

PRACA SZKOLNA

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

Zjazd Wychowania Moralnego.

Zjazd organizowany wspólnie przez Związek Zawodowy Naucz. Szk. Średn. i Sekcję Pedagogiczną Zw. Polsk. Naucz. Szkł Powsz. wyznaczony został na dz. 8 i 9 kwietnia. Zjazd ten zwołany jest z okazji IV Międzynarodowego Kongresu Wychowania Moralnego, który obradować będzie w Rzymie między 16—20 kwietnia. W Nr. 2-gim Pracy Szkolnej podana była informacja Komitetu Polskiego, dotycząca Kongresu w Rzymie.

Referaty i obrady naszego Zjazdu skupią się dokoła pierwszego zagadnienia, „O możliwości wspólnej ogólnoludzkiej podstawy wychowania moralnego”. Na ten temat wygłoszonych będzie 5 zasadniczych referatów:

1. Referat na tle rezolucyj przyjętych przez obie organizacje nauczycielskie.

2. Prof. Tatarkiewicza.

3. Dr. Chrupka.

4. Prof. Mysłickiego.

5. Dr. Ettingera.

Na wstępie p. Radlińska w imieniu Komitetu Polskiego zapozna zebranych z Międzynarodowymi Kongresami Wychow. Moraln., z ich dotychczasową działalnością oraz z treścią referatów przygotowanych na Kongres w Rzymie.

Rezolucje otrzymane w wyniku obrad naszego Zjazdu złożone będą Komitetowi Polskiemu.

Uznając ważność Kongresów Międzynarodowych poświęconych sprawie wychowania Zarząd Główny Związku Polsk. Naucz. Szk. Powsz. wysyła do Rzymu swego delegata w osobie redaktorki Pracy Szkolnej.

Liczymy na zainteresowanie, jakie pierwszy Zjazd poświęcony tej sprawie, zwołany przez organizacje nauczycielskie, obudzić winien wśród nauczycielstwa i spodziewamy się, że Sz. Koledzy i Koleżanki stawiają się licznie dla wzięcia udziału w obradach.

Streszczenia referatów zostały już wysłane.

Zawiadomienia o miejscu i godzinie rozpoczęcia obrad wysłane będą do Komisji wojewódzkich w najbliższym czasie.

TYDZIEŃ PRACY^{*)}

W ostatnich latach istnienia Seminarjum im. E. Orzeszkowej jako Seminarjum społecznego, a więc w latach 1916/17 i 1917/18, ustalili się zwyczaj przeznaczania jednego tygodnia w roku szkolnym na tak zwane samodzielne prace uczennic i prace związane z potrzebami Seminarjum podjęte dla dobra zakładu. Uczennice pracowały nad jakimś wybranym zagadnieniem z ulubionego przedmiotu, konstruowały przyrządy fizyczne, przygotowywały pomoce naukowe dla szkoły ćwiczeń, porządkowały i reparaowały pomoce naukowe i t. d. Tydzień kończył się ogólną wystawą prac i odczytaniem prac najlepszych.

Nawiązując do tradycji Seminarjum prywatnego, Rada Pedagogiczna Seminarjum im. Orzeszkowej na posiedzeniu z dn. 10.III.1925 r. postanowiła w razie uzyskania zgody Kuratorium przerwać normalne zajęcia na tydzień przed Wielkim Tygodniem i pracę uczennic w tym okresie zorganizować na podstawach zbliżonych do stosowanych podczas Tygodnia pracy w Seminarjum społecznym. Ustalono, że organizacja pracy musi być taka, żeby mogła: 1) ujawnić zamiłowania uczennic do pewnych dziedzin wiedzy, 2) pozwolić na pracę ciągłą nad obranym zagadnieniem, 3) przyuczać do samodzielnego radzenia sobie z obranym tematem, 4) wdrażać do podejmowania całego szeregu wysiłków dla osiągnięcia postawionego celu, 5) umożliwić wykonanie szeregu prac związanych z potrzebami Seminarjum. Zgodnie z tradycją, okres proponowany został nazwany „Tygodniem Pracy” chociaż w istocie miał trwać dni dziewięć. Kuratorium pozwolenia udzieliło i dnia 30.IV rozpoczął się „Tydzień Pracy”. Praca została zorganizowana w sposób następujący: 3 kursy środkowe, a więc II, III i IV otrzymały jedną wspólną organizację — kurs I i V organizacje odrębne, dostosowane do ich poziomu i potrzeb.

Dla kursu I-go zorganizowano przede wszystkim szereg wycieczek obowiązkowych dla wszystkich uczennic. Wycieczki miały być zapoczątkowaniem, rozplanowanej na dłuższy okres czasu, pracy nad poznaniem Warszawy historycznej i nowoczesnej. Wycieczek było 7: 1) Stare Miasto, 2) Katedra i Zamek, 3) Ważniejsze gmachy państwowe i komunalne zwnętrz — (tak zw. wycieczka od Ratusza do Belwederu), 4) Muzeum, 5) Filtry, 6) Drukarnia i Księgarnia, 7) Zachęta. Projektowana wycieczka do jakiejś fabryki i dzielnicy robotniczej nie doszła do skutku z powodu odmowy kilku zarządów fabryk, do których się zwrócono. Każda wycieczka była uprzednio przygotowana przez specjalistów i z każdej uczennice pisały sprawozdania, dopomagając sobie przeglądem książek, w których mogły znaleźć rozwiązanie następujących się wątpliwości. Na przygotowanie do wycieczek i na wycieczki przeznaczony był czas od godziny 10-ej rano. Uczennice pisały sprawozdania w domu. Do godziny 10-ej uczennice pracowały grupami: 1) w biblijotece szkolnej, zaznajamiając się bliżej z jej organizacją i doprowadzając do porządku zarówno książki, jak katalogi, 2) w ogrodzie, gdzie właśnie zakładano inspekty zimne i rozpoczynano pracę wiosenne i 3) w pracowni słojdowej, wykonywując różne prace związane z potrzebami

*) Sprawozdanie z Tygodnia Pracy w Seminarjum im. E. Orzeszkowej w Warszawie jest obrazem próby organizowania nauki szkolnej na podstawie t. zw. Dalton' p'anu. O reformie tej pisała w Pracy Szkolnej obszerniej p. M. Sokalowa (Patrz Nr 1—2, rok 1924 „O próbie reformy w organizowaniu pracy szkolnej”). Sprawozdanie podajemy w tej myśli, że Koledzy i Koleżanki znajdą w niem może zachętę do przeprowadzenia prób tego rodzaju na terenie wyższych klas szkoły powszechnej i zechcą podzielić się z „Pracą Szkolną” otrzymanymi wynikami (Przyp. Redakcji).

szkoły (podklejanie map, reparowanie tablic, robienie pudełek do okazów itd.). Wybór grupy był dowolny: do I zgłosiło się 12 uczennic, do II — 20 do III — 12.

Kurs V-ty otrzymał do opracowania szereg tematów z dziedziny nauk pedagogicznych, organizacji szkolnej i literatury dziecięcej. Do oznaczonego terminu uczennice mogły zgłaszać tematy własne. Kilka z tych tematów odrzucono z powodu niemożności dostarczenia odpowiedniego materiału lub zbyt szerokiego zakresu zagadnienia, reszta została włączona do tematów zaprojektowanych przez Radę Pedag. Każda uczennica wybierała temat, który jej najbardziej odpowiadał. Na opracowywanie tematów przeznaczony był czas od godz. 10 $\frac{1}{2}$ —2—część uczennic pracowała pozatem jeszcze w domu. Pomoc nauczycielek przedmiotów pedagogicznych wyrażała się we wskazaniu i omówieniu materiałów potrzebnych do opracowania danego zagadnienia, omówienia planu pracy lub planu obserwacji, udzielaniu przygodnych wyjaśnień i rozstrzyganiu wątpliwości, jakie się nasuwały w biegu pracy.

Czas od 8—10-ej przeznaczony był na śpiewy. Podczas pierwszej godziny dziewczęta uczyły się piosenek dziecięcych i ludowych, bogacąc w ten sposób repertuar, z jakim miały wejść do swoich szkół. Druga godzina przeznaczona była na szereg pogadanek o sławnych muzykach polskich. Pogadanki były ilustrowane muzyką.

Kursy II, III i IV miały, jak to wyżej zaznaczono, jedną wspólną organizację. Każda z uczennic, kierując się jedynie zainteresowaniem i zamiłowaniem, wybierała sobie jedną grupę teoretyczną i jedną grupę techniczną. Grupy teoretyczne pracowały od 8—11 $\frac{1}{2}$ — techniczne od 12 — 2-ej.

