



SŁOWACKIEMU

W DNIU 26 CZERWCA 1927 R.

Ty, który jesteś Słowem przybywasz na ziemię polską.

Słowo Twoje wielorakie: piękne, miękkie, giętkie i jasne, — natchnione — stało się wreszcie mocowładne i wieszczce.

Stało się Czynem. Proroczem wskazaniem. Nakazem. Wolą.

Z cudownie wrażliwego dziecka urosłeś na Króla-Ducha.

Gdy Dzieło Twoje, niedość znane, PRZENIKNIE W POLSKĘ — przeżyje ona renesans prawdziwy. Stanie się wtedy, jakgdyby weszły w nią młode siły, jakgdyby wstąpiła na nowy stopień swej nieznanej przyszłości.

Powrót Twój do Ojczyzny będzie dla niej zasileniem w nowe moce ducha.

Przybywasz do Polski, niezłomny i wielki Książę, gdy, uleczona ze śmiertelnej niemocy — męczy się jeszcze i chwieje w wysiłkach ozdrowieńczych. — Wracasz w epocę „zjadaczów chleba” i piersi na miarę krawca.

Lecz na poziomie dnia codziennego pracują i walczą tu hartowni ludzie nowi, jak Ty wpatrzeni w światło.

Jesteś i pozostaniesz ich Wieszczem. Ty, który na najwyższych szczytach tworenia Twego wyrzekłeś:

*„ŚWIĘCI SĄ WSZYSCY NOWI. KTO DOTKNIE SIĘ NOWYCH,
TEN RĘKĘ DUCHA WIECZNIE UCZUJE W PŁOMIENIACH”!*

Ty, który wierność sobie dokumentowałeś słowem i czynem; który Ducha nazwałeś wiecznym Rewolucjonistą — i który sam, idąc szczyblami coraz wyższymi ku doskonałości, rozumiałeś istotę, wielkość i konieczność PRZEMIAN.

N. Samotyhowa.

J. SALONI.

O sztuce czytania.

(dokończenie)

II.

Przystąpmy do dokładniejszego omówienia lektury dzieł naukowych.

Każdy z nas zdaje sobie sprawę z tego, że między książkami, któreby według poprzednich naszych rozważań wogóle „naukowemi” nazwać można, zachodzą liczne i głęboko sięgające różnice, choćbyśmy nawet za podstawę tych rozróżnień nie brali zupełnie przedmiotu, o którym książka traktuje. Najlepiej może to uwidocznić przykład potraktowania tego samego przedmiotu przez rozmaitych autorów; z pewnością każdy z nas interesował się i starał się poznać np. teorię Einsteina. By cel ten osiągnąć „dobierał” dla siebie „odpowiednią” książkę; wyznacznikiem w tym procesie była ilość i jakość posiadanej wiedzy matematycznej i fizycznej; człowiek, nie posiadający dużego zasobu tych wiadomości poznawał teorię względności z popularnej broszurki, bardziej panujący nad przedmiotem z jakiegoś „naukowego” przedstawienia, wreszcie specjalista-matematyk, fizyk, czy astronom przestudjował w tej sprawie sam oryginał i to przestudjował go z całą dokładnością i sprawdzaniem poszczególnych etapów rozumowania, zaznajomił się z całą literaturą krytyczną i t. d. W każdym z powyższych wypadków, decydującym był stopień wykształcenia i opanowania wiedzy, o którą chodziło. Pomieszanie rodzajów książek z typami wyżej wymienionemi, dałoby jako efekt w każdym wypadku czynności czytania pozbawioną właściwej celowości; — książka zbyt „łatwa” — nie wystarczy dla specjalisty, nie wypełni luki w jego wykształceniu w sposób odpowiedni, nie zadowoli jego wymagań, ponieważ pominiemy masę szczegółów ważnych i dla uczonego istotnych; jeżeli znów dla laika książka jest za trudna — czytanie stanie się tylko czystą formalnością, pozbawioną jakiejkolwiek treści — czytelnik książki nie zrozumie.

Z książkami zbyt łatwemi poradzić sobie umiemy — odrzucamy je prosto, żeby na darmo nie marnować czasu; jeżeli je czytamy to nie ze względu na samą ich zawartość, ile raczej z jakichś względów ubocznych, a więc np. interesujemy się autorem książki lub chcemy ocenić wartość wydawnictwa. Gorzej jest, gdy trzeba sobie dać radę z książką zbyt trudną; próbujemy przełamać trudności, postanawiamy czytać z całą skrupulatnością i dokładnością; posuwamy się zwolna, wertując co chwila słownik czy encyklopedję; zdaje się nam, że przecie wybrniemy, a jednak, postępując dalej, zauważamy, że myśli nasze zaczynają się rwać, że chwytemy szczegóły, a równocześnie tracimy pogląd na całość, lub odwrotnie — ogólnie niby coś wiemy, ale nie potrafimy wyjaśnić i uświadomić sobie poszczególnych zagadnień; ręce nam opadają. Albo przyjdzie z westchnieniem odłożyć książkę, albo zacząć znow od początku na to, by znowu utknąć. I choćbyśmy zdołali ostatecznie wybrnąć — przekonamy się, że efekt nie stoi w żadnym stosunku do ogromu wysiłków w tę pracę włożonych. Winę takiego stanu rzeczy przypisać trzeba niedostateczności wykształcenia w pewnym zakresie lub nieprzystosowaniu inteligencji czytelnika do rodzaju poruszonych zagadnień. W tym drugim wypadku trudno znaleźć jakieś wyjście, prócz zrezygnowania z osiągnięcia pewnego poziomu w zakresie jakichś wiadomości (najczęściej zdarza się nieprzystosowanie humanistów do wiedzy ścisłej, np. matematyki) w pierwszym natomiast sorawa zawsze da się rozwiązać, o ile tylko wola

nie zawiedzie: braki i luki wykształcenia trzeba systematyczną pracą uzupełnić.

Mówię „uzupełnić”, a nie „nabyć”, choć zdaję sobie dokładnie sprawę z tego, że w wielu wypadkach ten drugi wyraz właściwiej określałby istotę rzeczy. Stoję bowiem na stanowisku, że podstawowe, elementarne wiadomości z wszystkich gałęzi wiedzy ludzkiej dać powinna szkoła; ona również ma obowiązek przystosować umysłowość do opanowania form rozumowania. Stąd też zachodziłaby tylko potrzeba podniesienia stanu wiedzy, a nie nabywania jej od samych elementów. A jednak bardzo często zdarzyć się może, że trzeba będzie koniecznie ująć w pewien systematyczny proces nabywanie wiadomości w pewnym zakresie; w ostatnim czasie daje się zauważyć np. ogromny wzrost zainteresowań kwestiami socjalnymi i ekonomicznymi. Szkoła pod tym względem daje wykształcenie minimalne lub nie daje go wogóle. Zdaje mi się, że z niewielkim pożytkiem byłoby zacząć czytelnictwo w zakresie ekonomiki, np. od „Kapitału” Marxa, lektura bowiem tego dzieła wymaga już znacznego obeznania z pojęciami ekonomicznymi; Marx operuje nimi z całą swobodą, przekształcając równocześnie ich popularną treść.

Do lektury dzieła naukowego przystąpić możemy tylko wtedy, gdy w zakresie tej gałęzi wiedzy posiadamy pewien własny ustalony pogląd; osiągnęliśmy go czy to przez naukę w szkole, czy to drogą życiową; w tym drugim wypadku konieczne będzie uzupełnienie go systematycznym przejrzeniem najważniejszych problemów, uświadomienie sobie rozpiętości zagadnień, zakresu, jaki dana nauka obejmuje i t. d. Rolę taką wypełnić może dobry podręcznik.

Podręcznik jest to zbiór wiadomości o danym przedmiocie, dostosowanych do stanu wiedzy w danym okresie czasu. Podręcznik nie jest w ścisłym tego słowa znaczeniu dziełem naukowym. Notuje on raczej, wyjaśnia i podaje to, co zawierają dzieła oparte na naukowym badaniu. Dlatego właśnie podręcznik o tyle tylko spełnia swoje zadanie, o ile zawiera rzeczywiście wyniki najnowszych badań i o ile informuje prawdziwie i wyczerpująco. Jasnym następstwem tych zastrzeżeń będzie fakt, że podręcznik prędko się „starzeje”.

Samego studiowania podręcznika nie można uznać za wystarczający sposób kształcenia się; dlatego wyżej podkreśliłem, że może ono być tylko uzupełnieniem, dopełnieniem wykształcenia, osiąganego „drogą życiową”, własną pracą rozumowego opanowywania życia. Tylko na tym ugruntowany światopogląd przedstawiać może istotną wartość. Kształcenie się wyłącznie „z książki” będzie nosiło zawsze na sobie wszystkie cechy ujemne metody werbalistycznej, której wartość znają czytelnicy z praktyki i teorii pedagogicznej. Jeżeli jednak chodzi o zwrócenie uwagi na zagadnienia w zakres przedmiotu wchodzące, o najprostsze i najłatwiejsze zaznajomienie się z terminologią naukową, zorientowanie się do jakiego stanu została doprowadzona nauka w pewnym dziale, — niema racjonalniejszego sposobu, jak przestudiowanie podręcznika.

To, co osiągnęliśmy dotychczasową drogą w naszym wykształceniu stanowi punkt wyjścia do dalszego samodzielnego kształcenia się. A przystępujemy do właściwej lektury, przystosowując jej zdobycze do naszego zapasu duchowego.

Przystosowywanie to nie jest jednak jednolitym procesem. O ile czytanie ma być rzeczywiście czynnością kształcącą, wzbogacającą nas wewnątrz, trzeba rozróżnić w nim trzy konieczne składniki: przyswojenie, krytyka, poddanie się.

Niestety, zbyt często ogranicza się proces czytania dzieła naukowego do pierwszego z nich, do prostego przyswojenia sobie jego treści. Jest to niezaprzeczenie nieodzowny warunek korzystnego czytania. Bez ujęcia i opanowania treści tego, co czytamy nie jest przecie możliwe w ogóle jakiejkolwiek merytoryczne ustosunkowanie się do książki. Nie można jednak i nie wolno nam się do tego ograniczyć. Smutno przedstawia się nam człowiek, przyswajający każdą przeczytaną treść na własność, wyczuwamy w nim bowiem brak wszelkiej treści. Łatwo możemy odkryć i nazwać, kto w pewnej chwili z niego przemawia, natomiast w prawdziwym byłibyśmy kłopotem, chcąc określić, jakim jest on sam.

Samo przyswajanie treści nie stanowi żadnego czynnika kształcącego. Jedyną władzą, działającą w takim ustosunkowaniu jest pamięć, pamięć, która tylko przy współudziale innych dyspozycji duchowych odgrywa rolę w rozwoju inteligencji. Jest ona niezaprzeczenie koniecznym jego warunkiem — pojemność jej jednak jest ograniczona — przeładowanie jej wcześniej czy później doprowadzić musi do zupełnego chaosu.

Na drugim miejscu wymieniłem krytykę nie dlatego, żeby była czynnością wtórną wobec przyswajania; przeciwnie, jest ona czynnością raczej współrzedną. Przystosowywanie dzieła do siebie samego winno się odbywać drogą porównywania też i rozumowań autora ze swoimi własnymi poglądami; wtedy tylko można przeprowadzić wybór wśród rzeczy, które mają przejść na własność, a temi, które czytelnik odrzuca, których nie uznaje. Stosunek krytyczny można rozszerzyć i pogłębić przez wprowadzenie porównywania zapatrywań różnych autorów.

Stosunek między przyswojeniem a krytyką okaże się nam wobec tego w nowym świetle. Przyswojenie, zależnie od naszego stosunku krytycznego, może być pozytywne i negatywne. W pierwszym wypadku wyniki rozumowania autora stają się częścią naszego światopoglądu, w drugim notujemy je, jako z nami nie połączone zapatrywanie autora.

Lecz i pobudzenie pamięci oraz krytycznego zmysłu przez dzieło nie spełnia jeszcze w całości jego roli. Wartość pełną spełnia czytelnictwo o tyle, o ile pobudza naszą myśl, o ile daje podniety do snucia wątku dalszego, do rozwijania poglądów w niemi zawartych. Jeżeli w przyswajaniu czytelnik ogranicza się tylko do roli bierniej, w krytyce, do roli bierno-czynnej, to w poddaniu się treści dzieła przechodzi do roli czysto czynnej. W takim ustosunkowaniu staje się właściwie już sam autorem teorii naukowej. Nie każda książka spełnia w tym samym stopniu to zadanie; zależy to w wysokiej mierze od zdolności autora, od umiejętności stawiania zagadnień, od nadawania im pewnego specyficznego charakteru problemów dręczących, które specjalnie i wyjątkowo interesują czytelnika i nastawiają go w kierunku ich rozwiązania.

Pozostawałaby jeszcze do omówienia kwestia techniki czytania. Wł. M. Kozłowski w swem dziełku p. t. „Co i jak czytać”? 1) wymienia trzy sposoby ułatwienia sobie korzyści z czytania książek; jest to: 1) prowadzenie dziennika lektury, 2) dyskusje z ludźmi, bądź stojącymi na tym samym poziomie, bądź też wyżej lub niżej wreszcie, 3) głośne czytanie w towarzystwie. Pierwszy z tych sposobów wymaga głębszego zastanowienia się jako ten, który najczęściej, najłatwiej i z największym pożytkiem może być stosowany. Pozwolę sobie przytoczyć tutaj wywód Kozłowskiego, który wyczerpująco rzecz potraktował:

*) W. M. Kozłowski: Co i jak czytać? Wychowanie samego siebie i czytelnictwo metodyczne. Biblioteka Dzieł Wyborowych R. III. Tom. XXVI. Str. 79 i nast.

„Najlepszym środkiem, ułatwiającym takie zastanowienie się nad przeczytaną książką jest prowadzenie dziennika lektury. W dzienniku takim notować należy możliwie treściwie zawarte w książce myśli lub wiadomości, jakoteż te myśli lub uwagi, które się nasuwają przy jej czytaniu, a wreszcie i samą ocenę dzieła z tylko co wskazanego stanowiska. Charakter i objętość tych notatek zależeć będzie od wyboru książki, jakoteż od indywidualności czytającego. Wogóle należy unikać biernego zapisywania zdań, wyjętych z dzieł, zarówno jak parafraz i obszernych wyciągów strona po stronie. Nie wyłącza to notowania pojedynczych trafnych wyrażań, dosadnych określeń lub przeciwstawień. Nie trzeba jednak być niewolnikiem swych notatek i mieć rozum w kajecie, ani też dawać zniknąć całości w szczegółach, jak las znika za drzewami”.

Na tem wyczerpaliśmy uwagi, dotyczące czytania dzieł naukowych. Jak zobaczymy, wiele z tych uwag zachowa wartość i dla czytania beletrystyki.

III.

Podając rozróżnienie dzieł naukowych i dzieł literatury pięknej podkreśliliśmy jako istotną różnicę między nimi ich stosunek do rzeczywistości. Dzieło naukowe jest albo analizą albo analizo-syntezą, albo czystą syntezą rzeczywistości, istniejącej poza niem; jakoś podstaw logicznych zależy w pierwszym rzędzie od metody, jaką posługuje się badanie.

Zupełnie inaczej przedstawia się rzecz w odniesieniu do literatury pięknej. Jak już zaznaczyliśmy, nie chodzi w niej o odtworzeniu pewnej rzeczywistości zewnętrznej; dzieło beletrystyczne, literatura piękna jest sama w sobie rzeczywistością. Stąd też czytanie literatury pięknej, jako jeden z nielicznych sposobów wejścia w styczność z tą rzeczywistością, stawia nas w nieco innem położeniu, niż czytanie dzieła naukowego. Czytanie przestaje być pośrednictwem w poznawaniu rzeczy poza dziełem istniejącej, a staje się bezpośrednim badaniem.

