał kotka.

N. — Dobrze, czytaj dalej.

U. — Jaś i Zosia wzięli kotka do domu i łapał im myszy.

N. — Dobrze to napisał?

U. — Dobrze.

N. — Nie, to zdanie trzeba podzielić na dwa zdania, bo można pomyśleć, że Jaś łapał myszy. Więc jak powinno być?

U. — Jaś i Zosia wzięli kotka do domu. Kotek łapał im myszy.

N. — No, teraz przeczytaj nam poprawione od początku.

U. — Czyta, nauczyciel każe mu jeszcze to i owo poprawić.

N. — A teraz nam Miller przeczyta swoje wypracowanie.

Miller czyta. „Kulawy kotek“. W jednym miasteczku mieszkała jedna zamożna pani, nazwiskiem Majerska. Ta pani miała dwoje dzieci, dziewczynkę i chłopczyka. Dziewczynka miała na imię Halinka, a jej braciszek Staś. Staś był młodszy od Halinki, Halinka była dziewczynką mądrą, roztropną i rozsądną. Staś nie był taki mądry jak Halinka. Staś i Halinka chodzili do szkoły. Halinka była w pierwszej klasie, a Staś był w podwstępniej. Chodzili do szkoły jedną drogą. Jednego dnia, kiedy zaspali, to się bardzo przestraszyli, że się spóźnią do szkoły, więc zaczęli się prędko ubierać. Zjedli śniadanie, a pani Majerska przyszykowała im śniadanie do szkoły, i kiedy już wyszli z mieszkania, zaczęli biec. Wtem spotkali na drodze kotka, który chciał skosztować ptaszka, więc wskoczył na krzak róży i ukłuł się w łapkę i był bardzo chudy. Halinka ulitowała się nad nim i powiedziała do Stasia, żeby nie było późno, toby go zaprowadziła do domu, ale było późno, nie mogła go zaprowadzić, ale przypomniało jej się, że ma chleb z wędliną, wyjęła chleb z kieszeni i dała mu. Kotek był bardzo głodny i zaczął chciwie jeść. Staś brzydził się tym kotem, kopnął go i powiedział do Ha-

linki, że może on jest parszywy, żeby go nie ruszała. Jak poszli do szkoły, Halinka wciąż myślała o biednym kotku, kiedy wracali ze szkoły, zobaczyli tego samego kotka, ale teraz był kulawy. Halinka wzięła kotka do domu, nakarmiła go i puściła na dwór, ale Staś bardzo się rozgniewał na Halinkę, że wzięła jakiegoś kota, może chorego. Staś chciał wyrwać Halince kota, ale Halinka nie dała i powiedziała mu, żeby go puściła, ale nie rzucał, bo może go zabić. Kiedy go wypuścili, Halinka mu powiedziała, że on ma wszystko, nic mu nie brakuje, to dlatego nie umie uszanować biednego. Halinka opowiedziała całą historję o kotku swoim rodzicom, a rodzice bardzo ją pochwalili, a Staś dostał nauczkę i przyrzekł rodzicom, że będzie się wzorował na Halince. Staś od tej pory postępował tak samo jak Halinka. Później Staś bardzo żałował kotka. Kiedy Halinka mu przypomniła o kotku, to Staś aż z żalu płakał i chciałby go spotkać, aby mu wynagrodzić dobrem obchodzeniem się z nim za wyrządzoną mu krzywdę.

N. — Dlaczego Halinka rozgniewała się na Stasia?

U. — Bo Stasio kopnął kotka.

N. — Wisiński, przeczytaj ty swoje wypracowanie?

Wisiński: „Kulawy kotek“. W jednej rodzinie żył kot. U tych ludzi bardzo było mu niedobrze. Biedny kotek postanowił sobie poszukać innego miejsca. Idąc drogą dostał się nieuważny kotek pod koło wozu i został okulawiony. Idąc dalej spotkał dwoje dzieci. Dziećmi temi byli Jaś i litościwa Zosia. Jaś był tak zajęty rozmową z siostrą, że nie zauważył kotka i trącił go nogą. Widząc to Zosia zwróciła uwagę nieostrożnemu chłopcu. Żal zrobiło się jej kotka i postanowiła zabrać go z sobą do domu, kotku było tam bardzo dobrze był dzieciom bardzo wdzięczny, a chcąc okazać wdzięczność to łapał myszy.

N. — Czyje opowiadanie lepsze, czy Millera, czy Wisińskiego?

U. — Millera lepsze.

N. — Dlaczego?

U. — Bo on napisał historję o kotku.

N. — A Wisiński co napisał?

U. — Też historję o kotku.

N. — Więc jeden i drugi napisał historję o kotku, ale czyje opowiadanie jest lepsze.

U. 1 — Millera, bo lepsze zdania.

U. 2 — Bo długo pracował.

U. 3 — Millera, bo ładniejsze zdania budował.

N. — Przeczytaj jeszcze raz swoje wypracowanie, Wisiński.

Wisiński czyta.

N. — Napisałeś: kotku było tam dobrze, a jak powinno być?

U. — Kotkowi było dobrze.

U. — Podnosi rękę.

N. — Co powiesz?

U. — Wisińskiego wypracowanie jest lepsze.

N. — Dlaczego?

U. — Bo Millera jest za długie.

N. — Tak, to jest związane, a tamto rozwlekłe.

A ty, Stasiu, przeczytaj swoje wypracowanie. Staś czyta: „Kulawy kotek“. Pewni państwo mieli kotka. Kotek był cały biały i był bardzo łowny. Łowił myszy, szczury, a jak mu się nieraz udało, to wypił mleko z garnka. Dzieci bardzo męczyły kotka, zgniewało go to i uciekł z domu szukać sobie lepszego miejsca. Idąc drogą spotkał chłopca niegrzecznego, który zobaczywszy kotka, zaczął rzucać kamieniami i okulawił go. Kotek kulawy szedł dalej bardzo wolno, bo nóżka go bardzo bolała. Koło kotka przechodziło dwoje dzieci, chłopczyk i dziewczynka. Chłopczyk nie widząc kotka, trącił go nogą. Nie trącaj, Jasiu, kotka, bo łapka go boli, on jest kulawy. Wzięli go ze sobą i w domu obwiązali mu łapkę. kotek wyzdrowiał, a zato łowił myszy i bawił się z dziećmi.

U. — Podnosi rękę.

N. — Co chciałeś powiedzieć?

U. — Ale kto mu mówił, żeby nie trącał kotka?

U. 2 — Zosia.

N. — Tak, trzeba było napisać, że to Zosia powiedziała.

A teraz Skrobański nam przeczyta.

Skrobański czyta. W jednym domu był kotek, ponieważ nie było myszek, więc postanowił zmienić dom. Szedł drogą i zobaczył polną myszkę. Skoczył za nią i skaleczył o krzak 33

łapkę. Poszedł dalej i spotkał Jasia i Zosię, którzy szli na jagody. Jaś niechcący trącił go nogą. Zosia zwróciła mu uwagę. Wzięli kotka do domu. Był im bardzo wdzięczny, za to łowił im myszy i bawił się z nimi.

N. — Jak to inaczej napisać: wzięli kotka do domu, był im bardzo za to wdzięczny?

U. — Jaś i Zosia wzięli kotka do domu. Kotek był im bardzo wdzięczny.

N. — Musicie dobrze myśleć, by prawidłowo ułożyć zdania, starajcie się zawsze podmiot stawiać na początku.

Niech jeszcze przeczyta swoje wypracowanie Aniołek.

Aniołek czyta: Kulawy kotek: W jednej rodzinie był kotek. Sierść jego była biała. Przez całą zimę był u dzieci, a na wiosnę zrobił ucieczkę. Uciekł i szedł drogą. Wtem zobaczył go pies i zaczął go gonić. Wtem idą drogą Jaś i Zosia, zobaczyli kotka i wzięli go do domu. Jaś i Zosia cieszyli się bardzo. Kotek był dzieciom wdzięczny. A kotek łowił myszki i z nimi figlował.

N. — Czy dobrze on napisał „Wtem zobaczył go pies“. Wtem idąc drogą Jaś i Zosia zobaczyli kotka.

U. — Nie, bo nie zaczął od podmiotu.

N. — A ty jakbyś napisał?

U. — Pies zobaczył kotka i zaczął go gonić.

N. — Czego jeszcze brak w tem zdaniu?

U. — Pies gonił kotka, złapał za nogę i skaleczył.

N. — A drugie zdanie?

U. — Powinno być: Zosia i Jaś zobaczyli na drodze kotka.

N. — A od jakiego wyrazu zaczął on to zdanie?

U. — Od wyrazu „wtem“, powinno być od podmiotu.

U. 2 — I nie napisał, jak go chłopczyk trącił nogą.

U. 3 — Za podmiotem powinno być orzeczenie.

N. — A jakbybyśmy powiedzieli inaczej zamiast „idąc.“

U. — Że „dzieci szły.“

N. — A ty jakbyś zamienił.

U. — Jaś i Zosia przechodzili i zabrali kotka do domu.

Dzwonek.

Stefan Gatkowski.

LEKCJA Z RACHUNKÓW W ODDZ. IV.

STOSUNEK DWU ODCINKÓW.

Naucz. Co możemy powiedzieć o kominie fabrycznym?

Uczeń Komin fabr. jest wysoki.

N. — Jaki jest komin na naszej szkole?

U. — Na naszej szkole jest komin niski.

N. — Jaki jest korytarz w naszej szkole?

U. — W naszej szkole korytarz jest długi.

N. — A jaki jest korytarz przy wejściu?

U. — Krótki!

N. — Mam tutaj dwa sznurki (pokazuje) Jaki jest ten sznur?

U. — Krótki

N. — A ten?

U. — Ten sznurek jest długi.

N. — Co możemy o tych sznurkach powiedzieć?

U. — Są nierówne.

N. — Jakże są te dwa odcinki na tablicy? (odc. narys. przed lekcją)

U. — Nierówne.

N. — Co możemy jeszcze zrobić z temi sznurkami?

U. — Możemy je porównać.

U. 2 — Możemy je wymierzyć!

N. — Który sznur będziemy wymierzać?

U. — Długi.

N. — A którym sznurkiem będziemy wymierzać!

U. — Krótkim.

N. — Proszę wymierzyć te dwa sznurki: (Chłopcy wymierzają)

N. — Ile razy krótszy sznur mieści się w dłuższym?

U. — 3 razy.

N. — Ile razy ten sznur jest dłuższy od tego? (pokazuje)

U. — 3 razy.

N. — Jeżeli krótszy szn. oznaczmy przez 1. (zapisuje na tablicy) to jaką cyfrą musimy oznaczyć dłuższy szn?

U. — Trójką.

(Uczeń zapisuje 3 z prawej strony 1).

N. — Ile razy mieści się jedynka w trójce?

U. — 3 razy.

N. — A ten szn. w tem?

U. — Też 3 razy.

N. — Jak się stosuje krótszy szn. do dłuższego? (pokazuje sznurek). Spójrzycie na tablicę i odpowiedźcie.

U. — Jak 1 do 3.

N. — Takie stosowanie się dwu odcinków nazywamy stosunkiem ich długości, i zapisujemy w ten sposób: 1:3.

N. — Jaki jest stosunek pomiędzy długością tych szn.?

U. — 1:3.

N. — A jeżelibyśmy najpierw oznaczyli dłuższy sznurek, później krótszy, to jakiby wtedy był stosunek?

U. — 3:1.

Dla porządku będziemy jednak zawsze najpierw oznaczać odcinek krótszy.

N. — Zmierz i oznacz długość odcinków narysowanych na tabl. (Ucz. wymierza i zapisuje 4 dm. i 12 dm.)

N. — Ile razy pierwszy odc. mieści się w drugim?

U. — 3 razy.

N. — Jaki stosunek jest między długością tych odc.?

U. — 1:3.

N. — Jaki stosunek jest między dł. odc., z których jeden ma 5 cm. drugi 25 cm.?

U. — Jak 1:5.

N. — A jaki jest stos. między odc. mieszczącymi 5 dm. 40 dm.?

U. — Jak 1:8.

N. — Pomyślcie sobie teraz po dwa odc. pomiędzy którymi byłby stos. jak 1:2 i powiedzcie ich wymiary.

Odpowiedzi.

N. — A teraz ma być stos. 1:4.

Odpowiedzi.

N. — Jak 1:7.

Odpowiedzi.

N. — Jak 1:10.

Odpowiedzi.

N. — Co możemy powiedzieć o wszystkich parach odc., któreśmy wymieniali?

U. — Jeden odc. można było wymierzyć drugim.

N. — Jak moglibyśmy nazwać takie odcinki, które można wspólnie wymierzać?

U. — (naprowadza) współmierne.

Przerwa wśródlekcyjna.

N. — Narysuj na tabl. 2 odc. mierzące 3 dm. i 7 dm. (Uczniowie wykonują to w zeszytach w skali 1:10)

N. — Ile razy pierwszy odc. mieści się w drugim?

U. — 2 razy, ale zostaje reszta.

N. — Jaką miarką możnaby wymierzyć bez reszty te odcinki?

U. — Decymetrem.

N. — Ile razy dm. mieści się w pierwszym odc.?

U. — 3 razy.

N. — Zapisuje na tabl.

N. — Ile razy dm. mieści się w drugim odc.?

U. — 7 razy

N. — zapisuje.

N. — Jaki teraz widzimy stosunek między długością tych odc.?

U. — Jak 3:7.

N. — Narysuj teraz jeden odc. dł. 15 cm., drugi 35 cm.

N. — Co należy teraz zrobić, aby oznaczyć stosunek tych odc.?

U. — Należy znaleźć wspólną miarę.

N. — Jaką miarką możemy wymierzyć bez reszty te odc.?

U. — Miarką 5 cm.

N. — Jaki więc stosunek jest między dług. tych odc.?

U. — Jak 3:7.

N. — Zapisz pod odcinkami ich stosunek.

N. — Jak nazywaliśmy odcinki w pierwszych naszych przypadkach?

U. — Współmiernymi.

N. — Dlaczegożeśmy je tak nazwali?

U. — Jeden odc. można było wymierzyć drugim.

N. — A czy te odc. na tabl. można przez siebie wymierzyć?

U. — Nie.

N. — Jak wobec tego nazwiemy takie odcinki, które nie dają się wymierzyć jeden drugim?

U. — Takie odc. nazwiemy niewspółmiernymi.

N. — Jaki stosunek jest pomiędzy odc., z których jeden ma 4 cm, a drugi 18 cm?

U. — Jak 2:9.

N. — Dlaczego jest taki stosunek?

(Omówienie)

N. — Jaki jest stosunek pomiędzy odc., mierzącym 9 cm i 24 cm?

U. — Jak 3:8.

N. — Pomyślcie sobie teraz takiej długości dwa odc., pomiędzy którymi zachodziłby stosunek jak 2:7?

U. — Stosunek 2:7 jest pomiędzy odc. 4 cm. i 14 cm.

U. 2 — odc. 6 cm. i 21 cm.

U. 3 — odc. 8 cm. i 28 cm.

N. — A teraz takie 2 odc., aby pomiędzy nimi był stos. 5:9?

U. — odc. 10 cm. i 18 cm.

U. 2 — Odc. 25 cm. i 45 cm.

U. 3 — Odc. 30 cm. i 54 cm.

N. — Widzieliśmy, że każdy z chłopców podawał innej długości parę odcinków. — Co jednak pomiędzy temi parami odc. było równego?

U. — Stosunki były równe.

N. — Co może więc zachodzić pomiędzy nierównymi parami odcinków?

U. — Mogą zachodzić równe stosunki.

N. — Na jakie duże grupy możemy podzielić wszystkie pary odcinków?

U. — Na odcinki współmierne i niewspółmierne.

ZADANIE.

Chłopczyk chodzi codziennie do szkoły i do sklepu.

Pomiędzy odległością z domu do sklepu i z domu do szkoły jest stos. X (dowolny).

Jak daleko chłopczyk ma do szkoły, jeżeli odległość z domu do sklepu wynosi Y. (dowolna)

Kazimierz Czechowski.

WYCIĄG Z PROTOKÓŁU KONFERENCJI REJONOWEJ WE WŁOCŁAWKU, ODBYTEJ W DNIU 13 PAŹDZIERNIKA 1925 ROKU.

LEKCJA PRAKTYCZNA Z PRZYRODY NA TEMAT „GRZYBY“, PRZEPROWADZONA PRZEZ P. PIECHURSKIEGO W ODDZIALE V.

N. Niejednokrotnie słyszałem od was, że lubicie chodzić do lasu, powiedzcie mi teraz, co wy lubicie zbierać w lesie?

U. Lubimy zbierać kwiaty... jagody, rośliny...

N. W jakim celu zbierasz rośliny?

U. Rośliny zbieram do zielnika.

N. A co robisz z zerwanymi kwiatami?

U. 1 Także do zielnika... służą do upiększania pokoju...

U. 2 Kwiaty pachną...

N. Mówicie tylko o przyjemności, jakiej dostarczają nam kwiaty, ale powiedzcie, do czego one służą roślinom?

U. Kwiaty roślinom służą do rozmnażania się.

N. Jak nazywają się rośliny, które mają kwiaty?

U. Rośliny, które mają kwiaty, nazywają się kwiatowemi.

N. Czy są takie rośliny, które rozmnażają się bez pomocy kwiatów?

U. Są np: skrzypy...

N. Jak nazywają się takie rośliny?

U. Takie rośliny nazywają się zarodnikowemi.

N. Jakże znasz rośliny zarodnikowe?

U. Widłaki, mchy, paprocie, porosty, skrzypy.

N. Może który z was zna jeszcze jaką roślinę zarodnikową?

Milczenie.

N. Uważajcie dobrze, a ja wam powiem:

Mały, słaby w lesie stoi,

Nigdy się nie rusza,

I przed nikim nie zdejmuje

Swego kapelusza...

Uczniowie: Grzybi!

N. I ja mam taki grzyb — pokażę wam.

(Nauczyciel pokazuje muchomora, daje uczniowi):

Pokaż i nazwij części grzyba.

U. To jest korzeń, to łodyga, a to kapelusz.

Nauczyciel rysuje grzyb na tablicy, następnie pokazując na kapelusz pyta się: Jak nazywa się ta część grzyba?

U. Kapelusz. (naucz. zapisuje obok rysunku).

N. Jak można nazwać tę część grzyba?

U. Łodyga... trzon...

N. Która nazwa jest stosowniejsza, łodyga czy trzon?

U. Trzon. (naucz. zapisuje).

N. Co jeszcze można wyróżnić u grzyba?

U. Korzeń.

N. Jak się nazywa ta część grzyba, która jest nad ziemią?

U. Ta część grzyba, która jest nad ziemią, nazywa się nadziemną częścią.

N. A jak się nazywa ta część, która jest w ziemi?

U. Podziemna.

N. Zaraz się dowiecie, jak się nazywa nadziemna i podziemna część grzyba. Która część grzyba jest jadalna?

U. My jadamy nadziemną część grzyba.

N. Jak można nazwać tę nadziemną część inaczej?

Milczenie.

Nauczyciel pokazuje jabłko: Czem jest to jabłko?

U. Owocem.

N. Czy kapelusz i trzon grzyba nie można nazwać owocem?

U. Nie, bo to się nazywa grzyb.

N. Właśnie, że nie: nadziemną jadalną część grzyba, złożoną z kapelusza i trzonu nazywamy owocem, a to, co uważacie za korzeń nazywamy grzybnią. (Naucz. zapisuje na tablicy obok rysunku). Teraz narysujcie grzyb.

Uczniowie rysują, zapisują części grzyba i utrwalają otrzymane dotąd pojęcia o nim.

N. Jak zatytułowalibyśmy dzisiejszą lekcję?

U. Nauka o grzybach. (naucz. zapisuje na tablicy).

N. Każdy z was dostanie grzyb i będziemy o nich się uczyli. Może powiecie, co z początku będziecie robić?

U. Będziemy rysowali.

N. A jak będziecie rysowali?

Milczenie.

N. Ja wam dam plan pracy: (naucz. zapisuje na tablicy)

- 1) Nazwać grzyb i narysować go w przekroju podłużnym.
- 2) Znaleźć różnicę między temi grzybami.

Wypracowanie.

Po napisaniu, nauczyciel rozdaje grzyby, atlasy lupy i lancety.

Obserwacja. — Dzieci wymieniają znane nazwy niektórych grzybów, następnie przekrawują wzdłuż i rysują. Przy ustalaniu nazw posługują się atlasikami. Nauczyciel zwraca uwagę na dobrą obserwację, pomaga w odszukiwaniu nazw, zwraca uwagę na charakterystyczne cechy grzybów a szczególnie na wygląd dolnej części kapelusza; przytem dzieci zaznają się z nazwami: igiełki, rureczki i blaszki, zapisując obok odpowiednich rysunków.

Po obserwacji dzieci zbierają grzyby, lancety i lupy z ławek, przerabiają ćwiczenia gimnastyczne i śpiewają piosenkę.

N. Co zauważyliście pod kapeluszem u sarny?

U. Igiełki.

N. Czy pod kapeluszem innych grzybów też są igiełki?

U. U maślaka są dziurki.

N. Jak inaczej można nazwać te dziurki?

U. Rurki.

N. Co jeszcze można znaleźć u innych grzybów?

U. Blaszki.

N. Wymieńcie grzyby, które mają blaszki?

U. Muchomór, majówka, lub świnka, rydz...

N. Czy wszystkie grzyby były z kapeluszami?

U. Nie! purchawka była bez kapelusza?

N. Jak wy myślicie, co może się znajdować w tych igiełkach, rurkach, blaszkach?

U 1. Puch..

U 2. U maślaka jest woda..

N. Czasem może być i woda, lecz zawsze gdy dojrzeją znajduje się proszek, pyłek taki drobny... tu nauczyciel pokazując dojrzałą purchawkę przez pociśnięcie wysypuje brunatny „proszek“.

Czem może być ten proszek?

U. Ten proszek może być zarodnikiem.

N. Nie może być, a jest masą zarodników.

Do czego można porównać zarodnik?

U. Do nasienia.

N. Co może wyrastać z zarodnika?

U. Może wyrastać np: przedrośle u paproci.

N. A co wyrasta z przedrośla u paproci?

U. Z przedrośla wyrasta roślina, zwana paprocią.

N. Teraz przedstawię wam jak to z tych zarodników powstaje grzybnia i owoc. Nauczyciel rysuje i objaśnia: gdy owoc dojrzeje, to z kolców, igiełek, rurek, lub z wnętrza purchawek wysypują się czarne, lub brunatne zarodniki. Gdy wiatrem niesione padną na wilgotną i ciepłą ziemię, wówczas z tych zarodników powstają cienkie, białe poplątane niteczki zwane...

U. Chwytnikami...

N. Właśnie że nie!

U. (po zajrzeniu do kajetów)... grzybnią.

N. Gdy grzybnia ma wydać owoc, wtenczas skupia się grzybnia w pewnym miejscu i wychodzi na wierzch.

U. Jak grzyb wychodzi na wierzch, to widać taką małą góreczkę z ziemi.

N. Tak, grzyb podnosi ziemię, a wiecie, że grzyby nawet podłogę unoszą. Czy widzieliście kiedy grzyb w mieszkaniu?

U. Tak, szparami przez podłogę wychodzą.

N. Jeszcze wam powiem, że grzyb mury rozsadza — taką ma siłę. A teraz narysujcie sobie rozwój grzyba w swych zeszytach.

Dzieci rysują.

N. (po narysowaniu) Czy może być pożytek z grzybów?

U. Grzyby służą ludziom do jedzenia.

N. Czy tylko ludzie grzyby jedzą?

U. Wiewiórki, ślimaki...

N. Jedzą jeszcze gąsienice i inne robactwo, które napewno widzieliście w starych grzybach. (zawiesza tablicę z grzybami). Powiedzcie teraz czy wszystkie grzyby są jadalne?

U. Nie! Gąski, rydze, maślaki, borowiki są jadalne.

N. Czy znacie wszystkie grzyby trujące?

U. Muchomory, rydz koński (wylicza na podstawie tablicy).

N. Skąd powstała nazwa muchomór?

U. Muchy umierają od muchomora.

N. Tak, gdy kapelusz muchomora poleje się gorącą wodą, wtedy występuje truczna. Wystarczy posypać cukrem, by muchy najadłszy się tej słodkiej trucziny, obficie padały martwe.

N. Czy słyszał z was kto o przypadku otrucia się grzybami?

U. Tak.

N. Jak należy postępować, jeżeli ktoś jest otruty grzybami? Milczenie.

N. Łatwo jest poznać otrucie się grzybami. Starych grzybów, lub stoczonych przez robactwo należy się bez względu wystrzegać. Jeżeli po zjedzeniu grzybów następuje zawrót i szum w głowie, bólesci, palenie w gardle, to odznaki otrucia się grzybami. Natychmiast brać środki przeczyszczające i na wymioty, pić dużo wody lub mleka, aby rozcieńczyć truczynę. Po wymiotach trzeba kłaść mokre gorące kompresy. Wreszcie dobrze jest wywołać poty. W tym celu dobrze jest wziąć dużo smażonych malin do mocnej herbaty i pić. Ratować należy szybko, bo zatrucie grzybami jest często śmiertelne. Na zakończenie nauczyciel poleca dzieciom napisać w domu wypracowanie na temat: 1) Jak rozwijają się grzyby? 2) Jak należy ratować ludzi zatrutych grzybami?

Wypracowanie.

Uczniowie odpisują temat z tablicy, poczem modlitwa i idą do domu.

D y s k u s j a.

Kol. *Pilikowski*. Lekcja była przeprowadzona metodycznie, cel jej w zupełności osiągnięty. Nie wiem tylko, czy dzieci zdają sobie dobrze sprawę z różnicy pomiędzy trzonem a łodygą, jeżeli trzon grzyba nazywały łodygą. Należałoby na to zwrócić uwagę.

Kol. *Wyrzykowska*. Lekcja bardzo interesująca. W całej pełni była zastosowana indukcja. Dzieci na zasadzie własnych spostrzeżeń dochodziły do wniosków. Nie było tylko utrwalenia, zachodzi wątpliwość, czy dzieci będą umiały opisać. Wogóle lekcja prowadzona umiejętnie. Największą jej zaletą było to, że dzieci same pracowały, badały i rysowały.

Kol. *Muszelka*. Lekcja była zajmująca, pełna treści, miała ona istotne cechy szkoły pracy, o której marzymy. Lepiej było tylko może być, gdyby dzieci od razu otrzymały grzyby 43

do badania. Należało wspomnieć o błoncie, łączącej kapelusze z trzonem i powstawaniu na trzonie kołnierzyka. Nadzwyczaj ważną rolę przy nauczaniu przyrody odgrywają atlasy. Bardzo jest pożądanem, żeby każda szkoła była zaopatrzona w takie atlasiki, jakie widzieliśmy na obecnej lekcji.

Wkońcu zwróciła się z pytaniem, jak prelegent sprawdzi czy zadane wypracowanie dzieci dobrze wykonały.

Kol. *Radatz*. Kol. *Piechurski* dał prawdziwą szkolną lekcję, nie była ona dana dla okazji, dla blichtru, dla audytorjum, cechowała ją zupełna naturalność, i z tego względu ma wielką wartość. Lekcja wzbudziła nadzwyczajne zainteresowanie. Pomysłowe było ustawienie ławek — dzieci siedziały twarzami do siebie, mogły więc wspólnie obserwować grzyb i wzajemnie sobie pomagać. Nie wiem, czy dzieci jasno sobie zdawały sprawę z tego, na co właściwie potrzebny był przekrój.

Kol. *Nowicki*. Co do wartości lekcji, jako jednostki metodycznej nie może być dwóch zdań: lekcja w całej rozciągłości odpowiada nowoczesnym metodom nauczania przyrody. Może być najwyżej mowa o pewnych usterkach, o pewnych niedociągnięciach, które zresztą tej wartości bynajmniej nie zmniejszają. Tak np. samo określenie lekcji jako nauki o grzybach jest zbyt ogólne, jedna lekcja nie obejmuje całej nauki. Praktyczne wskazówki, jakie środki należy stosować przy zatruciu się grzybami, są nadzwyczaj dodatnią cechą lekcji, gdyż wzajemny stosunek człowieka do przyrody zawsze musi być uwzględniany. Można było jednak wykorzystać ten moment, by zachęcić dzieci do poznawania grzybów jadalnych i trujących, co jest najlepszym środkiem zapobiegawczym.

Kol. *Kwiatkowski*. Pod względem metodycznym lekcja nie pozostawia nic do życzenia. Niezmiernie dodatnią stroną lekcji był życzliwy stosunek prelegenta do dzieci i odwrotnie. Cechowała ją prostota i swoboda, dzieci odnosiły się z pewnym zaufaniem do nauczyciela, nastrój był sympatyczny. Jak już wspomnieliśmy kol. *Wyrzykowska*, prelegent zastosował szkołę pracy: zdobył uprzednio dostateczną ilość okazów i pomocy, dzieci bez pomocy nauczyciela przeprowadzały badania; czynny był ich wzrok, dotyk i ruch, prelegent tylko sprawdzał, czy rysunki i notatki były odrabiane starannie, poprawnie. Może

44 tylko za dużo czasu było poświęcono rysunkom. Utrwalenia

nie trzeba było specjalnie stosować: już samo wypracowanie było utrwaleniem.

Kol. *Dobrowolski*. Ażeby pokazać dzieciom zarodniki, trzeba było nad czarnym arkuszem papieru potrząsnąć muchomór lub inny grzyb. Prolegent pokazał tylko purchawkę. Na tablicy nie można pokazywać palcem, tylko linią.

Kol. *Piechurski*. Lekcję, którą przed chwilą pokazałem, podzieliłem na dwie części. Pierwsza część to tok starej lekcji a druga to tok nowej lekcji. Tokiem starej lekcji było przypomnienie o roślinach, kwiatowych i zarodnikowych, tok nowej lekcji rozpocząłem od zagadki co było nawiązaniem. Tę część podzieliłem na: I. przedstawienie nowego materiału, II. obserwacja 25 min., III. zebranie spostrzeżeń z obserwacji drogą dyskusyjną i IV. zastosowanie praktyczne. Dla osiągnięcia celu w szerszym znaczeniu, tak pod względem materialnym jak i formalnym należy taką lekcję przerabiać przez dwie godziny. Ale taka komasacja godzin zależy od wyższej władzy i od zarządu szkoły. Ja taką lekcję stale przeprowadzałem na 2-ch godzinach a nie na jednej. Dla uniknięcia pośpiechu w lekcji a zwłaszcza dla osiągnięcia kształtującego celu, nie radzę lekcji o grzybach przeprowadzić w czasie 45 min. W tak krótkim czasie nie każdemu się uda ująć taki materiał pod względem materialnym i formalnym z uwzględnieniem strony biologicznej. Odważyłem się pokazać taką lekcję jako zamkniętą całość dlatego, żeby nie spotkać się z zarzutem, że wzorowa lekcja rejonowa nie tworzyła całości zamkniętej, co byłoby zupełnie słusznym i usprawiedliwionym. W lekcji nie trzymałem się Lineuszowskich opisów, prowadzących do jakiegś klasyfikacji morfologicznej lub systematyki. Przejdę obecnie do samej krytyki: kol. *P. Wyrzykowska* zauważyła brak utrwalenia. Czyż utrwalenia przerobionego materiału w tej formie, jaką ja użyłem, nie stosujecie Państwo i w innych przedmiotach, jak w polskim jęz. w rachunkach etc. Samo wypracowanie dzieci w domu z przerobionego materiału jest przecież utrwaleniem.

Kol. *p. Muszelska* jest zdania, że lepiej może byłoby, gdyby dzieci od razu otrzymały grzyby do badania.

Z tem się nie zgodzę, bo to byłoby sprzecznem z podstawą nauczania przyrody. Wpierw trzeba rzecz przedstawić, 45

dać obserwacji odpowiedni kierunek, aby na podstawie tego, dziecko mogło coś wiedzieć i mówić, a nie od razu dać rzecz do obserwacji bez planu i wymagać dobrych odpowiedzi. Czy dzieci wypracowanie dobrze wykonują, to dowiem się na następnej lekcji. Że dzieci ćwiczenie udatnie wykonują, to rękojmią już jest to, że część zadania mają przedstawione, w zeszytach w formie rysunku, muszą więc tylko w formie słownej to napisać. Zresztą przeprowadzam poprawę z dziećmi w ten sposób, że wypracowanie swoje uczeń czyta, a cała klasa drogą dyskusyjną wyszukuje błędy, robiąc odpowiednie poprawki w swoich zeszytach. Inne błędy natury gramatycznej należą do mnie. A co do długiego czasu poświęconego rysunkom jak Kol. Przewodniczący mówił, to powiem, że zamało, bo rysunek oparty na obserwacji jest właściwą drogą do poznania i zrozumienia przyrody. Zarzut kol. Dobrowolskiego co do pokazania uczniom zarodników na papierze byłby słuszny, gdyby się uczniom tego inaczej nie przedstawiło. Ale czy kol. Dobrowolski sądzi, że dzieci inaczej widziałyby te zarodniki na papierze, aniżeli te, które widziały wysypujące się w wielkiej masie z pociśniętej purchawki? Co poza tym pyłkiem więcej dostrzec można? Aby je zobaczyć naprawdę, to trzeba mikroskopu silnie powiększającego.

P. Inspektor Wiatr wyraził zadowolenie, iż był świadkiem tak wzorowej, niepowszedniej lekcji, za którą trzeba prelegentowi pogratulować. Świadczy ona wymownie, iż nie jest niemożliwością to, czego się wymaga. Mieliśmy, mówił, uczucie ulgi, dla dzieci była łatwą i dla nauczyciela była łatwą i wszyscy obecni z przyjemnością spędzili te kilka chwil. Lekcja była starannie przygotowana, nauczyciel postarał się o wszystko, co tylko było możliwe, nie trzymał się szablonu, tylko kanonu, wogóle lekcja była prawdziwie wzorową. Podkreślić należy ten sympatyczny łącznik pomiędzy nauczycielem i dziećmi, a bez serca nic się nie robi. Uczy przyrody bez podręcznika, dzieci czytają z tych okazji, jakie obserwują i notują swe spostrzeżenia, następnie ujmują w odpowiednią całość.

W dzisiejszych ciężkich czasach nie można wymagać nawet, by dzieci, szczególnie ze sfer ubogich, nabywały tak drogie podręczniki, jakimi są np. Kudelki. Wiadomości z botaniki (8 z), Nussbauma, Hilarowicza i Wiśniowskiego Wiadomości

z zoologii (6 z) W odpowiedzi p. Muszelskiej zaznacza, że wypracowanie nauczyciel musi obowiązkowo poprawiać.

Przewodniczący: J. Kwiatkowski.

Sekretarz: Nowicki.

PROTOKÓŁ

Z LEKCJI GEOGRAFII PRZEPROWADZONEJ PRZEZ P. J. RZEPECKIEGO W KL. III-ciej SZKOŁY ĆWICZEŃ, PRZY KURSIE MET. PEDAG. KOŃC. W LIDZIE.

2 godzinna wycieczka nad rzeką.

Cel lekcji:

Zaznajomienie dzieci z następującymi pojęciami: Łożysko rzeki, kierunek biegu, szybkość prądu, źródło rzeki, bieg górny, środkowy i dolny, ujście, rzeka główna i dopływ, brzeg prawy i lewy, brzeg wysoki i niski, uregulowany i nieuregulowany, mielizna.

Terenem, na którym prowadzono lekcję była rzeka Lidziejka i jej maleńki sztuczny dopływ, zrobiony przez nauczyciela przed lekcją, jak wskazuje rysunek. Dzieci zabrały z sobą kompasy, zeszyty i ołówki.

Zbiórka na podwórzu szkolnem, zapowiedź wycieczki i krótkie pouczenie dzieci, jak się należy zachowywać w czasie pobytu poza szkołą poprzedzało wycieczkę, poczem nastąpił wymarsz ze śpiewem. W czasie marszu wyznaczały dzieci przy pomocy kompasu (dzień pochmurny) kierunek odbytej drogi w stosunku do stron świata, robiąc jednocześnie w zeszytach szkice, z uwzględnieniem przydrożnych domów, figur itp.

Ustawiwszy dzieci na brzegu rzeki zapytał nauczyciel: Jak się nazywa rzeka, nad którą stoimy?

Dz. Lidziejka.

Naucz. W jakim kierunku płynie Lidziejka?

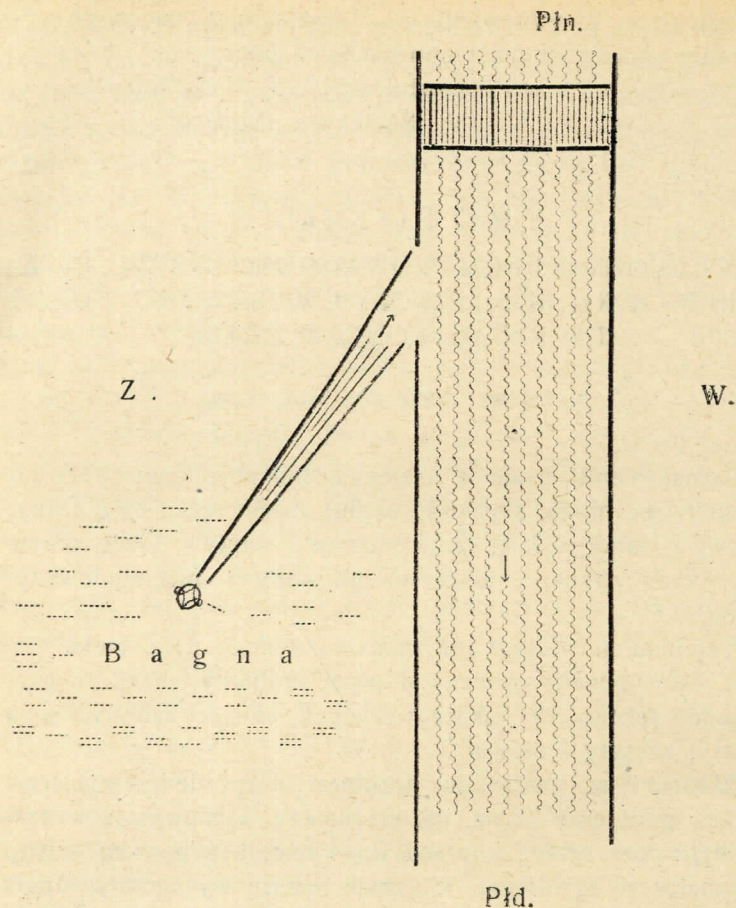
Dz. (Wskazują rękami kierunek) w tamtym.

N. Określcie ten kierunek w stosunku do stron świata.

Dz. Lidziejka płynie w kierunku południowym.

N. A w jakim kierunku płynie ta maleńka rzeczka, która wpada do Lidziejki?

Dz. W kierunku południowo zachodnim.



N. Naszkicujcie w zeszytach nasze rzeki i zaznaczcie strzałkami kierunek, w których płyną, przyjmując strony świata tak, jak na mapie.

N. Po czym płyną te rzeki?

Dz. Po ziemi.

N. A dlaczego się nie rozlewają tak, jak woda, którą wylejesz na ziemię?

Dz. A bo rzeka płynie w takim rowie.

N. Do jakiego naczynia używanego w gospodarstwie podobny jest ten rów?

Dz. Do koryta.

N. I my będziemy nazywali ten teren, po którym woda

płynie korytem, albo łożyskiem rzeki. Napiszcie ten wyraz na łożyskach naszkicowanych w zeszytach. (Naucz. sprawdza ortografię). A teraz uważajcie! Jak się wam zdaje! Czy woda w rzekach płynie z jednakową szybkością na całej szerokości koryta?

Dz. Tak i nie.

N. Nie zgadzacie się z sobą. Weź więc ten kawałek kija, wejdź na mostek i rzuć go na środek rzeki, a ty wrzucisz to drzewo nieco bliżej brzegu, a ty te liście, ale tuż przy brzegu. Zrobicie to wszyscy równocześnie na dany znak.

Wszyscy zaś uważajcie, co prędzej będzie płynąć? (Chłopcy rzucają).

Dz. Kij najprędzej płynie, a liście prawie stoją.

N. A widzicie! Gdzież zatem woda płynie najszybciej?

Dz. Na środku rzeki.

N. A gdzie najpowolniej?

Dz. Przy brzegach.

N. Czy moglibyśmy jechać łódką po Lidziejce?

Dz. O! tak!

N. A gdziebyśmy zajechali jadąc w kierunku północnym? Pokaż ten kierunek ręką!

Dz. Dojechalibyśmy do źródła rzeki.

N. Czy łódką dojechalibyśmy do samego źródła?

Dz. Pewnie nie, bo tam w górze, to Lidziejka musi być bardzo małą rzeczką, tak jak ta (wskazuje sztuczną rzeczke).

N. Zapewne. A jakże wy sobie wyobrażacie źródło rzeki?

Dz. Mnie się zdaje, że to jest taki dołek, w którym jest pełno wody i od którego zaczyna się rzeka, tak, jak ta mała.

N. Czy wszyscy sobie w ten sposób wyobrażacie źródło rzeki?

Dz. Tak! tak!

N. Pokaż więc źródło naszej małej rzeczki. (Ucz. wskazuje).

N. O tak! dobrze. A czy Lidziejka przy źródle jest też taka duża jak ta nasza mała rzeczka? Jak wam się zdaje?

Dz. Może taka, może większa nieco.

N. Zapewne, że odpowiedzieć na to pytanie dokładnie 49

nie potratimy, bośmy u źródeł Lidziejki nie byli, a niektóre rzeki są odrazu większe, inne mniejsze. W każdym razie koryto jej jest tam napewno węższe aniżeli tutaj. Czy tak?

Dz. O! napewno!

N. A słuchajcie! Gdybyśmy się wybrali teraz na południe. Pokaż ręką w którym kierunku płynęlibyśmy?

Dz. Tam! Na dół—z prądem rzeki.

N. Czy tam dalej Lidziejka jest też taka duża jak u nas?

Dz. O nie! Napewno większa.

N.—A dokąd moglibyśmy dopłynąć, płynąc w dół rzeki?

Dz. Tam, daleko na łaki; do końca Lidziejki.

N. No a gdzież się Lidziejka kończy?

Dz. Ona wpada pewnie do morza, albo do jakiejś innej rzeki.

N. Dobrze. Lidziejka musi gdzieś uchodzić, nie wpada wprawdzie do morza, ale uchodzi do innej, dużo większej rzeki, tak jak nasza mała rzeczka do Lidziejki.

Dz. Tak! o tak!

N. Pokaż to miejsce, w którym nasza mała rzeczka uchodzi do Lidziejki. (uczeń wskazuje) Jak moglibyśmy nazwać takie miejsce?

Dz. (Różne nazwy, między innymi „ujście“)

N. Zapewne. Różnie możnaby to miejsce nazywać, ale my przyjmijmy sobie nazwę, którą jeden z was wymienił, używaną też w geografii; i miejsce takie będziemy nazywali ujściem. Czy wszystkie rzeki mają swoje ujścia?

Dz. Mnie się zdaje, że wszystkie, bo każda rzeka musi gdzieś wpadać.

N. A gdzie to rzeki wpadają?

Dz. Do morza, albo do innych rzek.

N. A w tamtych „innych“ rzekach już zostają?

Dz. Nie, płyną z niemi razem, aż do morza.

N. Jak nazwalibyście taką rzekę, która wpada do morza?

Dz. Najważniejszą, główną.

N. Dobrze, główną. A taką, która wpada do innej rzeki?

Dz. Poboczną.

N. Dobrze, poboczną rzeką, albo dopływem. Czy nasza mała rzeczka jest rzeką główną?

Dz. Nie. Ona jest tylko dopływem Lidziejki.

N. A Lidziejka czy jest rzeką główną?

Dz. Też nie, bo nie wpada do morza, ale do innej rzeki.

N. Dobrze. Wiecie już, bo mówiliśmy o tem, że inną jest każda rzeka w górze u źródła, inną w środku, inną wreszcie na dole przy ujściu. Spójrzcie na tę małą rzeczkę. Czy z taką samą szybkością płynie woda przy źródle, jak i przy ujściu? Rzuć kawałek drzewa na wodę, na początku rzeczki, a wszyscy uważnie patrzcie.

Dz. Najprędzej płynie woda w górze, a najwolniej w dole rzeki.

N. A w środku?

Dz. Tak, średnio.

N. Na ile więc części moglibyście podzielić bieg całej rzeki?

Dz. Na trzy części.

N. Jakbyście te części nazwali?

U. Bieg górny, dolny i środkowy.

N. Podzielcie teraz naszą małą rzeczkę na te trzy biegi (uczniowie dzielą, robiąc na brzegach rzeczki kreski.)

N. Zróbcie to samo w zeszytach. Słuchajcie! Jeszcze nad jedną sprawą należałoby nam się zastanowić. Dlaczego ta woda w Lidziejce nie rozlewa się tak jak na podłodze?

Dz. Bo koryto, w którym płynie, ma brzegi, ale jak jest „duża woda“, to się też rozlewa.

N. Dobrze. A ile brzegów ma to koryto rzeczne?

Dz. Dwa brzegi.

N. Dobrze. Wejdźcie wszyscy na mostek i zwróćcie się twarzami w stronę, w którą płynie woda. Jak nazwiecie brzeg, który macie po prawej ręce?

Dz. Ten brzeg nazwiemy prawym.

N. A ten drugi?

Dz. Lewym.

N. A zróbcie teraz „wtył zwrot“, który brzeg macie teraz po prawej ręce, a który po lewej?

Dz. Teraz jest odwrotnie.

N. A widzicie. Ażeby więc dobrze nazwać brzegi rzeki, musimy się zawsze twarzą zwrócić w tę stronę, w którą płynie rzeka i dopiero nazwać prawym brzeg leżący po prawej stronie, a po lewej lewym. Idź i nazwij nami brzegi naszej małej rzeczki! (Uczeń wskazuje.) Zaznaczcie sobie brzegi prawe 51

i lewe na waszych szkicach w zeszytach. (Kontroluje czy wszyscy uczniowie dobrze znaczą.) Powiedz, co widzisz na lewym brzegu Lidziejki?

Dz. Płot, drzewa, konie.

N. A na którym brzegu Lidziejki leży Lida?

Dz. Na lewym.

N. Patrzcie teraz na brzegi Lidziejki i powiedzcie mi, czy są one wszędzie jednakowe?

Dz. Nie, tam jest brzeg taki wysoki, a tu zupełnie niski bo tu wozy przejeżdżają.

N. Czy tylko tam są niskie brzegi, gdzie wozy przejeżdżają?

Dz. Nie. Tam przy tej łące jest też niski.

N. Jakie różnice zauważyliście jeszcze w brzegach?

Dz. Lewy brzeg jest poszarpany, a ten taki równy.

N. Dobrze. A przyjrzyjcie się brzegom naszej małej rzeczki.

Dz. Tutaj jest brzeg taki równiuteńki, ale to pan łopatą zrobił.

N. Prawda. Ja ten brzeg uregulowałem, ale czy ludzie nie regulują brzegów dużych, prawdziwych rzek?

Jak się wam zdaje?

Dz. Ja byłem z tatusem w Grodnie, to tam rzeka miała brzegi z samych kamieni ułożone.

N. A widzisz! To ludzie zrobili. Ale poco?

Dz. Żeby się woda nie rozlewała, żeby ryby nie uciekły i t. p.

N. wyjaśnia krótko znaczenie regulacji rzek i wzmacnianie brzegów przez roślinność nadbrzeżną.

Przypomnijcie sobie teraz, jakto puszczałyśmy ten kawałek drzewa od źródła tej małej rzeczki. Pamiętacie? Czy przepłynął on przez całą długość rzeczki?

Dz. Nie. Tu się zatrzymał, musieliśmy go na nowo puszczać.

N. A dlaczego zatrzymał się ten kij?

Dz. Bo tu jest taka mała woda.

N. Dobrze. Czy na całej szerokości rzeki jest taka mała woda?

Dz. Nie, tylko na środku.

N. A wiecie jak ludzie nazywają takie miejsce?

Dz. próbowały zgadywać, ale żadne nie mogło natrafić na właściwy termin, wobec czego podał go sam nauczyciel. Teraz nastąpiło zebranie materiału, przyczem dzieci wymieniały i pokazywały na obydwu rzeczках poznane właściwości rzek, poczem zabawa na łące i kąpiel.

Po kąpieli znowu krótkie zestawienie poznanego materiału. Zbiórka—i odmarsz czwórkami. Po drodze uzupełniały dzieci szkice drogi ze szkoły do rzeki. Wreszcie śpiew do marszu... i podwórze szkolne.

J. Szczepaniec.

NIECO O WYCIECZKACH KRAJOZNAWCZYCH.

Nie będę tu mówił o wycieczkach pospolicie zwanych „majówkami“, które, nie mówiąc już o wielkiej ich wartości wychowawczej, pozostawiają tyle miłych wspomnień i dostarczają tyle przyjemnych chwil jak dla nauczycielstwa, tak i przede wszystkim dla dziatwy szkolnej.

Chcę na tem miejscu wspomnieć tylko o wartości tych wycieczek, na których uczeń pod kierunkiem nauczyciela ma czerpać materiał kształcący nie z martwych liter książki, ale z bezpośredniego zetknięcia się z naturą i z kulturalną pracą człowieka, który prawa i siły przyrody umiejętnie wyzyskuje dla swoich potrzeb i swoich celów. Nie dziw więc, że program ministerjalny kładzie wielki nacisk na urządzenie wycieczek przy nauczaniu geografji lub przyrody.

Nie mogę jednak zrozumieć, dlaczego wycieczka, w tym wypadku krajoznawcza, nie ma miejsca w programie przy nauczaniu tej ważnej gałęzi nauk, jaką jest „Nauka o Polsce współczesnej“.

Czyż uczniowie VII oddz. są już tak doskonale wychowani, żeby ze zdobytym zasobem wiadomości mogli śmiało opuścić ławkę szkolną po to, by zaciągnąć się w służbę obywatelską? Czyż słuchanie ciągłych wykładów i dyskusyj przez skąpe 4—5 miesięcy dało mu możność nabycia już możliwych pojęć o społeczności, o obywatelstwie, czy zdobył wszystkie cechy dobrego obywatela Ojczyzny? Śniem w to wątpić! W programie geografji M. W. R. i O. P. na str. 11. Oddz. VI

w punkcie 2 czytamy: Wycieczki — jedna (1) dłuższa wycieczka po kraju. — Czyż ta dłuższa wycieczka w oddz. VI ma być tym kluczem zamykającym wszystkie poprzednie wycieczki?

W tym samym programie na str. 29 czytamy: Nauka o Polsce współczesnej... pokazuje „związek życia narodu z ziemią“... „skupia ona wiadomości rozproszone około pojęcia Ojczyzny i Rzeczypospolitej... dalej czytamy: pod względem moralnym zadanie tej nauki polega na wychowaniu czynnego patriotyzmu przez ukazywanie zależności bytu każdej wsi czy miasta od doli i siły Polski... etc.

Czy te cele nie mogłyby być osiąganе chociażby w części na kilkudniowej wycieczce krajoznawczej? Powiem, że tak!

Wrażenia zdobyte przez uczniów na wycieczce krajoznawczej, niezależnie od swej wartości natury poznawczej i wzruszeniowej są dla ucznia przyrodzoną podniętą do pożytecznego naśladownictwa wytwórczego czynu, którym Ojczyzna cała żyje

Wycieczki krajoznawcze, to żywe przykłady życia, które wywierają olbrzymi wpływ kształcący na uczucie, intelekt, i wolę ucznia.

Wycieczka taka, jak widzimy, ma charakter naukowo-propeudentyczny; ona jest tem miejscem dobroczynnych czynników rozwojowych, mających na celu umiejętne i wszechstronne wyzyskanie materiału poznawczego i wzruszeniowego do wszechstronnego rozwoju kulturalnego. Że wycieczka krajoznawcza jest również wdzięcznym materiałem do wypracowań piśmiennych, świadczy niepuszystość stylu, brak frazesów i bezduszości.

W szkołach № 3 i № 7 we Włocławku jest zorganizowane „Koło przyrodnicze“ z różnymi sekcjami, zaopatrującemi w okazy ogród botaniczny, akwarja (skanalizowane) etc. oraz „Sekcja krajoznawcza“.

W czerwcu b. r. staraniem „Sekcji krajoznawczej“ przez składki tygodniowe, przedstawienia, loterie, losowania i przy pomocy Opieki Szkolnej, zebrano kwotę pozwalającą na urządzenie wycieczki nad morze polskie. Po powrocie kazałem napisać wypracowanie na temat odbytej wycieczki. Poniżej podaję wypracowanie ucznia oddz. VII Włeczorkiewicza F., który wrażenia swoje przedstawił w formie referatu:

*„Z wycieczki krajoznawczej nad morze polskie”
w czerwcu 1925.*

Było to przed północą.

Po sklepieniu niebieskiem przesuwają się zwolna ciemno zamglone chmury. Od czasu do czasu spadają dżdżyste krople rosy. Do dworca kolejowego zbliżają się ciemne postacie młodych energicznych chłopców... poznać to było można po dość energicznych i fantastycznych ruchach.

Na plecach mieli jakieś pakunki. Dopiero, gdy bliżej przyszli, można było zauważyć, iż były to dobrze wypełnione plecaki, a na nich zwinięte koce. Tu jeden szedł, tam drugi, aż wszyscy znaleźli się w jednym miejscu — na ganku dworcowym. Cała ta gromadka, w której ja także znajdowałem się, rozprawiała głośno gestykulując przytem żywo. Każdy miał rozpromienione oblicze, a w duszy można było dostrzec proroczym okiem pragnienie ujżenia morza Polski. Ktoby obserwował zdala tę gromadkę chłopców, toby powiedział bez wahania, iż są to wycieczkowicze. Chodzili oni nerwowo, brakowało im czegoś! Gdzie niegdzie słychać było w gromadce odzywające się pojedyncze głosy: czy jest pan Piechurski? Czy poszedł wykupić bilety? Ale z zewsząd słyszało się przeczące słowo „nie“. Czyliż p. Piechurski miał nas zwieść? przechodziło z ust do ust gorączkowe to pytanie. Ale wkrótce przekonano się, że było to błędne i mylne.

Na wszystkich twarzach igrał wesóły uśmiech. Kto miał bystrzejszy wzrok, ten podawał wiadomość, która wydobywała się z ust słowami „idzie“ „idzie“ „prawda“ „to nasz pan!“ poznają go po kapeluszu, tak, tak! Ale, Józefie, patrz! jeszcze jeden pan idzie! Naraz w drugim końcu gromadki wyrwał się cichy okrzyk „to pan Gumuła!“ Wkrótce wszystko się wyjaśniło. Byli to rzeczywiście p. Piechurski i p. Gumuła. Na ich widok wszystkich czapki wzniosły się ku górze. — Ale p. Gumuła przyszedł tylko z nami się pożegnać. Trudno było rozstać się nam, choć na dni kilka, z naszym kochanym p. G., a on z nami kochającymi go wielce uczniami.

W krótkim czasie po odejściu p. G. my z naszym przewodnikiem znaleźliśmy się na peronie.

Teraz noc stała się więcej ciemna.

Zegar wskazywał już godz. 24⁵⁶. W oddali zamigotały dwa żarzące się ślepia. Za chwilę z wielkim sapaniem przybył pociąg na stację.

