

# Praca Szkolna

DODATEK MIESIĘCZNY DO „GŁOSU NAUCZYCIELSKIEGO”.

poświęcony sprawom pedagogiczno-dydaktycznym  
w związku z praktyką szkolną.

---

Wychodzi ostatniego dnia || Adres Redakcji i Administracji :  
każdego miesiąca oprócz || Warszawa, Marszałkowska 123  
lipca i sierpnia || telefon 26908.  
Konto czekowe P. K. O. Nr. 453.

---

Redaktor: Marja Librachowa.

Wydawca w imieniu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół  
Powszechnych i redaktor odpowiedzialny Roman Tomczak.

---

## Nauczanie historii w szkole powszechnej\*).

(Dokończenie).

Drugi kurs nauczania historii w szkole powszechnej obejmuje w programie oficjalnym historję Polski na tle dziejów powszechnych i przeznaczony został na oddziały V — VI.

Pod względem wyboru materiału program kursu zawiera „pewne wiadomości” z dziejów powszechnych, a mianowicie te, które się wiążą z dziejami Polski, oraz te, które mogą się przyczynić „do wvrobienia w uczniach pojęcia o postępie”. Pod względem metody — „dążeniem nauczyciela powinno być pobudzenie uczniów do samodzielnej pracy”. Powyższym zasadniczym „Wskazówkom metodycznym” niepodobna odmó-

---

\*) Początek w Nr. 1/2 „Pracy Szkolnej” 1924.

wić słuszności, nie znajdujemy jednak w dalszem ich bardziej szczegółowem rozwinięciu, zarówno jak w samym programie, wskazanych sposobów do ich zastosowania w nauczaniu. Wskazówki takie jak: „nauczyciel nie powinien poprzestać na wykładzie i odpytywaniu (!)”, „wszelkie pytania i uwagi uczniów są niesłychane cenne, należy ich do tego zachęcać” i t. p. są już zgola szablonowe; dwie wątpliwości budzi polecenie bez zastrzeżeń powieści historycznych jako lektury pomocniczej, obrazów historycznych jako ilustracyj (z uwagą jedynie, aby „były historycznie wierne (!) i ładne”); charakter wycieczek nie został określony. Inne uwagi, nieumotywowane, ogólnikowe, pozostają frazesami, z których jedne należałoby odrzucić zupełnie, inne wypełnić treścią konkretną.

Program „wskazuje tylko ramy, które nauczyciel musi wypełnić materiałem historycznym”. Program, który tak ujmuje swoje zadanie, jest bezwartościowy pod względem metodycznym, może mieć pewne znaczenie tylko ze stanowiska organizacyjnego przy budowie całokształtu nauczania. Istotnie, jakich wskazówek nauczycielowi mają dostarczyć podobne punkty programu: „Karol Wielki”, „Sobieski”, „Polska za Sasów” i t. p.? Poszczególne punkty programu to jakgdyby tytuły rozdziałów, których treść program powinien przedstawić. Niepodobna zresztą pogodzić się nawet z tak szematycznie ujętym wyborem i rozkładem materiału historycznego. Przedewszystkiem zaś stwierdzić należy, że wybór materiału z dziejów powszechnych, epizodów poszczególnych z różnych epok, faktów odległych, niepowiązanych wzajemnie ze sobą, nie da możliwości uczniowi osiągnąć celu, zakreślonego przez program, nie pozwoli mu zrozumieć postępu „w dziedzinie materialnej” i „w dziedzinie ducha”, jako rezultatu „pracy i twórczości całego szeregu pokoleń”.

Podkreślić jednak należy przedewszystkiem jedno: że do nauczania w szkole powszechnej została wprowadzona historia powszechna, że władze oświa-

to we oceniły doniosłość tego przedmiotu w wykształceniu i wychowaniu młodzieży, że wprowadzono do kursu nie tylko dzieje polityczne, wojenne, ale w stopniu dość znacznym sprawy gospodarcze, społeczne, kulturalne, a więc nie tylko dzieła jednostek, drobnych grup panujących, ale również działalność, rolę dziejową mas społecznych, że pozostawiając na uprzywilejowanym miejscu cnotę rycerską, zwrócono jednak uwagę na zasługę cywilną, ogólnu-obywatelską. To są rzeczy najbardziej zasadnicze. Tak postawiony program można reformować, ulepszać, przystosowywać do zmieniających się ustawicznie warunków i potrzeb życia aktualnego.

Przechodząc do uwag pozytywnych, sędzę, że nauczaniu historii poświęcono w szkole powszechnej jeszcze zbyt mało miejsca. Jeżeli potraktujemy historję jako przygotowanie do nauki obywatelskiej, w dużym stopniu nawet jako samą naukę obywatelską, jeżeli ocenimy należycie jej wielką rolę kształcącą tak bardzo wszechstronną i rolę wychowawczą, zarówno indywidualnie jak społecznie, to musimy zgodzić się na znaczniejsze uprzywilejowanie jej w całokształcie nauczania, zwłaszcza w oddziałach najwyższych, gdzie młodzież umysłowo i moralnie przygotowana jest już do należytego zużytkowania podawanej jej wiedzy i przykładu.

Zasadniczym celem nauczania historii na danym poziomie jest istotnie wyrobienie w młodzieży myślenia historycznego, wykazanie w dziejach rozwoju i postępu, natomiast drugorzędne znaczenie ma ilościowe bogactwo wiedzy, wybranej z ogromu całokształtu faktycznych dziejów ludzkości. Dlatego też sędzę, że wystarczy pod względem metodycznym rozważenie przez ucznia jednego łańcucha ewolucyjnego w dziejach narodów i państw nam współczesnych europejskich, a więc przede wszystkim germańskich i słowiańskich. Przejście bezpośrednie od barbarzyństwa „ludzi jaskiniowych” do wysokiej kultury ludów, zwanych starożytnymi, w rozkwicie ich dziejów nowożytnych, a od

nich znowu do barbarzyństwa ludów germańskich i słowiańskich w t. zw. średniowieczu jest nieusprawiedliwione naukowo a metodycznie przedstawia nieprzezwyciężone w nauczaniu trudności.

Zaczynamy od prahistorji, od pierwotnego stadium kultury ale nie od kultury jakiegoś człowieka fikcyjnego, zawieszzonego w powietrzu, lecz konkretnych ludów europejskich, przodków naszych, i z ich dziejami nie rozstajemy się już aż po dzień dzisiejszy. A że jesteśmy poniekąd spadkobiercami ludów, zwanych starożytnymi, Greków i Rzymian, można te wpływy w odpowiednim miejscu, zwłaszcza w historii Odrodzenia, podkreślić. Inaczej nie poradzimy sobie z trudnościami, z ogromem materiału historycznego różnorodnego; niepodobna zresztą od Egiptu i Babilonu zaczynać nauczania historii. Wprowadzenie na pierwszych lekcjach takich pojęć i zagadnień jak: kasty, wiedza i zabytki, handel zamienny i pieniężny, wpływ morza i gór na ukształtowanie się życia politycznego w Grecji, „życie w Atenach i Sparcie”, „Rzym panem świata” i t. p. jest nie do przeprowadzenia, ponieważ są to pojęcia zbyt trudne, zagadnienia zbyt skomplikowane, aby można je było dziecku w V oddziale na początku roku szkolnego jako pierwsze nabytki wiedzy historycznej udostępnić.

Natomiast zupełnie dostępne są tu obrazy z życia pierwotnego człowieka, jego zdobyczy kulturalnych, zarówno w dziedzinie kultury materialnej (żywność, odzież, mieszkanie, zajęcia) jak i duchowej (wierzenia i obrządki religijne, pierwotne związki społeczne); oprzeć się tu można na rezultatach pracy lat ubiegłych.

Punktem wyjścia w dalszem nauczaniu historii pozostają dzieje Polski na tle dziejów powszechnych a właściwie w związku z niemi, tak jednak, aby dzieje powszechne przedstawiały podobnie jak i dzieje Polski pewien całokształt, nie zaś rozbijały się na szereg luźnych fragmentów i epizodów. Na całokształt dziejów składać się winny nie tylko sprawy polityczne,

wojskowe i dyplomatyczne ale przede wszystkim stosunki gospodarcze, społeczne i kulturalne. Aby uniknąć przeładowania, przy wyborze materiału należy ograniczać się do zjawisk typowych, charakterystycznych, metodycznie wartościowych, unikać natomiast balastu anegdot i powtarzania licznych faktów jednokowego typu.

Przedstawiamy zatem starożytne dzieje ludów germańskich i słowiańskich, ich najdawniejsze siedziby europejskie, żywiołową wielką wędrówkę, powstawanie drobnych państweczek, organizację wewnętrzną ogromnej monarchji Karola Wielkiego, próby organizowania wielkich państw słowiańskich, powstanie najważniejszych państw na Zachodzie: Anglii, Francji, Niemiec i Włoch oraz państw narodowych słowiańskich; stopniowe wprowadzenie chrześcijaństwa i piśmiennictwa; terytorjum Polski za pierwszych Piastów, stosunki z sąsiadami, organizację państwa Bolesława Chrobrego, wzorowaną na monarchji Karola W., różnicowanie się społeczeństwa.

