
Praca Szkolna

DODATEK MIESIĘCZNY DO „GŁOSU NAUCZYCIELSKIEGO”.
poświęcony sprawom pedagogiczno-dydaktycznym
w związku z praktyką szkolną.

Wychodzi ostatniego dnia
każdego miesiąca oprócz
lipca i sierpnia

Adres Redakcji i Administracji:
Warszawa, Marszałkowska 123.
telefon 26938.

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

Redaktor: **Marja Librachowa**

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

Wychowanie obywatelskie w szkole powszechnej.

(Dokończenie).

W szkole powojennej niemieckiej zainteresowanie dla kształcenia obywatelskiego nosi wyraźne znamiona aktualizmu politycznego. Konferencja nauczycielstwa państw Rzeszy niemieckiej, odbyta przed trzema laty, przyjęła następujące w tej sprawie zasady.

Duch obywatelski przenikać powinien całą naukę szkolną; wiadomości obywatelskie, równomiernie rozłożone pomiędzy wszystkie przedmioty nauki szkolnej, w ostatniej klasie powinny być zebrane i uporządkowane w całość, obejmującą ustrój państwa, gospodarstwo narodowe, rząd i prawa obywatelskie; każdy nauczyciel bez względu na specjalność ma prawo i obowiązek czynnie w tym zakresie współdziałać, w potrzebie zaś poprowadzić naukę obywatelską.

Pruski komitet wychowania obywatelskiego, zorganizowany przy Ministerstwie Spraw Wewnętrznych,

naukę obywatelstwa powołuje do kształcenia w duchu ideologii konstytucji wejmarskiej oraz konieczności naprawienia krzywd, wyrządzonych Niemcom przez traktat wersalski. Naukę oprócz każe w niższym stopniu szkolnym na krajoznawstwie, w stopniu średnim wszystkie przedmioty programu oddaje w służbę nauki obywatelskiej, na wyższym zaś stopniu przewiduje ogólny przedmiot, którego zadaniem jest zebrać owoce pracy lat poprzednich i systematycznie opracować organizację i życie społeczeństwa; rodziny, gminy i państwa.

W szkolnictwie szwajcarskiem wykształcenie obywatelskie jest przymusowem, szkoła bowiem elementarna niższego typu jest przymusową właśnie ze względów na wychowanie obywatelskie. W programie jej naukę obywatelską reprezentuje rozległe w każdej klasie traktowane krajoznawstwo, które razem z historją pełni tę jasną rolę w wyższej elementarnej szkole. W przedmiotach tych szerokie uwzględnienie znajduje gospodarstwo narodowe i ustrój państwowy w swym rozwoju historycznym. Przymusowe to przez historję i geografję kształcenie obywatelskie ma usprawiedliwienie w politycznych i socjalnych warunkach Szwajcarji. Życie polityczne Szwajcarji opanowała swoista walka pomiędzy kantonami i związkim, pomiędzy separatystycznym regionalizmem i centralistycznym unitaryzmem, z drugiej zaś strony walka socjalna pomiędzy zwolennikami czystej demokracji i przywileju stanowego. Specjalne warunki geograficzne Szwajcarji sprzyjały różnicowaniu politycznemu i socjalnemu—trzy odrębne krainy geograficzne, trzy języki, trzy narody, tworzące państwo szwajcarskie utrudniały ujednostajnienie prywatnego i publicznego życia. Historja Szwajcarji wybudowała silne poczucie odrębności politycznej kantonów, zachowujących pełnię niemal samodzielności i niezależności, która ustępować zaczęła dopiero w połowie XIX w. Dziś w państwie przeważała idea unitarystyczna, podtrzymywana przez wiarę w specjalne posłannictwo dziejowe Szwajca-

rji, przywiązanie do tradycji demokratycznych komun i piękności górzystej ojczyzny. Trzy te elementy patriotyzmu szwajcarskiego starannie są rozwijane przez przymusową szkołę elementarną.

Geografja w szkołach szwajcarskich jest niemal elementarną nauką gospodarstwa narodowego, historia zaś — prawa publicznego. Zagadnienia polityczne dnia często bardzo służą do zagajenia lekcji, sprawy gospodarcze, budżetowe, podatkowe, handlowe, dostarczają materiału do zadań matematycznych; nauczyciele i uczniowie mają ułatwiony wgląd w budżety i gospodarkę komunalną i kantonalną, systematycznie organizowane w tym celu wycieczki walnie wspierają nauczanie szkolne. Wypisy językowe pełne są pogadanek ustrojowych i gospodarczych, wśród wypracowań pisemnych w klasie czy w domu pospolitemi są tematy takie, jak np. „Wzrost drożyzny w stolicy”. Słowem, geografja i historia, jako przedmioty kształcenia obywatelskiego wszechstronnie oddziaływały na program i organizację nauczania. Częste rozprawy o układzie materiału i metodach jego traktowania utrzymują zainteresowanie wychowaniem obywatelskiem w Szwajcarii na wysokim poziomie.

Inaczej postawiona jest sprawa kształcenia obywatelskiego w chłopskiej Danji. Punkt ciężkości przeniesiono tam poza szkołę, stwarzając oryginalną i coraz częściej naśladowaną w innych krajach instytucję uniwersytetów ludowych. W szkołach elementarnych właściwej nauki obywatelskiej niema. W ograniczonym zakresie wiadomości obywatelskie udzielane są przy nauce historii. Poczucie obywatelskie natomiast szkoła duńska dać chce i rozwinąć przez organizowanie obchodów świąt narodowych, specjalnych uroczystości patriotycznych, nawiązujących bądź do pewnych zdarzeń w bieżącym życiu publicznym, bądź do rocznic wybitnych postaci historycznych, następnie przez stałe miesięczne wycieczki szkolne, wreszcie przez popieranie klubów wycieczkowych młodzieży, ożywioną rozwijających działalność w okresie feryj

wakacyjnych. Kluby te, rozsiane po całym kraju w dziesiątkach oddziałów, obejmują liczne tysiące młodzieży. Na tle tych organizacji wybitne miejsce posiada śpiew chórалny, któremu przypisuje się duże znaczenie wychowawcze.

W elementarnych szkołach holenderskich nauka obywatelstwa nie jest uwzględniona — młodzież tych szkół jest uważana za niezdolną do zainteresowania się sprawami obywatelskimi. Naukę tę daje się dopiero w szkołach uzupełniających dla młodzieży od 14 do 19 lat i tam jest ona obowiązująca. Obejmuje ona ustrój państwa, prowincji i gminy, bieg ustawodawstwa i ogólne zasady prawa państwowego. O sprawach tych uczniowie są informowani w formie przystępnych pogadań, przeplatanych dygresjami z życia gospodarczego. Podręczniki ujmują wiadomości obywatelskie w układzie, odpowiadającym potrzebom praktycznym, unikając natomiast systemu akademickiego.

We francuskich szkołach elementarnych nauka obywatelstwa wyróżnia t. zw. instrukcję moralną i cywilną. Różnią się one od siebie głównie sposobem traktowania przedmiotu, — pierwsza chce oddziaływać na uczucie, druga więcej dba o intelekt. W lekcji z dziedziny instrukcji moralnej, np. na temat podatków, nauczyciel opowiada zdarzenie o pewnym nadużyciu podatkowym i wysnuwa zeń wnioski, — formułuje pojęcie prawa podatkowego, podatku, jego roli, poczem utrwała swe wywody przez lekturę odpowiednich urywków z poezji i prozy. Lekcja o podatkach w drugim znaczeniu polega na interpretacji odpowiedniej normy prawnej, wyodrębnieniu różnych rodzajów podatku oraz poparciu teoretycznych wiadomości przykładami z praktycznego życia, zaczerpniętymi z własnych doświadczeń uczni.

Żywy ruch w sprawie kształcenia obywatelskiego zapanował po wojnie w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej. Tytułem przykładu przytoczymy uwagi do programu wychowania obywatelskiego w niż-

szej i wyższej ogólnokształcącej szkole początkowej, opracowane przez specjalną komisję w stanie Nowojorskim.

Cechą zasadniczą nauki obywatelskiej — piszą członkowie tej komisji — jest dążenie do ugruntowania w młodzieży użytecznego działania. Zmierzamy do rozbudzenia w dziecku poczucia odpowiedzialności, którego wynikiem będzie zasadnicze i celowe działanie. Naukę rozpoczynamy od badania tych ośrodków życia społecznego, które podlegają doświadczeniu dziecka i rozszerzamy stopniowo jego zakres, dając możliwość użytecznego działania w każdej z badanych grup społecznych. Na niższych stopniach nauczania przygotowanie obywatelskie polegać winno na tworzeniu przyzwyczajzeń i nałogów w poprawnym, dobrem zachowywaniu się w szkole, w domu i poza niemi. W miarę postępu pracy wprowadza się ideę prawa i porządku, tworzącego karne i posłuszne prawo społeczeństwo. Dziecko powinno poznać sposób powstawania norm i przepisów prawnych, musi zaznajomić się ze sposobami doskonalenia prawa, — swoją ewentualną w tej mierze rolę, wreszcie winno praktycznie przestrzegać posłuszeństwa względem obowiązującego je prawa. W dalszym ciągu wdrażać mu się należy do uczciwej pracy, cenionej dla niej samej. Dziecko należy wyuczyć pełnienia codziennych swych zadań i znajdowania przyjemności w osiąganiu coraz to lepszych wyników; winno się ono wstydzić powolnej i półowicznej pracy zarazem zaś poznawać radość z dobrze i porządnie wykonanej pracy.

