



DR. M. LIBRACHOWA.

Charakterystyki szkolne.

Dla ułatwienia skutecznego oddziaływania wychowawczego, dla wyboru najwłaściwszego dla tego oddziaływania kierunku, a przez to zapewnienia sobie pomyślnych wyników — potrzebna jest dokładna znajomość dziecka.

Luźne, przygodnie zbierane obserwacje, notowane ulotnie w pamięci, zacierają się szybko. Poszczególne fakty tracą wewnętrzny związek, nie możemy ich dokładnie odwzorzyć, z jaskrawszych zapamiętanych fragmentów nie udaje się nam stworzyć dokładnego i zrozumiałego obrazu. Stąd potrzeba utrwalania zebranego w codziennej obserwacji materiału i ujęcia go w taki sposób, żeby duchowe oblicze dziecka zachowało swe istotne cechy.

Potrzebę tę rozumiano oddawna; zrozumieli ją zwłaszcza ci pedagodzy, którzy poszukują ulepszonych sposobów oddziaływania wychowawczego i rozumieją, że o ile oddziaływanie to ma być skuteczne — musi być zindywidualizowane.

Jednakże pomimo rozlicznych prób w tym kierunku poczynionych, sprawa charakterystyk szkolnych błądzi jeszcze dotychczas po manowcach.

Znajdujemy tu i owdzie różne schematy do charakterystyk, jednakże wybór któregośkolwiek z nich bywa zawsze kłopotliwy, nie można się bowiem zorientować na jakich przesłankach teoretycznych opiera się autor schematu, jakie są jego założenia. Wszędzie daje się jedynie zauważyć dążenie do wyczerpania cech, co tłumaczyć należy tem głęboko zakorzenionem przekonaniem, że charakterystyka o tyle jest dobra, o ile jest wyczerpująca.

Otrzymujemy w rezultacie olbrzymią listę cech fizycznych, umysłowych, uczuciowych, wolowych i — przeglądając je — doznajemy uczucia zaniepokojenia: czy przy każdej z nich, charakteryzując dane dziecko, mamy coś do zanotowania? Czy zarówno teoretycznie, jak praktycznie możliwą jest rzeczą wyczerpanie wszystkich cech i czy istotnie to jest celem charakterystyki?

Zatrzymam się przez chwilę nad schematem dr. Decroly, który jest szczególnie wygodny do bliższego omówienia, ponieważ wydrukowany

jest w całości w książce p. Hamaide: „Metoda Decroly”¹⁾ i wypełniony, każdy przeto może go zdobyć i, mając przed oczami, zestawić z uwagami, które tu będą rozpatrzone.

W schemacie dr. Decroly znajdujemy dwa wielkie działy: I-y nosi tytuł: *Tendencje egocentryczne*, drugi — *tendencje egzocentryczne*; każdy z tych działów podzielony jest jeszcze na poddziały; dla tendencji egocentrycznych poddziałów jest VIII. Każdy z tych 8-miu poddziałów rozbitý jest na poszczególne kwestje (cechy), których razem wyliczono 102 dla jednego tylko działu. W dziale II-gim (tendencje egzocentryczne), wyszczególniono 91 cech — razem 193; do tego dodać należy 22-ie cechy szczególne — otrzymujemy razem 215 cech. Zdumienie ogarnia, że czytając wypełniony schemat, widzimy przy każdej niemal wyszczególnionej cesze znak plus lub minus, że nauczyciel mógł to wszystko zauważyć i określić; system znakowania polecony przez dr. Decroly nie przyczynia się wcale do sprecyzowania duchowego obrazu danego dziecka. Mając przed sobą wypełniony kwestjonariusz, nie odbieramy wrażenia całości, gubimy się w szczegółach, nie wiemy, które z nich są ważne, a które bez znaczenia. Jest to po prostu inwentarz cech, domagający się jeszcze dodatkowego opracowania.

Schematów tego typu jest bardzo dużo i wszystkie są mniej więcej do siebie podobne; różnią się układem, terminologją, rozmiarami, zasadniczo jednak nie odbiegają od siebie. Najślubszą ich stroną jest wielka ilość wyszczególnionych cech i równorzędne ich traktowanie, drobiazgową analizę psychiki, prowadząca do takiego jej rozproszkowania, że niema mowy o ujęciu całości.

Dalsze słabe strony tych schematów to sugestjonowanie wychowawcy, który mając przed sobą schemat, będzie ulegał tendencji do wypełnienia go możliwie dokładnie, jakkolwiek znajdą się cechy, o których nie będzie miał nic do powiedzenia i którym nie będzie mógł wyznaczyć właściwego miejsca w zespole innych cech — co jest sprawą dla charakterystyki bodaj najważniejszą. Poważną trudność nastęrcza również kwestoda gromadzenia materiału, gdyż niektóre cechy umysłowe (typ pamięci, zakres uwagi itp.) wymagają zastosowania metod eksperymentalnych, inne znowu oceniane są na podstawie obserwacji.

Współczesna psychologia, a zwłaszcza niektóre jej kierunki, przyjmują jako podstawę przy klasyfikowaniu typów psychicznych pewne zasadnicze dążenia, ujawniające się w zachowaniu się osobnika, pewną postawę, którą osobnik zwykł zajmować w stosunku do otoczenia, do ludzi, do zjawisk i wydarzeń codziennego życia. Jest to podejście do psychiki zasadniczo różne od tego, które się ujawnia przy układaniu schematów, mających na celu wyczerpanie cech; przystępując do pisania charakterystyki, zmierzać się będzie zatem do uwypuklenia tych głównych dążeń osobniczych, które nadają dziecku cechę indywidualną, decydują o jego postawie w stosunku do człowieka i do otoczenia, o sferze zainteresowań; uwzględni się więc jakość dążeń, ich kierunkowość i stopień nasilenia.

Zasadnicza różnica pomiędzy charakterystyką ujętą z tego stanowiska a charakterystyką, zmierzającą do wyczerpania cech, polega zatem na świadomem ograniczeniu zakresu: nie *wszystkie*, lecz *niektóre* cechy zostaną objęte charakterystyką, ponieważ niewszystkie są jednakowo ważne. Osobniki o podobnej kierunkowości dążeń mogą się różnić np. typem pamięci, zakresem uwagi i wielką liczbą najrozmaitszych innych właściwości umysłowych, których nie bierzemy w charakterystyce pod

¹⁾ Tłum. M. Górskiej. Nakł. Naszej Księgarni. Warszawa.

uwagę, gdyż traktujemy je jako mniej ważne, dla celu naszego mało przydatne. Drugą różnicą polega na ujednostajnieniu metody zbierania materiału; charakterystyki, uwzględniające ogólną kierunkowość dążeń, oparte będą oczywiście tylko na obserwacji, na notowaniu faktów, reakcyj osobnika. Wobec tego pisanie charakterystyki staje się rzeczą technicznie łatwiejszą, przystępną dla każdego wychowawcy.

Jeżeli zgodzimy się w zasadzie, że takie podejście do zagadnienia tego jest słuszne, pozostanie jeszcze do rozstrzygnięcia kwestja techniczna: jak należałoby pisać charakterystyki, jaką nadać im formę?

Czy kwestja sprowadza się do zmniejszenia wykazu cech, do opracowania schematów, które poprostu pomijają cechy umysłowe i ograniczają się do wyszczególnienia dążeń, popędów, tendencji? Można bowiem indeks taki obmyśleć i przygotować, można wyliczyć właściwe wiekowi dziecięcemu popędy i stworzyć ramy dla ujęcia charakterystyki. Byłby to schemat uproszczony i dokonany na podstawie przesunięcia punktu ciężkości w kierunku cech wybranych i uznanych za szczególnie ważne, przedstawiałby jednak to samo niebezpieczeństwo, co wszelkie wogóle schematy: podsuwałby i sugerował wszystkie teoretycznie przewidziane możliwości.

Nasuwa się wobec tego kwestja, czy wogóle należy układać schematy do charakterystyk, czy nie trzeba raczej odrzucić wszelkich ram z góry ułożonych i przyjąć jedynie swobodną, odręczną charakterystykę, że się tak wyrażę — literacką. Wychowawca, opierając się na dłuższej obserwacji, na przekonaniu, że rozporządza obfitym materiałem, kreśliłby poprostu duchową sylwetkę dziecka, podając pewne fakty i reakcje uczuciowe dziecka oraz reakcje, ujawniające się w działaniu.

Niewątpliwie cechy osobnicze, najbardziej wyraźne, wysunęłyby się na plan pierwszy, całość nie byłaby pozbawiona wymowy, ale i w tym wypadku — o ile charakterystyka miałaby być czemś więcej niż opisem — domagałaby się interpretacji; dla celów wychowawczych potrzeba bowiem znać nie tylko objawy ale i ich przyczyny, gdyż te same objawy mogą być wywołane innymi popędami, różne tendencje objawiać się mogą w podobnych formach zachowania się. Poza tem charakterystyki swobodne przedstawiałyby taką olbrzymią różnorodność, że wszelkie zestawienia i porównania, tak jednak ważne nawet przy ocenach indywidualnych, mogłyby się okazać niemożliwe. Cóż wobec tego pozostaje? Najwłaściwiej byłoby wyznaczyć schematom pewną ściśle określoną rolę przy charakterystyce; rola ta polegać powinna na ułatwieniu diagnozy psychologicznej, na ułatwieniu interpretacji objawów. Wychowawca rozpoczynałby wobec tego nie od wypełniania schematu, lecz od swobodnej charakterystyki, określając dokładnie czas jej trwania, następnie ze schematem w ręku analizowałby charakterystykę, przenosząc do schematu albo cechy wymienione, albo odnajdując w opisanych faktach, w reakcjach dziecka określone w schemacie tendencje i popędy. Po pewnym czasie powróciłby do napisania nowego odręcznej charakterystyki, (względnie uzupełnienia poprzedniej) oznaczając zawsze czas jej trwania, zestawilby ją powtórnie ze schematem. Wówczas zdarzyłby się mogło albo odkrycie nowych dyspozycji nie ujawnionych poprzednio, albo osłabienie czy wzmocnienie dawniej już ustalonych, albo wreszcie przekształcenie się tendencji, inny — zmieniony ich kierunek i wyraz.

Nasuwa się tu uwaga, że nawet przy takim posługiwaniu się schematem, nie unika się całkowicie niebezpieczeństwa sugestji — a właści-

wie unika się jej tylko przy pierwszym użyciu. Używając stale tego samego schematu dla interpretowania charakterystyk, wychowawca przy swoim sobie wkońcu terminologję schematu i poprzez jego kategorie patrzeć będzie na dziecko. Tej trudności jednakże nie da się już uniknąć; jedyne wyjście — to obudzenie czujności wychowawcy, zwrócenie jego uwagi na to niebezpieczeństwo; wychowawca winien zrozumieć, że osobnik charakteryzowany może przerosnąć schemat, nie musi też koniecznie wypełnić go całkowicie swymi cechami, że wychowawca może schemat rozszerzyć, ale nie jest też obowiązany wypełnić go od początku do końca.

W ten sposób, rozpoczynając od charakterystyki swobodnej i stosując następnie schemat, któremu wyznaczona jest ściśle określona rola, zapewniłoby się z jednej strony wysunięcie na plan pierwszy cech indywidualnych, istotnie najbardziej charakterystycznych — z drugiej zaś strony uniknęłoby się całkowitej rozbieżności w terminologii i w sposobach interpretowania objawów, co uniemożliwia zestawienia porównawcze.

Podaję poniżej schemat, ułożony na podstawie omówionych zasad, oraz tytułem przykładu załączam charakterystykę, ujętą w ten sposób — jak to zostało powyżej wyjaśnione.

Do charakterystyki wybrana została postać powieściowa: 12-letnia Aleksandra Horp z powieści D. Mardrus „Ziarno na wietrze”¹⁾. Postać ta wybrana została nie tylko dlatego, że stanowi niezwykle wdzięczny obiekt dla charakterystyki jako typ duchowy o cechach wybitnych, ostro zarysowanych; wybrałam ją z tego jeszcze względu, że powieść każdy może przeczytać, może zapoznać się z jej bohaterką i sprawdzić podaną charakterystykę, zestawiając ją ze schematem. Pragnąc dać czytelnikom, którzy specjalnie zainteresują się poruszoną tu sprawą, okazję do wywyczerpania się w ujmowaniu charakterystyk, ograniczam charakterystykę Aleksandry tylko do I-ej części powieści. W części II-ej następuje w życiu Aleksandry przełom, wywołany zmianą warunków jej życia; przełom ten oddziałał na jej psychikę, w pewien sposób ją przekształcił; w końcu powieści mamy już inną Aleksandrę — możemy zatem obserwować przeobrażenia popędów, sprawę niezmiernej wagi i doniosłości ze stanowiska wychowawcy. Nawiasowo zwrócę uwagę, że te przeobrażenia popędów u Aleksandry są wynikiem oddziaływania na jej naturę wydarzeń życia, przez nikogo nie zamierzonych. (Stąd tytuł powieści: „Ziarno na wietrze”). Jest to ważna bardzo okoliczność, niezmiernie pouczająca dla wychowawców.

Parę słów jeszcze poświęcić należy samemu schematowi. Obejmuje on tendencje i popędy ogólne, to jest właściwe wiekowi dziecięcemu, a więc każdemu dziecku — oraz — jak to w nagłówku zaznaczono: niektóre popędy indywidualne, dające się dość często zauważyć u dzieci. Na pierwszym miejscu figurują tendencje i popędy ogólne i tu jednak występować mogą różnice indywidualne, polegające na częstości objawów i stopniu ich nasilenia, wreszcie na kierunkowości tendencji; tak np. tendencja do naśladownictwa może u różnych dzieci przybierać różny kierunek.

Co do samej terminologii poprzestaną na krótkim wyjaśnieniu. Przez tendencję rozumiana będzie w naszym schemacie poprostu łatwość wykonywania pewnej czynności, gotowość psychofizyczna, coś, co odpowiada fizjologiczne utorowaniu dróg, brakowi oporu. Jest to stałe usposo-

¹⁾ Tłum. z francuskiego St. Heymanowa. Wydaw. Biblj. Dzieł Wybor. Tom 49 — 50. Warszawa. 1926.

bień do określonej reakcji, która zjawia się samorzutnie przy odpowiedniej sposobności. Taką typową tendencją ogólną, właściwą dzieciom jest np. naśladownictwo.

Oddzielnego wyjaśnienia domaga się jeszcze tendencja zwana sympatją. Wyraz ten nie oznacza stanu uczuciowego, nie posiada tego znaczenia, jakie mu nadajemy w mowie potocznej. Zgodnie ze stanowiskiem Ribota, Shanda, Mac Dougalla — sympatja jest tendencją do samorzutnego nastrojania się na pewien ton uczuciowy, wyrażający się w mimice otaczających nas osób; patrząc na rozbawione twarze, przybieramy mimowoli podobny wyraz, nieświadomie uzgadniamy własną mimikę z mimiką innych osób, naśladowując niejako ich stany uczuciowe. Ribot nazywa to trafnie jednodźwiękiem psychologicznym, kanałem, przez który cudze stany psychiczne przenikają niejako do naszej świadomości. Tendencja ta właściwa jest wszystkim ludziom (a nawet zwierzętom), bardzo wczesnie ujawnia się u dzieci — lecz wahania indywidualne i stopień nasilenia tej tendencji może być znamienym objawem, charakterystycznym dla osobnika i ważnym ze stanowiska wychowawcy.

Przez popęd rozumieć należy dążenie do wykonywania czynności, która sama przez się dostarcza przyjemności i zadowolenia; w tym sensie mówi się o popędzie do ruchu, do zabawy itp. — jako o dążeniach właściwych dziecku.