Ta na pozór dość błaha różnica pociąga jednak za sobą bardzo doniosłe następstwa. Na to, by poznać pewną epokę historyczną, np. wystarczy przestudjować kilka dobrych i rzeczowych, opartych na źródłach dzieł historycznych, nie potrzeba stykać się ze źródłami bezpośrednio; najważniejsze wyciągi i dobrane cytaty znajdziemy zapewne u skrupulatnego autora. W czytaniu beletrystyki mamy same dokumenty w ręce; każdy czytający jest samodzielnym badaczem; od tego, jak postąpi z tym dokumentem, co z nim zrobi zależeć będzie wartość jego czytania.

Podobnie jak nie każdy zdolny już do badania naukowego pewnej rzeczywistości, tak i niekażdy umie czytać dzieła z literatury pięknej. Jednem z najważniejszych dążeń nauki języka polskiego w dzisiejszej szkole jest dać praktyczne opanowanie sztuki czytania dzieł beletrystycznych. Do tego prowadzić ma owa tak przereklamowana, a często tak błędnie stosowana metoda analityczno-heurystyczna. Choćby jednak stosowana najracjonalniej jest w odniesieniu do ucznia jakąś czynnością zakonspirowaną, czynnością, której celowości i potrzeby uczeń sobie nie uświadamia, lub uświadamia niezupełnie. Nic przeto dziwnego, że ulegając ponętom i pokusom, które niesie w sobie literatura piękna, łatwo zapomina o ćwiczeniach dokonanych w szkole, tem łatwiej, gdy nie stały się one jego nałogiem.

Spróbujmy ująć zagadnienie celowości procesu analitycznego, pozostawiając kwestię drugą, t. j. zagadnienie heurzy dociekaniom pedagogicznym.

Zdaje mi się, że odpowiedź nasunie się uważnemu czytelnikowi sama przez się. Jak badacz przyrody przeprowadzić musi analizę zjawiska fizycznego, jak psycholog analizuje zjawisko psychiczne, które go jako przedmiot interesuje, tak badacz-czytelnik analizuje dzieło przeczytane, o ile uznaje jego wartość. Autor beletrystyki rozporządza środkami, by narzucić przekonanie o wartości swojego dzieła. Środkiem tym jest rozbudzenie zainteresowania, którego najbardziej uderzającym wyrazem jest strona fabularna w epice, a forma w liryce; dla badacza zawodowego, dla historyka literatury istnieje cały szereg zagadnień innych, nierównie ważniejszych, ściśle humanitarnych. Czytelnik zwykły dąży raczej i wyłącznie do zdania sobie sprawy z tego, jaką przedstawia wartość istotną to, czemu poświęcił pracę czytania. Cele humanistyczne są czemś ubocznym, co poza celem najbliższym również może być uwzględnione.

Najprostszym punktem wyjścia dla takiej oceny dzieła jest zadanie sobie po pierwszym dokładnym przeczytaniu całości (zob. cz. I) pytania, jaki cel miał autor w napisaniu książki, co chciał przez nią społeczeństwu powiedzieć, jaką rację bytu posiada dzieło, stworzone przecie przez człowieka dla ludzi. Nie chodzi tu o badanie i doszukiwanie się tendencji nawet tam, gdzie po największej części jej niema, nie było i nie będzie. W tem pierwszym czytaniu chodzi raczej o poddanie się w zupełności działaniu książki i śledzeniu wrażenia, jakie ono na nas wywarło. My sami i nasze przeżycia stają się wyznacznikiem i miernikiem, na których oprze się pierwszy sąd o książce. Sąd ten jednak należy potraktować w sobie samym bardzo ostrożnie. Musimy sobie uświadomić w całej pełni, że nie przeszedł on jeszcze żadnej próby, nie został w żaden sposób skontrolowany, że opiera się na czynnikach emocjonalnych, uzależnionych np. od siły poszczególnych momentów, od ostatecznego wrażenia w zakończeniu i t. p. Jakże mamy przeprowadzić ową kontrolę, owo sprawdzenie wartości naszego sądu?

Odpowiedź na to pytanie daje nam sama zawartość dzieła, jako zjawiska pewnej rzeczywistości. Wszystko to, co weszło w jego skład, co stanowi o jego istocie przyczyniło się do wytworzenia i powstania w nas owych „pierwszych wrażeń” — przeto elementy i wzajemny ich stosunek do siebie stanowią materiał, podlegający naszemu badaniu.

Rozpocznie się więc powtórne czytanie czy wertowanie książki już przeczytanej i badanie — przyjmujemy za Kleinerem *) — czterech dziedzin, czterech sfer rzeczywistości przez nią stworzonej. Są to:

- 1) całość materiału słownego (indywidualizowanie i zorganizowanie materiału);
- 2) poznawcze ujęcie i przekomponowanie treści;
- 3) zespół przedstawień analogicznych rzeczywistości życia, ale od niej izolowanych w sposób określony;
- 4) objawiająca się w stworzeniu i kształtowaniu siła i zręczność duchowa autora.

Jeżeli za autorem powyższego schematu przyjmujemy, że punkt pierwszy, drugi i czwarty stanowi elementy czysto - estetyczne (formalno - estetyczne), punkt trzeci natomiast pierwiastek treściowo - estetyczny dojdziemy do najpopularniejszego ujęcia analizy literackiej jako analizy treści i formy. Wszystko, co się na jedną i drugą złożyło, może stanowić ważny czynnik w sądzie o wartości dzieła.

*) Juliusz Kleiner. Studja z zakresu literatury i filozofii. Warszawa 1925. Str. 151.

Istnieją również schematy analizy literackiej bardziej elementarnej. Takim jest np. schemat K. Wojciechowskiego^{*)}, obliczony na użytkowaniu w szkołach średnich w nauczaniu literatury.

Rozbiór treści i formy:

a) analiza treści:

- 1) sytuacja ogólna: miejsce, czas,
- 2) poszczególne sytuacje, obrazy,
- 3) postaci główne i podrzędne; ich stosunek,
- 4) akcja główna (jej początek, rozwój, punkty zwrotne, koniec) i podrzędne; ich wzajemny związek i zależność,
- 5) uczucia zasadnicze: tragizm, komizm, wzniosłość itp.
- 6) główne momenty całości,
- 7) myśl główna utworu; czy utwór ma jedno znaczenie, czy więcej?
- 8) pogląd na świat i życie;
- 9) uczucie panujące;
- 10) stosunek do życia: czy utwór odtwarza stany duchowe, porusza zagadnienia chwilowe, czy trwałe, czasów minionych, teraźniejszych, przyszłych; wyjątkowe czy ogólnoludzkie, wieczne; czy pochwała życia, potępia je, daje mu wzór; czy rzuca pytanie, czy przychodzi z ich rozwiązaniem;

b) analiza formy:

- 1) kompozycja obrazów, scen, rozdziałów, ksiąg, pieśni; kompozycja całości;
- 2) budowa zdania, słownik, styl,
- 3) rytmika, wiersz, rym, zwrotka;

c) synteza:

Rodzaj poetycki, do którego utwór należy i dalsze określenia, jak np.: liryka czysta, refleksyjna, religijna, miłosna i t. p., powieść psychologiczna, obyczajowa, powieść poetycka, poemat liryczny i t.d., itd.^{*)}

Schemat powyższy dokładny i konsekwentny w części pierwszej szczególnie, ma jednak pewne braki, o ile potraktujemy go jako całość. W czytelnictwie bowiem zdać sobie musimy sprawę z tego, że analiza nie jest sama w sobie celem, lecz środkiem, do osiągnięcia ostatecznego, ugruntowanego sądu o dziele. Dlatego też wykonywanie analizy, jej drogi i jej przebieg uzależnione być powinny od owego pierwszego wrażenia jako punktu wyjścia dla czynności analitycznej; analiza nie musi objąć wszystkich punktów, wymienionych w programie, może ograniczyć się w wyborze zagadnień. Jeżeli jednak chodzi o ćwiczenie, o przyzwyczajenie się do poprawnego analizowania, polecane jest przeprowadzenie analizy jak najbardziej wyczerpującej.

Zebrawszy materiał drogą analizy przystępujemy do ustalenia sądu pierwotnego. Sąd ten albo uznajemy za trafny, albo korygujemy, albo wreszcie odrzucamy, budując nowy bardziej zbliżony do prawdy, oparty bowiem nie tylko na czynnościach emocjonalnych, lecz również na procesie rozumowym. W sądzie tym rolę decydującą będzie odgry-

^{*)} Z książki: Kazimierz Wójcicki. Rozbiór literacki w szkole. Podręcznik dla nauczycieli. Gebethner i Wolf, Warszawa. Str. 22 i nast.

^{*)} Nie należy schematu próbować przystosowywać do każdego rodzaju literackiego. Dotyczy on w całej swojej rozciągłości przedewszystkiem dzieł epicznych. W liryce odrzucić należy znaczną ilość punktów z rozbioru treści, ograniczając się do zagadnienia uczucia (myśli, refleksyj) obrazów przedstawionych i t. d.

wało zagadnienie, jaki zachodzi stosunek między zamierzeniem a wykonaniem, między celem założonym a siłą jego ekspresji wyrażonej przez dzieło. Jest to sąd, który zarazem będzie odpowiadał na punkt czwarty schematu Kleinera, sąd o sile i zręczności autora.

Jeżeli powyższe rozważania zestawimy z postulatami, postawionymi czytelnictwu dzieł naukowych, przekonamy się, że całość ta odpowiada w nich zaledwie przeszłości pierwszemu określoneemu przez nas jako przyswojenie. Czy na tem wyczerpuje się nasz stosunek do beletrystyki? Nie, bo przecie nie zapominajmy, że jesteśmy w czytaniu beletrystyki samodzielnymi badaczami; czytanie to wymaga od nas jeszcze stosunku krytycznego do problemów nastroczonych przez rzeczywistość literacką, zestawienia wyników autora z naszym własnym na sprawy poglądem. Przychodzi to tem bardziej, że beletrystyka porusza zwyczajnie zagadnienia, dostępne dla każdego człowieka i obchodzące każdego z nas, że czyni to w formie interesującej i przystępnej.

I jeszcze jedna czynność konieczna, owo poddanie się działaniu książki. Puszczanie swobodnie własnej myśli w bieg, snucie wątku dalszego, rozwijanie treści problemów, rozwijanie, którego początek mieści się w sercu czytelnika.

J. KURASIOWA.

Samorząd uczniowski w naszej szkole.

(Dokończenie).

STATUT SAMORZĄDU SZKOLNEGO.

1. Wszystkie klasy naszej szkoły, jako odrębne jednostki gminne łącznie z Radą Pedagogiczną tworzą wyższą jednostkę samorządową szkolną pod nazwą: Okręg szkoły Nr. 2. ").").

2) Samorząd szkolny ustanawia się dla celów i spraw, które w zakresie jednej gminy nie mogą być wykonane, które dotyczą całej szkoły i jako władzę nadzorczą nad samorządem gminnym.

3. Samorząd Szkolny obejmuje władzę ustawodawczą i wykonawczą. Władzą ustawodawczą jest — Sejmik szkolny, władzą wykonawczą — Wydział wykonawczy.

4. W skład Sejmiku szkolnego wchodzi: a) kierownik szkoły z urzędu jako przewodniczący Sejmiku, b) członkowie Rady Pedagogicznej, c) delegaci zebrani gminnych, d) przedstawiciele zarządów gmin.

Mandaty członków pod a) i b) trwają przez czas urzędowania w szkole, członków pod c) d) przez półrocze szkolne.

5. Gminy dzielą się na trzy grupy. Do pierwszej grupy zalicza się gminy — kl. I i II, do drugiej — kl. III i IV, do trzeciej — V, VI i VII.

6. Gminy pierwszej grupy wysyłają do Sejmiku: jednego delegata zebrania gminnego i jednego przedstawiciela zarządu gminy, którym z urzędu jest wójt. Gminy drugiej grupy po dwóch delegatów i dwóch przedstawicieli zarządu — t. j. wójt z urzędu i jeden ławnik z wyboru przez zarząd gminy. Gminy trzeciej grupy po trzech przedstawicieli zarządu — t. j. wójt z urzędu i dwóch ławników wybranych przez zarząd gminy.

*) Uchwałą Sejmiku i Rady Pedagogicz. zmieniono nazwę szkoły; nazwa ta ta brzmi obecnie: Szkoła 7-o klasowa powszechna im. Józefa Piłsudskiego w Złoczowie.

7. Gminie najwyższej przyznaje się prawo wysyłania ponadto jeszcze dwóch delegatów, wybranych na zebraniu gminnym.

8. Zastępcą przewodniczącego jest nauczyciel (ka), wybrany przez Sejmik.

9. Sekretarza Sejmiku mianuje przewodniczący z pośród członków Sejmiku nie nauczycieli.

10. Zebrania Sejmiku zwołuje przewodniczący:

a) na początku i przy końcu każdego półrocza szkolnego, b) na skutek uchwały Wydziału wykonawczego, c) na życzenie $\frac{1}{4}$ części członków Sejmiku, d) na życzenie dwóch Wydziałów Sejmiku, e) ile razy sam uzna za konieczne.

11. Do zakresu działania Sejmiku szkolnego należy:

a) piecza nad samorządem gminnym, b) niesienie pomocy i współdziałanie z zarządami i wydziałami gminnym, c) organizowanie życia szkolnego w taki sposób aby 1) młodzież zaprawiała się w szkole do życia obywatelskiego i społecznego, 2) wyrabiała w sobie miłość dla ojczyzny i narodu, cześć dla wielkich w narodzie, 3) poczucie jedności i odpowiedzialności jednostki za dobro ogólne, 4) uczyła się rozumieć i kochać przyrodę, jako doskonałe dzieło Stwórcy, jako całość, której jest częścią, 5) wyrabiała w sobie poczucie piękna i wytwarzała przekonanie, że szczęście każdego człowieka, leży w nim samym, 6) aby nabierała umiłowania i szacunku dla pracy i wdrażała się do systematycznego i ścisłego spełniania obowiązków.

12. Dla osiągnięcia tych celów tworzy Sejmik następujące wydziały:

a) Wydział wychowania moralnego; b) Wydział wychowania fizycznego; c) Wydział ład i porządku; d) Wydział samokształcenia; e) Wydział artystyczny; f) Wydział samopomocy; g) Wydział administracyjno-skarbowy.

13. Cele i zadania poszczególnych wydziałów są identyczne z zadaniami wydziałów gminnych, obejmują tylko całą szkołę i te sprawy, które odnoszą się do całej szkoły, względnie nie dadzą się przeprowadzić siłami jednej gminy.

14. Każdy wydział opracowuje własny regulamin, który po zatwierdzeniu przez Wydział wykonawczy jest podstawą jego działalności.

15. Wydział wykonawczy Sejmiku składa się: a) z przewodniczącego Sejmiku, b) z zastępcy przewodniczącego, c) z nauczyciela wybranego przez Radę Pedagogiczną, d) z 7 członków Sejmiku — uczniów lub uczenic — wybranych przez Sejmik.

16. W skład wydziałów: a), b), c), d), e), f) wchodzi: a) jeden delegat Wydziału wykonawczego, b) dwóch delegatów Sejmiku, c) jeden nauczyciel — według własnego wyboru, zależnie od uzdolnień, czy zamiłowań, względnie delegowany przez R. P. Do wydziału administracyjno-skarbowego Sejmik deleguje trzech członków.

17. Wydział wybiera z pośród siebie przewodniczącego i sekretarza; wydział administracyjno-skarbowy oprócz powyższych — skarbnika.

18. Przewodniczącym Wydziału nie może być nauczyciel.

19. Wydział ma prawo kooptacji z poza Sejmiku.

Sądy.