Grup teoretycznych było 6: 1) polonistyczna, 2) historyczna, 3) matematyczna, 4) geograficzna, 5) psychologiczna i 6) fizyczna. Grupa przyrody żywej nie została zorganizowana z powodu wyjazdu przyrodniczek na wystawę do Florencji. Grup technicznych było również 6: 1) słoju, 2) robot kobiecych, 3) rysunków, 4) muzyki, 5) gimnastyki i 6) lalek. Uczennice zgłosiły cały szereg propozycji co do tematów prac i co do rodzaju zajęć, z których większość została przyjęta.

Na grupę polonistyczną zapisało się 15 uczennic. Przeważnie opracowywały one referaty z dziedziny języka polskiego, literatury polskiej i powszechnej na podstawie monografii i oryginalnych dzieł autorów. Cztery uczennice z kursu II-go opracowały jednodniówkę, ozdobiwszy ją winiętami własnej kompozycji. Jednodniówka zawierała rozprawki z dziedziny naukowej; opowiadania z przeżyć, nowele, opowiadania fantastyczne, wiersze, szarady, zagadki. Grupa historyczna liczyła 26 uczestniczek. Największą liczbę zwolenniczek znalazły tematy z historii kultury, następnie tematy, dotyczące się wewnętrznego ustroju Rzeczypospolitej; polityka zewnętrzna Polski interesowała głównie kurs III-ci. Tematy opracowane były na podstawie źródeł (wydawnictwa szkolne) i monografii, ilustrowane mapami i rysunkami.

13 uczestniczek grupy psychologicznej miało urządzoną specjalną pracownię, w której zgromadzono wszystkie przyrządy i wykresy, jakie posiadało Seminarjum i jakie udało się jeszcze zdobyć z kilku innych szkół warszawskich. Prace przeważnie były eksperymentalne — materiał przygotowywały uczennice według wzorów czerpanych z książek. Między innymi przygotowały testy Bineta, zebrały materiał do zbudzeń wzrokowych, przygotowały serię kartek do tachistoskopu i t. d.

Na grupie matematycznej, na którą zapisało się 13 uczennic, opracowywano zagadnienia, wykraczające poza program szkolny—nadto uczennice robiły wykresy z różnych działów pracy szkolnej, przedewszystkiem pracy lekarki i dentystki, kleiły bryły, potrzebne do zilustrowania prawd, do których dochodziły drogą dedukcyjną.

Grupa fizyczna dzieliła się na 2 sekcje z racji dwóch wykładowców. Grupa kursu IV-go (9 uczennic) pracowała nad galwanoplastyką, teoretycznie i praktycznie nad fotografią, zbudowała radio, którego wiele części jak antenę, jeden kondensator zmienny i dwa stałe, oprawę do lampki, skrzyżkę do aparatu — uczennice wykonały same. Druga grupa młodszych kursów (15 uczennic) pracowała głównie nad chemią, miała jedną wycieczkę do browaru. Niektóre dziewczęta pracowały nad zagadnieniami teoretycznymi np. opracowywały takie tematy jak „Gazy trujące” lub „Krażenie azotu w przyrodzie” i t. d. inne studiowały fabrykacje różnych produktów chemicznych i fabrykowały same np. mydło, pomadki do butów, lak i t. d.

Grupa geograficzna składała się z 18 uczennic kursu II i III-go. Wykonała ona profile, wykresy statystyczne na podstawie danych rocznika statystycznego i uporządkowała zbiory ilustracji, dodając do nich odpowiednie objaśnienia, opracowała historię kilku podróży geograficznych na podstawie czasopism. Grupa ta wzięła udział w wycieczkach do browaru i do muzeum etnograficznego.

Frekwencja na grupach technicznych była następująca: grupa muzyczna — 28 uczennic, gimnastyczna 27, rysunkowa 11, lalek 10, robót kobiecych 20, słoju 15.

Grupa muzyczna utworzyła zespół orkiestrowy i wyuczyła się kilkunastu łatwych melodyj.

Na grupie rysunkowej uczennice rysowały z natury i miały kilka prelekcji z historii sztuki wraz z pokazem reprodukcji odnośnych dzieł.

Grupa lalek zrobiła pod kierunkiem specjalistki kilkanaście lalek z gipsu i uszyła dla nich odpowiednie kostiumy etnograficzne i historyczne ściśle według zebranych wzorów.

Grupa robót kobiecych zajmowała się głównie kolorowym haftem ludowym. Na słoju uczennice poznały technikę batików, której nie było w programie, oraz wykonały szereg prac z drzewa i tektury np. jedna z uczennic zrobiła cały komplet przyrządów potrzebnych do nauki matematyki w szkole powszechnej. Grupa gimnastyczna opracowała szereg nowych ćwiczeń, sporo czasu poświęcając także grom na świeżem powietrzu i placom.

Uczennice we wszystkich grupach pracowały bardzo intensywnie i z wielkim zapałem tak, że trudno je było nieraz od pracy oderwać.

Po skończonym tygodniu pracy każda z uczennic obowiązana była odpowiedzieć na kwestionariusz. Kwestionariuszy było trzy: jeden dla I kursu, drugi dla V kursu, trzeci kwestionariusz dla pozostałych trzech kursów. Kwestionariusz dla kursu II, III i IV zawierał następujące punkty:

- 1) Kurs.
- 2) Grupa teoretyczna.
- 3) Grupa techniczna.
- 4) Czy jesteś zadowolona z pracy w grupach, które sobie obrałaś, dlaczego tak lub nie?
- 5) Czy miałaś trudności w pracy i jakie?
- 6) Gdyby podobny tydzień był zorganizowany w przyszłości, czy wybrałaśbyś te same grupy przedmiotów czy inne i jakie?
- 7) Jak wogóle chciałabyś, aby podobny tydzień był zorganizowany w przyszłości?

Kwestionariusze dla kursu V-go i I były zmodyfikowane odpowiednio do charakteru pracy na tych kursach.

Wszystkie dziewczęta wyrażały wielkie zadowolenie z nowej organizacji pracy, chociaż wiele z nich zaznaczało, że praca podczas „tygodnia pracy” była bardzo wyczerpująca i niewiadomo, czy mogłyby tak intensywnie pracować w ciągu dłuższego czasu. Trzeba zaznaczyć że oprócz kilku

robót w grupie robót kobiecych, wszystkie podjęte prace zostały na czas ukończone i oddane. Uczennice wyrażały zadowolenie, jakiego im dostarczała praca nieprzerwana i dłuższa nad jednym zagadnieniem i to zagadnieniem, dobrowolnie wybranem i oddawna interesującym. Zaledwie kilka uczennic stwierdzało, że omyliło się w wyborze, że w przyszłości, gdyby podobny tydzień był zorganizowany, wybrałyby inny przedmiot. Parę też uczennic tylko pragnęłoby, żeby w przyszłości były dwa przedmioty teoretyczne, bo nad jednym trudno pracować kilka godzin — te głosy sporadyczne pochodziły od uczennic słabszych, dla których żądany wysiłek był może istotnie zbyt duży. Inne nie chciały nic zmienić w organizacji tygodnia poza pewnemi zewnętrznemi okolicznościami — przede wszystkim szczupłością miejsca. Tej ciszy i spokoju brakowało — według zeznań — kursowi V-mu, gdyż jego praca teoretyczna wypadła z przyczyn lokalnych w godzinach, gdy inne kursy pracowały w grupach technicznych. Dwanaście uczennic V-go kursu protestowało również bardzo gorąco przeciw ograniczeniu dla nich możliwości wyboru, przyznawały, że prace nad pedagogiką i śpiewem były dla nich ze wszechmiar wskazane, że jednak stała im się krzywda, którą należałoby w przyszłości naprawić. Pierwszy kurs pełen entuzjazmu dla pracy w ogrodzie, w bibliotece i przy pomocach naukowych lekko protestował przeciwko sprawozdaniom z wycieczek, zaznaczając, że myśl o obowiązkowym sprawozdaniu psuła im radość oglądania i zwiedzania.

Dla nauczycielstwa tydzień pracy był istotnie pracą nielada. Trzeba było robotę porządnie rozplanować, zgromadzić potrzebny do niej materiał, pracą umiejętnie pokierować, a w końcu roboty poprawić i omówić z zainteresowanemi.

Ta ostatnia praca została wykonana dopiero po świętach. Narazie ostatniego dnia przed świętami urządzono wystawę z „Tygodnia Pracy”, która zajęła dwie sale. Zarówno uczennice jak i nauczycielstwo nie oczekiwało tak obfitego plonu pracy. Produkcje grupy muzycznej i gimnastycznej wobec wizytatorów Kuratorium, nauczycielstwa i wszystkich uczennic były zakończeniem pracowitych dni.

