



KONKURS „Pracy Szkolnej“

Na temat: „Tygodniowy rozkład zajęć w oddziałach połączonych ze szczególnem uwzględnieniem zajęć cichych“.

Od Redakcji. Z powodu przewagi liczbowej szkół niżej zorganizowanych, w których jeden nauczyciel pracować musi z dwoma oddziałami jednocześnie, programy ministerjalne przewidują t. zw. zajęcia ciche dla jednej grupy dzieci, wówczas gdy nauczyciel pracuje z drugą grupą. Tego rodzaju organizacja pracy jest dla nauczyciela nad wyraz kłopotliwa i męcząca, dla dzieci stanowi bardzo często bezużyteczną stratę czasu. Zanim osiągniemy wyższy stopień organizacji szkół powszechnych wiejskich, nauczycielstwo zmuszone jest do pracy codziennej w warunkach, które nie zapewniają zgoła pomyślnych rezultatów. Ponieważ sama koncepcja t. zw. zajęć cichych, t. j. godzin, w których dziecko pracuje samo — zgadza się w zasadzie z wymaganiami nowoczesnej dydaktyki, która tak silny nacisk kładzie na samodzielność ucznia, przeto układając plan zajęć cichych należałoby dążyć w kierunku wyzyskania tych godzin dla pobudzania i rozwijania w dzieciach samodzielności umysłowej, ograniczając do minimum zajęcia mechaniczne, które dzieci wykonują bezmyślnie tracąc czas bezpożytecznie. Przypominamy tu artykuł p. t. „O próbie reformy w organizacji pracy szkolnej“ p. M. Sokalowej, drukowany w Nr. 1—2 „Pracy Szkolnej“ 1924 r., z którego dowiadujemy się, że właściwie mówiąc punkt ciężkości zajęć szkolnych w tym nowym typie szkoły przypada właśnie na cichą pracę dziecka. Zreformowana w tym duchu szkoła wymaga niewątpliwie całego aparatu środków pomocniczych, podręcznych bibliotek szkolnych, a nawet innego urządzenia klas i organizowania pracy. W warunkach, w których obecnie pracują szkoły na wsi nie może być mowy o podjęciu próby tego rodzaju reformy. Jednakże wobec konieczności łączenia oddziałów, należałoby ciche zajęcia tak obmyśleć i planowo rozłożyć, aby samodzielna praca dziecka mogła być jaknajszerszej zastosowana.

W celu obudzenia zainteresowania dla tej sprawy Redakcja „Pracy Szkolnej“ ogłasza niniejszem konkurs na temat: „Tygodniowy rozkład zajęć w oddziałach połączonych ze szczególnem uwzględnieniem zajęć cichych“.

Rozkład winien być uzasadniony szczegółowo, przyczem uwzględnić należy następujące sprawy:

a) ciche zajęcia, jako samodzielne przygotowanie ucznia do lekcji głośnej, np. ciche czytanie, wypisywanie z tekstu wyrazów o trudnej pisowni, wyrazów niezrozumiałych, samodzielna obserwacja roślin i ich części: liści, owoców, nasion w przekrojach i t. d., i t. d.

b) ciche zajęcia, jako utrwalenie lub zastosowanie wiadomości, osiągniętych na lekcji głośnej (zapomocą notatki, rysunku i t. d. ćwiczeń piśmiennych, zadań i t. d.).

c) wypadki łączenia na jednej godzinie tego samego przedmiotu (np. arytmetyka z oddziałem, który ma lekcję z nauczycielem i arytmetyka w oddziale, który pracuje bez nauczyciela).

d) wypadki zestawienia różnych przedmiotów (np. lekcja głośna — język polski, lekcja cicha — przyroda *).

e) wypadki współpracy obu oddziałów, przyczem uwzględnić należy wychowawcze znaczenie takiej współpracy. Np. oddział starszy opowiada dla oddziału młodszego.

Zaprojektowany rozkład dotyczyć może oddziałów wyższych, lub niższych, zależnie od terenu pracy nauczyciela. Rozkład nadesłany może być tylko rozkładem zaprojektowanym, (niekoniecznie już przeprowadzonym), ale zaprojektowanym w ten sposób, aby mógł być na terenie danej szkoły praktycznie zastosowany.

Rozkład opracowany poprzedzić należy wstępem, w którym autor projektu winien opisać szczegółowo na jaki poziom nauczania dany projekt jest przeznaczony, oraz scharakteryzować treściwie warunki pracy w swej szkole (liczba dzieci, ich poziom, środowisko, lokal szkolny, pomoce i t. d.).

Prace nadsyłane pod adresem Redakcji „Pracy Szkolnej” (Marszałkowska 123) zaopatrzone być winny w wyraźnie napisane godło, umieszczone na pierwszej stronie nad tytułem. Do projektu załączyć należy kopertę zamkniętą z tem samem wypisanem na wierzchu godłem, a do zamkniętej koperty włożyć kartkę z imieniem, nazwiskiem i dokładnym adresem autora. (Koperty z nazwiskami osób, których prace nie zostały odznaczone, pozostają nie odpieczętowane). Termin nadsyłania prac wyznaczony został do dn. 1-go maja 1925 r. Nagrodę za najlepszy projekt, odpowiadający wyżej wymienionym warunkom, stanowić będzie zbiór książek wartości 100 zł. Drugą nagrodę stanowi zbiór książek wartości 50 zł; $\frac{1}{2}$ książek stanowić będą książki pedagogiczno-szkolne, $\frac{1}{2}$ literackie i naukowe *). Spis książek posłany będzie osobom nagrodzonym, które w spisie tym porobią sobie zmiany w myśl własnych potrzeb i upodobań. Nagrodzone projekty drukowane będą w „Pracy Szkolnej”.

Sąd konkursowy stanowią następujące osoby:

- 1) p. F. Tołwińska, nauczycielka szk. powsz.
- 2) p. Z. Piotrowski, wizytator.
- 3) p. F. Pokrzywa, inspektor pow. warszawskiego.
- 4) p. J. Włodarski, nauczyciel metodyki na wyższym kursie naucz. w Warszawie.
- 5) p. M. Librachowa, redaktorka „Pracy Szkolnej”.

*) Zestawienia tego typu są najracjonalniejsze. Dziecku, które robi np. pocichu jakieś obliczenia daleko mniej przeszkadzają echa rozmowy nie mającej związku z jego robotą, niż wpadające mu wciąż do uszu liczby, nazwy działań, znaków arytmetycznych i t. d. Wynika stąd, że zestawienia uwzględnione pod d) są bardziej sprzyjające dla natężenia uwagi.

**) Książki na ten cel ofiaruje nam „Nasza Księgarnia” (księgarnia Zw. P. N. S. P., Widok 22). Redakcja „Pracy Szkolnej” wyraża serdeczne podziękowanie Zarządowi „Naszej Księgarni” za okazaną pomoc.

Wytwarzanie pojęcia o częściach zdania w kl. II

Przysłuchiwałam się w różnych klasach, na różnych lekcjach, rozbirom gramatycznym. Niemal zawsze uderzała mnie bierność dzieci na tych lekcjach. Im młodsza była klasa, tem widoczniejszy był brak zrozumienia celowości pracy, mechaniczne traktowanie jej — ot, nauczycielka każe, więc się robi. W starszych klasach zainteresowania większego nie było, ale dzieci, przejęte bardziej ważnością wszelkich wiadomości, wchodzących w program szkolny, przyzwyczajone już uczyć się „dla uczenia się”, pokrywały tym wyrobionym w ciągu lat ogólnoszkolnym stosunkiem do lekcyj brak odczucia, brak osobistego czynnego stosunku do tematu lekcji. Dziecko w szkole najczęściej nie wie, dlaczego się czegoś uczy, a cel lekcyj gramatyki jest bodaj najmniej rozumiały dla dzieci, zwłaszcza młodszych.

Jako nauczycielka kl. II, chcę z tem walczyć; chcę, by pojęcia gramatyczne, jakie mają sobie moje ośmiolatki w tym roku przyswoić—więc przede wszystkim pojęcie o zdaniu, o jego częściach — wytworzyły się w umysłach dzieci dlatego, że im to zdanie i te jego części są potrzebne.

Zacznę od zabawy. Zabawa sama przez się jest dla dzieci celem; to, co robią w zabawie jest celowe, rozumiałe. Zainteresowania nie trzeba tu sztucznie budzić ani podtrzymywać. A moją sztuką będzie niepostrzeżenie dla nich przekształcić zabawę na lekcję, rezultaty zabawy uczynić wiadomościami, wchodzącymi w zakres programu.

a) Cenzurowany. Zabawa tem się różni od zwykłej, że posadziwszy jedno z dzieci „na cenzurowanem”, proponuję reszcie, by głośno same coś o niem powiedziały. „Zosia ma czarne włosy”, „Zosia się śmieje”, „Zosia siedzi na krześle” i t. d. i t. d.