W epoce średniowiecznej wysuwają się następujące zagadnienia: budowa społeczeństwa stanowego, ustrój feodalny, walki dwu potęg średniowiecznych: papieżstwa i cesarstwa, związane z nimi wyprawy krzyżowe, jako rezultat tychże rozkwit miast, karty swobód, Wielka Karta, Stany generalne. W Polsce: rozbitcie polityczne, ustawa Bolesława Krzywoustego, przywileje społeczne, kolonizacja niemiecka wiejska i miejska, stosunki gospodarcze, kultura średniowieczna; stopniowe zjednoczenie polityczne, rozwój terytorjalny jako rezultat unji litewsko-rusko-polskiej, walki z Krzyżakami, przywileje szlacheckie.

Przechodząc do epoki nowożytnej, zatrzymujemy uwagę przy Odrodzeniu, nawiązując zobrazowanie kultury tego okresu do dziejów kultury grecko-rzymskiej; poczem na plan pierwszy wysuwa się sprawa reformacji, ujętej na tle humanizmu i warunków społeczno-politycznych w poszczególnych państwach, wojny religijne, walka o wolność religijną, narodową w Nider-

landach, walka rewolucyjna o swobody polityczne w Anglii, ustrój absolutyzmu we Francji, Rosja Piotra Wielkiego, powstanie Stanów Zjednoczonych; a w Polsce nowożytnej: Złoty Wiek Zygmunatów, ustrój Rzeczypospolitej szlacheckiej: elekcja, sejm, sejmik i t. d., stosunki gospodarcze, przywileje szlacheckie, upadek mieszczaństwa i włościan, wojny Batorego, Wazów, Sobieskiego.

Historję współczesną należy uprzywilejować w stosunku do wcześniejszych epok, zarówno pod względem ilości wiedzy tu podawanej, jak również pod względem sposobu jej traktowania. Wyodrębniają się tu następujące okresy i zagadnienia: rewolucja francuska (zestawienie deklaracji francuskiej i amerykańskiej), epoka Stanisławowska w Polsce: upadek, reformy, rozbiory, konstytucja majowa, Targowica, insurekcja, uniwersał połaniecki; Napoleon i Polska: rola dziejowa cesarza, legjony polskie, ks. Józef, ks. Warszawskie, konstytucja, Kongres Wiedeński, sprawa polska na Kongresie, Królestwo Polskie w zestawieniu z terytorjum od końca XVIII w. i w zestawieniu z najwspółczesną mu Francją w okresie liberalnym i Austrią w okresie reakcji, stosunki gospodarcze, rozkwit przemysłu (Staszic, Łubecki), stosunki oświatowe, życie podziemne (Łukasiński); rok 1830 we Francji, Belgji i Polsce; epoka Paskiewiczowska i Wielka Emigracja, rok 1846; Wiosna ludów, rewolucja polityczna, społeczna, narodowa: wojny i traktaty: cesarstwo Napoleona III, zjednoczenie Włoch, zjednoczenie Niemiec, Austro - Węgry konstytucyjne, reformy w Anglii; powstanie styczniowe w Polsce, rezygnacja polityczna, rozkwit ekonomiczny; okres pokoju zbrojnego i potęga Anglii, Bismarck, Bałkany, rozkwit przemysłu w Europie, zmiany w stosunkach społecznych; Polska w 3 zaborach.

Jako uwieńczenie wykładu historii traktować należy obraz Europy wogóle i specjalnie Polski współczesnej, w czem uwzględnione być winny przede wszystkim zmiany terytorjalne, społeczne i politycz-

ne poszczególnych państw europejskich i ich kolonij, restytucja państwa polskiego, kraj i ludność polska w przeglądzie międzynarodowym, stosunki gospodarcze, rolnictwo, reforma rolna, przemysł, górnictwo, handel, komunikacje, finanse w rozwoju historycznym i w przeglądzie międzynarodowym, stosunki kulturalne: analfabetyzm, szkolnictwo i t. d., rozbiór konstytucji marcowej w porównaniu z majową i z konstytucjami XIX w. oraz z konstytucjami zachodnio - europejskimi, ustroj Rzeczypospolitej, samorząd.

W nauczaniu historii jak i innych przedmiotów stosowana być winna metoda heurystyczna, metoda szkoły pracy, opierająca się na czynnym współdziałaniu uczniów. Nauczyciel nie wyklada, lecz kieruje samodzielną pracą ucznia, w znacznym stopniu opierając się na dokumentach dziejowych w najróżnorodniejszej ich postaci, a więc na wszelkich zabytkach przeszłości, zarówno pisanych jak rzeczowych. Do dziejów przedhistorycznych rozporządzamy bogatym materiałem rzeczowym z wykopalisk i innych zabytków, nagromadzonych w muzeach, których odpowiednie wyzyskanie należy postawić na pierwszym miejscu, zastępując w razie koniecznym ilustracjami, przezrociami; zastosować też należy przeprowadzanie analogji z rzeczami, pojęciami nam współczesnymi; oprócz obserwowania, analizy, należy użytkowywać zdolności odtwórcze przez rysunek zwłaszcza lub modelowanie.

W historii starożytnej, średniowiecznej, nowożytnej wyzyskać można w znacznym stopniu zabytki muzealne a także, w mieście zwłaszcza, zachowane na miejscu, a więc zabytki budownictwa: zamki, kościoły, klasztory, ratusze, bundyki mieszkalne i ich poszczególne fragmenty, plany miast, rozkład rynków, ulic, resztki murów miejskich, urządzenie wnętrza mieszkalnych, odzież, narzędzia pracy, broń, nagrobki, tablice pamiątkowe. Nadto rozporządzamy coraz bogatszym materiałem źródłowym piśmiennym, który do pewnego stopnia można tu bezpośrednio użytkować nie jako ilustrację, lecz jako podstawę nauczania. A więc

należy zająć się rozbiorem prawd barbarzyńskich, kapitularzy, Wielkiej karty swobód, zimunietów polskich, aktów unji, przywilejów szlacheckich, tak by wyciągając z nich wnioski, uczniowie czerpali wiedzę historyczną. O wiele większe jeszcze zastosowanie znaleźć mogą źródła, zarówno rzeczowe jak pisane, w historii współczesnej tu uczniowie zapoznają się bezpośrednio z deklaracją praw, z traktatami rozbiorowemi, z konstytucją majową, z uniwersałem połanieckim, z odpowiedniami dokumentami dalszej reformy włościańskiej, z poszczególnymi głosami pisarzy politycznych, reformatorów, z pismami Wielkiej Emigracji, z manifestami styczniowemi i t. d.; nie zamierzam wyczerpać tu materiału, wymieniam dokumenty w formie przykładu.

Oprócz posiłkowania się dokumentami w charakterze źródeł nie zaś ilustracji, należy w celu pewnego skonkretyzowania przedmiotu (oprócz powyżej wskazanych sposobów odtwarzania poszczególnych rzeczy, zabytków) stosować metodę graficzną w postaci wykresów, tablic, map; można np. graficznie linią podnoszącą się i spadającą przedstawić rozwój i upadek stanów społecznych w Polsce, rozwój parlamentaryzmu angielskiego, francuskiego, polskiego w zestawieniu, rozkwit i upadek rewolucji angielskiej i francuskiej, mapy Wędrówki ludów, Słowiańszczyzny, wypraw krzyżowych, rozwoju terytorjalnego Polski, reformacji w Europie, rozbiorów Polski; wreszcie w celu należytego segregowania i grupowania faktów, porównawczego ich zestawienia, należy układać tablice synoptyczne dla poszczególnych okresów i całokształtu dziejów.

Przy nauce o Europie i Polsce współczesnej, gdy rozporządzamy już materiałem statystycznym, metoda graficzna daje się zastosować na większą skalę i o wiele pewniej i należałoby więc przedstawić mapę polityczną Europy i Polski łącznie z jej granicami historycznymi i rozbiorowemi, graficznie na tablicach da się przedstawić obszar Polski w zestawieniu z dawnym



terytorjum od końca XVIII w. i w zestawieniu z największymi czy najbardziej nas interesującymi państwami; to samo dotyczy ludności, jej gęstości, stosunków narodowościowych. W zakresie stosunków gospodarczych możemy z łatwością układać tablice zużycowania roli, bogactw mineralnych, dróg komunikacyjnych, analfabetyzmu i t. d. Prace podobne nie nastroją młodzieży poważniejszych trudności, wywołują natomiast duże zainteresowanie i zadowolenie.

Rola nauczyciela na lekcji staje się pozornie bierną, w istocie punkt ciężkości jej przenosi się na przygotowanie lekcji poza szkołą, na lekcji natomiast sprowadza się do kierowania pracą czynną uczniów. Co do lektury historycznej ostrzec należy przed nadużywaniem beletrystyki, która zazwyczaj nie posiada wartości naukowej a przeważnie błędnem przedstawianiem przeszłości wytwarza fałszywy na nią pogląd; podobne zastrzeżenia należy zrobić w stosunku do obrazów historycznych, wysnutych zazwyczaj z fantazji artysty. Natomiast posiłkować się tu należy jak najwszechstronniej ilustracją naukową, fotografią zabytku, o ile sam zabytek rzeczowy jest niedostępny, a także literaturą popularną, zresztą bardzo ostrożnie wobec nielicznych wartościowych opracowań, ginących w powodzi bezwartościowej literatury, popularyzującej a właściwie wulgaryzującej historję.

