

PRACA SZKOLNA



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



G. JAMPOLER.

SAMOKSZTAŁCENIE ENCYKLOPEDYCZNE, SPECJALNE I UNIWERSALNE.

W dziejach Europy wykształcenie intelektualne i wiedza po raz pierwszy stały się walorem socjalnym na przełomie 4 i 3 wieku przed Chr., w epoce t. zw. helenizmu. Każdy szanujący się Grek tej epoki musiał posiadać cenzus wykształcenia, oparty na przyjętej podówczas klasyfikacji wiedzy. Z każdej mianowicie dziedziny wiedzy — a było wtedy dziedzin tylko siedem — to co najważniejsze, samą esencję niejako. Jest to ideał wykształcenia encyklopedycznego: nazwa i istota jego są pochodzenia greckiego. Ideał wykształcenia encyklopedycznego okazał się bardzo żywotny, od chwili bowiem swego pojawienia się, utrzymał się na widnokręgu duchowym umysłowości europejskiej niemal bez przerwy po dziś dzień, i to mimo współzawodnictwa ze strony dwóch nowych ideałów wykształcenia, które po nim kolejno się pojawiły, przy końcu mniej więcej wieku 15-go i z początkiem wieku 19-go. Program naszych współczesnych szkół ogólnokształcących wywodzi się, choć nie w prostej linii, z ideału wykształcenia encyklopedycznego i jest jego zmodernizowaną realizacją.

Z tej jego niezwyklej żywotności musimy wywnioskować, że posiada on nieladajakie zalety. Nie trzeba dużego trudu, aby je znaleźć. Przedewszystkiem odpowiada ten ideał wrodzonej człowiekowi ciekawości, która wogóle w walce o byt — bo właściwa jest także zwierzętom — posiada dużą wartość biologiczną, a w specjalnych warunkach społeczeństwa ludzkiego jest funkcją kulturalną o pierwszorzędnym znaczeniu. Największą jednakże zaletą tego rodzaju wykształcenia jest wyjątkowa łatwość i prędkość, z jaką je osiągnąć można. Najtrudniejsza rzecz we wszelakim ludzkim postępowaniu, to umieć odróżnić to, co ważne i istotne, od tego, co nieważne i przypadkowe. Ale ta umiejętność odróżnienia rzeczy ważnych od nieważnych jest szczególnie potrzebna w uczeniu się: jednym, może głównym, powodem tego, że dzieciom tak trudno się uczyć samodzielnie, bez szczegółowych wskazówek, jest właśnie brak tej umiejętności. Aby bowiem można było odróżnić szczegół ważny od nieważnego, trzeba najpierw poznać dokładnie wszystko, i ważne i nieważne; bez tego tylko ludzie o wyjątkowej intuicji mają niezawodny

— probierz oceny. Otóż takie poznanie całości wiedzy, proszę pomyśleć, nietylko jednej lub kilku jej dziedzin, ale wszystkich, przechodzi pojemność zwyczajnego umysłu ludzkiego, nawet wtedy, gdy całe życie swe poświęca głównie nauce. Cóż dopiero, gdy chodzi o ludzi, dla których zdobywanie wiedzy nie jest ani jedyną, ani główną funkcją życiową. Potrzebna im więc pomoc i rada ze strony specjalistów - erudytów, którzy, znając na wylot swoją dziedzinę wiedzy, umieją wyłuskać jej istotę z mnóstwa kwestyj drugo- i trzeciorzędnych, wśród których umysł niedoświadczony łatwo gubi się, jak nie znający drogi wędrowiec w gęstwinie leśnej.

Ta łatwość, z jaką zwyczajny człowiek zdobyć może wykształcenie encyklopedyczne, tłumaczy nam, dlaczego ono pojawiło się poraz pierwszy akurat na przełomie wieku 4-go i 3-go. Oto był to okres, w którym demokratyzacja społeczeństwa greckiego doszła do szczytu; wiedza przestała być domeną jednej tylko warstwy społecznej lub tylko nielicznych jednostek specjalistów (w Grecji dawniejszej tylko filozofowie zajmowali się nauką) i stała się własnością szerokiego ogółu. Z tego samego powodu ideał ten odżył bujnie w 19-tym wieku. Urzędnik, kupiec, robotnik fabryczny i rolnik — nie mają ani czasu, ani możliwości do wieloletnich studiów; nawet mając silne zainteresowania umysłowe, szukają mimo to łatwego i rychłego sposobu zdobycia wykształcenia; zmuszają ich do tego warunki życiowe. Dlatego i nasz wiek jest wiekiem encyklopedji, należy tylko to słowo brać w nieco szerszem znaczeniu, aniżeli się to zazwyczaj robi. Oznaczamy niem tutaj nietylko pewien typ książkowego opracowania wiedzy — „Encyklopedje” w ścisłem słowa znaczeniu — ale popularyzację w każdej formie, zatem uniwersytety ludowe i korespondencyjne, wykłady publiczne, urządzane przez instytucje naukowe, poradniki samouctwa, czasopisma periodyczne, udostępniające świeże zdobycze nauki i także dodatki naukowe do pism codziennych, także naukowe biblioteki dla szerszej publiczności, a ostatnio nawet pokazy kinowe i audycje radiowe. Na ziemiach polskich byłego zaboru rosyjskiego encyklopedyczne wykształcenie (zwane niekiedy z lekką ironją „wykształceniem domowem”) odegrało nawet rolę specjalną, nieznaną gdzieindziej; umożliwiając bojkot szkół rosyjskich, stało się ono jedną z form walki z rusyfikacją.

Można śmiało powiedzieć, że ideał wykształcenia encyklopedycznego, mając tak wielkie zalety, nie zniknie nigdy; zawsze bowiem będą warstwy społeczne kulturalnie lub fizycznie młode — jak podrastające pokolenie, które tylko w taki sposób będą chciały i mogły zdobywać wykształcenie ogólne — rychło i bez dużych zachodów. Ale czy i nauczycielowi można polecić ten ideał samokształcenia?

Banalne, ale przeważnie prawdziwe przysłowie mówi, że każdy medal ma swoją odwrotną stronę. Ma ją i wykształcenie encyklopedyczne. Oto właśnie nadzwyczajna łatwość i prędkość i z jaką je można zdobyć, sprawia, że jest ono przeważnie zupełnie powierzchowne; w stosunku do osobowości jego posiadacza jest czemś czysto zewnętrznem. Wykształcenie dla wykształcenia niema zgoła sensu; cenimy je tylko dlatego, że uszlachetnia człowieka i rozwija w nim to, co w nim jedynie wartościowe i prawdziwie ludzkie — mianowicie kulturę osobistą. Ale osobowość człowieka, jego jaźń, jest twardsza niż diament i ukryta głęboko pod warstwami, że tak powiemy, czysto animalnemi. To też działa na nią tylko to, co kosztowało dużo trudu i wytrwałego samozaparcia. Za-

pewne, środowisko rodzinne o wysokiej kulturze, zmniejsza trud i ułatwia samozaparcie, ale kultury osobistej nie dziedziczy się wraz z majątkiem, każdy osobnik musi ją na nowo zdobywać — własnymi siłami.

Wykształcenie encyklopedyczne — tanio i łatwo nabyte, gotowe jak garnitur konfekcyjny — nie przełamuje warstw animalnych człowieka i nie szlifuje jego jaźni. Bywa często, że tak zdobyta wiedza nawet wypacza charakter. Nieprzetrawiona i nieprzyswojona organizmowi duchowemu, leży w nim jak obce ciało i rozpiera nieszczęsnego „scientistę”. Któż nie zna tego typu dorobkiewiczów w dziedzinie wiedzy! Jeżeli zaś wykształcenie encyklopedyczne osiąga stopień nieco wyższy i przybiera odcień estetyczny, to staje się dyletantyzmem, tak bardzo, niestety, u nas grasującym. Dyletantyzm rodzi niezliczonych wykołajeńców życiowych, którzy przez „wykształcenie” wyzbyli się wszystkich „przesądów”, każących brać życie poważnie i dzielnie. Z pośród tych snobów niezdolnych do żadnej wydajnej pracy, rekrutują się bywalce kawiarniani po wielkich miastach, a plotkarze i nowinkarze — po małych, „poeci” o szerokich kapeluszach i pełnych fantazji krawatach, ale o pustych głowach i oschłych sercach, „społecznicy” wiecznie rajcujący oraz „statyści”, traktujący politykę jak sport, a całe życie jak zabawę.