20. Do badania przestępstw i wymierzania sprawiedliwości ustanawia się dwa rodzaje sądów: a) sądy gminne, istniejące w każdej gminie i b) sąd wyższy — jeden na terenie samorządu szkolnego.

21. Do sądu gminnego należy rozpatrywanie przewinień członków gminy — z wyjątkiem członków Rady Pedagogicznej — i wymierzanie sprawiedliwości.

22. Do kompetencji sądu wyższego należy załatwianie odwołań od wyroków sądów gminnych, oraz zatargów między uczniem a nauczycielem, czy między poszczególnymi gminami.

23. W skład sądu gminnego wchodzi: a) jeden sędzia, b) dwóch ławników, c) wychowawca z głosem doradczym.

24. Sędziego i ławników wybiera zebranie gminne.

25. Sędziowie i ławnicy nie mogą być członkami zarządu gminy ani przewodniczącymi wydziałów.

26. W skład sądu wyższego wchodzi: a) kierownik szkoły, b) dwóch nauczycieli z wyboru Sejmiku, d) dwóch członków gmin VI i VII, wybranych na wspólnem zebraniu gminnem.

27. W sądzie wyższym przewiduje się oskarżyciela, którego mianuje przewodniczący z pośród członków sądu każdorazowo.

28. Przewodniczącym Sądu wyższego jest kierownik szkoły.

Sposób prowadzenia rozpraw sądowych.

1) Oskarżyciel wnosi oskarżenie na piśmie — z wyjątkiem członków gminy I-szej.

2) Sędzia naznacza termin rozprawy, nie później niż w trzy dni od wniesienia oskarżenia.

3) Sędzia odczytuje oskarżenie w obecności ławników, oskarżyciela i oskarżonego.

4) Sędzia i ławnicy badają świadków, podanych przez obie strony.

5) Jeden z ławników notuje najważniejsze zeznania, dotyczące sprawy.

6) Tak oskarżycielowi, jak i oskarżonemu przysługuje prawo żądania zanotowania pewnego szczegółu, który według ich rozumienia jest dla sprawy ważny.

7) Oskarżonemu przysługuje prawo wybrania sobie obrońcy z pośród kolegów (nek) szkolnych lub nauczycieli.

8) Wyrok zapada większością głosów.

9) Wyrok jest zaskarżalny do sądu wyższego w terminie 3-dniowym.

10) Jeżeli przeciw wyrokowi nie wniesiono zaskarżenia, wyrok staje się prawomocnym po 3-cim dniu i podlega wykonaniu.

11) Członek gminy, który nie podporządkowuje się wyrokowi prawomocnemu, traci wszelkie prawo członka samorządu i nie może korzystać ani z urzędzeń, ani z pomocy, ani z opieki władz samorządowych.

12. Opinia sądu gminnego ma wielki wpływ, a sądu wyższego jest decydującą dla Rady Pedagogicznej w sprawie uchwał o notach ze sprawowania uczniów i uczenic na świadectwach półrocznych i rocznych.

13. Sady prowadzą księgę wyroków. Dla tych celów ustanawia się przy sądzie wyższym osobnego sekretarza, którego mianuje przewodniczący sądu.

Postanowienia końcowe.

30. Zmiany statutu samorządu gminnego i szkolnego mogą być dokonane po 6-cio miesięcznem stosowaniu niniejszego, przy obecności najmniej $\frac{3}{4}$ członków Sejmiku większością $\frac{3}{5}$ głosów.

31. Kierownikowi szkoły, czy wyższemu władzom szkolnym, oraz pełnej Radzie Pedagogicznej przysługuje prawo zawieszenia lub nawet

zniesienia częściowej lub całkowitej organizacji samorządu, jeżeliby zostały stwierdzone fakty złej woli nadużywania samorządu, względnie działania na szkodę szkoły, czy dobra młodzieży i to tak ze strony młodzieży szkolnej, jak i nauczycielstwa.

Statut ten traktowany być winien nie tyle jako ustawa dla organizacji z dzieci bądź co bądź złożonej, ale raczej jako dyrektywa dla nauczyciela, dla zrealizowania systemu.

Ponieważ jednak samorząd uczniowski to system wychowania, a nie luźna organizacja, przeto, chociaż przedstawiamy tutaj statut — zaznaczam jednakże, że nie wszędzie może on znaleźć zastosowanie, bo każdy statut wyrosnąć musi z lokalnych warunków poszczegółnej szkoły.

Artykuł p. Szczawińskiej w marcowym numerze *Pracy Szk.* uwiódł to jasno. Wykazuje on, że tam, w tamtych warunkach powstały analogiczne do naszych wydziały, ale w innej formie zrealizowano je. Podobnie i seminarjum nauczycielskie w Chelmie (*Ruch Ped.* Nr. 5—6. 1922). Wiele podobieństwa również dopatrzyć się można w autonomji uczniów jednej ze szkół niemieckich (*Ruch Ped.* jak wyżej) albo w szkole Petrykowskiego w Łodzi. Trudność więc leży nie w samej realizacji tego systemu, lecz w wyborze drogi do niej.

Chcąc życie szkoły oprzeć na systemie samorządowym trzeba go zatem w pierw dobrze przemyśleć, rozważyć warunki w jakich się go ma urzeczywistnić i wówczas w stosowną odziać go formę, a do tego potrzeba wielu czynników, tkwiących w samej osobowości nauczyciela:

1) trzeba bezwzględnie być z ducha demokratą, a dla ucznia mieć nie tylko miłość, ale i szacunek. Miłość zaś dla dziecka a szacunek, to dwa odrębne pierwiastki. Wielu wychowawców kocha dzieci, niewielu jednak umie je szanować. Szacunek dla dziecka polega na tem, że uznajemy w niem człowieka i odnosimy się z pełną czcią do jego człowieczeństwa, że uznajemy w niem wolnego obywatela, uzależnionego tylko chwilowo od nas twórczą siłą naszego umysłu.

2) trzeba mieć wiele intuicji i jakiejś specjalnej zdolności, by nie kładąc tamy ekspansji dziecka, prowadzić samorząd do określonych celów wychowawczych;

3) trzeba wreszcie dobrać zespół ludzi, którzyby powyższym warunkom zadośćuczynili—o ile chodzi nam o szkołę wieloklasową. Wykluczone bowiem jest, by jeden człowiek mógł sam zorganizować i prowadzić życie dużej szkoły systemem samorządowym. Tu trzeba idealnej wprost harmonii osób działających, trzeba aby zespół nauczycielski zgodnym był w ocenie tego systemu wychowawczego, by go uznawał i pracował tak, jak tego system autonomji wymaga — a pracować trzeba inaczej niż w innym ustroju!

Zazwyczaj zaś bywa tak: gdzie samorząd jest systemem wychowania w szkole, nauczycielstwo bardzo chętnie i szybko do niego się dostosowuje, ale ponieważ — przeważnie — nie odpowiada powyżej wymienionym warunkom, przeto popada w pewną ostateczność: nauczyciel staje się tylko „profesorem”, który „udziela” pewnego przedmiotu, a życie — idzie torem, po którym je toczą — dzieci! Ale, ponieważ są to tylko dzieci, ponieważ to trud ponad ich rozum i siły, przeto bardzo łatwo o katastrofę! Wśród nauczycielstwa spotykamy zazwyczaj dwa typy pracowników samorządowych. Jeden, to nauczyciel, który nigdy nie przestaje być jedyną i właściwą w każdym wypadku władzą, nagradza, karze, wprowadza zmiany, inicjuje bardzo wiele i nawet pięknych czynów — ale zawsze on. Drugi typ, to znowu nauczyciel, który twier-

dzi, że skoro jest samorząd, to on nic nie może zdziałać i za nic nie jest odpowiedzialny! Ten, znowu w tym ustroju szkoły jest tylko jakimś re-wizorem! „To i to jest złe, to zaś i to wcale nie jest zrobione” i koniec. Tym czasem nauczyciel w szkole o ustroju samorządowym musi być, jak zazwyczaj, duchem twórczym, ale duchem niewidocznym! On musi postawić sobie cel i niewidocznie wieść ku niemu dzieci. Każde zetknięcie z niemi, każde zdarzenie musi mu być wskaźnikiem w tem działaniu, musi być jednym więcej ogniwem, które wpleść zdoła w łańcuch nowego życia szkoły.

Jeżeli tak nie jest, to zazwyczaj paczy się to życie szkolne. I u nas były też momenty, że w jednej z gmin (klas) życie niemal zamierało albo, że duchem tejże był nie jej naturalny przewodnik, wychowawca klasy, ale nauczyciel, który 2—3 godziny zaledwie w tygodniu spędzał z klasą.

Bywało nawet i tak, że się samorząd zawieszało na czas jakiś. I — co najsmutniejsze — przyczyną pośrednią takich zdarzeń bywał zwykle nauczyciel. Że jednak „niema złego, coby na dobre nie wyszło”, przyznać trzeba, że był to zwykle doskonały moment wychowawczy... dla nauczyciela! Nie da się ukryć jednej smutnej prawdy, że nawet najsumienniejszy nauczyciel, ale nie będący jednostką twórczą — nie podoła obowiązkom wychowawcy w szkole o ustroju samorządowym. Naturalnie — dziś. Ale jeśli choćby kilka szkół, szczególniejsz seminarjów, zorganizujemy na zasadach samorządowych, to wychowamy takich pracowników!

Dziś, w szkole o ustroju samorządowym, trzeba by koniecznie dać kierownikowi możność doboru odpowiedniego personelu nauczycielskiego, w przeciwnym bowiem razie przypadkowość i nierównomierność działania uniemożliwi osiągnięcie ostatecznego celu tego systemu i żaden statut temu nie zaradzi! Szkoła będzie znowu biurem, w którym „odrabia się lekcje” tylko w odmienny od innych biur - szkół sposób!

Trzeba zatem bezwzględnie stworzyć w takiej szkole harmonijny zespół, zespół działający w myśl jasno pojętej idei i w ściśle określonym celu.

Jedno jest tu pocieszające zjawisko, a mianowicie, że naogół nauczycielstwo chętnie nakłania się do tego systemu, pokonywa samo siebie i dostosowuje do atmosfery. Niemalże znaczenie ma tu ten wzgląd, że bądź co bądź samorządowy ustrój ujmując pracy nauczycielowi, pracy niewłaściwej i nieproduktywnej, a pozwala mu na prawdziwie wychowawczą działalność, daje przytem tak wiele zadowolenia na widok nie tylko miły, ale wprost imponujący, tej gromadki działwy samo-rządzącej się. By to zilustrować, będę się starała przedstawić powszedni dzień życia w naszej szkole.

Szkoła, Budynek jednopiętrowy, murowany, o 20 oknach frontu, stojący bezpośrednio przy najruchliwszej ulicy miasta. Obok brama, wiodąca na dziedziniec szkolny. Wejść frontowych w budynku niema. Budynek czysty — równie jak parkan otaczający podwórze. Podwórze około 1000 m² powierzchni, niestety, tylko w czasie pogodnym suche.

Godzina 7 i pół. Dzwonek z pierwszego okna dźwięczy donośnie wokoło. Woźny otwiera bramę, u której już czeka spora gromadka. Są to przeważnie dyżurni, którzy o tej porze rozpoczynają swoje obowiązki. Trzech z nich od tej chwili nadzoruje sposób wchodzenia do budynku: jeden przestrzega, by wchodzący oczyścili obuwie na skrobaku i kracie żelaznej przed drzwiami wejściowymi, drugi spełnia tę samą czynność przy wejściu na schody, trzeci przed klasami. Ze względu na smutny stan naszego podwórza (a to wina samorządu — ale miejskiego!)

ścisłość ta jest konieczna, dzieci bowiem nie mogą zmieniać obuwia, gdyż w pantoflach nie mogłyby wchodzić na błotniste podwórko! W przedsiönku uderzą nas reklamy handlowe Spółdzielni Uczniowskiej, która mieści się w sali bocznej. Dwoje z przybyłych idzie tam na swe stanowisko. Są to pracownicy wybrani przez walne zebranie uczniów Spółdzielni. Jedno z dzieci sprzedaje, drugie — prowadzi księgowość (bardzo umiejętnie i skrupulatnie). Znaczna liczba obejmuje obowiązki dyżurnych klasowych, na które składają się: przegląd lub uzupełnienie ładu i porządku w klasie, przygotowanie przyborów piśmiennych i nadzór nad zachowaniem sięariat, w czym pomagają jednak gminny Wydział zachowania się. Inni, należący do Wydziału Samokształcenia, przestrzegają, by nikt nie odpisywał zadań, ale temu, kto nie mógł spełnić obowiązku w domu, pomagają, dowiadując się o przyczynach nieodrobienia lekcji, by później pośredniczyć między uczniem a nauczycielem. Np. w kl. VII czy VI mieli uczniowie przygotować na dzień dzisiejszy mapy lub rysunki geometryczne lub inną robotę. Jeden z uczniów nie przygotował pracy, gdyż chorym będąc, przez 2 dni nie był w szkole, nie opanował więc materiału i wykonać jej nie mógł. Wydział samokształcenia musi mu pomóc w uzupełnieniu braków — układają się więc o termin pracy, poczem powiadamiają o tem nauczyciela danego przedmiotu, prosząc o przedłużenie terminu dostarczenia pracy do czasu, aż uczeń będzie ją mógł wykonać. Odpowiedzialność więc za spełnienie obowiązku przez ucznia dzieli z nim Wydział samokształcenia. Zdarza się też, że uczeń był w szkole, ale z tych czy innych powodów nie nauczył się lekcji — obowiązany jest wówczas omówić tę sprawę z Wydziałem i znaleźć na to radę. Powoli klasy napełniają się. O godzinie 7-mej minut 50 rozlega się ponownie głos dzwonka. Z uderzeniem jego młodzież w przepisany porządek wychodzi na podwórze, gdzie pod nadzorem doradców (nauczycieli) Wydziału Wychowania Fizycznego lub też drużynowych odbywają się 8 minutowe ćwiczenia gimnastyczne, poczem znowu w należyty porządek (nie omijając trzech wycieraczek!) wracają do klas. Tu dyżurny odmawia modlitwę i przestrzega spokoju do czasu przybycia nauczyciela — o ile go w klasie niema. Dyżurni pełnią swe obowiązki przez dzień cały: przestrzegają należytego porządku i czystości przy wchodzeniu i opuszczaniu klasy, wietrzą klasy w czasie przerw, notują spostrzeżenia meteorologiczne, prowadzą wykres frekwencji i t. d.

Rzecz prosta, że działalność taka nie odbywa się bez pewnych dysertacji! Ten lub ów nie chce obuwia oczyścić... na trzeciej wycieraczce, bo to już dwa razy uczynił, ta nie chce wyjść z klasy w czasie przerwy, bo jej zimno, a klasę trzeba przewietrzyć, jeszcze inny toczy głośną jakąś rozprawę, chociaż „już po dzwonku” i t. d. Dyżurny tłumaczy, udaje się do wyższej instancji t. zn. do Wydziału gminnego, przewodniczący Wydziału musi czasem aż „do samego Wójta” się udać — bywa, bywa, aż tak czasami. Wójt często, niczem Salomon, spór rozstrzyga: źle ci w ławce: to stój obok katedry i t. p. I tu dopiero możemy zobaczyć wychowawcę w roli właściwej w ustroju samorządowym!

Jeden powie — ha! jak samorząd postanowił, to przecież ja w to się wdawać nie mogę. Po to on i jest! Drugi, pełen oburzenia woła — co? kazałeś mu „stać na środku”? Nie wiesz, że u nas takich kar się nie stosuje?! i w sposób mniej czy więcej właściwy, a raczej niewłaściwy rozstrzyga kwestję sam! Tymczasem takie epizody są właśnie terenem najlepszym do wytwarzania pojęć społecznych, a nauczyciel rozumiejący swoje w samorządzie zadanie znajdzie zawsze możliwość wykorzystania takiego momentu wychowawczego.

