



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

Metoda pracy nad reformą programu szkoły powszechnej.

(dokończenie).

Przedstawiliśmy w najgrubszych zarysach podstawę wychowawczą w programie szkoły powszechnej: wyszliśmy od dziecka, od jego izby a skończyliśmy na kuli ziemskiej, sięgnęliśmy myślą ku niezbadanym tajemnicom wszechświata. Zaczęliśmy od pracy i potrzeb dziecka, a wniknęliśmy w pracę, potrzeby, dążenia narodu i ludzkości. Wróćmy teraz do zdegradowanego z dominującej roli języka ojczystego.

Dziecko pod naszym kierownictwem bada planowo teren. Bada go bezpośrednio, używając narzędzi, które wytworzyła kultura. Wyniki swoich badań wyraża, uzewnętrznia, utrwała za pomocą opowiadań, rysunku, lepienia, konstruowania, śpiewu, inscenizacji, ruchów plastycznych; określa je ilościowo, wprowadzając do swych doświadczeń, badań i wyników stosunki liczbowe, ujmuje i wyraża dokładniej, posługując się pojęciami geometrycznymi. Wszystkie wyliczone przed chwilą tak zwane przedmioty nauczania to narzędzia badania lub środki wypowiedzania się, utrwalania zdobytych wyników.

Środki te i narzędzia przez używanie bliżej zostają poznawane i doskonalone, dalsza bowiem praca wymaga coraz doskonalszych narzędzi. Na razie są one ilościowo i jakościowo wystarczające. Ale przewidujące kierownictwo czuwa nad dzieckiem, sięga myślą w przyszłość i widzi, że nadejdzie czas, kiedy zetknięcie się z przedmiotem, z rzeczywistością i badanie samodzielne stanie się z wielu względów niemożliwe, trzeba będzie korzystać z cudzych doświadczeń, ze skarbnicy wiedzy — z książek. Trzeba będzie umieć czytać, trzeba będzie umieć korzystać z książki, jako zastępczego, uzupełniającego a często nawet wyłącznego źródła wiedzy. Trzeba posiadać sztukę czytania. Poza tem utrwalenie dla siebie czy dla innych wyników badań i przeżyć za pomocą słowa mówionego rysunku lub innych tym podobnych środków jest niewygodne. Umiejętność pisania jest konieczna. Dziś jeszcze wychowanek nasz bez tych narzędzi może się w swej pracy obejść, ale już w klasie II będą mu one potrzebne. Bo oto przy rozpatrywaniu przedmiotów na badanym terenie czy w klasie, nasuwa się szereg pytań, kwestyj, których klasa nie umie wyjaśnić, budzi się wątpliwość, czy już wszystko wiemy, wątpliwości te wywołują w nas niepokój, chęć ich wyjaśnienia, — sięgamy do książki szukając odpowiedzi; zachodzi potrzeba

czytania w wyraźnym, określonym celu. Książka staje się uzupełniającym źródłem wiedzy, znaczenie jej w miarę posuwania się w górę będzie rosło. Nie wystarczy często książka - podręcznik, sięgnąć wypadnie do biblioteki, do encyklopedji, słowników, dokumentów i t. p. Na tle codziennej niemal realnej potrzeby, wytworzy się nałóg czytania, potrzeba książek, zrozumienie wartości bibliotek, celowość nabywania książek. Samokształcenie ma grunt przygotowany, recydywa analfabetyzmu nieprawdopodobna, bo głód wiedzy raz rozbudzony, będzie żył i domagał się zaspokojenia, a „kto raz się wzniosł na szczyty i czołem sięgnął chmur, ten wiecznie tęsknić będzie do niebotycznych gór”.

W analogiczny sposób rozwijać się będzie potrzeba pisania, jako środka utrwalania i komunikowania innym swej wiedzy; a przez częste stosowanie nastąpi doskonalenie się narzędzi oraz poznawanie ich. Wprawa w opanowaniu narzędzi, umiejętność posługiwania się niemi wystąpi wyraźnie, a lekcje, poświęcone niezbędnym wiadomościom z etymologii, składni, stylistyki lub pisowni nie będą tchnęły obcością i nudą.

Kilka słów chcę jeszcze poświęcić programowi języka polskiego w klasie VII-ej. Nie przeczę celowości rozbudzenia zainteresowania do literatury pięknej, widzę jej wielki wpływ wychowawczy, ale śmiem twierdzić, że jak Polska długa i szeroka nie znajdziemy szkoły, któraby ten program mogła przerobić. A i dobór materiału oraz zgrupowanie go w 7-ej klasie wydaje mi się bezmyślnem. Czego tam niema?! Skrót niemal całej literatury. Uderza natomiast brak pisarzy, piszących dla dzieci. A następnie, dlaczego zgrupowano cały materiał w VII-ej klasie? Czyż nie racjonalniej byłoby zapoznać uczniów z dostępnymi dla nich wyjątkami okolicznościowo, np. z opisem ogrodu warzywnego z Pana Tadeusza w klasie II-ej, gdzie temat ten jest opracowywany, czyż nie zaciekawia dzieci w kl. III-ej wyjątki ze Starej Baśni przy omawianiu życia ludzi w zamierzchłych czasach, wyglądu naszej ziemi i t. p.? Kiedyż czytaniu niezmiernie ciekawej książki Sienkiewicza w Pustyni i Puszczy towarzyszyć będzie większe zainteresowanie, jeżeli nie przy omawianiu Afryki?

Twierdzę stanowczo, iż zaznajamianie uczniów z literaturą należy uskuteczniać okolicznościowo, poczynając od najniższych klas, a dopiero w klasie VII-ej, mniej więcej od stycznia zebrać materiał, uzupełnić i pogłębić.

Kończę te przydługie nieco, aczkolwiek nie wyczerpujące rozważanie o podstawie wychowawczej w programie szkoły powszechnej, by kilka słów poświęcić układowi materiału, a potem przejść do innych zagadnień.

Jak z tego, co się dotychczas powiedziało wynika, podstawą wychowawczą w programie winno być krajoznawstwo; z niego niech wypływają wszystkie inne przedmioty. Układ materiału, rozpatrywany z punktu widzenia gienetycznego, oparty winien być do kl. IV-ej włącznie na koncentracji; od kl. V-ej do VII-ej wskutek naturalnego rozwoju zagadnień następuje rozluźnianie tej spójni, materiał jednak pozostaje z sobą w mniejszym lub większym związku, tworząc układ korelacyjny przy wyraźnej tendencji usamodzielnienia się matematyki. Tym wymaganiom układ materiału w programie ministerjalnym nie odpowiada. Jeżeli teraz będziemy rozpatrywali proponowany podział materiału na poszczególne lata nauczania, to widzimy, iż składa się on z szeregu koncentrow, tworzących odwrócony stożek, którego wierzchołkiem jest dziecko. Zalety układu koncentrowczego są zbyt znane, by trzeba ich było tutaj dowodzić.

Choć w kilku zdaniach omówić trzeba program pod względem ilościowym. I tu stwierdzić należy z całą stanowczością otrzymanie wprost

przeładowanie materiału, pozostające w sprzeczności ze zdolnością nabywczą umysłu ucznia.

Weźmy dla przykładu program arytmetyki z geometrią. Pytam się, gdzie jest szkoła, której uczniowie byliby zdolni do świadomego i trwałego przepracowania tego materiału? Pewnie, wbić do głowy można wiele, ale czy to będzie nauka? Trudno odpowiedzieć twierdząco. Jakież wartości kształcące czy praktyczne posiada materiał przeznaczony na klasę VII-mą? Kształcącym być nie może, bo jest dla umysłu ucznia niedostępny, wartości praktycznych nie posiada, przedewszystkiem dlatego, że uczeń nim w życiu praktycznym, wskutek niedostatecznego opanowania, posługiwać się nie potrafi, a następnie nie będzie miał po temu żadnej potrzeby. Praktyczny wynik jest taki, że uczeń, opuszczając szkołę, wie o istnieniu równań II stopnia, słyszał o dajagramach, grafikonach, a nie potrafi biegle operować ułamkami. Najwidoczniej autorowie programu i czynniki decydujące zapomniały o starej zasadzie: „non multa, sed multum”.