„Wykształcony” cham i pasorzytujący dyletant, te dwie plagi nowoczesnej demokracji, zapewne w dużej mierze zawdzięczają swą egzystencję wykształceniu encyklopedycznemu. Młoda demokracja europejska po wiekowem doświadczeniu musi sobie powiedzieć, że w zdobywaniu kultury nie można iść najkrótszą i najłatwiejszą drogą; prawo najmniejszego wysiłku obowiązujące w ekonomji i w fizyce, prowadzi na manowce, gdy się do niego stosujemy w wykształceniu. Ale nie chodzi nam tutaj o wykształcenie encyklopedyczne wogóle, jest to temat za obszerny, aby go można było należycie omówić w niedużym artykule. Jeżeli ujęliśmy sprawę cokolwiek ogólniej, to tylko po to, aby pokazać, że nauczycielowi samokształcenia encyklopedycznego polecić nie można. Prawda, że ta forma wykształcenia nie zniknie nigdy, ale, zdaniem naszym, powinna ona stanowić jedyną „fazę” — i to tylko początkową — w drodze człowieka do kultury. Otóż nauczyciel na ogół tę fazę już ma za sobą, nikt wszak dziś nie może wykonywać zawodu nauczycielskiego bez pewnego minimum wykształcenia — właśnie encyklopedycznego — nabytego w stosownej szkole ogólno-kształcącej. Może więc w takim razie polecić mu samokształcenie specjalne?

Nim odpowiemy na to pytanie, musimy zająć stanowisko wobec tendencji zmierzających do usunięcia wogóle wykształcenia encyklopedycznego i zastąpienia go wszędzie wykształceniem specjalnem. Przyznajemy, że wobec tak powszechnego u nas (i gdzieindziej, ale u nas znacznie więcej) dyletantyzmu, trzeba dużego opanowania, aby nie wpaść w przesadny kult specjalizacji. Cóż bowiem z ogólnego wykształcenia estetyczno-literackiego, gdy nietylko nie uzdalnia to do wydajnej pracy zawodowej, ale nawet rodzi typy, o których wyżej była mowa? Czyż nie lepiej byłoby, gdybyśmy np. nieco mniej mieli szkół średnich ogólno-kształcących, a nieco więcej zawodowych, rzemieślniczych, technicznych i handlowych? Czyż społecznie nie wart więcej solidny np. szewc, który zna swe rzemiosło na wylot, aniżeli patentowany maturzysta, szukający

pracy biurowej, do której przygotowania w swej szkole nie zdobył? I co warta będzie praca przez niego wykonywana, gdy ją wykonywać będzie tylko z gorzkiego musu i z poczuciem rzekomej krzywdy, bo wszak ukończenie szkoły ogólnokształcącej wytwarza tak często niebezpieczne złudzenie wyższości umysłowej? Z drugiej znowu strony — stosunki ekonomiczne, warunki materialne pracy t. zw. inteligencji zawodowej są tego rodzaju, że nie jeden dziś urzędnik lub nauczyciel szczerze zazdrości rzemieślnikowi, technikowi lub specjalnie wykwalifikowanemu robotnikowi fabrycznemu. To też w niektórych krajach — w związku zresztą z wielu innymi przyczynami — potępiono społecznie i poniekąd nawet oficjalnie „staroświecki” ideał wykształcenia ogólnego. W Stanach Zjednoczonych dawnego angielskiego gentelmana, czyli człowieka o wykształceniu ogólnym i kulturze osobistej, ruguje powoli, ale stanowczo businessman, t. j. typ człowieka o małej kulturze osobistej, ale o gruntownym przygotowaniu do walki o byt. Także w Rosji t. zw. „speci” cieszą się najwyższemu poważaniem i wyjątkowymi przywilejami.

Co myśleć o tych nowych tendencjach? Zapewne, inżynier np. całą głową i duszą oddany swemu zawodowi, dla którego poza budową mostu właśnie przeprowadzaną, nic w świecie nie istnieje, ma warunki zewnętrzne i nastawienie psychiczne niezwykle sprzyjające dokonaniu solidnego i socjalnie cennego dzieła; na pracy jego można śmiało polegać. Gdyby społeczeństwo ludzkie było mechanizmem, a poszczególni ludzie kółkami w tym mechanizmie, to taka perfekcja w wykonywaniu specjalności słuszenie mogłaby być uważana za najwyższy ideał. Podobno „społeczeństwo” mrówek ma być tego rodzaju organizacją — mechanizmem. Ale społeczeństwo ludzkie właśnie nie jest mrowiskiem. Nasz inżynier-specjalista jest także ojcem rodziny; na środowisko duchowe rodziny powinny się składać w odpowiedniej proporcji wpływy ojca i matki. Przysłowie ludowe mówi, że gdzie czepek rządzi, tam diabeł błądzi; być może, że to przesada, ale mądrości ludu nie należy bagatelizować... Zresztą, kobieta — dziś więcej niż dawniej — nie chce sama dźwigać na swych barkach i tak już mocno nadwątlonej instytucji rodziny. Krańcowa specjalizacja wykształcenia i pracy zawodowej do reszty rozbiłaby ognisko domowe. Mimo wszystko, co zaślepieni doktrynerzy o tem mówią, rodzina jest i pozostanie na długo podstawą naszej kultury; na razie niema instytucji, któraby ją zastąpić mogła. Więc nasz inżynier - specjalista — aby zostać przy obranym przykładzie—musi umieć nie tylko mosty budować, ale i dzieci wychowywać. Dalej, abstrahując od wielu innych obowiązków, musi on także być czynnym obywatelem swego państwa i takimże członkiem swej społeczności: toż to bowiem sens prawdziwej demokracji, aby wszyscy o tem wszystkim stanowili, co wszystkich obchodzi. Proszę nie myśleć, że ta zawodowa jednostronność jest czysto fikcyjna i w rzeczywistości niemożliwa. Rozejrzyjmy się w swem otoczeniu, a znajdziemy i dziś (jakkolwiek dalecy jesteśmy od gruntownej specjalizacji pracy zawodowej i od kultu wykształcenia specjalnego) specjalistów dokonywujących cudów w swej specjalności, a w sprawach ogólnych — naiwnych i niedoświadczonych jak dzieci ¹⁾. Przecież niejeden słynny wynalazca lub

¹⁾ Jeden przykład z wielu podobnych: W „Inteligencji, woli i zdolności do pracy” opowiada Dawid o znakomitym naszym historyku (nazwiska nie wymienia), który w t. zw. sprawach codziennego życia zachowywał się jak zwyczajny głuptak...

badacz w sprawach n. p. politycznych radzi się żony. A wszak chodzi o to, aby każdy przede wszystkim własnego sumienia się radził w takich i wielu innych podobnych sprawach. Obraliśmy przykład szczególnie wygodny dla obrońców ideału wykształcenia specjalnego. Cóżbyśmy bowiem powiedzieli o obrońcy sądowym lub sędzi, któryby tylko paragrafy kodeksów znał na wylot, a pojęcia nie miał o duszy ludzkiej lub o skomplikowanych warunkach politycznych i ekonomicznych nowoczesnych społeczeństw! Co do zawodu nauczycielskiego, to trudno nawet sobie wyobrazić, jakby wyglądało takie krańcowo specjalne wykształcenie zawodowe.

Wykształcenie encyklopedyczne jest powierzchowne i prowadzi do dyletantyzmu. Wykształcenie specjalne może być gruntowne, ale wyjawia duszę i robi z człowieka automat. Cóż więc właściwie zostaje? Ideałów wykształcenia konstruować nie można, rodzą się one same i pojawiają się niezależnie od woli poszczególnych jednostek niby gwiazdy przewodnie, prowadzące ducha ludzkiego do nieznanych nam bliżej celów. Gdybyśmy prócz ideałów wykształcenia encyklopedycznego i specjalnie zawodowego nie mieli nic innego, słusznie powinniśmy się trwożyć o przyszłość kultury zachodnio-europejskiej. Na szczęście tak źle nie jest. Należy tylko ideał wykształcenia ujmować z wyższego punktu widzenia. Takie ujmowanie sprawy nietylko przystoi nauczycielom, ale jest pro prostu ich obowiązkiem. Należy bowiem stwierdzić, że ze wszystkich instytucyj, kształtujących w nowoczesnym społeczeństwie podrastające pokolenie, największe znaczenie posiada szkoła; a duszą szkoły jest nauczyciel. Cicha praca codzienna rzesz nauczycielskich w do słownym znaczeniu kuje przyszłość narodu. Wszystko inne, co tak hałaśliwie i nieskromnie się wszędzie narzuca na prowodyrów i twórców, to powierzchnia z piany mydlanej. Nauczyciel ma zupełne prawo do rekompensaty moralnej, płynącej z samopoczucia ważności wykonywanej funkcji społecznej, ale nakłada to na niego obowiązek rozpatrywania sprawy samokształcenia ze stanowiska nietylko osobistych potrzeb duchowych, ale — i przyszłości kultury narodowej.

