



DR. ST. RUDNIANSKI.

## J. J. Rousseau jako propagator wychowania społecznego (1778—1828).

Czytając w naszych — i nietylko naszych — podręcznikach historii wychowania streszczenia poglądów pedagogicznych Rousseau'a, odnieść można częstokroć wrażenie, że autor „Emila” był zasadniczym zwolennikiem *wychowania indywidualnego*. Jest to nawet mniemanie dość rozpowszechnione, zwolennicy zaś jego powołują się z upodobaniem na liczne wycieczki Rousseau'a przeciwko cywilizacji i społeczeństwu. I w rzeczy samej czyż nie czytamy na wstępie „Emila”, że „wszystko wyradza się w rękach ludzkich”, czy nie wyprowadza stąd autor wniosku, że złe skłonności rozwijają się w dziecku dopiero pod zgubnym wpływem otoczenia? Toć właśnie dlatego wyosabnia Rousseau Emila z pośród społeczeństwa, dlatego usuwa odeń nawet najbliższą rodzinę, dlatego przydaje mu ochmistrza, któremu zresztą wyznacza jedynie stanowisko *pośrednika między dzieckiem a światem*.

Wara tedy społeczeństwu kształtować umysł Emila, wara książce czynić go „igraszką cudzych opinij”, dopóki nie nauczy się odróżniać dobro od zła: „wychowanie negatywne” powinno „*wyzwolić człowieka od człowieka*”, t. zn. usunąć wszystko, co przeciwdziała rozwojowi nieskażonej natury ludzkiej w dziecku, a tembardziej nie narzucać temu żywiołowemu procesowi żadnego zewnętrznego wpływu i kierunku. Chociażby kosztem dłuższego „uspiania duszy”, a więc zatamowania wychowania intelektualnego i moralnego na rzecz jednostronnego kształcenia sił fizycznych i zmysłów, byle tylko jaknajdalej od „przesądów”, autorytetu, „konieczności przykładu”, od „wszystkich instytucyj społecznych”, tłumiących w dziecku naturę pierwotną, byle jaknajdłużej zabezpieczyć „rośnące drzewko” od zgubnego wpływu mniemań ludzkich.

Jakże daleko odbiega ten program negatywny od wychowania, które „*powinno nadać duszom kształt narodowy*”, od wspólnych i publicz-

nych ćwiczeń i zabaw, których celem ma być „wpajanie zasad równości, braterstwa, szlachetnej emulacji“, jak to czytamy w „Uwagach nad rządem Polski“, napisanych przez Rousseau'a na prośbę przedstawiciela zagranicznego Konfederacji Barskiej, Wielhorskiego! Nie wystarczy jednakowoż — na czym zwykle poprzestają nasze podręczniki — stwierdzić rzekomą sprzeczność między stanowiskiem pedagogicznym Rousseau'a w „Emilu“ i w „Uwagach“: chcąc zrozumieć należycie Rousseau'a, trzeba uczynić krok dalej i zadać sobie pytanie, *co mogło skłonić zasadniczego zwolennika wychowania społecznego (a takim właśnie był autor „Emila“, jak to poniżej postaram się udowodnić), do snucia teorii urabiania „człowieka wogóle“ w całkowitem odosobnieniu od wpływów wychowawczych rodziny i społeczeństwa.*

Przypomnijmy sobie przedewszystkiem, że w pierwszym swem dziele, mianowicie w konkursowej „Rozprawie o naukach i sztukach“ wystąpił Rousseau zrazu tylko jako *krytyk kultury*<sup>1)</sup>. Obciążył on nauki i sztuki całą górą ważkich zarzutów, wykazując, że „zawdzięczają swe narodziny naszym błędom“ i namiętnościom, że same znów powodują stratę czasu: i pracy, powstawanie nowych potrzeb i zbytek. Najcięższa jednak wina nauk i sztuk polegać miała, według Rousseau'a na tem, że *nie przyczyniły się one w najmniejszej nawet mierze do poprawy obyczajów i do szczęśliwości ludzi.* Tak potępił surowy krytyk współczesną mu kulturę duchową, uderzając na nią z całym impetem oburzenia i gniewu nadto zrozumiałego w ustach człowieka, który wychował się poza nawiasem oświeconego i zamożnego „dobrego towarzystwa“ i doświadczył na sobie skutków nierównego podziału dóbr materialnych i duchowych.

Ale te właśnie doświadczenia naprowadziły rychło Rousseau'a na myśl, że szkodliwe objawy, towarzyszące postępowi nauk i sztuk są następstwami głębiej tkwiącego zła, mianowicie *nierówności społecznej* (odpowiedź na polemikę króla Stanisława Leszczyńskiego, „Rozprawa o pochodzeniu nierówności między ludźmi“). Boć przecież autor „Rozprawy o naukach i sztukach“ nigdy nie kwestjonował poważnie wartości *kultury jako takiej*. Powrót do dawnej pierwotnej niewinności i prostoty ludzkiej wydawał mu się niemożliwym. Co więcej, uważał, że to, co stanowi szczęście człowieka dzikiego, doprowadziłoby do rozpaczy jednostkę cywilizowaną, że „gdyby ludzie nie byli nigdy wyszli ze stanu natury, toby nie doznali tyle złego, ale też nie dopełniliby wzniosłego posłannictwa swego rodu“. A tak znaczne są, zdaniem Rousseau'a, korzyści, wynikające z tego posłannictwa — rozwój i udoskonalenie uzdolnień człowieka, rozszerzenie jego widnokregu umysłowego, uszlachetnienie jego uczuć — że, „gdyby nie nadużycia, związane ze stanem cywilizacji i spychające człowieka na poziom niższy od stanu pierwotnego, powinien byłby nieustannie *błogosławić chwilę*, która go wydarła temu stanowi i z tępego ograniczonego zwierzęcia uczyniła jestestwo rozumne, człowieka“. Czyż zresztą sam nie doświadczył na sobie zbawiennych skutków podobnej przemiany, kiedy w ciszy i błogim spokoju życia wiejskiego w Charmettes znalazł wreszcie po ciężkiej i niebezpiecznej chorobie, czas i usposobienie do poważnych studjów naukowych, kiedy po dwudziestu pięciu latach zupełnego nieuctwa zapragnął „poznać wszystko naraz“ i, wbrew przeświadczeniu, że

<sup>1)</sup> Ob. mój art. „Rousseau jako myśliciel społeczny“ w Nr. 7 „Wiedzy i Życia“

każdy nadchodzący dzień jest ostatnim dniem jego życia, zabrał się do pracy z takim zapalem, jak gdyby miał jeszcze przeżyć nieskończony szereg dni?

„Natura” Rousseau'a ciągnęła go tedy niekoniecznie do lasu, jak wilka, lecz do *ogniska oświaty* jarzącego się jaskrawym płomieniem w Europie Zachodniej w. 18-ego. Nie mógł jednak całkowicie i niepodzielnie odczuwać radości badacza i naukowca: zbyt długo i blisko obcował z tłumem szarych ludzi pracy, aby nie miał dojrzeć gęstego i nieprzeniknionego mroku, w którym ognisko kultury wydawało się jeno słabem i mdłym światełkiem. Ten właśnie mrok, zalegający miliony dusz ludzkich, odsunięte od ogniska przez przypadek urodzenia, rzucał cień na powaby i uroki sielankowego życia w Charmettes, w Ermitażu i we wszystkich ustroniach, gdziekolwiek przebywał autor „Rozprawy o naukach i sztukach” i nasuwał ciągle pytanie, czy możliwy jest jakikolwiek postęp moralny i umysłowy w ustroju społecznym, opartym na nierównym podziale dóbr materialnych i duchowych, czy nauki i sztuki mogą się stać w tych warunkach czemś innym, niż bezużytecznym przedmiotem rozmyślań dla nielicznej warstwy zainteresowanych, niż zbytekiem i środkiem przyjemnego zabicia czasu dla próżniaków, kradnących ludziom pracy owoce ich mozolów.

Miałaby stan nierównego wymiaru kultury trwać zawsze, mogąż w obrębie istniejącego społeczeństwa znaleźć się siły zdolne zapobiec wzrastającej degeneracji zarówno klas posiadających, jak nieposiadających? Krytyka Rousseau'a, tak gwałtowna i radykalna w swych założeniach, cofała się przecież przed wynikającymi z niej wnioskami: ten, który później uchodził za „ojca rewolucji 1798 r.”, obawiał się przewrotów jako „lekarstwa gorszego od choroby” i zalecał posłuszeństwo prawom i „mądrym monarchom, którzy potrafią zapobiec zawieszonym nad nami klęskom”. Odsłanił tutaj Rousseau swe oblicze społeczne *zdeklasowanego drobniomieszczanina*: mocno niezadowolony z naruszenia dawnej równowagi społecznej drobnych szwajcarskich republik kantonalnych, odczuwał żywo krzywdę i uposiedlenie wyzyskiwanych mas włościańskich i robotniczych, nie życząc sobie bynajmniej „zerwania umowy społecznej” i składając hołd książętom, umiejącym nie tylko przewidywać i leczyć, „ale choćby jedynie *łagodzić nadużycia*”. Zdawał sobie sprawę z tego, że nawet oświeceni władcy nie mogą usunąć tych nadużyć, z drugiej jednak strony ograniczona perspektywa społeczna nie pozwalała mu przed doświadczeniem wielkiej rewolucji i przed okresem pośpiesznego rozwoju gospodarczego dojrzeć w społeczeństwie ówczesnem sił, któreby mogły odrodzić starczą i zwyrodniałą ludzkość.

Pozostała więc jedynie droga przygotowania *nowych i lepszych ludzi* jako pionierów nowej epoki prawdziwej kultury — droga, jak się Rousseau wyraził w „Emilu”, „uszlachetniania ludzi przez wychowanie. podobnie jak uszlachetnia się rośliny przez hodowlę”. Nowych ludzi należałoby urabiać sposobem wytkniętym już przez Platona w jego „Rzeczypospolitej” — „*najlepszej w świecie rozprawie pedagogicznej*”, zdaniem Rousseau'a — mianowicie przez *wychowanie publiczne*.

Już w pierwszej swej rozprawie narzekał Rousseau, że wskutek wadliwego systemu wychowania „*mamy wielu ludzi utalentowanych, natomiast mało prawdziwych obywateli*”, w artykule zaś o ekonomii politycznej, zamieszczonym w „Encyklopedji”, a więc w „Biblii oświecenia”, powiedział wręcz, że „*ojczyzna nie może istnieć bez wolności, wolność*

jednak jest nie do pomyślenia bez cnoty, a *cnota nie da się utrzymać bez obywateli*". — „Bez kształcenia obywateli" — czytamy dalej — „mieć będziecie tylko nędznych i godnych pożałowania niewolników na wszystkich szczeblach, poczynając od zwierzchników państwa". Ale „kształcenie obywateli nie jest kwestją jednego dnia tylko i *aby urobić kiedyś mężów na obywateli, należy nauczać dzieci*", skoro zaś dzieci „wychowywane będą wspólnie na łonie równości, skoro przepojone będą duchem praw państwowych i prawideł woli powszechnej, wówczas nauczą się one bezwzajemnie miłować się wzajemnie jako bracia, wówczas *pragnąć będą tego jedynie, czego chce całe społeczeństwo*".

Nie poprzestając na tych ogólnikowych wskazaniach, nakreślił Rousseau w osobnym rozdziale „Uwag nad rządem Polski" cały *program wychowania publicznego*, dostępnego nawet dla najuboższych; przewidywał on specjalne fundusze dla kształcenia „ubogich dzieci cnotliwych ojców" — „dzieci państwa", jak proponował je nazwać, uważając to określenie za tytuł honorowy; kierownictwo szkół miało należeć do kolegum najwyższych urzędników-obywateli, którym przysługują prawa zmiany zasad nauczania i wyboru nauczycieli.

Program ten jednak możliwy jest do urzeczywistnienia jedynie w wyjątkowych warunkach, wymagających dobrej woli idealnego zespołu oświeconych prawodawców, naogół bowiem — jak stwierdził Rousseau jeszcze w „Emilu" — wychowanie publiczne nie istnieje i istnieć nie może, gdyż *tam, gdzie nie masz ojczyzny, nie mogą być również obywatele*" — „*Te dwa słowa „ojczyzna" i „obywatele" powinny być usunięte z wszystkich języków nowoczesnych*". — „Cóż mówi wyraz „ojczyzna" — powiada gdzieindziej — „tym, którzy podlegać muszą wszystkim *obowiązkom* stanu cywilizowanego w państwie współczesnym, nie korzystając nawet z *praw stanu naturalnego*?"

Ale skoro niepodobieństwem jest wychować zbiorowo obywateli, ratujmyż więc przynajmniej *jednostkę*, zabezpieczmyż ją możliwie najdłużej od rozkładowych wpływów zwyrodniałego ustroju, zbliżmyż ją tak bardzo do natury, jak to się da uczynić w odosobnieniu od społeczeństwa współczesnego, zahartujmyż ją, wzorem stoików, na dołę i niedołę przyszłego życia samodzielnego, nauczmyż ją „znosić ciosy losu, drwić sobie z bogactw i nędzy".

Brzmi to napozór jako wskazanie oderwane, zastosowane do wszystkich czasów i do wszelkiego stanu, w istocie jednak ów „człowiek oderwany", „człowiek wogóle", którym Emil ma zostać w przyszłości, okazuje się po dokładniejszym zbadaniu *człowiekiem określonej epoki i środowiska*, przystosowanym do wielkiej zmiany, której nadejście Rousseau raczej przeczuwał niż przewidywał, tłumacząc sobie jej konieczność, w sposób czysto-idealistyczny „zmiennością rzeczy ludzkich", „duchem niespokojnym i ruchliwym tego wieku, który wszystko przewraca w każdym pokoleniu".

Zdawało się Rousseau'owi, że „duch" ten ukształtuje przyszły świat na modłę średniowiecznych społeczeństw nie znających bezrobocia, przesiłen gospodarczych, wielkiego przemysłu — słowem na modłę świata który miał się już ku końcowi, kiedy Rousseau kazał swemu Emilowi przypatrzeć się bacznie każdej pracy i nauczyć się nawet rzemiosła, aby w razie utraty majątku zapewnić sobie podstawę „niezależnej" egzystencji materialnej. Jakkolwiek jednak świat nie zawrócił ku minionemu

okresowi drobnej gospodarki, lecz poszedł naprzód drogą olbrzymiego rozwoju wytwórczości wielkokapitalistycznej, pomysł wprowadzenia do wychowania *pracy ręcznej* okazał się niezmiernie praktycznym i pożytecznym w zmienionych warunkach bytowania zbiorowego, a oderwany, wszędzie użyteczny i do wszelkiej sytuacji przystosowany człowiek idealny Rousseau'a znalazł swe wcielenie — zgoła nieoczekiwane dla autora „Emila” — w standaryzowanym wytworze świata imperjalistycznego — w rzutkim, energicznym, praktycznym i przedsiębiorczym obywatelu Stanów Zjednoczonych.

Inne natomiast były losy idei *wychowania społecznego* jako środka krzewienia poczucia obowiązku pracy dla wszystkich i jako potężnej dźwigni w dziele urzeczywistnienia prawdziwej równości. Znalazła ona częściowe zastosowanie praktyczne w próbach, podjętych przez Pestalozziego w Szwajcarii i przez Owena w Anglii, rozwinęła się w systemat *pedagogiki społecznej* u Natorpa, Kerchensteina, Seidla i Błońskiego i stanęła u progu powojennego świata jako postulat, oczekujący całkowitej realizacji dopiero w zmienionych warunkach życia zbiorowego.