Pomoce naukowe: mapy, atlasy, tablice, ilustracje, wydawnictwa źródeł, literatura popularna, przedstawiają się w chwili obecnej w stanie bynajmniej niezaspokajającym potrzeb naszego nauczania, i tu znajdujemy się w stadium zaledwie zaczątkowem.

Nauczanie historii postawione na odpowiednim poziomie, przyniesie w wykształceniu i w wychowaniu młodzieży doniosłe rezultaty; przy zakresłaniu jednak idealnego jego poziomu, liczyć się winniśmy wyłącznie z możliwościami ze strony intelektu ucznia, nie należy zaś, jak to w praktyce czynić musimy, ob-

nizać tego poziomu do fatalnych warunków naszej szkoły, do niewystarczających możliwości ze strony dzisiejszych nauczycieli.

*N. Gąsiorowska.*

## Zainteresowanie, jako cel i środek nauczania

Zainteresowanie jest to fakt psychiczny znany każdemu z przeżyć własnych. Etymologia słowa: zainteresowanie — interes — inter est—zdaje się wskazywać na jakieś jakby zespolenie przedmiotu zainteresowania z człowiekiem zainteresowanym. Bliższy opis stanu zainteresowania przedstawia zgodnie z tem, jak go opisuje Mennann w „Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik” (T. I, str. 658).

Zainteresowanie jest to więc stan, w którym jakaś rzecz nie jest dla człowieka obojętna, lecz tak działa na jego uczucie, że zwraca on do niej działalność zewnętrzną lub też wewnętrzną czynność intelektualną, której towarzyszy uwaga.

Następnie rozróżnić trzeba dwa znaczenia w jakim wyraz ten bywa używany. Mianowicie określamy nim chwilowo występujący stan zainteresowania jakimś przedmiotem czy zagadnieniem, jak również i stałą dyspozycję do przeżywania takiego stanu. Mamy na myśli przeżycie wewnętrzne, jednorazowe, gdy mówimy, że „ktoś zainteresował się biegnącym koniem, rozkwitłym kwiatem, rzadkim motylem, wspaniałym obrazem. Przeżycie to możnaby też nazwać faktem uwagi mimowolnej. W sensie zaś dyspozycji używamy wyrażenia, że ktoś interesuje się przyrodą, sztuką, przemysłem. Dyspozycja ta wynika z działania skłonności wrodzonych lub też jest rezultatem wpływów wychowania i przyzwyczajenia. Jaskrawym przykładem tego mogą być zainteresowania muzyczne, które u wrodzonego muzyka przejawiają się spontanicznie z siłą

nie do zwalczania, a mogą też być wywołane w pewnym stopniu przez odpowiednie wykształcenie i u osobników, któreby nigdy spontanicznie zainteresowań tych nie okazały. Po rozważaniu tych okoliczności określa Mennann zainteresowanie jako popęd do działania w pewnym określonym kierunku wynikający z natury lub też z przyzwyczajęń osobnika<sup>\*)</sup>.

To pojęcie zainteresowania jako *popęd do działania*, jako przyczyny działania będzie punktem wyjścia dla autorów, badających zainteresowania dziecięce jak Chaperède, Nagy, Dewey. Dewey uczynił też zainteresowanie słupem podpierającym cały system pedagogicznym streszczający się w znanych słowach „*having by doing*“, uznając je za jedyną przyczynę mogącą działanie wywołać.

Przedstawię poglądy Claparède'a<sup>\*\*)</sup> na zainteresowania dziecka, co pozwoli nam rozważyć rolę tych zainteresowań w nauczaniu.

Aby poglądy te przedstawić i rozwinąć trzeba naprzód wraz z Claparèdem (a właściwie z K. Grossem, który pierwszy sprawę tak postawił) określić dziecko jako istotę dążącą do tego, aby stać się osobnikiem dorosłym. A więc dziecko różni się od dorosłego nie tylko tem, czego nie wie lub nie umie, lecz głównie tem, że dąży do tego, aby wiedzieć i umieć. Niedoskonałość funkcji nie wystarcza dla stworzenia typu dziecięcego, potrzebna jest jeszcze *instyktowna dążność do rozwoju*, która objawia się w najróżniejszych czynnościach sprzyjających rozwojowi.

Ta sama zasada obejmuje ludzi i zwierzęta, które w dzieciństwie dzięki popędom właściwym gatunkowi oddają się zabawom, kształcącym w nich własności potrzebne osobnikom dojrzałym. Tak n. p. kociak rzucając się na kłębki, papierki, szpulki ćwiczy się w skoku, potrzebnym przy polowie myszy, młode kozły w zabawie uderzają się łbami i ćwiczą się w ten sposób

\*) Należałoby dodać „działanie świadome”.

\*\*) Claparède. *Psychologie de l'enfant*.

w przyszłym właściwym im sposobie walki. Dzięki zabawom zwierzęta te zdobywają umiejętności właściwe osobnikom dojrzałym, umiejętności, których inaczej nie mogłyby zdobyć.

Pierwsze lata rozwoju dziecka nie odbiegają od tego schematu. Popędy skierowane tu w koryto ściśle określonych zainteresowań są tak samo przyczyną, że dziecko wykonuje czynności potrzebne dla rozwoju organizmu. Zjawiają się one kolejno i wywołują czynności potrzebne dla organizmu w danym momencie rozwoju.

Wymienię te zainteresowania w takim porządku, w jakim je Claparède podaje, działania, które wywołują i pożytek jaki przynoszą.

1) Zainteresowanie spostrzegawcze, które wywołuje u dziecka macanie, oglądanie, smakowanie przedmiotów otaczających oraz wykonywanie różnych ruchów dla osiągnięcia przedmiotów lub dla doznawania czuć ruchowych.

Pożytek z tego zainteresowania jest jasny. Zapoznaje się dziecko dzięki niemu doświadczalnie ze światem zewnętrznym i uczy się używać swych mięśni.

2) Zainteresowania mowne objawiają się w zamiłowaniu do gaworzenia, paplania, powtarzania wyrazów poznanych, tworzenia nowych. Zainteresowanie to jest oczywiście bardzo pożyteczne dla dziecka uczącego się mówić.

3) Zainteresowania umysłowe. Objawiają się one w pytaniach: jak? dlaczego? poci? którymi dziećmi zasypują starszych. Claparède opisuje je bardzo ogólnikowo, a są one dla nas właśnie najbardziej interesujące. Otwiera się tu szeroka dziedzina badań, które już podjęto kilku badaczy. Badano ku jakim przedmiotom i w jakich okolicznościach kierują się zainteresowania dziecka, co je w nich interesuje (kształty, barwy, pochodzenie, użytek, działanie), kiedy i w jakich okolicznościach wzbudzają zainteresowanie stosunki między przedmiotami i t. p. Wyniki badań wypadaloby omówić szerzej na innem miejscu. Na razie stwierdzić mo-

zna, że w każdym razie zainteresowania te są środkami, służącym do zdobywania dalszych wiadomości o świecie.

Tak więc rozwój zainteresowań dziecka w pierwszych latach życia wyjaśnia nam w jaki sposób dziecko zdobywa umiejętności właściwe ludziom dorosłym: mianowicie pewien zasób doświadczeń zmysłowych z otaczającego je świata, sprawność ruchów i mowę.

Dzieje się to dzięki temu, że posiadając odpowiednie zainteresowania, wykonywa ono czynności sprawiające mu przyjemność a równocześnie konieczne dla zdobycia pożądaných umiejętności. Każde zainteresowanie jest tu symptomatem jakiejś potrzeby rozwijającego się organizmu; zaspokojenie tej potrzeby sprawia dziecku przyjemność tak, jak przyjemnością jest zaspokojenie głodu i pragnienia.

Oto — mówi Claparède — w jaki sposób natura bierze się do tego, aby z dziecka uczynić człowieka dorosłego, to jest istotę, która umie mówić, poruszać się i posiada pewną znajomość najbliższego, otaczającego ją świata.

Natura jest oczywiście dobrym pedagogiem skoro dziecko nauczyło się tych rzeczy wielce skomplikowanych. Gdybyśmy ten stopień rozwoju człowieka uznali za dostateczny, to nie istniałyby zagadnienia pedagogiczne.

Niestety, na człowieka XX w. czeka całe bogactwo cywilizacji współczesnej, które ma sobie przyswoić.

Idąc więc drogą wskazaną przez naturę, chcielibyśmy, aby każda rzecz, której będziemy uczyli, była potrzebą dziecka, była czemś, czego ono pożąda, była odpowiedzią na pytanie, które samo sobie postawiło.

Wtedy tylko będziemy pewni, że wiadomości będą dobrze przyswojone, że staną się czemś trwałem i płodnym w dalszym życiu umysłowym.

A wzbogacenie umysłu w wiedzę, byłoby wtedy czemś tak radosnym jak pierwsze próby i zwycięstwa w sztuce chodzenia i mówienia.