Zabawa skończona. Ażebyśmy nie zapomnieli, zapisujemy sobie na tablicy i w zeszytach, cośmy powiedziały „o Zosi” (tytuł ćwiczenia). Podkreślamy wszędzie wyraz Zosia, „żeby było jeszcze wyraźniej”.

Na drugiej lekcji robimy to samo z lalką. Potem bierzemy bohaterów powiastek; wyobrażamy ich sobie siedzącymi tu przed nami na krześle i mówimy o nich. (np. z „Naszej Książki” — Gallego i Radwanowej: o Waciu — Nr. 12, o Władziu — Nr. 20, o Wojtusiu i o babuni — Nr. 36).

Po szeregu tych ćwiczeń sprawdzam, czy dzieci wyróżniają podmioty. „Zobaczmy, kto zgadnie, o kim ułożę zdanie”. Wyraz *zdanie* wprowadzam i używam go stale przy tych zabawach i ćwiczeniach, nie dając żadnej definicji; dzieci przyzwyczajają się do wyrazu i rozumieją, że gdy mówimy coś o Wojtusiu np., mamy zdanie.

b) W poprzednich ćwiczeniach miałyśmy dany podmiot. Teraz budujemy zdanie, mając gotowe orzeczenie.

Zabawa: „Palce do góry” (Nasza Książka Nr. 75).

Pierwszy raz ja prowadzę, potem na ochotnika dzieci, które muszą mi przedtem powiedzieć po cichu, co sobie wymyśliły. Śmiechu co niemiara, gdyż kilkoro dzieci—zwykle te same—nie mogą wczas opanować odruchu i podnoszą palce, gdy „tablica chodzi” albo „ściana się uczy”. Już na trzeciej lekcji wprowadzam zmianę: uprzedzam, że dzieci nie będą dowolnie podawać tematu, ale ja napiszę na tablicy, jak mamy się bawić. I piszę np.: „Kto skacze?”

Zapisujemy następnie 4—5 zdań na tablicy i w zeszytach. Wzorem poprzednich ćwiczeń podkreślamy o kim w każdym zdaniu mówimy; stwierdzamy, że np. o dziewczynce, chłopcu, zającą mówimy to samo (że skaczą, o stołku zaś, że nie skacze).

Uważam, że pojęcie najprostsze o budowie zdania, o głównych jego częściach jest wylarowane. Błędów prawie niema w ćwiczeniach następnych, które prowadzę dla sprawdzenia, a co najważniejsze—niema wahań, zgadywania, których świadkiem bywałam nieraz, a które dowodzą zazwyczaj bra-

ku zrozumienia. Przyczem stwierdziłam znowu, że podmiot jest prawie zawsze w pojęciu dziecka niezłożony, orzeczenie zaś przeważnie zjawia się w postaci złożonej; z eliminowaniem orzeczenia zasadniczego należy w takich razach czekać, aż się dziecko pozna z określeniami i dopełnieniami.

Trzecim etapem mej pracy jest budowa zdania z podmiotem złożonym.

c) Pomysłowość dzieci w związku z zabawą wykorzystam, każąc im uscenizować zdania np. „O porządnym i nieporządnym uczniu” (najładniejsze ze zdań, ułożonych przez klasę), bądź odwrotnie zgadywać, co mają wyobrazić te lub inne żywe obrazy, np.: „Czysta dziewczynka idzie na spacer” — „Brudna dziewczynka zostaje w domu”.

Pokazuję dwie krowy (zabawki, ewentualnie obrazek). Zdania o małej krowie i o dużej krowie. Biorę zeszyty dwóch dziewczynek; zdania o zeszycie Zosi, o zeszycie Mani.

d) Zdania ściągnięte.

Zabawa: dwoje — troje dzieci po uprzednim naradzeniu się wykonywują pewne ruchy — klasa zgaduje, co robią (Mania, Zosia i Hela piorą).

Nauczycielki, które naukę o zdaniu rozpoczynają od analizy zdania gotowego — zdania z czytanki np. — mają dwie trudności do pokonania. Przedewszystkiem, jak to już powyżej zaznaczyłam, dziecko nie rozumie, poco się to robi; praca ta jest dla niego pracą bezcelową i jako taka nie jest w stanie podnieść natężenia uwagi, zainteresowania, bystrości pojmowania. Następnie dziecko z trudem wyrabia sobie właściwe pojęcie o częściach zdania. Weźmy podmiot. Doprawdy, dlaczego dziecko — jeśli chodzi np. o zdania: mama karmi Janka lub mama robi dla Władzia wiatrak — ma się zgodzić z nami, że tu *mówi się* o mamie, a nie o Janku lub Władziu? (O kim mówimy w tem zdaniu?).

Inaczej się dzieje, gdyśmy dziecko prowadzili do tego pytania drogą budowy zdania, gdy dziecko samo zdania o mamie, Janku, Władziu tworzyło, gdy z ust kolegów inne zdania o tych osobach słyszało, zdania, z którymi się zgadzało lub zgodzić nie mogło (u podstawy był konkret), gdy celowość tej pracy była dlań jasną. Tą drogą wytworzone pojęcie o podmiocie nie będzie przedmiotem wątpliwości, stanie się naprawdę dorobkiem umysłowym dziecka i pozwoli przez analogję przenieść na inne przypadki.

W dalszej pracy nad wytworzeniem pojęcia o częściach zdania mam zamiar stosować tę samą metodę. Będziemy chowały i szukały przedmioty (gdzie?), będziemy *dla kogoś* coś robiły, będziemy *komuś* coś dawały i t. d. i t. d. — w rezultacie zrozumiemy, co to są i poco są okoliczności i dopełnienia.

Rozalja Warszawska nauczyc. szkoły 84.

Bardzo interesujący i żywy w sposobie ujęcia artykuł Sz. koleżanki wywołuje jedno zastrzeżenie. Czy części zdania, jako temat lekcji, nie są wysunięte przedwcześnie w programie już w II roku nauczania? Czy zważywszy słabe wyrobienie językowe 8-o letnich dzieci, nie należałoby odsunąć tych zagadnień na wyższe stopnie nauczania, a nacisk główny w nauczaniu języka położyć właśnie na wyrobienie językowe, które z nauką gramatyki ma tak mało punktów styecznych dla młodszych dzieci? (Przyp. Red.).

Przyczynek do sprawy programów dla szkół powszechnych.

Jako nauczycielka matematyki w państwowem Seminarjum, co rok obcuje z dwustu mniej więcej kandydatkami na kurs I, przeważnie uczenicami szkół powszechnych. Materiał na uczennice, nietylko mojem zdaniem, z każdym rokiem staje się bezbarwniejszy i słabszy. Wynik tegorocznych

egzaminów piśmiennych z arytmetyki ujęłam w liczby, co wyraziściej przedstawi stan rzeczy.

Kandydatki do Seminarjum miały dwa zadania:

I. Samorząd szkolny przeznaczył $\frac{1}{6}$ swego funduszu na zakup materiałów, potrzebnych do przyozdabiania klasy, $\frac{3}{8}$ na kolonje letnie dla niezamożnych uczenic, $\frac{2}{5}$ na wycieczki szkolne, pozostałe 16 złp. 80 groszy przekazał na wydatki powakacyjne. Jaka sumą milionów marek rozporządzał samorząd przed podziałem całego funduszu II. Średnia arytmetyczna podstaw trapezu równa się 23,1 cm., a stosunek obu podstaw = 5:6. Znaleźć i sprawdzić dobroć odpowiedzi przez zadania odwrotne.

Przypuszczając, że wszystkie rozwiązania są samodzielne (czemu egzamin ustny zaprzeczył) podzieliłam odpowiedź na: 1) dobre (żadnych omyłek lub nieznaczące), 2) dostateczne (orientuje się w sytuacji, błądzi przez brak uwagi lub niedostateczną biegłość w działaniu), 3) niedostateczne (brak orientowania się w stosunku danych do szukanych i nieumiejętność zasadniczych działań), 4) żadne (niema śladu rozwiązania albo uczenica wypowiada się, że nigdy z takim przedmiotem nie miała do czynienia, co specjalnie często zdarzało się przy drugim zadaniu).

Błędy uczenic rozróżniałam na kategorie: 1) nieumiejętne wykonywanie działań na liczbach całkowitych obok braku orientowania się w treści, 2) łączenie ułamków, wyrażających część kapitału, ze złotem i groszami, 3) obliczanie całości przez mnożenie części przez ułamek, 4) dodawanie liczników ułamków o różnych mianownikach, 5) nieumiejętne rozszerzanie i upraszczanie postaci ułamków.

Uczenic zdawało 174, z tych 100 ze szkół powszechnych siedmioklasowych warszawskich, 36 ze szkół siedmioklasowych prowincjonalnych, 20 uczyło się prywatnie, 10 — w szkołach średnich warszawskich, 5 — w szkołach średnich na prowincji, 3 — w seminarjach.