## B. KUBSKI.

### O nauce czytania i pisania.

Niejednego z czytelników zainteresuje niewątpliwie metoda nauki czytania i pisania, jaką widzimy w szkicach <sup>1)</sup>. Jest to t. zw. metoda całościowa (wyrazowa), stosowana w niektórych państwach na Zachodzie m. in. przez Decroly'ego <sup>2)</sup>. Jest ona bardziej, niż inne metody, zbliżona do psychologii dziecka, które w mowie potocznej nie słyszy wszakże pojedynczych dźwięków, ale ich połączenia w postaci wyrazów jedno i wielogłoskowych. Dlatego też przy umiejętnym stosowaniu jest bardzo płodną w skutkach <sup>3)</sup>. Tajemnica powodzenia metody wyrazowej leży w tem właśnie, że analiza wyrazów, wyodrębnianie głosek, zapoznanie z literami tudzież synteza — rzeczy niezmiernie dla dzieci trudne — poprzedzone są poznawaniem przez dzieci całych wyrazów i zdań w związku z badaniem przedmiotów otoczenia. Wyrazy te, bądź zdania, dzieci obejmują wzrokowo, ćwiczą się w pisaniu (odwzorowywanie) i czytaniu, zdobywając powoli technikę tych czynności. Przygotowuje się w ten sposób materiał w podświadomości: dzieci nieświadomie zdobywają mnóstwo skojarzeń (brzmienie — znak — wyraz — głos — litera), które w następnym stadium nauki okażą się bardzo pożytecznymi.

A teraz zobaczymy, jak to zagadnienie rozwiązuje autorowie szkiców. Jak już mówiłem poprzednio, za punkt wyjścia biorą bezpośrednie badanie otoczenia. Z tego wynika, że czytanie, pisanie, podobnie jak rachunki i inne przedmioty nauki, nie mają celu same w sobie, ale są środkami, pozwalającymi na dokładniejsze poznanie tego otoczenia. A więc

<sup>1)</sup> „Praktika kompleksnego prepodawania” (Patrz: artykuł w „Pracy Szkolnej” Nr. 8 z r. 1927, str. 241 p. t. „Pory roku w programie nauki.

<sup>2)</sup> Hamaïde — Metoda Decobry, tłum. M. Górską, Warszawa, 1926.

<sup>3)</sup> Claparède — Psych. dziecka i pedag. eksperym., tłum. M. Górską, Warszawa, 1927, str. 394 — 395. Znajdą tam czytelnicy naukowe uzasadnienie metody wyrazowej.

przy poznawaniu klasy dzieci spotykają się z szeregiem nieznanym sobie wyrazów. W celu ich utrwalenia zapisują je literami drukowanymi, bądź umówionymi znaczkami, kreseczkami lub rysunkami. Oczywiście najpierw pisze na tablicy nauczyciel, a następnie dzieci, drogą odwzorowywania, przepisują do swych zeszytów. Aby mogły później z takich zapisów korzystać, niezbędnym jest kojarzenie wyrazu czy zdania z odpowiednim rysunkiem: jeśli przedmiot jest względnie łatwy do narysowania, rysunek wykonują same dzieci, a pod nim kładą podpis; jeśli zaś przedmiot jest zbyt trudny, a co za tem idzie niemożliwy do rozpoznania, np. gdy idzie o rysunki zwierząt, można się posługiwać kalkomanją, dając każdemu dziecku jeden obrazek do naklejenia i odbicia. Na wyrazistość choćby tylko względną, obrazków zwracać należy specjalną uwagę, od tego bowiem zależy możność rozpoznawania i przyswajania przez dzieci wyrazów i zdań. W ten sposób, drogą odwzorowywania i kojarzenia z odpowiednimi rysunkami, dzieci poznają szereg wyrazów. To stanowi *pierwszy etap*. Nasuwa się pytanie, jak sobie poradzić ze stopniowaniem trudności fonetycznych i graficznych? Jak się ustosunkować do elementarza? Czy go wogóle wprowadzać? Jakkolwiek słuszne są tendencje, zmierzające do układania przez dzieci własnych elementarzy, zaznaczyć należy, że: 1) elementarz w znacznym stopniu może ułatwić nauczycielowi pracę i 2) wprowadzenie elementarza jest konieczne choćby ze względu na zapoznanie dzieci „z prawdziwą książką”, która dostarcza dużo materiału do czytania (technika), do obserwacji obrazków, pozwala na większe urozmaicenie lekcji i t. d. Stosunek jednak do elementarza musi być dosyć luźny, zarówno co do kolejności wprowadzenia wyrazów podstawowych, jak i zapoznajania z literami. Do rąk dzieciom dajemy elementarz wtedy dopiero, kiedy pierwsze trudności, związane z techniką czytania zostaną pokonane: elementarz wtedy staje się właściwie „książką do czytania”, pierwszą książką, najdostępniejszą dla małych czytelników.

Jeżeli staniemy na tem stanowisku, już w pierwszej fazie nauki czytania i pisania zapoznajemy dzieci z wyrazami i zdaniami, jakie znajdujemy w elementarzu (biorę tu jako podstawę elementarz Falskiego). Gdy mówimy z dziećmi np. o ich życiu w domu, wprowadzamy takie wyrazy i zdania, jak: tato kosi... (łaskę — rysunek zastępczy), mama... (gotuje — rysunek), imiona dzieci: Ola, Janek i t. p. oraz nazwy zwierząt: as, kurki, kotek i t. p. Wyrazy „lis” i „las” możemy wprowadzić w związku z czytaniem dzieciom np. wyjątku z książki Konopnickiej: „O krasnoludkach”. Urywek o tem, jak lis podusił Marysi gaski, doskonale da się powiązać z tematem: „Co dzieci robią w domu?” W ten sposób dzieci poznają około 30-u wyrazów-zdań. Powinny również podświadomie przyswoić sobie, że myśli wypowiadamy zdaniami, które składają się z pojedynczych wyrazów. Stąd też za bardzo pożądaną uważać należy ćwiczenia w analizie zdań, w rozkładzie na wyrazy. Ćwiczenia takie przeprowadzać należy doraźnie, przygodnie, np. gdy zachodzi potrzeba zapisania jakiegoś zdania, ustalamy wspólnie z dziećmi ilość wyrazów. Obrazy lekcji będą w tym okresie mniej więcej do siebie podobne: 1. Punktem wyjścia jest zawsze badanie środowiska dziecka, a więc: t. zw. pogadanki o rzeczach, badanie kształtu i liczby przedmiotów, jeśli do tego nadarza się okazja, lepienie, rysowanie i wycinanie, wierszyki, opowiadanie, czytanie i wreszcie — utrwalenie w postaci rysunku i pisma. 2. Wyraz lub zdanie, z którem dzieci chcemy zapoznać, nauczyciel pisze

na tablicy, kojarząc to z rysunkiem odręcznym bądź uprzednio na kartonie przygotowanym w domu. 3. Dzieci odczytują napisane na tablicy zdania i drogą odwzorowywania przepisują je do zeszytów, kojarząc zapis z rysunkiem własnym, bądź otrzymanym od nauczyciela. 4. W celu wzrokowego utrwalenia poznawanych w ten sposób wyrazów co pewien okres czasu, w pierwszych dniach nauki codziennie, wracamy do poprzednich lekcji i poprzez odpoznanawanie rysunków doprowadzamy dzieci do odpoznanawania podpisów. Podobne ćwiczenia przeprowadzamy i w pisaniu poznanych na poprzednich lekcjach wyrazów, np. polecamy dzieciom napisać wyraz „tato” ze zdania: „tato kosi”, lub wyraz „kosi”. Dzieci powinny przedtem odnaleźć właściwy rysunek i podpis, przyjrzeć się dobrze temu podpisowi, wskazać wyraz „tato” i „kosi” i napisać ten, o który nam chodzi. 5. Gdy dzieci tą drogą poznają kilka wyrazów, mogą budować z nich nowe zdania.

Następnym etapem będą ćwiczenia w wydzieleniu z wyrazów zgłosek. Wydaje mi się to naturalnem i koniecznem przejściem do wydzielenia głosek. Naprzykład w wyrazie „osa” dziecku trudno doszukać się trzech dźwięków, mimo sztucznego ich wydłużania przy analizie, znacznie łatwiej natomiast rozróżnić dwa brzmienia: „o” i „sa”. Ćwiczenia te, odpowiednio tylko urozmaicone, są nawet interesujące dla dzieci i — jak już mówiłem — przygotowują materiał w podświadomości. Z wydzielonych zgłosek budują dzieci nowe wyrazy, np. analiza wyrazów o-sa i o-ko dają możliwość zbudowania nowego wyrazu: kosa i t. d. Wiele materiału, dotyczącego budowania ze znanych wyrazów nowych zdań i ze zgłosek nowych wyrazów znaleźć można we „Wskazówkach dla nauczyciela” Falskiego, str. 28 i n.<sup>4)</sup> Do podziału wyrazów na zgłoski można wyjść od porównywania znanych już wyrazów, np. oko — osa. Dalsze zagadnienie: to rozpoznawanie poszczególnych zgłosek. Polecamy dzieciom, aby przyjrzały się dobrze wyrazom. Podkreślamy sobie te części, które w obu tych wyrazach są jednakowe. Czerwoną kredą podkreślimy te części, które są różne. Dzieci odczytują części jednakowe (oo”) i różne („ko” i „sa”), następnie części każdego z tych wyrazów (o-ko, o-sa). Ile części ma każdy z tych wyrazów? Jaki nowy wyraz można ułożyć z tych części? Jakie części rozróżniamy w wyrazie „Ola” „tato”, „kosi” i t. d. Budowanie z tych części nowych wyrazów. Oczywiście, analiza tych ostatnich wyrazów powinna mieć miejsce na następnych lekcjach. Zbytni pośpiech, jak wszędzie, tak i tu, jest szkodliwy, zwłaszcza, że wydzielenie zgłosek — wzrokowe i słuchowe — bezpośrednio nas prowadzi do wydzielenia dźwięków i poznawania liter. Już więc przy analizie wyrazów „oko” i „osa” dzieci mają dokładnie brzmienie z wyglądem zewnętrznym zgłosek skojarzyć i utrwalić. Wówczas tylko bowiem świadomie będą czytały wyraz „kosa” i inne, tworzone ze zgłosek. Skoro dzieci w ten sposób podzielą kilka wyrazów, dalsze ćwiczenia nie sprawią im trudności, a co ważniejsze, podświadomie przyswoją sobie, że brzmieniom wyrazów i ich części odpowiadają pewne określone znaki.

W ten sposób — nieświadomie zupełnie — poznają dzieci szereg dźwięków i liter: analiza powyższych wyrazów doprowadzi do poznania

<sup>4)</sup> Pełny tytuł książeczki: Marjan Falski — Elementarz Powiastkowy. I. M. Falski — Wskazówki dla nauczyciela. II. T. Benni — Uwagi fonetyczne. Lwów — Warszawa, Książnica - Atlas.

litery „o”; litery: „a” i „i” poznają dzieci na podstawie analizy zdań: *to As a to Ala, to Ola i to Ola* i t. p. Ćwiczenia te łączyć należy z ćwiczeniami w wybrzmiewaniu poznawanych dźwięków: dzieci w znanych wierszykach szukają wyrazów, w których słychać „o”, „a”, „i” i t. d. W tym też momencie — zanim przystąpimy do właściwej analizy wyrazów na dźwięki — dzieci powinny poznać, że w każdym wyrazie słychać kilka głosów, dźwięków; szukają jednak tylko znanych sobie.

Właściwą analizę rozpoczynamy od wyrazu „osa”, jeśli dzieci znają już litery „o” i „a”: 1. W związku z ćwiczeniem w odczytywaniu znanych dzieciom wyrazów, nauczyciel pisze na tablicy wyraz „osa”. Które znaczki są już dzieciom znane? Podkreślamy je. Jak się czyta środkowy znaczek? Przeczytajcie cały wyraz i słuchajcie, co słychać w środku? 2. Ćwiczenia w odszukiwaniu dźwięku „s” w innych wyrazach. Litera „s”. Dzieci piszą tę literę, układają i piszą zdania, np. *As a to osa* i t. d. Łatwo dojść do wniosku, że wyraz „As” może być przez dzieci zanalizowany samorzutnie, wystarczy pytanie nauczyciela: *jakie to są znaki?* Przy wydzieleniu innych dźwięków można wyjść np. od porównywania znanych już dzieciom wyrazów, jako całości: zestawienie wyrazów: *Ola — osa* prowadzi do poznania przez dzieci dźwięku i litery „l”: przy porównywaniu wyrazów *osa — osy* dzieci poznają dźwięk i literę „y” i t. d. (Por. temat jesienny: *W ogrodzie* i *Późna jesień*). W podobny sposób przeprowadzamy analizę wszystkich znanych dzieciom wyrazów. Analizę wyrazu „to”, jako bardzo trudną, pozostawiamy na ten moment, gdy dzieci poznają literę „t” (najlepiej na podstawie analizy wyrazu „kot”), wówczas samorzutnie dzieci powiedzą, że wyraz ten składa się z dwóch liter: „t” i „o”.

W związku z analizą i poznawaniem nowych liter dzieci sporządzają sobie ruchomy alfabet. Ćwiczenia w budowie nowych wyrazów ze znanych liter znakomicie przyczyniają się do zrozumienia mechanizmu czytania. Np. znając litery: o, s, k mogą budować wyrazy: *kos, sok* (czytanie wspak). Doskonałe są też ćwiczenia, polegające na uzupełnianiu zgłosek, np. zgłoskę-wyraz „as” dzieci uzupełniają literami: l, cz, b, otrzymując nowe wyrazy i t. p.

Dopiero po tych ćwiczeniach dzieci dostają do rąk elementarze. Przedewszystkiem trzeba pozwolić na zaspokojenie ciekawości dzieci: niech czytają, gdzie chcą. Przy sposobności zapoznajemy dzieci z książką wogóle: z kartą tytułową i końcową, umawiamy się, jak będziemy odnajdywać te czytanki, o które nam w danym wypadku chodzi i t. d. Na następnej lekcji umawiamy się, że czytać będziemy książkę od początku. Zresztą same dzieci spostrzegą, że im dalej się posuwają, tem więcej spotykają nowych wyrazów, tem więcej mają trudności do pokonania. Pierwsze stronicie nie powinny być dzieciom obce. Poznawanie nowych wyrazów przy dalszem czytaniu, analiza, wyodrębnianie dźwięków i liter będzie się dokonywać bardziej samorzutnie: nieznaną wyraz kojarzymy z rysunkiem, dzieci wskazują znane sobie litery, podkreślają literę nieznaną i poprzez analizę słuchową dochodzą same do wniosku, jaka to jest litera. Literę następnie piszą, odszukują w nieznanach jeszcze wyrazach, układają z ruchomego alfabetu nowe wyrazy i zdania. Dzieci zdolniejsze będą samodzielnie, bez pomocy nauczyciela, wykonywały te czynności, począwszy od analizy, a skończywszy na odczytaniu nowych wyrazów.