Ośrodki społeczne, które wedle programu, podlegają badaniu, są następujące. Na pierwszym stopniu — dom, na drugim — szkoła i plac zabaw, dalej — najbliższe otoczenie szkoły, instytucje społeczne wsi, miasteczka, miasta, w końcu organizacja stanu i całości Stanów Zjednoczonych. Rezultatem tak zaplanowanej pracy powinno być zrozumienie obowiązków obywatelskich, pogląd na wartość współdziałania w małej i dużej społeczności, znajomość czynników

dobrobytu publicznego oraz instytucyj, które ten dobrobyt stwarzają, wreszcie taki rozkład zajęć szkolnych i czynności obywatelskich, któryby stanowił wyraz miłości ojczyzny i pracy.

Poznawaniu poszczególnych stosunków ma towarzyszyć rozbudzanie chęci działania i koordynowania ich w organizację. Badanie każdego środowiska uwzględniać winno zarówno korzyści, przypadające dziecku w udziale, jak i usługi, które ono może mu wyświadczyć, ujawniać także powinno przykłady cnót obywatelskich, nawyków w postępowaniu, dowody tężyzny fizycznej i duchowej. Środki i metody tego badania, dostosowane do poziomu i wieku dzieci, są bardzo różnej natury i skali.

Źródłami do poznania danego środowiska są własne obserwacje i spostrzeżenia dzieci, polecane i należyte rozplanowane na wyższych stopniach — książki, rejestrowanie i ocena bieżących wydarzeń. Do budzenia wrażliwości służyć mogą zabawy, pantominy, dramatyzowanie i obchody, opowiadanie powiastek, recytowanie wierszy, zaprawianie zaś do użytecznej pracy oraz przysposobienie do karności społecznej zrealizować chce program przez związki młodych obywateli, czerwony krzyż młodych, organizacje harcerskie, stowarzyszenia nadzoru gier i zabaw, samopomoc, wzajemną odpowiedzialność za czystość i piękno sal szkolnych, układanie statutów dla związków, przemawianie na zebraniach młodzieży, nawiązujące do wykładanych w szkole przedmiotów i obowiązków szkolnych.

Należy pamiętać — przestrzegają autorzy uwag — że prawdziwy patriotyzm polega nie tylko na dokładnym pełnieniu obowiązków obywatelskich, ale wymaga on gotowości złożenia najwyższej ofiary z życia dla ojczyzny. Stąd też w programie szkolnym znaleźć się powinny obchody ku uczczeniu cnót i ideałów narodowych i prywatnych, uosobionych w czynach bohater-skich, poezje i pieśni patriotyczne, wyznanie obywa-

łelskiej wiary amerykańskiej, wreszcie pewne ćwiczenia wojskowe, jak np. sygnalizacja chorągiewkami.

Celem uniknięcia wyłączości narodowej, młodzież poznawać może życie dzieci innych narodów tudzież organizować dla nich pomoc. Jeśli w danej miejscowości są cudzoziemcy, młodzież powinna się przyczynić do ich amerykanizacji bez niweczenia jednak sympatji dla ich kraju ojczystego.

Tak pomyślany program komisja nowojorska pragnie wykonywać w ciągu wszystkich lat nauczania, poświęcając nań w pierwszych czterech oddziałach pięć lekcyj tygodniowo po dwadzieścia minut, w dwu następnych — trzy trzydziestominutowe lekcje, w ostatnich zaś dwu — dwie czterdziestominutowe lekcje.

W ten sposób przesądza ona poddawany niejednokrotnie w wątpliwość obyczaj urabiania obywatelskiego młodzieży od najmłodszych lat życia i pierwszych lat nauczania i stwarza systematyczny kurs, łączący nauczanie z wychowaniem, teorię obywatelską z praktyką, zasady i idee z użytecznym działaniem.

T. Kupczyński,

O kształceniu twórczości, o bezdusznem naśladowaniu wzorów i paru innych rzeczach.

W poprzednim numerze „Pracy Szkolnej”, w artykule kol. Koziela, poświęconym kwestji slōjdu i jego znaczenia, poruszone zostały ubocznie pewne sprawy, które niepokoją mnie oddawna. Nie będę tu broniła slōjdu, nie będę się również przeciwstawiała projektowi włączenia rzeźby i snycerstwa do programu robót ręcznych, nie poruszę zatem zasadniczej i głównej treści artykułu. Jest on dla mnie poprostu okazją do wypowiedzenia kilku refleksyj na temat pewnego przeciwstawienia, które spotykam we wspomnia-

nym artykule i z którym zresztą często spotkać się można od pewnego czasu w literaturze pedagogiczno-metodycznej. Chodzi mi mianowicie o przeciwstawienie zasady rozwijania twórczości — zasadzie posilkowania się w nauczaniu gotowymi wzorami czy modelami, która najczęściej oceniana bywa jako bezduszna lub bezmyślna. Myśl pedagogiczna nauczycieli robot i rysunków oscyluje zawsze między temi dwoma założeniami: albo zastosowanie wzorów, (bezduszne, bezmyślne) albo rozwijanie twórczości (przez wielkie T!). Wydaje mi się, że zachodzi tu jakieś poważne nieporozumienie, które należałoby wyjaśnić.

Przyglądam się zajęciom ludzi dorosłych, ich zawodowej pracy i na każdym niemal kroku stwierdzam, że zasada ekonomji sił i czasu, zasada podziału pracy skłania ich wciąż do posługiwania się wzorami i modelami, z których korzystają, gdyż nie umieliby zrobić nic lepszego jak inteligientnie, z poczuciem odpowiedzialności i smaku wyzyskać i zastosować rzecz gotową, którą ktoś, bardziej w tym kierunku uzdolniony, wykonał lepiej, niż oni zrobiłoby to mogli. W każdym niemal zawodzie ludzie korzystają ze wzorów, wychodzą czasopisma i wydawnictwa specjalnie poświęcone wzorom i modelom.

Dlaczego więc posługiwanie się wzorami, tak szeroko zastosowane w życiu, ma być zupełnie wyklęte ze szkoły, pod pretekstem, że jest bezmyślne, tego nie mogę jakoś nigdy zrozumieć. Bezmyślność nie jest żadną nieodłączną cechą posługiwania się wzorem — gdyż sama już kwestja wyboru wymaga współdziałania myśli, nie mówiąc już o tem, że może często wynikać potrzeba przerobienia wzoru, dostosowania, powiększenia, zmniejszenia, skombinowania i t. d. Z drugiej zaś strony bezsensowna i bezładna bazgranina „twórcza” z wyobraźni nie zasługuje znów wcale na jakiś pobożny zachwyt dlatego tylko, że jest rzekomo niezależna od wszelkich wpływów. Gdzież zresztą wyznaczymy granice twórczości, gdzie się ona zaczyna, a gdzie kończy i czy istnieje wyobraźnia twórcza, któ-

ra czerpie z próżni i nie zasila się z żadnego źródła. Każdy mniej lub więcej uzdolniony pracownik w swym zawodzie, gdy ma coś do wykonania, sięga do wspomnień rzeczy widzianych, czy słyszanych, sięga do odpowiednich pomocniczych środków, jednym słowem stara się zasilic wyobraźnię. Jeżeli tak postępują ludzie dorośli, posiadający daleko bogatszy zasób doświadczenia, to cóż mamy powiedzieć o dzieciach? Nie wystarcza tylko pobudzać wyobraźnię — trzeba ją koniecznie zasilać i wzbogacać, a inaczej tego zrobić niepodobna jak tylko przez rozszerzanie zakresu doświadczenia, przez dostarczanie materiału, przez wskazywanie różnego rodzaju wzorów. Między rozwijaniem wyobraźni twórczej a posługiwaniem się wzorami niema żadnej sprzeczności, a tem mniej żadnej przepaści, jakto powierzchownie bywa podkreślane. Jeżeli więc będę chciała, żeby dzieci zrobiły jakiś ozdobny napis, to dam im do ręki próbki pięknego stylizowanego pisma — niechaj sobie coś stąd wybiorą, pomówimy o odpowiedniości lub nieodpowiedniości wybranego wzoru, o sposobie przystosowania i t. d. Jeżeli dzieci będą malowały „pisanki” — pokażę im przedtem kolekcję pisanek, lub ich reprodukcję na obrazku, zwrócę uwagę na elementy zdobnicze: roślinne, zwierzęce czy geometryczne. Jeżeli robić będą zeszyty, pokażę im różne formaty, aby sobie wybrały ten, który im się najbardziej podoba. Jednym słowem, nie mogąc wykreślić z życia zasady i potrzeby posługiwania się wzorami, ku czemu zresztą niema żadnej rozsądnej przyczyny, nie będą wcale dążyła do usunięcia wzorów ze szkoły.

