



Ku końcowi roku szkolnego.

II.

WYSTAWY SZKOLNE.

Ilekróć patrzyłam zbliska i przyjmowałam czynny udział w urządzeniu na końcu roku szkolnego wystawy, zawsze ulegałam wrażeniu, że istnieje dziwna niewspółmierność między wysiłkiem i gorączkowym pospiechem nauczycielstwa, które urządza wystawę, (przy słabym najczęściej współudziale dzieci) a korzyścią, jakiej ta wystawa komukolwiek dostarcza. Rozdawanie promocyj, popis i wystawa szkolna to trzy etapy, stanowiące tradycyjne zakończenie roku szkolnego; na tem połączeniu najgorzej wychodzi właśnie wystawa, na którą najczęściej nikt nie zwraca uwagi. Mimowoli nasuwa się pytanie dla kogo jest ona przeznaczona i jakiemu służyć ma celowi. Przeznaczona jest w zasadzie dla wszystkich, kogo może zainteresować a więc dla rodziców, dla władz szkolnych, dla nauczycielstwa i dla dzieci. Tymczasem z powodu zarówno jej uniwersalnego przeznaczenia, jak z powodu nieodpowiedniej chwili, naprawdę nikt z niej nie korzysta. Ogół rodziców nie zna się absolutnie ani na wartości metod nauczania, ani na programie, nie umie nawet zorientować się w chaosie szczegółów, z których nie układa się dla niewtajemniczonego żadna całość. Możliwe z wystawy szkolnej uczynić moment agitacyjny, mający na celu obudzenie zainteresowania rodziców dla poczyniń i wysiłków szkoły — trzeba by jednak wówczas poświęcić tej sprawie nieco więcej czasu, poprzedzić zwiedzenie wystawy jakąś pogadanką, wyznaczyć przewodników, którzyby umieli wskazać rzeczy istotne i na tle uwypuklonego całokształtu przedstawić najważniejsze szczegóły. Między promocją a popisem nikt nie ma na to czasu.

To samo powtórzyć można o władzach szkolnych, biegnących z jednej do drugiej szkoły, to samo o nauczycielstwie.

Ale może wystawa dostarcza dzieciom korzyści albo rzetelnej przyjemności. Byłoby to dostateczną racją jej istnienia. Zależy to od tego w jakim stopniu jest ona dziełem samych dzieci i odpowiada jakiejś odczuwanej przez nie potrzebie. Zdaje mi się, że rzadko się to naogół zdarza. Materiały na wystawę przez rok cały gromadzi najczęściej nauczycielstwo, wybierając z robót dzieci to, co ocenia się jako odpowiednie, pod koniec roku dopełnia się to i owo i stwarza się z tego całość, rozdzieloną na przedmioty objęte

programem. Zwykle kilkoro dzieci pomaga w tej robocie, gdyż współdział całej klasy wprowadzałoby zamieszanie.

W rezultacie dzieci stają wobec wystawy jak wobec czegoś, co wprawdzie powstało z ich pracy, ale powstało poza nimi, w czym trudno im się zorientować. Korzyść tego kłopotliwego przedsięwzięcia jest dla nich żadna, gdyż znowu w momencie tym nikt niema czasu zająć się dziećmi na wystawie, zorganizować celowe jej obejrzenie, wyzyskać ją należycie dla celów wychowawczych czy pouczających. Wydaje się, że wystawa szkolna odziaływać może dodatnio i dostarczać korzyści przez sam fakt swego istnienia, tymczasem wcale tak nie jest; może ona być pożyteczną zależnie od tego, czy ją należycie potrafimy wyzyskać i odpowiednio potraktować. Przyjemność, którą dzieci mają z wystawy, sprowadza się zaś najczęściej do odnalezienia własnego zeszytu lub rysunku, swej roboty z nazwiskiem na kartce.

W rezultacie wystawa szkolna, gorączkowo przygotowywana w godzinach pozaszkolnych i przedszkolnych, po paru dniach swego bezpłodnego istnienia, schodzi ze ścian zakurzona i znudzona, wędruje częściowo do szaf, do domów dzieci, do koszy ze śmieciami, nie zostawiając po sobie żadnego trwałego śladu, prócz śladów po gwoździakach na ścianach.

Jeżeli wystawa szkolna spełnić ma istotnie swe zadania, a zadania jej mogą być różne, jak rozmaite może być jej przeznaczenie, nie należy łączyć jej z zakończeniem roku szkolnego, z promocjami i z popisem, do których stanowi najczęściej skromny dodatek, przyćmiony ważnością i żywością obu tych wydarzeń. Wystawa szkolna nie powinna wiązać się *mechanicznie* z końcem roku szkolnego, lecz *organicznie* z tokiem i rozwojem pracy szkolnej. Powinna być jasną i zrozumiałą przedewszystkiem dla dzieci, a więc odpowiadać jakiejś potrzebie życia szkolnego, stać się wyrazem żywego zainteresowania się klasy jakimś przedmiotem nauczania albo jakimś zagadnieniem. Różnostronne i syntetyczne opracowanie wybranego przedmiotu lub zagadnienia może znaleźć swój wyraz w wystawie. Czasowe i częściowe wystawy w klasie powinny być stałym składnikiem pracy szkolnej. Wiążą się one organicznie np. z ukończeniem jakiejś partji programu i stanowią rodzaj powtórzenia. W tym wypadku wystawa powinna być pracą dzieci; omówienie i opracowanie ogólnego planu, wysunięcie zasad klasyfikowania i grupowania materiału, podział pracy, wykonanie jej i kontrola, wreszcie zebranie materiału i rozmieszczenie, które jest rozwinięciem i zastosowaniem ułożonego planu — wszystko to powstać powinno jako praca zbiorowa klasy; rola nauczyciela ogranicza się do roli doradczej i poniekąd kontrolującej. Krajoznawstwo w kl. III np. dostarcza dużo sposobności do częściowych wystaw, stanowiących syntetyczny obraz opracowanej części programu. Poszczególne ziemie polskie zobrazowane być mogą monograficznie lub porównawczo. Dzieci wówczas układając plan, objąć muszą rozliczne kwestje, składające się na obraz całości, zorientować się w tem wszystkim, co się na ową całość składa. Będzie tu więc mapka ziemi, zaludnienie, zatrudnienie, budownictwo, narzędzia pracy, ubiory, obyczaje, zdobnictwo i t. d. i t. d. Każdy dział przygotowywać może oddzielna grupa, która zdaje sobie sprawę z całości, realizując jedną jej część.

Powtórzenia z przyrody również łatwo połączyć z wystawą. Po opracowaniu monograficznym pewnej liczby roślin dzieci dokonać mogą zestawienia poznanych postaci: korzeni, łodyg, liści, kwiatów, owoców. (Tablice, zbiory i t. d.). Za pomocą wycieczki lub wycieczek do lasu, na łąkę, nad staw lub rzekę zgromadzić można materiał do wystawy: okoliczna flora i fauna według zbiorowisk.

Rozproszone w programie wiadomości z fizjologii (oddz. V) można powtórzyć, opracowując monograficznie znane dzieciom rośliny z uwzględnieniem wszystkich ich czynności.

Czasowe i częściowe wystawy związane być mogą z wycieczką, z cyklem jakiejś lektury, z porą roku, z rocznicami i obchodami; przemawiają wówczas do dzieci żywością wspomnienia i barwną wymową swej obecności.

Z takich częściowych wystaw, z poszczególnych ogniw, zespolonych ściśle z tokiem pracy szkolnej, z wystaw, które czas jakiś pozostawały już w klasie, narasta stopniowo całoroczny dobytek. Można ująć go w całość dla zobrazowania całokształtu należałoby to robić jednakże nie na końcu a raczej na początku roku szkolnego. Klasa, która rozpoczyna nowy etap pracy, będzie miała wówczas przed oczami bilans roboty już dokonanej; nowa robota stanowić będzie jej ciąg dalszy; nasuną się punkty zaczepienia i punkty wyjścia, odżyją wspomnienia w części uległe już rozproszeniu.