A teraz pytanie: czy metoda Decroly wyda dobre rezultaty w codziennych, zwykłych warunkach na naszym gruncie. Odpowiedź twierdząca oparta jest na dokonaniem już doświadczeniu. Z metodą tą po raz pierwszy zetknąłem się w r. szk. 1926-27, w jednej ze szkół powszechnych w Warszawie<sup>9)</sup>. Spotkałem tam kilka szczęśliwych pomysłów, które w dużym stopniu przyczyniły się do otrzymanych wyników: 1. Przy zapoznawaniu dzieci z nowymi wyrazami czy zdaniami, nauczyciel pisał wyraz na tablicy pod rysunkiem; obok tego każde dziecko otrzymywało dwie karteczki, na których napisane były te same wyrazy; jedną z tych karteczek dzieci naklejały pod rysunkami w swych zeszytach, drugą zatrzymywały, posługując się nią tak, jak zazwyczaj posługują się ruchomym alfabetem. Obraz więc lekcji, jaki podałem wyżej, przedstawiał się o tyle inaczej, że po napisaniu przez nauczyciela na tablicy nowego wyrazu czy zdania, dzieci otrzymywały karteczki, jedną z nich naklejały w zeszytach, a następnie dopiero ćwiczyły się w odwzorowywaniu. Taki sposób postępowania miał tę zaletę, że wyrazy — zwłaszcza pierwsze — pisane przez dzieci, a właściwie rysowane, daleko odbiegają od wzoru, litery często są mało podobne do właściwych i dlatego istnieje obawa, że nastąpią u dzieci błędne skojarzenia brzmienia i kształtu. Tej ewentualności zapobiega system kartkowy: dzieci na następnych lekcjach obserwują nie to, co same pisały, ale to, co jest napisane na karteczce. 2. Pierwsza lekcja czytania rozpoczęła się od zapoznania dzieci z ich imionami. Kiedy nauczyciel poznał już dzieci (po 2 — 3 dniach nauki), napisał na karteczkach ich imiona i rozdał im następnego dnia te karteczki. Dzieci obserwowały napisy, odczytywały je, pozostawiając kartki na ławkach. Następnego dnia dzieci zajmują miejsca, odczytując napisy na kartkach. Po lekcjach nauczyciel podobne kartki nakleja na wieszakach. Na drugi dzień dzieci, odczytując napisy (odpознаwanie), rozpoznają swoje miejsca, wieszając na nich palta i czapki. Wreszcie każde dziecko otrzymuje kopertę, na której nakleja kartkę ze swym imieniem; do kopert tych, które nakleja się następnie na arkuszach kartonu i wieszają na ścianach, dzieci chowają karteczki z nowymi wyrazami. 3. Gdy już dzieci poznają kilka wyrazów, urządza się co pewien czas loteryjkę: karteczki z wyrazami dzieci wydostają z kopert i zabierają do ławek. Nauczyciel lub jedno z dzieci dyktuje jakiś wyraz (jeden ze znanych dzieciom), inne odszukują go wśród tych, jakie posiadają. Gdy które rozpoznać nie może, odszukuje w zeszytach rysunek przedmiotu, przypatruje się podpisowi i szuka go następnie na karteczkach, przyswajając sobie w ten sposób wzrokowo coraz to większą liczbę wyrazów. Np. jedno z dzieci nie może na karteczkach rozpoznać wyrazu „lis“, wówczas szuka w swym zeszytach rysunku lisa i drogą porównywania wyrazów na karteczkach z podpisem odnajduje potrzebny wyraz. I tu właśnie, przy tych ćwiczeniach widać rolę karteczek z wyrazami: gdybyśmy porzucali — jak to proponują autorowie szkiców — tylko na tem, że dzieci przepisują do zeszytów z tablicy nowe wyrazy, odczytywanie ich powtarzane byłoby mocno utrudnione, a często niemożliwe. Niemożliwe również i przyswojenie wzrokowe przez dzieci tych wyrazów.

<sup>9)</sup> Szkoła Nr. 59; klasę prowadził p. Mieczysław Kotarbiński. W końcu roku *wszystkie* dzieci w liczbie 40-u czytały „Pierwszą Czytankę“ Falskiego i *wszystkie* przeszły do następnej klasy (100% promowanych dzieci to fakt, który powinien być zapisany w kronikach szkolnictwa polskiego).

Reasumując wszystko, co dotychczas powiedziałem, wypada stwierdzić, że w nauce czytania i pisania metodą Decroly rozróżniać należy następujące etapy: 1. Poznanie przez dzieci całych zdań i wyrazów. Rozróżnianie w zdaniach wyrazów. 2. Analiza wyrazów na zgłoski. Budowa z poznawanych w ten sposób zgłosek nowych wyrazów. Ćwiczenia w wybrzmiewaniu dźwięków. 3. Analiza wyrazów na dźwięki. Litera Budowa z poznawanych liter nowych wyrazów. Ćwiczenia w pisaniu odbywają się równolegle.

## Lekcje wyróżnione na Konkursie Pracy Szkolnej

MICHALINA JANUSZOWA. (Godło Avanti).

### I.

#### Geografja w oddziale VI szkoły 6-cio kl.

Roczniki VI-y i VII-y.

*Rocznik VI--Australja. Rocznik VII—Granice Polski. Znaczenie grani*

Lekcja prowadzona we wrześniu na zapadłej prowincji. Dzieci nie posiadają atlasów ani podręczników, jedynie rocznik VII ma mapki fizyczne Polski. Lekcja 50 minutowa — (musi być prowadzona, o ile kto nie ma wyczucia czasu, z zegarkiem w ręku — pracować muszą wszystkie dzieci).

Całość lekcji dzieli się na następujące części:

- I. Podanie dyspozycji na zajęcie ciche — rocz. VI. — 2 min.
- II. Lekcja głośna z roczn. VII — 18 min.
- III. Podanie dyspozycji na zajęcie ciche, roczn. VII. — 2 min.
- IV. Sprawozdanie roczn. VI z pracy cichej, jako wstęp do lekcji głośnej — 5 min.
- V. Lekcja głośna z roczn. VI. — 18 min.
- VI. Sprawozdanie roczn. VII z pracy cichej — 5 min.

Przed dziećmi leżą po dwa zeszyty; jeden nosi szumny tytuł: notatki geograficzne, o krajach swoich i obcych, drugi — rysunkowy Świat ołówkiem. (Tytuły podały same dzieci i uchwaliły tak nazywać swe zeszyty). Nadto przed uczniami roczn. VII-go leżą mapki Polski. Po stronie roczn. VI. wisí duża szkolna mapa Australji.

Nauka opiera się na wiadomościach z lat poprzednich. Każda lekcja, choć stanowi sama dla siebie pewną całość, łączy się z poprzednią i daje temat następnej. Lekcja daje sposobność dzieciom do zastanawiania się nad różnemi kwestjami — do wypowiedzania swych sądów i wniosków — rola nauczyciela ogranicza się do roli mądrzejszego doradcy — mówi tylko to, czego dzieci nie wiedzą, względnie, czego nie mogą dociec.

I: Poprzednia lekcja obejmowała z roczn. VI-ym: położenie Australji względem innych części świata. Odkrycia i wyprawy, udział Polaków. Z roczn. VII-mym: Polska przedrozbiorowa i dzisiejsza. — Polska wobec wielkich państw świata.

I. *Zajęcie ciche roczn. VI-go*: Oznaczyć położenie geograficzne Australji. Zastanowić się nad ukształtowanie wybrzeży. Zanotować swoje spostrzeżenia i uwagi.

II. *Lekcja głośna z roczn. VII-ym*. Granice Polski i znaczenie ich dla Państwa. Omawiamy położenie Polski w Europie i przechodzimy do sąsiadów. Jeden z chłopców uderza w struny historii — mówi o złych sąsiadach, którzy Polskę po kawalku rozebrali — (kończy: „teraz — niechby spróbowali — już nie udaloby im się”. — „Dlaczego?” pytam. „A bo teraz Polska silna — a dawniej Sasi ją zniszczyli. „Dziadek” by ich nauczył — kończy drugi). — Mówimy dalej o Polsce, jako przedmurzu chrześcijaństwa przed zalewem Turków i Tatarów — a obecnie bolszewików — o Polsce, jako terenie walk w okresie wojny światowej — któreś z dzieci wspomina o Litwie. — „Dlaczego Polska — jak żadne inne państwo, tyle musiała wycierpieć” — pyta jedna z dziewczynek. — „Odpowiedzcie same, patrząc na mapę”.

Wśród różnych odpowiedzi — wypada jedna bardzo trafnie. „Polska nie ma dobrych granic naturalnych, prócz południa — a najbardziej jest odsłonięta na wschodzie”. Sypią się wnioski: pobudować twierdze, obsadzić żołnierzami - rolnikami tereny graniczne. Gdyśmy już zrobili silne granice w znaczeniu strategicznym — przechodzę do punktu III-go i na zajęcie ciche — podaję: zastanowić się nad znaczeniem granic pod względem handlowym i zanotować swoje uwagi.

IV. *Sprawozdanie roczn. VI-go z pracy cichej*, — jako wstęp do lekcji głośnej. Jedno z dzieci oznacza na mapie położenie geograficzne Australji, inne poprawiają je wedle swych zapisków. Ustalają wreszcie dokładne liczby, odnośnie do długości i szerokości geogr. i wpisują je na swoich mapkach w zeszytach rysunkowych. (Kontury Australji narysowały na lekcji poprzedniej podczas zajęcia cichego). Następnie jedno mówi o układzie poziomym — inne odczytują swoje uwagi o wybrzeżu; jako uzupełnienie — mówię o następstwach słabego rozwinięcia wybrzeży. Przy tej sposobności podane nazwy zatok, dzieci wpisują na swe mapki.

V. *Lekcja głośna*. Dzieci mówią o ukształtowaniu powierzchni — pokazują największe wzniesienia, odczytują ich nazwy. Gdy jedno kolejno pracują przy mapie szkolnej, inne notują i rysują każdą nowość w zeszytach z mapkami. (Nazwa: góra Kościuszki — wywołuje zdumienie i zachwyt. Przypominam im więc, co mówiłam o udziale Polaków w wyprawach naukowych do Australji — a specjalnie o Strzeleckim).

W podobny sposób załatwiamy się z hydrografią i podczas, gdy dzieci rysują na swych mapkach sieć wodną Australji, przystępuję do ostatniego punktu lekcji.

VI. *Sprawozdanie roczn. VII-go z zajęcia cichego*. Kilkoro dzieci odczytuje swe „referaty” na temat: znaczenie granic pod względem handlowym, ujęte krótko. Przy pomocy dzieci prostuję niektóre fałszywe założenia, nieścisłości. Na pracę domową polecam: znaczenie morza, jako granicy państwa.

Dzwonek. Lekcja skończona. Ile trudu i męki kosztuje to 50-o minutowe naprężenie nerwów, by jaknajwięcej dać, trzymać w uwadze dwa oddziały, 56 dzieci liczące — zrozumie tylko ten, kto tę udrękę codziennie przechodzi.

## II.

## Język polski — rysunki.

Oddział IV-y (szkoły 3 lub 4-o kl.)

(roczn. 5, 6 i 7-my — dzieci w wieku od 12 do 17 lat).

W niektórych szkołach niżej zorganizowanych uczą na 5, 6 i 7-mym roczniku z jednego i tego samego podręcznika do nauki języka polskiego, zmieniając tylko ustępy, a nie materiał. Chodzi o to — by dzieci nauczyły się czytać i pisać i „powąchały” nieco gramatyki. Wyobrażam sobie, jak się biednym dzieciom znudzi książka, na którą tak długo patrzeć muszą, a która po roku przestała je interesować. Dziecko pragnie nowych wrażeń — a w ten sposób zraza się do książek wogóle. Rzucona przed paru laty w takie warunki, dokonałam zmiany mniej wygodnej dla mnie, ale korzystniejszej dla dziatwy. Zaczęłam od wprowadzenia osobnych dla każdego rocznika podręczników. Więc rocznik 5-ty — Bogucka-Niewiadomska, roczn. 6-ty — Reiter cz. III., roczn. 7-my — Bogucka-Niewiadomska: — Nasi pisarze, ich życie i dzieła. — Gramatyka — Szobera.

Pięć lekcji polskiego, dwie—rysunków i trzy robót połączyłam z sobą, przeznaczając te ostatnie przeważnie na zajęcia ciche. Największą wagę kładłam na rocznik 5-ty, przerabiając materiał kl. V-ej; najwięcej trudu kosztował mię rocznik 7-my, któremu dałam w najważniejszych zarysach obraz dziejów literatury polskiej i starałam się wzbudzić zamiłowanie do czytania książek z literatury pięknej. Układanie planu lekcji kosztowało mię zawsze więcej wysiłku, niż samo przygotowanie. Od planu bowiem zależała moja praca i jej skuteczność. Oto przykład takiego planu.

Plan lekcji na dzień 30. września:

- I. Pogadanka o kwiatach jesiennych—roczn. 5, 6 i 7-my—10 min.
- II. Rysowanie projektu na makatę — motyw: kwiaty jesienne — 6 i 7 roczn. zajęcia ciche i
- III. Przewidzanka — roczn. 5-ty, zajęcie głośne; razem 40 min.
- IV. Rysowanie projektu na ozdobienie teczki, motyw: kwiaty jesienne — 5-y rocznik, zajęcia ciche — 40 min.
- V. a) Czytanie opowiadania: „O wielkim siłaczu” i notowanie dyspozycji, zajęcia ciche — 6-y roczn. — 20 min.; b) Jan Kochanowski: — życie i twórczość, zajęcie głośne — 7 roczn. — 20 min.;
- VI. a) O pracy i poświęceniu dla bliźnich — według czytanego ustępu, zajęcie głośne, 6 roczn. 20 min.; b) Myśli zawarte w wierszu „Czego chcesz od nas, Panie” — zajęcie ciche, 7 roczn. — 20 min.
- VII. Przeglądanie prac, zadanie domowe itp., roczn. 5, 6 i 7-my 10 minut.

Oczywiście, nie szło mi składować z początku i nim doszłam do punktualnego rozkładu wedle podanego planu, upłynęły pierwsze dni września. Musiałam wyrugować zbyteczne gadulstwo niektórych, rozpraszać uwagi, musiałam wpoić w dzieci, że każda minuta jest dla nas skarbem i nie wolno jej marnować, że każde musi myśleć o swojej pracy, nie zajmować się innymi.

Ponieważ niemiłymi były mi nazwy „rocznik 5, 6, 7-my”, nazwałam je klasami, co w dużym stopniu podniosło ich godność w oczach dzieci.

Zanim przystąpię do opisu lekcji, prowadzonej wedle podanego planu, muszę przedstawić krótko ostatnią lekcję, ze względu na to, że przedmiotem będzie gramatyka, a dzieci osądziły ją bardzo surowo.

Więc: Roczn. 5-ty — Sprawozdanie z wycieczki do lasu.

Roczn. 6-ty — Kto dla braci pracuje — Konopnickiej.

Roczn. 7-my — Wyjątki z Żywota człowieka poczciwego.

Roboty: Ozdobna teczka.

Pod koniec lekcji oznajmiam: Kl. V-ta przyniesie na następną lekcję zeszyty do gramatyki. Powstaje gwar: „Ach, nie lubimy gramatyki” — „nieznośna” — „nudna”. „My znamy już wszystkie części mowy”. „My już trzy lata uczymy się gramatyki”.

„Ależ dzieci”, mówię, „podoba się wam ładne opowiadanie — gdy ktoś ładnie po polsku mówi, a czy niegramatyczna mowa byłaby ładna? Czy to już wszystko — znać części mowy — zapytajcie kolegów z kl. VI lub VII”.

„Są jeszcze części zdania” — wrywa się 7-my rocznik.

„O zdaniu też umiemy” i recytuje: Rozróżniamy zdanie nierozwinięte i rozwinięte. Zdania nierozwinięte składają się z podmiotu nierozwiniętego i orzeczenia nierozwiniętego. Zdania rozwinięte składają się z podmiotu zasadniczego i określeń i orzeczenia... itd.” Jednym tchem powiedział wszystko — a gromadka zawołała triumfująco — „Aha!” — wszystkiego nas pan już uczył. Lepiej czytamy jakąś ciekawą książkę, jak wczoraj”.

