

Praca Szkolna

DODATEK MIESIĘCZNY DO „GŁOSU NAUCZYCIELSKIEGO”.

poświęcony sprawom pedagogiczno-dydaktycznym
w związku z praktyką szkolną.

Wychodzi co miesiąc dnia
każdego miesiąca oprócz
lipca i sierpnia

Adres Redakcji i Administracji :
Warszawa, Marszałkowska 123.
telefon 259 8.

Red. rękopisów nie zwraca. Konto czekowe P K O. Nr. 435.

Redaktor. Marja Librachowa

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

Jak stosuję w mej szkole metodę samodzielnej pracy w nauczaniu języka polskiego.

Idea szkoły pracy zdobywa sobie u nas coraz więcej zwolenników, coraz częściej bywają stosowane jej metody, wydaje mi się jednak, że hasła szkoły pracy przeważnie pojmowane i praktykowane są nieco jednostronnie, a mianowicie, jako ręczna praca wytwórcza. Nie odmawiam pracy ręcznej ważnego znaczenia pedagogicznego, jednakże wyłączność taką uważać musimy za więcej szkody niż pożytku przynoszącą, ze względu na ogólne jej wpływy (o czym i Wł. Dawid w dziele swem „Inteligencja, wola i zdolność do pracy” wspomina) i często chybiającą celu. Zdaje mi się, że stosując jeszcze inny rodzaj „szkoły pracy”, a mianowicie przyuczając wychowanka do samodzielnej pracy umysłowej, uzdolniając go do tejże pracy w każdym kierunku, uczynimy nieco więcej. Nie zna czy to bym tamten rodzaj wykluczyć chciała, nie, ale oba rodzaje należałoby równorzędnie i równocześnie

stosować. Poza tem więc, że dzieci lepią, modelują, rysują, wycinają, wyrzynają etc., chciałabym, by także umiały, a co więcej — chciały same pracować umysłowo w zakresie nauk szkolnych. Rozumiem przez to, że praca ucznia musi być bezwzględnie samodzielna, że się mu nic nie „wyklada”, nie „kłada do głowy”, lecz że on sam na podstawie własnego doświadczenia, obserwacji i przemyślenia do pewnych wniosków dochodzi. To zaś, co z tego przemyślenia, z tej obserwacji się dowie, to pozostanie na zawsze jego własnością, tego nigdy nie zapomni i zawsze będzie mógł powtórzyć. Nie znaczy to jednak, bym kazała uczniowi ponownie odkrywać Amerykę, lecz by w tej samodzielnej, a zbiorowej pracy potrafił zdobyć własną drogę, wyrobić sobie własny sąd, mieć odwagę go wypowiedzieć i uzasadnić, a zbity z tropu — szukać nowej drogi.

Typ „szkoły pracy”, najczęściej u nas spotykany, bywa też niejednokrotnie nową tylko sukienką dla przestarzałych metod: bywają to, zwykle przez dzieci niecierpiane roboty ręczne, przedewszystkiem unikane przez dzieci zdolne o lepiej rozwiniętym umyśle i żywym temperamencie. Statystyka, którą w bieżącym roku przeprowadziłam, potwierdziła me dawniejsze spostrzeżenia i wykazała, że na 171 uczniów i uczennic kl. IV, V, VI, VII, w wieku od 10 do 16 lat, lubi roboty ręczne 9-oro dzieci, podczas, gdy inne przedmioty osiągają cyfrę 100 i wyżej, pomimo, że tylko dwoje na ogólną liczbę uznaje, że są one „trudne”; w liczbie owych 9-rka dzieci, które lubią roboty, znajdujemy 4 odpowiedzi, w których zamiłowanie do przedmiotu poparte było silnym argumentem „bo się ich wcale nie trzeba uczyć”! Nie mogę statystyki tej poprzeć stwierdzeniem cech indywidualnych odpowiadających uczniów, a to z tego względu, że chcąc mieć odpowiedzi zupełnie szczere, zbierałam je bezimiennie.

Jest to tylko statystyka liczbowa upodobań dziecięcych w zakresie przedmiotów nauki; z wieloletniego zaś doświadczenia wiem, (a i poparcie tego zapewne

znajdę) że „dłubią” wszelakiego rodzaju robótki dzieci c temperamencie spokojnym, o umyśle nieco śpiącym. Nie wyklucza to że w tym zakresie wykazują one wiele nawet pomysłowości.

Nie należy zatem stosować wyłącznie żadnego jednostronnego rodzaju pracy, zarówno ze względu na różnorodne uzdolnienia uczniów, jak i na zły wpływ jednostajności pracy.

Opiszę tu moje doświadczenie w zakresie nauki języka polskiego w kl. V, VI, VII (w niższych klasach w ostatnich latach nie pracowałam). Jest to przedmiot, do którego wogóle najmniej może stosowany być jakikolwiek rodzaj szkoły pracy — chyba na najniższym stopniu nauki. Tu roi się od różnych piesków, jabłek, drabinek, najróżnorodniejszą techniką wykonywanych, boć to najłatwiejszy sposób prowadzenia pogadanki, na temat wypracowanego „dzieła”. Z latami dzieł ubywa, ale też i pogadańek nie bywa wcale. Źródło tego leży w zbyt szczupłym pojmowaniu znaczenia języka polskiego w szkole powszechnej; tymczasem nauka języka ojczystego, według mnie, prowadzi, przede wszystkim do osiągnięcia ogólnych celów tej szkoły. Jeśli byśmy się nawet ograniczyli tylko do celów zakreślonych programem ministerjalnym, to one już pozwolą nam uczynić zadość różnym warunkom wychowania „godnego obywatela”. Chcąc bowiem „uzdolnić młodzież do rozumienia mowy (polskiej) i posługiwania się nią”, musimy w pierw nauczyć ją patrzeć na świat, zdawać sobie sprawę z widzianego i doznanego, umieć wejść w głąb własnej duszy i umysłu, a zarazem umieć to wszystko ująć w słowa, jak również rozumieć co w słowach cudzych jest zawarte. Wiele pracy to wymaga, bo trzeba do takiej nauki dobrze poznać duszę dziecka, a naukę bardzo starannie indywidualizować.

Metodyka języka polskiego znaczną już liczbę tomów obejmuje, a ja nie silę się na stworzenie nowej — chcę tylko kilka własnych spostrzeżeń określić. W klasie V, VI, VII znajduje się młodzież, która

już po większej części opanowała do pewnego stopnia technikę czytania, a zarazem postąpiła już nieco na drodze „rozumienia mowy potocznej i języka książkowego”. Mówić jednak — o nie — mówić ona nie umie o niczem, czego wprawdzie nie przeczytała! Bo i kiedyż ona w szkole inaczej mówiła? W tych kilku miesiącach I-szego oddziału? Po tym bowiem okresie zamyka się zazwyczaj dusza dziecka, nikt nie pyta go o to, czego się nie „uczyło”. Odtąd wchłania ono w siebie najrozmaitsze mądre rzeczy, ale o to, co w duszy zdawna spoczywa, na co ona i jak reaguje — o to nikt w szkole nie pyta (a często i w domu) i o tem ono nie mówi.

Trzeba więc przede wszystkim znaleźć klucz do tej dziś zamkniętej duszy, pozyskać ją, zwrócić ku sobie samej i nauczyć dziecko mówić. Mówić o wszystkim i tak właśnie, jak w duszy jego jest. Trudno to z początku bardzo; dzieci już zapomniały o tem, że mogą mówić o sobie — wstydzą się. Ten ostatni взгляд szczególnie ciężkim jest kamieniem na tej drodze. Dzieci wiejskie np. dużoby miały do opowiedzenia, ale koledzy z miasta i „pan” czy „pani” inaczej mówią, a często — śmieją się z ich mowy (gwary). Żyć — oni tak inaczej czują — patrzą na pewne sprawy, ale gdy wejdą w dziedzinę swoich przeżyć, też bywają wyszydzani! Tu trzeba wielkiego taktu, powagi, doświadczenia i — swobody, by je wszystkie ośmielić, skłonić do mówienia i zabezpieczyć ich własne ja od napaści czy szyderstwa. Gdy to zdobędziemy, reszta pójdzie łatwiej. Ośmielenie i skłonienie dzieci do opowiadania o sobie o swoich wrażeniach i spostrzeżeniach, o uczuciach, poglądach, jest zawsze mojem pierwszym zadaniem. By to osiągnąć staram się przede wszystkim „zdemokratyzować” ich pojęcie: czytam, opowiadam, z rozmów wyciągam wnioski, że wszyscy ludzie, bez względu na wyznanie, stan, klasę społeczną mogą być szlachetni i pożyteczni społeczeństwu. Potem naprowadzam je do uświadomienia, że mowa polska, to nie tylko język literacki —

przedstawiam jej różnorodność, bogactwo i zachęcam do poznania jej odmian, wykazując konieczność takiego poznania. Potem już zazwyczaj żadne nie obawia się mówić gwarą, żadne nie wstydzi się opisać swej „chałupy”, lub opowiedzieć, jak spędziło wieczór sabatu. Daje to bardzo wiele korzyści poza samym celem nauki języka polskiego, po pierwsze bowiem, dzieci wyrabiają swe społeczne poglądy, po drugie — poznają się wzajemnie, żyją lepiej i wnikają — przy różnorodności tematów tych ćwiczeń w mówieniu — w warunki życiowe swego środowiska; wreszcie jest to prawie najsilniejsza podstawa dla naszej pracy wychowawczej, gdyż z tych rozmów poznajemy najlepiej duszę swego ucznia, nie mówiąc już o realnych korzyściach samej nauki języka polskiego przez gromadne korzystanie z objaśnień i poprawek językowych czy rzeczowych. Przy ćwiczeniach takich stosuję też w najszerszej mierze dyskusję, co pozwala dzieciom na wypowiedzanie różnych poglądów, pogłębianie ich, zmusza do uwagi, przyzwyczaja do logicznego rozumowania i lekalnego przeprowadzania wniosków. A jak chętnie dzieci to czynią — z jaką powagą robią notatki by starannie i dokładnie dyskutować! Po kilkomiesięcznej nauce to prawdziwa radość taka lekcja! I przy lekturze stosuję też dyskusję. Wogóle mam wstręt do „przerabiania” czytanek podług stałego schematu.