W czasie przerw młodzież zabawia się na podwórzu pod nadzorem dyżurnych ale nie gminnych lecz sejmikowych i nauczycieli wyznaczonych na dzień ten przez Radę Pedag.

Jakież miłe były to chwile dawniej, gdy szkoła nasza mieściła się w pałacu Drucko - Lubeckich, w otoczeniu parku! Jakąż korzyść dawały te 10 minut czy 20, spędzone na obszernej dziedzińcu w otoczeniu zieleni. Gromadki naszej dziatwy otaczały swego nauczyciela — jedne przechadzały się, dzieląc z nim swoje radości i smutki, inne grały w piłkę, jeszcze inne w gry gimnastyczne — dziś... Dziś podziwiać można tylko, że na tej parusetmetrowej przestrzeni obcować potrafi z sobą zgodnie i miło około 500 dzieci. Dzieci przeważnie przechadzają się — małe gromadki młodszych bawią się w jakąś grę, chłopcy ćwiczą się na reku, a dyżurni przestrzegają by komuś w tej ciasnocie krzywda się nie stała.

Częstem zdarzeniem są u nas lekcje praktyczne, w których uczestniczy całe grono nauczycielskie, nie powstrzymuje to jednakże codziennego biegu pracy. Każdy z nauczycieli daje wówczas dzieciom odpowiednie zajęcie, nieodbiegające od toku codziennej planowej pracy, a pracują dzieci pod nadzorem samorządu. Do klas niższych idzie zwykle jakiś uczeń (nica) — z Wydziału wychowania moralnego, klasy zaś od IV-tej a nawet trzecia jużby do takiego „wstydu” nie dopuściły. Wystarczy powiedzieć: Dzieci, nie mogę przez tę godzinę z wami pracować, muszę pracować bezemnie. Czy przystać wam tu kogoś z Wydziału, czy też wolicie pracować sami? Rzecz prosta, że podniosą się głosy: sami! sami! Ale czy potraficie sami spokojnie pracować? No, jeśli tak mówicie, to ufam wam. Pozostańcie więc sami, a w razie, gdyby się coś zdarzyło, gdybyście mnie potrzebowali powiedzcie wożnemu, który jest w przedsiönku.

Wożny pracuje w szkole od 5 lat i już też dostosował się do — samorządu!

Lekcje kończą się zazwyczaj o godzinie pierwszej. Termin ten nie kończy jednak prac samorządowych, owszem, najwięcej pracuje samorząd po południu. I tak Spółdzielnia np. robi obliczenia dzienne, prowadzi korespondencję handlową, odbywa zebrania członków zarządu i t. p. Popołudniu ćwiczy się „Harcerz” męski i żeński, jako dział „Wychowania fizycznego”. Samokształcenie obejmuje pracę albo od 1 — 2 albo też później, zależnie od porozumienia członków. Cóż oni robią? O — jest to nielada instytut pedagogiczny! Naprzykład klasa VII z różnych powodów przedstawiała zespół bardzo nierówny, w połowie zupełnie do tej klasy nieprzygotowany. „Nasi starzy” samorządowcy, chcąc ratować honor gminy wysilali się by nie utracić sławy nabytej. Po lekcjach odbywali zatem lekcje dodatkowe z uczniami, którzy podołać nie mogli, czy też mieli wielkie braki w wiadomościach. Korepetycje te miały podział zajęć: jedni uczyli np. w poniedziałki i środy historii, w inne dni odrabiali wspólnie lekturę i t. p.

Wśród uczniów sporo było niewdrożonych do pracy. Najgorszym był 19-letni (!) Jędrus, chłopiec bardzo uzdolniony pod względem zręcznościowym, ale niechętny leń! Postępy w przedmiotach, w których celiował na mocy swych uzdolnień i tak przecieź późny wiek jego nakazywały konieczność przesunięcia go do wyższej klasy, a raczej wydania świadectwa z ukończenia szkoły powszechnej. Lecz chłopiec wcale nie pracował. Cóż czyni gorliwy Wydział samokształcenia? Oto postanawia na posiedzeniu co następuje: (protokół z dnia 12. X. 1924) „Wydział Samokształcenia będzie udzielał pomocy w nauce uczniom, którym nauka przychodzi trudno, lub tym którzy nie czynią należytych postępów

i weźmie za nich odpowiedzialność, o ile regularnie i karnie z lekcji korzystać zechcą. W przeciwnym razie Samorząd odpowiedzialności nie przyjmie za nich i pozostawi ich bezwzględnie do rozporządzenia nauczyciela".

Na skutek tego rozpoczęli pracę — informowali się u nauczycieli jak z poszczególnymi uczniami pracować, zgłaszali, co już uzupełniono, ustalali wspólnie z nauczycielami termin dokonania przez takich uczniów prac lub uzupełnienia wiadomości i t. p. Prowadzili też dziennik frekwencji na tych lekcjach i przedstawiali go nauczycielom.

Leniwy Jędrus długi czas nie poddawał się planom Wydziału S., ale widząc, że na odrobienie zaniedbań w terminie przez nauczyciela wyznaczonym więcej potrzeba czasu niż na owe korepetycje Wydziału S., zaczął na nie uczęszczać — czasami — i jako bierny słuchacz! Cóż wtedy robi dzielna (14-letnia) korepetytorka? Oto wprowadza nową metodę. Każde opracowane z kimś zdanie każe powtórzyć Jędrusiowi. Jędrus tłumaczy się, że nie słyszał, lub nie widział, nie rozumiał. Podaje mu zatem krzesło na środek sali — obok tablicy, by mu ułatwić pracę. No — Jędrus przecież za matką nie chce uchodzić, powtarza każde zdanie i z dnia na dzień przybywa mu wiadomości i wprawy. W języku niemieckim zrobił tym sposobem znaczne postępy! Kilka lekcji musi przeprowadzić sam nauczyciel, następnie musi je często hospitować i wogóle z dziećmi współdziałać! Przyznać trzeba, że u nas tylko w 2-ch klasach praca ta tak pomyślnie się rozwijała, a to dlatego właśnie, że w innych pracowały same dzieci bez żadnych wskazówek nauczyciela.

Wydział Samokształcenia w tym popołudniowym czasie spełnia inne jeszcze zadania, a mianowicie pracuje w czytelní, w bibliotece, redaguje i pisze (niestale) gazetkę, przygotowuje obchody, przedstawienia i t. p.

Po południu też działa Wydział Ładu i Porządku. Oto w lokalach gminnych — klasach — czy korytarzach uwija się gromadka młodzieży. Chłopcy przesuwają sprzęty, dziewczęta okurzają, zawieszają firanki, pajaki, zmieniają ramki u obrazków, starsi chłopcy zawieszają festony zieleni na listewkach przymocowanych do ścian i t. p. Ich to zasługa, że klasy są schludne i miłe, że są nieprzeładowane, ale prawdziwie estetyczny mają wygląd. Każda z klas umie nadać swej sali jakąś cechę indywidualną i tak np. kl. I. ma wiele bardzo ładnych wycinanek, V-a piękne rysunki własne, III-a bardzo starannie wykonane ramki do ilustracji z „Płomyka", VII-a z pietyzmem przystrojone wizerunki bohaterów i mistrzów słowa i wiele map do nauki o Polsce współczesnej przez dzieci wykonanych.

Ale i tu poznać łatwo wpływ nauczyciela. W jednej z sal np., w której uczy nauczycielka bardzo uzdolniona w rysunkach i malarstwie, zobaczymy ramki z kartonu o barwach w takiej dysharmonji — że aż boleśnie patrzeć na nie. Widocznie dzieci pracowały same, a ona nietylko, że nie współpracowała, ale nawet nie zainteresowała się tem i po dokonaniu dzieła, skoro po upływie paru tygodni nie znalazła sposobności by dzieciom na to zwrócić uwagę i pomóc w doborze barw! W innej znów pełno prac bardzo ładnych — ale wyłącznie samego nauczyciela, a dzieci — przywykają do tego, że piastują godność a obowiązki spełnia kto inny.

W pewnym zakresie samorząd wciąga do współpracy nawet i dom rodzinny. Oto np. Wydział Samopomocy organizuje zbiórkę dla ubogiej dziatwy. Przyjmują pieniądze i dary w naturze. Ubogie to dary: stara czapka, podniszczona sukienka, potargane pończochy lub buciki... Ale

Wydział radzi sobie z tem: dzieci szewców biorą do naprawy obuwie, bo tatuś pomoże im je naprawić; dzieci krawców naprawiają ubranka — znowu z pomocą rodziców, a radość, z jaką przyjmują te ubogie dary ci, którzy i takich są pozbawieni, jest prawdziwą nagrodą dla Wydziału za jego wysiłki.

Jeden jest jeszcze ważny, a dość rzadki objaw działalności naszego samorządu, a mianowicie współdział w klasyfikacji dzieci. Wobec tego, że w szkolnictwie naszym klasyfikacja jest dotąd obowiązująca, należy bodaj osłabić to zło konieczne i to dzieje się przy pomocy samorządu. U nas dzieje się to tak, że wydziały ustalają w porozumieniu z nauczycielem (wychowawcą klasy) opinię o uczniu i ta to opinia jest miarodajną na konferencji Rady Pedagog. Zbyteczne byłoby rozwodzić się nad pedagogicznym znaczeniem tego udziału kolegów w ocenie pracy czy zachowania ucznia — rzeczy to znane.

Tak mniej więcej przedstawia się życie naszej szkoły.

Dodatknie rezultaty dopuszczenia młodzieży do współpracy nad sobą, oparcia wychowania szkolnego na samorządzie uczniowskim, widoczne są w naszej szkole. Jemu to zawdzięczać należy, że przez cały czas istnienia szkoły nie było ni razu objawu krnąbrności, arogancji czy złośliwości ze strony młodzieży, — a nieraz i dla nietaktu nauczyciela jest samorząd skutecznym hamulcem. Młodzież jest swobodna ale grzeczna, nauczycielstwo zeszło z podwyższonej katedry na klasę, między dzieci i prowadzi je duchem swym i umysłem wyższym, który młodzież uznaje i szanuje, prowadzi je ku lepszemu jutru z miłością i szacunkiem.

Ze wspólnego porozumienia wynikające postanowienia nie spotykają się — jak narzucone — z oporem czy bojkotem, a uchwałąm większości poddają się wszyscy w zrozumieniu i uznaniu powszechnego dobra.

Współdziałanie to i materialnemi ujawnia się korzyściami. Oto szkoła posiada liczne zbiory przyrodnicze, przyrządy do nauki fizyki, zebrane lub sporządzone przez uczniów, przyrządy gimnastyczne, pracownię uczniowską o 2 warsztatach stolarskich, 2 kompletach narzędzi, prasach introligatorskich, stałą scenę, liczną bibliotekę, stworzone znowu przy pomocy funduszków, osiągniętych z przedstawień, popisów gimnastycznych, wystaw prac i t. d.

Gdyby nie przypadkowy zawsze zespół nauczycielski, gdyby nie mało twórcze uczestnictwo nauczycieli w samorządzie, byłyby rezultaty zapewne obfitsze, w tych jednak warunkach dał system ten — uważam — bardzo wiele.

Wyczuwa się ogromnie brak porozumienia z innymi szkołami na tym systemie opartem; należałoby koniecznie prowadzić systematyczne notatki spostrzeżeń, porozumiewać się, uzgadniać poglądy, by móc dla systemu tego stworzyć pewne określone formy i rozpowszechnić go. Bo w szkole prowadzonej systemem autonomii uczniów stworzyć potrafimy dla dziecka atmosferę, która pozwoli mu swobodnie żyć w tem społeczeństwie szkolnem — pozwoli mu współdziałać w twórczej pracy tego społeczeństwa, pozwoli mu być jego integralną, żywotną częścią, której prawa i obowiązki w równej są przydzielone mierze. A prawa te tem właściwsze, że przez gromadę dla niej stworzone i przez nią uznane.

Jeśli do tego dodamy nowe metody pracy i nauki, powstanie wówczas całość, daleko ponad codzienną normę wybiegająca, umożliwiającą szkole polskiej zrealizować nowe życie w nowych warunkach bytu!

JADWIGA BORNSTEINOWA.

Biblioteki dla dzieci.

Miesiąc luty roku bieżącego przeznaczyło Ministerstwo Oświecenia na propagandę książki wśród młodzieży, uczącej się w szkole powszechnej. W okólniku, rozesłanym do Kuratorów Okręgów Szkolnych, Ministerstwo zachęca nauczycieli do podniesienia czytelnictwa, wywierającego korzystny wpływ na poziom umysłowy, oraz na poziom uświadomienia obywatelskiego młodzieży szkół powszechnych. Miesiąc propagandy miał na celu zasilenie książkami już istniejących bibliotek szkolnych oraz zapoczątkowanie bibliotek szkolnych w tych szkołach powszechnych, które dotychczas jeszcze zgół bibliotek nie posiadają. Ostatecznym więc celem, do którego nauczycielstwo ma dążyć rozmaitemi drogami — zarówno drogą składek pieniężnych, jak i drogą pogadanek propagandowych — ma być dostarczenie pożytecznej książki, zdrowego pokarmu duchowego młodzieży szkół powszechnych.

Sądzę, że byłoby dobrze skorzystać z tej sposobności i zrobić jeszcze jeden ważny krok naprzód. Mianowicie, nie tylko dać dziecku do ręki dobrą książkę do czytania, jak to ma czynić biblioteka szkolna, t. j. wypożyczalnia książek, ale dać mu także warunki konieczne do przeczytania tej książki i do wyciągnięcia z niej maximum pożytku — to zaś zdziałać może tylko biblioteka o charakterze czytelnicy dla dzieci.

Stwórzmy więc dla dziecka, chcącego czytać, tę atmosferę, która wzmoże w niem radość czytania. Pozwólmy mu wygodnie usiąść, dajmy mu odpowiednie światło, cichą, nienarzucającą się opiekę i, nadewszystko, zapewnimy mu ten konieczny spokój, który pozwoli mu wżyć się w treść czytanej książki, zapewnimy tę niezbędną ciszę, która pozwoli mu skupić uwagę i wyzwoli w niem życie duchowe.

Bo pomyślmy tylko, jakie są warunki domowe przeciętnego dziecka, uczęszczającego do szkoły powszechnej. Uprzypomnijmy sobie, jakiej trzeba nieprzeciętnej chęci do czytania, aby móc przezwyciężyć wszystkie trudności, płynące z ciasnego, gwarne go mieszkania, aby móc się istotnie odgraniczyć od zgiełku życia codziennego i skupić niepodzielnie uwagę na świecie, w który książka w danej chwili przenosi.

Otóż atmosferę, sprzyjającą czytaniu, dziecko może znaleźć tylko w bibliotece specjalnie urządzonej do czytania na miejscu.

A więc skorzystajmy z chwili odpowiedniej teraz, w tym właśnie czasie, kiedy tyle myśli i starań zdąża ku poprawie bytu duchowego młodzieży szkół powszechnych, i stwórzmy biblioteki dla dzieci. My — to znaczy społeczeństwo. Wzory są już gotowe, a jeżeli okażą się ze względów materialnych zbyt trudnymi dla nas do naśladowania, możemy przystosować je do naszych środków i na mniejszą skalę zapoczątkować tę pracę.

Typ biblioteki dziecięcej stworzyła Ameryka; teraz zaś z drobnymi zmianami na rzecz warunków lokalnych, lub zgół bez żadnych zmian przyjmuje się ten typ coraz szerzej w ogromnej ilości punktów Europy Zachodniej. I u nas istnieją biblioteki dla dzieci w Łodzi, prowadzone w liczbie pięciu sumptem miasta. Poza tem mamy je i w Warszawie w paru dzielnicach, jako Sekcję Biblioteki Publicznej.

