



Metoda pracy nad reformą programu szkoły powszechnej*)

W poglądach na funkcję i budowę programu szkolnego istnieją rozbieżności, które można sprowadzić do 2 doktryn, 2 szkół pedagogicznych: szkoły logików i szkoły psychologów.

Szkoła logików, stwierdzając, iż dziecko jest istotą powierzchowną, egoistyczną, kapryśną, niedoskonałą — nie liczy się z właściwościami natury dziecka, nie zwraca uwagi na zasób wiadomości, z którymi dziecko przychodzi do szkoły, krótko mówiąc — ignoruje proces rozwoju psychicznego dziecka. Przedewszystkiem istnieje dla niej program. Dziecku — powiadają — gdy opuści progi szkolne i stanie przy warsztacie pracy zarobkowej lub przejdzie do innej szkoły, potrzebna będzie pewna ilość wiedzy i umiejętności, które musi posiadać w szkole. Ilość ta określona jest programem. A więc celem szkoły, celem nauczania jest program, złożony z poszczególnych przedmiotów nauczania; dobór materiału w programie dokonany został ze względu na przyszłe potrzeby dziecka, metody zaś nauczania wyprowadzone z ducha przedmiotów nauki. A dziecko? Dziecko ma być posłuszne szkole, winno przyjmować wszystko, co mu szkoła podaje i to w ten sposób, jaki szkoła uważa za najwłaściwszy.

Szkoła psychologów zajmuje stanowisko wręcz przeciwne.

Niezawodnie, wychowanek nasz musi posiadać wiedzę, musi opanować umiejętności, ale przedewszystkiem musi rozwinąć swoje siły duchowe i fizyczne, musi ukształtować charakter.

Nie program przeto a rozwój wewnętrzny dziecka, jego osobowość, jest celem szkoły.

Punktem wyjścia musi być dziecko. A więc jego zainteresowania aktualne, jako przejaw rozwoju, zasób doświadczeń, nabytych przed przyjęciem do szkoły, kąt patrzenia na życie i wogóle jego siły umysłowe, to nie są czynniki, które bez krzywdy dla dziecka a nawet i społeczeństwa można zignorować. Traktowanie nauczania jako przechodzenia podręczników, czy programów, jako czynności czysto zewnętrznej, mechanicznej jest grubym błędem. „Nad i przed wszystkimi programami stoją charakter, osobowość. Ideał nie na tem polega, aby dziecko nagromadzało wiadomości, lecz aby zdolności swe rozwijało. ...Prawdziwa nauka jest

*) Referat wygłoszony na Zjeździe Delegatów Zw. Polskiego Naucz. Szk. Powsz. w Warszawie w dn. 31 października 1926 r.

procesem czynnym, który rozwija umysł, przyswajaniem organicznem pochodzenia wewnętrznego. Musimy więc wychodzić z dziecka, brać je za przewodnika. Ono jedynie określa jakość i ilość materiału, który wychowawca ma mu podawać do poznania. Jedyną metodą wartościową jest ta, która kieruje rozwijającym się i przyswajającym sobie wiedzę umysłem. Przedmioty nauk są jeno pokarmem, który nie może sam się strawić i przemienić w krew, kości i mięśnie. Skąd w naszych szkołach tyle rzeczy martwych, formalnych, mechanicznych, jak nie stąd, że się życie i doświadczenie dziecka podporządkowuje programom? Dlatego to nauka stała się synonimem ciężaru, brzemienia..." (J. Dewey. Szkoła i dziecko. Str. 93).

Powstaje problemat: który pogląd jest słuszny? Zanim opowiemy się po którejkolwiek ze stron, spróbujmy przypatrzeć się obu kierunkom z innego stanowiska.

Już na pierwszy rzut oka uderza nas bliskie pokrewieństwo szkoły psychologów z kierunkiem indywidualistycznym. Jedni i drudzy uwzględniają przede wszystkim, ba — niemal wyłącznie — potrzeby jednostki. Zapewne, jednostka ma prawo do osiągnięcia pełni rozwoju swych sił, ale zapominać nie można, że jednostka żyje w społeczeństwie, że już w okresie swego rozwoju nie pozostaje w odosobnieniu. Wychowanie przeto nie może mieć na względzie li tylko potrzeb jednostki.

Nie trudno jest również wykryć analogię między logikami a poglądem socjalnym na wychowanie. Tu i tam widzimy troskę o potrzeby społeczeństwa i państwa. Społeczeństwo w walce o byt, w dążeniu ku jaśniejszej przyszłości, kruszy się, trzeba uzupełniać luki. Do zajęcie opuszczonych posterunków uzupełnienia muszą być odpowiednio przygotowane; inaczej osłabimy tempo pochodu, zmniejszymy odporność.

Nie widzieć w tych wywodach zdrowego ziarna prawdy, to zaprzeczać istnieniu społeczeństw jako organizmów złożonych. Pamiętać jednak trzeba, że w interesie społeczeństwa leży nie tylko uspołecznienie jednostki, ale i umożliwienie tej jednostce osiągnięcia maksymalnego i wielostronnego rozwoju indywidualności. Im pełniejszy stopień rozwoju osiągnie jednostka, tem większe może oddać usługi społeczeństwu. Stanie się to jednak dopiero wtedy, gdy wychowamy indywidualności uspołecznione, których działanie regulowane będzie troską o utrzymanie i powiększenie dodatnich wartości społecznych.

Gdy teraz porównamy obie pary przeciwnych obozów, dojrzymy w nich nie dwie wyłączające się, ale przeciwnie — nawzajem uzupełniające się siły.

Skoro tak jest, nie może być mowy o zajęciu wyłącznie jednego stanowiska i przyjąć należy tezę Reina, iż „wychowanie odbywa się zarówno ze względu na jednostkę, jak i na społeczeństwo”.

Poprzednie rozważania rzuciły nieco światła na funkcję i budowę programu. Pozwoli to nam przejść do sprecyzowania własnego stanowiska i ustalenia warunków, jakim winien odpowiadać program. Zasadniczym zagadnieniem, które musi być rozwiązane przede wszystkim, jest zagadnienie, dotyczące stosunku programu do dziecka, innemi słowy — odpowiedzieć trzeba na pytanie: co ma być punktem wyjścia w pracy naszej: program czy dziecko?

Już poprzednio zostało zaznaczone, że zarówno w interesie społeczeństwa jak i jednostki leży, aby jednostka mogła osiągnąć pełnię rozwoju swoich sił wewnętrznych, aby była uzdolniona do czynnego udziału w życiu społeczeństwa. Jeżeli chcemy cel ten osiągnąć, to zabiegi nasze tylko wtedy uwieńczone zostaną powodzeniem, gdy na program będziemy patrzyć nie jako na cel, lecz jako na środek, którego zadaniem jest dostar-

czenie rozwijającemu się umysłowi odpowiedniego materiału. A zatem punktem wyjścia będzie dla nas dziecko, do niego należy dostosować program, pamiętając przy doborze materiału, iż „wychowanie odbywa się zarówno ze względu na jednostkę, jak i na społeczeństwo”. Chciałbym jednak już teraz uniknąć nieporozumienia, które bardzo łatwo może się wytworzyć; stwierdzając konieczność przystosowania programu do potrzeb rozwijającej się psychiki dziecka, do jego aktualnych zainteresowań, nie można zapominać o tem, że umysł dziecka wciąż się rozwija i wznosi na wyższy poziom. Dlatego właśnie dostarczamy umysłowi potrzebnego mu pokarmu, aby przez przetrwanie go wzmocnił swoje siły, wznosił się na wyższy poziom; a czynimy to w przekonaniu, że opanowanie natury i wyzyskanie jej na pożytek społeczny możliwe jest tylko wtedy, gdy poznamy jej prawa i podporządkujemy się im. Program korzeniami swemi winien tkwić w psychice dziecka, a wierzchołkami sięgać przyszłego jego życia w społeczeństwie.

Przejdźmy teraz do programu. Rozróżniamy w nim następujące części składowe:

- 1) dobór materiału pod względem jakościowym i ilościowym,
- 2) układ materiału,
- 3) wskazówki metodyczne,
- 4) wynik pracy.

1. Jeżeli praca szkolna ma być kontynuowaniem rozwoju dziecka, zaspakajaniem potrzeb rozwijającego się organizmu — a taką być powinna — to musimy podpatrzeć i poznać dokładnie, dzięki jakim warunkom i sposobom odbywał się rozwój umysłowy dziecka nim przestąpiło ono progi szkolne.