Niewątpliwie posługiwanie się wzorami winno odpowiadać pewnym wymaganiom, musi być świadome, celowe, wreszcie wzory muszą mieć istotną wartość artystyczną; każdy środek metodyczny obstawiony jest przecież różnemi „ale” na wszystkie strony. Więc: nie każdy wzór, i nie bylejaki wzór, i nie jakkolwiek stosowany, jednakże nigdy nie zgodziłabym się z ogólnym

nikowo sformułowaniem hasłem: „precz z gotowemi wzorami, bo zabijają twórczość”.

Przypuśćmy zresztą na chwilę, że istotnie wzory zabijają wyobraźnię twórczą. Może mają za to inne wpływy, które nie są do odrzucenia i nie zasługują całkowicie na lekceważenie. Czy tylko wyobraźnię twórczą mamy za zadanie rozwijać w szkole?

Nauka czytania i pisania, nauka rachunku elementarnego niewiele mają wspólnego z wyobraźnią twórczą a jednak mają w szkole prawo obywatelstwa przez wszystkich uznane; wierzymy bodaj wszyscy, że dziecko musi się w szkole nauczyć czytać i pisać. A więc zdobyć musi pewne umiejętności. Dlaczegożby nie miało również zdobyć umiejętności rysowania, modelowania, czy rzeźbienia lub zdobienia, co nie jest równoznaczne z działalnością artystyczno - twórczą. Nieprawdziwe jest również zdanie, że dzieci nie lubią rysować ze wzorów; zdumiewałam się nieraz widokiem zapału, z jakim 6 — 7-letnie dzieci kopjowały samorzutnie całe strony różnych brzydkich wzorków rysunkowych. Nie wierzę zgoła, żeby to upodobanie do kopjowania wzorów było objawem bezmyślności dziecka. Wzór poprostu zachęca dziecko do próby, wskazuje jakieś możliwości, ośmiela i zachęca; dziecko bywa często bezradne gdy mu się daje tylko swobodę wyboru, nie znajduje treści, którąby w niedoskonałe formy swych ubogich środków artystyczno-technicznych ująć i zamknąć mogło. Naśladowując wzór, dziecko widzi, że coś jednak zrobić może, że „coś z tego wychodzi” i raduje się tem. Rzecz prosta, że owe słusznie zapomniane zeszyty „wzorków rysunkowych” nie będą nigdy już wyciągnięte z lamusa, gdyż były to wzory brzydkie, źle pomyślane. Nie będę tutaj rozważała ich złych stron i błędów, chodziło mi poprostu o stwierdzenie, że dzieci lubią wzory i że to nie jest dowodem ich bezmyślności.

Parę słów jeszcze o narzędziach. W artykule koł. Koziela spotykamy się z opinią Tadd'a, który dowodzi, że narzędzia zabijają sprawność oka a dają me-

chaniczną wprawę ręce. Jeżeli mechaniczna wprawa ręki doprowadza przy mniejszym nakładzie energii, w krótszym czasie do takich samych lub lepszych wyników, to nie wiem dlaczego mielibyśmy się unierać koniecznie przy wprawie oka jedynie, bez wszelkiej pomocy narzędzi. Są filozofowie, i to nie amerykańscy, którzy określają inteligencję, jako zdolność posługiwania się narzędziami; zdolność ta, właściwa jedynie tylko człowiekowi, wyróżnia go od zwierząt. Tej zdolności wytwarzania narzędzi i posługiwania się nimi zawdzięcza człowiek cały bodaj dorobek kultury, albo przeważającą część tego dorobku. Celowe i rozumne posługiwanie się narzędziami ułatwia pracę, oszczędza czas i wysiłki, potęguje wydajność pracy. Nie chodzi mi bynajmniej o aparat narzędzi, używanych właśnie do slojdu, ale nie umiem wyobrazić sobie dzisiejszej szkoły, która porzuciłaby metr, wagę, zegar, kompas, cyrkiel, ekierkę i t. p. i t. p. Ten aparat narzędzi zbliża szkołę współczesną do życia, do różnorodnych form i objawów działalności ludzkiej, podczas gdy dawna szkoła przypominała tylko biuro, kancelarię czy archiwum. Narzędzia powinny w sposób dla dziecka jasny i zrozumiały upraszczać pracę i wpływać na lepsze jej wyniki.

Czy dzieci istotnie nie lubią narzędzi? Znane jest przecież upodobanie dzieci do t. zw. „majstrowania”. Nie lubią może narzędzi, których używanie sprawia im trudność, albo niechętnie posługują się narzędziami wówczas, gdy robota sama jest nudna, zbyt sztucznie narzucona i gdy cel jej jest dziecku obcy i daleki.

Pozwolę sobie opisać tu robotę, którą wykonałam z dziećmi; przerazi ona niewątpliwie wyznawców kształcenia twórczości, gdyż opierała się na dwu groźnych założeniach: 1) na odtworzeniu wzoru 2) na zmechanizowaniu roboty przez zastosowanie szablonów. Znalazłam kiedyś obrazek niemiecki, wzór na wycinankę, przedstawiał on szereg białych domków z czerwonymi dachami i dowcipnie ilustrował ten zaa-

ny fakt, że przedmioty na płaszczyźnie coraz mniejsze wydają się nam coraz dalsze. Dawał istotnie doskonałe złudzenie perspektywiczne; prosty w konstrukcji, o elementach łatwo dających się wydzielić, nadawał się doskonale na wycinankę. Miał oczywiście wady — był nieładnie kolorowany. Zważywszy jego wady i zalety, doszłam do przekonania, że zalety przeważają i powiesiłam go w klasie. Podobał się dzieciom: „o jak ładnie, wołały, tak, jakby tam można iść daleko do środka”. Rzuciłam myśl, zrobienia takiego obrazka, każdy będzie miał swój własny i zabierze sobie do domu. Projekt podobał się. (Oddział pierwszy, drugie półrocze). Nie chodziło mi oczywiście o rozwijanie wyobraźni twórczej w danym wypadku; w wykonaniu tej roboty widziałam inne kurzyści: 1) *ćwiczenie obserwacji czyli postrzegania analitycznego* przez wyróżnienie elementów składowych wzoru; 2) *umiejętności porównywania* przez odniesienie każdego elementu roboty do odpowiedniego elementu wzoru; 3) *rozumienie* wskutek tego, że *każda część roboty wykonanej odpowiada jakiejś części wzoru*. Ta zasada abstrakcyjna nie będzie wcale sformułowana i nie wytworzy się odrazu w umyśle dziecka, ale przy powtarzaniu od czasu do czasu tego typu zajęć dziecko kiedyś uświadomi sobie, że wzór jest pewnego rodzaju symbolem, który realizujemy przez wykonywanie go; nie bez znaczenia jest przytem ten błahy pozornie szczegół, że w danym wypadku przerabiamy wzór z jednej techniki na inną. (obrazek malowany na wycinankę; w innych wypadkach mogą być inne kombinacje np. układanka na rysunek i t. d.) gdyż wpływać to musi na kształtowanie się pojęć abstrakcyjnych, np. na pojęcie kształtu: ten sam kształt — inny materiał. 4) *Ćwiczenie oka przez szeregowanie wyciętych części składowych w skali wielkości*; coraz mniejsze, przyczem znów oddziaływanie na abstrakcyjne pojęcie kształtu (ten sam kształt — inna wielkość). 5) *Ćwiczenie sprawności w posługiwaniu się materiałem i narzędziami*. Wszystkie to