Zazwyczaj pierwszy raz czytam sama całą czytankę bez przerwy; o ile jest to większa całość, nowelka czy poemat, to czytam ją na 2 — 3 godzinach, udzielając tylko objaśnień, ale nie opracowuję poszczególnych części, lecz całość. Po przeczytaniu i objaśnieniu stylistycznych czy rzeczowych interpelacyj dzieci, polecam ją dzieciom samym po cichu raz jeszcze przeczytać (o ile jest to dłuższa czytanka, to czynią to uprzednio lub po lekcji), tak by wszystkie dzieci „czytały” i „słyszały” — to bowiem pozwala mi oddziaływać i na wzrokowców i na słuchowców równomiernie, czego inaczej nie osiągnęłabym.

Po przeczytaniu według obu sposobów dzieci my-

szą przez kilka minut o tem, co przeczytały, a potem mówią o tem. Jest to najpierwszy i najindywidualniejszy obraz stanu duszy wywołanego czytaniem, ni czem nie krępowany. Potem pytam, co je najbardziej uderzyło w opowiadaniu, jakich uczuć doznawały kolejno lub w pewnym momencie, czy i o ile zgadzają się w poglądach z poznanymi osobami i t. p., zależnie od treści i rodzaju czytanki, a zawsze stosuję pytania tak, by dzieci mogły dać odpowiedź indywidualną. Jest to doskonały sposób wywołania dyskusji, gdyż każde dziecko swobodnie się wypowiada, potem zaczynają się wzajemnie przekonywać o słuszności swych poglądów, przytaczają na poparcie przykłady z życia, a przez to lekcja taka nie jest mechanicznem „przerabianiem” paragrafów z podręcznika, ale sceną z życiem ściśle związaną, nauką języka nie z książki, lecz z ducha, a osiadaną własną pracą ucznia. Uważam to bowiem za doniosłą pracę umysłową, pracę różnorodną i kombinowaną, która umysł i rozwija i — o co przedewszystkiem chodzi — uzdalnia do korzystania z książki, do zastanawiania się nad różnymi objawami psychicznymi, do oceniania sytuacji charakterów spotykanych w życiu, nie mówiąc już o wpływie moralnym z treści wypływającym, a przez dyskusję pogłębianym.

W podobny sposób opracowują też dzieci i lekturę domową.

Ponieważ podręcznik nie jest jedynym środkiem przy nauce języka, przeto posługuję się nim 2 — 3 razy w tygodniu, inne godziny przeznaczam na ćwiczenia w swobodnem mówieniu, na ćwiczenia piśmienne i t. d.

Tematem tych ćwiczeń bywają zdarzenia z dnia, sprawy aktualne, żywo dzieci obchodzące, tak z bliższego, jak i dalszego świata, więc np. wybory do samorządu szkolnego, pożar w naszym mieście, lub trzęsienie ziemi w Japonji. Często opisują obraz jakiś. Dzieci same wypowiedziały się za tem, by obraz opisywać piśmiennie, a nie ustnie, skonałowały bowiem, że

ulegają sugestji lub conajmniej krępują się, w wypowiedzianiu zbyt odrębnych wniosków. Następnie dzieci opisują zwyczaje i obyczaje domu lub wioski, różne przedmioty i czynności, co znów pozwala wytwarzać w uczniach przeświadczenie, że są to niejednokrotnie skarby narodowe — często już zanikające i nauczycielowi ułatwia wpojenie w dzieci miłości ku temu wszystkiemu.

Tematy tego rodzaju przynieść też mogą i samej sprawie naszej etnografji wiele korzyści, nauczyciel bowiem od dzieci zasięgnąć może wiele danych, wiele wskazówek, gdzie i czego szukać należy, co uchronić można od ostatecznej zagłady. O ile jeszcze do szkoły uczęszcza młodzież starsza, zdolna to zrozumieć i ocenić, może być pomocą w pracy o tyle, że prędzej zdobędzie różne z tej dziedziny szczegóły, których najskrzętniejszy nawet badacz może nie zdobyć z tego choćby względu, że nie wiedząc o istnieniu czegoś — nie pyta o to, a lud sam, nie doceniając rzeczy — nie mówi o niej. Jeśli zaś dzieci (o czem wspomniałam) posługują się także i gwara, to ćwiczenia takie mają ogromną wartość. Wymaga to jednak znowu bardzo poważnego traktowania sprawy przez samego nauczyciela, (jak również oddziaływanie na cały zespół klasy — o ile nie szkoły całej) ze względu na ślizkość tematu w poezji ludowej i naiwność dzieci. Może się bowiem zdarzyć, że jeden moment zepsuje cały dorobek. Tak np. wśród zbioru starych piosenek znaleźć się mogą rzeczy o znacznej wartości, inne mogą być bezwartościowe, ale nie należy odrzucać żadnych, ni — broń Boże — wyśmiewać, czy pozwalać na to, bo wtedy utracimy wszystkie — na przyszłość. Mam np. bardzo obfity zbiór ćwiczeń, które międtzy innemi znalazły się na wystawie szkolnej. Pewien nauczyciel, przeglądając je, śmiał się wraz z otaczającymi go uczniami z wiersza „pogubis porteckii” etc., przytoczonego dla ilustracji zabawy wiejskiej. Dotknęło to ogromnie autorkę opowiadania i wogóle wszystkie dzieci, które cały duchowy dorobek swój

wioski przedstawiały w ćwiczeniach; wiele podjąć musiałam wysiłków dla zażegnania złego w postaci niechęci do dalszej pracy.

Ćwiczenia w mówieniu odbywam albo na podany naprzód temat, albo bez przygotowania, albo też na temat dowolnie przez dzieci obrany. Tu jednak — jak i przy piśmiennych ćwiczeniach — wielkie znaczenie ma poprawianie ucznia tak, by go nie zniechęcić, a wpływać na kształtowanie się języka młodzieży.

Ćwiczenia piśmienne z zakresu języka polskiego nie są u mnie niczem, jak tem tylko, co mówi ich nazwa: ani to ćwiczenia w pisaniu, ani opracowane i wyuczone „wzorki”, przeznaczone dla p. wizytatora, ale tylko ćwiczenia w mowie pisanej. Dzielę je na „szkolne”, pisane naprzemian w szkole i w domu (według wymogów programu minist.), na „domowe”, ściśle związane z przerabianym materiałem i na „prace domowe”.

Pierwsze obejmują krótkie ćwiczenia zwane po polsku „klasówkami”, a których tematem są przeżycia, spostrzeżenia, wrażenia dzieci, często na lekturze oparte, czasem też gramatyczne lub stylistyczne. Są to ćwiczenia krótkie, by zmieścić je można w 35 — 40 minutach, pisane zazwyczaj bez przygotowania (prócz gramatycznych i stylistycznych, które zazwyczaj opierają się na przerobionym materiale).

Tematy ćwiczeń domowych podane są na 2 — 3 dni przed terminem napisania; młodzież opracowuje je zazwyczaj obszerniej, staranniej — choć zależy to w dużym stopniu od indywidualności poszczególnych uczniów. Tak np. temat moja 3-dniowa obserwacja... (przedmiot dowolny) jest u jednych żywym, barwnym opowiadaniem, u innych — krótką kronikarską notatką. Oto parę przykładów.

Dnia x/z mój kotek pobiegł dziś rano na pole i nie wrócił, aż w nocy.

y/z. Mój kotek śpi dziś cały dzień; widać zmęczyła go wczorajsza wyprawa.

z/z. Mój kotek porwał mamusi słoninę, którą zo-

stawiała na stole. Potem uciekł i niema go dotąd. (Klasa V, dziewczynka lat 13).

A obok tego pisze rówieśnik tamtej, 13-letni Jędrek, wiejski chłopiec o swej 1½-roczonej siostrzyczce, jak to pierwszego dnia żegnała go łzami, gdy odchodził do szkoły, jak klaskała rączkami, widząc go wracającego ze szkoły co mówiła, jak się bawiła i jak usypiała przy jego śpiewie o dwu kotkach, co to „połeciały do lasu, narobiły hałasu”. I drugi dzień kiedy mała Anielka nudzi, płacze, aż wreszcie leży w ciężkiej gorączce, jak jemu „serce się oździerało”, gdy musiał iść do szkoły niepewny, czy ją zastanie przy życiu, jak biegł wieczorem po lekarstwo i jak wreszcie Anielka „pozdrowiała”. Opowiadanie to obejmuje 9 stroniczek zeszytu.

Największe znaczenie mają dla mnie „prace domowe”. Są to ćwiczenia, które zadaje raz na 3 — 5 tygodni, wymagają one bowiem dłuższej pracy ucznia. Tu pomieszczam dzienniki, pamiętniki, obserwacje przyrody opisy ściśle sprzętów, budynków, czynności np. „Nasza stodoła i narzędzia używane przy młóceniu”, albo: „Jak mama robi wełniak?”. Lub też z zakresu zwyczajów i obyczajów np. „Jak u nas obchodzą święta Bożego Narodzenia, a jak je obchodzono dawniej?” i t. p.

O ile nie wszystkie dzieci mogą wyczerpać temat (są wiejskie i miejskie, katolicy i żydzi), to podaję 2 tematy np. „Nasza bóżnica” — „Sabat” etc. Często też dzieci same podają temat ogólny albo też same wybierają sobie poszczególne.

