



DODATEK MIESIĘCZNY DO „GŁOSU NAUCZYCIELSKIEGO” POŚWIĘCONY SPRAWOM PEDAGOGICZNO-DYDAKTYCZNYM W ZWIĄZKU Z PRAKTYKĄ SZKOLNĄ

WYNIK KONKURSU „PRACY SZKOLNEJ”.

na temat: „TYGODNIOWY ROZKŁAD ZAJĘĆ W ODDZIAŁACH POŁĄCZONYCH ZE SZCZEGÓLNYM UWZGLĘDNIENIEM ZAJĘĆ CIŁYCH”.

W Nr. 2-im „Pracy Szkolnej”, z dn. 28 lutego r. b., ogłoszony został na powyższy temat konkurs z terminem oznaczonym na dz. 1-go maja. Ponieważ w terminie tym nadesłano zaledwie dwie prace, przeto termin został przedłużony do dn. 15-go sierpnia. W drugim terminie nadesłano jeszcze jedną pracę, ogółem zatem konkurs dał w wyniku trzy prace.

- 1-a praca opatrzona godłem Szarota.
- 2-a „ „ „ Erwin.
- 3-a „ „ „ Bartnik.

Sąd konkursowy w osobach (p.p.: M. Librachowej, Z. Piotrowskiego, Fr. Pokrzywy i J. Włodarskiego. *) po rozpatrzeniu nadesłanych prac, zdecydował na posiedzeniu z dn. 10 listopada przyznać *nagrodę drugą* autorowi pracy oznaczonej godłem Szarota. Po otwarciu koperty stwierdzono, iż nagroda ta przypadła p. St. Pacuszko, nauczycielowi w Stanisławowie II (woj. Łódzkie).

Sąd konkursowy uznał, że żadna z trzech nadesłanych prac nie odpowiada całkowicie wymaganiom konkursu i dlatego pierwsza nagroda wcale nie została przyznana. Prace nie nagrodzone mogą na żądanie autorów być im zwrócone.

Redakcja.

POMOCE NAUKOWE.

(Dokończenie).

Mamy więc już w XVII w. pewien zasób pomocy naukowych w postaci: maszyn do czytania, modeli, miedziorytów, map, zbiorów przedmiotów naturalnych, jak minerały i próbki przemysłu. Są nawet pomoce przeznaczone do rąk dzieci, mające charakter narzędzi pracy, np. cyrkle, kątomierze, linjały. Ogólnie biorąc, większość tych środków pomocniczych ma charakter demonstracyjny, wszyscy metodycy podkreślają zgodnie, że służą

*) P. F. Tołwińska udziału w ocenie prac przyjąć nie mogła z powodu przeniesienia się na prowincję.

one do *pokazywania i nazywania*. Ten demonstracyjny charakter pom. nauk. utrzymuje się przez czas długi a nawet coraz wyraźniej się krystalizuje, na co wpływa z jednej strony ciągle utrwalająca się zasada pogładowości, z drugiej—udoskonalenia techniczne produkcji fabrycznej, które pozwalają wykonywać w dużych ilościach i po niskiej cenie takie przedmioty, jak modele i obrazy i ułatwiają zaopatrywanie w nie szkół. Ta łatwość produkcji i przystępność cen zaciąży z czasem na ogólnym charakterze pom. nauk. i doprowadzi do tego, że przedmioty rzeczywiste wyrugowane będą przez sztuczne ich odtworzenia i wizerunki; zjawia się więc niebawem zamiast miar i wag rzeczywistych, obrazy ściennie przedstawiające miary i wagi, zamiast monet rzeczywistych obrazy, przedstawiające monety i t. p.

Nowy pogląd na charakter pom. nauk. w przeciwstawieniu do charakteru demonstracyjnego, wprowadza dopiero nowoczesny kierunek szkolnictwa, znany pod nazwą: „Szkoły pracy”. Kierunek ten nie zjawiał się nagle i nie skryształizował się odrazu, lecz złościł sobie drogę wolno i zmuśnię a nieznacznie w okresie najsilniej rozwiniętej „pogladowości” w pierwotnym, ciaśniejszym tego słowa znaczeniu. Tak zw. „szkoła pracy” rozwija się dzisiaj na tle sprzyjających stosunków ekonomiczno - społecznych, na podstawie przesłanek teoretycznych, przygotowanych przez nowe kierunki psychologii i teorii poznania, lecz pierwsze jej przejawy i zapowiedź zjawienia się, kiełkują oddawna u różnych teoretyków i praktyków wychowania.

Bürger, w książce swojej p. tyt.: „Arbeitspädagogik” dowodzi, że zasada pracy, jako czynnika wychowania, teoretycznie jest równie stara jak cała pedagogika, nie znalazła tylko dla siebie odpowiedniego podłoża ani w okresie średniowiecza, ani w okresie humanizmu i dopiero zwrot ku realizmowi stanowi dla niej grunt odpowiedniejszy, w który udaje się jej powoli zapuszczać korzenie.

Wyraźne próby zastosowania zasady pracy jako czynnika kształcącego znajdujemy już w początkach XVIII w. w szkole *Franckego w Halli*. W godzinach wolnych od nauki uczniowie pracują w ogrodzie i w warsztatach, uczą się introligatorstwa, tokarstwa, szklarstwa (szlifowania szkła), wyrabiają pudełka, kasetki, szafeczki, apteczki podróżne, bryły geometryczne, wprawniejsi wyrabiają postumenty i podstawy do przyrządów fizycznych.

Ten sam kierunek zaznacza się wyraźnie w szkole *Salcmanna w Schnepenthalu*: „wyrabianie i sporządzanie przez dzieci zabawek a następnie narzędzi i przyrządów, mówi Salcmann w „Książce Mrówki”, jest rzeczą tak przyjemną i pożyteczną, że polecać je trzeba w każdym zakładzie wychowawczym”. W Schnepenthalu stosowano też wszystkie te zajęcia ręczne, które uprawiane były w szkole *Franckego w Halli*. *Kindermann*, organizator początkowego nauczania w Czechach, uważany za twórcę szkolnictwa zawodowego, zapatruje się na pracę ręczną, jako na czynnik kształcenia charakteru i podniesienia poziomu moralnego w społeczeństwie. Napotyka on w swej pracy organizacyjnej na niebywałe trudności; nie było środków materialnych na wyposażenie szkół w konieczne środki pomocnicze, nie było odpowiedniego pomieszczenia dla warsztatów, brakowało wzorów, brakowało wyszkolonych odpowiednio nauczycieli. W r. 1776 organizuje *Kindermann* pierwszą szkołę, w której praca ręczna połączona zostaje z nauczaniem, a w r. 1788 szkół takich było już około 200-u. W ścisłym związku z tym kierunkiem pozostaje również *Froebel*, który cały swój system konstruuje na podstawie wrodzonej dziecku ruchliwości i upodobania do działania. Tak zw. „dary Froebela” przeznaczone do rąk dziecka są to właściwie materiały, z których dziecko czynnie korzysta i któremi wciąż operuje; brak tu tylko jeszcze czynnika samodzielności, gdyż w systemie, pomyślanym przez Froebela, dziecko pozostaje pod ciągłą komendą wychowawczyń, która czynnościami jego bezustannie kieruje.