Poza wystawami zespolonemi organicznie z programem szkolnym, organizować można wystawy, odpowiadające jakiemuś aktualnemu zainteresowaniu dzieci lub grupki dzieci. Amatorowie i zbieracze marek pocztowych mogą wystawić swoje zbiory odpowiednio ujęte i planowo rozłożone. Występować wówczas powinni w roli odpowiedzialnych organizatorów, którzy udzielają objaśnień, informują ciekawych. Tematów nie potrzeba oczywiście wskazywać, skoro nasuwać się mają samorzutnie, jako objaw zamiłowania dzieci.

Takie ujęcie i zastosowanie wystawy szkolnej nie wyklucza oczywiście wystaw innego typu.

Niewątpliwie pożyteczne być mogą wystawy szkolne dla nauczycielstwa i władz szkolnych. Wystawy te skupiać powinny pewną grupę szkół a każda ze szkół powinna przedstawić tę część pracy, która na danym terenie występuje dodatnio, jako nowe oryginalne ujęcie lub swoisty sposób przeprowadzenia. Nie siląc się koniecznie na całokształt, należałoby wносить przede wszystkim czynniki nowe, indywidualnie zdobyte i wypracowane. Wystawy te powinny odbywać się może pod koniec wakacji letnich, lub w czasie ferij wielkanocnych, w każdym razie nie w końcu roku szkolnego.

Wreszcie dobrze pomyślana i zorganizowana wystawa może być doskonałym środkiem agitacyjnym dla rodziców. Środków takich umiał dobrze używać rząd pruski; na wystawie międzynarodowej szkolnej w Brukseli w 1910 r. zobrazował dla Europy, nie szczędząc kosztów, stan szkolnictwa w Poznańskiem, w sposób świadczący o czułej pieczy rządu i troskliwej opiece nad... niemiecką oświatą dla polskiej ludności.

Byłoby to rzeczą naszych władz oświatowych urządzać okrężne wystawy szkolne dla szerokiego ogółu rodziców, wystawy połączone z odczytami i pokazami, uświadamiające w znaczeniu oświaty i popularyzujące hasło szkoły dla wszystkich.

Reasumując powyższe uwagi, stwierdzić należy, że wystawy szkolne, o ile odpowiadać mają jakiemuś celowi i dostarczyć komuś korzyści, powinny być ściśle zróżnicowane, posiadać określony charakter, wyraźne przeznaczenie, oraz odpowiednio wybrany moment w roku szkolnym.

Wystawy szkolne uniwersalne, przeznaczone jakoby dla wszystkich, naprawdę nikomu nie dostarczają korzyści, zwłaszcza jeżeli wypadają w takim czasie, kiedy nikt nie może się z nimi zapoznać.

Marja Aleksandrowiczówna.

III.

W SPRAWIE PROMOWANIA DZIECI.

Kwestja promowania i zatrzymywania w klasie uczniów jest jedną ze spraw spornych i trudnych do rozwiązania. Z jednej strony sumienni nauczyciele, stojący czujnie na straży poziomu szkoły i ważności wydaw-

nych świadectw, skłonni są zatrzymywać na drugi rok w tej samej klasie uczniów słabych i wątpliwych, z drugiej strony doświadczenie wskazuje, że dość liczne są wypadki, w których powtarzanie klasy nie daje pożądaných wyników lub nawet daje wyniki ujemne. Stąd zrozumiała reakcja i liczne głosy opozycji przeciwko zatrzymywaniu dzieci w klasach, stąd podawanie w wątpliwą celowości powtarzania klasy. Jeżeli jednak zwrócimy się o odpowiedź na wątpliwości do doświadczenia, będziemy mogli znowu przytoczyć przykłady, świadczące o dodatnim wpływie pozostawienia dziecka w klasie na drugi rok. Nasuwa się tedy wniosek, że kwestja decyzji w zatrzymywaniu dzieci rozstrzygana być powinna ostrożnie i z rozważą, że kierować się przytem należy pewnymi wytycznymi, zabezpieczającymi przed omyłką dla dziecka szkodliwą. Pod wpływem tej myśli Zarząd Sekcji Pedag. Zw. Pols. Naucz. przedstawia w tej sprawie wnioski, które zostały przedyskutowane na posiedzeniu Sekcji Pedag. z d. 29 maja r. b. Przy opracowywaniu wniosków Zarz. Sekcji wychodził z tego założenia, że jedynie względ na dobro dziecka może być czynnikiem decydującym o zatrzymaniu w tej samej klasie. A więc wszelkie niedociągnięcia do jakiegos średniego poziomu pod względem zasobu wiadomości nie mogą odgrywać roli, gdyż taki średni poziom we wszystkich kierunkach programu wogóle nie istnieje; są tylko uczniowie zdolniejsi lub słabsi, zdolniejsi w jednym, słabsi w innym przedmiocie. Uwzględniać również należy i to, że trafiają się dzieci pozbawione zupełnie zdolności w pewnym przedmiocie (rachunki, pisownia), że ten brak zdolności wynikać może z podłoża fizjologicznego, co oznacza, że dziecko przy największym wysiłku nie zdolne jest osiągnąć rezultatów dostatecznych w tym właśnie przedmiocie. Zatrzymywanie w klasie w danym razie jest zupełnie bezcelowe, a może szkodliwie oddziałać na stan psychiczny dziecka. Ze względu na dobro dziecka należy indywidualnie traktować sprawę zatrzymania dziecka w klasie, biorąc pod uwagę w każdym poszczególnym wypadku całokształt warunków takich jak: wiek, zdrowie, rozwój fizyczny i umysłowy, warunki domowe, usposobienie i t. d. Podane poniżej wnioski ilustrują dokładniej, w jaki sposób uwzględniać należy wszystkie te czynniki, wskazując jednakże tylko ogólne wytyczne na różnych poziomach nauki szkolnej.

W podanych niżej wnioskach 4 pierwsze punkty wiążą się z ogólnymi zasadami promowania, punkty 5 i 6 dotyczą promowania w klasach I i II, które wymagają specjalnego uwzględnienia z powodu nierównomiernego w tym wieku tempa rozwojowego u dzieci. Wreszcie punkt 7 dotyczy zasad promowania w klasach średnich i wyższych (począwszy od 3), w których program ulega zróżnicowaniu i rozdziela się na różne przedmioty.

WNIOSKI.

1. Przy promowaniu dziecka należy mieć na uwadze wyłącznie tylko dobro dziecka. Kierować się należy myślą, że: a) dzieci normalnie ukończyć powinny szkołę powsz. bez powtarzania klas, b) zatrzymać możemy dziecko w klasie wówczas tylko, gdy jesteśmy przekonani, że to będzie z korzyścią dla dziecka, to znaczy, że dziecko zdolne jest do zrobienia większego wysiłku i osiągnięcia lepszych wyników.
2. Ze względu na dobro dziecka brać należy przy promowaniu pod uwagę: a) wiek, b) rozwój fizyczny i stan zdrowia, c) ogólny rozwój umysłowy.
3. Przy promowaniu nie należy zatrzymywać dziecka z powodu niedostatecznych postępów w jednym przedmiocie, jeżeli ogólny rozwój umysłowy dziecka i postępy w innych przedmiotach są zadawalające.
4. Stosować najszerzej zasadę indywidualizowania, biorąc pod uwagę cechy psychiczne dziecka, jego warunki domowe i t. p.
5. Promowanie z klasy I do II powinno być traktowane z dużym ułatwieniem przejścia na wyższy poziom.

Z klasy I do II promujemy nawet te dzieci, które słabo opanowały technikę czytania i pisania (np. nie umieją odczytywać wyrazów, w skład których wchodzi znaki dwuliterowe), jeżeli są fizycznie, umysłowo i pod względem wieku na poziomie klasy lub wyżej.

Z klasy I do II nie promujemy dzieci: a) najmłodszych wiekiem, które nie opanowały w dostatecznym stopniu techniki czytania i pisania, są wątle i mało rozwinięte umysłowo, b) pod względem wieku na poziomie klasy — wątych, słabo rozwiniętych umysłowo, które z powodu choroby dużo opuściły i wskutek tego nie opanowały techniki czytania i pisania (np. nie poznały całkowitego zasobu znaków literowych).

6. Promowanie z klasy II do III można w stosunku do najmłodszych, słabo rozwiniętych umysłowo i fizycznie traktować nieco surowiej, niż promowanie z I do II.