Ćwiczenia te, to najlepszy obraz dorobku umysłowego i wogóle stanu intelektualnego dzieci, a zarazem nieprzebrana skarbnica nauki — dla nauczyciela. Ileż tajemników pojęć czy uczuć odkrywają np. zadania Jan-ki Łuczakówny lub Jadzi Kwapiszówny.

Ile połotu myśli i głębi, ile wyrobienia stylu w młodocianych utworach Rózi Katzówny lub Stefy Dorabalskiej, a zarazem jaki to dowód racjonalnego korzystania z lektury!

Ćwiczenie Stachy Glińskiej daje znów obfity materiał folklorystyczny, (obejmuje ono 40 stronic w zeszycie) wykazuje też znaczną orientację w charakteryce osób, sytuacji i stosunków. Ten system pisania ćwiczeń jest ściśle oparty na idei „szkoły pracy”, niema tu nic z góry narzuconego, nic wyuczonego, nic, coby nie było wytworem własnej duszy i umysłu dziecka; nawet wówczas, gdy opracowują temat literacki lub historyczny, to ujmują go samodzielnie, w formie referatu, powołując się na lekturę i dając przytoczenia, przykłady, etc. Poza omówionymi korzyściami jest jeszcze jedna, a mianowicie ta, że system ten pozwala na wszelkiego rodzaju badania psychologiczne, dzieci są bowiem przyzwyczajone do pisania o wszystkim, co z ich własnem „ja” jest związane, piszą szczerze, bez wahania — nie przypuszczają, że „zadanie” jest zwykłym „badaniem”. Brak zaś szczerości, prostoty i natychmiastowości powoduje zwykle chybień celu wszelkich eksperymentów. Spostrzegłam niejednokrotnie, że „nasi” zawsze wiedzą o co chodzi, nie żądają objaśnień, piszą odrazu, przybysze natomiast ze zdziwieniem przyjmują każdy taki temat, dopytują się coby i jakby pisać i zwykle nie odpowiadają zadaniu. Po wielu próbach udają się dopiero te rzeczy u ogółu klasy, złożonej z dawnych i nowych uczniów. Są one zaś niezbędne w pracy bo jeśli poznamy typy dzieci (podług metody np. Leleszówny czy Szycówny), to nasz plan i system postępowania zastosujemy do nich, a w rezultacie osiągniemy większe korzyści, ułatwiając pracę i dzieciom i sobie.

A jak różnorodne są te typy, jak różny poziom umysłowy uczniów tej samej szkoły! Są to niejednokrotnie wprost niespodzianki, co nam takie badania przyniosą, bez nich tylko dłuższą i bardzo bystrą obserwacją można się z tem zaznajomić.

W ubiegłym roku np. uczeń mój w kl. VII — 13-letni żyd zaczął przepelniać zadania jakimiś wywodami filozoficznymi, o które go posadzać nie

mogłam, choćby ze względu na brak ich w przeszłych latach. Sądziłam, że odpisuje je — zaprzeczył — a wiem, że moi uczniowie nie okłamują mnie nigdy. Po kilku „klasówkach“, przy których ściśle go obserwowałam, doszłam do przekonania, że małe tak nabił sobie głowę wakacyjną lekturą, że choć nieprzemysłana filozofja ta w duszy mu utkwiała. Na każdy temat znalazł gotowe frazesy filozoficzne w swej pamięci. Ilustruje to zadanie jego na temat „Wrażenia, myśli i uczucia po ostatniej wycieczce“. Przykładów takich przytoczyć możnaby dużo i swoich i obcych, rzecz bowiem jasna, że w pracy swej idę nie jakąś przez siebie wynalezioną drogą — szło nią innych wielu i dawniej. Nie powołuję się zaś na lekturę z tego względu, że zamierzeniem moim było po prostu dać obraz mych dążeń i ich wyników.

W końcu chciałabym podkreślić jedną jeszcze moją właściwość — a mianowicie tę, że ćwiczeń takich, w których mi dziecko tajemki duszy swej odkrywa, nie krytykuję bezwzględnie — by, jak to już zresztą wspomniałam, nie zmrozić jasnych i otwartych serc moich uczniów.

Pominałam także ilustrowanie prac rysunkiem, modelem, mapą plastyczną, próbkami materiałów i t. p., jako stronę techniczną *).

Jadwiga Kurasiowa.

*) Godząc się w zupełności z tem, że ujęcie przez Sz. Kołtanek lektury i ćwiczeń piśmiennych odpowiada wymaganiom metody samodzielnej pracy dziecka, zwrócić musimy uwagę, że nie zostały tu jednak wyczerpane wszystkie możliwości tej metody w zakresie nauki języka. Dzieci można np. zachęcić i powołać do obserwowania form gramatycznych języka, wprowadzić w zagadnienia pisowni. W związku z temi zagadnieniami mnożą się rozliczne trudności próby rozwiązania tych trudności warte byłoby wysiłku. (Przyp. Red.)

Próbki stylu dziecięcego.

Z notatnika nauczyciela.

Co człowiek — to styl podobno. Styl dziecka posiada pozatem pewne swoiste cechy bardzo charakterystyczne. Podane poniżej wypracowania zebrane zostały, jako próbki stylu dziecięcego.

Temat wybrano taki, aby był żywym i bliskim dla każdego dziecka, ulubiona zabawa dla każdego dziecka jest czemś, co posiada wartość uczuciową. Znać to zresztą w wypracowaniach dzieci.

Tematy tego rodzaju często bywają podsuwane w charakterze ankiety; interesującą jest wówczas rzeczowa strona wypracowań. W danym wypadku sprawa inaczej się przedstawia; nie o to chodzi, co jest ulubioną zabawą dziecka, lecz o to *jak* dziecko o ulubionej zabawie mówi, nie treść — lecz forma staje się głównem zagadnieniem. Podane są wypracowania dzieci jednej ze szkół powszechnych m. Warszawy, z oddziału II i IV. Temat dano ten sam dla obu oddziałów w tej myśli, że jest on jednakowo bliski dzieciom 8 i 10-letnim, jeżeli więc młodsze mówią o nim inaczej niż starsze, to nie dlatego, że inny jest ich stosunek uczuciowy do tematu, lecz dlatego, że dzieci w słabszym lub w silniejszym stopniu opanowały środki ekspresji, gorzej lub lepiej zawładnęły formą.

Podajemy najpierw w dosłownem brzmieniu, z zachowaniem pisowni dzieci, wypracowania oddziału drugiego. Błędy pisowni poprawione zostały tylko o tyle, o ile utrudniały zrozumienie i czytelność.

Piłkę piłkę i kółko. Piłką bawie się Zosia a lalką bawie się z Irką. A kółkiem bawię się Sapoia. *Jadzia K.*

Moja ulubiona zabawka Ja lubie lalkę i piłkę i kółkiem. *Regina K.*

Ja się bawię lalką. Bawię się razem z moją siostrą Zosią. *Marysi T.*

Miałem samochód bawiłem się z chłopcem na podwórku. Jak puściłem to leciał jak szalony. Ale nie tylko miałem samochód, ale i piłkę, piłką białą ościaną. Albo rzucałem do kolegi.

Henryk D.

Ja się najlepiej lubię bawić lalką.

Ja się bawię lalką ze Stasią.

Ja się lubię bawić na podwórku.

Bronia G.

Ja lubię jeździć na rowerze. Bawię się z Fredkiem. Ja lubię jeździć z Fredkiem na rowerze. Wi. W.

Piłkę lalkę wózek i kółko. Piłką gram z Manią lalką bawie się sama wózek bawię się z jedną dziewczynką. Kółkiem bawię się sama.

Irka M.

Bawię się sam w domu biorę notes do ręki i odfieram i zapisuję szobie jakie kto ma imię i nazwisko.

Staś D.

Ja mam w domu lalkę, a moja lalka nazywa się Irenka najlepiej to się bawie lalką.

Stasia O.

Miałam lalkę. Piłkę. ja bawię się ze Stasią. Rzucałyśmy do siebie piłkę. Stasia domnie a ja do Stasi.

Hela T.

Mam lalkę i bawie się z Helą.

Anka B.

Moja ulubiona zabawka jest lalka i wózek i kredeś moja lalka nazywa się Zosia piłką i z kotkiem.

Jadzia A.

Mam lalkę i bawie się z Zosią myje czesze i przebieram, i kładę ją do wózka i wyjeżdżam na podwórze.

Genia N.

Mam lalkę bawię się Zosią i bawie się z Irką.

Irka M.

Mam wózek i się wożę. Bawię się w piłkę nożną. Bawię się z Władkiem.

Marjan B.

Ja najlepiej lubię swą lalkę i swe pudełeczka pudełkami i lalką bawię się z Jasią.

Irka M.

Moje ulubione zabawki. Lalką piłką i lubię bawić ze Stasią.

Marysia W.

Ja najlepiej lubię się bawić w piłkę. Chłopcy po

jednej stronie. A dziewczynki po drugiej stronie,
Rzucamy do siebie. *Stasia W.*

Ja najlepiej lubię się bawić piłką. Lalką się nie
lubie bawić ja się bawie z Marysią. *Stasia S.*

Mam piłkę nożną bawię się z Władkiem ja się ba-
wię piłką nożną kopie piłkę. Wladek do mnie a ja do
Władka a później zbiliśmy szybę. *Henio D.*

Moja ulubiona zabawka. waga, lanka, bawię się
z Jankiem i z Zygmuntem żucam piłkę do gury.

Wacek D.

