

Praca Szkolna

DODATEK MIESIĘCZNY DO „GŁOSU NAUCZYCIELSKIEGO”.

**poświęcony sprawom pedagogiczno-dydaktycznym
w związku z praktyką szkolną.**

Wychodzi ostatniego dnia
każdego miesiąca oprócz
lipca i sierpnia

Adres Redakcji i Administracji:
Warszawa, Marszałkowska 123
telefon 269'8
Konto czekowe P. K. O. Nr. 435.

Redaktor: Marja Librachowa.

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

Nauka czytania w amerykańskich szkołach powszechnych.*)

W społeczeństwie amerykańskim, piak wiadomo, niema analfabetów. Ustawa migracyjna, uniemożliwia przyjazd osobom, nie posiadającym dziesiętnej części czytania i pisania w swoim ojczystym języku. W danym wypadku państwu chodzi oczywiście nie o cele praktyczne, ponieważ znajomość języka angielskiego nie jest wymagana, lecz o zapewnienie sobie obywateli, posiadających pewne minimum wykształcenia. Amerykanizacja, t. j. asymilacja obcych żywołów, odbywa się bez żadnego przymusu ze strony państwa

*) Na podstawie pracy Th. H. Briggsta „Reading in Public Schools” Chicago. Ron Peterson et Co, 1908.

i oddziaływa z nadzwyczajną szybkością. Drugie pokolenie zazwyczaj czuje się duchowo amerykańskim, przyswaja sobie w zupełności język, zwyczaje i wszystkie dziwactwa tej osobliwej rasy. Nie stoi temu na przeszkodzie, ani przysłowicze przywiązanie Niemca do Vaterlandu, ani patriotyzm Włocha, ani konserwatywni polskiego wychodźcy, wszyscy oni ulegają urokowi amerykańskiej kultury. Trudno uprzytomnić sobie jaki ogrom pracy przypada w udziale amerykańskiej szkole, kształcącej materiał ludzki, tak rozmaity pod względem etnicznym i kulturalnym.

Przychodzą do szkoły dzieci rodziców włoskich, hiszpańskich, polskich, żydowskich, niemieckich, przyzwyczajone do dźwięków ojczystego języka, posiadające rozmaite nawyki fonetyczne. Dzieci początkowo nie rozumiejące się wzajemnie, po kilku latach nauki szkolnej stają się Amerykanami, wtańcemniczonemi we wszystkie arkana angielskiej wymowy. Jak wiadomo, język angielski nastęrcza dużo rozmaitych trudności, a rozbieżność transkrypcji i stroiny dźwiękowej szczególnie utrudnia czytanie. To też nauka czytania w szkołach amerykańskich odgrywa wielką rolę, a metodyka tego przedmiotu jest znakomicie opracowana.

Praktyczni Amerykanie, dla których „time is money” — „czas to pieniądz”, przystępują do tego zadania ze sv istą oryginalnością i świeżością pomysłów. Dla nich też poznanie metody, stosowanej do nauki czytania w amerykańskich szkołach powszechnych, przedstawia i dla nas pewne znaczenie.

Cała nauka opiera się na dwóch podstawach: na popędzie do naśladownictwa i na wyobraźni. Chodzi o to, aby wykorzystać umiejętnie te dwa potężne czynniki psychologii dziecięcej i uczynić z nich sprzymierzeńców. Na naśladownictwie opiera się nauczyciel, ucząc dzieci czytać metodą analityczną, dając wzór jasnej artykulacji, poprawnej wymowy i dobrego skandowania. Działając na jego wyobraźnię, pod-

trzymuje zainteresowanie dziecka, pobudza je do czynnej współpracy. Owa czynna postawa dziecka przenika całą lekcję, nadaje charakterystyczne piętno amerykańskiej szkole, w której się mniej niż na kontynencie mówi o szkole pracy, lecz czyni się ją, jak coś nieodzownego i naturalnego, bowiem żadna inna szkoła na gruncie amerykańskim, oczywiście, nie jest możliwa. To też obok wymienionych powyżej dwóch podstaw nauczania: naśladownictwa i wyobraźni, należy umieścić trzecią; czynną postawę dzieci.

W szkołach amerykańskich nie spotyka się owego drewnianego, monotonnego czytania, które przeważa w naszych szkołach. Metodocy amerykańscy ogromny nacisk kładą na wzorowe czytanie nauczyciela, na systematyczne ćwiczenie odpowiedniej intonacji u dzieci. Nauka „jak należy czytać, nie jest nauką czytania” — mówi Briggs. Czytanie jest to odbieranie myśli, nie zaś odpoznawanie wyrazów, łączenie liter i dźwięków. Ćwiczenia w wypowiedaniu wyrazów są dla niego jedynie środkiem do właściwego czytania, przeto oddziela on naukę czytania od ćwiczeń fonetycznych. Celem pierwszej jest poznanie i interpretacja myśli, celem drugiej nabycie mechanicznej wprawy w poznawaniu wyrazów. Ustala on następujące zasady dla pierwszej nauki czytania:

1. Dziecko powinno kojarzyć napisany symbol bezpośrednio z przedmiotem, który on oznacza. Ćwiczenia fonetyczne, odwracające uwagę dziecka od treści myślowej, na początku nauki zupełnie nie powinny być stosowane. Wówczas, gdy zostaną wprowadzone, powinny być traktowane oddzielnie od lekcji czytania.

2. Dziecko powinno od samego początku uważać czytanie za proces wypowiedania i odbierania myśli. Dlatego materiał powinien przedstawiać dla dziecka interes myślowy, czytanie zasadzać się winno na zdaniach, nie na luźnych wyrazach.

3. Dobre czytanie wymaga szybkich ruchów oczu, doraźnego odczytywania nie tylko pojedynczych wyrazów, lecz i całych zdań.

4. Intonacja głosu i postawa ciała powinny dopomagać do uwydatnienia czytanej treści. W tym celu stosuje się od samego początku dramatyzację, dialogi i odpowiednie gry, aby wyrobić w dzieciach swobodę ruchów i plastyczność ekspresji.

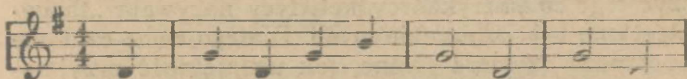
Pierwsza wzorowa lekcja czytania. Na początku, w ciągu pierwszych 4 — 5 tygodni, Briggs nie zaleca używania elementarza, lecz wprowadza całe zdania i pojedyncze wyrazy, które dzieci odczytują doraźnie. Ilość takich wyrazów osiąga niekiedy 80—200. Lecz autor zaleca, aby materiał ten przedstawiał pewną zwięzłą treść. W końcu drugiego tygodnia dzieci mogłyby przyswoić sobie dziesięć krótkich zdań i trzy lub cztery wyrazy pojedyncze. Każde zdanie powinno być przez dzieci, lub przez nauczycielkę, wykonane, a nie tylko wymawiane. Jedynie te zdania, które nie mogą być wykonane, zostają przez nauczycielkę wypowiedziane. W ten sposób odbywa się nauka na początku, przy dwóch 20-minutowych lekcjach czytania dziennie i 15-minutowego ćwiczenia fonetycznego.

Przebieg lekcji. Duża, żółta piłka znajduje się w klasie. Nauczycielka pisze na tablicy i zarazem wymawia napisane zdania. Niektóre wyrazy są napisane, niektóre wypowiedziane. Z względu na to, że przytoczone przez autora angielskie zdania są specjalnie dostosowane do lekcji, nie mogą być one przeto dosłownie spolszczone, podają je zatem w angielskim brzmieniu. Dla szkół polskich należy, oczywiście, obmyśleć inne zdania, odpowiednio do budowy polskiego języka. W podanych poniżej zdaniach część piszę kursywem (są to wyrazy napisane), pozostałe wyrazy zostają jedynie wypowiedziane.

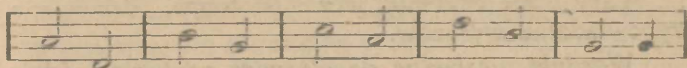
1. *Come, to me, Ruth* ¹⁾. 2. *Come, to me, John* ²⁾.
3. *Let us have a game of ball* ³⁾.

4. *Do you see a big ball any where about?* ⁴⁾. *You may get the ball* ⁵⁾.