Układ metodyczny materiału zarówno z rachunków jak i z geometrii zdradza kompletną ignorancję metodyki tego przedmiotu. Wogóle jest to jeden z najgorzej opracowanych programów.

To, co powiedziałem, o ilości materiału w programie rachunków z geometrią, dotyczy niemal wszystkich programów i ze stanowiska dobra ucznia oraz poszanowania dla obowiązujących przepisów — należy domagać się znacznej redukcji materiału.

Konieczność ograniczenia materiału w programie nauczania wynika jeszcze z innego względu. Program jest nawskroś intelektualistyczny i wymaga uzupełnienia działem wychowania. Ideałem naszym nie może być li tylko silny, wykształcony intelekt. To za mało. Wykształcony intelekt nie daje jeszcze gwarancji, że jednostka będzie pożytecznym elementem w społeczeństwie. Trzeba ją umoralnić, trzeba zaszczerpić w duszy wzniosłe hasła i wyhodować je. Tego drogą li tylko nauczania nawet najbardziej wychowującego nie osiągniemy. Określenie ideału wychowawczego i opracowanie programu wychowania obywatelskiego jest rzeczą konieczną. Bez tego uzupełnienia praca nasza będzie połowiczna, co więcej, nie będzie miała kierunku. Trzeba stwierdzić, iż za brak ideału nie może być odpowiedzialna szkoła: niema go w społeczeństwie. Obserwujemy powolne wyłanianie się go z chaosu sprzecznych dążeń, zaciętych zmagających, przeciwnych poglądów, ale dzień kryształizacji zdaje się być bliski. Jakikolwiek bądź kierunek się ustali, wnikając w psychikę narodową, odczuwamy potrzebę ludzi twórczych, zdolnych do bezinteresownej pracy i ofiar dla Państwa, widzimy brak obywateli umiających słuchać, wytrwale i sumiennie spełniać codzienną pracę, zdolnych do zajmowania stanowisk kierowniczych, posiadających śmiałość myśli samodzielnej i odwagę ponoszenia odpowiedzialności za swoje czyny.

Daleki jestem od mniemania, iż szkoła powszechna zdolna jest do wychowania takiego 100%-go obywatela; temu nie sprostą żadna szkoła. Ale fundament może i powinna założyć szkoła powszechna. W ogniu życia społecznego i państwowego dokonywać się będzie dopełnianie do stu procentowości; nie wielu ten wysoki poziom osiągnie, to pewna, — pozostanie jednak niezbity fakt zależności stopnia wychowania i uobywatelnienia społeczeństwa od tych zadatków, jakie wyniesione będą ze szkoły powszechnej: przez szkołę powszechną przechodzi i na niej kończy swą systematyczną edukację olbrzymia większość obywateli.

Pedagogika rozróżnia dwie drogi oddziaływania wychowawczego: przez pouczanie i zaprawianie moralne. Pouczanie moralne, pojęte jako „świadome rozmyślanie nad zagadnieniami etycznymi stanowi pierwszy

i najważniejszy warunek moralnego życia, choćbyśmy i musieli przyznać, że słuszne poznanie nie zawsze jest jeszcze warunkiem wystarczającym" (Jerusalem. Wstęp do filozofji. str. 249). Rozmyślając nad zagadnieniami etycznymi nabywamy pojęć o moralności, stanowią one jakby dynamiczną, tworzącą się część charakteru. Zaprawianie moralne — przez spowodowanie postępowania pożądanego — przetwarza pojęcia o moralności na pojęcia moralne, które stanowią statyczną, skryształizowaną część charakteru, drugą naturę, wywierającą decydujący wpływ na nasze postępowanie.

W ciągu pierwszych trzech lat, jak wskazuje praktyka, wystarczy rozpatrywanie każdego tematu podstawowego z punktu widzenia wychowawczego oraz omawianie okolicznościowe przejawów i potrzeb życia klasy i szkoły. W następnych klasach życie szkolne w dalszym ciągu będzie dostarczało punktów wyjścia, ale niezbędne jest już wprowadzenie pogadek etycznych w rozmiarze 2-ch godzin tygodniowo. Wychoząc z zagadnień, dostarczanych przez życie szkolne, rzutować będziemy w przyszłe pozaszkolne życie wychowanka.

Z tych rozważań wyłoni się prawodawstwo szkolne, powstaną potrzebne instytucje klasowe i szkolne, a troska o zapewnienie prawu poszanowania doprowadzi do ustanowienia egzekutywy praw. W ten sposób wychowanek, biorąc czynny udział w ustanawianiu praw szkolnych, podporządkowując się im, czuwając nad ich przestrzeganiem, nabydzie przyzwyczajęń, uzdalniających go do samowychowania i czynnego udziału w życiu społeczno - państwowem.

Decydującym czynnikiem w wychowaniu szkolnem jest **duch szkoły**. Trudno go nieraz bliżej określić, zanalizować, ale każdy z nas wie, iż wiele przeżyć szkolnych zatarło się w pamięci, ale ducha szkoły, która nas wychowywała, nie zapomnimy nigdy. Ducha szkoły tworzy grono nauczycieli. Jego aspiracje, światopogląd, stosunek do pracy zawodowej, przejawy współżycia między sobą i z dźwiatwą szkolną, forma przeżywania chwil chmurnych i górnych, wszystko to razem stapia się i przenika do tajników duszy dziecięcej. **Twórzmy ducha szkoły**, albowiem, gdy go nie będzie w szkole, zabraknąć go może i w dziejach narodu.

Nie na wiele zda się opracowanie choćby najlepiej dostosowanego do ucznia programu, jeżeli sposób wykonania go, metody nauczania, nie będą stały na wysokości zadania.

Słusznem jest twierdzenie, że jedynie racjonalną metodą jest ta, która kieruje rozwijającym się umysłem. Trudno tu wdawać się w szczegóły, należy jednak z całą stanowczością domagać się, aby **uczeń brał czynny udział w pracy**. Wiadomo, że to tylko jest trwałą naszą własnością, cośmy zdobyli własnym wysiłkiem. Jak niepodobna rozwinąć niczych mięśni przez pokazywanie mu odpowiednich ćwiczeń gimnastycznych, tak samo nie podobna rozwinąć sił umysłowych ucznia, przez podawanie mu gotowego materiału. Nauczyciel nie może zejść do roli kucharza, przygotowującego potrawy do spożycia. Ma on dostarczyć uczniowi surowego materiału i kierować opracowywaniem go. Niech więc uczeń bada, obserwuje, doświadcza, niech w pocie czoła poszukuje wyników, a nauczyciel niech mu będzie w tej pracy przewodnikiem, doradcą. Tam bowiem, gdzie uczeń tylko biernie przyjmuje, ma miejsce przysłowiowa nauka u kowala w koszu. Nie o ilość wiedzy chodzić nam winno, ale o jej jakość. Sposób nabycia wiedzy czy umiejętności ma dla umysłowego rozwoju ucznia znaczenie decydujące. Ocena wyniku pracy ucznia jedynie ilością opracowanego materiału należy do przeszłości. Poza tym wynikiem materialnym, dydaktyka nowoczesna rozróżnia korzyści formalne, na które składają się czynniki

tak doniosłego znaczenia jak: rozbudzanie zainteresowań, kształcenie inteligencji, nabywanie metody pracy decydującej o uzdolnieniu wychowanka do samokształcenia, wreszcie rozwój uczuć i woli, rozwój zamiłowania do pokonywania trudności. Któryż wynik posiada większą doniosłość? Odpowiedź jasna: korzyści materialne osiągnie niemal każdy, kto sam pewną ilość wiedzy posiada, natomiast korzyści formalne związane są zawsze z pracą światłego i wykształconego zawodowo nauczyciela - wychowawcy.