Znakomite i niemal jedyne zobrazowanie tych warunków znajdujemy w niewielkiej, ale niezmiernie ciekawej książeczce⁷⁾, niestety, tak mało znanego jako pedagoga Adolfa Dygasińskiego. Główne myśli, w których autor charakteryzuje rozwój psychiczny dziecka, podajemy tutaj w streszczeniu. „Z przyjściem na świat — powiada Dygasiński — dziecię nic nie wie, t. j. nie poznaje. Ale zmysły przyjmują podrażnienia, rozpoczynają się procesy wrażeń, choć wrażeń nieoznaczonych, ciemnych, jednorodnych; jest to zarodkowy stan umysłowy — czuciowość jednorodna... Pod wpływem ciągłych zmian wrażeń i nieustannego ich upodobniania powstaje ciemny, następnie wyraźny świat umysłowy. Świadomość jednorodna, nie umiejąca wyróżnić wrażeń wzrokowych od słuchowych i dotykowych, rozpada się na świadomość zróżnicowaną”. Po kilku latach takiej pracy „dziecię zna już wszystkie zwykłe sprzęty domowe, ogród, dziedziniec... ujęło właściwości wielu zwierząt i roślin, a nadto cechy charakterystyczne, rysy i zwyczaje różnych osób. Okrom tego nauczyło się kojarzyć imiona z pojęciami; zdobyło sobie język... ...Istnieje jeszcze inny kierunek, w którym dziecię uczyniło znaczny postęp: obdarzone wrodzonym popędem do działalności, porusza się, stawia opór, członki jego od chwili przyjścia na świat samodzielnie są czynne. Ale wszystkie owe czynności są bezcelowe i bezładne. Podobne jak nic nie wie, tak i nie umie nic zrobić; w miarę rozwoju pojęć i uczuć rozwijają się specjalne ruchy, będące z niemi w związku. Dziecię przez niezliczone doświadczenia wynalazło sposób chodzenia na czworakach, później pionowego wzniesienia się i stawiania jednej nogi po drugiej, trzymania w ręku różnych przedmiotów, a następnie podawania ustom pokarmu”.

„Takiej metody edukacyjnej trzyma się przyroda i takimi są najpierwsze rezultaty jej wychowania. Młodziutkiego człowieka bierze za rękę natura, wychowująca cały rodzaj ludzki i podaje mu zasadniczą wie-

⁷⁾ Adolf Dygasiński. Nauczanie bez książki. Warszawa 1880.

dzę o własnościach rzeczy. Dziecię posłane zostaje do mądrej szkoły doświadczenia, metoda przyrody co do kierowania pierwszą inteligencją jest to wspomniana już metoda rozwoju.

A nadchodzi w życiu dziecięcia czas, w którym sztuka bierze w ręce ster, jaki dotychczas dzierżyła przyroda. Przyroda doprowadziła już dzieło swoje daleko, ale to dopiero szkic; dzieło zaczęte musi być dalej prowadzone. Nowe środki pomocnicze mogą być użyte, przyjdzie może sięgnąć do nowych źródeł, ale cel ostateczny oraz drogi zasadnicze muszą pozostać te same. Rozwój umysłowy wskutek wychowania ma się wznieść na wyższy jeszcze stopień, lecz pod warunkiem, iż te same procesy będą nadal funkcjonowały. Aby tego dopiąć, umysł musi się stykać z rzeczywistościami, które napełnione jest życie, ale które mu teraz przyjdzie badać prawidłowo".

Z takim dorobkiem wkracza dziecko w mury szkolne.

Cóż z tym dorobkiem robi szkoła? Jakże prowadzi dalej rozpoczęte dzieło, z jakich źródeł czerpie materiał, jakimi posługuje się środkami, z jaką rzeczywistością styka dziecko, jak wprawia w ruch, wyzwala wrodzone dziecku skłonności do badania, by rozwój umysłowy wnieść na wyższy poziom?

Zajrzyjmy do oficjalnego programu: 4, 5 godzin nauki języka polskiego, 3 godziny rachunków — oto główne źródła, które mają dostarczyć rozwijającemu się umysłowi pokarm! Zatechła, brudna izba, wytarta tablica, kabalistyczne kartki ruchomego alfabetu, chiński abakus w postaci liczydła, kilka nędznych, wyblakłych tablic poglądowych tworzą arsenał środków, kompletują rzeczywistość, która ma wprawić w ruch wrodzone instynkty dziecka, zaspokoić popęd do ruchu, badania, wznieść umysł na wyższy poziom! I to — jak usiłują w nas wmówić twórcy programu — ma być kontynuowaniem metody, jaką posługiwała się przyroda! Dziecko — dotychczas czynne, stale w ruchu, coś tworzące — zostało unieruchomione. Najważniejszym jego zadaniem jest siedzenie na ławie i słuchanie, a potem „pierwsze ćwiczenia w wymawianiu i mówieniu“, kreślenie różnych hieroglifów, mających przygotowywać do pisania liter, przepisywanie kolumn cyfr, znaków, od czasu do czasu ukaże się na tablicy obrazek, ale i wtedy dziecko ma z kilkumetrowej odległości wyteżać wzrok, by coś spostrzec, ruszyć mu się z miejsca nie wolno, bo... maci ciśszę, spokój, martwotę... Szybko, bardzo szybko następuje nauka czytania i pisania, przeplatana bezmyślnym wbijaniem do głowy suchych formułek rachunkowych, urozmaicona kilkoma półlekcjami śpiewu, robót ręcznych i rysunków. Czy to jest łagodne przejście od życia przedszkolnego dziecka do szkolnego, czy to jest edukacja? Nie, to jest zerwanie mostów, zahamowanie rozwoju! Cóż bowiem daje nauka czytania i pisania, choćby przeplatana zalecanem przez program omawianiem obrazków? Dla zaspokojenia aktualnie istniejących zainteresowań, dla rozwoju sił dziecka — nie daje zgoła nic. Zapewne, umiejętność czytania i pisania przyda się kiedyś dziecku jako środek, narzędzie do zdobywania wiedzy o tem, co jest odległe w czasie i przestrzeni, do czego może dotrzeć, przyda mu się do utrwalenia wyników swych badań, do przekazywania ich innym, ale przecież środek nie może stać się niemal wyłącznym celem. A tym celem panującym w programie przez całe dwa lata jest język, w postaci nauki czytania i pisania. Dziecko czyta i czyta to statarycznie, to kursorycznie, czyta dla samego czytania, dla osiągnięcia techniki, jednocześnie nie umie czytać, nie umie korzystać z książki dla celów samokształcenia. Zapas słów zostaje powiększony, tego zaprzeczyć nie można, ale czym są te słowa, co one reprezentują? Są pustymi dźwiękami bez treści, są symbolami, które nic nie reprezentują. Komuż jest obcą stara, oklepana dyrektywa „~~s~~zypierw rzecz, potem słowo“, a któż zaprzeczy, że twórcy naszego pro-

gramu, biorąc za podstawę wychowawczą język i doczepiając doń okolicznościowo, przygodnie pogadanki, również oparte nie na bezpośrednim zetknięciu się ucznia z przedmiotami czy zjawiskami, a na słownych opisach i opowiadaniach, nie postąpili odwrotnie? Zaprzeczyć nie można. Najpierw dajemy słowa, potem słowa, a rzecz to uczeń już sam kiedyś znajdzie. Werbalizm w najskrzypniejszej postaci święci swoje triumfy!

Dopiero w trzecim roku nauki widzimy szukanie kontaktu z rzeczywistością: program przewiduje naukę przyrody i geografii. Najwidoczniej 2 lata bezmyślnej pisaniny, mechanicznego czytania, nieruchomego siedzenia zrobiły już swoje: przygotowały należyty grunt, rozbudziły i wzmocniły zainteresowania, wzniosły umysł na wyższy poziom, a może złożyły tylko daninę średniowiecznej scholastyki - książkowej szkole?... To ostatnie przypuszczenie zdaje się być uzasadnione. Ale czas najwyższy zerwać z tradycją, czas najwyższy, bo życie jest procesem dynamicznym, wartkim prądem idzie naprzód, bo wre z niem ustawiczna walka o byt, z której zwycięsko wychodzi nie ten, który umie czytać statarycznie czy kursorycznie, nie ten kto potrafi nieruchomo i milcząco całemi godzinami siedzieć, ale ten, kto umie patrzeć, myśleć, czuć i działać.