Że organizacja „Tygodnia Pracy” nie była doskonała, to jasno widziało nauczycielstwo już podczas „Tygodnia”, utwierdziło się jeszcze w tem mniemaniu, przeglądając prace uczennic. Jeszcze raz uświadomiono sobie jasno, że najtrudniejszą rzeczą jest takie rozplanowanie pracy, żeby wymagania stawiane uczennicom nie były ani zbyt małe ani zbyt duże, miarkowanie zapałów uczennic zarówno jak i własnych chęci, umiejętne pogodzenie zamilowania z precyzją w wykonaniu podjętej pracy.

Warszawa, dn. 15.XII.1925 r.

W. Dzierzbicka.

Współczesne prądy pedagogiczne.

„Szkoła Społeczna” w Hamburgu.

I. Geneza. Wśród szkół doświadczalnych w Niemczech wybija się na pierwszy plan „Szkoła Społeczna” w Hamburgu.

Szkoła ta powstać miała tylko w Hamburgu a dla czego, spróbujemy to w kilku słowach wyjaśnić.

Kto wstąpił w progi szkoły społecznej w Hamburgu, ten przyznać musi, że to szkoła przełomowa, że zerwano w niej z przeszłością i nie starano się nawet nawiązać do ewolucji szkolnictwa z ostatnich czasów. Szkoła ta ma dwa korzenie: 1. **Hamburskie środowisko**. 2. **Ruch wśród młodz. niem.**

Trzeba bowiem wiedzieć, że typ dziecka i młodzieńca Północnych Niemiec różni się zasadniczo od innych typów Niemca; w pierwszym rzędzie wpłynął na tę różnicę duch wolnego miasta Hamburga, o którym wypada kilka słów powiedzieć. W tem starem mieście hanzeatyckiem wzrastają generacje, które od małości przyzwyczajają się do wolnych i autonomicznych form życiowych. Brakuje tu więc wiernopoddaniczego ducha, który cechuje wszystkie monarchistyczne państwa niemieckie. Ludność hamburska w rażącym przeciwieństwie do sąsiednich Prus przyzwyczaiła się od młodości być wolną, ale też umiała sobie przepisywać rozkazy, oraz należycie je wypełniać. W tem tylko środowisku można było odważyć się na to, aby młodzieży zostawić zupełną wolność, — tu można się było spodziewać nowych form szkolnego życia i szkolnej organizacji.

Drugim ważnym momentem, który wpłynął na powstanie nowej szkoły to ruch wśród młodzieży niemieckiej, który początek swój wziął w Berlinie, ale urzeczywistnił się w Hamburgu.

W Hamburgu powstał nowy związek nauczycieli wolnościowych; czasopismo „Zwrot”, które niedawno przestało wychodzić, było jego organem. Na wspólnych wycieczkach nauczyciele ci omawiali swoją sprawę i tu też dojrzewały ich plany. Mieli oni wpływ i na seminarja, jakkolwiek nie z góry, nie z urzędu ale przez bezpośredni kontakt z dorastającą generacją nauczycielską. W ten sposób nauczycielstwo hamburskie zaznałomło się z nowymi prądami, które też powoli wciskały się w koła rodzicielskie. Dziś władze szkolne w Hamburgu występują w roli protektora tego nowego kierunku a kwestja „odpowiednich ludzi” odpada gdyż ci, którzy mają tę nową ideję urzeczywistnić, od dawna są do tego przygotowani.

II. Obraz zewnętrzny. Kto pierwszy raz zwiedza te szkoły, uderzony jest widokiem rozochoconych dzieci. Na drzwiach klasowych zamiast tablicy z napisami: „Klasa II”, „Klasa III” czytamy napisy „Grupa Fryderyka”, „Grupa Hermana” i t. p. W klasach tych roi się od uczniów i uczennic różnego wieku, a wszyscy są oddani mrówczej pracy. Niektóre klasy mają ławki, na środku stoi stół a na nim różne przedmioty, które przyniosły ze sobą dzieci. Zadania, rysunki i roboty, które dzieci w domu wykonały, kontroluje nauczyciel. O „panu nauczycielu” niema tu mowy! Panie Fryderyku! jak ja to mam wykonać? Wnet pewna grupa jest już zajęta pracą — wnet też po skończeniu pracy grupa się rozwiązuje. „Podziału godzin” nigdzie na ścianie nie widać! Jakiś anglik przybył, chce zwiedzić klasę, dzieci się garną do niego i obsypują go pytaniami. Jeżeli nie umieją się porozumieć pomagają im nauczyciel. O godzinie pierwszej — tańce. Wszyscy biorą w nich udział. Dziewczeta przeważają, a kto nie chce tańczyć, ten idzie do pracowni (warsztatu). Tam wre praca: ten zajęty jest stolarką, tamten ostrzy noże, a jeszcze inny oprawia książki.

W pierwszej chwili i na pierwszy rzut oka odbiera się wrażenie chaosu; wydaje się, że niema tu żadnego planu i każdy robi co mu się żywnie podoba. Dopiero gdy bliżej przyjrzymy się życiu szkolnemu i pracy — dostrzegamy planowość, którą rozumie cały współpracujący zespół.

III. Idee. „Szkoły społeczne nie są teraźniejszością, ale przyszłością”. Znaczy to, że nie mamy tu szkoły już ustalonej, lecz szkołę, która się rozwija i kształtuje. Trzeba bowiem zrozumieć, że każda skończona i utrwalona forma w życiu społecznym jest już poniekąd „martwą”, ale to, co jest żywe musi się zmieniać, toczyć, bo to właśnie jest cechą żywotności.

a) Idea społeczności. Chęć użycia i dążność do osiągnięcia dóbr materialnych oto główne dążenia powojennych czasów. Przez gonitwę za pieniędzmi i przez walkę konkurencyjną społeczeństwa są moralnie zniszczone. Szkoła dzisiejsza wnosi już w swe wewnętrzne życie czynnik konkurencji

w postaci cenzur, kar, nagród i promocji. W szkole społecznej usunięty zostaje niebezpieczny moment konkurencji i współzawodnictwa a na jego miejsce — jak to poniżej zobaczymy — wysunięte są zupełnie inne motywy pracy i współdziałania.

b) Wiązania wewnętrzne. Szkoła współczesna opiera porządek i dyscyplinę przede wszystkim na autorytecie nauczyciela. Ta zewnętrzna strona klasy, którą nazywamy karnością, opiera się bardzo często na złudzeniu i pokrywa wewnętrzną pustkę. Wiadomo powszechnie, że klasy o t. zw. „doskonałej dyscyplinie” zamieniają się na bandę rozhułanych uczniów wówczas, gdy nauczyciel opuści na chwilę klasę. Porządek oparty na dyscyplinie jest tą siłą, która wiąże na zewnątrz, jest obręczą, która trzyma luźne części — a gdy się usuwa — wszystko się rozsypuje, gdyż niema więzi wewnętrznej. Szkoła społeczna dąży do stworzenia tej właśnie wewnętrznej więzi, organicznie zespalającej młodzież; utrzymanie porządku przestaje być obowiązkiem nauczyciela a staje się obowiązkiem każdego ucznia. Piętrzyły się tu nielada trudności, trzeba było przetrwać okres bardzo trudny i uciążliwy dla wszystkich, zanim dojrzało wśród uczniów zrozumienie potrzeby porządku i ładu. Ale nadeszła ta ważna chwila, inicjatywa organizacji wyszła od uczniów — i z chwilą skonsolidowania się grup nastąpił wzorowy porządek oparty na poczuciu zbiorowej i indywidualnej odpowiedzialności.

c) Ambicja. Jednym z najważniejszych czynników wychowawczych w szkole dzisiejszej jest ambicja. Na krótką metę jest to czynnik dość skuteczny, ale człowiek wychowany w ten sposób dopóty reaguje, dopóki ktoś z nim współzawodniczy. Szczególnie odbija się ten system wychowawczy na ludziach, którzy osiągnęli kierownicze stanowiska. Kto raz osiągnął t. zw. „stanowisko” ustaje w swojej aktywności, bo poco? Wszakże nikt z nim nie konkuruje. Inni, którzy do tych stanowisk dojść nie mogą, stają się pesymistami, uważają się za pokrzywdzonych a jedynym ich zadaniem jest wieczne utyskiwanie i obdzieranie innych z wszelkiej zasługi.

Szkoła społeczna odrzuca ten moment wychowawczy; zamiast ambicji rozwija *zamiłowanie do pracy i twórczości*, które drzemie w każdej duszy. Uczeń, który ukończy jakąś pracę, nie idzie do nauczyciela po pochwałę, jeno z zapytaniem, czy cel osiągnięty i czy nie możnaby tego wykonać jeszcze lepiej.

d) Absolutna wartość działania. Słysz się często, że aktywność, produktywność jest miarą absolutnej wartości. Wynosi się dzisiaj często w wychowaniu aktywność jako cel i probierz jednocześnie. A jednak można wytwarzać dużo i dobrze a równocześnie owa aktywna jednostka przedstawiać może nikłą zupełnie wartość moralną.