Z pośpiechem zajęliśmy próżny wagon i ulokowaliśmy się wygodnie.

W wagonie tym siedział pewien mężczyzna w podeszłym wieku. Wdał się on w rozmowę z naszym przewodnikiem, mówił, że w Włocławku chodził do szkoły realnej i poniekąd zna Włocławek. Ale wkrótce na którejś ze stacyj wysiadł, z żalem rozstając się z naszym przewodnikiem.

Już zwolna zsuwała się noc z półkuli. Do białego dnia nikt oka nie zmrużył. Każdy wyglądał oknem i spoglądał z zaciekawieniem na te znikające połacie ziemi, na te wysmukłe duchy nocne i na te migające czerwone domki zielenią pokryte.

Wkrótce wszyscy zasnęli. Pociąg mknął wciąż wdał — a z jego paszczy buchają kłęby czarnego dymu i snopy iskier.

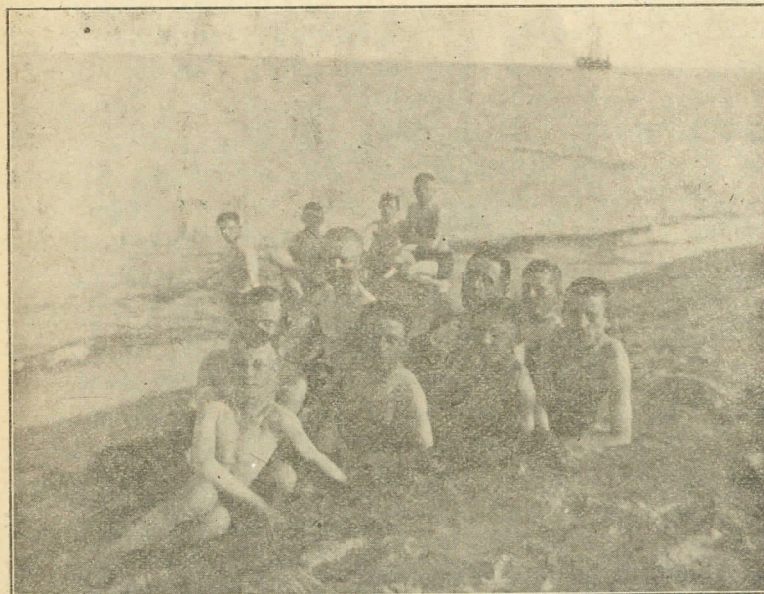
Już dobrze zaczęło świtać, gdy dojechaliliśmy do małego miasteczka „Smętowa“, do miejsca naszego przesiadania się. Gdy pociąg stanął, udaliśmy się na stację i w kl. III rozłożyliśmy swoje plecaki i koce obok szerokiego stołu. Dwóch chłopców z własnej woli zostało na stacji, wszyscy natomiast szli zwiedzać miasto.

Ledwośmy uszli kilka kroków, gdy zaczął padać rześisty deszcz. Wróciliśmy na stację. Gdy deszcz ustał, wyruszyliśmy poraz drugi, ale w drodze znowu spotkał nas deszcz, tak że musieliśmy się schronić w sieni restauracyjnej, gdzie zapach świeżej pieczeni drażnił nasz apetyt. Lecz nasuwające się ślad myśli trzeba było odrzucić, by urzeczywistnić powzięty zamiar zwiedzenia miasta.

Deszcz zwolna ustawał. Nie czekając aż zupełnie przestanie, ruszyliśmy dalej wśród śmiechu i żartów, które dodawały nam ochoty.

Oto miasto. Widać było, że dobra ręka musiała kierować tu ładem i porządkiem. Choć ma ono mało ludności, ale estetyczne domy robiły miłe wrażenie. Co więcej, na pierwszy rzut oka można powiedzieć, że dba się o zdrowie publiczne i przestrzegana jest ściśle higiena. Wszędzie, gdzie okiem rzucić, są ogrody, parki, drogi obsadzone drzewami. Po określ-

liśmy się wszyscy w wagonie. Gdy pociąg ruszył, zabraliśmy się do śniadania. Ale proszę sobie nie wyobrażać, by ta jazda i cała wogóle wycieczka była monotonnym milczeniem, żarty sypały się jak z rękawa i rozbrzmiewały wesołe śpiewy.



Trzech największych dragonów wzięto na szereg żarcików tak, że wszyscy wyglądali jak królowie śmiechów. Później znowu ci trzej godzili się wzajemnie żarcikami tak, że przy śniadaniu niejednen wybuchał śmiechem z ustami pełnymi jadła.

Pociąg wciąż huczy, wciąż gwiżdże, on nie słyszy śmiechu chłopców, on wciąż mknął wdał. Nareszcie jakby ze strachem, z drżeniem pewnym i z jakąś obawą pośpiesza naprzód, radby się cofnąć, ale prężność pary zmusza go iść dalej. Nikt nie wie przyczyny przestachu. Wreszcie zwolnił bieg w rozpędzie i staje. Jeden z kolejarzy woła donośnym głosem: Starogard! A... teraz każdy łatwo domyślić się może, dlaczego on obawiał się iść naprzód, dlaczego drżał ciągle? Nie dla błażej to przyczyny miał obawę! on wiedział dobrze, że przed paru zaledwie tygodniami zginął tu ręką zbrodniczą dotknięty berliński pociąg, Wkrótce minął stację, odetchnął i znowu mknął naprzód... Te-

raz po każdym przeszedł zimny dreszcz... Zanikł na chwilę śpiew, umilkły żarciki, oblicza sposepniały... Nie upłynęło chwil kilka, gdy minął miejsce katastrofy...

Po chwili wszystko powróciło do poprzedniego stanu i nadal sypały się żarciki i nadal igrały uśmiechy, nadal płynął śpiew przez głuszący łoskot parowozu. Po niedługim czasie pociąg znalazł się na stacji „Skarszewo”. Ponieważ mieliśmy przesiadkę, więc prędko wydostaliśmy się z pociągu i podążyliśmy ku stacji. Zostawiwszy plecaki w towarowym wagonie pod opieką trzech śpiochów, ruszyliśmy ku miastu. Skarszewy to miasto liczące około 3.400 mieszk. Leży na wzgórzu nad Wieleją w okolicy piaszczystej. Skarszewy ucierpiały już dużo. Jak przewodnik nasz mówił, w r. 1629 wtargnęli Szwedzi, którzy częściowo zniszczyli, częściowo spalili. W r. 1712 spaliło się miasto wraz z zamkiem. Zwiedziliśmy kościół katolicki, który dużo posiadał bardzo cennych zabytków średniowiecznych. Nie zapomnieliśmy kupić widokówki, by rodzicom posłać serdeczne pozdrowienia. W niedługim czasie opuściliśmy miasto. Zbliżyło się południe, gdy pociąg dojeżdżał do Kościeżyna, gdzie trzeba było czekać parę godzin. Wykorzystaliśmy i to. Ruszyliśmy ku miastu.

Kościeżyna to miasto powiatowe o 6500 mieszkańcach. Jest to jedno z najstarszych miast Pomorza, od r. 1466 było siedzibą polskich starostów niegrodowych. W czasie wojny było miasto początkowo zajęte przez Gdańszczan, wkrótce zostało odbite przez Krzyżaków, a Polacy zdobyli je znowu w r. 1462, przyczem uległo miasto spaleniu. Byliśmy także nad licznymi jeziorami pięknie położonymi między dolinkami. Lecz krótko cieszyliśmy się widokami tych okolic; musieliśmy jechać do Kartuz. Pociąg mknął przez lasy, bory przez łąki i łany. Dziwny nastrój panuje w duszach naszych, wciąż myślą pchani dalej i dalej. Już zwolna z przymrużeniami oczami, lekko potakując zasypia jeden... drugi ze znużenia. Lecz wkrótce, jak mi się zdaje, zajechałem śpiący do Kartuz. Pan nasz zakomunikował nam, że jazdę przerywa. Wnet podążyliśmy ku miastu, gdzie w jednej ze szkół znaleziono nocleg. Po wypiciu gorącej herbaty, zostawiwszy plecaki, wyruszyliśmy zwiedzać miasto. Najcenniejszym zabytkiem miasta jest dawny kościół obecnie parafialny. Cały dach pokryty jest miedzią. Wnętrze świątyni

bardzo monotonne i posępne. Wszędzie pełno starożytnych malowideł. Największą ozdobą są nawy i prezbiterjum oraz stalle dębowe pięknie rzeźbione. Widzieliśmy i relikwie jak rękę św. Anny, relikwie św. Maurycego i gwóźdź, którym według podania miał być Pan Jezus do krzyża przybity. Po obejrzeniu kościoła udaliśmy się na wzgórze Wolności, mimo rzęskiego deszczu.



Nareszcie dostaliśmy się na wzgórze Wolności, skąd wspaniały widok roztaczał się na miasto i ciche jeziora. Już był późny wieczór, gdy zmoknięci wśród śpiewu wróciliśmy do swojej sypialni. Po północy, wśród wesółych żartów zasnęliśmy. Nazajutrz rano o godz. 4 obudziło nas lekkie kołatanie woznego tej szkoły. Ubraliśmy się szybko. Po wypiciu gorącej herbaty byliśmy gotowi do dalszej podróży. Na dworze pogoda. Po chwili wiozł nas pociąg do Gdyni. W pociągu częste słyhać śpiewy, to pojedyncze to zbiorowe przerywane nieraz oklaskami naszych słuchaczy. W pociągu graliśmy często z naszym panem w „Czarnego Piotrusia”, którego Krauze kupił w Kartuzach. Wkrótce znaleźliśmy się w Gdyni. Rozpromienieni widokiem zatoki, śpiesznie opuściliśmy stację, by zobaczyć to polskie morze. Gdy doszliśmy do wody, przewodnik

nasz zdjawszy kapelusz zawołał: Cześć polskiemu morzu! Wszyscy jednogłośnie pochwycili okrzyk, czapki wszystkich uniosły się w górę...

Teraz dopiero stało się dziwnie jakoś, lzy cisnęły się do oczu! Wszak my daleko od domu... łączy nas tylko jedyne to morze... to kochane morze polskie... ile krwi spływało... ile łez... A teraz... a teraz... ta gromadka dzieci stała nad morzem—słabi, bezsilni ale duchem potężni... za każdą kroplę tej morskiej wody oddałyby swą krew! Stała dumna... [jakby przez usta archanioła mówiła:

My! Morze! będziemy Cię bronić, pierściami swemi sławimy opór! Morze jakby słyszało natchnione głosy, bo tylko zakotyssało się zlekka, a bałwany staczając się zwolna pod stopy młodzieńców zdawały się mówić: „Należymy do Was“ a „Wy Nas bronić“.

Po zamoczeniu palców prawej ręki, ruszyliśmy brzegiem w kierunku półn-wschodnim. Wszędzie pełno sieci, statków łódek (kutry) i rybaków.

Idąc wzdłuż brzegu zatoki Gdyńskiej ku kępie Oksywskiej zauważyliśmy wielką ilość mikołajka morskiego. Stąpaliśmy więc ostrożnie, aby nie uszkodzić tej rośliny: jest ona na wymarcie, i dlatego wzięto ją przez ustawę w ochronę. Po chwili znaleźliśmy się na samej kępie i po oglądnięciu latarni, wróciliśmy nad stromy brzeg, by przy czarującym widoku nad zatoką, spożyć zasłużone śniadanie. Chwilę tę upamiętnił nam nasz Pan na swoim aparacie fotograficznym. Po śniadaniu, wśród wesołych marszów, przy akompaniamencie harmonijek ustnych, ruszyliśmy drogą do dworca kolejowego. Stąd posłaliśmy powtórnie pozdrowienia naszym wychowawcom i rodzicom. Po paru godzinach znaleźliśmy się w Pucku. W Pucku pierwsze kroki zwróciliśmy ku zatoce. W prymitywnym porcie wojennym zauważyliśmy kilka wojskowych krążowników i hydroplan, który odbywał ćwiczenia.

Wznosił się on tuż nad naszymi głowami, widzieliśmy więc go dokładnie. Ponieważ mieliśmy zamiar przejechać się wojskową motorówką po zatoce, więc pan nasz zwrócił się do komendy portu, ale niestety motorówki były w służbie na pełnem morzu i jeszcze nie przyjechały.

Prócz zatoki nie było w Pucku nic godnego do zwie-

dzenia. Z Pucka pojechaliśmy pociągiem do Helu. Dawno zjedliśmy obiad. Już słońce schylało się ku horyzontowi, gdy pociąg szybko zbliżał się do Helu. Wśród gwaru i śmiechu ledwie dosłyszeć można było zwalnianie biegu pociągu. Wszyscy już wiedzieliśmy, iż to jest osada Hel, gdyż innej stacji niema na mapce. Gdy pociąg stanął, wysiedliśmy i udaliśmy się wprost na latarnię morską. Zdaleka była ona już widoczną. Na zapytanie, jaka jest jej wysokość, przewodnik nasz powiedział, że ma 4 m. wysokości. My z niedowierzaniem patrzyliśmy to raz na latarnię, to znów na naszego pana. Niektórzy dokładali po $\frac{1}{2}$ m. tak, że, jak się zdawało, wysokość latarni miała wynosić około 6 m. Jednak gdy zbliżyliśmy się do latarni, przekonaliśmy się, że bardzo dużo omyliliśmy się. U stóp latarni dowiedzieliśmy się z ust pana, że ma ona 48 m. wysokości. Teraz dopiero zorientowaliśmy się, że Pan nas w błąd umyślnie wprowadził. Gdy Pan zakupił bilety wstępu, weszliśmy na wieżę. Co za wspaniały widok z wieży! No morzu oko nie miało na czem spocząć, zaś od strony lądu widzieć można było dokładnie mierzeję Helską, zatokę Pucką, Gdańską. Przez długi czas lornetowaliśmy morze, na którym bardzo daleko, bo około 40 km. zauważyliśmy „kutry“ niemieckie, jak zapewniał nasz marynarz pełniący straż nad morzem Polski. Co chwila przejeżdżały żaglowce, parowce osobowe to do Gdańska, to z Gdańska gdzieś do Hamburga. Z latarni poszliśmy wprost nad morze. Piękny był widok! Słońce precudownie rzucało swe złote drgające promienie na pełne wody morza. Morze oblane później purpurą, wyglądało jak w bajce, a fale zlekka łamały te migające promienie! Nie będę tu pisał o cudnym uroku zachodzącego słońca, bo trzeba by było nowy temat napisać pod tytułem „zachód słońca na morzu.“ Lecz postaram się to napisać i utrwalić sobie w pamięci ten wspaniały obraz. Ale wróćmy do tematu. Na morzu wykonaliśmy powtórnie zdjęcie fotograficzne. Po skąpaniu się w morzu poszliśmy trochę brzegiem. Ponieważ było już późno, zwróciliśmy się do miejsca naszego noclegu t. j. do budynku stojącego o parę metrów od morza a należącego do „Domu Zdrowia“. W domku tym rozlokowaliśmy się. Część naszych kolegów poszła zwiedzać osadę i patrzeć na burzę; część ze znużenia usnęła. Minęło 2 godz., gdy do okna ktoś zapukał

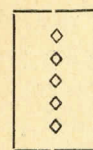
Obudziłem więc Sowalę, by drzwi otworzył. Wkrótce izba nasza napełniła się hałasem z powodu przyniesionych 7 f. flonder, ryb dotychczas jeszcze niewidzianych. Po dokonanych podziale sen swoje zrobił, bo nie wiedzieć kiedy Pan nas obudził i kazał przygotować się do powrotnej drogi. Dwóch kolegów poszło po herbatę do kuchni, a gdy przynieśli, każdy pił ile chciał. Kto wypił, biegł nad brzeg, by zabrać z sobą trochę morskiej wody. Gdy doszliśmy do stacji, deszcz zaczął rześsiście kropić. Pociąg po przeszło godzinnym oczekiwaniu nareszcie przybył. Droga powrotna była inna; jechaliśmy przez Nakło, miasto bardzo czyste i rozległe. W Bydgoszczy trzeba było czekać około 3 godzin. Poszliśmy do miasta, by mieć jakieś wyobrażenie o niem. Jest ono bardzo ładne a swojemi wystawami i tramwajami przypomina nawet Warszawę, z tą tylko różnicą, że nie jest tak hałaśliwe.

Noc była późna, gdy dojechaliśmy do Torunia, ostatniego miejsca przesiadania się. By nikt nie zasnął, jedni drugim robili różne psoty: skręconemi papierkami muskano zasypiających po twarzy. Biedak jak mógł, tak się opędział, zapewne różne myśli mu się roily. Inni znowu przystrajali papierami głowy śpiących. Z pośród śpiochów wyróżniał się Sawoni. Wkrótce miał przybyć pociąg.

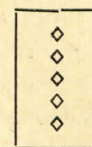
Wyszliśmy więc na peron gdzie pan licząc nas zauważył brak Sawoniego. Poszliśmy powtórnie do poczekalni i tam na krześle zobaczyliśmy śpiącego S. Lecz długo trzeba było szukać środków, żeby się obudził. Nareszcie nawpół śpiący, wyszedł na peron. Gdy przybył pociąg, z wielką sztuką dostaliśmy się do wnętrza wagonów. Miejsca były pozajmowane. Musieliśmy więc stać prawie całą drogę.

Ja znalazłem „kawałeczek miejsca“ koło Nieszawy. Zdaleka zaczęły się zarysowywać kontury Włocławka. Jeszcze chwila minęła, gdy usłyszeliśmy głos: Włocławek! Jak mile było oglądać swe kochane miasto! Natomiast w duszy pozostaną wrażenia z morza chyba do śmierci.—

J. Piechurski



ŻYCIE SZKOLNE



MIESIĘCZNIK POŚWIĘCONY NAUCZYCIELSKIM KONFERENCJOM
REJONOWYM.

PODSTAWY PEDAGOGICZNE I PSYCHOLOGICZNE PROGRAMÓW MINISTERJALNYCH.

(ciąg dalszy).

Jak wyżej było wskazane, różnorodne reakcje ruchowe są niezbędne do rozwoju fizycznego dziecka, kształcą również istotę moralną dziecka. Pozostaje mi obecnie odpowiedzieć na pytanie, jak zapomocą reakcyj ruchowych dziecka mamy podawać mu i utrzymywać wiedzę naukową. Dawniej mniemano, że człowiek poznaje świat zewnętrzny wyłącznie tylko zapomocą swych pięciu zmysłów, wzroku i słuchu przedewszystkiem. Jednakowoż obecnie badania psychologiczne wykazują, że, aby dokładnie poznać ten świat, konieczna jest jeszcze praca mięśni, dotyczy to szczególnie dzieci. Wundt, James, Laj i inni głoszą, że wszelka myśl dziecka związana jest zawsze z jego mięśniami. Wyobrażenia dziecka o rzeczach tylko wtedy nabierają ścisłości i dokładności, kiedy rzecz sama została zbadana przez jego mięśnie. O ile dziecko jest młodsze, o tyle w większym stopniu dominującą składową częścią jego wyobrażeń są wyobrażenia ruchowe. Wyobraźmy sobie, że jedno dziecko zapoznało się z psem tylko wzrokowo, drugie zaś bawiło się z psem; które z tych dzieci, zapytuje O'Szy, będzie miało dokładniejsze wyobrażenie o psie. Statystyka wykazuje, pisze Laj, że wszelka czynność wywiera wielki wpływ na wyobrażenie dziecka, dla którego, np. nos, jest to, co wacha, koń jest to, na czym jeżdżą i t. d. Statystyka wykazuje również, że dzieci najlepiej określają nie te przedmioty, którym się tylko przyglądały lub zapoznały się z nimi ze słów nauczyciela, lecz te, k z którymi coś robiły.

A wiemy przecież, że nasze pojęcia będą tylko wtedy dokładne, nasze sądy i wnioski wtedy tylko prawidłowe, kiedy wyobrażenia, z których tworzymy te pojęcia, będą dokładne i ściśle. Wyobrażenia, które otrzymujemy wyłącznie tylko przez wzrok i słuch, nie są jeszcze dokładne, gdyż koniecznym jest jeszcze poznać rzecz samą, czyniąc coś z nią, a więc przez mięśnie. Drabczyk¹ pisze, że podobno „Indjanie, uczniowie szkół angielskich, wywołują podziw wśród nauczycieli swymi zdolnościami matematycznymi, jasnością i wyrazistością swych pojęć... Młody Indjanin ma doskonałe warunki do założenia dobrego fundamentu psychiki: ostry wzrok, słuch i *wcześnie zdobyty bogaty repertuar ruchowy*, pozwalający na dobrą kontrolę odbieranych wrażeń zapomocą czynności fizycznej. Jest coś wspólnego między nadzwyczajną dokładnością, logiką i śmiałością w myśleniu ucznia-Indjanina, a bajeczną celnością rzutu oszczepem lub piłką. Czyż obserwacja bierna przedmiotów jest w stanie dostarczyć tyle materiału wrazeniowego do wytwarzania pojęć, obrazów i sądu, ile fizycznie czynny ustrój zdobędzie i kontroluje sam?”

Czy możemy powiedzieć, zapytuje O'Szy, że posiadamy zupełnie dokładne wyobrażenie o przedmiocie, którego nigdy nie trzymaliśmy w ręku? Porównajmy gromadkę dzieci nader ruchliwych z gromadką dzieci w tym samym wieku, lecz uderzająco spokojnych, która z tych gromadek będzie więcej utalentowana.

Te same myśli spotykamy również w programach mini-sterjalnych.

„Nauczyciel języka polskiego“, czytamy w programie gimn. niższego „pamiętać winien, że częste używanie kredy, pióra i ołówka podczas czytania i wszelkich ćwiczeń ustnych jest wskazane, umożliwia bowiem oddziaływanie na uczniów nie tylko zapomocą wyobrażeń słuchowych, lecz również wzrokowych i ruchowych. Wskazane jest, aby nabyte (zapomocą słuchu i wzroku) wiadomości stawały się z kolei przedmiotem reakcyj ruchowych, to znaczy, aby uczniowie je wyrażali zapomocą pracy fizycznej, takiej np. jak rysowanie, malowanie, lepienie, wycinanie i t. d.“ Najzupełniej słusznie twierdzi

program, że wielką zaletą tego rodzaju zajęć jest to, że łączą one pracę umysłową z pracą rąk, co sprzyja i rozwojowi i utrwaleniu się wyobrażeń i pojęć naukowych.“ Stosownie do tego program rachunków poleca: „Zdejmowanie planów pokoju szkolnego, podwórza, ogrodu. — „Dzieci mają rysować figury geometryczne, wycinać je z papieru, sporządzać z kartonu bryły. Kiedy nauczyciel wyjaśni, co to jest kąt pełny, półpełny, to „każe jednemu z uczniów stanąć przed klasą, wyciągnąć przed siebie poziomo rękę prawą i wykonać obrót w tej pozycji o kąt pełny na prawo, na lewo...”

W programie przyrody czytamy: „Uczniowie zbierają rośliny sami lub na wycieczkach z nauczycielem. Rozróżniamy tu trzy fazy pracy: 1) poszukiwanie roślin 2) suszenie; 3) porządkowanie i układanie zielnika... Uzupełnieniem szkolnego kursu przyrodoznawstwa są prace wakacyjne uczniów: hodowanie roślin i zwierząt, tworzenie zbiorów“. „Sprawa rysunku przy nauce przyrodoznawstwa jest nadzwyczaj ważna... Niech rysuje każde (dziecko) jak może.... Do pomocy, jakimi przy nauce przyrody może się posługiwać nauczyciel w szkole, należą przede wszystkim: Hodowla pokojowa roślin i zwierząt... Zbiorki przyrodnicze gromadzone są przez dzieci starsze i również pod kierunkiem nauczyciela... Wycieczki... Ogródek szkolny jest nadzwyczajnie ważnym środkiem naukowym i wychowawczym...“ „Na lekcjach historii zaleca się pobudzać uczniów do rysowania i malowania map, planów bitew, wykreślenia na mapach dróg pochodów i t. d.“ „Materiał geografii“ czytamy w programie gimn. niższego „stanowią rzeczy nawskroś konkretne, ale te rzeczy konkretne, z powodu ogromu powierzchni ziemi... nie dają się ogarnąć ani zmysłami, ani nawet wyobraźnią... Uczniowi muszą więc w zasadzie wystarczyć schematy rzeczywistości konkretnej, nie na jego obserwacji oparte i nie przez niego sporządzone, — schematy z góry już dane jako gotowe sformułowania graficzne (mapy, grafiki) i wyrazowe (podręcznik, wykład).“ Na niebezpieczeństwo to wskazywał już Rousseau, kiedy mówił: myślimy, że uczymy dziecko geografii, kiedy dziecko uczy się wyłącznie tylko mapy. Zmuszamy je do nauczania się nazw miast, krajów, rzek, a ono nie wyobraża sobie, aby to wszystko mogło stnieć gdzieś więcej jeszcze, niż na mapie.

¹ Dr. med. T. Drabczyk. Wychowanie fizyczne młodzieży jako zadanie społeczne.

Jedynym wyjściem z tej trudności będzie oprzeć nauczanie geografii na geografii najbliższej okolicy. Dziecko własnymi oczami obserwuje tę okolicę, własnym krokiem mierzy odległość przypuścmy strumyka lub wioski od swej szkoły, własnymi rękami rysuje następnie mapę tej okolicy, będzie więc to schemat, ale już przez dziecko sporządzony, będzie ten schemat czemś dla niego żywym i zrozumiałym. Program wyraża tę myśl w taki sposób: „Należy pozwolić schematom nasiąknąć wyobrazeniami typowymi, tym zaś ostatnim pozwolić wyrosnąć ze spostrzeżeń konkretnych, poczynionych na najbliższej okolicy...” Kiedy dziecko tworzy w swym umyśle te „wyobrażenia typowe” i zapomocą symboli graficznych przenosi je na mapę, a więc wioskę lub miasteczko oznacza kółkiem, strumyk — linią krzywą, pagórki — barwą ciemniejszą, nizinę — jaśniejszą, to w procesie tworzenia tych wyobrażeń narówni z postrzeżeniami wzrokowymi doniosłe znaczenie odgrywają też i postrzeżenia ruchowe, idące od mięśni nóg i rąk. Widzimy stąd, że to „nasiąkanie schematów wyobrazeniami typowymi” odbywa się przy pomocy reakcji ruchowych dziecka.

Jak wielkie znaczenie w procesie wytwarzania dokładnych i trwałych wyobrażeń mają czucia ruchowe, wykazują eksperymenty, przeprowadzone przez Laję i Seyfarta. Laj pokazywał uczniom figury geometryczne. Uczniowie obserwowali je zapomocą wyłącznie tylko wzroku (siatkówki), nie poruszając oczami. Uczniowie narysowali te figury z pamięci. Ilość błędów — 71. Następnie pokazywał uczniom inne figury. Uczniowie obserwowali formę tych figur, poruszając odpowiednio oczami. Ilość błędów — 39. Widzimy stąd, że o ile czucia wzrokowe łączą się z czuciami ruchowymi, otrzymywanymi zapomocą mięśni oka, wyobrażenia są dokładniejsze i trwalsze. Mniej więcej te same liczby otrzymał i Seyfert, przeprowadzając eksperyment nad ludźmi dorosłymi. Stosownie do tego daje nam program taką wskazówkę: „Kąt jako obrót. Dwa paski papieru, zczepione szpilką. Nauczyciel umocowuje je na tablicy (jeden pasek nieruchomo) i ruchomym paskiem wykonywa całkowity obrót, *wykonywa go wolno*, aby dzieci widziały *zmianę* nachylenia”. O ile paski będą większe, to nauczyciel, bacznie przypatrując się dzieciom zauważy, że oczy ich znajdują się w ruchu. Aby utrwalić

244 w pamięci dzieci przypuścmy trójkąt, wolno oprowadza palcem

boki trójkąta, dzieci przypatrują się, poruszając oczami. Taki ruch ręką winien wykonać również i uczeń.

Jeżeli chcemy, aby wyobrażenia dziecka były dokładne i trwałe, pojęcia jasne, myśli i wnioski prawidłowe, łączmy zawsze, gdzie to tylko się da przy nauczaniu wszystkich przedmiotów czucia słuchowe i wzrokowe z ruchowymi, czyli uczmy przez czyn.

„Agendo discimus” uczymy się przez czyn, zasadę tę głosił u nas, jak na to wielokrotnie wskazano w „Życiu Szkolnym”, L. Zarzecki.

(c. d. n.)

M. Orłow.

CHWASTY NA NIWIE KONFERENCYJ REJONOWYCH.

Umiejętnie prowadzone konferencje rejonowe to drogowskaz w zaćmionem często życiu zawodowym nauczyciela. Wszyscy tu mają możność zysku, nikt straty. Izolowany z różnych powodów od szerszego świata pedagogicznego, pozbawiony ściślejszego kontaktu z najnowszymi prądami nauczania, przeładowany różnemi niepewnościami i problemami, które się nastęrczyły podczas nauczania, skazany na vegetację w ciasnym kręgu swej wsi, nauczyciel czeka konferencji, jak chory przybycia lekarza.

Bo tam będą się ścierały różne metody, prądy; tam się rozstrzygnie rozmaite kwestje i zagadnienia pedagogiczne.

Tam się wyłowi i postawi przed oczy wszystkich to, co ma wartość i omówi sposób usuwania tego, co złe.

Tam się nabędzie sił, hartu, emocyj do dalszej pracy, do dalszego życia, by znowu stanąć do tej wielkiej kuźnicy dusz ludzkich i z wiarą w lepsze jutro pełnić to szczytne posłannictwo, które nam lud powierzył.

— — — — —
Lecz czy konferencje dzisiejsze to dają? — Stanowczo nie! — Nawet ta wielka zdobycz nie pozbyła się w swej do nas wędrownie naleciałości, zrodzonych pod zaborem, które przeszczezione na nasz grunt rozwielmóżniają się, zachwaszczają bogatą niwę konferencyj rejonowych i głuszą plony.

Każdy nauczyciel był uczestnikiem większej lub mniejszej ilości konferencji i zna je dobrze, lecz przyjrzyjmy się dziś chociaż jednej, ale z większą ilością krytycyzmu.

Co wówczas zobaczymy?

Najpierw, to nie zobaczymy tam kilku osób z pośród grona nauczycielskiego; — bo jeżeli dziś szkoła miała być czynna tylko 2 godziny, to uczyć stanowczo się nie opłaca, a kosztem 2-u godzinnego urlopu można załatwić wszystkie swoje sprawy osobiste w mieście. — I właśnie dzień konferencji to dzień urlopów.

Ileż razy słyszeć można wyrzuty, czynione przewodniczącemu konf. rejon. przez uświadomione nauczycielstwo z powodu udzielenia aż tylu urlopów w tym dniu, w którym właśnie nie powinien ich udzielać nikomu. A ile razy usłyszałoby się oburzenie z tego samego powodu na przewodniczącego Dozoru, gdyby się wolno było oburzać głośno?

O godz. 12-iej lub 1-iej zaczyna się lekcja pokazowa, podczas której widzi się u prelegenta dziwne drżenie, — bo on wie, że złe ułożenie rąk podczas modlitwy, każdy jego inny zły ruch, każde uchybienie, każde zdanie, zaczynające się od „czy“ będzie zaprotokołowane i przesłane do inspektora.

Podczas krótkiej przerwy po skończonej lekcji daje się słyszeć błagalny głos przewodniczącego konf.: — Słuchajcie, koledzy, tylko nie wałkujcie dyskusji, załatwcie się tak raz dwa, bo mamy tu jeszcze tyle pism urzędowych do rozpatrzenia, że znowu z referatu kolegi X lub Y nie będziemy dziś korzystali!

Następuje dyskusja — część najważniejsza i najciekawsza. Każdy tu musi zabrać głos, bo tak być musi, tylko nie wolno się powtarzać. Początkowo wszystko idzie bardzo skrupulatnie i porządnie. Sekretarz skwapliwie notuje każde powiedzenie, lecz wkrótce wydołać nie może, bo naraz zabiera głos kilka osób; następnie dyskutujący rozbijają się na obozy, kupki, — słysząc gwar, harmider, wrzawę. Przewodniczący siedzi zdenerwowany i każe sekretarzowi wszystko protokołować: przybyły „z zagranicy“ pan Biurokratyzm panuje tu wszechwładnie.

By zaś zadość uczynić jego wymaganiom protokołuje się: „Wogóle dyskusja nad przeprowadzoną lekcją była bardzo oży-

I doprawdy dyskusja była ożywiona, bo jeżeli człowiek spojrzy na dyskutujących nieco z boku, to w tej chwili zdaje mu się, iż czyta — Wielką wyprawę naukową — z Twainowskich „Bajeczki dla starych dzieci“.

To nie przesada, bo, mówiąc słowami Tetmajera, gdyby ta dyskusja przybrała plastyczne kształty, to sam prelegent wyglądałby wówczas, jak szubienica obwieszona od góry do dołu psiemii skórą.

A czyja w tem wina, będziemy mówili o tem później, teraz idźmy dalej. Po odczytaniu pism i okólników władz szkolnych następują wolne wnioski, gdzie można rozpatrzyć najaktualniejsze sprawy zawodowe, omówić różne zagadnienia i różne trudności, gdzie możnaby skorzystać nie mniej, niż podczas umiejętnej dyskusji nad lekcją lub referatem, lecz wobec spóźnionej pory każdy śpieszy do domu, uczuwając w głowie ból i chaos, w sercu niechęć do inspektora, żal do całego zawodu nauczycielskiego, a często współczucie dla kolegów.

Zło to płynie z różnych źródeł, a zasada się głównie na niezrozumieniu celów konferencji rejon., na wielmożnym biurokratyzmie i złym wyborze przewodniczącego.

Wszyscy rozumieć powinniśmy, że nauczycielskie konf. rej. to nie jest zło narzucone nauczycielstwu na udękę, nie pańszczyzna odrabiana inspektorowi szkolnemu, nie płaszcz pod którym się ukrywa wypłacanie poborów, nie chwila porachunków osobistych, lecz ognisko najistotniejszego życia zawodowego nauczycielstwa, jedynie potężne źródło samokształcenia, łańcuch łączący nas wspólnymi celami, siła niezbędna nam do osuszenia plugawych bagnisk zabobonu, występu i ciemnoty, moc do zrzucania barykad, stawianych przez rozwielniony obskurantyzm na drodze do Światła, ognie rozjaśniające, tak często, przyćmione w tych czasach, radosne chwile życia nauczyciela w głuchej mieścinie lub wiosce pozbawionej pokarmu duchowego; pamiętać musimy, że konferencje te nasze — wyłączne nasze dobro. I wyłącznie... nasza w tem wina, jeżeli konferencje dzisiejsze nie dają nam tego, co dać mogą. Pamiętać musimy, że kierunek konferencji spoczywa w rękach przewodniczącego, którego wybieramy sami. Od przewodniczącego głównie zależy owocność konferencji. A kogo my na to stanowisko wybieramy? Czem się kierujemy przy wyborach? W większej mierze wy-

bieramy sobie przede wszystkim „dobrego“ płatnika, a który może pełnić jednocześnie ubocznie obowiązki przewodniczącego konf. rej. — Dobry płatnik to rzecz podczas wyboru dominująca. Często jest inaczej. Zdaje nam się, że przewodniczącego narzuca nam z góry inspektor szkolny (?), więc znowu dla świętego spokoju mamy drugi rodzaj przewodniczącego. Innym razem nie wybieramy go zupełnie, bo skoro X był przewodniczącym przez dwa lata, to czemuż nie może nim być i w tym roku? — Ostatecznie wszyscy oni wypłacają dość regularnie pobory i ta myśl tłumaczy nas bodaj zawsze. Lecz najrzadziej spotyka się przewodniczącego, któryby był wybrany jako dobry kierownik konfer. I dlatego właśnie owocność konferencji maleje, bo taki przewodniczący nie sili się nawet, aby konferencji nadać właściwy ton i kierunek, grunt — dobry płatnik — powtarza. — Żeby jednakże być w porządku z inspektorem, trzeba dokładnie wszystko protokołować — (?) A skutkiem tego najcenniejsze może uwagi giną, bo nauczycielowi lub nauczycielce wysunęła się jakaś uwaga, lecz wypowiedziałaby ją pod warunkiem, że tego protokołować nie będą, a że nieprotokołować nie można, więc lepiej milczeć, aby się nie narażać na uwagi inspektora.

Tak sprawy stawiać nie można! Stoimy przed zbyt wielkimi celami, aby je było można traktować mimochodem. Konferencje rejonowe to źródła odżywcze, których owocność spływa pośrednio na społeczeństwo; aby więc nie chybiały celu, usuńmy śniedź, która je pokryła, oczyśćmy z rdzy, która się w nie wżarła, dajmy im trochę duszy, przywróćmy im potężny ich głos, odrodźmy je; a wówczas nie będziemy widzieć straszka w osobie inspektora, suchego biurokraty w przewodniczącym konf., aktora w prelegencie, zgryźliwych krytyków w nauczycielstwie.

Zreformujmy je od podstaw!

Oddzielmy funkcję płatnika od obowiązków przewodniczącego, a będziemy zadowoleni i z jednego i z drugiego. Nie przeprowadzajmy lekcji okazowej między 12 a 1, lecz o godzinie 9-ej lub 10-ej, a wówczas i dzieci nasze będą pracowały intensywniej i nam starczy czasu na omówienie wszystkich kwestyj i na wolne wnioski. Stwórzmy sobie pewien 248-celowy plan do dyskusji i patrzmy na sprawy nieco objek-

tywniej. Nie bądźmy drobiazgowi w protokołowaniu dyskusji, gdyż inspektor szkolny, z całą pewnością rzecz można, drobiazgów od nas nie żąda; a gdy przedstawilibyśmy mu dokładnie, dla jakich powodów chcemy uniknąć podobnego protokołowania dyskusji, to zważywszy dobro szkolne i z tem by się zgodził; gdyż inspektor rozumie jaknajdokładniej, że dyskutujemy nie po to, by w zgryźliwej krytyce dawać wyrok na prelegenta, lecz byśmy się mogli na takiej lub innej lekcji przede wszystkim uczyć.

Nie korzystajmy w dniu konferencji z urlopów, uwolnijmy dyskusję od filisterstwa i drobiazgowości, a zwróćmy uwagę na najważniejsze momenty, omawiajmy je z pewnym planem i rzeczowo, nie zostawiajmy bez rozstrzygnięcia spraw spornych, nie czyńmy z konferencji czczych formalności, spełnianych dla inspektora. Niechaj dyskusja będzie doprawdy szczerą wymianą myśli i spostrzeżeń, mogących nam posłużyć do wzbogacenia wiedzy zawodowej.

Zdając sobie jasno sprawę, iż materiał konferencyj tych jest zbyt bogaty, a lotny i odznaczający się wielką prężnością, żeby go można było poukładać do przegródek o stałej wielkości, rozumiem dokładnie, że tem więcej nie można chwytać w ramy, z góry ukute samej dyskusji nad lekcją i zagadnieniami, które się podczas lekcji wyłoniły. Daleki jestem od chęci ukuwania form dla dyskusji i dyskutujących, lecz poznawszy konferencje w różnych naszych dzielnicach, gdzie najczęściej widziałem ich planowe prowadzenie, a czasem skutki dyskusji prowadzonej z pewnym planem i przy pewnej ręce przewodniczącego, nie mogę się powstrzymać od zwrócenia uwagi na niektóre ważniejsze punkty, któreby należało omówić podczas dyskusji, a mianowicie:

Sam materiał nauczania: czy przystosowany odpowiednio do poziomu dzieci, czy do osiągnięcia wytkniętego celu nie nadawałby się lepiej inny temat: inna czytanka, opowiadanie wiersz, obrazek lub moment z historii lub t. p.

Forma nauczania: czy w odpowiednich chwilach były wykorzystane odpowiednie metody; która z metod najczęściej się w różnych chwilach nadawała: wykładowa, pytająca, heurystyczna, czy metoda pracy.

Postawa nauczyciela: psychologiczna znajomość klasy i jej opanowanie, zniżył się do poziomu dzieci, sam był czynny i pobudzał do czynu dzieci, uwzględniał nauczanie masowo-indywidualne, przestrzegał higienę pracy umysłowej i zasady nauczania: pogładowość, zainteresowanie, aktywność dzieci, ćwiczenia i zasadę koncentracji.

Cele: formalny i materialny: jasno sobie z nich zdaje sprawę podczas toku nauczania i z należytą siłą podkreślał momenty wychowawcze.

Inne zagadnienia i trudności, które się nasręczyły podczas nauczania. (Ja zaś pragnę jeszcze w tym miejscu zwrócić uwagę na stronę psychologiczną i wychowawczą podczas dyskusji, która bardzo często bywa zupełnie pomijana).

W podobny sposób prowadzona główna część konferencji musi dopiąć celu, a przez to samo uwolnimy się od chaosu, przestaniemy błądzić po manowcach, unikniemy ostrych niekiedy zgrzytów i starć między sobą, minie niechęć i uprzedzenie do konferencji, a spędzone tam 3 godziny dostarczą nam zawodowego pokarmu na długi miesiąc uciążliwej pracy i rozjaśnią drogę dalszej pielgrzymki do Światła, do Prawdy...

Edward Matuszak.

„POGLĄD MARJI MONTESSORI NA WYCHOWANIE ELEMENTARNE.”

PG. „EDUCATION ÉLÉMENTAIRE” MARJI MONTESSORI.

W nowej swej pracy p. t. „Wychowanie elementarne” Marja Montessori przystosowuje metodę samowychowania (autoéducation) do wychowania dzieci w szkole elementarnej, w wieku od 6 do 10 lat. Rola wychowawcy według Montessori polega na usuwaniu przeszkód, które hamują rozwój dziecka. Oryginalnością szkoły Montessori jest stosowanie odrębnej metody. Metoda Montessori to metoda czynu, oparta na oryginalnym sposobie użycia materiału do nauki.

Dotychczasowa psychologia dziecka notowała stany psychiczne dziecka, — psychologia Montessori interesuje się tylko czynnością dziecka.

W szkole dotychczasowej inicjatywa wychodzi od nauczyciela — w szkole Montessori inicjatywę czynności podaje

Nauce pogładowej zarzuca Montessori, że z góry dzieciom przedmiot narzuca, metoda sokratyczna zaś stara się gwałtem wydobyć z dziecka wiadomości, które ono posiada, podług Montessori należy rozwinąć w dziecku te zarodki jego intelektu, które w nim są, żeby to osiągnąć, należy dziecku zostawić zupełną swobodę, stworzyć dziecku środowisko odpowiednie do jego psychiki, środowisko dziecka powinno zawierać takie przedmioty, któreby wzbudzały jego zachwyt, któreby pobudzały do zainteresowania się temi przedmiotami. Dziecko w otoczeniu swoim powinno znaleźć materiał i narzędzia do odtworzenia rzeczy interesujących. Sala szkolna to obszerne pomieszczenie, gdzie dzieci mają zupełną swobodę ruchu. Tak jak laboratorium bakterjologa ma prawo do dystylacji i antoklawy do hodowli bakterij, tak samo sala szkolna powinna zawierać piękno; szkoła to pracownia, w której obserwujemy życie ludzkie. W sali szkolnej znajdują się tylko takie przedmioty, które są miłe dla oka i mogą pobudzić twórczość dziecka. Rozmiar mebli powinien być zastosowany do wzrostu i sił dziecka, meble łatwo przenośne, szafy niskie. Drzwi, zamki i szuflady łatwo otwierające się. Ubranie, które łatwo można zdjąć i włożyć. Dobrze jest, kiedy w szkole są przedmioty łamliwe. Montessori każe dzieciom dawać piękne wyroby ceramiczne i szkło kryształowe. Przedmioty te kształcą smak estetyczny dziecka i oduczają je od ruchów gwałtowych, niezręcznych, niewychowanych. Dziecko stara się nie przewracać, nie tłuc, musi opanować się. Obecność przedmiotów jasnych i wesołych skłania dzieci do szanowania tychże. Dziecko, które się przejmie ciszą, nie zniesie hałasów. W szkole dotychczasowego typu, powiada Montessori, stoją czarne ciężkie ławki jak katafalki, dziecko może w nie uderzać z całych sił, tysiąc plam może zrobić, są one niewidoczne. Wszystko jest zrobione tak, żeby ośmielić i dodać otuchy do częstego powtarzania błędów.

Dziecko w szkole Montessori ma swobodę, ale nie jest pozostawione samo sobie. Ruch sam przez się, który wystarcza młodemu zwierzątku, nie wystarcza dziecku. Natura dziecka jest inną i swoboda jego musi też być inną.

Badanie przeprowadzone nad zmęczeniem wykazały, że praca celowa jest mniej męcząca, niż praca bezcelowa i dla-

tego też dziecko musi rozumieć cel swej pracy. Oprócz pracy twórczej rozróżniamy pracę konserwującą. Praca ta nie wytwarza przedmiotów, ale je zachowuje, ma ona duże zastosowanie w wychowaniu dzieci. Montessori wprowadza tutaj w czyn samowystarczalność dzieci. Dzieci czyszczą, sprzątają; to są pierwsze ćwiczenia z życia praktycznego, które odpowiadają swobodzie ruchów. W takim otoczeniu, które konserwuje i nad którym panuje, dziecko pozostawione swemu instyktowi, udoskonala prędko ruchy dziecka, przyswaja ono sobie wdzięk i zręczność ludzką, a przez obcowanie z innymi również czynnymi dziećmi, kształci instynkt społeczny, uczucie godności które wynika z samowystarczalności dziecka. Dziecko kształci się i wzmacnia swe życie wewnętrzne. Uczy się wyższej radości ze spełnionej pracy.

Od dziecka zależy czas pracy i odpoczynku. Dziecko uczy się przez samowychowanie i przez naśladownictwo innych dzieci, przez sugestję działającą zewnątrz. Rzeczą wychowawcy jest ułatwić dziecku możliwość robienia odkryć, któreby rozjaśniły dziecku prawa przyrody i sztuki.

W rozdziale zatytułowanym „Rzut oka na życie dziecka” autorka powiada, że minęły czasy, kiedy dzieci powijano, kołysano cały dzień, uczono chodzić na stojaku. Przekonano się, że form zewnętrznych ani wewnętrznych stworzyć ani narzucić dziecku nie można. Wszystko zależne jest od tego, co dziecko przynosi ze sobą. Nie możemy stworzyć inteligencji, jeżeli dziecko nie zostało nią obdarzone przez naturę. Muszą więc przejść do przeszłości powijaki duchowe.

Zamiast wszystkich zagadnień, jak rozwoju charakteru, inteligencji, uczucia, powstanie jedno zagadnienie: dziecku zostawić swobodę rozwoju naturalnego, bo tylko pozostawienie dziecku swobody najlepiej się przyczyni do rozwoju jego intelektu. Rola wychowawcy winna się ograniczyć tylko do podziwiania tego rozwoju i do uchwycenia drogą spostrzeżeń istotnej natury dziecka.

Współczesne fizyczne wychowanie dziecka postawiło sobie za postulat: pozwólmy przyrodzie kształtować dziecko, pozostawmy dziecku swobodę fizyczną, dajmy mu warunki higieniczne. Wprowadzenie tych postulatów zmniejszyło śmiertelność dzieci. Wprowadzenie swobody duchowej podniesie

wartość społeczeństwa. Dotychczasowa szkoła trzyma się zasady, by drogą naśladownictwa rodziców, wychowawcy lub nauczyciela przekształcić dziecko na obraz i podobieństwo dorosłego człowieka. Dają dzieciom przykład bohaterstwa i każą być bohaterem, opowiadają o cnocie i każą być cnotliwym. Rządzi się dzieckiem, czyni je posłusznym za cenę wszelkich środków, nawet gwałtu, i to nazywa się kształceniem woli, często narzuca się dzieciom to, do czego nie starczało sił dorosłym.

W szkole kształcenie dziecka sprawia nauczycielowi dużo trudu. Jak przyswoić dziecku to, co nauczyciel uważa za stosowne? Trzeba do tego znać psychologię, trzeba znać prawa pamięci, trzeba wiedzieć, jak się tworzą myśli, nauczyć myśleć dzieci. Nauczyciel łamie sobie głowę nad tem, jak zaoszczędzić siły dziecka. Ile czasu poświęcić na naukę, a na odpoczynek, o której godzinie zacząć najlepiej naukę i od czego zacząć. To przypomina Montessori młodą kobietę, która zastanawiała się jak urodzić dziecko, jak je zbudować, gdzie mózg umieścić. To tak samo, jakby dziecko musiało znać prawo równowagi, żeby chodzić.

W obecnej szkole, mówi Montessori, Bóg wchodzi do szkoły, pod symbolem krzyżka, ale stwórcą chce być nauczyciel. Dużo się mówi o medycynie szkolnej, o tych chorobach, które są jakgdyby zawodowymi, ale nie bierze się pod uwagę dziecka samego. Doktor Le Gendre mówi, że szkoły obecne fabrykują krótkowzroków i garbusów. Szkoły współczesne deformują kość pacierzową tak, jak deformowały tortury średniowieczne.

W swojej szkole stara się Montessori usunąć wszystkie wyżej wymienione braki, dając dziecku swobodę ruchu i odpowiednie dla niego otoczenie. Nauczycielka w nowej szkole zamiast słowa musi się uczyć milczenia, zamiast uczyć, musi obserwować, zamiast być pełną dumnej, niezachwianej godności musi być pełną pokory.

Jedynym sekretem wychowania i podstawą ustroju psychicznego jest nie tylko widzieć pobieżnie rzecz, a tembardziej słyszeć opis rzeczy, ale rzecz tę trzeba posiadać i używać jej tak długo, jak tego wymaga życie wewnętrzne dziecka.

Przedmiot zewnętrzny jest jakgdyby liną, na której umysł

wykonywa swoje ćwiczenia. Te ćwiczenia wewnętrzne są celem czynu.

W szkole Montessori dzieci dostają najrozmaitsze pudełka i bryły geometryczne, które należy układać zależnie od ich kształtu i przeznaczenia. Dzieci nieraz po 30, 40 razy wsuwają je i wysuwają, pomyliwszy się, naprawiają swój błąd.

Takim sposobem zdobywają wiadomości jasne, które pozostają w pamięci dzięki intensywności uwagi.

Poznanie zmysłowe rzeczy o rozmaitych barwach, kształtach i rozmiarach, czyni możliwem kontynuowanie ćwiczeń analogicznych na polu coraz szerszem i wyższem.

Trudną do zatrzymania uwagi dziecka nie zatrzymał nauczyciel, ale zatrzymał przedmiot, jakgdyby przedmiot ten odpowiadał wewnętrznemu impulsowi dziecka.

Cała sztuka nauczycieli polega na tem, żeby przygotować uwagę ucznia do słuchania nauki, a ponieważ rzecz całkiem nieznana jest niedostępną zrozumieniu i nie wywołuje żadnego zainteresowania treścią, więc sztuką nauczycielską jest w szkołach współczesnych iść od znanego do nieznanego, od łatwego do trudniejszego. Tymczasem uwaga nasza nie odnosi się do wszystkich rzeczy jednakowo. Bardziej nas przyciągają rzeczy, które nam są miłe. Skupić uwagę dziecka 3—4-letniego można było tylko u dzieci genjalnych. Uwagi stałej nie mógł wywołać najbardziej interesujący nauczyciel, udało to się tylko szkole Montessori, gdy stosowano problem wolności; pomógł rozwój inteligencji, a nie zagadnienie sztuki pedagogicznej. Dać za pomocą przedmiotów zewnętrznych pokarm odpowiedni do potrzeb wewnętrznych, umieć uszanować wolność rozwoju dziecka oto postulaty, które powinny być pogłębione, żeby stworzyć nową pedagogikę.

Montessori daje dziecku serję przedmiotów, które mogą przyciągnąć jego uwagę instynktowną na barwy, kształty, dźwięki, na własności dotyku, ciężar i t. p., a dziecko przez ćwiczenia charakterystyczne nad każdym przedmiotem nie tylko porządkuje swoją indywidualność psychiczną, ale zyskuje jasną i uporządkowaną świadomość rzeczy. Wszystkie te przedmioty stają się bliskie umysłowi dziecka, przygotowują je do słuchania i czynią dziecko przygotowanym do przyjmowania wrażeń, wzbudza się w dziecku zainteresowanie intelektualne, oparte na

zdolnościach inteligencji. Koncepcja od znanego do nieznanego, była szczegółem zjawiska złożonego, które można po doświadczeniu zauważyć w szkole Montessori.

W szkole Montessori dziecko nie odchodzi nigdy od przedmiotu (objet) z oznakami zmęczenia, ale przeciwnie z nową energją. Umysł jego, powiada autorka, staje się zdolnym do abstrakcji. Dziecko wchodzi w okres, kiedy powstaje zapał i radość.

Zbyt wielka ilość przedmiotów nie prowadzi do dojrzałości i nie wywołuje w umyśle ducha abstrakcji, która jest drugim stopniem samowychowania. W pewnym okresie dzieci dążą do czytania, ćwiczeń gramatycznych lub też środków obserwowania literatury. W tym wypadku konieczną jest współpraca specjalistów wszystkich przedmiotów, ażeby stworzyć zespół środków potrzebnych i dostatecznych i wywołać we współczesnej szkole samokształcenie. Materiał doświadczalny jest pomocą dla nauczycieli dla lepszego zrozumienia objaśnień; rzeczy te są podług Montessori wybierane nie licząc się z potrzebą psychiczną dziecka.

Każde dziecko powinno zajmować się tylko przedmiotem przez siebie obranym i tyle czasu, ile zechce, żaden nauczyciel nie jest w stanie określić potrzeby wewnętrznej (exigence intime) ucznia. Dziecko same je objawia. Należy zapomnieć o tem, że postępy dzieci są w postępkach w nauce.

Wielką wagę przykładą Montessori do kształcenia woli dziecka. Powiada ona: „Wychowanie dotychczasowe wychodziło z założenia, że dziecko trzeba przyzwyczajać do obchodzenia się bez wielu rzeczy np. przyzwyczajając do wstrzemięźliwości w jedzeniu chciano wychować człowieka zahartowanego, tymczasem rezultat przeważnie jest odwrotny. Dziecko, którego apetyt nie został zaspokojony, uważa, że jedzenie i picie bez miary jest wielkim plusem wolności. Tylko dziecko racjonalnie odżywiane o silnym organizmie staje się człowiekiem abstynencji, który jada, żeby żyć zdrowo. Człowiek współczesny, który potrafi się bronić przeciwko chorobom zakaźnym, który szuka wysiłku sportowego, szuka wielkich przedsięwzięć, odkrywa bieguny i wchodzi na szczyty górskie, jest człowiekiem, który potrafi przenieść walki moralne.

Żeby być zdolnym do walki, nie trzeba walczyć od dzieciństwa, ale trzeba być silnym.

Siłę i hart woli zdobywa się w spokoju. W spokoju odżywia się płód krwią matczyną, niemowlę karmi się mlekiem matki.

W zupełnym spokoju przygotowuje się niemowlę do chodzenia, śpiąc dużo i spokojnie.

Wszzechwładna przyroda żąda spokoju dla istoty, która się formuje. Resztę daje natura sama.

Żeby wyrobić w dziecku siłę, wolę, należy mu dać przedmioty, które odpowiadają jego tendencjom twórczym, wszystko to, co jest potrzebne, ażeby wychowanie ustalić, siły ukryte człowieka rozwinąć możliwie całkowicie z minimalnym wysiłkiem.