Terminologia jest do pewnego stopnia kwestją umowy, w tej dziedzinie psychologii jest dość luźna i nie ustalona. Główne jej znaczenie polega na tem, żeby odpowiadała określonym pojęciom i żeby ją stale z temi pojęciami łączyć; nie będę zatem uzasadniała tutaj przyjętej w schemacie terminologii i poprzestanę na wyjaśnieniach, które są potrzebne dla zrozumienia schematów i poprawnego posługiwania się nimi.

Przechodzę obecnie do charakterystyki Aleksandry, przyczem, zgodnie z założeniami, daję na początek charakterystykę swobodną, następnie zastosuję do niej schemat.

Aleksandra Horp, lat 12.

Najwybitniejszą cechą Aleksandry jest namiętne umiłowanie wolności, swobody, niezależności. Namiętnością jej jest polowanie; na polowaniu wykazuje zaciekłość i okrucieństwo, wyrażające się np. w dobijaniu i doduszaniu rannych zwierząt. Trudno określić, czy jej okrucieństwo na polowaniu wynika z przyjemności zadawania cierpień, czy też z radosnego poczucia własnej siły i zwycięstwa. Upodobanie do zadawania cierpień uzewnętrznia się zresztą i w inny sposób; Aleksandra z przyjemnością dokucza matce i robi jej na złość, gdyż matki nie kocha. Nie kocha matki może nie tylko dlatego, że zrzędzi i dokucza, ale dlatego, że Aleksandra podświadomie wyczuwa jej słabość. „Dlaczego matka zawsze ustępuje?” zastanawia się Aleksandra, nie zdając sobie sprawy z tego, że słabość matki wynika z miłości dla męża oraz ze zmęczenia i wyczerpania pracą zarobkową, którą utrzymuje rodzinę (lekcje myzuki). Dziewczynka matki nie kocha, gdyż matka właśnie dąży do ograniczenia jej wolności, matka rozciąga kontrolę nad jej nauką i uczęszczaniem do szkoły, matka wymaga od niej wypełniania różnych prac gospodarskich w domu, matka sprzeciwia się polowaniu.

To wszystko możeby jej jeszcze zresztą darowała, ale matka ją upokarza, czyniąc ciągle wymówki i napomnienia w formie zupełnie niewłaściwej: „Gdybyś była jak inne dziewczęta!” powtarza pani Horp przy każdej sposobności. Najjaskrawszym dowodem fatalnie skrzywionego stosun-

ku matki do córki jest scena, wywołana listem pochwalnym, który Aleksandra przyniosła ze szkoły. (W szkole zachowuje się zresztą Aleksandra z zupełną nonszalancją a nawet z lekceważeniem, kiedyś jednak, w momencie przygnębienia i depresji była tak spokojna i „wzorowa”, że zdobyła niechcący list pochwalny). „Komu go ukradłaś? Bo nie przypuszczam, żeby ci go dano”. „Oczywiście, że nie, odpowiada matce Aleksandra z oczyma pełnymi złych błysków, jedna z koleżanek mi go pożyczyla, żebym zobaczyła zbliska, jak to wygląda”.

Fatalne stosunki między matką i córką są wynikiem zazdrości matki o ojca. Ojciec Aleksandry jest rzeźbiarzem; jest to natura artystyczna, lecz zgorzkniała. Zgorzkniałość ta wynika ze zwątpienia w siłę i wartość własnego talentu, stąd rodzi się poczucie wykolejenia, zapoznania i krzywdy; wszystko to działa deprymująco na pana Horpa. Żona jego była niegdyś jedyną osobą, na której skupiała się miłość tego dużego dziecka, obecnie pani Horp dzielić się musi tą miłością — z córką. Buntuje się przeciwko temu i odczuwa niechęć do córki, której samowolne usposobienie potęguje jeszcze tę niechęć. Ojciec zaś przeniósł na córkę nie tylko miłość, ale i zawiedzione nadzieje własnego życia: ona, Aleksandra — mażry pan Horp — będzie kiedyś wielką artystką rzeźbiarką, ona dokona tego dzieła, które on w marzeniach tylko ogląda. Aleksandra kocha bardzo ojca; ojciec na wszystko jej pozwala, osłania ją nie tylko przed zrządzeniem matki ale nawet przed jej słusznymi wymaganiami. Ojciec jest jej sprzymierzeńcem, ojciec ją nauczył polowania. Aleksandra pozuje ojcu, jest jego modelką (dawniej modelką była matka); rolę tę spełnia cierpliwie, poddaje się tej konieczności, wykazuje dużą wytrzymałość, nie mając zresztą istotnego zrozumienia dla twórczych uniesień artysty. Pozując, myśli: „kiedy się to skończy? Kiedy pobiegnę na fermę?”

Aleksandra kocha również swego pieska Kiki, nieodłącznego towarzysza, przyjaciela, niemego powiernika w chwilach zwątpień i rozterek duchowych. Uratowała tego pieska od głodowej śmierci, odkarmiła smoczkiem, odchowala. Pomiedzy psem i dziewczynką zawiązała się gorąca przyjaźń; Aleksandra opiekuje się pieskiem, bawi się z nim, chodzi na polowania i potajemne wyprawy, rozmawia z nim, tuli go i ściska z całą gwałtownością uczucia; tkliwość i siłę uczucia dziewczynki najlepiej i naprawdę zna tylko Kiki. W chwilach rozterki duchowej on jest jej powiernikiem: „ciebie jednego mam, Kiki, ciebie jednego” — żali się Aleksandra, ogarnięta nagłem poczuciem osamotnienia.

Aleksandra jest dumna; uczucie to płynie — oczywiście podświadomie — z poczucia własnej siły i niezależności; każde udane ryzykowne przedsięwzięcie jak np. nocne polowanie, budzi w niej najpierw pewien niepokój, a następnie pokonanie przeszkód i własnego lęku napełnia ją poczuciem radosnego zwycięstwa, dumy z dokonania sprawy trudnej.

Ale duma Aleksandry nie karmi się wyłącznie poczuciem osobistych wartości; drzemie w niej podświadoma duma rodowa, zaznaczająca się w stosunku dziewczynki do koleżanek ze szkoły elementarnej, do mieszkających w fermie, którzy dzierżawią posiadłość jej ojca i nazywają ją „panienką ze dworu”. Duma ta wybucha w ataku furji, gdy Karol, syn fermiera, robi Aleksandrze śmieszne, dziecinne, niedołężne wyznanie miłosne, a raczej propozycję małżeństwa i zabiega o zdobycie pocałunku. Aleksandra zaskoczona w lesie na polowaniu temi zakusami niefortunnego wielbiciela, obrażona do żywego tem, że „on śmiał”, przyjmuje postawę zaczepno - odporną i rozpoczyna bójkę.

Przejsie to wstrząsnęło Aleksandrą, poczuła się upokorzona, a jednocześnie samotną i opuszczoną; zamyka się w sobie, sama przetrawia to gorzkie doświadczenie, ból swój zwierzy tylko pieskowi: Kiki. Budzi się w niej również strach przed zemstą Karola: zadenuncjuje ją może przed policjantem, zdradzi jej tajemne wyprawy na polowania, oskarży o kłusownictwo. Przed matką Karola zachowa jednak Aleksandra tajemnicę, nie chcąc go narażać na przykre konsekwencje; gdy fermierka zapyta: „dłaczego panna Aleksandra nie przychodzi teraz na fermę?” — dziewczynka, w obecności czerwonego z przerażenia Karola—odpowie z nonszalancją, że pogniewali się z sobą, prowadząc krowę na pastwisko, część winy sobie przypisze i wspaniałomyślnie wobec rozbawionej fermierki obejmie chłopca za szyję i ucałuje go pojednawczo. (Karol czuje wówczas, że Aleksandra, prawie rówieśnica, towarzysza zabaw dziecięcych, jest na zawsze dla niego stracona).

Wszystkie siły natury: rzeźwe poranki, chłodne podmuchy wieczoru, tajemnicza ciemność nocy, wilgotny zapach leśnej głębi, słoneczne lub gwiazdziste niebo, są źródłem upojenia dla Aleksandry. Jest jakaś łączność tajemna między tem dzieckiem a żywiołem, który nazywamy przyrodą.

Gdy Aleksandra dowiaduje się, że rodzina się powiększy, że „będzie braciszek lub siostrzyczka”, jest najpierw zdumiona, a następnie do żywego dotknięta. (Wiadomość tę zwiastuje jej ojciec). Trudno określić czy jest to uczucie zazdrości, czy obawy o całość i nienaruszalność własnych praw, które sobie zdobyła. Pociesza się skrycie, że jak już będzie „ten wstrętny bachor”, będzie go szczypać, jak nikt nie będzie patrzył.

Taką poznajemy Aleksandrę, wysmukłą dziewczynkę o smagłej twarzyczce i dwu czarnych warkoczach, zwieszających się z ramion. Taką ją znamy w pierwszej części powieści. Pozostawiam zainteresowanym tą osobą czytelnikom charakterystykę Aleksandry z drugiego tomu powieści i przejdę do zanalizowania swobodniej charakterystyki za pomocą schematu.

Schemat A.

CHARAKTERYSTYKA ZACHOWANIA SIĘ DZIECKA.

Imię i nazwisko: Aleksandra Horp.

Wiek: 12 lat.

Warunki rodzinne: jedynaczka, Ojciec artysta rzeźbiarz. Matka pianistka, nauczycielka muzyki.

Stan zdrowia*): doskonały.

Tendencje ogólne.

	Przykłady:	Stopień nasilenia.
1. Objawy tendencji, zwanej sympatją. Czy naśladuje łatwo mimikę twarzy, ton głosu. Mimikę twarzy na obrazkach.		
2. Objawy tendencji do naśladowania. Czy naśladuje łatwo ruchy, zajęcia starszych, dzieci i t. p.	Brak materiału dla obserwacji.	
3. Objawy sugestywności.		

*) Dane wynotować można z karty zdrowia.

Tendencje uczuciowe.

4. Skłonność do gniewu.	Występuje na tle obrażonej dumy. (Przejście z Karolem, ciągłe nieporozumienia z matką).	Bardzo wysoki.
5. Skłonność do strachu. Powody strachu (czego się lęka).	Lęka się własnych ryzykownych projektów (nocna wyprawa do lasu na polowanie). Strach ten umie opanować, projekty realizuje. Lęka się zemsty Karola.	Słabszy niż innych tendencji.
6. Skłonność do zazdrości. Powody zazdrości.	Reakcja uczuciowa wywołana wiadomością o spodziewanym powiększeniu rodziny.	Silny.
7. Do uczuć tkliwych (czułość).	Objawia się w stosunku do ojca. Najżywiej w stosunku do pieska Kiki.	Silny.
8. Do współczucia.	Współczucie dołi znalezionego pieska. Zabiera go do domu i pielęgnuje. Współczuje Karolowi, pod wpływem współczucia ukrywa zajście z Karolem przed jego matką.	Słabszy niż innych tendencji.
9. Miłość własna, duma, ambicja, poczucie własnej wartości. Na jakim punkcie najłatwiej obrazić ambicję lub ją pobudzić.	Aleks. jest dumna. Ma poczucie własnej wartości i wyższości w stosunku do koleżanek i mieszkańców fermi. Obraża ją bardzo silnie każdy objaw lekceważenia.	Bardzo silny.
10. Usposobienie: wesołe, smutne, zmienne	Zmienne. Przejścia od żywiołowej radości do przygnębienia. Pewna skłonność do marzycielstwa. (Wieczór letni: patrzy w gwiazdy, zasłuchana w muzykę matki).	

Popędy ogólne.

	<i>Przykłady:</i>	<i>Stopień nasilenia.</i>
1. <i>Objawy popędu do ruchu.</i> Opisać szczegółowo objawy ruchliwości, zaobserbowane w ciągu 1/2 godz.		Wielka ruchliwość.
2. <i>Popęd do zabawy.</i> Czy posiada określony kierunek? Ulubione zabawy. Stopień oddania się zabawie.	Ulubiona namiętnie zabawa: polowanie, gonytwy z psami. Aleks. lubi też bardzo różne prace na fermie, które traktuje jako zabawę. (Oprzątanie zwierząt, zwózkę siana i t. p.)	Bardzo silny. Połączone z namiętnością.
3. <i>Objawy popędu poznawczego.</i> Czy dziecko pyta, obserwuje, psuje przedmioty dla ich dokładnego poznania, eksperymentuje? Czy ciekawość posiada określony kierunek?	Brak objawów.	
4. <i>Objawy popędu twórczego.</i> Czy posiada określony kierunek? (Piosenki, tańce, zabawy, rysunki, opowiadania, konstrukcje).	Brak objawów.	

- | | | |
|--|--|---------------|
| <p>5. <i>Objawy popędu towarzyskiego.</i> Czy dziecko poszukuje towarzystwa, daje się wcześnie, unika? Woli towarzystwo dorosłych, dzieci, starszych czy młodszych od siebie, chłopców, dziewczynek, liczną gromadę, jednego towarzysza.</p> | <p>Aleks. nie szuka towarzystwa rówieśniczek i koleżanek, nie bierze udziału w zabawach zbiorowych; wystarcza sobie sama. Jedyńm towarzyszem jest Karol (do chwili bójki w lesie).</p> | <p>Słaby.</p> |
|--|--|---------------|

Niektóre popędy indywidualne.

- | | | |
|---|--|--|
| <p>1. <i>Popęd do wolności, swobody, niezależnienia się.</i></p> | <p><i>Przykłady:</i>
Objawia się nadzwyczaj wyraźnie: uchylanie się od narzuconych obowiązków, wymykanie się z domu na fermę, w pole, do lasu. Układanie projektów wypraw nocnych na polowania. Krnąbność.</p> | <p><i>Stopień nasilenia.</i>
Bardzo silny.</p> |
| <p>2. <i>Objawy popędu niszczytel-skiego</i>
Dziecku sprawia przyjemność darcie, psucie, niszczenie i t. p. (Odróżnić od psucia dla poznania przedmiotu).</p> | <p>Brak objawów.
Aleks. niszczy obuwie i ubranie, przez żywość i nieuwagę, a nie dla przyjemności niszczenia.</p> | |
| <p>3. <i>Objawy popędu zaborczego.</i>
Dziecku sprawia przyjemność odbieranie innym zabawek lub innych przedmiotów, chociaż je samo posiada.</p> | <p>Brak objawów.
Aleks. oddaje upolowaną zwierzynę, chcąc dokuczyć matce.</p> | |
| <p>4. <i>Objawy popędu do okrucieństwa.</i>
Dziecku sprawia przyjemność dręczenie zwierząt dokuczanie, robienie „na złość”, drażnienie i t. p.</p> | <p>Dobija lub dodusza zranione zwierzęta na polowaniu; nie sprawia jej to specjalnej przyjemności, traktuje tę czynność na zimno, jako pewną konieczność. Z przyjemnością natomiast drażni matkę i robi jej na złość — jest to zemsta za ograniczenie wolności i a upokorzenia. Z przyjemnością obiecuje sobie dokuczać spodziewanej siostrzyczce czy bracisz-kowi</p> | <p>Silny.</p> |
| <p>5. <i>Objawy popędu władczyego.</i>
Dziecku sprawia przyjemność musztrowanie innych, przewodzenie i t. d.</p> | <p>Aleks. nie dąży do przewodzenia ani gromadzie, ani jednostkom. Łąży jednak zawsze do opanowania i zawładnięcia sytuacją; poczucie własnej siły sprawia jej żywą radość. Bezwiednie imponuje koleżank m. zdaje się, że nic ją to nie obchodzi.</p> | <p>W określonym kierunku — silny.</p> |
| <p>6. <i>Objawy popędu opiekuńczego.</i>
Dziecku sprawia przyjemność opiekowanie się innymi.</p> | <p>Objawia się do w stosunku do psika: tiki.</p> | <p>Słabszy niż innych popędów.</p> |
| <p>7. <i>Objawy popędu do walki.</i>
Dziecko lubi bójki. Szuka do nich okazji.</p> | <p>Aleks. okazji nie szuka. Podejmuje lub wszczyną bójkę tylko we własnej obronie, gdy zadrażniło jej dumę. (Bójka z Karolem). Lubi pokonywać trudności i walczyć z niemi.</p> | <p>W określonym kierunku — silny.
W bójce z Karolem — zajądłość.</p> |

Ogólne ujęcie obserwacji.