Nie ulega kwestji, że dziecko musi zdobyć w szkole wiedzę i umiejętności — ale sprawa ta nie jest celem jedynym i najważniejszym. Szkoła społeczna, wyrzekając się czynnika ambicji i emulacji, pragnie przede wszystkim wyrobić w wychowankach wartości moralne a dopiero na drugim planie stawia ćwiczenia w aktywności i sprawnem działaniu. Nie chce ona fabrykować lecz wychowywać.

e) Ugrupowania. Jedną z najbardziej charakterystycznych cech Szkoły Społecz. jest zwyczaj swobodnego grupowania się dzieci dokoła nauczyciela. Niema tu nazw klas, pierwsza, druga, trzecia itd.; ugrupowania noszą nazwy od imienia nauczyciela np. grupa Henryka, grupa Fryderyka itd. Założycie Szkoły Społ. twierdzą, że chcąc liczyć się z właściwościami duchowemi dziecka, należy zrezygnować z zasady „klas trwałych”, które nasz system szkolny wytworzył, gdyż klasom takim grozi poważnie niebezpieczeństwo: grzęzną one często w martwocie duchowej, w duchowym zastoju, co nauczyciele nazywają: lenistwem. Stan taki przypisaćby należało nietyle

właśnie lenistwu ile raczej brakowi kontaktu duchowego pomiędzy dziećmi i nauczycielem; stosunki takie wytwarzają się też w życiu pomiędzy ludźmi a wtedy niema na to innego środka jak — rozejście się.

Swoboda w wyborze grupy dla wspólnej pracy zapobiega temu stanowi застою, dlatego w Szk. Społecz. niema znudzonych i zrezygnowanych, wszystkie zespoły ożywione są duchem wzajemnego porozumienia i duchowej łączności. Nie dopuszcza się jedynie do bezmyślnej samowoli i niczem nie umotywowanego kaprysu w zmianie grupy.

f) *Czas nauki.* Przy rozkładzie zajęć przestano się w tej szkole liczyć z przestarzałym schematem. Jesteśmy wszyscy przekonani, że właściwy czas pracy i wypoczynku zależy od rodzaju roboty, od usposobienia, od takich czynników jak pora roku, temperatura i t. d. Przy niektórych zajęciach przerwa po 50 minutach nauki jest bardzo często bezprawiem, przy innych pracach zmęczenie występuje jeszcze wcześniej. Z tych właśnie powodów jednostką czasu pracy w Szk. Społecz. nie jest godzina, lecz przedpołudnie. W tym czasie można zastosować różne zmiany; jeżeli na pewnym polu „energja specjalna” jest wyczerpana, to się tę pracę przerywa.

Młodzież okazuje bardzo często trafne wyczucie i właściwy umiar bo przerywa pracę w chwili najodpowiedniejszej. Czasami przerwy stają się zbyt długie, ale myli się ten, kto by sądził, że to jest marnotrawieniem czasu; tak wcale nie jest. W chwilach takich następuje skupienie ducha, który snuje i układa dalsze plany. Określenie „przerwa twórcza”, o jakiej się w tej szkole słyszy, wyraża doprawdy myśl bardzo głęboką. O tem, że niezawsze można uczynić zadość wewnętrznym nakazom, że są chwile i zbiegi okoliczności, które się temu przeciwstawiają, wiedzą uczniowie tej szkoły bardzo dobrze. Np. sala gimn. może być zajęta w określonym czasie tylko przez jedną grupę, podobnie sala muzyki i inne.

g) *O organizmie.* Nauka współczesna coraz silniej umacnia nas w przekonaniu, że niema rozdziału między ciałem i duszą, że organizm jest całością, niepodzielną.

Wychowanie młodzieży było w przeszłości jednostronne, bo w pierwszym rzędzie szło o kształcenie ducha; w ostatniem dziesięcioleciu nastąpił zwrot w przeciwnym kierunku. Olbrzymi rozwój sportów, uprawianych namiętnie przez młodzież obojga płci, grozi nam drugą ostatecznością. Zjawia się niebezpieczeństwo zaniedbania rozwoju i kształcenia ducha, jednostronnego kultu silnych mięśni z pominięciem czynnika piękna i harmonji.

Szkoła Społeczna pragnie w wykształceniu młodzieży uwzględnić całego człowieka. Ciało i duch, to jedno. Uduchowione uczucie cielesne, radość z siły i zręczności ciała, to czynniki owego harmonijnego rozwoju. A więc i modne tańce znalazły przystęp do szkoły społecznej. Kto widział je w tej szkole, przyznać musi, że wpływ tego czynnika jest bardzo ważny w wychowaniu. Należy przyletem zaznaczyć, że żadnego ujemnego wpływu wychowawczego w tem niema i doszukać się go nawet nie można.

Szkoły społeczne, jako prawdziwe szkoły powszechne. Dzisiejsza szkoła powszechna nasiąknięta jest jeszcze kultem dla pracy wyłącznie intelektualnej, którą się szacuje wyżej, niż pracę fizyczną. Jako ideał przedstawia sobie młodzież zawody intelektualne, człowiek „z czystymi rękami” jest w jej mniemaniu czemś wyższem od robotnika posmołonego przy warsztacie. Dlatego tak często stosunkowo spotykamy się z typem pół-inteligenta który z „ludu wyrósł”, „do czegoś w życiu doszedł”, a po tej drodze pospiesznie zatarł ślady swej wędrówki, zerwał węzły, łączące go z jego otoczeniem, któremu stał się obcy i daleki, z którem nie może się już wcale porozumieć. W ten sposób środowisko traci najzdolniejsze jednostki, których praca miałyby tak wielkie znaczenie dla podniesienia ogólnego poziomu życia kultural-

nego. Stąd karierowiczostwo wśród młodzieży, która w kształceniu się widzi jedynie środek wywyższenia się ponad poziom środowiska, z którego wyszła. Ponieważ nie każdemu się to udaje, wypływa stąd rozgoryczenie, rośnie liczba malkontentów, patrzących z zawiścią na własnych towarzyszy, którzy stali obok w szeregach, a obecnie spoglądają z góry z uczuciem wyższości, że im życie udało się lepiej, niż tym, którzy zostali. Szkoła społeczna nie chce być drabiną do wyciągania jednostek na górne piętra, lecz dąży do tego, aby być naprawdę szkołą powszechną i życie szerokich mas, ludu pracującego — jego potrzeby i prawa, radości, bóle i dążenia są to sprawy, któremi życie szkolne stale i mocno się zasila. To też ci, co kończą szkołę społeczną, stają mocno na obu nogach, nie tracą gruntu pod nogami, nie podlegają „zawrotowi głowy”, ani nie potrzebują „zniżyć się” do otoczenia. Zarówno chłopcy jak dziewczęta wynoszą ze szkoły równowagę życiową, zdolność do pracy i życia czynnego i zainteresowanie dla rzeczywistości. Jest to rezultat wychowawczy, który został przez wszystkich zgodnie uznany.

IV. Postęp ku górze. Na zasadach Szkoły Społecznej zaczęto budować i szkoły średnie. Taka szkoła średnia istnieje w Lichtwarku. Należy jednak zaznaczyć, że w tej szkole nie zerwano jeszcze w zupełności ze starym systemem. Istnieją tu jeszcze stałe klasy, a granicą jej jest egzamin dojrzałości, który stanowi jeszcze dużą przeszkodę, ale młodzież sama toruje drogę, której trudno się będzie przeciwstawić.

V. Szkoła społeczna, jako dom własny młodzieży. Wiemy, jak często dziś jeszcze rodzice grożą dzieciom niegrzecznym szkołą: „Czekaj — powiadają — tam w szkole już cię nauczą!” I dziecko ze strachem wchodzi do budynku szkolnego. Inaczej dzieje się w szkole społecznej. Tu czuwa się nad tem, aby dziecko czuło się w niej, jak u siebie w domu. Rodzice mają wstęp do szkoły w każdej chwili. Często zobaczysz tu rodziców, pomagających w różnych potrzebach; przynoszą oni ze sobą narzędzia, aby pomóc przy różnych robotach. Wszelkie potrzebne przedmioty w szkole sami sporządzają. W razie braku pieniędzy nie czekają na pomoc władzy. Urządzają w tym celu wieczorki, przedstawienia lub odczyty. Matki uczą szyc, gotować i t. d. Dzięki tej łączności, dzieci czują się w szkole jak w domu, a zastosowanie współdziałania wychowawczego domu i szkoły znalazło tu chyba najwłaściwsze rozwiązanie.