Postulat czynnego udziału ucznia w pracy jest wymaganiem bardzo poważnym, do urzeczywistnienia niełatwym. Zapewne — chodzenie z klasą na wycieczki, zbieranie tam materiałów do opracowywania w klasie lub opracowywanie pewnych zagadnień zaraz na miejscu jest w dużej mierze zależne od nauczyciela. Ale to nie wszystko. Szkoła musi być wyposażona w odpowiednie zbiory-muzea, pracownie przyrodnicze, biblioteki, ogródki szkolne. Jakżeż tu uczyć fizyki, gdy w szkole niema nawet jednego przyrządu, a minimum naszych wymagań to jeden przyrząd, jeden okaz na 4—5-u uczniów. Ileż szkół powszechnych posiada pomoce szkolne, odpowiednie pod względem ilościowym i jakościowym? Reprezentuje je zazwyczaj kilka obrazków, stara mapa i globus. A gdzie biblioteka, która dla nauczyciela przedmiotów humanistycznych winna być tem, czem pracownia przyrodnicza dla przyrodnika? Ile szkół prowadzi hodowlę roślin krajowych, których omawianie przewiduje program? Jak odbywa się to nauczanie, przewidzieć nie trudno: książka częstokroć jest wszystkim. Program powinien zawierać dokładny spis pomocy i narzędzi szkolnych a odnośne przepisy włożyć winny na czynniki społeczne obowiązek dostarczenia odpowiednich środków materialnych. Tu opieki i dozory szkolne miałyby szeroki zakres działania. Nie mogę powstrzymać się od stwierdzenia niezmiernie przykrego faktu: oto czynniki miarodajne po wydaniu obowiązującego obecnie programu nie zatroszczyły się zupełnie o umożliwienie nauczycielowi zaopatrzenia szkoły w niezbędne dla biblioteki książki, w pomoce naukowe, jak zbiory minerałów, okazy wypchanych ptaków, zwierząt i t. p. Rzecz prosto nie do wiary, ale stwierdzić trzeba ogromne ubóstwo książek - podręczników, potrzebnych do wykonania programu: jedno wydawnictwa dawno wyczerpane, innych wogóle niema. Niemniejsze trudności spotkamy przy kompletowaniu zbiorów minerałów, ptaków, zwierząt i t. p.

Czyż wydział szkół powszechnych Ministerstwa Oświecenia nie powinien rozwinąć w tej mierze odpowiednich poczynąń? Przecież nie-długo obchodzić będzie dziewięciolecie swego istnienia... Nie mówię już o wydawnictwach M-stwa, bo choć na wydanie steku banialuk w postaci monografii jednego z seminarjów nauczycielskich znalazły się grube tysiące złotych, to w tym samym czasie nie było ich na wydawnictwa pożyteczne, o których musiał myśleć i myśli nasz Związek.

Nie o wydawnictwa Ministerstwa mi chodzi, powtarzam, ale sądzę, iż inicjatywa czynników oficjalnych mogłaby spowodować rozwinięcie odpowiedniej akcji na polu piśmiennictwa, organizacji i wytwórczości, mającej na celu umożliwienie szkołom utworzenia bibliotek dziecięcych, zbiorów i muzeów. Tego rodzaju ingerencja nie leży poza sferą działalności Ministerstwa i z etatyzmem nie ma nic wspólnego.

Kończąc te rozważania, zdaję sobie dokładnie sprawę, iż wyczerpujące, bardziej przejrzyste omówienie zagadnienia nie może się zmieścić w ramach referatu. Widzę również szereg kwestyj bądź tylko lekko dotkniętych, bądź zgoła pominiętych; niektóre myśli wymagają bliższego sprecyzowania lub rozwinięcia. Jeżeli jednak artykuł ten sta-

nie się podstawą dyskusji i okazją do wymiany myśli, cel jego będzie osiągnięty.

Dla nadania dyskusji planowości omawiane zagadnienie sprowadzam do następujących tez:

1. Szkoła winna zapewnić jednostce osiągnięcie pełni rozwoju wrodzonych sił i doprowadzić jednostkę do uspołecznienia.

2. Ze względu na potrzebę skonkretyzowania funkcji szkoły konieczne jest dokładne określenie ideału wychowawczego oraz opracowanie programu i metod wychowania. Ideałem takim jest twórczy samodzielnny człowiek - obywatel.

3. Program wychowania i nauczania jest środkiem; należy go dostosować do psychiki dziecka i celów społeczeństwa.

4. Nawiązując program do przedszkolnego doświadczenia dziecka, należy wziąć za podstawę wychowawczą krajoznawstwo (swojszczyznę), pojęte jako poznanie rodzinnej miejscowości pod względem geograficznym, przyrodniczym, przemysłowym, handlowym, kulturalnym, historycznym, społecznym i t. p., na którym oparta być winna nauka języka i innych przedmiotów.

5. W myśl zasady „non multa, sed multum“, ograniczyć ilość materiału w programie do zakresu nie przekraczającego zdolności nabywczej umysłu ucznia.

6. Materiałowi poszczególnych przedmiotów nauczania nadać układ metodyczny a nie systematyczny.

7. Metody nauczania winny powodować czynny udział ucznia w pracy.

8. W nauczaniu należy podkreślić stronę wychowującą przez uwzględnienie wyniku wewnętrznego (korzyści formalne).

9. Szkoły winny być wyposażone w odpowiednie środki umożliwiające wykonanie programu.

10. Do zreformowania programu w myśl wyżej ustalonych tez powołać należy fachową komisję. Organizacja pracy tej komisji winna się przedstawiać następująco: powołani do komisji specjaliści odbędą wspólne konferencje, na których po dokładniejszym sprecyzowaniu poglądów podzielią się pracą. W określonym czasie nastąpi wykonanie przyjętych prac i ich uzgodnienie. Po ostatecznej redakcji program stanie się projektem i wówczas nastąpi sprawdzenie go w kilku ad hoc wyznaczonych szkołach. Po dokonaniu sprawdzenia na podstawie poczynionych obserwacji nastąpiłaby ostateczna korekta i program po uzyskaniu aprobaty władz stałby się obowiązujący.

Powyższe tezy zostały przez wyłonioną na Zjeździe komisję programowo - szkolną po kilkugodzinnej dyskusji aprobowane. Ponadto komisja uchwaliła jeszcze następujące wnioski:

1. Wyżej wymieniona komisja opracuje również szczegółowy i oddzielny program szkół niżej zorganizowanych.

2. Co do istniejących programów komisja stwierdza ich przeładowanie; stąd wyłania się konieczność traktowania tych programów jako maksymalnych i wskutek tego nie obowiązujących w całej rozciągłości. Zarząd Główny wydanie odpowiedniego zarządzenia Ministerstwa Ośw. Publ. łagodzącego bezwzględne i rygorystyczne stanowisko władz I i II instancji w sprawie wykonywania programu szczególnie w szkołach niżej zorganizowanych.

3. W związku z reformą programu Komisja stwierdza konieczność podniesienia poziomu wykształcenia nauczyciela, gdyż bez odpowiedniego wykonawcy żadna reforma programu skuteczną nie będzie.

4. Zjazd stwierdza, że wskutek ciężkiej sytuacji gospodarczej kraju wiele dzieci niema możliwości nabycia podręczników szkolnych przeto wzywa Zarząd Główny do zwrócenia uwagi Ministerstwa na tę sprawę i konieczność jej uregulowania.

5. VII Zjazd Delegatów wzywa Zarząd Główny aby zorganizował komisję podręcznikową celem wybrania i polecenia nauczycielstwu najlepszych podręczników szkolnych dla dzieci szkół powszechnych.

R. Petrykowski,

Kary jako środek oddziaływania wychowawczego.

(Dokończenie).