Aleksandra jest naturą niezależną, miłującą nadewszystko wolność i swobodę, posiada silnie rozwinięte uczucie dumy. Charakteryzują ją silne popędy i dążenia do pokonywania przeszkód przez walkę z trudnościami, stworzonymi bądź przez ludzi, bądź przez wydarzenia. Nie jest niedostępna uczuciom tkliwym i współczuciu, jakkolwiek objawy te występują słabiej niż inne popędy.

UWAGA. Jeżeli powyższy artykuł i próba ujmowania charakterystyk szkolnych obudziły zainteresowanie wśród czytelników, Redakcja prosi o nadsyłanie bądź charakterystyk Aleksandry z II-go tomu powieści, bądź innych materiałów, na załączonym schemacie opartych.

DR. ST. RUDNIAŃSKI.

Jak pogłębić wykształcenie pedagogiczne?

1. SAMOKSZTAŁCENIE FILOZOFICZNE.

(Szkic programu).

II.

Pierwszy przełom w dziejach filozofji nowożytnej, zapoczątkowany u schyłku w. XVII przez Locke'a — przodownika duchowego epoki Oświecenia — dokonał się na gruncie Anglii, w środowisku zamożnego i wykształconego mieszczaństwa, dzierzącego już oddawna ster życia gospodarczego, od czasu zaś w. rewolucji angielskiej wywierającego znaczny wpływ również na kierownictwo spraw publicznych. Drugi — powstał na terenie Niemiec, a związany był z próbą przystosowania ideologii Oświecenia angielskiego (Locke, Hume) — wraz z jej opracowaniem francuskim — do położenia niemieckiego mieszczaństwa, bardzo niezadowolonego z istniejącego ustroju feodalnego, ale jeszcze zamożnego, aby zaatakować i przekształcić radykalnie „stary porządek” tak, jak to uczyniło mieszczaństwo francuskie, posługując się ostrym orężem materializmu.

Próbą stępienia ostrza ideologii Oświecenia był krytyczny idealizm Emanuela Kanta (1724—1804), kierunek pośredniczący między *empiryzmem*, wyznaczającym doświadczeniu rolę głównego narzędzia poznawczego, a *racjonalizmem*, który prawdziwe poznanie osiągnąć chciał przy pomocy samego rozumu („zmysły bez rozumu są ślepe, rozum bez zmysłów próżny” — powiedział Kant). Z jednej więc strony przyznał, że „istnieją poza nami ciała”, z drugiej się zastrzegł, że „są nam całkowicie nieznanne co do tego, czem są same w sobie” i poznanie nasze ograniczył tylko do sposobów działania tych rzeczy na nas czyli do *zjawisk*. W „Krytyce czystego rozumu” wytoczył szereg argumentów przeciwko istnieniu Boga, przeciwko niesmiertelności duszy i wolności woli, natomiast w „Krytyce praktycznego rozumu” „usunął wiedzę, aby dać miejsce wierze” i te same dogmaty założył jako wymagalniki „praktycznego rozumu”, podporządkowującemu rozum teoretyczny i twierdząc, że „moralność prowadzi nieodzownie do religji”.

Kapitulacja przed siłami „starego porządku” pozostawia Kantowi, jak wielu innym, jedną tylko możliwość zmiany istniejących stosunków: mianowicie „reformę usposobienia”, *urobienie nowych ludzi*.

Nie będą to bezwolne „narzędzia zamiarów książęcych”, jak się wyraża Kant w swojej „Pedagogice”, nie niewolnicy, którzy „pozwalają innym deptać swoje prawa”, lecz ludzie *wolni* i *samodzielni*, przystosowani do „możliwie najlepszego stanu rodzaju ludzkiego”, wychowani w duchu idealnej ludzkości, ludzie o stałym charakterze moralnym, kierujący się zawsze „jedynie wyobrażeniem czystego obowiązku”, samorządni i wolni prawodawcy własnej woli, własnego postępowania moralnego. W ten sposób z myśli filozoficznej Kanta wywodzi się jego systemat pedagogiczny, biorący za punkt wyjścia i za cel ostateczny *jednostkę ludzką* („indywidualność ludzka jest sama sobie celem”).

Uczeń Kanta, *Jan Bogumił Fichte* (1762—1814), jakkolwiek śmielszy od mistrza i mniej odeń skłonny do jakiegokolwiek ugody z istniejącym ustrojem społeczeństwa i państwa, usiłuje przecież całe myślenie i cały byt wyprowadzić z „czystej jaźni”, pojętej jako nieustanna czynność duchowa. W jednakowym zasadniczo sposobie doznawania wrażeń, tworzenia wyobrażeń, opracowania pojęć, wydawania sądów, wartościowania doznań, w postępowaniu moralnym i życiu religijnym łączą się wszystkie jednostki w wielkiej jedności czystego ducha. Im racjonalniej, im doskonalej kształtuje się współzycie „rozumnych jestestw”, tembardziej zbliża się ono do powołania rodzaju ludzkiego, do ideału prawdziwego „państwa rozumnego” (*Vernunftstaat*). Temu właśnie celowi służyć miał pierwotnie pomysł zupełnego odnowienia „wychowania narodowego”, opracowany w duchu poglądów Pestalozziego, jednakowoż mocno przepojony tendencją dumy narodowej, t. zw. „niemieckości”, utożsamionej z samodzielnością wewnętrzną i z wolnością ducha.

W atmosferze patriotycznego zapału „wojny wolnościowej” książąt niemieckich z Napoleonem staje się filozofja Fichtego ideologią niemieckiej inteligencji mieszczańskiej, zwłaszcza zaś młodzieży akademickiej, rządowi jednak wydaje się nieprawomyślną i podejrzaną. To też poparciem władz cieszy się w epoce reakcji — po pokonaniu Napoleona — systemat filozoficzny *Jerzego Wilh. Fryd. Hegla* (1770—1831), nie pozostawia on bowiem ani wszechświata, ani społeczeństwa ludzkiego „na pastwę przypadku i dowolności, nie czyni zeń wytworu „czystej jaźni”, lecz poddaje go *kierownictwu z góry*. „Bóg rządzi światem, historia świata jest treścią jego rządów, spełnianiem jego planu.... rozumnym, koniecznym rozwojem ducha powszechnego”, „wszystko, co rzeczywiste, jest rozumne”, najdoskonalszem zaś ziemskim odzworowaniem wieczystego rozumu, „idea boską w jej postaci ziemskiej”, istotą „ziemsko-boską”, którą człowiek uwielbiać powinien, jest — *państwo*, w szczególności zaś współczesne Heglowi polityjno-biurokratyczne państwo pruskie (był on przez długie lata profesorem uniwersytetu berlińskiego), którego monarcha jest „w swej uświęconej osobie reprezentantem wcielonego rozumu powszechnego”.

Filozofja Hegla była usprawiedliwieniem ideologicznem urzędowego systemu wychowawczego szkoły pruskiej, urabiającej właśnie rzucicieli potęg doczesnych, posłusznych „z własnego postanowienia” nakazom płożonych. Szkole tej odpowiadała doskonale pedagogika *Jana Fryd. Herbarta* (1776—1841), która przeważające stanowisko w pracy nauczyciela wyznaczała *nauczaniu*, w wychowaniu zaś największy nacisk kładła na „rząd”, t. zn. *karność*, system nakazów i zakazów, pogroźek i kar, zmierzający do zabezpieczenia powagi wychowawczej i posłuszeństwa ucznia.

Systemat Hegla zawierał jednak w swej powłoce zachowawczej ukryte jądro rewolucyjne: rozwój „ducha powszechnego” odbywa się przez

ciągle sprzeczności wewnętrzne, przez *walkę wewnętrzną*: „sprzeczność jest tem, co prowadzi naprzód”, niema w rzeczywistości spokoju i stałości bezwzględnej, każde zjawisko jest tylko momentem w nieskończonym procesie ruchu, powstawania, nietylko „rozumne jest wszystko, co rzeczywiste”, ale wszystko, co rozumne, musi się z czasem urzeczywistnić, np. w rewolucja francuska. W ten sposób można było, posługując się filozofją Hegła, usprawiedliwić dążności rewrotowe, zmierzające do obalenia „starego porządku” jako nierozumnego, a więc skazanego na zagładę. Zadania tego podjęła się właśnie t. zw. *lewica heglowska*, z której wyróżnić tutaj należy — obok *Ludwika Feuerbacha* (1804 — 1872) — przede wszystkim twórców „materiałizmu historycznego”, filozofji czynu i pracy (z której wywodzi się m. in. teoria pedagogiczna „szkoły pracy” prof. *Robertta Seidla*, opracowana jeszcze przez 40-tu laty), *Karola Marxa* (1818—1883) i *Fryd. Engelsa* (1820—1895). Filozofja ta odwraca system heglowski „który świat stawiał na głowie” i uważa, że historia rozwoju pracy jest kluczem do zrozumienia całej historii społeczeństwa, że „*byt społeczny wyznacza świadomość ludzką*” i że byt ten ciągle się zmienia—zarówno w tempie powolnym, jak gwałtownym, zarówno w drodze ewolucji, jak rewolucji, usuwającej radykalnie sprzeczność między rozwojem *sił wytwórczych* czyli technicznej podstawy społeczeństwa a istniejącymi *stosunkami wytwórczymi*, t. j. budową gospodarczą społeczeństwa.

Z innego źródła, niż materiałizm społeczny ideologów proletariatu niemieckiego, wypłynął *materiałizm przyrodniczy* burżuazji niemieckiej, mianowicie nie z badania ekonomji i socjologii, lecz z olbrzymiego rozwoju nauk przyrodniczych i umiejętności technicznych w związku z szybkim uprzemysłowieniem Niemiec. Z przedstawicieli tego materiałizmu szczególną rolę odegrali u nas w dobie „pracy organicznej”: autor „*Kołobieżu życia*”, *Jakób Moleschott* (1822—1893) oraz twórca „*Materji i Siły*”, *Ludw. Büchner* (1824—1899). Pierwszy wykazał, jak z materją związane jest życie, z życiem myśl, a z myślą znów woła uczynienia życia lepszym i szczęśliwszym, drugi usiłował dowieść, że „wszystkie siły przyrody wraz z siłą duchową tkwią w materji” i że zatem „materja jest pierwotną podstawą wszelkiego istnienia”.

Z dzieł omówionych powyżej myślicieli, należących przeważnie do pierwszej połowy w. 19-go, wymienię tutaj: *Kanta* „*Prolegomena* — W-wa 1927 (jako przygotowanie do lektury „*Krytyki czystego rozumu*” — W-wa 1904 *)” oraz „*Uzasadnienie metafizyki moralności*” — Lwów 1906 *)” jako wstęp do czytania „*Krytyki praktycznego rozumu*” — Lwów 1911 (przekład F. Kierskiego) *) i W-wa 1911 (przekład B. Bornsteina) *); *Fichtego* „*Powołanie człowieka*” — Lwów 1911 *), *Hegla* „*Wstęp do historii filozofji* W-wa 1924 i „*Wykłady z filozofji dziejów* — W-wa 1919, *Engelsa* „*Ludwik Feuerbach*” W-wa 1923. Z fragmentów: *Ajdukiewicz* — wyjątki z *Kanta* i *kantystów* (Jędrzeja Śniadeckiego i *Helmholtza*), *Frycz* i *Tom* — tekst z *Kanta* (Nr. 16); z opracowań: *Fr. Paulsen* — *Kant i jego nauka*—W-wa 1903 *), *H. Höfding*—*Dzieje filozofji nowożytnej*, t. II, W-wa 1910 *), *R. Falckenberg*—*Historja filozofji nowoż.*—W-wa 1904 *), *F. A. Lange* — *Hist. filoz. materiałist.*, t. II *), *J. Plechanow* — *Podstawowe zagadnienia marksizmu* — W-wa 1925, *Paulsen* i *Schopenhauer* — *Krytyka materiałizmu* (w *Wypisach Ajdukiewicza*).

Już pod koniec pierwszej połowy w. 19. na tle wzrastającego uprzemysłowienia Europy Zachodniej i Środkowej, zaznacza się usamodzielnianie nauk szczegółowych - przyrodniczych i humanistycznych — i wyzwalanie się ich z pod opieki dotychczasowej „królowej nauk”, filozofji. Nowe odkrycia naukowe zaczynają budzić większe zainteresowanie, niż nowe systematy filozoficzne. Powstaje myśl zbudowania ogólnego poglądu na świat

na gruncie pewnych, ustalonych wyników badań naukowych. Jeszcze przed Moleschottem i Büchnerem i znacznie od nich poważniej podejmuje ten zamiar wychowanek paryskiej „Szkoły Politechnicznej”, August Comte, twórca t. zw. „pozytywizmu”.

Filozofja pozytywna nie zmierza do rozwiązań ostatecznych, nie sprowadza wszystkich sił do jedynej zasady bezwzględnej — słowem przewycięża skłonności „teologiczne” i „metafizyczne” pierwszych szczebli rozwoju umysłowego ludzkości, natomiast podnosi *względność* poznania rozważanego ze stanowiska *człowieka*, zapytuje *jak*, nie dla „dlaczego”, sądzi, że poza granicami naszej możności poznawania niema nic, co by miało dla nas jakąkolwiek wartość, chce przedewszystkiem „*widzieć, by przewidywać*” (voir pour prévoir), badać to, co jest, by móc stąd wnosić o tem, co będzie, zgodnie z zasadą ogólną niezmienności praw natury”. Filozofja pozytywna stała się w epoce wzmoczonego wpływu „kapitanów przemysłu” (termin Comte’a) najbardziej rozpowszechnioną ideologią mieszczaństwa francuskiego (drugie cesarstwo!), z niej zaś wzięły początek dążności pedagogiczne do kształcenia sprawności zmysłów i rozumu, podcinania „zbyt wielkich skrzydeł fantazji”, do krzewienia trzeźwości i praktycznego spojrzenia na świat.

Dążność pozytywistyczna cechowała oddawna wybitnych myślicieli angielskich: znajdujemy ją jeszcze w średniowieczu u Rogera Bacona, a w dziejach nowożytnych ujawnia się ona coraz wyraźniej w metodzie indukcyjnej Fr. Bacona, w empiryzmie Locke’a i Hume’a, w *użytyzmie* Jeremiasza Benthama (1748—1830) i Jamesa Milla (1778—1836), którzy moralność, prawo i politykę usiłowali oprzeć na gruncie doświadczenia jako jedynej instancji, decydującej, czy dany postępek, czy pewna instytucja jest *pożyteczna*, t. j. czy sprzyja naszemu *szczęściu* i usuwa *nieszczęście*.