VI. Trudności i cienie. Szkoła społeczna — jak każda nowa i śmiała próba reformy — ma licznych przeciwników, jest przedmiotem gwałtownych ataków. Z drugiej strony nie brak jej obrońców i przekonanych wyznawców. Jedną z największych trudności w zakładaniu większej liczby szkół tego typu jest brak odpowiednio przygotowanych nauczycieli. Tymczasem personel nauczycielski szkoły społecznej składa się z ochotników; do pracy na tej placówce zgłosiło się dobrowolnie 35-u nauczycieli, 5 studentów, 2 techników, 9 osób z pośród rodziców. Ten ochotniczy personel pracuje w szkole i dotąd napływają nadal nauczyciele-ochotnicy.

Dzisiejszy nauczyciel, przesycony wiadomościami książkowemi, przyzwyczajony do zupełnie innej organizacji pracy, borykać się tutaj musi z olbrzymimi trudnościami i początkowo praca jego nie może być nawet bardzo owocną. Nadmienić przytem trzeba, że szkoła ta wymaga od nauczyciela żelaznych nerwów; przede wszystkim życie szkoły ogromnie jest ruchliwe, płynie wartkim prądem, pozatem „grupy” szkolne bardzo często wyjeżdżają na wycieczki, a nawet w dłuższe podróże, co również wymaga dużego nakładu sił i czasu ze strony nauczyciela. Dlatego zanuczyciel-urzędnik od szkoły takiej strony i źle się w niej czuje.

właśnie lenistwu ile raczej brakowi kontaktu duchowego pomiędzy dziećmi i nauczycielem; stosunki takie wytwarzają się też w życiu pomiędzy ludźmi a wtedy niema na to innego środka jak — rozejście się.

Swoboda w wyborze grupy dla wspólnej pracy zapobiega temu stanowi застою, dlatego w Szk. Społecz. niema znudzonych i zrezygnowanych, wszystkie zespoły ożywione są duchem wzajemnego porozumienia i duchowej łączności. Nie dopuszcza się jedynie do bezmyślnej samowoli i niczem nie umotywowanego kaprysu w zmianie grupy.

f) *Czas nauki.* Przy rozkładzie zajęć przestano się w tej szkole liczyć z przestarzałym schematem. Jesteśmy wszyscy przekonani, że właściwy czas pracy i wypoczynku zależy od rodzaju roboty, od usposobienia, od takich czynników jak pora roku, temperatura i t. d. Przy niektórych zajęciach przerwa po 50 minutach nauki jest bardzo często bezprawiem, przy innych pracach zmęczenie występuje jeszcze wcześniej. Z tych właśnie powodów jednostką czasu pracy w Szk. Społecz. nie jest godzina, lecz przedpołudnie. W tym czasie można zastosować różne zmiany; jeżeli na pewnym polu „energia specjalna” jest wyczerpana, to się tę pracę przerywa.

Młodzież okazuje bardzo często trafne wyczucie i właściwy umiar bo przerywa pracę w chwili najodpowiedniejszej. Czasami przerwy stają się zbyt długie, ale myli się ten, kto by sądził, że to jest marnotrawieniem czasu; tak wcale nie jest. W chwilach takich następuje skupienie ducha, który snuje i układa dalsze plany. Określenie „przerwa twórcza”, o jakiej się w tej szkole słyszy, wyraża doprawdy myśl bardzo głęboką. O tem, że niezawsze można uczynić zadość wewnętrznym nakazom, że są chwile i zbiegi okoliczności, które się temu przeciwstawiają, wiedzą uczniowie tej szkoły bardzo dobrze. Np. sala gimn. może być zajęta w określonym czasie tylko przez jedną grupę, podobnie sala muzyki i inne.

g) *O organizmie.* Nauka współczesna coraz silniej umacnia nas w przekonaniu, że niema rozdziału między ciałem i duszą, że organizm jest całością niepodzielną.

Wychowanie młodzieży było w przeszłości jednostronne, bo w pierwszym rzędzie szło o kształcenie ducha; w ostatniem dziesięcioleciu nastąpił zwrot w przeciwnym kierunku. Olbrzymi rozwój sportów, uprawianych namiętnie przez młodzież obojga płci, grozi nam drugą ostatecznością. Zjawia się niebezpieczeństwo zaniedbania rozwoju i kształcenia ducha, jednostronnego kultu silnych mięśni z pominięciem czynnika piękna i harmonji.

Szkoła Społeczna pragnie w wykształceniu młodzieży uwzględnić całego człowieka. Ciało i duch, to jedno. Uduchowione uczucie cielesne, radość z siły i zręczności ciała, to czynniki owego harmonijnego rozwoju. A więc i modne tańce znalazły przystęp do szkoły społecznej. Kto widział je w tej szkole, przyznać musi, że wpływ tego czynnika jest bardzo ważny w wychowaniu. Należy przytem zaznaczyć, że żadnego ujemnego wpływu wychowawczego w tem niema i doszukać się go nawet nie można.

Szkoły społeczne, jako prawdziwe szkoły powszechne. Dzisiejsza szkoła powszechna nasiąknięta jest jeszcze kultem dla pracy wyłącznie intelektualnej, którą się szacuje wyżej, niż pracę fizyczną. Jako ideał przedstawia sobie młodzież zawody intelektualne, człowiek „z czystymi rękami” jest w jej mniemaniu czemś wyższem od robotnika posmołonego przy warsztacie. Dlatego tak często stosunkowo spotykamy się z typem pół-inteligenta który z „ludu wyrósł”, „do czegoś w życiu doszedł”, a po tej drodze pospiesznie zatarł ślady swej wędrówki, zerwał węzły, łączące go z jego otoczeniem, któremu stał się obcy i daleki, z którem nie może się już wcale porozumieć. W ten sposób środowisko traci najzdolniejsze jednostki, których praca miałaby tak wielkie znaczenie dla podniesienia ogólnego poziomu życia kultural-

nego. Stąd karierowiczostwo wśród młodzieży, która w kształceniu się widzi jedynie środek wywyższenia się ponad poziom środowiska, z którego wyszła. Ponieważ nie każdemu się to udaje, wpływa stąd rozgoryczenie, rośnie liczba malkontentów, patrzących z zawiścią na własnych towarzyszy, którzy stali obok w szeregach, a obecnie spoglądają z góry z uczuciem wyższości, że im życie udało się lepiej, niż tym, którzy zostali. Szkoła społeczna nie chce być drabną do wyciągania jednostek na górne piętra, lecz dąży do tego, aby być naprawdę szkołą powszechną i życie szerokich mas, ludu pracującego — jego potrzeby i prawa, radości, bóle i dążenia są to sprawy, którymi życie szkolne stale i mocno się zasilą. To też ci, co kończą szkołę społeczną, stają mocno na obu nogach, nie tracą gruntu pod nogami, nie podlegają „zawrotowi głowy”, ani nie potrzebują „zniżyć się” do otoczenia. Zarówno chłopcy jak dziewczęta wynoszą ze szkoły równowagę życiową, zdolność do pracy i życia czynnego i zainteresowanie dla rzeczywistości. Jest to rezultat wychowawczy, który został przez wszystkich zgodnie uznany.

IV. Postęp ku górze. Na zasadach Szkoły Społecznej zaczęto budować i szkoły średnie. Taka szkoła średnia istnieje w Lichtwarku. Należy jednak zaznaczyć, że w tej szkole nie zerwano jeszcze w zupełności ze starym systemem. Istnieją tu jeszcze stałe klasy, a granicą jej jest egzamin dojrzałości, który stanowi jeszcze dużą przeszkodę, ale młodzież sama toruje drogę, której trudno się będzie przeciwstawić.

V. Szkoła społeczna, jako dom własny młodzieży. Wiemy, jak często dziś jeszcze rodzice grożą dzieciom niegrzecznym szkołą: „Czekaj — powiadają — tam w szkole już cię nauczą!” I dziecko ze strachem wchodzi do budynku szkolnego. Inaczej dzieje się w szkole społecznej. Tu czuwa się nad tem, aby dziecko czuło się w niej, jak u siebie w domu. Rodzice mają wstęp do szkoły w każdej chwili. Często zobaczysz tu rodziców, pomagających w różnych potrzebach; przynoszą oni ze sobą narzędzia, aby pomóc przy różnych robotach. Wszelkie potrzebne przedmioty w szkole sami sporządzają. W razie braku pieniędzy, nie czekają na pomoc władzy. Urządzają w tym celu wieczorki, przedstawienia lub odczyty. Matki uczą szyc, gotować i t. d. Dzięki tej łączności, dzieci czują się w szkole jak w domu, a zastosowanie współdziałania wychowawczego domu i szkoły znalazło tu chyba najwłaściwsze rozwiązanie.