Spółczeństwa i jednostki mniej lub więcej potępiające wykształcenie ogólne, z zachwytem pokazują na nauki ścisłe, w których specjalizacja osiągnęła najwyższy stopień, oraz na technikę, będącą zastosowaniem praktycznym tych nauk, w których ścisła fachowość jest alfa i omega powodzenia. Być może, gdy chodzi o drobny „wyczyn“ w teorii nauk przyrodniczych lub w technice, wykształcenie ogólne nie ma znaczenia. Ale zupełnie inaczej przedstawia się rzecz, gdy zapytamy historii epokowych odkryć naukowych, na których cała dzisiejsza wiedza ścisła się opiera. Oto kilka przykładów. Kopernik, który jak wiadomo, założył fundament pod nowoczesną astronomję, był humanistą w najszerszym słowa znaczeniu, posiadał całą wiedzę dostępną człowiekowi wieku XVI. To samo należy powiedzieć o Galileuszu, który sformułował zasadę bezwładności, będącą podwaliną naszej mechaniki. Leibnitz i Newton, którzy niezależni od siebie, wynaleźli rachunek różnicowy, byli najuniwersalniejszymi erudydami, jakich zna historia. Całkiem niedawno, Robert Mayer, który pierwszy sformułował zasadę zachowania energii, posiadał bardzo rozległą wiedzę ogólną. Niemal nasz współczesnik, wielki Poincaré († 1913) był nietylko pierwszorzędnym matematykiem, ale i znakomitym filozofem. Moglibyśmy pomnożyć wielokrotnie te przykłady, ale byłoby to

rzeczą zbyteczną. Swoją współczesny wygląd zawdzięcza Europa nie ludziom o umysłach ciasnych i o wiedzy specjalnej, ale uniwersalnym uczonym i głowom o najszerzej możliwie skali zainteresowań. Wszechstronność nie tylko nie wyklucza twórczości, ale zdaje się być nieodzownym jej warunkiem. Europejski ideał wykształcenia to ani specjalność, ani encyklopedyczność. Pojawił się on w w. XV-ym, sformułowali go humaniści w znanym powiedzeniu nihil humanum sibi alienum esse puto. Jest to wykształcenie uniwersalne, obejmujące wszystko co ludzkie, choć humaniści głównie naukami klasycznymi się zajmowali, bo one w owym czasie stanowiły właśnie całość kształtu wiedzy. Między ideałem wykształcenia humanistycznym, czyli uniwersalnym a ideałem wykształcenia encyklopedycznego zachodzi, nie przymierzając, taka różnica, jak między garniturem na miarę i garniturem konfekcyjnym. Humanistyczne wykształcenie, to nie politura na niedzielę i święta, ale swoisty pogląd na świat i kultura osobista w połączeniu z twórczością. Mieliliśmy takich humanistów, że wymienię tylko jednego, najwybitniejszego, Frycza Modrzewskiego.

Ideał wykształcenia uniwersalnego jest wybitnie europejski. Tłumaczy nam to, dlaczego Stany Zjednoczone i Rosja tak łatwo od niego się odwróciły. Stany Zjednoczone są państwem i społeczeństwem młodem, którego tradycja nie sięga poza wiek XVII. Co się tyczy Rosji, to miała ona tylko poszczególnych humanistów, którzy żadnego wpływu nie wywarli na dwór i na rządzącą podówczas warstwę społeczną; ruchu humanistycznego — nie zaznała. Wystarczy przypomnieć, że były to czasy Iwana Groźnego.. Polska i Węgry, to dwa kraje europejskie najdalej na wschód wysunięte, które poznały ruch humanistyczny; ideałem wykształcenia uniwersalnego przejęły się tu całe warstwy społeczne, szlachta i zamieszczanie.

Przesadny kult technologii sprzyja być może prędkiemu przyswojeniu postępowych urządzeń cywilizacyjnych, jak to widzimy w Ameryce. Ale jest to gospodarka rabunkowa. W atmosferze duchowej, ceniącej tylko fachowość, nie mogą dojrzewać umysły uniwersalne, jak dotąd, jedynie twórcze w głębszym słowa znaczeniu. A najważniejsza rzecz to przecież nie przejmować skądinąd gotową kulturę, ale wytwarzać ją u siebie. Używając języka dziś modnego: do 19-go w. Europa po Bug i Niemen była jedynym „producentem“ dóbr kulturalnych; co się stanie, gdy i tego producenta zabraknie? Nie wierzymy, aby do tego miało dojść. Wierzymy w żywotność europejskiego ideału wykształcenia i w rolę Europy, jako „dostawcy“ i na przyszłość największych dóbr kulturalnych. Ale narazie sytuacja Polski — z powodu jej położenia geograficznego — jest, mówiąc ogólnie, delikatna. Jeżeli Polska nie ma się sprzeniewierzyć owej tradycji kulturalnej, musi bacznie czuwać nad tem, aby ideał wykształcenia wyłącznie specjalnego nie wyparł niepostrzeżenie i niejako podstępnie ideału europejskiego wykształcenia uniwersalnego. Grunt w takich sprawach, to atmosfera duchowa. Wytwarza ją wszędzie przede wszystkim nauczyciel i szkoła. I powiedzmy odrazu: należy się do tej sprawy ustosunkować tylko pozytywnie. Jałowa krytyka i negatywna polemika nic tu nie pomogą. Niechaj sobie nasi wschodni sąsiedzi urządzają życie, jak im się tylko podoba. Baczmy natomiast, abyśmy się nie znaleźli poza sferą wpływów Europy zachodniej, jak się to nam już raz w naszej historii fatalnie przydarzyło; i wtedy zaczęto się od szkoły i nauczyciela. Przyczynimy się do zwycięstwa ideału wykształcenia europejskiego, gdy

wszyscy, a w pierwszym rzędzie nauczyciele, będziemy dbali czynnie i wyrwale o gruntowną kulturę osobistą. Każdą reformę społeczeństwa należy zacząć od siebie, jest to jedyna droga naprawdę do celu wiodąca. Oczywiście, nauczyciele mają prawo żądać pomocy materialnej od instytucji decydujących o losach państwa, ale jest to już kwestja wychodząca z ram zakreślonych tytułem naszych uwag.

DR. E. ZDZIARSKA

ZAINTERESOWANIA A UZDOLNIENIA UCZENIC SZKÓŁ POWSZECHNYCH

Zagranicą przeprowadzano niejednokrotnie¹⁾ badania, dotyczące zamiłowań młodzieży do przedmiotów nauki szkolnej, trudności lub łatwości uczenia się, oraz stosunku zainteresowań do trudności napotykanym w nauce.

W Poradni Zawodowej dla dziewcząt S. S. O. w Warszawie interesowało nas zagadnienie: o ile zgodne jest zamiłowanie do pewnych przedmiotów nauki szkolnej z uzdolnieniem w danym kierunku. Przeprowadzając wywiad, systematycznie w VII oddziałach szkół powszechnych żeńskich w ciągu lat trzech, otrzymaliśmy wyniki bardzo zbliżone w latach 1927/8, 1928/9, 1929/30. Świadczyłoby to o pewnej stałości zainteresowań i uzdolnień. Czy jest ona wyrazem stałego czynnika i jakiego? Związanego ze środowiskiem, wiekiem, płcią, programem nauczania, dyspozycjami psychicznymi... zagadnienie otwarte.

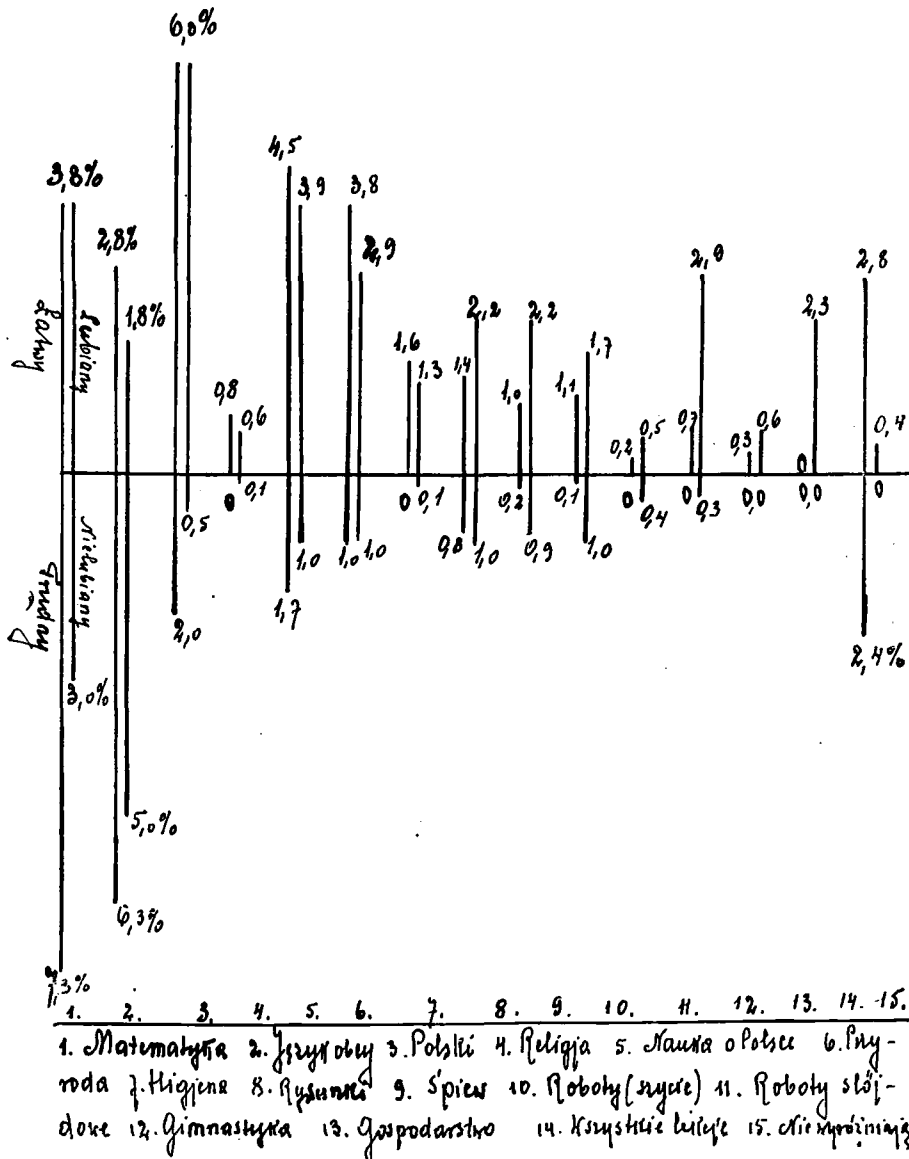
Materiał statystyczny otrzymaliśmy drogą wywiadu osobistego; pozwoliło to uniknąć wielu niejasności, związanych z metodą ankiety. Przy wywiadzie w Poradni stawiano uczniom następujące pytania: 1) jakie lekcje są dla Ciebie najłatwiejsze? dlaczego? 2) jakie lekcje są najtrudniejsze? dlaczego? 3) jakie lekcje lubisz? dlaczego? 4) jakich lekcji nie lubisz? dlaczego?. Ogółem otrzymano 4537 opinii od 925 dziewczynek.