Dajmy więc naszym dzieciom żyć, stwórzmy im w szkole warunki, w którychby dziecko mogło dalej się rozwijać, ujmijmy w swe ręce kierownictwo, oszczędźmy dziecku bezcelowego błędzenia, ale nie stwarzajmy przepaści między życiem rzeczywistym dziecka, jego pragnieniami, dążeniami a życiem szkolnym. Przystosujmy program i metody do ucznia, podajmy mu taki materiał, na jaki jest zapotrzebowanie w psychice dziecka, niech metody nauczania pozwolą dziecku być czynnym, niech się przez nie coś dzieje dla niego i dla innych.

W programie, który nawiązuje do życia przedszkolnego dziecka i uwzględnia jego potrzeby, podstawą wychowawczą, przedmiotem głównym, stanowiącym punkt wyjścia dla innych przedmiotów, winien być nie język polski a krajoznawstwo, pojęte jako poznanie rodzinnej miejscowości pod względem geograficznym, historycznym, przyrodniczym, przemysłowym, handlowym, kulturalnym i t. p. Punktem wyjścia niech będzie życie dziecka w domu i szkole, jego potrzeby, życie najbliższych dziecku osób, stosunek dziecka do otoczenia; niech dziecko w dalszym ciągu bada teren, na którym żyje i działa: mieszkanie dziecka, dom, podwórko, ogród, park, pole, budynek szkolny, życie wewnętrzne szkoły dostarczą obfitego i odpowiedniego materiału.

W następnym roku teren badań rozszerzy się znacznie. Wyjdziemy poza najbliższy krąg, badania nasze będą szczegółowsze, dokładniejsze. Pójdziemy do rolnika na pole, do jego zagrody, odwiedzimy ogrodnika przy pracy w ogrodzie i sadzie, przyjrzymy się kowalowi w kuźni, stolarzowi, szewcowi, krawcowi i innym przy ich warsztatach pracy, udamy się na wycieczkę do lasu, na łąkę i popatrzymy tam zamierające lub budzące się życie, wszędzie nabieramy konkretnego materiału, zetkniemy się z rzeczywistością, z życiem. Zapoznamy się z wytwarzaniem surowca, przetwarzaniem go i sposobami zbytu, z produkcją i handlem, co da nam materiał do mierzenia, liczenia i ważenia. Zaobserwowane warunki pracy, warunki bytu, znaczenie danej pracy dla innych wytworzą podłoże do roztrząsania zagadnienia stosunku człowieka do człowieka i przyrody.

Czyż książka, choćby najlepsza, może dostarczyć podobnego materiału, może zastąpić doświadczenia, nabyte przy bezpośrednim zetknięciu się z rzeczywistością?

Materiał, zebrany na wycieczkach, uzupełniony przez gromadzone planowo i systematycznie zbiory szkolne, będzie przedmiotem badań, czyniąc książkę niemal zbędną. Nie trudno zauważyć, że wszystkie inne

przedmioty jak śpiew, roboty ręczne, rysunek, język ojczysty, rachunki będą miały w krajoznawstwie naturalne i żyzne podłoże rozwoju.

W trzeciej klasie stopniowo rozszerzamy teren naszych badań w czasie i przestrzeni. Wychodzimy poza gminę, starostwo, a nawet i województwo, obejmując ogólnym rzutem oka całą Polskę. W klasie czwartej zajmujemy się nią bliżej.

Wracając do programu klasy trzeciej, stwierdzić muszę, iż, biorąc ogólnie, program ministerjalny geografii i przyrody jest dość dobry. Teren naszych badań rozszerzył się i zyskał na dokładności. Znaczną część badań trzeba przeprowadzać w klasie przy użyciu specjalnych, ale prostych środków. Teren dostarczy nam tylko materiału. Weźmy przykład. Badamy doświadczalnie (laboratoryjnie a nie demonstracyjnie) glebę, poznajemy jej główne składniki, jak glinę i piasek, wyszukujemy w terenie bliższym i dalszym miejscowości piaszczyste lub gliniaste, zastanawiamy się nad użytecznością tych materiałów, zwiedzamy hutę szklaną, warsztat garncarza, obserwujemy przebieg pracy i jej produkty, przenosimy się myślą w nieznaną nam daleką przeszłość do warunków bytu człowieka pierwotnego, odczuwamy jego ubóstwo, stwarzamy podłoże do uświadomienia sobie, co zawdzięczamy przeszłości, pokoleniom minionym, narodowi innemu, narodowi własnemu, który wziął ojczyznę naszą w stanie pierwotnym dzikim, a w pocie czoła, w nieustannym trudzie i znoju doprowadził ją do stanu dzisiejszego. W klasach następnych dowie się uczeń, ile krwi i łez wylano w obronie życia i mienia, zrozumie dlaczego Polska jest „krajem mogił i krzyżów”. Zrozumie, co zawdzięcza przeszłości, jakie ma obowiązki wobec przyszłości.

Jak wynika z ostatnich zdań za najodpowiedniejsze przygotowanie do nauki historii ojczystej w kl. IV-ej uważam nie fragmentaryczny kurs dziejów, przewidziany w programie, a wiadomości z historii cywilizacji i kultury, wynikające z tematów krajoznawstwa. W klasie IV-ej teren badań obejmuje całą Polskę: krajoznawstwo osiąga tu pełnię rozwoju, rozgałęziając się na oddzielne przedmioty, jak geografia, przyroda, historia, pozostające jednak ze sobą w bliskim związku; inne przedmioty wyodrębnia się wyraźniej, poczną, że tak powiem, wyłaniać się z chaosu, jedne, przybierając w miarę posuwania się naprzód na znaczeniu i samodzielności.

W klasie V i VI terenem naszych badań będzie już cała kula ziem-ska, wszystko prawie odległe w czasie i przestrzeni; do wielu miejsc prawdopodobnie nie dotrzemy nigdy, aby je zbadać i tu rola książki, jako obiektu gdzie skapitalizowane są bezcenne skarby wielowiekowej pracy niezliczonych zastępów pokoleń minionych, będzie wielką, wartościową i należycie zrozumianą. Umysł ucznia osiągnął pewien stopień przygotowania, umie patrzeć na przedmioty i zjawiska, umie je badać; nauczmy go teraz korzystania z wartości zawartych w książkach. Ale umiejętność korzystania z książki to nie szybkie z zapiętym oddechem przebieganie wierszy druku! Dlatego to czytelnictwo tak mało u nas jest rozwinięte, że szkoła nie nauczyła swych wychowanków posługiwania się książką. Uczeń stosy książek przez kilka lat nosił pod pachą, był z książką niemal zawsze ale jej nie pokochał. Szkoła wszystko zrobiła, aby książka podreęcznik za-truła dziecku najpiękniejsze chwile w życiu, miast stać się nieodłącznym, niezawodnym towarzyszem, ożywcem źródłem, tryskającym prawdziwą wodą życia.

W ostatnim roku pracy w szkole powszechnej wychowanek jeszcze raz spojrzy „zgóry na swe ziemie”, pozna bliżej Polskę dzisiejszą i opuści progi szkolne, by służyć tej, która go wykarmiła, którą badał, poczynając od kolebki swojej, a badając — całym sercem pokochał.

(C. d. n.).

R. Petrykowski.

Kary jako środek oddziaływania wychowawczego.

Kara należy do najbardziej rozpowszechnionych środków oddziaływania wychowawczego zarówno w wychowaniu domowym, jak w wychowaniu szkolnym.

W pedagogice kary bywają zawsze rozpatrywane i omawiane wyłącznie w zastosowaniu do wychowania; jest to zupełnie niewłaściwe zwiększenie zagadnienia, które nie jest wcale zagadnieniem tylko przez pedagogikę wytworzonym i tylko przez nią dla jej celów stosowanym.

Z pojęciem kary spotykamy się: w religii, w etyce, w prawodawstwie; pojęcie to — nieodłączne od pojęcia sprawiedliwości — stanowi podstawę poglądów i ocen dotyczących zjawisk społeczno - obyczajowych, przenika do literatury i sztuki, jest w ciągłym i powszechnym obiegu w codziennym życiu. Zrozumienie rozlicznych sposobów pojmowania kary i jej celu w różnych dziedzinach życia i działalności ludzkiej, pozwala zrozumieć daleko lepiej jej zastosowania w wychowaniu, tu bowiem spotkać można wszelkie odmiany pojęcia kary, jakimi posługuje się religia, etyka, prawodawstwo i obyczajowość. Analizując np. nieco dokładniej rozmaite sposoby stosowania tego pojęcia nietrudno stwierdzić, że kara raz przybiera charakter zemsty (odwetu) to znowu — pokuty, niekiedy traktowana bywa jako środek poprawczy i t. d.