ROZWIĄZANIA — BŁĘDY.

| Grupy uczniowskie | Dobre | | Dostateczne | | Niedostateczne | | Żadne | | KATEGORJE | | | | |
|----------------------------------|-------|-----|--------------------|-----|--------------------|-----|-------|------|--------------------|--------------------|-----|----|---|
| | I | II | I | II | I | II | I | II | I | II | III | IV | V |
| I Szkoły powszechn warsz. | 35% | 16% | 20% | 15% | 45% | 30% | — | 39% | 20% | 18% | 24% | | |
| II Szkoły powszechn na prowincji | 31% | 28% | 30% | 3% | 39% | 33% | — | 36% | 38% | 26% | | | |
| III. Nauka prywatna | 30% | 30% | 20% | 15% | 50% | 40% | — | 15% | 46% | 16% | | | |
| IV. Szkoły średnie warszawskie | 50% | — | — | 20% | 50% | 50% | — | 30% | 33 $\frac{1}{3}$ % | 16 $\frac{2}{3}$ % | | | |
| V. Szkoły średnie na prowincji | — | 20% | 60% | 40% | 40% | 40% | — | — | 100% | — | | | |
| VI. Seminarja | — | — | 33 $\frac{1}{3}$ % | — | 66 $\frac{2}{3}$ % | — | — | 100% | 25% | — | | | |

Odsetki rozwiązań są stosunkiem pewnej kategorii rozwiązań do wszystkich rozwiązań danego zadania przez jedną grupę uczenic. Odsetki błędów wyrażają stosunek pewnej kategorii błędów do wszystkich błędów danej grupy uczenic.

Wielka liczba uczenic szkół powszechnych wyklucza możliwość wpływu nieudolności nauczyciela na ujemny wynik egzaminu. Z drugiej strony, jakkolwiek można uwzględnić zapomnienie jakiejś partii kursu z przed roku lub lat paru, trudno pogodzić się z bezkrytycznym stosunkiem do wy-

ników działań (otrzymanie całości mniejszej od części), z brakiem najelementarniejszej kultury arytmetycznej, z nieporadnością zupełną wobec wyboru drogi, prowadzącej do celu. A przecież wiemy, że uczennice tych szkół rozwiązują równania drugiego stopnia i kreślą rzuty na 3 płaszczyzny, co nie przeszkadza, że po dwóch latach pobytu w Seminarjum, gdy z kolei wypadnie odtwarzać te części kursu, uczennice gorąco zapewniają, iż nigdy o czemś podobnym nie słyszały, z wyjątkiem najzdolniejszych, które przyznają się do mglistych wspomnień bez żadnej wartości.

Trzeba swoją drogą przyznać, że tych najzdolniejszych matematyków bardzo niewiele przyjmuje się do Seminarjum, wynik przyjęcia bowiem jest kompromisem między wymaganiami stawianymi przez polonistkę, matematykę, lekarza, nauczyciela rysunków, śpiewu i t. p. Tymczasem przez dwa lata pośpiesznie powtarzamy arytmetykę, licząc na to, że to są rzeczy znane, które należy jedynie pogłębić. Niestety, doświadczenie wskazuje, że brak wyćwiczenia, który dziewczęta wynoszą ze szkół powszechnych, a którego nie da traktowanie arytmetyki prawie dedukcyjne, mści się na dalszej pracy. Średniaki, ten element najbardziej wartościowy w życiu codziennym, obdarzony nieraz uzdolnieniem do pracy nauczycielskiej, przepadają. Każda robota wykonywana bywa po 6 razy, za każdym razem dając inny wynik wskutek tego, że iloczyn 7×8 waha się w granicach od 50 do 60, iloraz 30564 przez 6 równy 594 nie zadziwia wielu, nie mówiąc o takich subtelnościach, jak ułamki dziesiętne, pamięciowe obliczanie procentów, kwadratów lub pierwiastków. Stosunki życiowe znajdują tę młodzież niezaradną, bezbroną, a szkoły, w których one zechcą się dalej kształcić—marny materiał do pracy. Jeżeli zaś chodzi o to, jak one mogą powetować braki swego przygotowania na drodze samokształcenia, to dość dać im do opracowania usznego lub piśmiennego jakiś łatwy artykuł z podręcznika lub książki pomocniczej, ale taki, który na lekcji nie był przerobiony, przedstawiony, że tak powiem. Dziewczęta dają sprawozdania naiwne, jeżące się od błędów, najczęściej powtarzają pojedyncze wyrazy, zwroty, zdania, uderzające swą zewnętrzną stroną, o ile, ogarnięte bezrozumnym szaleństwem pilności, nie wykują na pamięć całości. Jeśli chcemy, aby 1) wszystkie wzięły czynny udział w sprawozdaniu z artykułu, 2) reprodukowały myśli, a nie słowa, 3) aby wyciągnęły korzyść materialną i formalną z przeczytanego ustępu, musimy zacząć od napisania na tablicy krótkiego planu w zdaniach, możliwie zwięzłe a ściśle ujmujących treść. Skutkiem tych braków młodzież nasza jest ogromnie przeciążona, co skłania mnie do postawienia pytania: czy wogóle możliwym jest, aby przy obecnych programach szkoły powszechne wysyłały w świat młodzież nie tylko osłuchaną z wieloma sprawami, ale i pewną siebie, gdy chodzi o sprawy codzienne, praktyczne. Szkoły średnie dają nam te uczennice, których same ciągnąć dalej nie chcą lub nie mogą, jednak te uczennice na terenie Seminarjum przedstawiają materiał lepszy, niż uczennice szkół powszechnych. Czy powodem tego jest sfera, w której rekrutują się uczennice, sfera, bądź co bądź inteligencji zawodowej przeważnie, czy też mniejszy zakres programu? Tego programu, jaki obecnie jest nakreślony dla szkół powszechnych, nie przyswoi sobie nawet najzdolniejsza, przyzwyczai się jedynie do lekkomyślnego ustosunkowania względem rzeczy, zasługujących na pogłębienie, do ślizgania się po powierzchni przedmiotu.

Tak w interesie szkół zawodowych lub średnich, jakoteż w interesie tej młodzieży, która wykształcenie swoje kończy w szkole powszechnej, ważnym będzie rozstrzygnięcie pytania, czy można wychowankom tej szkoły obok wrodzonej polakom inteligencji i zdolności przystosowania się do otoczenia dać: 1) umiejętność korzystania z prac poważnych wymagających porządnego myślenia, 2) skromne przeświadczenie, że umieją niewiele, 3) pewność, że to, co umieją, jest narzędziem mocnym, przy pomocy, którego można otworzyć wrota na dalsze horyzonty.

Niewątpliwie takie wyniki nie są do pogardzenia i pod wychowawczym względem. Co zaś do korzyści formalnych umysłu, to te osiągnięte być mogą nie tylko na materiale o dużym zakresie lecz i na mniej obszernym, o ile będzie on umiejętnie rozpatrywany i starannie oświetlany.

F. Jurgielewiczówna.

DYSKUSJE.

I.

Jeszcze w sprawie robót ręcznych.

(Zakończenie dyskusji).

Krytyka jest objawem żywotności danej idei, dlatego też w każdej dziedzinie myśli ludzkiej nadzwyczaj jest pożądana. Z dyskusji też dowiedziałem się, że wprowadzenie snycerstwa w zakres robót ręcznych jest nawet u zwolenników słoju godne rozważań, nawet pożądaną, bo wnieść może nowe i cenne pierwiastki. Jąbym dodał, że wprowadzenie snycerstwa podniosłoby wysoko poziom tej nauki, otworzyłoby nowe horyzonty i jeszcze bardziej ją uwszechstroniło.

Nigdybym też nie zgodził się z opinią kol. Kurasiowej, że dzieci nie lubią robót; kto je widział z jakim zapałem pracują, jak wychodzą spocone z pracowni, ten nigdy temu nie uwierzy.

Poruszona kwestja narzędzi dała wyraz odmiennym zapatrywaniom. Kol. B. wyraził opinię, że posługiwanie się niemi nie sprowadza dziecka do roli biernej. Jest to zdanie charakterystyczne, któremu warto poświęcić słowa parę. Pracując na kursach słojdziarskich, zrobiłem ciekawe spostrzeżenie. Oto zauważyłem, że znakomici słojdziści są bardzo często słabymi rysownikami; to samo zresztą można spostrzec i u uczniów. Prosty stąd wniosek, że praca narzędziami stolarskimi nie rozwija bynajmniej zmysłu obserwacyjnego, nie zmusza do intensywnego myślenia, słowem—nie kształci. (Gdyby było odwrotnie, to stolarze wszyscy byłiby uzdolnionymi rysownikami a jakżeż mało w tem prawdy). Wskutek jednostronnego celu pracy n. p. strugania, umysł nie mając ani podniety twórczej, ani możności naśladowania *przestaje być czynnym*, cały zaś duchowy wysiłek zastępuje nabyta przez dłuższe ćwiczenia *wprawa*. Nie uchyla to oczywiście możliwości oceny pracy i rezultatu, dzieje się to jednak w większej części mechanicznie. Wprawa też mechanizuje nasze czynności umysłowe, a rękę i oko usprawnia w ściśle określonym i zwężonym kierunku.