Przy stosowaniu kary w pedagogice zachodzić może pewien specjalny wypadek: oto winowajca niezawsze ma dokładne pojęcie o tem, co jest winą i przestępstwem. W stosunku do dorosłych przestępców zakłada się, że są już co do tej kwestji dostatecznie pouczeni: różny może być wprawdzie stopień jasności tego pojęcia nawet u dorosłych, w każdym bądź razie jest bez porównania wyższy niż u dziecka. Stąd kara stosowana przez wychowawcę nabiera niekiedy specjalnego charakteru, a mianowicie charakteru pouczenia, że dany postępek jest karygodny, zabroniony, niedozwolony. Słyszymy więc często tego rodzaju zwroty: „już ja cię nauczę, że tego nie wolno”, „niech wie, że tak się nie robi” i t. p. Przykreść towarzysząca karze-pouczeniu ma być w tym wypadku środkiem utrwalającym pouczenie w pamięci.

Nie mniej ważny moment polega na tem, że wychowawca łączy obowiązki prawodawcy i sędziego: on określa co jest winą i przestępstwem a co niem nie jest, a jednocześnie on stosuje karę i oznacza jej wymiar. Stąd wynikają pewne trudności, gdyż dziecko, które dostało się pod opiekę innego wychowawcy, często otrzymuje inny, zmieniony „kodeks prawny”. Jeden pozwala na coś, czego inny nie dopuszcza. W konsekwencji wyniknąć mogą nowe kary o charakterze pouczenia.

Ze stanowiska wymagań sprawiedliwości budzą się poważne zastrzeżenia co do stosowania kary-pouczenia, gdyż w pojęciu przestępstwa i związanej z niem odpowiedzialności mieści się rozumienie znaczenia i przewidywanie konsekwencji czynu karygodnego. Jesteśmy przecież przekonani, że „nieświadomość grzechu nie czyni” — a jeżeli prawo nie uznaje tłumaczenia się nieznajomością przepisów, czyni to w stosunku do dorosłych z przyczyn łatwo zrozumiałych. O ile u dorosłych zasłanianie się nieznajomością prawa może być wykrętem, o tyle u dzieci — nieznajomość reguł i przepisów postępowania może być istotną przyczyną różnych dziecięcych przestępstw. W tym wypadku kara jest wyraźną niesprawiedliwością, a staje się nadużyciem, o ile czyn karygodny sam przez się pociągnie już za sobą przykre dla dziecka następstwa.

Pozornie wydać się może, że kara-zemsta, kara-odwet, nie znajduje zastosowania w wychowaniu; nie fałszywszego nad taki pogląd. Ponieważ znaczna część przestępstw wynika z niedozwolonego stosunku dziecka do wychowawcy, a wychowawca jest właśnie sędzią, który wymierza sprawiedliwość, przeto reakcje jego w tych wypadkach często przybierać mogą zupełnie wyraźny charakter zemsty i tak właśnie mogą być przez dziecko odczute. Zdarza się to najczęściej wówczas, gdy wychowawca ma bardzo wysokie pojęcie o własnym autorytecie, gdy go

bardzo ceni — a z powodu braku taktu, czy jakichkolwiek innych przyczyn zdobyć go nie potrafi. Przy pewnej dozie drażliwości i nadczulej ambicji każdy żart, każdy figiel dziecka nabiera wówczas cechy obrazy osobistej, zniewagi godności nauczyciela. Reakcja ze strony wychowawcy, który ma na celu wyrządzenie dziecku przykrości, stosowana z myślą: „ja ci pokażę”, „jak śmiałeś” i t. p., oczywiście budzi w dziecku przekonanie, że wychowawca „zemścił się”. Konsekwencje takich kar muszą być niepożądane i zawsze zaciągają dotkliwie na dalszych stosunkach między wychowawcą i dzieckiem, gdyż przeświadczenie, że ktoś szuka odwetu nie może usposobić winowajcy rozbijając, zwłaszcza wówczas, gdy jego postępek nie zrodził się ze złośliwej intencji, lecz był poprostu wynikiem swawoli lub lekkomyślności. Kara-zemsta wychowawcy może być więc tylko powodem i zaczynem stałego zaczepno-odpornego nastawienia między obu stronami. Powinna zatem być zupełnie wyłączona ze środków oddziaływania wychowawczego.

Bardzo często kary wymierzane przez wychowawców noszą wyraźny charakter pokuty. Stanie w kącie, klęczenie, zamknięcie i t. p. przykrości wyrządzane winowajcom za popełnione przestępstwa są niewątpliwie pokutą, opartą na takim mniej więcej rozumowaniu: zrobiłeś źle — pocierp za to. Pokuta, której rodzaj nie pozostaje w żadnym związku z charakterem przewinienia, odczuta może być przez dziecko jako akt przemocy i gwałtu, może być nawet oceniona przez dziecko jako zemsta wychowawcy. Grożą tu zatem te same konsekwencje, które towarzyszyły karze-odwetowi: uczucie buntu, obrazy, niekiedy nienawiści, noszącej w sobie zapowiedź pomsty.

Pokuta bywa traktowana jako synonim zadośćuczynienia pod wpływem pojęć zapożyczonych z religii. Terminy te jednak nie są jednoznaczne. Zadośćuczynienie może być — jak to się wyżej mówiło — tylko naprawieniem czy złagodzeniem krzywdy wyrządzonej; tak rozumiane i traktowane zadośćuczynienie jest oczywiście ważnym czynnikiem wychowawczym, opartym na pojęciu sprawiedliwości. Jasne jednak powinno być zarówno dla wychowawcy jak dla dziecka, że istotnym celem zadośćuczynienia nie jest sprawienie przykrości winowajcy, lecz złagodzenie przykrości wyrządzonej pokrzywdzonemu, że zadośćuczynienie nie jest wymierzone przeciwko przestępcy, lecz ma na celu pokrzywdzonego. Jeśli tak zrozumianemu zadośćuczynieniu towarzyszy niekiedy przykreść odczuwana przez winowajcę (np. przeproszenie i uczucie upokorzenia), przykreść ta jest wówczas nieuniknioną konsekwencją winy i sama przez się stanowi naturalną karę.

Znaczenie przypisywane najczęściej karom w wychowaniu — to ich znaczenie **poprawcze**; znaczna większość wychowawców wierzy w znaczenie poprawcze kary i w przekonaniu o jej skuteczności środek ten stosuje. Uzasadnienie tego poglądu oparte na podstawach psychologicznych tak się oto przedstawia: wina pociąga za sobą karę - przykreść; stąd rodzi się skojarzenie: nowa wina — nowa przykreść, myśl o mającej nastąpić przykrości powstrzyma od spełnienia przestępstwa. Skoro za każdym razem zamiar wykonania złego czynu zostanie powstrzymany przez myśl o przykrych jego skutkach — nastąpi wówczas stłumienie popędu, odzwyczajanie się, poprawa. To samo rozumowanie spotkaliśmy już wyżej w niektórych zastosowaniach pojęcia kary w religii i w prawodawstwie. Doświadczenia jednak pouczają, że optymistyczna wiara w poprawcze znaczenie kary, jest często zawodną — nie tylko w dziedzinie wychowania i w stosunku do dzieci — ale również w innych dziedzinach życia.

Stastyki sądowe, wykazujące wysoki procent przestępców recydywistów, świadczą o słabym znaczeniu kary jako środka poprawczego

i skłaniają do traktowania jej raczej jako środka społecznej samoobrony. Inne są niewątpliwie przyczyny, wpływające na powtarzanie się występów u dorosłych przestępców, a inne na brak poprawy u dzieci; rozważyć tu wypadnie jedynie tę ostatnią sprawę, jako ściśle wychowawczą.