Z pojęciem kary jako zemsty spotykamy się np. w różnych religiach; obrażone bóstwo, czy bóstwa, mściwie prześladują winowajców a niekiedy nietylko winowajców, ale nawet ich rodziny, krewnych, dobytek, rozciągają kary na mające się dopiero narodzić pokolenia.

W religii spotyka się również pojęcie kary, jako ekspiacji czyli pokuty. Grzech - wina powinna być odcierpiana przez winowajcę, na którego spuszczone będzie jakieś cierpienie, a cierpienie to zmaże winę, przekreśli wykroczenie. Wreszcie kara lub nawet groźba kary może być czynnikiem odstrasającym od złego czynu (od grzechu) i w tym sensie traktować ją należy jako środek zapobiegawczy.

Środek zapobiegawczy można uważać za środek poprawczy — jeżeli bowiem zapobiega on stale i skutecznie złym postępkom — to jednocześnie zapobiega również tworzeniu się złych nałogów, czego ostatecznym wynikiem będzie odzwyczajenie od niepożądanych postępów. Zobaczymy później, że takie działanie kary może być skuteczne tylko przy pewnych ściśle określonych warunkach — na razie idzie tylko o dokładne zanalizowanie treści pojęcia kary i jej celu.

Kara jako środek odstrasający od złego postępu oddziaływać może zapobiegawczo, względnie poprawczo, nietylko na osobę bezpośrednio ukaraną, lecz i na innych, na tych wszystkich, którzy byli świadkami ukarania lub się o niem dowiedzieli. Lękając się przykrych skutków przestępstwa (grzechu), będą go unikali, unikną zatem złych nałogów, odzwyczajają się od złego. Oddziaływanie odstrasające kary lub jej groźby wpływać ma zatem na stłumienie złych popędów, które — wyrażając się obrazowo — szczerzą może zęby, lecz nie śmia łąsać.

Pojęcie kary jako zemsty tkwi również w obyczajowości różnych narodów i społeczeństw. Charakterystycznym przykładem jest np. włoska „vendetta”. Zemsta - kara za wyrządzoną komuś krzywdę niekoniecznie ma być wymierzona przez pokrzywdzonego, ale koniecznie wymierzona być powinna.

„Vendetta” jest jednocześnie przywilejem i obowiązkiem; jako przywilej przysługuje osobom związanym z pokrzywdzonym węzłami pokre-

wieństwa lub węzłami uczucia. Odczuwana być może jako przywilej, dlatego, że daje ujście uczuciu gniewu i poczuciu krzywdy, które po zaspokojeniu i wyładowaniu w czynie sprowadzają uspokojenie. Zemsta jako obowiązek, obciążający rodzinę lub przyjaciół pokrzywdzonego, opiera się na tem założeniu — zwłaszcza wobec śmierci lub bezbronności pokrzywdzonego — że zły czyn, wyrządzona krzywda, powinna koniecznie pociągnąć za sobą przykre skutki dla krzywdziciela. Na tem założeniu opiera się pojęcie sprawiedliwości bez względu na to komu się przypisuje władzę jej wymierzania. Jeżeli osoba bezpośrednio pokrzywdzona nie może już wyrządzić krzywdzicielowi przykrości — musi to za nią uczynić ktoś inny, aby „sprawiedliwości stało się zadość”, przy czem często uważa się, że ten kto ową sprawiedliwość wymierza, czyni to niejako w zastępstwie pokrzywdzonego, wyręcza go i w ten sposób oddaje mu przysługę, zapewnia mu spokój. Kara wymierzona bezpośrednio krzywdzicielowi przez pokrzywdzonego posiada daleko wyraźniejszy charakter zemsty; kara - odwet wymierzona przez kogoś innego (syna, brata, przyjaciela) jest wprawdzie jeszcze zemstą, ale ponieważ istnieje tu moment wymiaru sprawiedliwości — jest już czemś więcej niż prostym tylko odwetem.

Jeżeli karę wymierza jednostce tłum za krzywdę wyrządzoną jednej osobie, kara nabiera wówczas jeszcze wyraźniejszego charakteru wymiaru sprawiedliwości, polegającej na tem przekonaniu: za przestępstwo należy się przestępcy ból, przykreść, zło. W tym jednakże wypadku możnaby się również dopatrywać reakcji, mającej na celu ostrzeżenie i zapobieganie powtarzaniu się przestępstwa, a więc odstraszenie bezpośrednio — przestępcy, pośrednio — wszystkich świadków.

W pojęciu sprawiedliwości mieści się jednakże coś więcej niż zestawienie: za zły czyn — zło i ból; sprawiedliwość obejmuje jeszcze wymiar kary: za wielką krzywdę — wielki ból, za mniejszą krzywdę — mniejszy. Ponieważ kara jako zemsta, jako odwet przypuszcza istnienie gniewu i obrazy a więc afektu, afekt zaś prowadzi do uniesienia, przeto istnieje tu moment zagrażający pojęciu sprawiedliwości: zdarzyć się bowiem może, że zachwiany zostanie stosunek równowagi pomiędzy przestępstwem i karą. Oczywiście czysto abstrakcyjne względy nie miałyby tutaj wielkiego znaczenia, lecz wynikające stąd konsekwencje społeczne niepożądane — zmuszają do normowania wymiaru kar przez odjęcie im charakteru zemsty osobistej, odwetu w zastępstwie poszkodowanego, lub wreszcie reakcji uczuciowej rozgniewanego tłumy.

Rodzaj kar powinien być ściśle określony i ustalony, wymiar — powierzony specjalnie do tego powołanym władzom. W społeczeństwach funkcje te sprawiają specjalne instytucje, opierając się w swych działaniach na prawodawstwie. Zachodzi pytanie, jaki stosunek zajmuje do kary prawodawstwo współczesne, jak traktuje karę i w jakim celu ją stosuje.

Czy można tu mówić o karze - zemście lub odwecie ze strony społeczeństwa? Zemsta i odwet wiążą się zawsze z poczuciem krzywdy; otóż żadne przestępstwo nie dotyka tak blisko społeczeństwa jako całości, aby cała zbiorowość, którą nazywamy społeczeństwem, odczuwała przestępstwo jako krzywdę sobie wyrządzoną i aby każdy członek tej zbiorowości odczuwał ją w tym samym stopniu. Krzywda staje się w danym wypadku pojęciem abstrakcyjnym, a nie stanem uczuciowym.

Wymiar kary, zastosowany przez instytucję państwowo - społeczną do przestępcy, traktuje się zazwyczaj jako akt samoobrony społecznej wobec czynów mogących szkodzić porządkowi społecznemu, zagrażać mieniu czy życiu poszczególnych osób lub grup ludzkich. Samoobrona jest czemś innem niż zemsta, gdyż zemsta zwraca się przeciw faktom dokonanym i tylko fakty dokonane ma na względzie, samoobrona natomiast

zwraca się ku przyszłości, wymierza kary z okazji popełnionego przestępstwa, ale z myślą o tem, co może nadejść, lecz nadejść nie powinno.

Samoobrona społeczna w postaci prawodawstwa karnego jakkolwiek bezpośrednio dotyka tylko przestępcę, liczy jednak na swój zbawienny wpływ sięgający daleko dalej; kara odstraszyć ma nietylko winowajcę, ale i innych, którzy mają lub mieć mogą występne zamiary. Założenia prawodawstwa karnego zbiegają się w tym punkcie z pojęciem kary stosowanym w systemach religijnych: kary „dla przykładu”, kary dla „odstraszenia”. Kara, której przypisuje się działanie odstraszaające, jest oczywiście środkiem zapobiegawczym zarówno bezpośrednio, jak pośrednio: bezpośrednio zapobiega powtórzeniu przestępstwa przez przestępcę, pośrednio — zapobiega złemu przykładowi na wypadek, gdyby się znaleźli naśladowcy. W ten sposób kara zmierza do unieszkodliwienia przestępcy, przyczem w założeniu tkwi przypuszczenie poprawy.