Przeciwnie wiadomości narzucone, które nie są potrzebą umysłu, nie będą dobrze strawione ani przyswojone, tak jak ostryga połknięta pod przymusem przez kogoś kto jej nie lubi z trudem przechodzi przez zaciśnięty przelyk a dostawszy się do żołądka nie wzbudza tam działalności soków trawiennych.

Jesteśmy jednak zmuszeni rozstać się z nadzieją owego nauczania zgodnego z prawami natury, czytając następujące słowa Claparède'a: „W rodzaju ludzkim ewolucja postępowała szybciej, niż rozwój osobnika, do takiego stopnia, że nie posiada on żadnej instynktownej potrzeby, aby wiedzieć i czynić mnóstwo rzeczy, do których poznania i czynienia zniewala go konieczność, tkwiąca w stosunkach społecznych tak zw. cywilizowanego świata. Jeżeli małego kociaka pożera chęć rzucańcia się na wszystko, co jest podobne do myszy, to przeciwnie mały chłopczyk nie odczuwa najmniejszej potrzeby poznania dopływów Jung-tse-Kiangu lub portów Chili”.

Nauczanie wydaje się więc rzeczą beznadziejną, skazaną na wieczną walkę z prawami natury, z odruchami obronnemi dziecka, nastawionego odpornie w stosunku do wiadomości, których umysł jego nie pożąda.

Sprawa byłaby rzeczywiście beznadziejna, gdybyśmy przykład owego chłopczyka nie odczuwającego potrzeby poznania portów Chili, uznali za równoważny z twierdzeniem, że żadne z zagadnień wchodzących w skład nauk przyrodniczych, geograficznych, historycznych i t. p. nigdy, w żadnym okresie rozwoju dziecka i w żadnych okolicznościach nie może stać się pytaniem, na które umysł jego szuka odpowiedzi.

Fakt jednak, że dzieci posiadają zainteresowania umysłowe nie pozwala na pogląd tak beznadziejny. Nie wchodząc w szczegóły badań dokonanych na tem polu, stwierdzić można w każdym razie to, co wie każdy na podstawie codziennej obserwacji, że zależnie od wieku, zainteresowania te objawiają się w formach najróżniejszych (godnych bliższego zbadania) w stosunku do

przedmiotów codziennego użytku, roślin, zwierząt, ciał fizycznych i zjawisk przyrodniczych jak również i w stosunku do objawów życia gospodarczego i ekonomicznego jako to: sklepów, fabryk, uprawy roli, rzemiosła, kolei i t. p. Jeżeli między temi zainteresowaniami, a treścią nauki szkolnej istnieje rozdźwięk, jeżeli treść ta nie jest prosto odpowiedzią na pytania z tych zainteresowań płynące, nie znaczy to jednak, aby tak być musiało zawsze. Jeżeli potrafimy objawy zainteresowań dobrze obserwować i interpretować, jeżeli zbadamy w jakich warunkach powstają (przy jakich czynnościach, w zetknięciu z czem), to potrafimy może też nimi pokierować i rozwijać je tak, aby istniała ścisła odpowiedniość między nimi, a treścią nauk szkolnych.

Zachowajmy dalej w stosunku do zainteresowań umysłowych, pogląd na nie jako na symptom potrzeby, której zaspokojenia organizm pożąda. Tak jak uważaliśmy, że paplanie i gaworzenie dziecka jest wskaźnikiem, że dąży ono do opanowania mowy, a że zainteresowania ruchowe są wskaźnikiem tego, że organizm dąży do zdobycia sprawności ruchów. Znając ruchy właściwe przeciętnie dorosłym ludziom, wiemy też mniej więcej, do czego zainteresowanie to doprowadzi, jaki będzie ostateczny rezultat jego działania. Jeżeli zastosujemy to samo do zainteresowań umysłowych, to będziemy je też musieli uważać za znaki, które wskazują do zdobycia czego dziecko dąży, w jaką dziedzinę wiedzy chce wkroczyć.

Bo pierwsze zainteresowania dziecka i sposoby realizowania ich mieszczą w sobie te same pierwiastki, co wedza wypracowana przez rozum ludzi dorosłych. Powstała ona także z zainteresowań, doświadczeń i refleksyj wielu pokoleń ludzkich i „reprezentuje najwyższe możliwości zawarte w niedoskonałym doświadczeniu dziecka“<sup>\*)</sup>.

<sup>\*)</sup> Dewey. Szkoła i dziecko, str. 96. (Rozprawa: Dziecko i programy nauczania)

Przeciwnie wiadomości narzucone, które nie są potrzebą umysłu, nie będą dobrze strawione ani przyswojone, tak jak ostryga połknięta pod przymusem przez kogoś kto jej nie lubi z trudem przechodzi przez zaciśnięty przelyk a dostawszy się do żołądka nie wzbudza tam działalności soków trawiennych.

Jesteśmy jednak zmuszeni rozstać się z nadzieją owego nauczania zgodnego z prawami natury, czytając następujące słowa Claparède'a: „W rodzaju ludzkim ewolucja postępowała szybciej, niż rozwój osobnika, do takiego stopnia, że nie posiada on żadnej instynktownej potrzeby, aby wiedzieć i czynić mnóstwo rzeczy, do których poznania i czynienia zniewala go konieczność, tkwiąca w stosunkach społecznych tak zw. cywilizowanego świata. Jeżeli małego kociaka pożera chęć rzucać się na wszystko, co jest podobne do myszy, to przeciwnie mały chłopczyk nie odczuwa najmniejszej potrzeby poznania dopływów Jung-tse-Kiangu lub portów Chili”.

Nauczanie wydaje się więc rzeczą beznadziejną, skazaną na wieczną walkę z prawami natury, z odruchami obronnemi dziecka, nastawionego odpornie w stosunku do wiadomości, których umysł jego nie pożąda.

Sprawa byłaby rzeczywiście beznadziejna, gdybyśmy przykład owego chłopczyka nie odczuwającego potrzeby poznania portów Chili, uznali za równoważny z twierdzeniem, że żadne z zagadnień wchodzących w skład nauk przyrodniczych, geograficznych, historycznych i t. p. nigdy, w żadnym okresie rozwoju dziecka i w żadnych okolicznościach nie może stać się pytaniem, na które umysł jego szuka odpowiedzi.

Fakt jednak, że dzieci posiadają zainteresowania umysłowe nie pozwala na pogląd tak beznadziejny. Nie wchodząc w szczegóły badań dokonanych na tem polu, stwierdzić można w każdym razie to, co wie każdy na podstawie codziennej obserwacji, że zależnie od wieku, zainteresowania te objawiają się w formach najróżniejszych (godnych bliższego zbadania) w stosunku do



przedmiotów codziennego użytku, roślin, zwierząt, ciał fizycznych i zjawisk przyrodniczych jak również i w stosunku do objawów życia gospodarczego i ekonomicznego jako to: sklepów, fabryk, uprawy roli, rzemiosła, kolei i t. p. Jeżeli między temi zainteresowaniami, a treścią nauki szkolnej istnieje rozdźwięk, jeżeli treść ta nie jest prosto odpowiedzią na pytania z tych zainteresowań płynące, nie znaczy to jednak, aby tak być musiało zawsze. Jeżeli potrafimy objawy zainteresowań dobrze obserwować i interpretować, jeżeli zbadamy w jakich warunkach powstają (przy jakich czynnościach, w zetknięciu z czem), to potrafimy może też nimi pokierować i rozwijać je tak, aby istniała ścisła odpowiedniość między niemi, a treścią nauk szkolnych.

Zachowajmy dalej w stosunku do zainteresowań umysłowych, pogląd na nie jako na symptom potrzeby, której zaspokojenia organizm pożąda. Tak jak uważaliśmy, że paplanie i gaworzenie dziecka jest wskaźnikiem, że dąży ono do opanowania mowy, a że zainteresowania ruchowe są wskaźnikiem tego, że organizm dąży do zdobycia sprawności ruchów. Znając ruchy właściwe przeciętnie dorosłym ludziom, wiemy też mniej więcej, do czego zainteresowanie to doprowadzi, jaki będzie ostateczny rezultat jego działania. Jeżeli zastosujemy to samo do zainteresowań umysłowych, to będziemy je też musieli uważać za znaki, które wskazują do zdobycia czego dziecko dąży, w jaką dziedzinę wiedzy chce wkroczyć.

Bo pierwsze zainteresowania dziecka i sposoby realizowania ich mieszczą w sobie te same pierwiastki, co wedza wypracowana przez rozum ludzi dorosłych. Powstała ona także z zainteresowań, doświadczeń i refleksyj wielu pokoleń ludzkich i „reprezentuje najwyższe możliwości zawarte w niedoskonałym doświadczeniu dziecka“<sup>\*)</sup>.

<sup>\*)</sup> Dewey. Szkoła i dziecko, str. 96. (Rozprawa: Dziecko i programy nauczania)

Objaw zainteresowania u dziecka należy rozumieć jako znak, przez który wyraża ono swe dążenie do z bogacenia swych doświadczeń, rozwinięcia ich do maksimum, to znaczy aż do opanowania wiedzy, istniejącej w tej dziedzinie, a stworzonej przez gatunek ludzki.