VI. Trudności i cienie. Szkoła społeczna — jak każda nowa i śmiała próba reformy — ma licznych przeciwników, jest przedmiotem gwałtownych ataków. Z drugiej strony nie brak jej obrońców i przekonanych wyznawców. Jedną z największych trudności w zakładaniu większej liczby szkół tego typu jest brak odpowiednio przygotowanych nauczycieli. Tymczasem personel nauczycielski szkoły społecznej składa się z ochotników; do pracy na tej placówce zgłosiło się dobrowolnie 35-u nauczycieli, 5 studentów, 2 techników, 9 osób z pośród rodziców. Ten ochotniczy personel pracuje w szkole i dotąd napływają nadal nauczyciele-ochotnicy.

Dzisiejszy nauczyciel, przesycony wiadomościami książkowemi, przyzwyczajony do zupełnie innej organizacji pracy, borykać się tutaj musi z olbrzymimi trudnościami i początkowo praca jego nie może być nawet bardzo owocną. Nadmienić przytem trzeba, że szkoła ta wymaga od nauczyciela żelaznych nerwów; przedewszystkiem życie szkoły ogromnie jest ruchliwe, płynie wartkim prądem, pozatem „grupy” szkolne bardzo często wyjeżdżają na wycieczki, a nawet w dłuższe podróże, co również wymaga dużego nakładu sił i czasu ze strony nauczyciela. Dlatego nauczyciel-urzędnik od szkoły takiej stroni i źle się w niej czuje.

Usiłowania wychowawcze „Szkoły społecznej” — jakkolwiek jeszcze niezupełnie skryształizowane, są niewątpliwie zapoczątkowaniem nowej reformy szkolnej, która prędzej czy później zmienić musi radykalnie szkołę dzisiejszą.

Henryk Glasgall.

Autodjagnoza nauczyciela.

Nauczyciele - pracownicy na polu oświaty powszechnej dzielą swe losy z losami szkoły. Nie widząc w społeczeństwie zrozumienia idei szkoły powszechnej, czując się w swych poczynaniach osamotnionymi a nieraz i krzywdzonymi przez nieopatrne zarządzenia władzy zwierzchniczej, tracą ducha, pogrążają się coraz bardziej w apatii i pesymizmie. Uspokojenie aż nazbyt zrozumiałe, jeżeli się uwzględni ciernie i głogi na drodze życiowej nauczyciela szkoły powszechnej, groźne, a nawet zgubne w swych dalszych konsekwencjach.

A jednak temu zwątpieniu, zgorzknieniu, pesymizmowi należy wytoczyć bezwzględna walkę w imię lepszego jutra, w imię odrodzenia polskiej szkoły, a tem samem uchronienia społeczeństwa od zgnęśnienia i upadku moralnego. W tej walce należy liczyć przede wszystkim na siebie. Odrodzenie szkoły nastąpić może tylko od wewnątrz, przez udoskonalenie się nauczyciela, przez wydobycie z siebie nowych, niespożytych sił, które niewątpliwie tkwią w polskim nauczycielstwie.

Przykładem takiego wysiłku może nam służyć nauczycielstwo Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej, wśród którego zrodziła się myśl, tak zw. „autodjagnozy”.

Wiadomem jest, że stan nauczycielski w Stanach Zjednoczonych należy do najbardziej lichy opłacanych, być może nawet jest wynagradzany gorzej, niż u nas w Polsce. Jednak psychologia amerykańska niełatwo ulega pesymizmowi, a nauczyciel szkoły powszechnej w Ameryce wytrwale pracuje nad własnem udoskonaleniem, nie oglądając się zbytnio na pomoc z zewnątrz.

Ciekawą próbę podjął H. Rugg, profesor Kolumbijskiego Uniwersytetu. Wyszedł on z tego założenia, że samokrytyka jest potężnem narzędziem doskonalenia się, że należy poddać swe czynności najskrupulatniejszej analizie, by móc stosować skuteczne środki na wykryte braki lub niedomagania. O nauczycielu wydaje przecie opinię inspektor lub kierownik szkoły, on sam uważa siebie za dobrego lub mniej dobrego pedagoga, lecz wszystkie te oceny, zarówno własne, jak i cudze, nie są oparte na gruntownej analizie, na głębszem przemyśleniu. Któż lepiej (tak uważa Rugg) osądzić może nasze wysiłki, niż my sami, gdy w głębi swego sumienia, stosujemy autodjagnozę.

W tym celu opracował prof. Rugg schemat do „autodjagnozy” nauczyciela, by zachęcić go do stosowania samokrytyki a tem samem ułatwić mu doskonalenie się w pewnym obranym przez niego kierunku. Oto szczegółowy plan autodjagnozy, opracowany przez prof. Rugg’a.

AUTODJAGNOZA NAUCZYCIELA.

1. *Umiejętności dydaktyczne.*
1. Czy zna własny przedmiot i przedmioty pokrewne?
2. Czy posługuje się materiałem z prac źródłowych?
3. Wiąże naukę swego przedmiotu z pokrewnymi dziedzinami?
4. Czy trafnie wybiera materiał do pogadanek i dyskusyj?

5. Czy jasno uświadamia sobie cele nauczania?
6. Czy posiada specjalnie ułożony plan dla zrealizowania tych celów?
7. Czy zachowuje właściwy stosunek pomiędzy podawaniem wiedzy a rozwojem umysłu dzieci
8. Czy daje uczniom jasne pojęcie celu i wyniku każdej poszczególnej lekcji?
9. Czy umiejętnie organizuje ćwiczenia klasowe?
10. Czy umiejętnie prowadzi dyskusję klasową?
11. Czy pobudza wszystkie dzieci do brania udziału w pracy?
12. Czy pobudza dzieci do zadawania sobie wzajemnie pytań?
13. Czy jasno się wystawia?
14. Czy dobrze wiąże nowy materiał z poprzednim?
15. Czy podaje nowy materiał w formie dydaktycznie przerobionej?
16. Czy stosuje materiał szkolny do rozwiązywania zagadnień ogólnych?
17. Czy wgląda w sposób uczenia się dzieci w domu?
18. Czy przerabia badany materiał na poprzedniej lekcji?
19. Czy daje dzieciom jasne i zrozumiałe wskazówki?
20. Czy przystosowuje się w klasie do różnic indywidualnych dzieci?

II. Technika nauczania.

21. Czy praca w klasie przebiega gładko i płynnie (bez sztucznych przerw i przerzucania się z tematu na temat)?
22. Czy praca dzieci w klasie ma przebieg naturalny i samorządny?
23. Czy posługiwanie się pomocami naukowymi jest obmyślane celowo?
24. Czy dbałość o porządek, czystość, wentylację i t. p. jest dostateczna?
25. Czy dbałość o stronę estetyczną klasy jest dostateczna?
26. Czy karność jest dostateczna?

III. Zdolność do pracy skoordynowanej.

27. Czy współpracuje z innymi nauczycielami w szkole?
28. Czy bierze udział w pracy społecznej i oświatowej poza szkołą?
29. Czy jest lojalny względem kolegów i przełożonych?
30. Czy utrzymuje kontakt z dziećmi poza szkołą?
31. Czy zaznajamia się z warunkami ich życia domowego?

IV. Praca nad sobą.

32. Czy czyta literaturę naukową i zawodową w zakresie swego przedmiotu?
33. Czy bierze udział w zebraniach pedagogicznych i oświatowych?
34. Czy dokształca się na kursach wakacyjnych, uniwersyteckich i in.?
35. Czy stosuje nowe metody nauczania?
36. Czy czyni samodzielne doświadczenia nad opracowaniem własnych metod?
37. Czy bierze udział w zbiorowej pracy naukowej?
38. Czy ogłasza drukiem samodzielne prace naukowe?

V. Cechy osobiste i społeczne.

39. Czy usposabia ludzi do siebie przychylnie?
40. Czy jest towarzyski i życzliwy do ludzi?
41. Czy dba dostatecznie o swój wygląd zewnętrzny?
42. Czy jest dobrze ułożony?
43. Czy taktowny w obęjściu z uczniami, kolegami, przełożonymi i rodzicami?