korzyści łączyły się w sposób zupełnie naturalny z przyjemnością dziecka, wreszcie niektóre dzieci indywidualnie zdobywały przytem pewne uboczne korzyści, np. liczyły ilość wyciętych ścianek, dachów, liczyły oczywiście samorzutnie ile trzeba wszystkich domków, ile już mają, ile jeszcze brakuje i t. d. Takie korzyści miałam na myśli podsuwając dzieciom wzór na wycinankę; nie twierdziłabym jednak stanowczo, że dla wyobraźni twórczej robota ta nie miała żadnego znaczenia, bądź co bądź zasilała ona wyobraźnię dziecka nowemi obrazami. Ponieważ punkt ciężkości w tej robocie polegał na odtworzeniu wzoru, wydało mi się rzeczą pożyteczną zasilić aparat środków technicznych, ułatwiających pracę i ulepszających ją (równość, dokładność). Podsunęłam dzieciom szablon, wycięte w tekturze; z jednych szablonów można było otrzymać przez odrysowywanie szereg coraz mniejszych prostokątów na ścianki domów, z innych — szereg coraz mniejszych trójkątów na dachy domów. Dzieci szybko zorientowały się, jakie mieć mogą ułatwienie przez posługiwanie się szablonami; na zapytanie dzieci, „czy można obrysować“ dałam oczywiście odpowiedź przyzwalającą, gdyż argument dzieci „będzie prędzej i równiej“ był zupełnie słuszny. Ponieważ niewygodnie nam było, posługiwać się narzędziem, którego dzieci nie umiały nazwać (daj mi to, te papierki i t. p.), wprowadziłam nazwę „szablon“. Okazało się, że jakiś tatuś był malarzem pokojowym i też używał szablonów. Zaczęła się robota; szablonny fruwały z rąk do rąk, dzieci wołały „daj mi szablon na domki“ — „mnie na dachy“. Trzeba było jeszcze objaśnić, jak się należy posługiwać szablonem, wszystkie bowiem dzieci mają skłonność przykładać szablon gdziekolwiek na papierze i wycinać ze środka, przyczem oczywiście marnuje się bardzo dużo materiału. Potem wycinanie i klasyfikowanie form, (ścianki - dachy) szeregowanie podług wielkości, ułożenie elementów wycinanki na papierze dla naklejenia, odniesienie każdej części roboty do odpowiedniej części

wzoru, — tylko wzrokowo, na odległość. (Tylko jedno dziecko wobec całej klasy, przyłożyło raz szablon do wzoru, wiszącego na tablicy, dla przekonania, że wielkości w szablonach odpowiadają wielkościom na wzorze). Wreszcie nalepienie wycinanki przy posługiwaniu się linją, dla otrzymania szeregu możliwie prostego i ozdobienie obrazka wedle własnego upodobania. (Drzewko, studnia, słońce na niebie, ptak nad domami). Jestem przekonana, że dzieci przy wykonywaniu tego wzoru nie były ani przez chwilę bezmyślne. Czy tak ma być zawsze? Czy zawsze wzory i szablony? Byłoby to znowu czemś prosto potwornem. Wzory i narzędzia to nie środek jedyny, zawsze wskazany, ale to jeden ze środków, którego niewolno odrzucać.

Metodyka robót ręcznych nie istnieje dotychczas. Słōjd tej metodyki nie stworzył, dostarcza on poprostu wzorów, materiałów i narzędzi. Nauczyciele robót, specjaliści zdobywają pewien zasób materiału faktycznego, wiedzą, że będą przerabiać z dziećmi pewien zasób modeli w pewnym porządku. W nauczaniu istnieje jednak poza kwestją „co” — ważniejsza bodaj kwestja „jak”, więc kwestja metody. Dla specjalistów robót ręcznych kwestja „jak” też oczywiście istnieje, ale rozstrzygana ona bywa zawsze od strony technicznej, nie od strony psychicznej. „Jak” dla nauczycieli robót to przede wszystkim: równo, dokładnie, porządnie, systematycznie, to od łatwiejszego do trudniejszego, od tektury do drzewa, od noża do piły i hebla i t. d.

Metodyka robót ręcznych powinna zanalizować czynniki psychiczne, które w przebiegu pracy odgrywają rolę i czynniki te wziąć pod uwagę. A więc moment wyboru przedmiotu, powinien być dla dziecka jasny i zrozumiały, powinien odpowiadać jakiejś potrzebie w życiu szkolnem, nietylko tej — że np. po wiadzie trzeba właśnie etażerkę, czy może naodwrót. Więc jeśli np. wyniknie potrzeba zrobienia pu-

defek dla przechowania czegoś w szkole — nie można wówczas powiedzieć: pudełka robić będziecie za dwa lata, bo teraz to dla was za trudne. Trzeba robić pudełka uproszczoną techniką, w odpowiednim materiale, a później można je robić poraz drugi trudniejszymi środkami technicznymi. Po wyborze przedmiotu następuje okres przygotowawczy: poszukiwanie wzoru lub samodzielne zaprojektowanie; i pierwszej i drugiej drogi używać należy. Wybór wzoru nie powinien należeć do nauczyciela, nauczyciel powinien dostarczać wzorów, kierować wyborem, ale o ile możliwości *wybór wzoru pozostawić dzieciom*; należy tylko dostarczać im takich wzorów, z których mogłyby wybierać. Wzór wybrany lub zaprojektowany podlegać jeszcze powinien ocenie i kontroli. Stopniowanie trudności i urozmaicenie pracy polegać tu będzie na projektowaniu wzoru w naturalnej wielkości, t. j. w takiej w jakiej ma być wykonany, w skali zmniejszonej lub powiększonej, na przekształceniu wybranego wzoru przez usunięcie pewnych elementów może zbyt trudnych, na skombinowaniu w nową całość dwu wzorów wybranych i t. p. i t. p. Po wybraniu wzoru lub wykonaniu projektu następuje moment wybrania i przygotowania materiałów i narzędzi. Patrząc na wzór, dzieci powinny zdać sobie sprawę czego do zrealizowania wzoru będą potrzebowały i w jakich mniej więcej ilościach. Taki ogólny kosztorys dzieci powinny sobie przygotować, gdyż materiał nie może się rwać, wyczerpywać i gromadzić przypadkowo w ciągu roboty. Po zdaniu sobie sprawy czego będzie do roboty potrzeba dzieci powinny same przygotować materiał pod kierunkiem nauczyciela.

Wreszcie moment ostatni to wykonanie roboty, realizowanie pewnego symbolu, którym był sam wzór, odnoszenie każdej części wykonanej roboty do odpowiedniej części wzoru; odnoszenie poprostu wzrokiem cz. porównanie, w niektórych razach może i kontrola za pomocą narzędzi, za pomocą miarki, jednym słowem warsztat pracy możliwie zbliżonej do życia, kon-

trołowanej stale przez myśl, która szuka dróg i sposobów wykonania pracy, bo nic innego jeno myśl twórcza człowieka stworzyła zarówno wzory jak narzędzia i zastosowała je świadomie do swych celów.

Marja Aleksandrowiczówna,

Nauka śpiewu w szkole powszechnej.

Nauka śpiewu przeszła w ostatnich czasach wielką ewolucję. Zmieniły się nie tylko sposoby i metody nauczania, ale uległ zmianie nawet sam cel nauki. Śpiewanie piosenek, jakkolwiek niezmiernie ważne choćby ze względu na wielką przyjemność jakiej dostarcza, nie jest już tym jedynym celem, do którego dążymy, ale raczej jednym ze środków, wiodących do umuzykalnienia. Do tego umuzykalnienia, które stanowi dziś główne zadanie nauki śpiewu, doprowadzamy stopniowo przez rozwijanie poczucia rytmu, kształcenie słuchu, wyrabianie smaku i sądu artystycznego i zdolności odczuwania muzyki. W tym też kierunku poszły i programy, dążące do pogłębienia tego przedmiotu i rozszerzenia jego zakresu.

Doniosłość kulturalnego i wychowawczego znaczenia nauki śpiewu zaczyna być odpowiednio oceniana, ale nie zapewniła jej dotychczas właściwego miejsca w programie szkolnym. Przyczyną tego faktu jest, między innymi, ta okoliczność, że nauka śpiewu nie jest jeszcze wszędzie prowadzona przez odpowiednio przygotowane siły i według nowszych wskazań.

Wobec tego, że nie tylko na prowincji, ale i w Warszawie nauka śpiewu spoczywa w rękach nauczycieli szkół powszechnych, (zostało już niewielu specjalistów) na nich spada cała odpowiedzialność i od nich zależy, aby ta nauka stanęła na wymaganym poziomie,

Ażeby nietylko wykwalifikowane jednostki, które nie-raz doskonale wywiązują się z zadania, ale ogół nauczycieli mógł temu zadaniu sprostać, trzeba się postarać, aby ci, którzy nie są przygotowani do prowadzenia śpiewu, jaknajprędzej mogli dopełnić swą wiedzę muzyczną i metodyczną (pomocą w tym względzie mogą być odpowiednie kursy i konferencje). Opanowawszy należycie przedmiot, będą dopiero mogli prowadzić go według wymagań programu i stosować doń te zasady dydaktyczne, których używają przy innych naukach. Ażeby do tego dojść, muszą dołożyć wiele pracy i starań, ale nie będą ich żałowali. Jeżeli zechcą zastanowić się nad wartościami w nauce śpiewu zawartymi i celowo je potęgować, zyskają wielką pomoc przy spełnianiu jednego z najważniejszych swych zadań — w wychowaniu dzieci. Pomoc tę, jak wiadomo, osiągnąć można we wszystkich działach wychowania, a więc: w wychowaniu fizycznym, moralnym, społecznym a nawet umysłowym.