Jasie bawie w Wernem w berka i howanego i ba-
wim się piłką nożną i bawię się z dziewczynkami mam
w domu łamigłówkę. *Fredzio.*

Ja mam w domu piłkę nożną. Jak gram to w pił-
kę napompuje powietrza i gram z jakim chłopcem rzu-
camy dosiebie później kopujemy po ziemi. *Wladek Ł.*

Moja ulubiona zabawka. Konik. Ja sie bawie
zkonikiem. *Zygmunt W.*

Ja najlepiej się lubię bawić w piłkę nożną. Chłop-
cy stoją na jednej stronie, a dziewczyny na drugiej
stronie i rzucamy chłopcy rzucają do dziewczyn
a dziewczyny do chłopców. *Zygmunt R.*

Wszystkie te wypracowania odznaczają się ubó-
stwem formy. Zdania krótkie, najczęściej nierozwi-
nięte, zwykle współrzędne, oddzielone kropkami —
jakby niezależne od siebie; najprostszy sposób łącze-
nia zdań za pomocą spójnika *i*, wyrażający właśnie
ich współrzędność, spotykamy najczęściej. Częste
są również połączenia za pomocą spójnika *a*, niekie-
dy w zamiarze przeciwstawienia. Charakterystycz-
ne są połączenia za pomocą: „jak — to”, wówczas,
gdy zachodzą między zdaniami stosunki przyczy-
nowe lub czasowe, np. jak nakręciłem — to pędził.
Ubóstwo słownictwa wyraża się w braku przy-
miotników (6 przymiotników w 25-iu wypracowa-
niach — w tem 5 razy przymiotnik „nożna”, który —
logicznie biorąc — jest nazwą gry) oraz w braku obra-

zowania za pomocą porównań; porównanie znajdujemy tylko w jednym wypracowaniu: „samochód leciał jak szalony”. (Henryk D.).

Niema śladu tendencji do ozdobności stylu, dominuje suchość, rzeczowość; nie znajdujemy wyrazów, które są dodatkiem, okrasą; jedno tylko dziecko używa zwrotu książkowego „biore notes do ręki” — zamiast poprostu — „biore notes”. To skąpstwo w posługiwaniu się mową płynie może i stąd, że technika pisania jest jeszcze nieopanowana, zajmuje dużo czasu. Jest to tylko jedna z przyczyn, nie jedyna przyczyna, gdyż i wówczas kiedy dzieci opowiadają, zachowują również tę właściwość mowy, którą nazwać można brakiem dekoracyjności, brakiem wszelkich upiększeń.

Przejrzyjmy obecnie wypracowania oddziału IV.

Ja lubię się bawić z gołębiem i z kotkami, grać w wólbol (piłkę nożną), łapać muchy i kłaść je do butelki, a chciałbym mieć leworwer co strzela na korki i leworwer co strzela na małe kulki. A najbardziej chciałbym mieć wojsko. Ja lubię się bawić z chłopcami. Ja najlepiej lubię się bawić z gołębiem i z kotem.

Mieczysław J.

Ja jak przyjdę ze szkoły to zjem obiad odrobie lekcje, to później się bawię wojskiem. Ja lubię się bawić: grać w piłkę, grać na organkach, lubię się bawić w konie, a później pójdę służyć do kościoła na nieszpory. Ja lubię się bawić z kolegami, bo jak sam się bawię to mi się przykrzy. Ja jak zabieram się do zabawy to mnie jest wesoło.

Janek P.

Ja najlepiej lubię się bawić konikiem, bo jak brat mnie wsadzi na konia, to ja na nim jedzę i daję mu pić i jeść i wcale on mnie nie ugryzie. Lubię się dlatego nim bawić, że na nim jeżdżę. Potem lubię bawić się pieskami, bo gdy wstanę to drapia mnie po nogach i ja uciekam przed nimi. Ja ich nazwałam jedną nazwałam Lalusią, a drugą Zolą i nie dadzą wcale mi się obuć, bo łapiają za sznurowadła. Lubię kożę bo ona

wszystko gryzie i wszędzie wlezie i mnie gania dlatego lubię się z nią bawić bo ona jest komiczna, a jest stara to ona już niechcę dokazywać a jak jest młoda to będzie latała i będzie dokazywała. *Hela J.*

Ja najlepiej wolę mamusi pomagać albo książkę czytać. Mam też piłkę ale w piłkę się nie bawię. Książkę tylko wtedy czytam, kiedy mam czas, lubię się bawić z kim dlatego, że wtedy mogę bawić się w karty warcaby lub w loteryjkę. Nie mogę się bawić z nikim bo jestem najmłodsza w domu, więc tylko czytam i to jest moją zabawką ulubioną. Chciała bym mieć jakąś zabawkę żywą ale mamusia niema na to pieniędzy mam kwiatki ale wolę książkę, nic mie tak nie zajmuje jak książka. *Zosia S.*

Moja ulubiona zabawa jest bawić się w futbol. Gdy wyjdę na podwórze bawię się wesoło a gdy przyjdzie do mnie Komoroski ja odaje bratu piłkę i bawimy się jego piłką. Ja lubię bawić się z Komoroskim bo razem jest weselej. Więcej nie mam zabawek. *Edek G.*

Moja najładniejsza zabawa to jest czytać książki z powieściami i grać na organkach. Ja dlatego najlepiej lubię czytać książki bo mogę się czegoś dowiedzieć a grać na organkach bo mnie jest wesoło. *Zygmunt J.*

Moja ulubiona zabawa jak do Mańka na podwórko przywiezą worki z towaram, to ja i Maniek bawimy się w ckręt, jak on tonie i reperuję go. Ja dlatego lubię się wto bawić bo można sie stą zabawą rozgrzać. *Zygmunt B.*

Ja lubię się bawić z kotem bo jak się z nim bawić to on pokazuje figle. Potem lubię się zajmować się gospodarstwem bo mię bardzo to ciekawi bo jak puijdę do kuchni to lubię się przyglądać. Lubię się bawić ze świnką bo ona wezmie koniec fartuszek i bawi się tak zabawnie że się trzeba śmiać. Lubię się bawić z kurą bo jak ją wziąć na ręce to ona się trzepocze. *Jadwiga G.*

Ja mam lalkę to ja jej szyję sukienki czapki robie szydelkiem gotuje jej kładę ją spać a dopiero robie lekcje i wyjdę na podwórze nawicczór idę do tatusia. Ja jak się chcę bawić to zawołam koleżankę przyniosę od niej komode łóżko stół kuchnie i się dopiero bawie z nią wezmę swoje żelazko duszkę i włożę do kuchni raz to taka goroca była duszka a czerwona to nie mogłam ja wyjąć to mi mama wyjęła pogrzebaczem to ja zaczęłam lalki sukienkę i nieraz jak jest jeszcze duszka jest ciepła to ja jej jeszcze uprasuję czy fartuszek czy palčko to bez różnicy to niema różnicy ja mam co miesiąc lalkę bo mi tatuś kupuje nieraz to i ja sama sobie kupie.

Halina H.

Ja najbardziej lubię bawić się kotkami bo jest bardzo pocieszny i jak ja wyjdę z domu to on biegnie za mną a w domu to jak wezmę kawałek sznurka i ciągnę po podłodze to on biega zanim i łapie a jak się nabawi to idzie spać na łóżko a jak chce jeść to idzie do mamusi i miauczy a jak unas koty na podwórku miauczą to on skaka do okna i słucha jak ja odkręcam wodę to woda szumi on słyszy a jak do niego podejść to on krzyczy.

Hela M.

Moja najlepsza zabawa to jest gra na skrzypcach. Gdy wyjdę ze szkoły to myślę o moich skrzypcach, bo gdy pójdę do domu to je biorę i na nich pociągam smykkiem, a skrzypki wydawają różne tony. Ja dlatego lubię się bawić skrzypkami bo oni wydają mi przesiliczne tony, tak jak pani nam na śpiewach nieraz piękną pieśń śpiewa tak i ony gdy pociągam na nich smykkiem to oni teraz taka pieśń którą pani nam śpiewała.

Z. S.

Ja lubię bawić się lalką, piłką i w księgarni żeby książki sprzedawać lubie się bawić tranwaj, bilety i lubię książki czytać ładne. I lubię mamusi pomagać. Ja lubię się bawić z siostrami, bo jak sama się bawie to tak cicho i smutno. Ja by chciałam się najlepiej bawić w księgarni bo dlatego bo książki bende czytała i lubię w sklep. I nieraz bawie się z lalką.

S teta S.

Najlepiej lubię swojego kotka, kotek ten jest szary, a łapy ma białe, zawsze jak usiądę na stołku, to on mi wchodzi na kolana, a dlatego się tak lubię bawić, bo ten kotek jest bardzo mądry i ładny. Jak ja jego wypuszczę to on jak chce wejść skrobie pazurkami w drzwi. Ja tak się najlepiej lubię bawić. Jeszcze mam lalkę też bardzo nią się lubię bawić.

Irka A.

Ja bardzo lubię bawić się w lalki i w loteryjkę grać. Gdy przyjdzie do mnie koleżanka to bawimy się w matki i sklep, jak sprzedają w sklepie a ona jest matko. Posyła po co do sklepu lalkę niby to jest jej córka. A jak nam się znudzi ta zabawa to gramy w inną grę.

Zosi L.

Ja najlepiej lubię się bawić wpilkę, klockami, warcabami, lubię do ptaków strzelać z fuzji. Lubię jeździć na małym pociągu i drezynie lubię jeździć na łyżwach i sankach. Ja dlatego lubię się tym bawić bo to mnie sprawia bardzo wielką zabawę. Te wszystkie zabawki mam na Polesiu.

Zygmunt K.

Najbardziej lubię bawić się w szkołę dlatego że rysuję, dyktanda piszę, gimnastykuję się i sprzątam pokój. Ja lubię bawić się z siostrami Ireną i Wandą bo Irena jest nauczycielka a ja z Wandą uczniami.

Leszek B.