Klasa II ze względu na jej przejściowy charakter pozwala nauczycielowi zdać sobie dokładnie sprawę z możliwości umysłowych ucznia. W klasie II dzieci doskonałą technikę czytania, pisania i rachowania, nauczyciel ma czas oddziaływać na ich ogólny rozwój umysłowy, ponieważ program nie jest obciążony nowymi przedmiotami, nauczyciel może więc zdać sobie sprawę z możliwości umysłowych dziecka.

Z klasy II do III przepuszczamy dzieci: a) które opanowały technikę czytania, pisania i rachowania w stopniu dostatecznym, są normalnie rozwinięte fizycznie i umysłowo. Promujemy je nawet wówczas, gdy ze względu na młody wiek mogą nie dorastać umysłowo do programu klasy III. Dzieci te mogą powtarzać klasę III, ale w II nudziłyby się, b) ogólnie tępe, nieśmiałe, a wiekiem starsze od poziomu klasy, pełne dobrej woli, okazujące dobre chęci. Przepuszczamy je dla obudzenia zaufania we własne siły.

Z klasy II do III nie przepuszczamy dzieci: a) najmłodszych wiekiem, które są słabe fizycznie i mało rozwinięte umysłowo, b) tych, które pod względem wieku są na poziomie klasy, ale przepuszczone z dużymi brakami z I do II zawiodły nasze oczekiwania pod względem rozwoju umysłowego z powodu dłuższej choroby lub nieobecności.

7. Przy promowaniu w wyższych klasach (od III zacząwszy), biorąc zawsze pod uwagę wszędzie te same zasadnicze postulaty, przyjmujemy jako probierz, doskonałe opanowanie języka polskiego na danym poziomie. Zatrzymać możemy dziecko wówczas, gdy ma zasadnicze braki w kilku przedmiotach, wynikające z dużej liczby opuszczeń, z dłuższej przerwy, wywołanej chorobą, wyjazdem, wreszcie z powodu absolutnego lemistwa.

W dyskusji na temat wniosków powyższych wypowiediano się za tworem specjalnych oddziałów pomocniczych dla t. zw. repetentów; w oddziałach tych gromadziłyby się dzieci z kilku szkół i tam dopełniałyby braki. Projekt ten uważali niektórzy za trudny do wykonania zarówno ze względów techniczno-administracyjnych, jak ze względów metodyczno-pedagogicznych; jeżeli zważymy, że dzieci powtarzające kurs zatrzymane być mogą z najrozmaitszych względów, wykazywać mogą braki w rozmaitych kierunkach — przyznać musimy, że klasa taka przedstawiałaby zespół różnorodny o ogólnym poziomie dość niskim, czyli całokształt wyjątkowo trudnych warunków pracy, przedstawiających dla dzieci małe szanse podniesienia się na poziom wyższy.

Wysunięto następnie poprawkę do tego projektu, proponując zamiast klas dla repetentów wyeliminowanych pod koniec roku szkolnego, tworzenia oddziałów pomocniczych dla słabo uzdolnionych, do których kieruje się dzieci pierwszej klasy po kilku tygodniach z chwila, gdy nauczyciel oceni, że dziecko nie będzie mogło posuwać się w dość szybkim tempie wraz z klasą.

Po opanowaniu trudności w technice czytania i pisania dzieci z oddziałów pomocniczych powracałyby do klasy normalnej II lub III — na wyższych bowiem poziomach nauczania podział taki byłby już niepotrzebny.

Ze szkolnictwa w St. Zjednoczonych A. P.

(Ciąg dalszy).

II. Wyższe oddziały.

W wyższych oddziałach nauczanie ma często również charakter gier kształcących. Tak na przykład działy arytmetyki handlowej, szerzej uwzględniane w programach szkół powszechnych St. Zj. niż u nas, przechodzą uczniowie w zastosowaniu do praktyki. Zakładają sklepy, banki. Zasięgają informacji o operacjach bankowych, rozdzielają między sobą role poszczególnych funkcjonariuszów i klientów, zaprowadzają księgi rachunkowe, niekiedy nawet na lekcjach robót ręcznych przygotowują całe urządzenie wewnętrzne sklepu czy banku: półki, okienka, szyldy i przez pewien czas przerabiają korespondencję i rachunkowość handlową najzupełniej praktycznie, na konkretnych, z gry wypływających, przykładach. Jako pewnego rodzaju „curiosum” dla nauczyciela polskiego przytoczyć można zajęcia szkolne, mające na celu wywiczenie zdolności handlowych dziecka.

Nauczycielka szkoły w St. Wiscousin urządziła dla swoich trzech równoległych ósmych oddziałów „tydzień handlowy”. W ciągu tego tygodnia pisano listy handlowe, omawiano potrzebę i warunki dobrej reklamy, (znaczenie barw jaskrawych, zagadkowe ogłoszenia i t. p.), uczniowie występowali w roli agentów handlowych; zaopatrzeni w próbki towaru i w cenniki, wygłaszali wobec klasy mowy reklamowe. Tego rodzaju pomysły, zbyt obce nam duchem, nie znajdują w tej formie zastosowania na terenie szkoły polskiej, przejdziemy zatem do innych przykładów.

W jednym z artykułów, omawiających *nauczanie języka ojczystego*), nauczycielka VI oddziału szkoły powszechnej w Chicago podkreśla coraz częściej i w niższych szkołach występujące niedomaganie, a mianowicie ogromną dysproporcję między liczbą wyrażań znanych dzieciom a używanych w mowie i piśmie. Uczniowie nie umieją formułować swoich myśli, nie przyswajają sobie wraz z nauczaniem przedmiotu zasobu wyrazów, które pozwoliłyby im wypowiadać się swobodnie w danej dziedzinie nabytych wiadomości. Przyczyna tego zjawiska leży prawdopodobnie głównie w tem, że nauczyciele, wprowadzając nowy zakres pojęć, nie uczą zarazem posługiwania się odpowiednimi terminami i zwrotami^{*)}. Należy wówczas jeszcze gdy samo pojęcie jest plastyczne, nauczać jednocześnie terminu najściślejszego, najjaśniejszego oraz odnośnych zwrotów.

Autorka podaje metodę, którą posługiwała się w celu wzbogacenia słownika uczniów i zaznajomienia ich z wartością i zastosowaniem poszczególnych części mowy. Metoda ta zasługuje na zapoznanie się z nią.

W miarę jak opracowywano np. materiał pewnego działu geografji (za pomocą lektury, dyskusyj, lepienia i rysowania map) nauczycielka podawała nowe terminy; omawiano ich zastosowanie w opracowywanym ma-

^{*)} English instruction — its dayly application. Grace Vollintine. The Journ. of Ed. Meth. Vol. IV N. 2 1914.

^{**)} Może tu występować inna jeszcze przyczyna: pojęcie nie jest jasne, składające się nań wyobrażenia — również, właściwie brak pojęcia w ścisłym słownym znaczeniu; może też ono być ujęte powierzchownie, jeśli tak wyrazić się można: dziecko do niego nie dorosło, rozpozna wówczas odnośne terminy, ale nie będzie umiało nimi operować.

terjale; zachęcano dzieci do posługiwania się temi nowemi wyrażeniami w ćwiczeniach piśmiennych i streszczeniach lekcyj; wkrótce dały się zauważyć dobre wyniki tej metody stosowanej również i przy innych przedmiotach; dzieci wypowiadały się ściślej i swobodniej.

W VI oddziale zaczyna się nauka części mowy. Nauczycielka poprzedziła ją usilną pracą nad wzbogaceniem zasobu wyrazów wyżej opisaną metodą. Pierwszą częścią mowy, z którą zapoznała klasę, był czasownik, ponieważ wpływ jego na ożywienie stylu jest bodaj najwybitniejszy, łatwo się tedy rzuca dzieciom w oczy, tak samo jak i znaczenie właściwego wyboru czasownika dla jego jasności.