Wiele podobieństwa upatruję w słojdzie do starej metody rysunków. I tam stwierdzili poważni metodycy, że dziecko, które kopjowało trudne ornamenta z kaligraficzną dokładnością, łatwej rzeczy z natury odrysować nie było w stanie.

Nie zgodziłbym się też z poglądem kol. B., że snycerstwo nie odpowiada psychice dziecka. Trafia ono w psychikę dziecka, podobnie jak rysunek i modelowanie, których jest dalszym ciągiem. Nie trafi do psychiki dziecka wówczas, gdy dany odrazu pracę za trudną, przerastającą siły dziecka. Wtenczas mogą wystąpić objawy zniechęcenia, podobnie zresztą jak to ma miejsce przy rysunkach lub modelowaniu. Wtenczas zarzut kol. B., że uczniowie nie podolają odrazu tak złożonej czynności, jaką jest snycerstwo, byłby uzasadniony.

Gdy jednakowoż początkową rzeźbę zastosuję do wieku dziecka, a więc dam formy nadzwyczaj proste, elementarne, gdy następnie zauważwszy postęp zacznę systematycznie stopniować trudności, wówczas obawy wyrażone przez kol. B. będą bezpodstawne. Wszak u Tadd'a widzimy

na ilustracjach — szczególnie w wydaniach zagranicznych — masowe zatrudnianie dzieci pracami rzeźbiarskimi. Czyż dziecko polskie nie dorównałoby dzieciom innych narodowości w uzdolnieniach potrzebnych przy rzeźbie? Osobna wzmianka należy się uczniom utalentowanym. Wykazują oni lepszy zmysł obserwacyjny niż wielu starszych i ambitnych, trafniej oceniają położenie lub zagadnienia perspektywiczne a ileż razy uczącego wprowadzają w kłopot trafnością uwag. Otóż tym uczniom brak powietrza i oddechu przy strugu i warsztacie i te najszcześliwiej wyposażone natury marnieją w naszych rękach, nie mając sposobności na słojdzie objawić tego, coby zdolne były wytworzyć wśród innych, sprzyjających warunków. Słojd bowiem trzyma znakomicie w szachu ich żywo tętniące pomysły, które zazwyczaj stoją w opozycji do struga i warsztatu. Zapewne szczególnie utalentowane jednostki potrafią się wybić, słojd ich nie zagłuszy, ale ileż obecna powódź słojdowa oderwała urodzajnego brzegu i zatopiła go w odmęcie.

Sam znałem na ławie szkolnej ucznia, jednego z najgorszych rysowników ornamentów, jednego z najgorszych słojdzistów, dziś jest jednym ze znanych artystów. Przypadek uwolnił go od złych metod i dał poznać siły, które w nim drzemały, a losem szczęśliwym wczas szkodzone rozwinięły się swobodnie i bujnie. Lecz iluż takich uczniów przechodzi zmarnowanych, niepoznanych, z powodu braku opieki lub złej metody.

Mimo wszystko, stolarstwa w zupełności wyłączyć się nie da.

W pewnych wypadkach jest ono rzeczywiście przy rzeźbie pomocnikiem. Dalej są uczniowie pozbawieni zmysłu obserwacyjnego, mogą robić piękne rzeczy stolarskie, natomiast przy rzeźbie nie wiele byłoby z nich pościechy. Zdolniejszych jednak, zatem najcenniejszych uczniów, zatrudniłbym snycerstwem. Ich poprostu szkoda do stolarstwa.

Kwestja wzorów, zdawałoby się już przesądzona, znalazła obrońców. Kol. A. wylicza korzyści przy stosowaniu wzoru. Niepokój jednak mnie ogarnął, gdy po dzielnej i długiej obronie idei wzoru, zbytnie ich użycie nazywa „poprostu potwornem”. Gdzie granica?

Kwestja wzorów wiąże się ściśle ze słojdem, gdyż są one podstawą tej nauki. Owe kompozycje są jeno odmianą wzoru, a cała „twórczość” polega na wyszukiwaniu odpowiedniego przedmiotu, ewentualnie pewnej zmiany. Sądzę, że wzór, jak każde gotowe dzieło sztuki, jest rozwiązaniem pewnego problemu i jako takie może być trafne lub mylne. Kto nam zaręczy, zwłaszcza w dziełach sztuki, gdzie pojęcie piękna, smaku jest tak indywidualne, że wzór, który dajemy uczniom nie jest błędny i że błędów nie uczymy bez końca. U słojdzistów, zło powiększa fakt, że zmuszeni są stare, zużyte formy od wieków każdemu znane, podawać ze nowe, przyczem na wzór cechów odgradzili się murem od reszty świata. A przecież nowość jest czynnikiem bardzo doniosłym w życiu człowieka, jest potrzebą jego duszy. Stare gratki nudzą dzieci, tępią zmysł obserwacyjny, tępią siłę wrażeń, nie ożywiają ni oka ni duszy. Z tych względów nauczyciel rysunków i robót, mając na uwadze jakie zainteresowanie budzi wśród młodzieży nowy motyw nie powinien powtarzać co roku tych samych wzorów.

Jeszcze parę słów poświęciłbym czynnikom estetycznym.

Wołanie o uwzględnianie ich w pracach ręcznych rozbrzmiewa szczególnie w literaturze pedagogicznej zachodniej. Pęd ten tkwi bowiem w zamiłowaniach twórczych dziecka, a słojd do kształcenia ich mało się nadaje. Wynika to z jego istoty, która opiera się na rysunku mechanicznym, fachowym, wymagającym natężonej cierpliwości a w rezultacie nie wiele mówiącym, nie rozwijającym twórczych zdolności człowieka. Rzeźba posiłkuje się natomiast tak cennym elementem, jakim jest wolna linja, sama przez się tak dużo mówiąca i modelowanie, które sprawia dzieciom tyle radości. A przecież potrzeby estetyczne tak bardzo wzbogacają i upiększają życie. W wychowaniu domowym, zamiłowanie do piękna, nie jest prawie

urwzględniane, w wychowaniu szkolnem bardzo mało, a warsztat i strug nie wiele tę sprawę naprzód posuną. Wprowadziwszy natomiast rzeźbę, połączoną z życiem użytecznością przedmiotów wyrabianych, zyskujemy doskonały środek do kształcenia uczuć estetycznych.

Roman Kozioł, Wieliczka.

W zakończeniu dyskusji w sprawie słoju i snycerstwa w szkole stwierdzić należy co następuje: 1-o oponenci p. Kozioła przyznają, iż snycerstwo mogłoby z pożytkiem wzbogacić zasób ćwiczeń objętych programem robót ręcznych; 2-o p. Kozioł zgadza się, że stolarstwa całkowicie usuwać nie należy, że względu na jego stosunek do snycerstwa. Dyskusja jednak toczyła się na płaszczyźnie teoretycznej. Ażeby wprowadzić do szkoły snycerstwo, należałoby dokładniej sprecyzować niektóre zbyt ogólnikowo wspomniane, a zasadnicze zagadnienia, a mianowicie: a) na jaki poziom nauczania przeznaczyć można rzeźbę w drzewie, b) czem ona powinna być poprzedzona (rysunek, modelowanie), c) w jaki sposób rozwiązać sprawę stopniowania trudności zarówno pod względem technicznym (twardość drzewa), jak pod względem form wykonywanych przez dzieci. Te zagadnienia domagają się odpowiedzi rzeczowej, popartej doświadczeniem.

(Przyp. Red.)

II.

„Święto Pieśni“

Kilka słów z powodu artykułu p. Karpowiczowej w 1-ym N-rze „Pracy Szkolnej“ z dn. 31/1 1925 r.

O ile godzę się zupełnie z p. Karpowiczową, gdy biada nad trudnościami, jakie wywołuje zapóźne rozpoczynanie prawidłowej nauki śpiewu w szkole, lub gdy narzeka na skutki komasacji młodzieży wyższych klas szkół powszechnych, o tyle nie mogę podzielić jej smutków z powodu „Święta Pieśni“. Wszak wezwanie do tej uroczystości jest tylko żądaniem spełnienia najprymitywniejszych punktów programu; artykuł p. K. wymienia je jako zadania dla początkowych oddziałów. Wyuczenie dzieci klas V — VII sześciu jednogłosowych piosenek i pieśni w przeciągu przeszło 4 miesięcy (gdy ostatnie sprawozdania nauczycielstwa śpiewu wykazują przygotowania w takimże czasie, 4 — 12 (!) utworów dwu i trzygłosowych) nie przerasta przecież możliwości nauczyciela, ani dzieci, nie pochłania też czasu przeznaczzonego na ćwiczenia umyślalnijące!