Wyraz „ball”, napisany na tablicy, może być następnie nie pisany, lecz wskazywany przez nauczycielkę. Podczas gry nauczycielka śpiewa krótką piosenkę:



My ball, I want to catch you, one time,



two times, three times, four times, five times, six times.

i rzuca piłkę rytmicznie Johnowi. Jeżeli John na to zasłużył, nauczycielka mówi: „John dobrze grał, zrobimy dla niego to: (pisze na tablicy wyraz „clap” ⁷⁾) i klaszcze w ręce. Następnie nauczycielka znowu pisze *Come, to me* i wywołuje Łucję. Po odśpiewaniu piosenki i skończeniu gry, nauczycielka wskazuje na wyraz „clap” i mówi: „zdaje mi się, że i jej się to należy” i klaszcze razem z całą klasą. Powyższe wyrazy i zdania: „ball”, „come to me”, „get the ball” i „clap” są powtarzane w ciągu 20 minut tak długo, póki każde dziecko nie przyswoi ich sobie. Udając się na swoje miejsce, dziecko wskazuje na tablicy nazwę gry, t. j. odszukuje wyraz „ball” pośród innych wyrazów. Taki przebieg mają pierwsze lekcje, na których używane są podobne gry, jak „Tworzenie koła”, „Wybór partnera” i inne.

1) Chodź tu do mnie, Ruth. 2) Chodź do mnie John. 3) Będziemy się bawili w piłkę. 4) Czy widzicie gdzieś dużą piłkę? 5) Możecie wziąć piłkę. 6) Moją piłkę chcę, żebyś złapał, jeden raz, dwa razy, trzy razy, cztery razy, pięć razy, sześć razy. 7) Oklask.

Głośne czytanie. Głośne czytanie wprowadza się dopiero w piątym tygodniu nauki szkolnej. Nie sprowadza się ono jedynie do rozpoznawania wyrazów i ich zrozumienia, jak w werbalnej szkole starego świata. Tu chodzi o przeżywanie treści myślowej i uczuciowej, o czynne wyrażanie jej i wywoływanie odpowiednich myśli i uczuć u innych. W tym celu ma się dziecko nauczyć tego, co amerykańscy metodycy nazywają „thoughting”, t. j. odbieranie myśli. Dlatego ciche czytanie poprzedza czytanie głośne, jak umiejętność przyjmowania myśli poprzedza umiejętność ich wyrażania. Tam, gdzie obydwie metody są jednocześnie stosowane, panuje nie czytanie, lecz monotonne, drewniane wypowiadanie wyrazów.

Warunki niezbędne do głośnego czytania. Zdolność do interpretacji rozwija się dzięki głośnemu czytaniu i przybiera rozmaitą postać, zależnie od charakteru czytanki. Przytem same formalne ćwiczenia w poprawnym wymawianiu wyrazów nie stanowią wcale istotnej i głównej części procesu czytania. Szkoła amerykańska kładzie główny nacisk na równoległe z czytaniem życiowe doświadczenie dzieci. Dziecko powinno ujmować wszystkie szczegóły, jako organiczną całość, upatrywać obrazy w znakach mechanicznych i interpretować je natychmiast w sposób jasny i dobitny, przeżywając razem z autorem przyjemne lub przykre uczucia. Wówczas proces czytania staje się rozwijającym i odtwórczym.

Czynnik czasu. Czynnik czasu odgrywa ważną rolę przy głośnym czytaniu. Nie powinno się wcale dążyć do tego, aby głośne czytanie odbywało się z tą samą szybkością, co czytanie ciche. Byłoby to bezmyślnem łapaniem wyrazów, połączonem ze szkodą dla treści myślowej. Tu autor wysuwa słuszną zasadę, o której stale się u nas zapomina. Czytający powinien się liczyć ze słuchaczami. Zdawałoby się, że nikt nie zaprzeczy temu słusznemu żądaniu, ale iluż jest takich, którzy się do niego stosują? Tak rozpowszechnione czytanie zbyt ciche, zbyt szybko, zbyt niejasne zdarza się zapewne

nie wskutek braku poszanowania dla audytorjum, lecz wskutek nieświadomości sobie tej zasady, a często wskutek istotnej nieumiejętności i braku wprawy. Briggs debitnie zaznacza, że czytanie, utrzymujące zainteresowanie na pewnym poziomie, powinno być myśleniem zarazem dla czytającego i dla audytorjum. Myśl powinna poprzedzać wyraz, wyraz podążać za myślą. Wymaganie, które słuchacze stałe stawiają czytającemu, brzmi tak: „daj nam czas do myślenia”.

Wskazówki praktyczne. Aby wprawić dzieci w takie czytanie, stosuje się następujący sposób. Po przeczytaniu całego zdania dziecko odkłada książkę na bok i, zwracając się do klasy, powtarza to zdanie. W ten sposób uczy się ono lepiej rozumieć treść i odpowiednio akcentować. W drugim roku nauki nauczycielka wymaga, aby nowa, nieznaną czytanka, po przeczytaniu, została przez klasę odtworzona.

Ćwiczenia w interpretacji. Ćwiczenia w interpretowaniu przeczytanego utworu odbywają się głównie za pomocą pytań. Głównym celem takich pytań jest pobudzanie do myślenia. Dziecko czyta często błado, niewyraźnie wskutek braku należytego odczucia treści myślowej utworu. Stąd pochodzą fałszywe akcenty, niewłaściwe intonacje. Dobrze postawione pytanie działa, jak promień światła wśród ciemności, należy tylko dobrze ułożyć takie pytania, rzucać je w odpowiedniej chwili w jasnej, krótkiej i zrozumiałej dla dzieci formie.

Lekcja wzorowa głośnego czytania w drugim miesiącu nauki. Pomoce szkolne: trzy zabawki — niedźwiedzie, mały domek, trzy krzeselka lub odpowiednie obrazki.

Nauczycielka pokazuje jednego niedźwiedzia, mówi i pisze jednocześnie na tablicy: „I see the papa-bear”¹⁾. Następnie zwraca się do ucznia: „Czy zrozumiałeś to, Horace? Powiedz mi to”. Horace powtarza

¹⁾ Widzę niedźwiedzia — tatusia.

to zdanie, tymczasem nauczycielka pisze to samo zdanie pod pierwszym i zwraca się do innego: „Czy to jest zrozumiałe dla ciebie, Prudence?” Dziewczynka, o ile zauważy podobieństwo, odczyta to zdanie. Nie wszystkie dzieci potrafią to zrobić. Następnie nauczycielka wskazuje na wyraz „papa” i mówi: „Teraz zetrę ten wyraz i napiszę zamiast niego „mamma”. Kto teraz może przeczytać to zdanie?” Po przeczytaniu zdania nauczycielka bierze do ręki najmniejszego niedźwiedzia, mówi i pisze jednocześnie: „This is the baby bear” (to jest dziecko niedźwiedzia). Powiedz mi, Marion, kto to jest?” i daje jej niedźwiedziątka do ręki. Oczywiście Marion odpowie: „To jest dziecko niedźwiedzia”; nauczycielka wskazuje tymczasem na zdanie, napisane na tablicy.

„Dzieci, zamknijcie na chwilę oczy” mówi nauczycielka i w międzyczasie pisze powyższe zdanie po raz wtóry. „Spójrzcie teraz i odszukajcie takie zdanie, które nam powie, kto to jest”. Następnie pisze: „This is the mamma bear” i każe dzieciom przeczytać to, zwracając uwagę dzieci na pierwsze zdanie. Dalej: „To jest dom niedźwiedzia” pisze nauczycielka, wskazując na dom. Niektórzy pochwycą ten gest i odczytają napisane zdanie.

W dalszym ciągu nauczycielka pisze: „I see the baby”, „I see the chairs”, „I see the papa”, „I see the papas chair”, „I see the mamma”, „I see the mamma's chair”. To wszystko ma przeczytać Edward, podczas gdy Roscoe porusza przedmioty, o których jest mowa. O ile takie czytanie sprawia trudności, nauczycielka, w miarę potrzeby, podpowiada Edwardowi, aby ułatwić mu pracę. Jednak już w 10-ym lub 12-ym tygodniu dzieci amerykańskie są już tak dalece posunięte, że bez pomocy przeczytać mogą te zdania.

„Teraz pożegnamy się z niedźwiedziami, ty podesz do domu tego niedźwiedzia” mówi nauczycielka, wskazując na wyraz „papa”. „A ty sprzątniesz to” i wskazuje na krzesła. „Elsa zetrze z tablicy „mamma bear”, a tymczasem John wykona samą czynność.

„A teraz pokażcie na tablicy wyraz, który znacie i powiedzcie mi, co on oznacza”.

Jako uzupełnienie tej lekcji, stosuje się jeszcze następujące ćwiczenia. Dzieci otrzymują te same zdania, odbite na mimeografie, przycinają je na oddzielne wyrazy, następnie składają na nowo, aby coś było powiedziane o niedźwiedziach. Inne ćwiczenie polega na ilustrowaniu kolorowymi ołówkami na papierze lub na tabliczkach treści poprzedniej lekcji. W ten sposób utrwała się w pamięci dzieci kształt oddzielnych wyrazów.