W milczeniu idę do tablicy i piszę: „Mały urwis Staszek nie lubi gramatyki”. — Śmiech. „Zdanie rozwinięte” mówi jedna z dziewczynek i wymienia podmiot i orzeczenie. Przy wyszukiwaniu podmiotu zasadniczego dochodzi do sprzeczki (z czego się ucieszyłam, kładąc to na karb zainteresowania) — jedni są za urwisem, inni za Staszkiem, a jeden głosuje za małym. „Gdybyście znali rodzaje określeń, nie wahałobyście się tak, jak w tej chwili”. — „Ach!” westchnęła gromadka — zobaczywszy, że jeszcze nie umieją wszystkiego i trzeba będzie znów „kuć”.

*Przebieg lekcji właściwej.* Piękny jesienny dzień 30. września. Radośnie na dworze. Idę z drzeniem serca do szkoły i myślę — czy lekcją nie zepsuję radości, jaką niesie ten słoneczny poranek? Czy nie osiadzie chmurka na jasnych oczach dzieci? A ja szukam dróg...

Wchodzę do klasy, niosąc duży bukiet różnobarwnego kwiecia. Ostatnie polne i ogrodowe kwiaty. Ucieszymy się jeszcze raz!

„Śliczny bukiet. Cudne kwiaty” — woła gromadka. „Będziemy rysować kwiaty!” — wołają z 6 i 7 roczn. — „U nas gramatyka” smutnie odzywa się jakiś głos z V-go rocznika.

Rozmawiamy o kwiatach. Żalujemy, że to ostatnie. Zostały jeszcze chryzantemy — ale to smutne kwiaty. „Wkrótce przyjdą przymrozki i po kwiatach” — mówi z żalem jedna z dziewczynek.

Rozdaję kwiaty dzieciom. Dzieci opisują swoje kwiaty. Roczniki 6 i 7-my wyjmują bloki. Polecam: z kwiatów, które macie, ułożyć wzór na makatkę i narysować go dokładnie. (Na nast. lekcji lub w domu nałożycie farbami).

Roczn. 5-ty. Dzieci opisują kwiaty swoje, sąsiadów; od niechcienia rzucam pytania: jakie? — czyje? — ile? Odpowiadają, siłąc się na najpiękniejsze zdania, jaknajobszerniej opisujące. Np. Moje śliczne, dwa, zerwane, smutne kwiaty, astry z obwódkami podobają mi się bar-

dzo. Polecam wyjąć zeszyty gramatyczne. „Ach, prawda — gramatyka!” Cztery linijki pod datą wpisuję wyraz: kwiat. „To będzie pewnie przyroda”, słyszę głos. „Cicho — zobaczysz” — mówi inny. Polecam dalej wpisać wszystko o kwiatach, każde dziecko o swoim — a więc: jaki? czyj? ile? (W międzyczasie przeglądam rysunki dzieci z roczn. 6 i 7-go. Doradzam, zachęcam, ośmielam.

„Tu zaraz można poznać podmiot zasadniczy”, mówi jedna z dziewczynek. „Kwiat”. — „Nie, aster”. — „Nie, kwiat”. — „Nastrucja”. — „Mówimy o kwiecie, więc kwiat jest podmiotem zasadniczym” — głosi jedna z chłopców, „ale czem, proszę pani jest — nastrucja?” „Określeniem”, mówi drugi. „Dlaczego tak sądzisz?” pytam. „Bo się tak samo pytam: jaki? — więc to będzie też to samo”. „Tak... nie...” — wołają dzieci „A z obwódka? „A w paski?” — Nie mówię sama nic, intryguję tajemniczą miną. Widzę, że dzieci borykają się z rozbiorem, chcą mię zadziwić. Wreszcie jedno z dzieci ogłasza: „Kwiat jest podmiotem zasadniczym, a reszta, to różne określenia”. „Jak rozumiesz różne?” — pytam. „A bo są i rzeczowniki, i przymiotniki, i zaimki... — i liczebniki... dorzucą inne. A czyście nie ciekawe, jak się te różne określenia nazywają — przecież każde musi nosić jakąś nazwę? — pytam. „Jabym nazwał określenie przymiotnikowe, zaimkowe, rzeczownikowe” itd. „Jednak nie byłoby to dokładnie powiedziane. Jedno z was napisało: Kwiat — pani — bratek — z kropką. Czy „Pani — bratek — z kropką” — są sobie całkiem równe? — Nie — wołają dzieci — jedno jest w dopełniaczu, jedno w mianowniku, a jedno z przyimkiem.

„A czy my te określenia możemy stosować tylko do podmiotu?” — pytam. Po chwili namysłu dzieci odpowiadają: — nie, do każdego rzeczownika. „*możemy przydać każdemu rzeczownikowi dla bliższego określenia go — i nazywamy przydawkami!*” — mówię.

Dzieci same wysnuwają rodzaje przydawek. Prostuję tylko przydawkę przymiotną, wyrażoną przez przymiotniki, zaimki, liczebniki i imiesłowy. Piszę podział przydawki na tablicy i polecam wyszukiwanie przykładów z ułożonych zdań. „Nie mogę znaleźć dopełniaczowej”, „a ja przyimkowej”. Nawet ciężko myślące ożywają się — szukają, dopisują. Kilkoro czyta głośno. Poprawiamy, uzupełniamy. Teraz inny wyraz. Patrzymy przez okno. Koń ciągnie wóz. Widok ten daje natchnienie gromadce. „Przyozdabiają” konia i wóz w najróżniejsze przydawki. — Dzwonek.

Po dzwonku roczn. 5-ty układa ze swoich kwiatów projekt na ozdobienie teczki.

Rocz. 6-ty przez pierwsze 20 minut czyta krótkie opowiadanie „O wielkim siłaczku”, notując swoje uwagi i dyspozycję.

Rocz. 7-my. Dzieci zdają sprawę z wiadomości o Reju, następnie opowiadam o Kochanowskim, kładąc nacisk na jego talent poetycki, na piękną formę i styl, podaję jako przykład króciutkie wyjątki. Na zajęcie ciche polecam wiersz: „Czego chcesz od nas, Panie” i notowanie najważniejszych myśli.

Na lekcji głośnej z roczn. 6-tym dzieci zdają sprawę z pracy cichej. Następnie mówimy o pracy i poświęceniu dla drugich. Dzieci wypowiadają swe myśli, biorąc za punkt wyjścia opowiadanie z książki, następnie przykłady z życia. Poruszamy i historję Polski. Dzieci mówią o bohaterach, którzy dla drugich poświęcili życie. Oddajemy hołd Sta-

szycowi i tym wszystkim, których życie poświęcone było pracy dla drugich, choć świat o nich nie wie. Do opracowania podaję temat: Co uczynię dla dobra bliźnich, gdy dorosnę.

Po przeglądnięciu prac roczn. 5-tego — kończę lekcję.

T. TROJANOWSKA.

## Sprawozdanie z pracy rocznej w I i II oddziale

*szkoły ćwiczeń przy Państw. Semin. Naucz. im. Orzeszowskiej  
w Warszawie<sup>1)</sup>.*

Współczesne dążenia do stworzenia szkoły nowego typu przybierające w obcym szkolnictwie pewne skryształizowane już formy, jak: belgijska „metoda ośrodków zainteresowań”, amerykańskie metody „zagadnień” i „projektów”, „system daltoński” i niemiecka „szkoła pracy”, coraz bardziej przenikają do nas i w pewien sposób odbijają się i na naszej pracy szkolnej.

Wspólną podstawową zasadą tych wszystkich poczynań jest jak-najszerze uwzględnienie radosnego czynu dziecka, w możliwie naturalnych warunkach.

Czynna postawa dziecka w pracy szkolnej była postulatem naszej szkoły ćwiczeń od początku jej istnienia.

Zerwanie ze sztucznym podziałem nauczania na przedmioty dokonane zostało w I-ym i II-im oddziale całkowicie, (poza takimi specjalnościami jak: religia, śpiew i gimnastyka) a szczególnie od chwili, kiedy z inicjatywy dyrektorki seminarjum, p. Wandy Dzierzbickiej, zmieniono metodę nauczania rachunków w dwu najmłodszych oddziałach naszej szkoły.

Od roku szk. 1922/23 rachunki na tych poziomach uwzględniane są przy każdej naturalnej okazji do liczenia, a okazji tych w zajęciach szkolnych jest bardzo wiele. Szczególnie dużo materiału do liczenia, dającego się w pewien sposób usystematyzować, dostarczają roboty. Takie roboty jak wykonanie teczki do rysunków, zeszytu, torebek do przechowywania różnych rzeczy, zabawek choinkowych, kalendarz, zajęcia w ogródku itp. — domagają się wymierzania, obliczania, doliczania, odliczania.

Program rachunków dla I-go i II-go oddziału szkoły powszechnej wypełniamy w ciągu dwu lat, przesuwamy tylko mnożenie i dzielenie na rok II-gi, a rozszerzamy zakres dodawania i odejmowania do 100 w 1-szym roku nauczania.

Swoboda w traktowaniu rachunków, a raczej zasada wyzyskiwania każdej okazji do przerobienia zakreślonego materiału programowego — przeniosła się i na sposób zdobywania innych umiejętności w szkole.

Zjawilo się dążenie, aby i inne przedmioty nauczania występowały jako środki, ułatwiające dzieciom zamierzoną pracę.

Wszystko to stworzyło w naszej szkole atmosferę dążenia do pracy, zogniskowanej dokoła pewnych zamierzeń, do pracy, ciągnącej się

<sup>1)</sup> Referat w związku z wystawą prac dzieci z okazji I-go Zjazdu byłych uczennic Seminarjum.

przez dłuższe okresy czasu i wymagającej zdobywania różnych umiejętności dla jej zrealizowania.

Zanim przystąpię do sprawozdania z pracy w II-gim oddziale, spróbuję ująć kilka fragmentów z naszej pracy w roku poprzednim, w oddziale I-szym, gdyż praca w I-szym oddziale przygotowała dzieci do zajęć tego typu, jakie przeprowadziłam w następnym roku szkolnym z oddziałem II-gim.

Zajęcia dzieci w oddz. I-szym, względnie ośrodki zainteresowań, które przez dłuższy czas skupiały naszą pracę były następujące:

1. Zabawki przyniesione przez dzieci z domu.
2. Wykonanie loteryjki obrazkowo - wyrazowej.
3. Zwierzęta hodowane w domu, szkole i na podwórzach dzieci.
4. Zabawki choinkowe.
5. Wykonanie „gry w pszczółkę”.
6. Wiosenne zajęcia w ogródku (zagonki).
7. Kalendarz klasowy.

W porozumieniu z rodzicami i dziećmi udało mi się nawiązać nasze wspólne życie w klasie przy pomocy przyniesionych przez dzieci zabawek

Zabawki te, prócz ułatwienia i uprzyjemnienia nam pierwszego poznania się, dostarczyły bardzo dużo materiału do samorzutnego wypowiedania się dzieci na temat własnych przeżyć i dużo materiału do zajęć w pierwszych dniach szkolnych.

Opowiadania dzieci w związku z zabawkami były bardzo różnorodne. Były opowiadania o pochodzeniu zabawek, wspomnienia o innych zabawkach, o zabawkach najmilszych, ale zniszczonych lub zgubionych.

Opowiadania o domu, rodzicach i rodzeństwie, o wsi itp. przy okazji rozmowy o zabawce.

Były samorzutne oceny, uwagi o zabawkach kolegów, a także ujmowanie wrażeń z zabawy w klasie temi zabawkami.

W związku z naszymi przeżyciami w klasie próbowaliśmy ujmować treść obrazków z zabawami innych dzieci.

Wszystkie te opowiadania były przeważnie samorzutne, swobodne i bardzo miłe w swej prostocie i bezpośredniości.

Zabawki dostarczyły nam również materiału do wypowiedania się za pomocą rysunku i wycinanki. Rysowaliśmy zabawki zostawione w domu, na wsi, zabawki zniszczone, oddane — wynikało to całkiem naturalnie z naszych rozmów. Rysowaliśmy także najładniejsze zabawki kolegów w klasie, najmilsze do zabawy, wycinaliśmy je z kolorowego papieru do naszej loteryjki.

Zabawki dały okazję do pierwszego wspólnego przedsięwzięcia klasy. Postanowiliśmy zrobić lalki i ubrać je, bo nie było kogo wozić w bryczce i w wózku.

Uczyliśmy się także śpiewać piosenki naszym lalkom; w ten sposób dzieci nauczyły się dwu piosenek: „Kołysanki” i „Praczkę”.

Zabawki przez dłuższy okres czasu stały w naszej klasie na półkach nad tablicami. Dzieci bawiły się nimi, przeliczały je, segregowały, porównywały itp. Przynoszenie zabawek weszło w zwyczaj w naszej gromadce, do dziś dzieci przynoszą jeszcze do klasy zabawki — podarunki, zabawki — samodzielnie zrobione i rozmaite ulubione drobiazgi. Każdą przyniesioną rzecz oglądamy, rozmawiamy o niej i zawsze jest dla niej miejsce na jakiś czas na naszych półkach klasowych.

Przynoszenie zabawek przeniosło się i na inne rzeczy. Dzieci przynosiły rośliny i zwierzęta hodowane w domu. Rośliny zostawały w klasie. Chwilowo gościliśmy także koty, psy i gołębie. Dzieci przywiozłyby z wakacji kreta, i wiewiórkę, i inne zwierzęta, ale im uciekły, więc wynagradzały to opowiadaniem z ich życia.

Potem dzieci zaczęły przynosić do klasy rysunki, książki i zrobione samorzutnie różne rzeczy w związku z pracą w klasie, zaczęły dzielić się wrażeniami z przeżyć domowych i tak do pewnego stopnia zawiązało się życie między klasą i domem.

Następnym ośrodkiem naszych zajęć było wykonanie loteryjki obrazkowej - wyrazowej, która również służyła do zabawy, a której tylko jeden komplet znaleźliśmy w naszej szafie i w dodatku trzeba go było oddać. (Była to praca zeszlorocznego I-go oddziału).

Jedno wspólne zamierzenie udało nam się: lalki i ich ubranie, zabraliśmy się więc do nowej roboty.

Nasze zabawki przez pewien czas dostarczały dzieciom pomysłów do loteryjki. Dzieci samorzutnie wycinały do loteryjki baloniki, łopatki, piłki, lalki itp.

Loteryjka była pierwszą naszą pracą, obliczoną na dłuższą metę, pracą planową—z planem nakreślonym przez dzieci; praca ta dzieliła się na etapy:

1. Przygotowanie tekturek: kwadratów i prostokątów.
2. Przygotowanie różnych wycinanek.
3. Zrobienie napisów. (Okazało się, że niektóre dzieci trochę czytają i piszą; jednego chłopca trzeba było przenieść do II-go oddziału)

W miarę rozwoju pracy przybywały różne zajęcia, konieczne do realizacji zamierzenia i tak dokoła loteryjki zogniskowała się nasza praca w następujący sposób:

1. Wypowiadanie się w związku z rozwojem pracy, planem jej wykonywania jako całości i w poszczególnych momentach pracy.

Ujmowanie wrażeń z gry w loteryjkę. (Graliśmy w loteryjkę — częściowo zrobioną).

Notowanie wyników gry: imię dziecka i kreski (liczba wygranych).

2. Przygotowanie kwadratów, prostokątów i wycinanek — względnie rysunków.

a) Mierzenie kwadratów i prostokątów — cięcie. (Mierzą dzieci samorzutnie innym kwadratem i prostokątem).

b) Wycinanie i rysowanie różnych przedmiotów do loteryjki w związku z bieżącymi przeżyciami klasy.

c) Obliczanie i notowanie wyników pracy w poszczególnych momentach jej rozwoju.

d) Zaprojektowanie, wykonanie i ozdobienie torebek do przechowywania gry. (Dzieci zastosowały do ozdobienia torebek poszczególne wycinanki do loteryjki).