Trzech warunków potrzeba, ażeby kara mogła sprowadzać poprawę: 1° poczucia winy u przestępcy dla powstania skojarzenia: wina—kara; 2° przekonania, że kara a więc przykrość jest konieczną i nieuniknioną, niechybną konsekwencją winy; 3° tak silnego uczuciowego zabarwienia wyobrażenia kary, żeby zdolne było stać się motywem powściągu w wykonaniu przestępstwa, które samo przez się może dziecku sprawiać przyjemność. Trzeba oczywiście, aby wszystkie te trzy czynniki występowały jednocześnie w świadomości, o ile bowiem jednego z nich zabraknie — wyobrażenie kary nie powstrzyma od przestępstwa. Jeżeli brakuje poczucia winy, dziecko nie będzie przewidywało konsekwencji — kary, o ile zaś taka nieoczekiwana konsekwencja się zjawi, będzie przez dziecko traktowana jako krzywda i niesprawiedliwość. Jeżeli brakuje przekonania, że kara jest nieuniknioną, zawsze będzie nadzieja: może się udać tym razem; wreszcie najtrudniejszy jest warunek trzeci, zwłaszcza ze względu na pewne właściwości psychiczne dziecka. Dziecko jest z natury impulsywne, reaguje szybko, aktualne jego zainteresowania i dążenia pochłaniają je całkowicie, a wówczas myśl o konsekwencjach dalszych, o jakiejś abstrakcyjnej przyszłości nie znajduje dostępu do jego świadomości; stąd tak pospolite u dzieci żal i skrucha poniewczasie. W wypadku zaś uświadomienia sobie winy po dokonaniu przestępstwa i odczuwaniu żalu wymaganiu moralności: „przestępstwo—przykrość dla przestępcy” stało się już zadość, gdyż t. zw. wyrzuty sumienia są już przykrością, stanowią właśnie karę i jeszcze jedna dodatkowa kara, byłaby — jeśli niezawsze, to przynajmniej w wielu wypadkach — niepotrzebna. Wyjątek stanowią oczywiście przewinienia, połączone z czyjąś krzywda, która może i powinna być wynagrodzona, wtedy sam żal i poczucie winy nie mogą być uznane za dostateczne.

Kara jako środek poprawczy nie dlatego tylko bywa nieskuteczną, że potrzeba aż kilku czynników współdziałających jednocześnie; są jeszcze inne przyczyny natury psychologicznej, które na to wpływają.

Poprawa nie może polegać na czysto negatywnym momencie zahamowania karygodnych postępów i każdorazowego ich powstrzymania na skutek myśli o przykrych konsekwencjach, a więc na zastraszeniu. Poprawa opierać się musi — jeśli ma być pewną i trwałą — na pozytywnym dążeniu do czynów dodatnich, do działania moralnego. Otóż kara, budząc myśl o przykrych następstwach, może jedynie wpłynąć hamująco i zapobiedz złemu postępkowi, ale jako czynnik działający depresyjnie, nie może obudzić chęci do działania w kierunku dodatnim. Może powstrzymać od złego — nie zachęci do dobrego, a to właśnie stanowić powinno najważniejszy cel wychowawczy. Łatwo zauważyć, że wszelkie pouczenia i przestrogi stosowane przy karach formułowane są najczęściej negatywnie: „nie wolno”, „nie rób tego” — daleko rzadziej mają na celu pobudzić do działania i wyrażają jakiś nakaz działania. Leży to już w psychice ludzkiej, że przykrość lub myśl o przykrości działa deprymująco, osłabia energię, w pewien sposób obezwładnia. Wpływ poprawczy kary może więc polegać tylko na stłumieniu złych popędów. Psychologia współczesna a zwłaszcza poglądy freudyizmu na podświadomość nieufnie traktują oddziaływanie wychowawcze polegające na tłumieniu popędów i systemowi temu przeciwstawiają coś zgoła innego a mianowicie skie-

rowywanie popędów w pożądane łożyska⁷⁾. Sprawa to trudna i zawiła, nie może być przygodnie omówiona — wspomniana została tutaj jedynie z tego względu, że wskazuje właśnie **pozytywne** ujęcie pojęcia poprawy — podczas gdy kary, których zadaniem jest tłumienie popędu — ujmują poprawę jedynie ze strony negatywnej.

Niekiedy spotkać się można z dowodzeniem, że kara działa poprawczo przez wstrząśnienie moralne, jakie wywołuje; pisze o tem np. Binet w „Pojęciach nowoczesnych o dzieciach” i cytuje odpowiednie przykłady. Wypadki takie mogą się niewątpliwie zdarzyć: kara może wywołać oprzytomnienie, może „dać do myślenia”, może — jeżeli jest szybka i nieoczekiwana — zadziwić, zaskoczyć winowajcę. Są to jednak efekty sporadyczne, które udaje się niekiedy osiągnąć — nie można na nich opierać stałej pracy wychowawczej, trwałego wpływu i oddziaływania, temwięcej, że wstrząśnienie jest indywidualną reakcją uczuciową, na którą nie można liczyć, a która w skutkach może się okazać niepożądaną.

Dla właściwej oceny kary zmierzającej ku poprawie przez wstrząśnienie moralne wystarczy odpowiedzieć sobie na parę zapytań: co by się stało gdybyśmy chcieli stale a bodaj tylko często odwoływać się do tego środka? Czy można stosować go do każdego dziecka? Odpowiedzi wypadają muszą oczywiście negatywnie i w nich zawarta jest już ocena kary jako środka zmierzającego ku poprawie przez wstrząśnienie; ocena wprawdzie niekompletna, gdyż możnaby powiedzieć znacznie więcej na niekorzyść kar tego typu, ale na niej wypadnie poprzestać.

Można zatem stwierdzić, że znaczenie kary jako środka poprawczego jest wogóle niepewne i połowiczne, jeśli chodzi o bezpośredni jej wpływ na karanego wychowanka. Pozostaje do rozważenia jej wpływ pośredni na innych, czyli wpływ kar stosowanych „dla przykładu”. Stosowanie ich w szkole jest dość pospolite; „dzieci muszą wiedzieć, że takie rzeczy nie uchodzą bezkarnie”. Można tu powtórzyć to samo, co się mówiło o wpływie bezpośrednim: kary dla przykładu (stanowiące jednocześnie pouczenie) działają hamująco przez zastraszenie, a więc stanowią pewien środek obywatelniający, tłumiący, negatywny. Traktować je zatem należy jako środek raczej zapobiegawczy niż poprawczy. W pewnych specjalnych warunkach nabiera kara zastraszająca nieco innego znaczenia; oto dość typowy przykład: chłopcy powyżej lat 10-u cenią bardzo siłę fizyczną. Wychowawca, który stosując karę, zadokumentował wobec klasy swą siłę fizyczną („wziął go za kołnierz jak piórko i wyniósł za drzwi”), nabiera w ich oczach powagi, znaczenia, nawet uroku; zaczynają go cenić, szanować, liczyć się z nim. Jego urok może wówczas oddziaływać bezpośrednio na zachowanie się dzieci i na ich postępowanie; mogą się wtedy powstrzymać od przestępstwa nie tyle ze względu na myśl o samej karze, o bólu, czy przykrości, które mogą sobie nawet po junacku lekceważyć, (No to mnie zbije! Wielka rzecz!) lecz ze względu na osobę wychowawcy, który im imponuje. Będzie to oczywiście wpływ wychowawczy głębszego znaczenia i wyższego rzędu niż wpływ polegający tylko na lęku kary, nie stanowi jednak wartości trwałej — gdyż popierwsze: zmiana wychowawcy może zupełnie zachwiać zachowaniem się dzieci i nowemu wychowawcy stworzyć bardzo trudne warunki pracy, z drugiej strony — utrwalanie dzieci w poszanowaniu siły fizycznej, brutalnej nie może być uważane za idealny motyw oddziaływania wychowawczego. Jest to owa karność gorszego typu, której przeciwstawia się karność, wynikająca

⁷⁾ Zwraca się uwagę czytelników na sprawozdanie z książki Bovet'a: „L'instinct combatif” w N. N. 9 i 10 Pracy Szkolnej; w artykule tym kwestja ta została dokładnie wyjaśniona.

z uświadomienia sobie społecznej wartości postępowania zgodnego z dobrem zbiorowości.