Ciche czytanie. Duży nacisk kładzie się w Ameryce na ciche czytanie. Każde dziecko powinno wyrobić sobie umiejętność szybkiego cichego czytania. Osiąga się to przez wytrwałą pracę i dobrze obmyślony system. Przez ciche czytanie oszczędzamy zarówno czas i energię, ponieważ droga od oka do mózgu jest krótsza, niż od ust poprzez słuch do mózgu. Im bardziej pobudzamy dzieci do cichego czytania, tem prędzej, oczywiście, nabędą one wprawy w biegłym czytaniu. Przykry to jest widok ludzi dorosłych lub starszych dzieci, poruszających wargami przy czytaniu. Kto czyta wzrokiem, odbiera myśli wprost z drukowanego tekstu przynajmniej kilka razy prędzej, niż ten, kto porusza wargami.

Błędne jest mniemanie, że biegłość w czytaniu może być nabyta przez częste i głośne czytanie. Przeciwnie, wytwarza się przyzwyczajenie do głośnego wymawiania wyrazów, do dźwięku własnego głosu i ruchów mięśni, które stają się przeszkodą w czytaniu cichem. Dlatego też już na pierwszym stopniu nauki należy ćwiczyć w cichem czytaniu.

Dziecko, do chwili wstąpienia do szkoły, ćwiczy się drogą słuchową, dopiero w szkole zaczynają zwracać jego uwagę na wrażenia wzrokowe. Ciche czytanie jest jednym ze środków takiej nauki, ponieważ język druku nie jest symbolem języka mówionego, lecz symbolem języka myśli. Na tej subtelnej i głębokiej myśli

zasadza się amerykańska metoda nauki cichego czytania. Należy wpięrw, mówi Briggs, wytwarzać w dzieciach bezpośrednio asocjacje między słowem drukowanym a myślą, a następnie między językiem drukowanym a językiem mówionym. Przez ciche czytanie dziecko widzi myśl poprzez wyraz tak samo, jak się widzi jakiś przedmiot przez szkło okienne.

Czytający biegle i cicho nie słyszy brzmienia własnego głosu, nie wprowadza w ruch swoich mięśni. Jedynie ustępy, wyrażające moc i siłę uczucia, wywołują pewne poruszenie wewnętrzne, pobudzają do wymawiania samych wyrazów. Lecz przeważna część materiału, zwłaszcza rzeczy opisowe, nie wymagają ruchów przy cichem czytaniu. Im styczność między słowem drukowanym a myślą jest bardziej bezpośrednia i ściśła, tem mniejsze pobudki istnieją do głośnego czytania. Słuchowo - ruchowe tendencje powinny być sprowadzone do minimum, aby nie zamącić myślenia i nie utrudnić samego procesu czytania. Wówczas słowa stają się przejrzyste, uwaga wewnętrzna automatyczna i nieświadoma.

Początki cichego czytania. Już od samego początku zaczynają w Ameryce ćwiczyć w cichem czytaniu. Z chwilą, gdy dzieci przyswoją sobie niezbędne zdania, nauczycielka wypisuje na tablicy: „Chodź tu”, „Zetrzyj z tablicy”, „Zamknij drzwi”, „Weźcie ołówki” i t. p. Lekcja cała odbywa się w ten sposób, że za ledwie jeden wyraz pada, wargi nie są wprowadzane w ruch. Jest to możliwe już na pierwszym stopniu nauki, przyczem taka milcząca lekcja jest połączona z wykonywaniem odpowiednich czynności.

Przebieg lekcji milczącej w drugim roku nauki. Lekcja taka trwa zwykle dwadzieścia minut. Dla ekonomji czasu nauczycielka ma przygotowane plakaty, które przynosi do klasy. W zasadzie podczas takiej lekcji nie powinno być głośnego mówienia lub czytania, dzieci cicho odczytują zlecenia nauczycielki i wykonywują odpowiednie czynności; starają się przytem unikać wszelkiego hałasu i ubocznych rozmów,

Po zajęciu miejsc w klasie nauczycielka pokazuje pierwszy plakat, na którym wypisane jest zdanie: „Dzieci, zabawimy się dzisiaj w jedną grę”. Niektórzy przytakują, inni klaszczą z radości. Następnie dzieci odczytują na drugim plakacie: „Harry weźmie pudło z bobem, za parawanikiem”. Harry czyni to. Następnie nauczycielka pisze na tablicy: „Widzicie biały punkt na podłodze?”, dalej: „To będzie środkiem naszego koła. Trevor, zakreśl koło”. Kiedy Trevor wykreślił małe koło, nauczycielka pisze: „Oprowadź, Doro, większe koło, dokoła małego”. Ponieważ koło Doroty jest nieregularne, nauczycielka pisze: „To nie jest okrągłe, Łucjo, zmaż to. Spróbuj ty, Lily”. Dalej: „I to nie wydaje mi się dobrem. Zetrzyj, Donald. Spróbuj Chas B.” Gdy wreszcie wysiłki doprowadziły do lepszego wyniku, nauczycielka aprobuje: „Już lepiej”. Teraz wszystko jest przygotowane do gry, należy dać niezbędną wskazówkę i hasło. Nauczycielka więc pisze: „Jeżeli rzucicie bób do małego koła, będziemy liczyć 10. Oznacz tą liczbą mniejsze koło, Harriet”. Następnie ściera z tablicy wyrazy: „małego”, „10” i „Harriet” i pisze w to miejsce: „dużego”, „pięć” i „Józefo”. W ten sposób otrzymuje zdanie: „Jeżeli rzucicie bób do dużego koła, będziemy liczyli 5. Oznacz tą liczbą większe koło, Józefo”. Największe zainteresowanie wzbudza następny napis: „Teraz rozpoczniemy grę, chłopcy przeciwko dziewczętom. Dobrze?” Czwarty plakat podaje bliższe instrukcje: „Harry rozda każdej dziewczynce po jednym bobie czerwonym, każdemu chłopcu po jednym zielonym”. Piąty plakat brzmi: „Chłopcy stają po stronie północnej koła, dziewczęta po stronie południowej”. Dzieci szybko wykonują to, stając na linii, oznaczonej na podłodze w odległości 7-u stóp od koła. Teraz należy obrać kapitanów i rozpocząć grę. Nauczycielka pisze na tablicy: „Virginia wywoływać będzie nazwiska swojej grupy, a Trevor swojej”. Dzieci jedno po drugim na hasło, dane przez kapitana, rzucają boby, starając się trafić do koła mniejszego, co sprawia im wielką przyjemność. Ponieważ

dziewcząt jest więcej, niż chłopców, przeto nauczycielka pisze: „Dziewcząt jest więcej, niż chłopców. Trevor wybiera trzech chłopców, którzy rzucą po raz drugi”. Gdy wszyscy już rzucili, nauczycielka napisała na tablicy: „Czy możesz przeliczyć, Donald?“, następnie: „licz wpieryw zielone; licz głośno”. Wynik wypadł na korzyść chłopców, którzy mieli 65, podczas gdy dziewczęta 60. Lekcja dobiega do końca, nauczycielka pisze szybko na tablicy: „Siąść na miejsca. Józefa i Edyt zbiorą boby do pudła, Harriett, połóż moje rękawiczki i papier na stole, Robert, zetrzyj koła z podłogi”. Lekcja skończona.

Ćwiczenia na wyrazach. Nie chodzi tu o zrozumienie treści myślowej, lecz jedynie o rozpoznawanie wyrazów. Ćwiczenia te są prowadzone oddzielnie od właściwych lekcji czytania. Są one z natury rzeczy mało ciekawe, należy przeto urozmaicać je przez wprowadzenie emulacji i samodzielności. Krótkość, zwięzłość i energja cechują takie ćwiczenia. Energiczne i umiejętne wyzyskanie pięciominutowej lekcji, mówi Briggs, daje więcej korzyści, niż dwudziestominutowe marudzenie, pozbawione werwy i taktu. Genjusz rasy amerykańskiej tkwi w tym powiedzeniu. Pożądane byłoby aby ociążały i opieszały nauczyciel polski przejął się tą zasadą. Właściwym celem takiego ćwiczenia jest zautomatyzowanie samej czynności czytania, t. j. zogniskowania uwagi mimowolnej i wyrobienie sprawności w rozpoznawaniu wyrazów i poprawnem ich wymawianiu. Materiałem, którym operuje nauczyciel, są pojedyncze wyrazy, dobrane jednak w ten sposób, aby stanowiły część zdania.

Przeprowadzanie ćwiczeń. Briggs podaje kilka wskazówek praktycznych.

1. Dzieciom pokazuje się na parę sekund plakat z wyrazami wypisanymi dużymi literami, aby mogły je następnie odtworzyć. Czas eksponowania skraca się stopniowo, w miarę, jak dzieci nabierają wprawy w odczytywaniu,

2. Nauczycielka rozmieszcza podobne napisy w różnych miejscach klasy i wysyła dzieci grupami, aby odszukały te wyrazy, które mogą odczytać.