Najbardziej jednak wykończoną postać znajduje wspomniana dążność w pracach *Johna Stuarta Milla* (1806—1873). Doświadczenie uważa on za jedyne źródło całego naszego poznania, same nawet zasady myślenia są dlań uogólnieniami doświadczeń, indukcja zaś — jedynie skuteczną metodą wszelkich badań naukowych. Metodę tę rozwija Mill obszernie w najważniejszym swem dziele p. t. „System logiki dedukcyjnej i indukcyjnej” (1843), wykazując tam, że „każde wnioskowanie odbywa się od jednego szczegółu do innego” — słowem jest *indukcyjne*, nie wyłączając nawet *wnioskowania sylogistycznego*, ponieważ wniosek w sylogizmie (np. „lord Wellington jest śmiertelny”) jest uzasadniony tylko przez znane nam *fakty szczegółowe* (dotyczące np. śmiertelności pojedynczych ludzi), a reguła ogólna („wszyscy ludzie są śmiertelni”) stanowi tylko ich *streszczenie*, jakby notatkę pamięciową; dalej, że indukcja naukowa ma na celu wynajdywanie i uzasadnianie praw przyrody, dotyczących związku przyczynowego między zjawiskami (słynne cztery prawidła czyli metody eksperymentalnego badania, ustanowione przez Milla).

W związku przyczynowym powstają również postęпки ludzkie, znaczny jednak wpływ na nie wywiera „własne pragnienie kształtowania charakteru w pewien sposób”. Kształtąc zdolności umysłowe i moralne, wzmacniamy w młodem pokoleniu dążenie do *wolności indywidualnej* — najcenniejszego dobra duchowego, droższego nawet od równości. Ponieważ jednak istniejący porządek społeczny każe znacznej większości społeczeństwa żyć pod przymusem zależności gospodarczej, domagał się Mill reform państwowych, zmierzających do podźwignięcia poziomu materialnego i umysłowego

warstw pracujących, szczególną zaś doniosłość przypisywał udoskonalonemu systemowi *wychowania i nauczania*.

Wahania Milla między stanowiskiem indywidualistycznym a społecznym były całkowicie obce najkonsekwentniejszemu ideologowi angielskich i amerykańskich „kapitanów przemysłu” *Herbertowi Spencerowi* (1820—1903), który, oparłszy się o zdobycze nauk przyrodniczych, ze stanowiska *teorii rozwoju* opracował system całości wiedzy o życiu fizycznym, psychicznym i społecznym. Aby jednak uniknąć niebezpiecznego zatargu z religią, roszczącą pretensję do odsłonięcia zagadki świata, zastrzegł się przezornie, że najgłębsza istota bytu jest dla nas czemś *niepoznawalnym* („the Unknowable”). Zastrzeżenie to nie przeszkodziło bynajmniej Spencerowi ustanowić wspólne prawo wszystkich zjawisk, mianowicie przejście od większego rozproszenia do scalania się (integracji), związane z przejściem od nieokreślonej jednorodności do określonego różnicowania się (dyferencjacji) i odwrotnie, od scalania się i różnicowania się do rozproszenia i jednorodności — słowem prawo *rozwaju i rozkładu* w zastosowaniu do świata nieorganicznego (astronomji i geologji) i organicznego (biologji, psychologji, socjologji i etyki).

W rozwoju życia organicznego daje się sposrzec *postęp*, polegający na coraz wzrastającym przystosowaniu istot żywych do otoczenia. Wychowanie i nauczanie powinno więc ułatwiać ten proces, rozwijając tylko takie wiadomości i uzdolnienia, które w życiu codziennym dadzą dziecku największe korzyści, kładąc nacisk na *wiedzę ścisłą* w przeciwstawieniu do nauk humanistycznych.

Dążności empiryczne i ewolucjonistyczne wywarły znaczny wpływ na ukształtowanie się nowej filozofji w Anglii i w Ameryce. Znalazły one wyraz w swoistych poglądach, usiłujących, z jednej strony, zatrzeć różnicę między materją a duchem, między praktyką a teorią, z drugiej — pogodzić zdobycze nauk przyrodniczych z wymaganiami „usposobienia religijnego”. *Karol Peirce* już w r. 1878 nadał nazwę *pragmatyzmu* pogładowi, głoszącemu, że celem życia człowieka jest *czynność* i że wierzenia jego są „przepisami czynu”. Amerykanin *William James* (1842—1910) ujął pragmatyzm jako metodę oceny *prawdziwości* danego sądu według jego *konsekwencji praktycznych*.

„Prawdę wytwarzamy tak, jak wytwarzamy zdrowie, bogactwo, siłę — w procesie naszego doświadczenia”. Wszystkie więc prawdy są *względne i podmiotowe*, wszystkie teorie są tylko *przystosowaniem* myśli do faktów, *narzędziami* dla dalszej pracy umysłowej (według myślicieli niemieckich, *Avenarius*a i *Macha* — *najoszczędniejszymi* środkami ujmowania świata, zdobytymi przez ludzkość wysiłkiem wieków). Pragmatyzm, rezygnując z dawnego radykalizmu filozofów Oświecenia mieszczańskiego, gotów jest uznać prawdziwość nawet najbardziej osobistego „doświadczenia religijnego”, byleby pociągnęło ono za sobą dodatnie skutki praktyczne w działalności danej jednostki.

Anglik *F. C. S. Schiller* (1864) nadał temu zapatrywaniu miano *„humanizmu*, ponieważ w wszystkie nasze „prawdy” wyznaczane są przez czysto ludzkie pobudki i potrzeby, ponieważ świat, który sam w sobie jest zapewne jeno bez ształtną materją, staje się tem, co *my zeń czynimy* — słowem ponieważ „człowiek jest miarą wszystkich rzeczy”, jak mówił solista Protagoras, przedstawiciel umysłowy imperjalistycznego wielkomieszczanstwa ateńskiego. Interpretację pragmatyzmu, opracowaną przez *Johna Dewey’a* (1859) określono trafnie jako instrumentalizm, nawiązując do roli

wszelkich teorii jako *narzędzi*, ułatwiających nam postępowanie w danych warunkach życiowych. Dewey, zgodnie z poglądami sofistów, uznał zdolności umysłowe za narzędzia czynu, wprawiane w ruch przez pewne potrzeby wewnętrzne lub okoliczności zewnętrzne i umieścił środek ciężkości wychowania w samym dziecku, w jego *siłach wewnętrznych*, któremi rozporządza i które właśnie stanowią jego osobowość.

Literatura: 1) Źródła bezpośrednie, *H. Taine* O metodzie — W-wa 1890, *A. Bain* Logika — W-wa 1878 *), *H. Spencer* Pierwsze zasady *)], Szkice filozoficzne — W-wa 1883, *Huxley* Wstęp do nauk przyrodniczych—W-wa 1884, *Ewolucja i etyka* — W-wa 1905 *), *James* Pragmatyzm — W-wa 1911 *), *Filozofja wszechświata* — Lwów 1913 *), *Doświadczenie religijne* — W-wa 1918, *Czy warto żyć?* — W-wa 1901 *), *W obronie wiary* — W-wa 1901 *), *Probiez prawdy* — W-wa 1911, *H. Vaihinger* Prawo rozwoju wyobrażeń w rzeczywistości — W-wa 1908, *H. Bergson* Wstęp do metafizyki — W-wa 1910 *), *O bezpośrednich danych świadomości* — W-wa 1913 *), *Ewolucja twórcza* — W-wa 1913 *), *R. Avenarius* W sprawie filozofji naukowej — W-wa 1908, *E. Mach* Odczyty popularno - naukowe — Łódź 1899 *), *H. Poincaré* Nauka i hipoteza *), *Nauka i metoda* *), *Wartość nauki*—W-wa 1908*), 2) *Fragmety* z „Wypisów“ *Ajdukiewicza*: najważniejsze wyjątki z *J. St. Mill'a* (4 teksty) „Metody badania indukc. wd. Mill'a“ *Liarda*, *Krytyki* *Mill'a* (*Sigwarta* i *Twardowskiego*); *wymyki* z *Simmla*, *Macha*, *Smoluchowskiego*, *Bergsona*, *Couturata* (2 teksty), *Russela* i *Łukasiewicza*, 3) *Opracowania*, *O filozofji Comte'a*: szereg rozpraw *ks. Krupińskiego* (najwybitniejszego teoretyka pozytywizmu polskiego), *Kaszewskiego*, *Struwego* i in. w „Bibliot. Warsz.“ z lat 1868, 1869, 1872, 1874, 1876, 1891; *zesz. 10* tomu IX „Encyklopedji Wychowawczej“ (art. prof. *T. Kotarbińskiego*); *szkic* w *Materjalizmie ekonomicznym* *K. Krauza* *) o *Millu* i *Spencerze*: *A. W. Saenger*, *J. St. Mill* — W-wa 1904 *), *Gaupp* *H. Spencer* — W-wa 1898 *), *T. Kotarbiński* *Utylitaryzm* w *etyce* *Mill'a* i *Spencera* — W-wa 1915. c) i in., jak również częściowo o wspomnianych: *Wł. Biegański* *Etyka ogólna* — Lwów 1922, *J. Kodisowa* *Studja filozoficzne* — W-wa 1903, *J. Metallman* *Zasada ekonomji w myśleniu* — W-wa 1914, *T. Flournoy* *Filozofja Williama Jamesa* — W-wa 1923, *E. König* *W. Wundt* jako psycholog i filozof — W-wa 1905 *), *O. Külpe* *O zadaniach i kierunkach filozofji* — Lwów 1910 *), *H. Höllding* *Współcześni filozofowie* — Kraków 1909 *), *Goldstein* *Nowe drogi w filozofji współczesnej* — W-wa 1912 *).

Dwie lekcje w oddziałach połączonych.

STANISŁAW TARCZYŃSKI,
naucz. szk. pow. w Suchowoli.

I.

Praca odznaczona **II-ą nagrodą** (nagr. Sekcji Pedagogicznej Zw. Polsk. N. Szk. Pow.) na Konkursie Pracy Szkolnej. (Godło S. S. T.).

Pracuję w szkole jednoklasowej, czterooddziałowej. Uczą się wspólnie oddziały I-y z IV-ym, a II-gi z III-cim. Takie łączenie oddziałów, chociaż nie przewidziane programem, zostało przez inspektora zatwierdzone, gdyż dzieci oddziałów I-go i II-go nie mieściły się w klasie jednocześnie, podczas gdy przy nauce oddz. III-go z IV-ym byłyby puste miejsca w ławkach. Nie uważam zresztą za celowe łączenie dwóch młodszych oddziałów, gdyż oba te oddziały, a szczególnie pierwszy, nie posiadają jeszcze dostatecznych wiadomości podstawowych, koniecznych do samodzielnej pracy,

nie są do niej wdrożone, a najwięcej impulsywne, wymagają ciągłej opieki nauczyciela. Jednoczesne prowadzenie dwóch młodszych stopni sprawiało mi zawsze największą trudność, obecnie zaś, zadawszy oddziałowi IV-emu samodzielną pracę, mam już prawie spokojną głowę do zajęcia się oddziałem I-szym. Oddział IV-y ma codziennie jedną, ewentualnie półtorej godziny nauki głośnej, po dwóch, ewentualnie po półtorej godziny zajęć cichych, wówczas gdy oddział I-y poszedł już do domu. Oddziały II-gi i III-ci mają naukę głośną na przemian: jednego dnia oddział II-gi, drugiego — oddział III-ci.

Zajęcia ciche dla oddziałów II-go, III-go i IV-go obmyślam i zadaję dzieciom raz w tygodniu, od razu na cały tydzień i ze wszystkich przedmiotów. Zasadniczo poniedziałek każdego tygodnia przeznaczam na zgrupowanie i powtórzenie materiału przerobionego w poprzednim tygodniu, na omówienie prac samodzielnie przez dzieci w ubiegłym tygodniu wykonanych i zadanie takich prac na tydzień bieżący. Zadania samodzielne mają na celu: 1-o utrwalenie nabytych w ubiegłym tygodniu wiadomości, samodzielne ich zastosowanie; 2-o przygotowanie do zdobycia nowych, oraz 3-o zdobycie umiejętności opartych na wprawie. Uważam za więcej celowe utrwalanie i zastosowanie nabytych na lekcji głośnej wiadomości dopiero w jakiś czas po lekcji (najwyżej po 6-ciu dniach), niż bezpośrednio po niej, gdyż po upływie kilku dni dziecko musi sobie przypominać, rozumować, przetrwać poniekąd całą lekcję głośną, a nawet wszystkie lekcje z ubiegłego tygodnia, przez co ćwiczy umysł, wytwarza się również ciągłość pracy szkolnej, podczas gdy zajęcia ciche bezpośrednio po lekcji głośnej jest najczęściej tylko mechanicznym ćwiczeniem ręki przy minimalnym udziale umysłu, wyobraźni i pamięci. Oprócz tego praca samodzielna, wyznaczona od razu na cały tydzień, obejmująca więcej materiału, łatwiej może być ujęta przez dziecko jako pewna celowa całość. A nie jest to rzeczą obojętną, czy dziecko zdaje sobie sprawę, czy też nie, z celowości swych zajęć.

Zadawszy w poniedziałek prace samodzielne na cały tydzień, pozostawiam dzieciom zupełną swobodę w czasie, kolejności i sposobie ich wykonania. Wolno im wykonywać te prace także i w domu, muszą tylko po wykonaniu każdej jej części zaznaczyć kiedy ją wykonały i gdzie, w domu, czy w szkole. Zasadniczo do wykonywania tych prac nie wtrącam się przez cały tydzień, choć każde dziecko w każdej chwili ma prawo zwrócić się do mnie o wyjaśnienie w razie następujących mu się trudności. Zdarza się to dosyć często. Aby wszystkie dzieci mogły zupełnie samodzielnie pracować, często opracowują dwa, lub nawet trzy cykle prac z każdego przedmiotu i pozostawiam wybór jednego z nich dzieciom. W ten sposób przy zajęciach samodzielnych uwzględniam zdolności i zamiłowania dzieci. Rzadkie są bardzo wypadki, że dziecko nie wykona obranego przez siebie cyklu¹⁾.

W sobotę, po ostatniej lekcji zabieram wszystkie wykonane prace do domu, gdzie je przeglądam. Służy mi to do zorientowania się w pracy dzieci i umożliwienia sobie kierowania nią. Zasadniczo prac tych nie poprawiam, brakłoby mi na to czasu, tylko omawiam je w poniedziałek,

¹⁾ Zwracamy uwagę czytelników, że organizacja pracy i zajęć cichych, przedstawiona przez autora, wykazuje bardzo bliskie pokrewieństwo z systemem daltońskim i jest przykładem zastosowania tego systemu do potrzeb szkół niżej zorganizowanych. Pisała o tem w „Pracy Szkolnej” p. Dr. Młodowska Nr. 4, Kwiecień „Samodzielna praca w szkole powszechn. (Dop. Red.).

uwzględniając, naturalnie, błędy. Od czasu do czasu dzieci w osobnych zeszytach piszą jakieś zadanie, które już skrupulatnie poprawiam i błędy szczegółowo omawiam. Poświęcam na to godzinę nauki głośnej.

Przy tym systemie zajęć cichych lekcje głośne są tylko podawaniem materiału faktycznego, koniecznego do wykonania prac cichych, rzadko tylko możnaby się w nich dopatrzeć podziału na „stopnie formalne”. Na zajęcia ciche przenosi się punkt ciężkości nauczania, które jest niejako samouczeniem pod kierunkiem nauczyciela. Każdą lekcję głośną staram się tak przeprowadzić, abym w jej toku miał parę minut czasu na udzielenie koniecznych wyjaśnień dzieciom z oddziału pracującego w tej chwili samodzielnie, a zwracającym się o to do mnie. Oddział, mający naukę głośną, w tej chwili wykonywa jakąś doraźną czynność, związaną bezpośrednio z lekcją głośną. W ten sposób zapobiegam przerywaniu mi i przeszkadzaniu przez dzieci „zajęte cicho”.