Takie właśnie ujęcie karności prowadzi nas do traktowania kary jako środka samoobrony społecznej. Czy tak zrozumiany cel kary może znaleźć zastosowanie na terenie szkoły? Jest to rzeczą zupełnie możliwą, wymaga jednak pewnego przesunięcia punktu ciężkości w oddziaływaniu wychowawczem; dotąd spoczywa ono prawie wyłącznie w rękach nauczyciela, chcąc kary uczynić środkiem samoobrony społecznej, należy władzę wychowawczą nauczyciela podzielić z czynnością samowychowawczą dzieci. Potrzeba tu bowiem pewnych niezbędnych czynników, ażeby w umysłach dzieci mogło powstać i dojrzeć pojęcie kary jako środka samoobrony społecznej; trzeba aby dzieci poczuły się zbiorowością, która posiada wspólne potrzeby i wspólne cele, trzeba aby każde dziecko poczuło swą ścisłą do tej zbiorowości przynależność i wspólne potrzeby zbiorowości uznało za własne. Wówczas dopiero wszelkie karygodne postęпки, które ujemnie wpływają na życie klasy, będą mogły być traktowane przez dzieci, jako czyny, które godzą we wspólne interesy zbiorowości—a nie tylko jako czyny, które nie podobają się osobiście nauczycielowi. Wówczas też władza prowadząca i wykonawcza, którą niepodzielnie sprawował wychowawca, będzie musiała ulec podziałowi i w znacznej części przeniesie się w ręce dzieci. Samorządy szkolne zdążają już w tym kierunku: układanie przez dzieci regulaminów, a więc kodeksów praw, jest wyrazem uświadomienia sobie wspólnych potrzeb zbiorowości, a sądy koleżeńskie są właśnie organizacją, której zadaniem jest samoobrona społeczna przed postępkami, godzącymi bądź w materialne, bądź w moralne potrzeby zbiorowości. Kara wówczas pozbawiona jest zupełnie charakteru zemsty i charakteru pokuty, a nabiera cech zgodnej reakcji zbiorowej, świadomej, przewidzianej przez zbiorowość z jednej, przez winowajcę — z drugiej strony. Jeżeli kara posiada wogóle znaczenie poprawcze — to oczywiście w takim ujęciu i zastosowaniu znaczenia tego bynajmniej nie traci, jak nie traci znaczenia pośrednio poprawczego czyli oddziaływania na innych, na świadków wymierzania kary. Jej znaczenie pod tym względem może się nawet wzmocnić, przybywa tu bowiem jeden ważny czynnik: zgodna opinia ogółu lub większości, gdyż jednostce daleko jest trudniej przeciwstawić się ogółowi, niż jednej osobie, chociażby ta osoba posiadała ten autorytet, który normalnie posiada wychowawca wobec swych wychowanków. Wobec tego kara jako wyraz samoobrony społecznej zastosowana w życiu szkolnem może stać się nie tylko środkiem obezwładniającym i hamującym, ale może zawierać w sobie i pozytywne motywy poprawy: budzić może chęć zgodnego współżycia z grupą, chęć ścisłego z nią zespolenia, co możliwe jest zwłaszcza wówczas, gdy dziecko żywo odczuwa swoją do grupy przynależność.

Znaczenie wychowawcze tak stosowanych kar zależy również od rozmaitych warunków i naiwnem byłoby przypuszczenie, że dość jest powierzyć samym dzieciom wymiar kar i ich stosowanie, aby wszelkie trudności zostały szczęśliwie usunięte, a skuteczność i dodatni wpływ wychowawczy kar został temsamem zapewniony.

Decydujące znaczenie mieć będzie właściwa organizacja samorządów i sądów koleżeńskich, odpowiednie przygotowanie dzieci do spełniania tych funkcji. Kwestje te nie mogą być omówione przygodnie i powierzchownie, lecz domagają się szerszego uwzględnienia w oddzielnym artykule. Trzeba będzie przytem rozpatrzyć bliżej pewną specjalną trudność, wynikającą stąd, że różne typy organizacji szkolnych nie mogą znaleźć zastosowania w najmłodszych klasach.

Streszczając na zakończenie rozważania na temat różnego sposo-

bu pojmowania i stosowania kar, ująć można wynik ostateczny tych rozważań w kilka następujących punktów:

1. Kara jako pouczenie jest środkiem niewłaściwym, który obrazić może poczucie sprawiedliwości u dziecka.

2. Kary o charakterze zemsty (odwetu) są zdradliwym środkiem oddziaływania wychowawczego i powinny być zupełnie wykluczone.

3. To samo powtórzyć można o karze-pokucie (zadośćuczynieniu). Nie pokuta lecz zadośćuczynienie wskazane jest wówczas, gdy traktuje się je jako naprawienie wyrządzonej komuś krzywdy.

4. Kary jako środek poprawczy traktować należy z nieufnością gdyż są środkiem zawodnym i połowicznym; zawodnym, ponieważ nie możemy zapewnić wszystkich niezbędnych warunków skuteczności kary, połowicznym — gdyż poprawa nie może polegać wyłącznie na stłumieniu złych popędów.

5. Kara dla przykładu jako środek zapobiegawczy, względnie poprawczy jest również środkiem niepewnym i połowicznym, jej działanie pośrednie jest podobne do działania bezpośredniego: wpływa przez zastraszenie a zatem obojętnia. Indywidualne reakcje uczuciowe dzieci (wstrząśnienie moralne, podziw dla wychowawcy), niekiedy skuteczne, są sporadycznymi wydarzeniami, których nie możemy przewidzieć i wobec tego nie możemy na nie liczyć.

6. Najwłaściwsze zastosowanie kary — to kara-samoobrona zbiorowa grupy solidarnej, związanej poczuciem wspólnych potrzeb i wspólnych celów. Takie zastosowanie kary podnosi jej wartość wychowawczą tem skuteczniej, im żywsze jest u dziecka poczucie przynależności do grupy.

Stosowanie kary jako środka samoobrony społecznej wymaga odpowiedniego przygotowania dzieci i oprzeć się musi o racjonalną organizację samorządów szkolnych.

A więc — w konkluzji ostatecznej: „czy należy karać?” — zapytają może niektórzy czytelnicy, oczekujący zawsze odpowiedzi kategorycznych. Wydaje mi się że odpowiedź na tak postawione pytanie mieści się w powyższym artykule. Wreszcie — dla uniknięcia nieporozumień — zaznaczyć trzeba, że artykuł ten nie jest wyczerpującą monografią zagadnienia kary w wychowaniu, lecz jedynie próbą oświecenia tej kwestji z nieco odmiennego niż zwykle stanowiska.

M. Librachowa.

Sprawozdania i oceny.

Oj dana

Literaturze elementarzowej przybyły w obecnym roku szkolnym dwie wesołe książki: 1. „Oj dana” elementarz i 2. „Życie i radość w szkole”, przewodnik do „Oj dana”. Obiedwie napisał p. Bronisław Ikert, a wydane zostały nakładem Drukarni Katolickiej w Poznaniu. W drugiej znajdujemy teoretyczne poglądy autora na istotę i znaczenie elementarza, wzory metodyczne zaczerpnięte z praktyki szkolnej i własną ocenę swego „Oj dana”. Oddajemy zatem głos autorowi, gdyż w zwierciadle jego własnych słów odbijają się najlepiej wartości tych książek.

Pobudką do napisania elementarza było wielkie zmartwienie autora, że naród polski „dotąd nie zdobył się na to, by się odrodzić”, gdyż mu „brak tego zarzewiu, by raz przedsięwzięty plan doprowadzić do celu”. Autor więc postanowił przyczynić się do odrodzenia narodu stworzeniem dobrego elementarza. Istniejące dotychczas elementarze w szko-

łach polskich nie odpowiadają „wszystkim wymaganiom, które winien zawierać elementarz nowoczesny”. To rzeczy nudne, bez wartości, gdyż „treść ich była martwa, bez życia, **dziecko nie zajmująca**”. „Za mało uwzględniały naturę dziecka i prawa psychiczne, które nim kierują”.