Wiek XIX wreszcie przynosi z sobą cały splot czynników pierwszo-

rzędnego znaczenia dla pomyślnego rozwoju szkoły pracy. Rozwój wielkiego przemysłu fabrycznego, wzrost liczebny klasy pracującej i wzrost jej znaczenia społecznego przez udział w życiu społecznym i politycznym, poszanowanie dla pracy jako dla źródła dobrobytu społecznego — oto jedna kategoria wpływów, działających na szkołę pracy. Są pozatem i inne. Nowe kierunki w psychologii, a mianowicie: woluntaryzm Wundta i szkoły jego, znajdują oddźwięk w pedagogice; zjawia się wyraźne dążenie do kształtowania i rozwijania woli jako czynnika charakteru, dążenie przeciwstawiające się jednostronemu intelektualizmowi. Ponieważ objawy woli wyrażają się w ruchach, przeto postrzeżenia i wyobrażenia ruchowo - mięśniowe nabierają specjalnego znaczenia. Należy kształcić je, rozwijać i oprzeć na nich czynne poznanie; rozszerza się więc zasada pogładowości, rozumiana dotąd wyłącznie w sensie „ogładania”, a więc posługiwania się postrzeżeniami wzrokowymi. Rozszerzona odłąd zasada pogładowości zmierzać będzie ku aktywnemu wytwarzaniu wyobrażeń dziecka przez czynny jego współudział w zdobywaniu wiadomości i umiejętności. Szkoła pracy powstaje zatem jako złożona bardzo synteza różnorodnych czynników, a jakkolwiek nie jest ona bynajmniej jednolita i wyróżnić w niej można kilka odmiennych kierunków, jednakże bez względu na kierunek, wspólną jej jest zawsze zasada czynnego współdziałania dziecka w zdobywaniu wiadomości, praca samodzielna jest główną zasadą metodyczną, na której ma się oprzeć nauczanie. Praca wymaga materiałów i narzędzi, przekształca się więc zasadniczo pogląd na charakter warsztatu szkolnej pracy. Pomoce nauk., służące do demonstracji, do „pokazywania” usunięte zostaną na plan dalszy, rozszerzy się natomiast znacznie zasób pom. nauk., przeznaczonych do rąk dziecka. Klasa, która była dotąd miejscem wykładu, ilustrowanego „okazem”, zmienia się na pracownię, w której dzieci same czynnie obserwują i obserwacje sprawdzają za pomocą doświadczeń: zamiast dużego liczydła, zjawiają się liczmany, którymi samo dziecko operuje, zamiast obrazka sosny daje się dziecku do ręki gałązki i owoce sosny, zamiast modelu kwiatu lub pojedynczego jakiegoś „okazowego” kwiatka, daje się każdemu dziecku kwiat do ręki, zamiast jednego przyrządu fizycznego, za którego pomocą nauczyciel robi wobec klasy doświadczenie, daje się dzieciom odpowiednią ilość przyrządów prostszych, którymi operują same dzieci. Uznanie kształcącego wpływu samodzielnej pracy dziecka posuwa dalej jeszcze w tym samym kierunku reformę pomocy naukowych: najlepiej i najdokładniej pozna dziecko to, co wykonało samo — a więc *dzieci* robią model chaty czy podwórka wiejskiego, *dzieci* wykonują relief, *dzieci* skonstruują przyrządy do doświadczeń, *dzieci* wreszcie same szukać będą okazów i gromadzić zbiory przedmiotów naturalnych. Ponieważ do wykonania tych przedmiotów potrzebne są *materiały i narzędzia*, powstaje zatem kategoria pomocy nauk. organicznie ze szkołą pracy związanych i z punktu widzenia jej potrzeb niezbędnych.

Linje rozwojowe pom. nauk. i ich ogólne kierunki wyraźnie się więc zaznaczają: zmierzają one od pom. nauk. o przeznaczeniu demonstracyjnym do pom. nauk., przeznaczonych do rąk dziecka, od sztucznych okazów do okazów naturalnych, lepiej nadających się do analizowania i gromadzonych przez dzieci, od sztucznych przedmiotów, dostarczonych dzieciom w formie gotowej, do okazów przygotowanych przez dzieci, wyrobionych samodzielnie przez uczniów.

Dzisiejszy całkowity zasób pomocniczych środków nauczania składa się więc jakgdyby z pewnych uwarstwowień, jak pokłady geologiczne, gdybyśmy mogli dokonać jakiegoś przekroju tej formacji szkolnej, dostrzegliśmy w niej coś w rodzaju pokładów historycznie starszych i nowszych: w starszych znajdzie się zwykle zapowiedź i możliwość zjawienia się nowego kierunku, w nowszych natomiast zawsze odnaleźć można wspomnienia, naleciałości i wpływy kierunków dawniejszych. Często bardzo czynniki:

uboczne, pozaszkolne, sprzyjają wyraźnie rozwojowi pewnego typu pomocy nauk. lub też rozwojowi temu stawiają przeszkody; tak np. taniość wyrobów fabrycznych przed wojną wpłynęła poniekąd hamująco na rozpowszechnienie pom. nauk. naturalnych na korzyść — sztucznych; obrazy i okazy stały się właściwie podstawową zasadą zaopatrywania szkół w pomocnicze środki nauczania. Sprzyjała temu również rutyna nauczycielstwa, wyrobiona przez długoletnie przyzwyczajenia, oraz pewne wygody związane z dawnymi środkami umysłowania, nie ulega bowiem wątpliwości, że łatwiej jest kupić lub nawet wypożyczyć obraz sosny, niż starać się rok rocznie o świeże gałęzie, nasiona i owoce w ilości potrzebnej dla całej klasy. Odwrotnie zupełnie działa urókosławstwo i bezkrytyczne hołdowanie modzie; zmierzając w tym kierunku, dochodzi się np. do fabrykowania przez dzieci przyrządów fizycznych wykonanych tak niedołącznie, że nie mogą one służyć do zrobienia żadnego doświadczenia, albo usiłuje się nagiąć dawne sztywne formy do nowych wymagań metodycznych; temu usiłowaniu przypisać należy np. projekt posługiwania się w klasie 10-ma okazami wybuchających ptaków lub zwierząt, zamiast, jak dotychczas to robiono — jednym.

Przystępując do racjonalnego i celowego zaopatrzenia szkoły w pomoce naukowe, przysiąc należy pod uwagę wszystkie podkreślone wyżej tendencje i kierunki, oraz poprzec świadomie tendencje zgodne z duchem nowoczesnej metodyki, do której należy przyszłość szkolnictwa.

M. Librachowa.

Nauka języka polskiego w klasie VII.

Jakkolwiek przyznać musimy, że od czasu istnienia naszej publicznej szkoły powszechnej wzrasta stale wśród nauczycielstwa zainteresowanie zagadnieniami wychowawczymi i metodycznymi, że w licznych już czasopiśmiech pedagogicznych samo nauczycielstwo głos zabiera i dzieli się swem doświadczeniem, jednakże dużo jest jeszcze spraw metodycznych niedość omówionych i wyjaśnionych. Należy do nich nauczanie języka polskiego w klasie VII.

Słusznie powiada kol. Słazewski w piśmie Komisji Z. P. N. S. P. na wojew. łódzkie „Szkoła i Nauczyciel”, że: „o tem, jak pracować nad literaturą ojczyzną w kl. VII szkoły powszechnej wogóle mówi się u nas za mało. Brak nam odpowiednich opracowań zarówno teoretycznych, jak praktycznych. Istniejące metodyki języka polskiego wszelkie zagadnienia, związane z nauką języka ojczyźnego, omawiają bardzo szczegółowo, lecz rozważania swe urywają, gdy dochodzą do kl. VII szkoły powszechnej”.

W sprawozdaniu z ankiety w sprawie metodyki języka polskiego, pomieszczonem w Nrze 4 „Ruchu Pedagogicznego”, skarży się autorka, że „materjału z klas wyższych (VI—VII) niewiele, kilka lekcyj zaledwie...”

O trudności tego zagadnienia świadczy i to, że wizytatorowie szkół zwracają wiele uwagi i na wyczerpanie programu i na sposób nauczania języka polskiego w kl. VII. Wyrobiło się wogóle przekonanie, że jest to Scylla i Charybda, której przebycie jest najlepszą miarą uzdolnień nauczycielskich.

Brak wszelkich wskazówek stanowi poważną trudność w pracy, szczególnie przy braku sił wykwalifikowanych (nie „patentem”, lecz wiedzą!), braku książek i t. p. A przytem „program” jest nielada orzechem do zęryzienia! Zdaje mi się, że jednak gościnne łamy „Pracy Szkolnej” mogłyby choć w części zaradzić złemu, gdyby koledzy (arkki), mający w tym kierunku doświadczenie, zechcieli się niem z innymi podzielić.

Taka wymiana myśli byłaby może najlepszą metodą, bo szerokich

założeń teoretycznych mamy dosyć, natomiast realnych wskazówek bardzo niewiele.