Motywy takiego systemu nauczania:

1. Ponieważ nauczyciel nie wtrąca się do pracy dziecka przez cały tydzień, musi ono liczyć na siebie, kształci więc samodzielność.

2. Zwracając się do nauczyciela o konieczne wyjaśnienia, a nie mogąc, lub nie chcąc do nauczyciela — do kolegów, dziecko przyzwyczajają się do samokontroli, odważnie przyznaje się, że czegoś nie rozumie, a przy wzajemnej wymianie usług, kształci się koleżeńskość i instynkt społeczny.

3. Śledząc przebieg wykonywania prac, nauczyciel ma więcej możliwości zapoznania się z zainteresowaniami i zdolnościami dzieci, a więc łatwiej może indywidualizować naukę.

4. Nie widząc ciągłej kontroli nauczyciela nad sobą, dziecko nabiera przeświadczenia, że nauczyciel mu ufa, stara się tej ufności nie zawodzić, przez co wyrabia w sobie sumiennosc, a w dalszej konsekwencji następuje większe zbliżenie klasy i nauczyciela.

5. Mogąc wybrać którykolwiek z zadanych „cykli”, dziecko wybiera ten, który może wykonać, a wybrawszy raz dobrowolnie, stara się wykonać cały pomimo nastęrczających mu się trudności, przez co kształci się wytrwałość i odpowiedzialność za własne czyny. Błędnie sądziłby ten, ktoby myślał, że dzieci wybierają ćwiczenia najłatwiejsze czy najkrótsze, przeciwnie, zauważyłem tendencję do wybierania rzeczy trudniejszych, a niewykonanie lub zmiana raz wybranego cyklu na inny zdarzają się bardzo rzadko. Miałem nawet taki wypadek: słabszemu w postępkach chłopcu z IV-go oddz. radziłem wybrać cykl najłatwiejszy z trzech podanych, wskazałem który; chłopiec ten uważał to za osobistą obelgę, rady nie usłuchał, wybrał cykl najtrudniejszy i — wykonał go.

6. Wiedza, zdobyta przy stosowaniu tego systemu, jako zdobyta więcej samodzielnie, jest gruntowniejsza, trwalsza i więcej związana z życiem.

Trzymiesięczne stosowanie tego systemu dało u mnie wyniki wcale nie gorsze, niż przy dawnym sposobie, a ja osobiście zyskałem duże zadowolenie wewnętrzne, że jednak praca moja obecnie jest więcej celowa niż dawniej, nie jestem tak bardzo przepracowany jak przedtem, gdyż odpadły mi stopy zeszytów do codziennego poprawiania, nie muszę przygotowywać się do lekcji każdego dnia, a co gorsza do zadawania co godzinę cichego zajęcia, ponieważ przygotowuję prace raz w tygodniu, w niedzielę. Wprawdzie rzekam się niejako niedzielnego odpoczynku, ale za to mam wolne wszystkie inne popołudnia i wieczory.

Po tym, przydługim może, wstępie przystępuję do właściwego tematu.

Lekcja głośna z oddziałem trzecim na temat: „Pogadanka z przyrody o żelazie”. (Pogadanka piąta z II-ego cyklu pogadanek przyrodniczych dla szkół jednoklasowych, przepisana programem na str. 90).

Jednocześnie przebywa w klasie oddział drugi, zajęty pracą samodzielną w myśl wyżej podanych zasad.

Już dawniej dzieci z trzeciego stopnia przypadkowo obserwowały pracę kowala w kuźni. Na skutek tej obserwacji w poprzednim tygodniu w skład zajęć samodzielnych z języka polskiego wchodził następujący temat:

A. Odpowiedz na następujące pytania:

1. Jakie rzeczy są u was zrobione przez kowala? 2. Z czego są te rzeczy zrobione? 3. Co jeszcze można zrobić z żelaza? 4. Dlaczego pług, obręcze na kołach u wozu i garnki robi się z żelaza? 5. Czy chciałbyś być kowalem? (Dziewczęta zamiast odpowiedzi na to pytanie opiszą, co widziały w kuźni we czwartek).

B. Przeczytaj po cichu czytanekę: „Czy żelazo jest bardzo potrzebne?” i podkreśl wyrazy, o których nie wiesz, co oznaczają.

(Uwaga: Dzieci używają podręcznika Boguckiej i Niewiadomskiej).

C. Zastanów się skąd się bierze żelazo.

Na poprzedniej głośnej lekcji języka polskiego (przedwczoraj) czytaliśmy statarycznie czytanekę: „Czy żelazo jest bardzo potrzebne?” Zakończyłem tę lekcję pytaniem, skąd się bierze to, tak bardzo potrzebne, żelazo. Odpowiedzi były różne, zgadywane, żadnej dobrej. Zapowiedziałem dzieciom, że na następnej lekcji im to wyjaśnię. Zainteresowanie tą kwestią jest już wielkie, nie trzeba więc będzie go pobudzać, a może tylko odnowić, wobec czego plan lekcji przedstawia się w ten sposób:

1. Nawiązanie do ćwiczenia i poprzedniej czytanki. 2. Pokaz i oglądanie kawałka rudy żelaznej. 3. Jak się z rudy robi żelazo i rysunek wielkiego pieca. 4. Gatunki żelaza. 5. Gdzie są kopalnie rudy i wielkie piece. 6. Utrwalenie nabytych wiadomości przez odpytanie lekcji. 7. Oddziaływanie na uczucia przez podanie obrazu pracy w kopalniach i fabrykach.

Tok lekcji:

Miałem zamiar przypomnieć dzieciom poprzednią lekcję z języka polskiego o pożytkach z żelaza i swoją obietnicę wyjaśnienia im skąd ono pochodzi. Załedwie jednak wszedłem do klasy, usłyszałem: „Proszę Pana, teraz o żelazie”, z czego wynioskowałem, że zainteresowania nie trzeba pobudzać, ani nawiązywać do poprzedniej lekcji. Wyjąłem więc z kieszeni kawałek rudy żelaznej, pokazałem, mówiąc odrazu: „Z tego robi się żelazo”. Zdziwienie, oglądanie okazu. Na pytanie: „Gdzie to rośnie?” wyjaśniłem, że to nigdzie nie rośnie, a leży głęboko w ziemi. Ludzie, ciężko pracując, wydostają to na wierzch, a nazywa się to ruda żelazna. Ale jak z niej robią żelazo? Powstaje zagadnienie. Ponowne oglądanie okazu; wspólnie z dziećmi konstatujemy, że ruda jest złożona z różnych domieszek i z żelaza, aby więc pozostało samo żelazo trzeba te domieszki od niego oddzielić. Jak to zrobić? Nikt nie wie. Rysuję więc na tablicy schemat wielkiego pieca do wytapiania rudy. Węgiel dzieci znają już oddawna, więc przy pomocy rysunku na tablicy nietrudno było wyjaśnić sposób wytapiania żelaza. Dodaję jeszcze, że tak przygotowane żelazo idzie do innych warsztatów, gdzie za pomocą wielkich młotów, walców i ognia przygotowuje się żelazne sztaby, z których kowal sporządza

swe wyroby. Z takiego samego żelaza wytopionego w wielkim piecu, przez inne manipulowanie nim w dodatkowych warsztatach robią stal. O innych gatunkach żelaza nic nie wspominam, gdyż dzieci nie znają ich, boję się więc, aby nie przeladować lekcji nadmiarem nowego materiału. Teraz przystępuję do podania dzieciom nazw miejscowości, gdzie kopią rudę i gdzie ją przetapiają i zapisuję je na tablicy. Dzieci odczytują i zapisują u siebie w notatnikach. Ja przez ten czas udzielam wyjaśnień dzieciom z oddziału II-go, pracującym samodzielnie. Po ukończeniu zapisywania, odpytuję treść nowej lekcji i stwierdzam, że dzieci podany materiał przyswoiły sobie w stopniu zadawalniającym, przechodzę więc do następnego punktu lekcji: praca w kopalniach i fabrykach. Staram się namalować słowami możliwie plastyczny obraz kopalni i pracy górnika, poczem przechodzę do pracy robotnika fabrycznego. Mimochodem wspominam, ilu ludzi pracuje w Polsce przy wyrobie żelaza. W tej części lekcji najwięcej mi chodzi o oddziaływanie na uczucia dzieci i uprzytomnienie im, jak wiele pracy i potu ludzkiego mieści się w tak niepozornym przedmiocie, jak kawałek żelaza, dlatego też tej części lekcji nie odpytuję zupełnie, aby nie psuć wrażenia. Zakończam lekcję odśpiewaniem przez dzieci dawniej już znanej dzieciom piosenki o kowalu.

Wśród zadań samodzielnych na następny tydzień umieszczę punkt następujący:

A. Odpowiedz na pytania: 1. Z czego robi się żelazo? 2. W jaki sposób robi się żelazo? 3. Gdzie w Polsce znajdują się kopalnie rudy żelaznej i wielkie piece?

II.

STANISŁAW STAŃCZYK,

Naucz. szk. powsz. w Woli Rzędzińskiej.

Praca odznaczona II-ą nagrodą na Konkursie „Pracy Szkolnej (Godło: Ogniwo).

Stosowanie urzędowych programów naukowych w oddziałach połączonych szkół niżej zorganizowanych, napotykać musi na pewne trudności. Różny poziom wyrobienia umysłowego uczących się wspólnie oddziałów, obfitość materiału naukowego, wśród którego właściwy wybór uczynić należy, poszukiwanie dróg metodycznego postępowania, umiejętność ułożenie podziału zajęć na głośne i ciche, wreszcie celowe wyzyskanie tych ostatnich sprawiają, że dodatnie wyniki nauczania osiąga się tylko przy ciągłym napięciu myśli i zdolności twórczej nauczyciela. Żmudna to praca i długotrwała. Z natury rzeczy rozpada się na wiele poszczególnych momentów — lekcji, stanowiących drobne ogniwa w całości kształcenia nauczania i wychowania. Zwrócić też na nie należy niezmiernie baczną uwagę. Tylko po opracowaniu każdego szczegółu lekcji, po usunięciu każdej powstającej wątpliwości, przy obraniu właściwej metody, może uczyć zapewnić pracy swojej pomyślne rezultaty. Uniknie wtedy wahań, rozbieżności i niepowrotnej straty czasu. Lekcja niniejsza ma być próbą takiego ujęcia sprawy.

Lekcja odbywa się w szkole 3-klasowej w oddziałach połączonych III-cim i IV-tym (3 i 4 rocznik), w miesiącu wrześniu. Na lekcję tę przypada w oddz. III-cim — nauka przyrody, w oddz. IV-tym — nauka języ-

ka polskiego. Zamierzam z dziećmi III-ego oddziału odbyć naukę głośną, podczas gdy uczniowie oddz. IV-ego przerobią zajęcia ciche. Takie połączenie przedmiotów i rozdział zajęć pomiędzy oddziały ma mi zapewnić możliwość użycia pełnej godziny na naukę każdego z połączonych roczników. Nasuwają się tu dwa pytania: 1) dlaczego tak połączono przedmioty i 2) czy podziału zajęć na głośne i ciche nie można było inaczej ustalić? Winien jestem to uzasadnić.

Tak nauka przyrody, jak i nauka języka polskiego, dostarcza wiele materiału, nadającego się do opracowań podczas zajęć cichych, szczególnie dla dzieci, przygotowanych do tego rodzaju pracy. Zwłaszcza nauka języka polskiego przynosi nam dużo korzystnych pod tym względem sposobności. Materiał naukowy, zdobyty podczas godzin zajęć głośnych, może być następnie opracowany przez dzieci w formie skrótów, przekształceń, uzasadnień reguł gramatycznych i t. p. Można zarządzać nawet samodzielne opracowanie łatwiejszych tematów nauki. Nie muszą tu być stosowane wyłącznie ćwiczenia piśmienne, ale także czytanie opowiadań dostępnych dla ucznia, układanie planów czytanek, zaznajamianie się z lekturą dopełniającą i inne.

To samo można powiedzieć o nauce przyrody. Porównywanie materiałów znanych, okazów świeżo przyniesionych przez dzieci, wykrywanie ich cech właściwych, treściwy opis według wskazówek nauczyciela, rozklasyfikowanie i rysunek mogą być przedmiotem zajęć cichych. Czy jednak, zapytać można, takie wykorzystanie tych zajęć będzie celowe? — Jak wiadomo, celem nauki o przyrodzie jest wyrobić w dziecku znajomość otaczającego świata, a głównymi środkami są obserwacja i eksperyment, oczywiście prosty. Czy więc dziecko samo, podczas zajęć cichych, potrafi bez pomocy nauczyciela obserwować i czynić istotnie trafne spostrzeżenia? Zwłaszcza w oddz. III-cim, jak w danym wypadku? Niewątpliwie i tutaj znajdują się prace, które mogą być wykonane samodzielnie przez dzieci, jednak przeważna część nauki przyrody odbywać się musi podczas zajęć głośnych. Dzieci, w tym roczniku nauki, powinny być stale kierowane w swych badaniach przyrodniczych przez uczącego. — Z tego więc powodu odbywam naukę przyrody w oddz. III-cim podczas zajęć głośnych, a dzieciom oddz. IV-ego przeznaczam zajęcia ciche, które może być wykonane bez ustawicznej kontroli nauczyciela. Nie można tu naturalnie ułożyć jakiegoś schematu postępowania. Równie dobrze możnaby wyzyskać materiał do zajęć cichych nie tylko z języka polskiego, ale i z historii, geografii i rachunków, a staraniem uczącego będzie tak rozłożyć zajęcia, by spełniały swe zadania.

Po tych uwagach, mających wyjaśnić me stanowisko w stosunku do obranej lekcji, przejdę do tematów zajęć w oddziałach. Układam je następująco:

Oddz. III-ci. — Pomocnicy rolnika — dżdżownica.

Oddz. IV-y. — Opracowanie II-jej części opowiadania p. t. „Przeszło tysiąc lat temu” (Wypisy polskie na kl. I. — Bogucka i Niewiadomska).

Należy się tu jeszcze parę wyjaśnień co do związku lekcji opracowywanej z poprzednimi. Jak wspomniałem już, lekcja odbywa się z początkiem roku szkolnego, w drugim tygodniu nauki. Dzieci oddziału III-ego omawiają w tym czasie jesienne prace rolne, stąd też koniecznym jest zaznajomienie ich z pomocnikami rolnika w spulchnianiu ziemi — dżdżownicami.

Oddział IV-y uczy się w tym okresie czasu na lekcjach historii o życiu naszych praocjów — Słowian. Podczas lekcji języka polskiego, poprze-

dzającej lekcję opisaną, w związku z powyżej przytoczonym materiałem historycznym, rozpoczęto odczytywanie opowiadania, wymienionego w tytule lekcji. Ze względu na rozmiar tej czytanki i niejednakowy jej poziom w obu częściach, rozdzielałam ją na dwie lekcje: z częścią pierwszą, trudniejszą, mówiącą o życiu, pracach i walkach Słowian, zaznajamiają się uczniowie wyczerpująco podczas zajęć głośnych języka polskiego; drugą część, przystępniejszą, mają opracować samodzielnie, traktując ją raczej jako lekturę, podczas godziny zajęć cichych. Treścią tej drugiej części są obrzędy religijne Słowian, składanie ofiar, a w zakończeniu obszernie opowiadanie o wrózeniu z włóczni. Zajęcie obrane ma przyczynić się do uzupełnienia wiadomości dzieci z historii; odpowiada to zupełnie zasadzie koncentracji w nauczaniu. Zwrócono przytem baczną uwagę na wyzyskanie godziny zajęć cichych, dając dzieciom do opracowania materiał łatwy, jednocześnie zajmujący i posiadający wartości kształcące.