Jak przedstawia się ta natura autorowi i jakie wysuwa z tego wnioski?

„Dziecko jest całkiem uczucie, a to rządzi aktami jego woli i jego postęпами”. „Odnacza się cno wielką nieregularnością”. „Dziecko znajduje się umysłowo i fizycznie w stanie płynnym, dlatego ono działa”. „Dziecko jest typem uczuciowo **poetyckiem**”. Mając na uwadze naturę dziecka, przy utrwalaniu liter „**będzie się nauczyciel posługiwał dotyku, szczególnie czuć stereognostycznych**”. W tym samym celu dzieci będą litery „**wyżynały z kasztanów i t. d.**”. — Nieznajomość natury dziecka jest w szkole przyczyną „sztucznego rygoru, **którem męczymy małych alfabetów**”. Z naturą „**trzeba współdziałać, a nie jej czynu hamować**”. To konieczne, „**trzeba nam bowiem dzisiaj puszczać w świat nietylko dzieci schludnych umiających się zachowywać przyzwoicie i mających dobre postanowienia, ale dzieci czynu**” i t. d.

Widać z przytoczeń, że autorowi nie brakło ani „tego zarzewiu”, by doprowadzić do końca swój klasyczny przewodnik, nie zrażając się takimi drobnostkami, jak nieznajomość elementarnych zasad pisowni, stylu, gramatyki i logiki. Bo „**czyn ludzkość zbawił, czyn wysoce umoralnia**”.

A proszę posłuchać wynurzeń autora na temat wartości swego dzieła „Oj dana”.

„Cegiełkę, która się ma przyczynić do odrodzenia jednostki, narodu i ludzkości, ma stanowić mój podręcznik”. „Ma być podwaliną do skierowania ducha ludzkości ku wyższym ideałom, ku szczytniejszym celom. W tem leży jego zadanie, w tem jego wielkość i waga”. On prowadzi dzieci „na szczyty optymizmu życia”. „na wyżyny ducha i kultury, wyrabiające w nich silną osobowość i tężyznę moralną, które przezwycięży w sobie ciało dla ducha, aby służyć ludzkości”. „Dziecko, czytając w niej (w Oj dana) ma uwierzyć w swoją duszę, w swoją rolę, by nie zwątpić później w walce życiowej”. „Moja książka bowiem ma być książką w rodzaju literatury dla dzieci”, która „ma budzić w dzieciach szlachetne instynkty do sztuki, do piękna, do wszystkiego co wielkie i dobre, co boskie i niepojęte, co wspaniałe i szlachetne”. „Oj dana” uwzględnia „swojszczyznę”, ażeby dzieci przywiązać „do łąn i łąk, a z tem do swego kraju”. Uczy demokracji i „ma uprawiać prawdziwą arystokrację ducha” i t. d. i t. d. — Słowem, „Oj dana” urasta do rozmiarów gigantycznej pracy, rozwiązującej wszelkie problemy społeczne, filozoficzne, polityczne, narodowe i ogólnoludzkie.

Autor ma poczucie wielkości swojego dzieła i swej mocy, to też z dumą woła: „Idź tedy moja książko, zajaśnij i zabłyśnij jak słońce nad szkołą polską, a promienie twoje niech dotrą do każdej izby szkolnej, do każdego dziecka polskiego i je niech rozgrzewają, oczyszczają i oświecają”.

My jednak świadomi niebezpieczeństwa, jakie zagraża wystawionej na działanie słońca głowie, i wiedząc o tem, że czytać i pisać nie można uczyć w bezpośrednio działających promieniach słonecznych, radzimy przed takim słońcem zapuścić story w szkole polskiej, ażeby dzieci na nich nie wyszły tak jak autor, który zaślepiony blaskiem swej „wielkości” zatracił poczucie rzeczywistości i wszelkiej miary, pisząc bzdury, hęzykiem, pod względem poprawności, wołającym o pomstę do nieba.

Na szczególniejszą uwagę zasługują jeszcze poglądy na metodę. Najlepsza metoda to metoda naturalna. — „Jest ona tak wszechstronna, a jej odcienia tak różnorodne, że trudno ją bliżej określić”. Jak odcień tej

metody prezentuje się u autora, o tem nabierze czytelnik pojęcia z dostojnie przytoczonego wyjątku lekcji wzorowej przy wprowadzeniu litery: m.

„Na tablicy są napisane w szerokich odstępach litery o, a, i, u. Mów m! Co robisz, gdy mówisz „m”? (mruczę). Mruczcie wszyscy „m”! Kto jeszcze mruczy „m”? (krowa, pies, bąk, kot, lew, słupy telegraficzne). Jeden chłopiec powiada „w brzuchu mruczy czasem „m”. Słusznie!! A inny mówi „pieśń można mruczeć”. Tak jest! Będziemy, śpiewając, mruczeli „W źłobie leży”. — Dobrze! Jak mruczy krowa? (mu). „Mruczcie też „u”! (mu). Mruczcie „e”! (me). Kto tak mruczy? (owca, koza). Teraz mruczcie „a”, (ma) „i” (mi). Teraz „o”! (mo). Nauczyciel, pokazując laską na napisane litery, mówi, mruczcie „u” (mu) „a” (ma) „o” (mo) „i” (mi)! Do napisanych samogłosek na tablicy dopisuje nauczyciel literę m, łącząc ją z daną samogłoską i mówi, mruczcie „a” (ma), „u” (mu), „o” (mo), „i” (mi). Opuszczając wyraz „mruczcie”, który był tylko pomostem, aby się dostać na stronę syntezy, pokazuje nauczyciel nadal laską, a dzieci, nie spostrzegając niczego, czytają „ma, mu, mi, ma”.

Szczęśliwy autor, któremu wszystkowi dokoła usłużnie mruczy celem stworzenia „pomostu na stronę syntezy”. Lecz musimy wyrazić obawę, że dzieci chodząc po takich syntetycznych pomostach, zamiast zasilić sobą szeregi ludzi umysłowo rozwiniętych i zdolnych do życia, bardzo łatwo mogą pomnożyć liczbę mruczących tworów przyrody.

Przytoczone wynurzenia autora nie wyczerpują nawet w przybliżeniu wszystkiego. Na to potrzebaby przedrukować cały „przewodnik”. Każde niemal zdanie jest podobnym spłotem mentorstwa, zarozumiałości, dziwotwórczości myślowych i językowych.

Sam elementarz „Oj dana” jest naśladownictwem berlińskiego elementarza t. zw. Bären-Fibel. Cała zewnętrzna forma, obrazki, druk na nim są wzorowane. Niektóre obrazki przedstawiają te same sytuacje z nieznacznymi zmianami pozycji osób, barwy lub dodaniem pewnych akcesoriów. Pomysł wprowadzenia dwojga dzieci, reprezentujących ciągłość akcji, przeniesiony został stamtąd z zachowaniem tych samych imion: Henio i Halina; — w Bären-Fibel: Heini und Lenc.

Różnica zaznacza się w opuszczeniu z konieczności gotyku i wprowadzeniu grafiki na początku książki, a nie jak w Bären-Fibel na końcu. I tu jednak brak oryginalności. Zastosowane więc zostały znane skądinąd a niezbyt szczęśliwe pomysły wprowadzania samogłosek na podstawie układu ust przy wydawaniu okrzyków. Tradycyjna elementarzowa „mama” znalazła się zaraz po samogłoskach. W związku z nią zdanie „mama ma” wytwarza trudności nie do pokonania przez dzieci, gdyż jednakowo brzmiące zgłoski zamazują całkowicie znaczenie zdania, a przez graficzną jednostajność i wzrokowo nie są do uchwycenia. Na ósmej stronie autor opuszcza systematyczną grafikę a wprowadza grotesk, używany w Bären-Fibel.