Wychowanie *fizyczne* zawdzięcza nauce śpiewu rozwój jednego z najważniejszych zmysłów — słuchu, oraz umiejętność prawidłowego oddechania, która, zwiększając intensywność przemiany materji, ma dobroczynny wpływ na cały organizm, rozwija klatkę piersiową i jest pomocniczym środkiem w walce z błędnicą i chorobami płucnymi.

Wychowanie *moralne* znajduje też pomoc w nauce śpiewu. Trudność zadania tego polega na tem, że wpływ moralny wywieramy nietylko na umysł, do którego dobry nauczyciel łatwo trafi, ale na serce, które chcemy obudzić i na wolę, którą chcemy wzmocnić. Aby tego dokonać, aby wpoić zasady, które mają być busolą na całe życie, słowa nie wystarczają, gdyż trzeba nie jedno wprost z duszy w duszę przelać, mocą sugestji. To działanie ułatwia nam nauka śpiewu więcej jak każda inna, bo łączy dzieci w jedną całość budzi ospałe, uspokaja rozrzucone, podporządkowuje woli nauczyciela, a wznosząc na skrzydłach pieśni ponad szarzyzną życia, otwiera nam duszę i serce dzie-

ci. Przyczynia się też do tego wdzięczność, jaką uczuwają dla nauczyciela za dostarczenie im wielkiej przyjemności, jaką stanowi samo śpiewanie i słuchanie śpiewu, za ten wzlot ponad powszedniość, za wycieczkę w krainę piękna. Dzięki władzy, którą zdobywa nad dziećmi, wychowawca może mieć wpływ na rozwój uczucia i woli.

Jak twierdzi myśliciel francuski, Renouvier, sztuka uczy nas współczuć z życiem ludzkim wogóle i rozszerza zakres naszych uczuć, my zaś wiemy, że śpiew jako najsilniejszy i najbezpośredniejszy wyraz tych uczuć potęguje je i pogłębia nawet więcej niż poezja, gdyż uczucia religijne, narodowe i etyczne, wyrażone w utworze śpiewanym, utrwalają się silniej i zapadają głębiej w duszę dziecka.

Prócz uczucia musimy rozwijać również wolę. Jeżeli systematycznie wpływamy na dzieci, aby kosztem wysiłku i pewnego zaparcia się siebie dążyły do dokładnego wykonania ćwiczeń i pieśni, to kształcimy ich wolę, bo uczymy je tem samem przewycięzania się dla dopięcia zamierzonego celu. Zaprawia je to zarazem w dążeniu do doskonałości, które jest nieodzownym warunkiem wszelkiego postępu.

W zakresie uspołecznienia możemy też znaleźć w nauce śpiewu pomoc niezrównaną. Jeżeli szkoła przedstawia małe społeczeństwo, to chór szkolny jest niem w ściślejszem jeszcze znaczeniu. Uczy on z jednej strony solidarności względem kolegów, a z drugiej — poddawania się woli kierownika, a więc zaprawia w karności. Jest to oprócz tego pierwsza akcja zbiorowa dla wytworzenia czegoś pięknego. Najmniejsze nawet dzieci odczuwają, że działają tu wszyscy za jednego a jeden za wszystkich, że każde dokłada swą cegiełkę do ogólnej budowy, a jednocześnie każde może niedbalstwem zniweczyć owoc wspólnych starań. Stąd więc budzi się poczucie odpowiedzialności za czynki.

Przechodząc do wpływu na wychowanie *umysłowe*, zaznaczyć musimy, że dopiero w ostatnich dzie-

sięciu latach został on naprawdę uznany. Ponieważ nauka śpiewu nie powiększa zasobu niezbędnych wiadomości, więc w czasach, gdy jedynie „meblowanie głów” było celem wysiłków nauczycieli, nie odgrywała ona roli pomocniczej. Obecnie, gdy szkoła dąży przede wszystkim do tego, aby z umysłów stworzyć sprawne narzędzia dla dalszej samodzielnej pracy i w tym celu budzi uspięte siły intelektu, rozwija uwagę, spostrzegawczość, zdolność do wnioskowania, krytycyzm, pamięć i wyobraźnię, nauka śpiewu może być bardzo użyteczną.

Zdolność skupienia uwagi wyrabiamy przy śpiewie w podobny sposób, jak przy innych przedmiotach. Wzbudzając zainteresowanie, urozmaicając naukę, szukając odpowiednich skojarzeń, przykuwamy uwagę, walczymy z roztargnieniem i to tem skuteczniej, że tutaj każde uchybienie jest od razu zauważone i potępione przez całą klasę. Osiągnąwszy ten rezultat w początkach nauki, doprowadzamy dzieci do wzmożonej spostrzegawczości, zdolności do wnioskowania i krytycyzmu, tembardziej, gdy po prześpiewaniu ćwiczenia lub piosenki często wymagamy od dzieci wyrażania sądu o wykonaniu.

Rozwijanie pamięci muzycznej wpływa też na ogólny rozwój pamięci, a wyobraźnię wiersz śpiewany pobudza więcej niż mówiony, szczególnie jeżeli przyzwyczajamy dzieci do tego, aby umiały żywo stawiać sobie przed oczami treść śpiewanej piosenki, aby przenosiły się w sferę uczuć, wyrażanych w niej i tym sposobem poddawały się żądanemu nastrojowi.

Tak więc widzimy, że niema prawie gałęzi wychowania, w której by nauka śpiewu nie mogła odgrywać roli. Pomimo to niektórzy nauczyciele dotychczas stawiają ją poza nawias i lekceważą. Nie zastanawiają się nad tem, ile dzieci na tem tracą, gdyż o ile wzbudzenie w ich duszach ukochania muzyki daje im niewyczerpany skarb, który może być dla nich przez całe życie źródłem czystych i podniosłych radości, wrażeń i rozrywek, o tyle absolutne pozbawienie ich kul-

tury muzycznej jest krzywdą. Gdyby wszyscy przejęli się prawdą tego twierdzenia, traktowaliby odpowiednio naukę śpiewu i stosowaliby do niej te zasady dydaktyczne, które znają teoretycznie i praktycznie lepiej niż specjaliści, a które właśnie przy tej nauce na bok odrzucają. A jednak doświadczenie uczy, że te właśnie ogólne zasady nauczania stosować należy, a ich pominięcie zmniejsza niepomniernie wpływ, jaki ta nauka może wyrzeć na dzieci. Czyż można uczyć racjonalnie śpiewu bez systematyczności i celowej planowości, bez stopniowania trudności i rozkładania ich na poszczególne czynniki? Czy można odrzucić zasadę koncentracji, kiedy tak łatwo znaleźć punkty styczności i zużytkować tym sposobem wiadomości zdobyte na lekcjach innych przedmiotów albo metodę pogładową, która szczególnie w początkach nauki oddaje tak wielkie usługi? Metoda heurystyczna też znajduje liczne zastosowania, a chociaż zajmuje więcej czasu i wymaga wiele pracy przygotowawczej od nauczyciela, budzi większe zainteresowanie i daje trwalsze rezultaty.

Jeżeli nietylko jednostki, ale ogół nauczycieli szkół powszechnych zechce zwrócić na te sprawy uwagę i opierając naukę śpiewu na gruntownych podstawach, podda ją ogólnym prawom nauczania, zyska na tem sama nauka i jej stanowisko w szkole, a wzmoże się bezwzględnie jej wpływ na wychowanie i rozwój umysłowy dzieci.

J. Wierzińska.

Jeszcze o konieczności poznania dzieci.

Wyważam otwarte drzwi... A jednak jak wielu z nas popełnia pomyłki, niesprawiedliwie sądzi dzieci, chce ryczałtowo stosować jedną jakąś zasadę w traktowaniu swych uczniów, nie znając najczęściej

ani duszy dziecka, ani warunków, w których dziecko wzrasta.

W tym roku prowadzę dzienniczek indywidualny swej klasy (oddział V-ty). Notuję wszelkie spostrzeżenia, dotyczące zainteresowań, uzdolnień, zachowania się danego dziecka. Każde ma swoje conto w dzienniczku i teraz, przy końcu roku mogę obserwować, ile błędów popełniłam, jak różne są moje poglądy na dane dziecko w rozmaitych okresach tego roku szkolnego. Nie mam żadnych gwarancji, że i teraz po ośmiu miesiącach nauczania oceny moje są słuszne i nie ulegną zmianie.

I tak np. conto uczenicy Juli A. lat 13 w październiku 1923: mało inteligentna, obojetna, żadnych wyraźnych zainteresowań, w maju 1924: najkrytyczniejszy umysł w klasie, samodzielność myślenia, wyrażne zainteresowania społeczne.

Wypadek drugi: conto ucznia Włódka Chm. lat 13 opiewa, że chłopiec to żywy ale bardzo niezdolny, bez żadnych zainteresowań głębszych. Dziecko to umiera w styczniu. Stykam się z jego rodziną i dowiaduję się, że Włódzio budował maszyny, które funkcjonowały znakomicie, że miał cudowne zielniki i że w ostatnich słowach przed śmiercią żałował, że nie doczeka wiosny, której czekał, by złowić jakiś tam wymarzony gatunek motyli.