Dziecko, które wybiera z pomiędzy wielu przedmiotów jeden, który mu jest potrzebny, kiedy zgadza się ustąpić go owarzyszowi lub oczekuje, żeby towarzysz oddał mu swój przedmiot, wypełnia czyni woli, oparte na długo podtrzymywanej uwadze.

Dziecko, które potrafi trwać podczas ćwiczeń z wytężoną uwagą, poprawiając błędy, które wynikają z jego pracy, wykazuje czyn woli. Czyn woli okaże też dziecko, jeżeli w ćwiczeniach milczenia opanowuje swoje popędy i na rozkaz kieruje nimi tak, aby nie zrobić hałasu.

Gimnastyce woli poddajemy dziecko, które zaabsorbowane pracą zwalcza wszystkie inne swoje ruchy. Współpracując z innymi musi utrzymać równowagę między popędami i zabawami (inhibitions). W tym momencie zaczyna się u dziecka nawyk życia społecznego. Nie osiągnie tego szkoła, w której dzieci spokojnie siedzą jeden obok drugiego; nie rozwija się wtedy życie społeczne; tylko ćwiczenie może ugruntować zdobycie woli.

Brak równowagi pomiędzy popędami i zakazami (inhibitions) jest faktem znanym w patologii, ale spotyka go się też u ludzi normalnych, prawie tak często jest brak wychowania w stosunkach społeczno-wewnętrznych.

Wolę należy kształcić w wieku, kiedy ona się kształtuje. Cała budowa społeczeństwa opiera się na stałej woli. Ludzie potrafią pracować ustawicznie i produkować w pewnych granicach. Na tej pracy i produkcji opiera się równowaga ekono-

miczna. Rodzina i praca są dwoma punktami, na których opiera się społeczeństwo, punkty te opierają się na największej zalecie woli—na stałości. Ta zaleta zasadnicza, która obejmuje uczucie jednostki, jest jej charakterem.

Człowiek z charakterem, to człowiek, który jest wierny swemu słowu, swoim własnym uczuciom. Zespół poszczególnych cech wytrwałości woli ma wypadkową wielkiej wartości społecznej — wytrwałość w pracy.

Jeżeli dziecko w swym życiu psychicznym przejawia ciągłość pracy, równowagę i wrost swojej indywidualności, to wyrośnie z niego człowiek z charakterem. Obojętnym będzie, jaką pracę dziecko wybierze, najgłówniejsze, aby w niej wytrwało.

Kto przerywa dziecku pracę, ażeby nauczyć je pewnych określonych rzeczy, każe up. przerwać naukę rachunków ażeby przejść do geografii, ten mięsza środek z celem i niszczy człowieka dla próżności. Nie trzeba kierować kształceniem człowieka, ale człowiekiem.

Podstawą woli jest stałość, ale czynem woli par excellence jest decyzja; żeby spełnić czyn świadomy, trzeba się na coś zdecydować. Decyzja jest rezultatem pracy wewnętrznej, prawdziwym wysiłkiem, który ludzie słabej woli starają się odsunąć od siebie. Im bardziej jesteśmy wyćwiczeni w decydowaniu się, tembardziej jesteśmy niezależni. O odporności człowieka stanowi nie jego moralność ale stopień wyćwiczenia jego woli.

Wychodząc z tego założenia, dzieci w szkole Montessori decydują o wszystkich czynach dnia, decydują czy brać udział w jakiegokolwiek czynności, czy też przerwać ją. Decyzja zastępuje stan pierwotnego chaosu, kiedy czyni dziecka były wywoływane przez impulsy. W dzieciach rozwija się życie oparte na woli, znikają nieśmiałość i wątpliwości wraz z pierwotnym nieładem umysłowym (confusionmental) Tu jest różnica między szkołą dawną a szkołą Montessori: dawniej zabraniano dziecku mieć własną wolę; słowo „ja chcę“ zostało wykreślone ze słownika dziecięcego.

W działalności naszych mięśni jest, jeśli tak rzec można, antagonizm. Chcąc wykonać ruch, musimy ten antagonizm

przewyciężyć. Ćwicząc ruch, ćwiczymy wolę -- ćwicząc wolę -- ćwiczymy ruch.

Na ostatnim kongresie psychologiczno-pedagogicznym skonstatowano brak charakteru u młodzieży jako wielkie niebezpieczeństwo dla rasy. Montessori wini tu szkołę, która zdeformowała ciało i osłabiła duszę. Stosowane w szkołach opowiadania o wielkich ludziach i bohaterach, woli w dzieciach wyćwiczyć nie mogły. Dziełem wychowawcy powinno być osłanianie siły dziecka, kierować niemi nie przeszkadzając ich ekspresji. Dziecko należy pozostawić w kontakcie z jego umysłem, którym powinno się posługiwać.

Bardzo ciekawe są wywody Montessori o inteligencji wybranej. Dziecko powinno mieć swobodę rozwoju swej osobowości wewnętrznej, powinno umieć się kierować inteligentnym celem. Musimy się zdecydować uwolnić dziecko od naszego wpływu osobistego. Musimy je powierzyć jego własnej inteligencji. Dziecko wykonywa cały szereg drobnych czynów, samo wybiera prace, które je rozwijają. Kieruje nim zainteresowanie do świata umysłowego. Idąc od przedmiotów prostych do przedmiotów złożonych, dziecko staje się panem swych wiadomości, wyrabia swój charakter. Pozostawiając dziecko samo sobie, pozostawiamy je jego inteligencji, a nie, jak to się dawniej zdawało, jego instynktom. W błąd wprowadzała tu niesłuszna analogja między dzieckiem a zwierzątkiem.

Podług Montessori inteligencja jest to zespół czynności refleksyjnych, asocjacyjnych, lub reprodukcyjnych, które pozwalają umysłowi kształtować się w związku z otoczeniem, reagować żywo na działający bodziec, kojarzyć myśli (idie) tworzyć sąd.

Dziecko inteligentne w szkole, to nie tylko dziecko, które pojmuje, ale dziecko które pojmuje szybko.

Dziecko inteligentne łatwo poznaje stosunek wzajemny rzeczy, osądza je i poprawia. Dzieci wychowane systemem Montessori są czynne i żywe. Montessori uważa, że różnica między dziećmi wychowanymi w szkole Montessori i w dawnych szkołach, jest taka sama jak między cywilizacją nową a starożytną. Cywilizacja obecna jest szybka, ona wprowadza szybko działający mechanizm. Jeżeli nie wychowamy,

powiada Montessori, człowieka, który potrafi nadażyć za cywilizacją, to ryzykujemy, że nowy świat obali go i zdepcze.

Stosowana w szkołach obecnie metoda pogładowa jest podług Montessori zmysłową odmianą dawnej metody mnemonicznej, zamiast opisywać przedmiot nieobecny, opisuje przedmiot obecny. Przy rekonstruowaniu lekcji działają tylko zmysły a nie działa wyobraźnia. Przy metodzie pogładowej rola dzieci jest czysto recepcyjną.

Dzięki swej inteligencji dziecko powinno umieć wyróżnić i wyodrębnić cechy, przeważające w obserwowanym przedmiocie. W szkole Montessori dzieci ćwiczą się specjalnie w odróżnianiu cech identycznych, cech różnych i cech podobnych.

Głównym celem nauczania powinno być rozbudzenie w dziecku inteligencji.

Ścisłe z inteligencją wiąże się wyobraźnia dziecka a mianowicie wyobraźnia twórcza i artystyczna. Zarówno jedna i druga czerpie swój materiał z obserwacji rzeczywistości. Konstrukcje wyobrażeń są tem piękniejsze im bardziej są związane z pewnym określonym kształtem i im logiczniej kojarzą różne obrazy. Fantazja, która przesadza i zmyśla, zbacza z prawdziwej drogi. Chcąc wykształcić wyobraźnię dziecka, należy nauczyć je rozumieć przedmioty rzeczywiste. Na wyobraźni twórczej, powiada Montessori, opiera się inteligencja, której stworzyć nie możemy, i która może rozumować tylko w ścisłych granicach.

Wyobraźnia, która nie opiera się na prawdzie, może pochłonąć inteligencję i nadać jej cechy właściwe umysłowości warjatów.

Dawniej uważano, że trzeba w dzieciach ćwiczyć wyobraźnię, na tem twierdzeniu oparł Froebel swoje gry. Montessori widzi tu błąd w tem, że dziecko nie pracuje samorzutnie, a patrzy oczami nauczycielki. Tak samo słuchając fantastycznego opowiadania nauczycielki, dziecko nie kształci wyobraźni twórczej, bo wierzy temu co mówi nauczycielka. Naiwna wiara, łatwo-wierność jest cechą charakterystyczną umysłów pierwotnych, którym brak znajomości rzeczy realnych. Umysł pierwotny nie widzi różnicy między prawdą a fałszem, pięknem a brzydotą. Naiwna wiara jest zawsze dowodem nierozwiniętej inteligencji i braku cywilizacji.

Rozbudzić wyobraźnię dziecka możemy tylko przez zubożenie zasobu jego wiadomości i doświadczeń.

Bardzo wielu pedagogów nie widzi różnicy między wykorzystaniem dla celów wychowawczych życia realnego i Montessori daje tu przykład życiowy. W szkole Montessori dzieci faktycznie szykują same wszystko do stołu, w szkołach dawnego typu szykują dla lalek.

Zasadniczą różnicą między szkołą starego typu i nowego jest wygląd zewnętrzny szkoły i wewnętrzne ujęcie dziecka.

W dawnej szkole mury szare, smutne. Dawny nauczyciel bał się rozproszyć uwagę ucznia. Godziny za godzinami mijają monotonnie bez ruchu. Dzieci czytają, piszą, pokazuje się dzieciom pobieżnie obrazki, ale umysł dziecka nie zatrzymuje się nad niczem dokładnie.

Wszystkie wysiłki psychologii eksperymentalnej rozbijają się o zmęczenie.

Nowa szkoła — jasna, radosna. Dzieci zawsze w ruchu. Dziecko tworzy jedynie wtedy, kiedy inteligencja jego znalazła związek logiczny między przedmiotami. Jeżeli twórczość wyobraźni przychodzi późno, nie pobudza się sztucznie inteligencji a czekamy cierpliwie, aż ona się obudzi.

Adela Reinerowa

WPLYW STOPNI NA PSYCHIKĘ DZIECKA.

Jednym z najbardziej szkodliwych dla ducha szkoły zwyczajów jest stawianie stopni, — tym szkodliwszym, że jest to tradycja, która przetrwała całe dziesiątki lat i mimopowsechnego już prawie uznania jej za niezaprzeczone zło, utrzymuje się nadal nawet w szkołach, cieszących się ogólnym uznaniem. Niewytłomaczonym poprostu staje się ten fakt, skoro zważymy, że kwestja stawiania stopni, oświeclana niejednokrotnie ze wszech stron, uznana przez pedagogów, psychologów, metodyków nawet za rzecz bezwzględnie szkodliwą, jako chwast wżarła się w nasze stosunki szkolne i panuje wszechwładnie we wszystkich prawie środowiskach. Czem to tłumaczyć? Nie przesadzę chyba, jeśli powiem, że przyczyną tego uporczywego zła jest poza przyzwyczajeniem niechęć do innego określenia postępów wskutek jakoby „wygody“, związanej ze stawianiem stopni. Sto-

pnie i cenzury. stosowane były jeszcze w szkołach Jezuitów, którzy, jak i obecni zwolennicy tego systemu, uważali je za sposób rozbudzania ambicji w dziecku. Zmieniając potroszę swój charakter i cel, przechodzą stopnie do szkół świeckich, średnich, a nawet do ludowych. Obecnie stopień ma określać sumę i miarę opanowania wiadomości, wyznaczonych przez program dla danej klasy. Dlaczego ocena wiadomości nabytych, pilności, uwagi, wreszcie zachowanie mają być wyrażone cyfrą martwą — nie wiadomo! Stopień szkolny jest normą najzupełniej subiektywna, gdyż wyraża to, co się w danym wypadku pod nią podstawia.

„Cyfra jest symbolem liczby“. Liczba jest rezultatem liczenia lub wymiaru t. j. porównania z jednością. Czy istnieje taka określona i wszystkim wiadoma jednostka dla mierzona szkolnej pracy umysłowej i sprawowania uczących się? Rzeczywiście, 3 nie oznacza, że ten kto ją otrzymał, pracował np. trzy razy więcej od tego, który otrzymał 1 (jedynek). Jest to dowolny zupełnie znak, nic nie mówiący, wypadkowo tylko mający zewnętrzne podobieństwo do cyfry. W Galicji 4 oznacza niedostatecznie, zaś 1 jest stopniem celującym. To również wskazuje na zupełną konwencjonalność w oznaczaniu wartości stopnia, nie opartą na żadnych rzeczowych danych. Decydującą rolę odgrywał stopień w szkole rosyjskiej. Był on tam jedynym sprawdzaniem umiejętności, zachowania się, pilności i t. p. Ten, kto przeszedł przez szkołę rosyjską bądź parę lat w niej spędził, temu na całe życie pozostał w pamięci niesmak, sprawiany zwyczajem stawiania stopni. Nauczyciele zdawali sobie nawet sprawę z tego, czem jest stopień zły dla dziecka, skoro dawali takie np. tematy do wypracowań, jak: „Moja pierwsza jedynica“. Uważając otrzymanie złego stopnia za fakt epokowy w życiu dziecka, gorąco popierali oni zasadę stawiania jedynek, uznając ją za jedyny oręż przeciw „lenistwu“ swych wychowanków... Jeśli szkołę traktuje się jako jedyny sposób otrzymania patentu rządowego, a tak przeważnie patrzyli na szkołę rosyjską Polacy, tedy jasnym będzie, że dążenie do otrzymania jaknajwiększych ilości stopni powyżej 3 było jedynym celem ucznia. Tłumaczy to jasno, jakim był stopień wiedzy i poziom moralny szkoły rosyjskiej. Jednocześnie zaś rzuca światło na stosunek ucznia do szkoły i do nauczyciela. Miałam 261

nauczycielkę za czasów gimnazjalnych, która jednocześnie ze wstaniem uczenicy do odpowiedzi maczała pióro i „zawieszała” je nad dziennikiem. Przy każdej omyłce ręka jej opuszczała się coraz niżej, niżej; dziecko stało przed nią, jak delikwent, to błędna, to czerwieniąc się, coraz częściej robiło omyłki w czytaniu na „udarenja” i wreszcie inkwizycja ta skończyła się opuszczeniem ręki i kaligraficznie napisaną jedynką. Kto był w szkole rosyjskiej, ten system ów pamięta bardzo dobrze, — a któż z nas nie słyszał bodaj o tych „krzewicielach oświaty” narodowej, którzy twierdzili, że „na piatiorku znajet tolko uczytiel”. Są dwa wyniki wpływu stopni na psychikę dziecka. Albo dziecko oswaja się z nim, stopień mu obojętniejszy, a wtedy stawianie stopni, jak to chcą zwolennicy, nie sprzyja „pobudzaniu ambicji”, albo, jak to się dzieje u dzieci wrażliwych, stopień staje się jedyną radością lub częściej zmurą życia. Dzieci takie, częstokroć nagłone przez rodziców do „wzięcia się do pracy”, a rozumiejące, czym będzie dla nich ukończenie chlubne szkoły, marują wprost swe dzieciństwo i, na wzór ludzi dorosłych, z wieczną troską na czole ograniczają przyrodzoną bujność swego życia do materialnego celu. Tacy uczniowie pracują w ciągłej obawie otrzymania złej noty, uczą się nerwowo, przeskakują z przedmiotu na przedmiot, wpadają w rozpacz, że nie zdążą wszystkiego powtórzyć, tracą głowę, gdy ich pytają i wreszcie odpowiadają źle, a oczekiwane nieszczęście spada na nie w postaci jedynki. Jak boleśnie reagują dzieci na bezwzględny sposób stawiania stopni, dowiedziałam się z odpowiedzi na małą prywatną ankietę, którą dawałam swoim uczniom, będącym kiedyś w szkole, uznającej system stopni. Ciekawą była jedna odpowiedź. „Dostałem pałkę; było to przed jakimś świętem; w domu oczekiwała mnie śliczna książka. Jedynka psuła wszystko. Szedłem i modliłem się: — Boże odmień ten stopień, zrób, by go nie było w dzienniku, Ty wszystko możesz! Wróciłem do domu. Powoli odchylałem bibułę w dzienniczku — wreszcie spojrzałem; jedynka stała. Przyszło mi wtedy na myśl, że nawet Bóg nie ma dość siły, by takie nieszczęście odwrócić!”.

Ten opis, dosłownie przytoczony, jest dla mnie dlatego tak charakterystycznym, że stopień dla dzieci wrażliwych staje się przeważnie czemś nieodwołalnym, jakimś fatum, z którym

nawet nie warto wszczynać walki. Ileż dzieci powiada: „I tak więcej jak 3 nie dostanę, pocóż mam się uczyć?!” O ile nagana, czy pochwała, wypowiedziana wprost przez nauczyciela może być odwołana, gdyż dziecko, licząc się z nią, uczy się i pragnie opinię swą poprawić, o tyle stopień przez swą konkretność jest czemś nieodwołalnym. Nowy stopień nigdy nie zgładzi poprzedniego, najwyżej go polepszy. Owo uczucie nieodwołalności postawionego stopnia rozumiem w ten sposób dlatego, że sama, będąc dzieckiem, tak właśnie odczuwałam zły stopień. Zresztą, słowa jednej z moich koleżanek utwierdzają mnie w tem przekonaniu.

„Kiedyś dostałam dwójkę i zrozumiałam, że nic jej nie zdoła przemazać; zaczęłam wtedy tak płakać, że wyrzucono mnie za drzwi. Wstydziłam się bardzo, ale krzyczałam coraz głośniejszy i wtedy za temi drzwiami klasy zrozumiałam po raz pierwszy, że tak płacze się na pogrzebie, kiedy się wie, że umarły już nie wstanie!”. Ileż samobójstw zdarzało się wśród młodzieży przez stopnie! Jak dalece dziecko zdaje sobie sprawę z kłamliwości takiej oceny, mogą świadczyć słowa pewnego chłopca który mi się zwierzał. „Pragnąłem zawsze — mówił — dostać się do dziennika głównego i zamienić na dobre wszystkie złe stopnie. Tęby się dopiero nauczyciel żdziwił, gdyby zobaczył, że stałem się dobrym uczniem”. Czyli dziecko nie przypuszczało, żeby nauczyciel oceniał umiejętność ucznia bez noty dziennika. Naprawdę intuicja doprowadziła chłopca do bardzo prawdopodobnego przypuszczenia!

Dzieci, które po pewnym czasie oswajają się ze stopniem, przestają się zupełnie uczyć, natomiast rozpoczynają dyplomatyczną grę z nauczycielem. Starają się odgadnąć, kiedy będą pytane, z jakiego przedmiotu, co trzeba powtórzyć, czego zaś nie; wnikają w zwyczaje pytania nauczyciela i t. d. Nauczyciel, ze swej strony, stara się postąpić wbrew oczekiwaniom dzieci, czyli usiłuje ucznia „złapać”. Zaiste piękny stosunek wychowawczy — wzajemne podejście i chęć schwywania się na złem. I niech się nikomu nie zdaje, że tak dzieje gdzieś na innej planecie. Śmiem twierdzić, że stosunki te trwają po dziś dzień we wszystkich prawie szkołach, a główną winą tego jest stopień. Z dzieciństwa jednej koleżanki mojej pamiętam znamieny fakt. Przeniesiono ją ze szkoły rosyjskiej do prywatnej 263

szkoły polskiej. Tutaj panował zwyczaj stawiania ocen kwartalnych. Oceny ograniczały się tylko do dwóch rodzajów: dostatecznie i niedostatecznie. Cenzury te były wręczane rodzicom; dziecko tylko na mocy pochwały, czy nagany nauczyciela orjentowało się w tem, o ile są z niego zadowoleni. Z chwilą kiedy nad tą dziewczynką z natury przeraźliwą, przestała ciążyć zmora w postaci stopnia, stan jej duchowy zmienił się i podniósł. Zaszły w niej wprost nieoczekiwane zmiany. Z dziecka melancholijnego, leniwego, niechętnie uczącego się, ośrabiającego zadane lekcje, aby tylko zadość uczynić woli i ambicji rodziców, stała się żywą, wesołą, uczącą się z ogromną chęcią, tak dalece, że pierwszy wywiad matki w szkole stwierdził, że była uczenicą wzorową. Poczęła brzydzić się kłamstwem, zbudziła się w niej ambicja i szlachetna rywalizacja, która kazała jej milknąć, skoro usłyszała „podpowiadanie”. Stopnie i ich istnienie przestały ją najzupełniej interesować, uczyła się dla nauki i, jak sama twierdziła, w liczbie różnych zachęcających ją do pracy szkolnej czynników jednym z najgłówniejszych był nowy system oceny postępów. To, co na korzyść stopni przytaczają ich zwolennicy, jako to: wygodę, szybkość notowania, łatwość ujęcia jednym rzutem oka cenzury i t. p., wszystko to są okoliczności tak błahe, że nikną bezwzględnie wobec tych dodatków, które starałam się wykazać w przytoczonych przez siebie przykładach. Nauczyciel nie może się liczyć z czasem tam, gdzie chodzi o dobro dziecka i o sprawiedliwą ocenę jego wiadomości. Zresztą nie można sądzić, by kabalistyczny znaczek cyfrowy był łatwiejszym i szybszym do odczytania, aniżeli słowo dostateczne lub niedostateczne, słowna ocena ma dla czytającego niewątpliwie większą wymowę i żywszą plastykę. Sprawa wreszcie ostatniego i najczęściej zwykłego dawanego argumentu, jakoby stopień podniecał ambicję dziecka lub skłaniał je do szlachetnej rywalizacji, nie wytrzymuje krytyki. Dziecko, któremu stawiają stopnie, uczy się dla stopni. Tysiąc przykładów daje świadectwo późniejszym słowom. Dzieci uczą się lekcji na ten dzień, kiedy spodziewają się odpowiedzi, prace które od czasu do czasu są zadawane z tem, że za nie stopni nie będzie, odrabiają lekceważąco i niedbale. Dzieci w szkole takiej nie lubią odpowiadać, gdyż lękają się stopnia złego, onieśmielają się i przestają pracować, gdy stopień jest już wysta-

wiony. Rywalizują wprawdzie, ale nie jest to szlachetna rywalizacja, przeciwnie — nosi ona w sobie zarodki płytkiej dumy i niegodnych ambiczyjek. Stopień, deprawując ucznia, działa poza tem demoralizująco na nauczyciela. Ileż to razy nawet, w czasie kiedy nie przestajemy słuchać i mówić o racjonalnych metodach wychowania, dają się słyszeć słowa: „Taki byłem zły, zdenerwowany, — postawiłem całą masę dwój!“. Może się to wydać nieprawdopodobnem, nie mniej tak jest! Jednym właściwym poglądem na sprawę stawiania stopni, wydaje mi się ten, który przyjął się w niektórych szkołach, mianowicie, ażeby kwartalnie lub półrocznie wystawiać dzieciom oceny, mówiące, czy uczeń posiada dany przedmiot „dostatecznie“, czy też „niedostatecznie“. O ile nauczyciel sam dla siebie nie może czynić uwagi, że ten lub ów „celuje“ nawet w danym przedmiocie, o tyle wiadomość ta dla ucznia jest zbyt cenną.

Chodzi bowiem tylko o to, aby rodzice mogli się zorientować, jak dalece dziecko jest posunięte, czy nie potrzebna mu pomoc, czy wreszcie nie zachwieje się promowanie dziecka do klasy następnej. Czyli, cenzury winny być jedynie środkiem porozumiewawczym między rodzicami ucznia i nauczycielem. Innej roli ocena mieć nie może i nie powinna. W specjalnych wypadkach rodzice winni się porozumiewać z nauczycielem osobiście, gdyż im niejednokrotnie łatwiej jest wpłynąć na dziecko niż nauczycielowi, chwilowo tylko z nim, przeżywającem. Dobremi i zalecanemi będą też zebrania rodzicielskie z wychowawcą, wspólnie na poufnej konferencji zdoła ściśle ocenić charakter dziecka i obmyśleć środki wychowawcze. Często jest przeciwnie, że dziecko zgłosi inne objawy instynty, przyzwyczajenia i nałogi w szkole, a inne w domu. Takie zebrania przede wszystkim powinny mieć miejsce w szkole powszechnej. Tutaj bowiem, nie tylko stopnie, ale nawet kwartalne oceny są dla rodziców, przeważnie analfabetów, martwym znakiem.

W praktyce swojej nauczycielskiej słyszałam często takie zdanie:

„Patrzę do dzienniczka, a jak tylko zobaczę jakąś 2-kę to odpinam pasa i biję, ile mam sił — Niech się uczy!“ Na oceny ogólne składa się tyle czynników, leżących w głębi charakteru dziecka, że nie może być w zgodzie ze swem su-

mieniem ten, kto twierdzi, że martwym znakiem cyfrowym zdoła je określić.

Jaka ogromna różnica zachodzi między szkołą, w której system stawiania stopni jeszcze się utrzymuje, a taką, która go odrzuciła, można to poznać, wchodząc do klasy, wprost po twarzach dzieci. Gdy w pierwszej skulona postać ucznia, trwożnie kryje się w ławce, unikając wzroku nauczyciela, w drugiej otwarty wzrok, żywość i przyjacielska otwartość względem nauczyciela świadczy o zdrowej atmosferze szkoły, w której dojrzewać mają młode dusze dziecięce na dzielnych, prawych Obywateli Ojczyzny.

Janina Łepkowska.

NASZE ELEMENTARZE.

(ciąg dalszy).

„ELEMENTARZ POLSKIEGO DZIECKA“ BRONISŁAWY SMOLIŃSKIEJ

Już na początku niniejszej pracy z pewnem zastrzeżeniem zaliczyłem elementarz Smolińskiej do kategorii elementarzy, ułożonych według metody analityczno-syntetycznej wzrokowej. Zastrzeżenie to uczyniłem dlatego, że użyta w nim metoda znacznie różni się od metod zastosowanych w wyżej omówionych czterech elementarzach (patrz Nr. 1—5 Ż. Szk.). Jest to metoda doraźnego czytania sylabami. Metodę tę mieliśmy sposobność już poznać przy omawianiu elementarza Dargielowej i Oderfeldówny „Chcę czytać“. Nie występuje ona jednak tam w tak jaskrawej formie jak tutaj. U Dargielowej i Oderfeldówny punktem wyjścia jest wyraz. Wyrazy czytają się doraźnie, następnie przeprowadza się ich analizę, wreszcie przez zestawienie sylab i wyrazów dochodzi się do wyodrębnienia litery. U Smolińskiej dominującą rolę odgrywa sylaba. Wyraz zaś odgrywa już rolę drugorzędną. A z oddzielną spółgłoską dzieci przez długi czas wcale się nie zaznajamiają. Przypatrzmy się, jak u Smolińskiej wprowadzona jest sylaba *lo*. Na str. 4 widzimy takie zestawienie

<i>a</i>	<i>la</i>
<i>o</i>	<i>lo</i>

Dzieci umieją czytać *a*, *la*, *o*. Gdyby znały *l* jako oddzielną głoskę, mogłyby połączyć *l* i *o*, otrzymałyby *lo*. Ale *l* nie

znają, natomiast sylabę *la*. Postępuje się wobec tego tak: dzieci czytają z początku *a*, *la*, *o*. Następnie wskazuje nauczyciel na literę *a* w sylabie *la* i pyta się, jak tę literę czytamy. Dalej wskazuje na literę *o* w sylabie *lo* i mówi: było *a*, to czytaliśmy *la*, a jeżeli teraz jest *o*, to jak przeczytamy? Sylaba *lo* wprowadzona więc jest syntetycznie. Sylaba *ma* (str. 5) przeciwnie — analitycznie, a mianowicie: omawia się obrazek, przedstawiający mamę, dzieci czytają doraźnie wyraz *mama*; wreszcie wyodrębnia się z tego wyrazu sylabę *ma*. Sylabę *mo* wprowadza się znowu syntetycznie (tak samo jak *lo*) na podstawie zestawienia

<i>a</i>	<i>ma</i>
<i>o</i>	<i>mo</i>

Po wprowadzeniu sylaby *mo* daje Smolińska wyraz *mamo*. Dargielowa i Oderfeldówna jak widzieliśmy postępują odwrotnie: dają wyraz, dzielą na sylaby i potrzebną sylabę wyodrębniają. Łatwo więc zauważyć u Smolińskiej użycie dwóch odrębnych metod: analityczno-sylabowej i syntetyczno-sylabowej.

Wogóle w użyciu metod panuje tu wielka różnorodność. Zaczniemy od samogłosek. Literę *a* wprowadza Smolińska tak samo, jak Dargielowa i Oderfeldówna, litery *o* i *u* jako wykrzykniki, literę *i* jako wyraz ze zdania podstawowego: *Ola i tata*. Literę *y* i *e* zapomocą zestawienia wyrazów 1 *misa*, 2 *misy*; 1 *kula*, 2 *kule* bez podziału na sylaby.

Literę *q* metodą analityczno-syntetyczną wyrazowo-wzrokową (jak Falski), przez analizę wyrazu *bąk* na litery. Literę *ę* przez analizę wyrazu *bębenek* na sylaby.

Niewyraźnie jest zaznaczone wprowadzenie sylab: *ra* (str. 14), *bu* (str. 18), *ja* (str. 25), *wa* (str. 36), *ce* (str. 37), *fa* (str. 41), *za* (str. 44), *ho* (str. 52). Widzimy tu na pierwszym miejscu obok obrazka z początku samogłoskę, dalej sylabę, a po tem podzielony kreską na sylaby wyraz.

Te trzy wszystkie wzory oznaczone są o wiele mniejszymi tekściami, niż w literami. Pod tem wszystkim znajdujemy dużymi literami wypisany lub wydrukowany jeszcze raz ten sam wyraz podstawowy, ale już bez podziału na sylaby. Zachodzi wątpliwość, czy z początku trzeba czytać literę, sylabę i wyraz, znajdujące się obok obrazka, czy też napisany dużymi literami pod obrazkiem.

Ten drugi sposób jest wyraźnie zastosowany przy wprowadzeniu sylab: *ku* (str. 21), *da* (str. 31), *to* (str. 33), *ga* (str. 40), *ni* (str. 48), *pi* (str. 49), *he* (str. 51), *cho* (str. 58), *bę* (str. 62), *dzy* (str. 66). Tutaj pod obrazkiem podany jest duży literami przedewszystkiem wyraz podstawowy, a później dopiero następuje samogłoska, sylaba, wreszcie wyraz podstawowy podzielony na sylaby. A więc wszystko odwrotnie.

Do str. 26 jest stosowana wyłącznie metoda doraźnego czytania sylabami, wyodrębnienie spółgłoski poraz pierwszy występuje na str. 27, gdzie wyraz *las* analizuje się na oddzielne litery; na str. 28 jest tak samo wydzielona litera *r* z wyrazu podstawowego *ser*, a na str. 29 przeprowadzona jest analiza wyrazu *koł*. I na tem koniec. Ze wszystkich spółgłosek, które były już wprowadzone poprzednio jako części składowe sylab i wyrazów, tylko *l, s, r, k, t*, występują oddzielnie.

Do pierwszej analizy wyrazu podstawowego na oddzielne litery użyty jest druk, stąd wniosek, że na lekcji tej można korzystać tylko z elementarza, ewentualnie z alfabetu ruchomego.

Na str. 31 Smolińska powraca do poprzedniej metody, daje znowu dużo wyrazów złożonych z sylab otwartych. Sylaby zaś zamknięte spotykają się nadzwyczaj rzadko, przyczem sylaby te częściej się kończą literą *m*, niż jedną z wyżej wymienionych — *l, s, r, k, t*.

Oprócz tych ostatnich występują w elementarzu oddzielnie i inne spółgłoski, mianowicie: *sz, cz, ch, ż, rz, dz, ś, ć, ń, ź*. Sposób wprowadzenia ich jest jednak nieco odmienny. Weźmy literę *sz*. Omawiamy obrazek, czytamy pod obrazkiem zdanie podstawowe: *mama szyje*; wyodrębniamy wyraz *szyje*; z tego wyrazu wyodrębniamy słuchowo i wzrokowo pierwszą głoskę *sz*; porównujemy literę *sz* z *s*, ustalamy, że o ile przed *y* widzimy daną literę (*sz*), to trzeba czytać *szy*, czytamy wyraz *szyje* i wreszcie to samo, co na początku zdanie *mama szyje*.

Reasumując powyższe, konstatujemy, że metoda użyta w „Elementarzu Polskiego Dziecka”, nie jest jednolita.

Znajdujemy tu metodę syntetyczno-głoskową (*a, o, u*),
268 syntetyczno-sylabową (*la, ra, bu* i t. d.) analityczno-syntety-

czną zgłoskową (*ma, ta* i t. d.) analityczno-syntetyczną głoskową (*s, r, k, t*), analityczną (*i*).

Punktem ciężkości metody nie jest zresztą zaznajamianie z literami i sylabami, lecz doraźne czytanie sylabami. Z początku znajdujemy wyrazy złożone z dwóch sylab, następnie z trzech: *mamusi, babuli* (str. 20), później z 4: *koralliki* (str. 24) *rysujemy* (str. 26). Wreszcie z 5: *wyrysujemy* (str. 38), *zachorowała* (str. 58). Ze sylab tworzą się łatwe wyrazy, z wyrazów zdania, że zdań pełne całości myślowe, ujęto w formie czytanek na jednej stronicy. Tekst zawarty w elementarzu stanowi główny materiał do czytania. Używanie tablicy celem uzupełnienia tekstu nie jest wykluczone, na przeszkodzie jednak stoi brak czasu: w ciągu jednego roku dzieci muszą przeczytać jeszcze drugą książkę (97 str.), w której występują wszystkie małe i duże litery, a także i zbieg spółgłosek.

Stosowanie alfabetu ruchomego też jest utrudnione, gdyż zgodnie z użytą metodą powinny występować odrazu całe sylaby, a nie pojedyncze litery.

Walery Nowicki

WRAŻLIWOŚĆ I RUCHY ROŚLIN.

„SEN” ROŚLIN (RUCHY PERJODYCZNE)

(c. d.)

Badając starannie położenie liści i wierzchołki łodyg w różnych porach doby, przekonamy się, że po zachodzie słońca liście niektórych roślin przybierają inne położenie niż w ciągu dnia. Wieczorem zapadają jakby w drzemkę, a o wschodzie słońca powracają do dziennego położenia. To ciekawe zjawisko nazwano „snem” roślin. Możemy je łatwo widzieć przeważnie u liści złożonych (akacja, koniczyna i t. p.), mających po kilka blaszek osadzonych na jednym ogonku. — I tak: listki np. akacji w dzień skierowane są prawie prostopadle do światła, w nocy zaś są stulone do siebie i przybierają położenie prawie pionowe (opuszczone) listki koniczyny składają się na noc również i zwracają się ku górze; mimozy znów układają się powierzchniami górnymi i skierowane są ku wierzchołkowi całego liścia. U wielu roślin cały liść zwraca się na noc ku dołowi. Te ciekawe ruchy badać można na liściach fasoli, przyczem łatwo przekonamy się, że w ruchu tym biorą udział nie tylko 269

same blaszki, ale i ich ogonki. Odcinamy w tym celu blaszki pojedynczych listków, a ogoneczki ich, pozostawione na wspólnym ogonku również wykonywać będą takie ruchy — one to właśnie są organami ruchu, wrażliwymi na światło. — U podstawy ogonków tych listków (a jeśli cały liść bierze udział w ruchu, to i u wspólnego ogonka) znajdują się t. zw. poduszeczki t. j. giętkie i soczyste ciątka. Ruch liści odbywa się przez kolejne wydłużanie — lub kurczenie — górnej i dolnej części poduszeczki, powodowane odpływem i dopływem wody: przez zaciemnienie rośliny zwiększa się jędrność np. górnej części poduszeczki, a zmniejsza się jędrność dolnej, skutkiem czego liść przybiera inne położenie w dzień, a inne w nocy. Ruchy te są również dla rośliny korzystne, albowiem w ciągu chłodnej nocy złożone listki zatrzymują ciepło, podczas gdy rozpostarte położenie w dzień jest konieczne.

Nocne położenie liści można wywołać w dzień, zamykając roślinę w ciemności, przyczem zmiana położenia liści następuje mniej więcej w ciągu jednej godziny. Jeżeli zaś roślina pozostaje w ciągu kilku dni w ciemności, to zwykły ruch dzienny i nocny liści ustaje, roślina jakby zeszytniała, rzeczy można „przyczaja“ się, ale znów dłuższe oświetlenie budzi ją do życia normalnego, przywraca jej dawną wrażliwość i zdolność ruchów. Podobne zjawisko „znieczulenia“ otrzymamy również przez dłuższe (sztuczne) oświetlanie, z tą różnicą, że po zaciemnieniu jej otrzymamy normalne położenie nocne.

Podobne zjawisko snu zauważyć można u niektórych kwiatów, polega ono na tem, że zwykle w dzień kwiaty bywają otwarte, a w nocy zamknięte. Zjawisko to wywołane bywa bądź to przez zmianę oświetlenia bądź temperatury. Niektóre kwiaty tak stale o jednej porze otwierają się i zamykają, że mogłyby nam służyć jako „zegar kwiatowy“ (myśl Linneusza).

I tak:

Nagietki otwierają się o g. 9 r. — zamykają się o g. 3 po pd.
Len „ „ „ 5 „ — „ „ „ 12 „ „
Sałata siewna „ „ „ 7 „ — „ „ „ 10 rano
Lilijka żółta „ „ „ 5 „ — „ „ „ 7-8 wiecz.
Grzybień biały „ „ „ 7 „ — „ „ „ 5 po poł.

Niektóre z tych kwiatów nie otwierają się wcale, jeśli jest zimno lub mglisto; inne znów są bardzo wrażliwe na temperaturę: (tulipan, szafran) ogrzane, otwierają się nawet w ciemności, oziębione zaś zamykają się chociażby na świetle.

Zamykanie kwiatów na noc, lub w złą pogodę nie jest dla nich bez korzyści, ochrania bowiem pręcik i niedojrzałe jeszcze nasionka od szkodliwego zwilżenia przez zimną rosę, deszcz, czy też niższą temperaturę w nocy. Czas otwarcia zaś odpowiada mniej więcej godzinom, w których latają owady, zapylające te kwiaty. Np. maciejka w dzień ma kwiaty zamknięte i jakby zwiedłe, a z nadejściem zmroku otwiera się i to niekiedy tak szybko, że można prawie zauważyć rozchylenie się płatków korony — w tym czasie bowiem zjawiają się owady, zapylające te kwiaty, inne owady latające w dzień mogłyby tylko wypić nektar, a kwiatów nie zapylić, wskutek nieodpowiedniego kształtu ciała.

(D. c. n.)

Fr. M.

(ciąg dalszy).

Iskry — tygodnik ilustrowany dla młodzieży, — wydawnictwa rok 3-ci, nakład 5000 egzem., rozmiar — zwykła ósemka 1 arkusz druku. — Wychodzi nakładem T. N. S. W. we Lwowie, ul. Czarnieckiego 12, pod redakcją p. Kupeczowskiego. Karta okładowa w każdym numerze inna, wykonana artystycznie i wyraziście. Papier dobry, treść bogata i ilustrowana, a na całość zeszytu składają się: powieści, opowiadania, wiersze, artykuły przyrodnicze, krajoznawcze, historyczne, notatki z zakresu sztuki, techniki, sportu, harcerstwa, następnie „złote iski-rki“ — zdarzenia prawdziwe podane przez dzieci, ponadto *gazetka*, zawierająca wiadomości z Polski i z zagranicy jako kronika najważniejszych wypadków z życia politycznego i społecznego, podająca dane statystyczne ze wszystkich dziedzin życia. Pozatem interesującą część każdego numeru „Iskry“ stanowi „niepróżnujące próżnowanie“ — są to wskazówki jak wykorzystać zabawki, robotki i łatwe do skonstruowania drobiazgi. Nie mniej pożyteczny i ciekawy dla młodych czytelników jest dział rozrywek (łami-główki, szarady, konkursy rysunkowe i literackie, fotograficzne i t. p.) i „kacik dobrych znajomych“ służący do nawiązywania

drogą korespondencji „złotych nici“ przyjaźnią między młodzieżą. Jako środek zbliżenia się redakcji do czytelników są „listy redaktora“ — traktujące młodzież z wysokości szkolnej katedry. Grzeszą one często brakiem zrozumienia psychiki młodocianych czytelników. Pożądanem byłoby błąd ten usunąć ze względu na to, że „Iskry“ są wydawnictwem na wysokim poziomie, jedynym tego rodzaju czasopismem w Polsce, doskonale nadającym się dla VII i VI oddziału szkoły powszechnej.

O wartości prac zamieszczanych w „Iskrach“ świadczą wymownie takie nazwiska jak: K. Chmielewski, Dyakowski, Gerson Dąbrowska, Al. Jankowski, Józef Rostafiński i wiele innych.

Zofia Rościszewska Gąsiorowska.

„W słońcu“ — dwutygodnik ilustrowany dla dzieci i wychowawców. Wydawnictwa rok X. Redaktorka i wydawczyni S. Sempołowska. Redakcja: Warszawa — Smolna 7. Rozmiar: zwykła 8 ka; 16 stron druku.

Zewnętrzny wygląd pisemka dość skromny, ale druk wyraźny.

Pisemko ma być dwutygodnikiem, ale wychodzi raz tylko na miesiąc, a nawet zeszyt 9 — 10 z 1924 r. był wydany za maj i czerwiec.

W każdym prawie numerze wyróżnić możemy następujące działy:

Biografia lub ciekawy szczegół z życia jakiegoś wielkiego człowieka (np. Marji Curie-Skłodowskiej, Wilsona, Józefa Conrada, Korzeniowskiego, Henryka Sienkiewicza, Heilperna, Makuszyńskiego i t. p.)

Wiadomości przyrodniczo-naukowe (np. Jak długo żyją rośliny, Dola dzieci, zwierząt, Historia metra, Telegraf bez drutu i t. p.)

Sprawy aktualne okolicznościowe (np. Dzieci polskie we Francji, Wystawa Brytyjska w Wembey, Lato w Warszawie i t. p.)

„Z naszej szkoły“, gdzie bardzo ciekawie i zajmująco opisane są przeżycia jednej z klas szkół powszechnych.

Korespondencje i odpowiedzi redakcji.

Prócz tego, możemy spotkać jeszcze artykuły o treści psychologiczno wychowawczej. Tutaj zaliczyć można powiastki Janusza Korczaka, lub takie artykuły, jak np. „W sprawie ptaków w zimie“, „Młodzież a sprawa pokoju powszechnego“ i t. p.,

choć i w wyżej wymienionych działach pierwiastek wychowawczy bywa w dużym stopniu uwzględniany.

Treść pisemka jest zajmująca, ale ze względu na dość poważne tematy, może być czytana przez dzieci starsze, a więc począwszy od III — IV oddziału szkoły powszechnej.

Dążności i cele pisemka doskonale wyraża artykuł z Nr. 7-8 za kwiecień 1924 r. pod tytułem „Gwiazdka 1923 roku“.

Pragnie ono „tę gromadkę swoją zamienić na postanników prawdy na ziemi, by nad przesiąklą krwią i łzami powojenną glebą zajaśniały; jak słońca wschodzące, niosące światło i ciepło, miłość, pokój i pracę wszystkiemu, gdzie stąpią“.

Zwalcza międzynarodowe nienawiści w myśl hasła:

My chcemy walki, lecz nie tej krwawej,
Co świat zwierzęcy wypełnia wrzaskiem,
Co w liczbie mordów szuka swej sławy,
I krwawym dumna oklaskiem.

— — — — —
My chcemy walki, co kraj oświeci
Od piwnic, aż do poddaszy!

Budzi samodzielność „Chcemy los własną pokonać dłonią“ czyn, bo „Nasza modlitwa, to wiekiuste

Lączne miłości z wiedzą działanie“.

Pisemko wywiera bardzo miłe wrażenie i w szkole może oddać wielkie usługi nie tylko dzieciom, ale i wychowawcy, który może czerpać z niego tematy do pogadanek. Nasuwa też wiele myśli i przykładów, pozwalających wczuć się w psychologję dziecka. Czytając to pisemko, daje się odczuć, że ma ono na względzie przede wszystkim duszę dziecka, aby naprawdę „W słońcu“ żyć mogła.

M. Gałęzowska.

KOMUNIKATY

STUDJUM WYCHOWANIA FIZYCZNEGO W UNIWER- SYTECIE POZNAŃSKIM.

W roku akademickim 1925/1926 będą czynne następujące kursy:

1. Kurs trzyletni pełny, uprawniający do stornia „magistra wychowania fizycznego“ (nadto zaś, po dwuletniej praktyce, do egzaminu nauczycielskiego dla szkół średnich i seminarjów na-

uczucielskich). Program ogłoszono w „Wychowaniu fizycznym“, nr. 2. 1925. Wymagana matura gimnazjalna.

2. *Kurs trzyletni uproszczony*, uprawniający do egzaminu nauczycielskiego z wychowania fizycznego jako przedmiotu dodatkowego (przy jakimkolwiek przedmiocie głównym). Program ogłoszono jak wyżej. Wymagana matura gimnazjalna.

3. *Kurs dwuletni*, o programie odpowiadającym przepisom, dotyczącym Państwowych Instytutów wychowania fizycznego (Dziennik Urzędowy Min. W. R. i O. P. z 15 listopada 1924) Spodziewane uprawnienia, dotyczące tychże Instytutów (po dwuletniej praktyce, prawo przystąpienia do egzaminu naucz. dla szk. śr. i sem. naucz.). Wymagana matura szkoły średniej ogólnokształcącej, lub seminaryjna.

4. *Kursy dokształcające*, a) wakacyjne (pięciodziesięciodniowe) dla nauczycieli wyszkolonych na kursach najmniej rocznych, oraz b) roczne, dla nauczycieli tychże szkół, nie posiadających wymienionego wyszkolenia. Oba rodzaje kursów przygotowują do egzaminów uproszczonych.

5. *Wykłady higieny szkolnej i zasad wychowania fizycznego* dla kolokwistów, wymaganych przy egzaminach na nauczycieli szkół średnich (tylko w trymestrze jesiennym i zimowym).

6. *Ćwiczenia cielesne dla studentów(ek) wszystkich Wydziałów* (bezpłatne). Gimnastyka, lekka atletyka, gry, szermierka, rytmika, plastyka, tańce narodowe, ćwiczenia harcerskie, pływanie, wiosłowanie.

Dla dopuszczenia do ćwiczeń wymagane: wiek 18-30 lat, dobry stan zdrowia i odpowiednia sprawność fizyczna. Zgłoszenia osobiste i pisemne do Dyrekcji Studium (Poznań 3, Ogród botaniczny). Nauczyciele szkół publicznych zgłaszają się nadto za pośrednictwem swej władzy przełożonej.

STUDJUM PRACY SPOŁECZNO-OŚWIATOWEJ.

Od nowego roku akademickiego powstaje przy Wydziale Pedagogicznym Wolnej Wszechnicy Polskiej kurs dla nauczycieli dorosłych i dla młodzieży pracującej, dla organizatorów życia kulturalnego, instruktorów oświatowych, spółdzielczych, fachowych, samorządowych, pracowników opieki społecznej oraz dla bibliotekarzy bibliotek powszechnych. Studium obejmuje wykłady i seminarja zarówno z podstawowych zagadnień naukowych (nauk społecznych, psychologii, pedagogiki) jak i techniki

pracy organizacyjnej i oświatowej, oraz ćwiczenia praktyczne, zwiedzania, wycieczki. Uczestnicy będą korzystali z żywych warstłat pracy oświatowej dzięki współdziałaniu z Wolną Wszechnicą Polską Biura Zjazdów Samorządu Ziemskiego, Centralnego Biura Kursów dla dorosłych, Działu Oświaty Centralnego Związku Kółek Rolniczych, Wydziału Wychowawczego Związku Polskich Stowarzyszeń Spożywców i Związku Bibliotekarzy Polskich.

Słuchaczem zwyczajnym Studium może zostać osoba, która odpowiada następującym warunkom: a) wykształcenie średnie, uznane jako wystarczające dla rzeczywistych słuchaczy W.W.P., b) wyrobienie umysłowe więcej niż średnie, wykazane studjami w szkole wyższej, albo pracami drukowanymi, albo kolokwium wstępne, c) roczną praktyką oświatową. Kilkunastu słuchaczy będzie mogło otrzymać stypendja całkowite lub częściowe (uzupełniające stypendja samorządów lub instytucji). Studium będzie posiadało bursę o pokojach 3-osobowych. Zapisy przyjmuje Sekretariat Wolnej Wszechnicy Polskiej (Warszawa, Śniadeckich 8) od dnia 8 czerwca 1925 r.

KSIĄŻKI NADESLANE.

Dr. Tadeusz Jaroszyński. Metody badań psychologicznych w szkole. Wskazówki dla lekarzy szkolnych, oraz pedagogów. Wydanie II-gie uzupełnione i znacznie rozszerzone (z 60 rys. w tekście) Warszawa Nakładem księgarni J. L'owskiego 1925.

Ks. Józef Makłowicz. Nauka wiary i obyczajów dla niższych oddziałów szkół powszechnych. Wydanie czwarte z 37 ilustracjami. Ministerstwo W. R. i O. P. zatwierdziło „Naukę wiary i obyczajów“ dnia 18 czerwca 1924 r. L. 1911/24 jako podręcznik *polecony* dla uczniów szkół powszechnych. Lwów 1925. Nakładem autora.

Ks. Józef Makłowicz. Śpiewniczek religijny dla młodzieży szkolnej. Wydanie II. Nakładem autora. Lwów 1925 r.

Pamiętnik jubileuszowy Państwowego Seminarjum Nauczycielskiego męskiego w Sokalu. 1895 — 1925. Nakładem Grona Nauczycielskiego Państw. Seminarjum Nauczycielskiego męskiego w Sokalu.

Księgarnia F. Korna w Warszawie, Marszałkowska 65, nadesłała następujące wydawnictwa. Biblioteka dla dzieci: 1) Cze- 275

rwony kapturek. Wyd. III. 2) Jaś i Kasia w balonie. Wyd. III. 3) Tryumf słońca. Wyd. III. 4) Zagadka. Wyd. III. 5) Oficer i szpieg. Wyd. III. 6) O tem jak chłop nabrał dziedzica. Wyd. III. 7) Wróbel. Wyd. III. 8) Stoliczku jeść! Wyd. III. 9) Przygody Panny Heleny. Wyd. III. 10) Chata wuja Toma. Wyd. III. 11) Jaś i Małgosia. Wyd. III. 12) Czapka niewidka. Wyd. III. 13) Król i żołnierz. Wyd. III. 14) Kopciuszek Francuski. Wyd. III. 15) Król zab. Wyd. III.

Ludwik Gerard. Skróty Geografji. Wiadomości wstępne.

Ludwik Gerard. Skróty Geografji, Australja, Ameryka, Afryka i Azja.

Ludwik Gerard. Skróty Geografji Europy.

Ludwik Gerard. Skróty Geografji Rzeczypospolitej Polskiej.

Ludwik Gerard. Skróty nauki o Polsce współczesnej.

Mieczysław Małczyński. Skróty historii literatury polskiej. Uzupełnienia piśmiennictwa polskiego.

Prof. Dr. Eug. Sokołowski. Skróty historii starożytnej.

Prof. Dr. Eug. Sokołowski. Skróty historii wieków średnich.

Prof. Dr. Eug. Sokołowski. Skróty historii nowożytnej.

Prof. Dr. Eug. Sokołowski. Skróty historii nowoczesnej.

Prof. Dr. Eug. Sokołowski. Skróty historii Polski.

Wszystkie powyższe skróty, wydane przez księgarnię F. Korna w Warszawie, Marszałkowska 65, przedstawiają wielką wartość przede wszystkim dla tych, którzy składają egzaminy, gdyż pozwalają im w krótkim czasie objąć cały materiał, w poszczególnych wypadkach zaś mogą zastąpić poniekąd encyklopedję, gdy jej pod ręką niema.

Katalog księgarni F. Korna w Warszawie, ul. Marszałkowska № 65.

Ruch pedagogiczny, czasopismo poświęcone sprawom wychowania i nauczania. Wydawnictwo Związku Pol. Naucz. S. P. pod redakcją D. Henryka Rowida. Kraków. № 5-6 „Ruchu Pedagogicznego” (za maj i czerwiec 1925) przynosi obfitą i zajmującą treść w związku z nowymi prądami wychowawczymi. Prof. Florjan Znaniecki w swoich „Szkicach z socjologii wychowania” przeprowadza subtelny analizę rozwoju ideału osobowości ludzkiej. Zagadnieniom organizacji szkolnej poświęcony jest artykuł Dra

276 M. Ziemnowicza p. t. „Rac’a Pedagogiczna, dyrektor wizytator

i ich wzajemny stosunek”. Z dokonaną reformą studjów nauczycielskich w nowych Instytutach Pedagogicznych zaznajamia czytelników H. Rowid na podstawie odbytej podróży naukowej zagranicą. Wizytator T. Czapczyński umieścił rozprawę o nauczaniu stylistyki w szkole powszechnej i średniej, a Doc. dr. Janiszewski dokończenie swego studjum o znaczeniu pielęgnowania zdrowia młodzieży wyższych uczelni. Ponadto zeszyt ten zawiera sprawozdania z dzieł i czasopism pedagogicznych, tudzież bogatą kronikę, informującą o prądach pedagogicznych w kraju i zagranicą. Prenumerata roczna 8 zł. Administracja Ruchu Pedagogicznego: Kraków, Rynek 29.

Opuścił prasę № 2 (Rocznik VI) kwartalnika „*Wychowanie Fizyczne*” pod redakcją prof. E. Piaseckiego. Poznań Chelmońskiego 20. Ważniejsze artykuły. Dr. S. Suman, Badania nad rozwojem chodu u dziecka (z tablicą). Dr. A. Tarnawski, O chodzeniu boso i pielęgnowaniu nóg; Dr. Frant Smotlacha, Sport akademicki w Pradze Ppułk. Sikorski, Cwiczenia reakcji w wychowaniu fizykiem. Nadto bogaty przegląd nowych książek i czasopism, ruchu w towarzystwach, instytucjach (m. i. program wykładów i ćwiczeń w Studium Wychowania Fizycznego Uniwersytetu Poznańskiego), notatki bibliograficzne i kronika. Skład główny: księgarnia Św. Wojciecha, Poznań, Plac Wolności oraz Książnica Atlas, Warszawa, Nowy-Świat 59

„*Przyrodnik*” Miesięcznik, poświęcony naukom przyrodniczym pod redakcją Dr. Simma.

Treść № 4. Dr. Wład. Szafer, prof. Uniw. Jag: Z życia kwiatów (Szkice biologiczne, C. d., z 7 ryc.). — Józef Paczowski Szata roślinna. — Dr. Z. Jackówna: Budowle pszczoł samotnie (z 6 ryc.) — Dr. Adam Gadomski. Lodowce i wieczne śniegi ta trzańskie (z 10 ryc.) — Inż. Edm. Libański: Ze świata cudów techniki i wynalazków (z 2 ryc.) — Powiew wiosny w zimie. — Lornetka-mikroskop (z 3 ryc.). — Komunikaty. — Książki i czasopisma nadesłane do Redakcji.