Zewnętrznie biblioteka dla dzieci przedstawia się w zasadzie w sposób następujący. Pokój duży lub lepiej dwa pokoje: jeden dla mniejszych, drugi dla większych dzieci. Wkoło pod ścianami niskie półki z rozłożo-

nemi na nich dogodnie książkami. Książki ułożone działami; przy każdym dziale wyraźne napisy informujące: powieści, bajki, podróże, przygody, książki przyrodnicze, książki historyczne i t. d. W pokoju ustawione stoliki nieduże, okrągłe z wygodnymi krzeselkami; dla mniejszych dzieci niskie z fotelikami. Na stolikach kwiaty w doniczkach lub w dzbanuszkach, na ścianach odpowiednie obrazki — szczegóły o tyle ważne, że jedną z myśli przewodnich biblioteki jest wykorzystanie wszystkich momentów, które dzieciom mogą życie umilić i przywiązać je serdecznie do biblioteki.

Tyle, co się tyczy urządzenia biblioteki dla dzieci.

Następnie praca z dziećmi w ogólnych zarysach przedstawia się, jak następuje.

Gdy dziecko przychodzi po raz pierwszy do biblioteki, przyczem zaznaczyć należy, że wstęp przewiduje się bezpłatny, bibliotekarka przywołuje je do siebie, zapytuje o imię, nazwisko, adres, numer szkoły, do której uczęszcza, oddział i dane te umieszcza na specjalnie przygotowanej karcie, t. zw. karcie czytelnika. Karta ta daje następnie przegląd indywidualnych zainteresowań dziecka. Następnie bibliotekarka daje nowicjuszowi do przeczytania regulamin biblioteki, utrzymany w tonie lapidarnym, jako najłatwiejszym do zrozumienia. Dziecko, zapytane, czy rozumie i czy będzie wypełniało punkty regulaminu, odpowiada zazwyczaj twierdząco. Na tem kończą się wstępne formalności.

Dzieci wybierają książki samodzielnie. Bibliotekarka obserwuje dzieci i tylko w razie niezdecydowania lub nieorientowania się dziecka pomaga mu i doradza. Po wybraniu książki dziecko, nieskrępowane już żadnymi formalnościami, zabiera się do czytania i czyta swobodnie, bez żadnego przymusu, wie bowiem, że może każdej chwili książkę odłożyć i bibliotekę opuścić. Dopiero po przeczytaniu książki dziecko oddaje ją bibliotekarce, która robi odpowiednie adnotacje na karcie czytelnika, książkę zaś sama odkłada do właściwego działu. Jeżeli dziecko książki nie skończyło, prosi o odłożenie jej do następnego razu.

Cele takiej biblioteki dla dzieci nie wyczerpują się jednak dostarczaniem dzieciom kulturalnej i szlachetnej rozrywki, udzielaniem im zdrowej książki i zapewnieniem odpowiednich do przeczytania książki warunków. Wpływ takiej biblioteki, umiejętnie prowadzonej, ma jeszcze poza tem znaczenie wychowawcze w sensie urabiania nie tylko umysłu dziecka, lecz także i jego charakteru, w sensie wychowania nie tylko przyszłego czytelnika, lecz i przyszłego obywatela. A więc chodzi o to, aby nie tylko wdroić dziecko w czytanie, lecz także aby wykrzesać i rozwinąć w niem samodzielność, odpowiedzialność, poszanowanie dobra publicznego, wyrobić w niem zalety społeczne, obudzić i wychować człowieka — obywatela. O to ostatnie zadanie należy dbać szczególnie pieczołowicie, gdyż wyznać trzeba, że i my, ludzie dojrzały, tymczasem jeszcze wykazujemy, niestety, aż nadto często brak wykształcenia obywatelskiego. Należy więc dążyć do tego, aby dziecko nauczyło się lojalności w wypełnianiu przepisów, aby przywykło do brania odpowiedzialności za siebie, za swoje czyny. Jeżeli np. uda się w bibliotece przeprowadzić, aby dzieci same kontrolowały czystość rąk swoich, zanim wezmą do czytania książkę z grupy, przy której widnieje napis: Kto ma czyste ręce, może czytać te książki — wówczas można będzie stwierdzić, że w dzieciach zakiełkowało już poczucie lojalności i odpowiedzialności.

Metoda postępowania z dziećmi jest prosta: oddziaływa się zachętą, perswazją, pochwałą, unika się kar i zakazów.

Jak doświadczenie wykazuje, jednym z ogniw, wiążących dzieci z biblioteką, staje się także głośne czytanie i opowiadanie bajek, urozmaicone pokazem przezroczy lub kinematografu.

Czytanie głośne przeznacza się naogół dla dzieci starszych, opowiadanie bajek dla młodszych i najmłodszych dzieci, które nieraz odwiedzają bibliotekę po to tylko, żeby obejrzeć ładne obrazki, lecz z odczytaniem napisów jeszcze sobie nie radzą.

Czytanie głośne w bibliotece dla dzieci jest środkiem pod wieloma względami pedagogicznym. Po pierwsze, bibliotekarka, czytając głośno, wpływa dodatnio na ustosunkowanie się dziecka do książki, akcentując bowiem myśli ważniejsze, zastanawiając się i objaśniając wyrazy trudniejsze, uczy za pomocą przykładu, jak należy czytać. Po drugie, przez głośne czytanie bibliotekarka wpływa również na wybór książek, może bowiem zainteresować dzieci książką wartościową, dotychczas jednak przez dzieci omijaną, ma sposobność zachęcić dzieci do czytania książek pewnej, dotąd zaniedbywanej dziedziny. Doświadczenie wykazuje, że książka, czytana głośno, jest później chętnie przez dzieci czytana.

Wogóle biblioteka dla dzieci jest warsztatem pracy bardzo rozległej. Każda sposobność jest dobra, aby z niej skorzystać dla oświecenia czytelników. Czy to będzie rocznica historyczna, czy jaka ważniejsza wyprawa geograficzna, czy odkrycie naukowe, które można przedstawić dzieciom w formie dla nich dostępnej — wszystko to można wykorzystać w tym celu, aby rozszerzyć widnokrąg umysłowy młodocianych czytelników.

Jeżeli chcemy zainterесować jakim nowym wynalazkiem, (np. radio), ustawmy na stoliku model aparatu, wkoło ułożmy parę książek, objaśniających w sposób popularny istotę wynalazku i dających dzieciom możność zbudować prosty aparat odbiorczy. Na ścianie zawieśmy wykaz popularnych książek o radio, jakimi biblioteka rozporządza, zawieśmy parę pogodnych, wesołych obrazków, odnoszących się do tego samego przedmiotu — a niechybnie osiągniemy zainteresowanie wynalazkiem.

Co do obrazków, to każda biblioteka powinna uciulać sobie większą ich ilość. Jest to rzecz nietrudna, gdyż można wycinać ilustracje z pism niepotrzebnych, książek niekompletnych, a następnie ilustracje takie naklejać na kartony jednakowego formatu. Kiedy wybiera się już sporo ilustracji, wówczas należy je posegregować według treści i uformować albumy, łącząc kartony sznurkiem lub wstążeczką. Takie gotowe odpowiednie albumy dodajemy dzieciom, jako pomoce przy czytaniu książek, w których brak ilustracji zniechęca dzieci do czytania lub też utrudnia zrozumienie książki. W miarę potrzeby można albumy rozwiązywać i luźne obrazki zawieszać na ścianach albo wyłącznie dla ozdoby, albo też dla wywołania zainteresowań wśród dzieci.

Oczywiście, przy prowadzeniu bibliotek dla dzieci, tak samo jak w każdej pracy z najwdzięczniejszym, bo żywym materiałem, otwierają się tysiączne możliwości, nie poddające się ułożonym zgóry schematom. W jednej bibliotece wyłoni się idea założenia samorządu, który zrzeszy młodocianych czytelników, da im większą spójność. W innej bibliotece idea założenia samorządu albo się wcale nie wyłoni, albo będzie po namięśle odrzucona, jako coś, co wykracza poza właściwą sferę przeznaczeń biblioteki. Jedna biblioteka, a zresztą prawdopodobnie większość bibliotek, będzie szanowała tradycje pierwszych bibliotek dziecięcych i utrzyma godziny czytania i opowiadania bajek z przezroczy lub bez

przezroczy, inne i to urozmaicenie odrzuca, licząc się ze swymi czytelnikami, którzy pożądamy jedynie książki i spokoju, żadnych zaś dystrykcji nie pragną. Pewne biblioteki, niekiedy wskutek artystycznych upodobań bibliotekarki, będą się starały o muzyczne ilustrowanie czytanych głośno utworów, inne będą kładły nacisk na ich ilustrowanie rysunkowe. Będą to jednak tylko odchylenia indywidualne, w głównych zaś zarysach praca, prowadzona w bibliotekach dziecięcych, pozostaje zawsze w zasadzie ta sama. Zawsze dobro dziecka będzie tym ostatecznym celem, koło którego wszystkie wysiłki osób pracujących będą się koncentrowały.

Wracam teraz do właściwego celu tego artykułu, mianowicie do kwestji zakładania bibliotek dla dzieci. Rzecz oczywista, że biblioteki dla dzieci mogą się stać poważnym czynnikiem wychowawczym w kraju dopiero wtedy, kiedy obejmą siecią całą Rzeczpospolitą Polską. Przy czem im oczka sieci będą gęstsze, tem silniej da się odczuć dodatni wpływ kulturalno - oświatowy tych niezbędnych u nas placówek. Aby urzeczywistnić pokrycie całego kraju siecią bibliotek, musimy zdobyć się w setkach i tysiącach punktów kraju na czyn, mierząc „siłę na zamiary, nie zamiar podług sił”.

Musimy sobie przedewszystkiem powiedzieć, że ambicją naszą będzie niekoniecznie założenie biblioteki dla dzieci w wielkim stylu, bo wówczas projekty takie w 99-ciu na 100 wypadków pozostaną w sferze marzeń. Przeciwnie, pamiętajmy, że każdy wysiłek woli coś zdziałać może i nie gardźmy poczynaniem w tym kierunku w najdrobniejszym nawet zakresie.

Wszędzie, gdzie znajdzie się choćby jedna osoba, która postawi sobie za zadanie stworzenie takiego kulturalnego ośrodka, biblioteka dla dzieci wcześniej czy później powstać może i powinna. Na początek niechaj będzie choć kilkanaście książek, zebranych pośród znajomych, jeden pokój, uzyskany na parę lub kilka godzin tygodniowo, choćby jedna osoba, która otoczy dzieci przez ten czas opieką — a powstanie zaczątek biblioteki dla dzieci. A gdy zaczątek taki powstanie, trudno przypuścić, aby się z czasem nie rozwinął. Samo już zainteresowanie się dzieci biblioteką, w której się będą radośnie na czytanie zbierały, będzie napewno tym moralnym bodźcem, który nie pozwoli opaść energii i dzieło rozpoczęte nakaze prowadzić i rozwijać.

A więc zakładajmy biblioteki tego typu zarówno w miastach większych, jak i mniejszych, w miasteczkach, osadach i wsiach. Niechaj dzieci od najwcześniejszych lat uczą się współżyć z książką, niechaj czytanie stanie się ich szlachetnym nawykiem.

EL GNOINSKA.

Sklepik w drugiej klasie.

Zadania na kupno i sprzedaż, siłą rzeczy najbardziej wiążące się z handlem, nasunęły dzieciom myśl, urządzenia sklepiku w klasie. Myśl została podjęta. Na wspólnej naradzie przedewszystkiem wyjaśniliśmy sobie, że nasz sklepik nie będzie prawdziwy, będzie to tylko imitacja prawdziwego. Następnie wymieniliśmy i zanotowaliśmy na tablicy i w zeszytach wszystko, co w tym celu jest niezbędne, mianowicie: 1) pieniądze, 2) mieszkanie, 3) lada (bufet), 4) szafki i półki, 5) towar.

Pieniądże zdecydowaliśmy robić z cienkiego bristolu. Różne monety podkładaliśmy pod papier i niezaostrzonym końcem ołówka zamazywaliśmy płaszczyznę, zajęta przez monetę. Każde dziecko przygotowało dowolną ilość różnych monet. Następnie dzieci sporządziły sobie z papieru portmonetki.

Mieszkanie na sklepik wybraliśmy w jednym z kątów klasy (koło okna).

Szafy i półki zastąpić miał parapet okna i etażerka klasowa o 3-ch półkach.

Najgorzej było z ladą. W końcu 2 taborety, a na nich niska ławeczka musiały reprezentować tak ważny sprzęt, jakim, zdaniem dzieci, jest lada.

Dalej następowało przygotowanie towaru.

Z okresu choinkowego zostało bardzo dużo mniejszych lub większych pasków bibuły prostej, sporo bibuły karbowanej, ligniny, która zastępowała śnieg na choince, papieru różnej wielkości ścinków (złoty, srebrny i kolorowy papier), słomki cieńszej i grubszej i wiele innych tego rodzaju skarbów. Porobiliśmy więc: 1) arkusze bibuły prostej, 2) rolki bibuły karbowanej, 3) arkusze złotego, srebrnego i kolorowego papieru (wszystko w miniaturze). Ołówki imitowała grubsza słomka; stałówki — małe kawałki cienkiej słomki (słomka, używana do łańcuchów choinkowych). Materiał na ołówki i stałówki nie był szczęśliwie pomyślany, gdyż nie znalazły one żadnego zastosowania.

Na robotę zeszytów poświęciliśmy stosunkowo najwięcej czasu. Trzeba było najpierw przygotować papier i okładki. Następnie dzieci całość zszywały lub też łączyły za pomocą drucików ze starych zeszytów. Do tych zeszytów dostosowaliśmy też arkusiki bibuły do atramentu.

Takie było zapoczątkowanie naszego sklepu.

Teraz należało porozumieć się, czy można już sprzedawać. — Naturalnie nie. Dlaczego? Jedne dzieci bardziej ze sklepem obznajmione wysunęły konieczność sporządzenia cennika, większość zaś powiedziała, że niema sklepowej. I jedna i druga uwaga wymagała uwzględnienia. Zaczęły się więc debaty nad tem, jaka powinna być sklepowa i jakie są jej obowiązki. A więc: sklepowa musi być czysta, grzeczna i musi dobrze rachować. Obowiązki sklepowej: sprzedawać i utrzymywać porządek w sklepie. Z wybraniem sklepowej kłopotu nie było. Dzieci jednomyślnie wysunęły kandydaturę dziewczynki, która istotnie nadawała się najbardziej. Cennik też zrobiliśmy bardzo prędko. Ceny zostały uzgodnione z cenami rzeczywistymi. W razie wątpliwości dzieci informowały się w miejscowych sklepach. Poszczególne towary i ceny wypisane były na tablicy, dzieci przepisały je do zeszytów, aby mieć cennik „pod ręką”, następnie jeden egzemplarz wywieszono na ścianie sklepu. Wreszcie dzieci zdecydowały, że sklepik można otworzyć. I cóż się okazało?

Ogromna liczba dzieci tego dnia nie zdążyła zrobić żadnego zakupu. Sklepowa rady sobie dać nie mogła. W sklepie panował tłok i zamęt. Dzieci na miejscu dopiero namyślały się co kupić. Dużo czasu traciły na obliczanie pieniędzy. Jednym słowem wszyscy stwierdzili, że tak jest źle. Trzeba się było jakoś zorganizować. Postanowiliśmy więc: 1) w sklepie nie powinno czekać więcej niż 6-oro dzieci (praktyka późniejsza pokazała, że może być 10), 2) przed pójściem do sklepu dobrze mieć przygotowaną notatkę, co kupujemy i ile wyniesie rachunek, 3) sklepo-

wa dla siebie kupuje po zamknięciu sklepu, 4) sklep uważamy za zamknięty, jeżeli widzimy, że zdjęta ławka i odsunięte taborety.