Rozpoczęto opracowywanie czasownika od omawiania i poprawiania niedość obrazowych wyrazów czasownikowych w ćwiczeniach dzieci; następnie dzieci wyszukiwały w ulubionych swoich pisarzach zdania zawierające najlepiej dobrany czasownik; w ten sposób dzieci odkryły same, że świetność i żywość stylu Stevensona polega głównie na mistrzowskim posługiwaniu się czasownikami. Był to wynik uboczny, ale jakże cenny tej pracy. Jedna z uczniów wybrała z pism tego autora długi szereg synonimów słów „chodził” i „powiedział”. Słownik dzieci został niemi znakomicie wzbogacony. Drugim etapem pracy było zachęcenie dzieci do prób w kierunku jak-najlepszego doboru czasowników na wzór wybitnych pisarzy. Nauczycielka przygotowuje szereg zdań wyjętych z pism wybitnych artystów pióra. Czasowniki przez nich użyte zastępuje jakimikolwiek, tak aby tylko nie zmienić treści zdania. Uczniowie dobierają najodpowiedniejszy czasownik, poczem porównują go z wzorem, omawiają różnice. Trzecim etapem było ćwiczenie piśmienne na temat przeżyć lub obserwacji osobistych, w których przeważał pierwiastek ruchu. Dzieci w ćwiczeniach tych wykazały już duże poczucie stylu.

Następnie opracowywano w podobny sposób przysłówki, jako część mowy, która może wzmocnić i ożywić słaby, bezbarwny czasownik. W ciągu tych zajęć dzieci dochodzą do wniosku, iż zdanie bezbarwne ożywić można za pomocą zmiany czasownika lub dodania przysłówka i że pierwszy sposób jest skuteczniejszy.

Użycie przymiotnika poprzedzone być musiało wyjaśnieniem jego znaczenia w opisach. Dzieci używają naogół mało przymiotników poza temi, które oznaczają barwy a często posługują się przymiotnikami niedbale i niewłaściwie. Na wstępie nauczycielka zwróciła ich uwagę na to, iż każdy opowiedziany fakt staje się bardziej zajmujący, gdy jest ujęty opisowo. Podaje przykład wyjęty z jednego z ćwiczeń uczniów — fakt sam w sobie, i opis jego rozwinięty za pomocą przymiotników; klasa uświadamia sobie, że użycie przymiotników przez pisarza jest tem, czem użycie barw w sztuce malarskiej. Ponieważ uczniowie rozporządzają bardzo ubogim zasobem form przymiotnikowych i nie orientują się należycie w ich znaczeniu, następne lekcje zostają poświęcone na wynajdywanie i właściwe stosowanie przymiotników. Na jednej z lekcji postawiono w klasie dwie kwitnące rośliny o zupełnie różnym wyglądzie. W pierwszym ćwiczeniu uczniowie dobierają określenia stosujące się do obu roślin: piękna, zielona, wysoka, miła, kwitnąca; w drugim — te, które wyodrębniają cechy swoiste: pachnąca, delikatna, wspaniała, puszysta, woskowo - liścienna. Następuje porównanie obu szeregów pod względem wartości indywidualizacyjnej; dzieci dowiadują się, że są przymiotniki o znaczeniu tak ogólnikowym, że nie nadają się do ściślejszego scharakteryzowania przedmiotów. Opracowywanie przymiotnika zakończono rozważaniami wziętymi z życia praktycznego; mianowicie, jakie znaczenie ma przymiotnik w reklamie. Klasa wybiera przymiotniki najwłaściwsze dla reklam ruchomych, (na tramwajach, samochodach) czynnik decydujący: czas oglądania; — dla reklam w czasopiśmie — czynnik decydujący: koszt; wreszcie najmocniej podkreślające cechy to-

waru, na którą pragnie się zwrócić uwagę. Te lekcje praktyczne najlepiej uzmysłowiły dzieciom wagę właściwego doboru przymiotników. Dla sprawdzenia osiągniętych korzyści, rozdano klasie odbitki maszynowe wzorowo napisanej powiastki, z której usunięto wszystkie przymiotniki. Dzieci naogół trafnie wskazywały zdania, które należało uzupełnić przymiotnikami. Ten dział uzupełniono opracowaniem znaczenia przysłówka dla wzmocnienia przymiotników. Metoda jak przy pierwszym opracowaniu tej części mowy.

W ciągu całej tej nauki, jak również równolegle prowadzonej nauki o budowie zdań, dzieciom zadawano te same tematy do ćwiczeń piśmiennych, aby umożliwić zbiorową pracę i kontrolę postępów. Potem dopiero dopuszczane były tematy wolne lub do wyboru. Słabsze ustępy tych ćwiczeń poprawiane były zbiorowo przez zespół uczniów. Po przerobieniu jednego działu np. czasownika, nie przestawano się nim przy sposobności zajmować w dalszym ciągu, aby nie usuwać go z uwagi dzieci. Naogół młodzież pragnie mieć się swobodnie wyśłowić, niekiedy szuka nawet samodzielnie formy wytwornej, to też owe lekcje dając konkretne wyniki, cieszyły się dużym powodzeniem i zachęciły uczniów do pracy nad językiem.

F. Nauczanie geografji *). Znajdujemy tu przykład umiejętności i planowo wyzyskanego samorzutnego zainteresowania dzieci, mianowicie zamiłowania do zbierania znaczków pocztowych. Zbieranie marek było od dawna manją VI oddziału. Należało to zainteresowanie wyzyskać dla nauki szkolnej. Posłużyło ono za punkt wyjścia do opracowania Anglii i kolonij. Postanowiono zebrać komplet szkolny marek W. Brytanji i nakleić je na, specjalnie w tym celu przez wyznaczony komitet, narysowaną mapę świata, „mapę markową” jak ją nazwano. Przy sporządzaniu mapy okazało się zaraz na wstępie, iż dzieci nie wiedzą ile jest kolonij, ani gdzie leżą, jak się nazywają. Przy pomocy atlasów i podręczników przygotowano wykaz kolonij wraz z obszarem i stolicami. Dzieci wyznaczyły je na mapach konturowych. Marki postanowiono pozyskać na zasadzie wymiany od dzieci szkolnych zamieszkałych w różnych krajach. Przy tej sposobności dzieci dowiedziały się, iż językiem urzędowym we wszystkich posiadłościach jest angielski; dalej — na czyje ręce winny być zaadresowane pisma do dzieci szkolnych. Przy ustaleniu miejscowości, do których należało się zwrócić z prośbą o nadesłanie marek, dzieci zmuszone były znowu do szukania wskazówek w podręcznikach geografji i atlasach. Dalszym etapem było omówienie formy i treści listów, które pisane były indywidualnie (przeciętnie każdy uczeń wysłał około 7 listów). Potem nasunęło się zagadnienie, kiedy spodziewać się można odpowiedzi. Rozpatrując mapy, drogi wodne i zasiągnąwszy informacyj o szybkości okrętowej, dzieci przy pomocy podziałki bardzo dobrze obliczyły czas podróży listu i ewentualny termin odpowiedzi.

Ciekawość dzieci zwrócona została na różne kraje; pragnęły dowiedzieć się o nich jaknajwięcej; uprawiano więc gorliwie lekturę geograficzną; niektóre dzieci samorzutnie zaproponowały referaty, inne poszły za ich przykładem; w ten sposób nauka w dalszym ciągu przybrała formę samodzielnej pracy. Szczególne zainteresowanie wzbudziły stosunki handlowe między Anglią i kolonjami. Postanowiono opracować specjalnie ten dział. Studja rozpoczęto od zagadnienia: czego dostarczają Anglii jej posiadłości; przy pomocy lektury kierowanej dzieci zbadały, co każda z kolonij wywozi do kraju macierzystego, (zastosowanie czytania cichego) jakie są porty i najkrótsze drogi handlowe. Niektórzy uczniowie odrysowali je na mapach konturowych, ilustrując rysunkami okrętów i przewożonych towarów.

*) Making a stamp map. A project in the fifth and sixth grade. Roxana M. Adams. Journal of Ed. Meth. Vol. IV N. 2. 1924. N. Y.

Drugim etapem było zagadnienie: czego Anglja dostarcza kolonjom. Przy tej sposobności opracowano kraj wszechstronnie: położenie, obszar, a przede wszystkim — bogactwa naturalne. Sporządzono ich wykaz na podstawie podręczników i lektury uzupełniającej, potem wykaz przetworów wysyłanych do kolonij wraz z wykazem ośrodków przemysłowych, wyrabiających poszczególne towary. Z tych prac wypłynęło zagadnienie warunków naturalnych, sprzyjających rozwojowi przemysłu w Anglji.