Ja najlepiej lubię się bawić wojskiem bo je ustawiam, a potem je chowam i lubię się bawić małym karabinem, ale go nie mam, i dla tego lubię się bawić karabinkiem bo się mustruję.

Zygmunt B.

Najmilszem mojem zajęciem jest czytanie, pisanie i rysunki a gdy mi się sprzykrzy to. To kópuje bibułę kolorową malowanki i robię zabawki na choinkę chociaż jeszcze czas. Robić to wszystko lubię w towarzystwie. A chciałabym bardzo mieć piłkę, lalkę i różne przybory do lalki.

Józia M.

Ja najlepiej się bawię lalką ale jej nie mam. A najmilszą zabawą moją jest oglądać malowanki i czytać ładne książki. Grać w domino, lubię jak mnie

ktoś opowiada bajki lub jak mnie czyta bajki. Ja dlatego się lubię wto bawić dlatego bo one mnie bardzo zajmują.

Irena S.

Lubię rysować mapy i widoki i to co umię. Lubię się bawić w towarzystwie. Mam lalkę, wózek, kuchnię, krędens, komodę, łóżko, bąka i cymbalki. Mam grę Wisłą do Gdańska, Niebo karty, warcaby i loteryjkę. Mam dużo książek i lubię ich czytać. Zwiedziłem Zamość, Łódź, a teraz wyjadę do Radomska. Byłam w Kijowie w Carnej wsi w Białostoku w Rzezczyca nad Dniestrem i w Moskwie. Lubię bardzo zwierzęta i lubię zwiedzać rozmaite miasta.

Zosi T.

Mają najulubieńszą rozrywką jest bawić się w krawcowe. Robię urządzenie, wezmę mojej lalki wszystkie sukienki i galganki, nici igły. Robię szyld pod nazwą, krawcowa lalek, mam trzy lalki to niby moje klisjetki, zawsze stałójā u mnie najmodniejsze suknie, a gdy przyjdzie do zapłacenia to się kłocą że za drogo i mówią że innā krawcowę sobie znajdā a żeby im opuszczać cenę. A obok mnie jeszcze jedna krawcowa jest to jest moja koleżanka, również ma moc klisjetów, więc ja się zniā kłucę że ona mnie odstręcza klisjetów. Takā jest moja najulubieńsza Rozrywka.

Kazimiery D.

Moja ulubiona rozrywka jest kiedy pōjdziemy do koleżanki Dziuni i ona zagra prześlicznie na fortepianie a my dziewczynki Irka i ja tańczymy podług taktu, solo tańczymy, i różne krakowiaczki. I urządzamy balety, przebieramy się w jak najkrótsze sukienki i bosy, wianki na główki, włosy rozpuszczone. Nieraz nawet i ja jak mam życzenie to i ja do siebie poproszę i w naszym pokoiku bawimy się w teatr i przedstawiamy, krzesła poustawiam w rzędy, zaślaniam psześcieradłem. I marzę żeby byłā ja w baliecie to bym byłā szczęśliwa. I tak spędzamy całą niedzielę i święta. Nawet miałyśmy taki wypadek że jak zaczęłyśmy licać, to ze słupka zrzuciłyśmy wazon z kwiatami. I to jest nasza rozrywka.

Marysia K.

Ja najlepiej lubiłam się bawić swoją lalką i balonem i jak się zabierałam do zabawy to lalkę ubrałam i zasadziłam jej balonik za palec, posadziłam ją na łóżku i oparłam ją o tyłek łóżeczka i poszłam do swej kuchenki i zaczęłam umywać swoje talerze i miski, dwojaki, łyżki, widelce i noże. Gdy już umyłam swoje naczynia to zaczęłam palić w kuchence i stawiać swoje garnki z pokarmem dla lalki, później poszłam do łóżka i wzięłam lalkę na ręce i poszłam do jednej dziewczynki zawołać ją do siebie i bawić się z nią.

Ateraz nie mam zabawek tylko czytam bajki i różne historie.

Władzia W.

Ja najlepiej lubię się bawić w wojnę z chłopcami i grać w piłkę nożną. Ja lubię się bawić jak jest dużo chłopców. Do zabawy zabieram się chętnie bo bardzo lubię się bawić i lubię czytać książki. *Władysław Ł.*

Ja lubię grać w: szachy arcaby i wilka i owce, dlatego bo chcę się dowiedzieć kto wygra, a kto przegra. Zabawę lubię prowadzić z kim, na początku się staram wygrać ale nigdy nie wygrywam, bo nigdy jest nie rozegrane.

Stefa J.

W wypracowaniach dzieci o 2 lata starszych widzimy przede wszystkim większy rozmach, większe bogactwo treści; wpływa na to w znacznym stopniu większa wprawa w pisanie, ręka sprawniej podąża za myślą, można zdążyć, można sobie pozwolić na treść szerszej zakrojonej. Co do formy również zauważyć można pewne różnice. Przede wszystkim bogatsze słownictwo; notujemy już 33 przymiotniki, trochę przysłówków i liczebników. Natomiast obrazowości jeszcze nie znajdujemy; jeden tylko chłopiec porównywa tony swych skrzypiec do pieśni, którą pani śpiewa. Sposoby łączenia zdań zawsze równie prymitywne; „jak-to” wciąż jest ulubionym sposobem wyrażania stosunków przyczynowych i stosunku następstwa. Zdarzają się przysłówki: kiedy, wtedy; spójniki: gdy, ale, więc, że; zamiast „że” najczęściej używane jest: bo, np. „lubię dlatego bo”... Postęp w stosunku do dzieci oddziału drugiego wyraża się głównie w bo-

gatszem słownictwie; obrazowość wzmacnia się przez częstsze używanie przymiotników, nie przez użycie porównań.

Jedna dziewczynka pozwala sobie na pewien zbytek, na giest, wyrażający swobodę stylu. pisze ona: „grać w domu — no, lubię jak mnie ktoś opowiada. Jest w tem zdaniu mieszanina swobody stylu wyrobionego, a bezpośrednio potem czysto dziecięce połączenie: „lubię jak mnie” i t. d. W dalszym ciągu styl dziecka jest pozbawiony perspektywy; współrzędność zdań przeważa, z powodu uproszczonych sposobów łączenia zdań akcja jest zawsze jednoplanowa, wszystko rozgrywa się na jednej płaszczyźnie. Pomimo to styl ten posiada właściwą sobie odrębną ekspresję, wyraźną bezpośredniość; po przez prostotę środków przegląda rzecz dla dziecka najważniejsza: treść, która stanowi bezpretensjonalne odtworzenie przeżycia. Czy te szkicowo ujęte uwagi, dalekie od zamiaru wyczerpania tematu, mogą być podstawą do wysnucia jakich wniosków pedagogicznych? Nasuwają mi się dwa wnioski. Jeden dotyczy stosunku nauczyciela do środków ekspresji dziecka; drugi — stosunku dziecka do utworów, ujętych w złożone formy językowe.

Nauczyciel powinien odczuwać pełną życia treść poprzez niedołązną formę, powinien rozumieć, że dziecko mówi jak może, wyraża się, jak umie. Przez przekreślanie wyrażań i zwrotów naiwnych, prostych, niedołych i nadpisywanie czerwonym atramentem zwrotów utartych w stylu książkowym, nie wyrobimy stylu dziecka które nie czuje i nie rozumie różnicy pomiędzy swoją formą a narzuconą mu formą literacką. Nadewszystko zaś nie widzi ono wyższości formy narzuconej. Styl kształtuje się zwolna, rozwija się stopniowo, podąża za komplikującymi się formami myśli, często nawet nie zdąża za myślą. Przypomnę tu ową Halusię z „Pisklat” Rogoszówny; Halusia chce zapytać jak ma na imię czarodziej, o którym opowiadał wujaszek, ale nie zna zwrotu, gło-

wego szablonu językowego. Stwarza go własnym wysiłkiem: — „jak ja Halusia — to on jak?” Inną dwuletnią dziewczynkę niepckoi trudne zagadnienie; każdy przedmiot ma jedną jakąś swoją nazwę, tymczasem ludzi, nazywa się raz tak, to znowu inaczej, raz imieniem, drugi raz nazwiskiem. Jak te myśli śli ubrać w formę, jak je wyrazić? Dziewczynka zawiązuje z matką następującą rozmowę: „kanapa — to kanapa, tiak?” — „Tak” — odpowiada zdziwiona matka. „A księsto, to księsto tiak?” „Tak”. „A siafa — to siafa, tiak?” „Tak”. „A Kowalski?” Ma przytem minę tryumfującą, jakby chciała powiedzieć: „a to cię złapałam, raz mówisz Kowalski, a raz Stefan!”. Matki posiadają tę właściwość, że zawsze prawie rozumieją swe dzieci: nauczyciele i nauczycielki rzadko zadają sobie trud wnikiwania w istotną myśl dziecka, ulegają wrażeniu, że w stosunku do dzieci 8-o, 9-letnich trud ten jest już czemś niepotrzebnym, środki ekspresji traktują formalnie, uważają, że obowiązkiem ich jest tylko poprawianie błędnych wyrażen. „Tak leciałem tak leciałem” opowiada zadyszany od biegu chłopiec. „Nie mówi się leciałem — tylko biegłem” — odpowiada uroczyście nauczyciel z poczuciem spełnionego obowiązku. Za godzinę dziecko oczywiście użyje swego wyrażenia. Doraźne prostowanie błędnych wyrażen i zwrotów jest najmniej skutecznym sposobem kształcenia mowy i stylu dziecka; środki ekspresji zjawiają się na tle przeżyć i na tle doświadczenia. Czytanie utworów literackich dostępnych zarówno treścią, jak formą posiada największe znaczenie. Dostępność treści i formy literackiej utworu zbliża nas do drugiego zagadnienia: do stosunku, jaki zajmuje dziecko wobec utworów literackich, ujętych w złożone formy językowe. Nauczyciel powinien domyślać się trudności, w jakie wikała się umysł dziecka przy czytaniu. Wprawdzie autorowie, piszący dla dzieci, dążą świadomie do prostoty, do pisania zdaniami krótkimi, do unikania okresów długich i skomplikowanych, n.e-

zawsze jednak to, co wydaje się prostem dla dorosłego, jest istotnie prostem i zrozumiałem dla dziecka. Nadzwyczaj trafnie mówi o tych niespodziewanych komplikacjach Korczak w „Momentach wychowawczych”. Np. na str. 41: „Uczeń czyta: przekupka ma 9 jabłek. Ile jabłek jej zostanie, jeżeli 4 chłopców weźmie po 2 jabłka każdy. I do siebie półgłosem. Jakiś tam każdy”. Rzecz na pozór drobna. Tak drobna i tak zarazem pospolita, że trzeba być bardzo wnikliwym obserwatorem ażeby ją zauważyć i żeby się na niej zatrzymać. Nie przesadzę chyba jeśli powiem, że na 50-u nauczycieli może jeden na zdarzeniu takim się zatrzyma i wyciągnie z niego konsekwencje.