Przechodząc do omówienia wyników, zastrzec musimy, że mówić należy raczej o przypuszczeniach, niż o wnioskach niezachwianych. Podnoszono niejednokrotnie (P. Hoffmann, H. Keller) wątpliwości, czy zewnętrzne czynniki, jak: program, metoda nauczania, wpływ nauczyciela, sugestje i t. d., nie zagłuszają wewnętrznego czynnika zainteresowania. P. Hoffmann sądzi jednak, że przy wielkich liczbach danych wpływ ten maleje. Zaznaczyć jeszcze należy, że co się tyczy uzdolnień chodzi nam o własne zdanie uczenicy, której opinia niejednokrotnie różnić się będzie od zdania nauczycieli.

Procent obliczaliśmy w stosunku do ogólnej liczby opinii—głosów, nie liczby osób, a to dlatego, że nie było jednej stałej liczby opinii, jaką każda dziewczynka miałaby prawo wypowiedzieć. Celem takiego sposobu obliczania było umożliwienie ścisłego, na jednej podstawie opartego zobrazowania wzajemnych stosunków w czterech grupach opinii: 1) łatwy,

¹⁾ C. u. W. Stern: „Beliebtheit und Schwierigkeit der Schulfächer”.
P. Hoffmann: „Das Interesse der Schüler an den Unterrichtsfächern” i inne.

TABL. I. Stosunek dziecięcy do przedmiotów nauki szkolnej



2) lubiany, 3) trudny, 4) nielubiany. W tablicy I wyniki wywiadów ujęte zostały w formę diagramu²⁾.

W powyższym diagramie cztery rodzaje opinii o każdym przedmiocie oznaczamy dwiema parami linii pionowych. Jedna para ponad

²⁾ Diagram użyty przez W. Sterna.

linią poziomą jest wykreślona, druga stanowi jej przedłużenie pod poziomą. Pierwsza linia z pary ponad poziomą oznacza % głosów o łatwości danego przedmiotu, jej przedłużenie pod poziomą — % opinii o trudności tego przedmiotu; druga pionowa linia oznacza % opinii „lubi”, przedłużenie tej linii pod poziomą oznacza procent głosów „nie lubi”.

Na ogół wydawałoby się, że zamiłowanie idzie w parze z opinią o łatwości przedmiotu. Tak jest, gdy chodzi o język polski (6,0% „łatwy”, 6,0% „lubi”) i matematykę (3,8% „łatwy”, 3,8% „lubi”), natomiast co do innych przedmiotów głosy „łatwy” i „lubi” różnią się w mniejszym lub większym stopniu. Znaczniejsza rozbieżność zdań co do łatwości i zamiłowania zachodzi przy śpiewie, gimnastyce, rysunkach, zwłaszcza uderza różnica opinii o śpiewie. Jest to przedmiot lubiany pomimo napotykaných trudności (2 razy większy % głosów „lubi” od % głosów „łatwy”). W jeszcze większym stopniu gimnastyka jest oceniana z punktu widzenia upodobań, $\frac{2}{3}$ głosów wyrażają zamiłowanie, $\frac{1}{3}$ opinii o łatwości. Język ob-

Tablica II. Motywy zamiłowania lub braku zamiłowania do przedmiotów nauki szkolnej.

	Dlaczego lubi		Dlaczego nie lubi		
	Polki 0/0 głosów	Szwedki 0/0 głosów		Polki 0/0 głosów	Szwedki 0/0 głosów
1. Łatwość	16	6	1. Trudność	40	32
2. Dobre zrozumienie	5	—	2. Nie rozumie*)	12	2
3. Lubi wykonywać	28	36	3. Nie lubi wykonywać	9	25
4. Zainteresowanie	33	21	4. Nudne, i nie ma cierpliwości	22	4
5. Przyjemność	7	—	5. Męczy	1,5	1
6. Pożytek	2	31	6. Nie jest pożyteczne.	—	2
7. Zdolności	8	5	7. Brak zdolności (pamięci)	13,5	32
8. Ze względu na osobę nauczyciela.	1	1	8. Ze względu na osobę nauczyciela.	2	1

*) Rubrykę 2. wypada łączyć z rubryką 7. (25,5% — 34%).

cy, higiena, religja i przyroda dla pewnej części uczenic są łatwe, a jednak nie należą do przedmiotów lubianych (przewaga głosów „łatwy” nad głosami „lubi”). Wypadek taki, gdy przedmiot łatwy nie jest lubiany, również, gdy trudny jest lubiany, W. Stern nazwał „paradoksalnym”. Jeszcze mniejszą zgodność zanotować możemy pomiędzy trudnością przedmiotu, a brakiem zamiłowania, częściej spotykamy tu wypadki paradoksalne. Matematyka uważana za przedmiot trudny prawie powszechnie, nie jest tak powszechnie nielubiana; % głosów „nie lubi” nie wynosi nawet połowy % głosów „trudny”, z drugiej zaś strony % głosów „lubi” (3,8%) przewyższa nawet % głosów „nie lubi” (3%). Język polski dla pewnego, dość znacznego w naszej skali % (2%)³⁾, jest trudny, a jednak prawie powszechnie lubiany (6% „lubi” na 0,5% głosów „nie lubi”). Wśród

³⁾ Zaznaczamy jeszcze raz, że % w naszych obliczeniach jest kilkakrotnie mniejszy od podawanych zwykle w podobnych zestawieniach, gdyż, jak wspomniano na początku, na innej podstawie był obliczany.

opinię o śpiewie, robotach (szycie), % głosów „nie lubi” przewyższa % głosów „trudny”. Odwrotnie: język obcy, przyroda, są raczej trudne, niż nie-lubiane (% głosów „trudny” przewyższa % głosów „nie lubi”). Natomiast religja, higiena, roboty slajdowe, gimnastyka, są przez pewien % (nie-wielki zresztą) nie-lubiane, jakkolwiek nie są uważane za trudne (0%).

Badacze niemieccy stwierdzają, że zamiłowania nie są równoległe z uzdolnieniami. Dochodzimy do podobnego wniosku. Sprawdzamy go na innej drodze, analizując motywy podawane przez dziewczęta, dlaczego lubią, ewentualnie nie lubią danego przedmiotu. W tabelicy II zestawiono motywy upodobań i braku zamiłowania.

Dziewczęta najczęściej (33%) motywują zamiłowanie zainteresowaniem: „lubię, bo ciekawe, interesujące”. Częstym motywem (28%) jest ten, że lubią wykonywać jakąś czynność, związaną z daną lekcją; (pisać, rachować, opowiadać i t. d.). Na trzecim miejscu co do wysokości % stoi motyw „bo łatwo” (16%), mam zdolności (8%), (w sumie „uzdolnienie” — 24% motywów). Jak widzimy, uzdolnienia nie są najczęstszym motywem zamiłowania. Mamy potwierdzenie obrazu na tabelicy I, zarazem potwierdzenie wypadków paradoksalnych, o których wyżej była mowa. Wśród wymienionych przyczyn nie-lubienia (tabl. II): trudność (40%), brak zdolności (pamięci) (13,5%), brak zrozumienia (12%), łącząc je w jeden motyw—brak uzdolnienia—otrzymamy 65%, natomiast brak zainteresowania („nudne”, „nie interesuje”, „nie ciekawe”) stanowi 22%. Powyższe dane świadczyłyby, że o ile chodzi o brak upodobań, wiążą się one ściślej z brakiem uzdolnień. Inne motywy, jak: 3) nie lubi wykonywać pewnych czynności związanych z daną lekcją (9%), 5) zmęczenie („męczy mnie” 1,5%), wreszcie 8) ze względu na osobę nauczyciela (2%) tworzą stosunkowo nieznaczną część (12,5%) motywów nie-lubienia. Wykres na tabelicy I nie zaznacza wyraźnie większej zgodności między brakiem upodobań a trudnością, gdyż bardzo znaczny % wypadków paradoksalnych (trudny-lubiany) zaciera ten związek zgodności. Analiza motywów nie-lubienia wydobyla go i wyodrębniła.