Następne zagadnienie: co jest najbardziej godnego widzenia w Anglji dla obywatela przybywającego z kolonij? Odpowiednia lektura i referaty z przezroczami. Dzieci opracowały tematy bardzo sumiennie, niektóre referaty stanowiły dobre przewodniki po danej miejscowości lub instytucji.

W dalszym ciągu nasunęło się pytanie: jakie szczególnie korzystne warunki pozwoliły Anglji opanować tak olbrzymie terytorja? Przy opracowywaniu tego zagadnienia zbadać należało klimat, położenie geograficzne, zaludnienie; dalej ustrój polityczny W. Brytanji. Studja, jak i uprzednio, oparte były na lekturze i referatach. Referat o ustroju politycznym opracowała i wygłosiła nauczycielka.

W międzyczasie komitet sporządzający mapę przerysował siatkę geograficzną na dużym arkuszu i po dwóch nieudanych próbach narysował mapę świata z zaznaczonymi konturami kolonij. Przy tej sposobności zostały dobrze przyswojone pojęcia długości i szerokości geograficznej. Nie czekając już na odpowiedzi na listy, naklejono marki; w tym czasie dzieci opracowywały jednocześnie referaty o charakterystycznych rysach poszczególnych kolonij (typowe okazy flory i fauny). Jedną z lekcji poświęconą została wybitnym jednostkom pochodzącym lub działającym w kolonjach. (Kipling, Mella, Livingston, Stanley i t. d.). Kolonij nie opracowywano szczegółowo, chodziło o wiadomości ogólne. Jedną z ostatnich lekcji poświęconą była ważniejszym miastom w kolonjach. Dzieci wygłosiły pogadanki o ważniejszych centrach, ilustrując je pocztówkami i rycinami.

Tą metodą „zkoły pracy” zdobyła klasa szereg wiadomości, których nie zapomni nigdy. Jednocześnie z rozszerzeniem wiadomości z geografji, lekcje te przyniosły dużą korzyść dla nauki pisania, czytania, rachunków, ćwiczenia w języku; co ważniejsze — uczniowie nauczyli się sami zbierać niezbędne informacje, korzystać z biblioteki.

Z inicjatywy dzieci opracowano w ten sam sposób, choć pobieżniej, posiadłości Francji, Portugalji i Belgji *).

Kierowana nauka geografji. W szkołach amerykańskich (obecnie i we francuskich szkołach średnich) wprowadzono godziny nauki kierowanej (supervised study). Mają one na celu nauczenie młodzieży, w jaki sposób ma racjonalnie opracowywać w domu zadany temat, jak ma się uczyć sama. Następujący przykład ilustruje kierowaną naukę geografji w IV oddziale. Klasa zostaje podzielona na 5 grup, każda grupa dostaje innego rodzaju wypisy geograficzne (geographical readers). Dziecko wyszukuje natychmiast w spisie rzeczy temat zadany i czyta odpowiedni rozdział pocichu, dopóki nauczyciel nie podejdzie i nie wyznaczy ściślejszego tematu. Temat ten, czy paragraf, musi być wyuczony tak, aby dziecko mogło dokładnie zdać z niego sprawę. Po wyznaczeniu lekcji nauczyciel w miarę potrzeby udziela indywidualnych wskazówek potrzebującym tego uczniom. Na czytanie przeznaczony zostaje czas określony, nie więcej nad 8 minut. Potem uczniowie zamykają książki a nauczyciel pokazuje rysunki ilustrujące odpowiednie paragrafy. Dzieci wybierają te, które odnoszą się specjalnie do ich tematu. Powtórnie odczytują lekcję. Po chwili nauczyciel wywołuje dzieci, zaczy-

*) Dla polskich szkół dałby się podobnie wyzskać wdzięczny temat: Polska i kraje zamieszkałe przez polskie wychodźtwa. (Przyp. aut.).

nając od tych, które opracowywały położenie kraju i jego klimat. Dzieci gromadzą się przy katedrze ze swojemi rysunkami i patrząc na nie, opowiadają klasie to, czego się nauczyły; o ile dziecko nie zapamiętało dokładnie lekcji, wraca na ławkę by znowu odczytać zadany ustęp. Tymczasem klasa przysłuchuje się kolegom; może zadawać pytania i uzupełniać znane sobie szczegóły.

III. Przykłady oddziaływania wychowawczego. W szkołach, gdzie jest dużo dzieci imigrantów o niskiej kulturze, nauczyciele zwracają baczną uwagę na zagadnienia wychowawcze. Przedewszystkiem starają się oddziaływać na zmysł estetyki, rozbudzić odczuwanie piękna i jego potrzebę. Pierwsza godzina *) w I-ym oddziale poświęcona jest swobodnej wymianie zdań o tem, co dzieci zauważyły pięknego w przyrodzie, pokazywaniu i omawianiu dostępnych dzieł sztuki; słuchaniu bajek, wierszyków; dalej dzieci rozważają na czem polega miłe i grzeczne obejście z kolegami i nauczycielstwem, ustalają formy współżycia. Podczas zabawy nauczyciel zwraca pilnie uwagę na rzetelność gry, którą tak dobrze określa język angielski: „fair play” — to zarazem i prawość i szlachetność i poczucie honoru. Najmniejszy dzieciak wie, że o ile wykroczy przeciw zasadom „fair play” nie będzie tolerowany w zabawie.

Zajęcia na pierwszej godzinie lekcji mają na celu głównie oddziaływanie wychowawcze (estetyka); w pewnej szkole **) nauczycielka stara się o wytworzenie w ciągu tej lekcji pewnej atmosfery, która przenikałaby następnie cały dzień szkolny. Dzieci omawiają np. jakiś poszczególny cel, ku któremu dziś dążyć będą; stosowna formuła, jak np. „Pracuj dokładnie” i t. p. zostaje wypisana na tablicy. Dalej, ponieważ „dzieciom, szczególnie małym, często przeszkadzają w pracy ich różne przeżycia pozaszkolne, związane z niemi projekty domagające się uzewnętrznienia, choćby tylko słownego, jedna z nauczycielek pozwala uczniom na pierwszej godzinie wypowiadać się swobodnie, o tem co mają na myśli. Dzieci przynoszą swoje zabawki, ryciny, listy i t. p. skarby, które chcą pokazać w klasie; nawet bardzo nieśmiało czują potrzebę podzielenia się przepełniającemi je wrażeniami. Często czas przeznaczony na to udzielanie sobie wrażeń i nowin nie wystarcza i dzieci jeszcze po skończonych lekcjach meldują nauczycielce, że „mają coś do powiedzenia”. Taka godzina daje nauczycielowi dużo materiału obserwacyjnego, wiele sposobności do oddziaływania wychowawczego, niekiedy stanowiąc może naturalny punkt wyjścia dla nauczania w ścisłym słowa znaczeniu, nie mówiąc już o tem, że zbliża dzieci do nauczyciela, kształci ich mowę bez porównania lepiej od wszelkich narzuconych ćwiczeń i zaspakaja tak często niezaspokojoną w domach, szczególnie ludzi pracujących, potrzebę dziecka dzielenia się swojemi przeżyciami.

I w innych szkołach pierwsza godzina ma specjalny charakter; zazwyczaj dzieci obmyślają w tym czasie lub opracowują obchody, popisy urządzone dla innych oddziałów, słuchają powiastek opowiadanych lub czytanych przez nauczycielkę. Taki układ zajęć pomaga też do zwalczania opóźnień. Dziecko spóźniające się czeka na przerwę w sali rekreacyjnej; a żadne dobrowolnie nie chce pozbawić się uczestnictwa w tak ciekawych zajęciach.

Patrole. Jestto przykład umiejętnie przeprowadzonego zaczątkowego samorządu. Patrole czuwają nad porządkiem w gmachu szkolnym. Pierwsze wybrane zostały przez radę pedagogiczną z pośród dzieci czterech wyższych oddziałów. Wybrano równą liczbę chłopców i dziewcząt, wykazujących zdolności do przewodniczenia i pewne samo-opanowanie. Z początku powierzono im niewielki zakres działania (czuwania na korytarzach

*) V. E. Boye. Ibid.