W. H.

Sprawozdania i oceny.

Stefania Sempołowska. „Z Tajemnic Ciemnogrodu” Walka o szkołę. Warszawa 1924. Nakładem firmy „Książka” w Warszawie wydana została praca p. S. Sempołowskiej pod tytułem „Z Tajemnic Ciemnogrodu”. Autorka w sposób może nieco polemiczny, jak wskazuje już sam tytuł, rozważa w niej dojmujące bolączki naszego szkolnictwa powszechnego i podkreśla bierność, a często negatywne stanowisko władz oświatowych w tych sprawach. Rozpatrując po kolei wszystkie zagadnienia, ujawniając ich związek wzajemny, źródła i tendencje naszej polityki szkolnej, autorka wytacza ciężką, a źródłowo udokumentowany akt oskarżenia przeciwko rządowi i sejmowi, a zarazem słusznie bije na trwogę wobec społeczeństwa.

Nie to bowiem jest zatrważające, że mamy szkół za mało, że przeszło półtora miliona dzieci nie może korzystać z elementarnego nawet nauczania, że przeważającym typem szkół są jedno- i dwuklasówki (80%), gdy szkół o pełnej organizacji jest zaledwie 3% w Polsce, że brak pomieszczeń, inwentarza, pomocy naukowych, odpowiadających najprymitywniejszym wymagom higieny i pedagogiki. Wszystko to możnaby uważać tylko za smutne dziedzictwo niewoli, niedomagań okresu przejściowego, gdyby przeciwko temu powstała świadoma, mocna i szczerą wolą dźwignięcia naszego szkolnictwa powszechnego, zadość uczynienia potrzebom oświatowym wszystkich

warstw i wszystkich narodowości kraju. Ale tego właśnie nie ma. Gdy się rozejrzeć w zgromadzonym przez autorkę materiale, ujawnia się wybitnie zachowawcza polityka sier rządzących.

Przerost szkolnictwa średniego nad miarę istotnych potrzeb społeczeństwa, co się ujawnia w olbrzymim procencie uczniów niekończących całkowitego kursu nauki; organizacja szkolna uniemożliwiająca w praktyce dostęp do szkół średnich wychowankom szkoły powszechnej; uprzywilejowanie szkoły średniej tak pod względem rzeczowym (gimnasy, inwentarz, pomoce naukowe) jak i metod, doboru i wynagrodzenia personelu ze szkodą szkół powszechnych, w których źle wynagradzany, przeciążony pracą nauczyciel trwoni swoje i swoich uczniów zdrowie, siły i czas na nauczanie w warunkach prowadzących wartość tego kształcenia prawie do zera; lecz co najważniejsza — wyodrębnienie szkolnictwa średniego od powszechnego tak pod względem celów jak i metod, sankcjonowanie istnienia jednej szkoły licej, stanowiącej ślepą uliczkę na drodze wiedzy, a przeznaczoną dla ludu i drugiej — o możliwie rozległym i różnorodnym programie, otwierającym jak najdalej idące perspektywy życiowe dla uprzywilejowanej górszki inteligencji; podporządkowanie szkoły powszechnej celom obcej i niedostępnej dla jej wychowanków szkoły średniej; bierny opór zainteresowanych czynników przeciwko dojrzalej potrzebie reformy w naszej organizacji szkolnej, wyrażający się w tem, iż dotychczas nie podejmuje się żadnych kroków ku skoordynowaniu szkoły powszechnej ze średnią, opracowania i wypróbowania jednolitych programów i metod tam nawet, gdzie już istnieją potemu odpowiednie warunki (7 kl.szkół powszechnych w większych środowiskach); próby ratowania z niewątpliwie szczerých pobudek natury pedagogicznej — ale przy absolutnem zignorowaniu strony społecznej zagadnienia przywilejów szkoły średniej przez stawianie trudnego do zrealizowania, wątpliwego w rezultatach a społecznie krzywdzącego postulatu selekcji; niedostateczna piecza nad rozwojem szkół zawodowych, których pomnożenie i różniczkowanie jest niezbędnym korelatywnym reorganizacji obu stopni nauczania, — oto są te objawy niepokojące, jako wykładnik pewnych mających za sobą wagę i siłę poglądów, z których należy sobie zdawać sprawę, by móżd im przeciwdziałać

Autorka porusza również wciąż u nas niezłatwioną i wciąż jęczącą sprawę szkolnictwa mniejszości narodowych, stwierdzając i na tem polu nieożywioną szerszymi zamysłami politykę rządu, mnożącą natomiast niechęci i tarcia wewnątrz kraju i dającą sposobność do jawnej i skrytej ingerencji obcej. Słusznie powiada autorka, iż „żaden naród nie zgodzi się na wynarodawianie, broni się przed niem, nie wyrzeka się praw rozwoju. W walce hartuje się, lecz jednocześnie uczy nienawidzieć przemoc i ciemność. Zdawałoby się, że powinniśmy, to

Jeszcze pamiętać" Przytoczone przez p. Sempołowską dane statystyczne muszą nasunąć przykre refleksje co do linii naszej polityki względem obywateli kraju niepołiskiej narodowości, pouczają nas jak jest, a jak nadal żadną miarą być nie powinno.

Praca p. Sempołowskiej stawia nam szereg jaskrawo uwydatnionych zagadnień naszego szkolnictwa powszechnego, zagadnień topionych w gnuśnem uznaniu istniejącego status quo, w krótkowzroczności i egoizmie warstw uprzywilejowanych, godzeniu się na krzywdę najliczniejszych warstw narodu, a temsamem — krzywdę całego narodu. Przemawia ona mocą faktów, obfitemi danemi statystycznymi, szlachetnością i szczerością ujęcia, stanowi więc cenny przyczynek do naszej literatury w sprawie organizacji szkolnictwa.

Nie ze wszystkimi twierdzeniami autorki zgodzić się jednak można. W pierwszym rzędzie sprowadzić należy parę faktycznych niedokładności. I tak, mówiąc o braku nauczycieli wykwalifikowanych w szkolnictwie powszechnem zapominać nie można, iż szkolnictwo średnie również, zwłaszcza na kresach, cierpi na tę samą bolączkę, na którą za jednym zamachem zaradzić nie mogą władze oświatowe ani społeczeństwo. Wyprodukowanie dostatecznego kontyngentu fachowców wymagać będzie jeszcze całych lat. Gwoli ścisłości zaznaczyć też trzeba, że wszystkie seminarja dla nauczycieli szkół powszechnych mają obowiązkowo 5-o letni (nie 4-o letni) kurs nauki. Jeśli się zważy, że kształcenie nauczycieli w b. zaborze rosyjskim, a więc największej połaci kraju, trwało za czasów rosyjskiego zaboru lat 6 — 7 (3 — 4 kl. szk. powsz. i 3 l. sem.), gdy dziś trwa lat 12 (7 lat szk. pow. i 5 d. sem.) widoczny jest obrzymi przeskok, nakładający znaczne ciężary na rodziiny kandydatów i społeczeństwo. Zrealizowanie już dziś słusznego zresztą postulatu kształcenia nauczycieli w szkołach średnich i uniwersytecie napotkałby nieprzewidywane trudności, nie tylko organizacyjne i finansowe ale głównie w zakresie rekrutacji kandydatów. Aby mógł on być urzeczywistniony muszą się jednocześnie zmienić: szkoła powszechna, warunki bytu nauczyciela i musi się podnieść poziom ekonomiczny i kulturalny mas zainteresowanych szkolnictwem powszechnem. Oczywiście nie przesadza to konieczności przygotowania i wypróbowania w chwili obecnej tej organizacji. Nieścisły jest również ustęp, dotyczący metod nauczania w seminarjach, bibliotek i pomocy naukowych. W tym względzie, choć bardzo jeszcze daleko do stanu zadawalającego, zrobiono wiele; seminarja pod tym względem nie są bardziej upośledzone od szkół średnich, a w wielu wypadkach — lepiej od nich postawione. Również kwalifikacje nauczycieli przedmiotów zawodowych są naggół znacznie wyższe od tych, jakie przytacza autorka. Większość nauczycieli przedmiotów pedagogicznych ma za sobą kilkoletnie wyższe studia specjalne. Wreszcie, uznając rozporządzenia

oszczędnościowe Ministerstwa W. R. i O. P. za istotnie bezwzględne i niedopuszczalne, nie można tracić jednak z oczu faktu, iż podniesienie szkolnictwa powszechnego na należyty poziom zależy od zdolności podatkowej społeczeństwa, osłabionej obecnie wskutek kryzysu sanacyjnego, z drugiej strony pominać też nie można czynnika psychologicznego owej zdolności płatniczej. Prawdą jest, iż płacimy mało na oświatę, ale potrzeby tej oświaty nie są jeszcze zrozumiałe dla szerokich mas; postęp musi być stopniowy i oparty przede wszystkim na uświadomieniu społeczeństwa.