V. Hotzendorf w książce swej o zasadach postępowania karnego *) twierdzi, że każde przestępstwo wywołuje trojaką reakcję, odpowiadającą trzem realnym i celowym wymaganiom uczuć ludu:

a) działaniu gniewu i uczucia zemsty — kara jest traktowana, jako zadośćuczynienie lub pokuta;

b) działaniu strachu — celem kary jest odstraszenie zwrócone ku przestępcy, jako specjalne ostrzeżenie i zwrócone ku ogółowi, jako ostrzeżenie ogólne;

c) działaniu współczucia dla przestępcy skruszonego lub unieszkodliwionego — czemu towarzyszy przekonanie, że kara prowadzi do poprawy.

Aschaffenburg twierdzi **), że ostatni rodzaj reakcji jest najważniejszy, jakkolwiek zastrzega, że dość wątpliwą jest rzeczą istnienie współczucia ludu dla ukaranego i równie wątpliwem jest pragnienie przez ogół poprawy.

Rozróżnienia te istotnie nie wydają się trafne; 1-o przedewszystkiem oficjalna sprawiedliwość (i stosowany przez nią wymiar kary) powinna być i jest z natury rzeczy daleka od uczucia gniewu i zemsty, które występują w reakcjach osobistych przedewszystkiem, w formie zmienionej — w samorzutnych reakcjach zbiorowych. Pomimo to kara może być traktowana jako zadośćuczynienie (pokuta), o czem świadczą takie sakramentalne zwroty: „sprawiedliwości stało się zadość”. Zadośćuczynienie niekoniecznie zatem łączy się z gniewem i zemstą, lecz rodzić się może z przekonania, że kara zmazuje winę, że jest ona jakby obciążeniem szali na wadze, którą odchyliła wina; dzięki karze (pokucie) waga powraca do równowagi i niema już śladu jej zachwiania. 2-o Powtórne działanie współczucia bynajmniej nie jest potrzebne dla traktowania kary jako środka poprawczego; pojęcie kary, jako środka poprawy i stosowanie jej w tym celu doskonale godzi się z zamiarem zastraszenia, zastraszenie bowiem ma na celu powstrzymanie od powtórzenia przestępstwa.

Kary normowane przez prawo i wymierzone przez powołane do tego instytucje mają więc przedewszystkiem na celu samoobronę społeczną, która dąży do unieszkodliwienia przestępcy i do zapobieżenia powtórzeniu się wykroczenia. O przestępcy, który więcej nie grzeszy, można mniemać, że się poprawił, poprawa ta wywołana jest obawą dalszych kar, a więc prawo jako narzędzie samoobrony społecznej liczy jednakże na osiągnięcie poprawy przez zastraszenie (dalszemi karami), inaczej bowiem nigdyby np. nie wypuszczało na wolność więźniów.

Inaczej sprawa przedstawiać się może jeżeli spojrzeć na prawo karne od strony szerokich mas. Dla tych szerokich mas kary wymierzone

*) Die zeitlichen Prinzipien des Strafvollzugs, Hamburg 1888.

**) Das Verbrechen und seine Bekämpfung, Heidelberg 1923.

przez sądy mogą być prosto „zadośćuczynieniem”, „pokutą”, wymiarem abstrakcyjnie pojętej sprawiedliwości, złem, które się przestępca należy, gdyż źle czyniąc — na zło zasłużył. Taki stosunek do wymiaru kar na przestępców jest nawet bodaj najbardziej rozpowszechnionym, najpospolitszym, najłatwiejszy znajduje przystęp do umysłów ogółu. „To mu się należało”, „zasłużył sobie na to” — oto pospolite zwroty, świadczące wymownie o tem, że kara traktowana jest jako zadośćuczynienie, podobnie jak inne, nie mniej charakterystyczne, świadczą o przekonaniu, że kara zmazuje winę: „daruj mu to, bo już odcierpiał karę”, „zapomnij o tem, bo już odpokutował” i t. d. Ze względu na szerokie rozpowszechnienie takiego pojmowania kary warto zatrzymać się przez chwilę nad tą kwestją.

Czy — pomijając metafizyczne pojmowanie kary, jako pokuty zmazującej winę — ten sposób traktowania kary da się uzasadnić i czy w realnych warunkach życia społecznego kara - pokuta znaleźć może szerokie zastosowanie? Ściśle rzecz biorąc, zadośćuczynienie polega na naprawieniu wyrządzonej krzywdy i opiera się na prostej zasadzie: jeżeli kogoś skrzywdziłeś — musisz krzywdę powetować, winien jesteś odszkodować pokrzywdzonego. To jest właściwie pozytywna strona kary - zadośćuczynienia, ale jest i strona negatywna, ponieważ w założeniu przyjmuje się nadto, że zadośćuczynienie ma być połączone z przykrością dla winowajcy — inaczej nie byłoby pokutą. Można sobie jednak doskonale wyobrazić odszkodowanie, które nie jest połączone z przykrością dla krzywdziciela, a więc nie posiada charakteru pokuty, przeciwnie nawet może być dla winowajcy źródłem zadowolenia, jako uspokojenia sumienia. Społecznie i wychowawczo rzecz biorąc zadośćuczynienie, które naprawia krzywdę, jest nie tylko zupełnie wystarczające ale nawet bardziej pożądane i balast narzuconej „pokuty” jest zupełnie zbyteczny. Z drugiej strony kara - zadośćuczynienie — nawet rozumiana jako pokuta — tylko w pewnych wypadkach może istotnie przekreślić winę a mianowicie wówczas, gdy chodzi o krzywdę materialną (i to niezawsze), którą można wynagrodzić ściśle w tych samych normach pod względem ilościowym i jakościowym. Przekreślenie winy ze stanowiska obiektywnego może być w tych wypadkach uznane za istotne; ze stanowiska subiektywnego i w tych nawet wypadkach nie może być mowy o zmazeniu winy, gdyż fakt krzywdy wywołał u krzywdziciela i u krzywdzonego pewne przeżycia psychiczne, które pozostają w świadomości i żadna pokuta, czy zadośćuczynienie z psychiki już ich usunąć nie zdoła.

Jeżeli zaś wina i jej skutek — krzywda są natury moralnej, wówczas znalezienie takiego rodzaju zadośćuczynienia, które byłoby właśnie dokładnym równoważnikiem krzywdy, staje się rzeczą niemożliwą; żadne np. odwołanie potwarzy czy obmowy nie równa się nieistnieniu obmowy. Wobec trudności znalezienia dla każdego rodzaju krzywdy właściwego odpowiednika w postaci kary - zadośćuczynienia zdarza się często, że kara - ekspiacja polega prosto na wyrządzeniu winowajcy jakiegokolwiek przykrości, która ma być równoważnikiem krzywdy i ma ją wymazać; ktoś cierpiał z twego powodu — pocierpże teraz ty tak czy inaczej i znowu wszystko się wyrówna, sprawa będzie załatwiona. W tej formie najczęściej istnieje pojęcie kary, jako czynnika sprawiedliwości i znajduje najszersze zastosowanie w stosunkach ludzkich, w codziennych, na pół przemyślanych opiniach, stosowanych do wydarzeń życia, do utworów literackich i t. d. Sprawiedliwość, moralność domaga się, aby konsekwencją złego czynu była przykreść i ból odczuty przez winowajcę; moralna książka, moralna sztuka, to niekoniecznie książka czy sztuka, która przedstawia same dobre i szlachetne czyny, ale ta, która doprowadza do ukarania złego czynu. Jest to tak istotną potrzebą umysłów czy

serc ludzkich, że wówczas gdy nie można wymierzyć kary z powodu np. tajności przestępstwa, autorzy albo każą się dręczyć bohaterom swym wyrzutami sumienia, które stanowią karę i pokutę, albo powołują do wymierzenia kary ślepy przypadek, los, nemezis, albo przekazują wymiar kary siłom nadprzyrodzonym, sprawiedliwości boskiej.

Możnaby zapewne wyśledzić pochodzenie tego skojarzenia: grzech, wina, krzywda — i — ból, przykrość, zło dla winowajcy - przestępcy; jest rzeczą wątpliwą, aby skojarzenia te zostały wytworzone przez religję, raczej przypuszczać należy, że religję je poprostu dla celów swych zastosowały i zużytkowały, a pochodzenie ich jest bardziej pierwotne, z walki o byt biorące źródło. Pozostawić trzeba tę kwestję jako zbyt specjalną i zadowolić się poprostu skonstatowaniem faktu, że skojarzenie to stanowi jedną z najgłówniejszych podstaw pojęcia moralności i sprawiedliwości. Poprawa winowajcy jest dopiero dalszą konsekwencją — ale nie licząc nawet na poprawę, lub zaledwie spodziewając się poprawy, opinia zawsze i stanowczo domaga się za przestępstwo, winę i krzywdę — kary, bólu, przykrości dla winowajcy.