**) Szkoła 38 w Bauffalo. Ibid.

i schodach w czasie przerw); obznajmiono szkołę z celem tej instytucji i wezwano patrol do obmyślenia planu postępowania. Działalność patrolu okazała się bardzo korzystną; nie ma on egzekutywy a tylko prawo upomnienia; o ile krnąbrny uczeń nie stosuje się do przepisów i nie zwraca uwagi na upomnienia, patrol odwołuje się do wychowawcy. Z początku zdarzały się częste zatargi; stopniowo znikły prawie zupełnie. Patrol urzęduje miesiąc, poczem wskazuje zarządowi szkoły następców. Wybór na ogół trafny i bardzo sprawiedliwy. O ile zarząd uważa, że jeden z kandydatów przedstawionych nie nadaje się, skreśla go z listy i żąda przedstawienia innego a wychowawca wyjaśnia nieprzyjętemu kandydatowi motywy, dla których nie nadaje się i wskazuje mu, w jakim kierunku ma nad sobą pracować aby mógł być zatwierdzony przy następnych wyborach. Patrole odbywają co tydzień posiedzenia, na których rozważają plan działania oraz ulepszeń, które należałoby wprowadzić. Posiedzeniom przewodniczy jeden z wychowawców. Stopniowo zarząd szkoły rozszerzał kompetencje patrolów, po pewnym czasie opieka nauczycielstwa nad młodzieżą w chwilach wolnych od nauki stała się prawie zbędną. Patrole wprowadziły samorzutnie wiele ulepszeń w porządkach szkolnych i wywiązały się znakomicie ze swoich obowiązków.

Przy wprowadzeniu nowego patrolu w urzędowanie, poprzedni wyjaśnia mu doniosłość jego obowiązków: nie tyle polegają one na utrzymaniu porządku, ile na tem, iż patrol własnym przykładem, czynnie uczyć ma towarzyszy szkolnych samo-opanowania. *Marja Górską.* (Dok. nastąpi).

Odgłosy:

I

ODDZIAŁ CZY KLASA?

Pytanie to nasuwa się w związku z określaniem poszczególnych stopni nauczania w szkołach. Zamieszanie pojęć pod tym względem panuje zwłaszcza w szkolnictwie powszechnem, do czego w pewnej mierze przyczynia się również luźne i nieustalone używanie tych określeń przez M. W. R. i O. P.

We wszystkich określeniach urzędowych nazw szkół znajdujemy tytuły: szkoła powszechna 7 kl., 6 kl. i t. d.

Tytuł szkoły uzależniony tu jest od ilości sił nauczycielskich, programu nauczania i rozkładu godzin, przyjętego dla danej szkoły. Z tytułu szkoły wynika, że np. w 7 kl. szkole pracuje 7 nauczycieli - wychowawców, że sal naukowych, zasadniczych (tak zw. klas posiada dana szkoła najmniej 7, że zatem ani klas, ani wychowawców nie może być w zasadzie w danej szkole ani mniej ani więcej, że o ile jest klas i wychowawców - nauczycieli więcej, są to oddziały równoległe danych klas zasadniczych, o ile mniej, szkoła nie jest pełną, lecz rozwojową.

Jednakże M. W. R. i O. P. wydawnictwami swemi samo przyczyniło się do zamieszania pojęć.

Rozpatrzmy nazwy w programach 7 kl. szkół powszechnych, np. tytuł: „Program nauki w szkołach powszechnych siedmioklasowych” i dalej: „Program szczegółowy. Oddział I, Oddział II” i t. d. Widzimy z tego, że tytuł określa wyraźnie charakter szkoły i wskazuje na 7 klas, gdy tytuły, mające określać programy poszczególnych klas, posługują się znowu terminem: oddział.

Nasuwa się pytanie: dlaczego skoro szkoła nazwaną została 7 klasowa, jej klasy nazywa się oddziałami i następnie jeszcze: jak M. W. R.

i O. P. rozwiązuje te kwestje w określaniu poszczególnych stopni nauczania w szkołach o niższej organizacji, jak 6, 5, 4, 3, 2 i 1 klasowych?

Odpowiedź na drugie pytanie znajdziemy, gdy weźmiemy do ręki „Rozkład godzin w szkołach powszechnych”. Otóż poza tytułem szkoły 1, 2 i t. d. klasowa, termin klasa jest pominięty, natomiast spotykamy tu określenie: „Nauczyciel (wychowawca)”, które ma zastąpić z konieczności narzucający się tytuł klasa.

Pozatem spotykamy jeszcze określenia: „Rocznik” i „Oddział”.

Pierwsze określenie ma oznaczać, w którym roku nauczania (wynikającym z obowiązku 7-letniej nauki) pozostaje dana grupa, drugie zaś, „oddział” ma określać stopień młodzieży, stojącej na pewnym poziomie naukowym.

Określenia te stosowane są do wszystkich szkół powszechnych od 1 — 7 klasowych włącznie, chociaż 7 klasowe szkoły mają tytuł wychowawców i klas, ile posiadają „oddziałów” równających się w tym wypadku rocznikom nauczania.

W kategorii szkół niżej zorganizowanych, 6, 5, 4 i 3 klasowych, roczniki nauczania odpowiadają oddziałom, i tak, 1 rocznik odpowiada 1 oddziałowi, 7 rocznik — 7 oddziałowi.

W szkołach 2 klasowych, tylko rocznik 3 odpowiada III oddziałowi, rocznik 4 i 5 — IV oddziałowi, 6 i 7 — V oddziałowi.

W szkołach 1 klas. rocznik 1 i 2 odpowiada I i II oddziałowi, 3 i 4 — III oddz., 5, 6 i 7 — IV oddziałowi.

Z programów i rozkładu godzin pozornie wynika, że odnośne „oddziały” szkół niższego typu, jak szkół 7 kl., odpowiadają pod względem materiału naukowego odnośnym „oddziałom” szkół 7 kl. Równoległość poziomów nauczania musi być jednak tylko teoretyczną, gdyż np. w szkołach 2 kl. nauka w oddziale II i III oraz IV i V odbywa się niepodzielnie; w szkołach 3 kl. w oddziale III i IV, V — VI i VII również niepodzielnie; w szkołach 3 kl. w oddziale V, VI i VII niepodzielnie i w szkołach 6 kl., w oddziale 6 i 7 niepodzielnie.

Na nauczanie w odnośnych oddziałach, o nauce niepodzielnej, w szkołach oganiczającą niższych od 7 kl., wypada zatem na poszczególne oddziały i godziny nauczania od 18 do 27 minut, zależnie od tego, czy uczą się dwa czy trzy oddziały równocześnie. Ciche, ciągle zajęcia uczniów, trwające przez każdą godzinę od 37 — 28 i pół minut, licząc godzinę nauczania 50 minut, przy równoczesnym nauczaniu trzech lub dwóch oddziałów, nie może dać w najidealniejszych warunkach tego wyniku, jaki daje wykorzystanie całej godziny dla jednego oddziału.

Należy zatem stwierdzić, że faktyczny poziom rozwoju umysłowego młodzieży danego oddziału szkoły o niższej organizacji musi być niższy od poziomu młodzieży równoległego oddziału szkoły o organizacji wyższej.

Nie wynika z tego bynajmniej byśmy mieli używać tego samego określenia dla wszystkich kategorii szkół, przeciwnie, szkoła, jaką jest 7 kl. szkoła powszechna, będąca typowym wzorem szkoły powszechnej o pełnej organizacji, składa się nie z oddziałów w znaczeniu używanym przez M. W. R. i O. P., lecz z klas, które często, w wypadkach dużej liczby dzieci, mają swe równoległe oddziały.

Z powyższego wynika także, że nazwa jednostki składowej danej szkoły jest nie tylko formalna, lecz i rzeczowa, gdyż znaczenie nazwy jest ściśle związane z organizacją szkoły, programem nauczania, ilością sił nauczycielskich i t. p.

Kwestja oddział, czy klasa nie byłaby godną poświęcenia jej większej uwagi, gdyby nie różnorodność w używaniu tych określeń przez M. W. R. i O. P.

Spotykamy się ze zdaniem, że nazywanie danej klasy oddziałem ma swój podkład w tem, że chodzi tu o wyróżnianie klas szkoły średniej od klas szkoły powszechnej.