3. Dzieci dobierają wyrazy, napisane na kartkach, do wyrazów napisanych na tablicy.

4. Składanie wyrazów z tekturowych liter.

5. Współzawodnictwo między uczniami w szybkim odczytywaniu wyrazów, które klasa ma przed oczyma, na które jeden uczeń wskazuje. Dla ożywienia lekcji i pobudzenia wyobraźni dobiera się wyrazy w ten sposób, aby stanowiły one pewną całość. Naprzykład „bracia Hiawaty”. Nauczycielka pisze na tablicy szereg wyrazów:

bóbr	zołędzie
renifer	bojaźliwy
królik	buduje
mieszkanie	wyryte

i zwraca się do dzieci: „Bawimy się w Hiawatę. Te wyrazy oto, są waszymi przyjaciółmi, ukrytymi w lesie. Probuście, czy odnalezicie je i nazwiecie po imieniu”, lub inaczej:

„Te zwierzątka zlekły się Hiawaty i uciekły. Łapcie je, zanim one znikną z tablicy”. Podczas gdy jeden uczeń szybko zmazuje wyrazy, klasa głośno je odczytuje.

Inny przykład: „Napisałam te wyrazy na piasku morskim. Charlotta będzie falą i zmyje te wyrazy, do których dosięgnie, to jest te, które poprawnie odczyta”.

W drugim roku nauki ćwiczenia są już trudniejsze.

1. Uczeń odczytuje jak może najszybciej środkowe, lub pierwsze z rzędu wyrazy każdej stronicy elementarza.

2. Nauczycielka czyta głośno początek zdania w dowolnem miejscu stronicy. Pierwszy, kto odnajdzie je, czyta zdanie do końca.

3. Czytanie chóralne wyrazów, które nauczycielka wskazuje laseczką.

Wzorowa lekcja czytania w czwartym miesiącu nauki. Plan lekcji:

1. Kojarzenie z doświadczeniem dzieci za pomocą pytań.

2. Uczenie się nowych wyrazów.

3. Stosowanie elementarza.

Nauczycielka: „John, czy widziałeś kiedy tęczę?”

John: „Tak widziałem. Wczoraj popołudniu. Taką była jasna”.

N.: „Jakie barwy podobały ci się najwięcej?”

J.: „Takie piękne były: niebieskie, czerwone, zielone. Wszystkie były piękne”.

N.: „Czy wszyscy widzieli tęczę? Patrząc na nią wczoraj, myślałam o was i chciałam, żebyście ją wszyscy widzieli”.

Następnie nauczycielka bierze szkło pryzmatyczne i trzyma je w świetle słonecznym, aby dzieci ujrzały widmo i pisze na tablicy: „Patrzcie na małą tęczę”. Jeden uczeń zaczyna czytać, lecz przy wyrazie „rainbow” (tęcza) następuje zamieszanie. Nauczycielka odczytuje go i utrwala w pamięci dzieci. „Jeżeli zapomniacie ten wyraz, w jaki sposób możecie go sobie przypomnieć?”, nauczycielka wskazuje przytem na litery r-a-n-b-o, dzieci wymawiają te dźwięki. Następnie nauczycielka pisze na tablicy nowe zdanie, w którym spotyka się nieznany wyraz „colors”. Oczywiście wyraz ten wywołuje zamieszanie, to też nauczycielka mówi: „To wam sprawia kłopot. Jak się zaczyna ten wyraz?” Dzieci podają pierwszy dźwięk i powtarzają oddzielnie. Tak dzieje się dalej, przyczem nauczycielka podaje w szybkim następstwie drugi z kolei dźwięk o, l i r, powtarza się to tak długo, póki dzieci nie wykryją tego wyrazu. W końcu lekcji klasa przystępuje do odczytania pewnego ustępu z elementarza, wyraz po wyrazie, przyczem w pierw czyta cicho całe zdanie, następnie głośno.

Cwiczenia fonetyczne. Jak wiadomo, angielska pisownia jest niezmiernie trudna i najmniej fonetyczna w porównaniu z transkrypcją innych języków europejskich. To też ćwiczenia fonetyczne mają w szkole amerykańskiej szczególne znaczenie i zostały wskutek tego wydzielone jako osobna jednostka metodyczna. Celem tych ćwiczeń jest opanowanie drukowanego słowa. Autor zaleca, aby ćwiczenia te rozpoczynano już w drugim tygodniu nauki szkolnej.

Dziecko powinno uświadomić sobie, że wyrazy składają się z dźwięków i odwrotnie, że z dźwięków tworzymy wyrazy. W ten sposób przygotowują się dzieci do właściwego czytania. Nauka jest przeplatana grą w ten sposób, że zazwyczaj dzieci wykazują różne polecenia nauczycielki. Jeden z wyrazów, wymawianych przez nauczycielkę, zostaje przytem sylabizowany, aby dzieci na podstawie domysłu i analogii odgadły tę *sui generis* zagadkę. Naprzykład: „You may pick the scraps up of the *f-l-oo-r*” (podnieś okruszki z podłogi). Dzieci z zacięciem słuchają tych dźwięków i o ile w ich umyśle powstaje całość wyrazu „floor” — wykonywują zlecenie nauczycielki. Lub też: „Edith may get the *b-a-s-k-e-t*”. „Please *p-a-ss* the basket, Harold” i t. p.

W ten sposób dzieci, dzięki własnej obserwacji wdrażają się niepostrzeżenie w rozkładanie wyrazów na dźwięki i nieświadomie uczą się sylabizować. Amerykańscy metodycy nazywają te ćwiczenia „lar drills”, t. j. ćwiczenia słuchowe.

Cwiczenia ucha i warg. Drugim stopniem ćwiczeń fonetycznych są ćwiczenia ucha i warg.

1. Dzieci nietylko przysłuchują się dźwiękom, wymawianym przez nauczycielkę, lecz same wykonują tę czynność, t. j. powtarzają wyrazy rozłożone na dźwięki np. *b-a-ll*, *t-a-ll*, *f-a-ll*.

Cwiczenie 2. Zainteresowanie dzieci potęguje się dzięki wprowadzeniu gry i pobudzaniu wyobraźni. Nauczycielka zwraca się do klasy: „Ciekawa jestem, czy odgadniecie, co ja widzę”, zamyka oczy i po chwili

li mówi: „I see a c-a--m-e-l” (Ja widzę w-i-e-l-b-l-a-d-a”). Oczywiście początkowo przeważna część dzieci nie uświadamia sobie całości wyrazu: camel. Te, które zgadują, same układają podobne zagadki, np. What do I see? I see a f-i-sh. (Co ja widzę? Widzę rybę).

Ćwiczenie 3. Nauczycielka zwraca się do klasy: „Zgadnijcie, o czym ja myślę. Myślę o wyrazie, rozpoczynającym się na m”. Dzieci odgadują: Czy to jest „mama”. „Nie, to nie jest „m-amma”. „Ryc może „middle?” „Nie, nie m-iddle”. „W takim razie marble”. „Nie, też i nie m-arble” i t. d. W ten sposób dzieci uczą się oddzielać pierwszy dźwięk od całego wyrazu.

Ćwiczenie 4. Analogiczne ćwiczenie polega na pobudzaniu dzieci do rymowania, celem zwrócenia uwagi na końcówki wyrazów. „Mam rym do wyrazu „day”, mówi nauczycielka. Dzieci odgadują ten rym i tworzą szereg innych, własnych.

Kombinowane ćwiczenia słuchu i wzroku. Dzięki systematycznej i wyłożonej pracy, po kilku tygodniowych ćwiczeniach słuchu i warg, wytwarzają się w świadomości dzieci asocjacje między samym dźwiękiem a jego symbolem graficznym.

Nauczycielka zwraca się do dzieci: „Frances, powiedz mi początek wyrazu „mamma”. Frances wymawia dźwięk „m”, tymczasem nauczycielka pisze na tablicy wyraz mamma, znany dzieciom z poprzednich lekcji. Następnie nauczycielka ściera z tablicy wszystkie litery, prócz pierwszej litery m, i mówi: „Ta litera oznacza dźwięk, wypowiedziany przez Frances. Jest to m”. Inne ćwiczenie polega na pisaniu w powietrzu i na zamianie jednego dźwięku w wyrazie przez inny. Naprzykład set, met, pet i t. d.