Czy usprawiedliwia mnie cośkolwiek fakt, że nie prowadzę nauki przyrody w mej klasie? Nie. Popełniłam niesprawiedliwość względem dziecka uzdolnionego, traktując je jak leniucha i głupca. Rozumiałam jedno: trzeba dziecko poznać. ale jak? Oficjalny tytuł wychowawcy, powaga wieku, sam fakt, że stoją nawprost siebie uczeń i nauczyciel, paraliżuje bezpośrednio, szczere wypowiedzenie się dziecka.

Trzeba zasłużyć na zaufanie dzieci i ich rodzin.

Zaczęłam od konferencji z rodzicami: dały małe rezultaty w kierunku poznania życia dzieci; starałam się więc z dziećmi rozmawiać.

Ale organizacja życia szkolnego uniemożliwia częste indywidualne rozmowy, zbiorowe zaś nie prowadzą do celu, gdyż dziecko jest w gruncie rzeczy zamkniętą książką.

Na najbardziej umysłowo podejrzanych typach przerobiłam testy psychologiczne o skombinowanej metodzie Binet - Rossolimo i inne.

Ale klasa? Wszystkie dzieci?

Dlaczego np. Piotruś stale spóźnia się do szkoły, kiedy jest chłopczykiem ambitnym i szkołę lubi? Dlaczego takim jakimś nienormalnym typem o nieskoordynowanych ruchach jest Tadzio Z.? Skąd ten pański wygląd, inna jakaś kultura duchowa u Jadzi J., córki służącej. Skąd to niezwykle rozkapryśzenie, rozpieszczanie u Stasi? A nerwowość Julka? A dlaczego tak się popsuł Bohdan w ostatnich czasach? Kazałam więc dzieciom napisać swój życiorys — nie na początku roku, kiedy mnie nie znały — ale teraz, gdy zdobyłam ich zaufanie, gdy mogłam przypuszczać, że część duszyczek przynajmniej otworzy się przedemną.

Co za karty!! Wzruszenie serdeczne ogarnęło mnie, gdy czytałam te zwierzenia naiwne, bezplanowe, nieudolne. Jakie smutne lata dzieciństwa! Mimowoli wspomniałam „Ludzi Bezdolnych”. Tyle lat buntowałam się przeciw Judymowi Żeromskiego za takie rozwiązanie kwestji prawa do osobistego szczęścia, teraz dopiero po przeczytaniu tych 33 życiorysów, smutnych, szarych, beznadziejnych zrozumiałam Judyma, jego obawy i jego wstyd. Najczęściej na plan pierwszy wysuwa się w tych życiorysach postać ojca. Czasem jest to zacny, dobry żywiciel i opiekun. Częściej otoczony aureolą bohaterstwa, żołnierskiego, dzieci pamiętają, że szedł na wojnę. Najczęściej jest to alkoholik, człowiek, któremu się nie powodzi lub który „odłączył się od nas i mieszka z inną żoną”.

Po ojcu — rodzeństwo. Nie to, które żyje, to

które umarło. A więc zwykła w tych sferach duża liczebność dzieci, które z powodu złych warunków wymierają. „Zostało nas troje, sześcioro umarło”, pisze Antoś.

Wreszcie interesują dzieci ich mieszkania. „Mielśmy duże mieszkanie — dwa pokoje i kuchnię, teraz mieszkamy w suterynie, bo za Niemca było źle”. Mieszkają zresztą nienajgorzej: w mojej klasie każda rodzina ma jedną własną izbę lub kuchnię za usługi.

Wspomnienia inne: któreś przejechał samochód, inne przygniół wóz, jeszcze inne topiło się. Wszędzie widać brak opieki.

A co przesądów, ciemnoty. Więc „Bóg mnie pokarał, że nie odmawiałam pacierzy i rozchorowałam się”, „siostrzyczka moja była nieposłuszna, siedziała w przeciągu i umarła na tyfus” i t. p. Troje dzieci było w Bolszewji, widać z wypracowań, że to są najgłębsze wrażenia; cała ta trójka stanowi dojrzalszy element w klasie, ale niesforny i bardzo nerwowy.

Tak pisze dziewczynka: „Największa tragedia — to gdyśmy się spodziewali pogromu żydowskiego. Wszyscy kupowali krzyżyki prawosławne, ale dla nas zabrakło. Okropnieśmy się bali. Na szczęście do pogromu nie przyszło”.

Chłopiec: „Widziałem, jak nakłówano na bagnety. Mamusia odtąd ma ataki sercowe”.

— Dzisiaj wiem wiele rzeczy o moich dzieciach. Wiem, że Piotruś spóźnia się do szkoły, bo roznosi mleko rano po domach, wiem, że Tadzio jest synem nałogowego alkoholika, że Jadzia jest naturalną córką artysty, że Stasia dwa razy ciężko chorowała, więc jej dogadzano i pieszczono, że Julek przeżył straszne chwile w Rosji, że ojciec Bohdana opuścił jego matkę dla innej „żony”.

Wiem już dużo o moich dzieciach. Nie wiem jeszcze wszystkiego.

I sędzę, że ciągle, co dnia musimy pamiętać, że

pierwszym postulatem jest poznać dzieci, powierzone naszej opiece, zanim zaczniemy je karać, chwalić, oceniać, bo inaczej na każdym kroku popełniamy błędy, a często znieprawiamy dusze dziecięce, stosując niewłaściwe metody wychowawcze.

Zofja Janiszewska.

Odgłosy^{*)}.

(Współdziałanie domu ze szkołą w wychowywaniu dzieci.

Z pośród licznych czynników wychowawczych najważniejszymi są dom i szkoła. Po domu życie wkłada największą część tego obowiązku na szkołę. Jednak szkoła współczesna nietylko wysuwa naukę na pierwszy plan, ale często nie stawia wychowania nawet na drugim miejscu. Staramy się dziś nauczyć najwięcej w jaknajkrótszym czasie, a więc główną troską szkoły jest ulepszanie sposobów nauczania. Wpływ wychowawczy szkoły jest mały i to właśnie tak bardzo oddala szkołę od życia.

Im bardziej szkoła będzie umiała praktycznie wychowywać, tem bliższa będzie osiągnięcia swego celu i silniej związana będzie z życiem.

Sprawa wychowania ma dla nas Polaków szczególniejsze znaczenie aktualne. Historia poucza, że narody dochodziły do szczytu potęgi, gdy jednostki były uobywatelone, a upadały — gdy dobro jednostek stawiano wyżej nad dobro ojczyzny. Tradycja polska mówi, że odrodzenie ojczyzny zaczynało się od reformy szkoły, a rdzeniem tej reformy jest racjonalne wychowanie.

*) W dziale p 4 „Odgłosy” redakcja zamieszczać będzie luźne artykuły, w których poruszane będą kwestje wychowawcze lub metodyczne, artykuły, w których znajdują się refleksje własne piszących, uwagi krytyczne lub wątpliwe sprawy, wymagające dyskusji

Spółeczeństwo winno się domagać tego, aby szkoła należycie uwzględniała wychowanie, aby otaczała je taką troską, jak i nauczanie.

Uświadomione dzieci nietylko będą tem lepszym nowym pokoleniem, ale już teraz będą one korzystnie oddziaływały swym przykładem na szersze otoczenie.

Wychowanie jest zadaniem tak trudnem, że nie może go podjąć ani sama szkoła, ani sam dom a nawet wysiłki domu i szkoły razem wziętych nie dadzą pożądanego rezultatu, dopóki nie złączą one działać wspólnie, zgodnie, w ścisłym porozumieniu. Niezwyczajnie ważną jest sprawa ułożenia stosunku domu do szkoły. Prace domu i szkoły powinny się uzupełniać, czynniki te winny podnosić wzajem swą powagę. Jeżeli zaś między szkołą i domem niema porozumienia i zaufania, wówczas dochodzi do częstych starć, co się fatalnie odbija na powadze szkoły i domu, a największej cierpi na tem sprawa wychowania.

Jak dążyć do pomyślnego ułożenia stosunku między szkołą i domem? Jedynym środkiem są tu możliwie najczęstsze i umiejętnie prowadzone konferencje nauczycieli z rodzicami.

Nauka wychowania jest bardzo złożoną i trudną nauką, rozwój jej dziś jest szybki i bogaty. Dlatego też należy ją popularyzować wśród najszerszych sfer społeczeństwa. I na to trzeba zwrócić największą uwagę.

Nauka wychowania daje mało gotowych recept, codzienne życie nastrecza nieraz bardzo wiele wątpliwości i trudów w ustalaniu i stosowaniu przepisów wychowawczych. I dlatego właśnie na takich konferencjach nietylko powinniśmy informować szerszy ogół rodziców w pogadankach i odczytach o racjonalnem wychowywaniu, ale też musimy przeprowadzić praktyczne dyskusje, rozstrzygać wątpliwości.