№ 5. T. Jaczewski: Tadeusz Chrostowski: Józef Paczowski: Szata roślinna, Dr. Konstanty Stecki: Roślinność Polski niegdyś, Dr. January Kołodziejczyk: Roślinność Polski we florze Europy Dr. Wł. Szafer. Z życia kwiatów. Komunikaty i t. d.

Przyjaciel szkoły, № 6-11 Kondracki: kwalifikacje nauczyciela. Wł. Borejko: Z zagadnienia nauczyciela matematyki. E. Groele: Uczeń i klasa. Dr. A. Klęsk, Jeszcze o dwurę-

czności w wychowaniu i nauczaniu. Dr. B. Nawroczyński: Główna zasada „szkoły pracy“ J. Przyłuski; Nauczanie metodą „szkoły pracy“ B. Tydzień szkoły pracy. Lekcje: Walec jako bryła obrotowa, jego objętość. Przyimek. Dzielenie ułamka przez ułamek. Skowronek. Łączenie zdań głównych w zdanie złożone. Dr. Karol Nittman. Społeczne doniosłości hasel związanych z pojęciem „Szkoły pracy“ Józef Przyłuski: Co powinno poprzedzić czytanie metodą „Szkoły pracy“. Spis szkół technicznych zawodowych. Strzeszczyński: Lekcja śpiewu w oddz. II. Jan Poprawski: Nowe drogi. Wł. Lam: O nauce rysunków. Dr. E. Winkler: Lektura młodzieży szkolnej. A. Sobczak: Rośliny na stawach, Sprawy szkolne za granicą. Dr. W. Knopowska: Z zagadnień metodyki nauczania historii Fr. Przyrowski: Żaby lekcja w oddz. III. Hecht. O nauce pisania w naszym szkolnictwie. Treść numerów uzupełniają „przegląd czasopism, wiadomości z prasy codziennej w dziale „wycinki“. Rozporządzenia Urzędowe. Różne wiadomości. No żądanie Administracja wysła egzemplarze okazowe. Adres Różana 4a.

„Ogniwo“ z dodatkami: Revue internationale scolaire. Ustawy i regulaminy. Paedagogica. Organ zawodowego Nauczycielstwa Szkół Średnich.

„Orli lot“ Organ kół krajoznawczych Młodzieży P. T. K. przynosi w ostatnich numerach wiele bardzo ciekawych artykułów z dziedziny krajoznawstwa. Pismo zasługuje ze wszech miar na poparcie i rozpowszechnianie wśród młodzieży,

Nasz głos. Poznań. Treść nr. 2—4 Ówilin: O potrzebie samokształcenia Fr.: O nauce podzielnej w szkołach jednoklasowych. Splawski: Lekcja I z Pana Tadeusza. Od Sekcji kształcenia nauczycieli. t. sm.: Uwagi na tle stosunków służbowych Fr.: Na marginesie odczytu p. prof. Nawroczyńskiego o szkole jednolitej: Olga Falkiewiczówna: oznaczanie roślin według przewodników w szkole. St. Rumiński Związkowej braci z V. zjazdu Delegatów Z. P. N. S. P. Województwa Poznańskiego. Fr. Momon: Wypracowanie wobec dzisiejszych kierunków w nauczaniu. Dział pytań i odpowiedzi. Ruch związkowy; Sprawy służbowe. Recenzje. Przegląd czasopism.

Szkola powszechna. nr. 1 ś.p. Lucjan Zarzecki. St. Siedlczak: Czytelnictwo młodzieży. Helena Ryszkowska: Biblioteki szkolne na kresach. Helena Piskorska: Wychowanie przedszkolne w b. Dzielnicy pruskiej. Dr. med. St. Szuman. Spontaniczne rysunki dzieci w wieku przedszkolnym, a wzory pisma w polskich elementarzach. Józef Prażmowski. Sztandarowi Cześć! W. Hartlebowska. O wypracowaniach piśmiennych w wyższych oddziałach szkoły powszechnej. Z literatury. Z pism. Nr. 2 J. Moszczeńska: Nauka historii jako środek propagandy pokojowej. Z. Ziemiński. Dwa stanowiska w psychologii. Zakład przygotowawczy Dzieci Syberyjskich w Wejherowie. Dr. med. Stefan Szuman

Spontaniczne rysunki dzieci w wieku przedszkolnym a wzory pisma w polskich elementarzach. H. Ryszkowska. Z wycieczki do Pragi Czeskiej. Stanisław Szober: Litewskie podręczniki do nauki języka i literatury.

Czasopismo geograficzne poświęcone sprawom nauczania geografii. Organ zrzeszenia polskich nauczycieli Geografii. Treść nr. 6/7. Lato — jesień 1924 r. St. Niemcówna. Na marginesie protokołów egzaminów wstępnych St. Kaczmarek: Uwagi o atlasach i mapach szkolnych M. Polackówna. Polskie mapy szkolne i atlasy. J. Smoleński: W sprawie używania map topograficznych w szkole, St. Niemcówna. O pogłębianiu Krajoznawstwa ziem Polskich. A. Chałupńska. Wycieczka Lwowskiego Instytutu Geograficznego do Krzemieńca. St. Konicówna: Sprawozdanie z lekcji „Długość geograficzna.“ St. Rosińska — Bartnicka. Uśnieżenie w Polsce zimą. L. Bartnicki: O wietrze halnym w Tatrach. L. Bartnicki: Vent „halny“ à Tatra. St. Poniatowski. Z nowych postępów etnologii. Wł. Gorczyński. O stosunkach klimatycznych Egiptu i Sudanu Wsch. St. Popławski: położenie geograficzne polski. Przebieg pogody w Polsce. Stosunki wyznaniowe i narodowościowe Rzeczypospolitej Polskiej. Zbiory sześciu głównych ziemiopłodów. Zwierzęta i płody rolnicze ich zasiewy zbiory i zagraniczny handel niemi w Polsce i Egipcie w r. 1922. Produkcji Górniczo - hutnicza ważniejszych państw i krajów w 1923 r. Zakłady i robotnicy w głównych rodzajach przemysłu w Polsce w r. 1921. Radio-telegramy wysłane z Polski i do Polski w r. 1922 i 1923. Wycieczka do Czech pn. i zach. I Zjazd Geografów Słowiańskich. Wycieczka Instytutu Geograficznego N. Jay. na Węgry. Światła i znaki na naszym wybrzeżu. Szkolne domy wycieczkowe. Kurs geograficzny w Gorlicach. Dydaktyka pojęć: rzeźby i sieci rzecznej, a sprawa atlasów konturowych. Sprawozdania z literatury. Bibliograf. Kronika.

W związku z XII zjazdem Przyrodników i Lekarzy w dniach: 12 i 16 lipca b. r. ukazał się Nr. 2 za kwiecień i czerwiec r. b. „Nauki i Szkoły“, kwartalnika Towarzystwa Akc. „Urania“ poświęconego urządzeniom szkoły i pomocom naukowym pod redakcją Aleksandra Patkowskiego. Treść N-ru obejmują artykuły następujące: Antoni W. Jakubowski: Pomoce naukowe w nauczaniu biologii i wytwórczość krajowa; Ludwik Jaxa-Bykowski: Pomoce naukowe przy zajęciach praktycznych z biologii; Stanisław M. Studencki: Pomoce naukowe w dziedzinie nauczania psychologii; Stanisław Goliński: Sadownictwo w obrazach W kronice pisze prof. dr. Antoni W. Jakubski: o pracach „Uranji“ na polu wytwórczości tablic biologicznych. W pokłousiu wystawy Dydaktycznej we Florencji podane zostało przemówienie prof. Calo na zamknięciu wystawy. Przegląd wydawnictw i produkcji krajowej informuje o wydawnictwach „Uranji“ z dziedziny karto-

grafii historycznej informuje o projektach urządzeń pracowni przyrodniczych i in.

Bibliografia pedagogiczna. Czasopismo poświęcone przeglądowi książek i pomocy szkolnych oraz wydawnictw pedagogicznych. Rok V. zeszyt II. Wydawnictwo W. R. i O. P. Warszawa Skład główny: „Książnica — Atlas.

Jednodniówka poświęcona sprawom wychowania i nauczania, wydana staraniem Ogniska Nauczycielskiego zw. P. N. S. P. w Pruszkowie, Czerwiec 1925 r. Treść 1) Szkoła a rodzice, 2) Teraźniejszy program szkoły powszechnej a oddziały 6 i 7. 3) Współdziałanie w środowisku szkolnym. 4) Roboty ręczne a pomoce naukowe w szkole powszechnej. 5) Wychowanie fizyczne i jego uzasadnienie. 6) Kilka słów o nauce śpiewu. 7) Trudności w nauczaniu przyrody. 8) Z oświaty pozaszkolnej. 9) Kilka statystycznych danych. 10) Ojciec zadumionych i Treny. 11) Sprawozdania. 12) Sprawy bieżące.

OGŁOSZENIA.

Ks. J. Maktowicz: Nauka wiary i obyczajów. Dla niższych oddziałów szkół powszechnych. Wyd. IV, Str. 160. Cena brosz. 1 zł. 20 gr., w opraw. 1 zł. 60 gr.

Ks. J. Maktowicz: Mały Katechizm. Str. 32. Cena 30 gr.

Oba te podręczniki napisane według metody „Szkół pracy” zostały polecone przez Ministerstwo W. R. i O. P. dla uczniów szkół powszechnych.

Śpiewniczek religijny dla młodzieży szkolnej. Str. 64. Cena 20 gr.

Do nabycia pod adresem: W. Dolański. Lwów, ul. Grottera 6.

Nakład Spółdzielczej Księgarni Szkolnej we Włocławku

Adres redakcji Włocławek, Przedmiejska 1.

*Adres ekspedycji: Księgarnia Szkolna Włocławek, ul. Cyganka 28
Konto w P. K. O. 62,112,*

REDAKTOR: WALERY NOWICKI

ŻYCIE SZKOLNE

MIESIĘCZNIK POŚWIĘCONY NAUCZYCIELSKIM KONFERENCJOM
REJONOWYM.

PODSTAWY PEDAGOGICZNE I PSYCHOLOGICZNE PROGRAMÓW MINISTERJALNYCH.

(ciąg dalszy).

Przypominam sobie, że kiedy byłem jeszcze studentem wydziału filologicznego, proszono mnie obliczyć w sążniach sześciennych ilość drzewa, złożonego w pewnej wiosce. Jadąc do tej wioski byłem w wielkim kłopotcie. Sążeń sześcienny! co to jest? Sążeń to byłoby łatwo, ale sześcienny, w tem sękl! W gimnazjum przerobiłem prawie wszystkie zadania z Rybkina, złożyłem egzamin maturalny z matematyki z dobrym wynikiem, lecz sążeń sześcienny w połączeniu jeszcze z drzewem i długą taśmą do mierzenia z tajemniczymi cyframi napawał mnie lękiem. W gimnazjum przerobiłem przecież setki różnorodnych zadań, lecz nie pamiętam już obecnie, jak wyobrażałem sobie te różnorodne pomiary, z którymi miałem do czynienia. Były to prawdopodobnie jakieś abstrakcje, pozbawione wszelkich cech rzeczywistości. Przypominam sobie tylko, że jeszcze jako uczeń klas młodszych czasami oddawałem się melancholijnym rozmyślaniom na temat, jak to ludzie takim cienkim łokciem mierzą pola, i co to właściwie jest ten łokieć kwadratowy.

Co jest warto takie nauczanie, jeżeli chodzi o życie praktyczne? Co jest warta nauka, której uczeń nie potrafi zastosować w rzemiośle, rolnictwie, przemyśle, handlu, wojsku? Czyż takie abstrakcje blade i bezbarwne, będąc uprawiane w szkole powszechnej i średniej, staną się tą żywą wiedzą, która potęguje dobrobyt kraju, podnosi wytwórczość pracy narodowej?

Słusznie mówi profesor O'szy, „coś wiedzieć, to prawie zawsze znaczy to samo, co umieć coś zrobić“.

Wiedza pedagogiczno-metodyczna dla nauczyciela oznacza umiejętność przeprowadzenia lekcji. Znajomość medycyny jest to umiejętność leczenia, robienia operacji i t. d. Wychowanka zaś szkoły powszechnej należy w taki sposób uczyć rachunków z geometrią, aby z łatwością mógł zastosować tę wiedzę w późniejszym życiu w rzemiośle, naukę przyrody w ogrodnictwie i rolnictwie. Nauka historii łącznie z przedmiotami pokrewnymi oraz samorządem szkolnym winna stać się bezpośredniem przygotowaniem ucznia do pracy społecznej, a płacenia podatków, pracy w samorządach, organizacjach społecznych i t. d. Celem nauki geografii według programu jest przygotowanie ucznia „do czynnego życia obywatelskiego”. Czy tylko celem nauki geografii? Niestety, program bliżej nie określa tego pojęcia i prawie że nie podaje w związku z tem pojęciem odpowiednich wskazówek metodycznych. Należy połączyć zajęcia praktyczne ucznia z pracą rolniką, rzemieślniczą, handlową, uzależniając pracę ucznia od warunków miejscowych, od środowiska, w którem uczeń w przyszłości ma pracować. Kiedy układano dla szkół powszechnych amerykańskich podręcznik rachunków, to rozesłano ankietę do kierowników biur rachunkowych, banków z zapytaniem, jakich umiejętności wymagają oni od swych rachmistrzów, do tych wymagań dostosowano naukę szkolną. Myśl ta, jakkolwiek bardzo ogólnikowa, zaznaczona jest również i w naszych programach. „Z nauki rachunków”, czytamy w programie szk. powsz., „należy uczynić narzędzie ogólnego rozwoju ucznia, narzędzie, którego praktyczna przydatność byłaby dlań oczywistą, tylko wówczas bowiem rozumieć on będzie, że wiadomości, które nabył w szkole, posiadają wartość, gdy możliwość zastosowania ich do zagadnień życia praktycznego będzie dlań jasną, gdy bezpośrednia korzyść, jaka płynie z nauki będzie dlań zrozumiałą”. Niezupełnie jest jasne jednakowoż, czy ta „korzyść, która płynie z nauki” ma być tylko środkiem do wzbudzenia zainteresowania ucznia, czy celem zasadniczym szkoły?

Jeżeli jednakowoż chcemy przygotować młodzież „do czynnego życia obywatelskiego”, to do systemu szkolnego musimy wprowadzić reakcje ruchowe, czyli łączyć wyobrażenia słuchowe i wzrokowe z ruchowymi.

Siedzące nauczanie, słowne książkowe wychowanie nie urobi nigdy ludzi czynu!

Kiedy Spartanie starożytni chcieli mieć dzielnych żołnierzy, to czyż zmuszali swą młodzież do zachowywania w szkole postawy nieruchomej? Przeciwnie, młody spartjata uprawiał ustawicznie gimnastykę, sport, ćwiczenia wojskowe.

Prawda, szkoła przedwojenna unikała wszelkich reakcji ruchowych, lecz należy pamiętać, że w XIX w. największą opieką ówczesnych rządów biurokratycznych była otoczona szkoła średnia, której najważniejszym zadaniem było przygotować armję urzędników¹⁾. Szkoła powszechna była w zaniedbaniu, organizowano ją mniej więcej na wzór młodszych klas szkoły średniej. Uczeń siedział na ławie szkolnej, urzędnik siedzi przy biurku, system więc siedzącego nauczania był dostosowany do ówczesnych warunków politycznych. Jednakowoż już wtedy lepsi wśród pedagogów zwalczali ten system. Dèmolins pisał przed wojną, że uczniowie francuskiej szkoły średniej ogólnokształcącej tracą zdolność do pracy w rolnictwie, przemyśle i handlu, nawet nabierają do tej pracy wstrętu! Ubolewał nad tem, że szkoła francuska urabia życiowych niedołęgów, zdolnych jedynie do zajmowania posad urzędniczych. Ilość tych posad jest jednakowoż ograniczona, ludzie, którzy ukończyli szkołę średnią i uniwersytet, nie mogą znaleźć pracy, co staje się przyczyną wielu dramatów życiowych. Uskarżał się Dèmolins na rutynę ministerstwa oświaty, które nie chce zrozumieć, że przyczyną potęgi Ameryki i Anglii jest szkoła, którą w tych państwach dostosowano do warunków życia współczesnego, życia, które wymaga wyteżonej, pełnej inicjatywy pracy w dziedzinie rolnictwa, przemysłu i handlu. Według wzorów angielskich opracował Dèmolins projekt nowej szkoły. Wymaga, aby uczniowie klas młodszych oprócz przedmiotów ogólnokształcących oddawali się pracy w ogrodzie, na roli, uprawiali stolarkę, ślusarkę i t. d. Trzy starsze klasy gimnazjum dzieli na cztery sekcje: literacką, naukową, rolnictwa i kolonizacji, przemysłu i handlu. Przytacza mowę Wilhelma II, w której

¹⁾ P. o tem mój artykuł „W sprawie rewizji programów ministerjalnych” „Paedagogika” dodatek do „Ogniwa” Nr. 11 i 12 r. 1924. Ciąg dalszy w druku.

cesarz ten stwierdza, że w Niemczech istnieje straszliwa nadprodukcja niezawodowej inteligencji, która stała się ciężarem dla państwa, gdyż nie znajduje dla siebie pracy.

Jedynym wyjściem z tej opłakanej sytuacji jest szkoła pracy. Cel więc reakcyj ruchowych w systemie szkolnym streszcza się w następujących punktach: 1) rozwój fizyczny, 2) wychowanie moralne (woli), 3) pogłębienie i utrwalenie wyobrażeń i pojęć (wiedza naukowa), 4) przygotowanie czynne do przyszłej pracy zawodowej.

Nie należy stąd jednakowoż wnioskować, jakoby zapomocą tylko pracy fizycznej urobimy ludzi doskonałych. Atletyka cyrkowa nie jest przecież naszym ideałem wychowawczym, jak nie był nim już w systemach pedagogicznych Sokratesa, Platona i Arystotelesa. Historyk Grecji Beloch widzi jedną z przyczyn upadku hegemonii Sparty w tem, że szkoła spartańska ze swem jednostronnie fizycznym wychowaniem nie była dostosowana do mocarstwowego stanowiska, na które wyniosła Spartę wojna peloponeska. Spartjata, którego inteligencji nie urobiono w szkole, nie był w stanie zorientować się w złożonych warunkach życia społecznego, które panowały w ówczesnych demokracjach greckich, podbitych przez Spartę.

Pięknie ujął tę sprawę Jan Śniadecki, pisząc: „jeżeli damy wygórować siłom ciała z zaniedbaniem i przytłumieniem władz umysłowych, usposobimy ludzi do twardych prac ciała, klasę niezmiernie ważną i potrzebną, ale tę sztukę rozciągnawszy na całe towarzystwo, prowadzimy naród do zdziczenia. Jeżeli znowu za wcześniej i nadto damy wybujać władzom umysłu z zaniedbaniem sił ciała, tworzyć będziemy mądre dzieci, a niedoświadczonych ludzi z niedolą indywidualną i krajową.

Stąd widzimy, że aby wszechstronnie rozwinąć ciało i duszę wychowanek, winniśmy stosować różnorodne metody, a więc metodę szkoły pracy fizycznej, heurystykę, oraz metodę akroamatyczną. Kiedy jednakowoż mając na celu wszechstronny rozwój władz duszy dziecka, stosujemy tak różnorodne metody, to cel pożądaný osiągniemy tylko wtedy, kiedy te metody, a więc i przedmioty nauczania, będą wzajemnie się łączyć i uzupełniać. Przechodzimy więc do sprawy tak zwanej korelacji. Program gimn. wyższego (język polski) tak określa korelację: „współdziałanie nauczycieli różnych przedmiotów jest

w szkole nader pożądané. Zapobiega ono powstawaniu w umysłach uczniów niczem ze sobą nie połączonych przegródek, wzmacnia wpływ wychowawczy każdego przedmiotu z osobna i ułatwia doprowadzenie osiągniętych przez nie wszystkie wyników do syntezy. Stosunek przedmiotów w planie nauczania, który to współdziałanie ułatwia, przyjęto w dydaktyce nazywać korelacją przedmiotów nauczania“. Oczywiście, że program gimn. wyższego zgodnie ze swem założeniem pojmuje korelację wyłącznie jako proces intelektualny. Różnorodna treść pojęciowa, zdedytowana w czasie lekcji teoretycznych, winna być wzajemnie połączona. „Program języka polskiego znajduje się w stosunku korelacji do historii . . . do psychologii . . . do propedeutyki filozoficznej“. Dla nauczyciela szkoły powszechnej przeprowadzenie korelacji będzie znacznie trudniejsza, musi bowiem on łączyć nie tylko różnorodne przedmioty treści teoretycznej, lecz również teorię z pracą rąk.

Ciekawie przeprowadzona jest ta korelacja w rozkładzie zajęć dla pierwszego rocznika, opracowanym przez Laja i Enderlina. Oto kilka przykładów. Temat: trawa i kwiaty. Wycieczka na łąkę. Piosenka o pszczołce. Kolorowymi ołówkami dzieci rysują kwiaty, drzewa i krzaki. Lepią gniazdko skowronka, w gniazdku ptak i jajka. W doniczkach sadzą fijołki. Bajeczka o chłopczyku i motylu. Oto inny temat: Kominiarz. Wycieczka do składu węgla w czasie ładowania. Zabawa w kominiarza. Piosenka o kominiarzu. Dzieci rysują skrzynkę z węglem. Lepią worek z węglem. Z papieru robią statek do wozienia węgla. Powiastka o kominiarzu. Czytają i piszą o kominiarzu.

Program szkoły powsz., jakkolwiek nie przeprowadza tak ściśle korelacji, to jednakowoż w wielu wypadkach wymaga jej. Nauka rachunków np. znajduje się w stosunku korelacji do geometrii. Dzieci jednocześnie przechodzą: „Liczenie pełnymi 10-kami w zakresie 100“ oraz „kreślenie prostokątów (podstawa = 10 cm.) i mierzenie pól tychże“. Śpiew znajduje się w stosunku korelacji do przyrody „Jeżeli na pogadance z przyrody dzieci słyszą o skowronku, to na lekcji śpiewu dobierze się piosenkę również o skowronku“ i t. d.

d. c. n.

M. Orłow.

SZKOŁA PRACY W ROZWOJU HISTORYCZNYM

Treścią niniejszego artykułu będzie Szkoła Pracy. Na wstępie jednak muszę podkreślić, że literatura pedagogiczna polska jest niezmiernie ubogą w tej materji, stąd też artykuł mój nie ma bynajmniej pretensji do wszechstronnego, wyczerpującego opracowania niniejszego zagadnienia.

Zadaniem mojem jest raczej rzucić tylko kilka wytycznych, podkreślić, czem się rządzi, kieruje nowoczesna pedagogia, jaka jest idea szkoły ze stanowiska teoretycznego. Dodać wreszcie muszę, że szkoła pracy stanowi obecnie jeden z najważniejszych żywych prądów reformatorskich w wychowaniu i nauczaniu, w duchu którego wszystkie narody kulturalne chcą zreformować dziś swoje szkolnictwo. Zanim jednak przejdę do istoty rzeczy, postaram się nakreślić pokrótce historję pedagogji w jej historycznym rozwoju, aby wykazać, jak ta idea szkoły pracy kiełkowała począwszy od starożytności, i jakie kształty konkretne przybrała w naszych czasach.

Zacznijmy od Greków. Kształcenie umysłów i dążenie do osiągnięcia harmonji życia duchowego z fizycznym, rozwój samodzielności duchowej drogą własnej obserwacji, wreszcie indywidualizacja wychowanka — oto właśnie wytyczne, na których pedagogji starożytnych Greków oparła swe postulaty wychowawcze.

Po tej zasadniczej linii szło również wychowanie u starożytnych Rzymian. Posłuchajmy, co mówi w tej sprawie sędziwy Seneka: „Nie dawać — woła on — wychowankowi bezużytecznej wielości wiedzy, ale praktyczne przysposobienie do rzeczywistego życia; budzić w uczniach pragnienie nauki, albowiem tylko spragniony pije ze smakiem“. Gdy do tego dodamy naczelną zasadę wychowania streszczającą się w hasło: „mens sana in corpore sano“ — a będziemy mieli całokształt podstaw wychowania rzymskiego.

Nic więc dziwnego, że dojrzewały tam najszlachetniejsze owoce myśli ludzkiej, nic dziwnego, że genjusz starożytności opromienia świat cały, aż do dni naszych, świeciły mu bowiem imiona Sokratesów, Arystotelesów, Platonów i Cynceronów.

Słowem przy bliższej obserwacji zabiegów wychowawczych u starożytnych konstatujemy, że od najdawniejszych już cza-

sów ujawniają się trzy zasadnicze postulaty, zmierzające do wychowania i udoskonalenia człowieka: 1) wyrobienie samodzielności myśli i czynu, 2) kształcenie fizyczne, 3) przystosowanie środków wychowawczych do indywidualności ucznia.

Pamiętajmy więc, że już starożytne narody kładły olbrzymi nacisk na kształcenie fizycznej i duchowej samodzielności wychowanka; rozumiejąc, że od jakości postępowania poszczególnych osobników, od ich siły moralnej i twórczej zabawy zależy jakość grupy społecznej, jakość narodu, jego rozwój i dobrobyt.

Widzimy stąd, że świadome dążenie do przygotowania młodzieży do życia praktycznego sięga w daleką przeszłość. Lecz idźmy dalej, jak zaznaczyliśmy w początkach, kreśląc historję rozwoju dalszego wychowania i nauczania. I oto zamiast rozwoju i doskonalenia się starożytnych zasad wychowawczych odchyła się od nich znacznie pedagogja wieków średnich. Pod hasłem pogardy dla życia doczesnego pod wpływem filozofji scholastycznej zdobywają przewagę w wychowaniu dążenia o charakterze intelektualistycznym. Kształcenie ciała, uznane za synonim grzechu, ustąpiło miejsce kształceniu intelektu. Wychowanie i nauczanie odbiega od życia praktycznego, kładzie nacisk na intelekt, kierując umysł litylko ku spekulacjom myślowym, scholastycznym. Gimnastyka ta wypełniła całkowicie nauczanie szkolne z wyłączeniem gimnastyki ciała i ćwiczenia zmysłów. W szkole zapanowały mroki, prawdziwe mroki średniowiecza. Pracuje tu jedynie pamięć, wszechwładnie zapanowuje więc werbalizm, zmysły przy nauczaniu nie odgrywają żadnej roli. Uczeń odgrywa tu rolę gramofonu, kliszy fotograficznej, a książka jest dla niego alfą i omegą. Jesteśmy więc świadkami wyraźnego cofnięcia się pedagogji daleko wstecz.

Dopiero epoka humanistyczna odradza należyte pojmowanie celów i dążeń wychowawczych. Jest ona zwrotem do ideałów świata starożytnego, świata klasycznego, stamtąd czerpie wzory. Harmonijny rozwój ducha i ciała znów zajmuje należne sobie stanowisko. Nowe dążenia coraz głośniejsze domagają się wychowania całego człowieka. W okresie jednak poprzednim nauczanie słowne, werbalistyczne tak głębokie zapuściło korzenie, iż mimo, że wiedza humanistyczna zwracała się ku przyrodzie, odchylając się od czysto teoretycznych rozumowań, to jednak w nauczaniu małe tylko zaszły zmiany.

Nauczanie słowne wciąż jeszcze nie ustępowało doświadczeniu naukowemu. Mimo to nowy kierunek zarysowuje się coraz wyraźniej. Higiena ciała, ćwiczenie fizyczne poczynają się pojawiać w programach szkolnych i nabierać już znaczenia wychowawczego. Do zwolenników tego kierunku należy przede wszystkim Włoch, Wittorino de Feltre, który już w 15 w. w szkole swojej w Mantui uwzględniał ćwiczenia fizyczne, stosując rozmaite gry i zabawy, i traktując je przytem jako czynnik wychowawczy. W tym kierunku zmierza i Erazm z Rotterdamu i Ludwik Kres. Czyli że, począwszy już od wieku 16 rozpoczyna się krytykowanie, burzenie starych metod i poglądów na cel nauczania i wychowania. Począwszy od w. 16 wszyscy pedagodzy-teoretycy i praktycy starają się ulepszyć ówczesny system nauczania: zwalczają więc werbalizm, podkreślając znaczenie pracy samodzielnej ucznia; następnie żądają kształcenia zmysłów, a niektórzy nawet wskazują na potrzebę pracy ręcznej w szkole. Wszyscy więc, rzecz można, są propagatorami, zwolennikami prądu obecnie ochrzczonego nazwą szkoły pracy. Będą nimi obok wyżej już wymienionych: Fr. Rabelais, Montaigne, Locke, Bacon, Komeński, Rousseau, Pestalozzi i Froebel—bodajże właściwy twórca tej szkoły.

Propagują oni wszyscy zasadę kształcenia życia duchowego jak również i fizycznego, kładąc nacisk na zbliżanie ucznia do poznawania warunków i potrzeb życiowych. Wprawdzie w zastosowaniu praktycznym tych zasad przeważał intelektualizm, to jednak dopatrzeć się w nich można współdziałania zmysłów z władzami intelektualnymi. Oto np. zasady głoszone przez Locke'a: „W nauczaniu znajomość rzeczy powinna wyprzedzać reguły; uczeń powinien samodzielnie dochodzić prawd, samodzielnie przedmiot badać“. A na innym miejscu: „Tylko tego ma się uczeń uczyć napamięć — powiada on — co przedtem dokładnie zrozumiał“.

Jest to zrozumiała reakcja przeciwko werbalizmowi wszechwładnie wówczas panującemu. W tym samym kierunku idzie Komeński w swojej „Magna didactica“. On wskazał obok teorii i praktyczne drogi do wyzwolenia szkoły z pod słownego, informacyjnego nauczania. „W nauczaniu — dowodził on — nie może istnieć rozdział rzeczy od słów, w każdej bowiem nauce należy przestrzegać związku z życiem“.

Wreszcie w tym samym duchu rozwinął swoją teorię wychowawczą Rousseau, twórca kierunku naturalnego w wychowaniu. W swoim „Emilu“ — powieści pedagogicznej — powiada on: „Żyć — to nie znaczy oddychać, to znaczy działać, to znaczy używać naszych zdolności, wszystkich części naszego ja, dostarczających nam poznanie własnego istnienia. Dziecko jest istotą zmysłową, a więc i nauczanie musi na zmysły jego oddziaływać“.

Jednym z pierwszych realizatorów powyższych zasad był Francke (w. 18), który do szkół przez się zorganizowanych w Halli wprowadził nauki przyrodnicze i położył duży nacisk na roboty ręczne. Najwymowniejszym jednak rzecznikiem tych zasad był Pestalozzi. Gdy Rousseau nazywamy prorokiem nowożytnej pedagogii, Komeńskiego, Frankego — propagatorami nowych zasad w praktyce, Pestalozziego możnaby nazwać twórcą nowej szkoły, który podstawy oparł na zasadach pracy. Pestalozzi przecież wprowadza wyraźnie już system nauczania przez działanie. Główną zasadą, na której oparł on swoje postulaty wychowawcze — to praca. Pusta, informacyjna, książkowa wiedza, według niego, nie powinna wyprzedzać pracy rąk ucznia. W tej myśli wprowadza Pestalozzi roboty ręczne do swych zakładów.

Dostarczanie więc wiadomości uczniom przez pracę, drogą samodzielnego działania, oraz skierowanie ich zapomocą pracy ręcznej do wyrabiania sobie o rzeczach samodzielnego poglądu — oto są główne zasady Pestalozzi'ego, które tworzą podstawy dla powstającej dziś tak zw. Szkoły Pracy.

Prorocze zasady tego wielkiego pedagoga nie wywarły jednak znaczniejszego wpływu na reformę ówczesnego szkolnictwa. Trzeba było wiele lat jeszcze na to czekać. Do spopularyzowania tej idei przyczynili się w dużym stopniu: Herbart, Ziller, i Rein, a zwłaszcza Fryderyk Froebel.

Widzimy stąd, jak ciężko i powoli przyswajała sobie szkoła nowe postulaty wychowawcze. Krótko przebiegliśmy historię dążeń i metod wychowawczych. Opierając się na tem widzimy, jak ta idea czynnego nauczania, idea działania, idea, powiedzmy już Szkoły Pracy torowała sobie drogi poprzez wszelkie zapory porównyując szkołę rzymską, grecką i średniowieczną konstatujemy, że zadania tej ostatniej zostały spacone. Dopiero

w czasach humanizmu, odrodzenia myśli i ducha ludzkiego, zadanie szkoły się zmienia. Idea samodzielności w nauczaniu zdobywa sobie coraz większe prawa obywatelstwa. Wreszcie, ile to już w naszych czasach, idea szkoły pracy staje się żywą ideą, przybierając konkretne, skryształizowane oblicze. Rozlała się ona szerokim łożyskiem i stała się jednym z najpotężniejszych prądów wychowawczych, w duchu którego wszystkie narody kulturalne starają się zreformować swoje szkolnictwo.

Na czym polega istota Szkoły Pracy? Dopiero koniec w. 19 i pierwsze początki 20 dają nam określone pojęcie Szkoły Pracy, w której uczeń musi przyjąć postawę czynną w zdobywaniu wiedzy, a nauczyciel ma być tylko kierownikiem i doradcą jego pracy. Cały pogląd i zadanie tej szkoły streścić można bodajże w jednym zdaniu: od czynu musi się rozpocząć rozwijające wychowanie człowieka, z czynu—pracy czerpać środki, z nich wyrastać, na niej się opierać. Pracę w tym kierunku rozwinął jak podkreśliłem we wstępie, Fröbel, głęboki myśliciel-pedagog pierwszej połowy w. 19. W swoich oryginalnych ogródkach dziecięcych wprowadza on pierwszy pracę ręczną. Idea jednak Fröbela, który uważa pracę wychowanka za podstawę i środek do wychowania nie została należycie zrozumiana i oceniona w jego własnej ojczyźnie. Toteż, porzucawszy zrazu niegościnne progi, przeniosła się do Skandynawji, a nawet Ameryki. W Finlandji myśli i założenia Fröbela zostały najdokładniej zrozumiane. W roku 1860 wprowadzono tu do szkół slöjd w związku z nauczaniem geometrii, fizyki i nauk przyrodniczych. Zadaniem tej nowej nauki nie było osiągnięcie pewnego wyrobienia i uzdolnienia do jakiegoś zawodu, lecz wyrobienie sprawności i duchowej dzielności. Słowem w slöjdzie podkreślam wartość tylko wychowawczo-metodyczną. Inaczej nieco rozumiano ideę Szkoły Pracy w sąsiedniej Szwecji. Pomijając mianowicie w robotach ręcznych wartości pedagogiczne, wysunięto na pierwszy plan czynnik gospodarczy wartości praktyczne, wiercono bowiem, że przez naukę zręczności nastąpi wzmożenie rodzimego rzemiosła wśród ludności biednej. Założono tu nawet w r. 1875 specjalne seminarjum slöjdu.

Ze Szwecji przeniósł się slöjd do Danji i wreszcie drogą okólną wrócił do Niemiec, gdzie doczekał się innej tym razem

oceny i zrozumienia. W krótkim bardzo czasie we wszystkich szkołach elementarnych wprowadzone zostały roboty ręczne, gdzie początkowo młodzież starsza uczyła się nadprogramowo w godzinach popołudniowych, a z czasem włączono je do planu szkolnego, jako oddzielny przedmiot. Widzimy więc z tego, że wśród zwolenników nowej szkoły, Szkoły Pracy, zarysowały się wyraźnie dwa kierunki: finlandzki i szwedzki. Jest to moment epokowy dla rozwoju nowej szkoły. Od tej chwili wszyscy propagatorzy nowych tych haseł wychowawczych idą albo w jednym albo w drugim kierunku. Pierwsi reformatory szkolnictwa, zwłaszcza w Niemczech niewłaściwie zrozumieli ideę szkoły pracy, gdyż upostaciowali ją wyłącznie w robotach ręcznych i to jako zaczątki rzemiosła. Ten kierunek reprezentuje Kerschensteiner.

Kierunek ten w swoim założeniu jest węższy, chodzi tu bowiem o to, ażeby przez działanie, przez pracę w szkole przygotować równocześnie wychowanka do zawodu. Mamy tu więc cele przeważnie utylitarne, społeczne, zawodowe. Inaczej tę rzecz pojmują rzecznicy nowej szkoły na gruncie amerykańskim. Tam zwyciężył na całej linii pogląd finlandzki. Szkoła pracy w ujęciu pedagogów amerykańskich wykazuje znacznie szersze widnokręgi. Tam praca niema specjalnych godzin, a nierozdzielnie łączy się z całym nauczaniem, całą pracą umysłową, jest środkiem przytem, a nie celem. Słowem wszelka wytwórczość ucznia, jak wogóle wszelkie działanie ma znaczenie jedynie metodyczne, jako środek prowadzący do rozwijania jego władz intelektualnych i fizycznych. Pierwszy zatem kierunek, jak widzimy, uważa pracę za przedmiot szkolny, zdążający do osiągnięcia celów utylitarnych — drugi uważa sam fakt działania za środek metodyczny, rozwojowy dla ducha i ciała. Ten ostatni kierunek ma dużo zwolenników zarówno zagranicą jak i w Polsce. Najnowszymi propagatorami tak pojętej szkoły pracy są: Devey, James, Dawid i inni. Zawdzięczając im powstają dość liczne szkoły, jako próbne, eksperymentalne. Dokonywane są doświadczenia, badania dziecka w celu odpowiedniego traktowania go przy nauczaniu. Wysiłkom tym z pomocą dziś przyszła psychologia eksperymentalna i fizjologia. Na tych danych powstaje nowy, żywy gmach zasad i sposobów kształtąco-wychowawczych.

Fizjologia-psychologia wykazują, że rozwój człowieka przechodzi rozmaite fazy i każda z tych faz wymaga specjalnego traktowania, szkoła więc musi uwzględnić wymagania wieku i odpowiednio się do nich ustosunkować. Żadnej więc pedagogicznej reguły, ani przepisu nie powinno się podejmować bez uwzględnienia umysłowego i cielesnego rozwoju dziecka. Słowem między życiem dziecka, a szkołą nie powinna istnieć żadna różnica. Nauczanie w pierwszych latach szkolnych ma się dokonywać tak, aby wspierało rozwój fizyczny i duchowy. Innymi słowy wszelkie nauczanie w pierwszym i drugim roku życia szkolnego ma zająć stanowisko pomocniczo-rozwojowe. Jakość i metoda nauczania muszą być dostosowane do stadium rozwoju dziecka. Jakaż to ma być metoda? Oto pozwólmmy uczniowi własną pracą zdobywać potrzebne mu wiadomości. Niech samodzielnie doświadcza, docieka, poznaje. Nie dawajmy mu gotowych wiadomości, ale stwarzajmy warunki, aby je sobie samoczynnie przyswajał. Budźmy w nim drzemiące popędy do wiedzy, przyzwyczajajmy go do współdziałania z innymi. Niech sobie uczeń samodzielnie wyrobi pojęcie współzależności jednostki od grupy i grupy od jednostki, a co za tem idzie zrozumienie obowiązków obywatelskich, odpowiedzialności za swe czyny i postęпки. Ale to wszystko powinien zdobyć nie przez słowa, lecz przez czyny. To jest postulat, hasło nowej szkoły.

Tak tedy w imię hasła: „do rozwoju umysłowego przez pracę“ kroczy nowoczesna pedagogia do rzucania mocnych fundamentów pod budowę nowej szkoły, Szkoły Pracy. Już Pestalozzi ujął podstawowe dążenie i cele wychowawcze w trzy zasadnicze kierunki, wyrażając je w trzech wyrazach: „głowa, serce i ręka“. Nowoczesna pedagogia nie odbiegła od tych wytycznych, ale je bardziej pogłębiła. Zrozumiano bowiem, że od sprawności zmysłów zależy dokładne tworzenie się w umyśle osobnika obrazów rzeczy. Położono zatem wielki nacisk w nauczaniu na spostrzegania wzrokowe, słuchowe, dotykowe, smakowe, węchowe i mięśniowo-ruchowe, ponieważ, jak wiemy, dostarczają one umysłowi materiału poznawczego, z którego urabia się pogląd na otaczające nas rzeczy. Otóż takie dane psychologiczne dały powód do opierania nauki szkolnej głównie na wrażeniach zmysłowych ucznia. I oto dokonywa się ta

wielka przemiana starego systemu na nowy: zwalczanie i usuwanie przestarzałych zasad pamięciowego nauczania i wprowadzenie pod dach nowej szkoły nauki zapomocą czynu, a nie słowa.

Uczymy więc dziecko pracy samodzielnej, zapoznajemy je ze sposobami poznawania rzeczy, a przez to dajemy mu możliwość rozwijania swej osobowości, wzmacniania swej woli i urabiania swego charakteru. Tą drogą szkoła uczyni z ucznia jednostkę, produktywną w czynach i samodzielną w myślach. Celów tych jednak nie staramy się osiągnąć przez nakazy, przymus zewnętrzny, lub czcze nauki moralne, szkoła bowiem pracy zarzuca metodę tresowania, a wysuwa hasło wychowania.

A teraz sięgnijmy krótko do historii szkolnictwa polskiego. Ciekawą jest bowiem rzeczą, czy myśl polska pedagogiczna zawiera zdrowe ziarna, któreby się dały dziś wykorzystać i zastosować w nowej szkole. Otóż przed Komisją Edukacyjną istotnych, wartościowych pomysłów nie mieliśmy, ale zato Komisja zawiera wprost perły myśli pedagogicznej. W nich dopatrzyć się możemy istotnej szkoły pracy. Nie będę przypominał ustaw Komisji Ed., wskażę tylko na kilka charakterystycznych szczegółów. Oto czytamy tam: „Nauczyciel w szkołach parafjalnych zaznajomi młodzież sposobem praktycznym z najgłówniejszymi objawami życia społecznego“. A na innym miejscu: „Praca fizyczna powinna być połączona z nauką. Zajęcia praktyczne, łączące się z nauką, są środkiem nauczania, a nie celem“. Znamienne są i inne myśli: „Pierwej dziecię powinno poznać zmysłami rzecz samą, lub też onej podobieństwo, niżeli się nauczyć słowa, które ją wyrażają“.

Jak widzimy z tych kilku cytatach, nie drzemała polska myśl pedagogiczna. Przecież są to tezy najdokładniej pojętej szkoły pracy. Na tych zasadach mogłaby i dziś oprzeć się szkoła polska, a odpowiadałaby bezwątpienia wymaganiom nowej szkoły. Możemy więc śmiało sobie powiedzieć, że w dziedzinie wychowania nie tylko nie ustąpiliśmy Zachodniej Europie, ale znacznie nawet wyprzedziliśmy ją. Pamiętać bowiem należy, że prace Komisji Ed. wypadają na drugą połowę w. 18, a początki pracy Froebela na pierwszą połowę 19 w.

Zapytajmy więc teraz, czy szkoła polska zrealizowała wiekopomne uchwały Komisji Edukacyjnej? Czy dziś odpowiada

ona swym szczytnym zadaniom, czy z jej czterech ścian wynosi wychowanek tężyznę duchową, samodzielność myśli i czynów? Czy wynosi wychowanek ze szkoły przygotowanie do rzeczywistego życia, czy orientuje się w splocie życia społecznego? Niel. Złożyło się na to wiele przyczyn, złożyły się na to wady naszego systemu wychowawczego. W szkole naszej kwitnie wciąż jeszcze encyklopedyzm, a w związku z tem bezsensowny werbalizm wskutek przeładowania programów szkolnych. W szkole naszej hołdujemy prawie wyłącznie intelektowi, zapominając o praktycznym wychowaniu młodzieży.

Kierunek t. zw. woluntarny, kierunek kształcenia charakteru ucznia poprzez wolę jest szkole naszej obcy. Wszystko dla rozumu — jaknajmniej dla ducha — oto obrazek naszych szkół. Intelektualizm zagnieździł się jako zasada wychowawcza, stąd też wychowanie nasze i nauczanie odbiega znacznie od życia praktycznego. Uczeń — to często encyklopedia wiadomości, dat, reguł, które szybko zdobywa drogą pamięciową w szkole, a jeszcze szybciej gubi je w życiu. Braki mamy poważne. Całe nauczanie ujarzmione zostało w systemy mechanizujące młodociane umysły. Konieczne jest więc jaknajszybsze usuwanie przestarzałych metod pamięciowego nauczania, a wprowadzenie w podwoje szkoły polskiej nauki samodzielnej, nauki czynu, a nie słowa.

Czyżby hasła nowej szkoły, obiegając świat cały, nie trafiły do nas? Owszem, trafiły i znalazły swój oddźwięk. Wprowadzone bowiem zostały do programów szkolnych roboty ręczne i obowiązkowe ćwiczenia fizyczne, nawet tu i owdzie mamy zaczątki samorządów szkolnych. Nie można jednak przez to powiedzieć, że przez to stanęliśmy w wychowaniu i nauczaniu na gruncie szkoły pracy, ale bądź co bądź jest to już znaczny krok naprzód.

Miejmy nadzieję, że idąc drogą wskazaną nam przez Komisję Edukacyjną, rozjaśnioną przez najnowsze hasła wychowawcze, napewno osiągniemy ten szczytny cel, jakim jest dla nas dobro szkoły, społeczeństwa i Ojczyzny.

Źródła: 1) „Arbeitsschule“ — Kerschensteiner. 2) „Historja wychowania“ — St. Kot. 3) „Ustawy Komisji Edukacyjnej“ — Skoczylas.

Wł. Horoch

słuchacz Państw. Instytutu Naucz.
w Warszawie.

WYCIĄG Z PROTOKÓŁU.

KONFERENCJI REJONOWEJ W WŁOCŁAWKU, ODBYTEJ W DNIU
6 MAJA 1925 roku.

Lekcja praktyczna z rachunków, przeprowadzona przez p. Lidtkównę w oddz. IV na temat: „Wprowadzenie procentów“.

N. Co możecie powiedzieć, gdy grosz porównamy ze złotym? U. Że grosz jest setną częścią złotego. N. Napisz to na tablicy. U. pisze: 1 gr = 0,01 zł. N. przeczytaj! U. Jeden grosz jest jedną setną złotego. N. Jak inaczej można przeczytać? U. Jeden grosz równa się 0,01 złotego. N. pomyślcie inną miarę, która byłaby 0,01 drugiej! U. 1. Kilo jest 0,01 częścią centnara. U. 2. Centymetr jest 0,01 metra. N. Może jeszcze inne miary wymienicie? U. Metr² i ar. N. Co powiesz o metrze kwadratowym i arze? U. Metr kwadratowy równa się 100 aom. N. Czyżby? U. się poprawia: m² = 0,01 ara. U. 2. Hektometr a metr. N. Wymieniałyście miary, które są 0,01 większej. A czy nie możemy powiedzieć jakiej liczby, któraby stanowiła 0,01 część innej liczby. U. 1. 0,01 część 900. U. 2. 0,01 część 700. N. Setna część każdej liczby nazywa się procentem. Czy słyszałyście w jakich okolicznościach używają wyrazu procent? U. 1. Jak pożycza kto pieniądze, to mu dają procent. U. 2. Na esencji octowej jest procent. N. A nie słyszałyście, jak wasi rodzice przy opłacaniu mieszkania mówią, że komorne w tym miesiącu jest wyższe o tyle i tyle procentów? U. Tak, słyszałyśmy. N. Na tej lekcji się dowiecie, jak obliczają procenty. Przedewszystkiem wyjaśnię wam, co oznacza sam wyraz procent. Jest to wyraz obcy, pochodzi od wyrazu *pro cento*. (Zapisuje na tablicy).

U. na polecenie nauczycielki czyta.

N. Wyraz cento jest dla was znajomy. Powiedzcie miarę, która ma taką nazwę. U. Centymetr. N. Co to znaczy? U. 0,01 część metra. N. Cento oznacza sto, a pro — za, albo od. Z tych dwóch wyrazów powstał jeden wyraz procent. Z jakich więc wyrazów składa się wyraz procent. U. Z dwóch: pro, cento. N. pisze na tablicy: 1 procent. Jak to przeczytać, zastępując wyraz procent polskimi wyrazami. U. 1 za sto. N. Napiszemy to cyframi. (Pisze 1 za 100). Jeżeli teraz dopiszemy przy liczbie 100 jaką nazwę np. złoty (dopisuje), to jak

przeczytamy? U. 1 za 100 z. N. 100 może oznaczać nietylko złote, ale np. grosze, hektolitry, to będzie znaczyło 1 grosz zamiast 100 gr. 1 hektolitr zamiast 100 hektolitrów. Jeżeli mówimy, że ktoś zapłacił 1 z. zamiast 100 z., to którą część on zapłacił? U. Setną część. N. Więc jeden procent stanowi którą część? U. Jedną setną. N. Pamiętać należy, że 1 procent jest jedną setną częścią. 1 procent pisze się jeszcze inaczej: piszemy 1 a zamiast wyrazu procent piszemy 2 kółka (pisze 1% i poleca przeczytać). N. Co możemy powiedzieć o jednym procencie? U. 1% jest jedną setną częścią danej liczby. N. Napisz to. U. pisze: $1\% = 0,01$ danej liczby. N. przeczytaj! U. czyta. N. W jaki sposób znajdujemy 1% ? U. Trzeba daną liczbę podzielić na sto części, znajdziemy 0,01. N. Więc jeszcze raz powiedzcie, co trzeba zrobić, żeby znaleźć 1% U. trzeba znaleźć jedną setną. N. Ile to będzie setna część złotego? U. 1 grosz. N. A więc ile to będzie jeden procent złotego? U. 1 grosz. N. A 1% metra? U. 1 centymetr. N. Dlaczego? U. Bo centymetr to jedna setna część metra. N. A 1% hektolitra? U. 1 litr. N. A 1% ara? Milczenie.

N. Co jest sto razy mniejsze od ara? U. Metr². N. Więc metr² stanowi 1% ara. Ile będzie 1% dwu złotych? U. 2 grosze. N. Dlaczego? U. Bo jedna setna 2 złotych, czyli 200 groszy to jest 2 grosze. N. A 1% 5 złotych? U. 5 groszy. N. 1% 5 metrów? U. 5 centymetrów. N. Dlaczego? U. 1% równa się jednej setnej, to od 500 cm wypada 5 cm. N. Napiszemy to. U. pisze: 1% od 5 m = 5 cm. Uczennice zapisują w zeszytach. Jedna z uczennic czyta z tablicy.

N. Ile będzie 1% od 3 dcm? U. 3 mm. N. Jak obliczyłeś? U. Cm = 100 mm. 1% od 1 dcm = 1 mm, a od 3 dcm = 3 mm. Uczennica zapisuje to na tablicy, pozostałe w zeszytach. Jedna z uczennic odczytuje z tablicy.

N. Ile będzie 1% od 100 zł? U. 10 groszy. N. Które policzyły inaczej? U. 1 złoty. N. Dlaczego? U. Jedna setna część 100 zł. jest 1 złoty. N. 1% 200 zł? U. 2 zł. N. Od 500 z. U. 5 zł. N. Napisz to na tablicy. U. pisze. 1% od 500 = 5 z. następnie czyta. N. Ile to będzie 1% od 530 z. U. 1% od 1 z. = 1 gr., a 1% od 5 z... N. A dlaczego liczysz od 5 z.? Od jakiej liczby miałyśmy obliczać 1% ? U. Od 530. 1% od 530 = 5 z. 30 gr. N. Ile bę-

dzie 1% od 240 m. U. 2 m 40 cm. N. Jak obliczyć? U. 1% od 1 m = 1 cm. 1% od 240 m = 240 cm. czyli 2 m. 40 cm. N. Napisz to. U. pisze: 1% od 240 m. = 2,40 m. N. Przeczytaj, coś napisała? U. 1% od 240 m. = 2 całych i 40 setnych m. czyli 2 m. 40 cm. W jaki sposób znajdujemy jedną setną? U. 1% jest 1 setną danej liczby, więc znajdujemy setną część danej liczby. N. W jaki sposób znajdujemy setną część? U. Trzeba odkreślić ostatnie dwie cyfry. N. Napisz 1% od 1350 m. U. pisze: 1% od 1350 m. = 13,50, następnie czyta: 13 całych i 50 setnych. N. Co to znaczy 50 setnych? N. To jest połowa. N. A ile to będzie dziesiątych? U. Pięć dziesiątych. N. Więc czy to zero jest tu potrzebne! U. Można skreślić. Na polecenie nauczycielki skreśla. N. Ile to metrów stanowi $\frac{1}{2}$ km.? U. 500 m. N. Więc jak inaczej można to przeczytać? U. 13 km. 500 m. N. Umiemy znaleźć 1% . A jak znaleźć 2% . N. Najpierw znajdziemy 1% , a później 2. N. Poleca przeczytać z tablicy ostatni przykład. U. 1% od 1350 km. = 13,5 km. N. To jest 1% , a 2% ? U. 27 km. N. Jak zrobiłaś? U. 2 razy $13\frac{1}{2}$ km. jest 27 km. N. A w jaki sposób znajdziemy 5% ? U. 5 razy po $13\frac{1}{2}$ km. = $67\frac{1}{2}$ km. N. A 7% ? U. Trzeba znaleźć 1% , później pomnożyć przez 7. N. A 20% ? U. Trzeba znaleźć 1% , później pomnożyć przez 20. N. Zrobimy sobie takie zadanie. Książka kosztuje 3 z. bez oprawy, a oprawa kosztuje 15% tej sumy. Ile kosztuje książka? Czego się dowiemy najpierw? U. Dowiemy się, ile kosztuje oprawa. N. W jaki sposób dowiemy się, ile kosztuje oprawa? U. Trzeba obliczyć, ile to jest 15% od 3 z. N. Napisz to. U. Pisze: 15% od 3 z. N. Obliczymy wspólnie: Jak znajdziemy te 15% ? U. Najpierw 1% , a później 15% . 1% od 3 z. = 3 gr., teraz 15% = 15 razy po 3 gr. = 45 gr. N. Co to kosztuje 45 gr.? U. Oprawa książki. N. Czego dowiemy się dalej? U. Ile kosztuje książka z oprawą? N. Więc ile? U. 3 z. 45 gr.

N. Pewien wieśniak miał 600 owiec młodych i starych. Młodych było 75% tej liczby. Ile było starych? Uczennice rozwiązują w sposób podany poprzednio. N. Teraz powiedzcie mi same zadanie? U. Do sklepu przywieziono 60 paczek herbaty. Lepszej było 17% wszystkiej herbaty. N. Zamiast 17% weźniemy 15% . Czego się najpierw dowiemy? U. Z początku się dowiemy, czemu się równa 1% . N. A później? U. A później

15%. Uczennice rozwiązują zadanie na tablicy, mówiąc $1\% = 0,6$ p., $15\% =$ piętnaście razy więcej; $15 \times 0,6 =$ dziewięćdziesiąt dziesiątych. N. Jak to inaczej? U. 9 całych.

U. 2. Na drzewie siedziało 300 wróbli. Odleciało 12%. Ile się zostało? Rozwiązują jak wyżej.

U. 3. Jednego dnia książka kosztowała 5 z., a drugiego zdrożała o 15%. Rozwiązują.

U. 4. W składzie było 50 korcy węgla. Gorszego było 15%. N. Poleca dzieciom ułożyć zadanie w domu.

Dyskusja.