Powracając jeszcze do diagramu i rozpatrując go w całości, możemy wysnuć następujące wnioski ogólniejszej natury: najbardziej aktywny stosunek dziewcząt (największy % głosów wszystkich), jest do matematyki (17,9%) i języków (j. obcy 15,3%, j. polski 14,5%); następnie wymienić trzeba naukę o Polsce współczesnej (11,1%) i przyrodę, t. j. fizykę (8,7%). Zupełną obojętność wykazują dziewczęta w stosunku do religii i robót slajdowych (1,5% i 1,1%). (Nie bierzemy pod uwagę opinii o gospodarstwie, gdyż dane otrzymaliśmy tylko z jednego roku). Pozostałe przedmioty budzą zainteresowanie lub niechęć nie tak powszechnie, stosunek do tych przedmiotów jest bardziej „indywidualny” (porów. tabl. 1-a).

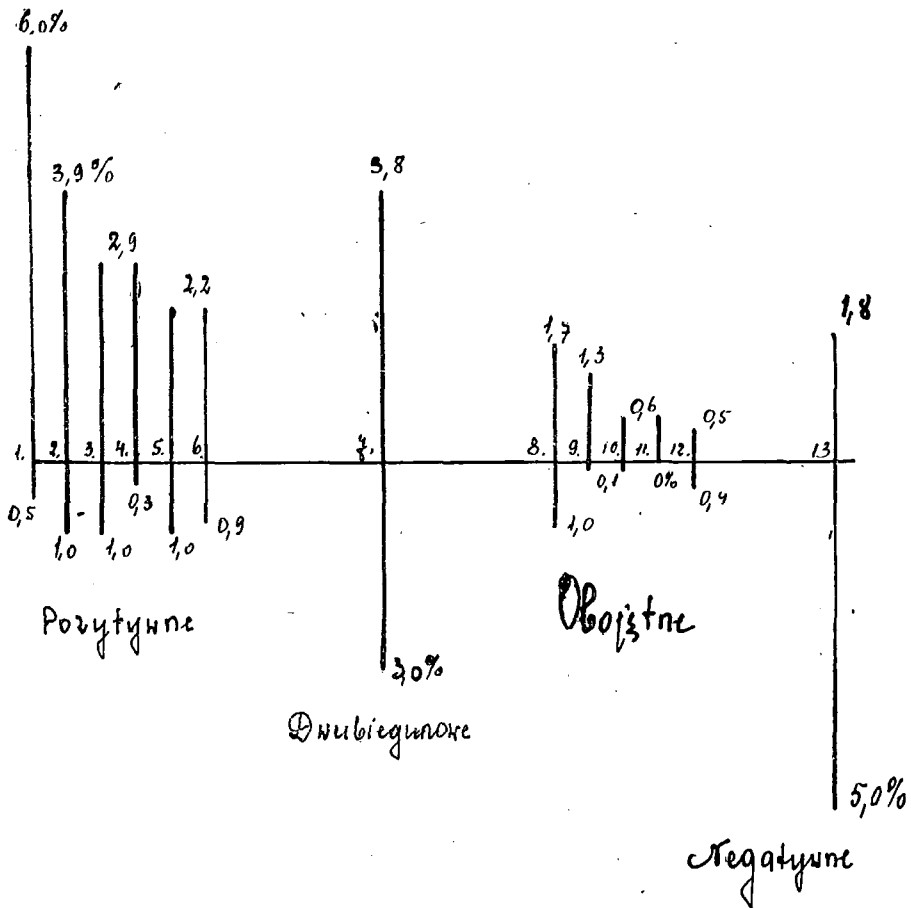
Najbardziej lubiany jest polski (6% głosów); najtrudniejsze są matematyka i język obcy (3%, 6,3%); najłatwiejszy — język polski (6%); najwięcej nie-lubiany jest język obcy (5%). Dość znaczny % dziewcząt (7,5%) zachowuje się niewyraźnie, nie wyróżnia poszczególnych przedmiotów; lubi wszystkie 2,3%, wszystkie uważa za łatwe 2,8%, wszystkie — trudne 2,4% (tabl. I).

Do podobnych wniosków dochodzi Poradnia Wileńska S. S. O. *)

*) Dr. J. Rostkowska: „Żeńska młodzież szkół wileńskich i wileński kobiecy rynek pracy”. 1931. Wilno.

Na tablicy IV-ej znajdujemy dane, dotyczące dziewcząt wileńskich, widzimy, że do najtrudniejszych przedmiotów należą matematyka i język obcy (po 10% według naszej skali), do najbardziej lubianych i najłatwiejszych również, jak w Warszawie, zaliczony został język polski (7,5%), najmniej lubiany jest także język obcy (8,8%). W Wilnie, jak i w Warszawie dość znaczny % (12,6%) dziewcząt nie wyróżnia ani specjalnie lubianych, ani łatwych przedmiotów.

TABL. III. Ugrupowanie przedmiotów nauki szkolnej
w zależności od opinii młodzieży



1. Polski 2. Nauka o sobie 3. Przyroda 4. Gimnastyka 5. Rysunek
6. Śpiew 7. Matematyka 8. Roboty (mycie) 9. Higiena
10. Religia 11. Gospodarstwo 12. Roboty słajdowe 13. Język obcy.

Chcąc ująć w ogólnym zestawieniu stosunek młodzieży żeńskiej do nauki, zastosujemy metodę W. Sterna. Wprowadził on określenia: „pozytywny”, „negatywny”, „dwubiegunowy” i „obojętny” przedmiot, w zależności od stosunku liczby opinii „lubi”, „nie lubi”. Jeżeli wartość pozytywna (% głosów „lubi”) jakiegoś przedmiotu przenosi przynajmniej dwukrotnie jego wartość negatywną (% głosów „nie lubi”), nazywa W. Stern taki przedmiot pozytywnym i odwrotnie — negatywnym przy dwa razy większej wartości negatywnej. O ile zaś wartość pozytywna, ani negatywna nie jest dwa razy większą od drugiej i żadna z nich nie przekracza 2% (przy naszym obliczaniu %) przedmiot taki zalicza się do obojętnych. Jeżeli jedna z wartości przewyższa drugą 2 razy i więcej, lecz nie przekracza 1%, przedmiot zalicza się również do obojętnych. Przedmiot określamy jako dwubiegunowy (bipolarny), jeżeli którakolwiek wartość nie przewyższa drugiej dwukrotnie, lecz przekracza 2% powyżej. Stosując powyższą skalę, otrzymamy następujący obraz (tablica III), charakteryzujący stosunek dziewcząt do nauki.

Tablica IV. Stosunek młodzieży do nauki.

PRZEDMIOT	W Niemczech		W Szwecji		W P O L S C E											
	W a r s z a w a						W i l n o									
	Opinie dziewcząt (% głosów)				Opinie chłopców (% głosów)				Opinie dziewcząt (% głosów)				Opinie dziewcząt (% głosów)			
	Lubi	Nielubi	Lubi	Nielubi	Lubi	Nielubi	Łatwy	Trudny	Lubi	Nielubi	Łatwy	Trudny	Lubi	Nielubi	Łatwy	Trudny
1. Matematyka	4,1	0,8	5,5	2,7	4,0	3,4	0,9	2,0	3,8	3,0	3,8	7,3	3,8	3,8	3,8	10,0
2. Język ojczysty	1,9	2,1	2,0	0,1	6,2	5,2	2,5	4,4	6,0	0,5	6,0	2,0	7,5	1,0	7,5	2,5
3. Religja	0,4	0,0	0,6	1,5	4,0	1,1	2,0	0,9	0,6	0,1	0,8	0,0	1,2	0,1	2,0	0,0
4. Historia i geografia	0,6	4,1	7,4	0,5	2,6	0,5	0,7	1,0	3,9	1,0	4,5	1,7	3,8	1,5	3,8	1,2
5. Przyroda	0,2	2,7	1,2	3,7	5,1	4,0	0,6	2,2	2,9	1,0	3,8	1,0	2,5	2,0	2,5	2,5
6. Rysunki	0,7	2,1	4,7	1,2	3,8	3,0	2,2	0,9	1,3	1,0	1,4	0,8	3,8	2,5	2,5	1,2
7. Gimnastyka	1,7	1,3	2,1	1,2	3,0	0,5	0,5	0,2	2,9	0,3	0,7	0,0	2,5	0,2	2,5	0,0
8. Śpiew	0,4	1,0	1,4	2,2	—	—	—	—	2,2	0,9	1,0	0,2	2,5	2,0	2,5	0,5
9. Roboty kobiece	4,5	0,2	8,8	0,7	—	—	—	—	1,7	1,0	1,1	0,1	2,5	1,5	2,5	0,2
10. Język obcy	—	—	0,3	6,1	—	—	—	—	1,8	5,0	2,8	6,3	1,2	8,8	2,5	10,0
11. Inne lekcje	—	—	—	—	15,0	9,0	3,6	5,0	1,9	0,5	2,1	0,0	3,0	1,0	3,8	1,0
12. Nie wyróżnia	—	—	—	—	—	—	—	—	2,7	0	2,8	2,4	3,8	3,8	3,8	1,2