A gdzież tu element występu i popisu publicznego, gdzie możność kompromitacji? Dzieci *kilkunastu* Szkół wykonywują *wspólnie* program „Święta Pieśni“ (bo zaprodukowano *jednej*, dwu, lub trzygłosowej pieśni przez międzyklasowy chór, pracujący, jak wiadomo, poza lekcjami, nie jest bynajmniej obowiązkiem — a wywołała je przeszłoroczna propozycja nauczycielstwa).

A jakż jest ten program? — „Boże coś Polskę“, „Pieśń strzelców“ Anczyca, „Krakowiak“ Moniuszki, „Poranek“ Noskowskiego, piosenka ludowa „Kaczor“, więc rzeczy przeważnie znane i utwór najtrudniejszy „Bogurodzica“ w wersji najprostszej, podanej przez prof. Chybińskiego. Wszystkie te utwory mieści popularna tania broszurka *) dostępna każdemu dziecku, a więc ułatwiająca szybsze wyuczenie melodyj i tekstów opracowanych źródłowo i krytycznie.

Nie mogę przypuszczać, znając poglądy pedagogiczne i zapał artystyczny p. K., by pragnęła odłożyć poprawne i jednolite wyuczenie naszych dzieci najważniejszych pieśni narodowych, a przytem piosenek Moniuszki i Noskowskiego do czasu, gdy zdołają przejść cały program nauki, lub do

*) Święto Pieśni, Gebethner i Wolff, 1925.

chwili, w której Inspektorat zaprzestanie zgubnych komasacji, czy do dnia, w którym fundusze państwowe pozwolą na wprowadzenie specjalistów śpiewu już do I kl. szkoły powszechnej!

Jedna jeszcze uwaga: Inspektorat, pragnąc wciągnąć nauczycielstwo w pracę twórczą nad poprawą stosunków w nauce śpiewu, urządzi w b. r. szkolnym trzy zebrania nauczycielstwa tego przedmiotu, na których rozważano wszystkie zamiary, dążące do pewnych postępów w tej dziedzinie; na zebraniach tych przyjęto, niemal bez dyskusji projekt i program „Święta Pieśni”, a tymczasem w kilka tygodni, a raczej miesięcy później występuje p. K. z opozycją, jątrząc i denerwując niepotrzebnie siły mniej w pracy wytrawne i doświadczone. Czyż nie polityczniej byłoby podnieść swe zarzuty i żale na tych zebraniach, wywołać dyskusję, doprowadzić do ewentualnych zmian, lub przeprowadzić własne, lepsze plany?

I druga uwaga: dlaczego rok temu wykonanie „Święta Pieśni” o podobnym tegorocznemu programie, zaproponowane po Wielkiej Nocy, odbyło się bez rekryminacji, ku ogólnemu jak się zdawało zadowoleniu nauczycielstwa, które z zapałem wraz z p. K. nad niem pracowało, a w r. b. ma być trudne i niewykonalne?

I uwaga trzecia: dlaczego w r. b., na wzór zeszłoroczny Warszawy zgłosiły zamiar przeprowadzenia „Święta”, właśnie dla jego prostoty i bezpretensjonalności, miasta Lwów, a potem Kraków, Wilno, Poznań, Toruń, Bydgoszcz i Łódź? Nie można przypuszczać, by szkoły tych miast liczyły więcej niż Warszawa specjalistów, ale raczej być pewnym, że ich wcale nie posiadają.

I ostatnia uwaga: „...upragnionego przez p. Kazurę, wystawienia... oratorjów Haendla, mszy Bacha” etc. nie spełni nigdy polska szkoła powszechna, tem mniej średnia lub seminarjum, bo to nie są instytucje zajmujące się zawodowo muzyką, ale nauczyć pieśni narodowej, bodaj na jeden głos, ta szkoła powinna bez względu na wszelkie przeciwności i chore ambicje.

W końcu informacja: celem wywołania i zaspokojenia w młodzieży tęsknoty do piękna i zaznajomienia ją ze „szlachetnością i głębią uczuć muzyki Chopina i Moniuszki” rozpoczęła sekcja muzyczna T. W. S. W. w b. r. szkolnym, organizację audycji muzycznych, t. j. komentowanych koncertów, których programy zawierają przedewszystkiem dzieła tych dwóch twórców, o czem szkoły powszechne zostały uwiadomione i w nich już w roli słuchaczy uczestniczyły.

Julja Baranowska Borowa.

Odpowiedź na zarzuty p. Borowej.

Wzmianka moja o „Święcie Pieśni” nie była krytyką samego „Święta Pieśni”. Przeciwnie, wprowadzenie w czyn przez p. Borową takiego zbiorowego śpiewu dzieci i ujednostajnienia w całym kraju pieśni, uważam za bardzo dobre, tylko nie w takich warunkach, w jakich obecnie w szkołach powszechnych pracujemy. Przy corocznej komasacji i przy analfabetyzmie muzycznym dzieci, uważam, że to sprawa trochę zawczesna. W roku zeszłym, wezwana do przygotowania 6-u pieśni, notabene już po Wielkiej nocy, musiałam porzucić wszelką systematyczną pracę, wszelkie ćwiczenia solfeż i z wielkim nakładem pracy przygotować wymagany materiał. W tym roku, dzięki wcześniejszemu przystąpieniu programu, łatwiej to nam zapewne pójdzie. (Program „Święta Pieśni” otrzymałam już po napisaniu mego artykułu).

Co do ostatniej uwagi p. Borowej, dotyczącej wystawiania oratorjum, wyjaśnię, że nie miałem na myśli, aby wyłącznie młodzież szkół powszechnych lub seminarjów brała w tem udział. Lecz sądzę, że przy syste-

matycznej i fachowej pracy szkolnej można będzie dojść do takiego umykalnienia naszej młodzieży, że się sama zachęci i ułatwi sobie wstęp do poważniejszych zespołów w przyszłości, rozbudzi tęsknotę do piękna i znacznie poznawać po za muzyką narodową (którą stawiam, rzecz prosta, na pierwszym planie, i muzykę klasyczną międzynarodową; będzie sama dążyć do szukania i tworzenia zespołów, aby tę muzykę studjować. Takich ideałów nie nazwałabym „chorą ambicją”.

Marja Karpowiczowa.

Z powodu listu otwartego p. Krasieniniani.

Wyjaśnienia Redakcji.

W związku z listem otwartym, poruszającym kwestję stosowania kary cielesnej w szkole, Redakcja otrzymała kilka artykułów i kilka listów. Do artykułów powrócimy jeszcze w następnym numerze, listy natomiast domagają się szybkiej odpowiedzi i wyjaśnień.

W listach tych Redakcja spotyka się z następującymi naganami i zarzutami:

a) jakim prawem Redakcja publikuje list otwarty nie podpisany nazwiskiem?

b) Redakcja szkodzi związkowcom i daje broń do ręki ich organizacyjnym przeciwnikom,

c) autorka listu nie ma prawa pouczać nauczycieli.

Na te zapytania i zarzuty odpowiemy po kolei.

a) Redakcja ma nie tylko prawo, ale obowiązek publikowania listów otwartych, poruszających ważne sprawy, gdyż zadaniem pisma nie może być zamykanie ust opinii, lecz właśnie budzenie czujności sumienia społecznego i konsolidowanie opinii. Autor listu otwartego ma prawo nie podawać swego nazwiska. Ale Redakcja jest istotnie odpowiedzialna za swoje publikacje. Dlatego musi się opierać na zaufaniu do osoby piszącej i podawać fakty takie, które podlegać mogą sprawdzeniu. W danym wypadku p. Krasieninianka w liście prywatnym, pisanym do Redakcji, podała swoje nazwisko i swój adres, oraz nazwę miejscowości, w której opisane zdarzenia miały miejsce.