Zanim przystąpię do sprawozdania z przebiegu zajęć, podam wpierw plan lekcyjny, na podstawie którego przygotowuję lekcję.

PLAN ZAJĘĆ:

Oddz. III-ci.—Przyroda (zajęcie głośne). 1) Jako nawiązanie do lekcji, krótka rozmówka o pracach rolnych.

2) Opis ciała dżdżownicy, według obserwacji dzieci na okazach.

3) Na podstawie poczynionych spostrzeżeń, sformułowanie wniosków o życiu tego robaka.

4) Zebranie wiadomości poznanych — rysunek.

Oddz. IV-y. — Język polski (zajęcie ciche). 1) Oglądanie obrazu p. t. „Wrózenie z włóczni” (Obrazy do historii kultury i cywilizacji w Polsce).

2) Ciche czytanie opowiadania p. t. „Przeszło tysiąc lat temu”.

3) Opis powyższego obrazka, jako ćwiczenia językowe piśmienne.

PROTOKÓŁ LEKCYJNY.

Oddział III-ci.—1. Przygotowanie. Do obszernego słoika szklanego, napełnionego do pewnej wysokości ziemią, wrzucam na kilka dni przed lekcją, w obecności dzieci, kilka porozrywanych, więdnących listków, po czem umieszczam w nim trzy dżdżownice. Słoik okrywam ciemnym papierem, pozostawiając u góry niewielki otwór dla dopływu powietrza i stawiam w ustronnem miejscu izby szkolnej.

Przebieg lekcji. — W czasie, gdy rozdzielałam zajęcia dzieciom oddziału IV-ego, oddział III-ci przygotowuje swoje zeszyty przyrodnicze, przegląda notatki, uzupełnia rysunki. W kilka chwil potem rozpoczynam naukę głośną. Nawiązując pogadankę do orania i bronowania ziemi do przedzimowej uprawy roli, zapytuję, jakie zwierzątka wyorywa pług wieśniaka (pędraki, dżdżownice). Uczniowie nadmieniają, że w swoich ogródkach napotykają także dżdżownice pod kamieniami. Pytam, co one tam robią, czem się żywią? Dzieci namyślają się, dają różne odpowiedzi, jednak budzi się widoczne zainteresowanie. Wtedy podaję jako cel lekcji: zapoznanie się z życiem dżdżownicy.

Rozdzielałam pomiędzy dzieci kilka żywych dżdżownic, umieszczonych w pudełkach z ziemią. Rozpoczynam od opisu ciała dżdżownicy, według spostrzeżeń dzieci. Uczniowie podają, że ciało jej jest wydłużone i zbudowane z pierścieni, niejednakowej wielkości. Wyróżniają na przednim, zwężonym końcu ciała otworek gębowy, na tylnym — odbytowy (określają miejsca, gdzie oba się znajdują). Zapytują następnie, w jaki sposób dżdżownica się porusza, nie mając nóg. Uczniowie przyglądają się ruchom dżdżownicy, skręcaniu się pierścieni. Ukła-

dają te robaki na kartkach papieru i w ciszy słuchają szmerów, prze suwającej się dżdżownicy. Polecam posunąć palcem wzdłuż jej ciała; dzieci wyczuwają, że pokryta jest malutkimi, szorstkimi włoskami i pojmują, że przy pomocy tych włosków, opierając się nimi o ziemię i skręcając swe ciało, dżdżownica pełza.

W dalszych odpowiedziach dzieci zaznaczają, że dżdżownica żyje w ziemi, wychodzi zwykle na powierzchnię ziemi w nocy i w dzień po deszczu. (Opieram się na spostrzeżeniach dzieci, czynionych poza szkołą). Stąd, przy pomocy pytań, wyprowadzają wniosek, że dżdżownica lubi wilgoć a unika promieni słonecznych, chowając się głęboko w ziemię i że jej wydłużone ciało łatwo się tam dostaje.

W tym momencie pokazuję dzieciom poprzednio przygotowany słoik z dżdżownicami, zdejmuję okrywający papier, a uczniowie sami zwracają uwagę na liczne chodniki w ziemi, widoczne przez szkło. Dzieci poznają, że to dżdżownice tworzą takie chodniki pod ziemią. Zwracają także uwagę, że listki, rzucone pierwotnie na powierzchnię ziemi w słoiku, znikły, a że ich nikt stamtąd nie wyjął, musiały je zjeść dżdżownice. Wyjaśniam, że dżdżownica zjada gnijące kawałeczki roślin, cząstki liści, zbutwiałe słomki i połyka wraz z nimi ziemię, w której to pożywienie znajduje. W czasie poszukiwań za pożywieniem, powstają więc, widziane przez szkło słoika, chodniki. Połknięta przez dżdżownicę ziemia, wraz z niestrawionymi cząsteczkami pokarmu, jest wydalana nazewnątrz otworkiem odbytowym. Grudki tak wyrzuconej ziemi widać w miejscach, gdzie przebywają dżdżownice, zwłaszcza po deszczu — rano, na powierzchni zamulonej (polecam to zaobserwować w ogródkach i na polach). Równocześnie widzą wyrzuconą ziemię w słoiku. Dzieci rozpoznają barwę wyrzuconych grudek, ciemniejszą od reszty ziemi. Wiedzą z doświadczenia, że ciemniejsza gleba w okolicy (wyłączając torfowate, podmokłe miejsca) jest zwykle urodzajniejsza. Zatem ziemia wydalana przez dżdżownice, zmieszana z niestrawionym pożywieniem, jest żyźniejsza; a że zwierzątek tych jest dużo i wciąż szukając pokarmu, wyrzucają ziemię, — spulchniają i użyźniają nasze pola, więc oddają człowiekowi ogromne usługi. Dzieci stwierdzają, że dżdżownice są prawdziwymi pomocnikami rolnika i zabijać ich nie należy.

W zakończeniu lekcji zbieram poznane wiadomości w pewną całość. Dzieci powtarzają opis zewnętrznej budowy ciała, mówią o życiu dżdżownicy i znaczeniu dla człowieka, zapamiętują nazwę całej grupy zwierząt podobnych budową — (robaki) poczem kończą, rozpoczęty w ciągu nauki, uproszczony rysunek dżdżownicy i chodników, zaznaczają na nim poznane części ciała, wreszcie podpisują nazwę zwierzęcia. W czasie ostatnio wymienionych czynności uczniów, nauczyciel zwraca się do dzieci oddziału IV-go.

Oddział IV-y. I. Przygotowanie. — Na przerwie, poprzedzającej lekcję, zawieszam na ścianie, przed ławkami, obraz p. t. „Wrózenie z włóczni” i spisuję na osobnej tablicy szereg krótkich poleceń, do których uczniowie mają się stosować podczas swych zajęć cichych. Brzmia one:

1. Przyjrzyjcie się dobrze obrazowi i zapamiętajcie znajdujące się tam postacie i ich czynności.

2. Pomyślcie, co może przedstawiać ten obraz?

3. Przeczytajcie uważnie na str. 14. „Wypisów” II-gą część opow. p. t. „Przeszło tysiąc lat temu”.

4. Co powiecie o obrazie po przeczytaniu?

5. Jaki tytuł dalibyście temu obrazowi? Opiszcie go krótko w zeszyciach.

(W punkcie 4-ym uczniowie powinni zwrócić uwagę, że końcowa część opowiadania, zawierająca w treści opis wrózenia z włóczni, uwidocznona jest na obrazie).

II. Przebieg lekcji. — Z początkiem lekcji uczniowie czytają głośno wypisane wskazówki. Usuwam pewne wątpliwości. Polecam podkreślić w czytany tekście wyrazy mniej zrozumiałe lub nieznanne, o ile takie znajdują, i zwrócić się o objaśnienie po zakończeniu swej pracy. To samo dotyczy także wszelkich innych pytań. Nakazuję rozpoczęcie zajęć. Od tej chwili dzieci są pozostawione własnym siłom, a ponieważ w ten sposób często pracują, przyzwyczajają się wykonywać swe czynności w ciszy i skupieniu.

Rozpaczynam wtedy nauczanie w oddz. III-cim. Po wyczerpaniu objętego planem materiału, w kilku pozostałych minutach, sprawdzam prace oddziału IV-go. Okazuje się, że dzieci wszystkie swe prace wykonały według poleceń i ze zrozumieniem rzeczy. Nieliczne wyjątki stanowią dzieci cofnięte w ogólnym rozwoju, lecz i te, choć mniej udalnie, z korzyścią dla siebie prace skutecznily. Lekcja powyższa osiąga zatem swój cel.

Kilku wskazówkami na temat prac domowych kończę lekcję obu połączonych oddziałów.

B. KUBSKI.

Pory roku w programie nauki.

IV. Uwagi krytyczne.

Nie wchodząc w to, czy szkice lekcyjne, zawarte w książce: „Praktyka kompleksnego prepodawania”¹⁾, są oryginalnym pomysłem rosyjskich pedagogów, czy też wzorowane są na próbach amerykańskich, bądź zachodnio - europejskich, trzeba już na wstępie podkreślić jedną ich wielką zaletę, a mianowicie: o ile np. system Decroly wymaga pewnych warunków zewnętrznych w urzędzeniu szkoły, o tyle szkice, o których mowa, możliwe są do zrealizowania w najgorszych nawet warunkach, gdyż tematybrane są z bezpośredniego otoczenia, wiążą się ściśle z życiem dziecka w domu i szkole. I dlatego prawdopodobnie na pierwszy rzut oka szkice te nie wnoszą nic nowego. Wszystkie bowiem nowe dążenia pedagogiczne, zmierzające do przebudowy programu nauki i sposobów nauczania, przyzwyczailiśmy się kojarzyć z czemś tak dalekiem od naszej codziennej rzeczywistości, że pomysł o konstrukcji prostszej wydaje nam się mniej wartościowym. Po głębszem jednak zastanowieniu się znajdujemy w szkicach odbicie wszystkich tych kierunków, które obejmuje się zazwyczaj nazwą „szkoła pracy”. Takie np. tematy, jak: ogrzewanie, oświetlenie i t. p. przerabiane są i u nas, ale w sposób daleki od tego, jaki zalecają szkice, gdzie wiedzę zdobywać mają dzieci poprzez czyn, działanie. I to jest najbardziej charakterystyczną cechą nowej szkoły — uczyć przez działanie, podczas gdy dawna szkoła, opierająca się na pedagogice intelektualnej

¹⁾ Por. „Praca Szkolna” Nr. 8 z r. 1927, Nr. Nr. 1 i 3 — roczn. bieżący.

stycznej, poprzestawała na udzielaniu wiedzy, którą dzieci biernie przyswajały. Dla przykładu weźmy taki np. temat, jak: zapoznanie dzieci ze sprzątaniami klasy (Jesień): dzieci nie tylko dowiadują się, jak się ściera kurze, ale uczą się ścierania kurzu i t. d. i t. d. Wogóle zasada samodzielnej czynności dziecka występuje w szkicach na każdym kroku, np. przy obmyśleniu planu wystaw szkolnych (końce tercjałów i roku szkolnego), wycieczek (Na rzece, Na wsi), urządzeniu żywego kącika, ułożeniu przepisów o porządkach szkolnych, zaopatrywaniu okien na zimę, i t. p., nie mówiąc już o każdym temacie lekcji.

Drugą cechą dążności, zmierzających do zreformowania programów, którą widzimy w szkicach, jest oparcie nauczania na bezpośredniej obserwacji. W szkole intelektualistycznej książka zajmuje naczelne stanowisko, z książek dzieci dowiadują się o tem, jak kto pracuje, w książkach znajdują obrazy niedoli dzieci, leczących się w szpitalach, na podstawie książek uczą się rozprawiać o wielu zjawiskach życia społecznego, czytając książkę, rozczulają się nad niedolą prześladowanej przez człowieka pluskwy, ale niedoli dziecka, które bez śniadania przychodzi do szkoły, nie odczuwają, bo do obserwowania zjawisk życia nie są przyzwyczajone. Wiedzą o tem, że oczyszczona lampa daje więcej światła przy tej samej ilości spalanej nafty, ale u siebie w domu lamp nie czyszczą. Bo tego ich szkoła nie nauczyła. Wiedzą i wiele innych rzeczy, np. że dobro publiczne trzeba szanować i t. p. Ale wystarczy uważnie się rozejrzeć dokoła, by się przekonać, o ile maksymy te wpłynęły na postępowanie. Drugą więc wielką zaletą szkiców jest to, że zalecają wychodzić w nauczaniu od bezpośredniej obserwacji. Za przykład wystarczy wziąć choćby taki temat, jak: Późna jesień, Przechadzka po ulicy (Zima), Na rzece (Wiosna) i t. d. Czytanki, opowiadania znajdują się na planie dalszym, stanowiąc niejako uzupełnienie bezpośredniej obserwacji.

Trzecią cechą dodatnią szkiców jest umiejętnie i konsekwentnie przeprowadzona koncentracja. Wszystkie przedmioty nauczania łączą się w jedną całość, koncentrując się dokoła wspólnego tematu, np. Jesień w polu, Praca matki, W sadzie lub parku (na wiosnę) i t. d. Punktem wyjścia jest zawsze bezpośrednia obserwacja, z nią wiążą się takie zajęcia, jak: ilustracje (rysunki dzieci), lepienie, wycinanie, rachunki, czytanie i pisanie, opowiadania dzieci i nauczyciela, omawianie obrazków i t. d. Godne uwagi jest to, że nie widać tu naciągania, sztuczności, jedne zajęcia w sposób naturalny wynikają z drugich.

Na podkreśleniu tych trzech dodatkich stron „szkiców” można zakończyć ogólną ich charakterystykę. Chodziło mi tu głównie o wykazanie, że o tem, czy szkoła prowadzona jest w duchu nowych zasad pedagogicznych, świadczy nie większa lub mniejsza wyszukaność tematów w programie, ale to, w jakim stopniu program ten powiązany jest z życiem i zainteresowaniami dzieci, czy za podstawy bierzemy bezpośrednią obserwację, czy w realizacji tego programu uwzględniamy zasadę samodzielnej czynności dziecka. Krytyczne rozpatrzenie jednak szkiców byłoby niepełne, gdybyśmy nie podkreślili i pewnych szczegółów. Na podkreślenie takie w pierwszym rzędzie zasługuje nauka czytania i pisania, wzorowana na systemie Decroly, o czem szerzej nieco pomówię na innem miejscu. Również godzien wykorzystania jest sposób prowadzenia ćwiczeń ortograficznych. W nauczaniu ortografji jesteśmy zbyt często zasugerowani metodą przepisywania. Zapominamy o tem, że by dobrze wykonywać czynność zautomatyzowaną, musimy ją przedtem wykonywać zupełnie świadomie, przepisywanie natomiast sprzyja raczej bezmyślnemu wykonywaniu ćwic-

czenia. Stąd też pomysł, jaki znajdujemy w temacie: „Przejdźcie od zimy do wiosny” i następnych (W sadzie lub parku, U stolarza lub cieśli, Na rzece i t. d.), uważać trzeba za bardzo udatny.