Z punktu widzenia zamiłowań dziewcząt, stosunek ten jest raczej pozytywny; sześć przedmiotów pozytywnych, jeden dwubiegunowy (matematyka), pięć obojętnych, tylko jeden negatywny. Jednakże grupa przedmiotów obojętnych jest znaczną. Z punktu widzenia uzdolnień, o ile zastosować można powyższą skalę, byłoby: 3 pozytywne (t. j. polski, nauka o Polsce, przyroda), 2 — dwubiegunowe (matematyka i język obcy), 8 — obojętnych (pozostałe). Jak widzimy, stosunek dziewcząt do nauki nie jest negatywny, jeżeli chodzi o zamiłowania, jest raczej pozytywny, ze względu na uzdolnienia — obojętny. Przeważa zamiłowanie i uzdolnienie raczej w kierunku humanistycznym. Dla porównania przytaczamy dane, dotyczące dziewcząt niemieckich

i szwedzkich⁵⁾ na tablicy IV. (Oczywiście dane te dotyczą uczenic szkół powszechnych).

Większe zachodzi podobieństwo między Polkami i Szwedkami, niż między Polkami i Niemkami. Jednakże Polki od Szwedek różnią się w swych zamiłowaniach bardziej, niż np. uczennice z Warszawy i Wilna. Dziewczęta szwedzkie wykazują o wiele mniejsze zamiłowanie do języka ojczystego (2%—Polki 6%), natomiast bardzo lubią roboty kobiece (szycie) (8,8%—Polki 1,0%), do których nasze uczennice nie wykazują upodobania. Dziewczęta niemieckie podobnie nie bardzo interesują się językiem ojczystym, lubią bardzo roboty, poza tem wykazują mniejsze zamiłowanie do historii, przyrody, rysunków i śpiewu od Polek. Podobnie, jak nasze dziewczęta, Szwedki i Niemki obojętne są w stosunku do nauki religji. Autor niemiecki widzi w tem „ducha czasu”.

Niemki bardziej negatywnie ustosunkowały się do nauki, niż Polki i niż Szwedki (5 negatywnych przedmiotów, Polki — 1; Szwedki — 2), wykazują tylko 2 pozytywne przedmioty (Polki 6, Szwedki 6).

Porównując motywy zamiłowania lub jego braku (tablica II), stwierdzamy, że u Polek w znaczniejszym stopniu na zamiłowanie wpływa zainteresowanie (33% na 21%) i łatwość przedmiotu, niż u Szwedek (16% na 6%). Wśród uczenic szwedzkich uderza praktyczne nastawienie, 31% lubi przedmiot ze względu na użyteczność posiadania danej umiejętności (Polki 2%). Trudność uczenia się jest częstym motywem niechęci dla jednych i drugich. Polki nie lubią często przedmiotu ze względu na brak zainteresowania (22%), motyw ten gra bardzo małą rolę wśród Szwedek (4%).

Podkreślaliśmy różnice, dotyczące upodobań. Nie posiadamy danych niemieckich i szwedzkich, dotyczących łatwości lub trudności uczenia się dziewcząt.

Jeżeli chodzi o różnice ustosunkowania się do przedmiotów nauki szkolnej chłopców i dziewcząt, to spróbujemy zestawić opinię chłopców, podane w pracy Instytutu Psychotechnicznego Patronatu nad młodzieżą rzemieślniczą⁶⁾ z opiniami dziewcząt. Pożądanem byłoby jednak porównanie zdania uczenic i uczniów tej samej klasy w szkołach koedukacyjnych.

W tabl. IV podaliśmy opinie chłopców, przeliczone według naszej skali. Co do zamiłowań, podkreślić można zgodność opinii o matematyce, gimnastyce i języku polskim. Znaczniejsze różnice wykazuje stosunek ujemny: „niechęć”. Chłopcy nie lubią polskiego, dziewczęta bardzo lubią. Co do przyrody, głosy chłopców są podzielone, dziewczęta wykazują raczej zamiłowanie do przyrody. Religję chłopcy lubią, dziewczęta zachowują się obojętnie. Lekcje łatwe dla dziewcząt: polski, nauka o Polsce, przyroda, są trudne dla chłopców; co do gimnastyki i rysunków opinie są zgodne (łatwe). Na ogół chłopcy wykazują bardziej aktywny stosunek do nauki, większy % chłopców, niż dziewcząt opinuje o zamiłowaniu lub braku upodobania (tablica V).

⁵⁾ Dane, zaczerpnięte z dzieła G. Brandell'a „Das Interesse der Schulkinder an den Unterrichts-fächern”. Leipzig, 1915 r.

⁶⁾ „Młodzież szkół zawodowych w świetle badań psychotechnicznych”. Warszawa, 1929 r.

Tablica V. Opinia chłopców i dziewcząt o przedmiotach nauki szkolnej

Lekcje lubiane:	chłopcy:	43,7%
	dziewczęta:	33,1%
Lekcje nielubiane:	chłopcy:	26,7%
	dziewczęta:	14,3%
Lekcje najłatwiejsze:	chłopcy:	13,0%
	dziewczęta:	30,8%
Lekcje najtrudniejsze:	chłopcy:	16,6%
	dziewczęta:	21,8%

Natomiast opinie chłopców co do trudności i łatwości przedmiotów są mniej liczne. Dziewczęta zabierają częściej głos i przeważnie twierdzą, że łatwo im się uczyć: 30,8% + 21,8% dziewcząt opinowało o łatwości i trudności; chłopców tylko 13% + 16,6% i raczej podkreślali trudności w nauce.

Na siedem przedmiotów chłopcy podają 4 pozytywne, 3 dwubiegunowe; pozytywne: matematyka, religia, historia, gimnastyka, zaś dwubiegunowe: polski, przyroda, rysunki. Dziewczęta (tablica III) opinują tylko o 1 — matematyce jako o dwubiegunowym, o religii, jako obojętnej, pozostałe zaś (5) są dla nich pozytywnymi.

Różnica, jak widzimy, jest znaczna — gdyż jakościowa — inne przedmioty są dla dziewcząt, a inne dla chłopców pozytywnymi. Należy jednak sprawdzić powyższe przypuszczenia na bardziej podobnym materiale tych samych klas.

W związku z podanymi przez nas zestawieniami statystycznymi nasuwają się pewne zagadnienia:

- 1) przyczyny stałości pewnego stosunkowania się dziewcząt do nauki w szkole powszechnej,
- 2) analiza motywów zamiłowań (lub ich braku) dla każdego poszczególnego przedmiotu nauki,
- 3) jakie wnioski wysnuć może pedagog?

Dane statystyczne, dotyczące dziewcząt, uczeniczek szkół powszechnych w Warszawie, pochodzą z Warszawskiej Poradni Zawodowej dla dziewcząt Stowarzyszenia „Służba Obywatelska”; dane o uczeniczkach wileńskich szkół powszechnych — z Wileńskiej Poradni Z. S. S. O. Placówki te powstały z inicjatywy Naczelniczki Wydziału Żeńskich Szkół Zawodowych M. W. R. i O. P., pani Marji Zaborowskiej, jako pierwsze ogniwa projektowanej sieci Poradni Zawodowych dla dziewcząt. Zadaniem tych Poradni jest: 1) doradzanie dziewczętom kończącym szkołę powszechną najodpowiedniejszego zawodu na podstawie badania uzdolnień, warunków rynku pracy, warunków rodzinnych i t. d. 2) pośrednictwo pracy zarówno dla absolwentek szkół powszechnych, jak i dla absolwentek szkół zawodowych; 3) dobór odpowiedniego materiału do szkół zawodowych (badania kandydatek, sprawdzania wątpliwości w ciągu roku).

Dotychczas powstały również poradnie w Poznaniu i Toruniu.

TAD. FILIPOWICZ.

JAK UCZYĆ GRAMATYKI POLSKIEJ?

(Dokończenie).