Kol. Radatz. Umiejętność ścisłego stopniowania trudności, znajomość poziomu umysłowego dzieci, bogaty zasób doświadczenia, wreszcie sumienne przygotowanie się do lekcji — wszystko to sprawiło, że lekcja wypadła wzorowo. Dzieci otrzymały tak dalece dokładne pojęcie o procencie, że już w końcu lekcji mogły swobodnie rozwiązywać łatwe zadania. A co najgłówniejsze, to to, że dzieci pracowały samodzielnie: same dochodziły do ogólnych wniosków, same dawały sposoby obliczania procentów. Treść zadań i przykładów miała ścisły związek z życiem. Może tylko pod tym względem mniej realne było zadanie o owcach.

Kol. Nowicki. Główną przyczyną należytego opanowania przez dzieci nowej lekcji było gruntowne przyswojenie poprzednio podanego im materiału. Gdyby dzieci nie przyswoiły sobie dokładnie tych wiadomości z matematyki, jakie muszą poprzedzić wprowadzenie procentów, a mianowicie odpowiedni zakres ułamków dziesiętnych, znajomość miar metrycznych i ich wzajemnego ustosunkowania, wreszcie zrozumienie stosunku dwóch liczb, to z pewnością nie mogłyby szybko odnaleźć pamięciowo i piśmiennie setnej części danej liczby, nie mogłyby tak prędko zrozumieć, że z powiększeniem stopy procentowej zwiększa się proporcjonalnie i ilość wszystkich odsetek. Stąd wniosek, że do każdej nowej lekcji musi być należycie przygotowany grunt. Ścisłe stopniowanie trudności sprzyjało utrzymaniu w należytem napięciu uwagi, a rozumienie dawanych przez prelegentkę pytań i objaśnień pozwalało im utrwalić w pamięci dane wiadomości i zdobyć umiejętność obliczania procentów. Do usterek lekcji trzeba zaliczyć użycie mnożnika jako liczby mianowanej.

Kol. Wacowska stwierdza również, iż lekcja pod względem

metodycznym i w stosunku do programu była bez zarzutu, uważała tylko, że zupełnie były ignorowane ułamki zwyczajne. Ponieważ przy zdawaniu egzaminów do seminarjum nauczycielskiego wymagana jest dokładna znajomość ułamków zwyczajnych, przeto stawia pytanie, czy nie należałoby zwrócić większą uwagę na ułamki zwyczajne.

Kol. Wyrzykowska. W lekcji była szeroko zastosowana indukcja. Na podstawie łatwych i systematycznie podawanych przykładów dzieci otrzymały dokładne pojęcie obliczania procentów. Lekcję cechowała jasność wykładu. Prelegentka starała się w sposób dostępny dla dzieci nie tylko podać im do wiadomości nowe pojęcie, ale i nauczyć ich zastosować te wiadomości w praktyce. Ilość materiału nie była przeładowana. W odpowiedzi kol. Wacowskiej zaznaczyła, iż program przewiduje dokładne przerobienie ułamków zwyczajnych w oddz. V, w III i IV daje się o nich tylko ogólne pojęcie.

Kol. Edw. Wiśniewski. Poza dodatnimi stronami lekcji, o których wspominali przedmówcy, były jednak i takie momenty, z którymi zgodzić się nie mogę. Uważam iż prelegentka zbyt wcześnie wprowadziła określenie procentu — zastosowała więc zasadę dedukcyjną — od ogółu do szczegółu. Nowe pojęcie należało wprowadzić na podstawie odpowiednich przykładów, a nie a priori. Również 2%, 3% i t. d. należało z początku obliczyć od 100, a później od liczby dowolnej. Wówczas, kiedy jedna z dziewczynek pisała na tablicy, inne dzieci udziału w pracy nie brały, należało zwracać się z pytaniami do wszystkich uczennic. Samodzielność dzieci nie była uwzględniona w całej rozciągłości — często wyrazy były przez prelegentkę podsuwane.

Kol. Pilikowski uznaje, iż cel lekcji pomimo niektórych usterek był w zupełności osiągnięty. Do ujemnych stron lekcji można zaliczyć to, że nie wszystkie dziewczynki jednakowo uważały. Sądzi, że przy obliczeniu 1% od danej liczby, np. od 240 m., należało obliczyć z początku od stu, później od 40.

Przewodniczący kol. Kwiatkowski. Lekcja pod względem konstrukcji i wykonania nie pozostawia nic do życzenia. Z zadziwiającą systematycznością przechodziła od znanego do nieznanego, czem dała dowód, że nie prowadziła lekcji na to, by pokazać, jak się ją prowadzi, lecz na to, by rzeczywiście

dzieci czegoś nauczyć. Gdyby przeprowadzić egzamin na temat przeprowadzonej lekcji, możnaby było się przekonać, że dzieci rzeczywiście materiał przyswoiły. Ważnym szczegółem w prowadzeniu lekcji było to, że wszystkie dzieci zmuszała do myślenia, a kiedy zauważyła, że uczenica słabo kombinuje, nie orjentuje się — brała do tablicy i nie lękając się trudności, starała się dane pojęcie jej wyjaśnić. Tylko samo wyprowadzenie pojęcia „pro centum“ było trochę fałszywe. Lepiej było dać dzieciom polską nazwę — odsetki. Lekcja może być uważana za wzorową.

Inspektor Szkolny p. Wiatr. Ze szczerą radością konstatuję, że z górą 100 osób nauczycielstwa przysłuchiwało się tej lekcji, 100 z górą mózgów i serc brało w tem czynny udział, zastanawiało się, analizowało, brało wskazówki. Jeżeli tylko raz na miesiąc nauczycielstwo przysłuchiwać się będzie uważnie tak wzorowo przeprowadzonej lekcji to nie wyobrażam sobie, żeby już po roku nie udoskonalilo używanych przez siebie metod nauczania. Jeden tylko żal mam do prelegentki za popełnienie zasadniczego błędu — konieczna jest przerwa w ciągu lekcji. Widziałem rozszerzone buzie u dzieci — znak znużenia. Nauczyciel pracuje nerwami — te nerwy są w naprężeniu w ciągu 50 minut, tak że nie zauważy nawet, iż należy się odpoczynek dla dzieci, należy się chwila rozrywki, oderwania się od lekcji. Nie będzie ona stracona dla lekcji, przeciwnie mając wypoczęte nieco umysły, dzieci będą mogły pracować o wiele intensywniej. Nauczyciel powinien wyczuć, kiedy jest najodpowiedniejsza chwila dla zrobienia przerwy. Nie można tu ściśle się trzymać zegarka, ani jak w niektórych szkołach stosują — dzwonka: przerywać lekcję w chwili wręcz nieodpowiedniej byłoby rzeczą zanedbto krępującą dla nauczyciela. Zwrócić jeszcze muszę uwagę na kilka usterek: znak równania nie może łączyć części nierównych, jak to było w jednym wypadku zastosowane na tablicy. Przy dawaniu dzieciom do rozwiązywania zadań bezpośrednio po wprowadzeniu nowego pojęcia, należy unikać dawania dwóch trudności naraz. Wystarczyło np. polecić dzieciom obliczyć ilość starych owiec, nie podając stopy procentowej młodych. Szczegóły te jednak giną wobec dodatknych stron lekcji. Wyraz procent jest u nas popularny — dzieci ten wyraz często słyszą, mniej jest natomiast popularny wyraz

odsetka. Należy zatem wprowadzać przede wszystkim wyrazy więcej znane dzieciom, a później nowe. Jeżeli prelegentka nie wprowadziła wyrazu odsetka podczas pierwszej lekcji, to tylko dlatego, że nie chciała mnożyć trudności, ale to nie znaczy, że nie wprowadzi później.

Jedną z największych zalet lekcji była ta, że pojęcie procentu było oderwane od pieniędzy. Dzieciom mogłoby się zdawać, że procent oblicza się tylko od pieniędzy, tymczasem występuje on przy wszelkich innych obliczeniach. By się przekonać, czy lekcja była konsekwentnem następstwem poprzednich prac, mam zwyczaj oglądania zeszytów — i tym razem się przekonałem, że rzeczywiście do dzisiejszej lekcji był dany należyty podkład. Prelegentka więc uzyskała efekt nie tylko zawdzięczając umiejętnemu i konsekwentnemu przeprowadzeniu samej lekcji, ale także i konsekwentnemu nawiązaniu do poprzednich lekcji. Wreszcie trzeba podnieść ten umiar odnoszenia się do dzieci, ten taki prawdziwy przyjacielski do nich stosunek, ten uśmiech serdeczny, który zachęca dzieci do pracy, który pozwala im zwracać uwagę na słowa nauczycielki, a zapomnieć o tem, iż znajdują się w obcej klasie w otoczeniu 100 przeszło nauczycieli.

Gdyby dzieci nie czuły tego serca, tego ukochania, gdyby inaczej je traktowano, nauka byłaby dla nich męczarnią. Stan rzeczy w szkole będzie tylko wówczas idealny, jeżeli nauczyciel zachowuje właśnie ten umiar względem dzieci.

Przewodniczący *J. Kwiatkowski*

Sekretarz *W. Nowicki*

WRAŻLIWOŚĆ I RUCHY ROŚLIN.

WRAŻLIWOŚĆ NA DOTKNIĘCIE.

c. d.

Z powyższych przykładów widzimy, że rośliny są to istoty żywe, że nie tylko odżywiają się i rosną, ale są nader wrażliwe, bo odczuwają różne wpływy świata zewnętrznego (światło, ciepło, mrok, wilgoć, temperaturę) i pod ich wpływem wykonywają rozliczne ruchy, choć tak powolne, że często trudno je dostrzec, ale dla życia ich zwykle korzystne. Są nawet takie rośliny, które odznaczają się większą wrażliwością, aniżeli zwierzęta. Do nich należy np. rosiczka, pospolita u nas na bagnach, łąkach

i torfowiskach. Ciekawa to i „chytra“ roślina, chwytła ona różne drobne, siadające na niej owady i żywi się nimi. Posiada drobne okrągłe listki, ułożone w rozetkę i osadzone na długim ogonku. Na listkach tych mieszczą się liczne rzęski (włoski), które na wierzchołku posiadają małe banieczki, wydzielające lepłą ciecz. Gdy owad siądzie na blaszce liścia i dotknie się wspomnianych rzęsek, wówczas wszystkie ich główki zginają się ku wewnątrz blaszki liściowej i tym sposobem przyciskają owada do liścia, a podrażnione główki wydzielają lepki i trawiący sok. Skrępowany owad ginie w tych więzach, sok trawiący rozpuszcza miękkie części jego ciała, które wkrótce zostają przez liść wessane. Po spożyciu owada rzęski prostują się, wiatr zwiewa niestrawione części, a liść „czyha“ dalej na innego owada. Przekonano się, że rzęski rosiczki są nadzwyczaj wrażliwe na dotyk, — małe kawałki włoska kobiecego, położony na główce nitkowatego wyrostka rosiczki, wywołuje zgięcie tegoż ku wewnątrz, podczas gdy dotknięcie tego włoska nie mogłoby być odczute przez żadne zwierzę, nawet przez koniec języka ludzkiego. Rzecz ciekawa, że krople deszczu nie drażnią włosków rosiczki wcale, a ziarenka piasku lub małe patyczki wywołują zgięcia tylko na krótko przyczem soku trawiącego roślina nie wydziela. Stąd wniosek, że włoski rosiczki odczuwają jakby smak obcych ciał i tylko wówczas chwytają te ostatnie, gdy liść może je strawić i wessać na swój pożytek. Oprócz rosiczki znamy wiele innych roślin owadożernych, np. pływacz, dzbanecznik, kapturnica purpurowa, muchołówka — a wszystkie one mają piękne barwy (jako przywabnie) oraz różne „pułapki“ wrażliwe na dotyk.

Podobną wrażliwość (na dotyk lub wstrząśnienie) spotykamy u wielu roślin. Powszechnie jest znana roślina zwrotnikowa, hodowana u nas w cieplarniach — czułek wstydlivy. Jej pierzasto złożone listki są nadzwyczaj wrażliwe na dotyk. Wystarczy zlekka dotknąć końcem szpilki jednego listka (ogonka przy nasadzie), a natychmiast się zamknie (złoży) przyczem podrażnienie przechodzi do sąsiednich listków, które kolejno zamykają się i składają przyjmując takie położenie, jak np. akacja w nocy. Przyczyną zamykania liści jest tu również przyływ i odpływ wód do t. zw. poduszcзки, znajdującej się u nasady ogonka. Są rośliny, które dopiero po mocniejszym wstrząśnie-

niu przyjmują nocne położenie (robinia, szczawik). Niektóre rośliny mają znów bardzo wrażliwe pręciki kwiatowe. Tak np. w kwiatach berberysu i mahonii pręciki są zwykle odchylone na zewnątrz, skoro dotkniemy wrażliwej strony wewnętrznej pręcika, pochyla się on ku wewnątrz kwiatu. Bardzo ciekawie ułożone pręciki mają blawatki i inne pokrewne im kwiaty, posiadają one 5 pręcików zrosniętych u góry w rurkę, w której znajduje się pyłek. Rurka ta umieszczona jest nad słupkiem, (część kwiatu, z której po zapyleniu powstaje nasienie). Jeżeli owad np. motyl (przeważnie błonkówki) poszukując nektaru, trąci o wolne nitki pręcikowe, to podrażnione w ten sposób dolne części pręcików kurczą się i ściągają w dół rurkę z pyłkiem. Wskutek tarcia o słupek (koniec szyjki) pyłek zostaje z rurki wypchnięty na zewnątrz i najczęściej zatrzymuje się na ciele owada, który przenosi go na inne kwiaty, a tem samem pośredniczy w zapyłaniu, co dla roślin jest bardzo korzystne (krzyżowanie) mają bardzo wrażliwe znamiona (część słupka na którą pada pyłek). Rozpostarte listkowate znamie składa się natychmiast po lekkim nawet dotknięciu, co ma duże znaczenie przy zapyłaniu przez owady).

Przyczyna powyższych ruchów leży w osłabieniu jędrności odpływ wody — z tej strony organu, która się kurczy przy ruchu (nie zaś w podwyższeniu jędrności, jak to ma miejsce w ruchach periodycznych zw. snem roślin).

Możemy również zaobserwować wiele bardzo ciekawych ruchów, wynikających ze wzrostu rośliny, a mianowicie: jeżeli w danej chwili jedna strona łodygi rośnie wolniej i jest przeto krótszą od przeciwnej, to łodyga musi się wówczas zgiąć. Strona prędzej rosnąca będzie wypukła, a strona wolniej rosnąca wklęsła. Jeżeli zatem w łodydze rosnąć będzie prędzej to jedna strona, to druga, łodyga oczywiście musi wykonywać ruchy, zginając się również to w jedną, to w drugą stronę. Ruchy takie wykonywują pręciki wielu kwiatów (bodziszek, dziewięciornik): podczas otwierania się kwiatu pręciki zwykle odginają się od słupka, później znów zbliżają się do niego, zaś po wyrzuceniu pyłku wracają do położenia pierwotnego. Z tego to również powodu wierzchołki wielu prędko rosnących roślin są często wykrzywione w postaci łuku, półkola i t. p. Za przykład mogą służyć tu łodygi wijących się roślin, jak

chmiel, fasola, powój i t. p., których łodyga wznosi się ku górze, obwijając się naokoło pionowej podpory. Ale gdy łodyga taka dotknie się podpory, następuje inne jeszcze zjawisko, oto jest ona na dotknięcie tak wrażliwa, że dotknięta strona łodygi (podpora) rośnie wolniej i staje się wklęsłą, strona przeciwna zaś rośnie prędzej i staje się wypukłą. Tym sposobem łodyga mocniej do podpory przylega i ściśle ją obejmuje. Ruchy roślin wijących się mają jeszcze tę własność, że skrety ich kierują się zawsze ku górze (nigdy poziomo) t. j. pionowo—lub skośnie ku górze — podpory bywają przez nie obwijane, przyczem jedne kołują się zawsze na prawo—chmiel—inne, jak powój, fasola — na lewo.

Wiele roślin czepnych posiada również t. zw. wąsy—specjalne organy do czepiania się (zapomocą których przytwierdzają do podpory swe łodygi, nie mogące utrzymać ciężaru liści). Wąs młody jest prawie prostą gałązką, która rosnąc, wykonywa wierzchołkiem ruch kołowy, a wobec tego łatwiej natrafić może na jakąś podporę. Przekonano się, że wąsy te są nadzwyczaj wrażliwe na dotknięcie—i to przedmiotów chropowatych, szorstkich, przyczem potrzebne jest tarcie. — Jeżeli wąż np. ogórka potrzeć na jednej stronie, to zaczyna się w dotkniętym miejscu zginać. Wrażliwość na „łechtanie“ jest tak wielka, że dość użyć do drażnienia cienkiej nici lub włosa, aby otrzymać zupełnie wyraźne wygięcie się wąsa. Skoro zatem wąż czepnej rośliny spotka jaką podporę, to dotknięta strona zwalnia swój wzrost i wąż okręca się dookoła tego przedmiotu i następnie rośnie dalej, ciągle kołując się i okręcając podporę. Ale nie koniec na tem — wąż na dotknięcie jest tak wrażliwy, że, przyczepiwszy się jednym końcem, skręca się na całej swej długości (z obu końców) i w ten sposób przyciąga roślinę do podpory. Tak skręcony wąż działa jak sprężyna, jest więc odporniejszy na oziałanie wiatru.

Wrażliwemi na dotknięcie są również końce rosnących korzeni, które — przeciwnie jak wąsy — odginają się od miejsca ucisku i tym sposobem omijają w glebie przeszkody, stojące na drodze ich wzrostu. Wygięcie korzenia następuje tuż nad miejscem wzrostu t. j. na parę milimetrów od koniuszka.

Chcąc się przekonać jeszcze o jednej wrażliwości roślin można wykonać następujące proste doświadczenie: zasiał jakąkolwiek roślinkę w doniczce i zawiesiwszy ją pionowo do góry dnem, obserwować kierunek wzrostu łodygi i korzenia.—Ziemia otrzymywać będzie światło tylko od dołu, a zatem łodyżka zasianej roślinki powinna zwracać swój wzrost ku dołowi, a korzenie ku górze, jednak dzieć się będzie odwrotnie. Korzenie, choć w zwykłych warunkach unikają światła, tutaj dążą ku dołowi, a łodygi wyginają się ku górze, omijając doniczkę. Takie zjawisko zauważymy, jeżeli roślinkę np. rosnącą w doniczce położymy poziomo (na stole lub podłodze); zarówno w świetle jak i w ciemności łodyga wyginać się będzie ku górze (rosnąc pionowo), korzenie zaś zwracać się będą na dół. I tak rosną rośliny na całej kuli ziemskiej: łodygi zwracają się pionowo w górę, korzenie zaś pionowo w dół. W jakimkolwiek położeniu umieścimy nasienie, wykiełkuje ono zawsze korzeniem na dół, a pędem do góry, przyczem gałązki boczne i korzenie drugorzędne układają się zwykle skośnie. Z tej przyczyny pędy i korzenie mogą rozchodzić się w różnych kierunkach i skuteczniej szukać pokarmu (w glebie i powietrzu).

Fakt ten tłumaczy się tem, że rośliny są wrażliwe na działanie przyciągania ziemi (siła ziemi, której podlegają wszystkie przedmioty), przytem mówimy, że na korzenie siła przyciągania ziemi działa dodatnio, na łodygi zaś ujemnie, a gałęzie i korzenie drugorzędne, dzięki tej samej sile przybierają położenie skośne.

Zaznaczyć jeszcze należy, że wyżej opisane ruchy, wywołane jakimkolwiek podrażnieniem zewnętrznym (bodźcem), a mające swój skutek w pewnych wygięciach—chwilowych lub stałych—występują zwykle w częściach młodych, rosnących. Części te bowiem zbudowane są z substancji żywej (t. zw. zarodki), a jak wiadomo tylko ciała żywe obdarzone są wrażliwością i na różnego rodzaju bodźce (podniety) świata zewnętrznego odpowiadają w rozmaity sposób, czyli reagują.

Fr. M.

LEKTURA:

Żyżń rastienij—Kiernier.

Fizjologia roślin — Dr. A. B. Frank (Tłom. Kozłowskiego).

Myśli przewodnie fizjologii roślin — Godlewski.

SPRAWA KONFERENCYJ REJONOWYCH NA ZJEŹDZIE WOJEWÓDZKIM Z P. N. S. P. W WARSZAWIE W DNIU 4 I 5 PAŹDZIERNIKA.

Sprawa konferencji rejonowych o tyle jest już dzisiaj dojrzałą, że nikt odmówić jej nie może tego wielkiego znaczenia, jakie ma dla rozwoju szkolnictwa w Polsce. Poza tem przedstawia ona jeszcze mgławicę, w której wirują najrozmaitsze punkty widzenia i najróżnorodniejsze sposoby ujęcia ich w kształty realne. Uregulowaniem sprawy konferencji rejonowych żywo się zajął Zjazd Wojewódzki w Warszawie i po wszechstronnem jej omówieniu powziął następującą rezolucję:

Ponieważ konferencje rejonowe są jednym z niezwykle ważnych czynników w sprawie kształcenia nauczycielstwa jak pod względem intelektualnym, zawodowym, tak i społecznym i towarzyskim, Zjazd Wojewódzki Z. P. N. S. P. uchwała:

1. Podział na rejony winien odbywać się przy współudziale przedstawicieli nauczycielstwa.
2. Praca powinna rozwijać się bez nacisku władz w atmosferze zupełnej swobody i niezależności.
3. Przewodniczącego konferencji rejonowych wybiera samo nauczycielstwo.
4. Nauczycielstwo bierze czynny udział w opracowaniu planu pracy na cały rok.
5. Nauczycielstwo nie będzie pociągane do odpowiedzialności za nieprzybycie na konferencję.
6. Pożądanem jest, ażeby pokazowa lekcja była prowadzona przez nauczyciela we własnej szkole, a w tym celu trzeba zmieniać miejsce konferencji rejonowych.
7. Konferencje nie powinny być przeładowane materiałem, dostateczna jest jedna lekcja i jeden referat, co wraz z dyskusją zajmie od 3 do 4 godzin.
8. Do Władz posyła się tylko komunikat z odbytej konferencji, protokół pozostaje u przewodniczącego.
9. Przewodniczącego wybiera się tylko na jeden rok.
10. W celu wymiany myśli na konferencje mogą być zapraszani bardziej doświadczeni koledzy z innych rejonów.
11. W ciągu roku powinno się odbyć minimum 5 konfe-

rencyj. Ilość ich może być podnoszona zależnie od warunków, jak np. w mieście do 10.

12. Konferencje rejonowe odbywają się w czasie przeznaczonym na zajęcia szkolne.

Pozatem przyjęto następujący wniosek: Zjazd Wojewódzki apeluje do wszystkich Ognisk, aby zaprenumerowały wychodzące we Włocławku „Życie Szkolne“ — miesięcznik, poświęcony konferencjom rejonowym.

Od Redakcji. W następnych numerach postaramy się szerzej oświecić wyżej podane poszczególne punkty. Prosimy też Czytelników o częstsze zabieranie głosu w sprawie konferencji rejonowych, czem się przyczynimy do ich udoskonalenia.

W DWUDZIESTOLETNIĄ ROCZNICĘ ZJAZDU NAUCZYCIELSKIEGO W PILASZKOWIE.

Już nie pamiętam, jaką drogą przywędrowała do mnie wiadomość o mającym się odbyć tajnym zjeździe nauczycielstwa ludowego w dniu 1 października 1905 r. w Pilaszkowie pod Łowiczem.

W powietrzu wisiał wybuch rewolucji. W Warszawie, Łodzi — stan wojenny, gdzie indziej ogłoszono stan ochrony wzmocnionej. Nie było dnia prawie, żeby gdzieś, czy to w Rosji, czy w Królestwie nie popełniono jakiegoś zamachu, nie wywołano zaburzenia, nie zakłócono spokoju i porządku publicznego, nie odmówiono władzy posłuszeństwa, nie wystąpiono do rządu z jakimiś żądaniami, nie porzucono pracy w fabrykach, zakładach przemysłowych instytucjach rządowych. Strajkowała ucząca się młodzież, strajkowały też i dzieci, uczęszczające do szkół powszechnych; światlejsi obywatele nie mogli się pogodzić z tem, by dziecko polskie wychowywało się w duchu rosyjskim, w szkole rosyjskiej — wolęli, by wcale się nie uczyło, — co robią? — wpadają do szkoły, dzieci rozganiają, szkołę zamykają.

Sprawa poważna — dzieci nie można pozbawić nauki, ale i nie można się opierać woli rodziców, woli narodu, głosowi własnego sumienia.

Pilaszków. Szkoła kol. St. Najmoły. Sala szkolna przepełniona. Przewodniczy kol. Z. Nowicki. Z gości są: W. Sieroszewski L. Darowski (były minister, obecnie wojewoda łódzki) Marja Lipska, S. Sempołowska, Teofil Kurczak.

Nauczycielstwo stanęło przed poważnym problemem: albo zgodzić się na dotychczasowy stan rzeczy, albo wyrugować język rosyjski ze szkół i przyjąć na siebie odpowiedzialność za nauczanie w języku polskim. Ogólna sytuacja w kraju sprzyjała wykorzystaniu chwili, płomienne przemówienia porwały serca słuchaczy, miłość ojczyzny pobudzała do czynu. „Sprawę stawiamy na ostrzu noża — rzekł przewodniczący — musimy ją rozstrzygnąć nie na korzyść naszą, lecz na korzyść dzieci naszych, na korzyść Polski całej“.

I oto zapada znamienna uchwała: język rosyjski usunąć ze szkół zupełnie... jeden tylko uchwały tej nie podpisał.

Późno wieczorem obrady zakończono. Ażeby nie wzbudzić podejrzania w policji, która i tak czuła, że w powietrzu nie „ruskim duchem pachnie“, postanowiono podzielić się na trzy grupy: Jedna poszła do Jackowic, druga do Łowicza, trzecia do Nieborowa. Do Jackowic szła droga przez Łowicz i Zduny. Ledwośmy zdążyli w Łowiczu skrócić na drogę prowadzącą do Zdun — jak policja capnęła idącego z tyłu kol. St. Wojciechowskiego z Wieńca (pow. Włocławski). Na szczęście zawdzięczając ciemnej nocy zdążył wyrzucić przez płot rewolwer, nielegalną bibułę, a razem z tem wszystkim i paszport. Musiał posiedzieć w areszcie, dopóki nie stwierdzono jego osobistości. A my lękając się pościgu, poszliśmy gęsiego po obu stronach szosy, ale zaraz za Łowiczem skręcamy w pole i dalej na przełaj, aż do plantu. Gorzej miała partja idąca w kierunku Nieborowa. Tam coś 16 osób wpadło po drodze do wody — jak zmokłe kury wrócili do Pilaszkowa, suszyli się i nocowali w sali szkolnej, a kol. Najmoła musiał całą noc palić zmoczoną bibułę.

Dziś pozostały tylko wspomnienia. P. Darowski niedawno w rozmowie z p. Sempołowską powiedział, że dzień w Pilaszkowie był najpiękniejszym dniem w jego życiu.

N.

ANKIETA TOWARZYSTWA POWSZECHNYCH UNIWERSYTETÓW REGIONALNYCH

W SPRAWIE ODRODZENIA ŻYCIA UMYSŁOWEGO, SPOŁECZNEGO
I GOSPODARCZEGO PROWINCJI POLSKIEJ.

Głos ogółu zdrowego i trzeźwo patrzącego na życie polskie społeczne, gospodarcze i ogólnie - państwowe mówi o niedostatecznej ilości charakterów, umysłów i twórców w Polsce dzisiejszej. Wobec wielkości zadań państwa polskiego powtarza się zdanie o zbyt małej liczbie na miarę czasu określonych narodowych wartości ludzkich. Z dołu płyną utyskiwania na rządy, z góry na społeczeństwo. Obracamy się w sferze ustawicznej negacji lub destrukcji. Ciągłe pokutuje w duszach polskich romantyczna wiara w kogoś, co nas, mimo nas, zbawi, co za nas lub dla nas coś zrobi, zbuduje, umocni i utrwali. Egoizm w powojennem rozluźnieniu życia moralnego i społecznego rozrasta się we wszystkich kierunkach, utrudnia i uniemożliwia współpracę, współdziałanie, niekiedy nawet współżycie.

Demokratyzacja społeczeństwa postępuje drogą kańciastej grubej, leniwej demagogji, nie kształtuje się przez pracę twórczą, ożywioną, tchnącą miłością duszy ludzkiej i wiarą w człowieka.

Krótkowidztwo nie wysuwa naczelnej zasady na czoło, nie pozwala wierzyć wszystkim w ideę przewodnią równie mocno i twardo, a jeżeli ją odsłoni to tylko w obliczu grozy, nie zaś w chwili świtu dnia, słońca pracy czy o zmierzchu wytchnienia. Brak wiary utrwala powszechną apatię, bierność w stosunku do długo więzionego rozpędu temperamentu polskiego, twórczej energii, wzlotów umysłu i porywów serca. Owa bierność jak chwast się pleni i odgryzać się jedynie potrafi na ataki krzykliwej agitacji, wywołanej potrzebą chwili, kształtuje żywot codzienny człowieka w Polsce wolnej: pusty i głuchy, bezduszny, zabijający twórczy moment twórczej inicjatywy, dławiący braterstwo pracy zespolonej i zorganizowanej.

Tej szarzyźnie moralnej czas przeciwstawić konstrukcyjną, a mocną w organizacji pracę nad moralnem wyzwoleniem społeczeństwa, nad Jego niepodległością duchową. Czas wypowiedzieć walkę upartą, konsekwentną i wytrwałą bierności,

destrukcji umysłowej i moralnej, gdziekolwiek się ona znajduje. Czas do tej walki powołać każdego uczciwego Polaka.

Walka ta musi iść drogą pracy i czynu, budzącego uśpione dusze polskie, instynkta twórcze, dar inicjatywy, zmysł organizacyjny i wszechstronne poczucie obywatelskiego ładu, porządku i wytrwałości.

Do rządu należy dbałość o przewodnią, nieskazitelną, czystą ideę Rzeczypospolitej, zgodną z tradycją i duchem narodu polskiego, do społeczeństwa gruntowne otrząśnięcie się z miazmatów deprawacji zaborczej Rosji, Austrii i Prus i wytrwała, zorganizowana praca w każdym ośrodku ziemi polskiej na polu gospodarstwa społecznego, ekonomicznego i intelektualnego.

Zaborcza polityka państwowa naginała dusze żyjącego pokolenia polskiego do własnej, a nam zgola obcej racji stanu, wartości narodowe zacierała pokostem tendencji mocarstwowych nam wrogich.

Do historycznych wartości państwowych polskich nawiązać nam wypada, wskrziesić je, obudzić i ożywić. Do tych zadań powołać rozproszkowaną przez egoizmy partyjne inteligencję, prowincję polską, która żyć musi życiem własnym, dobroć pokoleń społeczny ekonomiczny i duchowy, wzmocniony polską racją stanu rozwinąć w duchu właściwości przyrodzonych ziemi, pracy na niej dokonanej, tradycji mowy i obyczaju.

*

Zwracając się z niżej podaną ankietą do działaczy społecznych, senatorów i posłów, przedstawicieli rządu, nauki, literatury i sztuki polskiej, instytucyj naukowych, społecznych i gospodarczych, prasy, szkolnictwa, samorządu i administracji, pragniemy poruszyć opinię publiczną w doniosłej sprawie dla naszego życia państwowego i egzystencji narodowej, chcemy zebrać wszechstronny materiał dla pogłębienia świadomości zbiorowej w dziedzinie planowej i programowej pracy pokolenia nad ugruntowaniem podstaw bytu wewnętrznego Rzeczypospolitej.

Pytania nasze wysuwają pewne zagadnienia, na które chcielibyśmy otrzymać możliwie dokładne odpowiedzi w stosunku do całości ziem polskich lub też poszczególnych terytorjów. Chodzi nam przede wszystkim o podawanie rzeczy ściśle konkretnych, przykładów, zestawień i t. d. bez uciekania

się możliwego do syntez i jednostronnych wniosków. Najskrupulatniejszy obiektywizm będzie najlepszą gwarancją spełnienia swego zadania przez ankietę.

Z tego względu prosimy najuprzejmiej o pominięcie raczej pewnych pytań, jeżeli konkretna i ścisła odpowiedź nie może być dana. Odpowiedzi odnośnie prosimy łaskawie formułować w postaci wyczerpującej lub w formie artykułu.

Do prasy polskiej zwracamy się z gorącym apelem poruszenia spraw zawartych w ankiecie na łamach swoich.

Odpowiedzi, N-ry czasopism i t. d. prosimy przysyłać pod adresem: Towarzystwa Powszechnych Uniwersytetów Regionalnych (Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych, Warszawa, Marszałkowska 123).

I. ZAGADNIENIA OGÓLNE.

Pytania	Wyjaśnienia
1. Czy można mówić o odrębnym i własnym życiu prowincji polskiej i w jakich granicach terytorjalnych?	Pewne prowincje polskie zachowują swą odrębność wynikającą bądź z warunków fizjograficznych, etnicznych, gospodarczych lub innych. Chodziłoby o wskazanie na konkretnych przykładach, gdzie dane warunki istnieją, jaki noszą charakter i zakres terytorjalny.
2. Jaki jest stosunek prowincji do stolicy państwa?	Chodzi zwłaszcza o wskazanie zależności gospodarczej na przykładach z życia instytucyj i przedsiębiorstw, zależności społecznej, gdzie inicjatywa miejscowa rozwija się niezależnie od pobudek idących z głównych ośrodków Rzeczypospolitej, oraz umysłowej w zakresie tworzenia miejscowych placówek i samostannych warsztatów pracy naukowej zbiorowej i indywidualnej.

3. Na jakiej podstawie możnaby zachować odrębność terytoriów naturalnych i tradycyjnych (regjonów ziemi) Polski, a znieść separatyzmy będące wynikiem zaborów?	Odpowiedź na pytanie powyższe poruszy sprawę likwidacji separatyzmów obecnych pod kątem widzenia interesów Rzeczypospolitej (politycznych, społecznych i gospodarczych) przy jednoczesnym zachowaniu wartości indywidualnych oddzielnych terytoriów.
--	--

II. ŻYCIE UMYSŁOWE.

4. Czy życie kulturalne prowincji podniosło się, czy też obniżyło w stosunku do czasów przedwojennych i jakie mogą być tego przyczyny?	Na konkretnych przykładach i zestawieniach obrazujących stan instytucji naukowych, wydawnictw, prasy, teatru i t. d. należałoby dać obraz stanu obecnego i dawnego i wskazać wpływ zmian politycznych, komunikacyjnych i t. d.
5. Jaka rolę mogą i powinny odegrać w kierunku podniesienia życia umysłowego prowincji instytucje społeczne, organizacje zawodowe, samorząd i szkolnictwo?	W przedstawieniu tego, co się dzisiaj robi nakreślić program pracy podanych czynników, wskazać środki i sposoby umożliwiające realizację.
6. Jaka forma organizacyjna byłaby najodpowiedniejsza do podniesienia życia umysłowego prowincji polskiej?	Dwie zwłaszcza ewentualności musiałyby być wzięte pod uwagę: organizacji urzędowej, rozporządzającej egzekutywą lub społecznej; w ostatnim wypadku ważne byłoby ujęcie kwestii organizacji zawodowych ogólnych i fachowych, instytucji urzędowych, społecznych i prywatnych.

III. ŻYCIE SPOŁECZNE.

7. Jakie są najistotniejsze braki życia społecznego prowincji?	Aktualny obszernie ujęty stan rzeczy dałby obraz poczucia braków wśród ludzi miejscowych lub też wśród zamieszkujących stale stykających się z prowincją.
8. Jak wygląda organizacja i inicjatywa społeczna na prowincji?	Chodziłoby tutaj o zobrazowanie społecznego zmysłu organizacyjnego w szeregu pozytywnych lub negatywnych przykładów.
9. Jaki jest stosunek inicjatywy społecznej do realizacji, wykonania zamierzeń?	Sprawa egzekutywy, przejawów woli zbiorowej w szeregu czynów spełnionych musiałaby być poparta przykładami, zestawieniami sposobów i dróg, jakie indywidualnie lub masowo w określonym przeciągu czasu zostały dokonane.

IV. ŻYCIE GOSPODARCZE.

10. Czy istnieje świadomość indywidualnej odrębności jednostek gospodarczych i w jakich granicach terytorjalnych?	Przytoczyć należałoby szereg konkretnych przykładów, wskazujących na związki między instytucjami gospodarczymi i przemysłowymi danego terytorium, wzajemne zależności i stosunki.
11. Jakie zagadnienia dla rozwoju danych ośrodków gospodarczych są dzisiaj najżywotniejsze?	W zestawieniu szczegółowym przejawów życia gospodarczego danego ośrodka ziem polskich należałoby wskazać rzeczy i warunki najsilniej odczuwane przez odnośne gałęzie życia gospodarczego w kierunku ich podźwignięcia lub rozwoju.
12. Jaka rolę mogą i powinny odegrać organizacje społeczne i zawodowe, oraz samorząd w życiu gospodarczym prowincji?	Podać aktualne przykłady roli odegranej przez pomienione czynniki i wskazać co i jak na danym terytorium mogłoby być przez nie dokonane.

Członkowie założyciele Towarzystwa Powszechnych Uniwersytetów Regionalnych:

Stefan Żeromski

Aleksander Janowski

Stanisław Nowak

Tadeusz Małicki

Juljan Smulikowski

Tymczasowy Zarząd Główny Towarzystwa Powszechnych Uniwersytetów Regionalnych:

Jan Czarnocki

Aleksander Patkowski

Zygmunt Nowicki

Stanisław Arnold

Jan Woźnicki

Rada Naukowa Towarzystwa Powszechnych Uniwersytetów Regionalnych:

Stanisław Bukowiecki

Stanisław Małkowski

Włodzimierz Antoniewicz

Tadeusz Brzeski.

A N K I E T A

W SPRAWIE URZECZYWIŚNIANIA ZASAD SZKOŁY TWÓRCZEJ
W SZKOLNICTWIE POLSKIM.

Najważniejszym zagadnieniem, jakim się obecnie zajmuje świat pedagogiczny — to **szkoła twórcza** (szkoła pracy). Nauczycielstwo polskie poświęca również baczna uwagę tej sprawie i dąży usilnie do udoskonalenia szkoły i wychowania młodzieży polskiej na obywateli przygotowanych do radosnej pracy twórczej.

Redakcja Rocznika Pedagogicznego poświęciła znaczną część tomu II (1924) zagadnieniom szkoły twórczej. W tomie następnym przygotowywanym obecnie, Redakcja pragnęłaby zobrazować realizację dążeń do przebudowy szkolnictwa w duchu zasad pracy zagranicą, przedewszystkiem zaś — w Polsce. Autor artykułu o szkole twórczej — opracowujący ciąg dalszy dla III tomu i Redakcja Rocznika wykonać będą mogli swe zadania tylko przy szerokiej, życzliwej pomocy nauczycielstwa, które działa na tem polu.

Zwracamy się więc z uprzejmą prośbą o wypełnienie poniższego kwestjonariusza.

Szkoła: męska, żeńska, koedukacyjna.....

w Klas (oddziałów)

314 uczniów (), w tem chłopców dziewcząt

1. Czy odpowiadający zajmował się teoretycznie zagadnieniem szkoły twórczej i w jaki sposób?
2. Jaki jest osobisty pogląd odpowiadającego na istotę szkoły twórczej?
3. Czy i kiedy podejmował (a) Pan (i) próby około realizacji szkoły twórczej?
Na czym polegają te usiłowania i jakie są ich wyniki.
4. W szczególności:
 - a) Czy szkoła posiada internat i jak jest on prowadzony.
 - b) Czy szkoła prowadzi nauczanie robót ręcznych i w jakim zakresie.
 - c) Czy szkoła posiada ogród lub grządki po za obrębem zabudowań szkolnych, czy wprowadza zajęcia rolnicze i budowlane.
 - d) Czy szkoła zachęca uczniów do pracy indywidualnej wedle upodobań osobistych.
 - e) W jaki sposób prowadzone jest wychowanie fizyczne?
 - f) Czy szkoła organizuje wycieczki krajoznawcze i popiera sport kolarstwo i harcerstwo.
 - g) Jakich metod szkoła używa, żeby wyrobić w uczniach zdolność sądzenia i rozumowania.
 - h) Czy szkoła daje uczniom sposobność do pogłębiania wiedzy w obranej gałęzi specjalnej.
 - i) Jaką rolę przypisuje się w nauczaniu obserwacji faktów i doświadczeniu.
 - j) W jaki sposób pobudzana jest twórczość dziecka, czy szkoła zaobserwowała własne zainteresowania dzieci i w jaki sposób je wykorzystuje.
 - k) W jakiej mierze szkoła opiera się na pracy indywidualnej ucznia. O ile i w jaki sposób wprowadza pracę zbiorową.
 - l) Czy próbowano skupiania w rozkładzie zajęć przedmiotów pokrewnych i kolejnego poświęcania czasu grupom przedmiotów.
 - m) Czy istnieje w szkole samorząd uczniowski, w czym się przejawia.
 - n) Jakie nagrody i kary są używane w szkole.
 - o) Jaką rolę szkoła wyznacza współzawodnictwu.
 - p) O ile szkoła dba o estetykę urządzeń.

- r) Jaka jest rola muzyki w szkole.
- s) Co szkoła czyni dla wyrobienie poczucia moralnego i odpowiedzialności zbiorowej.
- t) Co szkoła czyni dla wykształcenia zdrowego rozsądku.
5. Od jakich warunków zależy rozwój szkoły twórczej w Polsce?

Data.....
 Podpis.....

Odpowiedzi mogą dotyczyć nie całej szkoły, lecz klasy, lub oddziału, co należy zaznaczyć.

Odpowiedzi winny być treściwe, jasne, oparte na bezpośredniej obserwacji i na materiale faktycznym. Pożądane są treściwe protokoły na podstawie nauki w ciągu jednego do dwóch tygodni, prowadzonej w duchu szkoły twórczej. Prosimy uprzejmie o nadesłanie odpowiedzi przed 20 września 1925 r. pod adresem: „Rocznika Pedagogicznego“, Warszawa, ul. Emilji Plater 25.

DO PP. INSPEKTORÓW, KIEROWNIKÓW SZKÓŁ POWSZECHNYCH I NAUCZYCIELI.

Redakcja „Rocznika Pedagogicznego“ przystępuje do rozpatrywania zagadnień organizacyjnych „szkoły jednolitej“, zwraca się z uprzejmą prośbą o łaskawe nadesłanie odpowiedzi na następujące pytania:

1. Czem się różnią dzieci, które przyszły z przedszkoli (jakich?) od tych, które weszły do szkoły powszechnej wprost z domu rodzicielskiego.
2. Jak wypadły egzaminy wstępne uczniów szkół 6 i 7-go oddziału szkoły powszechnej do szkół średnich i co charakteryzuje uczniów, przechodzących ze szkoły powszechnej do niższych klas szkoły średniej.
3. Jakie typy szkół wybierają uczniowie szkoły powszechnej, którzy się kształcą dalej.

Nieźmiernie pożądane będą również uwagi, nieobjęte tym kwestonariuszem.

Prosimy uprzejmie o nadesłanie odpowiedzi przed 20 września pod adresem Redakcji „Rocznika Pedagogicznego“, Warszawa, ul. Emilji Plater 25.

Z poważaniem
 Redakcja „Rocznika Pedagogicznego“.

CZASOPISMA DLA DZIECI I MŁODZIEŻY.

(c. d.)

Mały Światek-Warta, czasopismo ilustrowane dla dzieci; wychodzi co dwa tygodnie w Poznaniu, nakładem drukarni katolickiej pod redakcją ks. Fr. Rucińskiego i Wandy Głębockiej (w objętości 8-miu stron druku). Jest jednym z najstarszych pism dla dzieci, istnieje bowiem już 37-my rok (1888).

Strona zewnętrzna przedstawia się dość estetycznie (np. winietki z aniołków), a treść różnorodna. Przeważa literatura beletrystyczna, np. powieści osnute na tle życia zwierząt, coś w rodzaju „Zaczarowanego Gucia“, spotyka się i krótkie obrazki i dłuższe opowiadania przyrodnicze, oraz powieści osnute na ile wypadków doby współczesnej. Od czasu do czasu przewijają się i artykułiki o charakterze społecznym z uwzględnieniem historycznego rozwoju zagadnienia np. „Objęcie w posiadanie morza polskiego“ i t. p.

Pozatem, jak w każdym piśmie dla dzieci, są: wiersze okolicznościowe (nowy rok, trzy ktole, niedziela palmowa i t. p.) komedyjki, wiersze z życia dzieci (w tonie mniej więcej wierszy w „Płomyku“), dział zadań i wreszcie na samym końcu korespondencje Przyjaciółki. Z korespondencji tej widać, że czytelnicy utrzymują z pismem bardzo żywy kontakt, a pismo znów ze swej strony podtrzymuje tę spójnię nie tylko przez odpowiedzi na listy, ale i przez wciąganie chętnych do współpracy. Wyrazem tego są konkursy na powiastki, zagadki, łamigłówki i t. p.

Adres Redakcji: Poznań, ul. Słowackiego 38. Rocznik 1921 wyszedł jako książka p. t. Ciekawa książka dla chłopców i dziewcząt tom II.

(c. d. n.)

Fab.

KSIAŻKI NADESLANE.

Antoni Danysz, profesor uniwersytetu w Poznaniu.

O wychowaniu, Wydanie II. Książnica - Atlas Lwów — Warszawa 1925.

Dr. A. Kozłowski. Pogadanki o roślinach i glebie wraz z wycieczkami i wskazówkami metodycznymi dla nauczyciela. Dla użytku niższych oddziałów szkoły powszechnej. Książnica - Atlas. Lwów - Warszawa 1925.

Helena Grotowska. O poznawaniu kraju Książnica - Atlas. Lwów - Warszawa 1925.

Dr. Feliks Kierski. Pedręczna Encyklopedia pedagogiczna, Tom II N—Ż. Książnica polska T. N. S. W. Lwów—Warszawa 1925.

Karol Zagajewski. Deutsches Sprachbuch podręcznik języka niemieckiego cz. III. Książnica - Atlas. Lwów—Warszawa 1925.

Stanisław Pawłowski Geografia dla szkół powszechnych. Stopień III. Książnica-Atlas 1925 r.

Kalendarz „Iskier“ rok 1925/26. Mała encyklopedia i notatnik. Opracował Władysław Kopcewski.

Wydawnictwo „Przyjaciela Szkoły“, Poznań. Stefan Błachowski. *Psychologja, a wybór zawodu.* Poznań 1925, str. 41, Cena 1.50.

W pracy tej zajmuje się autor ważnem, a u nas mało poruszaniem zagadnieniem wyboru zawodu. W dążeniu do podniesienia wytwórczości i wydajności pracy przypada trafnemu wyborowi zawodu wybitne miejsce. Dotychczas wybór zawodu odbywał się zazwyczaj nie na podstawie uzdolnienia zawodowego, lecz na podstawie ubocznych momentów, z ambicji, z chęci wysokiego zarobku, z motywów kastowych i t. p. A przecież każdy człowiek powinien zajmować stanowisko, jakie odpowiada jego uzdolnieniu, jego zamiłowaniu i charakterowi. Autor podaje sposoby przy pomocy których psychologja usiłuje oznaczyć stopnie uzdolnienia do poszczególnych zawodów i przytacza wyniki osiągnięte zagranicą. Praca uwzględnia najnowszą literaturę i łączy ścisłość naukową z prostotą w przedstawieniu zagadnień zwracając się nie tylko do fachowców, lecz do wszystkich, którzy w racjonalnem uregulowaniu sprawy wyboru zawodu widzą doniosły problem społeczny i ekonomiczny. „Psychologja a wybór zawodu“ stanowi pierwszy tomik „Biblioteki Pedagogicznej Przyjaciela Szkoły“ i inauguruje serję dalszych prac z zakresu aktualnych zagadnień pedagogicznych.

CZASOPISMA NADESŁANE

Iskry. Ilustrowany tygodnik dla dzieci i młodzieży pod red. Wł. Kopcewskiego. Książnica—Atlas. Lwów Czarnieckiego 318 12. Redakcja. Warszawa, Warecka 14.

Moje pisemko. Tygodnik obrazkowy dla dzieci. Warszawa Foksal 14—8. Red. Marja Buyno-Aretowa.

Płomyk. Tygodnik ilustrowany dla dzieci i młodzieży. Warszawa Świętokrzyska 30. Red. Helena Radwanowa.

W Słońcu. Dwutygodnik ilustrowany dla dzieci i wychowawców. Redaktorka S. Sempołowska. Warszawa. Smolna 7.

Spółem. Organ Związku Spółdzielni Spożywców. Warszawa Nowogrodzka 21.

Rzeczpospolita spółdzielcza. Miesięcznik poświęcony sprawom kooperacji i związanym z nią zagadnieniom społecznym i gospodarczym, Warszawa Mokotów, ul. Grzyźny B.

Spółnota. Pismo tygodniowe Spożywców. Warszawa Nowogrodzka 21,

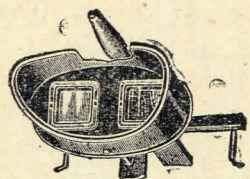
Kształt i barwa. Rocznik IV. Redaktor Stanisław Matzke. Treść: 1) Cześć pamięci. 2) Gostyńska Wł. Lekcja zdobnictwa w klasie VI szkoły powszechnej. 3) Roliński Feliks: O rozwijaniu twórczości i wyobraźni. 4) Borkowski Ad.: Wycinanki. 5) Tor Józ.: Znaczenie nauki rysunków. 6) Matzke St.: Ruch obecny. 7) Sprawozdania: a) Powszechny ogólnopolski Zjazd nauczycieli rysunków w Warszawie, b) Związek rysowników czechosłowackich. 8) Sprawy Stowarzyszenia Nauczycieli Rysunku: a) Odezwa do ogółu Nauczycieli rysunku. b) Statut Stowarzyszenia. 9) Przegląd literatury. 10) Wiadomości mieszane. Reprodukce. 1) Wycinanki kurpiowskie. 2) Stefanowicz An. Portret Syna: 3) Dziewięć ilustracji do art. W Gostyńskiej. 5) Dwadzieścia pięć rys. uczniów w artykule F. Rolińskiego. Broszkiewicz An.: Wichura. 6) Matzke St. Portret żony. 7) Matzke St. Anioł Wyzwolenia. 8) Matzke St. Kakadu.

Świat i Prawda — ilustrowane pismo miesięczne, poświęcone sprawom narodowym, społecznym, wiedzy popularnej i literaturze z działem nowel i powieści. Redaktor Zenon Gątkowski Grudziądz. Pismo obok licznych ilustracji zawiera reprodukcje barwne. Treść bogata uwzględniająca wszystkie objawy życia ludzkiego.

Przegląd matematyczno fizyczny. Kwartalnik naukowy i pedagogiczny pod redakcją Stefana Straszewicza. Treść 1 i 2; St. L. Ziemecki. Uwagi o metodzie nauczania fizyki. J. Mhułowicz. O kątach, których funkcje trygonometryczne są liczbami wymiernymi. L. Wertenstein. O zjawisku Compton'a. M. B. Uogólnienie wzoru na czułość galwanometru. N. Manson. 319

O zachowaniu się wagi skręceń pod wpływem naboju różnorodnych. Przegląd czasopism. Nowe książki. Kronika. Zadania.

Nowiny naukowe. — Ukazał się 3-ci numer „Nowin Naukowych”. Zeszyt ten zawiera m. i. A. Turyna — Wspomnienie o Morawskim, Luchaira — Postęp w warunkach pracy umysłowej w przeciągu pół wieku, Dyr. F. Czerwijowskiego — Biblioteka Publiczna a praca naukowa, Prof. M. Handelsmana — Nauka — funkcja społeczna, T. Piskorskiego — U progu działalności XX roku akademickiego, T. Sterzyńskiego — Pierwszy Zjazd Bibliofilów Polskich. Numer uzupełnia bogaty dział recenzji i sprawozdań książek historycznych, literackich, ekonomicznych, wojskowych i innych. Redakcja zapowiada ankietę o bibliografii. Zeszyt uzupełnia notatki.



STEREOSKOP,

przy pomocy którego obraz płaski staje się przestrzenny.

Cena

(także w 2 ratach)

po zł. 12, 15, 19.50

Obrazy do stereoskopu według osobnej listy.

MIKROSKOP, pow. 50, 80 i 100 razy
w cenie po zł. 38.30 i 43.—

MIKROSKOP, pow. do 255 razy (także
w 3-ch ratach) zł. 115.

Wielki wybór preparatów według osobnej listy.

Wysyłka za poprzednim nadesłaniem I raty lub pobranie poczt.
też. II rata płatna po miesiącu.

H. LEWANDOWSKI, Lwów, Blacharska 8.

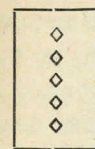
Konto P. K. O. Warsz. 153.072.

Nakład Spółdzielczej Księgarni Szkolnej we Włocławku

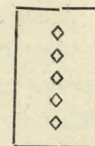
Adres redakcji Włocławek, Przedmiejska 1.

*Adres ekspedycji: Księgarnia Szkolna Włocławek, ul. Cyganka 28
Konto w P. K. O. 62.112,*

REDAKTOR: WALERY NOWICKI



ŻYCIE SZKOLNE



MIESIĘCZNIK POŚWIĘCONY NAUCZYCIELSKIM KONFERENCJOM
REJONOWYM.

WYDAWANY PRZEZ KOMITET REDAKCYJNY PRZY Z. P. N. S. P. WE WŁOCŁAWKU

ZNACZENIE PEDAGOGII NATURALNEJ ROUSSEAU'A W DZIEJACH WYCHOWANIA.

Treścią niniejszego artykułu będą poglądy pedagogiczne jednego z najwybitniejszych myślicieli w. 18 Jana Jakóba Rousseau'a w oświeceniu współczesnym. Na wstępie jednak muszę podkreślić, że nie jest moim zamiarem omawianie ogólnej ideologii, z jakiej wyrosły prace wspomnianego pedagoga, gdyż kwestja ta dość luźno łączy się z tematem, to też artykuł swój ograniczę wyłącznie do teorii wychowawczej.

Poglądy swe złożył Rousseau w dziele pod tytułem: „Emil, albo o wychowaniu” („Emil ou de l'éducation”). Dzieło to zawiera pedagogiczne zasady, uwagi i wskazówki, przedstawione na tle fikcyjnej powieści o wychowaniu młodzieńca, którego autor nazywa Emilem. Co zaś się tyczy formy powieściowej wspomnianego dzieła, to należy zauważyć, że była ona obrona w tym celu, by ułatwić książce wstęp do tych kół nawet, które się zresztą o sprawy pedagogiczne nie wiele troszczyły, zwłaszcza zaś do kół pań.

Główną zasadą, jakby hasłem programowym pedagogii Rousseau'a jest myśl, wypowiedziana na wstępie pierwszej księgi Emila: „Tout est bien, sortant des mains de l'auteur des choses, tout dégénère entre les mains de l'homme” („wszystko jest dobre, co wychodzi z rąk Stwórcy — wszystko wyradza się (degeneruje) pod rękami człowieka”).