Trudność pracy w kl. VII polega nietylko na braku jakiegoś podręcznika metodycznego, ale leży też w ogólnikowości i nierealności samego Programu ministerjalnego. W szczegółowym omówieniu programu na kl. VII zauważyć musimy, że cel nauki języka polskiego, podany na początku tegoż Programu, zaszuwa się w cień — pozostają bowiem dwa ostatnie tylko punkty: 4. „Wzbudzenie zamiłowania i wyrobienia uzdolnienia do czytania, jako środka kształcącego umysł i serce” — i 5. „Wzbudzenie świadomej miłości języka ojcz.” W uwagach metodycznych Programu niezbyt jasno występują przed nami drogi do tych celów wiodące, chociaż w związku z innymi klasami i przedmiotami zarysowują się znacznie wyraźniej. Jeden tu wysunąć da się tylko wniosek, ten mianowicie, że autorowie Programu liczyli tak dalece na osiągnięcie celu nauki języka polskiego w ciągu 6 lat, że na 7-ą klasę zostawili tylko zapoznanie się z literaturą polską od w. XII, z kilku obrazami z dziejów kultury polskiej, — co wraz z nauką wierszy i wypracowaniami nie będzie bezwzględnie stanowiło dalszego ciągu pracy 6-u lat poprzednich. Widoczną jest tu nieszczęsna idea „czapki”, jaką miała być kl. VII dla szkoły powsz.

Podanie jakiegoś planu szczegółowego czy schematu lekcyj języka polskiego w kl. VII byłoby rzeczą zupełnie złą. Po pierwsze dlatego, że wszelkie wogóle szczegółowe plany mijają się z celem, gdyż dla nauczyciela, dobrze rozumiejącego swe zadania, są zbyteczne a dla młodego czy nie umiejącego sobie dać rady są niebezpieczne, ponieważ stosowane bezwzględnie, więcej przyniosą szkody, niż pożytku.

Należałoby zatem podzielić się doświadczeniem swoim w kierunku zakresu (co i w jakim czasie ujęto) i jakości — jak uczono i jak młodzież z nauki korzystała. Uczylam języka polskiego w kl. VII przez 5 lat z rzędu, a jednak żaden rok nie był powtórzeniem poprzedniego. Z tego jednak na zasadzie doświadczenia dałoby się utworzyć jakieś ogólne określenie tego zakresu. Bo że zakres ten nie może być takim, jak go ujmuje Program — to jasne. Program podaje, jak wiemy, cały kurs historii literatury polskiej na podstawie lektury, co obejmuje całe dzieła i wyjątki i stanowi bardzo pożyteczny bagaż lektury, że wspomnę tylko rzeczy najobszerniejsze, jak: Grażyna, Pan Tadeusz, Stara baśń, Trylogja etc. etc. Kto wogóle (prócz autorów „Programu”) uwierzy w to, by dzieci w jednym roku z korzyścią przeczytać to mogły?

Jakkolwiek dziecko, opuszczające szkołę powszechną, powinno znać najcenniejsze utwory piśmiennictwa polskiego i najważniejszych narodowych pisarzy, to jednak przeznaczać tego wyłącznie na kl. VII nie należy. Część więc materiału przeznaczonego na kl. VII, można łatwo i z korzyścią przeobrazić wcześniej, w klasie V i VI. Ażeby to osiągnąć, trzeba raz stanowczo zerwać z metodą „przerabiania wypisów”, czy też „czytanek”, „książek do czytania” i t. p. Dotąd bowiem u nas niemal wyłącznie panuje ta właśnie metoda i nieliczne bardzo są od niej odchylenia. Stale i zawsze: odczytanie — objaśnienie — opowiadanie — i na tem koniec najczęściej (patrz wspomniane sprawozdanie z ankiety). Tymczasem już na tychże samych czytankach dostrzec możemy, że dzieci chętnie czytają rzeczy dłuższe, skończone, że zastanawiają się głęboko nad treścią, a nawet stylem. Toż dzieci w kl. IV czy V doskonale poznają styl Konopnickiej, Reymonta, Dyakowskiego czy Prusa! Jest to wskazówka, że można z nimi z korzyścią pracować nad literaturą ojczystą, nie czekając kl. VII! Przymińmy sobie, że w r. 1912 lub 1913 dr. H. Rowid w „Ruchu Pedagogicznym” omawiał swoje doświadczenia w kl. (zdaje mi się) III, w której zarzucił „książkę do czytania” a dobierał odpowiednie książeczki dla dzieci. Konieczność stworzenia literatury dziecięcej zdawna jest uznana, tymczasem

jednakże, zanim się ją stworzy, radzić sobie należy inaczej: zarzucić bezwzględnie system „przerabiania” 100 czy 200 czytanek w roku! Szczególniej w klasach wyższych należy zwracać uwagę i na właściwości utworu i na osobę autora, a robić to możemy na podstawie tych samych czytanek z „Wypisów” czy „Książki do czytania”. Niepodobna bowiem zgodzić się z tem, by np. (jak mówi wspomniany wyżej autor) z objaśnieniem pytania retorycznego czekać do kl. VII i zająć się niem przy „Hymnie do Boga” Kochanowskiego! Spotkamy bowiem wiele takich pytań retorycznych już znacznie wcześniej i przecież pominąć ich milczeniem nie możemy. To samo odnosi się i do pewnych wiadomości o samym autorze. Toż jeśli czytamy któryś Tren w kl. V lub VI (a są zazwyczaj pomieszczone w Wypisach), to muszę zająć się i autorem i genezą!

Czyż więc zamiast brać taką ogromną liczbę czytanek w roku, nie lepiej będzie przeczytać ich niewiele, a natomiast wziąć kilka utworów większych. W tym kierunku zresztą zwracają się niektóre nowe wydania Wypisów. Tak np. Galle w swich Wypisach na kl. III gimn. podaje „Katarynkę” Prusa, „Siteczko” Orzeszkowej, „Banasiową” Konopnickiej. „Do swego Boga” Żeromskiego, które jako utwory skończone dają nieporównanie więcej korzyści od wszelkich czytanek, nie przekraczając rozmiarami niektórych czytanek.

Traktować zaś należy wszystkie jako lekturę, służącą do rozwoju umysłu i w szczególności mowy polskiej, następnie do nabycia umiejętności czytania.

Dla ilustracji, jak w niższych klasach można pracować, by ująć nieco materiału z programu kl. VII, a jednocześnie do niej przygotować podając kilka notatek z mego dziennika lekcyjnego:

Klasa V. 3 lekcje, oparte na „Wypisach” Boguckiej-Niewiadomskiej”.

Lekcja I. „Zachód słońca” Mickiewicza.

- 1) Czytanie nauczycielki.
- 2) Objaśnienia językowe i frazeologiczne (np. murawa, rąbkowy i t. d.).
- 3) Wrażenia uczniów (swobodne mówienie).
- 4) Na czym polega piękno tego utworu?
- 5) Środki artystyczne.
- 6) Ćwiczenie pisemne: a) jakich barw użyćby trzeba do odmalowania tego zachodu słońca, b) użyć powyższych przymiotników, jako przydawek w zdaniach.
- 7) Ćwiczenie w pięknym czytaniu.

L. II. „Wschód słońca” Mickiewicza.

- 1) Czytanie nauczycielki.
- 2) Objaśnienia słownikowe i frazeol. (węzłowie, grot, zmoły, rubin, topaz krwawi się w rubin i t. p.)
- 3) Analogja z poprzednim utworem.
- 4) Środki artystyczne.
- 5) Dzisiejszy wschód słońca (porównanie, jako swobodne mówienie).
- 6) Ćwiczenie pism: znienić znaczenie rzeczywiste na przenośne, np. rubinowa brosza, rubinowe promienie i t. d. i ćwiczenie w czytaniu.
- 7) Przypomnienie innych utworów tegoż autora („Chmury”, „Powrót taty” i in.).
- 8) Zadanie pracy domowej na okres 1 tygodnia: „Co wiem o Mickiewiczu”. Jest to praca, polegająca na tem, że dzieci szukają źródeł i po tygodniu każde z pewnym dorobkiem przychodzi na lekcję.