Bardzo szczęśliwie została w szkicach rozwiązana trudność z powiązaniem materiału rachunkowego z resztą zajęć (Por. pierwszy temat z programu jesiennego, W ogrodzie, Utrzymanie ciepła w klasie, Żywy kącik, Ogrzewanie, Oświetlenie, Przechadzka po ulicy i t. d.). Rachunki w takim ujęciu nie są dla dziecka czemś oderwanem, a więc i mało zajmującym, ale naturalnym wynikiem badania otoczenia. Obfitość materiału, jakiego to otoczenie dostarcza, zapobiega takim np. nonsensom, jak liczenie jabłek przez całą godzinę. Podobnie i kształty poznają dzieci w związku z obserwowaniem otoczenia. (Por. tematy: W ogrodzie jesienią, W sadzie na wiosnę, Przechadzka po ulicy zimą i t. d.), miary długości (temat: Części ciała ludzkiego) i t. d. Może za trudne, ale zasadniczo bardzo dobre są ćwiczenia w graficznym przedstawieniu wyników obliczania (np. temat: Pierwszy śnieg lub Praca matki). O ile w dziedzinie metody nauczania rachunków nie znajdujemy w szkicach nic nowego (monograficzne traktowanie ilczb), o tyle mamy doskonałą odpowiedź na pytanie: skąd czerpać materiał do zadań rachunkowych, która to odpowiedź wskazuje zarazem drogę, jaką należy postępować przy koncentrowaniu przedmiotów nauczania w pierwszych latach nauki.

Pomijając rzeczy drobniejsze, chcę zwrócić uwagę jeszcze na dwa zagadnienia. Pierwsze — to przyzwyczajanie dzieci do higieny, drugie — to sposób rozwijania uczuć altruistycznych. Miarą wartości uczuć jest to, czy i o ile wpływają na nasze postępowanie. Doskonały przykład kształcenia czynnego współczucia znajdujemy w szkicach (Por. temat: Wycieczka do szpitala dla dzieci). Nie chodzi tam o roztkliwianie się nad niedolą niešťczęśliwych, ale o ulżenie tej niedoli.

I jeszcze jedno podkreślenie: proszę zwrócić uwagę na propagandę czytelnictwa. Czyby nie można tego spróbować i w naszych szkołach? Czy sugerowanie myśli zbierania się na wspólne czytanie nie wydałoby pożądaných rezultatów? (drugi temat z programu jesiennego).

Uwagi te pisałem, mając na myśli dystans, jaki istnieje pomiędzy teorią pedagogiczną i praktyką. Realizacja zasad, jakie znajdujemy w szkicach, przyczyni się według mojego przekonania do zmniejszenia tego dystansu.

Sprawozdania i oceny.

Z LITERATURY OBCEJ.

Praca umysłowa dziecka wiejskiego i miejskiego.

Ueber geistige Leistungen des Landkindes und des Stadtkindes. Vergleichspsychologische Untersuchungen von dr. Robert Sassenhagen Bht. zur Zeitschrift f. angew. Psychologie. Beith. 37. Leipzig, 1926.

Autor stwierdza, że dotychczasowe badania psychologiczne dotyczą przeważnie elementu miejskiego, a zwłaszcza elementu wielkomiejskiego, gdy tymczasem olbrzymia większość ludności, ta, która zamieszkuje wieś, od badań tych była całkowicie prawie wyłączona. Jeśli się zważy, że chłopci stanowią główny rezerwoar nowych sił kulturalnych narodu, że ich życie psychiczne i wydajność umysłowa są wskutek odrębnych warun-

ków bytu zupełnie inne niż młodzieży wielkomięskiej, zrozumiałe się stają szkody, które to zaniedbanie wyrządza tak ekonomii społecznej, jak systemowi wychowania publicznego i wreszcie samej wiedzy psychologicznej. Słusznie np. zauważa Sassenhagen, iż psychanaliza uniknęłaby swej jednostronności, gdyby była głębiej wniknęła w psychikę dziecka wiejskiego. W niemieckim języku pojawiło się dopiero w 1919 r. pierwsze studjum E. Heywanga nad małymi wieśniakami¹⁾. Praca Sassenhagena jest drugą z kolei, przeprowadzoną z zastosowaniem ściśle naukowych metod psychologii eksperymentalnej.

Autor oparł się na materiale zebrany w szkołach pomorskich na

Autor oparł się na materiale zebrany w szkołach pomorskich, na terytorjum rozciągającym się od Szczecina do Królewca. Były to badania od lat 12-u do 14^{1/2}, pochodzącej z kilku męskich i żeńskich szkół średnich, pośrednich (Mittelschulen—które gromadzą element drobnomieszczański), powszechnych miejskich i wiejskich. Z pośród tych ostatnich uwzględnione zostały szkoły 6-o, 4-o, 3-y i jednoklasowe. Liczba uczniów poszczególnych kategorii szkół wahała się od 123 do 150-u. Ze względu na trudności techniczne, autor był zmuszony zrezygnować z badań indywidualnych i uciec się do metod grupowych, ograniczając się nadto do prób inteligencji, z pominięciem takich czynników uzdolnień, jak pamięć i uwaga. Próby starał się autor tak dobrać, aby niezbędne wiadomości nie przekraczały materiału naukowego przeciętnej szkoły wiejskiej, a nadto pozwalały stwierdzić zarówno uzdolnienia szczególne, jak i inteligencję ogólną, mianowicie autor posługiwał się następującymi testami:

I. Próby inteligencji ogólnej: Test analogji; pytania rozumowe; metoda trzech słów; test pamięci rozumowej; test opowiadania zawierającego niedorzeczności; odnajdywanie tego, co istotne w opowiadaniu, opowiadanie z obrazka.

II. Uzdolnienia specjalne — a) uzdolnienia matematyczne: przesunięcie w wyobraźni wskazówek zegara, test sześciątów; zasada szeregu liczbowego; b) uzdolnienia językowe: test uzupełniania luk; porządkowanie logiczne przestawionych wyrazów²⁾.

Niektóre z tych testów, ze względu na swoją treść, dawały równe szanse różnym kategorjom uczniów; inne — zapewniały przewagę bądź uczniom szkół miejskich, bądź wiejskich, dzięki większej lub mniejszej zależności wyników od wykształcenia formalnego umysłu lub od oddziaływania środowiska.

Pomijając techniczne szczegóły przeprowadzenia prób i ich analizy, które czytelnik znajdzie w oryginale, przytoczymy jedynie wnioski autora, oparte na ścisłej i drobiazgowej ocenie wyników.

Według Sassenhagena zakres wyobrażeń uczniów szkół wiejskich jest prawdopodobnie wcale nie uboższy od zakresu wyobrażeń uczniów szkół powszechnych miejskich; nadto ciągle powtarzanie się wrażeń sprawia, iż wyobrażenia i pojęcia wieśniaka silnie się utrwalają, a dzięki temu są jasne i określone, co wyraźnie udowadniają próby, uwzględniające środowisko wiejskie; natomiast wyniki pracy pozostają znacznie w tyle w miarę oddalania się treści prób od swojskiego podłoża. Dziecko wiejskie poza szkołą obcuje wciąż i blisko z światem konkretów, co sprzyja roz-

¹⁾ E. Heywang. Das Landkind. Seelenkundliche Erfahrung. Leipzig, 1919. Dotyczy ono młodzieży Alzackiej.

²⁾ Opis tych różnych testów znajdzie czytelnik m. in. w dziele: William Stern. Inteligencja dzieci i młodzieży. Przekł. Dr. T. Klimowicza, W-wa, 1927.

wojowi zmysłu spostrzegawczego, pożądlivie zwracającego się na każdy nowy przedmiot; zdolność skupienia uwagi i żądza wiedzy występują zwłaszcza wówczas, gdy zdolniejszej młodzieży wiejskiej zostają udostępnione studia wyższe. Z owego obcowania z konkretami wynika w następstwie cecha właściwa pracownikom umysłowym pochodzenia włościańskiego, mianowicie dążność do ujmowania w możliwie życiową, konkretną formę wszelkich abstrakcyj³⁾. Natomiast wyobraźnia, słabo podsykana jednostajnością wrażeń jest mało rozwinięta; ściśle, mocno zakorzenione wyobrażenia działają na jej rozwój hamująco; naiwny umysł wieśniaka tkwi mocno w rzeczywistości, jest on nadto nieporadny, giętkość i ruchliwość umysłu miejskiego jest mu obca. Zdolność wczuwania się w cudzą psychikę i sytuację zaznacza się wyraźniej; ponieważ jednak próby podjęte były nad młodzieżą w wieku dojrzewania i dotyczyły bliskiego dla wieśniaków środowiska, wnioski w tym względzie nie mogą być uważane za decydujące. Rozwój logicznego myślenia jest w wielu wypadkach opóźniony (młodzież w wieku lat 14-u znajduje się w stadjum „czynnościowem”⁴⁾, które normalnie powinno się kończyć w 12 roku życia); daje się to całkowicie wytłumaczyć warunkami bytu, a bynajmniej *nie upoważnia do wyciągania wniosków o niższości inteligencji*.

Z badań swoich Sassenhaagen wysnuwa nader doniosłą zasadę melodyczną, której nie wolno ignorować ani psychologom, ani pracownikom w dziedzinie organizacji szkolnictwa, jak również czynnym pedagogom, a mianowicie, że *logiczne ujęcie świata zewnętrznego (myślowa jego obróbka) możliwe jest tylko wówczas, gdy treść myślowa zagadnienia jest dla danego osobnika życiowo bliska; nie można tedy wysnuwać właściwych ocen porównawczych, co do zdolności myślenia różnych kategorii uczniów, wówczas gdy treść stosowanych prób nie stanowi dla wszystkich tych kategorii przeżycia w równym stopniu swojskiego*. Wreszcie pod kreślić też należy, że słabszy częstokroć wynik pracy umysłowej uczniów szkół wiejskich jest w znacznej mierze uwarunkowany brakiem formalnego wykształcenia. Najlepiej pod tym względem jest wykształcona młodzież szkół średnich; posiada bogaty zasób wyobrażeń, umiejętność operowania nimi; nabytą zdolność wysłowienia; w tej zaś dziedzinie dzieci wiejskie są najbardziej upośledzone, co nie stanowi bynajmniej dowodu ich niższości umysłowej.

Powyższe twierdzenia udowadniają zamieszczone na końcu pracy przykłady rozwiązań testów. Wynika z nich, że zdolne dzieci szkół wiejskich, nawet nisko zorganizowanych, nie ustępują co do inteligencji młodzieży ze szkół średnich; oto kilka najlepszych rozwiązań testu trzech wyrazów:

Test: Dobroczyńca — niewdzięczny człowiek — policja.

1. Dziewczynka 1. 11 m. 11. Jeśli człowiek jest niewdzięczny względem swego dobroczyńcy, policja nie ma prawa karać go za to.

2. Dziewczynka 1. 12 m. 8. Był i z młody chłopak. Nie miał on rodziców i zrobił się z niego dobry włóczęga! Pewien bogaty pan wziął go do siebie. Obchodził się z nim jak z synem. Pewnego dnia dobroczyńca tego chłopca wybrał się w podróż. Gdy

³⁾ Dążność ta cechuje również działaczy z wyższych sfer społecznych, lecz pracujących na roli, prawdopodobnie dzięki realnym, konkretnym wyobrażeniom nabytym w analogicznych warunkach. — (M. G.)

⁴⁾ To znaczy, że w zeznaniach (opowiadanie z obrazka) ujmuje wyłącznie lub przeważnie czynności, nie zaś stosunki.

powrócił, okazało się że chłopiec, którego wziął do siebie, znikł z dużą sumą pieniędzy. Okradziony zawołał natychmiast policję. Złodziej został schwytany i oddany do więzienia.

Test: Dobry stan zbóż — leniwy gospodarz — rozpacz.

1. Dziewczynka l. 12 m. 8. Był raz gospodarz bardzo leniwy. Sypiał codzień bardzo długo, a służba robiła to samo. Zboże doskonale wyrosło. Było już żęte i trzeba było tylko je zwieźć. Ale gospodarz myślał: „O, co tam, może sobie jeszcze jeden dzień postać w polu, przecież nie będzie deszczu“. Pod wieczór nadsięgnęła silna burza. Deszcz zaczął padać porządnie. Całe zboże przemokło. Grunt tego gospodarza był bardzo obdłużony. Cała jego nadzieja była w zbożu. Kiedy zobaczył, że nadzieja zawiódła, rozpacz owładnęła nim i postradał zmysły.

2. Chłopiec l. 14 m. 6. Gospodarz ma dobre zboże, żyto już dawno dojrzało. Ale gospodarz był leniuchem. Nagle spadł wielki grad i wszystkie ziarno wysypało się na ziemię. I gospodarz został bez zboża. Głód był coraz większy. Gospodarza ogarnęła rozpacz.

3. Ten sam chłopiec, drugie opracowanie: Był leniwy gospodarz, jego stodoła dawno się popsuła. Dach rozpadł się na dwoje. Miał jednak dużo zboża. Był mokry rok. Żyto przemokło i zgnęło. Gospodarz nie miał więc ani słomy, ani żyta i musiał wszystko sprzedać. Na starość musiał wziąć kij żebraczy. Tak lenistwo doprowadziło go do rozpacz y i do tego, że szukał śmierci. A mógł być bogatym gospodarzem.

Rozpatrując natomiast rozwiązania dzieci wiejskich, mało uzdolnionych, przekonywujemy się, że pozostają one znacznie w tyle za uczniami szkół powszechnych miejskich; są to prawdopodobnie jednostki tępe z natury, którym ani środowisko, ani szkoła nisko zorganizowana, nie są w stanie przyjść z pomocą, wskutek czego ich zapóźnienie silnie się wyjaskrawia.

M. Górską.

Przegląd polskiej prasy pedagogicznej.

SZKOŁA POWSZECHNA, kwartalnik pedagogiczny, poświęcony sprawom wychowania i nauczania szkolnego oraz kształcenia nauczycieli, wydawany nakładem Ministerstwa W. R. i O. P. Rok 1928. Zeszyt I.

TREŚĆ: Dziesięciolecie szkolnictwa powszechnego. J. Stypniński. Autor kreśli obraz rozwoju szkolnictwa powszechnego od chwili przejęcia tego szkolnictwa przez władze polskie i w porównaniu ze stanem przed laty dziesięciu stwierdza istotnie wielki postęp zarówno pod względem ilościowym, jak i jakościowym. Najbardziej charakterystycznymi wskaźnikami tego rozwoju jest liczba dzieci, uczęszczających do szkół powszechnych na początku i na końcu tego okresu, oraz stosunek liczby dzieci, uczęszczających do szkół powszechnych, do ogólnej liczby dzieci w wieku szkolnym na początku i na końcu okresu. Autor popiera swoje wywody danymi liczbowymi, wykazującem doskonałe rezultaty.

Rozwój jakościowy szkoły wyraził się w znacznym podniesieniu się jej stopnia organizacyjnego (pięciokrotny wzrost liczby szkół wyżej zorganizowanych). W związku z rozwojem ilościowym szkolnictwa wzrasta też liczba nauczycieli, oraz podnosi się ich zawodowe wykształcenie. Gdy w roku 1921 liczba nauczycieli kwalifikowanych stanowiła 57,4% ogólnej liczby nauczycieli szkół powszechnych, w roku 1926 wynosiła już 86,5%.

Dwie teorie nauczania ćwiczącego. Prof. B. Nawroczyński.

Wpływ bajki na psychikę dziecka. Dr. Stefan Szuman. Ażeby zbadać i określić wpływ bajki na wrażliwość uczuciową czteroletniego dziecka, dr. Szuman zastoso-

wał następujące doświadczenie: jedna osoba opowiadała dziecku bajkę, druga fotografowała dziecko co kilka sekund, trzecia notowała dosłownie treść opowiadanej bajki w chwili, gdy druga robiła kolejne migawkowe zdjęcia fotograficzne.

Zamieszczone zdjęcia fotograficzne mimiki dziecka podczas opowiadania bajki wykazują jasno, jak silnie dziecko przeżywało bajkę. Obserwując dziecko podczas następujących kilku dni, autor miał możność stwierdzić ujemny wpływ bajki. W dziecku zrodziła się nerwowość i lękliwość, której przedtem nie znało (bajka była straszna).. Podając materiał obserwacyjny (oprócz tego eksperymentu — wyjątek, z dziennika psychologicznego dziecka, o którym mowa), autor zapowiada zajęcie się teoretyczną stroną zagadnienia w dalszym ciągu swej pracy.