Słowa te wyjaśniają nam dobitnie naczelną myśl pedagogii Rousseau'a. Wnoskujemy z nich, że człowiek w porządku naturalnym przychodzi na świat dobry i że niema pierwotnego,

wrodzonego zepsucia w sercu człowieka. Słowem wszelkie zło otrzymujemy z zewnątrz.

Jeżeli tak kwestję postawimy, w takim razie zadaniem wychowania jest pomagać dobrej naturze wychowanka do jej swobodnego rozwoju, i o to tylko się starać, aby ten rozwój naturalny skutkiem zgubnych wpływów zewnętrznych nie doznał przeszkody.

Ale cóż mamy uczynić, aby wychować tego człowieka naturalnego? „Bardzo dużo — powiada Rousseau — trzeba mianowicie przeszkodzić, aby nic się nie stało, co nie jest zgodne z naturą wychowanka“. Celem więc wychowania według tej teorii nie jest jakieś określone zadanie socjalne, społeczne, lecz stworzenie z istoty ludzkiej pewnego rodzaju skończonej całości. Słowem wychowanie ma zrobić z wychowanka człowieka w całym tego słowa znaczeniu, który mógłby w przyszłości pracować na każdym stanowisku, jakie mu przypadnie w udziale. Natomiast wychowanie z pewnem zabarwieniem socjalnem jest, według zdania naszego pedagoga, rzeczą zupełnie chybioną. Przyniosłoby ono bowiem korzyści realne jedynie w tym wypadku, gdyby szczęśliwy los uzgodnił nasze wychowanie z tym stanowiskiem społecznym, jakie zdobędziemy w przyszłości. Ponieważ zaś w życiu wyjątkowo zdobywamy tę placówkę, do której jesteśmy uzdolnieni z natury, wobec tego wytwarza się w nas samych sprzeczność i rozterka duchowa.

Pociągnięci przez naturę z jednej strony i przez ludzi z drugiej strony na sprzeczne z sobą drogi i zmuszeni kierować się motywami i tendencjami jednej i drugiej strony, — kroczymy mimowoli drogą podwójną, która nas nie prowadzi do żadnego celu. I tak zwalczani przez przeciwne prądy i chwiejący się w ciągu całej naszej wędrówki życiowej kończymy ją bardzo smutnie z rezultatem bardzo nikłym, bo oto u samego kresu widzimy, że nie tylko nic dobrego nie zdziałaliśmy dla innych, ale nawet dla nas samych. Dla tej racji — twierdzi Rousseau — należy odrzucić bezwzględnie wychowanie publiczne jako nieprowadzące do żadnego celu, a zresztą sztuczne i sprzeczne z naturą ludzką. Cóż wobec tego pozostaje? Oto wychowanie naturalne. Wszyscy bowiem ludzie w porządku naturalnym są równi, stąd też wspólnem ich powołaniem jest stan człowieka. Słowem wychowanie ma zrobić z wychowanka przedewszyst-

kiem człowieka, reszta zaś, wymagania socjalne same się znajdują. Jest bowiem rzeczą niemożliwą — jak zapewnia Rousseau — ażeby ktoś, wychowany metodą naturalną na człowieka, nie potrafił wywiązać się z obowiązków, jakie włoży na niego jego przyszłe stanowisko społeczne. Mniejsze o to, kim on będzie czy miecz przypasze, czy zostanie kapłanem, czy wreszcie zasiądzie na katedrze.

Na takiego właśnie człowieka chce Rousseau wychować swego Emila, i powiada o nim: „Wychodząc z moich rąk, nie będzie on ani urzędnikiem, ani żołnierzem, ani kapłanem, ale będzie zato przedewszystkiem człowiekiem i potrafi nim być wszędzie“.

„Los nie zrobi mu — powiada — żadnej niespodzianki gdyby mu przyszło zmieniać swe pozycje społeczne, on będzie zawsze na swojej“ („La fortune aura beau le faire changer de place; il sera toujours à la sienne“).

Żeby wychować takiego człowieka, trzeba go przeprowadzić przez odpowiednie stadia rozwojowe. Nie znaczy to jednak, byśmy musieli stosować względem naszych wychowanków pewne z góry powzięte teorie, przeciwnie, wychowanie ma być oparte na naturalnym rozwoju, ma być spontaniczne, samodzielne, gdyż takie tylko jest zgodne z naturą ludzką. Zresztą samej sztuki życiowej, którą ma osiągnąć wychowanek nie można nigdy zdobyć, według Rousseau'a na drodze teoretycznej, lecz wyłącznie na drodze doświadczenia, na drodze indywidualnego działania. „Żyć bowiem — woła pedagog — to nie znaczy oddychać tylko, lecz działać, używać wszechstronnie naszych organów, naszych zmysłów, naszych zdolności, wszystkich części naszego „ja“, dostarczających nam poczucie własnej egzystencji“ (Vivre ce n'est pas respirer, c'est agir, c'est faire usage de nos organes, de nos sens, de nos facultés, de toutes les parties de nous mêmes, qui nous donnent le sentiment de notre existence“).

Zasadę tę przeprowadza Rousseau w całej teorii wychowania, według której prowadzi swego wychowanka Emila. Ażeby ją poznać, możliwie wszechstronnie, musimy się przyrzyć poszczególnym jej stadiom w wychowaniu Emila. Rousseau różni trzy fazy tego rozwoju naturalnego. 1-a faza — to okres rozwoju fizycznego, który trwa mniej więcej od 12 roku życia

2-a — okres rozwoju intelektualnego (12—15 r. życia) 3-a — stadium wychowania moralnego i religijnego. Podział ten, uwzględniony przez autora Emila, biorę za podstawę swych rozważań, i w związku z tem postaram się przede wszystkim omówić wychowanie fizyczne, następnie intelektualne i wreszcie religijne.

1. Wychowanie fizyczne.

Wychowanie fizyczne uważa Rousseau za najważniejszą część pracy pedagogicznej. Jest to warunek nieodzowny, jeżeli ma być należycie spełnione zadanie wychowania. Zwłaszcza dla pedagoga, będącego przyjacielem natury, staranie się o zdrowie, fizyczną siłę i piękno ciała jest rzeczą największej wagi. Pod tym względem nasz myśliciel stoi na stanowisku starożytnych Rzymian, a zasadę ich: „mens sana in corpore sano” uważa za najlepsze streszczenie warunku prawdziwie szczęśliwego żywota na tej ziemi. Wychodząc z tego założenia, przestrzega wychowawców, by nie rozpieszczali swoich wychowanków i nie przyzwyczajali ich do życia zniewieściałego. Przeciwnie, poleca środki hartowania ciała, a do takich zaleca w pierwszym rzędzie: ruch niczem nie skrępowany na wolnym powietrzu, kąpiele rzeczne, pożywienie proste, twarde poślanie i wreszcie wczesne udawanie się na spoczynek i wczesne wstawanie.

Takie wychowanie fizyczne uważa Rousseau za stadium przygotowawcze do pozyskania wiedzy i mądrości życiowej. Toteż każdy pedagog, o ile jest przyjacielem natury, powinien zwrócić na ten moment szczególniejszą uwagę. Rousseau w swoich poglądach idzie jeszcze dalej i uzależnia od stanu zdrowia fizycznego wogóle możliwość wychowania prawidłowego. Stąd też pierwszą rzeczą pedagoga, skoro zetknie się z obowiązkiem nauczania, jest przede wszystkim upewnienie się, czy jego wychowanek odpowiada minimalnym wymaganiom pod względem rozwoju fizycznego, czy też nie. W tym ostatnim bowiem wypadku wszelkie zabiegi wychowawcze należy uważać za chybione.

Rzecz to zrozumiała. Jeżeli bowiem nauczyciel podejmuje się wychowywać dziecko pod względem fizycznym słabo, w takim razie rola jego zmienia się zasadniczo: zamiast być nauczycielem, staje się opiekunem słabego i niedołężnego życia, co jest, naturalnie, sprzeczne z powołaniem pedagoga. Obowiązek powyższy przypada wyłącznie rodzicom, którzy powinni się opiekować wszystkimi swymi dziećmi identycznie bez względu

na ich stan zdrowia. Jest to obowiązek czysto naturalny, od którego żaden ojciec nie może być zwolniony. Natomiast w innej sytuacji jest pedagog, któremu przysługuje prawo wolnego wyboru i obowiązek wybrania ucznia zdrowego i dobrze rozwiniętego fizycznie. Takim właśnie ma być Emil, jak to widać z oświadczenia naszego myśliciela: „Ja nie chcę ucznia niepożytecznego ani sobie, ani innym, który troszczy się wyłącznie o zachowanie siebie i którego ciało szkodzi wykształceniu duszy” („Je ne veux point d'un élève inutile à lui-même et aux autres, qui s'occupe uniquement à se conserver, et dont le corps nuise à l'éducation de l'âme”). A na innym miejscu tejże samej książki powiada o wychowanku: „Trzeba, żeby ciało miało silne, by mogło służyć duchowi; im ciało jest słabsze, tem więcej rozkazuje, im silniejsze — tem łatwiej słucha” („Il faut, que le corps ait de la vigueur pour obéir à l'âme; plus le corps est faible — plus il commande, plus il est fort — plus il obéit”).

Oprócz powyższych wymagań kładzie Rousseau wielki nacisk na środowisko, w jakim ma się wychowywać dziecko. Otóż pod tym względem przyznaje myśliciel pierwszeństwo wsi, gdzie olbrzymie przestrzenie i świeże powietrze mogą zapewnić wychowankowi swobodny rozwój fizyczny. Ludzie bowiem — jak twierdzi Rousseau — nie są stworzeni, aby żyć gromadnie, jak mrówki w mrowiskach, lecz powinni być rozproszeni po całej ziemi. Na potwierdzenie swego zdania powołuje się na fakt, że wszelkie ułomności natury bądź fizycznej, bądź też duchowej są właśnie skutkiem nadmiernego nagromadzenia ludzi w jednym środowisku.

„Miasta — według Rousseau'a — są otchłanią, przepaścią rodzaju ludzkiego, gdzie ludzie w ciągu kilku pokoleń albo giną, albo podlegają degeneracji” („Les villes sont le gouffre de l'espèce humaine, où au bout de quelques générations les races périssent ou dégèrent”).

Rousseau nie pomija wreszcie i kwestji odżywiania się ucznia. W tym względzie okazuje się on zwolennikiem jarskich potraw, które według jego zdania są korzystniejsze nawet dla ludzi dorosłych, a więc tembardziej dla dzieci.

Tak się przedstawiają w ogólnych zarysach konieczne warunki racjonalnego wychowania fizycznego.

Powstaje teraz pytanie, jakich metod należy używać i na

jakie ćwiczenia należy położyć nacisk, by osiągnąć ów racjonalny rozwój fizyczny. Na to pytanie otrzymamy tylko jedną odpowiedź: wychowanie naturalne nie da się przeprowadzić według jakiejś określonej rutyny, gdyż ta ostatnia jest sprawą z natury ludzką. Przeciwnie, wolność ruchów i swoboda jest zasadniczym postulatem wychowawczym naszego myśliciela. Stąd niczego nie należy narzucać dziecku „szczęście bowiem—według zdania Rousseau’a zarówno dzieci jak i ludzi dorosłych polega na używaniu swobody“ („Le bonheur des enfants aussi que des hommes consiste dans l’usage de leur liberté“). Nie obawiamy się przez to stagnacji w rozwoju dziecka, sama bowiem natura posiada odpowiednie środki zmierzające do spontanicznego wzmocnienia i wzrostu organizmu dziecięcego. Środków tych nie należy ignorować, gdyż są one dobre i prowadzą do dobrego celu. Zresztą należy pamiętać, że dziecko w porządku naturalnym niczego nie pragnie i niczego nie czyni co nie jest dlań pożyteczne, chyba że wola jego jest zepsuta przez otoczenie. „Pozostawmy więc dzieciom zupełną swobodę“ — woła Rousseau.

Niech więc skaczą, biegają i krzyczą, kiedy tylko mają chęć, natura bowiem chce, żeby dzieci pozostały dziećmi zanim się staną dorosłymi. Traktujmy dziecko łagodnie, nic mu nie rozkazujemy, nawet więcej nie dajmy mu do zrozumienia, że posiadamy nad nim jakąkolwiek władzę. Cała sztuka wychowania polega na tem, by wychowawca zrobił wszystko, pozor nie nic nie robiąc.

Jak widzimy stąd, pierwsze wychowanie w pedagogii naturalnej ma charakter wyłącznie negatywny. Rousseau zrywa z ówczesną praktyką wychowawczą i przestrzega, by nie uabiano zbyt wcześnie intelektu dziecka, co jest sprzeczne z naturą. Natomiast poleca zwrócić całą uwagę w kierunku ćwiczenia ciała i zmysłów. Słowem wszelką zwłokę pod względem intelektualnym należy uważać za wygraną w myśl tej zasady: „Niech wprawdzie dzieciństwo dojrzeje w dzieciach“ (Laissez murir l’enfance dans les enfants“). Jeżeli więc natura obdarzyła umysł dziecka giętkością, która mu pozwala przyswajając wszelkiego rodzaju wrażenia, to nie znaczy, że należy wypełniać go datami, imionami królów, szumnymi terminami z rozmaitych przedmiotów, gdyż wszystko to jest pustem brzmieniem dla

dziecka, które nie widzi w tem żadnego sensu ani pożytku, Zasada powyższa nie przesądza bynajmniej intelektualnego rozwoju dziecka w danym okresie, sama bowiem natura tak reaguje spontanicznie, że wszystko, co dziecko widzi i słyszy jest księgą, w której nawet nie myślicz wzbogaca ustawicznie swój intelekt, oczekując dopóki sąd własny nie wykorzysta tego zasobu dla swoich celów.

Zadaniem nauczyciela jest jedynie podsuwać niepostrzeżenie te przedmioty, które dziecko może zrozumieć, natomiast usuwać to wszystko, co nie odpowiada poziomowi jego. Rousseau idzie jeszcze dalej i do 12 roku nie daje do ręki żadnej książki swemu Emilowi. Nie znaczy to jednak, by jego uczeń nie nauczył się czytać jeszcze przed 10 rokiem życia. Chodzi tu naturalnie o to, by mu tej nauki czytania nie narzucać z góry, o ile nie chcemy go zrazić wogóle do wszelkiej nauki. Toteż najlepszym i decydującym środkiem jest chęć nauczania się. Jeżeli wychowawca potrafi wzbudzić w duszy dziecka to pragnienie, to wszelka metoda będzie dobra.

Jak widzimy uczeń natury nie zdobywa wprawdzie przy tej metodzie wielkiego arsenału wiedzy, ale zato zdobywa rzecz większą: uczy się sądzić, rozumować i obserwować rzeczy i zjawiska natury. Słowem zdobywa już wcześniej spore doświadczenie, tak niezbędne w późniejszym życiu. Jego pojęcia są wprawdzie ograniczone, ale jasne, on nic nie umie na pamięć, ale zato wie dużo z doświadczenia. Mniej czyta od innych z książek, ale zato lepiej czyta z książki natury; on nie zna innego prócz języka ojczystego, ale rozumie co mówi, a jeśli nie mówi tak dobrze jak inni, zato potrafi czynić.

2. Wychowanie intelektualne.

Począwszy od 12 roku rozpoczyna się w życiu dziecka okres pracy intelektualnej. Jest to czas najdroższy w życiu, powinien on być możliwie najlepiej wykorzystany. Jest to okres pracy umysłowej, nauki studjów — słowem okres zdobywania wiedzy niezbędnej w życiu późniejszym. Zakres jednak tej pracy intelektualnej powinien być ograniczony. Wiemy bowiem z doświadczenia, że liczba prawd jest niewyczerpana nawet dla dorosłych, tembardziej musi ona być ograniczona dla chłopca dwunastoletniego, jakim jest przecież Emil.

Rousseau podaje mu tylko te prawdy, które są dla niego

pożyteczne, prawdy, które rzeczywiście przyczyniają się lub mogą się przyczynić do jego dobrobytu, słowem przynoszą mu realną korzyść. W związku z tem powstaje pytanie, co ma stanowić przedmiot pracy intelektualnej Emila. „Oto poznanie zjawiska otaczającego świata—odpowiada nasz myśliciel. Jest to zjawisko zupełnie naturalne. W okresie poprzednim dziecko zajmowało się tylko tem, co je bezpośrednio otaczało i dotykało, w obecnym zaś okresie myśl wychowanka wybiega już dalej, do zjawisk cudnej przyrody. Skok ten jest skutkiem rozwoju sił fizycznych i naturalnej dyspozycji ducha ludzkiego.

W stadium słabości dziecko jest skoncentrowane w sobie, chodzi mu bowiem o utrzymanie siebie przy życiu. Natomiast w okresie siły względnej dziecko ma pragnienie rozszerzenia swego bytu możliwie jaknajdalej; ponieważ zaś „świat duchowy“ jest mu jeszcze nieznan, wobec tego myśl jego nie wybiega dalej od wzroku, słowem skierowuje się na świat fizyczny. Rousseau przestrzega i podkreśla silnie ten moment w nauczaniu, by wychowawca nie robił skoku od sensacji do idei, to znaczy od przedmiotów zmysłowych do przedmiotów intelektualnych. Przeciwnie przez pierwsze, t. j. sensacje, należy powoli i stopniowo wznosić się do poziomu idei. Słowem niechaj zmysły będą przy pierwszych czynnościach duchowych naszym drogowskazem, a otaczający świat naszą księgą, nauką wreszcie — żywe fakty.

Przyjrzyjmy się teraz metodom Rousseau'a, a jako ilustrację weźmy konkretne przykłady. O ile chodzi na przykład o geografję, to zobaczymy, że nie daje on swemu Emilowi żadnej mapy do ręki, nie pokazuje mu globusa, ani innych pomocy naukowych, lecz bierze go za rękę i prowadzi na łono natury. Tam żadnych pewników sentencji mu nie udziela, lecz w taki sposób kieruje konwersacją, że uczeń samodzielnie, własnym wysiłkiem swego intelektu dochodzi do odkrycia tych pojęć, o jakie chodziło wychowawcy. Tej samej metody używa w stosunku do historii, biorąc za punkt wyjścia fakty najbliższe, widoczne, by obudzić zainteresowanie do jakiegoś szczegółu aktualnego, a w rezultacie by móc przejść do badania przeszłości. Słowem nigdy nie mówi Emilowi o takich rzeczach, których nie mógłby mu pokazać. W podobny sposób uczy się nasz wychowanek fizyki, chemji, rachunków i innych przed-

miotów, zaczynając od rzeczy najbliższych, najprostszych, a kończy na rzeczach złożonych, skomplikowanych. Na podkreślenie zasługuje tu użyteczność i silne zaakcentowanie związku, jaki powinien istnieć między nauką a życiem. Na ten moment praktyczny zwraca Rousseau szczególniejszą uwagę, tembardziej że dziecko w tym okresie zaczyna odróżniać pracę od zabawy, a temsamem pojmować, co jest wartościowe w życiu, a co zbyteczne. Atut ten natury psychologicznej należy wykorzystać w tym kierunku, by zwrócić uwagę dziecka na poznanie tych dziedzin, tych przedmiotów, które rzeczywiście nam przynoszą, bądź też przynieść mogą realne korzyści. Należy przeto, jak zwykle, być bardzo dyskretnym w stosunku do naszego wychowanka i w sposób oględny podsuwać mu pewne zagadnienia o wartościach, naturalnie, konkretnych, życiowych, praktycznych, przyczem należy tu podkreślić, że bynajmniej nie chodzi tu w poszczególnych wypadkach o to, by nasz uczeń czegoś się „nauczył“, lecz żeby zrozumiał dobrze rzeczy poznane i umiał je zastosować w praktyce.

Ale cóż porabia nasz Emil w chwilach wolnych od nauki? Oto czyta Robinsona Crusoe. Jest to jedyna księga, która przez dłuższy czas ma zastępować bibliotekę Emila. Rousseau daje ją do czytania z tego względu, że jest to najwspanialszy traktat wychowania naturalnego. Robinson Crusoe, samotny i opuszczony na bezludnej wyspie, pozbawiony wszelkiej opieki ludzkiej, a pomimo to nie tylko zaradny w rzeczach niezbędnych, ale nawet stwarzający sobie pewnego rodzaju dobrobyt — oto wzór dla Emila. Rousseau pragnie, aby jego wychowanek przyjął na siebie rolę Robinsona, żeby studjował jego postępowanie, widział dobre i złe strony jego poczynañ; badał pilnie jego sukcesy i błędy, wyciągając ze wszystkich tych danych realne korzyści dla siebie. Dziecko olśnione i zahypnotyzowane ideą swego bohatera, zechce osiąść całą sztukę Robinsona, całą jego wiedzę praktyczną; słowem wszystko, co je uderza jako pożyteczne i niezbędne do utrzymania się przy życiu. Moment ten powinien podchwycić wychowawca i przechodząc od sztuki naturalnej Robinsona skierować uwagę ucznia do zainteresowania się wytworami wielkiego przemysłu, który wymaga pracy wielu rąk. I tu jednak należy trzymać się metody poglądowej, jako jedynie naturalnej. Rousseau więc pro-

wadzi swego Emila od warsztatu do warsztatu, od fabryki do fabryki i stara się, by jego uczeń wszędzie przyłożył rękę do pracy, dokładnie zdał sobie sprawę z tego, co zaobserwował i zwrócił uwagę na różnicę, jaka zachodzi między sztuką naturalną Robinsona, a sztukami mechanicznymi. Tego rodzaju obserwacja życia ekonomicznego ma być według Rousseau'a wstępem do zaznajomienia wychowanek ze stosunkami socjalnymi. Jest to rzecz niezmiernie ważna dla człowieka, który musi żyć w gromadzie, w społeczeństwie. Toteż moment ten powinien być w danym stadium wysunięty na czoło zagadnień wychowawczych. Nasz wychowanek ma się przejąć wielkością idei pracy i współdziałania; ma zrozumieć, że człowiek poza społeczeństwem ma prawo żyć, jak mu się podoba, ale w społeczeństwie, gdzie żyje kościem innych, winien im wzajemnie pracę swoją. Wyjątków tu niema: biedny czy bogaty, silny czy słaby — wszyscy muszą pracować. Praca — to warunek sine qua non dla człowieka socjalnego. W tym kierunku urabia również swego Emila i przygotowuje go do odpowiedniego zawodu. Ale jakiego? Oto, trzymając się ściśle porządku naturalnego, wyszukuje mu taką pracę, która go najbardziej zbliży do stanu naturalnego. Nie wszystkie bowiem zajęcia czynią człowieka niezależnym bądź od zmiany losu, bądź też od ludzi. Toteż należy wynaleźć placówkę niezależną, a taką właśnie placówką jest rzemiosło. Tylko rzemieślnik jest zabezpieczony od rozmaitych czynników zewnętrznych, a o ile jest niewolnikiem, to tylko swej własnej pracy. Dla tych względów Emil Rousseau'a zostaje rzemieślnikiem. O ile zaś chodzi o teoretyczny wybór zajęcia, to, naturalnie, kwestję tę pozostawia nasz pedagog otwartą, podkreślając jedynie, że praca jednostki powinna odpowiadać płci i uzdolnieniom fizycznym i duchowym. Tyle o wychowaniu intelektualnym i społecznym.

3) *Wychowanie moralne i religijne.*

Pozostaje jeszcze do omówienia wychowanie moralne i religijne, jako dalsze stadium w rozwoju Emila.

Otóż w wychowaniu moralnym, podobnie jak i w wychowaniu intelektualnym stoi Rousseau na stanowisku pedagogii naturalnej. Radzi on wychowawcom tak kierować wychowaniem, ażeby wychowanek własną, samodzielną pracą, własnym wysiłkiem ducha swego wznosił się powoli do prawdziwej moral-

ności. Słowem, podobnie jak i w nauczaniu, niech nie idzie ślepo za powagą czyjakolwiek, lecz niech czyni to, co uzna sam za dobre lub co konieczność rzeczy mu wskaże. Rola wychowawcy wciąż jest negatywna. Ma on tylko uważać, aby na młodzieńca nie działały zgubne wpływy. Wychodząc z tego założenia, wychowawca nie powinien udzielać żadnych pozytywnych rozkazów, ani żądać ślepego posłuszeństwa od swego wychowanek. Wychowanie bowiem moralne, jak powiada Rousseau, nie polega „na wyuczeniu się cnoty, lecz na zachowaniu serca przed występkiem“. Idąc po tej linii nie może być naturalnie mowy o jakiegokolwiek karze ze strony wychowawcy. Kara niech będzie naturalnym skutkiem naturalnej przyczyny. To znaczy, niech wychowanek na drodze samodzielnej, na drodze własnego doświadczenia dochodzi do przekonania, że złe skutki wynikają z błędów i wykroczeń.

Co zaś się tyczy wychowania religijnego, to swoje poglądy w danej materji złożył Rousseau w specjalnej, dość obszernej księdze, która nosi tytuł: „Wyznanie wiary wikariusza sabaudzkiego“ (*Profession de foi du vicaire savoyard*“).

Rousseau dowodzi, że wychowanie religijne należy odrzucić aż do wieku przejściowego i oprzeć je na podstawie samodzielnego rozwoju. Słowem stoi on na gruncie t. zw. religii naturalnej. Emil podług tego wychowania do 15-go roku życia nic nie wie ani o Bogu, ani o duszy. Dopiero później począwszy od tej epoki dochodzi przez rozważanie otwartej księgi natury i ćwiczenia rozumu do przekonania, że jakaś rozumna, wszechpotężna wola rządzi światem i że wolę tę nazywamy Bogiem. Stwierdzenie tego faktu nie dowodzi jednak, że Emil przyłgnie do jakiegokolwiek z istniejących religii objawionych. Bynajmniej! Jako człowiek rozumu, poddawszy je krytyce dochodzi do przekonania, że wszystkie one są wynalazkiem ludzkim i przyczyną krwawego fanatyzmu religijnego. Dla tej racji odrzuca Emil wszelkie religie objawione i przyjmuje do swego „credo“ jedyny dogmat rozumowy — wiarę w Boga.

Tak się przedstawia w ogólnych zarysach pedagogia naturalna Rousseau'a. Pozostaje mi jeszcze na zakończenie dać krótki bodaj przegląd tych elementów, które zasługują na wydobycie i szczególne podkreślenie. Słowem chciałbym powie-

dzieć parę słów o roli i znaczeniu omówionej teorii w dziejach wychowania.

Otóż pierwszą zasługą Rousseau'a jest zwrócenie uwagi wychowawców *na naturę dziecka*, o której dotychczas w wychowaniu zupełnie zapomniano, a przynajmniej nie dość ją uwzględniano. Przeciwno takiemu stanowi występuje ostro Rousseau i przeciwstawia zwyrodnieniu i zniewieściatości swych czasów konieczność życia zgodnego z naturą, wychowania fizycznego młodzieży i higieny dziecka już od kolebki.

Natomiast pierwszorzędną zasługą pedagogii naturalnej Rousseau'a pozostanie to, że polecił on nauczycielom badać i poznawać duszę swych wychowanków. Nauczyciel każdy według pedagoga winien stać się sam uczniem, z tej bowiem tylko perspektywy może podpatrzeć sposób widzenia rzeczy u dzieci, ich nawyki i słabości, pragnienia i wstręty, wpływy które je po udają do działania lub przynębiają, słowem zbadać ały nastrój ogólny duszy dziecięcej. Poleca przytem nauczycielowi, by unikał nawet pozorów, jakoby uczniem zbytnio się zajmował. Sztuka jego ma polegać na tem, by wszystko zrobić, pozornie nic nie robiąc.

Do zalet wreszcie pedagogii Rousseau'a należy żądanie rozbudzenia samodzielności w wychowaniu, która rodzi prostotę i wybitne indywidualności. Rousseau wypędza z nauki wszelki mechanizm i rutynę, przywraca zmysłom i obserwacji właściwe znaczenie. Słowem usuwa bezsensowny werbalizm średnio-wieczny, któremu hołdowała nie tylko szkoła humanistyczna, ale nawet i szkoła wieku 17.

Wprawdzie wiek ten w osobach Komeńskiego i Ratichiusa zrywa formalnie z werbalizmem i głosi zasadę: „Nihil est in intellectu, quod non fuerit prins in sensu“. Ale te hasła istniały tylko w teorii, w praktyce natomiast kwitnął na dobre werbalizm. Dopiero Rousseau daje potężny wyraz hasłom pogłębienia i uzgodnienia wychowania z naturą, czyli psychologią, — które to postulaty zostaną wreszcie zrealizowane przez Pestalozziego i Herbarta.

Wszelako obok tych pierwszych zalet ma pedagogia Rousseau' i pewne słabe punkty.

Do tych zaś należy przede wszystkim przesadne akcentowanie obserwacji bez uwzględnienia dedukcji, która jednak we

właściwym sobie zakresie powinna również obok indukcji odgrywać pewną rolę w nauczaniu. Konsekwencją nieuniknioną takiej metody jest nienaturalne opóźnianie rozwoju intelektualnego dziecka, Wreszcie oryginalnym błędem teorii Rousseau'a jest zasada naturalnej kary, odgrywająca pierwszorzędną rolę w wychowaniu moralnym. Zasada ta wprawdzie da się pogodzić z psychologią, ale w żaden sposób nie da się pogodzić z celem wychowania.

Pomimo tych wad teoria Rousseau'a, jako zawierająca wiele niespożytych z dzisiejszego punktu widzenia zasad, przebiegała jak błyskawica całą Europę, zapalając wszędzie umysły do pracy na zaniedbanej niwie pedagogicznej.

Słusznie więc twórca jej, myśliciel genewski, zasłużył sobie na chlubną kartę w dziejach wychowania.

Wł. Horoch.

Źródła.

„Emil an de l'education — Rousseau

„Dzieje wychowania“ — St. Kot.

OCHRONA PTAKÓW NA TERENIE SZKOŁY POWSZECHNEJ.

Z pośród wielu zwierząt żyjących w lasach i na polach naszych największą sympatję i przywiązanie ludzi zdołały sobie zjednać ptaki.

One to bowiem rozweselają człowieka już samem pełnem radości i życia usposobieniem, upiększają krajobraz barwnem, czasem wspaniałem upierzeniem, one to wreszcie umilają człowiekowi życie swym radosnym świągotem, a niekiedy wprost kunsztownym śpiewem.

Ale oprócz idealnych wartości przynoszą ptaki wielkie korzyści w gospodarce przyrody.

Utrzymują one mianowicie równowagę pomiędzy światem owadów i roślin, przez tępienie gatunków zagrażających istnieniu roślin.

Jeśli zdołalibyśmy sobie wyobrazić życie świata bez ptaków, to pomijając wynikłą z tego powodu pustkę, widzielibyśmy, że owady, nie mając żadnych tępicielei, rozmnożyłyby się w tak wielkiej ilości, że ogołociłyby z roślinności całą kulę ziemską.

Dalszym rezultatem takiego stanu byłoby wymarcie **ważnego** od roślin świata zwierząt i ludzi.

Stwierdzono niestety, że w wielu okolicach naszego kraju **liczba** ptaków znacznie się zmniejszyła, co przypisać należy ciągłym zmianom warunków ich życia na polach i w lasach, zmuszającym je do zmiany miejsca zamieszkania.

Z postępek kultury rolnej i leśnej idzie w parze **znikanie** odłogów, miedz i spróchniałych lub wydrążonych pni drzewnych a regulacja rzek i strumieni powoduje zniknięcie brzegów zarośniętych szuwarami i wikliną, jednym słowem **znikają** dogodne warunki dla gnieźdzenia się ptaków.

Tysiące ptaków staje się corocznie łupem zwierząt drapieżnych, tysiące pada ofiarą srogich zim, inne znów giną na różnego rodzaju przewodach elektrycznych i lampach łukowych **oczywiście** więc jest, że ogólna liczba ptaków zmniejsza się, z roku na rok. Jeśli nie chcemy tracić tych miłych przyjaciół w życiu i otrzymywać od nich niczem niezastąpioną pomoc w hodowli roślin, musimy starać się o utrzymanie ich przy życiu a raczej o pomnożenie dzisiejszej ich liczby, innemi słowy musimy ptaki **ochraniać**, dając im dogodne warunki życia i rozmnażania się.

Ochrona pożytecznych ptaków stała się w wielu państwach prawem obowiązującym, a przekroczenie jej przepisów **podlega** karze sądowej. Zdaje mi się, że dla nauczyciela poczucie społecznego obowiązku jest jednocześnie prawem i do takiegoż zrozumienia ochrony przyrody musimy doprowadzić uczniów naszych. Uczynić to łatwo przez opiekę stworzenia dogodnych warunków dla lęgu i dokarmianie w ciągu zimy

Przez wprowadzenie ochrony przyrody do stałych zajęć szkolnych **wdrażać** będziemy ucznia do spełniania obowiązków obywatelskich, których korzyść nie jest doraźna, i niewątpliwie **trafimy** na najwłaściwszą drogę do wpajania w **dziatwę** umiłowania przyrody.

Postaram się pokrótce podać, w jakim zakresie można to uczynić na terenie szkoły powszechnej.

Wiemy, że mieszkańcy dziupli np. sikorki i szpaki należą do skutecznych niszczycieli szkodliwych owadów, możemy im **wiec** dać na mieszkanie podobne do naturalnych, sztuczne

dziuple, zbudowane w formie małych domków czy budek, jakie często spotykamy w porządnie utrzymanych sadach i ogrodach.

Pamiętać tu należy, że budki takie muszą być zawieszone pionowo albo lepiej jeszcze lekko pochylone ku przodowi i otworem zwrócone ku stronie południowej, skąd najmniej grozi ptakom niepogoda.

Wysokość zawieszania budek może być różna, zwracać jednak trzeba uwagę aby wysokość ta chroniła od napaści szkodników a jednocześnie nie osłabiała silnej podpory pnia przed wpływami wiatrów, które uginając wiotkie wierzchołki drzew wraz z zawieszonymi na nich budkami potłuczy mogły **znajdujące** się wewnątrz jaja.

Dodać należy, że budki takie ze względu na otoczenie (bliskość gałęzi i t. p.) powinny być jaknajmniej dostępne dla zwierząt czworonożnych, a więc zawieszone o ile możliwości na gładkim pniu, a barwa ich zbliżona do barwy pnia.

Pomyśleć też trzeba o ptakach gnieźdzących się na drzewach. Aby i tym ostatnim stworzyć dogodne tereny lęgu należy na miejscach nieuprawnych a więc stromych stokach gór, brzegach strumieni i t. p. utrzymywać krzewy i sadzić je, jeśli są zniszczone.

To samo dotyczy żywopłotów otaczających ogrody i krzewów rosnących na skrajach lasów. O ile szkoła rozporządza większym ogródkiem, warto pomyśleć o przeznaczeniu jakiegoś zacisznego kąta dla ptaków. Przynęcić je łatwo stwarzając dogodne warunki gnieźdzenia się; w tym wypadku największe usługi oddadzą również krzewy; można dobrać gatunki, któreby stanowiły ładną dekorację ogrodu, ze szczególnem uwzględnieniem tych pożytecznych dla ptaków, jak głogi. Pożytecznem będzie obsadzenie takiego zakątka krzakami dzikiej róży zabezpieczającemi skutecznie od czworonożnych drapieżców.

Krzewy należy coroku przycinać, rozgałęziają się wówczas silniej i dostarczają dogodnych kryjówek dla ptaków.

Obsadzenie całego ogrodu żywopłotem będzie również użyteczne.

Aby szybciej dojść do celu można takie podstawki do zakładania gniazd tworzyć przez wiązanie kilku łodyg jakiegokolwiek krzewu.

Jest to tylko o tyle gorsze w zastosowaniu, że ujemnie wpływa na rozwój i życie liści.

Zdaje mi się, że inicjatywa i szczerze chęci nauczyciela zrobić tu mogą bardzo wiele.

Ale ochronę ptaków można i należy w szkole powszechnej posuwać i w innym kierunku.

W czasie zim trafiają się silne mrozy, śnieżyce i gołolędzie, tak, że nie tylko powierzchnia ziemi, ale i szpary w korze drzew, jedyne śpiżarnie pozostających u nas na zimę ptaków owadożerczych, zostają zasklepione. W takich okresach czasu ptaki cierpią dotkliwy głód i często całymi masami giną.

Tu właśnie ma szkoła najpiękniejsze pole do działania, tembardziej, że w najgorszych nawet warunkach zadanie jest do spełnienia łatwe. Już jesienne wycieczki można w tym celu wykorzystać, zbierając na nich nasiona pospolitych u nas ostów, i przygotować w ten sposób zapas zimowej strawy dla ptaków.

Do odżywiania ptaków nadają się również pestki ogórków dyń, ziarna słoneczników, kawałki orzechów, bez suszonych i owoce jarzębiny. Przy konsekwentnych staraniach można zgromadzić pokaźny nawet zapas różnorodnego pokarmu równomierne odżywianie prowadzić przez całą zimę.

Gdyby się zas zdarzyło, że jesienne zbiory wyczerpują się przedwcześnie, łatwo jest przyrządzić sztuczny pokarm, mniej więcej, według wzoru, który niżej podaję.

150 gr. suchego zmielonego chleba

100 „ „ „ mięsa

100 „ „ „ stłuczonych ziarn konopi

100 „ nasienia maku

50 „ mączki z maku

100 „ białego prosa

50 „ owsa

50 „ wysuszonych jagód bzu

50 „ ziarn słonecznika

50 „ (mrówczych jaj) jeśli można!

Całą mieszaninę wysypać do 1400 gr. roztopionego łoju, po ostygnięciu rozsypywać na gałęziach lub specjalnie przygotowanych rusztowaniach.

Jeśli chodzi o sam sposób odżywiania ptaków, to zaznać muszę, że pokarm winien być umieszczany w miejscach wi-

docznych i dostępnych, a więc na balkonach lub werandach, a najlepiej w specjalnie na ten cel zbudowanych otwartych domkach pod dachem, ogromnie przez ptaki lubianych.

Można również wyzyskać drzewa szpilkowe a szczególnie jodły, których gałęzie posypuje się przygotowanym pokarmem lub zawiesza się na nich nawleczone na nitki owoce jarzębiny. Dla sikorek najlepiej jest umocować gdzieś rodzaj rusztowania z zawieszoną na nitkach siatką, na którą sypać należy resztki mięsa drobno posiekane lub nasiona obfufujące w olej.

Mam wrażenie, że przy dobrych chęciach ze strony nauczyciela w najgorszych nawet warunkach część choćby tu podanych metod ochrony ptaków zastosować można i wierzę, że w każdym wypadku rezultaty przewyższą poniesione wysiłki ku uszlachetnieniu młodzieży i podniesieniu stanu gospodarczego Państwa.

Szczepaniec.

LEKCJA Z JĘZYKA POLSKIEGO

PRZEPROWADZONA W ODDZ. III NA TEMAT: OPIS OBRAZKA ZIMY. (PRZYGOTOWANIE DO WYPRACOWANIA PIŚMIENNEGO).

N. zawiesza na tablicy obrazek zimy. Chłopcy, będziecie musieli napisać wypracowanie na temat tego obrazka. Zastanówcie się dobrze, co należy z początku napisać.

U. Chłopcy ślizgają się na łyżwach.

N. Jakto? Otworzylibyście zeszyty i od razu ni stąd ni zowąd zaczęlibyście pisać: Chłopcy ślizgają się na łyżwach?

U. Trzeba napisać tytuł wypracowania.

N. O tak! Jakież to może być tytuł tego wypracowania?

U. Zima.

N. Jeżeli ktoś z waszych znajomych przeczyta taki tytuł, czy zrozumie, że tu będzie chodziło o opis zimy na podstawie obrazka?

U. Nie.

N. Dlaczego?

U. Bo zimę można opisać i bez obrazka.

N. Co właściwie będziemy opisywali, czy zimę, czy obrazek zimy.

U. Będziemy opisywali obrazek zimy.

N. Więc jaki tytuł damy?

U. Opis obrazka zimy.

N. Dobrze. Zapisuje tytuł na tablicy. Teraz będziemy musieli opisać ten obrazek tak, by każdy, kto nawet nie widział tego obrazka, czytając wasze wypracowanie, mógł dokładnie go sobie przedstawić. Jak myślicie, czy dobrze będzie opisywać obrazek bez ładu i porządku, słowem bez żadnego planu?

U. Nie.

N. Chciałbym wiedzieć właśnie, jakie byście pierwsze zdanie napisali.

U. Chłopcy ślizgają się na łyżwach.

N. Toby może i było dobre, bo ci chłopcy przedewszystkiem się rzucają nam w oczy. A dlaczego to oni najwięcej zwracają na siebie naszą uwagę?

U. Bo oni są najbliżej.

N. Otóż to właśnie. I zwykle gdy opisujemy obrazek, to zaczynamy od tego, co jest najbliżej, czyli co jest na pierwszym planie. Więc kogo widzimy na pierwszym planie obrazka.

U. Na pierwszym planie obrazka widzimy chłopców ślizgających się na łyżwach.

N. Tylko zwykle będziemy się starali z początku opisać miejsce, a później, co się dzieje na tem miejscu. Jak się nazywa to miejsce, na którem się ślizgamy?

U. Ślizgawka?

N. Więc co widzimy na pierwszym planie obrazka?

U. Na pierwszym planie obrazka widzimy ślizgawkę.

N. A teraz powiemy, co się dzieje na ślizgawce.

U. Chłopcy ślizgają się na łyżwach.

N. I znowu nie będzie zupełnie dobrze, gdyż ci, co mogą czytać wasze wypracowanie, nie będą wiedzieli, ile tych chłopców, a po drugie pomyślą, że tylko chłopcy są na ślizgawce i wszyscy się ślizgają na łyżwach, A czy tylko sami chłopcy są na ślizgawce?

U. Jest jedna dziewczynka.

N. Więc jeżeli są chłopcy i dziewczynki, to jak można jednym słowem powiedzieć, kto jest na ślizgawce?

U. Na ślizgawce są dzieci.

N. O tak! A teraz już możemy powiedzieć o tych chłopcach, którzy się ślizgają. Co więc o nich można powiedzieć?

U. Czterech chłopców ślizga się na łyżwach.

N. Dobrze, ale czy o wszystkich tych czterech chłopcach można powiedzieć jednakowo?

U. Dwóch chłopców się przewróciło.

N. To można będzie pomyśleć, że czterech się ślizga, a dwóch się przewróciło, razem więc jest ich sześciu. Czy może być tak?

U. Trzeba powiedzieć: dwóch z tych chłopców się przewróciło.

N. Tak będzie zupełnie zrozumiałe, tylko jeżeli poprzednie zdanie było: Czterech chłopców ślizga się na łyżwach, to jak ułożyć następne zdanie, by drugi raz o tych chłopcach nie powtarzać.

U. Dwóch z nich się przewróciło.

N. Dobrze. Teraz o czym będziemy mówili?

U. O tamtych dzieciach.

N. Pokaż, o których?

U. Pokazuje.

N. Co o nich można powiedzieć?

U. Jeden chłopiec ciągnie saneczki.

N. A jak napiszemy o tym chłopcu? (pokazuje).

U. Drugi chłopiec popycha sanki z tyłu.

N. A dalej?

U. Na saneczkach siedzi dziewczynka i chłopczyk.

N. Czy ta dziewczynka jest takiego samego wzrostu, jak i ci? (pokazuje).

U. Dziewczynka jest mała.

N. Więc kto siedzi na saneczkach?

U. Na saneczkach siedzi mała dziewczynka i chłopczyk.

N. Teraz powiedz mi wszystko, co widzimy na pierwszym planie tego obrazka?

U. Opowiada przy pomocy innych uczniów i nauczyciela: Na pierwszym planie tego obrazka widzimy ślizgawkę. Na ślizgawce są dzieci. Czterech chłopców ślizga się na łyżwach. Dwóch z nich się przewróciło. Jeden chłopiec ciągnie sa-

neczki. Drugi popycha je z tyłu. Na saneczkach siedzi mała dziewczynka i chłopczyk.

N. Jak nazwalibyśmy tę część obrazka?

U. Ślizgawka.

N. Lepiej: na ślizgawce, bo gdyby tych dzieci nie było, to też byłaby ślizgawka. Zapisuje tytuł na tablicy. Opisalibyśmy ślizgawkę, co dalej będziemy opisywali?

U. Co jest za ślizgawką.

N. Dobrze, to znaczy, co jest na drugim planie obrazka. Co widzicie na drugim planie?

U. Chłopcy lepią bałwana.

N. Jeszcze co?

U. Chłop wiezie drzewo.

N. Teraz trzeba wybrać, co zaczniemy opisywać, czy to, czy to? (pokazuje.)

U. Dzieci lepiących bałwana.

N. Dobrze, więc z początku trzeba określić miejsce, gdzie to się znajduje.

U. Za ślizgawką.

N. Co to za budynek?

U. To jest szkoła.

N. Po czym poznajecie, że to jest szkoła.

U. Nad drzwiami jest szyld, i napisano na szyldzie: szkoła.

N. Jak teraz lepiej określić miejsce, na którym dzieci lepią bałwana?

U. Dzieci lepią bałwana za ślizgawką przed szkołą.

N. Nie będzie jeszcze wiadomo, po której stronie obrazka dzieci lepią bałwana, po prawej czy po lewej?

U. Po prawej.

N. Teraz już może dokładnie określacie miejsce, gdzie dzieci lepią bałwana?

U. Po prawej stronie obrazka za ślizgawką przed szkołą dzieci lepią bałwana.

N. Czy wszystkie dzieci lepią bałwana? przyjrzyjcie się dobrze.

U. 1. Jeden chłopiec rzuca się śniegiem.

U. 2. Dwóch chłopców rzucają się śniegiem.

N. A co powiecie o tym chłopcu?

U. Jeden chłopiec idzie do szkoły.

N. Skąd wiecie, że idzie do szkoły?

U. Bo ma książki pod pachą.

N. Jak teraz powiecie, żeby i o książkach coś wspomnieć?

U. Jeden chłopiec idzie z książkami do szkoły.

N. Kogo jeszcze widzicie pomiędzy chłopcami?

U. Kobieta.

N. Co możecie powiedzieć o tej kobiecie?

U. Kobieta idzie z koszykiem do szkoły.

N. Możliwe że do szkoły, bo idzie wprost otwartych drzwi, ale czy wiemy to na pewno?

U. Na pewno nie wiemy.

N. Dlaczego?

U. Bo może jeszcze przy szkole skręcić w bok.

N. Więc jak napiszecie o kobiecie?

U. Kobieta idzie z koszykiem obok bałwana.

N. Teraz powiedzcie mi wszystko, co widzicie po prawej stronie obrazka za ślizgawką.

U. Po prawej stronie obrazka za ślizgawką chłopcy lepią bałwana. Dwóch chłopców rzuca się śniegiem. Jeden chłopiec idzie z książkami do szkoły. Kobieta z koszykiem idzie obok bałwana.

Tej części dzieci nadają tytuł: Przed szkołą.

N. Co widzimy po lewej stronie na drugim planie?

U. 1. Po lewej stronie widzimy, że chłop wiezie drzewo.

U. 2. On mówi, że chłop wiezie drzewo. Lepiej wieśniak wiezie drzewo.

N. Rzeczywiście tak. A na czym wieśniak wiezie drzewo?

U. Wieśniak wiezie drzewo na saniach.

N. Nie wiemy jeszcze jakie to drzewo, ktoś może pomyśleć, że to rąbane.

U. Wieśniak wiezie na saniach całe drzewa.

N. A może wiecie, jak się nazywają te drzewa?

U. Sosny.

N. A po czym poznajecie, że to są sosny?

U. Bo kora jest czerwonego koloru, a na czubkach są gałązki z igiełkami.

N. Więc zamiast drzewa, jak możemy powiedzieć?

U. Wiezie sosny.

N. Powiedz teraz całe zdanie o tem, co robi wieśniak?

U. Wieśniak wiezie na saniach sosny.
 N. Czy już wszystko powiedzieliśmy o tem, co narysowano po lewej stronie.
 Milczenie.
 N. A to co jest?
 U. To są konie.
 N. Jeżeli powiedzieliśmy, że wieśniak wiezie, to wiadomo że nie sam, tylko konie ciągną. Ale czy zawsze tylko dwa konie mogą ciągnąć?
 U. Może ciągnąć jeden koń, albo więcej.
 N. Więc jeżeli nam chodzi o dokładny opis obrazka, to co musimy powiedzieć o koniach?
 U. Sanie ciągną dwa konie.
 N. A teraz powiedzcie wszystko, co widzicie po lewej stronie obrazka?
 U. Po lewej stronie obrazka wieśniak wiezie na saniach sosny. Sanie ciągną dwa konie.
 N. Jak można nazwać tę część obrazka.
 U. Wieśniak wiezie drzewo.
 N. Którędy wiezie?
 U. Drogą.
 N. Więc nazwiemy to: Na drodze. Zapisuje na tablicy.
 Czy już cały obrazek omówiliśmy?
 U. Jeszcze nie.
 N. Co pozostało do omówienia?
 U. Las, domy...
 N. Z początku mówiliśmy o tem, co jest na pierwszym planie, później na drugim, a teraz?...
 U. Na trzecim.
 N. A więc na ostatnim, czyli co jest w głębi obrazka. Zaczniemy znowu od prawej strony. Co jest w głębi po prawej stronie?
 U. Szkoła.
 N. Co o niej można powiedzieć?
 U. Szkoła jest drewniana.
 N. Powiedzmy lepiej: budynek szkolny jest drewniany
 Czem on jest kryty?
 U. Słomą.
 N. Powiedzcie teraz wszystko o szkole?

U. W głębi po prawej stronie stoi drewniany kryty słomą budynek szkolny.
 N. O czem mówiliśmy?
 U. O szkole.
 N. Więc jak to zatytułować?
 U. Szkoła. N. zapisuje.
 N. Co widzimy po lewej stronie szkoły?
 U. Po lewej stronie szkoły widzimy drewniany dom.
 N. A za domem?
 U. Za domem jest stodoła.
 N. Co możemy powiedzieć o stodole?
 U. Stodoła jest otwarta. W stodole wieśniak młóci.
 N. Co jeszcze jest za domem?
 U. Za domem jest podwórze.
 N. A na podwórzu?
 U. Na podwórzu jest studnia.
 N. Zapomocą czego wyciągają wodę z tej studni?
 U. Wodę z tej studni wyciągają za pomocą żórawia.
 N. Więc to będzie studnia z czem?
 U. To będzie studnia z żórawiem.
 N. Jak możemy jednym słowem nazwać dom, stodołę, podwórze, należące do jednego gospodarza?
 U. Zagroda. Zapisuje na tablicy.
 N. Co widzimy za szkołą i zagrodą.
 U. Za szkołą i zagrodą widzimy drzewa.
 N. Opowiedz teraz wszystko o zagrodzie.
 U. Opowiada: Po lewej stronie szkoły widzimy drewniany dom, za domem stodołę. Stodoła jest otwarta. W niej wieśniak młóci zboże. Na podwórzu jest studnia z żórawiem. Za zagrodą i szkołą rosną drzewa.
 N. O czem jeszcze będziemy mówili?
 U. O lesie.
 N. Co powiemy o lesie?
 U. W głębi po lewej stronie widać las. Kobieta niesie z lasu drzewo.
 N. Takie same, jak ten wieśniak wiezie?
 U. Nie, to chróst.
 N. Więc powiedz jeszcze raz o lesie i kobiecie.
 U. Powtarza, zamieniając wyraz drzewo na chróst.

N. Nazwijcie tę część obrazka.
 U. Las. Zapisuje.
 N. Czy już wszystko powiedzieliśmy o tym obrazku?
 U. Wszystko.
 N. Otóż nie. A to co jest?
 U. Ptaki.
 N. Co powiemy o ptakach?
 U. W powietrzu lecą ptaki.
 N. Co napiszemy na tablicy?
 U. Ptaki. Pisz.
 N. Czy o niebie nic nie możemy powiedzieć?
 U. Niebo jest niebieskie.
 N. To znaczy nie jest pokryte chmurami? Jak nazywamy takie niebo, które nie jest pokryte chmurami?
 U. Pogodne.
 N. Więc jakie jest niebo?
 U. Niebo jest pogodne.
 N. Jak myślicie, jest tu wiatr, czy nie ma?
 U. Wiatru nie ma, bo dym idzie z komina prosto do góry.
 N. O czym mówiliśmy teraz?
 U. Teraz mówiliśmy o pogodzie.
 N. zapisuje na tablicy: pogoda.
 N. Powiedzcie teraz o ptakach i o ogrodzie.
 U. W powietrzu lecą ptaki. Niebo jest pogodne. Wiatru nie ma, bo dym z komina idzie prosto do góry.
 N. Przepiszcie wszystko z tablicy, a jutro napiszecie o tem wypracowanie.

W. Nowicki.

NAUKA CZYTANIA I PISANIA PRZY UŻYCIU ALFABETU RUCHOMEGO.

By iść po myśli rzuconego hasła, że szkoła dzisiejsza ma być szkołą pracy, której celem jest wychowanie dzisiejszej młodzieży na ludzi pracy i ludzi czynu, poczuwam się do obowiązku przyzwyczajania tejże młodzieży, by już od pierwszych dni wstąpienia w mury szkolne, a więc już na 1-ym stopniu sama nad sobą i dla siebie pracowała. — Jeżeli ta młodzież w późniejszym swem życiu obywatelskiem ma brać czynny

udział, nie może być biernym pionkiem w chwili kiedy jest uczniem.

Dla siebie, dla nauczycielki pozostawiam rolę doradcy serdecznego przyjaciela tejże młodzieży, a książka stanowić ma tylko rozrywkę. — Książka, ten elementarz, który często na 1-ym stopniu zajmował pierwsze miejsce, ustąpi to pierwsze miejsce dla alfabetu ruchomego.

Miałam sposobność usłyszeć zdanie, że alfabet ruchomy to dobra rzecz, ale kosztowna, przez co niemożliwe, by każde z dzieci miało potrzebny dla siebie komplet liter.

Zdanie to stało się pośrednim powodem, że celem tego referatu będzie przedstawienie, jak sobie poradziłam, by tanim i łatwym sposobem pokonać trudności wprowadzenia w użycie alfabetu ruchomego i to w szkole miejskiej.

Alfabet ruchomy wykonuję sama; materiał — to papier rysunkowy lub biały papier do pakowania; wielkość karteczek odpowiednia rozmiarom pudełka z zapalek, gdyż w tymże pudełku dzieci swe literki przechowują.

Wiotkie i małe te karteczki wymagają delikatnego i zręcznego obchodzenia się, a też i pudełko pozostaje we wielkiem poszanowaniu, a ile to przedtem takich, a może też i więcej wartościowych pudełek dzieci zepsuły.

Drobiazg to napozór, — lecz w wychowaniu dzieci jest nie mniej ważny od innych. — Sam zaś alfabet ruchomy sprawia, że wyobrażenia ruchowe idą łącznie z wyobrażeniami wzrokowymi i słuchowymi, czyli, że jest on tym doskonałym zewnętrznym bodźcem, koniecznym do wywoływania procesów mózgowych i celowego oddziaływania na wzrok i słuch.

By też i jaśniejszym był obraz mego postępowania, narysuję szkic jednej z takich lekcji poprowadzonych przy użyciu alfabetu ruchomego. — Celem lekcji będzie wprowadzenie nowej litery „j“.

O, i, u, a, e, m, t, dzieci już znają.