Nauczycielowi taka organizacja daje możliwość: 1) skonstatować przygotowane stopniowo przez dzieci notatki z wyszczególnionymi towarami i z rachunkiem, 2) być dłużej lub krócej w sklepie dla zorientowania się, jak wygląda strona organizacyjna, strona techniczna i sama część rachunkowa.

Dla uniknięcia trudności przy obliczeniach, robionych przez poszczególne dzieci i dla zapobieżenia ewentualności wykupienia towaru w zbyt szybkim tempie postanowiliśmy ograniczać wydatki. Każdego dnia, kiedy sklep był czynny, dzieci przystępując do obliczeń, pytały: „Proszę Pani, dziś za ile będziemy kupowały?” Taka umowa miała jeszcze tę dobrą stronę, że dzieci w wielu wypadkach operowały tylko liczbami w myśl metodycznych zamierzeń nauczyciela. Przytem musiały liczyć się z wydatkami, co też było konieczne ze względu na łatwość zdobycia pieniędzy.

Umówiliśmy się też w jakiej formie należy zwracać się do sklepowej i odwrotnie. Naturalnie z początku popyt był na wszystko, co sklep posiadał. Z mojej strony zrobione było tylko zastrzeżenie, żeby kupionego materiału nie zmarnować, żeby go zachować.

Po pierwszej próbie funkcjonowania sklepiku jeszcze jedna sprawa wymagała uzupełnienia: sklep był czynny, pełen klientów, a w kasie ani jednego grosza. Więc znowu rezultatem odpowiedniej pogawędki było wniesienie do kasy sklepowej przez każde dziecko jednego złotego drobna moneta. Każdy gatunek monet ułożyliśmy w oddzielnym pudełku dla łatwiejszego wydawania reszty. Jednak taki właśnie fakt, jak zasilenie kasy pieniędzmi należało gdzieś zanotować; zrobiliśmy więc książeczkę sklepową, mającą służyć dla różnych potrzeb sklepu. W książeczce tej sklepowa przede wszystkim zanotowała wniesione przez dzieci pieniądze, a następnie notowała różne zapotrzebowania na towary bądź wykupione, bądź niezbędne w naszym życiu, a których w sklepie zupełnie nie było. Notowała też w tej książeczce wszystkich dłużników, bo i takich sklep posiada. Czasami bowiem wyczerpie się komu zapas pieniędzy, a czasami zostaną one przez zapomnienie w domu — i trzeba jakoś temu zaradzić.

W dalszym życiu naszego sklepu wprowadziliśmy jeszcze następujące ulepszenia, znowu pod naciskiem wymagań dnia codziennego: 1) powiększyliśmy liczbę sklepowych do dwu, 2) kasę oddaliśmy 2 kasjerom i wyznacziliśmy im zupełnie oddzielne miejsce poza sklepem na jednej z pierwszych ławek.

Po świętach, kiedy dużo było biorących na kredyt, wybraliśmy doraźnie pomocnika, który tylko notował dłużników.

W jednej z wielu rozmów na temat sklepu zaczęliśmy o estetykę i czystość w sklepie. Wynikiem było zawieszenie firanki przez dzieci obrobionej i przygotowanie własnymi siłami kilku ściereczek. Obecnie z nastaniem wiosny sklep upiększamy świeżymi kwiatami.

Nasuwa się pytanie jak można wyzyskać kupiony i zachowany przez dzieci towar.

Zrobiliśmy to w następujący sposób.

Zeszytiki przeznaczaliśmy na notowanie każdorazowych wydatków (materiał do zadań) i na rysunki, ilustrujące spostrzeżenia wiosenne. (Każde dziecko za pomocą rysunku notuje to, co samo zauważyło. Unikam słownych zapisywać ze względu na trudności w wystawianiu się i błędy ortograficzne).

Mogą też używać zeszytów na cele, nie związane bezpośrednio ze szkołą. Poleca się tylko, aby nie kupowały zeszytów na zapas.

Arkusiki bibuły do atramentu można znaleźć nawet w zwykłych zeszytach szkolnych.

Karton i papier biały mogą użytkowywać wedle własnej potrzeby.

Z kartonu porobiły sobie, między innymi, zakładki do książeczek, wypożyczanych z biblioteczki klasowej. Zakładki są najrozmaiciej ozdabiane i w ten sposób wyzyskujemy kolorowy, złoty i srebrny papier.

Potrzebę takich zakładek nasunął nam jeden z chłopców, który przyniósł książeczkę z zagiętą dla pamięci stroną. Było to wkrótce po otworzeniu biblioteczki klasowej, stąd też było duże zainteresowanie wszystkim, co miało związek z czytelnictwem. Pozatem na kilku lekcjach zostawiona była zupełna swoboda co do sposobu zużycia kupionego towaru. Wówczas kilka dziewczynek robiło laleczki bibułkowe w spółniczkach, fartuszkach i t. p. Inne znowu upiększały okładki zeszytów, posiłkując się tylko materiałem ze sklepu.

Podczas takich godzin były ciekawe momenty. Naprzykład: zabrakło komuś materiału do wykończenia rozpoczętej roboty a sklep zamknięty, sklepowa też zajęta. Co robić? Przez analogję z życiem codziennem ustaliliśmy, że na żądanie jednostek sklepu się nie otwiera. Trzeba się podporządkować istniejącemu prawu. A w notatniku dla pamięci zapisać sobie, co ze sklepu jest potrzebne.

Robota laleczek wzbogaciła nasz sklep niektórymi materiałami, mianowicie trzeba było zaopatrzyć się w nici, wełnę lub bawełnę, papier do robienia twarzy i t. p. Dzieci wnoszą zapotrzebowanie, które zostało uwzględnione. Mielśmy tylko trudność w obmyśleniu materiału na szpulki. W końcu rozwiązaliśmy tę sprawę w ten sposób: szpulki były zrobione z ligniny, z której nie zsuwała się nitka. Długość nitki na każdej szpulce wynosiła wedle naszej umowy 60 cm. Przy tej robocie posługiwały się dzieci sporządzonemi przez siebie miarkami decymetrowemi. Każde dziecko musiało przygotować kilka szpilek nici i kilka motków bawełny lub wełny. Motkiem nazywaliśmy kawałek bawełny długości 40 cm.

Na zakończenie chciałabym dać obrazek takich lekcyj „ze sklepu”. Np. przygotowywanie towaru.

Klasa, licząca 34 dzieci, rozpada się na większe lub mniejsze grupki. Są też pracownicy poza grupami. Dana grupa niekoniecznie w ciągu całej lekcji jest w tym samym zespole i niekoniecznie musi zajmować się przez cały czas jednym rodzajem pracy. I pracownicy mogą przechodzić gdzieindziej i rodzaj pracy może się zmieniać — naturalnie pod warunkiem wykończenia tego, co się rozpoczęło.

Taka grupa czy grupka dostaje kilka resztek bibuły karbowanej czy prostej i już samodzielnie materiałem się obdziela. Przygotowane przez siebie rolki oddaje bezpośrednio od sklepu.

Zupełnie tak samo wygląda praca przy cięciu arkuszy papieru.

Bywa jednakże, że jest tylko niewielki skrawek danego koloru, dostaje go więc jedno dziecko, które musi samo nadać mu kształt arkusika. Takie wypadki mogą mieć miejsce z każdym materiałem — wykorzystujemy bowiem wszystko co się da.

Grupa, przygotowująca karton na okładki zeszytów, ma trudniejszą robotę, gdyż musi wymierzać długość i szerokość. Paski kartonu dowolnej wielkości idą na użytek. Gotową robotę odnoszą wprost do sklepu. Kto przygotowuje szpulki, sam sobie bierze większy arkusik ligniny, rozdziela go, tnie na kawałki odpowiedniej wielkości i stara się nadać im właściwy kształt. Szpulki idą do rąk zawiązaczy, a potem do sklepu. Niektóre ro-

boty wymagają pomocy ze strony sąsiada, np. wymierzanie nitki i wełny. Zwykle zupełnie samorzutnie — dla wygody — robi to dwoje dzieci.

Chciałam właśnie podkreślić, że na takich lekcjach często bardzo jasnowarto występuje konieczność podziału pracy i wzajemnej pomocy.

Weźmy dla przykładu inną jeszcze lekcję:

Sklep czynny.

Po zawarciu umowy ile danego dnia można wydać pieniędzy dzieci już bez żadnych poleceń ze strony nauczyciela biorą swoje zeszyty rachunkowe i sporządzają notatkę wraz z rachunkiem. Sklepowa albo robi to samo, albo od razu idzie do sklepu i przygotowuje się do sprzedawania. Kasjerzy zabierają kasę ze sklepu i zajmują swoje miejsca. Nauczyciel patrzy jak idzie robotą, pomaga, radzi, sprawdza rachunki. Czasem ktoś z dzieci zeszyt z cennikiem już zakończyło, musi wtedy zajrzeć do cennika w sklepie; czasem ogólna suma, wyrachowana już, okaże się błędną, trzeba ją poprawić i t. d. Dzieci przeważnie ze sprawdzonym przez nauczyciela rachunkiem idą do sklepu. Zdarza się jednak, że nauczyciel nie zdąży uprzednio przejrzeć zeszytu, czyni to jednak później po wyjściu dziecka ze sklepu. Kto już kupi i zapłaci, to albo notuje w zeszytiku wydatek, albo czyta książeczkę z biblioteki, często przysłuchuje się obliczaniom w kasie a nawet pomaga, — bywa też, że wyrównuje jakieś swoje zaległości np. w rysunkach i t. p. Często mamy coś do uprzątnięcia bądź też do poprawienia lub przygotowania w klasie — wtedy właśnie staramy się (już w kilkoro) to wszystko załatwić np. stare pocztówki zdjąć, poprawić wiszące, lub świeżo wybrane przybić i t. p. Zwykle na tego rodzaju godzinach bywa gwar i ruch, ale są one wtedy czynnikiem twórczym a nie destrukcyjnym.

W końcu chciałabym zaznaczyć, że zupełnie celowo usunęłam z naszego sklepu obliczanie wydatków na towar, obliczanie zysku, udział w zyskach i t. p. Chodziło mi o jaknajprymitywniejszą organizację, o zaznajomienie dzieci z tem tylko, co jest im bezpośrednio dostępne — o teren i materiał konkretny dla pracy rachunkowej i pracy wychowawczej.

KRONIKA.

I. Otwarcie wystawy szkolnej w Warszawie.

Z okazji dziesięciolecia polskiej szkoły powszechnej została zorganizowana w Warszawie wystawa prac uczniów i uczenic publicznych szkół powszechnych m. st. Warszawy.

Otwarcie wystawy odbyło się dnia 19-go czerwca o godz. 11-ej rano w nowowypbudowanym gmachu szkolnym przy ul. Bema.

Tradycyjnego przecięcia wstęgi dokonał pan wiceminister Żłobicki w zastępstwie pana Ministra Dobruckiego.

Na otwarcie wystawy przybyli na czele z panem Kuratorem Zawadzkim, szefowie szkolnictwa powszechnego panowie: Statkiewicz i Klebanowski.

Wśród zaproszonych gości widzieliśmy przedstawicieli władz samorządowych, Rady Szkolnej Okręgowej, wybitnych działaczy oświatowych, prasę, kierowników szkół, nauczycielstwo oraz grupę rodziców-opiekunów szkolnych. Przecięcie wstęgi poprzedziło krótkie przemówienie Inspektora szkolnego m. st. Warszawy pana Kosteckiego, który przedstawił rozwój szkolnictwa powszechnego, w okresie ostatniego dziesięciolecia. Z danych przytoczonych przez pana Inspektora dowiedzieliśmy się, że na terenie Warszawy w roku 1917 było 80 szkół powszechnych,

obecnie mamy ich 171. Pod względem typu organizacyjnego w roku 1917 pełnych 7-klasowych szkół powszechnych było 18 — obecnie 118.

Uczniów i uczenic w szkołach powszechnych w roku 1917 było 21.600, obecnie jest 71.807.

W roku 1917 własnych gmachów szkolnych na terenie Warszawy było 2 dziś jest ich 26.

Sal wykładowych mamy 845.

Po zapoznaniu zebranych ze stanem szkolnictwa powszechnego, nastąpiło przecięcie wstęgi i zwiedzenie wystawy, która jest wprost imponująca zarówno pod względem wartości eksponatów jak i ich bogactwa. Eksponaty rozmieszczone są w kilkudziesięciu salach i obejmują następujące działy: przyroda, fizyka, matematyka, humanistyka, nauka o Polsce, roboty słojdowe i kobiece, gospodarstwo domowe, rysunki, wychowanie społeczne, sekcje higieny szkolnej, Komisji Główn. Pow. Naucz., Kom. Główn. Opiek. Szkol. Sekcja religijna, szkoły specjalne, Sekcja zdobienia szkół roślinami, wystawa harcerska, biblioteka, pisma dla młodzieży, sekcja przedszkoli, księgarnie oraz spółki pomocy szkolnych.

W czasie wystawy popisywały się chóry działwy szkolnej oraz zespoły gimnastyczne, które przeprowadzały kilkunastominutowe lekcje.

Po zwiedzeniu wystawy przedstawiciele władz podejmowani byli śniadaniem, przygotowanym przez uczennice szkół powszechnych pod kierunkiem pań nauczycielek szkoły gospodarstwa domowego.

Rolę gospodarzy spełniali członkowie Komitetu wystawowego *).

L. Barańska.

II. Kongres w Locarno.

Od 3-go do 15-go sierpnia roku bieżącego odbędzie się w Locarno IV-ty Międzynarodowy Kongres Nowego Wychowania, organizowany przez Międzynarodową Ligę Nowego Wychowania i przez Międzynarodowe Biuro Wychowania.

Głównym tematem Kongresu będzie: „Jak należy rozumieć wolność w wychowaniu”. Wolność jest hasłem dnia dzisiejszego. Świat cały i jednostka każda żąda praw swobodnego rozwoju sił swoich i uzdolnień. Należy więc poznać, na czym polega wolność istotna w odróżnieniu od samowoli; należy zbadać i ustalić zasady sztuki wolności tak dla dziecka, jak i dla wychowawcy. Najlepsze metody wychowania i wszystkie teorie na nic się nie zdadzą, jeżeli sam wychowawca nie osiągnie wolności wewnętrznej. Żyjemy w labiryncie nowych metod i nowych ideałów. Kongres więc będzie miał na celu wykrycie i wykazanie zasad, znajdujących się u podstaw wszelkich poczynąń w tym kierunku. Nastąpi wymiana poglądów między wychowawcami Europy i Ameryki, wykaz rezultatów, stosowanych dotychczas metod.

Znaczna część prac Kongresu poświęcona będzie szkolnictwu średniemu, które dotąd stosunkowo słabo przejmie się nowymi metodami nauczania i wychowania. Jeden dział pracy będzie specjalnie poświęcony niezwykle ważnemu zagadnieniu: wolności wewnętrznej wychowawcy.

Kongres będzie miał charakter kursów wakacyjnych w tym uroczym zakątku świata. Wycieczki, przejażdżki łódką, kąpiel i słońce urozmaicać będą pracę. Ranne godziny przeznaczone będą na pracę grupami pod kierunkiem specjalistów w różnych zagadnieniach, jak np. koeduka-

*) Szczegółowe sprawozdanie z wystawy zamieścimy w numerze wrześniowym. (Przyp. Red.).

cja, wychowanie dzieci ze złości skłonnościami, wychowanie seksualne, psychologia wychowawcy i t. p. Wieczorem odbywać się będzie zawsze jedna konferencja w teatrze poprzedzona muzyką.