Po dwóch miesiącach takiej pracy, kiedy wszystkie dźwięki zostały zanalizowane, następuje połączenie lekcji czytania z lekcją fonetyki. Jak dotąd były one traktowane oddzielnie, ponieważ w pierwszej chodziło o treści myślowe, w drugiej o stronę dźwiękową

wyrazów. Na początku każdej lekcji czytania poświęca się 3 minuty na ćwiczenie fonetyczne, resztę czasu na czytanie, pisanie, lub składanie wyrazów z pisanych, lub drukowanych liter. W ten sposób następuje praktyczne zastosowanie umiejętności fonetycznej do właściwego czytania. Briggs jednak daje przestrożę, aby ćwiczenia fonetyczne były stosowane w sposób umiarkowany, o tyle, o ile wymaga tego ułatwienie pracy wzroku i słuchu. Główny nacisk kładzie na to, aby ciche czytanie nie było zamącone. Nie należy zbyt pobudzać dzieci do sylabizowania, im prędzej pozbędą się tego nałogu, tem lepiej. Wskazówka ta jest zupełnie słuszna odnośnie do języka angielskiego, posiadającego tak mało fonetyczną pisownię. Główna praca przypada tem samem dla oka, a nie dla słuchu. Ze względu na właściwości naszego języka a zwłaszcza pisowni, nie możemy przyjąć bez zastrzeżeń metody stosowanej w szkołach amerykańskich, możemy jednak częściowo wzorować się na tej metodzie, przejąć niejedną płodną myśl, zastosować niejedną szczęśliwy pomysł.

A. Studencki.

Warszawa, 11 kwietnia 1924 r.

Międzynarodowy Kongres Nauczycieli Szkół Średnich

VI Kongres, zwołany przez Biuro Międzynarodowe Narodowych Związków Nauczycielstwa Szkół Średnich, odbył się w Warszawie w dn. 27 — 30 sierpnia 1924 r. Gospodarzem i organizatorem było polskie Towarzystwo Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych, jako członek Biura Międzynarodowego. Główne referaty objęli Polacy, podobnie, jak w r. z. w Pradze — Czesi, w zaprzyszłym Luksemburczycy i t. d. Na początku obrad zostało postawione zagadnienie niezwyklej wagi, sporne w wielu krajach, rozwiązywa-

ne rozmaicie: *ustosunkowanie wzajemne szkolnictwa początkowego, średniego i wyższego.*

Uartym już zwyczajem Biuro ogłosiło zawczasu kwestjonariusz, by zebrać z krajów, których delegaci uczestniczyć mają w kongresie, dane o stanie omawianego zagadnienia w tych krajach. Odpowiedzi, niestety nieliczne i niepełne, ogłosił wydawany w Paryżu „Bulletin International” w n-rze 10. Dowiedzieć się z nich można było o stosunkach w 8 krajach.

Niestety, nikt się nie pokusił o zestawienie danych w jakimś ogólnym przeglądzie, nikt również nie ujął zagadnień w przejrzystym wyliczeniu ich związków z rozwojem szkolnictwa, stosunkami społecznymi i myślą pedagogiczną. Zeszyt „Bulletin-u” trudno było dostać — przygotowanie więc uczestników do dyskusji zawiodło.

Odbiło się to fatalnie na obradach Zjazdu. W parze z tym brakiem szła jednostronność składu zgromadzenia, które miało rozpatrywać stosunek *trzech* stopni szkolnictwa. Reprezentowani byli wyłącznie przedstawiciele stopnia średniego; brakło jakiegokolwiek kontaktu ze znawcami i przedstawicielami szkolnictwa początkowego, nieliczny udział profesorów szkół akademickich szedł w parze z wyeliminowaniem zagadnień, związanych ze stopniem wyższym. Z czterech zapowiedzianych i ogłoszonych drukiem referatów (po polsku wyszły w „Przeglądzie Pedagogicznym” nr. 1—2, 1924). Kongres usłyszał tylko dwa: pp. Nawroczyńskiego i Gąsiorowskiego. Organizatorzy położyli główny nacisk na przygotowaniu Kongresu pod względem zewnętrznym, na zaznajomienie gości zagranicznych z życiem odradzającej się Polski, niekoniecznie z Jej szkolnictwem. Rzeczywiście, wobec słabej na Zachodzie znajomości stosunków i dorobku państwowego Polski zadanie to było ważne i przeprowadzone znakomicie. Wiele uroczystego nastroju było w pierwszej sesji Kongresu, na Zamku Królewskim, w sali Komisji Edukacji Narodowej (szkoda, że przybranej, jak na uroczystość wojskową, bez portretów twórców K.E.N.) W obecności Pana Prezydenta Rzeczypospolitej dele-

gaci 11 państw wypowiedzieli gorące słowa pod adresem Odrodzonej Polski. Przemówienia Jugo - Słowianina, Rumuna Węgra i Turka, obrazujące, czem dla ich krajów było promieniowanie kultury z Polski, uderzały w ton górny i mocny. Ze strony polskiej przemówienia były niezbyt szczęśliwie dostosowane do chwili. Nie zabrzmiały najmocniejsze i najbardziej przekonujące, na jakie Naród stać słowa — słowa Konstytucji, którą chlubić się możemy, jako dorobkiem obecnego pokolenia. Pan Prezydent, witając Kongres, wyraził nadzieję, „że obecny Kongres znajdzie rozwiązanie trudnego zagadnienia, jak skoordynować szkolnictwo średnie z początkowem i wyższem tak, ażeby i ci wychowawcy, którym *zdolności, czy środki materialne* nie pozwolą na przejście całości tych trzech etapów, nie stawali się rozbitkami życiowymi“. Przewodzący Kongresu, prof. Romer, przedstawił dorobek K. E. N.

Obrady odbywały się przy udziale kilkudziesięciu przedstawicieli 13 państw, najwięcej Francuzów i Czechów *). Brakło wśród nich delegatów Stanów Zjednoczonych, Szwajcarii, Danji; nie zaznaczał się udział Anglii. Regulamin Zjazdu, który nie był w założeniu swem ogólnoswiatowym Kongresem nauczycielskim, lecz dorocznem, częściowo tylko publicznem zgromadzeniem, zrzeszonych w międzynarodowej organizacji towarzystw nauczycielskich, dawał w zasadzie głos z Polaków tylko członkom T.N.S.W. Inni — w ograniczonej liczbie — byli gośćmi. Referenci wypowiadali zapatrywania, uzgodnione wyłącznie w gronie organizatorów. Odbiło się to na przebiegu dyskusji, która z powodu nieprzygotowania uczestników i wzajemnej nieznamomości stosunków, była chaotyczna, z powodu wagi poruszanych zagadnień — niekiedy namiętna.

Pierwszy referent, dr. B. Nawroczyński, postawił tezy następujące:

1. Współczesne reformy szkolne powinny zmie-

*) Wśród przedstawicieli było parę osób, zamieszkałych w Polsce

rzać do tak ścisłego skoordynowania różnych rodzajów i stopni szkolnictwa, aby odrębne systemy szkoły elementarnej, średniej i wyższej stały się częściami jednego systemu, zbudowanego w myśl demokratycznej zasady w wychowaniu.

2. Ponieważ równość w wychowaniu polega na równie dobrem jego przystosowaniu do różnych kategorii uzdolnień, przeto dążenie do ściślejszego skoordynowania różnych rodzajów i stopni szkolnictwa powinno iść w parze z dążeniem do zróżnicowania szkolnictwa każdego stopnia według uzdolnień młodzieży, oraz do selekcjonowania młodzieży, opartego na tej samej zasadzie.

P. Gąsiorowski ujął myśli przewodnie swego referatu w sposób następujący:

1. Ze względu na ważne interesy społeczne i dobro szkoły zarówno elementarnej, jak średniej, należy dążyć do tego, aby szkoła elementarna stała się podbudową dla szkoły średniej, a szkoła średnia rozpoczęła się dopiero po pełnej szkole elementarnej.

2. Chąc uniknąć groźnego dla kultury duchowej obniżenia się poziomu szkół średnich, należy do wskazanego w punkcie pierwszym celu dążyć stopniowo i z wielką oględnością. W szczególności wypada przestrzec przed próbami oparcia szkoły średniej na szkole elementarnej, dopóki ta ostatnia nie osiągnęła jeszcze dość wysokiego poziomu. Dla stworzenia obok pełnych gimnazjów także szkół średnich, pozbawionych klas niższych, klasy te, tytułem próby można obecnie zacząć kasować tylko w tych miejscowościach (jak większe miasta), gdzie już istnieją odpowiednie po temu warunki.

3. Jedność szkolnictwa nie jest możliwa do osiągnięcia bez jedności nauczycielstwa. A ponieważ istniejącą obecnie różnicę pomiędzy nauczycielstwem szkół średnich i elementarnych, wytwarza różnica wykształcenia, przeto wypada zwrócić uwagę, że ściślejszej koordynacji pomiędzy szkołą średnią i elementarną nie

da się ustanowić bez znacznego powiększenia i rozszerzenia wykształcenia nauczycieli szkół elementarnych.