L. III. O Mickiewiczu.

- 1) Powtórzenie wierszy (Wschód i zachód słońca).
- 2) Co wiem o Mickiewiczu? Sprawozdanie z pracy domowej.
- 3) Czytanie z „Wypisów” „Kto był Mickiewicz?” jako dokończenie.

W tejże samej klasie czytałam „Niemczaków” na 3-ch lekcjach.

Lekturę tę opracowałam z dziećmi na kilku lekcjach w następujący sposób:

L. I. 1) Czytanie.

- 2) Objaśnienie językowe.
- 3) Stosunki rodzinne i finansowe „dziadka”.
- 4) Stosunki społeczne w nowelce w części I: dwór polski „pan” analogja do stosunków dzisiejszych.
- 5) Malcy, ich osoby, zachowanie się.

L. II. Ciąg dalszy.

- 1) Czytanie.
- 2) Objaśnienie.
- 3) Stopniowe zmiany w zachowaniu i wyglądzie chłopców.
- 4) Upór dziadka.
- 5) Ćwiczenie: co robiłem w czasie wakacji?

L. III. Dokończenie.

- 1) Czytanie.
- 2) Objaśnienie.
- 3) Jak objawiła się „polska krew” w Niemczaku?
- 4) Następstwo faktów (krótka treść).
- 5) Charakterystyka dziadka i dzieci.
- 6) Autorka — co już dzieci znają tej autorki? (Chodziły tu Niemce, Nie rzucim ziemi, Kurta i t. d.) Co je najwięcej zajmuje? i t. d.
- 7) Ćwic. pisemne. Dlaczego lubię utwory M. Konopnickiej?

(C. d. nast.)

J. Kurasiowa.

W sprawie przyczynków do nauki o wychowaniu.

Pedagogika czyli teoria wychowania poucza nas co robić należy, aby osiągnąć cel pewien, który możemy nazwać ideałem wychowawczym; spogląda ona na wychowanie pod kątem widzenia tego — co być powinno.

Niezależnie jednak od tego, czym powinno być wychowanie, istnieje ono jako pewna rzeczywistość. Wychowanie młodego pokolenia narzuca się jako konieczność biologiczna i społeczna pokoleniu dorosłemu. Innymi słowy, zawsze i wszędzie rodzice wychowują swe dzieci, najczęściej nie wiedząc nic zgoła o istnieniu jakiejś teorii wychowania. Rzeczywistość ta mało jest znana; stwierdzamy w potocznej rozmowie, że dzieci są złe wychowane, dobrze wychowane, wyrażamy się niekiedy, że są wogóle „nie wychowane” (co jest oczywiście tylko zwrotem retorycznym), wreszcie podkreślamy różnice wychowania, mówiąc że: inne jest zupełnie wychowanie dzieci rodzin zamożnych, mieszczańskich, inteligentnych, robotniczych, chłopskich i t. d. i t. d. Nie wychodzimy jednak dotychczas nigdy poza tego rodzaju ogólniki; teoria wychowania w poszukiwaniu ideału wychowawczego

wciąż precyzuje cele, uzgadniając je ciągle z wymaganiami czasu, dobiera i poleca najodpowiedniejsze środki, a wychowanie jako wytwór życia społecznego kroczy swoją, nieznaną nam wcale drogą. Między pedagogiką a wychowaniem jest głęboka przepaść, może większa niż między jakąkolwiek inną teorią i odpowiadającą jej dziedziną praktyki. Dla nauczycieli wychowawców byłoby rzeczą ciekawą i pożyteczną dokładniejsze poznanie tej rzeczywistości wychowania jako wytworu warunków życia społecznego. Jak każdy wytwór życia społecznego wychowanie podlega może badaniu; można je obserwować i opisywać. Biorąc pod uwagę całokształt warunków bytowania rodziny, scharakteryzować można obiektywnie *ideologję* wychowawczą rodziców oraz ich *wychowawczą obyczajowość*. *Ideologja wychowawcza* wyraża się w myśli rodziców o przyszłości dziecka, w świadomem z ich strony dążeniu do pokierowania tą przyszłością, do stworzenia ram życia lub do ich przekazania. Ideologja ta rozwija się i narasta zależnie od stopnia kultury materialnej i duchowej; u ludzi wykształconych i uświadomionych posiada zakres szeroki, obejmuje pogląd na wartości duchowe w najszerszym tego słowa znaczeniu, wartości, które rodzice pragną widzieć we własnych dzieciach.

Przy niskim poziomie kultury, przy słabym rozwoju umysłowym ideologja wychowawcza rodziców zęża się i ubożeje; wyraża się poprostu w ogólnikowym: „chciałbym, żeby im było lepiej, niż nam” — „żeby dzieci moje nie musiały się w życiu tak męczyć — jak my się męczymy”. Czy świadome wysiłki rodziców, zwrócone ku przyszłości dziecka, zmierzają ku materialnym czy ku duchowym wartościom, czy obejmują obie te dziedziny — zawsze przyświeca im jakaś myśl o przyszłości dzieci, zawsze więc w tym wypadku mówić możemy o ideologji wychowawczej. Otóż ideologja ta różna jest bardzo, zależnie od środowiska i celem badania wychowania, jako wytworu życia społecznego, byłoby między innymi określić, jakie czynniki życia społecznego wpływają na kształtowanie się takiej lub innej ideologji, na utrwalanie się jej w tradycjonalizmie lub na jej przekształcanie się.

Obyczajowość wychowawcza wyraża się w środkach oddziaływania świadomie używanych przez rodziców w zamiarze wychowawczym. Rodzaj i zasób tych środków różni się również, zależnie od środowiska społecznego. Obyczajowość wychowawcza polegać może na stosowaniu kar cielesnych lub duchowych, na napomnieniach i pouczeniach, na nagrodach i groźbach, na nakazach i zakazach, na oddziaływaniu za pomocą przykładu, za pomocą atmosfery domowej, oddziaływaniu na podświadomość i t. d. i t. d.

Trudno wyliczyć tu wszystkie środki i sposoby wychowawczego świadomego oddziaływania rodziców na dzieci. Charakterystycznymi będą tu: *zasób i rodzaj* środków oddziaływania. Jest on niewątpliwie zmienny i zależny od środowiska społecznego. Badania nad wychowaniem jako nad wytworem życia społecznego mogłyby oświetlić bliżej to zagadnienie: w jakim związku obyczajowość wychowawcza pozostaje z rodzicznymi czynnikami życia społecznego, z jakich źródeł czerpie wskazania dotyczące wyboru środków wychowawczych, a więc kiedy decydującym czynnikiem jest np. tradycja, kiedy naśladowanie otoczenia, wskazania nauki, własne i samodzielnie przemyślane kryteria i t. d. i t. d.

Zajmując w stosunku do wychowania, jako do wytworu życia społecznego stanowisko obserwacyjne, opisując jego typowe formy z uwzględnieniem tła społecznego, zmierzać się będzie ku ukształtowaniu *nauki o wychowaniu*, którą z założenia samego i z metod postępowania zaliczyć należy do *nauk socjologicznych*. Zdaje się, że budzić się już zaczyna coraz żywiej poczucie potrzeby takiej nauki. We Francji wyrazicielem tych potrzeb, gorącym rzecznikiem socjologii wychowania oddzielonej od teorii wychowania czyli pedagogiki, jest zmarły niedawno socjolog—Dürkheim. U na-

—warto zapoznać się z artykułami prof. Znanieckiego i dr. Mysłakowskiego *)).

Nauka o wychowaniu czy socjologja wychowania nie mogłaby oczywiście zastąpić pedagogiki, inaczej bowiem jedna i druga stawiają zagadnienia. Pedagogika rozważa co czynić należy, ażeby osiągnąć pewien cel idealny, nauka o wychowaniu bada, opisuje i wyjaśnia istniejące, realne stosunki na tle zupełnie określonego, konkretnego środowiska społecznego. Wychowanie byłoby wspólnym przedmiotem: pedagogiki—jako jego teorii — i socjologii wychowania — jako nauki o niem.