3. Pisanie wyrazów do loteryjki:

a) Szukanie odpowiednich napisów do naszej loteryjki we wszystkich oglądanych książkach z obrazkami.

b) Zapoznanie się z elementarzem i wyszukiwanie odpowiednich wyrazów — podpisów do loteryjki. (W międzyczasie wycinanki lub rysunki: z elementarza M. Falskiego, w związku z opowiadaniem o Ali-As,

w związku z piosenką J. Porazińskiej: „Leci... leci...” — osa; z innych okazji: las, lis, kot, znalazły już miejsca w loteryjce).

c) Ćwiczenia w pisowni i odczytywaniu wyrazów potrzebnych do loteryjki.

Loteryjka była przedmiotem stałej troski dzieci. Dla niej ćwiczyliśmy się cierpliwie w odczytywaniu całych szeregów wyrazów, zjawiających się codziennie u góry naszych tablic, dla niej wprawialiśmy się pilnie w pisanie tych wyrazów. Loteryjka na swoich kwadratach mieściła różne przedmioty, które w jakikolwiek sposób nas interesowały. Trzeba było spieszyć się z czytaniem i pisanem, żeby wszystkie wycinanki i rysunki jaknajprędzej ładnie podpisać.

Zasadniczo prowadziłam naukę czytania metodą analityczno-syntezy, ale pisaliśmy i operowaliśmy wieloma wyrazami jako całościami, bo wyprzedzały nasze umiejętności, a były konieczne potrzebne do loteryjki i niektóre dzieci umiały je napisać. I tak wyrazy: balon, pajac, piłka, łopatką itp. przyswajaliśmy sobie do pewnego czasu jako całości.

Dużo materiału do wypowiadania się, podejmowania pracy z planem, obliczeniami, wyborem najodpowiedniejszego materiału do wykonania poszczególnych zabawek — dostarczyły nam zabawki choinkowe.

Zrobiliśmy na choinkę koszyczki z kolorowego kartonu, pawie oczka, różki z harmonijkami (nasza „najulubiejsza zabawka”), łańcuchy z glansowanego papieru i zabawki własnego pomysłu.

Przy wykonywaniu zabawek przerobiliśmy dużo materiału rachunkowego.

1. Uczyliśmy się pisać cyfry w związku z notowaniem pewnych danych, potrzebnych do wykonania roboty.

2. Wyćwiczyliśmy dodawanie i odejmowanie pamięciowe w zakresie 10-u i do pewnego stopnia w zakresie 20-u. Liczyliśmy także i w większym zakresie — jak zwykle — przy każdej okazji.

3. Ćwiczyliśmy się w liczeniu kompleksami; dwójkami: koszyczek, pawie oczka; trójkami i czwórkami: różki z harmonijkami i łańcuchy. Łańcuchy dostarczały nam bardzo różnorodnego materiału do liczenia ze względu na dużą ilość kółek i ich różnobarwność. Obok dodawania i odejmowania przy wycinaniu kółek, specjalny nacisk położyłam na liczeniu kompleksami przy spajaniu łańcuchów. Spajaliśmy je dwójkami, trójkami, czwórkami i piątkami — jednego koloru.

Zabawki własnego pomysłu dostarczyły nam dużo materiału do wypowiadania się i dały ujście pomysłowości — dosyć jednak słabej w wyniku, ciekawsze były zamiary.

W połowie stycznia podjęliśmy wykonanie „gry w pszczołkę”, której jeden komplet dostaliśmy na gwiazdkę. (Dodatek gwiazdkowy po Płomyczka).

I w tej pracy przeważał materiał rachunkowy. Mieliśmy jednak duże pole i do ćwiczeń językowych, do pisania — tem więcej, że dzieci były już dosyć zaawansowane i mogły poza wypowiadaniem się przy układaniu planu pracy i omawianiu poszczególnych momentów w rozwoju zamierzenia — zapisywać do pewnego stopnia plany pracy. Mogliśmy notować ilość i jakość przygotowanej roboty, notować nasze wrażenia z pracy, potem z gry „w pszczołkę”.

Postanowiliśmy zrobić 5 kompletów gry, bo tylko przy takiej ilości wszystkie dzieci mogły grać, a gra była taka miła i ciekawa, że grupy

nie mogły się doczekać swojej kolei przy jednym komplecie gry. Pracę podzieliśmy pomiędzy 5 grup dzieci. Każda grupa miała wykonać jeden komplet gry. Pracę zaczęliśmy od przygotowania tekturek (według określenia dzieci — jedna tekturka—to 3 ule z okienkami o wspólnym daszku—trójkącie).

1. Przygotowanie tekturek dostarczyło nam ćwiczeń w rysowaniu kwadratu i trójkątów.

2. Rysowanie kropek na kwadratach dało materiał do całego szeregu ćwiczeń na:

- a) Skojarzenie cyfry ze zbiorem.
- b) Zastosowanie znaku zera (mydełko).
- c) Rozkładanie liczb na składniki równe i nierówne.
- d) Stosowanie prawa przemienności.

3. Dobieranie kompletów gry. Wycinanie i nalepianie odpowiedniego koloru trójkątów na tekturki o pewnej liczbie kropek — daje nowy materiał do doliczania, odliczania, liczenia kompleksami pamięciowo i piśmiennie.

4. Sama organizacja całej pracy daje pole do obliczeń przed wykonaniem każdej pracy i rezultatów jej po wykonaniu, dostarcza okazji do ćwiczenia się w piśmiennem i ustnym dodawaniu, do wykonywania pracy na piśmienne polecenie, wywołuje potrzebę przygotowania torebek do przechowania gry i ozdobienia tych torebek.

5. Sama gra „w pszczółkę” jest ciągłym liczeniem, kombinowaniem w czasie gry; daje też okazję do obliczania i zapisywania wyników gry poszczególnych dzieci oraz grup.

Prace dokoła zamierzeń klasy absorbowały uwagę dzieci przez dłuższe okresy czasu, wymagały ćwiczenia pewnych czynności dla dobra i szybkości w wykonaniu zamierzonej pracy.

Do robót tego typu należał i nasz kalendarz klasowy, na którym pogodę oznaczaliśmy sylwetkami z czarnego papieru. (Po opowiadaniu: „Oleś u króla Zimy” — dzieci zastosowały do naszego kalendarza kolorowe wycinanki: Babę — Odwilż, Stryja — Szrona, Olusia na nartach).

W kalendarzu oznaczyły dzieci ważniejsze wydarzenia w naszym życiu a więc: wizytę kotka, królików, gołębi, otrzymanie szczygiełka na wychowanie w klasie, uroczystość choinki w szkole, święto narodowe, wschodzenie i kwitnienie roślin na zagonkach itp.

Kalendarz był objektem stałego zainteresowania klasy, objektem pracy zbiorowej i indywidualnej.

Dzieci przygotowywały sylwetki na dni pogodne, pochmurne, deszczowe, śnieżne. Sylwetki były nalepiane na małe prostokątne karteczki i przechowywane przez każde dziecko.

Dzieci prowadziły kontrolę przybywania i ubywania sylwetek w swoich torebkach. Początkowo robiły notatki przy pomocy kresek—potem cyfr.

Przygotowywaliśmy również karteczki z cyframi na daty.

Robiliśmy obliczenia i zestawienia pogody w tygodniu, miesiącu, porze roku.

Wszystkie te nasze wspólnie podjęte prace, które okresami skupiały dokoła siebie całą pracę szkolną, albo też rozwijały się obok innych zajęć, cieszyły się stałą uwagą dzieci. Wszystkie nasze zamierzenia doprowadziliśmy do pomyślnego końca. Prace te całkiem naturalnie wywo-

ływały potrzebę ćwiczenia się w czytaniu, pisaniu, wypowiedaniu, liczeniu, rysunku. Wytwarzały w klasie bardzo miłą atmosferę wspólnej celowej pracy, zbliżały nas, wywoływały ożywione narady, projekty, przewidywania, niespodzianki, np. wykonanie w domu jakiejś części roboty, przewidzianej przez dziecko.

Zajęcia nasze uczyły oceniać rezultaty pilnej, starannej pracy -- w przeciwstawieniu do roboty niedbalej, którą trzeba było naprawiać, co odsuwało nas od upragnionego celu.

Uczyły się dzieci cenić pracę kolegów i doszliśmy do tego, że witaliśmy radośnie każdy wysiłek w pracy.

Mam wrażenie, że prace te przyzwyczyły dzieci w pewnym stopniu do:

1. Podejmowania pracy na dłuższą metę.
2. Zaprawiły do spokojnego, planowego wykonywania części pracy.
3. Nauczyły cenić wyniki pracy. Przejawiało się to w porządnym przechowywaniu części roboty, gdyż niedbalstwo dotkliwie odbijało się na naszych zamierzeniach.

Dzieci w mojej klasie są naogół żywe, inteligentne, z rozbudzonymi zainteresowaniami. Niektóre doskonale umieją patrzeć, obserwować, wypowiadać się; stosunek do pracy bardzo żywy i dość indywidualny.

Zarysowały się wśród dzieci typy śmiałe, głośne, zdolne; typy solidnych, spokojnych, cichych pracowników; wreszcie typy pracujące nawet chętnie, ale dziwnie niepewnie.

Obojętnych typów — bezbarwnych nie było. Wszystkie dzieci zostały promowane do oddziału II-go, 17-ro dzieci z wynikiem dobrym, 12-ro z wynikiem dostatecznym. (d. c. n.).

DR. JANINA ANTONIEWICZ.

## Ogrody szkolne.

### ZNACZENIE OGRODU SZKOLNEGO, JAKO ŚRODKA WYCHOWAWCZEGO I POMOCNICZEGO PRZY NAUCZANIU PRZYRODY.

#### I.

Ogród szkolny jest ważnym środkiem urzeczywistnienia idei szkoły pracy, a to dzięki połączeniu pracy ręcznej z czynną, samodzielną pracą duchową ucznia. Nie jest bowiem celem ogrodu szkolnego nauczanie ogrodnictwa lub wyprodukowanie pewnej ilości warzyw, czy owoców przy pomocy ucznia, ale wyrobienie w uczniu zdolności do samodzielnego obserwowania roślin i zwierząt, w warunkach możliwie naturalnych, nawiązania ciągłego kontaktu z przyrodą, a przez pracę stworzenia ośrodka wychowawczego.

Jako środek *pomocniczy przy nauczaniu przyrody* jest ogród szkolny dostarczycielem materiału żywego na lekcje przyrody i rysunków, jest *składnicą*. To zadanie ogrodu jest ważniejsze dla środowisk miejskich, a zwłaszcza wielkomiejskich, gdzie materiał do lekcji zdobyć trudno, a w dostatecznej ilości często wprost niemożliwe. Nadto skład-

nica potrzebna jest dla ochrony przyrody przed zniszczeniem przez masowe zrywanie na lekcje i do wykonania zielników. Jest też ogród szkolny bogatym *terenem obserwacji* zjawisk z życia roślin i zwierząt i to obserwacji nie dorywczej, a ciągłej i spokojnej. Obserwacja więc całej rośliny, jej cyklu rozwojowego, jej zależności od środowiska, czynników zewnętrznych, okresowości w życiu indywidualnym rośliny i całego ogrodu, ruchów roślin i zwierząt, łączności i zastosowania zdobywczy nauki w życiu praktycznym, to wszystko istotnie da się wykonać na terenie ogrodu szkolnego, tu się nietylko o przyrodzie mówi, lecz się ją widzi i słyszy.

Ogród szkolny jest też ważnym *ośrodkiem wychowawczym*. Praca w ogrodzie budzi poznanie i miłość przyrody przez samodzielne pielęgnowanie roślin i zwierząt. Wpływa uszlachetniająco przez poznanie trudu pielęgnacji, przez konieczność zapobiegania chorobom, odczuwa bezmyślnego niszczenia roślin i dręczenia zwierząt. Praca w ogrodzie wyrabia *samodzielność*, potęguje chęć do pracy, daje radość pracy, a po doprowadzeniu do końca jednej roboty—daje bodziec do drugiej. A ponieważ zajęcia w ogrodzie są wykonywane chętnie, gdyż zadowalają wrodzony dziecku popęd do ruchu i działania, stąd duży wpływ wychowawczy tego rodzaju pracy. Zajęcia te wymagają też wytrwałości, cierpliwości i obowiązkowości, gdyż rezultaty uwydatniają bardzo wyraźnie skutki zaniedbań i zmuszają do zachowania staranności i porządku. Praca w ogrodzie kształci również *zmysł społeczny* przez współpracę, rozwija uczucia koleżeńskie i potrzebę wzajemnej pomocy. Każde dziecko, pracując indywidualnie, wykonuje jednak szereg prac dla dobra ogólnego. Przy pracy musi być brana też pod uwagę praca sąsiada, stąd wzajemny wpływ oraz poszanowanie pracy drugiego. Dzieci pracując grupami, tworzą zespół pracowników, a jeśli pracują dzieci różnych klas, a nawet różnych szkół, jak to ma miejsce w ogrodach dzielnicowych wielkomijskich, wchodzi tu w grę już i *wychowanie społeczne*. Zmienia się też przy pracy w ogrodzie wzajemny stosunek nauczyciela i dzieci — staje się bardziej serdeczny i prowadzi do większego zżycia się. Nie bez znaczenia jest też, zwłaszcza w ośrodkach wielkomijskich, wpływ zdrowotny pracy w ogrodzie. Przy ogłuszającym tempie życia wielkomijskiego, ciągłym napięciu nerwowym, zakurzonych ulicach, morzu kamienic i murów — ogród staje się miejscem wypoczynku, miejscem wzmocnienia mięśni i uspokojenia nerwów.

## II.

### TYPY OGRODÓW SZKOLNYCH.

Ogrody szkolne w rozwoju historycznym utworzyły kilka typów, zależnie od potrzeb, jakim służyły. Najpierw powstały ogrody przy szkole, tak zwane *przyszkolne*. Jest to typ najstarszy, sięgający średniowiecza. Był to i jest często do dzisiaj ogród, w którym hoduje się materiał roślinny na lekcje przyrody, czyli pełni on zadanie *składnicy*, albo też rosną w nim rośliny rozmaicie ugrupowane: systematycznie, zbiorowiskowo, biologicznie, na których pokazuje się i objaśnia przejawy z życia i budowy roślin, ewentualnie napotkanych zwierząt. Ogród taki jest *ogrodem demonstracyjno-nauczającym*. Są to ogrody położone tuż przy szkole lub bardzo blisko niej, najczęściej małe, czasem uprawiane przy pomocy kilku zamiłowanych uczniów. Niekiedy oba rodzaje

składnica i ogród demonstracyjny łączą się razem i tworzą jedną całość. Jest to najpowszechniejszy typ ogrodu szkolnego, tak na wsi, jak w mieście i służy on wyłącznie celom nauczania. Z biegiem lat ogród ten przybiera wyraźną lizjonomję zależnie od środowiska; w mieście ma charakter przeważnie naukowo-demonstracyjny; na wsi — małe „ogródek botaniczny” i sad z warzywnikiem nadają mu charakter raczej użytkowo-nauczający. W dużych miastach, wraz z ich rozrostem i niedostatkami miejsca, wyrasta potrzeba stworzenia oprócz ogrodów przyuczulających, także ogrodów *centralnych*, służących wszystkim szkołom, a szczególnie tym, które ogrodu przyszkolnego nie mają. Były to i są ogrody o charakterze demonstracyjno - naukowym, najczęściej zakładane przez władze komunalne, łączące się często ze składnicą i dostępne dla wszystkich szkół. Jest to typ ogrodu przystosowany do warunków wielkomijskich (Poznań, Wilno, Piotrków itd.) i spełniający tak doniosłą rolę w nauczaniu botaniki, jak zwierzyńiec — przy nauczaniu zoologii. Warunki życia wielkomijskiego wytworzyły potrzebę zakładania innych ogrodów dla młodzieży szkolnej; powstały ogrody o charakterze higieniczno-utilitytarnym, tak zwane „Zagonki” lub „Działki”. Jest to typ ogrodu, w którym młodzież sama pracuje, pielęgnuje rośliny, ale ponieważ ogród taki nie ma prawie zupełnie łączności ze szkołą, albo łączność ta jest raczej natury administracyjno-kierowniczej — nie jest on w całej pełni wyszkolony ani dla celów nauczania, ani wychowania. Dopiero w okresie wielkiej wojny zrozumiano konieczność stworzenia ogrodu szkolnego, łączącego w sobie dwa powyższe typy, t. j. ogród nauczający i uczniowski. W ogrodzie takim wykorzystywane są nauczające i wychowawcze wartości samodzielnej i zbiorowej pracy uczniów. W ten sposób powstały tak zwane ogrody *dzielnicowe* w dużych ośrodkach miejskich. Łączą się one ściśle ze szkołą, są jej częścią składową, względnie tworzą nowy typ szkoły — „szkołę w ogrodzie” i służą większej liczbie szkół (10 — 14 szkół w jednym ogrodzie, po 1 klasie z każdej szkoły). Ogród taki składa się z 1) ogrodu nauczająco-demonstracyjnego, 2) z ogrodów klasowych dla młodzieży szkolnej, 3) z podwórza z hodowlami zwierzęcymi, 4) boiska gimnastycznego, 5) sceny widowiskowej dla przedstawień teatralnych na świeżym powietrzu, 6) klas letnich, w których nauka odbywa się w czasie deszczu.