V. SKŁADNIA ZDANIA ZŁOZONEGO.

Nauka o zdaniu złożonym jest bezprzeczenie najtrudniejszą w kursie gramatyki, ale opłaca za to sownie włożony w nią trud wielorakimi korzyściami. Logiczny rozbiór zdania złożonego szczególnie wielozłonowego posiada wszelkie wartości kształcenia formalnego, jest doskonałą gimnastyką myślową, nieustępującą matematyce czy składni łacińskiej. Poza tem z opanowania budowy zdania złożonego wypływa umiejętność stawiania znaków przestankowych, umiejętność — przyznajmy się szczerze — mocno zaniedbana u nas wogóle, nawet w sferach ludzi przeciętnie wykształconych. Uwzględniając i to, że przyjęte sposoby stawiania znaków przestankowych wewnątrz zdań niezawsze pokrywają się z wynikami logicznego rozbioru tych zdań, nie możemy zaprzeczyć, że gruntowna znajomość budowy zdania złożonego daje podstawy orientacyjne, gdzie jednak znak przestankowy bezsprzecznie położyć należy.

Definicja zdania złożonego nasuwa również pewne trudności. Zazwyczaj określa się, że zdanie złożone „służy do wyrażania myśli szerzej, silniej rozwiniętej, niż zdanie pojedyncze, i że składa się conajmniej z dwu zdań pojedynczych” (T. Lehr-Spławiński i R. Kubiński). Pierwsza część tej definicji określa zdanie złożone ze względu na treść, druga — ze względu na formę. Wiem z doświadczenia, że młodzież ma znowu skłonność do mieszania z sobą określeń zdania pojedynczego rozwiniętego i zdania złożonego, a to z tego względu, że określenia treści tych zdań do pewnego stopnia zbiegają się z sobą. Przecież zdanie pojedyncze rozwinięte w przeciwieństwie do nierozwiniętego również wyraża myśl szerzej rozwiniętą. Dlatego lepiej jest większy nacisk położyć na określenie formalne: *zdanie złożone składa się conajmniej z dwu zdań pojedynczych*.

Gruntowna analiza zdania pojedynczego bardzo ułatwi rozpatrywanie budowy zdania złożonego. I tutaj pomiędzy zdaniami wykrywamy trzy zasadnicze związki: 1) podrzędny (lub nadrzędny), 2) współrzędny, oraz 3) niezależny. „Związek” 3-ci nie jest związkiem we właściwym znaczeniu tego wyrazu, gdyż właściwie oznacza brak jakiegokolwiek związku i utrzymuje się w klasyfikacji jako negacja dwóch pozostałych. Jak wyrazy w zdaniu pojedynczym, tak zdania w zdaniu złożonym mogą w stosunku do siebie być nadrzędne (i podrzędne), współrzędne i niezależne.

Tak więc np. w zdaniach złożonych: 1) *Wpadliśmy odrazu po kolana w zaspę (A), gdyż śnieg sięgał już stopni, wagonów (B)*. 2) *Lampa zgasła (A), lecz szary świt już rozwidniał szyby (B)*. 3) *Gdy zbliżyliśmy się do stacji (a), z trudem prostując zdrętwiałe nogi (b), starzec wysiadł z pociągu (C)* — w zdaniu złoż. 1 mamy zdanie nadrzędne A i zależne od niego zdanie B, a więc związek pomiędzy zdaniami określamy jako podrzędny (lub nadrzędny); w zdaniu złoż. 2 mamy zd. A współrzędne do zdania B czyli związek pomiędzy zdaniami jest współrzędny; w zdaniu złoż. 3. mamy dwa zdania podrzędne a i b, zależne w jednakowym stopniu od zdania nadrzędnego C, ale w stosunku do siebie nie pozostające w żad-

nym związku. Oczywiście najczęściej zdania podrzędne, stojące obok siebie, będą pozostawały w związku podrzędnym lub współrzędnym, lecz możliwe jest sąsiedztwo zdań zupełnie niezależnych. Tę okoliczność do-tychczas używane podręczniki gramatyki uwzględniają w stopniu niedo-statecznym. Określa się w nich przeważnie zdania współrzędne jako zdania wzajemnie niezależne; określenia podobne zaciemniają istotę rze-czy, gdyż współrzędność jest pewną zależnością, a w zdaniu złożonym są zdania naprawdę niezależne od siebie, czasem sąsiadujące, a częściej nie sąsiadujące z sobą. Tak, jak w zdaniu pojedynczym musimy ustalić do-kładną hierarchję wszystkich wyrazów i określić wyraźnie wzajemne ich stosunki, przyczem zaznaczamy, że np. przedmiot i okolicznik miejsca mogą w pewnych wypadkach być członami wzajemnie niezależnymi, tak również i w zdaniu złożonym, badając wzajemny związek pomiędzy zda- niami, znajdziemy zależności podrzędne i współrzędne, ale stwierdzimy, że pewne zdania są od siebie wogóle niezależne. Podkreślam to, ponie- waż w dalszem przedstawieniu zapomocą wzorów symbolicznych budowy zdania złożonego zdania wzajemnie niezależne muszą być traktowane siłą rzeczy odrębnie jako kategoria specjalna.

Zapoznając uczniów naogólniej z budową zdania złożonego, przed analizą charakteru zdań pobocznych, duży nacisk położyć należy na roz- różnianie faktyczne i rozróżnianie terminów: zdanie główne i poboczne z jednej strony, a zdanie nadrzędne i podrzędne z drugiej. W każdym zdaniu złożonym podrzędnie mamy tylko jedno zdanie główne, natomiast zdań nadrzędnych może być kilka, gdyż pewne zdania poboczne są zda- niami nadrzędnymi względem innych pobocznych, które wobec tego w sto- sunku do zdania głównego są podrzędnymi 2-ego, lub nawet 3-ego stop- nia. Tak np. w zdaniu: *Mów (A), czego trzeba dla duszy (b), aby się dostać do nieba (c)* — mamy tylko jedno zdanie główne A, natomiast zdania nadrzędne są 2: nadrzędne A w stosunku do b i zdanie b nadrzędne w stosunku do c; więc zdanie b jest jednocześnie i nadrzędne i podrzędne. Wzajemny stosunek złożonych pojęć gramatycznych: zdanie główne i zda- nie nadrzędne można zawrzeć w następującej formule orientacyjnej: *każde zdanie główne w zdaniu złożonym podrzędnie jest zdaniem nad- rzędnem, ale niekażde zdanie nadrzędne jest zdaniem głównem.* Zrozu-

mienie i zapamiętanie tej prawdy mogą ułatwić analogje z życia w rodza- ju: *każdy dyrektor jest człowiekiem, ale niekażdy człowiek jest dyrekto- rem; każdy kierownik szkoły jest nauczycielem, ale niekażdy nauczyciel jest kierownikiem szkoły.*

Przystępując do analizy treści zdań podrzędnych, należałoby na przykładach unaocznic uczniom fakt, że każde zdanie podrzędne jest roz- winięciem pewnej części zdania nadrzędnego w całe zdanie. Jeżeli więc podmiot zdania nadrzędnego rozwijamy w całe zdanie, otrzymujemy zdanie podrzędne podmiotowe, orzecznik (nie orzeczenie!) rozwijamy w zda- nie podrzędne orzecznikowe, przydawkę — w zdanie podrzędne przy- dawkowe, przedmiot — w zdanie podrzędne przedmiotowe, okoliczniki — w zdania podrzędne okolicznościowe. Zdania podrzędne warunkowe i przyzwalające są ze względu na treść odgałęzieniem zdań przyczyno- wych. W podręczniku T. Lehr-Spławińskiego i R. Kubińskiego podano doskonałe przykłady dowodzące, że zdanie podrzędne można zamienić na odpowiedni człon zdania nadrzędnego i wobec tego zdanie złożone za- stąpić zdaniem pojedynczym (zdania podrzędne i odpowiadające im czło-

ny w zdaniach pojedynczych podajemy tłustym drukiem). A więc np. zdanie złożone ze zdaniem podrzędnym podmiotowym równa się zdaniu pojedynczemu, w którym podmiot zastępuje zdanie podmiotowe: **Kto pod kim dolki kopie, ten sam w nie wpada** = **Kopiący (pod kim) dolki sam w nie wpada**; zdanie podrzędne orzecznikowe zastąpione orzecznikiem: **Język ojczysty jest dla nas tem, czem są ręce nogi i uszy** = **Język ojczysty jest dla nas rękami, nogami i uszami**; zdanie podrzędne przydawkowe zastąpione przydawką: **Nieprzyjaciel znalazł się w takim położeniu, że nie było zeń wyjścia** = **Nieprzyjaciel znalazł się w położeniu bez wyjścia**; zdanie podrzędne przedmiotowe zastąpione przedmiotem: **Poczuł, że śmierć nadchodzi** = **Poczuł nadchodzącą śmierć**; zdanie podrzędne okolicznikowe zastąpione okolicznikiem: **Nie czas żałować róż, gdy płoną lasy** = **Nie czas żałować róż w czasie pożaru lasów**.