W wychowaniu i pedagogice odnaleźć można wszystkie powyżej opisane odmiany pojęcia kary: kara, stosowana jako zabieg wychowawczy, przybierać może charakter zemsty, pokuty, zastraszenia i t. d. i t. d.

Rozpatrzenie tych różnorodnych sposobów pojmowania i stosowania kary w wychowaniu będzie przedmiotem dalszych rozważań.

(C. d. n.).

M. Librachowa.

Słów kilka w sprawie zmiany pisowni^{*)}.

"Taka będzie przyszłość narodu, jakie będzie jego młodzieży chowanie".

Z tem „chowaniem” najwięcej ma do czynienia nauczycielstwo, dlatego pozwolę sobie zabrać głos w pewnej sprawie, związanej z „chowaniem”. Chcę mianowicie zwrócić uwagę, że krzywda obecnie dzieje się bezkarnie dzieciom, że niepotrzebnie je torturujemy, zamiast więcej czasu poświęcić na „chowanie”.

Dużo się dzisiaj mówi o programach i metodach nauczania, o konieczności wpływania na ogólny rozwój umysłowy. Wiele się rozprawia o tem, że nie można jednak uwzględniać wyłącznie rozwoju umysłowego, zaniedbując wychowanie, gdyż rozwój umysłowy połączony z wiedzą u osobników o niewykształconem sercu będzie działał na szkodę bliźnich. Ludność wiejska dość często daje wyraz tej opinii w ironicznym zdaniu: „Szkoła potrzebna jest, bo uczony człowiek więcej i łatwiej oszukać może”. Cały więc czas w szkole powinniśmy przeznaczyć na przygotowanie dziecka do życia i zgodnego współżycia. Czy jednak w szkole cały czas na to poświęcamy? Czy, pomimo najlepszych chęci, nie marnujemy dzisiaj sporo czasu na próżno? Czy nie męczymy dzieci bez potrzeby np. ćwiczeniami ortograficznymi, które ani umysłu, ani serca nie kształcą? Powie mi kto, że trzeba przecież zapoznać dzieci z prawidłową pisownią. Ale czyż nasza obecna pisownia jest prawidłowa? Gdzie zaś! jest wprost skandaliczną, nie wytrzymującą krytyki zdrowego nieuprzedzonego rozumu.

^{*)} Redakcja „Pracy Szkolnej” otrzymuje na ten temat już trzeci artykuł w ciągu roku. Sądząc z tego, że kwestja zmiany pisowni jest sprawą, która zajmuje opinię nauczycielstwa, dajemy w tej sprawie głos Sz. Koleżance. (Dop. Red.)

Wyśmiewaliśmy się z dawnej rosyjskiej ortografii, dziwimy się obecnie Rosjanom, dlaczego tak jej żalują, tak przy niej obstają, kiedy te „jat'ie” sensu nie miały? Ale wcale nie myślimy o tem, że my także mamy swoje „jat'ie” i „twarde znaki”, które się dają mocno we znaki polskim dzieciom. Na przykład nasze **ż** i **rz**. W imię czego tyle czasu, potrzebnego przecież na inne cele, poświęcamy na wprowadzanie dzieci w oznaczanie jednego i tego samego dźwięku za pomocą różnych liter? Dlaczego żaba pisze się przez **ż** a dworzanin **rz**?

Słyszę już odpowiedź: Bo dworzanin pochodzi od dwór. Logiczne tłumaczenie! A dlaczego w takim razie „nóżka” pisze się przez **ż**, skoro pochodzi od „noga”? Dlaczego nie przez **gz** np. „nógzka”? Dlaczego „rączka” przez **cz**, kiedy właściwie zgodnie z tłumaczeniem powyższem powinna być pisać się przez **kc** „rąkcka” — czy też przez inną podobnie mądrą kombinację liter? Dlaczego nie piszemy „bał” — „batik” (bacik), „druh” — „druhryna” — a koniecznie musimy pisać „wór” — „w worze”, „morski” — „morze”? Że już o takiej „rzece”, „rzemieniu” i „rządzie” nie wspomnę? A takie połączenie liter, jak **dz**, **cz**, **sz** — jak wytłumaczyć? A **ch**? We wschodnich powiatach Rzeczypospolitej robią w wymowie różnicę między **h** i **ch**. Dla mnie np. „hałas” i „chata” brzmią całkiem różnie na początku, muszę jednak zaznaczyć, że czy „chata”, „puhacz” albo „ropucha”, napisałby kto przez **h** czy przez **ch** — zawsze wymówię: **chata**, **puhacz**, **ropuha** (dźwięczne **h**), tak jak dzieci młodsze w tutejszej wsi czytają i piszą „kedy”, „kyj”, bez względu na to, że im się stale zwraca uwagę na odmienne brzmienie **i** i **y**, a wszyscy „królewiaczy” wymawiają: **chałas**, **chaft**, chociaż pisownia tych słów jest odmienna. I żebyż choć wszyscy zgadzali się na jedną pisownię! A to np. choćby z tem **ó** i **u**. Oczywiście bałamuctwo! To „płócze” przez **ó** (Rygier), to przez **u**; bróзда, dłóto — i przez **ó** i przez **u**. A spierają się ludzie, jakby od tego zależał rozwój oświaty i kultury! W „Gazecie Gospodarczej” np. stale „bróзда” piszą „bruzda” i od tego wcale gospodarze gorzej nie orzą, ani im się kartofle gorzej nie rodzą, a we wskazówkach o uprawie roli od takiego pisania napewno nie zmienia się wartość ani jasność myśli. Właściwie ogół jest obojętny na wszelkie ortografie, o ile go ktoś zainteresowany specjalnie nie zbuntuje. W iluż pismach codziennych widzi się np. „dwuch niemców i rosjan”, kiedy urzędowa ortografia każe nam pisać „Niemców, Rosjan” i nikt na to uwagi nie zwraca. I nam samym, gdyby kto napisał, że „podwyżki pensji spodziewać się nie można, czy też nienależy”, napewno zrobilibyśmy kwaśną minę bez względu czy to „niemożna” będzie pisane łącznie, czy podług ostatniej mody, rozłącznie.

Wiem z góry, że mnie za moje tu wywody prof. Szober z innymi panami gramatykami wyklnie, pocieszam się jednak myślą, że gdyby wstali z grobu średniowieczni pisarze, wyklęliby napewno p. Szobera, że nie pisze np. **y** zamiast **j** i wogóle za całą dzisiejszą, na tamte czasy arcyfuturystyczną, pisownię. A przecież, jeżeli od tamtych czasów na tyle zmieniła się ortografia i dziura w niebie od tego nie zrobiła się, toć chyba jeżeli ulepszmy dzisiejszą, też świat się nie zawali, owszem mocniej stać będzie. Wprawdzie ortografia zmienia się stale, w Polsce nawet co jakieś kilka lat, lecz bieda, że nigdy radykalnie. Ja sama pamiętam jak było np. Marya, Maryja, Marja, 2 linii, 2 linji i znów 2 linii pod karą nieuctwa. A żeby kto za naszymi plecami odezwał się, wyraźnie wymawiając: Nie widziałem 2 oranżeryj, należących do 2 Zofij, toby każdy z nas obejrzał się, by zobaczyć, kto tak zabawnie mówi. A taki „pasożyt i pasorzyt”, „protokół i protokoł”, który i teraz nie przestaje nas kłóć i kłuć.

Różne gramatyki zaraz mi wywiodą, że powinniśmy tak pisać (właściwie jak- i kto ma rację?), bo kiedyś tak pisali, bo jeden dźwięk prze-

szedł w drugi i t. p. To wszystko piękne i pouczające, ale dla lingwisty, który bada przeobrażenie żywego słowa i prawa językowe.

Dzieci jednak przychodzą do szkoły bez żadnych uprzedzeń, dziwią się szczerze i nie mogą rozumieć, dlaczego ten sam dźwięk w każdym wypadku inaczej się oznacza, dlaczego w danem słowie są niepotrzebne litery, boć przecie nie wymawia się odpowiadających im dźwięków przy odczytywaniu. Na moje pocieszenia, że tak ludzie umówili się pisać (razwraz są umowy między specjalistami w tej dziedzinie), że we Francji i w Anglii jest jeszcze gorzej, stałe słyszałam odpowiedź: „A dlaczego u nas nie może być całkiem dobrze? Dlaczego nie możemy być od nich mądrzejsi? A dlaczego nie umówią się inaczej?” I naprawdę odczuwa się przy odpowiedzi na podobne pytania jakowyś wstyd, jakowąś swoją winę, że nikt o to alarmu nie robi.