Inni utrzymują, że nazywanie klasy oddziałem jest tendencyjne, w celu podkopania powagi i znaczenia szkoły powszechnej w opinii publicznej, nie interesującej się bliżej organizacją szkoły powszechnej a oceniającej szkołę z pozorów, upodabniających ją z nazwy do dawnych „szkółek” kilkuoddziałowych.

Niektórzy znowu dowodzą, że czynnikiem, nadającym odnośne nazwy stopni w organizacji szkolnej, chodziło o zatarcie różnicy w pojęciu o wartości organizacji szkoły 7 klasowej i szkół niżej zorganizowanych, by typy szkół niższych jak najdłużej utrzymać.

Nie spotykamy zaś wogóle zdania, któreby mogło dostatecznie usprawiedliwić potrzebę nazywania klas — oddziałami.

W każdym zaś razie nazwa oddział zamiast klasa jest niezgodną z tytułem szkoły, więc niekonsekwentną. Oddział, w ujęciu M. W. R. i O. P., oznacza co innego, niż klasa, a może mieć miejsce tylko obok określenia klasa, np. w szkole 4 klasowej „Klasa III — oddział 4, Klasa — IV — oddział 7 i t. p.

Podkowa.

II

BIUROKRATYZM I OCENY SZKOLNE.

Wiadomo wszystkim, że w szkolnictwie, więcej może jak na innych polach ustroju naszego Państwa, nadążając za szybkim postępem zagranicy, zmuszeni jesteśmy ją naśladować.

Naśladowanie to nie zawsze wychodzi nam na korzyść. bo co dobre gdzieindziej, nie zawsze dobrem okazuje się u nas. Gdy już jednak musimy innych naśladować, dobierajmy wzory — rzeczywiście dobre i praktyczne.

Refleksje te wywołał u mnie obecny okres pisania zawiadomień szkolnych. Ile bowiem papieru, atramentu i stalówek, ile godzin pracy pochłania coroczna, względnie co półroczna klasyfikacja uczniów szkół powszechnych, oraz coroczne przygotowanie dla każdego ucznia nowego zawiadomienia szkolnego. Pominąwszy, że przez cały okres ucześnie ucznia do szkoły, wypisuje się przez lat 7 co roku te same generalja, ale począwszy od stopnia III-go — klasyfikuje się ucznia aż z 13 przedmiotów:

zachowanie się,
pilność,
język polski,
język ruski,
rachunki,
przyroda,
geografja,
historja,
rysunki,
roboty,
śpiew,
gimnastyka,
porządek zewnętrzny ćwiczeń.

Noty wypisuje się w katalogu klasyfikacyjnym i na zawiadomieniach w pełnem brzmieniu słowa.

Czy jest to potrzebne?

Jestem przekonany, że w krajach wysoko kulturalnych np. Anglii lub Francji, marnowanie tyle czasu, materiału i wkładanie tyle pracy na

podobne zawiadomienia, uważanoby conajmniej — za bezsensowny biurokracizm a klasyfikowanie dziecka 9-letniego z 13 przedmiotów — uważa noby z pewnością za dziwoląg.

Widziałem pewnego razu zawiadomienie szkolne z Niemiec. Format tekturowej teczki, wewnątrz formularz drukowany z podziałką na kilka lat. Uczeń, dostawszy takie zawiadomienie w klasie pierwszej, zatrzymuje je aż do ukończenia szkoły, a każdego roku wpisuje się tylko notę w następnej rybryce. Praktyczności takiego świadectwa dowodzić chyba nie trzeba a naśladownictwo w tym wypadku, zdaie się, byłoby korzystne.

Karol Niemczyk.

K r o n i k a.

ODCZYTY Dr. G ARUNDALE. Bawi obecnie po raz drugi w Warszawie i wygłasza odczyty znany pedagog, organizator szkół nowego typu **Dr. Goerge Arundale**. Dr. Arundale jest członkiem Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania; jest rzecznikiem swobody dziecka, a w szkołach, zakładanych w Europie i Indiach, urzeczywistnia głoszone przez siebie hasła. Anglik z pochodzenia, od lat 25-u pracuje nad wychowaniem młodego pokolenia w odradzających się Indiach; gdzie przez długi czas był ministrem oświaty. Dążenie do duchowej doskonałości uważa za zadanie ludzkości i wierzy, że przodować w niem będą Indje, Polska i Irlandja. Twierdzi, że jednakowe zagadnienia stoją przed ruchem oświatowym w Indiach i w Polsce. Za typ człowieka, potrzebnego obu tym państwom, uważa człowieka nieugiętego i odważnego.

Od wychowawcy wymaga następujących zalet: 1) idealizmu, 2) mądrości, którą określa, jako zrozumienie zasadniczych zagadnień ludzkości, 3) czci dla wielkości, 4) współczucia (zrozumienia człowieka), 5) nieustraszoneści, 6) tolerancji, 7) cierpliwości zrozumienia.

Cześć dla wielkości uważa za nadzwyczaj cenny czynnik wychowawczy. W szkołach nowego typu wprowadzono specjalny dzień „Święta Wielkości”. Silny naciek kładzie na cześć dla wielkości współczesnej. Podczas pobytu w Warszawie Dr. Arundale zbiera dane o bohaterach Polski z czasów niewoli i o bohaterach współczesnych, aby im cześć oddały dzieci hinduskie.

W szkołach, zakładanych przez Międzynarodową Ligę Nowego Wychowania, chcą wychowywać praktycznych idealistów. W szkołach winna panować radość i szczęście. Radość, płynąca ze zdrowia, a szczęście z okazywania pomocy innym. Szkoły utrzymują stosunki ze wszystkimi ubogimi, kalekami i nieszczęśliwymi w okolicy. Klas wcale niema, dziecko uczy się pojedynzo, albo dowolnie wybiera sobie jedną z grup. Z każdego poszczególnego przedmiotu może dziecko należeć do innej grupy; o ile przeżyła ją rozwojem, czy też do niej nie dorasta, zupełnie dowolnie przechodzi do innej. Dowolnie też wybiera przedmiot. Dziecko nie obraca się dokoła programów, lecz odwrotnie — wszystko, co mu jest potrzebne, krąży dokoła niego. Za najlepszą metodę opanowania przedmiotu uważa się uczenie innych, mniej umiejących, słabemu z danego przedmiotu dziecku daje się w opiekę jeszcze mniej umiające. Kucie najzupełniej się odrzuca, jako pozbawiające w przyszłości możliwości pracy użytecznej. Wielką rolę odgrywa praca ręczna. Żadnych kar się nie stosuje. Według d-ra Arundale lenistwo i nieuwaga zawsze mają źródło zewnątrz a nie wewnątrz dziecka, nie może więc ponosić za nie odpowiedzialności. Kłamstwo, wykręty, przesada to sposób, w jaki broni się indywidualność przed zatraceniem się; muszą one zanikać tam, gdzie niema na indywidualność zakusów.

Szkoły tego typu w Indiach wychowały już duży zastęp młodzieży i próbę życia wytrzymały.

M. Szczawińska.

REFORMY NAUCZANIA ELEMENTARNEGO WE WŁOSZECH W „Revue Pédagogique” Henri Goy omawia reformy nauczania elementarnego we Włoszech, przyjęte radośnie nie tylko przez zwolenników politycznych lecz i przez obozy opozycyjne, dla których reformy, jak pisze przegląd Diritti della Scuola — to „powiew świeżego powietrza, szeroki krajobraz, tonący w świetle i lazurze, upajające wrażenie, że się jest na szczycie, że władza się niezmierną przestrzenią pagórków i dolin rozciąga, to rozkosz pełnego, głębokiego oddechu”.

31 grudnia 1923 r. zostały wydane przez ministra, filozofa Giovanni Gentile ostatnie dekrety prawne, dotyczące reformy nauczania w szkołach elementarnych. Ojczyzna i religia — oto fundament, na którym reformy budują drogowskazy nauczania.

Zadanie nowego programu, który jest dziełem Giuseppe Lombardo - Radice, generalnego dyrektora nauczania elementarnego, to rozwinięcie jednostki „wyższej”. Demokracizm w najszerszym pojęciu tego słowa, miłość dla bliźnich, wiara w siebie, pragnienie odkrywania nowych prawd, żądza wiedzy — nie tej ujętej w wązką ramę ciasnych definicji, które dotychczas przygnębiały młodzież szkolną — lecz wiedzy radosnej, budzącej zachwyt w duszy dziecka, oto widnokreśli, do których zmierzać winien nauczyciel.