Podczas Kongresu urządzona będzie wystawa prac dzieci, oraz wystawa rozmaitego materiału wychowawczego. Wbrew dotychczasowemu zwyczajowi nie zaproszono na Kongres mówców z każdego kraju, lecz specjalistów od rozmaitych zagadnień, niezależnie od narodowości. Hotele locarneńskie ofiarowały ceny niższe dla uczestników Kongresu. Oprócz tego w miejscowym seminarjum nauczycielskiem urządzono będzie schronisko dla znacznej liczby uczestników, po 2 fr. dziennie od łóżka. Wpisowe na Kongres dla krajów o walucie niskiej wynosi po 6 fr. szwajcarskich od osoby. Techniczną organizacją Kongresu zajęło się Międzynarodowe Biuro Wychowania w Genewie, które stanowi łącznik między wychowawcami całego świata (Bureau Internationale d'Education. Genève, 4 Charles Bonnet).

Zorganizował się już obecnie Polski Komitet Międzynarodowego Biura Wychowania, mający przedstawicielstwo na Polskę. Tymczasowy adres Komitetu jest następujący: Wolna Wszechnica, Warszawa Śniadeckich 8. Przewodniczącą jest p. Helena Radlińska. Komitet Polski zajmie się przygotowaniem udziału Polski w Kongresie Locarneńskim, jak również we wszystkich innych tak licznych obecnie kongresach i wystawach międzynarodowych. Wycieczkę na Kongres do Locarno organizuje również Koło Pedagogiczne Stud. Uniw. Warsz. (Plac 3 Krzyży 6/8) wraz z Tow. Szkoły Pracy Samorozwojowej.

Trzeba stwierdzić, że dotychczasowy udział Polski w międzynarodowych wystąpieniach był bardzo skromny, albo żaden. Przykre to jest wobec faktu, że inne młode narody, jak np. Czechy albo nawet Finlandja, już zaznaczyły się na terenie międzynarodowym bardzo pochwlebnie, dając się poznać światu.

Wystawa szkolna w Warszawie ułatwi wielce Komitetowi wybór eksponatów na wystawę locarneńską. Chodzi jednak o udział szkół powszechnych z poza Warszawy, jak również i szkół średnich.

M. Kaczyńska.

Przegląd czasopism obcych.

SCHULREFORM (Reforma szkolna), łącznie z pismami *Schaffende Arbeit* (Praca Twórcza) i *Lehrerfortbildung* (Dokształcanie nauczycieli), miesięcznik. Wiedeń—Lipsk—Praga. Zeszyt 1, 2, 3, 4 — styczeń — kwiecień 1927.

Układ materiału według działów ułatwia wybór zgodnie z zainteresowaniem poszczególnych grup czytelników.

Praktyka szkolna: Uwagi o nauczaniu początkowym. Autor uważa, że właściwa nauka szkolna winna rozpoczynać się od siedmiu lat, zaś klasa początkowa dla sześciolatków stanowić powinna przedszkole.

„Winowajca”, obrazek z praktyki szkolnej. Nauczyciel — wychowawca opowiada o „trudnym chłopaku”, przeciw któremu zwrócił się ogół kolegów. Sam zajął stanowisko wyczekujące, karać nie chciał. Kary drugoczą miłość własną, wywołują uczucie zemsty, potrzebę kłamstwa — torują drogę do domów karnych. Chłopak stoczył walkę wewnętrzną i z własnego popędu naprawił wyrządzone szkody. — Zagadnienie charakterystyki uczniów. Wskazówki przy obiorze kierunku dalszej nauki, w związku z przyszłym zawodem, muszą być oparte nie tylko na badaniu tekstowym ale i na obserwacjach nauczycieli. Nasuwa się pytanie, czy charakterystyki mają być przeprowadzone

w sposób dowolny czy schematyczny. Zestawienie opisu jednych i tych samych uczniów daje zgoła odmienne obrazy zależnie od metody. Wobec tego, że o osobowości nie stanowi suma cech lecz całokształt struktury, należy wybrać „swobodny opis”. Wychowawca, dając całość jako bezpośredni obserwator, z pierwszej ręki, popełni mniej błędów aniżeli psychotechnik, zmuszony ze schematu wysnuć syntezę.

Szkola wiejska: Trudności zawodu i przeszkody na drodze do reformy w pewnej górskiej szkole. Autorowi niniejszego szkicu, długoletniemu praktykowi, za zbyt śmiało i niezależnie od opinii wsi reformatorskie poczynania przeniesionemu do miasta, pełnemi ironii wydają się słowa o potrzebie „swobodnego działania ze strony dojrzałej osobowości nauczyciela”. W zapadłej górskiej wiosce jedno czy dwuklasowa szkoła uważana jest za zło konieczne (przed niedawnym czasem za „zło zbędne”) i aby je zmniejszyć chłopci nie chcą dla swoich dzieci nic ponad naukę religii, czytania, pisanie i rachunków. Nauczyciel — reformator wbrew wszystkim poprowadził pracę po swojemu. Za podstawę wziął miejscowe stosunki i sprawy i opisywał je wspólnie z dziećmi w „księdze o kraju ojczystym”. Ze spisów w gminie otrzymał dane o podziale i rodzaju gruntów, dzieci dostarczały innych wiadomości. Dało to obraz struktury społecznej wsi. Inne okoliczności, jak powstanie fabryki włókienniczej i wzmoczenie hodowli owiec, posłużyły jako przykład związku pomiędzy produkcją rolną a przemysłem. Drożyzna środków żywności, pasek powojenny, losy miejscowych handlarzy i pośredników stały się powodem do omówienia niezdrowych stosunków gospodarczych. Poglądowa lekcja o międzynarodowej zależności spraw ekonomicznych była oparta o wzrost i spadek cen na drzewo, uzależniony od zagranicznego rynku a stanowiący o bycie miejscowej ludności. Księga, której powierzano wiadomości o źródłach dochodów, gospodarskich korzyściach i stratach, stała się dla szkoły doradcą i przewodnikiem, dla wieśniaków zaś szpiegiem i zdrajcą, narówni z osobą nauczyciela, okrzykanego płatnym szpiegiem od podatków. Nauka rachunków oparta została na obliczeniach i pomiarach gruntu, porównywaniu sąsiedzkich posiadłości, prowadzeniu rachunków domowych, przyczem nie zapomniano wyliczyć, na ilu „ojców” przypada jedna karczma we wsi i ile litrów piwa na głowę. W ten sposób prowadzona nauka nie była fikcją życia, lecz realną, najbliższą rzeczywistością. Zbyt reformatorskie również wydawały się poczynania na polu higieny i kultury. Tępienie niechlujstwa, kąpiele, gimnastyka, wycieczki gorszyły wieśniaków, przyczem jednym z najgorszych uczynków było odmawianie dzieci od alkoholu. Znaleźli się jednak „sprawiedliwi” i solidarni — niektórzy rodzice i kilka rozumnych matek — a podpora były dzieci. Trzeba więc robić swoje, nie dać się zgnębić i pochłonać środowisku.

Spółnota pracy nauczycielstwa w jedno i dwuklasowych szkołach Styrii. Spółnoty dają możność pracy i postępu. Jednocześnie się całe okręgi lub też nauczycielstwo poszczególnych miejscowości czy szkół. Spółnoty musiały powstać w związku z reformą szkolną, z potrzebą przemyślenia i wypróbowania zamierzonych programów i metod. Nie do pojęcia, aby nauczycielstwo nie dzieliło się doświadczeniami i aby każdy zaczynał od początku. Stąd płynie bowiem niechęć i rezerwa względem szkoły pracy, gdyż nauczyciel odosobniony i pozbawiony kryterjum, zechce porównywać ją ze starymi metodami. Konkretne zadaniem spółnoty może być np. praca nad ustaleniem lektury w wielu ośrodkach jednocześnie. Zdobyte drogą doświadczenia wskazówki dadzą silne oparcie w walce o odrzucenie polityki pewnych czynników i bezkompromisowe stosowanie wskazań życia.

Dom rodzicielski a szkoła. W jaki sposób w Ameryce wzbudza się zainteresowanie szkołą? Współdziałanie szkoły i ludności stało się właściwie faktem dokonanym. Każda szkoła mianowała korespondenta, który na ręce miejscowych władz szkolnych pomieszcza w prasie wiadomości z życia szkolnego, wzbudzając zainteresowanie ogółu ludności. Duże usługi oddały zebrania matek, później związku rodziców i nauczycieli, a udziałem uczniów w roli organizatorów, czasem prelegentów i artystów.

Współczesny ruch szkolny. Ujednolajnienie austriackiej szkoły średniej. Drogi i możliwości. — Dwie reformy szkół wyższych w Austrii. Materiały, projekty dyskusja, opinia.

Z przeglądu książek: P. S. Münch, Naturalnie, że szkoła winna! (Natürlich ist die Schule schuld!), wesołe obrazki dla ojców i matek. Autor rozpatruje siedem zarzutów przeciwko nowej szkole: 1. W nowej szkole odbywa się wszystko do góry nogami! Otcy i nauczyciele nazywają wychowaniem w nowym duchu! 2. Tylko bawią się i spacerują. I to się nazywa nauczanie w nowym duchu! 3. Potem zostawiają dzieci na dworze, aby się walały. I to się nazywa „wypracowanie w nowym duchu”. 4. Rozkładu lekcji niema; robią, co im do głowy przyjdzie. I to się nazywa „nauczanie zbiorowe”. 5. Nie dają wiadomości pozytywnych; przestali pracować. I to się nazywa „szkoła pracy”. 6. Wszelką pracę odstępują łaskawie domowi rodzicielskiemu. To ma być „wychowanie w duchu wspólnoty”. 7. Nie mają już religii, ale kościół jako władca szkoły wyznaniowej doprowadzi ich do rozumu. Powyższe zarzuty autor odpiera i żartem i poważnym argumentem, wykazując różnice pomiędzy szkołą dawną a dzisiejszą.

DIE DEUTSCHE SCHULE (Szkoła Niemiecka), miesięcznik, organ Związku Niemieckiego Nauczycielstwa, Lipsk.

Nr. 2, luty 1927, omawia dzieła i prace Pestalozziego: art. pod hasłem — Pestalozzi na zawsze! — Stosunek Pestalozziego do kultury i cywilizacji. — Historyczno - duchowa postawa i znaczenie metody Pestalozziego.

Nr. 3, marzec 1927, zawiera prace teoretyczne: Szkic historyczny. O pochodzeniu i właściwej istocie wykształcenia. Autorowi chodzi o to, czy wykształcenie — (Bildung) — w znaczeniu duchowego stawania się, jest zjawiskiem ograniczonym w czasie i przestrzeni czy nieograniczonym. W szkicu swym usiłuje dowieść, że owo stawanie się, jako specyficznie niemieckie ujęcie istoty życia, nastąpiło w latach 1750 — 1850; poprzedzone zostało stadjami przygotowawczymi, w następstwie zaś rozpoczął się proces rozkładu. — Kierunki wychowawcze w nauczaniu wystawiania (Spracherziehung). — L. Scheuch. Miejsce książki w szkole pracy. Jednem z zadań dzisiejszej szkoły jest zużytkowanie książki w myśl zasad szkoły pracy. Stosunek dziecka do książki musi z biernego stać się czynnym — krytycznym, badawczym. Nawet metody elementarzowe zarzucały mechaniczne wyuczanie znaków i wyrazów bez sensu i poprzez rozumowy układ zaczynają traktować naukę czytania nie jako cel sam w sobie lecz jako środek poznania. Tembardziej — na wyższym stopniu książka do czytania musi służyć samodzielnej pracy ucznia. Dobór materiału, jakkolwiek ważny, nie stanowi o wszystkim, gdyż „dobra metoda pracy na złym materiale daje więcej, aniżeli wadliwa — na dobrym”. Lekcja czytania, zbyt gorliwie omówiona pod względem treści i wyzyskana dla ubocznych celów gramatyki — niweczy zainteresowanie czytanką, pozbawia samodzielności i odbiera radość. Część klasy znienawidzi książki, inni poszukają odwetu na książkach najgorszych. W życiu czytamy z celem poznania czegoś nowego, również więc i w szkole, przy czem przebieg czytania musi być jaknajbardziej zbliżony do życia. Czytając dla wprawy, uczeń czyta faktycznie a nie fikcyjnie dla kolegów, słuchających go bez książki, musi więc czytać dobrze. W ten sposób głośne czytanie, staje się rzeczywistością. Zbiorowe — może być tylko ciche, aby uwzględnić różnice w szybkości i sposobie pojmowania.

„Treść, pobudzająca pragnienie czytania, przeprowadzona sposobem najbliższym życiu i myślowe przerobienie przez dziecko — oto podstawy nauki czytania w szkole pracy”. W dalszym ciągu autor omawia rolę podręczników, słowników i innych pomocy naukowych. Uczniowie posługują się niemi, bo tak wypadnie czynić w życiu. Przy nauce historii należy korzystać z kilku źródeł, jako materiału porównawczego, dla przyrody podręcznik służy jako sprawdzian poczynionych doświadczeń. Nie można pomijać prasy: działać nie drogą bojkotu, zakazów i lekceważenia lecz dać poznać istotę dziennikarstwa. Dzieci winny umieć posługiwać się wiadomościami rzeczowymi, krytycznie zaś odnosić się do jednostronnego i tendencyjnego oświeclania wielu spraw. Zwrócić uwagę, że tak samo dzieje się w życiu — w sprawozdaniu z wycieczki każdy opowiada o czem innem, zależnie od upodobania. Właściwe czytelnictwo — dowolny wybór książki z biblioteki, stanowiący przejście od dzieła wskazanego przez nauczyciela do niezamierzanego wyboru dorosłego, jest próbierzem wpływu na te dalsze, for-

malnie niezależne od szkoły, sprawy. Rzeczą nauczyciela jest przerzucić most porozumienia pomiędzy lekturą domową a tem co niesie nauka szkolna, a więc poznać zasoby biblioteki szkolnej i umieć wskazać lekturę uzupełniającą. Lektura ta znajdzie swój wyraz na lekcjach w postaci referatów zorganizowanej dyskusji i luźnych rozmów. Dzięki temu wzmoże się potrzeba czytania, wyrobi krytyczny stosunek — umiejętność wyboru i oceny, a zarazem ustanie namiętne wchłanianie wszystkiego co popadnie i czołobitna wiara w autorytet drukowanego słowa. „Przygotowanie do książki, (die Erziehung zum Buche), w myśl szkoły pracy, rozwiąże jedno z zagadnień całokształtu wychowania, i to zagadnienie, któremu, wobec wzrastającego znaczenia książki, przypada ważna rola”.

L'ENSEIGNEMENT PUBLIC (Nauczanie Publiczne), Nr. 4, kwiecień 1927 r.
Streszczenie artykułu H. Pomot, Nauczanie historii w szkole powszechnej (kurs średni i wyższy).