Tu przechodzimy do podjęcia poruszanych przez autorkę zagadnień. Oskarżenia swoje, najzupełniej słuszne, kieruje ona wyłącznie w stronę sfer rządowych, przyznaje jednak „iż tej [jednej wartościowej, powszechnej] szkoły nikt ludowi nie da, musi ją zdobyć, włączając sprawę szkolną do programu walki klas, której jest ona częścią”. Tak, tylko lud może ją zdobyć, musi czuć jej potrzebę, uświadamiać sobie swoje w tej dziedzinie pokrzywdzenie. Tymczasem poza sferami bezpośrednio ze szkolnictwem związanymi, dokoła sprawy organizacji szkolnej panuje głucha cisza. Inteligencja, rozumiejąca potrzebę dobrej szkoły dla swoich dzieci, interesuje się tylko szkołą średnią. Ze strony sfer ludowych brak zrozumienia potrzeby i brak nieodczuwanego parcia w kierunku reformy. Zmianę tego stanu rzeczy wywołać może przede wszystkim nauczycielstwo. Poza akcją indywidualną każdego nauczyciela w swojej gminie podjęta być winna przez związki i stowarzyszenia nauczycielskie akcja masowa w celu spopularyzowania nasza jednostki szkoły i związanych z nią zagadnień. Akcja ta prowadzona być winna za pośrednictwem instytucji samorządowych (gmina, powiat) stowarzyszeń kulturalnych, (Kursy dla Dorosłych, T.U.R., Uniwersytety ludowe i t.d.) związków zawodowych; przez organizowanie dni a nawet tygodni jednoci szkoły, zwoływanie kongresów krajowych i dzielnicowych z udziałem jaknajszerszych sfer rodzicielskich, wreszcie za pośrednictwem prasy codziennej. Spopularyzowanie tych hasel jest trudne, jak zawsze, gdy chodzi o tak nieważkie pozornie wielkości jak dobra kulturalne, ale nadszedł już czas i akcja ta musi być podjęta. Bez długotrwałego i na wielką skalę pomyślanego uświadamiania społeczeństwa, sprawa oświaty powszechnej w najlepszym tego słowa znaczeniu, nie ruszy z martwego punktu, a jeśli i ruszy, nie będzie mogła być należycie urzeczywistniona.

M. G.—

Janusz Korczak. Momenty wychowawcze. Bibl. Zw. Pols. Naucz. Szk. Powsz. Nr 2 Wydanie drugie, powiększone Nakł. Sp. Akc. „Nasza Księgarnia”. Warszawa — Łódź. 1924. Str. 65.

Książka, która uczy a jednocześnie czyta się, wedle banalnego określenia: „jak powieść”. — „Momenty wychowawcze” w drugim wydaniu bardzo zyskały; wzbogacone zostały cen-

nym dodatkiem: obserwacjami nad chłopcem, z którym autor przebywa wciąż razem przez parę tygodni. Część I-a, składająca się ze zbyt dorywczych notatek, zebranych tu i owdzie, (w szkole powszechnej, na prywatnej pensji, w ogródku dziecięcym) jest skupieniem drobnych epizodzików, z których nie przegada wyraźnie żadne oblicze. Razi nagromadzeniem drobniaków, ważnych — zapewne; dla wychowawcy wszystko jest ważne, co stanowi przejaw psychicznego życia dziecka, ale załani falą tych drobiazgów nie mamy czasu odetchnąć, zairyzować się, rozetrzeć. Natomiast część druga zaznajamia nas z dzieckiem, z przeciętnem dzieckiem: „twarz pospolita, postać bez wdzięku, umysł przeciętny“, jak mówi o nim autor, ale między tym chłopcem a czytelnikiem nawiązuje się stopniowe zbliżenie. Nie wiemy, czy stało się to dzięki temu chłopcu, czy dzięki autorowi — dość, że Stefan jest w końcu nie tylko naszym dobrym, ale i naszym drogim znajomym. Zamykając książkę, niepokoimy się losem chłopca: co się z nim dzieje? Niezwykłe czuła obserwacja i subtelna analiza wprowadza nas w świat zagadnień, o których może wielu doświadczonym wychowawcom — ani się śniło. Dość wspomnieć o różnych konfliktach między Stefanem a nauką czytania, o zahaczeniach myśli, która boryka się z formą — ze słowem. A poza tem inne strony wewnętrznego życia tego dziecka: jego niepewność, wahania, odstępstwa i powroty, trwogi i pragnienia. I sposób, w jaki autor o tem mówi. Żeby nie spłoszyć serca.

„Momenty wychowawcze“ powinien przeczytać każdy nauczyciel i każdy wychowawca.

m. L

Przegląd czasopism.

Nauka i Szkoła, kwartalnik Towarzystwa Akc. „Urania“, poświęcony urządzeniom szkolnym i pomocom naukowym. Warszawa, Nr. 3, lipiec-wrzesień 1924. Treść: Stanisław L. Ziemecki: Warsztaty Towarzystwa „Fizyka“ i ich produkcja. Władysław Michalski: Kilka uwag o użytku pomocy naukowych z chemii. Kazimierz Czerwiński: Pomoce naukowe do nauczania biologii. Franciszek Eychhorn: Sprzęt szkolny. Kronika, Przegląd wydawnictw i produkcji krajowej.

Szkoła i Nauczyciel, miesięcznik, poświęcony sprawom wychowania i nauczania oraz życiu organizacyjnemu nauczycielstwa. Łódź Nr. 5, Październik, 1924. Treść: Tomczak Roman: Zarys rozwoju szkolnictwa powszechnego. Górecki Władysław: Protokół jednostki metodycznej. Seweryn Tadeusz: Deklamacje chóralne w szkole czynnej. G. W.: Dzieje statutów. Korespondencje. Czasopisma pedagogiczne. Książki na-

desłane. Protokół lekcji p. Góreckiego jest, pomimo pewnej suchości, obrazem rozsądnej myśli metodyczno-dydaktycznej.

Szkoła Specjalna, kwartalnik, poświęcony sprawom wychowania i nauczania dzieci anormalnych, organ Sekcji Szkół Specjalnego przy Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych. Warszawa, Nr. 1. Październik-grudzień. Treść: Zamiast programu. Artykuły: J. Hellman: Stan i potrzeby szkolnictwa specjalnego w Polsce, M. Grzegorzewska: Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej, T. Jaroszyński: W sprawie wychowania dzieci nerwowych, M. Grzegorzewska: Iloraz inteligencji w skali Binet'a i jego znaczenie diagnostyczne, A. Mogilek: Walka z przestępczością nieletnich w Japonii, J. Hellman: Organizacje wychowania dzieci głuchych w Londynie, T. Łuniewska: Szkoła dla ociemniałych w Zemuniu, Wł. Jarecki: Sprawozdanie z I kongresu lekarzy logopedystów i fonjatrów w Wiedniu, Fr. Kulm: Sprawozdanie z II kongresu Pedagogiki Leczniczej w Monachjum. Sprawozdania i oceny. Kronika krajowa, Kronika zagraniczna. Streszczenie w języku francuskim.

Szkoła Powszechna, kwartalnik pedagogiczny, poświęcony sprawom wychowania i nauczania szkolnego oraz kształcenia nauczycieli, wydawany nakładem Ministerstwa W. R. i O. P. Rok V. Zeszyt II. Treść: Iza Moszczeńska: Co zawdzięczamy dzieciom, Zygmunt Ziemiński: Organizacja uczuć, Marta Mazurowska: Amerykanizacja, Stefan Zielonka: Wychowawcze znaczenie dyscypliny szkolnej, Dziennik nauczyciela, Z literatury. Ruch pedagogiczny. Wiadomości. Z artykułu p. Mazurowskiej p. t. „Amerykanizacja” dowiadujemy się, że cały program nauk w szkole amerykańskiej popiera ideę wychowywania dla państwa. Nauka o obywatelstwie jest ściśle spleciona ze wszystkimi czynnościami ucznia w szkole i poza szkołą. Wpaja się ją przede wszystkim metodą pogładową, bez wygłaszania nużących morałów i dogmatów.

Opiekta nad Dzieckiem, dwumiesięcznik, poświęcony ochronie macierzyństwa, opiece nad dziećmi i młodzieżą. Rok II. Warszawa, Nr. 5. Wrzesień-październik. Treść: Dr W. Miklaszewski: Nieślubne, Prof. dr. J. Szmurło: O używaniu napojów wysokowych przez młodzież szkół powszechnych, Dr. A. Nowiński: Kilka uwag o naszej higijenie szkolnej, M. Radziwiłłowiczowa: Praca ręczna dzieci, Doc. dr. B. Szulczewski: Dziecko a barwy, Kronika krajowa i zagraniczna. Sprawozdania z książek i przegląd czasopism. Na szczególną uwagę zasługuje artykuł dr. Szmurło; w artykule tym znajdujemy wyniki ankiety, przeprowadzonej przez Sekcję Higieny Szkolnej Wydziału Szkolnego Magistratu m. Warszawy, w sprawie używania alkoholu przez uczniów szkół powsz. Na 40 517 badanych dzieci zaledwie trzecia część nie używa wcale alkoholu, jedna trzecia pije napoje wysokowe co najmniej raz na tydzień,

a z nich 3,5% pije codziennie, a nawet po kilka razy dziennie. Ciekawe są również w kronice zagranicznej wiadomości z Danji, gdzie opieka lekarska zmusza rodziców do asystowania przy badaniu dzieci fizycznie zaniedbanych.

a. m.

Odpowiedzi Redakcji.