Lekcję rozpoczyna pogadanka o rodzinie; potem dzieci ułożą znane już im wyrazy „mama“, „tata“, — następnie mówią o sobie używając wyrazu „ja“. — Pytam dzieci, czy chciałyby obok wyrazów „mama“ „tata“ włożyć wyraz „ja“. — Wzbudzam u dzieci coraz większą ciekawość, jak ten nowy znak bę-

dzie wyglądał, a który wymawia się przy pomocy „a“, gdyż tę literkę wyraźnie słyszą.

Ucząc „m“ „t“ zaznaczałam przy każdym tym głosie, że nie da się sam wymówić, tylko tamte poprzednio poznane pomagają muszą (?) — Trzeba, by też dzieci same zwróciły uwagę, że w wyrazie „ja“ słyszany nowy głos też nie da się sam wymówić.

Gdy zainteresowanie wzbudzone i ciekawość zaostrowana, umieszczam większych rozmiarów literę alfabetu ruch. na widocznym miejscu, a każdemu daję przygotowane poprzednio literki. Ta większa literka jest też umieszczona i w tym celu, by dzieci wiedziały jak swe literki ułożyć (nie przewracając je niewłaściwie).

Następnie ułożyły dzieci obok tamtych wyrazów, wyraz „ja“ i odczytały.

Potem poukładały wyrazy tak, że wyraz „ja“ był w środku:
mama ja tata.

Z uciechą patrzyły dzieci na ten układ wyrazów, widząc koło siebie z jednej strony mamę, a z drugiej tatę.

Widząc, że taki układ wyrazów najbardziej je cieszy, polecam zapisać w tym porządku i na zeszytce; — mówiąc do dzieci: już dzisiaj nie będziemy się literkami bawiły, zapiszcie jak to było ułożone, gdyż jutro tak samo układać będziemy.

Chodziło mi o to, by dzieci przy tej swobodzie zapomniały o tem, że je czeka mozolna praca kreślenia nowego znaku zwłaszcza, że go kreślić muszą same bez pomocy.

Wprowadzając w ten sposób każdą nową literę, zwróciłam uwagę, że tak literki pisać będę, by one poznały jak je pisałam. Kreski pisane z góry pisać będę grubo, zaś te do góry cienko i one niech też starają się tak pisać, by też każdy mógł poznać jak się literkę pisze.

Wobec tego nie piszę tego znaku na tablicy, lecz radzę dzieciom, by się dobrze przypatrzyły, a same poznają jak się ten nowy znak pisze. — Potem dzieci wykonują ruch kreślenia litery w powietrzu.

Ruch ten powtarzają i na ławce, a następnie próbują skreślić literkę na zeszytce i po tej jednorazowej próbie kreślenia od razu piszą: „mama ja tata“.

Ograniczam się tylko na tej jednorazowej próbie, gdyż jestem przeciwna temu bezmyślnemu pisaniu jednej i tej samej

litery przez kilka linijek. Każda następna litera często staje się coraz bardziej niekształtną. — Dziecko, mając z natury za mało cierpliwości do takich znużających monotonnych prac, przyzwyczaja się do niedbałego pisania.

Wystarczyło mi to, że dzieci w dniu poznania tejże litery dwa razy ją skreśliły, raz jako oddzielny znak, a drugi raz w wyrazie „ja“ tembardziej, że na następnych lekcjach litera „j“ i w innych wyrazach powtarzać się będzie.

Dziecko z natury słabo rozwinięte, które nie umie samo sobie radzić, zostaje wywołane do tablicy i tam przy pomocy nie mojej lecz innego z dzieci próbę kreślenia wykonywa.

Alfabet i zeszyty dzieci składają a biorą książeczki i w niej wyszukują ten nowopoznany wyraz „ja“. Obojętną jest to dla mnie rzeczą, czy wszystkie na tej samej stronie szukać będą, czy też każde na innej, chodzi mi tylko oto, by się przekonać czy kształt litery uchwycony, czy ten wyraz mi wskażą jako całość, czy też będzie to część jakiego dłuższego wyrazu.

Polecam też dzieciom by takie „ja“ szukały w książeczce w domu, a jutro mi pokażą, ile które znalazło, — a także niech dobrze patrzą, czy też tej literce „j“ (znak pokazuję ale nie wymawiam) pomaga jaka inna literka.

W ten sposób dzieci oswoją się powoli z książką, która nie będzie dla nich nadal obcą, lecz stanowić będzie miłą rozrywkę.

Przy końcu referatu dodam jeszcze jedno a mianowicie, że przy większej ilości literek jedno pudełko nie wystarczy, natomiast będą potrzebne dwa pudełka.

W jednym z nich będą przechowywały te literki, które nie dadzą się same wymówić, a w drugim zaś te, które tamtym pomagają. Będzie to przygotowaniem do podziału głosów na dźwięki i szmery.

Marja Flisowska.

Przyp. Red.: W sprawie roli, jaką powinien zająć alfabet ruchomy w nauce czytania i pisania, napisała dosyć wyczerpujący artykuł M. Librachowa w „Pracy Szkolnej“ Nr. 1—2 r. 1924. Do niego odsyłamy czytelników.

NASZE ELEMENTARZE¹

J. Kornecki, J. Stemler i J. Wierzejski: Elementarz i czytanki dla oddziału pierwszego. (c. d.)

Metoda, jaką użyli autorzy powyższego elementarza jest to metoda Falskiego, to znaczy analityczno-syntetyczna, wzrokowa, głoskowa. Nowa litera może być więc wprowadzona według takiego samego planu, jaki znajdujemy we wskazówkach do elementarza Falskiego, mianowicie:

1) Pogadanka o wyrazie podstawowym na podstawie obrazka.

2) Zaznajomienie dzieci z podpisem obrazka w elementarzu lub na tablicy.

3) Ćwiczenia w szybkim rozpoznawaniu wyrazu podstawowego, pisanego przez nauczyciela na tablicy lub na kartkach.

4) Podział wyrazu podstawowego na poszczególne litery.

5) Skonstatowanie ilości liter.

6) Analiza i synteza słuchowa wyrazu podstawowego.

7) Zaznajomienie z nową literą.

8) Ćwiczenia w szybkim rozpoznawaniu nowej litery.

9) Nauka pisania nowej litery i wyrazu podstawowego.

10) Ćwiczenia w czytaniu przez ścieranie i dopisywanie liter w wyrazie podstawowym, a następnie w nowych wprowadzonych w elementarzu lub przez nauczyciela wyrazach.

11) Czytanie tekstu z elementarza lub z tablicy, analiza i synteza słuchowa nowych wyrazów, pisanie wyrazów i zdań.

Ale są i różnice.

Nowa litera nie jest podkreślona w elementarzu, nie należy jej zatem podkreślać na tablicy. Nie wprowadza się nigdy dwóch nowych liter na jednej lekcji. Duże litery występują poraz pierwszy na str. 21. Druk wprowadzono wcześniej — już na str. 16. Znaki pisarskie wprowadzono też wcześniej: na str. 17 (?) i 18 (1)

Pierwszym wyrazem podstawowym jest ul. Ażeby dzieci dokładnie zaznajomić z ulem, autorzy umieszczają na pierw-

szych dwóch stronach elementarza odpowiednie obrazki. Pierwszy obrazek wielkości całej strony przedstawia ogród, na pierwszym planie którego widzimy ul; przy nim bawi się troje dzieci. W głębi widać jeszcze kilka uli, a także ojciec i matka z dzieckiem. Lekcja poświęcona omówieniu tego obrazka jest bardzo zajmująca, należy tylko zwrócić uwagę na jedno: bawić się w pobliżu uli można tylko wtenczas, kiedy niema w nich pszczoł.

Z czterech obrazków, umieszczonych na drugiej stronie dzieci układają powiastkę. 1) Chłopczyk zbliża się do ula. 2) Chłopczyk gałązką rozdrażnia pszczoły w ulu. 3) Chłopiec ucieka. 4) Chłopiec siedzi w domu z obwiązaną spuchniętą twarzą.

Na dole drugiej strony znajduje się rysunek, naśladujący rysunki małych dzieci. Ma on służyć dzieciom jako wzór do rysowania podobnych, i jako przygotowanie do pisania haczyków: kwiaty na ziemi i liście na drzewach są właśnie o kształcie haczyków. Jest to może nieco sztuczne i narzucone dzieciom. Na str. 3 u góry widzimy trzy wiersze elementów liter (haczyków). Autorzy więc przed właściwą nauką pisania polecają uczyć pisania elementów liter. Falski natomiast poleca tylko rysunki swobodne pamięciowe, np., „domek, kwiatek, drzewko, człowiek, jakieś zwierzątko, scenę z życia, ilustracje do bajki, krajobraz i t. d. Niech rysują tak, jak same bez pomocy i wzorów potrafią“.

Czytanie tekstu, utrwalenie w pamięci poznanych liter i wyrazów odbywa się też według metody Falskiego. Wyrazy na początku elementarza mają zaledwo po kilka liter, tak że dzieci z łatwością mogą je połączyć. Na dole prawie każdej strony są umieszczone w ramce albo wszystkie poznane dotąd litery, albo poraz pierwszy wprowadzone do tekstu wyrazy.

Tekst ujęty w formę czytanek; treść ich wzięta z życia wiejskiego. Akcja obraca się wokoło czterech osób: Adama (tata). C. liny (mama), Olka i Mili (dzieci). Każde zdanie umieszczone oddzielnym wierszu.

Wskazówek do tego elementarza nie mamy, nie wiemy zatem, czy nauczyciel obowiązany jest uzupełniać tekst przez układanie własnych zdań na tablicy, lub kartkach. Naturalnie inicjatywa nauczyciela pod tym względem nie może być krę-

¹ Ministerstwo W. R. i O. P. oprócz wymienionych na początku niniejszego artykułu elementarzy zatwierdziło do użytku w szkołach powszechnych następujące elementarze: F. Arnoldowej i M. Witwickiej: Elementarz. K. Buzka i J. Kubisza: Elementarz. J. Chrzęszczewskiej i J. Porzińskiej: Moj elementarz. J. Korneckiego, J. Stemlera i J. Wierzejskiego: Elementarz i czytanki dla oddziału pierwszego. L. Piotrowskiego: Elementarz dla szkół powszechnych w Wielkopolsce.

powana, w danym jednak wypadku musi być ograniczona, a to dlatego, że druga część elementarza (49 str.) poświęcona jest specjalnie czytankom, opracowanie których może zająć przeszło trzy miesiące czasu. Materiału więc jest dużo w samym elementarzu i gdyby nauczyciel zechciał go uzupełniać, toby nie zdążył całego elementarza przerobić.

W. Nowicki.

PORADNIK

PISANIE Z PAMIĘCI I PRZEPISYWANIE.

Słychać zewsząd narzekania, że ówczesne metody nauki ortografii nie prowadzą do celu, i nie tylko w szkole powszechnej, ale nawet i w wyższych klasach szkół średnich uczniowie robią karygodne błędy. Wzdycha się pocichu do starych czasów, kiedy to codziennie prawie pisało się dyktando, codziennie je nauczyciel poprawiał, a uczeń po kilkanaście i kilkadziesiąt razy przepisywał za karę błędnie napisany wyraz, wspomina się z zadowoleniem ćwiczenia ortograficzne, pisząc które uczeń zmuszony był zastanawiać się nad krzyżykiem lub innym znakiem, oznaczającym opuszczoną literę, wreszcie z uszanowaniem schyla się czoło przed pamięciowym utrwaleniem szeregu wyrazów z literą ó, rz, ż, i t. d. A teraz tego wszystkiego nie wolno robić — teraz każą stosować przepisywanie z podkreślaniami lub bez podkreślania tych czy innych wyrazów, dyktando wzrokowe, dyktando profilaktyczne, każą dzieciom zaopatrywać się w słowniki ortograficzne i w potrzebie z nich korzystać. Stare metody odrzuciliśmy, a do nowych nie przyzwyczailiśmy się, i w tem tkwi całe zło. W artykule niniejszym nie będę mówił o wszystkich rodzajach ćwiczeń ortograficznych, wspomnę tylko o pisaniu z pamięci i przepisywaniu.

W programie języka polskiego na str. 38 w rubryce zatytułowanej „Pisanie” czytamy: „Poleca się dzieciom, by podczas zajęć cichych pisały z pamięci wyrazy lub wyuczyły się krótkiego zdania i napisały je, nie zaglądając do książki a po napisaniu natychmiast sprawdziły według książki i poprawiły omyłki. Na stopniach wyższych mogą w ten sposób pisać wyuczone wierszyki”.

Jeżeli pisanie z pamięci będziemy stosowali systematycznie i konsekwentnie, to w krótkim czasie możemy osiągnąć wyniki daleko lepsze, niż przy stosowaniu metod dawniejszych, tembardziej że mechanizacja umiejętności poprawnego pisania będzie połączona z kształceniem pamięci a więc z uwzględnieniem celu formalnego nauczania.

Pisanie z pamięci zaczynamy stosować już w oddz. I. Naturalnie na pierwszych lekcjach nauczyciel musi dać dzieciom odpowiednie wskazówki, jak trzeba się uczyć pisać napamięć, wyjaśnia mianowicie, że nie wystarcza wyrazowi tylko się przyrzyć i zapamiętać pisownię jego wzrokowo, lecz trzeba chociaż raz dany wyraz napisać. Nie można przytem pozwolić by uczeń pisał po literze, lecz należy przyzwyczajać do pisania całych wyrazów i zdań. Trzeba pilnie uważać, by dzieci nie lekcewały tego zajęcia i nie pisały z błędami. Niech wiedzą, że z pracy swej będą musiały zdać sprawę. Dla sprawdzenia polecamy dzieciom pisać dane wyrazy na tablicy, albo w zeszytach. W pierwszym wypadku wystarczy wywołać do tablicy jedno-dwoje dzieci. Sprawdzenie nie powinno zabierać więcej ponad 3—5 minut czasu. Pisanie z pamięci w oddz. I musi być przeprowadzone codziennie.

Z chwilą, kiedy zaczniemy uwzględniać prawidłą ortograficzne — musi być ściśle dostosowany materiał przeznaczony na przepisywanie, dyktando, a nawet i kaligrafię. „Z nauką pisowni, jak mówi program, wiąże się ściśle i nauka kaligrafii (str. 43): Dzieci piszą dla wprawy częściej te wyrazy, które przedstwiają pewne trudności ortograficzne, aby mechanicznie lecz skutecznie przyswoić sobie ich pisownię, mogą również pisać całe zdania krótsze lub dłuższe, a wówczas należy również przestrzegać prawdziwego użycia wielkich liter i znaków przestankowych”.

Aby nie dopuścić do pisania kaligrafii bezmyślnie, trzeba dzieciom zapowiedzieć, że dane wyrazy lub zdania będą musiały napisać napamięć bez błędu; zapowiedź ta nie może być czczem słowem, lecz bezwzględnie wykonana.

Pisanie z pamięci nie tylko prowadzimy na specjalnych lekcjach (przepisywanie, dyktando, kaligrafja, ćw. ortograficzne), lecz ko-

rzystamy z każdej sposobności przy opracowaniu czytanki, przy udzielaniu wiadomości gramatycznych, przy ćwiczeniach stylistycznych.

Mniej łatwą rzeczą jest pisanie napamięć wierszy. Trzeba tu przede wszystkim pamiętać o zasadzie stopniowania trudności. Nie można dawać do pisania napamięć każdego wiersza, którego się uczyli. Powinny one być z początku krótkie i łatwe. Aby umieć bez błędu napisać wiersz napamięć, muszą dzieci raz lub kilka razy uważnie go przepisać, a przynajmniej zwrócić uwagę i nauczyć się poprawnie pisać wyrazy trudniejsze.

Napisane z pamięci wiersze mogą poprawiać same dzieci. W tym celu każde dziecko otrzymuje zeszyt swego kolegi. Ponieważ dzieci często błędy opuszczają, przeto nauczyciel powinien jeszcze raz sam zeszyty przejrzeć.

W ten sam sposób każemy dzieciom nauczyć się pisać napamięć dyktanda. Zapowiadamy, że jutro, pojutrze będą pisały taki a taki ustęp z książki, czy też z „Pisowni”. Dzieci muszą napisać takie dyktando bez błędu.

Przygotowanie się do dyktanda (wszystko jedno, czy będą one obejmować jakiś ustęp, czy wiersz, czy też tylko zdanie lub nawet wyraz) zawsze przedstawia daleko większą wartość niż bezmyślne przepisywanie „dla wprawy”, które nie ćwiczy ani uwagi, ani pamięci, ani woli, ani wreszcie poprawnego pisania. O przepisywaniu może być mowa tylko wtenczas, jeżeli będzie ono ściśle związane z nauką ortografii. Należy zatem dawać do przepisywania tylko tyle, ile dziecko może przepisać z uwagą i wtenczas, kiedy tekst w ten lub inny sposób będzie wyzyskany dla celów ortografii. W ocenie podobnej pracy nauczyciel powinien być bardzo surowy: wystarczy jeden błąd by zakwalifikować ją do niedostatecznych. Bardzo dobrą pracą będzie tylko wówczas, jeżeli uczeń napisze starannie, ładnie i naturalnie bez błędu.

Dodam jeszcze, że błędy zrobione przez nieuwagę trzeba traktować narówni z błędami ortograficznymi, gdyż kształcenie uwagi jest rzeczą ważniejszą niż nawet sama nauka ortografii.

Walery Nowicki.

PLAN PROGRAMU REJONOWYCH KONFERENCYJ NAUCZYCIELSKICH

rejonu szkolnego Kobylin (powiat Wysokie Mazowieckie) na rok szkolny 1925/26. Ułożył Stanisław Floryan, kierownik 7-klasowej szkoły powszechnej w Kobylinie.

Wrzesień:

Rejonowa konferencja nauczycielska celem ułożenia planu programu konferencji rejonowych na rok szkolny 1925/26 (konferencja organizacyjna).

Październik:

- I. Lekcja — język polski — gramatyka: przysłówki — w oddziale IV.
- II. Lekcja — przyroda: rośliny tkanne — len, konopie i porzeczka — w oddziale IV.
- III. Referat: „Lekcja czytania metodą wyrazową w I oddziale”, (źródło: Falski „Elementarz powiastkowy, wskazówki dla nauczyciela”).

Listopad:

- I. Lekcja — geometria: model prostopadłościanu — w oddziale III.
- II. Lekcja — historia Polski: Kazimierz Wielki — w oddziale III.
- III. Referat: „Mapa i jej znaczenie przy nauce geografii, tudzież metody rysowania map” (źródło: Nałkowski W. „Zarys metodyki geografii”).

Grudzień:

- I. Lekcja — rachunki: czas na zegarze — w oddziale II.
- II. Lekcja — roboty ręczne: ozdoby choinkowe — w oddziale II.
- III. Referat: „O zasadzie indukcji w nauczaniu rachunku” (źródło: Zarzecki „Nauczanie matematyki początkowej”).

Styczeń:

- I. Lekcja — rachunki: liczenie kompleksami, para — w oddziale I.
- II. Lekcja — gra: „Kura i kurczęta” — w oddziale I.
- III. Referat: „Jak zakładać i utrzymywać terrarja i akwarja” (źródło: Męczyńska i Rychterówna „Ćwiczenia z przyrody żywej”).

Luty:

- I. Lekcja — rachunki: liczby dziesiętne — w oddziale IV.
- II. Lekcja — geografia: Zlewisko Czarnomorskie — Dniestr (ziemiopłody i miasta) — w oddziale IV.
- III. Referat: „Karność w szkole a kary“ (źródło: „Szkoła Powszechna“ zeszyt II, rok I).

Marzec:

- I. Lekcja — język polski: czytanie stataryczne — w oddz. III.
- II. Lekcja — śpiew: pieśń świecka — w oddziale III.
- III. Referat: „Cel i metoda nauki śpiewu w szkole powsz. chnej“ (źródło: Podręczniki wskazane w ministerjalnym spisie podręczników szkolnych na rok 1925/26).

Kwiecień:

- I. Lekcja — język polski: pogadanka — rzemieślnik, warstata — w oddziale II.
- II. Lekcja — rysunki: kwiaty (ilustr. z życia) — w oddziale II.
- III. Referat: „Czem powinna być nauka rysunku w szkole powszechnej“ (źródło: „Szkoła Powszechna“ zeszyt III-IV, r. I.)

Maj:

- I. Lekcja — rachunki: mnożenie w zakresie 20 — w oddz. I.
- II. Lekcja — język polski: gramatyka — rzeczownik jako imię osób — w oddziale I.
- I. Referat: „Metodyka nauczania“: „Z książką czy bez książki“ (źródło: „Szkoła Powszechna“ zeszyt I, rok II).

RECENZJE.

Marjan Falski. Elementarz powiastkowy dla dzieci z obrazkami Kamila Mackiewicza. Wydanie XI. Książnica-Atlas. Włw Warszawa 1925.

Że elementarz Falskiego zdobył wielkie uznanie wśród szerokiego ogółu nauczycielstwa, to rzecz zupełnie zrozumiała. Przedewszystkiem przejrzysta jednolita metoda, oparta na podstawach psychologicznych i zasadach dydaktycznych pozwala nauczycielowi nie tylko bez większych wysiłków trafić do słabych jeszcze umysłów dzieci i obdarować je umniejsznością czytania, lecz także wzbudzić w nich zainteresowanie do książki i rozszerzyć światopogląd. Nic też dziwnego, że podręcznik

ten w tak krótkim czasie doczekał się jedenastego wydania. Różni się on nieco od poprzednich wydań, ale głównie ze strony zewnętrznej. Format książki, mianowicie, jest podłużny, na wzór „Pierwszych czytanek“. Okładka barwna z artystyczną winietką W. Skoczylasa. Obrazki są większe, wyraźniejsze (nie wszystkie), a technie z nich życie i urok przyrody. Litery również wyraźniejsze. Papier gruby, a zatem nie tak łatwo dający się zniszczyć.

Układ książki ten sam, tylko tekst cokolwiek zmieniony. Litera *i* wyprowadza się jako wyraz (spójnik) ze zdania, nie tak, jak w poprzednich wydaniach z wyrazu *lis*, w którym głoska *i* nie ma czystego brzmienia (dzieci); wyodrębniając ją, często wymawiały *y*. Litera *n* wyprowadza się z wyrazu *noc* w ten sposób unika się zbyt wczesnego wprowadzania wyrazu *len*, dla wielu dzieci zupełnie nieznanego. Inowację stanowi zaznajomienie z literami *d* i *m*: wyprowadzają się one z jednego podstawowego wyrazu *dom*. Charakterystyczną cechą elementarza Falskiego są technie poezją czytanki, nie rażą one sztucznością, jak w innych elementarzach, lecz dają wyraźny i naturalny obraz całości myślowej. A treść ich — to treść życia myśli i uczuć inteligentnych i miłych dzieci na tle stosunków wiejskich i czarów otaczającej przyrody. Janek, Ala i Zosia — to są bohaterowie Elementarza Powiastkowego. Kochają oni swoich rodziców; gdy ojciec pracuje w polu, „pilno im do taty, mają dla taty mleko i kluski“. Z pola przynoszą kwiaty dla mamy („to maki dla mamy“). Pomagają im też w czem mogą: „Zosia jest mała i niewiele umie, polewa co rano kwiatki w ogródku, sypie owies kurkom i gąsieniom, kociątkom robi postanie w słomie, nieraz nawet izbę sama zamiecie, więc jak na Zosię roboty aż za wiele“. Lubią też swoje zabawki, swe kotki, pieski, rybki, zabawki i t. d. Przeżywają dzieci chwilę smutku, gdy rodzice wyjadą, gdy spacer po rosie w sadzie kataru nabawi i zmusi do przymusowego siedzenia w domu. Spotykają ich różne przygody: to kotek drapnie ostremi jak igiełki pazurkami, to deszcz spotka w polu...ale to nic. Więcej natomiast chwil radosnych, chwil rozkosznych w domu, w ogrodzie, w polu w lesie. Pod względem doboru czytanek, żaden z elementarzy w Polsce nie może dorównać elementarzowi Falskiego.

Chcąc metodycznie uczyć czytania i pisania na elementarzu Falskiego, nauczyciel musi dokładnie się zaznajomić ze „Wskazówkami metodycznymi do XI wydania elementarza”. A są one znacznie rozszerzone. Znajdzie tam nie tylko wskazów, ki, w jaki sposób ma prowadzić lekcję, ale też bardzo cenny materiał, jaki nauczyciel może wprowadzić poza elementarzem. Wskazówki te T. Benni uzupełnił „Uwagami fonetycznymi.”

Julja i Marja Jaworskie. Co i w jaki sposób opowiadać dzieciom młodszym i starszym. Książnica — Atlas. Lwów — Warszawa 1925.

Opowiadanie przez nauczyciela program traktuje bardzo poważnie, poświęca mu nawet specjalny rozdział (str. 45), ale nie daje wskazówek szczegółowych. Ukazanie się zatem wyżej wspomnianej książki jest ogromnie na czasie. Znajdzie w niej nauczyciel dokładne, bo oparte na przykładach wskazówki, jak ma opowiadać i materiał do opowiadania. Mając wzory, łatwiej już będzie nauczycielowi dobrać w razie potrzeby inne opowiadania. Książka składa się z trzech części: wstępu, w którym autorki zaznajamiają ze znaczeniem opowiadania, wyborem tekstu i sposobem opowiadania, I części — zawierającej przykłady opowiadań dla dzieci małych i II-ej części, zawierającej przykłady opowiadań dla dzieci starszych według następującego porządku: 1) Baśń, podanie, legenda, 2) Opowiadania wesołe, 3) Przygody i podróże, 4) Opowiadania z zakresu przyrody, 5) Opowiadania z życia znakomitych ludzi 6) Opowiadania z przeszłości.

Niezawodnie książka ta przyczyni się do udoskonalenia metody opowiadań w szkole powszechnej.

W. N.

KSIAŻKI NADESŁANE.

Programy gimnazjum państwowego. Gimnazjum niższe. Część I. Język polski, język obcy, historia. Wydanie VII zmienione. R. 1925.

Część II. Geografia, matematyka. Wydanie VI zmienione R. 1925.

Część III. Przyrodznawstwo. Fizyka i chemia. wydanie VI zmienione. R. 1925.

Część IV. Nauka pisma, rysunek, praca ręczna, śpiew. Wydanie szóste zmienione. R. 1925.

Część V. Ćwiczenia cielesne. Pogadanki higieniczne. R. 1925.

Program religii rzymsko-katolickiej. Gimnazjum niższe. R. 1925.

Program religii rzymsko-katolickiej klasa IV (I gimnazjum wyższego). R. 1925.

L. Gerard. Zagadnienia wychowawcze a program nauczania. Wydawnictwo księgarni F. Korna Warszawa Marszałkowska 65.

Julja i Marja Jaworskie. Co i w jaki sposób opowiadać dzieciom młodszym i starszym? Przykłady wybrane z różnych autorów, poprzedzone wstępem i opatrzone objaśnieniami oraz uwagami metodycznymi. Książnica — Atlas Lwów-Warszawa 1925.

B. Dyakowski. Zarys metodyki niższego kursu nauki o przyrodzie. Książnica — Atlas. 1925.

Eugenjusz Romer. Powszechny atlas geograficzny. Książnica — Atlas 1925.

Marjan Falski. Elementarz powiastkowy dla dzieci. Wydanie XI. Książnica — Atlas. 1925.

Marjan Falski. Wskazówki metodyczne do XI wydania Elementarza powiastkowego dla dzieci. Książnica—Atlas. 1925.

Ks. Władysław Rudzik. Nauka religii katolickiej na kl. I, II i III szkół powszechnych. Książnica — Atlas, Lwów-Warszawa 1925.

Kazimierz Andrzej Czyżowski. Szalony lotnik. Powieść fantastyczna. Biblioteka „Iskier” pod redakcją Wł. Kopczewskiego, Książnica—Atlas 1925.

PISMA NADESŁANE.

Miesięcznik pedagogiczny. R. XXXIV. № 8—9, 10, 11. Jan Żebrok: Stanowisko i obowiązki kierownika szkoły powszechnej. Jan Wojnar: Kilka uwag o nauczaniu języka niemieckiego w polskich szkołach powszechnych i wydzielonych. H. Życzyński: Opracowania metody tekstów. Ustawy szkolne w Czechosłowacji. H. Rowid: Ideały wychowawcze w filozofii polskiej. G. Morcinek: W obronie współczesnej literatury dla dzieci i młodzieży. K. Guńka: Szkoła leśna. J. Tomaszek:

O źródłach łownicy. H. Życzynski: Zachód słońca A. Mickiewicza (szkic lekcji) G. Hecht: Projekt nowego szkolnictwa w Polsce. Szkolnictwo Polskie w Brazylii. Z ruchu organizacji. Kronika. Recenzje. Wiadomości o książkach. Z prasy pedagogicznej. Książki nadesłane.

Ruch Pedagogiczny, czasopismo poświęcone nowym prądom w wychowaniu i nauczaniu pod redakcją Dra Henryka Rowida. Wydawnictwo Związku Pol. Naucz. Szkół Powszech.

№ 8. Ruchu Pedagogicznego za październik 1925, za wiera nader interesujące sprawozdanie „O światowym Kongresie nauczycielstwa w Edynburgu” prof. Uniw. Jagiell. R. Dyboskiego. Prof. Dyboski brał czynny udział z ramienia Polski w pracach kongresowych, w szczególności w sekcji szkolnictwa średniego i uniwersyteckiego. Krytyczne oświetlenie projektu ustaw szkolnych ministra oświaty Stan. Grabskiego podaje artykuł H. Rowida „Ustrój szkolnictwa w Polsce”. Nadto w zeszycie tym znajdują się recenzje najnowszych dzieł z zakresu wychowania, kronika pedagogiczna i zapiski bibliograficzne.

Ruch Pedagogiczny, czasopismo poświęcone nowym prądom w wychowaniu i nauczaniu pod redakcją Dra Henryka Rowida. Wydawnictwo Związku Pol. Naucz. Szkół Powszechnych.

Ukazał się nowy zeszyt „Ruchu Pedagogicznego” № 9—10 za listopad—grudzień 1925, który zawiera treść nader bogatą i interesującą. W artykule wstępnym zaznajamia H. Rowid ze wspaniałymi wynikami reformy szkolnictwa w Austrii. O organizacji szkół społecznych w Belgii, Francji i w Szwajcarii pisze Helena Witkowska na podstawie odbytej podróży pedagogicznej. Dr. Mieczysław Ziemnowicz daje przegląd nowych metod w nauczaniu historii w szkołach nowego typu.

Oprócz tego znajdują się artykuły: Dra M. Friedländera O wychowaniu duchowem dziewcząt. Sprawozdanie z Kongresu Ligi Nowego Wychowania, O miejskiej szkole pracy w Łodzi. W sprawie ustroju Szkolnictwa w Polsce, O szkole przyszłości. Zamykają zeszyt oceny dzieł z zakresu psychologii i pedagogii, tudzież Kronika pedagogiczna.

Adres: Administracja Ruchu Ped., Kraków, Rynek 29
358 Prenumerata roczna wynosi 8 zł.

Przyrodnik — miesięcznik, poświęcony naukom przyrodniczym pod redakcją Dr. R. Simma. Zeszyt 6—8. Treść. Od Redakcji. Dr. Wł. Szafer, Prof. Uniw. Jag. Z życia kwiatów. Prof. Witold Gądzikiewicz: Biologiczna budowa wody. (z 1 rys. i 4 tabl.) Michał Siedlecki Prof. Uniw. Jag: Morze jako przedmiot badań (z 4 rys.) A Dmochowski, Dyr. Szk. pracowni Przyrodn. w Wilnie: Pracownia przyrodnicza w Wilnie: (z 4 rys.) Dr. Z. Jackówna: Z życia chrólików (z 7 rys.) Bohdan Korybut—Daszkiewicz: O hodowli krajowych ptaków śpiewających (z 59 rys.). Irena Turowska: Biologia szkodliwych bakterij.

Szkola powszechna. Treść zeszytu II.: I. Moszczeńska: Nauka historii jako środek propagandy pokojowej. Z. Ziemiński: Iwa stanowiska w psychologii. Zakład Wychowawczy Dzieci Syberyjskich w Wejcherowie. W. Grombecka: W sprawie zdobienia sal szkolnych. Dr. Med. Stefan Szuman: Spon-taniczne rysunki dzieci w wieku przedszkolnym, a wzory pisma w polskich elementarzach. H. Ryszkowska: Z wycieczki do Pragi Czeskiej. Stanisław Szober: Litewskie podręczniki do nauki języka i literatury.

„Orli lot” — miesięcznik krajoznawczy młodzieży, wychodzący w Krakowie, zawiera w n-rze 5—6 następujące artykuły: K. Korcelli: Słowo wstępne. — Jan. Czeraszewicz. — Społeczne znaczenie krajoznawstwa. — Lech Pawłowski: Z wycieczki przyrodniczej w okolicy Łodzi. — L. Łukowski: Obrzędy żniwarskie w okolicach Łodzi. — K. Korcelli: Dożynki pod Łodzią. — Krótki zarys historii Koła Krajoznawczego Młodzieży w Łodzi. — St. Gałęcki: Ruch społeczny wśród młodzieży łódzkiej. — M. Sokołowski: Wspomnienia zimowe z Koziego Wirchu. — J. Gadomski: Pierwsza polska kometa. — St. Niemcówna: Z moich wędrówek. — Wł. Mazur: Pieśń wiosny — pieśń młodości. — Z życia organizacyj krajoznawczych. — Cena n-ru 5—6 groszy 40.

Treść № 7: Regulamin Kół krajoznawczych młodzieży. Odezwa Komitetu Uwiecznienia Pamięci A. Mickiewicza Ziemi Nowogrodzkiej. Przegląd Kół krajoznawczych młodzieży. Kącik dobrych znajomych. Z życia organizacyj krajoznawczych J. Bau-douin de Courtenay: O Słowianach we Włoszech. Święta młodzieży w Japonii. Informacje dla wycieczek. Z książek i czasopism.

Treść № 8: Stan. Niemcówna: Z moich wędrówek. Kam: Wycieczka w okolice Czarnohory. Wł. Nowak: Zarys historii Tomaszowa Mazowieckiego. J. Jabłoński i Z. Gaworek: Niebieskie źródła. St. Ślęzak: Z życia górników w kopalni glinki białej w Sielcu. L. Matynia. Podanie o górze skalnej, zwanej piekłem. Michał Cała. Wiejska medycyna chorób dziecięcych. Wiejski uniwersytet ludowy w Szycach. Z życia organizacji krajoznawczych.

Treść № 9. St. Niemcówna: Z moich wędrówek. P. Marmot: Na falach Bałtyku. E. Piotrowski: Warszawa za książąt Mazowieckich. M. Berżyński: Fragment z pierwszej wycieczki do Krakowa. J. D. Muzeum Etnograficzne na Wawelu. Z życia organizacji krajoznawczych.

Nasz głos. — Organ komisji Zarządu Głównego Z. P. N. S. P. w Poznaniu № 5. Treść: Z nowym rokiem szkolnym Na jakich zasadach powinien nauczyciel opierać lekcje przyrody, jeżeli praca jego ma zadosyć uczynić nowoczesnym wymaganiom? — „Przyjaciel Szkoły“ — nieprzyjacielem prawdy. Ruch związkowy. Od Redakcji i Administracji. Książki nadesłane. Zmiany w kuratorjum. Komunikat Uniw. Pozn. Przegląd czasopism.

Szkola i Nauczyciel, miesięcznik poświęcony sprawom wychowania i nauczania oraz życia organizacyjnego nauczycielstwa. № 6—7. Treść: Wł. Gacki: W przededniu wielkich reform szkolnych w Polsce. Sprawozdanie z III-go Zjazdu Wojew. Zw. P. N. S. P., odbytego w dniu 24 i 25 maja 1925 r. W sprawie regulaminu dla wychowawców w szkołach średnich na terenie Okręgu Szkolnego Łódzkiego. Wł. Gacki: Z aktualnych zagadnień szkolnictwa średniego. Edmund Buda: Protokół lekcji przyrody w kl. III-ej szkoły powsz. Stefan Moritz. Lektura „Gry Wojskiego“. Życie zawodowe. Ankiety.

Treść № 8: St. Skawiński. Władze szkolne. M. Orłow. W sprawie kształcenia osobowości dziecka. Wł. Gacki: Postulaty w sprawie ustroju szkolnictwa w Rzeczypospolitej Polskiej. Tadeusz Seweryn: Wystawa szkół Polskich w Paryżu. Stefan Moritz: Lekcja gramatyki przeprowadzone w kl. V szkoły powszechnej.

Treść № 9: W sprawie kształcenia osobowości dziecka. T. Seweryn: Wystawa szkół Polskich w Paryżu. Wł. Gacki:

Jak nie należy prowadzić lektury „Lalki“ i „Ody do młodości“. B. Lachnowski: Statystyka szkolna. S. Somorowski: Zjazd Delegatów Związku P. N. S. P.

Zapiski Towarzystwa Naukowego w Toruniu. Treść № 9: Zygmunt Mocarski: Kto jest autorem słynnego dwuwiersza o Koperniku? Ks. dr. Tadeusz Glemma: Biskup chełmiński Piotr Kostka jako kanonik krakowski, Sprawozdanie sekcji T. C. L. w Grudziądzu. Recenzje. Nabytki Archiwum Miejskiego w Toruniu. Treść № 10: Ks. Alfons Mańkowski: Distinetorium kanoników katedralnych chełmińskich od czasów krzyżackich. Ks. Wład. Łęga. Siekierki bronzowe z Kałdusa pow. chełmiński. St. Tync: Jadłospis bursy gimnazjum toruńskiego z początku XVII wieku. Ks. dr. Tad. Glemma: Biskup chełmiński Piotr Kostka jako kanonik krakowski.

Treść № 11. Ks. A. Mańkowski: Karol Ferdynand Ney. Recenzje.

Wiadomości geograficzne. Miesięcznik poświęcony przeglądowi spraw geograficznych w Polsce i zagranicą. I. Sprawy Krakowskiego oddziału Pol. Tow. Geogr. II. Wykłady. III. kursy V. Wycieczki. V. Towarzystwa: czasopisma. VI. Zjazdy. VII. Obchody. VIII. Ekspedycje. IX. Wiadomości drobne. X. Notatki naukowe. XI. Recenzje. XII. Literatura.

„*Głos Rodziny i Szkoły*“. № 1-szy nowego czasopisma. społeczno-wychowawczego p. t. „Głos Rodziny i Szkoły“, zawiera treść następującą: 1) Od redakcji; 2) J. Kisielewska: — Zadanie wychowawcze kobiety współczesnej; 3) Z. Janko; wska: — Rys historyczny organizacji rodzicielskich w Polsce 4) Ks. Fr. Klimkiewicz: — Co mogą zrobić dozory i opieki w szkolnictwie powszechnem; 5) Dr Al. Maciesza: — Dążenia szkoły w zakresie wychowania fizycznego; 6) Pod znakiem reform; 7) J. Kisielewska: — ś. p. Cecylja Niewiadomska (ze wspomnień osobistych); 8) Z ruchu pedagogicznego zagranicą — Szwajcarja. Kongres dla spraw dziecka w Genewie; Jugosławja. VII międzynarodowy kongres nauczycieli szkół średnich w Belgradzie; 9) Kronika; 10) Notatki bibliograficzne. Redakcja i Administracja: Płock — Sienkiewicza 6. Konto w P. K. O. 63534. Prenumerata kwartalna 4 zł. Pojedynczy numer 1 zł. Czasopismo to powinno się znajdować w rękach każdego na-

uczyciela i wychowawcy oraz rodziców i opiekunów młodzieży szkolnej.

Treść № 2: J. Kisielewska: Zadania wychowawcze kobiety współczesnej. Kl. Jędrzejewski: Rodzina i szkoła. C. X. Janowski. Zagadnienia oświatowe. J. Alkoholizm wśród dzieci i młodzieży. Dr p. Bońkowski. Obraz jako współczynnik nauczania języka i literatury ojczystej. Z kół przyjaciół harcerstwa Z prasy. Ankieta. Kronika. Notatki bibliograficzne.

Ukazał się № 3 „*Nauki i Szkoły*” z roku 1925 kwartalnika Towarzystwa A. „*Uranja*”, poświęconego urządzeniom szkolnym i pomocom naukowym. Treść N-ru stanowią: Ludwik Jaxa-Bykowski: Pomoce naukowe przy nauczaniu biologii; Kazimierz Czerwiński: Mikroskopy szkolne; Mieczysław Orłowicz: Cykl widoków Polski. W kronice podane zostały opinie fachowe z zakresu wydawnictw „*Uranji*” w dziedzinie kartografii historycznej, w przeglądzie wydawnictw z produkcji krajowej podany został metodycznie ułożony katalog przyrządów fizycznych ogólnego użytku wyrobu Towarzystwa „*Urania-Fizyka*”, zaopatrzonych w szeregu wypadków najwyższą kwalifikacją ze strony sfer fachowych.

„*Przyjaciół Szkoły*” Dwutygodnik nauczycielstwa polskiego. Treść № 17, 18, 19. A. Wodziczko: Szkolny Ogród-Botaniczny w Poznaniu i jego znaczenie dla nauczania. Przemówienie. Z. Zawadzki: Życie drzew iglastych. (Lekcja) St. Szober: Umiejętność językowa a wiedza o języku. T. Czapczyński: Dziewczynka z zapalkami (Z metodyki nauczania stylistyki w szk. powsz.) St. Świdziński: O zastosowaniu słowników przy lekturze szkolnej „*Ogniem i mieczem*.” K. Kroliński: Ćwiczenia w mówieniu ze stopnia. A. Urbański: Wypracowania i ćwiczenia piśmienne. Poprawski: Uwagi do nauki języka polskiego. B. Ikiert: „*Szkoła życia*” a elementarz. T. Tołowski: Jak osiągnąć cel nauki języka polskiego. J. Suchowski: Głoski szumiące i pieściwe. Oceny książek. Objaśnienia językowe. Książki. Nowości wydawnicze.

SZKOLNICTWO WE WŁOCŁAWKU.

Wiadomości sprawozdawcze z działalności i rozwoju szkolnictwa na terenie m. Włocławka podawane są przez Magistrat od r. 1923.

Sprawozdania i zestawienia statystyczne, obejmujące całość tutejszego szkolnictwa za rok 1924/25 ilustrują szczegółowo działalność na polu miejskiego szkolnictwa powszechnego, które w roku sprawozdawczym uwzględnia wszystkie działy nauczania, a więc: dział przedszkoli, jak ochrony i zakłady freblowskie, szkolnictwo powszechne, oświata pozaszkolna — kursy dla dorosłych, szkolnictwo dokształcające i dział pracy nad szerzeniem kultury ogólnej.

Na wstępie zaznacza się, że w sprawozdaniu z ogólnej działalności oświaty i kultury miejskiej, obejmującym całość kształt rozmaitych działów szkolnictwa, trudno o zupełnie dostateczne zobrazowanie działalności szkolnictwa, które samo dla siebie stanowi już dużą organizację na rozległym i wielorakiem polu swych działań.

Sprawozdawcze dane mają na celu możliwie szczegółowo zilustrowanie działalności i rozwoju szkolnictwa we Włocławku w roku szkolnym 1924/25.

I. OŚWIATA PRZEDSZKOLNA.

PRZEDSZKOLA.

RODZAJ OCHRONY	Liczba przedszkoli	L I C Z B A D Z I E C I								
		RAZEM	chłopców	dziewcząt	Według wyznań				Według wieku	
					katol.	ewang.	izrael.	innych	Do lat 7	Pow. lat 7
O g ó ł e m	8	262	108	154	200	26	36	—	249	13
Publiczne miejskie	1	48	20	28	48	—	—	—	48	—
Prywatne społeczne	5	170	71	99	109	26	35	—	159	11
Inne	2	44	17	27	43	—	1	—	42	2

W roku szkolnym 1924/25 funkcjonowało 8 przedszkoli, w tem jedno miejskie i 7 prywatnych.

Jednooddziałowych przedszkoli było 6, dwu-oddziałowych 2. W przedszkolach dzieci przebywały od godzinie 8-ej do 1-ej popołudniu. Najliczniejszą frekwencję dzienną osiągnięto we wrześniu, najmniejszą w styczniu.

W miejskim przedszkolu odbyło się w dn. 29 czerwca uroczyste zakończenie roku szkolnego, na którym obecni byli rodzice dzieci.

Daje się zauważyć coraz to większe zainteresowanie dla przedszkoli i zyczliwość ze strony rodziców oraz wdzięczność i zadowolenie z postępów naukowych i rozwoju dzieci.

W miejskim przedszkolu pogłębiono i rozszerzono metodę zajęć przy wprowadzeniu systemu, uznanego przez współczesną pedagogikę za najracjonalniejszy, a opierający się na zainteresowaniu dziecka. System ten uwzględnia naturalny i przyrodzony popęd dzieci do twórczości i swobody, stwarza atmosferę radości i zadowolenia sprzyjającą wszechstronnemu rozwojowi dziecka.

W roku sprawozdawczym 1924/25 przedszkole miejskie zostało zaopatrzone w niektóre pomoce pedagogiczne do ćwiczeń zmysłów i ćwiczeń ruchowych.

Jednakże ze względów oszczędnościowych nie można było wprowadzić wszystkich koniecznych pomocy pedagogicznych, urządzeń higienicznych i specjalnego umeblowania.

Warunki pomieszczeniowe i liczne zasadnicze braki, nie dające się usunąć w lokalu wynajętym, wskazują na konieczność przystąpienia w czasie najbliższym do wznoszenia własnych budowli, przeznaczonych specjalnie na przedszkola, których w mieście potrzebna jest większa ilość, gdyż przedszkole jest czynnikiem wychowawczym stanowiącym jakoby wstęp całego szkolnictwa, a w szczególności powszechnego.

Motytem do tworzenia większej liczby przedszkoli jest masowe zgłaszanie się dzieci, pochodzących ze sfer robotniczych, których rodzice nie mogą ponosić opłaty w przedszkolach prywatnych.

Ten dział szkolnictwa na terenie miasta Włocławka odczuwa potrzebę należytego rozwoju, w ogólności zaś brak opieki ze strony miarodajnych czynników państwowych.

II. SZKOLNICTWO POWSZECHNE.

RODZAJ SZKOŁY	L I C Z B A S Z K Ó Ł											Szkoly mieszczą się w lokal.		Kompletów lekcyjnych			Liczba wykładających			
	Razem	Męskich	Żeńskich	Mieszcan.	Koeduk.	1 klas.	2 klas.	3 klas.	4 klas.	5 klas.	6 klas.	7 klas.	Własnych	Wynajętych	RAZEM	Przedpo-łudniow.	Po p.łu-dniow.	RAZEM	Mężczyzn	Kobiet
O g ó ł e m	24	13	7	1	3	1	2	1	7	8	1	4	3	21	144	101	43	155	60	95
Publ. Miejsk. . . .	20	11	6	—	3	—	1	1	6	8	1	3	2	18	126	89	37	136	48	88
Publ. Prywatn. . . .	4	2	1	1	—	1	1	—	1	—	—	1	1	3	18	12	6	19	12	7

Liczba dzieci w wieku szkolnym.

(Stan z miesiąca stycznia 1924/25 roku).

Dzieci od lat 7 — 14	OGÓŁEM		Razem		KATOLIKÓW			EWANGELI- KÓW			IZRAELITÓW			INNYCH					
	chl.	dz.	chl.	dz.	chl.	R-m	%	chl.	R-m	%	chl.	R-m	%	chl.	R-m	%			
O g ó ł e m	6433	3273	3160	2411	2324	4735	73,6	127	129	256	4,0	723	702	1425	22,1	12	5	17	0,3
Zapisanych do szkół powszechn.	5326	2680	2646	1990	1951	3941	74,0	109	107	216	4,1	569	583	1152	21,6	12	5	17	0,3
Zapisanych do szkół średnich	1031	551	480	392	349	741	71,9	16	20	36	3,5	143	111	254	24,6	—	—	—	—
Uczy się w domu	20	8	12	8	10	18	90,0	—	—	—	—	—	2	2	10,0	—	—	—	—
Uczy się o g ó ł e m	6377	3239	3182	2390	2310	4700	73,7	125	127	252	3,9	712	696	1408	22,1	12	5	17	0,3
Zwolnionych z powodu choroby	56	34	22	21	14	35	62,5	2	2	4	7,1	11	6	17	30,4	—	—	—	—

Frekwencja dzieci, zapisanych do szkół powszechnych według wieku i stopni nauczania.

(Stan z miesiąca stycznia 1924/25 r).

K L A S A	poniżej 1917		1917		1916		1915		1914		1913		1912		1911		1910		powyżej 1910		RAZEM		
	chl.	dz.	chl.	dz.	chl.	dz.	chl.	dz.	chl.	dz.	chl.	dz.	chl.	dz.	chl.	dz.	chl.	dz.	chl.	dz.	chl.	dz.	
	O G Ó Ł E M																						
Razem	32	14	244	218	309	309	346	333	454	408	356	361	396	428	286	339	164	146	93	90	2680	2646	
I	32	4	229	206	145	117	77	43	51	29	14	9	5	3	4	—	—	—	—	—	557	411	
II	—	10	15	11	156	171	129	156	154	88	70	59	53	34	26	24	9	3	2	—	612	556	
III	—	—	—	—	—	8	21	121	115	183	195	156	125	123	124	71	65	17	10	2	3	681	659
IV	—	—	—	—	—	—	19	19	59	83	94	131	133	161	109	114	35	39	10	11	459	588	
V	—	—	—	—	—	—	—	—	7	12	20	32	70	81	61	111	51	47	22	20	231	303	
VI	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	2	5	9	24	14	24	43	35	36	30	104	119	
VII	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	3	1	1	1	9	12	23	26	36	40	

Rok 1924/5 powszechnego nauczania we Włocławku posunął już organizację szkolnictwa powszechnego o tyle, że powołano do przymusu szkolnego 4 roczniki: 1914, 1915, 1916 i 1917 i, że 4 szkoły powszechne osiągnęły najwyższy stopień rozwoju. Z końcem więc roku sprawozdawczego kilkadziesiąt dzieci ukończyło 7-mio klas. szkołę powszechną.

Na dalsze losy młodzieży, kończącej szkołę, wpływa wiek w jakim opuszczają szkołę. Normalnym wiekiem jest ukończony 14 ty rok życia. Obecnie przy stosowaniu przymusu w tutejszym szkolnictwie dla roczników wymienionych stosunkowo mało młodzieży kończy szkołę w normalnym wieku szkolnym. Po ukończeniu szkoły powszechnej w tym wieku, wstępuje młodzież do IV-tej klasy szkoły średniej i do praktyki w rzemiosłach.

Naogół młodzież opuszcza szkołę powszechną z aspiracjami, które wynoszą ją ponad poziom sfery, z której pochodzą. Obieranie zawodu wyższego stopnia jest pierwszym stopniem do realizacji pragnienia wzniesienia się w społeczeństwie.

Warunki życiowe, panujące w tych sferach, z których pochodzi większość dziatwy szkół powszechnych, są bardzo ciężkie. Stąd to pragnienie wyrwania się z biedy i upośledzenia, pragnienie osiągnięcia wyższego stopnia w społeczeństwie — naturalnie drogą kształcenia się. Zatem jest do przewidzenia, że liczba dzieci, kończących szkołę, szybko będzie wzrastała, bez względu na całkowite wprowadzenie przymusu szkolnego, co zwiększy brak pomieszczeń szkolnych.

Niezależnie od tego, brak pomieszczeń szkolnych będzie się zwiększał przez dalsze stopniowe wprowadzanie przymusu szkolnego. Liczba dzieci z napływu rocznika dzieci 1917 zwiększyła się w roku szkolnym 1924/5 o 462, napływ ten nie jest jeszcze normalny, należy mieć na uwadze, że liczba dzieci roczników następnych — powojennych — będzie większa.

Stosowanie obowiązku szkolnego wskazuje ile nowych lokali szkolnych będzie miastu potrzeba przez szereg lat. Jeżeli się zważy, że roczny przyrost oddziałów wynosi 12—14, a w jednej 7-klasowej szkole można pomieścić 7 oddziałów, to nowych budynków szkolnych potrzeba co rok 2.

Równocześnie trzeba budować gmachy w celu stopniowego wycofywania szkół z lokali wynajętych, z których więk-

szość nie odpowiada wymaganiom higieny, oraz ze względu już wielkich kosztów komornego, które z kosztami remontu szkół przy 100%, zasadniczego komornego wyniesie 56,018 złotych, jak również z tego względu, że utrzymanie wszystkich szkół może być zagrożone z chwilą ewentualnego zniesienia ustawy o ochronie lokatorów.

Wobec tych warunków i okoliczności należałoby przystąpić koniecznie do śpiesznej, planowej budowy szkół i wznosić corocznie 2 gmachy na potrzeby szkolnictwa.

Taki plan budowy musiałby być stosowany do czasu całkowitego wprowadzenia przymusu szkolnego, t. j. do r. 1928/29. Nauka w szkołach odbywałaby się wówczas jeszcze na dwie zmiany.

Dążąc do usunięcia tego zła, należałoby od r. 1928/29 budować nowe gmachy wyłącznie w tym celu, jak również ze względu naturalnego przyrostu dzieci.

Powyższe nie wyczerpuje jednak pracy na polu budownictwa szkolnego, gdyż wszystkie inne dziedziny szkolnictwa, jak przedszkola, szkolnictwo doksztalające i zawodowe odczuwają również potrzebę odpowiednich gmachów własnych.

Miasto biorąc pod uwagę konieczność zaspokojenia potrzeb na polu szkolnictwa, uwzględnia tworzenie sieci szkolnej przy równoczesnej planowej budowie gmachów dla pomieszczenia w pierwszym rzędzie szkół powszechnych.

Inicjatywa budowy spoczywa oczywiście w rękach organu własnego, który realizuje przymus szkolnictwa powszechnego i który posiada temsamem dane w jakich dzielnicach i ile szkół najpilniej budować należy.

Budowa szkół i domów dla nauczycieli polega na opracowaniu sieci szkolnej, która przewiduje:

1. Aby wszystkie dzieci w wieku szkolnym korzystały z nauki w szkole powszechnej.
2. Aby szkoła była najwyższego stopnia organizacyjnego.
3. Zachowanie bliskiej przestrzeni z domu do szkoły.

Dla osiągnięcia tych celów miasto Włocławek podzielono na dzielnice szkolne, w których liczba dzieci w wieku szkolnym wynosi 8.850. Biorąc przeciętnie po 40 dzieci na klasę, miasto Włocławek winno posiadać 224 klasy w 32 szkołach 7-mio klasowych dla prowadzenia przymusu szkolnego. Szkoły te

z uwzględnieniem odnośnie punktu 1, 2 i 3 winny być budowane kolejno, stosownie do napływu dzieci z zapisu, w następujących punktach miasta:

1. Przy ul. Łęskiej (gmach pobudowany)
2. " " Stodólnej (budowa na ukończeniu)
3. " " Wiejskiej
4. " " Toruńskiej
5. " " Leśnej
6. " " Kapitulnej
7. " " Starodębskiej
8. " " Botanicznej
9. " " Kilińskiego
10. " " Róg Brzeskiej i Gęsiej
11. " " Wolność — Wronia
12. " " Płockiej
13. " " Polnej.