b) W związku z drugim zarzutem należy zastanowić się nad pytaniem, o kogo tu przedewszystkiem chodzi. Zdaje nam się, że osobą bezpośrednio zainteresowaną są tutaj *dzieci*, które już nie w przenośnem, ale w dosłownem znaczeniu „na własnej skórze” ową karę cielesną poznają. Otóż dla dzieci jest rzeczą doprawdy obojętną, czy otrzymują ją z rąk nauczyciela związkowca, czy jego organizacyjnego przeciwnika. Kara nie staje się przez to ani mniej dotkliwą, ani skuteczniejszą. Poza tem jednak należy zwrócić uwagę, że w liście nigdzie nie powiedziano, że wykroczenia tego dopuścił się nauczyciel-związkowiec. Jeśli więc przeciwnicy Związku coś podobnego twierdzą, a w dodatku jeszcze twierdzenie swe uogólniają, stosując je do ogółu nauczycieli-związkowców, jest to jedynie objawem ich złej woli, jest to aż nadto dobrze znanym w naszym życiu społeczno-politycznym zwyczajem nie przebiegania w środkach. Należy zatem prosto przypomnieć, że Związek, jako organizacja, wypowiedział się wyraźnie przeciwko stosowaniu kary cielesnej w szkole i wydał w tej sprawie odnośną rezolucję. To powinno zamknąć usta wszystkim jego przeciwnikom. Nie należy wreszcie zapominać, że co innego jest stanowisko Związku, jako organizacji, a co innego przestrzeżenie danego stanowiska przez każdego z członków organizacji. Gdyby się zatem zdarzyło, że ktoś z poszczególnych członków organizacji zapomni o obowiązujących go zasadach, organi-

matycznej i fachowej pracy szkolnej można będzie dojść do takiego umykalnienia naszej młodzieży, że się sama zachęci i ułatwi sobie wstęp do poważniejszych zespołów w przyszłości, rozbudzi tęsknotę do piękna i znacznie poznawać po za muzyką narodową (którą stawiam, rzecz prosta, na pierwszym planie, i muzykę klasyczną międzynarodową; będzie sama dążyć do szukania i tworzenia zespołów, aby tę muzykę studjować. Takich ideałów nie nazwałabym „chorą ambicją”.

Marja Karpowiczowa.

Z powodu listu otwartego p. Krasieniniani.

Wyjaśnienia Redakcji.

W związku z listem otwartym, poruszającym kwestję stosowania kary cielesnej w szkole, Redakcja otrzymała kilka artykułów i kilka listów. Do artykułów powrócimy jeszcze w następnym numerze, listy natomiast domagają się szybkiej odpowiedzi i wyjaśnień.

W listach tych Redakcja spotyka się z następującymi naganami i zarzutami:

a) jakim prawem Redakcja publikuje list otwarty nie podpisany nazwiskiem?

b) Redakcja szkodzi związkowcom i daje broń do ręki ich organizacyjnym przeciwnikom,

c) autorka listu nie ma prawa pouczać nauczycieli.

Na te zapytania i zarzuty odpowiemy po kolei.

a) Redakcja ma nie tylko prawo, ale obowiązek publikowania listów otwartych, poruszających ważne sprawy, gdyż zadaniem pisma nie może być zamykanie ust opinii, lecz właśnie budzenie czujności sumienia społecznego i konsolidowanie opinii. Autor listu otwartego ma prawo nie podawać swego nazwiska. Ale Redakcja jest istotnie odpowiedzialna za swoje publikacje. Dlatego musi się opierać na zaufaniu do osoby piszącej i podawać fakty takie, które podlegać mogą sprawdzeniu. W danym wypadku p. Krasieninianka w liście prywatnym, pisanym do Redakcji, podała swoje nazwisko i swój adres, oraz nazwę miejscowości, w której opisane zdarzenia miały miejsce.

b) W związku z drugim zarzutem należy zastanowić się nad pytaniem, o kogo tu przedewszystkiem chodzi. Zdaje nam się, że osobą bezpośrednio zainteresowaną są tutaj *dzieci*, które już nie w przerośniętym, ale w dosłownym znaczeniu „na własnej skórze” ową karę cielesną poznają. Otóż dla dzieci jest rzeczą doprawdy obojętną, czy otrzymują ją z rąk nauczyciela związkowca, czy jego organizacyjnego przeciwnika. Kara nie staje się przez to ani mniej dotkliwą, ani skuteczniejszą. Poza to jednak należy zwrócić uwagę, że w liście nigdzie nie powiedziano, że wykroczenia tego dopuścił się nauczyciel-związkowiec. Jeśli więc przeciwnicy Związku coś podobnego twierdzą, a w dodatku jeszcze twierdzenie swe uogólniają, stosując je do ogółu nauczycieli-związkowców, jest to jedynie objawem ich złej woli, jest to aż nadto dobrze znanym w naszym życiu społeczno-politycznym zwyczajem nie przebiegania w środkach. Należy zatem poprostu przypomnieć, że Związek, jako organizacja, wypowiedział się wyraźnie przeciwko stosowaniu kary cielesnej w szkole i wydał w tej sprawie odnośną rezolucję. To powinno zamknąć usta wszystkim jego przeciwnikom. Nie należy wreszcie zapominać, że co innego jest stanowisko Związku, jako organizacji, a co innego przestrzeganie danego stanowiska przez każdego z członków organizacji. Gdyby się zatem zdarzyło, że ktoś z poszczególnych członków organizacji zapomni o obowiązujących go zasadach, organi-

zacja właśnie musi mu o nich przypomnieć, gdyż system przemilczania i pokrywania zła osłonkami różnych względów i względzików jest moralnie niebezpieczny, a społecznie szkodliwy. Kto chce ze złem walczyć, musi umieć odważnie spojrzeć mu w oczy.

c) Co do zakwestjonowanego w paru listach prawa autorki do „pouczania nauczycieli” — trzeba przypomnieć, że niema ani instytucyj, ani dyplomów, które przyznawałyby obywatelom wyłączne prawo zabierania głosu w określonych dziedzinach życia społecznego. Moralne prawo zabierania publicznie głosu w jakiejś sprawie ma każdy obywatel, jeżeli go dana sprawa obchodzi, jeżeli ją ocenia jako ważną i jeżeli wierzy, że przez zabranie głosu przyczynia się do usunięcia zła lub do przeciwdziałania mu.

Gdyby chodziło o prawo urzędowe, pouczać nauczyciela mógłby tylko inspektor szkolny. Na szczęście, opinja publiczna też jeszcze coś zna. Nie bądźmy zbyt zarozumiali: bardzo wielu rzeczy nauczyć się możemy nawet od uczniów naszych. Wreszcie w jednym z listów wspomniano, że sprawa kary cielesnej w szkole jest wogóle nieaktualną. Przeczą temu artykuły, do których powrócimy w najbliższym numerze.

ODGŁOSY.

10 minut codziennie na wychowanie patriotyczne w szkole.

W czasie przeszło 100-letnich swych rządów zaborcy nie zdołali złać ducha polskiego, ale potrafili go w znacznej części zdeprawować tak, że znaczna część — niestety — starszego pokolenia do śmierci nie pozbedzie się sposobu myślenia kategorjami, które zaborcy zdołali niejako „tresurą” wtłoczyć w ich mózgi.

Czy dzisiejszy ciężki stan Polski byłby możliwy, gdyby wszyscy Polacy czuli się prawdziwymi patriotami? Czy staranoby się uchylać wszelkimi sposobami od płacenia podatków i zatajania prawdziwej wartości majątków, jak to czyniono zaborcom? Czy lekceważenie najwyższych dostojników własnych i polskich władz, jak dzieje się obecnie, byłoby możliwe w odniesieniu do zaborców?

Nie wierzę, aby dusze większości dzisiejszego starszego pokolenia można było jeszcze zmieniać, a twierdzenie to opieram na podstawie długich spostrzeżeń. Staranie się wszelkimi sposobami, aby poruszyć starsze pokolenie, zapalić je do czynu — niestety — udaje się bardzo słabo w stosunku do wysiłku. Starzy weterani pracy narodowej, przemęczeni poprzednią ciągłą pracą, po odzyskaniu wolności i niepodległości usuwają się od pracy, chcą niejako odpocząć po dobrze spełnionym obowiązku; trwają dzisiaj jeszcze tylko starzy, ale wytrwali zapaleńcy, których jest jednak bardzo mało.

Młodzież wychowana, a raczej „niedochowana” podczas wojny jest z bardzo małemi wyjątkami tak obojętna na sprawy narodowe, że aż litość zbiera patrzeć. Jednak to są dorastający obywatele; oni za kilka lat powinni objąć opuszczane przez starszych posterunki, a tymczasem, jak są do tego przygotowani? Czas najwyższy, aby zdobyć się na wspólny wysiłek i przygotować ich do tego.