Wynika więc z tego, że między zainteresowaniami dziecka a wiedzą można przerzucić most, byle znać dobrze jedno i drugie i rozumieć je jako „punkty wyjścia i punkty dojścia”, „jako początek i koniec tego samego procesu”<sup>\*)</sup>. A skoro tak, to możliwą jest też sytuacja, w której nawet owe nieszczęsne porty Chili staną się wiadomością, której umysł ludzki będzie potrzebował i przyjmie ją tak chętnie, jak głodny człowiek przyjmuje pożywienie.

Rozpatrzmy jeszcze bliżej przebieg owego przyjmowania i jego związek z zainteresowaniem. W jaki sposób działają w owym momencie inteligencja i wola, czy kształcą się dzięki temu działaniu, czy doskonalą się jako przyszłe narzędzia pracy?

Bo chłopczyk ów będzie w życiu swoim musiał nie tylko posiadać różne wiadomości, lecz będzie musiał też działać, zdobywać, tworzyć w niezmiernie skomplikowanych ekonomicznych warunkach współczesnego życia. Nie będzie miał popędu, któryby umożliwiał mu zdobycie pożywienia za pomocą jednego zmechanizowanego ruchu, jakim jest skok kota, lecz będzie je zdobywał w najróżniejszych okolicznościach, niedających się z góry przewidzieć, które będą wymagały zawsze świadomego przystosowania inteligencji i woli dla zrealizowania zamierzonego celu.

Będzie tego dokonywał w ramach jakiegoś zawodu, który sobie sam wybierze. W pracy swej będzie spełniał funkcję społeczną, dostarczając społeczeństwu czegoś, czego będzie potrzebowało, a równocześnie ta sama praca ma mu dać poczucie, że zdolności swe i możliwości działania rozwinał należycie i czynami swemi stwierdza przed sobą samym swą wartość. Bez tego

<sup>\*)</sup> Dewey. Id

poczucia życie jego będzie męczącym nieporozumieniem, smutnym wypadkiem, w którym rozwój żywego człowieka nie osiągnął pełni, która mu była wyznaczona. W okresie nauczania musi więc dziecko wykształcić tę zdolność do wysiłków dla zrealizowania zamierzonego celu, musi poznać trud i radość pracy intensywnej, która służy do osiągnięcia czegoś upragnionego i daje nam poczucie własnej siły.

Związek tak pojętego przygotowania do życia z nauczaniem opartem na zainteresowaniu omówił Dewey w rozprawie p. t. *Zainteresowanie i wysiłek w związku z wychowaniem woli.* \*)

Rozpatrzmy zatem nieco bliżej jego poglądy.

(Dok. nast.).

Anna Oderfeldówna.

## Dzienniczki nauczyciela.

Wychowując dźiatwę szkolną, wciąż szukać musimy nowych dróg i sposobów, by uzyskać silniejszy wpływ na urabianie charakterów i kształcenie umysłów. W pracy tej, nauczyciel posługuje się przeważnie radami i wskazówkami ludzi uznanych na polu pedagogiki; przyznać jednak należy, że każdy inteligentny nauczyciel w ciągu swej pracy zawodowej dochodzi do samodzielnych wniosków, czy to dydaktycznych, czy metodycznych i niejednokrotnie wpada na t. zw. „oryginalne pomysły”.

Niestety! Musimy stwierdzić, że największa część nowych myśli, niekiedy bardzo cennych, w chwili zjawienia się nieuchwycona i nieutrwalona, przepada bezpowrotnie.

Tu właśnie, daje się zauważyć brak zaufania we własne siły, oraz lekceważenie i niedocenywanie *samodzielnej pracy*. Boimy się rzeczowej krytyki powołanych osób lub ostrych nożyc domorośłych krytyków.

\*) Rozprawa zamieszczona w książce Dewey'a: *Szkola i dziecko*.

A szkoda. Każdy nauczyciel, jeżeli tylko nie jest bezduszną machiną, może zawsze w szkole czy poza nią spostrzec coś godnego uwagi; niejedna taka obserwacja niezanotowana, zostaje prędko zapomniana, natomiast utrwalona, może być kiedyś podjęta, może w gronie nauczycieli - wychowawców wywołać dyskusję, a należycie oświetlona, stać się może przyczynkiem do rozjaśnienia ważnych zagadnień z dziedziny pedagogiki, i zachęcić kogoś, do zajęcia się daną kwestją.

Poczucie potrzeby takiej, *samodzielno - twórczej* pracy, przenika już potrosze w szeregi nasze, a sama praca spotyka się z uznaniem władz i całego ogółu pedagogicznego. Jako dowód, niech posłużą słowa kol. Pałkowskiego, który na V Zjeździe del. Zw. P. N. S. P., w przemówieniu swem kładzie nacisk „na dążenie do zbudzenia twórczości naukowej w szeregach nauczycielskich” <sup>1)</sup>.

Ze względu więc na aktualność powyższego tematu, w niniejszym artykule pragnę podnieść kwestję t. zw. *Dzienniczków*, które należy uważać za nieodzowne w pracy nauczycielskiej.

Tu i owdzie, spotyka się artykuły, zachęcające do prowadzenia dzienniczków, oraz potrzebne wskazówki, lecz najczęściej przechodzi się nad nimi do porządku dziennego.

Artykuł ten—myślę— wywoła komentarze i uzupełnienia, co chociaż w małej części przyczyni się do spopularyzowania, w niektórych okolicach zupełnie nieznaney, czy zaniebanej sprawy. Wiem, że myśli, które tu chcę rozwinąć nie będą odkryciem Ameryki, lecz rzucę je, aby wywołać odzew ze strony Sz. kolegów i zachęcić ich do wypowiedzenia się w tej sprawie.

♦♦

<sup>1)</sup> „Głos Nauczycielski”, Nr. 13 — 15 1923 r. str. 227 i str.

Jak wyżej wspomniano, w pracy nauczycielskiej dzienniczki odgrywają znaczną rolę jako środki, służące do utrwalenia obserwacji, wniosków lub wykonanych prób. Są one potrzebne w kilku kierunkach pracy nauczycielskiej, stąd też, wynika potrzeba kilku dzienniczków.

W dzienniczku I zamieszczać będziemy:

1. *Sprawozdania* czy *streszczenia* (krótkie) z artykułów, referatów, książek lub tylko z rozdziałów — traktujących o rzeczach, które nas zajmują lub będą nam potrzebne w dalszej pracy.

2. *Wypisy i wyciągi* z książek, pism i t. p., bo łatwiej rzecz potrzebną odpisać, aniżeli książkę, czy pismo włączyć do swego księgozbioru. Będą tu np. opisy pór roku, obrzędów, zwyczajów, myśli z dzieł pedagogicznych i innych, i t. p.

3. *Rady i wskazówki metodyczne*, polskich i obcych pedagogów.

4. *Uwagi z lekcji wzorowych*, a nawet ich szkice.

Drugą część tego zeszytu zajmą spostrzeżenia własne i charakterystyczne uwagi z zakresu praktyki szkolnej, przejawów indywidualnego i zbiorowego życia uczniów na tle szkoły, domu czy innego otoczenia, godne uwagi szczegóły z życia nauczycielskiego, i to wszystko, co odnosi się do wychowanków, wychowawcy i sztuki wychowania, a do czego doszliśmy samodzielnie przez obserwację, badania itp.

Tak pomyślany dzienniczek, byłby zbiorem tych wszystkich zdobyczy, do których doszliśmy sami lub przy pomocy innych czynników; znajdzie się w nim materiał przeważnie z zakresu pedagogiki i nauk z nią połączonych.

Dla szybkiej i łatwej orientacji, należy na końcu lub początku zeszytu, umieścić spis rzeczy z podaniem stronicy.

Prowadzenie i podział dzienniczka, oraz segregowanie gromadzonego materiału, nie przedstawi nikomu zbyt wielkiej trudności, bo każdy może obrać najdogodniejszą formę. Uwagi, jak streszczać książki i u-

skuteczniąc zapiski, znajdziemy w odpowiednich podręcznikach <sup>1)</sup>).

Stwierdzić jednak musimy, że nie możemy, a czasem nie chcemy wszystkiego streszczać, czy też obszerniej notować. Nasuwa się więc pytanie, co zrobić, gdy przeczytamy coś ważnego, o czym zapomnieć nam nie wolno, a czego nie możemy umieścić w dzienniczku, pierwszym. I taką rzecz możemy sobie utrwalić.

Uskuteczniamy to, zamieszczając krótką notatkę w *dzienniczku drugim*.