Pedagogika znalazłaby w socjologii wychowania nową podstawę naukową. Jak każda teoria poszukuje i pedagogika dla siebie podstaw naukowych i, jak dotąd, znalazła je przedewszystkiem w psychologii. Nie można w tej chwili przepowiadać w jakim stopniu nowa ta podstawa wpłynać może na teorię wychowania i nie tego rodzaju teoretyczne rozważania będą przedmiotem tego krótkiego artykułu. Z teoretycznego punktu widzenia należałoby bowiem rozważyć jeszcze zagadnienie metod nauki o wychowaniu, ściśle związanych z metodami socjologii. Sprawa ta, zawiła i sporna, najeżona rozlicznymi trudnościami nie może być tutaj doraźnie rozstrzygnięta. Chodzi w tej chwili o coś zupełnie innego; poprostu o zwrócenie uwagi nauczycieli wychowawców na tę właśnie rzeczywistość wychowania, istniejącą poza teorią, na ten rozdział między idealnymi celami pedagogiki a wychowaniem jako wytworem życia społecznego.

Spojrzenie na tę rzeczywistość uwolnić może wychowawcę od pewnego schematyzmu pedagogicznego, od abstrakcyjnego ujmowania zagadnień, które w oderwaniu od życia skazane są najczęściej na jałowość i czczą frazeologję.

Nauczyciele - wychowawcy, pracując w określonym środowisku społecznym, poznać powinni ideologję i obyczajowość wychowawczą danego środowiska. Poznać ją mogą przez obiektywną, wolną od wszelkich uprzedzeń i z góry powziętych teoryj obserwację, która obejmie wychowanie na tle całokształtu warunków bytowania danej rodziny. Z tego rodzaju obserwacji powstać może dokładny opis i charakterystyka wychowania w danej rodzinie, czyli monografia. Monografie zaczerpnięte z różnych środowisk (miasto, osada, wieś, rodzina rzemieślnicza, robotnicza, małorolna, bezrolna i t. d. i t. d.) stanowiłyby materiał porównawczy, który przez zestawienie doprowadzić może do wniosku: w jaki sposób czynniki życia społeczno-ekonomicznego wpływają na kształtowanie się ideologii i obyczajowości wychowawczej. Nie każda monografia posiadać będzie oczywiście wartość naukową, ale spojrzenie na te objawy życia zawsze rozszerzyć może horyzont nauczyciela - wychowawcy, odsłoni mu skomplikowane formy zagadnień, które w ujęciu abstrakcyjnym wydają się proste, nauczy go, że wychowawca, zanim zaczyna oceniać i oddziaływać, winien uprzednio poznać i zrozumieć, gdyż znajomość i zrozumienie decyduje w wysokim stopniu o właściwym wyborze środków a więc i o skuteczności ich oddziaływania. Monografie charakteryzujące wychowanie uwzględniać muszą — jak się kilkakrotnie zaznaczało — całokształt warunków bytowania danej rodziny a jeżeli służyć mają jako materiał porównawczy — winny być opracowane według pewnego planu. Podajemy tutaj—tytułem próby—pewien plan dla obserwacji i opracowania monografji; starano się uwzględnić w nim wszystkie czynniki, mogące oddziaływać na ideologję wychowawczą rodziców i na ich obyczajowość.

Plan taki przedstawiałby się w następujący sposób:

1. *Skład rodziny.* Liczba osób (żyjących i nieżyjących). Wiek osób. Zawód. Stan zdrowia.
2. *Kultura materialna.* Stopień zamożności. (Zarobki). Warunki

*) Porówn. „Ruch Pedagogiczny” Nr.Nr. 1-2-9-10 i Kwartalnik Filozoficzny r. 1925

mieszkańciew. Czystość. Ubranie. Odżywianie. Skala potrzeb i wymagań.

3. *Charakterystyka osób* i charakterystyka stosunków rodzinnych w ogólności.

4. *Kultura duchowa rodziców.* (Wykształcenie. Tematy rozmów. Lektura). a) Potrzeby umysłowe, b) Kierunek zainteresowań, c) Udział w życiu społecznym i politycznym, d) Potrzeby religijne, e) Stosunki towarzyskie (sfera życia towarzyskiego, jego zakres), f) Potrzeby i upodobania estetyczne, g) Rodzaj i zakres rozrywek.

5. *Stosunek do dzieci wogóle i do poszczególnych dzieci:* (synów i córek) a) ojca, b) matki. Ideologia wychowawcza (myśl o przyszłości dziecka). Obyczajowość wychowawcza (środki oddziaływania).

6. *Stosunki wzajemne między rodzeństwem:* starszych do młodszych i odwrotnie. Braci do sióstr i odwrotnie. Poszczególnych dzieci pomiędzy sobą.

7. *Stosunek rodziców do szkoły i do nauczyciela.*

Podając schemat niniejszy, Redakcja „Pracy Szkolnej” pragnęłaby zachęcić Sz. Kolegów i Koleżanki do zapoczątkowania pracy w tym kierunku, jako pewnego rodzaju próby samokształcenia. Jednocześnie chętnie bardzo przyjmować będzie nadsyłane opracowania monograficzne, które przy zastosowaniu wyboru, stanowiąc materiał porównawczy dla opracowania wniosków ogólnych dotyczących wpływu, jakie warunki społeczno-ekonomiczne wywierają na wychowanie. Monografie zaczerpnięte ze środowisk różnych pod względem etnograficznym i pod względem społeczno-ekonomicznym, stanowiłyby oczywiście najcenniejszy materiał, z takiego bowiem zestawienia możnaby dopiero wywnioskować, jakiego rodzaju czynniki decydują głównie o podobieństwach i różnicach w ideologii i obyczajowości wychowawczej.

Zapoczątkowanie takiej pracy powinno być dziełem nauczycielstwa, dla którego zagadnienia te są, ze względu na charakter pracy zawodowej, najbliższe i najbardziej żywotne. Nie roszcząc pretensji do wartości naukowej naszych badań i opisów traktować je powinniśmy jako pewnego rodzaju szkołę, metodę dokładnego poznania tych zjawisk, na które mamy oddziaływać sami jako wychowawcy.

M. L.

Wrażenia za szkół powszechnych w Szwecji.

Wiadomości nasze o Szwecji są bardzo powierzchowne, wiemy że stamtąd zapożyczyliśmy system gimnastyki szwedzkiej i slöjd, w najlepszym razie czytało się coś niecoś Ellen Key, Karin Michaelis lub Selmy Lagerlöf. Mniej więcej z takim samym bagażem wyjechałem i ja do Szwecji, lecz wkrótce musiałem skorygować niektóre utarte, lecz fałszywe mniemania w miarę tego, jak uzupełniał się pierwotny błąd i schematyczny obraz wrażeniami, stanowiącemi istotne i cenne przeżycia.

Nie będę opisywał poszczególnych szkół różnego typu, które zwiedziłem w Trällebörg, Malmö i Lund (szkoły powszechne, szkoła realna, seminarjum nauczycielskie, szkoła ćwiczeń), nie będę też podkreślał cech typowych, skądinąd znanych, że w Szwecji kultura fizyczna i higiena stoją nadzwyczaj wysoko, *) że kładzie się wielki nacisk na pracę ręczną itd. Po-

*) Prócz łaźnierek, w szkołach powszechnych widziałem w jednej szkole osobny pokój do czyszczenia zębów.

staram się uwydatnić jedynie te momenty, które uderzyły mnie swą nowością i oryginalnością.