Takie konferencje nietylko będą miały charakter informacyjny, ale i zobowiążą one szkołę i dom do ścisłego przestrzegania zasad, ustalonych wspólnie.

To bliższe porozumienie da szkole i domowi jeden

wspólny język, wspólne zasady i normy. Z porozumienia powstanie zaufanie a w następstwie tego — osiągnięcie pożądanego celu.

Wówczas dom i szkoła wyzbędą się resztek błędów w wychowywaniu, będą zgodnie ze sobą postępowały i co szkoła uzna za złe i godne ukarania, uzna to za takie i dom. Dom nie będzie brał w obronę ukaranego dziecka i, co się często zdarza, nie będzie potępiał nauczyciela w obecności dziecka, bo będzie rozumiał, że sam traci na tem najwięcej, gdyż nauczyciel, pozbawiony powagi, autorytetu, nie może już oddziaływać wychowawczo. (Nie znaczy to jednak aby nauczyciel - wychowawca nie podlegał krytyce we właściwej formie). Wówczas rodzice nie będą tolerowali kłamstwa i nie będą poddawali go sami dzieciom, aby je zasłonić przed odpowiedzialnością wobec nauczycieli, nie będą ukrywali przed szkołą błędów dziecka, bo będą zdawali sobie sprawę z niewłaściwości takiego postępowania, przynoszącego szkodę jedynie dziecku samemu. Może się wówczas odzwyczaimy nawet od bezmyślnego a bardzo szkodliwego pod względem wychowawczym kłamstwa konwenansowego.

Takie konferencje mogą przynieść korzyść nawet rodzicom inteligentnym, odzwyczajając ich od błędów w wychowywaniu, popełnianych podświadomie.

Nie jest treścią tego artykułu nauka wychowania, ale muszę tu dotknąć pewnej sprawy, dotyczącej istoty wychowania, która to sprawa nastęrcza w życiu wiele nieporozumień, często bardzo domostłych w skutkach,

Jak życie ludzkie nie składa się z wielkich działań, czynów tylko bohaterских, a przeciwnie, na jego całość składają się codzienne małe czyny, tak i wychowanie nie jest odległym ideałem, do którego prowadzą wielkie drogi i działania nadzwyczajne, lecz jest ono wynikiem codziennych przyzwyczajzeń.

Na całość wychowania składają się nie epokowe oddziaływania, a drobiazgi życia powszedniego, t. zw. drobnostki, bagatelki. Nie wolno nam zatem lekcewa-

żyć tak zwanych drobnostek, jakkolwiek trzeba się wystrzegać małosłkowości.

Nie wolno domowi i szkole zaniedbywać najmniejszych czynności, które są małe tylko pozornie, gdyż dla wychowania mają znaczenie doniosłe, decydujące. A więc niema w wychowaniu małych rzeczy, wszystkie sprawy są wielkie, bo dają w rezultacie wielką rzecz, jaką jest wychowanie.

Takich drobiazgów jest bardzo wiele w życiu i przyzwyczajanie się do nich jest tą kroplą, drażącą ślady w skale. Przyzwyczajanie tworzy nową naturę człowieka.

Co do metody w wychowywaniu, to nie na wiele się tu zdać mogą same pouczenia, wszelkiego rodzaju moralizowanie. Cała potęga leży w przykładzie i w przyzwyczajaniu, do którego się dochodzi bardzo długim szeregiem ćwiczeń. Dobre wychowanie polega na wytwarzaniu całego szeregu przyzwyczajzeń, które w rezultacie pozwalają dziecku bez wysiłku, mechanicznie unikać wszystkiego złego.

Szkoła, w zrozumieniu swego największego obowiązku jakim jest wychowanie, stara się czasem między innymi zasadami przyzwyczajać dziecko na przykład do czystości, ale napotyka w tej pracy na liczne przeszkody. Szczególniej szkoły powszechne mają najczęściej takie lokale, w których trudno jest przestrzegać zasady higieniczne. Szkoły te nie są wyposażone w najelementarniejsze urządzenia higieniczne: na przykład z wielkimi trudnościami połączone jest zdobycie choćby jednej miednicy i innych rzeczy do mycia rąk.

Najczęściej jednak dom utrudnia szkole pracę wychowawczą, a czasem ją nawet uniemożliwia. Tu właśnie odczuwa się brak porozumienia między szkołą i domem, brak tego wspólnego języka. Dom lekceważy to, do czego dąży szkoła. Dom ma inny kąt patrzenia na wychowanie niż szkoła: uważa on, że te wszystkie „drobiazgi”, które istotnie składają się na

całość wychowania, nie są wychowaniem w jego pojęciu.

„Drobiazgiem” jest, gdy dziecko ma brudne ręce, pluje na podłogę, trzaska drzwiami, nie kładzie rzeczy na właściwym miejscu, popełnia niewinne kłamstwa i t. p. i t. p. Wszystko to są „drobiazgi”.

Tak się przedstawia sprawa pojmowania istoty wychowania. To samo jest i z metodą. W mniemaniu domu wystarcza jakieś pouczenie, dane czasem dziecku, któżby się zastanawiał nad tem, że otoczenie dziecka postępuje nieco inaczej, niż nakazuje moral. Jeżeli się przyzwyczajają dziecko do czystości, prawdomówności i t. p., to nie zawsze robi się to konsekwentnie, dokładnie, wytrwale, aż do skutku. A przy przyzwyczajaniu dziecka na przykład do czystości posuwać się trzeba aż do przesady, trzeba być pedantem. Jeżeli szkoła nie korzysta ze współpracy domu w dziele wychowania dzieci, to jak nadzwyczajnymi wysiłkami musi zdobywać każde najmniejsze zwycięstwo. A jak często może szkole zbywać na wielkich wysiłkach.

Największym obowiązkiem szkoły jest wychowywanie, a zarazem pogłębienie kultury i podnoszenie jej poziomu wśród najszerszych sfer społeczeństwa. Wiemy jak niski jest poziom naszej kultury i jak jest ona powierzchowna, więc łatwo pojąć ciężkie zadanie szkoły.

Jak doniosłą a zarazem trudną jest rola szkoły, dowodzi choćby sprawa budzenia i gruntowania w dziecku zamiłowania do pracy. Wysiłek ten rozbił się o szkodliwe pojęcie istoty pracy, jako pokuty, zła koniecznego, od którego się trzeba wszelkimi sposobami wykpiwać. Takie pojęcie pracy jest u nas zjawiskiem powszechnem i powszedniem, stąd plaga karierowiczostwa i najszkodliwsze teorie wyboru zawodu. Dla szkoły jest ta sprawa, jak i wiele podobnych, kwestją zasadniczą.

Bez uregulowania takich spraw nie można mówić poważnie o wychowaniu i dlatego szkoła musi jak naj-

prędzej przystąpić do porozumienia się z domem w sprawie wychowywania. Szkoła musi się starać o nawiązanie z domem stosunku szczerego, praktycznego stosunku, a nie stosunku formalnego.

Żywy stosunek między szkołą i domem skieruje wychowanie na właściwe tory i przyczyni się w niemałym stopniu do odrodzenia społeczeństwa *).

Teodor Wolski,

Sprawozdania i oceny.

S. W. Kosmowska. *Związki Młodzieży Polskiej od 1846 roku do naszych czasów*, str. 195. Warszawa 1924, księgarnia Ostaszewskiej.

Książka p. Kosmowskiej powstała z przeświadczenia o niezmiernie doniosłej roli, jaką w wychowaniu społecznym młodzieży, odegrać może „odsłonięcie przed nią bujnego pełnego pierwiastków twórczych ruchu organizacyjnego młodzieży” pokoleń poprzednich.

Zgodnie z duchem czasów dzisiejszych autorkę pociąga w tym temacie inna strona działalności organizacji młodzieży niż ta, która interesowała nas czasu niewoli i wojny; — nie czyny rycerskie i dążenie do nich, lecz prace na polu społeczno-oświatowym. Wykazując nieprzerwaną nic tej działalności, nanizuje na nią autorka poszczególne tematy swej książki. A więc w rozdziale pierwszym o Filomatach rozwija przed nami plany organizowania pracy społecznej przez Młodzież Wileńską mówi nam o klubach, które miały siecią pokryć kraj cały, przedewszystkiem streszcza niezmiernie ciekawą i dziś jeszcze aktualną instrukcję, dotyczącą badania stosunków społecznych. Instrukcja ta i zawarte w niej wskazówki metodyczne pracy miały się stać podstawą zamieszczonego przez Filomatów „Opisu jeograficznego”, który właściwie byłby wszechstronnym obrazem życia społecznego i kulturalnego Polski ówczesnej

*); Byłoby rzeczą bardzo pożądaną, aby Sz. Koledzy i Koledzanki, którzy zajmowali się praktycznie sprawą poruszoną przez Sz. autora, zechcieli podzielić się swem doświadczeniem i napisali o tem, jakimi środkami dążyli do wychowawczego współdziałania z domem. Przyp. Red

Młodzież dzisiejsza niejedną cenną wskazówkę może stąd wydobyc dla takiej pracy.