Koledze J. Milenkiewiczowi w Stanczowicach, pow. Bracławski. Do referatu na temat „Uwaga i zainteresowanie w nauczaniu” polecić można książkę Dewey’a: *Szkola i dziecko*, w której znajduje się obszerny rozdział o zainteresowaniach. Książkę tę wysyłamy Sz Koledze wraz z dwoma numerami „Pracy Szkolnej”, w których znajduje się również artykuł o zainteresowaniach. Kompletniej literatury przesłać nie możemy. Możemy jedynie wskazać jeszcze bibliografię. O zainteresowaniach i ich rozwoju pisze obszernie Claparède w książce: *Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna* w tłum. Baumgartenówniej. O uwadze najlepiej przeczytać rozdział w podręczniku np. Titchnera: „Początki psychologii”, wyd. Arcta. Cena książki 3.80.

W razie zlecenia, możemy ją wysłać Sz Koledze za zaliczką pocztową. O zwrot Dewey’a rekomendowaną przesyłką pocztową usilnie prosimy.

Koleżance J. Niedźjedowej z Michałowic. Bibliografia metodyki historii w języku polskim jest niezmiernie uboga. Ostatnio ukazały się: prof. Mościckiego „Wskazówki metodyczne” i Geberta „Jak nauczać historii w szkole powszechnej”. Ponadto w „Naszej Księgarni” znajduje się Gasicrowskiej „Historja Powszechna ze szczególnem uwzględnieniem historii Polskiej” i Wanczury „Wskazówki nauczania historii”. Jedyną książką odpowiadającą cyklowi IV-go oddziału, jest Ksielewskiej „W służbie ojczyzny”. Do czytanek historycznych posłużyć mogą Niewiadomskiej „Legendy i opowiadania” (cykl od Słowian do 1864 r.), nieco wiadomości metodycznych znaleźć można w książce Szymanowskiej i Czerwińskiej „Zbliżona i zdaleka”. Cyklu „Historja w obrazach” na razie prawie się nie słowuje ze względu na brak i odpowiednich reprodukcji i oryginalnych artystycznych tablic historycznych. Obraz może mieć różne zastosowania. Może być ilustracją wykładu, albo też odgrywa rolę dokumentu historycznego, na podstawie którego dzieci zapoznają się z charakterystycznymi cechami danej epoki.

Ankieta.

Koło słuchaczy Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej w Warszawie (dział wychowawców dzieci moralnie zaniedbanych), pragnąc zebrać materiał, dotyczący dzieci moralnie zaniedbanych, tą drogą zwraca się z gorącym apelem do Sz. Kolegów (nek), by zechcieli odpowiedzieć na następujące pytania:

Czy w swej praktyce nauczycielskiej napotykali na typy dzieci trudnych do prowadzenia pod względem wychowawczym?

W pozytywnym wypadku następujące szczegóły:

1. Jaki jest typ szkoły, do której wychowanek uczęszczał? (męska, żeńska, koedukacyjna, miejska, wiejska, ilość oddziałów).

2. Pierwsze litery imienia i nazwiska, gdzie i kiedy urodzony?

3. Rodzice (opiekunowie), ich zawód i stosunki materialne.

4. Czy nie zachodzi przypuszczenie dziedzicznego obciążenia wychowanek skutkiem alkoholizmu, gruźlicy, epilepsji, kiły i t. p.?

5. Rodzeństwo? (wiek, zawód).

6. Czy w rodzinie zdarzały się wypadki przestępstw? (rodzaj przestępstwa).

7. W jakim otoczeniu przebywa w domu i poza domem?

8. Pod jakim względem wykazuje trudność wychowawczą?

9. Czy pewne czyny karygodne powtarzały się? (czy były uplanowane, czy też bezplanowe).

10. Jakie środki zapobiegawcze stosowano i ich skutek.

11. Jaki był jego stosunek do kolegów, wychowawcy i odwrotnie?

12. Rozwój fizyczny? (opóźniony, normalny, przyspieszony).

13. Jakie robił postępy w nauce?

14. Czy nie okazywał w jakim kierunku specjalnego uzdolnienia?

15. Co, zdaniem wychowawcy, wpłynęło na defekt moralny wychowanek?

16. O ile podane szczegóły są wspomnieniami z przed kilku lat, podać dalsze obserwacje (po wyjściu ze szkoły).

17. Czy na terenie danej szkoły były prowadzone jakiegś związku młodzieży (harcerstwo, samorząd itp.?) Czy brał w nich udział i jak się tam zachowywał? (karność, solidarność itp.).

Laskawe odpowiedzi prosimy nadsyłać pod adresem:
Instytut Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, Plac Trzech
Krzyży 4/6.

Na kopercie proszę dodać słowo: „Ankieta”.

Za Koło słuchaczy P. I. P. S.

Leopold Dussil.

TREŚĆ Nr. 10. J. Kurasiowa. Jak stosuję w mej szkole metodę samodzielnej pracy w nauczaniu języka polskiego. W. H. Próbkę stylu dziecięcego. Sprawozdania i oceny. M. G. Z tajemnic Ciemnogradu St. Sempolowskiej. m. L. Momenty wychowawcze. J. Korczaka. a. m. Przegląd czasopism. Odpowiedzi Redakcji. Ankieta. Spis rzeczy w roczniku 1924 r.

Spis rzeczy rocznika Pracy Szkolnej z 1924 r.

- N. Gąsiorowska. Nauczanie historii w szkole powszechnej. Nr. 1—2 str. 1—7. Nr. 3—4 str. 33—42.
- M. Sokółowa. O próbie reformy w organizowaniu pracy szkolnej. Nr. 1—2 str. 7—16.
- A. Baranowska. Z doświadczeń szkolnych. Nr. 1—2 str. 16—25.
- M. Librachowa. Dyskusja w sprawie posługiwania się alfabetem ruchomym przy nauce czytania. Nr. 1—2 str. 25—30.
- Sprawozdania i oceny. Z. Andrzejewski. Pierwsze lata nauczania rysunków. N. Bobińskiej. Nr. 1—2 str. 30—32.
- A. Oderfeldówna. Zainteresowanie, jako cel i środek nauczania. Nr. 3—4 str. 42—49. Nr. 5 str. 65—69.
- H. Mroziuk. Dzienniczki nauczyciela. Nr. 3—4 str. 49—56.
- Z życia szkolnego. St. i M. Kowalewscy. Komisja biblioteczna w szkole powszechnej. (Przyczynek do sprawy samorządu szkolnego). Nr. 3—4 str. 56—59.
- Sprawozdania i oceny. J. Ostromecka 1) opowiadania i wiersze, 2) szeptaki myszek. St. Szuchowej. T. Seweryn. Wycinki ludu polskiego. Nr. 3—4 str. 60—62.
- Ankieta w sprawie samorządów szkolnych. Nr. 3—4 str. 62—64.
- Notatki bibliograficzne. Nr. 3—4 str. 64.
- M. Librachowa. Dewey i jego liczby. Nr. 5 str. 69—80. Nr. 6 str. 81—90.

- Dwie lekcje rachunków: J. F. Liczenie kompleksami. Robota wagoników (oddział I). T. T. Wprowadzenie znaku mnożenia (oddział II). Nr. 6 str. 90—93.
- F. Arnoldowa. Dyskusja. Jeszcze w sprawie posługiwania się alfabetem ruchomym. Nr. 6 str. 94—96.
- S. Studencki. Nauka czytania w amerykańskich szkołach powszechnych. Nr. 7 str. 1—17.
- H. Radlińska. Międzynarodowy Kongres Nauczycieli Szkół Średnich. Nr. 7 str. 17—25.
- Stanisław Burkowicz. „Dzielenie i mieszczanie”. Nr. 7 str. 25—29.
- Z życia szkolnego. M. Kowalewski. „Związek Pomocy Koleżeńskiej”. Nr. 7 str. 29—32.
- T. Kupczyński. Wychowanie obywatelskie w szkole powszechnej. Nr. 8 str. 1—7. Nr. 9 str. 1—7.
- A. Baranowska. W sprawie rozkładu materiału naukowego. Nr. 8 str. 8—19.
- A. Koziol. W sprawie nauki zręczności słów parę. Nr. 8 str. 20—29.
- Sprawozdania i oceny. L. Gałaczyński. O schematyzmie lwowskim. Nr. 8 str. 29—31.
- M. Aleksandrowiczówna. O kształceniu twórczości, o bezdusznym naśladowaniu wzorów i paru innych rzeczach. Nr. 9 str. 7—16.
- J. Wierzbńska. Nauka śpiewu w szkole powszechnej. Nr. 9 str. 16—20.
- Z. Janiszewska. Jeszcze o konieczności poznania dzieci. Nr. 9 str. 20—24.
- Odgłosy: T. Wolski. Współdziałanie domu ze szkołą w wychowywaniu dzieci. Nr. 9 str. 24—29.
- Sprawozdania i oceny. Wł. Mar. Związki Młodzieży Polskiej od 1846 r. do naszych czasów. Nr. 9 str. 29—31.
- J. Kurasiowa. Jak stosuję w mej szkole metode samodzielnej pracy w nauczaniu języka polskiego. Nr. 10 str. 1 — 11.
- W. H. Próbkę stylu dziecięcego. Nr. 10 str. 12 — 23.
- Sprawozdania i oceny. M. G. Z tajemnic Ciemnogrodu. St. Stępołowskiej. m. Momenty wychowawcze. J. Korczaka. Nr. 10 str. 23 — 27.
- a. m. Przegląd czasopism. Nr. 10 str. 27 — 29.
- Odpowiedzi Redakcji. Nr. 10 str. 29.
- Ankieta. Nr. 10 str. 30 — 31.
- Spis rzeczy w roczniku 1924 r. Nr. 10 str. 31 — 32.