Jest to zeszyt w formie indeksu (skorowidza), podzielony na części według liter alfabetu; każda litera posiada kilka czystych kartek. Tu pod odpowiednią literą umieszczam tytuły zagadnień, czy spraw, które mię zainteresowały, oraz krótką uwagę objaśniającą. Pod jedną literą alfabetu, może być kilka tytułów, bo w miarę potrzeby wpisuję coraz to nowe, w pewnym oddaleniu od siebie. Objaśnię rzecz na przykładzie: Zająłem się np. samorządem szkolnym; czytuję różne pisma i książki, więc, gdy tylko znajdę wzmiankę o tym przedmiocie, zaraz pod „Samorząd szkolny” wpisuję: tytuł książki czy pisma, stronicę i inne szczególności bibliograficzne. To samo stosuję i do innych zagadnień, których tytuły znajdują się w skorowidzu lub które z biegiem czasu wpisuję do niego. Dla przykładu podam dosłowną treść kartki mego indeksu. Pod literą „S” mam zanotowane następujące kwestje: 1) samokształcenie, 2) samorząd szkolny, 3) szkoła pracy i t. d. Pod każdą z nich umieszczam, wymienione powyżej uwagi — naturalnie w skrótach — jak np. pod „Samorząd szkolny”. Gminy szkolne. Foerster — Szkoła i charakter, Przyjaciel szkoły Nr. 5-6/223 r. str. 71, Nr. 9/23 str. 126, Nr. 12/23 str. 223 i 248, Mies. Ped. Nr. 8-9/22 r. str. 18, Gmina szkolna — Bykowski; Praca Szkolna Rocznik I. S. Kisielewska — Jak wprowadzić samorząd w szkole i t. d.

<sup>1)</sup> Por. M. Lipska-Librachowa *Nauki pedagogiczne*, str. 13 i nast., Por. Dr. Wł. Spasowski, *Zasady samokształcenia*,

Gdy raz umieścimy zagadnienie w dzienniczku drugim, szukamy odnośnych materiałów potrzebnych do oświetlenia przedmiotu wskutek czego przez wspomniane zapiski indeks się rozszerza i z czasem obejmuje spis wszystkich dzieł i artykułów, które związane są z daną kwestją. Ma to tę dobrą stronę, że przy opracowywaniu referatów, pogadanek, indeks wskazuje nam gdzie szukać potrzebnego materiału. Wskazówki dostarczone szybko przez indeks — sownie opłaca nam trud poniesiony przy gromadzeniu odsyłaczy.

Nauczyciel, który, nie chce zasklepić swego umysłu w ciasnych ramach nabytych już wiadomości i ograniczać się do ich przeżuwania, musi stale iść po linii bieżących prądów współczesnego życia. Nie wolno mu ani na chwilę ustawać w przyswajaniu nowoczesnych zdobyczy naukowych, szczególnie z zakresu pedagogiki.

Jeżeli więc, ma trzymać rękę na pulsie rozwijających się w szybkim tempie nauk pedagogicznych, winien pilnie śledzić każdy wysiłek, zmierzający do spopularyzowania wyników pracy jednostki, czy też pracy zbiorowej. Będzie to możliwem wówczas, jeżeli nauczyciel dowie się o każdej książce, która świeżo opuściła pręgę. Poinformuje go o tem, prasa zawodowa, a jeżeli tylko nie zamknie uszu na tego rodzaju wiadomości, z pewnością usłyszy mnóstwo uwag i krytycznych ocen z czego wytworzy się w jego umyśle pewien pogląd na nowe wydawnictwo; nie czytając danej książki, będzie wiedział, co ona w sobie zawiera.

I znowu, nie możemy zezwolić na, to, by wiadomości te przebrzmiewały bez echa. Musimy zanotować jaka książka wyszła z druku, kto był autorem itd., bo kiedyś napewno będzie to nam potrzebne. Tak postępując, dojdziemy do własnej *bibliografji*, która nas poinformuje o pracach ostatnich czasów, przez co będziemy w ciągłym kontakcie z ruchem wydawniczym.

Bibliografję taką prowadzę w ten sposób, że zedytuję dzieło na kilka części, w których umieszczam róż-

zne gałęzie nauk, jak np. Pedagogika z naukami pomocniczymi, dalej dydaktyka, następnie język polski, może być varia i inne. Każdą stronicę dzieła na rubryki następujące: Tytuł dzieła, autor, wydawnictwo, wydanie, rok wydania, ilość tomów, cena zasadnicza, oraz uwagi. Poszczególne rubryki odpowiednio wypełniam, a w uwagach notuję np. w którym piśmie znajdę ocenę danego dzieła i t. p. Do zeszytu tego mogę załączać katalogi, cenniki i ogłoszenia dzieł, które niedawno wyszły i wogóle, tak gromadzić materiał, by w razie potrzeby, bibliografja wskazała nam gdzie nabyć poszukiwaną książkę. Szczególnie na wsi lub w miasteczku, gdzie niema ludzi, którzyby informowali nas o ruchu wydawniczym, nasza dobrze prowadzona bibliografja, odda nam nieocenione usługi.

Mamy wprowadzić kilka prac z zakresu bibliografji <sup>1)</sup> lecz te wskutek wysokich cen, nie dla każdego są dostępne lub też nie wyczerpują całkowicie kwestji, jak np. Bibliografja Karbowiaka — sięga tylko do roku 1910.

Bibliografję taką można zbierać i w inny sposób. P. M. Lipska-Librachowa w książce „Nauki Pedag.“, radzi wkładać do pudełka koperty z napisami tytułów aktualnych zagadnień n. p. „koedukacja, samorządy szkolne“ i t. p., i tu kłaść luźne kartki, na których należy wypisywać tytuły książek, w których znajduje się coś o powyższem zagadnieniu, nazwisko autora i t. p. W miarę potrzeby i możliwości, bibliografję taką można powiększać przez wsuwanie nowych kartek. Różnica między bibliografją pierwszą, a tą, polega na tem, że tam niejako katalogujemy dzieła, które wychodzą a są nam potrzebne—bez względu na treść, tu zaś zbie-

<sup>1)</sup> Karbowiak — Bibliografja ped. w latach 1900 — 1910. Książnica Polska Tow. N. Szkł W.

Rocznik Pedagogiczny. Serja 2, tom I. Rok 1921. Książ. Pol. Czasopismo; Bibliografja Ped. Kwartalnik M. W. R. i O. P. Warszawa.



ramy materiału tylko do pewnych zagadnień, co zostało uwzględnione w t. zw. indeksie.

Mówiąc o trzech powyższych zeszytach, nie wyczerpaliśmy wszystkich kierunków pracy nauczyciela na tle dzienniczków. Z kolei musimy omówić prowadzenie, specjalnego *dzienniczka spostrzeżeń*. Odnosi się to do nauczycieli, którzy obserwują szczegółowo życie duchowe dzieci i temu zadaniu oddają się z zamiłowaniem, oraz ze znajomością rzeczy. Dla nich nie wystarczy notowanie pewnych tylko objawów w dzienniczku pierwszym; obserwując działalność bardziej szczegółowo lub badając ją za pomocą odpowiednich eksperymentów, mają stale coś do zanotowania, stąd potrzeba specjalnego dziennika.

Po bliższe wskazówki do prowadzenia *dzienniczka spostrzeżeń* zwracać się należy do specjalistów; znajdziemy je również w wyczerpanej zresztą książce Dawida: „Program spostrzeżeń psychologiczno - wychowawczych nad dzieckiem” oraz w wydaw. „Higiena szkolna”. Wydaw. Min. Zdrowia.

Ostatnim dzienniczkiem, który nie łączy się już tak ściśle z pracą wychowawczą nauczyciela, będzie *zeszyt w formie pamiętnika*.

W zeszycie tym, znajdują się zapiski z życia nauczyciela, jego osobiste przeżycia, oczywiście te, które związane są z jego pracą zawodową; umieścimy tu wspomnienia chwil jasnych, jak i doznanych zawodów i przeciwności, a także charakterystykę otoczenia, wśród którego obracał się nauczyciel w swej pracy zawodowej czy społecznej, a które wpływało na kształtowanie się jego psychiki. Zeszyt ten będzie skarbnicą wspomnień wychowawcy, rzuconych na szare kartki; kiedyś, gdy odczyta je wprowadzą go w świat przeżytych dni, a w chwilach rozterki duchowej dodadzą może otuchy lub wskażą jak żyć i co robić należy.

Tutaj już każdy indywidualnie osądzi, czy i o ile taki dzienniczek jest mu potrzebny i w jakim zakresie winien być prowadzony.

Tak przedstawia się całości kształt pracy nauczyciela na tle dzienniczków.

Zarzuci ktoś może, że do pracy nauczyciela wprowadza się niepotrzebny balast, przez uwzględnienie aż tylu dzienniczków; jeżeli jednakowoż zważymy, że dla łatwiejszego orientowania się w samodzielnej pracy, gromadzony materiał należy porządkować i segregować, to musimy się zgodzić z tem, że zajmie to nam sporo czasu.

Nie przeczę, że tego rodzaju grzebanie w zeszytach pochłania czas, lecz zapamiętajmy, że jest to niejako dobrze umieszczony kapitał, który we właściwym czasie wysoko nam się oprocentuje. Obawa przed brakiem czasu ustąpić winna przeświadczeniu, że żadne zjawisko godne uwagi wychowawcy — tak na wsi, jak i w mieście — nie powinno przejść obok niego bez śladu.

*Kazimierz Mroziuk, Nadwórna.*

## Z życia szkolnego.

### Komisja biblioteczna w szkole powszechnej.

(Przyczynek do sprawy samorządu szkolnego).