Wbrew oczekiwaniom, wszystkie zwiedzone przeze mnie szkoły nie były koedukacyjne. Uderzyło mnie to tembardziej, że istnieje szeroko rozpowszechniony pogląd, jakoby Szwecja była ostoją systemu wspólnego kształcenia obojga płci. Na podstawie zebranych informacji wśród nauczycieli szkół powszechnych, seminarjum nauczycielskiego i profesorów uniwersytetu, przekonałem się jednak, że nawet teoretycznie Szwedzi nie są zwolennikami koedukacji; uprawiają ją na wsi jedynie ze względów praktycznych, natomiast w szkołach miejskich koedukacja nie jest stosowana. Zarzuty, które czyniono koedukacji, bynajmniej nie są natury moralnej. Szwedzka młodzież jest tak zdrowa i moralnie zrównoważona, że istotnych niebezpieczeństw koedukacja w sobie nie kryje, zwłaszcza w klimacie zimnym i dość surowym. Szwedzi są jej przeciwnikami raczej ze stanowiska pedagogicznego, ze względu na typowe różnice, charakteryzujące mężczyznę i kobietę i na ich odrębne stanowisko w społeczeństwie. Pragną oni dostosować metody nauczania i wychowania do właściwości charakteru młodzieży, wydobyć maksymalny efekt, wyhodować typ mężczyzny i kobiety w ich niezatartych, niezamąconych przejawach. Nie będę się wdawał w krytykę tego stanowiska (koedukacja może być bardzo dobra w Polsce, a niewłaściwa w Szwecji), muszę jednak stwierdzić, że rezultaty, osiągnięte przez szwedzką szkołę powszechną, są wprost imponujące, a sam system wychowania i kształcenia jeszcze bardziej ujmuje przy bliższem zetknięciu się. Po zwiedzeniu lekcji gimnastyki w klasie chłopięcej i lekcji „techniki mowy” w klasie żeńskiej, przekonałem się, że te same rezultaty nie dałyby się osiągnąć w klasie mieszanej. Tam — żywiołowy, piękny w swej swobodzie, tryskający siłą i radością życia wylew energii chłopięcej, tu — melodyjność czystych, dźwięcznych głosów, plastyka ruchów miękkich i zaokrąglonych. Lekcję tę chciałbym jeszcze omówić w związku z drugim, ważnym zagadnieniem wychowania estetycznego. Dużo się rozprawia o wychowaniu estetycznym, lecz zazwyczaj w sposób sztuczny i teoretyczny. U nas w Polsce usiłowania te sprowadzają się do wywieszenia kilku ładnych obrazków na ścianach, do sporządzenia papierowych „pajaków”, do ozdobienia ścian kolorowymi fatalszkami, w najlepszym razie: do zwiedzenia wystawy lub pięknych okolic kraju. Piękno importowane z zewnątrz, szybko traci urok, powszednie, staje w jaskrawej sprzeczności z brzydotą całego otoczenia, a co najgorsze, z brzydotą własnych myśli, uczuć i uczynków, które gnieźdzą się tuż obok w duszach działwy i nauczycieli. Z tego punktu widzenia szkoły nie są estetyczne ani u nas, ani w Niemczech, ani w Szwajcarji. Bodaj że w Skandynawji jedynie odczuwa się w szkole tchnienie piękna, które nie jest estetyzowaniem życia, lecz raczej odbłaskiem piękna wewnętrznego, które ludzie noszą w sobie. Jest ono rozlane w całym życiu, w urządzeniu wewnętrznym domów, na ulicach, w sklepach, w każdym szczególe. Różnica rażąca zaznacza się zwłaszcza, gdy się przyjedzie do Szwecji z Niemiec, z tego kraju złego gustu. Trafnie scharakteryzował Szwedów p. Holm, polski konsul w Malmö: „my Szwedzi we wszystkim lubimy linje proste i szlachetne”. Wrażenie to, dobitne i jasne, towarzyszyło mi w moich wędrówkach szwedzkich, a spotęgowało się jeszcze bardziej na lekcji w „Klosterskola” w Lundzie. Trafiłem do VI oddziału szkoły żeńskiej na lekcję panny Nielsen. Mój szwedzki język nie dopisał mi i tym razem, tak że nie wiedziałem, na lekcji jakiego przedmiotu się znajduję. Zaciekawienie wzrosło tem bardziej, że do samego końca nie mogłem się zorientować, taką dziwną i niesamowitą była ta lekcja. Nauczycielka na samym początku wyjaśnia sposób oddychania (klatką piersiową i przeponą brzuszna), przyczem dziewczęta obserwują to na sobie kładąc prawą rękę na piersi, lewą w okolicy brzucha. Jedna dziewczynka kładzie się na podłodze, na długą chwilę zupełna cisza panuje w kla-

sie. Jestem przekonany, że trafiłem na lekcję anatomji lub higieny. Lecz oto dzieci, wślad za nauczycielką, zaczynają powtarzać jakieś dziwne wyrazy: „mónnemannemil. mónnemannemil...” wpierv cicho i powoli, potem coraz szybciej i głośniej. Mowa stopniowo przechodzi w śpiew: „gönnna, gönnna, powägen möd - o - o - o -”. Zdaje mi się, że słyszę szum morza, szemranie fali, nabiegającej na brzeg, wreszcie wszystko ustaje. Omyliłem się widocznie, jestem na lekcji śpiewu. Dziewczęta kładą przed sobą lusterka i zaczynają obserwować pozycję narządu mowy. Nauczycielka tłumaczy o rezonansie, o stopniowej przemianie samogłosek. Dziewczęta ćwiczą i powtarzają rozmaite dźwięki. Jestem zupełnie zdezorientowany. Widocznie jest to lekcja fonetyki, lecz jakżeż ona dziwnie wypada. Klasa zaczyna chórem czytać balladę „Landet Vitavall” z inscenizacją. Czystość i dźwięczność głosów dziewczęcych, oddanie muzyki rytmu, subtelna intonacja przy nadzwyczajnym zgraniu klasy, nadają tej deklamacji piękno prawdziwego artyzmu. Nauczycielka czyta nowy wiersz, widocznie nieznanym klasie; dziewczęta powtarzają go chórem wiernie i pewnie. Niema analizy gramatycznej, ani interpretacji logicznej, wiersz jest traktowany jako całość, jako dzieło sztuki, nie jako tekst, lecz jako utwór słowa mówionego. Chodziło widocznie o wydobycie zawartego w nim piękna, o muzykalne oddanie jego formy, o subtelne i intymne przeżycie estetyczne. Nie wątpię ani na chwilę, że cała klasa i każde dziecko w osobności istotnie przeżywało piękno zarówno formy, jak i treści ballady. Wyczuwało się to z przejęcia, z jakim wiersz był recytowany, z modulacji głosu, z wyrazu twarzy rozpromienionych, wreszcie z tej uroczystej ciszy, w której klasa była pogrążona. Było to estetyczne i jedynie właściwe ustosunkowanie się do poezji. Szwedzi nazywają ten przedmiot „techniką mowy” i uprawiają go we wszystkich klasach szkoły powszechnej, począwszy od pierwszej aż do siódmej włącznie. Nie dziw też, że osiągają w tem wyniki zdumiewające. Jabym nazwał ten przedmiot raczej „estetyką mowy”. Chodzi tu oczywiście o dwie rzeczy: po pierwsze o kulturę języka ojczystego, o świadome hodowanie jego formy, wydobywanie z utworów poetyckich zawartego w nich piękna i uprzedzenie go dzieciom, po drugie o uduchowanie samych dzieci, podnoszenie ich do wyższego poziomu kultury estetycznej. „Estetyka mowy” daje piękny wyraz słowu mówionemu i zarazem modeluje duszę dziecka, czyniąc ją wrażliwą na piękno. Podobne traktowanie słowa ludzkiego nie powinno być oczywiście sztucznym, deklamacyjnym, retorycznym. Nie było też śladu jakiegokolwiek patosu w recytacji ballady, przeciwnie, cechowała ją szlachetna prostota i naturalność, operowanie najmniejszym zasobem środków ekspresji, umiejętne posługiwanie się głosem, wdzięk ruchu naturalnego. Mimowoli przychodziło na myśl barbarzyństwo, uprawiane u nas na lekcjach języka ojczystego. Utwór mówiony, traktowany jako bezduszny, martwy tekst, dyssekowany na części i cząsteczki dla dokonwania rozmaitych operacji analitycznych, wynajdywanie związków gramatycznych pomiędzy poszczególnymi częściami tam, gdzie chodzi jedynie o całość, logiczna interpretacja, wyszukiwanie tak zwanych „obrazków” wówczas, gdy chodzi nie o myślenie logiczne, lecz o przeżycie estetyczne, omawianie szeroko i długo treści utworu, podczas gdy przeciwnie, należy przeżyć go intymnie, bez żadnych komentarzy. Jakież to jałowe postępowanie, zabijające ducha samego utworu. Zanudzamy młodzież, obrzydza jej mowę ojczystą. Trzeba powiedzieć otwarcie, że zbyt daleko posunięta analiza i niewłaściwe traktowanie utworów literackich w szkołach polskich doszczętnie zabija umiłowanie przez młodzież języka ojczystego, obrzydza „Pana Tadeusza” tak samo, jak obrzydziła szkoła rosyjska „Eugenjusza Oniegina”. Podobne refleksje mimowoli przychodzą na myśl pod wrażeniem przeżyć, które wyniosłem ze szkoły szwedzkiej. Teżyzna i oryginalność rasy skandynawskiej, umiar wewnętrzny i subtelna wrażliwość na piękno, czynią Skandynawów

przodownikami w sprawach wychowania. Już nieraz z fjordów i gór skandynawskich dał świeży wiatr, orzeźwiający nasze kontynentalne powietrze. Nie mogę się oprzeć wrażeniu, że i w przyszłości Skandynawja stworzy wzory, które promieniować będą innym narodom.