4. Niższe klasy szkół średnich mogą być skutecznie zastąpione tylko przez klasy szkoły elementarnej, przeznaczone specjalnie dla młodzieży wybitnie uzdolnionej w kierunku teoretycznym.

Przeciwno tym tezom wystąpiły dwie organizacje nauczycielstwo polskiego, nie zaproszone do współudziału w urządzaniu Kongresu. Związek Zawodowy Nauczycielstwa Szkół Średnich, przez usta Wł. Gackiego złożył oświadczenie (wydrukowane również w specjalny numerze „Ogniwa”), potępiające tezy referentów. Wystąpił z żądaniem, by ukończenie 7-letniej szkoły powszechnej ogólnokształcącej o jednakowym programie i poziomie było obowiązujące dla wszystkich dzieci i uprawniało do bezpośredniego przejścia bez egzaminów do szkoły średniej. Wypowiedział się przeciw różnicowaniu szkolnictwa według uzdolnień młodzieży ze względu na stosunki społeczne, uniemożliwiające dzieciom warstw ludowych wolną konkurencję z dziećmi sfer posiadających. Domagał się równocześnie dostosowywania metod nauczania do uzdolnień i rozwoju indywidualnego młodzieży — lecz w obrębie szkół, jednakowo dostępnych dla wszystkich.

Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych wystąpił z drukowaną deklaracją. Stawia w niej tezy następujące:

1. Reforma obecnego ustroju szkolnego, dążająca do jednolitości szkolnictwa drogą likwidacji niższych oddziałów szkół średnich i nawiązania bezpośredniej łączności między szkołą powszechną i szkołą średnią — powinna być przeprowadzona niezwłocznie.

2. Łącznie z tą zasadniczą reformą ustroju szkolnictwa podjęta powinna być gruntowna reorganizacja życia wewnętrznego i warunków zewnętrznych zarówno szkoły powszechnej, jak średniej; przyczem szkoła powszechna, ogólnie obowiązująca, stanowić powinna podstawę, a średnia, jako nadbudowa, być do niej dostosowana.

3. Konsekwencja zamierzonej reformy ustroju

szkolnictwa winno być jaknajszystsze zrównanie warunków pracy i uposażenia nauczycieli szkół początkowych i nauczycieli szkół średnich, oraz ujednostajnienie systemu przygotowania, które odbywać się winno w uniwersytetach, posiadających studjum pedagogiczne, lub w instytucjach pedagogicznych o charakterze wyższych uczelni.

4. Wszelkie pośrednie typy szkół, łączące niższe oddziały szkoły powszechnej ze szkołą średnią (w rodzaju *Mittelschule Junior*; *High School*, *Eccole primaire supérieure* i t. p.) w nowym ustroju szkolnym nie mogą mieć miejsca.

5. Organizacja pracy w szkole powszechnej winna być podporządkowana jej społecznemu zadaniu: doprowadzenia możliwie wszystkich dzieci (z wyjątkiem anormalnych lub stojących na pograniczu niedorozwoju) do tego celu, który jest określony programem szkoły.

6. Szkoła średnia, mająca te same zadania ogólnowychowawcze, co i szkoła powszechna, winna być dzisiaj udostępniona jaknajszerszym masom, w przyszłości zaś stać się winna tak samo obowiązkową dla wszystkich dzieci, jak szkoła powszechna.

Wystąpiła więc jaskrawo rozbieżność polskiej opinii nauczycielskiej. Czy stało się dobrze wobec obcych — rozważano w licznych rozmowach. Niewątpliwie stać się inaczej nie mogło. Zjazd miał charakter dyskusyjny, chwilami bojowy. Z ust obcych mówców dowiadaliśmy się, że opinia innych krajów jest również niejednolita. Szwed np. stwierdzał, że w jego ojczyźnie organizacje nauczycielstwa szkół średnich i wyższych są przeciwne jednolitości szkolnictwa, którą ma wprowadzić ustawa, przygotowana przez komisję parlamentarną.

Dyskusja toczyła się wyłącznie po francusku, bez pomocy tłómaczy. Zamykało to usta niejednemu. Nie wszyscy delegaci wypowiadali się publicznie; większość z przemawiających uczestników zagranicznych opisywała stosunki w swoim kraju z dużą przymieszką zadowolenia i dumy narodowej. Porozumiewanie

się w sprawach zasadniczych było utrudnione choćby z powodu rozmaitej interpretacji „jednolitości szkolnictwa” i nieznamomości stosunków ościennych. Bardzo silnie wydatniły się różnice stosunków i przeżyć. Gdy konserwatywny Belgijczyk opowiadał o szerokiem stosowaniu stypendjów, Francuz akcentował łatwość przejścia ze szkoły początkowej do średniej. Zyskiwało się miarę do oceny stosunków w tych krajach o starej kulturze i nieprzerwanej pracy wychowawczej, czuć było, że te same razwy i hasła oznaczają w życiu inne sprawy, zależnie od dotychczasowego dorobku. Nagół poziom dyskusji nie był wysoki, odbijał brak ściśle pedagogicznych zainteresowań. Uwidoczniło się to w powszechnej niechęci do testów psychologicznych. Wystąpiła ona, jak widzieliśmy, i w polskich sprzeciwach przeciw tezm referatów ze względów społecznych, z obawy, że egzamin psychologiczny bez równoczesnego zbadania warunków rozwoju dziecka pogłębi krzywdę dziecka z „ludu”. Szeroko ujęła sprawę selekcji prof. J. Jotejko, która wystąpiła z szeregiem wniosków (wydrukowanych w „Ogniwie”). Idą one dalej, niż tezy organizacji. Żądają nie tylko szkoły jednolitej dla wszystkich dzieci do lat 14, lecz również obowiązkowego dekształceni dla młodzieży 14—18 letniej, która nie weszła do szkoły średniej. Chca wprowadzić selekcję psychologiczną w szkole powszechnej, w ciągu studjów w 5-10 letniej szkole średniej, u wstępu do szkoły wyższej kierownictwo doborem zawodowym wedle danych psychotechniki. Żądają nie tylko całkowitej bezpłatności nau zania, lecz również stypendjów i subwencji dla rodziców; szerokiego otwarcia wrót szkół wyższych dla każdej zdolności istotnej. Podnoszą konieczność indywidualizacji metod nauczania i podniesienia wykształceni nauczycielstwa (jednakowego co do poziomu dla szkół powszechnych i średnich).

W świetnych, wielkie wrażenie wywierających przemówieniach prof. Jotejko wykazywała, że niepodobna czekać znoszenia niższych klas szkoły średniej aż do „poprawieni” poziomu szkoły powszechnej.

W rozumowaniach na ten temat skutki brane są za przyczyny. Szkoła powszechna podniesie się i rozwinie dopiero wówczas, gdy stanie się naprawdę—powszechną i przyciągnie zainteresowanie rodziców ze sfer „wyższych”. System, oparty na duchu kastowości, musi być zastąpiony przez nowy, wyrosły z poznania zdolności jednostek.

Wielu mówców wyrażało obawy „obniżenia” kultury przez wprowadzenie 5-letniej szkoły średniej, opartej o szkołę powszechną. Rozległ się nawet głos (silnie napiętnowany, jako — demagogja, nieodpowiednia na zjeździe naukowym i nieprawdziwa), że pomysły szkoły jednolitej wyszedł z Rcsji i dlatego powinien być zwalczany.

Uchwały Kongresu są, jak zwykle w razach ujawnionych przeciwieństw, kompromisowe. Idą dalej, niż tezy referentów, w wielu znamienitych szczegółach wchłaniają wnioski prof. Joteyko. Cofają się przed jasnym postawieniem programu w imię różnorodności stosunków w krajach, na Kongresie reprezentowanych. Uchwały programowe brzmią:

1. Organizacja trzech stopni szkolnictwa powinna być oparta na zasadach szczerze demokratycznych.

2. Szkolnictwo średnie powinno się znajdować w ścisłym związku ze szkołą elementarną i mieć formę albo szkolnictwa ogólnokształcącego, albo też zawodowego (technicznego).

3. Szkolnictwo średnie powinno, zgodnie z zasadami sprawiedliwości społecznej i dobra państwa, być dostępne dla wszystkich odpowiednio uzdolnionych uczniów szkoły elementarnej. Uzdolnienie to ma być stwierdzone przez badanie lekarskie, egzamin pedagogiczny, a jeśli możliwe, i psychologiczny.

4. Nauka w obu formach szkolnictwa średniego powinna być zapewniona uczniom, przechodzącym ze szkoły elementarnej zarówno do średniej ogólnokształcącej, jak zawodowej, przez bursy bezpłatne, stypendja i specjalne fundacje.