Naturalnie, że, chcąc ulżyć dzieciom, zmienić pisownię, trzeba byłoby nam przezwyciężyć się, pozbyć się uprzedzeń i przyzwyczajzeń ortograficznych i nabrać przekonania, że nowa pisownia wcale nie zmniejsza szacunku dla dawnych pisarzy, no i trzeba będzie na to trochę odwagi cywilnej; bo co powiedzą panowie wydawcy różnych podręczników, których jeszcze nie zdążyli rozsprzedać? Co powiedzą panowie specjaliści od gramatyki, którzy będą musieli sporo stron z dzieł swoich wyrwać? O co odtąd wojować będą p. Kryński z Akademią, jeżeli „dłóta” nie będzie? A jednak gdy się zdobędziemy na odwagę zyskamy wdzięczność przyszyłych pokoleń.

Do reformy w tym kierunku powinni jednak zabrać się poważni fachowcy, by nikt nie mógł zarzucić, że to futuryzm, albo bolszewizm. W Rosji np. pisownia zmieniona została jednym pociągnięciem pióra rządowego, wskutek czego ortografia w Rosji związana została ściśle z polityką. Ogromny powstał gwałt, płacz i narzekanie. A przecież przed wojną podwójne f znikło na wieki, ponieważ jednak na zagładę skazane zostało przez uchwałę uczonych ortografów, nikt nawet na to zniknięcie uwagi nie zwrócił.

W Polsce reformę w tej dziedzinie najniefortunniej próbowali już przeprowadzić futuryści, zaprzepaszczając całą sprawę połączeniem zmiany ortografii z futuryzmem. Ich „nuż w bżuhu” na długie czasy ośmieszył wszelkie poczynania w tym kierunku. Naturalnie, trudno byłoby nam narazie przyzwyczać się do nowej ortografii, z początku nie będziemy mogli czytać prędko, wiem jednak z doświadczenia, że po kilkunastu dniach oko przyzwyczai się, że nawet taki „nuż w bżuhu” nie będzie nas raził.

Lecz, by to nastąpiło, trzeba, żeby do uproszczenia naszej polskiej pisowni wzięli się nie futuryści czy komuniści, lecz poważne siły naukowe.

Bronisława Rymaszanka.

Parę uwag w sprawie robót ręcznych w klasie II.

Bezpośrednim celem nauczania robót ręcznych w II oddziale powinno być doskonałe opanowanie nożyczek, papieru, miarki, kłajstru i potrosze nożyka. Zadanie to wdzięczne, bo nawet w bardzo trudnych warunkach na wsi da się zastosować i przeprowadzić.

Z całego okresu szkolnego kładę największy nacisk przy nauczaniu robót ręcznych na kl. II i III, a to z tych względów, że w kl. III występuje t. zw. rysunek techniczny, który, o ile od razu nie zostanie doskonale przy-

swojony, stale będzie szwankował. W klasie II-ej dziecku, wyrobionemu już trochę w I kl. daje się podstawy poważnej, systematycznej roboty. Ręka jest już poniekąd wyćwiczona, dziecko umie obchodzić się z papierem, gliną, kartonem, tekturą, słomą, patyczkami, gałgankami i t. p. materiałami, z którymi zetknie się później w kursie całej szkoły. Nauka w tej klasie winna być prowadzona bardzo sumiennie (coprawda jest to konieczny warunek każdej pracy), gdyż tutaj zwłaszcza jest właściwa chwila dla wczesnego wytwarzania przyzwyczajenia do dokładności w pracy. O ile w kl. I-ej można było nieco pobłażać dzieciom pod względem dokładności w robocie, o ile będzie można im pofolgować w klasach starszych, o tyle w kl. II należy od dzieci wymagać koniecznie dokładnej roboty. Jeśli dziecko w tej klasie na materiały tak łatwym do opanowania nie nauczy się bardzo sumiennie i dokładnie wykończyć roboty, to w klasach starszych, bodaj, że nie nauczy się tego, albo przyjdzie mu to z wielkim trudem a w znakomitej większości wypadków dziecko zostanie niedbałe. W myśl powyższego nie dawałabym w tej klasie dzieciom wielu kompozycji, bo to chybia celu; dość już wypowiedziały się w kl. I, teraz idzie o to, aby je nauczyć systematycznej pracy, do czego wyśmienicie przyczynia się ściśle kopjowanie danego wzoru. A więc np. nauczyciel przynosi ze sobą torekę o oznaczonych wymiarach, a nawet barwie i gatunku papieru. Dzieci winny odrobić ściśle taką samą. Spotka mię tu może zarzut, że taka robota będzie bezmyślna. Otóż nie — zaobserwowałam, że przeciwnie—dzieci w tym wieku właśnie „komponując” przeważnie są bezduszne: robią byle co i już są zadowolone. Trudno im nawet wytlómaczyć dlaczego to jest brzydkie, lub złe, bo im się nie pokazuje wzoru. Właśnie uważne zanalizowanie uczy dziecko robić coś nie bezdusznie, a z myślą i zastanowieniem; dziecko musi pracować myślą, nie weźmie bylejakiej miary, bylejakiego papieru, nie robi bylejak, bo jego robota musi być podobna do tej, jaką zrobiła nauczycielka.

Obok takiej roboty można dać dziecku kompozycje, wtedy napewno już nie zgubi się w pracy.

Nawiązując naukę do innych przedmiotów i do materiału, w jakim dzieci pracują, należy mieć z dziećmi szereg pogadanek, a jeśli się da i wycieczkę. A więc: pogadanki o papierze, o jego wyrobie, o metalach (nożyczki i nóż), o wyrobie pendzli i o zbożach (kajster). Dziecko w tej klasie musi nauczyć się robić dobry kajster z maki żytniej i pszennej, powinno dobrze rozumieć czemu używa się kajster gotowany a nie surowy.

Opierając się na nauce geometrii, dzięki której dzieci zapoznają się z takimi pojęciami jak: kwadrat, trójkąt, prostokąt i t. p., można poprowadzić systematyczną naukę robót ręcznych, stosując te nowo - nabyte pojęcia. Dzieci mogą wycinać z papieru te figury i z nich układać szlaki, które potem użyte być mogą do ozdobienia klasy. Doskonałym ćwiczeniem są składanki, które dzieci bardzo lubią, a ciągle mają tu do czynienia z formami geometrycznymi. Dalej można przejść do papieru grubszego i robić torebki, koperty, wiatraczki i t. p.

Dla lepszego zilustrowania mego poglądu na naukę robót ręcznych w kl. II przytaczam rozkład materiału na cały rok:

Wrzesień. Lepienie z gliny: Kula, jabłko z modelu i z pamięci, bochenek chleba, cebula, przedmiot zupełnie dowolny. Wycieczka po glinę. Pogadanka o glinie.

Październik. Z paska papieru dzieci wycinają figury geometryczne i układają z nich szlaki, początkowo w jednym kolorze, potem w dwóch i więcej kolorach. Uczą się gotować kajster.

Listopad. W związku z nauką geometrii i rysunków zapoznać dzieci ze sposobem kreślenia przy ekiecie kwadratu, prostokąta i t. p. oraz z kolorami tęczy i zasadniczymi. Dzieci wycinają w postaci figur geometrycz-

nych tęczę i robory zasadnicze i układają z nich tablicę barw. Robią krążek tęczowy. Komponują ornamenty i motywy oparte na jednej osi i dwóch symetrii, poprzekątnych i t. p.

Grudzień. Zabawki na choinkę, głównie z papieru i słomy np. bombki z papieru i bibułki, gwiazdy naklejane na grubszy papier, rogi obfitości, wiatraczki, pawie piórka i t. p.

Styczeń. Wycinanki ażurowe, ale nie dowolne, tylko mające ażury w postaci ściśle określonych figur. Składanki. (Patrz Przyłuski).

Luty. Torebki, koperty z cienkiego i grubszego papieru. Torebki mogą mieć zastosowanie na lekcjach rachunków. Ze starych zeszytów lub grubego papieru mogą robić torby dla miejscowej spółdzielni. Przy kopertach powinny zapoznać się z kopertami do listów prywatnych (nauczyć się adresować), do wizytówek, firmowemi, urzędowemi, z opakowaniem druków i t. p. Pogadanka o papierze i zbożach.