Taką jest ta książka, która ma naród i ludzkość zbawić. Cena jej 3,60 zł. przewyższa o wiele ceny najlepszych elementarzy.

Na końcu jeszcze jedna uwaga. Autor podaje na str. 2 swego przewodnika do „Oj dana” streszczenie 2 opinii o swoim elementarzu. Pominęliśmy milczeniem opinię inspektora Poprawskiego z Poznania, ale jest rzeczą wprost niesłychaną, że dodatnią opinię o elementarzu dał także p. Cz. Tarkowski, członek Komisji Oceny Książek i Pomocy Szkolnych przy Ministerstwie W. R. i O. P. — [!]

Ar-aki

REDAKCJA PRACY SZKOLEJ PRZESYŁA SZ. KOLEŻANKOM I KOLEGOM SERDECZNE ŚWIĄTECZNE I NOWOROCZNE ŻYCZENIA.

SPROSTOWANIE.

W Nr. 9-ym Pracy Szkolnej wydrukowano mylnie nazwisko autorki artykułu p. t. „Parę uwag w sprawie robót ręcznych”. Nazwisko autorki: p. Halina Dontenowa.

Spis rzeczy rocznika Pracy Szkolnej z 1926 r.

H. Radlińska. IV. Międzynarodowy Kongres Wychowania Moralnego. Nr. 1, str. 2—3.

Odezwa Sekcji Pedagog. Zw. Pol. Naucz. Szk. Pow. W sprawie Zjazdu Wychowania Moralnego. Nr. 1, str. 4.

Natalja Gąsiorowska. Bolesław Chrobry w literaturze jubileuszowej r. 1925. Nr. 1, str. 4 — 10.

Marjan W-ski. Reforma szkolnictwa w Niemczech. Nr. 1, str. 10—14.

M. Librachowa. W sprawie nauki języka polskiego kl. VII Dyskusja. Nr. 1, str. 14.

Regina Danysz - Fleszarowa. Pomoce do nauki geografii w szkole powszechnej. Nr. 2, str. 17 — 21.

Ludwik Pawłowski. Bezkrytycznie uwielbiać czy rozsądnie czcić? Nr. 2, str. 21 — 23.

Wł. Weychert - Szymanowska. Uwagi w sprawie programu jęz. polskiego w klasie VII szkoły powszechnej. Nr. 2, str. 23—25.

Kazimierz Zatorowski. Jakich pomocy używam przy nauce czytania nut w szkole. Nr. 2, str. 25 — 28.

Franciszek Momot. Odgłosy. W sprawie zdobienia klas. Nr. 2, str. 28—29.

A. B. Notatki bibliograficzne. Nr. 2, str. 29 — 31.

Zjazd Wychowania Moralnego. Nr. 3, str. 33.

W. Dzierzbicka. Tydzień Pracy. Nr. 3, str. 34 — 37.

Henryk Glasgall. Współczesne prądy pedagogiczne. Nr. 3, str. 37—42.

S. M. Studencki. Autodjagnoza nauczyciela. Nr. 3, str. 42 — 44.

Stanisław Burkowicz. Czem ma być, a czem być nie powinna poezja w nauce języka. Nr. 3, str. 44 — 45.

Ryta Gnus. Dyskusja. W sprawie oceny mego śpiewnika. Nr. 3, str. 47.

G. Hecht. O wyborze zawodu i poradniach zawodowych. Nr. 4, str. 49—53.

A. Baranowska. Historia naszej książki. Nr. 4, str. 54—56.

M. L. Z praktyki wychowawczej. Nr. 4, str. 56—57.

W. Pasternak. Szkolne kasy oszczędności. Nr. 4, str. 58—62.

Komunikat Międzynarodowego Biura Wychowania. Nr. 4, str. 62—64.

Wł. Weychert - Szymanowska. Pomoce do nauki języka polskiego w szkole powszechnej. Nr. 5, str. 65—67.

B. Głuchowski. W dniu spółdzielczości. Nr. 5, str. 68—70.

Wacław Tylman. Mierzenie pól i objętości. Nr. 5, str. 70—72.

Wł. Jez. Dzieci w świetle własnych poglądów. Nr. 5, str. 73—75.

- L. L. Ankieta francuska w sprawie wyboru zawodu uczniów szkół powszechn. Nr. 5, str. 76 — 78.
- Józef Wutke. Odgłosy. Szkolne Kasy Oszczędności ze stanowiska wychowawczego. Nr. 5, str. 78 — 80.
- Cecylja Bańkowska - Trzcińska. Karność bez kar. Nr. 6, str. 81—83.
- G. Hecht Nauka moralności, jako przedmiot nauki szkolnej. Nr. 6, str. 84—86.
- Dr. T. Jaroszyński. Miejska pracownia psychotechniczna. Nr. 6, str. 86—89.
- Maria Wehrowa. Uwagi metodyczne w związku z nauczaniem historii w III kl. szkoły powszechnej. Nr. 6, str. 89—91.
- Fr. Momot. Odgłosy. Jak nie przestałem być nauczycielem podczas wakacji. Nr. 6, str. 91 — 92.
- Karol Niemczyk. W sprawie szkolnych kas oszczędności. Nr. 6, str. 92—93.
- H. Gnoińska. Sprawozdania i oceny. L. Jeleńska. Metodyka pierwszych nauczania. Nr. 6, str. 93—95.
- H. Stattlerówna. Sprawozdania i oceny. Nr. 6, str. 95.
- Ankieta w sprawie programu prac ręcznych. Nr. 6, str. 95—96.
- M. L. W jaki sposób ułatwić sobie poznanie dzieci. Nr. 7, str. 98—99.
- Władysław Borejko. Nowa próba reformy nauczania geometrii. Nr. 7, str. 100—103.
- Sprawozdania. Z literatury obcej. Nr. 7, str. 103—107.
- W. K. Z literatury polskiej. Nr. 7, str. 108 — 109.
- Odgłosy. Nr. 7, str. 109 — 111.
- Ankieta Międzynarodowego Biura Wychowania. Nr. 7, str. 111 — 112.
- M. L. W jaki sposób ułatwić sobie poznanie dzieci. Nr. 8, str. 113—115.
- Fr. Rubinsteinówna. Z metodyki rachunków. Nr. 8 str. 116—120.
- Roman Pachulski. Odgłosy. Gospodarz klasy. Nr. 8, str. 120—122.
- Wu El. Sprawozdania. Z literatury obcej P. Boret. L'instinct combatif. Nr. str. 122 — 126.
- A. Baranowska. Sprawozdania. Z Polskiej Literatury. Nr. 8, str. 126—127.
- M. S. Sprawozdania. Wyprawy polarne Antoniego B. Dobrowolskiego, Nr. 8, str. 128.
- R. Petrykowski. Metoda pracy nad reformą programu szkoły powszechnej. Nr. 9, str. 129 — 134.
- M. Librachowa. Kary jako środek oddziaływania wychowawczego. Nr. 9, str. 135 — 139.
- Bronisława Rymszanka. Słów kilka w sprawie pisowni. Nr. 9, str. 139—141.
- Halina Dontenowa. Parę uwag w sprawie robót ręcznych. Nr. 9, str. 141—143.
- L. W. O powszechnem nauczaniu w Rosji Sowieckiej. Nr. 9, str. 143—144.

Treść Nr. 10. 1. R. Petrykowski: Metoda pracy nad reformą programu szkół powszechn. (dokończ.) 2. M. Librachowa: Kary jako środek oddziaływania wychowawczego (dokończ.) 3. Sprawozdania i oceny. Arski: Oj dana. Elementarz — Ikerta 4. Sprostowanie. 5. Spis rzeczy w roczniku z 1926 r.

Redaktor: MARJA LIBRACHOWA.

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

Odhito w drukarni „Robotnika” Warecka 7.