Do takiego ogrodu dzielnicowego przyjeżdża klasa danej szkoły dwa razy na tydzień, na 5 godzin. Praca w ogrodzie szkolnym klasowym wchodzi w plan lekcyjny (po 2 godz. dwa razy w tygodniu), resztę, t. j. 3 godz., wypełnia gimnastyka, śpiew, historia (historia pracy człowieka) itp. Ogrody dzielnicowe są czynne wiosną, jesienią i czasem w zimie; wczesną wiosną i późną jesienią są miejscem wycieczek dla obserwacji przyrodniczych. W okresie wakacyjnym pracują półkolonie wakacyjne w ogródkach klasowych, przyczem plon, dojrzewający w tym czasie, należy do dzieci z półkolonij.

(D. c. n.).

## O d g ł o s y.

## PILNOŚĆ, ZACHOWANIE SIĘ, A POSTĘPY W NAUCE.

W pewnej 7-mio klasowej szkole powszechnej, w okresie wystawiania półrocznych świadectw, kierownik zauważył na jednym ze świadectw ocenę niedostateczną z dwóch przedmiotów, przy równoczesnej dobrej ocenie pilności. Zauważywszy to, zwrócił mi uwagę na niewłaściwą ocenę pilności i postępów w nauce, które, jego zdaniem, mają się do siebie w stosunku prostej zależności i zażądał obniżenia stopnia pilności wobec dwóch „dwój”.

Starłem się uzasadnić swoje postąpienie, lecz ostatecznie dałem się przekonać, postąpiłem podług jego życzenia, przerabiając stopień dobry na niedostateczny.

Pozostała jednakże wątpliwość, czy faktycznie zawsze zachodzi związek pomiędzy pilnością, postępami w nauce a zachowaniem się i w jakim stosunku pozostają te trzy wartości do siebie. Temat tembardziej interesujący, że — zdaje się — mało zajmuje się nim dotychczas literatura pedagogiczna, a jednak sprawa sumiennej oceny pracy, pilności, zdolności i zachowania się ucznia wydaje mi się bardzo ważną, bo niesprawiedliwy wyrok jest dotkliwy i pozostawia na całe życie przykre wspomnienie.

Jeśli sumienna ocena poziomu wiedzy ucznia nie jest rzeczą łatwą, to ocena pilności i zachowania się jest rzeczą również trudną. Przyznać jednak trzeba, że, zarówno w szkołach powszechnych, jak w szkołach średnich, niezawsze zbyt wiele się trudzimy w celu wyдання sumiennego i sprawiedliwego sądu o wartości ucznia, a przytem miesza się jedną wartość z drugą, uzależniając ocenę pilności, czy zachowania się od postępów w nauce lub odwrotnie i nie zastanawiając się nad tem, czy te wartości w danym wypadku mogą mieć jakikolwiek związek. Najważniejsza kwestja to — „dwójka” z przedmiotu i na to największą zwraca się uwagę przy promowaniu ucznia z klasy do klasy, przy przejściu z zakładu do zakładu, a obniżenie stopnia „z obyczajów” stosuje się często jako karę.

Co do sposobu oceniania postępów w nauce, pilności i zachowaniu się — zdania są podzielone. Jedni utrzymują, że uczeń powinien otrzymać taką ocenę postępów w nauce, na jaką zasłużył w stosunku do wymagań programu, bez względu na zdolność, pilność i zachowanie. I to wydaje się najracjonalniejsze. Inni twierdzą, że ocena ma być wydana na podstawie ogólnej wartości ucznia w myśl zasady: „od zdolniejszego wymagać więcej i oceniać surowiej, dla słabszego być pobłażliwym i oceniać łagodniej”.

Jeśli ocena postępu w nauce ma się opierać na powyższej zasadzie, jakąż wartość i dla kogo może ona przedstawiać? Chyba tylko dla samego wychowawcy, znającego dobrze zdolności ucznia, bo każdy obcy (czy to nowy wychowawca, czy pracodawca itp.) widzi na świadectwie stopień „dobry”, „dostateczny” itp., nie wiedząc, czy ucznia sądzono ostro, czy pobłażliwie.

Której, wobec tego, trzymać się zasady, sami osądźcie Sz. Koledzy.

Podług mego zapatrywania, ocena postępów w nauce powinna być

tylko miernikiem ilości nabytych wiadomości w stosunku do wymaganego poziomu, niezależnie od zdolności, a temsamem od pilności, czy zachowania się, naturalnie, o ile wyraźnej zależności dopatrzeć się nie można.

Oględnie również należałoby oceniać pilność ucznia. Ież to razy wkradają się przeoczenia, niedopatrzania i w ślad za tem niesprawiedliwa ocena. Zewnętrzne pozory najłatwiej wpadają w oko, i na podstawie tych pozorów oceniamy pilność. Uczeń nie uczęszcza regularnie do szkoły, nie odrobił kilku zadań — już pilność „zepsuta”, obniżona. Innemu dopisują zdolności, „odmachnie” więc przed lekcjami na kolanie zadanie, warunki życiowe i zdrowie pozwalają mu regularnie uczęszczać do szkoły, pilność — dobra. Często nie wgląda się bliżej w stosunki rodzinne, stan materialny, trudności techniczne, nie zwraca się uwagi na zdrowie fizyczne ucznia i odsądza się go od pilności, mimo, że praca jego może być trudniejszą, wytrwalszą od pracy niejednego szczęśliwca, chociaż zdolności lichsze. Nie może sobie jakiś biedak dać rady z opanowaniem przedmiotu, otrzymuje sprawiedliwie „dwóję”, lecz dlatego do tego i tak ciężkiego wyroku, dodawać drugi: obniżenie stopnia pilności? Tego zrozumieć nie mogę. A wielką się przez to krzywdę wyrządza, bo jeśli ktoś może nie przywiązywać wielkiej wagi do „dwójki” z jakiegoś przedmiotu, to zawsze rzuci okiem na pilność. Nie należałoby więc stopnia nasilenia pracy sądzić zawsze podług jej wyników.

Nadzwyczaj wielkiej ostrożności wymaga również ocena zachowania się ucznia. Tu nietylko wyrozumiałość, oględność, ale nawet pobłażliwość grać powinna rolę. Bo są różne źródła złego zachowania się, a czasem tym źródłem jest nawet sama... szkoła.

Oceniając obyczajność ucznia, należałoby sobie dobrze zdać sprawę, daczego to czynimy: czy dla ukarania? Czy dla wykazania (w razie przejścia do innego zakładu lub t. p.) faktycznego poziomu obyczajów danego osobnika tym, którzy go nie znają i podług tej oceny do niego w przyszłości ustosunkować się mogą? Dlatego też ocena ta wymaga wielkiej oględności, bo od niej w pewnym stopniu zależy i cała późniejsza karjera życiowa. Stosunki rodzinne i wpływy otoczenia odbijają się na zachowaniu się dziecka. Kogóż więc sądzić surowo? — Słyszałem nawet zdanie, że wogóle do IV kl. szkoły powszechnej nie należałoby wypełniać rubryki „zachowanie się”. Może to przesadzone, lecz połowa w tem prawdy.

A teraz wróćmy do wspomnianej na wstępie zależności ocen: pilności, postępu w nauce i zachowania się.

Weźmy pierwszy: pilność — postęp w nauce, które, zdaje się, pozostają w najprostszej do siebie zależności.

Tu musimy uprzytomnić sobie kilka typów uczniów, a mianowicie:

1. pilny — zdolny,
2. pilny — niezdolny,
3. niepilny — zdolny,
4. niepilny — niezdolny,

5. wreszcie uczeń, którego możność opanowania materiału naukowego, uzależniona jest od pilności.

Typ pierwszy, to uczeń, którego ocena pilności i postępu powinny iść w parze.

Typ drugi — to uczeń, który pracuje wiele, lecz mimo wszystko,

niezawsze udaje mu się pokonać trudności z powodu słabych zdolności. Ocena więc jego pilności z postępami nie może iść w parze i krzywdzimy takiego ucznia, negując jego wysiłki.

Typ trzeci może przy małym wysiłku pracy opanować i osiągnąć wymagany zakres wiadomości i ocena postępów w nauce nie może również wpływać na ocenę pilności. Taki uczeń może otrzymać postęp w nauce dobry, a ocenę pilności — niedostateczną.

Typ czwarty, to uczeń, który zwykle nie kończy żadnej szkoły, nie nadaje się do niej i nad nim na tem miejscu rozwodzić się nie będziemy.

Typ ostatni wreszcie, to typ, dla którego nietylko nauka, lecz i przyszłość życiowa uzależniona jest od ciągłej pracy nad sobą. W tym ostatnim wypadku zachodzi zawsze stosunek zależności pilności do postępów.

Stosunek drugi to: zachowanie się, a postępy w nauce. Zdaje się, że ocena tych dwóch wartości traktowana jest najbardziej niesprawiedliwie, czego na własnej skórze doświadczyłem. Pamiętam i pamiętać będę wycieczkę naszej drugiej klasy gimnazjalnej, podczas której miało miejsce pewne zajście; gospodarz klasy mnie przypisał główną winę. Nie pomogły tłumaczenia i przyrzeczenie poprawy. Pan profesor postanowił ukarać mnie i słowa dotrzymał. Obniżono mi ocenę obyczajów o jeden stopień, a w dodatku obniżono mi także o jeden stopień ocenę postępu w nauce z przedmiotów, w których celowałem(!). Przykład ten nie jest faktem odosobnionym. Kary takie są na porządku dziennym. Uczeń się nie podoba, natura jego burzliwa, niewyrobiona, ruchliwa drażni nauczyciela — sypie mu się „dwóje“ z przedmiotu. A czasem przecie mogą zająć takie wypadki, że sprawiedliwe potraktowanie ucznia zwraca go ze złej drogi. Obniżanie zaś stopnia postępu w nauce z powodu „złych“ obyczajów uważam za niesprawiedliwe i niewłaściwe. Bo czy można komu odmawiać zasobu wiadomości z powodu jego niewłaściwego zachowania się? Nad tem również Szan. Koledzy sami się zastanowią.

Niewątpliwie, zachowanie się może mieć wpływ na postępy w nauce, jeżeli np. przez nieuwagę, nieposłuszeństwo itd., a w ślad za tem zaniedbywanie obowiązków obniża się poziom nauki; ale to — powiedzielibym — wkracza już w dziedzinę pilności. Zachowanie się może wpływać również na obniżenie stopnia zdolności ucznia (np. palenie tytoniu, sprawy pociowe itp.); te sprawy jednak wykraczają poza ramy zwykłego zachowania się „szkolnego“. Ogólnie, ocena postępów w nauce nie powinna pozostawać w zależności od oceny zachowania się ucznia. Można by też określić różne typy uczniów pod względem zachowania się i obyczajności, artykuł ten nie jest jednak na takie szerokie rozmiary obliczony.

Stosunek zależności ocen postępu w nauce, pilności i zachowania się może zająć tylko przy logicznem następstwie skutków, wynikających z siebie i po sobie następujących. A więc: z krnąbrności, nieposłuszeństwa, bagatelizowania nauki, wynika zanik pilności, a w ślad za tem zaniedbanie się w nauce. W tym tylko wypadku może ujawnić się wpływ zachowania się na postępy w nauce, gdy to zachowanie się oddziaływa bezpośrednio na pilność ucznia.

Pozostałoby omówić stosunek pilności do zachowania się i odwrotnie. Zachowanie się bardzo dobre—pilność mała—brzmi dla mnie dziwnie, a nawet — rażąco. Jeśli osądzamy pilność jako niedostateczną, to znaczy, że uczeń swym niedbalstwem na to zasłużył, a jeśli to prawda,

to czy niedbalstwo nie jest częścią obyczajności danego ucznia?

Widzimy więc, że zależność pilności i zachowania się istnieje w bardzo wielu wypadkach, lecz ostrożnym być trzeba przy ich ocenie.

Reasumując powyższe uwagi, powtarzam, że ocena pracy ucznia, jego postępu w nauce i zachowania się powinna być bezstronna, sprawiedliwa, sumienna; nie powinna uzależniać od siebie tych wartości, jeśli faktycznie związku między nimi niema. Ocena ma być dokładnym świadectwem o danym osobniku bez naciągania i przystosowywania ocen jednych do drugich, bo takie naciąganie ocen często wprowadza w błąd wychowawców, a uczniom wyrządza krzywdę. **J. Kulpa**

## Spostrzeżenia przyrodnicze.

W tym miesiącu podajemy ostatni już notatnik. Jest to okres VII: Jesień. Okres VIII: Zima, podany był na początku roku kalendarzowego 1928).

Jesień jest okresem przygotowania się do zimy roślin i zwierząt. Żółknienie liści, odlot ptaków, zabezpieczanie od zimna legowisk zwierząt ssących, spędzających zimę w mniej lub więcej twardym śnie — oto najciekawsze zjawiska. Tematów do obserwacji dla uczniów nie zabraknie.

Zmiana barwy liści następuje nie u wszystkich roślin jednocześnie i w jednakowy sposób. Zaobserwować trzeba które drzewa żółkną najwcześniej i czy żółknienie następuje od środka ku brzegom liścia, czy też odwrotnie; zbiory liści jednego gatunku, ułożonych według stopnia zwiędnięcia — oto ćwiczenia łatwe, bardzo przez dzieci lubiane. Zresztą, dzieci same, bawiąc się liśćmi, obserwują dużo i nasuwają szereg zagadnień. Należy jednak odróżnić zmianę barwy liści, spowodowaną zakończeniem procesu asymilacji wszystkich liści, od przypadkowego żółknienia poszczególnych liści, co bardzo często i latem może mieć miejsce.

Notatnik nasz podaje tylko 3 drzewa: brzozę, klon i kasztanowiec, okazały dobrze znane i wszędzie spotykane. Notatki te nie nastroczą więc żadnych trudności.

Co do zimowej przerwy wegetacji ozimin, to następuje ona w czasie, gdy temperatura powietrza ustali się poniżej 0°. Następuje wtedy osłabienie prężności liści, stają się one wiotkie, skręcają się w sposób widoczny, naskutek czego cała powierzchnia liścia znacznie się zmniejsza.

Pismo nasze, drukując odbitki tego notatnika, poniosło duże wysiłki finansowe, dla zrealizowania tej, tak doniosłej idei, jaką jest współpraca nauczycielstwa ze światem naukowym. Mijmy nadzieję, że wysiłki te nie pójdą na marne.