Klasa IV. Pewnego dnia przyniosłem do klasy kilka okazowych numerów „Płomyka” i pokazałem dzieciom. Działwa obstała mnie dokoła, każde chciało dostać do ręki „Płomyk”. Niestety jednak było to niemożliwe, gdyż dzieci więcej, niż egzemplarzy pisemka. To też niektóre tylko otrzymały. Potworzyły się wnet gromadki wokół szczęśliwców z „Płomykiem”. Dzieci przeglądały, czytały niektóre opowiadania, rozwiązywały rebusy. Jedna gromadka wymieniała swój numer „Płomyka” na inny drugiej gromadki. Twarze były rozplamienione, widziałem zadowolenie i radość działwy.

Tak upłynął kwadrans.

Prosiłem dzieci o zwrot pisemka. Oddano — z niechęcią. Nastąpiła rozmowa na temat „Płomyka”.

Dzieci chętnie opowiadały o tem, co w nim widziały, lub czytały. Zaczęły pytać ile kosztuje, gdyż chciałyby go zaprenumerować i w ten sposób wiele rzeczy ciekawych się dowiedzieć. Powiedziałem im, że „Płomyk” kosztuje 2500 mk. kwartalnie. Rada w radę uchwaliły same, że będą składać na prenumeratę — nawet zaraz popłynęły ku mnie na ten cel pieniądze.

Nie wziąłem. Dzieciom kazałem się i zacząłem objaśniać:

Klasa jest liczna więc prenumerować 1 egz. „Płomyka” wprost się nie opłaca. Potrzeba przynajmniej 6 egzemplarzy, by w przeciągu 2-ech tygodni każde dziecko mogło bez trudności zapoznać się z treścią pi-semka. Obliczyliśmy na tablicy, że na każde dziecko wypadnie niewielka składka. Działwa chętnie się zgodziła; nawet nie zapomniła o tych, którzy tej drobnej sumy nie będą mogli zapłacić, bo biedni, a przecież i oni na równi ze wszystkimi winni korzystać z „Płomyka”. Boć one z „Naszej gminy”.

Wybrano z pośród siebie dwóch skarbników, którzy zajęli się ułożeniem listy i zbieraniem pieniędzy. W ciągu dwóch dni fundusze zebrano. Zaprenumerowaliśmy „Płomyk” w Redakcji na Marszałkowskiej. Świeży numer w 6 egz. zaraz nam wydano.

Co za radość była następnego dnia: już teraz będziemy mieli stale do czytania „Płomyk”. Lecz obok radości pewne zakłopotanie, a nawet powiem niezadowolenie niektórych dzieci. „Płomyków” było 6, dzieci — 42. Każde z nich chciało pierwsze otrzymać nowy „Płomyk”, chciało pierwsze czytać, bo przecież każdy zapłacił, więc chce skorzystać ze świadczeń gminy.

Widząc co się dzieje, zebrałem „Płomyk” i zacząłem rozmowę z dziećmi na temat: „W jaki sposób będziemy otrzymywać „Płomyk” do czytania”.

W poğawędce uradziliśmy, że przedewszystkiem dla porządku i kontroli zaprowadzimy zeszyt, w którym każde dziecko będzie miało swoje miejsce abonamentowe. Następnie wybrani zostali dwaj „Opiekuno-

wie „Płomyka“, którzy, w wyżej wymienionym zeszy- cie, będą notowali odbiór, względnie zwrot „Płomyka“ przez danego ucznia. Wreszcie wydawanie „Płomyka“ odbywać się będzie w porządku listy klasowej raz od początku, drugi raz od końca. „Płomyk“ wydawać lub oddawać będzie można w czasie dużej przerwy co- dziennie lub przed i po lekcjach.

Następnego dnia wszystko było zorganizowane.

Dzieci dostosowały się do uchwał. Był to począ- tek naszej pracy. Od czasu do czasu kontrolowałem działalność t. zw. „Opiekunów“, którzy, jak na począ- tek, wywiązywali się ze swego zadania wcale nieźle.

Co miesiąc wybierano nowych „Opiekunów“; nie przeszkadzało to zupełnie, by dawni nie pozostawali nadal, bo w większości wypadków kadencja jednych i tych samych trwała 2 — 3 miesiące. Cóż zrobić kie- dy taka była woła „Gminy“.

Obowiązki „Opiekunów“ wypisane były na 1-szej stronie zeszytu — kontrolki.

Lecz życie szkolne płynie i coraz nowe stwarza po- trzeby. „Płomyk“ dobry, wiele ciekawych rzeczy po- daje, ale wszystkiego nie zaspokoi.

W czasie roku szkolnego przy nauczaniu historii, geografji i przyrody, wspominałem często dzieciom o popularnych książeczkach, z których można się wiele nauczyć. Od czasu do czasu przyniosłem taką ksią- żeczkę i odczytałem na lekcji.

Dzieci zaczęły dopominać się o książki. Znów posypały się składki. Za uzbierane pieniądze gmina kupiła kilka popularnych książeczek Brzezińskiego, Umińskiego i in. w „Księgarni Polskiej“. Był to po- czątek „gminnej biblioteki“.

„Opiekunom „Płomyka“ przybyła nowa praca: wy- dawanie i odbiór nabytych książek. Dla porządku zro- biono prymitywny katalog w zeszytcie, który ułatwiał pracę.

W ten sposób „Opiekunowie Płom.“ zamienili się w „Komisję Biblioteczną“.

Z biegiem czasu księgozbiór (o ile to można tak nazwać) powiększał się, co miesiąc przybywały nowe składki, a za nie nowe książki. Nabyte książki natychmiast wciągano do katalogu.

W ten sposób zdobyliśmy w przeciągu roku dość zasobną lekturę. I to lekturę godziwą, która przyczyniała się do pogłębiania wiadomości, a zarazem rugowała fantastyczne i umysły wypaczające Teksasy, Szerloki i in. tem podobne wydawnictwa. A sama biblioteka. Jej rozwój cieszył i radował dzieci; swemi oszczędnościami tworzyły, a teraz korzystają z owoców swej pracy. Dumni więc byli z dokonanego dzieła, Praca „Komisji bibliotecznej” szła sprawnie, nie było skarg i zażaleń.

Czyż to nie droga do rozbudzenia w uczniu zamiłowania do pracy? Czyż dziecko takie po wyjściu ze szkoły nie urządzi sobie w domu skromnej biblioteki do własnego użytku? Jeżeli tak, czy nie będziemy świadkami podniesienia się kultury wśród szerokich mas, kultury, której, niestety, jeszcze dziś tak nam brakuje.

W ten sposób biblioteka z roku na rok rosła. Będzie ona zaspakajala już potrzeby i innych klas, za co oczywiście będzie pobierana opłata. Znow więc źródło dochodu na zakup nowych książek.

Książki przez częste używanie niszczą się, lecz i na to rada. W szkole powszechnej mamy lekcje robót, na nich niech dzieci oprawiają książki swej biblioteki, Przyniesie im to pożytek i zadowolenie.

Dzięki więc odpowiedniemu wpływowi nauczyciela wychowawcy z biegiem lat mogą powstać wcale zasobne „Biblioteki dla uczniów”, książki bowiem zostają własnością szkoły, gmina je przekazuje po opuszczeniu zakładu swym następcom. Czyż w ten sposób nie uczy się dziecko ofiarności dla gromady.

Tymczasem tyle. Przy sposobności powrócę do tego tematu, którego w tych kilku słowach wyczerpać nie mogę.

*St. i M. Kowalewscy.*

## Sprawozdania i oceny.

*Stefanja Szuchowa. 1) Opowiadania i wiersze. 2) Szepety myszek z ilustracjami S. Norblina Nakł. A Zarzeckiego. Warszawa — Polska Składnica Pomocy Szkolnych. 1923 r.*

Książka p. Stefanji Szuchowej „Opowiadania i wiersze”, jako książka pomocnicza dla nauczyciela, uczącego z elementarza pań Dargielowej i Oderfeldówny „Chce czytać”, ma za zadanie, jak o tem czytamy w przedmowie „Kształcić dzieci już od I Oddziału szkoły powszechnej poczynając, na pojętnych i wrażliwych w przyszłości czytelników”. Autorka pragnie osiągnąć cel powyższy „przez ożywienie i pogłębienie nauki czytania, podając treść powiastek i wierszyków jako materiał, który umiejętnie wyzyskany nauczy dzieci wnikać w to, co czytają, wyobrażać sobie postacie działające, tło, na którym występują, odczuwać uciechy, smutki, zawody występujących bohaterów, do czego obok żywej treści opowiadań i wierszy doskonale posłuży omawiana we wskazówkach metodycznych tło scenizacja odczytywanych dzieciom utworów. „Opowiadania i wiersze” w sposób przedziwny odpowiadają postawionemu przez autorkę celowi. Proste a zajmujące w treści, zaczerpniętej niemal wyłącznie ze świata, podpadającego pod zmysły dzieci, stanowią bogaty materiał dla nauczyciela do pogadanek i czytania, które sprawia, że krótkie zdania podane w elementarzu jako streszczenie dłuższej zajmującej powiastki lub wiersza, przestanie być suchym zestawieniem liter, nabierze życia, wywołując w umyśle dziecka szereg dobrze znanych obrazów. Taki wiersz o Kubie na rączym rymaku, przed którym „ucieka w pędzie cały świat” jest pełen zawrotnego ruchu i beztrudnej radości życia. Blizką i dobrze znaną dziatwie jest kotka Szarusia ze swym niesiornym drobiazgiem. Tragizm ciemnej nocy, w której połyskują złowrogo okrągłe oczy sowy, doskonale jest oddany z jednej strony

w jej tajemniczych pokrzykiwaniach. a z drugiej — w przerywanych, niby strachem zdławionych szeptach myszek. Pełne miłego sentymentu są „Dwie gęsiareczki”. Dbałość autorki o czystość języka i wytworność stylu obok umiejętności żywego obrazowania sprawia, że książka niniejsza wniesie do odpowiedniego działu literatury dziecięcej rzecz, nie tylko celowo pomyślaną, planowo opracowaną, ale i wartościową pod względem artystycznym.