44. Czy jest wytrwały w swych zamierzeniach?

45. Czy przejawia własną inicjatywę w sprawach społecznych i towarzyskich?

Podany powyżej kwestionariusz nauczyciel wypełnia w sposób możliwie obiektywny, wartościując wszystkie wyliczone cechy i właściwości podług trzech stopni (dobry, przeciętny i zły). Niewątpliwie ocena siebie samego nie może być zupełnie obiektywna, lecz według koncepcji autora punkt ciężkości widocznie leży gdzieindziej. Samo zastanawianie się nad sobą jest niezmiernie pożyteczne; stanowi ono punkt wyjścia w pracy nad sobą, stwarza pobudki do usuwania spostrzeżonych błędów i usterek. „Auto-diagnoza”, jako sprawa delikatna i intymna, uprawiana jest wyłącznie dla własnego użytku. Zdajemy sobie sprawę, że zalecana przez prof. Rugg’a metoda nie jest wolna od błędów, lecz stosowanie jej może przyczynić się do odrodzenia naszej szkoły „od wewnątrz”, ułatwiając niejednemu borykanie się z przeciwnościami pracy nauczycielskiej, dodając otuchy i wiary we własne siły.

S. M. Studencki.

Czem ma być, a czem być nie powinna poezja w nauce języka.

Kwestja, czy tego rodzaju utwory, jak „Pan Tadeusz”, nadają się poza celem głównym, jaki same w sobie stanowią, jeszcze jako środek w nauczaniu języka polskiego, winna być rozstrzygana nie tylko pod kątem widzenia ich bezwzględnej wartości, lecz niemniej z punktu widzenia metodycznego. Wszechstronność taka nie da się osiągnąć zarówno ze względu na wartość estetyczną utworu, jak również jego formę językową i budowę.

Czytaniu utworów poetyckich nie można wyznaczać roli uniwersalnej. Wszak utwór poetycki jest pod względem formy (a niekiedy i treści) czemś zupełnie odrębnym i, jako taki, nie może być odpowiednim materiałem dla nauki języka.

Plastyka myśli z symboliką słowa, koloryt z treścią wzajemnie się tu przenikają i uzupełniają; prostota i jasność myśli poświęcona bywa wymaganiom rytmiki i rymów. Jasne jest więc, że więcej tu nieraz przyjdzie odczuć wyobraźnią, pobudzoną nastrojem, niż wyrozumować dialektyczną analizą.

Poezja jest artystyczną finezją słowa, myśli i nastroju uczuciowego. Może zatem służyć za wzór do naśladowania dla twórczości poetyckiej. Poza to może spełniać rolę czynnika uszlachetniającego, czy rozbudzającego subtelne strony uczuć i charakteru. Odczucie piękna utworu oczywiście zależy jednak będzie od stopnia owej kultury literackiej, której braku jednak nie zastąpi ad hoc organizowane, wszechstronne obrabianie jednego utworu poetyckiego. Tu nie da się wszczepić za jednym zamachem poczucia smaku i skali krytycznej, które narastają stopniowo na podstawie różnorodnego materiału.

Jasne jest, że „Pan Tadeusz” nadawać się będzie jako pierwszorzędny materiał dla wyrobienia poczucia piękna i smaku, że należy go dać poznać jako spuściznę, wiernie przekazującą tradycję z pewnego okresu dziejów, ale nie można widzieć w nim wszechstronnego narzędzia nauki literatury i języka polskiego. Żaden poemat, a zatem i „Pan Tadeusz” nie nadaje się dla celów nauczania języka, ani stylistyki i gramatyki, bo utwór poe-

tycki, dla pełni swego piękna i dla odpowiedniej ekspresji wymaga właśnie ciągłości w procesach ideacyjnych. Z drugiej strony siła nastroju, wywołanego słowem, zależy też i od biegłości logicznej, krytycznej i językowej. Gdy jej uczeń uprzednio na innych całościach logicznych, prozaicznych bodaj w minimalnym stopniu nie posiadał, nie nabędzie jej lekturą „Pana Tadeusza”, nie urobi na nim poprawności i sprawności słowa, ani struktury zdania. Dlatego właśnie, że poezja jest trudniejszą formą słowa i myśli, formą niezwykłą, choć wykwintną, dlatego że w niej chodzi głównie o piękno, nie należy sobie utrudniać zadania i przystępować do niej z myślą kształcenia na niej języka, kiedy właśnie już tej pewnej wprawy językowej potrzeba, żeby należycie odczuć piękno utworu, pojąć jego treść i ocenić formę.

Sam układ wiersza narzuca tokowi myśli i strukturze zdania, więzy i przedstawia pewną trudność w ogarnięciu całości, trudność, której zewnętrzny wyrazem jest owa, znana u uczniów skłonność do mechanicznego odtwarzania pojedynczych wierszy. Uczeń młody całą swą uwagę przywiązuje do rymu i rytmu i recytuje. Z pewnością językowo i myślowo u jednego ucznia przedstawiałaby się daleko lepiej ta sama treść czytana czy wygłaszana przezeń prozaicznie, bo w prozie będzie on łatwiej za myślą autora i współdziałał też i własną, niż we wierszu. Na niej też daleko łatwiej może być przyzwyczajony do ciągłej, systematycznej i uporczywej umysłowo - współtwórczej akcji. We wierszu zaś zbyt łatwo ulega, wraz z miarową statyką rytmu pewnej bezwładności, idącej w ślad za mechanizacją dźwięków.

Ostatecznie więc, zarówno ze względów metodycznych, jak ze względu na wartość, tkwiącą w lekturze „Pana Tadeusza”, nie należy rozwałkowywać poematu i rozrywać go na atomy, tembardziej, że jak starałem się to wykazać, cele językowo - dydaktyczne daleko łatwiej będzie osiągnąć przy czytaniu prozy.

Rozumiem w zupełności autorkę artykułu p. t. „Nauka języka polskiego w kl. VII, p. Kurasiową i podzielam jej zdanie, że większe całości prozaiczne, zbiegające się dopiero w toku wykładów literatury w kl. VII, daleko wcześniej, więc od kl. V-iej począwszy, należałoby już z uczniami czytać i wyrabiać u nich stopniowo i systematycznie zmysł literacki orjentacyjno-krytyczny. Inaczej bowiem stawia się uczniów kl. VII wobec obcego im dotąd, a przytłaczającego ich nadmiarem i rodzajem materiału tak, że nie mogą w sobie potem nagle wyrobić ani smaku literackiego, ani prawdziwego do literatury zamiłowania, co przecież winno pozostać z nauki całej bodaj że najtrwalszym, jeśli nie najważniejszym efektem.

Stanisław Burkowicz

Pracownik Czerwony.

Odgłosy

KONSEKWENCJE PROJEKTOWANYCH REFORM W SZKOLNICTWIE POWSZECHNEM.

W związku z odezwą „Pracy Szkolnej” z d. 31.I 26 r., wyrażam swój pogląd na konsekwencje nowych reform, raczej reformy, która wywarła na mnie przygnębiające wrażenie, a która polega na powiększeniu liczby dzieci, przypadającej na nauczyciela w szkole.

Reformy te iaszcze w życie nie weszły, więc jest o wiele lepiej, niż

w przyszłości być może, a czyż jest już tak dobrze? Czy mamy możność poświęcić dość czasu na wychowanie i nauczanie dzieci w szkole? — Nie. Chociaż nie mamy po 70-u uczniów w oddziale, ale rzadko mamy jeden oddział i rzadko pracujemy na jedną zmianę, skutkiem czego odczuwamy przeciążenie pracą, lekcje z trudem możemy należycie opracowywać; nie mamy prawie specjalistów — każdy nauczyciel, oprócz polskiego, rachunków i innych przedmiotów musi uczyć śpiewu, rysunków, robót — wszystkiego, co przewidują programy ministerjalne.

Więc każdy musi mieć wiadomości ze wszystkich przedmiotów, dopełniać je stale: znać rysunek, rozwijać w sobie krytycyzm artystyczny, znać teorię śpiewu, umieć roboty etc.

Trudno to wszystko osiąść i opanować w dostatecznym stopniu, stąd konieczność ciągłego douczania się w tym czy innym kierunku. Ależ czasu jest tak mało: zeszyty, opracowanie lekcji, przygotowanie potrzebnego materiału — wszystko skomplikowane przez niedostateczną ilość pomocy naukowych, przez często niewygodne rozlokowanie oddziałów, (rozrzuconych po całej wsi) przez brak środków materialnych, które trzeba zdobywać własną zapobiegliwością. Na to wszystko nie starcza czasu: niepodobna zastanowić się dokładnie i spokojnie zdać sobie sprawę z tego, gdzie są słabsze miejsca, nad czem więcej popracować; niepodobna pomyśleć nad środkami wychowawczymi, jakie trzeba byłoby zastosować.

Chciałoby się, aby zostało jeszcze kilka godzin tygodniowo na przeczytanie i omówienie wraz z dziećmi niektórych książek — dzieci zawsze pragną tego; chciałoby się popracować nad sobą.