5. Dla uczniów, którzy poprzestają na wykształceniu elementarnem, będą utworzone kursy uzupełnia-

jące, złączone z doksztalcaniem zawodowem aż do 18-go roku życia.

6. Wreszcie, stwierdzając, że wszelka reforma szkolna powinna się kształtować pod wpływem otoczenia społecznego, szczególnych warunków, właściwych każdej narodowości, jej tradycji i doświadczeń pedagogicznych, szósty kongres wypowiedzi się w sposób następujący: Ponieważ próba połączenia trzech pierwszych klas szkoły średniej z trzema ostatniemi klasami szkoły elementarnej dotychczas nie została dokonana we wszystkich krajach, obecnie więc nie należy jeszcze przesądzać ostatecznie, czy klasy niższe szkół średnich mają być zastąpione przez klasy wyższe szkół elementarnej. Jednakże Kongres nie przeciwstawia się próbom, podejmowanym w tym kierunku w tych krajach, gdzie warunki na to pozwolą".

Po za tematem naczelnym omawiane były sprawy organizacji młodzieży, przedewszystkiem Kół Czerwonego Krzyża Młodzieży, waga międzyszkolnej korespondencji międzynarodowej. Śliczna wystawka Kół Młodzieży Polskiego Czerwonego Krzyża ilustrowała znaczenie i metodę prowadzenia tej działalności.

Przyszły Kongres odbędzie się w r. 1925 w Belgradzie. Na porządku dziennym postawiona będzie sprawa samodzielnej pracy uczniów. Głównym referentem będzie zapewne prof. Fernière.

Wydawnictwa, które ukazały się z okazji Kongresu, zwłaszcza książka, wydana przez Związek Zawodowy Naucz. Szk. Średn.: „Zagadnienia szkolnictwa polskiego”, zasługują na osobne omówienie.

H. Radlińska.

„Dzielenie i mieszczanie“.

Nawiązując do artykułu „Pracy Szkolnej” z dn. 15 czerwca r. b. „Dewey o psychologii liczenia” chcę poruszyć sprawę rzekomo niepotrzebnego rozdwojenia, jakiego dopatruje się cytowany autor z powodu różnicowania dwu terminów: mieszczanie i dzielenie.

Dwojaka terminologia byłaby niechybnie czemś zbędnym, gdyby w niej nie tkwiła geneza i istota całego rozróżnienia. Jest ona jednak czemś pochodnym, jest refleksem dwu różnych pojęć, odpowiadających dwu różnym procesom myślowym, których potrzeba wyodrębnienia zrodziła się w praktyce, a nie polega na teoretycznej tylko dowolności. Nie jest to zatem nieuzasadniona żadną potrzebą parafraza.

Mieszczenie i dzielenie są dwiema drogami, wiodącymi z przeciwnych stron do tego samego celu. Z tego bynajmniej nie wynika, żeby jedna z nich i to zdecydowanie jedna miała być zawsze niepotrzebną. Nie jest obojętnem, którą z nich obierzemy, a to zależy od tego, czy będziemy w zetknięciu z efektywnymi przedmiotami, czy operować będziemy tylko liczbami oderwanymi, pojęciami liczbowymi. A wszak kierunek dydaktyczny nie może być li tylko jednostronny.

Autor podaje przykład rozdziału pomarańcz po 5 między dzieci, lub pomiędzy 5-ioro dzieci. Wynikiem w obu razach jest 5 dzieci, względnie 5 pomarańcz. W obu tych wypadkach, jak słusznie autor podkreśla, tyleż wartości występuje za każdym aktem podziału (względnie rozbioru) w roli bieżącego odjemnika, tylko raz łącznie, drugi raz rozłącznie traktowanych (podział-rozbiór).

Są to, genetycznie rzecz ujmując, dwie względem siebie odwrotnie zachowujące się kombinacje grup i ich wartości (ilości i wielkości), w których, jedna z tych funkcji jako niezmienna istnieje, druga zależnie od poprzedniej powstaje rosnąco.

Czynność działającego podmiotu polega tu w obu wypadkach na analizie. Taką jest ona wobec danych efektywnych, na gruncie realnym. Ale inną będzie tylko myślowa, dokonywana abstrakcyjnie. Tu łatwiej od pojęć prostszych dojść do więcej złożonych, a więc posłużyć się sposobem syntezy. Wprawdzie można się posłużyć gotowymi wynikami, stwierdzonymi i wypróbowanymi w praktyce, a ujętymi w pamięciową tabliczkę mieszczenia: ale też genetycznie do-

chodzimy do niej sposobem oczywiście najłatwiejszym, bo za pośrednictwem znanej tabliczki mnożenia.

Tu mniej abstrakcyjnym jest wyczerpywać stosunek dwu liczb w kierunku rosnącym, więc syntetycznie, a zatem postępując kompleksami liczby mniejszej ku kresowi większej, niż odwrotnie, jak to jest przy efektywnem dzieleniu. Tam analizujemy kompleksami, przedstawiając sobie zmysłowo podział (rozbior) danego zbioru (całości) i wyczerpujemy go więcej mechanicznie, z tą pewnością, że wynik końcowy wypadnie niejako automatycznie. Tu operujemy kategorjami myślowemi, abstrakcyjnymi, które łatwiej przychodzi stosować w kierunku od mniej złożonych pojęć ku więcej złożonym. Indukcja w myśleniu rachunkowem jako ścisłem, odgrywa chyba nie mniej, ale daleko więcej zasadniczą rolę niż w każdym innem, a dedukcja jest raczej czemś pomocniczem, jest raczej metodą sprawdzenia, kontroli.

O! weźmy przykład: Na ogrodzenie części podwórza zużyto 90 desek, przybijając po 10 do jednej poprzecznej łąty; ile takich łąt potrzeba? Otóż uczeń w realnych warunkach, względnie posługując się jakimiś liczmanami odliczy sobie z całego zapasu kolejno jedną dziesiątkę, potem drugą i t. d., aż wyczerpie cały zapas i dowie się, ile takich odstępów dziesiątkami mógłby wypełnić. Ale abstrakcyjnie rzecz biorąc, uczeń nie będzie tak dochodził do wyniku. Proszym się posłużyć sposobem. On wie, że ma się dowiedzieć, na ile łąt mu *wystarczy*, (więc, że trzeba by go podzielić, rozebrać), ale tego zapasu nie ma przed sobą, żeby od niego zaczął, i wtedy zapyta się, ile mu takich dziesiątek *potrzeba*, żeby wyczerpać, a raczej skompletować zapas i będzie je kojarzył drogą syntezy, aż mu zaabsorbują wyznaczoną ilość. I na tem polega owa synteza, że bierze on za podstawę swego rachunku nie wielokrotność daną tak, aby ją zmniejszał danym czynnikiem aż do zera, ale szuka rezultatu, wychodząc od danego czynnika, stopniowo zwiększając go x razy, aż dociągnie do danej wielokrotności.

Bo łatwiej od rzeczy prostszych przejść do więcej złożonych, niż odwrotnie.

Stosunek dwu wielkości efektywnych wyczerpiemy łatwiej rozbiorem większej z nich na mniejszą, wziętą x razy, w oderwaniu zaś na samych liczbach syntezą mniejszej, aż do otrzymania większej.

Mieszczanie zatem posługuje się techniką mnożenia. Jest niczem innym, jak abstrakcyjnym wyprowadzeniem drogą syntetycznego porównania — stosunku (ilorazu) dwu liczb, jest uwielokrotnieniem dzielnika (miernika), aż do zrównania się z dzielnią (pomierną).

W operowaniu „suchym” rachunkiem piśmiennie, najsilniej uwydatnia się pomieszanie, względnie kumulacja tych pojęć. Wypisuje się stosunek malejąco, zaczynając od dzielnej, ale czyni się rychło znamienny przeskok, wyrażając go subsydjarnie słowami „mieści się”; twierdzi się, że np. stosunek podzielny 35:7 jest 5, bo 5 mieści się i t. d., czyli, że tu właściwą genezą obliczenia była synteza. A zatem mentalność rachunku skłonna jest pójść zawsze drogą syntezy i posługuje się mieszczaniem, choćby miała analitycznie szukaną wielkość wydzielić.

Stąd pomieszanie pojęć i dążność jednostronnie unifikującej teorii do ujednostajnienia przez wyrugowanie jednego z nich.

Wprawdzie kto orjentuje się już w tabliczce mnożenia, a zatem i podziału, uprzytomni sobie równie szybko, że 90 zawiera w sobie, względnie da się zmniejszyć na dziesiątki 9 razy — jak i to, że 10 mieści się, czyli zwiększa na 90 dziewięć razy, — niemniej jednak genetycznie ważniejszym pozostanie dlań ten ostatni pewnik, gdyż na zasadniczo pierwotnem, technicznie zawsze łatwiejszem do przeprowadzenia doświadczeniu został oparty.