W 13-tu wymienionych dzielnicach powstałoby 13 szkół bliźniaczych, czyli 26 szkół 7 klasowych. Co do budowy pozostałych 6 szkół i dzielnic, w jakich powinny one powstawać, uzależnione jest to od całkowitego stosowania przymusu szkolnego.

W roku 1924/25 wobec trudności finansowych miasta, nowych budowli nie rozpoczęto. Dąży się do wykończenia budowy szkoły przy ul. Stodólnej. Staraniem miasta jest, aby budynek ten był oddany do użytku szkolnictwa powszechnego z początkiem roku szkolnego 1926/27. Na ukończenie budowy tego gmachu potrzeba jeszcze około 300 tys. złotych. Szkoła będzie odpowiadała najnowszym wymaganiom higieny szkolnej, będzie posiadała salę rysunkową, gimnastyczną, natryski, i centralne ogrzewanie. W tym budynku można będzie pomieścić dwie 7-mio klasowe szkoły, jedną dla chłopców drugą dla dziewcząt. Przy konieczności prowadzenia nauki na dwie zmiany, uruchomione będzie 14 oddziałów rannych i tyleż popołudniowych.

Chcąc sprostać wymaganiom warunkom szkolnictwa, przy wznoszeniu gmachów szkolnych należy wziąć pod uwagę pewne systemy budowy i koszty budowy, zatem:

- I. Według kosztorysu typu budowy bliźniaczej szkoły jak budowa przy ul. Sto-

dólnej (Koński Rynek), kosztu budowy łącznie z mieszkaniami dla kierowników wyniosą Zł. 650.000.—

Budowa 7 klasowej szkoły takiego typu „ 350.000.—

- II. Według kosztorysu typu budowy szkoły bliźniaczej jak przy ul. Łęskiej (bez sali gimn. i rys.) kosztu budowy wraz z mieszkaniami dla kierowników wyniosą „ 255.000.—
Budowa szkoły 7 klasowej takiego typu „ 150.000.—

- III. Budowa systemem barakowym szkoły bliźniaczej, bez sali gimnastycznej i rysunkowej z mieszkaniami dla nauczycieli będzie kosztowała „ 180.000.—
Budowa 7 klasowej „ 100.000.—

- I. Kosztu budowy wszystkich szkół 30 wynosiłyby w/g kosztorysu I typu budowy:
a) 14 klasowe (szkoły bliźniacze) . Zł. 19.500.000.—
b) 7 „ (takich nie 30, a 60) „ 21.000.000.—

- II. Kosztu budowy w/g kosztorysu II typu (ul. Łęska) wyniosą:
a) 14 klasowe „ 7.650.000.—
b) 7 „ „ 9.000.000.—

- III. Kosztu budowy w/g kosztorysu III typu wyniosą:
a) 14 klasowe „ 5 400.000.—
b) 7 „ „ 6.000.000.—

Z powyższego wynika, że budowa szkół bliźniaczych jest znacznie tańsza. Miasto, wznosząc budynki szkolne, winno mieć na celu budowę szkół bliźniaczych. Wznoszenie okazałych o estetycznym wyglądzie gmachów szkolnych jest ze wszech miar pożądane, lecz biorąc pod uwagę stan finansowy miasta i nieodzowne szybkie zaspokojenie potrzeb szkolnictwa, winno się dążyć do budowy gmachów mniej kosztownych, t. j. typu II jak przy ul. Łęskiej. Jeżeli przyjmujemy budowę tego typu, koszty budowy szkół okieślią się w sumie Zł. 7.650.000.

Wobec tego, że miasto Włocławek, pod budowę szkół nie posiada własnych placów, do powyższych kosztów budowy należy doliczyć kosztu kupna tych placów. Plac pod szkołę

winien mieć przestrzeń 10 tys. metr. kwadr., licząc metr. po zł 7, koszt placów pod budowę 28 szkół wyniesie Zł. 1.960.000.

Miasto, nie mając własnych gmachów szkolnych ponosi corocznie znaczne wydatki na opłacanie komornego i pokrywanie kosztów remontu pomieszczeń, a wobec istotności niedomagań szkolnictwa wydaje nieprodukcyjnie tak wielkie kwoty. Przez wybudowanie gmachów uniknie tego rodzaju wydatków a osiągnie:

1. Należyte funkcjonowanie szkół, gdyż nauczanie odbywać się będzie w odpowiednich godzinach, oraz możliwość stosowania całkowitego przymusu szkolnego.
2. Należyty stan higieny i czystości.
3. Racjonalną gospodarkę szkolną.
4. Ogólną poprawę warunków szkolnictwa i
5. Możliwość oswobodzenia lokali szkolnych do użytku mieszkańców.

Uniknie opłacania komornego z kosztami remontu pomieszczeń szkolnych w wysokości zł. 56.018 i zwiększy stan majątku miasta. Wzniesienie w jednym roku 30 gmachów szkolnych jest niewykonalne nie tylko ze względów finansowych miasta, lecz i państwa. Biorąc pod uwagę konieczność zaspokojenia potrzeb szkolnictwa powszechnego, korzyści otrzymane z posiadania własnych gmachów szkolnych oraz możliwość korzystania z dobrodziejstwa ustawy z dn. 7.II.1922 r., gdzie przewidziane jest udzielanie miastu 50% zasiłku kosztów budowy jak również możliwość uzyskania pożyczek długoterminowych, miasto winno dążyć do uzdrowienia warunków szkolnictwa i przystąpić do budowy, wznosząc przynajmniej dwa gmachy corocznie w tym celu. W taki sposób całość planu budowy skuteczniełaby się w ciągu lat 12—15.

Kosztu przy realizacji budowy 2 szkół w/g II typu wynoszą zł. 650.000 (255.000×2 szkoły + 70.000×2 place) z czego 50%, pokrywa państwo tytułem zasiłku, pozostałe 50% przypada na miasto, zatem jedna szkoła budowana byłaby kosztem miasta, druga kosztem państwa.

Wydatki ponoszone przez miasto winny być pokrywane w ciągu lat 15 specjalnym na ten cel podatkiem. Wysokość podatku w ciągu jednego roku zł. 325.000 zmniejszać się będzie corocznie $\pm$ o zł. 20.000 przez opróżnianie pomieszczeń

szkolnych, a w miarę przybywania własnych gmachów, tem samem zmniejszą się wydatki na utrzymanie szkolnictwa w budżecie.

Niezależnie od zaspokojenia istotnych potrzeb szkolnictwa z chwilą przystąpienia do realizacji projektu, rozwiązuje się do pewnego stopnia społeczny problem zmniejszenia ilości bezrobotnych przez zwiększenie warsztatów pracy, co stanowi jedno z głównych zadań miasta.

Dla spraw szkolnictwa powszechnego i dla spraw kultury ogólnej Magistrat utrzymuje specjalny wydział, pod nazwą Wydział Szkolny. Dalsze zamierzenia Wydziału Szkolnego Magistratu w kierunku oświaty oprócz budowy szkół powszechnych są następujące: budowa gmachu na pomieszczenie szkoły zawodowej doksztalczącej dla chłopców; szkoły zawodowej dla dziewcząt; seminarjum nauczycielskiego, ochron, oraz wzniesienie innych budowli, jak: na pomieszczenie czytelnicy publicznej, muzeum miejskiego i innych.

W dziele całości zamierzeń niektóre prace już zapoczątkowane, jak kupno realności w Ciechocinku dla kolonji leczniczych, urządzenie boiska, którego sporządzono projekt i w krótkim czasie rozpoczną się roboty ziemne na przeznaczonym przez Magistrat terenie przy Alejach Szopena. Dalszym zamierzeniem jest czuwanie nad rozwojem kultury ogólnej i zadaniem magistratu jest utworzenie: uniwersytetu ludowego, czytelnicy publicznej, przedstawień teatralnych dla dziatwy i dorosłych, pokazów filmowych, naukowych i odczytów, wystaw o charakterze krajoznawczym, handlowym, przemysłowym i t.p. działu wycieczek, koncertów oraz tworzenie zespołów muzycznych i śpiewaczych; następnie wprowadzenie działu wychowania fizycznego i utworzenie muzeum miejskiego.

Z działu kultury ogólnej również zapoczątkowano pracę, mianowicie: zostały zakupione instrumenty muzyczne, zorganizowano komplety, których naukę powierzono prof. Niwińskiemu; popierano wycieczki szkolne i przedstawienia dziatwy szkół powszechnych tudzież spółdzielczość dziatwy szkół powszechnych. Urządzono w roku sprawozdawczym wieczorowe kursa dla dorosłych, z których pomieszczono specjalne sprawozdanie.

Frekwencja dzieci zapisanych do szkół powszechnych w r. 1924/5 (według wyznań)

MIESIĄC	Ogółem	Katolików			Ewangel.			Izraelitów			Innych		
		R-m	chł.	dz.	%	R-m	chł.	dz.	%	R-m	chł.	dz.	%
Wrzesień	5311	3946	1988	1958	74,3	220	113	107	4,1	1128	542	586	21,3
Październik	5335	3970	1999	1971	74,4	213	107	106	4,0	1138	554	584	21,3
Listopad	5328	3952	1994	1958	74,2	217	109	108	4,1	1142	558	584	21,4
Grudzień	5322	3950	1991	1959	74,2	216	107	109	4,1	1140	563	577	21,4
Styczeń	5326	3941	1990	1951	74,0	216	109	107	4,1	1152	569	583	21,6
Luty	5307	3927	2000	1927	74,0	216	109	107	4,1	1146	564	582	21,6
Marzec	5286	3907	1980	1927	74,0	216	110	106	4,1	1145	561	584	21,6
Kwiecień	5260	3897	1969	1928	74,1	209	103	105	3,9	1139	560	579	21,7
Maj	5235	3863	1957	1906	73,8	215	109	106	4,1	1138	563	575	21,7
Czerwiec	5235	3869	1950	1919	73,9	215	109	106	4,1	1136	562	574	21,7

Aby należycie uzmysłowić liczbę szkół i uczniów w roku sprawozdawczym 1924/25, należy te liczby umieścić w zestawieniu do takich samych danych z lat poprzednich, aczkolwiek dane te były już podawane w poprzednich sprawozdaniach, a więc:

W roku szkolnym	Liczba szkół	Liczba oddziałów	Liczba uczniów	
			Ogółem	wzrost %
1920/21	20	104	4198	—
1921/22	20	109	4440	4,8
1922/23	20	120	5120	16,4
1923/24	21	123	5337	4,2
1924/25	24	121	5326	0,0

Zestawienie to wskazuje dość znaczny napływ dzieci od r. 1921/22, co mogło mieć miejsce w pierwszych latach organizacji szkolnictwa i wprowadzenie przymusu szkolnego.

Nieznacznie mniejszą liczbę dzieci w r. sprawozdawczym tłumaczy się zwolnieniem dzieci na początku roku szkolnego od uczęszczania z powodu ukończenia wieku szkolnego.

Za ukrywanie lub nieposyłanie dzieci do szkoły Art. 41 i 42 Dekretu o obowiązku szkolnym przewiduje karanie rodziców względnie opiekunów grzywną lub aresztem. Do rozpoznawania tych spraw powołane są Komisje Nauczania Powszechnego. W skład Komisji wchodzi kierownik Wydziału Szkolnego Magistratu, mianowany przewodniczącym przez Radę Szkolną Miejską na czas nieokreślony; członkowie Rady Szkolnej i delegat Opieki Szkolnej. Przewodniczący Komisji jest rzecznikiem Dekretu o obowiązku szkolnym, delegat Rady Szkolnej bierze udział w posiedzeniach Komisji w roli oskarżyciela, delegat Opieki Szkolnej bierze udział w charakterze rzecznika interesów rodziców.

Udział tych trzech czynników w Komisjach daje pewność bezstronności osądu i w praktyce daje pomyślne rezultaty, co stwierdza się małą ilością apelacyj wnoszonej do Rady Szkolnej.

Frekwencja dzieci w ciągu roku szkolnego 1924/25

(nieregularne uczęszczanie)

MIESIĄC	Liczba uczniów zapisanych na listę w końcu miesiąca		Liczba dzieci, które opuścili dni szkolne w miesiącu		Liczba dni, opuszczonych przez uczniów		Średnia ilość dni opuszczonych przez uczniów		Ubyło z powodu		Razem					
	R-m.	ch. dz.	R-m.	ch. dz.	R-m.	ch. dz.	ch. dz.	ch. dz.	wyjazdu	choroby		śmierci	ukończenia wieku szkolnego			
Wrzesień	5311	2654	2657	2000	888	1112	6755	3222	3533	1,2	1,3	15	56	1	329	401
Październik	5335	2671	2664	2609	1270	1339	9225	4349	4876	1,6	2,2	10	8	—	16	34
Listopad	5328	2673	2655	2337	1060	1267	9268	4479	4789	1,7	1,8	6	2	2	7	17
Grudzień	5322	2673	2649	1773	674	1099	6952	3216	3736	1,2	1,3	4	9	3	4	20
Styczeń	5326	2680	2646	2104	1011	1093	7844	3837	4007	1,4	1,6	2	4	—	—	6
Luty	5307	2677	2630	2312	1079	1233	8855	3805	5048	1,4	1,9	6	3	1	—	10
Marzec	5285	2663	2622	2988	1463	1525	11849	4843	7006	1,8	2,6	4	—	1	3	8
Kwiecień	5260	2644	2616	2309	1045	1264	6883	3030	3853	1,1	1,5	2	7	2	7	18
Maj	5235	2641	2594	2631	1217	1414	9407	4136	5271	1,6	2,0	4	6	4	2	16
Czerwiec	5235	2633	2602	2344	1137	1207	7748	3442	4306	1,5	1,6	—	2	—	—	2

Niedopełnienie obowiązku szkolnego.

MIESIĄC	Liczba dzieci	Wezwano rodziców	Usprawiedliwionych	Ukaranych			% ukaranych w stosunku do liczby dzieci
				Grzywna	Aresztem	Razem	
Wrzesień	5311	236	180	49	7	56	1,1
Październik	5335	452	360	82	10	92	1,7
Listopad	5328	337	252	77	8	85	1,5
Grudzień	5322	254	198	51	5	56	1,2
Styczeń	5326	199	143	47	9	56	1,1
Luty	5307	175	127	42	6	48	0,9
Marzec	5285	192	146	33	13	46	0,9
Kwiecień	5260	202	136	56	10	66	1,3
Maj	5235	180	133	41	6	47	0,9
Czerwiec	5235	146	103	43	—	43	0,8

Posiedzenia Komisji odbywają się 6 — 7 razy na miesiąc w godzinach wieczorowych od 6 ej i trwają często po 3 do 4 godzin.

Zwoływanie posiedzeń Komisji, wytaczanie spraw za niedopełnienie obowiązku szkolnego, na skutek wykazów do kar przedstawianych przez zarządy szkół, czuwanie nad wykonaniem osądów i prowadzenie całej biurowości, należy do obowiązków przewodniczącego, jednocześnie kierownika Wydziału Szkolnego Magistratu,

W roku sprawozdawczym 1924/25 Komisja odbyła 59 posiedzeń sądowych, na których rozpatrzono 2373 spraw karnych. Z tej liczby 1778 spraw zostało umorzonych wskutek stwierdzenia okoliczności usprawiedliwiających, w 511 przypadkach wymierzono grzywnę, a w 74 osądzono aresztem.

Stosunkowo mała kwota z ogólnej sumy grzywien została dobrowolnie wpłacona do Kasy Miejskiej przez ukaranych, większa część wpływów z tego tytułu podlegała wyekzekwowaniu przez Wydział Finansowo-Podatkowy Magistratu.

OPIEKA LEKARSKA

chorowało na choroby niezakaźne

MIESIĄC	Wewnętrzne.		Chirurgiczne.		Gardła, nosa i uszu.		Wzroku oczu.		Inne (Skórne, jamy ustnej)		Razem.		Ogółem.	Amb. Miejs.	Skierowano do Kasy Chor.	Zmarło	
	Chł.	Dz.	Chł.	Dz.	Chł.	Dz.	Chł.	Dz.	Chł.	Dz.	Chł.	Dz.				R-m	Dz.
Wrzesień	20	59	19	17	17	30	25	39	25	36	106	199	305	288	20	1	1
Październik	47	91	28	23	14	29	32	39	51	80	172	262	434	389	47	—	—
Listopad	90	155	26	26	16	43	43	46	66	81	241	351	592	539	53	—	—
Grudzień	65	107	24	15	20	20	28	41	33	45	170	228	398	350	48	—	—
Styczeń	100	197	27	31	30	34	66	91	31	46	244	399	643	452	191	—	—
Luty	98	236	44	40	33	41	41	77	32	47	248	441	689	458	200	—	—
Marzec	128	224	36	50	29	55	52	9	35	59	280	487	767	559	208	—	—
Kwiecień	42	97	21	23	17	21	25	1	18	25	124	210	334	259	75	2	2
Maj	46	90	29	25	20	28	29	41	20	33	144	217	361	262	99	—	—
Czerwiec	39	87	16	17	18	17	16	18	16	29	99	168	267	207	60	—	—

Chorowało na choroby zakaźne

MIESIĄC	Tyfus		Dyfteryt, odra, czerwonka, szkarlatyna		Skórne		Oczu (jaglica i inne)		Inne		Razem		Sierowano do		Zmarło
	ch.	dz.	ch.	dz.	ch.	dz.	ch.	dz.	ch.	dz.	ch.	dz.	Ogółem	Ambulat. Miejsk.	Kasy Chorych
Wrzesień	1	—	2	13	12	10	14	13	5	25	34	61	95	69	26
Październik	1	1	4	8	8	8	20	22	—	4	33	43	76	58	18
Listopad	2	7	1	7	3	7	20	32	3	13	39	66	95	72	23
Grudzień	—	6	—	5	2	2	29	48	25	33	56	95	151	119	32
Styczeń	—	3	1	4	26	40	73	85	18	63	18	195	303	201	102
Luty	1	1	2	7	25	22	50	57	11	32	89	119	208	159	49
Marzec	—	—	—	2	20	38	47	55	32	54	99	149	248	170	78
Kwiecień	—	—	3	2	13	26	43	61	11	35	70	124	194	139	55
Maj	—	—	—	2	21	37	40	62	5	6	66	107	173	135	38
Czerwiec	—	—	—	—	16	30	34	42	—	1	50	73	123	95	28

Pomoc dentystyczna i higieniczna.

MIESIĄC	Obejrzano jamę ustną dzieciom		Zęby i pnie usu- nięto dzieciom		Wykonano inne zabiegi denty- styczne		Plombów założono		Liczba wyką- panych dzieci		Liczba ostrzy- żonych dzieci		Zaszczepiono ospę dzieciom							
	chł.	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.						
Wrzesień	102	419	521	26	30	56	36	121	157	15	76	91	350	110	450	1345	5	1350	—	—
Październik	116	404	520	32	22	54	2	62	64	8	56	64	1430	1405	2835	1002	7	1009	—	—
Listopad	300	209	506	22	13	45	31	5	36	66	22	88	17	1548	3065	1318	11	1329	—	—
Grudzień	97	279	376	3	14	17	26	36	62	7	17	24	557	675	1232	1087	11	1099	—	—
Styczeń	282	294	576	13	27	40	9	60	69	10	102	112	240	362	602	947	16	963	—	—
Luty	403	49	452	13	18	31	59	39	98	29	58	87	930	710	1640	1218	12	1230	—	—
Marzec	120	216	336	17	26	43	33	43	76	28	40	68	1200	1483	2883	1067	8	1075	—	—
Kwiecień	127	223	350	18	22	40	19	35	54	45	44	89	939	1019	1958	481	—	481	—	—
Maj	124	119	243	11	13	24	50	47	97	50	36	86	925	825	1750	455	7	462	699	796
Czerwiec	100	128	208	12	11	23	29	27	56	24	19	39	570	300	830	319	5	324	—	—

Roztoczenie opieki lekarsko-higienicznej i pomocy denty-
stycznej w szkołach powszechnych przez Wydział Szkolny Ma-
gistratu datuje się od r. 1918. Na początku jej istnienia był
jeden lekarz szkolny. Z biegiem czasu i rozwoju szkolnictwa
powszechnego liczba lekarzy zwiększała się. Obecnie jest
4-ch lekarzy i 4 ry higienistki, które stanowią pomocniczą siłę
lekarską, oraz 1 dentystka.

Lekarzami szkolnymi są: Dr. Gołębiowski, Dr. Maciejow-
ski, Dr. Miklaszewski i Dr. Olszewski. Lek. dentystką szkolną
jest p. Kierśnicka. Obowiązki higienistek pełnią: PP. Prze-
radzka, Sosnowska, Szwarcowa, Sułtanowska.

Obowiązki lekarzy, dentystki i higienistek określa spec-
jalny regulamin.

Lekarze mają dozór nad zdrowiem uczęszczającej do szkół
dziatwy.

Na początku roku szkolnego lekarze szkolni mają prze-
gląd dzieci, a to dla niedopuszczania do szkoły aż do wy-
zdrowienia dzieci, dotkniętych chorobami skóry jak: parchy,
świerzb; chorobami nerwowymi; jaglicą, gruźlicą i innymi nie
mówiąc już o ostrych chorobach zakaźnych. Wtedy też odbywa
się ważenie, mierzenie wzrostu, dokonywanie badań wzroku
i słuchu.

O poprawę wzroku dziatwy szkolnej troszczy się Dr. Ol-
szewski. Całkowitą pomoc i opiekę dentystyczną prowadzi
p. Kierśnicka, która dokonuje przeglądu dzieci w szkołach i za-
biegów dentystycznych w swoim gabinecie lekarskim. Mater-
jały dentystyczne daje miasto.

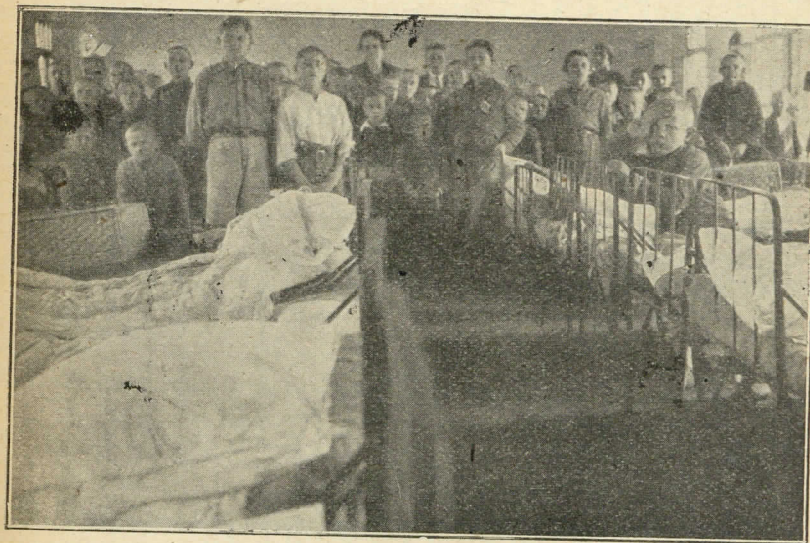
W przypadkach chorób zakaźnych miejscy lekarze szkolni
czuwają aby dzieci powracały ze szkoły niezawczasie, spraw-
dzają stan zdrowia dzieci po powrocie do szkoły. W razie
epidemii decydują o zamknięciu szkoły.

W celu utrzymania ciała dzieci w czystości lekarze zwr-
cają uwagę na sprawę kąpieli, które odbywają się w łaźni
miejskiej pod opieką i nadzorem higienistek. Przegląd dziatwy
szkolnej wykazał, że w wielu wypadkach dzieci utrzymywane są
brudno. Lekarze przy pomocy higienistek zmuszali dzieci
i ich rodziców do przestrzegania czystości, dając im odpowied-
nie rady i wskazówki. Często należało uciekać do strzyżenia

włosów dzieciom, co niekiedy wywołało protest ze strony
rodziców.

Następnie lekarze szkolni zwracali uwagę na szczepienie
ospy, badając dzieci, stwierdzili, że wiele dzieci nie odbywało
powtórznego szczepienia, i w miarę możliwości albo sami szcze-
pili, albo odsyłali do ambulatorjum miejskiego i do Kasy
Chorych.

W końcu roku szkolnego lekarze kwalifikowali dzieci na
kolonje leczniczą do Ciechocinka i na półkolonje wypo-
czynkowe.



Troską lekarzy szkolnych jest baczenie by lokal szkolny
był utrzymany w czystości przez służbę szkolną; zwracając
uwagę na porządki sanitarne w podwórzach, na schodach
i w ustępach właścicieli domów, gdzie mieszczą się szkoły.

Lekarze szkolni czuwają nad tem, by młodzież w szko-
łach uzupełniała swe wychowanie fizyczne.

Lekarze wraz z kierownikiem Wydziału Szkolnego tworzą
sekcję higieny szkolnej, która na swych posiedzeniach obra-
dzuje nad sprawami bieżącymi i całością spraw opieki lekarskiej
i sanitarno-higienicznej. Wykonywanie spraw sanitarno higienicz-
nych należy do wydziału Zdrowia Magistratu.

W celu prawidłowej organizacji opieki lekarskiej, pomocy dentystycznej i higienicznej opracowano szereg druków, schematów badań i sprawozdań.

W obecnych warunkach szkolnictwa powszechnego i warunkach życia ogółu ludności, sprawa pomocy lekarskiej i opieki sanitarnej w szkolnictwie oraz praca lekarzy na tem polu jest rzeczą wielkiej wagi. Dzięki pracy lekarzy szkolnych można było zapoczątkować i urzeczywistnić tyle spraw z dziedziny higieny szkolnej, za co należy wyrazić im pełne uznanie.

POMOC MIEJSKA NAJBIEDNIEJSZEJ DZIAŁWIE SZKOLNEJ

Liczba dzieci zapisanych do szkół powszechnych w styczniu 1924/25	Liczba dzieci, które korzystały z pomocy	Na sto dzieci korzystało z pomocy
5326	1286	24

Wydano działwie szkolnej

Podreczników	Zeszytów i materiałów pisemnych	Ubraniek	Materiałów na ubranka	Sukienek	Materiałów na sukienki	Koszulek	Płótna mtr.	Par obuwia	Par bucików	Par pończoch
1065	5616	90	240	720	360	1120	650	450	47	1200

ZESTAWIENIE WARTOŚCI INWENTARZA SZKOLNEGO

Szkola Nr.	Utensylja szkolne	Biblioteka szkolna	Pomoce naukowe	Przedmioty gospod.	Higiena szkolna	Przedmioty urzęd.	Inne	RAZEM
	Zł.	Zł.	Zł.	Zł.	Zł.	Zł.	Zł.	Zł.
1	1908,50	33,50	628,60	220,50	—	15,20	10,00	2816,30
2	1626,40	30,75	255,30	33,00	4,70	18,20	10,75	1979,10
3	2476,20	35,40	628,35	117,00	22,00	11,95	—	3290,90
4	1350,00	1,00	391,60	93,50	15,00	16,00	—	1867,10
6	1600,10	22,00	359,50	84,00	30,00	11,00	18,50	2125,10
7	3134,00	130,70	447,80	217,60	1,75	16,40	—	3948,25
8	1672,70	49,40	578,70	165,00	0,05	7,79	—	2483,64
9	2861,10	107,10	462,05	66,80	0,30	13,25	10,00	3520,60
10	288,80	39,70	189,95	77,60	0,90	6,91	10,00	613,86
11	1446,50	39,00	195,90	46,75	—	21,00	—	1749,15
12	685,00	20,69	446,20	119,10	2,40	13,20	23,50	1310,09
13	426,20	14,70	167,80	29,70	—	13,05	—	651,45
14	1454,30	133,40	352,20	224,70	26,00	6,25	10,00	2226,85
15	1084,00	142,05	338,60	31,00	12,50	20,00	—	1628,15
16	298,60	—	33,00	63,70	—	4,00	10,00	409,30
17	1158,70	46,70	161,50	91,00	—	16,50	—	1474,40
18	1431,60	38,90	365,10	125,50	15,00	18,10	—	2009,20
19	1094,80	82,25	313,00	97,80	—	36,50	11,50	1635,85
Sala zajęć	1331,30	—	566,00	83,50	20,00	0,50	—	2001,30
Razem	27328,80	967,24	6881,15	2007,75	150,60	265,80	139,25	37740,59

W zestawieniu wartości inwentarza nie uwzględnione są apteczki szkolne zawierające najniezbędniejsze lekarstwa i środki opatrunkowe, z których ucząca się młodzież korzysta doraźnie w wypadkach nagłych.

W związku z administracyjną rolą miasta w dziedzinie szkolnictwa powszechnego, Wydział Szkolny Magistratu dostarcza dla kancelarii szkolnych wszelkie przybory i materiały pisemne, dla szkół zaś atrament i krędeł. Poza tem wszystko, co potrzebne jest do utrzymania porządku, tudzież miasto ponosi wydatki na utrzymanie służby, zaopatrzenie szkół w sprzęty, opał, oraz wydatki na oświetlenie szkół.

Odnośnie wydatki miasta w roku sprawozdawczym wynoszą:

Komorne i remont lokali szkolnych . . .	Zł: 32245.—
Opał dla szkół	„ 11563.—
Oświetlenie	„ 3053.—
Usługa	„ 12511.—
Wydatki gospodarcze	„ 4567.—
Uzupełnienie mebli i sprzętów . . .	„ 2980.—
Materiały pisemne, druki i ogłoszenia .	„ 1742.—

Razem: Zł: 68661.—

SAMOPOMOC I WSPÓLDZIELCZOŚĆ

w szkołach powszechnych.

Dla całości charakterystyki okresu sprawozdawczego nie można pominąć tak ważnej i doniosłej dziedziny życia szkolnego jak samopomoc i spółdzielczość w szkołach powszechnych.

W roku szkolnym 1924/25 daje się stwierdzić znaczny wzrost i rozwój prosperujących dobrze sklepików spółdzielczych oraz różnych sekcji oświatowych i kulturalnych w szkołach powszechnych.

Przykładem i wzorem tej dziedziny życia jest szkoła № 7, której kierowniczką jest pani Wyrzykowska, całą duszą szkole oddana. To też wchodząc do szkoły widzi się idealną czystość, ład i porządek, wszędzie klasy pięknie przyozdobione, — wszędzie estetyczny gust i smak, sięgający arcyzmu. Na szczególniejszą uwagę zasługuje akwarjum szkolne, urządzone dzięki

zebraniu okazów nakładem pracy pani Kierowniczkii. Szkoła ta dzięki niezwyklej pracy i umiłowaniu szkolnictwa przez panią Kierowniczkę jest wzorem i prawdziwą chlubą szkół powszechnych we Włocławku.

Pani Kierowniczka trzymając rękę na pulsie całości spraw szkolnych i życia jego zajmuje się i kieruje sprawą wychowania młodzieży szkolnej na przyszłych dobrych obywateli miasta i państwa. Czynnikiem wychowawczym w szkole jest spółdzielczość i samopomoc.

Ze wzorowo prowadzonego działu prac na tem polu, pomieszcza się następujące sprawozdanie:

W ciągu roku sprawozdawczego w szkole № 7 czynne były:

1. Sekcja pomocy materialnej
2. „ redakcyjna
3. Kółko literackie
4. Sekcja czytelniana i biblioteczna
5. „ rozrywkowa i dochodów niestałych
6. „ handlowa.

Działalność poszczególnych sekcji.

Sekcja pomocy materialnej zaopatrywa najbiedniejsze uczennice w ubrania, obuwie, przychodziła z pomocą pieniężną potrzebującym, oraz urządzała święcone dla 16-tu najbiedniejszych dziewczynek — uczennic szkoły.

wpływy sekcji:

Opieka szkolna ofiarowała	Zł. 110,00
Z okazji imienin naucz.	„ 27,50
Ze sprzedaży sukienek i pończoch	„ 8,40
Razem	Zł. 145,90

Zestawienie wpływów i rozchodu:

Rozchód:	Zł. 187,65
Wpływy	„ 145,90

Niedobór Zł. 41,75 pokryła Kasa główna.

Sekcja czytelniczo-biblioteczna.

Biblioteka i czytelnia czynne były dwa razy tygodniowo we wtorki i środy od 16-ej do 18-ej godziny.

Działka czytała na miejscu w czytelni szkolnej pisemka i książki z biblioteki szkolnej i zabierała do domu książki wypożyczane z „Biblioteki 3 go Maja“ Prenumerowano: Płomyk, Iskry, Moje pisemko, prócz tego otrzymywano z Wydziału Szkolnego po 1-ym egzemplarzu Płomyka, Iskier, i Orlego lotu.

Prenumerata pisemek dla dzieci wynosiła: . . . Zł. 38,33
Zakup książek do biblioteki szkolnej . . . „ 100,00

Razem Zł. 138,33
Na ten cel wpłynęło do opieki szkolnej . . . Zł. 127,50
„ „ „ „ z okazji imienin naucz. . . „ 5 00

Razem Zł. 132,50
Niedobór w kwocie Zł. 5,83

pokryła kasa gł.

Kółko literackie.

Zebranie kółka samokształcenia odbywały się raz tygodniowo we wtorki od godz. 16-ej do 18-ej. Do sekcji tej należały uczennice oddziału VI i VII. Na zebraniach uczennice odczytywały własne utwory, które następnie poddawano krytycznej koleżeńskiej, przyczem wywiązywała się nadzwyczaj żywa dyskusja. Prócz tego czytano utwory naszych wybitnych pisarzy, jak Prusa, Żmijewskiej, Konopnickiej, Pola i Asnyka.

Dzięki staraniom członków „Koła literackiego“ odbyły się uroczyste akademie w rocznicę 3-go Maja i powstania Listopadowego. W uroczystościach tych brały udział wszystkie ucz. szkoły Nr. 7, począwszy od 3-go oddziału, oraz starsi uczniowie sąsiedniej szkoły Nr. 3, rodzice dzieci i zaproszeni goście.

Sekcja redakcyjna.

W roku tym, jak i w ubiegłym wydawano pisemko pod tytułem „Iskierka“. Były w niem zamieszczone najładniejsze utwory członków koła literackiego.

Przychód:

Od opieki szkolnej Zł. 10,00
ze sprzedaży Iskierki „ 13,40

Rozchód:

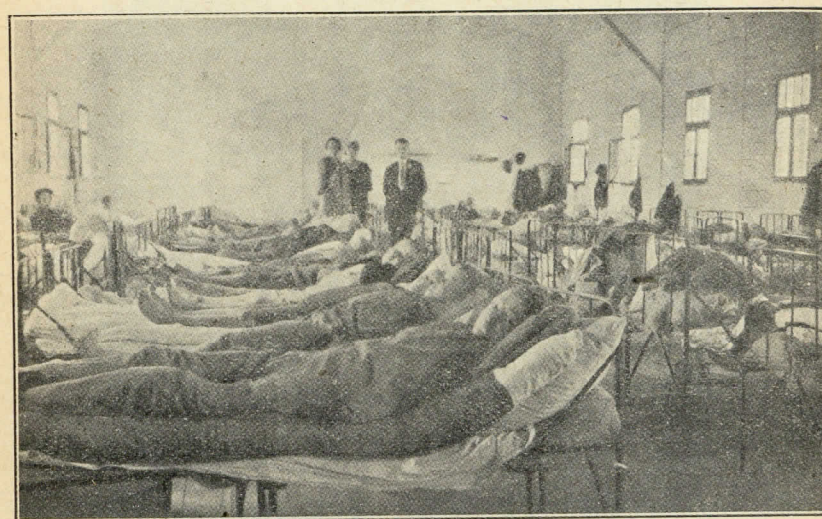
Papier Zł 10,00
Pozostało Zł. 13,40 gr.

Sekcja dochodów niestałych i rozrywkowa.

Sekcja rozrywkowa urządziła w roku sprawodawczym 3 przedstawienia teatralne, 3 loterie fantowe, 1 wycieczkę do Poznania. Dochód netto z powyższych imprez w ilości 539,38 zł. podzielono w następujący sposób:

Zasilono Kasę Opieki S kolnej sumą . . . Zł. 253,43
Na wycieczkę do Poznania „ 150,00
Razem Zł. 403,43

Pozostałe (zł. 539,38 — 403,43) = Zł. 135,95 przeznaczono na wycieczkę dla uczennic VII-go oddziału.



Na kolonji w Ciechocinku: Odpoczynek.

Sekcja handlowa (sklepik szkolny).

Sklepik szkolny założony dwa lata temu, w październiku 1923 r. rozpoczął swoją działalność, mając 15 tuzinów i 2000000 mk. gotówki. W roku sprawodawczym oprócz podręczników szkolnych i zeszytów miał następujące artykuły sprzedaży: bruliony, notesy, koperty, papier biały różnych liniatur i rozmiarów, papier różno-kolorowy, bibułę gładką i marszczoną, brystol, papier rysunkowy, teczki, tekturę, pióra, ołówki, gumy, kredki, farby, karty pocztowe, bawełniczkę, napastrki, igły i nici. Ceny niższe niż w księgarniach. Obrót wyniósł 3 tysiące złotych. Wartość posiadanych obecnie artykułów wynosi netto 500 zł.

Zestawienie przychodu i rozchodu.
Kasa Główna.

Przychód:

Saldo z r. 1923/24	Zł. 34,00
Z przedstawień, loterii, darów opieki szkolnej, opłat za egzaminy	" 841,18
Ofiary z okazji imienin nauczycieli	" 161,00
Składki członków	" 82,78
Razem: Zł.	1118 96

Rozchód:

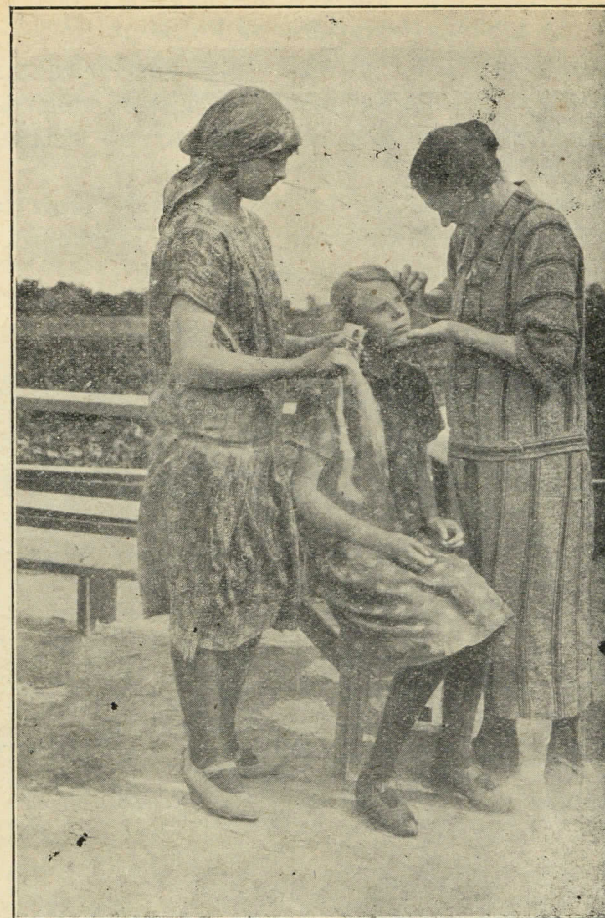
Sekcja pomocy materialnej	Zł. 187,65
Biblioteka i czytelnia	" 138,33
Redakcja	" 10,00
Sekcja rozrywkowa	" 403,43
Razem: Zł.	739,41

Saldo na rok 1925/26	Zł. 379,55
Majątek Pomocy Siostrzanej w dn. 15 lipca 1925 r.	
Saldo na rok 1925/26 w gotówce	Zł. 379,55
Wartość sklepiku	" 500,00
Wartość materiałów odzieżowych	" 100,00
Razem: Zł.	979,55

SPRAWOZDANIE BIBLIJOTEKI.

Typ, wzgl. pochodzenie biblioteki i rok założenia	Liczba dzieci zapisanych do szkół	Liczba tomów				Liczba przyczytanych książek	Liczba dz. czyt. książki		Razem	Na sto dz. czyta
		w roku szkolnym 1923/24	w roku szkolnym 1924/25	powiększyła się o			chłopców	dziewcząt		
Miejska biblioteka dla młodzieży szkół powsz. im. 3 Maja	5326	3536	3681	145	11985	886	1053	1939	36	

"Biblioteka 3 Maja" założona została staraniem Stow. Nauczycielstwa Polskiego. Poświęcenie i otwarcie jej odbyło się 23 stycznia 1916 r. Książek liczyła wtedy blisko 1000. Część



Na kolonji w Ciechocinku: leczenie oczu.

dzieł była kupiona, część ofiarowana przez różne instytucje oraz osoby prywatne i dzieci. Fundusze stanowiły: dar Komitetu Obchodu Uroczystości 3-go Maja we Włocławku w 1915 roku, ofiary zebrane przez nauczycielstwo włocławskie i kwoty pieniężne w redakcjach miejscowych pism, tudzież składki dzieci.

W ciągu 3-letniej działalności Biblioteka podwoiła ilość książek — 2200 dzieł, korzystało z czytelni i przeszło 1400 dzieci szkół powszechnych i młodzieży. Fundusze Biblioteka czerpała ze składek miesięcznych abonentów, z ofiar, z przedstawień,

zasilków Koła Polskiej Macierzy Szkolnej i Magistratu. Deficyt pokrywała Kasa Stow. Nauczycielstwa Polskiego.

Zarząd Stow. N. P. w roku 1919 postanowił przekazać Bibliotekę 3-go Maja Radzie Szkolnej Miejskiej, która dar przekazała Magistratowi m. Włocławka do użytku dziatwy szkół powszechnych.

Magistrat powiększając dorobek kulturalny przez coroczne zakupywanie odpowiednich dzieł, dąży by Biblioteka mogła spełnić misję kulturalną dużego znaczenia.

Kolonje wakacyjne.

Typ kolonji, lecznicza, wypoczynkowa	Czas trwania kolonji	Chłopców	Dziewcząt	Razem	Liczba wziętych kąpiei	Średnia ilość kąpiei na dziecko	Liczba dzieci którym przybyło na wadze	Liczba dzieci którym ubyło na wadze	Pozostało bez zmiany	Przeciętny przyrost na wadze (funtów)
Lecznica dla dzieci skruflicznych	Dwa miesiące	91	117	208	2513	12	203	1	4	32

Szósty rok Magistrat m. Włocławka prowadzi akcję kuracyjną dla chorej dziatwy szkół powszechnych. W tym celu nabyto w Ciechocinku realność, składającą się z budynku mieszkalnego, z budynku gospodarczego wraz z 3433 mtr. kw. gruntu za sumę Zł. 18.500.

Posiadanie własnego pomieszczenia dało możność racjonalniejszego prowadzenia kolonji leczniczej i szerszego jej rozwinięcia.

W roku 1925 leczenie trwało od 1-go do 30-go lipca dla dziewcząt i od 1-go do 31-go sierpnia dla chłopców. Dzieci zakwalifikowanych przez lekarzy na kolonje wyjechało 203, w tem 55 dzieci Dozoru Szkolnego i Kasy Chorych z Płocka.

Pozatem na koszt miasta leczyło się w Ciechocinku 20 dzieci wyznania mojżeszowego na kolonji im. Wawelberga. Koszta leczenia tych dzieci wyniosły dwa tysiące złotych.

Z dziećmi na kolonje miejskie wyjechały dwie higienistki szkolne, które miały nadzór nad dziećmi, higieną, kąpielami, oraz prowadziły gry, zabawy, urządzały spacer, wycieczki, po-

gadanki i t. p. Ogólny nadzór nad kolonją prowadził p. Markowski Stanisław, Kierownik Wydziału Szkolnego.

Leczenie dziatwy odbywało się według poleceń lekarskich. Zasadniczym środkiem leczenia było stosowanie kąpiei solankowych i słonecznych przy racjonalnem i obfitem odżywianiu. Dzieci otrzymywały cztery razy dziennie pożywienie, korzystały z zabaw i gier na wolnem powietrzu, spacerów, wycieczek i pogadań. Podczas pobytu na kolonji dzieci robiły dobre wrażenie swoim wyglądem, postawą i coraz to lepszym humorem, w czasie zabaw ochoczo się bawiły i śpiewały.



W rezultacie stwierdzono dość znaczny przyrost na wadze u dzieci, co jest normą skutecznej kuracji. Rekord przyrostu na wadze u chłopców był 8, 5 f. u dziewcząt 10 funtów.

Należy nadmienić, że zainteresowanie się kolonją m. Włocławka było duże. Kolonję zwiedzili: WPP. Dr. Piasecki Prezes Rady Miejskiej, Bojańczyk, przewodniczący Komisji Finansowo Budżetowej; Ks. Kan. Pruski, przewodniczący Rady Szkolnej Miejskiej; inż. Szołowski, członek tejże Rady; Gajzler, prezydent miasta; Gutowski, Gaworski, Zbrożyna, ławnicy Magi-

stratu; Kwiatkowski, prezes Związku Nauczycieli Szkół Pow-szechnych; Ks. Modzelewski i Dyrektor Kasy Chorych z Płocka, Dr. Berg, lekarz miejski, rodzice dzieci i zarząd innych kolonij w Ciechocinku.

Odwiedzający wynieśli dobre wrażenie. Według opinii lekarza miejskiego Dr. Berga, stan dzieci na kolonji był zadowalniający, odżywianie co do ilości i jakości zupełnie dostateczne. Dzieci często ubrane i myte. Pomieszczenie utrzymywane w należytej higijenie i czystości. Ze strony rodziców dało się zauważyć niejednokrotnie objawianą wdzięczność.

ZESTAWIENIE KOSZTÓW PROWADZENIA KOLONJI.

Przychód:

Asygnowano z Kasy Miejskiej	Zł. 12.174,69
Razem	Zł. 12.174,69

Utrzymanie dzieci żydowskich	Zł. 2.000,00
Zakup 100 łóżek	„ 2.200,00
„ 100 sienników	„ 420,00
Naczynia kuchenne	„ 297,95
Razem	Zł. 17.092,64

Rozchód:

1) Zakupiono produktów	Zł. 8.833,34
2) Bilety kąpielowe dla dzieci i usługa w kąpielach	„ 1.394,20
3) Bilety kąpielowe personelu	„ 118,00
4) Pensja personelu (gospodyni, kucharka, służąca)	„ 500,00
5) Opał	„ 175,00
6) Lekarstwa i honorarium lekarzy	„ 345,00
7) Przewożenie sprzętów i produktów	„ 170,00
8) Bilety kolejowe, przewóz bagaży, dorożki reprezentacyjne i djety	„ 649,15
Razem	Zł. 12.174,69

Utrzymanie dzieci żydowskich	Zł. 2.000,00
Zakup 100 łóżek	„ 2.200,00
„ 100 sienników	„ 420,00
Naczynia kuchenne	„ 297,95
Razem	Zł. 17.092,64

Koszt utrzymania jednego dziecka wynosi:

12.174,69 : 208 — 58 gr. 53

Jeżeli do tych kosztów doliczyć 10/10 wartości zakupionego inwentarza t. j. Zł. 291,79 oraz 15/10 wartości nabytej realności w Ciechocinku—Zł. 2.775, to wydatki związane z prowadzeniem kolonji wyniosą ogółem Zł. 15.241,48 gr. Zatem koszt pobytu jednego dziecka w tym roku na kolonji wyniesie Zł. 78 gr. 08.

Z porównania kosztów pobytu jednego dziecka w ubiegłym roku na kolonji, które wynosiły Zł. 81 gr. 24, widocznem jest, że koszt utrzymania dziecka w bieżącym roku jest o zł. 3 gr. 16 mniejszy, aczkolwiek dzieci w tym roku były lepiej odżywiane. Zmniejszenie kosztów utrzymania dziecka w 1925 roku na kolonjach tłumaczy się większą frekwencją dzieci i uzyskaniem oszczędności przez posiadanie własnego pomieszczenia.

P Ó Ł K O L O N J E.

Oprócz kolonji leczniczej, Magistrat m. Włocławka i w tym roku zorganizował półkolonję wypoczynkową dla dzieci szkół powszechnych, które z braku dostatecznej opieki w domu biegały po ulicach w czasie wakacji, biorąc to, co ulica daje.

Prócz tego celu półkolonji, była dbałość o rozwój fizyczny, polepszenie zdrowia dzieci przez przebywanie na świeżem powietrzu na spacerach, wycieczkach i przez dożywianie dzieci.

Dzieci na półkolonji wypoczynkowej kwalifikowane były przez lekarzy szkolnych przy współudziale kierowników szkół. Prowadzenie kolonji rozpoczęło się od dn. 3 lipca i trwało do 2 września. Dzieci zgłoszono około 500 obojga płci.

Organizacją półkolonji zajmował się Wydział Szkolny Magistratu, kierownictwo spoczywało w rękach zaangażowanych dwóch nauczycieli. Dzieci otrzymały codziennie rano posiłek, składający się z dwóch bułek i 1/4 litra mleka. Naogół skromny to posiłek, ale dla dzieci, które w domu żyją wyłącznie ziemniakami z powodu wyjątkowej biedy ich rodziców, stanowił bardzo znaczne pożywienie dla podtrzymania ich wątłych organizmów.

Zajęcia odbywały się codziennie od godz. 8 rano do 12 w południe. Podczas dni pogodnych urządzano majówki do podmiejskiego lasu, gdzie czas spędzono na grach, zabawach kąpielach. W dnie pochmurne organizowano zabawy na boisku sportowym miejscowego T-wa kolarzy, które bezinteresownie na ten cel udzielało terenu na boisku.

Stosunek rodziców do półkolonji był bardzo przychylny, objawiający się w częstem jej odwiedzaniu, okazywaniu zadowolenia i wdzięczności. Rodzice dzieci wyrażali się nader pochlebnie, dowodem czego jest dosłyszane zdanie matek: „I to ludzie narzekają na polskie rządy, że nie opiekują się biednemi, a czy to za ruska, albo za niemca dawali po szkołach książki, ubranka, trepy i Bóg wie co jeszcze, a teraz na wakacje karmią dzieciaków bułkami i mlekiem. A kto to dawniej widział!“

Również osoby interesujące się prowadzeniem półkolonji często przychodziły na boisko i zachwycaly się, patrząc na rozbawione dzieci w różnych grach i ćwiczeniach pod opieką nauczycieli.

Magistrat m. Włocławka asygnował znaczną sumę na przyrządy sportowe, jak to: piłki, szczudła, stojaki do skoków, koszulki sportowe i t. d.

Całkowity koszt prowadzenia półkolonji przedstawia się jak następuje:

1) Pensja 2 kierowników półkolonji.	Zł. 600.
2) Przyrządy sportowe.	„ 347.
3) Pieczywo — 24375 bułek.	„ 977.
4) Mleka — 3014 litrów.	„ 836.
R a z e m:	Zł. 2760.

Koszt utrzymania jednego dziecka na półkolonji wynosił 5 złotych 52 grosze, co przy imponującej liczbie uczestników czyni znaczny wydatek.

Nadmienić należy, że Rada Miejska m. Włocławka uchwalając w budżecie kwotę na prowadzenie półkolonji, daje nadzwyczaj chlubne świadectwo dbałości o zdrowie i moralność najmłodszego pokolenia.

C. d. n.

ODPOWIEDZI OD REDAKCJI.

P. Antoni Marcinowski — Nowogródek.

Celem ujednostajnienia akcji w organizowaniu szkolnych kas oszczędnościowych, opracowuje się obecnie w Warszawie specjalny statut. W krótkim prawdopodobnie czasie ujrzy on światło dzienne i umożliwi prawidłowe funkcjonowanie tej ważnej placówki.

Narazie nauczycielstwo urządza się w ten sposób, że poleca dzieciom składać na swoje ręce groszowe oszczędności, zapisując wkłady w zeszytach, lub jak to zrobiono we Włocławku, w specjalnie wydrukowanych książeczkach.

Dziecko, które uezbiera złoty, odsyła się do P. K. O., gdzie otrzymuje bezpłatnie książeczkę oszczędnościową. Nie jest to wygodne, gdyż każde dziecko musi chodzić na pocztę, a wprost niewykonalne tam, gdzie poczty lub innej instytucji na miejscu niema. Dlatego też niektóre szkoły zaoszczędzone przez dzieci pieniądze lokują w sklepikach szkolnych, sklepach spółdzielczych i t. d. W sprawie szkolnych kas oszczędności umieściliśmy artykuł p. Mazura (N. 1 Str. 30). Do sprawy tej jeszcze powrócimy. Co do tablic — prosimy się zwrócić do „Uranji“ — Warszawa, Sienna 39. lub „Pomocy Szkolnej“ — Warszawa, Krakowskie-Przedmieście 38, a w celu zasięgnięcia informacji najlepiej do „Naszej księgarni“ — Warszawa, Widok 22

WESOŁY KĄCIK.

Autentyczne.

Dzieci oddz. I miały zadane nauczyć się pisać napamięć wyrazy: tata, mama. Nauczyciel wyrwa chłopca i każe mu napisać mama. Chłopiec pisze.

— Napisz tata!

Chłopiec płacze.

— Czego płaczesz?

— Nie umiem...

— Nauczyłeś się pisać mama, a nie nauczyłeś się tata?

Dlaczego?

— Bo tata mnie bije.

Od czego powstaje wiatr?

Uczeń oddz. I podczas pogadanki o wietrze się wyrwa i mówi.

Ja wiem skąd pochodzi wiatr.

Drzewa tak się kołyszą, to w jedną to w drugą stronę i od tego robi się wiatr.

ADMINISTRACJA DO SZ. CZYTELNIKÓW „ŻYCIA SZKOLNEGO“.

Wkraczając w IV-ty rok wydawnictwa, podkreślić musimy uznanie, jakim **„Życie Szkolne”** cieszy się u naszych stałych odbiorców. Codzienny dopływ nowych prenumeratorów świadczy, że mamy serdecznych sympatyków w gronie P. T. Nauczycieli. Ufni w tę współpracę ideową, patrzymy raźnie w przyszłość. Każdy nowy prenumerator to cegiełka dalszego rozwoju naszego organu. Aby sprostać swemu zadaniu, musimy jednak liczyć na pomoc ze strony Sz. Prenumeratorów naszych. Pomocą tą będzie punktualność we wpłacie przedpłaty, czy to kwartalnej, czy półrocznej. Na to liczymy i tego oczekujemy.

W celu uregulowania nakładu, uprzejmie prosimy o wcześniejsze zamówienie prenumeraty.

Na rok 1926-ty zaprenumerować „Życie Szkolne” można albo bezpośrednio w Administracji naszego pisma, albo od 15-go grudnia r. b. za pośrednictwem miejscowego urzędu pocztowego. Pomimo iż od września r. b. kosztą druku znacznie się powiększyły prenumeraty dotąd nie podnosiliśmy.

Od 1 stycznia 1926 roku prenumerata „Życia Szkolnego” **bez przesyłki** wynosić będzie:

rocznie	8 zł. — gr.
półrocznie	4 „ 50 „
kwartalnie	2 „ 50 „
pojedynczy numer	1 „ 00 „

Przesyłka dla prenumeratorów bezpośrednio w Administracji wyniesie 5 gr. od egzemplarza, prenumeratorom za pośrednictwem urzędu pocztowego takową obliczy poczta.

Nakład „Spółdzielczej Księgarni Szkolnej w Włocławku

Adres redakcji Włocławek, Przedmiejska 1.

Adres ekspedycji: Księgarnia Szkolna Włocławek, ul. Cyganka 28
Konto w P. K. O. 62,112,

REDAKTOR: WALERY NOWICKI