Rozdziały następne wykazują, jak młodzież w różnych dzielnicach i okresach czasu szła po tej samej linii, starając się realizować testament filomacki. Widzimy więc znów, jak młodzi, zorganizowani w „Związku Młodej Polski” i „Stowarzyszenia Ludu Polskiego” już nie tylko chcą badać położenie ludu, ale współpracować z nim dla oswobodzenia kraju; jak Entuzjastki i Klaudynki organizują pierwsze zastępy kobiet i dziewcząt do pracy społecznej, jak rzucają pierwszą inicjatywę tworzenia instytucji oświatowych. Dowiadujemy się dalej, jakimi drogami szła praca młodzieży z zaboru pruskiego, poznamy jej działalność w Małopolsce i Królestwie oraz na obczyźnie w dobie powstaniowej. Autorka kończy swą pracę krótką charakterystyką organizacji dzisiejszych. Całość czytamy z nieślabnącym zainteresowaniem.

Trzeba jednak wspomnieć o pewnych brakach książki.— Pierwszy wynika stąd, iż tematy przeznaczone do ujęcia popularnego, w większości swej nie były dotychczas opracowane w sposób naukowy. Stąd też najpewniej wypływa nierównomierność w traktowaniu poszczególnych tematów, brak ujęcia genetycznego związków i organizacji, pewnych choćby najogólniejszych linii rozwojowych, tak że niejednokrotnie trudno jest się zorientować do jakiego momentu istnienia danej organizacji odnosi się podana charakterystyka. Może też skutkiem tego niektóre rozdziały robią wrażenie dość pośpiesznego zgrupowania pewnej ilości danych, które stanowią dopiero materiał surowy, a nie próbę systematycznego ujęcia. Szczególnie umysłem młodych czytelników będzie to utrudniało stworzenie sobie jasnego obrazu. Tem większa szkoda, że autorka nie podaje nam, jak można trafić, do poszczególnych dokumentów, na których się opiera np. nic nie wiemy, czy Instrukcja Filomatów jest w całości opublikowana czy nie; program Szymona Kenarskiego „O obowiązkach Polaka”*) — nawet nie został wymieniony. Książka budząc wielkie zainteresowanie i chęć głębszego samodzielnego poznania momentów czy zagadnień, w małym zaledwie stopniu ułatwia tę pracę (literatura na końcu książki).

Pewne niebezpieczeństwo Ekw i w tem, że autorka pisząc o niektórych organizacjach współczesnych nam powołuje się na materiały takie, jak „Gore”, jednodniówka Związku Straży ogniowych; Sprawozdanie z działalności harcerstwa za r. 1921 i t. p., a więc materiał bardzo niewystarczający, ujmujący jakiś krótki okres w dziejach danej organizacji. To młodych czytelników może zachęcić do wydawania sądów na podstawach nie-

*) Przedrukowany w „Przeglądzie Narodowym” 1908 oraz w wydawn. Biblioteka Uniwersytetów Ludowych Nr. 212.

wystarczających, w dojrzałych zaś umysłach i mających pewne wymagania w metodach pracy, budzić może brak zaufania do słuszności i ścisłości charakterystyk.

Najbardziej jednak na książce odbiło się świadome ze strony autorki wżewienie tematu, głównie do zagadnienia prac społeczno-oświatowych i zbyt słabe związanie tej strony działalności z całokształtem dążeń poszczególnych organizacyi. Wytwarza to wrażenie ułamkowości i pewien zawód w stosunku do tytułu, po którym można było oczekiwać rzeczywiście syntetycznego ujęcia działalności ideowej młodzieży w epoce porobizorowej. Pomimo jednak te zastrzeżenia książka ma duże wartości. Zainteresuje ona napewno szerokie koła, tembardziej, że brak zupełnie w naszej literaturze historycznej i wychowawczej zarysu dziejów organizacyi młodzieży, a praca p. Kosmowskiej, pisana z ogromnem umiłowaniem przedmiotu i tych dla których jest przeznaczona, może wywrzeć bardzo dodatni wpływ wychowawczy na młodzież, umożliwiając jej świadome nawiązanie swych poczynań z tradycjami poprzedników. Książka ta winna się znaleźć w ręku każdego nauczyciela-wychowawcy, któremu posłuży jako pomoc do pogadanek, dla młodzieży zaś będzie serdeczną zachętą do podjęcia pracy społecznej i przygotowania się do niej.

Wl. Mar.

Odpowiedzi Redakcji.

Kol. H. K. z Długoborza. Art. p. tyt. „Metodyczne przez prowadzenie litery „O” jest opracowaniem lekcji ściśle podług wzoru stopni metodycznych Herbart. Każdy seminarzysta z seminarjów starej daty, pracujących dalej pod hasłem niemieckiej metodyki ubiegłego stulecia, lekcję taką potrafi ułożyć. Niema w niej nic — prócz nicubłaganego szablonu, z którym właśnie prowadzimy walkę. Warto również zastanowić się nad celem i sensem tego rodzaju pytań: (pokazując na oko) „co to jest?” „Nie masz oczu, Stasiu!” — „A Ty, Zosiu?” „A ty”... „Czy dobrze jest być niewidomym?”. Lekcyj takich nie ogłaszamy drukiem.

Kol-ca F. B. ze Strzyżewic. Z artykułu p. tyt. „Wycieczka w szkole powszechnej” Praca Szkolna nie skorzysta.

Ecl. S. K. z Dobrotworza. Artykułu p. tyt. „Roboty w szkole powszechnej jako współczynnik demokratycznego wychowania” drukować nie będziemy. Są w nim pewne uwagi, którym nie można odmówić słuszności. Uwagi te jednak nie wiążą się konsekwentnie w całość. Trudno również zgodzić się z poglądem Sz. Kolegi, że w nauczaniu robót w szkole powszechnej panować ma całkowita dowolność, że można robót

uczyć lub nie uczyć, albo uczyć zależnie od najrozmaitszych okoliczności. Byłby to chaos, który nie poprawiłby w niczem obecnego złego stanu rzeczy.

Kol-ce M. Lan. z 26kw. Art. „O Śpiewie w naszych szkołach” drukować nie będziemy; w treści artykułiku wyińska można uwagi słuszne, które wskazują przedewszystkiem z jakimi trudnościami walczyć muszą nauczyciele wobec wymagań programów, wskazują również, że w założeniu samych programów nauki śpiewu istnieją momenty, które uważać możemy za sporne i nadające się do dyskusji. To wszystko jednak wymaga głębszego przemyślenia treści i ujęcia jej w formę przynajmniej — poprawną. Wymaganiom tym artykuł nie odpowiada.

Notatki bibliograficzne

Korczak Janusz. Momenty wychowawcze. Wyd II, znacznie powiększone. Biblioteka Związku Nauczycielstwa Szkół Powsz Nr. 2. Nakł. Spółki Akcyjnej „Nasza Księgarnia” Warszawa 1924

Stefania Sempołowska. Z tajemnic Ciemnogrodu. Walka o szkołę. Nakł. Spółdzielni Księgarskiej „Książka”. Warszawa 1924. Str. 52.

Prof. Henryk Mościcki. Wskazówki praktyczne dla nauczycieli historii w szkołach średnich i powszechnych. Biblioteka Nauczyciela X Nakł. księgarni J. Lisowskiej. Warszawa. 1925. Str. 141

Zofia Żukiewiczowa. Wychowanie przedszkolne. Wskazówki metodyczne. Nakł. Książnica — Atlas. Lwów — Warszawa 1924 Str. 75.

Sprostowanie. W Nr. 8-ym „Pracy Szkolnej” z dn. 15 listopada b. r. w art. p. Baranowskiej p. t. „W jaki sposób powstać może rozkład materiału nauczania” na str. 8-ej, 11 wiersz wydrukowano mylnie „interwencji” zamiast „intuicji”, str. 17, wiersz 20-ty od góry „kropkami” zamiast „kropkami”.

TREŚĆ Nr. 9. T. Kupczyński. O wychowaniu obywatelskim (dokończenie). M. Aleksandrowiczówna. O kształceniu twórczości, bezmyślnem naśladowaniu wzorów i kilku innych rzeczach. J. Wierzbńska. Nauka śpiewu w szkołach powszechnych. Janiszewska. Jeszcze o poznaniu dziecka. Odgłosy: T. Welski. O współdziałaniu wychowawczem domu i szkoły. Sprawozdania i oceny. Kosmowska. Związki młodzieży. W. M. Notatki bibliograficzne. Odpowiedzi Redakcji.