Trzeba mieć na względzie nie dobro osobiste, lecz dobro narodu. Program nauki nie powinien być pozbawiony pierwiastków życiowych, nie powinien być wyłącznie odbiciem dorobku wiedzy, nauka winna być zastosowana do wymagań życia, aktywna, twórcza. Szkoła powinna być placówką, na której uczeń i nauczyciel w imię prawdy zwalczać będą zło zrzeczonemi siłami.

Inicjatywa wyboru drogi do wskazanego celu spoczywa w rękach nauczyciela, który stosując ją winien według swego uznania, uzależniać od środowiska szkolnego i od swojej indywidualności. By kształcić innych, musi się ustawicznie sam kształcić, musi rozszerzać swój własny horyzont myślowy, żywić młodzież świeżymi zdobyczami, których przepotężny źródł tkwi nie w podręcznikach, „gdzie zebrane są okruchy wiedzy, lecz w żywych źródłach prawdziwej kultury ludowej”.

Zapoznanie dziecka z życiem wielkich mężów, z ich twórczością, budzenie miłości dla sztuki, dla piękna, dla rzeczy wzniosłych — oto świat szlachetnych wzruszeń o głębokim znaczeniu wychowawczym.

Dla prawdziwego nauczyciela niema zbyt błędnego przedmiotu, niema zbyt młodego audytorjum, najprostszą, najłatwiejszą lekcją w szkole elementarnej powinna być traktowana „z poszanowaniem religijnym”, powinna budzić w słuchaczach wyższe aspiracje, szczerne dążenia.

Pierwszorządne miejsce w nauczaniu na stopniu niższym zajmują: śpiew o motywach religijnych i narodowych, rysunek odruchowy, w którym dziecko wypowie swą myśl ujętą graficznie, gry zdążające do rozwinięcia rytmiki.

Zarówno jak pierwsze pisemne ujęcia myśli i obserwacji dziecięcych, tak i rysunki, które będą ilustracją tych myśli, muszą być samodzielne, bez współudziału nauczyciela, bez jego uwag krytycznych, które przedwcześnie zastosowane mogłyby zabić w dziecku budzącą się intuicję. Później, z czasem, nauczyciel zajmie przynależne mu kierownicze stanowisko. Wiadomości z zakresu rachunków dziecko powinno zdobywać wolno, stopniowo, by osiągnąć mocne, trwałe podstawy dla przyszłej budowy. Naukę geografii i historii rozpoczyna dziecko od obserwacji swego ciała, swego ubioru, swego najbliższego otoczenia. Obserwacje te coraz szersze zataczają kręgi, coraz dalszych sięgają granic, czerpiąc materiał z wycieczek szkolnych.

Historja w niższych klasach ujmuje wielkie zdarzenia współczesne, dopiero w 4-jej klasie rozszerza swe koryto przez zaznajamianie dziecka ze starożytnymi pomnikami, z bohaterami greckimi i rzymskimi. Tutaj włoska myśl, włoska sztuka, włoskie odkrycia i wynalazki, włoska armja, marynarka, praca publiczna, bogactwo narodowe roztoczą przed oczyma dziecka blaski swej potęgi, wykażą swą wartość, swe znaczenie. Wiadomości te pogłębi, rozszerzy i uzupełni odpowiednio dobrana lektura.

Zainteresowanie innemi krajami słabe, nie sięga cno poza rozwój ekonomiczny. Historja powszechna i geografia powszechna są w zupełnem zaniedbaniu, co wynika ze stanowiska idei faszystowskiej, triumfu-jej we Włoszech; mimo to program włoski wy-

kazuje głębokie zrozumienie współczesnych wychowawczych prądów myślowych i uwzględnił wszystko to, co stało się zdobyczą ostatniej doby.

W przemowie, wypowiedzianej 16 listopada 1923 roku na sesji Rady wyższej nauczania publicznego, Giovanni Gentile uzasadnił konieczność wykształcenia religijnego w sposób następujący. Twierdzi on, że aby się bronić, Państwo musi czegoś bronić, a więc musi w coś wierzyć a im głębsza jest wiara, tem większa płynie z niej moc Państwo włoskie pokłada niewzruszoną wiarę w swą wysoką wartość moralną, w swą przeszłość, przyszłość i w świętość Ojczyzny, która stoi na straży dobra obywateli lecz dla której każdy obywatel w każdej chwili musi być gotów do poświęcenia swych spraw osobistych i siebie. A że duch poświęcenia jest duchem religii — religja musi obowiązywać wszystkich obywateli. Religją tą może być jedynie katolicyzm, jako zgodny z włoskimi tradycjami narodowymi.

To też, gdy Mussolini stanął u steru, „całemu narodowi solennie obiecał wyznaczyć nauce religii pierwszorzędne miejsce w nauczaniu dziecka“. I odtąd nauka religji jest znów obowiązkową, jak to miało miejsce do roku 1908, kiedy przestała być obowiązkową i ograniczała się do wypadków, gdy większa ilość rodziców domagała się nauki religji dla swych dzieci. Obecnie nauka religji jest podstawą nauczania, obejmuje wszystkie klasy i jakkolwiek wyznaczono jej tylko 1 godzinę tygodniowo w klasach niższych, a 1½ godziny w klasach wyższych, jest ona alfą i omegą nauczania elementarnego, przenika wszystkie przedmioty, występuje przy każdej okazji, omawiana jest przy wszelkich przejawach życia.

A budzić powinna nie strach służalczy, lecz miłość synowską, trzeba ją nietylko spamiętać, lecz i odczuć, musi nietylko nauczyć, lecz i przekonać, powinna być „maiej katechizmem a więcej moralnością w czynach“

P. Feinsteinówna.

Od Redakcji.

W sprawie KONKURSU PRACY SZKOLNEJ (patrz № 2 z dn. 23 lutego) podaje się do wiadomości Sz. Czytelników, że z powodu zbyt małej liczby prac nadesłanych, termin konkursu zostaje odłożony do d. 15 sierpnia r. bież. Przesuwając termin na koniec wakacyj Redakcja przypuszcza, że w ten sposób ułatwi Sz. kolegom i koleżankom przyjęcie udziału w Konkursie. Wynik i przyznanie nagrody ogłoszone będą w pierwszych dniach września.

ZARZĄD SEKCJI PEDAG. Zw. Naucz. przypomina Sz. czytelnikom **ODEZWE** zamieszczoną w № 1 Pracy Szkolnej (z d. 31 stycznia), w której celem nawiązania ścisłego kontraktu z Sekcjami Pedagogicznymi Ognisk prowincjonalnych, prosi i nadsyłanie zawiadomień o istnieniu i powstawaniu tych instytucji. Na skutek tej odezwy Sekcja Ped. przy Zarz. Głównym otrzymała jedynie 3 zgłoszenia. Wobec tego, że wrześniowy lub październikowy numer Pracy Szkolnej poświęcony będzie sprawozdaniu z paroletniej działalności Sekcji Pedagogicznej, byłoby rzeczą bardzo porządną, ażeby można w numerze tym wykazać liczbę Sekcji prowincjonalnych, ewentualnie zamieścić sprawozdania z ich działalności. Prosimy więc uprzejmie o nadsyłanie wiadomości pod adresem redaktorki Pracy Szkolnej: Warszawa, Poina 40, m 5.

TREŚĆ Nr. 5: Ku końcowi roku szkolnego: 1. Wystawy szkolne M. Aleksandro-wiczówna. II W sprawie promowania dzieci M. L. Ze szkolnictwa w St. Zj. Am, M. Gór-ska (ciąg dalszy). Odgłosy. I. Oddział czy klasa. Podkowa. II. Biurokracyzm i oceny szkolne. K. Niemczyk. Kronika. Odczyty dr. G. Arundale. M. Szczawińska. Reformy nauczania elementarnego we Włoszech. P. Feinstein. Od Redakcji. Odezwa Sekcji Pedagogicznej.

Redaktor: **MARJA LIBRACHOWA.**

Wydawca w Imieniu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i redaktor odpowiedzialny: **ROMAN TOMCZAK.**