Ważną rzeczą jest przechowanie tych notatników na przyszłe lata, bowiem, jak już kiedyś zaznaczyłam, obserwacje te powinny być prowadzone przez szereg lat, by mogły być z nich wyprowadzone wnioski o wartości naukowej. Jeżeli komuś zabraknie tych notatników, należy się zwrócić do Państwowego Instytutu Meteorologicznego z prośbą o przysłanie takowych. **R. Rudzińska.**

Notatnik ścienny do spostrzeżeń przyrodniczych Nr. 6.

Rok 192.....

Powiat .....

Miejscowość .....

Poczta .....

**VII. OKRES: JESIEŃ.**

Wyszczególnienie gatunków		Data pojawu		U W A G I								
		pierwsze objawy										
Rośliny: zmiana barwy liści	Brzoza <i>Betula alba</i>											
	Klon <i>Aler platanoides</i>											
	Kasztanowiec <i>Aesculus Hippocastanum</i>											
	Żyto (przedzimowa przerwa wegetacji) <i>Secale cereale</i>											
Ptaki i ssaki	Skowronek (odlot) <i>Alauda arvensis</i>											
	Kret (sypanie ostatn. kopców) <i>Talpa</i>											
Notatki Meteorologiczno-rolnicze	Ukończenie siewu ozimin											
	Data wykonania ostatniej przedzimowej orki											
	Dni z przymroz- kami	Daty Najniższa temperatura										
	Stoień uszkodzeń wyrządzonych przez szkodniki i choroby											
Przebieg i wpływ pogody na roślinność w okresie VII												

## Przegląd czasopism obcych.

*DIE ARBEITSSCHULE (Szkoła Pracy)*, miesięcznik Niemieckiego Związku czynnego wychowania, Lipsk, zes. 3, 4, 5 i 6, marzec, kwiecień, maj, czerwiec, 1928. Liczne artykuły poświęcone technice prac uczniowskich w związku z twórczością z zakresu rysunków, grafiki i rzemiosł. Rzemiosło np. znajduje zastosowanie w zabawkach na podarki wielkanocne. Sprawę warsztatów szkolnych, jako takich, rozpatrują artykuły *Queiszer M.*, Jak nasza szkoła doszła do nauczania przy warsztacie i stworzyła warsztat uczniowski, *Schlosser K.*, Organizacja pracy warsztatowej (pod Szopenhauerowskim hasłem: „Należy w równej mierze patrzeć i doświadczać jak czytać i uczyć się”). Nowa szkoła, w dążeniu do urzeczywistnienia pełnowartościowej samodzielnej osobowości przez powołanie wszystkich jej władz do czynu, przeprowadza łączne oddziaływanie kultury ducha i kultury pracy. Zadanie to spełnia praca w warsztacie ujęta dwojako: jako metodyczna zasada i jako odrębny przedmiot nauczania rzemiosła — środek i cel zarazem. *Zwiener G.*, Nowe pomieszczenie warsztatu. Fachowe wskazówki przy urządzaniu nowoczesnego warsztatu szkolnego, możliwie ekonomicznego pod względem miejsca i materiału. Warsztat taki nie może naśladować pracowni rzemieślnika, musi bowiem służyć nie tylko obrabemu rzemiosłu lecz spełniać ważną rolę metodyczną przy nauce przedmiotów pojęciowych, nie mających nic wspólnego z rzemiosłem. *Ramish B.*, Warunki pracy w warsztacie zreformowanego gimnazjum realnego w Lipsku. *Meister H.*, Rysunki i warsztaty uczniowskie na usługach nauki o przestrzeni. Zastosowanie twierdzeń o wzajemnym położeniu dwóch kół do prac technicznych, *Timmermann H.*, Prosty kątomierz z uczniowskiego warsztatu. Ogród szkolny, jako integralną część szkoły pracy, omówił *G. Stiehler* w czasie obrad nad powyższym zagadnieniem. Wyrażając się o ogrodzie szkolnym jako „wychowawcy z Bożej łaski”, zastanowił się nad pracami ryśnikowymi, umiętnością patrzenia, kształtowania i twórczością. O nauczaniu przyrody na gruncie ogrodu szkolnego opowiada *M. Müller*. Terrarium w ogrodzie szkolnym. *Kuchel*, Nauczanie przyrody w sensie idei szkoły pracy. Przyrodoznawstwo stanowi wdzięczne pole do zamierzeń szkoły pracy, w szczególności daje się tu bez wysiłków i naciągnięć zastosować metoda pracy warsztatowej. *Jacobi H.*, Odrębny rodzaj rosyjskiej szkoły pracy. Współczesna szkoła w Rosji ma stać się proletariacką jednolitą szkołą pracy. Całkowicie materialistyczny program, obejmujący w swym zarysie przyrodę i człowieka, pracę, społeczeństwo, został przystosowany konsekwentnie do wskazań nauki o dziecku. Urzeczywistniony zaś być może wyłącznie w kolektywistycznych zespołach. Zasada uspołecznienia człowieka i własności została przeniesiona na grunt wychowania i sprzężona w pojęciu rosyjskich teoretyków z ideą szkoły pracy.

*NEUE BAHNEN (Nowe Tory)*, miesięcznik ilustrowany, poświęcony wychowaniu i nauczaniu, Lipsk, zes. 3, 4, 5, 6, marzec — czerwiec 1928. Zeszyt marcowy, poświęcony Pawłowi Oestreichowi, reformatorowi i działaczowi w dziedzinie pedagogii i polityki na usługach potrzeb kultury współczesnej (Kulturpolitik), zawiera szereg rozpraw, omawiających teoretyczne podstawy działalności uczonego socjologa. W dalszych zeszytach, poza pracami nie związanymi bezpośrednio z nauczaniem, znajdujemy artykuły, ilustrujące wpływ polityki na szkołę. *Barth F.*, Polityka, przeznaczenie szkoły. Autor gwałtownie protestuje przeciwko podporządkowaniu szkoły kościołowi, co niezmiennie zagroża przy dyskusji nad projektami prawodawstwa szkolnego, budżetem państwowym itp. Przytacza liczne przykłady uzależnienia polityki szkolnej od interesów stronnictw rządzących. W Bawarii uchwalono konkordat, przekazujący szkołę z pod opieki państwa we władzę kościoła, co w dodatku pochłania dużo pieniędzy. W sąsiedniej Wirtembergii zniesiono natomiast „zbyteczny i kosztowny” ósmy rok nauczania, utrzymano bez żadnych zmian dawny system przysposobienia nauczycieli. Coñięcie dokonującej się przebudowy szkolnictwa, zachowanie niskiego poziomu nauczycielstwa — oto polityka szkolna, praca dla kultury, mieniająca się niemiecką i narodową. „Poniewierka wartości duchowych, pomijanie szerokich warstw ludowych, które nie ponad szkołę ludową swym

dzieciom na drogę życia dać nie mogą" — oto dążenie wrogów oświaty i dlatego nakazem chwili jest udział w walce wyborczej. Polityka bowiem stanowi o losie szkoły. *Schutz M.*, Państwowo - obywatelskie wychowanie. Wychowanie obywatelskie musi wystąpić z całą mocą jako konsekwencja kierunku pedagogiki, która z indywidualistycznej stała się społeczną. Autor odróżnia je od pouczeń z zakresu nauki obywatelskiej, nauki o państwie na które w dzisiejszej szkole nadmierny położono nacisk.

*SCHULREFORM (Reforma szkolna)*, łącznie z pismami *Schaffende Arbeit* (Praca twórcza) i *Lehrerfortbildung* (Dokształcanie nauczycieli), miesięcznik. Wiedeń—Lipsk—Praga. Zesz. 1, styczeń, 1928.

*Współczesny ruch szkolny. Fadrus V.*, Reforma kształcenia nauczycieli w Austrii. Rozbiór ministerjalnych projektów i zarządzeń. — *Fadrus V.* Próba przecięcia systemu klas w nauczaniu, plan urzędowy w preparandzie nauczycielskiej w Jenie. „Gmina szkolna” w pojęciu wychowawców i rodziców, grupujących się koło szkoły pedagogicznego zakładu przy uniwersytecie, jednoczy w poszczególnych grupach dzieci bez różnicy płci, wieku, stanu, zdolności i zasobu wiedzy na przeciąg lat dziesięciu. „Im wierniej obraz rzeczywistego społeczeństwa odzwierciedla szkoła, tem więcej społecznych i czysto ludzkich zagadnień przynosi dzieciom, tem lepiej przygotowuje do przyszłych zadań. W siódmym i ósmym roku nauczania następuje selekcja według zdolności i upodobań i dzieci przystępują do rzeczywistej pracy, nie zarzucając oczywiście nauki. Praca skupia się głównie koło potrzeb szkoły: pomoc młodszym w nauce, prowadzenie, ćwiczeń cielesnych, administracja szkolna, początkowa praktyka w obrzemie. Przy nauce, po omówieniu przez nauczyciela przypadającego zadania, po rozdaniu pomocy naukowych i udzieleniu wskazówek, następuje podział pracy, przy czem każda grupa dzieli się zasadniczo na „przodujących”, „czynnych” i „biernych”. W pojęciu niemieckiego uczonego dzieci bardziej uzdolnione przodują również i pod względem „obyczajności społecznej”, z natury rzeczy kierują resztą młodzieży, dzięki czemu grupa osiąga możliwie wysoki poziom. O przejściu z jednej grupy do drugiej rozstrzyga stopień ogólnej dojrzałości, jaki osiągnęła jednostka w swym rozwoju. Szkoła jeńska stanowi przykład zbiorowego nauczania, konsekwentnej, bezkompromisowej „koncentracji dzieci”. Koncentracja przedmiotów nauczania rozumie się sama przez się *Zahradnik J.*, żeńskie szkoły zawodowe w republice czecho-słowackiej. Organizacja szkół gospodarstwa domowego, rzemieślniczych i wyższych zakładów naukowych dla profesyj kobiecych — na wzór szkolnictwa austriackiego.

*Praktyka szkolna. Düring E.*, Psychologiczna ocena wypracowań uczniowskich. Dzieci należy rozumieć, a że każde z nich stanowi odrębną osobowość, nauczyciel musi poznać intelektualne i moralne właściwości każdego z osobna. Wypracowania uczniowskie zawierają cenny materiał, stanowią podstawę, na której należy oprzeć t. zw. „opisy uczniów”. Jako pierwszy temat wypracowań, przedsięwziętych z celem przeprowadzenia analizy psychologicznej, nauczycielka wybrała streszczenie pewnego podania, już dorywczo opracowanego. Nie chodziło o mechaniczną funkcję pamięci lecz o pracę twórczą, oddanie tego, co zostało przyswojone i w jakiś sposób przełamane w psychice dziecka. Dosłowne powtórzenie przez niektóre z dzieci było dowodem, że utwór został utrwalony i w swej formie literackiej, wzbogacając zasób wyrażań. Badanie trwałości pamięci mogło zostać przeprowadzone na tle stosunku dziecka do przeczytanego niegdyś utworu, tem cenniejsze, że opowiadanie nie było przypominane. Następne wypracowanie miało na celu wykazanie zdolności obserwacyjnych i siły wyobrażeń. Z pośród wielu wypracowań na zadawane dawniej wolne tematy każde dziecko wybrało ulubioną pracę, i już sam wybór jakoteż i sposób wyboru wiele mówił. Wreszcie, dla zbadania zasobów fantazji posłużył obrazek, wyobrażający scenę z życia dziecięcego, temat do wysnuęcia bajeczki. W wyniku analizy wypracowań nauczycielka otrzymała szereg charakterystyk, na które złożyły się dane co do pamięci, daru spostrzegawczego, siły wyobraźni, sposobu myślenia, wysławiania się, podatności na zmęczenie i sposobu pracy.

*DIE QUELLE* (źródło), miesięcznik, będący połączeniem pisma „Sztuka i Szkoła” i miesięcznika *Reforma Pedagogiczna*, Wiedeń, zes. 1, 2, 3, 6, styczeń — marzec-czerwiec 1928 r.

*Nauka i wykształcenie. Coolidge C.*, Czytanie i kształcenie. Autor uważa bibliotekę za najważniejszy „sprzęt”, najistotniejszą część ogniska domowego. Zachodzi bowiem wewnętrzny związek pomiędzy człowiekiem a książką posiadaną na własność. Czytać radzi „dużo” ale nie „wiele”, to znaczy powracać do tych samych dzieł, gdyż o wykształceniu człowieka stanowi przede wszystkim gruntowność wiedzy. Rady co do doboru książek wynikają z poglądu Coolidge’a, że książki, jako z natury rzeczy dojrzałe produkty, stanowią podstawę wiedzy i poznania, dzięki którym zdajemy sobie sprawę ze znaczenia i rozciągłości wypadków codziennych i potrafimy oceniać projekty poprawy warunków społecznych i politycznych”. Poza tem do księgozbioru należy włączyć dzieła, stanowiące zajmującą rozrywkę w czasie odpoczynku w zaciszu domowem. *Koppitz A.*, Doświadczenia z ogólnej szkoły średniej, nie bez znaczenia dla szkoły podstawowej (Hauptschule). Autor zdaje sprawę z zarządzeń natury technicznej, ułatwiających pokonanie trudności pedagogicznych. Jedną z takich trudności nastrocza nierówny poziom zdolności. Pierwsza część dłuższego artykułu (zes. marcowy) zawiera rozumowe sprawozdanie z przeprowadzonego podziału na podstawie różnic inteligencji. Podział taki uważa autor za najzupełniej usprawiedliwiony społecznie, nawet gdyby dzieci warstw ludowych należały do upośledzonych, gdyż szkoła jest powołana do wyrównywania różnic, powstałych wskutek warunków socjalnych, a nie do wytwarzania hamulców bądź dla zdolnych, bądź dla niezdolnych. O podziale rozstrzyga przede wszystkim stopień inteligencji — wola, pilność i wytrwałość nie są brane pod uwagę. Początkowa klasyfikacja nigdy prawie nie zawodzi, uczniowie przeznaczeni — zresztą bardzo oględnie — z oddziałów słabszych do mocniejszych, w ostatecznym wyniku przy kwalifikowaniu do dalszych studjów pozostają po części na ostatnim planie. Doświadczenie potwierdza więc słuszność obranego kryterjum. Różne poziomy niekoniecznie stanowią odrębne jednostki organizacyjne. Klasa, będąca jedną wspólnotą, dzieli się na grupy do nauki przedmiotów pojęciowych. W tym wypadku grupy są ruchome i możliwe są różne kombinacje dla każdego z osobna. *Bayer P.*, Wybór tematu przez uczniów. Zgodnie z hasłem, rzuconem przez inspektora szkolnego, że nie należy narzucać nauczania, tylko pytać, czego uczniowie pragną, nauczycielka przystąpiła w jednym z niższych oddziałów do próby w przekonaniu, że dzieci zechcą tańczyć i śpiewać, słuchać bajeczek i wycinać je z papieru a takie cudowne rzeczy jak czytanie, pisanie i rachunki pójdą w ką! Dzieci, zaskoczone pytaniem, nie wyzyskały na razie sytuacji. Dopiero po wielu tygodniach, w piękny dzień przedwiośnia, zażądały lekcji o kwiatach. Nauczycielka zbuntowana przeciwko sobie za zamiar opowiadania przy takim dniu smutnych rzeczy o istotach upośledzonych, kalekach i innych biedakach (z cyklu o człowieku), przystała, nawiązując do omawianych ostatnio „spraw ludzkich”. Np. przy rozpatrywaniu nazw roślin leczniczych przypomniano o budowie ciała (płucnik). Nazwy kwiatów stały się tematem króciutkich wypracowań i ćwiczeń, posłużyły do tworzenia zdań, wyrazów pochodnych, ćwiczeń z ortografii; cztery działania oparły się na konkretach (kwiaty), lekcja pogładowa upłynęła na rozpatrzeniu budowy kwiatu. Oczywiście i w dziale wychowania estetycznego dał się temat „kwiatowy” łatwo zastosować. Po tej próbie nauczycielka w dalszym ciągu pozostawia dzieciom wybór tematu lekcji, przyczem nie obywa się bez inspirowania tematów, przewidzianych programem, przy pomocy tendencyjnych pokazów i pogadanek. Wymaga to ogromnej pracy przygotowawczej, obfitującej w pomysły i ogarniającej całokształt programu. *Legron A.*, Objektywizm i subiektywizm w piśmie. Chodzi o ustanowienie granic przy nauce kaligrafji, która waha się pomiędzy unicestwieniem indywidualnego charakteru pisma a nieograniczaniem odstępstw — pomiędzy przymusem a swobodą. *Hau-mann E.*, Nauczanie na wolnym powietrzu w celu przyswojenia podstawowych pojęć geograficznych, z zastosowaniem w zabudowanym mieście. Dwojaki cel: całkowite oswojenie z topografią najbliższej okolicy i zdobycie bogatego materiału pogładowego. *Gaar K.*

Nasza gwara w szkole ludowej. Szkic ludoznawczy z teki nauczyciela jednoklasówki. *Dengg O.*, Nazwy liczb w gwarze. Przyczynek do wykładu gramatyki porównawczej. *Burger O.*, Austrjacka reforma szkolna w swej systematycznej rozbudowie.