S. M. Studencki.

Dyskusja.

GEOGRAFJA A HISTORJA.

W 3-cim numerze „Pracy Szkolnej” w artykule p. t.: „Geografja a historia w kl. V szk. powsz.” autor zapytuje na wstępie, jak pogodzić programy geografji i historii? I wyraża przypuszczenie, że po lekcjach historii o ludach jaskiniowych geografja będzie „musztardą po obiedzie”.

Z tem powiedzeniem zgodzić się nie można. Przedewszystkiem geografja nie uczy o ludach jaskiniowych, pozostawiając to historii; powtóre, geografja nie jest przyprawą do historii lecz ma swój własny, bardzo rozległy i wszechstronny teren badania—krajobraz, na tle którego rozpatruje także człowieka współczesnego w związku ze wszystkimi, otaczającymi go zjawiskami geograficznymi i wzajemny wpływ, jaki wywierają na siebie warunki geograficzne i człowieka.

W dalszym ciągu autor wyżej wymienionego artykułu zapytuje, jak pomyśleć historję bez geografji? Twierdzi, że te dwa przedmioty powinny się wzajemnie uzupełniać i jeden bez drugiego pomyśleć się nie da. Twierdzenia te idą za daleko. Geografja obchodzi się bez historii *) i korzysta z rozległej dziedziny nauk przyrodniczych, matematycznych i społecznych. W oddz. V np. cały materiał zimowy z przyrody o roślinach i zwierzętach różnych stref kojarzy się z działem geografji o krajobrazach tychże stref. W oddz. IV krajobraz górski, lasy itp. z geografji, a z przyrody rośliny i zwierzęta górskie, leśne i t. d. Przy nauce o atmosferze, klimacie, wodach, roślinach i zwierzętach trzeba często odwoływać się do wiadomości z przyrody. A rozdziały geografji o kulistości ziemi o siatce geograficznej, skali, podziałce i wogóle cały dział geografji matematyczno - astronomicznej dostarczają pod postacią zadań geograficznych, ogromnie interesujących dla dzieci, sporo materiału do lekcji rachunków. I odwrotnie: dział geometrii o skali kojarzy się z odnośnym rozdziałem geografji. Słowem, koncentracja geografji z przyrodą i matematyką jest bez porównania realniejsza, niż z historją. Słusznie też wykłady geografji odnoszą do wydziału nauk przyrodniczych, a nie humanistycznych.

Jeżeli zaś chodzi o rasy ludzkie i ludy jaskiniowe, lub pierwotne, to między niemi jest tyle wspólnego, że pewne plemiona niektórych ras żyją jeszcze dziś w stanie pierwotnym, co służy raczej do wnioskowania przez podobieństwo, które historia czerpie z etnografji lub etnologji, o życiu dawnych ludów pierwotnych, a ta sama nauka daje także geografji materiał do wiadomości o rasach ludzkich. Prócz tego, jeszcze mapa jest wspólną pomocą geografji i historii, a pozatem — mało co więcej. Przez to lekcje geografji o współczesnych rasach ludzkich, po lekcjach historii o dawnych ludach pierwotnych, będą zupełnie na miejscu.

Natomiast możnaby zgodzić się na przesunięcie historii powszechnej do kl. VI, co umożliwiłoby przerobienie w klasie V części geografji szczegółowej, odciążyłoby program geografji klasy VI i dałoby pewne wiado-

*) Autorowi pierwszego artykułu chodziło o to, że nauka historii z trudnością odbywa się bez znajomości geografji, a ściślej mówiąc bez umiejętności czytania mapy. (Przyp. Red.)

mości antropo - geograficzne i znajomość map dla lepszego zrozumienia historii powszechnej (tak, zdaje się, jest ułożony program gimnazjum niższego). Ale zamiast powierzać naukę historii i geografii w kl. V jednemu nauczycielowi, korzystniej jest, aby ten sam nauczyciel wykladał geografję i przyrodę lub i matematykę, tembardziej, że bez znajomości przyrody nie można być dobrym nauczycielem geografji, a i biegłość w matematyce geografowi przydaje się. Bezwzględnie zaś szkodliwym jest używanie przez dzieci podręczników do nauki geografji, szczególnie w klasie V, gdzie przeważa pierwiastek rozumowy tej nauki, gdyż podręcznik w takich wypadkach prowadzi do werbalizmu.

Szt.

Sprawozdania i oceny.

A. NAJNOWSZE ELEMENTARZE.

Rok bieżący nie przyniósł nic nowego w dziale nauki czytania i pisania choć nowych elementarzy wyszło o wiele za dużo.

Mamy nowe wydanie „Elementarza powiastkowego dla dzieci” Mariana Falskiego z obrazk. Kamila Mackiewicza. (Książnica. Cena 1.20). To nowe wydanie, XI z rzędu, różni się od dawniejszych formatem podłużnym, lecz nieco mniejszym. Rozumiemy tę oszczędność papieru ze względu na taniość książki, a jednak żałujemy, że stronki są tak bardzo wypełnione. Ratuja sytuację ramki, wyodrębniające wyrazy podstawowe i bardzo umiejętne rozmieszczenie materiału, dające wyraźne obrazy wzrokowe. Obok nowego wydania elementarza witamy też obszerniejsze od dawnych „Wskazówki melodyczne do XI wydania elementarza powiastkowego dla dzieci” wraz z nadzwyczaj cennymi „Uwagami fonetycznymi” T. Benniego.

Szkoda wielka, że tych uwag nie czytają uważnie autorzy licznych nowych elementarzy — uniknęliby niejednego błędu, choć niewątpliwie upodobniliby bardziej jeszcze swe dzieła do wzoru, którym jest dziś dla Polski elementarz Falskiego.

„Mój elementarz” J. Chrzęszczewskiej i J. Porazińskiej (W-wa Biblioteka Polska, cena 1,40), wprowadza przyjemną nowość: obrazki kolorowane. Jeśli idzie o wartość artystyczną, daleko im do ilustracyj Mackiewicza w elementarzu Falskiego ale dzieciom niewątpliwie więcej się będą podobały. Należy mimo to zaprotestować przeciw nieszczęsnemu nosowi, rękom, narysowanym jak na reklamach maści, leczących czerwoność i inne defekty skóry, przeciw dymowi na tle dachu i t. p. Jako nowość autorki zalecają w „Uwagach dla nauczających” rozpoczynać lekcje bez elementarza, organizując gry, zastosowane do piosenek, w których powtarzają się pierwsze wyrazy, analizowane, pisane na tablicy, w powietrzu i na kartkach papieru lepienie z gliny, układane z patyczków. Po paru takich lekcjach dopiero dzieci dostają książkę i cieszą się, że umieją odczytać pierwsze strony. Pomyśl to nie nowy, ale bardzo dobry; dobre jest urozmaicanie nauki elementarzewej, powiązanie jej z zabawą, robotami, rysunkiem, dobre są też, choć nie zawsze wierszyki w drugiej połowie książki. Tekst początkowy za to bardzo niedołyżny, sztuczny, a nieraz wprost błędny językowo. Tak np. przyimek *mimo* używany jest stale cudacznie: Wala mimo muru. Wala mimo rowu. Nie wiem też czy nie rażą zmysłu językowego autorki takie zdania: u rowu mur, a u muru ul, u ula rama. Ile lat u Wali. Choć elementarz nie jest ułożony metodą wyrazową, tylko głoskową, należy się jednak liczyć z obrazem wzrokowym wyrazów i dlatego za fatalny pomysł metodyczny uważamy takie zestawienia:

waga
wa — ga
— g —

Należy też copędzej poprawić pewne błędy w uwagach dla naucza-

jących, bowiem litera nie brzmi (str. 15) i nie są spółgłoskami, lecz literami złożonymi sz, cz, rz, (str. 12).