Zostaje więc pokolenie najmłodsze, które urodziło się tuż przed odzyskaniem wolności i w wolnej Polsce, obecnie uczęszcza do szkoły. W niem jest cała nasza nadzieja. Jest przeto świętym obowiązkiem każdego polskiego nauczyciela ustrzec tę młodzież od złych wpływów starszego poko-

lenia i wychować na prawdziwych Polaków — obywateli Rzeczypospolitej. Do tego jest wiele sposobów, któremi powinno się zawsze i wszędzie wpa-jać w dusze dzieci poczucie patriotyzmu i obowiązków obywatelskich, zwracając ciągle uwagę na przejawy życia obywatelskiego i ważniejsze zdarzenia w państwie. Jako jeden z bardzo ważnych sposobów wychowania pa-trjotycznego uważam codzienne przyzwyczajenie do szacunku dla godła państwa, hymnu i sztandaru, jako symbolu państwa. Urządzam to u siebie w następujący sposób: Codziennie rano, o godz. 8-iej, zgromadzają się dzieci szkolne pod wysokim masztem przed budynkiem szkolnym i podczas wyciągania sztandaru na maszt, śpiewają pieśń (chłopcy z odkrytymi głowami). „Dziarska drużyno studencka, sztandar do góry swój wznies. Żadna cię siła zdradziecka zniszczyć nie zdoła, ni zgnieść. Czy umrzeć nam przyjdzie na polu, czy prace dla Polski nam znieść. Z trudu naszego i znoju, Polska pożytek ma mieć”. Śpiewamy ją na nutę: „Naprzód drużyno strzele-cka”, której słowa odpowiednio przerobiłem. W miesiącach zimowych lub, w czasie niepogody dzieci pozostają w klasie i o godzinie 8-iej odmawiają, jak zwykle, modlitwę ranną przed nauką; 4 minuty po 8-iej na głos dzwonka wyciąga się sztandar na maszt, a dzieci śpiewają wtedy: „Dziarska drużyno”. Po skończonej nauce szkolnej zgromadzają się dzieci pod sztandarem, który ściąga się z masztu podczas śpiewu: „Jeszcze Polska”, następnie trzy-krotny okrzyk: „Sztandarowi cześć”, a przed rozejściem się wznoszą dzieci okrzyk: „Z Bogiem”.

Jeżeli jednak wypuszcza się wcześniej dzieci z niektórych klas, wtedy pod sztandarem wznoszą okrzyk: „Sztandarowi cześć” i „Z Bogiem”.

Wyjaśniliśmy przedtem dzieciom, że sztandar biały - czerwony jest symbolem państwa polskiego, a my, jako mali obywatele, mamy go czcić, szanować i kochać. Biała barwa sztandaru oznacza czystość i przypomina nam zawsze, że nie wolno jej żadnemu Polakowi splamić złym czynem; czerwona zaś oznacza męstwo i wytrwałość; to znaczy, że w potrzebie mamy walczyć w obronie Ojczyzny, przelać obojętnie krew.

Ten zwyczaj praktykujemy od kilku miesięcy. Z początku było to dziwnym widowiskiem dla wszystkich ludzi z okolicznych domów i ulicy, obok której stoi budynek szkolny. Wtedy właśnie pokazało się, jak potrzebne są takie codzienne ćwiczenia patriotyzmu, bo wielu starszych „niby Polaków” odgrażało się podcięciem w nocy masztu i innymi wstrętami, zmuszającami mnie do zaniechania tego. Wszystko to jednak były „strachy na Lachy”, powoli przyzwyczaili się do tego i dzisiaj nikt nam już nie przeszkadza.

Najmłodsze dzieci przyjęły tę nowość bardzo mile i śpiewają ile im sił starczy pieśni przy wyciąganiu i ściąganiu sztandaru; dzieci z klas wyższych, początkowo buntowane przez ludzi starszych, niechętnie to czyniły, a my nie zmuszaliśmy ich, zostawiając każdemu swobodę pozostania w klasie podczas śpiewu, jeśli nie czuje się Polakiem, jednak nie uczynił tego nikt i obecnie wszyscy obojętnie śpiewają codziennie. Śpiewają nawet małe dzie-ci, które jeszcze nie chodzą do szkoły, a nauczyły się tego od starszych, gdy to nuca w domu.

Używamy do tego trzech sztandarów. Jeden wielki, 4 m. długi na waż-niejsze uroczystości, drugi 2 m. długi na codzienny użytek, a trzeci starszy na słotne dni. Aby czerwona barwa nie plamiła na deszczu, wypraliśmy ją w wodzie z salsmiakiem.

Powie ktoś może: „śmieszna małowartość”, a jednak nawet naj-większe gmachy są złożone z drobnych cząstek gliny, piasku i wapna. Sze-roka natura polska przyzwyczajona jest do wspaniałych rozmachowych pla-nów, ale — niestety — brak nam jest wytrwałości do drobnej budowy od podstaw, a to nas gubi i powoduje opóźnianie odbudowy Ojczyzny.

Ucząc chłopców polskich w Kolegium Zw. Nar. Pol. w Cambridge Springs w Stanach Zjednoczonych, które są zlepkiem wszystkich narodów

świata, miałem sposobność przekonania się o tem, jak przyzwyczajenie do szacunku sztandaru gwiazdzistego, nabyte w szkołach publicznych (nasze powszechne) objawiało się u nich, gdy tylko sposobność do tego się nadała. Trzeba bowiem wiedzieć, że na wszystkich budynkach szkolnych publicznych powiewa codziennie podczas nauki sztandar gwiazdzisty, a także na wszystkich placach, gdzie bawią się dzieci, wywieszony cały dzień sztandar, przypomina im, że są pod nim bezpieczne. Amerykanie mają wiele znakomych sposobów budzenia miłości dla swego kraju i temi sposobami — niestety — zamerykanizują za kilkanaście lat zupełnie młode pokolenie naszych wychodźców.

Artykułem powyższym chciałbym wywołać dyskusję na temat obmyślenia najskuteczniejszych sposobów budzenia patriotyzmu i poczucia obowiązków obywatelskich, bo dotychczasowe wysiłki są niejednolite i stosunkowo małe.

Józef Prażmowski, Katowice-Weinowiec.

Sprawozdania.

MOŚCICKI HENRYK. Wskazówki praktyczne dla nauczycieli historii w szkołach średnich i powszechnych. Wyd. „Szkolna Biblioteka Historyczna Warszawa, księgarnia Lisowskiej. 1925.

Nauczanie historii w szkole naszej, niezależnie od jej typu czy poziomu, nasuwa ciągle jeszcze niezmiernie poważne trudności. Wynikają one z charakteru przedmiotu, jako nauki, a przede wszystkim z przyznawanej mu wielkiej roli w kształtowaniu człowieka. Ta ostatnia przyczyna stwarza właśnie niezmiernie trudne warunki dla urobienia metod nauczania historii w czasach niewoli, ona również i dziś, stawiając przed nauką historii w szkole wielkie cele i zadania, tem samem większą wkłada na nas odpowiedzialność za wybór najlepszych dróg w ich realizowaniu.

Potrzeba wypracowania nowych zasad i metod nauczania historii powszechnie jest zrozumiana wśród nauczycieli. Dowodem tego jest żywe zainteresowanie, jakie budzą konferencje, poświęcane temu tematowi w organizacjach nauczycielskich, liczne artykuły w pismach pedagogicznych, wreszcie ukazujące się nowe książki z tego zakresu.

Ostatnia z nich „Wskazówki” prof. Mościckiego, porusza wiele zagadnień z zakresu metody i dydaktyki historii. Ujęte są one wprawdzie głównie pod kątem potrzeb wyższych klas szkoły średniej; nauczaniu elementarnemu poświęcony został tylko jeden i to krótki rozdział, pozatem trochę luźnych wzmianek. Jednak i nauczyciel szkoły powszechnej wydobyć może z tej książki wiele ciekawych rzeczy dla siebie.

Dotyczy to szczególnie części I, poświęconej tematowi natury ogólnej. Takie zagadnienia, jak „cel nauczania historii, obiektywizm i subiektywizm w nauczaniu historii, stosunek historii polskiej do powszechnej, sprawa „wykładu” czy „heurezy”, ujęte są i rozwiązane w sposób niezmiernie ciekawy. Wprawdzie niektóre poglądy autora mogą wywołać pewne zastrzeżenia lub nawet sprzeciwy, tem niemniej całość zainteresuje napewno nie tylko nauczycieli początkujących, dla których przede wszystkim autor przeznacza swą książkę.

Część II Pomocze szkolne zawiera wiele cennych, konkretnych wskazówek. Omówione zostało użycie map i atlasów, wykresów, tablic, przezroczy i obrazów historycznych, rola wycieczek historycznych, teatru i kinematografu, obchodów i wieczornic, wreszcie podręczników i lektury historycznej.

Wyczerpująca bibliografia do każdego rozdziału książki, informacje, dotyczące wydawnictwa pomocy i podręczników, wreszcie bogaty spis najważniejszych monografii z historii polskiej i powszechnej zalecają powyższą książkę, jako niezbędną pomoc w pracy dla nauczyciela historii.

W. Martynowiczówna.

Metodyczne nauczanie wycinanki w szkole H. Polichta — Kraków. We wrześniu b. r. wyszedł podręcznik H. Polichta p. t. „Metodyczne nauczanie wycinanki w szkole”. Pod tym skromnym tytułem mieści się praca rzeczywiście olbrzymia. Obok 228 stron druku zawiera 124 tablice jednobarwne i 8 tablic w przeszlicznych barwnych zestawieniach. Bardzo obszernie traktuje autor pedagogiczną stronę nauczania wycinanki i twórczości dziecka wogóle. Dla łatwiejszego orientowania się autor podzielił swą pracę na liczne działy i poddziały.