*L'EDUCATION (Wychowanie)*, miesięcznik, Paryż 1928.

Na każdy zeszyt, stanowiący odrębną jednostkę, składają się artykuły zasadnicze, biuletyn poradnictwa zawodowego, biuletyn pedagogii i psychologii doświadczalnej oraz materiał bibliograficzny, zgrupowany koło naczelnego zagadnienia.

Zeszyt 4, styczeń 1928, poświęcony *Narodowemu Kongresowi Odrodzenia i Międzynarodowemu Kongresowi w Locarno* przynosi krytyczną rozprawę *J. O. Grandjouan'a*: Plan wychowania narodowego.

Zeszyt 5, luty 1928, poświęcony *wychowaniu fizycznemu i higijenie*. *Bouthillier D.*, Wyniki wychowania fizycznego w Roches. *Brico*, Szkoły na wolnym powietrzu. Artykuł informacyjno - sprawozdawczy o różnych typach szkół, internatów, półinternatów, zorganizowanych pod hasłem powietrza i słońca! *Lalyman J.*, Śmiertelność we Francji

Zeszyt 6-ty, marzec 1928, poświęcony *psychologii i wychowaniu*. *Tavernier J.*, Psychologia i psychoterapia wychowawcza. Obszerna recenzja książki pod powyższym tytułem. Sprawozdawca zgadza się w zupełności z poglądem autora, że nie wystarcza wnosić korektyw do ogólnie przyjętych metod wychowawczych, lecz zacząć od nowa, oprzeć się gruntownie na naukowych wskazaniach psychologii i fizjologii. *Duthil R.*, Przystosowanie programów i metod nauczania do inteligencji uczniów. Analiza książki *H. J. Baker; Characteristic differences in bright and dull pupils*, opartej na badaniach przeprowadzonych przez 500 nauczycieli z Detroit nad inteligencją młodzieży szkolnej. Autor stwierdza różnicę pomiędzy rodzajem umysłowości dzieci zdolnych i niezdolnych, poleca odmienne metody nauczania, poparte szeregiem wskazówek dydaktycznych. Opierając się na twierdzeniach autora, recenzent uważa szkolenie nauczycieli w dwu zasadniczych kierunkach za rzecz bardziej istotną, niż specjalizację według przedmiotów. *Billotey*, O szkołach normalnych (szkoły, przygotowujące do zawodu nauczycielskiego). Szkoła normalna stała się ośrodkiem zainteresowań polityków i pedagogów w związku z zamierzoną reformą szkolną we Francji. Autorka zwraca w swej pogadance uwagę na trudności, piętrzące się przed początkującym pedagogiem w zależności od środowiska. Z tego wniossek, że nauczycielstwo szkół normalnych, przygotowując kadry wychowawców ludu, winno pozostawać w stałym kontakcie ze szkołą powszechną w celu poznania warunków pracy i środowiska. —

Zeszyt 7, kwiecień 1928, o *szkołach austriackich i angielskich*. *Dupertuis L.*, Reforma a jednność szkoły w Wiedniu. Reforma a szkoła czynna w Wiedniu. *Jaeger P.*, Szkoła przygotowawcza w Dunkhurst.

Zeszyt 8, maj 1928, *Formacja społeczna przez skauting*. *Grandjouan I. O.*, Skauting a rzemiosła. Na porządku dziennym ostatniego zjazdu skautingu francuskiego (les Eclaireurs de France) znalazła się sprawa zbliżenia ze światem pracy. Liczne zgromadzeni przedstawiciele przemysłu, handlu, rzemiosł mieli uznać skauting za formację, przystosowaną do celów praktycznych, kierownicy skautingu — dowiedzieć się, na czym polega przygotowanie do rzemiosła, a wszyscy wspólnie mieli uzgodnić wychowanie skautów z przyszłą pracą zawodową. Zbiorowe wyliczenie i uzasadnienie cech, wymaganych przez poszczególne zawody, oświetlone wszechstronnie przez psychotechników, pedagogów, doświadczonych praktyków w zawodzie, organizatorów przemysłu i szkolnictwa zawodowego doprowadziło do syntezy człowieka pracy. Wszyscy wysuwali te same cechy, stawiając na pierwszym miejscu charakter kandydata. Strona techniczna została omówiona w referacji: W jaki sposób technika skautingu przygotowuje do rzemiosła.

Zeszyt 9, czerwiec 1928, poświęcony *nauczaniu początkowemu i technicznemu*. *Fontégne J.*, Pedagogia wykształcenia technicznego, *Duthil R.*, Myśli o wychowaniu: sztuka czy umiejętność. Autor kładzie nacisk na technikę nauczania, mówi o ekonomji czasu i wysiłków, nie cofa się przed „tayloryzacją” nauczania. *Brinon M.*, System szkoły normalnej jako system wychowawczy. *Bruneau Ch.*, Nauczyciel a gwary i narzecza.

Wskazówki dla zbieraczy odrębności i osobliwości językowych, przyczem odróżnia się gwiarę od narzecza, które należy uważać za bratni język.

*L'ENSEIGNEMENT PUBLIC (Nauczanie Publiczne)*, Paryż, zes. 2. 3 i 4, luty, marzec i kwiecień, 1928. *Chevallier J. R.*, Nauczanie francuskiego przez francuski. Artykuł z dziedziny filologii rozpatruje metody nauczania języka francuskiego i przyswajania kultury starożytnej w szkołach realnych różnego typu. *Aurlac O.*, W poszukiwaniu dróg szkoły normalnej. Przed reformą seminarjów nauczycielskich we Francji stoi zagadnienie przystosowania przyszłych nauczycieli do potrzeb szkoły wiejskiej i kształcenia w myśl wymagań życia społecznego i umysłowego z wykluczeniem dogmatyzmu w myślach i postępkach. *Besseige P. et H.*, Ku szkole normalnej jutra. Krytyka programu i rozkładu zajęć w seminarjach nauczycielskich. *Hebert M.*, Pogadanki dyrektora szkoły normalnej z uczniami, Kartki z życia ludzi, którzy pięknie żyli, urywki myśli i fragmenty z życia Pasteur'a, Piotra Curie, dzieje oliarnej posługaczki szkolnej... Autor pragnie umocnić i uwznioślić wychowanie moralne przyszłych nauczycieli ludowych. *Piaget J.*, Czy myśl dziecka podlega własnym prawom? Artykuł dyskusyjny. Sprawozdanie z egzaminów, projekty, rozporządzenia i programy szkolne dopełniają treści pisma, wydawanego pod kierunkiem Ministerstwa Ośw. Publ. A. Ł.

## Notatki bibliograficzne.

1. *KEY ELLEN: Stulecie dziecka.* Biblioteka dzieł pedagogicznych, Nr. 14 przekład I. Moszczeńskiej. Wydaw. Naszej Księgarni. Sp. Akc. Związku Pol. Naucz. Szk. Powszech. Warszawa 1928 Str. 235.

Książka, która przed 20-u laty obudziła bardzo żywe zainteresowanie dzięki śmiałości ujęciu zagadnień wychowawczych i socjalnych i dzięki niezaprzeczonemu talentowi pisarskiemu autorki, dzisiaj jeszcze zainteresować może każdego wychowawcę, nie tylko dlatego, że autorka reprezentuje określony kierunek wychowawczy, (tak bardzo dzisiaj wzgardzony: indywidualizm) ale dlatego również, że bardzo wiele zagadnień, które porusza, zachowało swą wagę i znaczenie w życiu społecznym.

Jest to łatwa lektura, nie wymagająca specjalnego naukowego przygotowania. Książkę charakteryzuje duża doza entuzjastycznej wiary w potęgę wychowania, oraz śmiały krytyczny stosunek do bolączek życia społecznego. Tytuły rozdziałów: Przystępujące dzieciom prawo do wyboru rodziców. Niezrodzone pokolenia i praca kobieca. Wychowanie. Bezdomność. Morderstwo dusz. Szkoła przyszłości. Praca i przestępstwa dzieci. Nauka religii.

2. *BINET AL. Pojęcia nowoczesne o dzieciach.* Rozwój fizyczny i umysłowy dziecka w wieku szkolnym. Przekł. M. Szymanowskiej. Biblj. Dzieł Pedagogicznych Nr. 15 i 16. Nakł. Naszej Księgarni. Warszawa 1928, str. 318.

Jest to trzecie wydanie książki dobrze znanej nauczycielstwu, używanej często w seminarjach i na kursach nauczycielskich. Autor, wybitny psycholog, jeden z pionierów badań szkolnych nad dzieckiem, popularyzuje w sposób bardzo przystępny wyniki badań, mających ścisły związek z zadaniami szkoły jako instytucji nauczającej i wychowującej.

Jakkolwiek od chwili pierwszego wydania tej książki psychologia dziecka zrobiła znaczne postępy, ogarnęła nowe zagadnienia i sięga dzisiaj po nowe metody, książka Bineta zachowała jednak swą wartość. Lektura jej stanowić może pierwszy stopień wykształcenia w dziedzinie nauki o dziecku.

3. *DR. I. B. SAXBY.* Kształcenie postępowania. Studium psychologiczne przełożyła Dr. Irena Pannenkowa. Książnica - Atlas, Lwów, Warszawa 1928. Biblioteka przekładów dzieł pedagogicznych pod redakcją Dr. Zygmunta Ziemińskiego.

Książka jest próbą zastosowania zdobyczy psychologii behaviorystycznej i psycho-

analizycznej do zagadnień pedagogicznych. Autor rozważa sposoby oddziaływania na postępowanie człowieka, sięgając do źródeł, z których to postępowanie wypływa. A więc rozpatruje impulsy i odruchy, wzruszenia, uczucia złożone i kompleksy, mówi o powstawaniu i wytwarzaniu nawyków, zastanawia się nad tem, czym jest charakter i jak go należy kształcić, czym jest praca i zabawa i jaką rolę grają one w życiu dziecka.

4 **FLORJAN ZNANIECKI**, *Socjologia wychowania*. Tom I. Wychowujące społeczeństwo. Warszawa Książnica - Atlas 1928 r. Komisja pedagogiczna Min. W. R. i O. Pi Str. 312.

Ujmując wychowanie jak czynność społeczną, mającą na celu przygotowanie grupie społecznej odpowiednich dla niej członków, autor analizuje pojęcia: grupa społeczna i społeczeństwo, następnie rozpatruje poszczególne składniki środowiska wychowawczego kandydatów na członków dorosłego społeczeństwa. Specjalne więc rozdziały poświęca rodzinie, otoczeniu sąsiedzkemu, grupie rówieśników, szkole i instytucjom pośredniego wychowania. W dalszych rozdziałach wykazuje autor, że potrzeby grup, do których należą mają wychowywane jednostki warunkują właściwie całą treść wychowania bezrefleksyjnego zarówno jak i najbardziej planowego. Rozważania na temat: „jakie powinny być zadania społeczne wychowania” kończą to niezmiernie cenne studjum.

5. **W. PRZANOWSKI, M. SZCZAWIŃSKA, J. WÓJCIK**, *Samorząd w szkole powszechnej*. Przykłady realizacji. Biblioteka Dział Pedagogicznych Nr. 17. Nakł. Naszej Księgarni, Warszawa, 1928. Str. 160.

Znajdujemy w tej książeczce trzy różne ujęcia tego samego zagadnienia, tem ciekawsze, że różnorodne i niezależne od siebie. Sprawa samorządu w szkole ujęta tu została praktycznie przez wychowawców, którzy na terenie swej szkoły wypróbowali te trudne a jednak ważne środki wychowawcze, czytelnicy znajdą zatem żywe wzory, dające się zastosować przy organizacji zbiorowego życia szkoły. Część opracowana przez p. Szczawińską jest rozszerzeniem jej artykułów, drukowanych w Pracy Szkolnej.

6. **ROCZNIK PEDAGOGICZNY**. Serja II, Tom III z kroniką i bibliografią za lata 1924 i 1925. Książnica - Atlas. Warszawa — Lwów, 1928. Treść Rocznika obejmuje artykuły teoretyczne, *B. Nawroczyński*: Główne prądy w pedagogice współczesnej, *J. Joteyko*: Wybór zawodu jako problemat psychotechniki, *L. Dymek*: Psychologia postaci, jako podstawa nowoczesnej pedagogiki. Część II-a. Szkolnictwo — zawiera artykuł *H. Rowida i H. Radlińskiej*: Realizacja szkoły twórczej i *S. Dicksteina*: Szkoła średnia a uczelnie akademickie. Część III-a, *Wychowanie i szkolnictwo u innych*, obejmuje kilka artykułów informacyjnych o szkolnictwie włoskiem, duńskiem, niemieckiem, o reformie szkoły średniej w Czechosłowacji, o zagadnieniu szkoły jednolitej we Francji, o poradnictwie zawodowym w Niemczech. Część IV-a *Materiały* — zawiera artykuł *St. Tynelskiego*: Budowa szkół, Część V-a *Kronika Polska* informuje o sprawach oświaty i szkolnictwa w Sejmie i Senacie, o ustawach i rozporządzeniach, Instytucjach naukowych, Zjazdach i Zrzeszeniach nauczycielskich, organizacjach młodzieży, Opiece nad dzieckiem. Część VI-a *Kronika Światowa* przynosi wiadomości dotyczące międzynarodowych instytucji i kongresów pedagogicznych. Część VII. Bibliografia — obejmuje szczegółową bibliografię pedagogiczną z lat 1921 — 1925. pn.

*TREŚĆ*. 1. *Dr. S. Rudniański*. Rousseau. (1778—1928). 2. *B. Kuński*. O Nauce czytania i pisania. 3. *M. Januszowa*. Lekcje wyróżnione na Konkursie Pracy Szkolnej. 4. *T. Trojanowska*. Sprawozdanie z pracy rocznej (oddz. I i II). 5. *Dr. J. Antoniewicz*. Ogrody Szkolne. 6. *J. Kulpa*. Pilność, zachowanie się a postępy. 7. *R. Rudzińska*. Spostrzeżenia przyrodnicze (Notatnik ścienny Nr. 7). 8. Przegląd czasopism obcych. A. Ł. 9. Notatki bibliograficzne.

**Redaktor: MARJA LIBRACHOWA.**

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

Ościłito w drukarni „Robotnik”, Warecka 7.