Nauczyciel pokrzepia się nadzieją, że z czasem zdobędzie więcej doświadczenia i wiedzy, więc praca pójdzie sporzej, ma nadzieję, że polepszą się warunki, że zmniejszy się przeciążenie pracą. A tu masz! — 70 dzieci na nauczyciela! To niezawodnie jest krokiem do skasowania starszych oddziałów; zwłaszcza po wsiach, mamy po 20 — 25 a w VI i VII — jeszcze mniej uczniów. Teraz łączymy dwa oddziały, a wtedy wypadnie łączyć IV, V, VI i VII.

Ma się rozumieć, nauczyciel będzie robił maksymalne wysiłki, rok-dwa — poszarpie nerwy i zdrowie, bo nie będzie miał zadowolenia z pracy, które daje tylko dobrze wykonana praca i widoczne dobre jej skutki. Tak się pomęczy przez parę lat, a później zacznie ustępować, tak właśnie, jak sobie tego najwidoczniej życzy ktoś niewidomy czy niechętny szkole powszechnej.

— Niech ustępuje — powie — można nawet podtrzymać go i okroić program, żeby mu było lżej — i tak dojdziemy do najprymitywniejszych szkółek ludowych, w których nauczyciel będzie miał zaledwie czas na to, aby nauczyć dzieci abecadła i najniezbędniejszych rachunków, o wychowaniu dzieci w szkole już nie będzie i mowy.

Rozumiem, że oszczędności są konieczne. Ale możnaby może oszczędzać na czemś innym, nie na szkole, która jest *powszechną*. Państwo, które chce w szkole powszechnej wychować sobie przyszłych obywateli, nie może podcinać korzeni szkoły.

6.II 26 r.

Nauczycielka Ogniska czernichowskiego.

W związku z odezwą drukowaną w Nr. I „Pracy Szkolnej”, Redakcja otrzymała tylko dwie notatki w tej ważnej sprawie. Jedną z nich powyżej zamieszczono; drugiej, ze względu na niejasność myśli i stylu drukować nie możemy.

Byłoby rzeczą pożądaną, aby Sz. Koledzy i Koleżanki, którzy chcą zabrać głos w tej sprawie, wskazywali na zupełnie *konkretnych* przykła-

dach, posługując się *faktami*, czerpaniem z własnego doświadczenia — jakiego rodzaju trudności nastrecza przeludnienie klasy w pracy wychowawczej i w nauczaniu. Każdemu zdarzało się pracować w klasach mniej licznych i w klasach przeludnionych — więc o przykłady i fakty, o rzeczowe ujęcie zagadnienia nie trudno. (Dop. Redakcji).

Dyskusja.

W SPRAWIE OCENY MEGO SPIEWNIKA.

Dziękując uprzejmie pani Z. Kr., że zechciała poświęcić trochę czasu na przejrzenie mych „30 piosenek dla przedszkola i pierwszego oddziału szkoły powszechnej”, pozwalam sobie odpowiedzieć na niektóre zarzuty, nie chcę bowiem uchodzić wobec czytelników „Pracy Szkolnej” za niedouczoną w zakresie teorii muzyki.

„Razą u tak muzykalnej autorki niektóre błędy pisowni muzycznej w numerach 4, 14, 15 i 17-ym (w ostatnim takcie dwie ćwiartki, zamiast jednej ćwiartki i jednej ósemki)”....

Błędu żadnego tu niema. Oto co pisze o odbitce Niewiadomski (Wiadomości z muzyki zasadnicze i ogólne): Bardzo często zdarza się że utwór muzyczny nie rozpoczyna się na raz, równo z taktiem, tylko słabszą jakąś nutą. Nazywamy ją odbitką. Stosownie do takiego początku, znajdujemy przy końcu takt niepełny, któremu do całości nie dostaje tyle, ile potrzeba ażeby odbitkę, wrazie powtórzenia, można było zmieścić. Regułą to jednakże nie jest, bo odbitka nie potrzebuje koniecznie owego uzupełnienia w dalszym ciągu utworu”.

W czterech powyższych piosenkach takt całkowity został umieszczony na końcu zupełnie świadomie i celowo, właśnie ze względu na młode, niedoświadczone nauczycielki, które, widząc ósemkę, chciałyby wykonać ją ściśle i urwałyby melodię, gdy właśnie chodzi tu o wytrzymanie zakończenia (całkowicie skończone zdanie w tekście a nawet zmiana postaci występujących w piosence, jak w „Owieczkach”).

...., oraz parokrotny brak znaków powtórzenia, co zbyt wiele pozostawia domysłności młodych, niedoświadczonych nauczycielek”. Skoro ten brak jest parokrotny (tylko w Nr. 4 : 13), nie może być uważany za błąd pisowni, bo w innych piosenkach dwukropki są wszędzie tam, gdzie potrzeba. Jest to poprostu błąd korektorski.

Nie można także twierdzić, że dziecko — mam na myśli dzieci przeciętne, dla których głównie przeznaczone są tego rodzaju wydawnictwa, a nie dzieci szczególnie uzdolnione i muzykalne — będzie wołało śpiewać rzeczy trudne opuszczając dźwięki, leżące poza skalą jego głosu. Skala ta naogół jest bardzo mała i chyba tylko wyjątkowo można spotkać u dzieci w tym wieku ochotę do „borykania się z trudnościami”. Moja praca z małą działalnością obserwowanie dzieci tak mnie powierzonych, jak i innych, doprowadziły właśnie do tego przekonania, że śpiewają one najchętniej to, co łatwe, proste i krótkie. Na tej zasadzie układałam te piosenki, wypróbowałam je z dziećmi jeszcze przed wydaniem. Ponieważ śpiewały je z wielką ochotą i przyjemnością, mogłam wydać te niezłożone melodie z zupełnem przeświadczeniem, że są odpowiednie dla tego wieku, dla którego je przeznaczam.

Ryła Gnus.

SPROSTOWANIE.

W Nr. 2 Pracy Szkolnej w Odpowiedziach Redakcji zamieszczono notatkę w sprawie stosowania kary za kłamstwo, polegającej na nazwaniu dziecka „Niemcem” i nakazie milczenia. W sprawie tej Redakcja otrzymała list od osoby bezpośrednio zainteresowanej, z którego dowiaduje się, że informacja kol. Dąbrowskiego była nieścisła, gdyż nauczycielka wcale dziecka Niemcem nie nazywała. W imię prawdy zamieszczamy to sprostowanie — zaznaczając jednocześnie, że zapytania zwrócone do Redakcji w sprawach tego rodzaju powinny opierać się na ściśle sprawdzonych faktach.

ODPOWIEDZI REDAKCJI.

Kol. Parol. Osiek Wielki. W odpowiedzi na kartę Sz. Kol. donosimy co następuje: wydano dotychczas 7 tomów Słownika jęz. polskiego, Karłowicza, Kryńskiego, Niedźwieckiego i in. Cena 400 zł.

Słownik Arcta — dawniej w 4-ch tomach, obecnie w jednym kosztuje 28 zł. Poradnik językowy wychodzi. Prenumeratę przyjmuje Książnica Atlas. Warszawa. Opłata roczna 7 zł.

Ognisko w Mochowicach. Przesłaliśmy spis najważniejszych dzieł pedagogicznych wraz z katalogiem wydawnictw Książnicy.

Ognisko w Nowej Myszy. Za wiadomość o powstaniu Sekcji Pedagogicznej dziękujemy i przesyłamy koleżeńskie życzenia owocnej pracy.

Ognisko w Mołodecznie. Uwagi w sprawie programu geografii i historii otrzymaliśmy i przekazemy je Komisji Programowej.

Kol. Józefowiczówna. Wysłane zostały dwa numery Nauki i Szkoły z artykułami: Obraz w szkole, jego znaczenie i użycie. Polecić możemy Sz. Koleżance broszurę Kazimierza Wójcickiego pod tyt. „Obraz w nauczaniu języka ojczystego i literatury”. Ponadto w Miesięczniku Pedagogicznym w Nr. Nr. 2, 3 i 5 z r. 1925 artykuł G. Marcinka pod tyt. Obraz w szkole

Kol. Witoszyńska. Regulamin Sekcji wysłaliśmy.

TREŚĆ Nr. 3: 1. Zjazd Wychowania Moralnego. 2. W. Dzierzbicka. Tydzień Pracy. 3. H. Glasgall. Szkoła społeczna w Hamburgu. 4. M. Studencki. Autodjagnoza nauczyciela. 5. St. Burkowicz. Czem ma być a czem być nie powinna poezja w nauce języka. 6. Odgłosy. Konsekwencje projektowanych reform w szkolnictwie. 7. Dyskusja. R. Gnuśowa. W sprawie oceny mojego śpiewnika. 8. Sprostowanie. 9. Odpowiedzi Redakcji.

Redaktor: **MARJA LIBRACHOWA.**

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

Odbito w drukarni „Robotnika”, Warecka 7.