„Rzecz szczególna”, powiada na wstępie autor, „pedagogika historii została tem, czem była przed laty czterdziestu, jaknajmniej przystosowaną do psychiki dziecięcej i do potrzeb czasu i środowiska”. Z tych względów należy postawić warunki, jakim winno odpowiadać celowe nauczanie historii. Nasuwa się przede wszystkim zagadnienie przystosowania do celów ogólnych szkoły powszechnej, od wieku ucznia, dążności, środowiska społecznego i przyszłych przeznaczeń”. Nie chodzi o zmianę ogólnych wytycznych programu, tylko o odciążenie od masy szczegółów zbytecznych i często niedostępnych dla umysłów. Wystarczy poprzestać na wydarzeniach znamiennych dla rozpatrywanej epoki — np. wiek XVI we Francji scharakteryzuje Odrodzenie i Reformacja, początek wielkiej polityki europejskiej — a nie szczegółowa historia poszczególnych panowań. „Możemy sprawić, aby uczniowie byli świadkami zmierzchu monarchii za Ludwika XV i XVI, nie wyliczając kolejno ministrów. Zwłaszcza, kiedy wykładamy politykę zewnętrzną i historię wojen, zdawałoby się, że zwracamy się do przyszłych dyplomatów i generałów”. Nie należy pod pozorem wychowania obywatelskiego wprowadzać młodocianych umysłów w wir walk partyjnych ani rozpowiadać o zmieniających się rządach, gdyż są to pojęcia niedostępne. Natomiast powinniśmy, wybierając rzeczy charakterystyczne i uderzające wyobraźnię, zapoznać z formą rządów za Ludwika XIV, Napoleona... aż do „narodzin, zmierzchu i triumfu Republiki i Demokracji”. Wiele spraw wypadnie ukazać we właściwej perspektywie, w skali międzynarodowej. Ważny moment stanowi przystosowanie nauczania historii do powołania uczniów. Szkoła powszechna, kształcąc obywateli, kształci wytwórców. Należy więc uwydatnić historię pracy i pracowników: „Nastawiamy na wielkie wynalazki, które wywołały głębokie zmiany ekonomiczne i społeczne. Opiszmy z miłością życie robotników i chłopów w wiekach średnich. Wobec przepychu Wersalu nie zapominajmy o Francji bezimiennych pracowników na roli i w manufakturach... Powstanie wielkiego przemysłu, budowa kolei żelaznych, odkrycia nauki współczesnej, które sprawiły, że według uwagi Seignobosa „człowiekowi z r. 1814 bliższy jest Egipcjanin z epoki faraonów, aniżeli człowiek współczesny” — wszystko to stanowi materiał historyczny.

Na powyższych przesłankach oparty dobór materiału prowadzi do zagadnienia metody. Dzieciom należy przede wszystkim opowiadać i opisywać żywo i barwnie, ożywiać przeszłość, zarzuć abstrakcję. Uczniowie kursu średniego i wyższego (szkoły powszechnej) zdolni są do uogólnień pod warunkiem, że poznają stronę malowniczą i dramatyczną przeszłości historycznej. Pozostają objaśnienia i uogólnienia, bez czego nauczanie historii straciłoby na wartości wychowawczej, nie przedstawia zaś żadnej, skoro nie od ogólników zaczyna i kończy. I oto na całej linii panuje werbalizm i formuła. Uczniowie nie rozumieją objaśnień, powtarzają pokornie na pamięć, przychem nauczyciel ulega złudzeniu lub traci orientację. Aby zaradzić złu, należy przeprowadzać konsekwentnie metodę indukcyjną, zalecaną wszak we wszystkich dziedzinach nauczania początkowego. „W historii metoda indukcyjna polega na oparciu się o fakt konkretny — obraz, anegdota historyczna portret, życiorys — którego rozpatrywanie czy omawianie doprowadzi do uogólnienia. Aby np. dać definicję absolutyzmu, należy opisać osobistość

monarchy i jego działalność, a wnioski same wyłonią się ze starannego doboru faktów.

Autor kresli schemat lekcji o ustroju feudalnym:

1. Rysunek, wyobrażający zamek średniowieczny; opis zamku, tryb życia pana.
2. Zamek góruje symbolicznie nad wioską położoną w kotlinie; nędza chłopska i zależność od pana. Porównanie z teraźniejszością.
3. Uogólnienie. Zamki pańskie pokrywały całe terytorjum, tworząc małe państwa, wojujące ze sobą. Ówczesni prefekci (województwie), hrabiowie i książęta w celu obrony stawiali się władcami całych włości. W ten sposób dochodzimy do pojęcia rozdrobnienia (morcellement).

Najpotężniejszy z panów rozkazuje innym. Opis hołdu. Określenie wassala, suwerena, feudalizmu. Opierając się na materiale konkretnym, wprowadziliśmy nowe pojęcie — hierarchii feudalnej.

5. Ostatnia myśl: król jako najwyższy z pośród odbierających lenno, słabość polityczna i siła moralna, przyszłość monarchii Kapetyngów.

W związku z metodą wykładu pozostaje sposób wysławiania się. Nauczyciel winien mówić językiem prostym i ograniczyć zasób wyrazów ze słownictwa historycznego. Wyrazy codziennego użytku, pozornie proste, jak kościół, konstytucja, partja, kryją pojęcia złożone, w umysłach nieustalone i wywołują błędne skojarzenia. Oderwane definicje a priori pomnażają tylko nieporozumienia. Wyjaśnić należy przy pomocy konkretnów — opisu osób, zdarzeń, czynności które się składają na pojęcie obdarzone tą czy inną nazwą.

„Czy to będzie wybór faktów, sposób wykładu czy wysławiania — metody, które głosimy, różnią się dosyć głęboko od tych, do których przyzwyczaili nas dawna tradycja. Nie możemy zaprzeczyć, że są to sprawy bardzo subtelne. Wymagają od nauczyciela pewnego zasobu wiedzy a zwłaszcza umiejętności”.

H. Pomot kończy obszerny artykuł, wyrażając nadzieję, że dzięki nowym poczynaniom, nauka historii wzbudzi zainteresowanie i stanie się „trwałym dorobkiem” uczniów.

L'EDUCATION (Wychowanie), miesięcznik. Paryż.

Nr. 5, luty 1927. Numer poświęcony wielkim wychowawcom: Pestalozzi, według książki Pinloche'a: Pestalozzi a wychowanie współczesne („apostół wyzwolenia umysłowego i moralnego maluczkich”). Ellen Key, zwiastun nowej pedagogiki (walka z pedagogiką klasyczną, widząca w dziecku istotę oderwaną, reforma w nauczaniu — bezpośredniość w zetknięciu z przyrodą i literaturą piękną). Listy opata de Tourville... (z 1893 r. o wychowaniu opartem na wolności i odpowiedzialności, do wychowanka E. Demolins, który pierwszy położy podwaliny pod zasady nowego wychowania we Francji. Demokracja i wychowanie według Dewey'a (art. A. Ferriere'a Zadaniem szkoły publicznej jest zacierać różnice pomiędzy klasami społecznymi). „Żadna sztuczna zaporą nie może wznosić się przed ludźmi, których zdolności są potrzebne społeczeństwu”) — „Biuletyn orientacji przy wyborze zawodu” komentuje odnosną bibliografię niemiecką. Zbiór prac p. t. „Praktyka poradnictwa zawodowego” zaznajamia z metodą badań i zawiera wskazówki, jak rozwijać propagandę na terenie szkoły. Wydano m. in. broszurę: „Praca uświadamiająca w szkole i podczas wieczorów rodzicielskich”.

Nr. 6, marzec 1927. Numer poświęcony wychowaniu fizycznemu i higienie. Nauczanie początkowe dzieci gruźliczych — art. sprawozdawczy z przebiegu prac i doświadczeń w ośrodku zapobiegawczym, będącym jednocześnie szkołą specjalną. Dzieci gruźlicze bywają przeważnie zapóźnione i po większej części anormalne. Stany duchowe, spowodowane intoksykacją organizmu, wymagają pedagogiki specjalnej, która liczyć się musi przede wszystkim z chorobliwą pobudliwością wyobraźni i szybkim zmęczeniem przy wysiłku umysłowym. W jednej z miejscowości o szalonym wzroście gruźlicy szkoła zorganizowała „kurs zdrowia”, dziecko prowadzi samokontrolę co do przestrzegania zadań czystości, odżywiania, godzin snu, sprawdza własny wzrost i wagę, przyczem, chcąc zostać laureatem konkursu, stacza nieraz walkę z opieką domową i doprowadza do zmiany obyczajów w rodzinie.

Odezwa do nauczycielstwa polskiego.

w sprawie współudziału

w opracowaniu mapy rozszedlenia ryb w wodach Polski.

Znajomość skarbów przyrody własnego kraju to niezwalczona broń i najlepsza obrona jego granic, bo i fizyczna i moralna.

Wskutek różnych warunków położenia politycznego naszych dzielnic, znajomość przyrody poszczególnych ziem polskich jest bardzo nierównomierna a naogół pozostawia wiele do życzenia.

Zaszczytne zadanie spłacenia długu naszego wobec polskiej przyrody ciąży na pierwszym pokoleniu Wolnej i Niepodległej Polski.

Jednym z najwdzięczniejszych i najbardziej pociągających zadań w poznaniu polskiej przyrody jest opracowanie fauny naszych wód, a w szczególności zbadanie rozszedlenia ryb w najprzeróżniejszych typach naszych wód.

Na ziemiach Polski posiadamy około 32.000 kilometrów rzek, przeszło 200.000 hektarów jezior naturalnych i blisko 60.000 sztucznych stawów. Wszystkie te wody zamieszkane są przez zgórá 60 gatunków ryb. Rozszedlenie tej licznej ichtiofauny wykazuje pewną prawidłowość, która jest wynikiem różnorodnych warunków otoczenia i odmiennego charakteru tych wód, jest owocem przenikania się na terytorjum polskiem wpływów przeciwnych sobie stref klimatycznych i jest śladem geologicznych kataklizmów, które stosunkowo niedawno przewalały się przez ziemie polskie.

Wody nasze przedstawiają rozległą skalę różnorodnych typów. Od górskich potoków chłodnych, toczących wartko czystą, przejrzystą wodę, niezamarzającą nawet w najtęjszą zimę, aż do leniwie snujących się wygrzanych rzek nizinnych, bogatych w zawiesinę organiczną, od olbrzymich jezior naturalnych, do których warstw przydennych nie dociera wpływ zmieniających się pór roku naszego klimatu, aż do płytkich do dna wygrzanych w lecie, ale w zimie do dna wymarzających stawów, bagien i bajor, miejsca jest wiele na całą rozmaitość przystosowań biologicznych wszystkich 60 gatunków ryb.

Prócz stałych gatunków przez ujście Wisły i morską zatokę wędrują do rzek naszych gatunki ryb, które część życia spędzają w morzu.

Poznanie biologii, wędrówek i rozszedlenia fauny rybnej w sieci hydrograficznej Polski złożyć się musi na barwny obraz różnorodności typów wód i warunków biologicznych.

Dokonać tego dzieła można tylko zbiorowym wysiłkiem setek, a nawet tysięcy współpracowników, a dokonać należy niezwlekając, bo dzisiejszy stan wiedzy naszej jest bardzo szczupły. Ze wstydem przyznać należy, że pozostajemy pod tym względem daleko w tyle poza naszymi sąsiadami z północy i południa, wschodu i zachodu.

Posiadając obecnie około 800 szkół średnich na całym obszarze Rzplitej, z setkami tysięcy młodzieży rozjeżdżającej się w czasie wakacji po najdalszych zakątkach kraju, posiadając tysiące szkół powszechnych mamy gotową sieć obserwatorów i pracowników do badań fizjograficznych o tak rozległym terytorjalnie charakterze. Kadry nauczycielstwa polskiego, które dzięki metodzie poglądowego nauczania przyrody muszą, poza obrębem murów szkolnych i poza mumiami preparatów i wypchanych okazów, nauczyć młodzież patrzeć na otaczającą je przyrodę, są naturalnymi pionierami poznania kraju, byle tylko praca taka sprzężona została we wspólną organizację. Pod jednolitem kierownictwem, w oparciu o specjalny zakład naukowy, możnaby tą drogą dokonać dzieła pierwszorzędnej naukowej wartości, której owocem byłaby mapa fizjograficzno-rybacka Polski.

Całością akcji kierować będzie Zakład Ichtiologii i Rybactwa Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie, dokąd zebrany materiał ryb po zakonserwowaniu należy nadsyłać dla sprawdzenia oznaczeń, odpowiedniego zrejstrowania i naniesienia na odpowiednią mapę rozszedlenia każdego gatunku.

Każda osoba nadsyłająca samodzielnie oznaczony materiał ryb, zebranych według załączonych poniżej wskazówek, otrzyma od Zakładu Ichtiologii odpowiedź, czy

oznaczenia gatunków są trafne i czy kwalifikacja biologicznego stanowiska jest dobra, to znaczy, czy charakterystyka wody, z której przysłano rybę odpowiada charakterowi biologicznemu ryby.

Dr. Franciszek Stań.

Profesor Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie.

Kierownik Zakładu Ichtiobiologii i Rybactwa.

WSKAZÓWKI DO ZBIERANIA, KONSERWOWANIA I PRZESYŁANIA RYB DLA CELÓW NAUKOWYCH.

Tylko materiał o stwierdzonym pochodzeniu (a zatem nie kupny na targach lub otrzymany z drugiej ręki) może mieć wartość naukową. To też najlepszy jest materiał samodzielnie złowiony. Gdzie jednak to jest nie możliwe, należy wejść w kontakt z rybakami miejscowymi, z którymi najlepiej brać udział w połowach i wybierać pożądane dla siebie okazy, od razu notując okres i miejsce połowu. Od miejscowych zawodowych rybaków zasięgnąć należy informacji, czy i w jakich rozmiarach uprawiane jest w danej okolicy rybołówstwo, a pozatem wiadomości, w jakich ilościach i w jakim czasie poławia się dany gatunek.

Nieuszkodzone okazy z dobrze zachowanymi płetwami i łuskami należy zakonserwować przez utopienie ich w 2% formalinie. Poprzednio jednak należy obmyć je ostrożnie i dokładnie z brudu i śluzu. Po kilku godzinach wskazane jest naciąć brzuch, aby płyn konserwujący przeniknął do wnętrza.

Pożądane jest choćby prowizoryczne oznaczenie ryby na podstawie klucza, znotowanie miejscowej nazwy ludowej, daty i miejsca złowienia. Wszystkie te dane przepisać z notatnika zwykłym ołówkiem na kartce, którą włożyć do pyska ryby.

Czasowo przed przesyłką przechowywać można ryby w formalinie w blaszankach, słojach lub naczyniach glinianych. Najlepiej jest przesyłać ryb w naczyniu szklanym lub słoju wraz z płynem konserwującym. Ponieważ jest to jednak w wielu razach kłopotliwe, kosztowne i ryzykowne, poprzestać należy na przesyłce suchej. W tym wypadku przed opakowaniem ryb do wysyłki należy okazy obsuszyć, aby obciekły z wody, obwinąć każdą sztukę z osobna zwilżonym formaliną gałgankiem, następnie po kilka sztuk związać sznurkiem w suchej szmatce, obwinąć papierem woskowym i opakowawszy na mchu, sianie lub wiórach w skrzynce, pudełku kartonowym lub w grubym papierze przesłać pocztą, jako przesyłkę „bez wartości”, pod adresem: „Zakład Ichtiobiologii i Rybactwa Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego” — Warszawa, ul. Miodowa 23.

Równocześnie wysłać należy list z danymi i objaśnieniami następującymi:

- 1) Data i dzień połowu każdego gatunku wzgl. nawet okazu.
- 2) Charakter wody: rzeczka, potok, opuszczone koryto rzeczne, doły i rowy terlowe, jezioro, staw i t. p. oraz ich nazwa miejscowa.
- 3) Nazwa miejscowa danej wody rzeczki, — do jakiej najbliższej większej uchodzi rzeki i w dopływie jakiej rzeki głównej.
- 4) Nazwa miejscowości, gminy, powiatu.
- 5) Samodzielne oznaczenie gatunków na podstawie klucza oraz miejscowa nazwa ludowa.
- 6) W jakich ilościach i w jakim czasie poławia się dany gatunek.
- 7) Czy rybołówstwo uprawiane jest w danej okolicy i w jakich rozmiarach, czy istnieją w okolicy gospodarstwa rybne w stawach sztucznych.
- 8) Czy przysłany materiał pochodzi ze stawów sztucznych, czy z wody dzikiej.
- 9) Imię, nazwisko i adres stały wysyłającego.

REDAKCJA „PRACY SZKOLNEJ” ŻYCZY SZ. KOLEGOM I KOLEZANKOM SWOBODNEGO I MIŁEGO WAKACYJNEGO WYPOCZYNKU.

Redaktor: MARJA LIBRACHOWA.

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

Odbito w drukarni „Robotnika”, Warecka 7.