Identyczne wyniki sprowadzają te dwie nazwy do jednakowego znaczenia w zastosowaniu i pozornie każą się wyzbyć mieszczania, jako rzekomo zbytecznego, czy nawet komplikującego; ale dydaktycznie rzecz biorąc nie można ignorować łatwiejszej techniki mieszczania.

Zapomina się o tem, że zarzucenie jakiegoś terminu w niczem nie zmieni, ani nie uprości sprawy wobec faktu, że racja mieszczczenia wywodzi się nietylko z możliwości logicznych, ale uzasadnioną, być musi psychologicznie i jest wartością psychologicznego pochodzenia.

Obydwa te terminy oznaczają dwa różne sposoby techniczne tego samego działania, przeciwstawne sobie kierunkiem i dziwnem byłoby rugować jeden z nich, skoro musi widocznie odpowiadać wymaganiu praktyki myślowej, jeżeli ona go wyodrębniła.

Stanisław Burkowicz.

Z życia szkolnego.

„Związek Pomocy Koleżeńskiej“.

„Związek pomocy koleżeńskiej“ — oto nazwa jednej jeszcze gałęzi wielkiego pnia, zwanego *samorządem w szkole powszechnej*. Powstała ona samorzutnie dzięki inicjatywie uczniów kl. VI.

Prace przygotowawcze w tym kierunku poczynili sami uczniowie. Utworzył się „Komitet organizacyjny“, który z realnymi postulatami zwrócił się do mnie z prośbą o pomoc i radę. Jednocześnie zaproszono mnie, jako wychowawcę na organizacyjne zebranie.

Byłem zdziwiony nieco tym wypadkiem, a zarazem zaskoczony: uprzedzili mnie. Z wielkiem więc zadowoleniem przyjąłem zaproszenie: dowiem się co myślą i jak chcą pracować. W najbliższą niedzielę po nabożeństwie zebrałiśmy się na narady. Jeden z uczniów zreferował sprawę potrzeby Z. P. K. i zapoznał obecnych z naszkicowanym programem i pracami tej organizacji. Jednocześnie uchwalono powołać „Komisję statutową“ oraz wybrano stały zarząd z półroczną kadencją.

Od tej pory rozpoczęła się ich praca.

Z wielką radością przyjmuje każdy ruch młodzieży, szczególnie gdy wypływa z inicjatywy tej samej

i kiedy zarazem jest silną rękojmnią nawiązania serdecznych stosunków między klasą i wychowawcą. Wiedziałem tu pracę twórczą, która jedynie przyczynić się może do podniesienia poziomu umysłowego wychowanków, a zarazem przygotować ich do życia samodzielnego. Wszak to zadania naszej szkoły. Tym więc lepiej, że płyną od samych wychowanków. Widać atmosfera szkolna zespoliła ich i przyczyniła się do stworzenia tego rodzaju placówki samorządowej na terenie szkoły. Początkowo praca szła powoli, lecz systematycznie. Przypisać to w znacznej mierze należy wyrobieniu jej inicjatorów. Skorygowano statut i regulamin dla członków. Popłynęły pisemne podania o przyjęcie na członków. Nikogo nie zbrakło. Nie był to nakaz jakiś, lecz poprostu zrozumienie potrzeby, wynikającej z życia szkolnego. Od tego czasu byłem świadkiem częstych zawiadomień o zebraniach przez zarząd Z. P. K. Odbywały się one bądź to po lekcjach, bądź też w niedziele. W niektórych tylko ważniejszych sam również brałem udział. Patrzyłem więc na tę pracę z pewnego oddalenia, pozostając jednak w ciągłym z nią kontakcie.

Z rozmowy z uczniami dowiadywałem się o przebiegu ich pracy. Zapewne nasuwa się teraz pytanie, jaki cel postawił sobie Z. P. K.

Kilka słów dla wyjaśnienia pozostawiam kierownikowi Z. P. K.

Otóż kierownik Z. P. K. informuje mnie w rozmowie: „Stworzyliśmy Związek w tym celu, aby wspólnie podzielać swą dolę uczniowską i dopomagać w potrzebie. Potworzyliśmy „Koła naukowe”, w których zdolniejsi uczniowie z danego przedmiotu dopomagają mniej zdolnym lub gorzej przygotowanym, wyjaśniają i nauczają; w ten sposób ci ostatni podciągają się, nie gubią się w przerabianym w klasie materiale, a rezultaty ich pracy stają się dostateczne. Korzyść osiąga więc zarówno uczeń, jak i wychowawca”.

„Zainicjowaliśmy — ciągnął dalej — szereg popularnych referatów. Uczeń opracowuje dany temat pi-

semnie w domu i na zebraniu dyskusyjnym wypowie go lub odczyta, stosownie do zdolności. Na każdym jednak leży obowiązek wygłoszenia referatu".

— W jakim celu to robicie — spytałem.

Przez wygłaszanie referatów chłopcy nabierają śmiałości przed gromadą, mogą się między swymi wypowiedzieć, rozwinie się dyskusja, a zarazem koleżeńska krytyka. Raz się nie uda, to trudno; drugi raz będzie lepiej. Przygotujemy się do życia".

Słowa te wypowiedział z taką radością, że aż mu pozazdrościłem. W tej młodocianej duszy tyle było szczerych chęci, silnej woli i zapału do czynu.

Sekcje pracowały i poza szkołą. Chłopcy zbierali się gromadką po 8-u—10-u u jednego ze swych kolegów który, oczywiście, rozporządzał większym pomieszczeniem, by odrobić wspólnie lekcje, by wzajemnie się uczyć. Wielu było biedaków, nie mieli miejsca na odrobienie prac domowych, nie wystarczało im na kupno książek więc Z. P. K. zarządził, by „Sekcja naukowa” dostarczyła im pomocy. Korzystali więc z lokalu, oświetlenia i podręczników swych zasobniejszych kolegów.

Lecz praca szła nietylko w tym kierunku. Postanowiono wystawić własnym zachodem jakiś obrazek sceniczny. I tu Z. P. K. idzie z pomocą: wybierają „Komisję teatralną”, któraby opracowała utwór własny. Udało się im — napisali. Zaproszono mnie wtedy na posiedzenie, jako recenzenta. Poprawiliśmy wspólnie, rozszerzyliśmy ramy. Wszystko opracowane—gotowe na scenę.

Z. P. K. w programie swym ma również za zadanie urządzać rozrywki, t. zw. *wieczory koleżeńskie*.

„W niedzielę wieczorem np. — mówi prezes — chcielibyśmy urządzać sobie składkowe „wieczorki z herbatką”. Chcemy, by życie szkolne było miłe i wesołe; chcemy zbliżyć się do siebie, poznać wzajemnie, chcemy byśmy byli jedną rodziną”.

Jak wyglądać ma taki wieczór? — zapytałem.

„Jakaś krótka pogadanka z przezroczami. Potem

wspólne śpiewy, deklamacje, zabawy. Umiemy grać, więc urządzimy tańce i t. d. Na zakończenie herbatka i do domu — słowem, byśmy wyszli z wieczorku weseli i rozradowani. Chcemy zabawić się godziwie i rozjaśnić codzienne nasze życie, by ono się do nas też śmiało”.

„Wreszcie — mówił dalej — w programie swej pracy mamy również wycieczki, lecz tylko miejscowe. Dalsze, ze względów materialnych, nie cieszyłyby się frekwencją. Mamy nawet bibliotekę „związkową”, która liczy zaledwie kilkanaście książek, wypożyczonych przez członków, do ogólnego użytku. Lecz jak się uczyć, to uczyć. Przecież umieć coś musimy, bo pójdziemy w świat — do pracy”.

Tyle słów od prezesa Kola, chłopca 15-letniego.

Tak oto w ogólnych zarysach, z pominięciem wielu szczegółów, przedstawia się działalność Zw. Pom. Kol.”.

Nadmienię jeszcze, że obecnie „Związek Pomocy Kol.” rozszerzył działalność swą na inne, starsze klasy i zamienił się w t. zw. „Bratnią Pomoc”, która z końcem ub. roku szkolnego zaczęła już pracować.

M. Kowalewski.

OD REDAKCJI.

Redakcja „Pracy Szkolnej” podaje do wiadomości Sz. Kolegów i Koleżanek, że rękopisy, nadsyłane do druku, pisać należy tylko na jednej stronie arkusza.

TREŚĆ Nr. 7: Nauka czytania w amerykańskich szkołach poszechnych — S. Studencki. — Międzynarodowy Kongres Nauczycielski Szkół Średnich — H. Radlińska. Dzielente i mieszczzenie — St. Bierkiewicz. Związek Pomocy Kołczyńskiej — M. Kowalewski.