Wybór wierszyków z omawianej książki wydany p. t. „Szepty myszek” w szacie wytwornej, bo ozdorbionej pięknymi w pomysł i w wykonaniu ilustracjami S. Norblina z dodanym na początku „Zaproszeniem do bajki” i na końcu wierszem „Wędrowniczek z miasta”, odbiegającym nieco ze względu na zbyt może kunsztowną budowę wiersza i pewną zawilgość stylu od reszty wierszyków, stanowić będzie niechybnie cel marzeń gwiazdkowych młodych czytelników. Książka ta nie powinna jednak znaleźć się wyłącznie w rękę szczęśliwych posiadaczy kosztownych wydawnictw. Choć jeden egzemplarz tej bajecznie kolorowej książki winien znaleźć się w każdej szkole powszechnej, aby dzieci, przyglądając się artystycznym ilustracjom, dopełnić mogły to, co we własnej wyobraźni z „Opowiadań i wierszy” wysnuły. *Jadwiga Ostromecka.*

*Wycinanki ludu polskiego — łowickie i kurpiowskie,  
Nakładem Miejsk. Muzeum Przemysłowego w Krakowie.*

Pierwszy zeszyt tego wydawnictwa, subwencjonowanego przez Dep. Sztuki Min. W. R. i O. P., przedstawia się nadzwyczaj korzystnie pod względem technicznym i artystycznym. Składa się nań 16 tablic wielobarwnych, obejmujących 22 wycinanki, wybrane ze zbiorów Tow. Polskiej Sztuki Stosowanej. Są to kurpiowskie gwiazdy, leluje, drzewka i koguty oraz łowickie wstęgi, okrągłe wycinanki, wzorzysta kołdra i kogut. Niełada artystyczny smakosz i znawca sztuki ludowej dokonał tu wyboru i dopilnował wykwinu

wykonania! Pomimo świeżości prymitywnej w barwie i formie, jakżeż dalekie te zdobnicze wzory od pstrych „chłopskich barwności”, które zazwyczaj utożsamiamy z naszą wycinanką! Jaskrawe barwy, zestrojone w nadzwyczaj subtelną kolorystyczną harmonię, przedstawiają w dodatkiem światło lud, któremu dotychczas przyznawano co najwyżej „poczucie barwistości”. Ornament prosty w konstrukcji formy i koloru, spoisty, niewyczelowany, świeży, oryginalny, wynikły wprost z głębin właściwości pleniennych i rasowego zdrowia ludu. Ani śladu znużenia, szablonu, nieszczerości. Wydawnictwo nie zatraciło nigdzie charakteru wycinanki przez dokładne urwidocznienie kierunku cięcia nożyc. Przez wymienione powyżej wartości pierwszy zeszyt „Wycinanek ludu polskiego” wyróżnia się chlubnie z dotychczasowych wydawnictw, które idealizowały, recte banalizowały, wycinankę naszą, popularyzując szablon wydawców zamiast prymitywnego piękna oryginałów. Zeszyt poprzedza tekst zasłużonego, sądziwego badacza sztuki ludowej, Seweryna Udzieli — w pięciu językach: polskim, francuskim, angielskim, niemieckim i włoskim.

„Wycinanki ludu polskiego” mogą oddać nauczycielom slöjdu, rysunków, historii (nauki o Polsce) ważną przysługę przez zapoznanie młodzieży naszej z pięknymi, a autentycznymi wzorami zdobniczymi naszego ludu.

*Tadeusz Seweryn.*

## Ankieta w sprawie samorządów szkolnych.

Sekcja Pedagogiczna P. Z. N. zajęła się sprawą zbierania rzeczowych materiałów do kwestji samorządów szkolnych na terenie szkół powszechnych. W roku zeszłym rozesłana została w tej sprawie ankieta, która jednakże nie zainteresowała widocznie Sz. Kolegów i Koleżanek. Odpowiedzi nadeszły w małej liczbie. Powtarzamy przeto tę ankietę obecnie.



## ANKIETA DLA NAUCZYCIELI.

1. Czy istnieją w szkole jakieś organizacje uczniowskie i na jakim poziomie nauczania. Jakiego rodzaju są te organizacje, czy samorządowe na wzór gminnych, czy innego typu np. samopomocy, kooperatywy i t. p.

2. Czy powstały samorzutnie z inicjatywy dzieci, czy też z inicjatywy nauczycieli.

3. Czy wszystkie dzieci danej klasy należą do organizacji. Czy jedna organizacja obejmuje całą szkołę. Czy jest jakiś stosunek pomiędzy poszczególnymi organizacjami klasowymi i na czym on polega.

4. Jaka jest rola nauczyciela w danej organizacji?

5. Jak funkcjonują organizacje, jeżeli źle, co jest tego przyczyną.

6. Czy przynoszą jakieś korzyści, czy ułatwiają życie szkolne, czy są czynnikiem dodatnim pod względem wychowawczym. W czym się to objawia.

7. Czy nie wykazują wpływów ujemnych i jakiego rodzaju.

8. Jaki jest stosunek dzieci do organizacji. Co możnaby powiedzieć o stosunku dzieci starszych i młodszych, chłopców i dziewcząt. Czy w organizacjach szkolnych wysuwają się na czoło jednostki wybitniejsze, czy organizacje te sprzyjają wyrabianiu się jednostek przeciętnych.

9. Czy były zapoczątkowane w szkole próby, które się nie powiodły i dlaczego się nie powiodły. Czy nie było żadnych w tym kierunku prób i dlaczego?

10. Bardzo pożądane załączenie ustawy danej organizacji.

## ANKIETA DLA DZIECI.

1. Czy macie jakie stowarzyszenie. Czy jesteście z niego zadowoleni.

2. Jaki macie z niego pożytek.

3. Jeżeli w klasie jest kilka stowarzyszeń, powiedz, które jest najlepsze i dlaczego.

4. Co pragnęlibyście zmienić w waszym stowarzyszeniu.

5. Czy macie jakieś projekty nowych stowarzyszeń.

6. Jeżeli w szkole jest stowarzyszenie a ty nie chcesz do niego należyć, napisz, dlaczego nie chcesz?

Uwaga. Odpowiedzi dzieci cenne są tylko wówczas, gdy są zupełnie szczerze i swobodne. Mamy już kilka takich odpowiedzi. O tę właśnie swobodę przede wszystkim nam chodzi. Nauczyciel powinien w krótkich słowach wyjaśnić ceł ankiety. Powie zatem poprostu, że są szkoły, które chciałyby u siebie założyć stowarzyszenia dzieci i dlatego pragną się dowiedzieć, czy takie stowarzyszenia są dobre, czy dzieci są z nich zadowolone, czy też są może złe i dzieciom wcale nie potrzebne. Pytania najlepiej wypisywać po jednemu na tablicy. Dzieci nie podają przy odpowiedzi nazwiska, tylko imię i klasę. Dzieci powinni odczuć, że nauczyciel odpowiedzi nie odczytuje — trzeba dać im to do zrozumienia, że nikt za swoją odpowiedź nie otrzyma nagany od nauczyciela.

## Notatki bibliograficzne.

1. Jan Dewey: Szkoła a społeczeństwo. Tłum. M. Lisowska. Książnica Polska. Lwów — Warszawa 1924. Str. 101.

2. I. W. Kosmowska: Związki młodzieży polskiej. Warszawa. Księgarnia Ostaszewskiej. Str. 195.

4. A. Dmochowski: Ćwiczenia z fizyki i chemji w kl. II i III według progr. gimn. niższ. Wilno. Księgarnia Stowarz. Naucz. Polsk. 1924. Z rysunkami. Str. 163.

3. Kot Stanisław: Historia wychowania. Nakł. Gebethnera i Wolffa. Warszawa. Str. 656.

---

**OD REDAKCJI.** W związku z zapoczątkowaną dyskusją na temat alfabetu ruchomego redakcja otrzymała parę artykułów Sz. Kolegów i Koleżanek. Nie możemy jednak udzielić więcej miejsca na tę dyskusję ze względu na rozmiary pisma, temwięcej, że należy zarezerwować miejsce na odpowiedź p. Arnoldowej. Artykuły, które w tej sprawie redakcja otrzymała, przesyłamy p. Arnoldowej.