„Szkoła powszechna — elementarz i czytanki dla oddziału pierwszego”. (Wydawnictwo Polskiej Macierzy Szkolnej. W-wa, Księgarnia Polska. Cena 1 złoty). Elementarz ten ułożyli: Jan Kornecki, Józef Stemler, Józef Wierzejski — rysunki wykonała Wanda Romejkówna.

Zaczyna się od wyrazów pojedynczych, a zdania bardzo długo są niezdarne, mało z sobą związane, do końca zaś nieciekawe. Fatalne stylowo jest nadużywanie zaimka: on i budowa zdań zupełnie niepolska, np.: Nero leży koło wody, on służy swemu panu. Podobnież nie brzmi czysto po polsku: Adam ma nowe futro, stare *dał* do kufra. Nie można również powiedzieć, aby ta wiadomość o futrze była zbyt interesująca dla dzieci.

Interesującymi nie są też czytanki w II części książki, zaczynające się od stereotypowej „Rodziny” z owymi wielkimi prawdami: „Ojciec i matka to rodzice. Bracia i siostry to rodzeństwo”. Wiele opowiadań i wierszyków znamy ze swego dzieciństwa, niektóre są miłe, ale ton ogólny mentorsko - moralizatorski. Jest nawet zbyt już, jak na nasze czasy, wiekowa „Bajka” o psince, którą grzeczności laska nauczyła. Pamiętamy dawne określenie, że w bajce mówi się o zwierzętach, a myśli się o ludziach, stąd obawa, aby nauczyciele w danym wypadku nie korzystali zbyt z morału, zwłaszcza, że książka do pogadanek moralnych usposabia.

Zakład Narodowy imienia Ossolińskich wzbogacił Polskę w roku 1925 dwoma elementarzami J. Królińskiego i W. Kucharskiego, które się różnią kolorem okładki i napisem na niebieskiej: Elementarz (metoda wyrazowa), na żółtej: Elementarz (metoda dźwiękowa). Jest też różnica ceny: książka żółta 1,90 niebieska 2,20. W metodzie dźwiękowej samogłoski podane są na 3 stronach, w wyrazowej na 5-ju. W dźwiękowej jest tylko pismo aż do str. 36, w wyrazowej i druk i pismo jest od początku. Poza tem ani żadnej różnicy w metodach, ani żadnej metody wogóle dopatrzeć się nie mogliśmy. Tekst czytanek w obu książkach jest jednakowy; obie mają kolorowe, bardzo ładnie wykonane, obrazki: Matkę Boską i Orła białego. One to zapewne włożyły na wysoką cenę elementarzy i mają wpływać na ich pokupność. Sądzimy, że to już jak na dzisiejsze czasy zbyt mało a zbyt wiele liczenia na naiwność ludzka.

Emil Jarmuński — „Elementarz realny”. Wskazówki do wytworzenia elementarza własnego. Wydawnictwo Książnicy Naukowej w Przemyślu.

Autor bardzo krytycznie odnosi się do istniejących elementarzy. Gani obrazki, dowodząc, że dają one spaczony wyobrażenia o przedmiotach realnych, które jedynie powinny być podstawą nauczania — inaczej służymy metodzie „ikono - werbalnej”. Nauczyciel sam powinien tworzyć elementarz, co zaoszczędzi kosztów rodzicom i zmniejszy „sztuczność szkoły”, opartą na „pomocach pomysłowych”.

Uczenie bez elementarza znane jest i w teorii i w praktyce; wymaga to niewątpliwie wielkiej pracy i twórczości ze strony nauczyciela, nie jest więc, jeśli idzie o zastosowanie masowe, praktyczne. P. Jarmuński jednak daje po wyszczególnieniu metod: głoskowej, zgłoskowej i wyrazowej, z których żadnej nie uznaje, swój materiał wyrazowy do elementarza z uwzględnieniem następności, tracącej nieco myślką, jeśli np. chodzi o zbieg spółgłosek. I cóż się okazuje? Oto w jego słowniku wiele jest wyrazów, które dzieci rozumieją chyba przy pomocy obrazka — inaczej metoda będzie już nie ikono - werbalna, ale wprost werbalna. Oto niektóre z tych wyrazów: jar, sum, muł, fara, huta, jelen, hotel. Ponoć łatwiej o krytykę, niż o czyn. Krytyki dużo jest w książce p. Jarmuńskiego i z różnych dziedzin; są niektóre uwagi bardzo słuszne, ale brak określonej myśli twórczej, a bez niej trudno tworzyć elementarz.

Wł. Weychert - Szymanowska.

B. „KSZTAŁT I BARWA”.

Z radością witamy wznowienie tak cennego pisma, szerzącego kulturę i popularyzującego sztukę, jak to pięknie ilustrowane, w ujmującej szacie zewnętrznej czasopismo, o artykułach głęboko pomyślanych ze stanowiska sztuki rodzimej, przystosowanej do potrzeb szkoły. Na pierwszej karcie widnieje piękna barwna winieta, przedstawiająca dwie wstęgi łowickie, dalej ciekawe nadzwyczaj w ujęciu „studja z natury” uczniów gimnazjum im. Jagiełły w Kraśnymstawie lubelskim, portret pułkownika węgierskiego — pendzla St. Matzkego, „Idylla leśna” i inne. Zeszyt I zawiera następujące artykuły. Od Redakcji: „Wznowienie wydawnictwa”. — St. Matzke „Stosunek rysunku do nauczania innych przedmiotów”. — Kazimierz Rostynowicz „Praca ręczna w szkole średniej”. — Julian Kot „Swojski ornament w szkole średniej”. — Stanisław Matzke „Kształcenie nauczycieli rysunku”. Wreszcie sprawozdania i przegląd literatury fachowej. Wszystkie artykuły cenne, jako wskazówki fachowe; należy je gorąco polecić nauczycielstwu. Cena numeru 2 zł. 70 gr.

Adres Redakcji i Administracji: — Lwów — skrzynka pocztowa 45.
Wydawca i redaktor: Stanisław Matzke.

Marja Smulikowska.

DO CZYTELNIKÓW.

Zarząd Sekcji Pedagogicznej Zw. Pol. Naucz. Szk. Powsz. podaje do wiadomości Sz. Kolegów i Koleżanek, że na walnem zebraniu członków Sekcji z dn. 25 września r. b., po złożeniu sprawozdania z działalności dotychczasowego Zarządu (patrz Sprawozdanie: „Głos Nauczycielski” Nr. 15-16-17, październik, str. 364) odbyły się wybory nowego Zarządu. Skład nowego Zarządu jest następujący: p.p. Baranowska Anna, Librachowa Marja (przew.), Małuch Karol, Odertfeldowa Cecylja, Statlerówna Helena, Usarkowa Stefania, Waławska Helena i Zylberowa Doroja.

Przy Sekcji Pedagog. powstała specjalna Komisja Programowa pod przewodnictwem p. Heleny Statlerówny; wszelkie prace programowe, nadsyłane pod adresem Sekcji Pedagogicznej, przekazywane są Komisji Programowej.

TREŚĆ Nr. 8: 1 Wynik konkursu 2. Pomoce naukowe (dokończenie) — M. Librachowa. 3. Nauka języka polskiego w kl. VII — J. Kurasiowa 4. W sprawie przyczynków do nauki o wychowaniu — M. L. 5. Wrażenia ze szkół powszechnych w Szwecji — M. Studencki. 6. Dyskusja: Geografia a historia — Szt. 7. Sprawozdania i oceny. A. Najnowsze elementarze — Wł. W. Szymanowska. B. Kształt i barwa — M. Smulikowska. Do Czytelników.

Redaktor: MARJA LIBRACHOWA.

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

Odbito w Drukarni „Robotnika” Warecka 7.