W działach: „Warunki dekoracji” i „O barwach” dał nam autor znakomity pogląd na zdobnictwo i budowę ornamentu wogóle, oraz na harmonję barw. I tem różni się ta praca od innych na tem polu, że autor każdą myśl uzasadnia; niema tu nic przypadkowego, wszystko ma początek i oparte jest na pewnej podstawie. To nadaje tej pracy cechę żywości i prawdy. Przytem sposób podawania wiadomości jest łatwy, przystępny i zrozumiały, mimo obszernego słownictwa technicznego, które autor wprowadza.

Od elementu i motywu zdobniczego przechodzi autor systematycznie do budowy ornamentu, omawiając różne jej odmiany, oraz do wypełniania tła. Liczne zestawienia barwne, oraz mapa barw dołączona na końcu, popierają obszernie opracowany rozdział: „O barwach”.

Dużo miejsca poświęca autor wycinankom na tle motywów ludowych. Omawia powstanie, rozwój i technikę tej gałęzi wycinanki, oraz korzyści nauczania jej w szkole. Przeszedłszy rozwój formy motywu, wiązanie pojedynczych motywów w bogatsze formy, przeprowadza autor podział wycinanki ze względu na technikę, na: wycinankę symetryczną, czyli jednoosiową, dwuosiową, równoległą i rozetową, czyli trzyosiową.

Każdy rodzaj ilustrowany jest bogatymi przykładami, metodycznie zestawionymi. Również omówione i ilustrowane jest wycinanie sylwet postaci roślinnych, zwierzęcych i ludzkich; tak zw. witraże, firanki, oraz aplikacje.

Mimo ogromnego rozpowszechnienia wycinanki w szkołach naszych, przeważny procent nauczycieli nie wie, czem jest nauka wycinanki w szkole powsz., jaki jej cel, a już o metodyce mowy niema.

Jest też dużo nauczycieli, którzy nie uznają wycinanki wogóle (oczywiście nie znając jej), mówiąc zgodnie w tym wypadku z rodzicami, że jest to marnowanie papieru, a zatem pieniędzy, oraz czasu. Tych wszystkich w pierwszym rzędzie odsyłam do pracy H. Polichta, a napewno zmienią swe zdanie. — Autor wspomina właśnie i o tem, że wycinankę należy uważać w szkole tylko za jeden rodzaj techniki zdobniczej, która jest najprzystępniejszą i najmiłą dla dzieci. Jak wszędzie, tak i tu obok najdalej idącej swobody i samodzielności, zostawionej dzieciom, musi nauczyciel jednakowoż umiejętnym nauczaniem wyrobić w dzieciach najpierw zdolność rozpoznawania cech piękna, oraz należyta technikę.

Na końcu zamieszcza autor rady i wskazówki w przedmiocie robót ręcznych, oraz plan nauki wycinanek, łącznie z kartoniarstwem i oprawą książek, zgodnie z programem ministerjalnym.

Jakkolwiek w ostatnim czasie wzmógł się ruch wydawniczy na polu rysunków i robót, dotychczas jednak odczuwać się dawał brak właśnie takiego podręcznika, jakim jest „Wycinanka” Polichta. Główną cechą tej pracy jest głęboka znajomość przedmiotu, oraz zamiłowanie do niego. Autor nie szczędził czasu, ni wysiłku i zdaje się, że chciał przekonać tych wszystkich, u których dotychczas wycinanka jest w poniewierce.

Ewa Ottówna, naucz. seminarjum.

Święto Pieśni dzieci polskich. Opracowała J. B. Borowa. I. Nakład Gebethnera i Wolffa. Warszawa-Kraków. W miłej szacie zewnętrznej zbiór dwunastu piosenek, stanowiących program „Święta Pieśni” dzieci z powszechnych szkół Warszawy, Krakowa, Poznania, Lwowa, Wilna, Torunia, Bydgoszczy i Łodzi na dwa lata 1925 i 1926. Piosenki, poprzedzone kilkoma słowami przedmowy, w której znajdujemy wyjaśnienie celu „Święta Pieśni”. Ma ono: zespolić we wspólnym śpiewie dzieci polskie oraz ustalić teksty i melodie najważniejszych i najpiękniejszych naszych utworów pieśni-

wych, a tem samem wpłynąć na ich poprawne wykonywanie przez chóry okolicznościowe i kościelne; dobry śpiew dzieci podniesie śpiew dorosłych. Na końcu podano dokładne wskazówki, dotyczące źródeł, według których ustalone zostały teksty.

Wspomnienia z małości dzieci „Naszego Domu“ w Pruszkowie, z przedmową J. Korczaka. Nakł. Spółdz. Księg. „Książka“. Warszawa, 1924.

Są to wspomnienia, które dzieci internatu dyktowały swej wychowawczyni, pani Marji Falskiej. Książeczka niewielka rozmiarami (49 stron druku), ale treścią bogata i bujna. Głos mają dzieci; swym własnym językiem mówią o swych własnych przeżyciach sieroty internatu, a przed czytelnikiem przesuwają się ponure wspomnienia: sieroctwa, bezdomności, pracy, głodu, nędzy, bezmyślnej poniewierki, chorób, śmierci i wojny. Na takim tle czasami jakaś dziecięca radość czy pustota: złapany motyl, cukierek, ukradkiem pokosztowany miód, jakiś nowy kapeluszek słomiany lub zabawa w piasku. Nie można o tej książce pisać „sprawozdania“ czy „oceny“ — gdyż wymyka się ona wszelkim kategorjom krytycznym, niema z czem jej porównać, jest poprostu — jedyna. Dlatego trzeba ją czytać. Tę kronikę niedoli sierocy znać powinien każdy wychowawca.

I. m.

Odpowiedzi Redakcji.

Kol. J. Kopankiewicz w Husakach. Nadesłane uwagi o współdziałaniu domu ze szkołą na kresach wschodnich drukować będziemy w najbliższym numerze „Pracy Szkolnej“.

Kol. A. Ploetzke w Opatówku. Potwierdzamy odbiór karty Sz. Kolegi. Trudno nam podać tematy, ponieważ nie wiemy, jaka dziedzina Sz. Kolegę najbardziej interesuje. Poprosimy zatem, aby Sz. Kolega sam zechciał zaproponować coś konkretnego. Najmniej mamy artykułów metodycznych na wyższych poziomach szkoły powszechnej.

Kol. Kirschanek w Złoczewiu. Potwierdzamy odbiór obu listów Sz. Kolegi. Dziękujemy serdecznie za drugi Jego list.

Kol. Wolak w Leopoldowie. Po zasięgnięciu informacji od wizytatora szk. powsz. donosimy Sz. Koledze w odpowiedzi na Jego pismo, że prawnie w szkołach dwu, a nawet jedno-klasowych obowiązuje program szkoły siedmioklasowej. W uwagach szczegółowych programu znajduje się wyjaśnienie, w jaki sposób realizować należy całość programu w szkołach niżej zorganizowanych.

Kol. Werc w Kościanie. Za przysłane nam informacje i regulamin Sekcji Kultu-ralno-Oświatowej w Kościanie serdecznie dziękujemy.

Kol. Milenkiewicz w Dryświacie. Wysłaliśmy list i „Pracę Szkolną“. Książki Clapar'eda dostać nie możemy, gdyż nakład jest wyczerpany.

Kol. Danielak w Łazowie. Wysłaliśmy list ze spisem podręczników i książek pomocniczych na oddział IV.

SPROSTOWANIE. W Nr. 1-ym „Pracy Szkolnej“ w artykule „W obronie slójdru“ wydrukowano mylnie nazwisko autora: Glaszan — zamiast Glasgall, co niniejszem prostujemy.

TREŚĆ Nr. 2: Konkurs „Pracy Szkolnej“. R. Warszawska: Wytwarzanie pojęcia o częściach mowy. F. Jurgielewicz: Przyczynek do sprawy programów dla szkoły powszechnej. Dyskusje. I. R. Kozioł: Jeszcze w sprawie robót ręcznych (zakończenie dyskusji). II. a) J. B. Borowa: „Święto Pieśni“, b) M. Karpowiczowa: Odpowiedź na zarzuty p. Borowej. Z powodu listu otwartego p. Krasieninianki — Wyjaśnienie Redakcji. Odgłosy. J. Prażmowski: Dziesięć minut codziennie na wychowanie patriotyczne w szkole. Sprawozdania. W. Martynowiczówna. Mościcki Henryk. Wskazówki praktyczne dla nauczycieli historii w szkołach średnich. Ewa Ottówna. H. Policht. Metodyczne naucewanie wycinanki w szkole. I m. a) J. B. Borowa Święto Pieśni, b) Wspomnienia z małości. Odpowiedzi Redakcji. Sprostowanie.