Marec. Cięcie wąskich pasków papieru i układanie z nich liter, napisów, (kształtów przedmiotów jak ławy, stoły, okna i t. p. Przeplatanki w postaci zakładki do książek.

Kwiecień. Kalendarz: konkurs. Chorągiewki według wzoru i swego pomysłu. Wycinanki, lecz już innego rodzaju np. widoczki. Niech dzieci zaobserwują jakiś widoczek po drodze do szkoły; lub też można je wyprowadzić na wycieczkę niech zwróć uwagę na jeden i ten sam, potem opracować go na rysunkach, a na robotach przerobić w postaci wycinanki.

Maj. Sylwety liści, kwiatów, ptaków. Szlaki i ornamenty z tychże.

Czerwiec. Głina: warzywa.

Halina Dentenowa.

O powszechnem nauczaniu w Rosji Sowieckiej.

W urzędowym organie „Izwestija” z dn. 29 września znajdujemy interesujący artykuł Lunaczarskija, komisarza do spraw ośw. Republiki Sowieckiej, dotyczący kwestii powszechnego nauczania w Rosji.

Jak stwierdza Ł. do r. 1921 — 22 sieć szkół początkowych niezmiernie się rozwinęła, wg ścisłych danych statystycznych liczba szkół wynosiła 91.000 z 7½ milj. uczących się. Ludność sama w pierwszych latach rewolucji domagała się jaknajwiększej ilości szkół i zmuszała niemal władze lokalne do otwierania ich, licząc na to, że szkoły będą utrzymywane przez państwo. Tymczasem skarb nie był w stanie łożyć na utrzymanie, szkoły też więtowały, nauczycielstwo nie otrzymywało pensji, żyło jednak nadzieją, że pieniądze wpłyną choć z opóźnieniem. Z chwilą jednak, gdy władze centralne przerzuciły z konieczności ciężar utrzymania szkół na władze gminne, które pod tym względem nie były zupełnie zorganizowane i żadnych środków nie posiadały, nastąpiła katastrofa, tem większa, że stało się to w okresie, gdy na Rosję spadły żywiołowe klęski głodu, epidemji i t. p. Liczba szkół w 1922 r. spadła do 75.000, w 1923 r. do 69.000, liczba zaś uczących się z 7½ milj. do 4.300.000. Dlatego też dekret, wydany przez rząd sowiecki właśnie w 1923 r. o rozszerzeniu sieci szkolnej i o powszechnem nauczaniu przebrzmiał bez echa.

W 1925 r. Narkompos (kom. oświecenia publ.) wystąpił z projektem przeprowadzenia powszechnego nauczania w ciągu 10-letniego okresu; ogłoszony w tej sprawie dekret 31 sierpnia 1925 r. nie podał żadnego planu finansowego tej reformy, zmusił jednak władze do ścisłego zbadania projektu sieci szkolnej, w kierunku zwiększenia kompletu uczących się liczby dzieci przypadających na jednego nauczyciela, promienia sieci szkolnej, przygotowania pedagogicznego personelu nauczycielskiego, budownictwa gmachów szkolnych i t. p. Maksymalny komplet dzieci ustalono na 40.000, przyczem jeden nauczyciel obejmował dwie grupy po 40-ro dzieci. Promień szkolny ustalono na 3 wicrsty. Obliczone, że koszt tej reformy wyniesie do 2 miliardów rubli. Jednocześnie powstało zagadnienie podniesienia poziomu nauczania, gdyż zwiększanie liczby szkół, bez zwracania uwagi na ich jakość, daje w wyniku recydywistów-analfabetów i stanowi marnotrawstwo grosza publicznego. Władze lokalne w myśl dekretu o przeprowadzeniu powszechnego nauczania w okresie 10-cio letnim zostały zobowiązane do przedstawienia władzom centralnym szczegółowego planu sieci szkolnej. Dekret jest z całą energią wprowadzany w życie. W ciągu ostatnich trzech lat liczba uczących się podniosła się z 4.300.000 do 4.900.000, niemniej jednak liczba dzieci, dla których szkoły są niedostęp-

ne, stale wzrasta. Około 38% dzieci w wieku szkolnym nie uczy się wcale. Niezwykle uderzające są dane, dotyczące obciążenia nauczycielstwa. Nierzadkie są wypadki, że jeden nauczyciel zajmuje się w jednej izbie szkolnej 3-ma grupami jednocześnie, liczącymi razem do 100 dzieci. Oczywiście praca nauczyciela w tych warunkach daje niezmiernie niskie rezultaty, przy szalonym prześiężeniu nauczyciela, którego praca staje się katorgą. Ten stan rzeczy ulega powolnej bardzo zmianie na lepsze, przy wzroście szkół do 8%, liczba nauczycieli w ciągu ostatnich 3 ch lat wzrosła o 11%.

Dekret przewidywał jako punkt wyjścia utworzenie szkoły 4-ro letniej, przeważa jednak tryb szkoły 3-letniej. Stan ten przedstawia się jednak w daleko gorszym świetle jeśli się zważy, że około 70% dzieci wiejskich nie dochodzi nawet do 3-ciego oddziału, przyczem wakacje i przerwy w nauczaniu skracają 3-letni kurs w rzeczywistości do 1 roku i 9 miesięcy.

Budżet przeznaczony na szkolnictwo elementarne stale wzrasta i wynosi obecnie 33 mil. rubli asygnowanych ze środków lokalnych w 1923 r. Wydatki personalne pochłonęły jednak 81% tej kwoty (w 1925 r. — 72%) na pomoce szkolne nic więc prawie nie zostaje. Wydatki na jednego ucznia, które w 1913 r. wynosiły 14 rb. 40 kop. (co odpowiada obecnym 30 rb.) wynoszą obecnie tylko 18 rubli (w New Yorku 220 rb., w Londynie 163 rub.).

Płace nauczycielskie są w/g Łunaczarskija niezmiernie niskie. Nauczyciel otrzymuje zaledwie $\frac{2}{3}$ przeciętnego zarobku robotnika i nieco więcej niż $\frac{1}{2}$ przedwojennego swego wynagrodzenia, wobec czego zaprojektowano stały dodatek za każde 5-cio lecie.

Stan budownictwa szkolnego jest opłakany. Zamiast 113.000 kompletów, które mieścić się winny w obecnych budynkach szkolnych, liczba ich wynosi 136.000. Stan budynków jest rozpaczliwy, wiele z nich grozi zawaleniem. Zamiast minim. normy 5 arsz., na uczącego się wypada zaledwie $1\frac{1}{2}$ arsz. — „coś w rodzaju trumny” — jak powiada Ł. Z. W.

ODPOWIEDZI REDAKCJI.

Kol. Antoni Tomkiewicz, Skrzybowce. Za słowa uznania dla „Pracy Szkolnej” dziękujemy. I my ze swej strony pragniemy gorąco, aby pismo nasze było pomocą w pracy nauczycielskiej i rozwijało się przy udziale Kolegów. Rocznik „Pracy Szkolnej” wysłano.

Kol. Marjan Bednarski w Pajęcznie. Odpowiedź na list oraz wskazówki bibliograficzne wysłaliśmy listownie.

Kol. Szczępański, Ognisko Kowalewo. Bibliografię do referatu wysłaliśmy listownie.

Kol. Zygmunt Matecki, Ognisko Śmigiel. Spis podręczników wysłaliśmy.

Kol. St. Towczyński w Suchowoli. Przekładu podręcznika Kühnla w języku polskim niema.

Kol. B. Kułski, Siennica, Seminarjum. Za artykuł dziękujemy. Skorzystamy w najbliższym numerze.

Kol. Al. St. Po porozumieniu się ze specjalistą komunikujemy jego opinię. Zagadnienie „Skąd się wzięły kamienie na naszych polach” może być wyjaśnione tylko jako wynik przejścia lodowca, zdaniem specjalisty można tę sprawę popularnie przedstawić na poziomie oddz. III-ego. Od siebie dodajemy, że jest popularna broszurka Brzezińskiego pod tym tytułem.

TREŚĆ Nr. 9. R. Petrykowski — Metoda pracy nad reformą programu. M. Librachowa — Kary jako środek oddziaływania wychowawczego. Rymaszanka — W sprawie reformy pisowni. H. Dentenowa — Parę uwag w sprawie robót ręcznych. Odpowiedzi Redakcji.

Redaktor: MARJA LIBRACHOWA.

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

Odbito w drukarni „Robotnika”, Warecka 7.