Nauka obywatelstwa w szkołach amerykańskich. — Helena Niemyska. Zainteresowanie nauką obywatelstwa w Stanach Zjednoczonych jest olbrzymie. Program tego przedmiotu jest opracowany szczegółowo dla każdego stopnia nauczania, nie wyłączając stopnia najniższego. Za punkt wyjścia dla niższych stopni przyjmuje się dom rodziny dziecka, szkołę, najbliższe sąsiedztwo; następnie z każdym rokiem krąg zagadnień się rozszerza.

Jednak nauka obywatelska w Ameryce nie ma tylko teoretycznego charakteru. Młodzież w szkole, tworząc małe społeczeństwo i spełniając obowiązki młodszych obywateli, zaprawia się do szerszej działalności na arenie życia publicznego w przyszłości.

Dopełnieniem tego artykułu jest „*Amerykanizacja*“, pióra teje autorki. Czytamy tam jak rozmaicie jest rozumiane to pojęcie, co ono naprawdę oznacza i na czym polega akcja amerykanizacji.

W dziale „*Dziennik nauczyciela*“ znajdujemy:

1) „*Z czytelnictwa na wsi*“ (A. Cieślowski);

2) „*Projekt obserwacji celem ustalenia stopnia muzykalności u młodzieży szkół powszechnych*“ — Józef Migacz (Nowy Sącz). Autor zwraca się do kolegów i koleżanek, interesujących się żywiej sprawą nauki śpiewu i muzyki w naszych szkołach, z prośbą o wypełnienie kwestionariusza (podającego wraz z objaśnieniami sposób prowadzenia obserwacji) i nadesłania go pod jego adresem.

3) *Dwie wycieczki po ogrodach szkolnych Szwajcarii i Niemiec* — dr. Janina Antoniewicz.

RUCH PEDAGOGICZNY, czasopismo, poświęcone sprawom wychowania i nauczania. Organ Sekcji Kształcenia Nauczycieli Związku Polskiego Naucz. Szkół Powsz. Kt. i ków. Nr. 1, 2, 3, 4, 1928.

Nr. 1, H. Rowid: *Wrażenia z podróży pedagogicznej. III. Organizacja studjów nauczycielskich w Zurychu i Bazylei.* — P. Oestreich: *Reforma szkolna w Niemczech* (tłum. M. F.). — T. Czapczyński: *Pomocnicze ćwiczenia stylistyczne.* — Dr. Zofja Szymbalska: *Uwagi o poradniach w wyborze zawodu.*

Zadaniem porad zawodowych jest stwierdzenie, jakie siły fizyczne, umysłowe i moralne posiada dany osobnik i do jakiego zawodu się nadaje. Statystyka dowiodła, że praca w biurach poradni zawodowych przyniosła już duże rezultaty — mnóstwo osób zawrócono z drogi nieodpowiedniej i skierowano do odpowiedniej pracy. Prócz tego biura przeciwdziałają klęskom bezrobocia, nie dopuszczając do nadmiaru pracowników w poszczególnych działach pracy, kierując ich tam, gdzie jest zapotrzebowanie rąk roboczych.

Nr. 2, Luty 1928. *Reforma studjów nauczycielskich.* — Zjazd członków Sekcji Kształcenia Nauczycieli. Jest to szczegółowy protokół Zjazdu. — T. Czapczyński: *Pomocnicze ćwiczenia stylistyczne.*

Dr. M. Friedländer: *Gazeta w nauczaniu szkolnem.* Nowoczesna pedagogika wymaga zbliżenia szkoły do życia. Jednym ze środków metodycznych i wychowawczych, wiodących do tego celu jest wprowadzenie do szkoły gazety, jako pomocy naukowej.

Może być ona zarazem jednym z najaktualniejszych i najobfitszych źródeł nauczania dzięki temu, że zawiera mnóstwo materiału pouczającego, który można wyzyskać na lekcjach różnych przedmiotów jak: geografii, historii, języka ojczystego. Trzeba tylko umieć wybrać i ugrupować materiał i włączyć go do programu szkolnego. Autor przytacza przykład takiego ugrupowania materiału przez jednego z nauczycieli, znaleziony w jednym z niemieckich pism pedagogicznych.

Anna Oderfeldówna: Kartkowe zbiory rycin a samokształcenie w bibliotekach.

Kartkowe zbiory rycin mogłyby odegrać wielką rolę w samokształceniu, gdyby były odpowiednio ułożone, czego nie można powiedzieć o istniejących zbiorach. Autorka daje wskazówki, jak tworzyć albumy kartkowe, żeby odpowiadały swemu celowi. Metodycznie ułożone zbiory przekształciłyby biblioteki w prawdziwe ogniska samokształcenia, ułatwiając samodzielną pracę umysłową nawet najmniej umysłowo przygotowanym. W nauczaniu szkolnym materiał taki mógłby być również wyzyskany z ogromnym pożytkiem.

Nr. 3. *Dr. Mieczysław Ziemnowicz: Autorytet a wolność w wychowaniu.* Dawna szkoła uznawała autorytet, hasło nowego wychowania — to wolność, usunięcie autorytetu. Autor dochodzi do wniosku, że autorytet jest w wychowaniu konieczny; nie może być jednak narzucony, ale uznany dobrowolnie i to wskutek jego wartości wewnętrznej.

M. Dzierzbicka: Kształcenie nauczycieli szkół początkowych we Włoszech. — Reforma studiów nauczycielskich. — Zjazd członków Sekcji Kształcenia Nauczycieli (Dokończenie). — T. Czapczyński: Pomocnicze ćwiczenia stylistyczne. (Dokończenie).

Nr. 4. *Dr. M. Ziemnowicz: Autorytet a wolność w wychowaniu. (Dokończenie). — H. Round: Z podróży pedagogicznej. IV. Reforma szkolnictwa w Austrii. — P. Otlet i A. Oderfeldówna, Materiał dydaktyczny.*

OGNIWO, organ Związku Zawodowego Nauczycielstwa Polskich Szkół Średnich. Warszawa, Nr. 4. Kwiecień. Nr. 5. Maj 1928 r.

Treść: Teodora Męczkowska: Praca wychowawcza w domu i w szkole. Zasadniczym rysem współczesnego pokolenia młodzieży jest brak charakteru, woli, brak ideałów i zdolności do czynu. Wychowanie dążyć musi do usunięcia tych niedomagań. Autorka wykazuje błędy wychowawców w tej dziedzinie i daje wskazówki, jak należy postępować z młodzieżą w domu i w szkole.

Dr. Jan Nepomucen Miller: Współdziałanie szkoły w zagadnieniach międzynarodowych. Szkoła mogłaby odegrać olbrzymią rolę w dziele pokojowej współpracy narodów, ale do tego celu niezbędna jest reforma szkolna. Autor wskazuje wytyczne tej reformy, uwzględniającej nowe stosunki społeczno - polityczne i zmierzającej do pokojowego współżycia narodów.

C. L. Jędraszko: Przygotowywanie naukowe wychowanków szkół powszechnych. (Z doświadczeń II Gimnazjum Męskiego Związku Zawod. Naucz. Polsk. Szkół Średnich w Warszawie). Autor na podstawie pięcioletniego doświadczenia stwierdza z naciskiem, że „szkoła powszechna w Warszawie może już dzisiaj wydać takich wychowanków, dla których dalsza praca w szkole średniej nie jest nad siły”.

T. Filipowicz: Ankieta w sprawie organizacji młodzieży w szkole. Autor omawia poglądy młodzieży, która na terenie jednej ze szkół warszawskich wzięła udział w specjalnie ułożonej dla niej ankiecie, dotyczącej organizacji uczniowskich (samorządu, biblioteki uczn., sklepiku szkolnego, kótek naukowych, sportowych i t. d.) Z ankiety tej autor wysnuwa takie wnioski: „Organizacje młodzieży źle lub bylejak prowadzone przyniosą więcej szkody, niż pożytku. Zwłaszcza należy w organizacjach młodzieży stawiać skromne cele ale całkowicie je realizować, wszczepiać kult pracy, unikać gadatliwości i rezerwności, nie dać wyrastać małym wielkościom i megalomanom, pilnować uczciwości (skarbników i wszystkich tych, którzy operują groszem społecznym). Wychowawcy

zaś winni wyzbyć się fałszywego poglądu, że dzieci mogą rządzić się samodzielnie, umiejętna ręka wychowawcy jest nieodzownym warunkiem dobrego współżycia społecznego".

SZKOŁA I WIEDZA, miesięcznik, poświęcony praktyce szkolnej, oraz samokształceniu nauczycieli szkół powszechnych. Lwów. Rok II. Zeszyt podwójny 5 — 6. Styczeń — Luty 1928.

Bogdan Nawroczyński: Wiadomości i umiejętności. (Materjalizm dydaktyczny i jego skutki). Materjalizm dydaktyczny — to kierunek nauczania, którego jedynym celem jest udzielanie wiadomości przy zupełnym lekceważeniu metod nauczania oraz sposobów przyswajania sobie wiadomości przez uczniów. Przy takim nauczaniu, uczeń nie potrafi samodzielnie zdobywać wiadomości i nie potrafi ich stosować w życiu. Posiada wiadomości bez umiejętności. Współczesna myśl pedagogiczna odwraca się od tej „martwej erudycji" i wprowadza do szkoły przedmioty, mające charakter umiejętności (roboty ręczne, rysunek, ćwiczenia cielesne, śpiew, muzyka). Oprócz tego dąży do przerozbięcia wiadomości w umiejętności.

— **Józefowa Hilarowiczowa: Zosada samodzielnego uczenia się a kształcenie charakteru.** — **Stefan Blachowski: Radjo, jako wychowawca.** Autor wykazuje konieczność racjonalnego wykorzystania radja przez szkołę, poczynawszy od jej najniższych klas i dodaje, że przy pomocy radja można będzie ze szkoły zrobić ośrodek kultury dla starszej generacji (po wsiach i małych miasteczkach).

— **Stanisław Kulczyński: „Dlaczego?" czy „Jak?"** Kilka uwag z dydaktyki nauk przyrodniczych. Autor zwalcza fałszywe a bardzo rozpowszechnione mniemanie, że zadaniem nauk przyrodniczych jest poszukiwanie przyczyn zjawisk i dowodzi, że jest niem tylko opisywanie przyrody. Pytanie „dlaczego?" trzeba zastąpić pytaniem „jak?" „Wślad za takim nastawieniem zainteresowań ucznia pójdzie chęć do ścisłego i rozległego obserwowania i ujmowania zjawisk, co stanowi właściwą istotę nauki".

— **Ludwik Kobierzyci: Tak zwane poprawianie ćwiczeń.** Autor zwraca uwagę na zasadę, że ćwiczeń nie należy poprawiać, tylko zaznaczać błędy odpowiednimi umówionymi znakami, przyczem wylicza warunki, jakim mają odpowiadać owe konwencjonalne znaki i podaje całą ich serję (13 znaków), jako materiał do dyskusji.

— **Franciszek Pększyc: Jakie rodzaje robót ręcznych nadają się dla chłopców w naszych szkołach ogólnokształcących?**

Z. Roguska.

R. RUDZIŃSKA.

Spostrzeżenia przyrodnicze.

(Patrz Dodatek do Nru 6-go Pracy Szkolnej).

Ostatni w tym roku szkolnym nasz dodatek dotyczy 2-ch okresów: Okres V: Lato i Okres VI: Wczesna jesień. Będą to obserwacje, które nauczyciel przerabiać będzie nie w klasie, lecz da dzieciom, jako tematy na lato. Z wyjątkiem lipy, która w ciepłe lato kwitnie już w czerwcu, a która zapewne w tym roku, stosownie do swej urzędowej nazwy, dopiero w lipcu kwitnąć będzie, — inne tematy związane są stale z okresem wakacyjnym. Wrzos — pierwsze kwiaty znaleźć można już w lipcu. Zanotować jednak należy i datę masowego kwitnienia. Dojrzewanie jagód maliny to moment, kiedy owoc nabiera charakterystycznej barwy nie tylko po stronie nasłonecznionej, lecz i zaciemnionej. Dla owoców suchych dojrzewanie to moment ich pęknięcia i odpadania. Bardzo ważne

i ciekawe będą wiadomości o pojawianiu się rdzy koronowej. Są to rdzawe plamy na liściach traw, szczególnie żyta, pszenicy i jęczmienia. Zaraza ta jest częstokroć powodem klęski nieurodzaju. Błyszka gamma — to brunatno - szara ćma, latająca w dzień. Ma ona na przednich skrzydłach znak złotawy lub srebrny w kształcie litery greckiej gamma. Składa często jajka na liściach warzyw i należy do szkodników.

Notatnik nasz jest jeszcze nieskończony. Brakuje okresu VII-ego, który podamy na jesieni. Prosimy o zachowanie wszystkich druczków w archiwum szkolnem, bowiem treść notatnika nie zmieni się w najbliższym czasie i służyć może do badań przez szereg lat.

O D R E D A K C J I.

Numer czerwcowy zamyka pierwsze półrocze roku szkolnego. W tym okresie dążyliśmy do zrealizowania planu zakreślonego w pierwszym styczniowym numerze. Na pierwsze miejsce wysuwają się wyniki konkursu: trzy prace nagrodzone podailiśmy już Sz. Czytelnikom, prace wyróżnione drukowane będą w dalszych numerach. W następnych numerach ukążą się również dalsze artykuły z cyklu: Współczesne kierunki psychologii i ich znaczenie dla wychowania. Ankieta w sprawie dzieci najzdolniejszych dała bardzo skromne wyniki; Redakcja otrzymała zaledwie 23 ankiety prawie wyłącznie z pow. wrocławskiego. Wobec tego Redakcja podaje do wiadomości, że przedłużony zostaje termin nadsyłania ankiet do dnia 1-go września i zwraca się z prośbą o nadsyłanie materiałów, których opracowania dokonać można tylko na podstawie większej liczby wypełnionych kwestionariuszy. Państw. Inst. Meteor. komunikuje nam, że otrzymał 69 wypełnionych Notatników. (Numeru I-go 8, II-go—32, III—29). Państw. Instyt. Meteor. nawiązał stały i bezpośredni kontakt z osobami, które nadesłały wypełnione notatniki.

Żegnając się z Sz. Kolegami i Koleżankami na przeciąg dwu miesięcy, Redakcja składa serdeczne życzenia jaknajmielszych wywczasów wakacyjnych.

TREŚĆ Nr. 6-go. 1. Dr. M. Librachowa. Charakterystyki szkolne. 2. Dr. St. Rudniański. Samokształcenie filozoficzne (dokończenie). 3. St. Tarczyński i St. Stańczyk. Dwie lekcje w oddziałach połączonych (drugie nagrody Konkursu Pracy Szkolnej). 4. B. Kubski. Pory roku w programie nauki. (Uwagi krytyczne). 5. Sprawozdania i oceny M. Górską, — Dr. R. Sassenhagen; Ueber geistige Leistung des Laundkindes und des Stadtkindes. 6. Z. Roguska. Przegląd polskiej pracy pedagogicznej. 7. R. Rudzińska. Spostrzeżenia przyrodnicze. Dodatek do Nr. 6 Pracy Szkolnej. Notatnik ścienny do spostrzeżeń przyrodniczych Nr. 5.

Redaktor: MARJA LIBRACHOWA.

Wydawca: w imieniu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i redaktor odpowiedzialny **ZOFJA ROGUSKA.**

Odbito w drukarni R. Olesiński, W. Merkel i S-ka, Chłodna 37. Tel. 69-46.