Są to oczywiście przykłady specjalnie dobrane, ilustrujące zasadę, że zdanie podrzędne rozwija odpowiadającą mu część zdania nadrzędnego w całe zdanie. Gdybyśmy natomiast chcieli *każde zdanie podrzędne skrócić, zamieniając je na odpowiedni człon zdania nadrzędnego*, natrafilibyśmy na poważne przeszkody, wynikające z przyczyny bezpośrednio zrozumiałej. Zdanie złożone wyraża myśl naszą dokładniej i szerzej, ale w tych rozmiarach, jakie jej w intencjach naszych nakreśliliśmy; sprowadzanie zdań podrzędnych do roli zwykłych członów zdania nadrzędnego kurczy naszą myśl, robi ją niepodobną do myśli zamierzonej, a więc eksperymenty ze skracaniem nie są przekonywujące. Musimy się więc ograniczyć do przykładów specjalnie dobranych, byleby unaocznić prawdę.

Zapoznawszy uczniów z rodzajami zdań podrzędnych, przyczem określenia tych zdań w myśl poprzednich rozważań nie nasuwają żadnych trudności, gdyż układamy je według jednego schematu (zdanie podrzędne *x-owe* jest to takie zdanie, które rozwija *x* zdania nadrzędnego w całe zdanie), całą uwagę zwrócić musimy na to, aby uczniowie praktycznie potrafili wyróżniać i nazywać zdania podrzędne. Sprawdziłem jednak, że określenie charakteru zdań podrzędnych (podmiotowe czy przedmiotowe, a może przydawkowe?) na podstawie spostrzeżenia, jaką część zdania nadrzędnego zastępują, jest trudne dla umysłów mniej bystrych; z konieczności więc posiłkować się będziemy pytaniami, temi samemi zresztą, na które odpowiadają i człony zdania pojedynczego. Ostrzegam znowu, że uczniowie mieszają z sobą pytania zdań orzecznikowych: *czem jest? jaki jest?* z jednym z pytań zdań przedmiotowych: *czem?* i przydawkowych: *jaki?*

Omawiając sposoby łączenia zdań podrzędnych z nadrzędnymi musimy zwrócić u wagę na dwie rzeczy: 1) przy połączeniach spójnikowych (zaimkowych lub przysłówkowych) wyraz łączący niekoniecznie musi stać na granicy pomiędzy zdaniami; 2) nie należy się sugerować charakterystycznymi dla pewnych zdań wyrazami łączącymi, gdyż wyrazy te mogą łączyć również inne zdania, np. w zdaniu: *Nocni stróże pytają w obawie (A), skąd w królestwie skrzydlatem tyle zamieszania (b), jaka burza te ptaki tak wczesnie wygania (c)* — przysłówek *skąd* i zaimek *jaka* łączą zdania przedmiotowe *b* i *c* wzajemnie współrzędne ze zdaniem nadrzędnym *A*, natomiast przysłówek *skąd* jest charakterystycznym łącznikiem dla zdań okolicznościowych *miejsca*, a zaimek *jaki* łączy zwykle zdania przydawkowe. Jedynym więc probierzem charakteru zdań podrzędnych będzie badanie ich treści i umiejętnie postawione pytanie. Tylko przy zda-

niach warunkowych i przyzwalających warto zwrócić uwagę na charakterystyczne spójniki (jeśli, jeżeli; choć, chociaż, mimo); treść tych zdań jest b. jasna, ale pytań stosować nie można.

Po tych rozważaniach ogólnych, modyfikujących tylko nieznacznie dotychczasowy pogląd naukowy na składnię zdania złożonego, przejdę do właściwego celu tej części mojej pracy, t. j. inowacji metodycznej, którą przejąłem w ogólnym zarysie od prof. Szobera („Język polski — uwagi do programu”), a którą rozwinąłem i uzupełniłem. Chodzi mianowicie o to, że całkowite opanowanie budowy zdania złożonego i zrozumienie zależności pomiędzy poszczególnymi zdaniami w zdaniu złożonym możliwe jest tylko po wielu ćwiczeniach pod kontrolą nauczyciela. Obóz i same ćwiczenia i kontrolę nad nimi bardzo ułatwia oznaczenia zdań zapomocą symboli (liter); przyjąwszy, że umówione znaki pomiędzy symbolami wyznaczają związki, zachodzące pomiędzy poszczególnymi zdaniami, możemy budowę każdego zdania przedstawić zapomocą odpowiedniego wzoru symbolicznego. Już poprzednio, omawiając przytoczone przykłady, zamiast powtarzać zdania, zastępowałem je odpowiednimi symbolami — literami, umieszczonemi w nawiasach przy końcu każdego zdania. Przyjmijmy więc, że zdania główne i główne-współrzędne będziemy oznaczali dużymi literami alfabetu ($A, B,$), zdania podrzędne — małymi (a, b, c); zależność współrzedną i współpodrzedną oznaczamy $+$ (plusem), a zależność podrzedną \rightarrow (strzałką), odwróconą w kierunku zdania nadrzędnego; zdania wzajemnie niezależnie nie mogą stać obok siebie a można je umieszczać tylko z obu stron zdania nadrzędnego lub na innym poziomie.

W myśl takiej umowy przytoczone w artykule zdania *) 1) *Wpadliśmy odrazu po kolana w zaspę (A), gdyż śnieg sięgał już stopni wagonów. (b)* przedstawiamy wzorem $A \leftarrow b$; 2) *Lampa zgasła (A), lecz szary świt już rozwidniał szyby (B) — wzór $A+B$* ; 3) *Gdy zbliżyliśmy się do stacji (a), z trudem prostując zdrewniałe nogi (b), starzec wysiadł z pociągu (C)* wzór:

$$a \rightarrow C \leftarrow b \text{ lub } \begin{matrix} a \rightarrow \\ b \rightarrow \end{matrix} C$$

Wzór trzeci, operujący dwoma zdaniami wzajemnie niezależnymi, ani w pierwszej ani w drugiej swej postaci nie obrazuje naturalnej kolejności zdań, ale, zdaje się, jest to sprawa nie do rozwiązania. Poza tem wszystkie inne wzory obrazują i zależności pomiędzy zdaniami i ich naturalną kolejność. Zdania rozczłonkowane innymi zdaniami przedstawiamy tym samym symbolem w tej samej kolejności dwukrotnie (a czasem trzykrotnie), np. zdanie *Dom (A), w którym mieszkałem (b), stał nad rzeką (A)*; wzór $A \leftarrow b \rightarrow A$.

Tak wyglądają podstawy systemu. Wszystkie jego zalety uwiidoczniają się dopiero jednak w zastosowaniu do zdania złożonego wieloczłonowego.

Już przy omawianiu zdania pojedynczego zwracałem uwagę, że punktem wyjścia przy nauce składni i gramatyki powinno być zdanie zło-

*) Litery symbolizujące zdania, które ze względów technicznych umieściliśmy przy końcu każdego zdania, w ćwiczeniach szkolnych w zeszytach i na tablicy lepiej umieszczać nad odpowiednimi zdaniami lub ich spójnikami i częściami (jeżeli zdania są przepłatanne innymi).

zone, gdyż ono jest właściwie formą językową, wyodrębniającą się jako całośćka najwyraźniej w toku żywej mowy. Wiemy zaś z doświadczenia, że najczęstszym typem zdania złożonego wcale nie jest znowu ów klasyczny typ „przykładu”, t. j. zdanie złożone, składające się z jednego zdania głównego i jednego pobocznego ($A \leftarrow b$) lub dwóch współrzędnych ($A + B$), lecz właśnie zdanie wielozłożonowe. Przy rozpatrywaniu zależności pomiędzy kilkoma zdaniami bardzo ułatwia pracę właśnie system oznaczania zdań symbolami (literami); wtedy dzieci zapisują *stopniowo* wyniki swej pracy i *stopniowo* uzupełniają konstrukcję, nie natężając wciąż uwagi na ogarnianie całości. System ten przeprowadzony konsekwentnie pozwoli przedstawić wzorem symbolicznym budowę każdego zdania; budzi zainteresowanie i radość dzieci, bo opanowawszy go, same sprawdzają swoje siły i otrzymują dowody, że się czegoś konkretnie nauczyły i coś rozumiały.

W stosunku do przytoczonych przeze mnie przykładów jeszcze uwagi ogólne: 1) zdania poboczne skrócone (w których orzeczenie wyrażone jest formą imiesłowu), traktuje jako oddzielne zdania; 2) zdania ściągnięte z kilkoma orzeczeniami uważam często za tyle zdań pojedynczych, ile w zdaniu ściągniętem jest orzeczeń; 3) nawiasy we wzorach traktuję *dowolnie*, używając ich nie tylko wtedy, kiedy są one konieczne, ale i wtedy, kiedy podkreślają tylko łączność logiczną wewnątrz pewnej grupy zdań.

A oto szereg przykładów przedstawienia konstrukcji zdań złożonych zapomocą wzorów symbolicznych (wzór podaję przy końcu każdego zdania):

1. *Koła zaskrzypiały na śniegu (A), karety (B), porwane przez spragnione ruchu konie (c), sznurem potoczyły się po ulicy (B) — $A + B \leftarrow c \rightarrow B$*

2. *Prędko zająć musiał do swego mieszkania (A), aby przed za padnięciem zmroku zrobić (b), co mu dziś do zrobienia zostało (c) — $A \leftarrow b \leftarrow c$*

3. *Przed chwilą jeszcze czuł się tak rażnym i silnym (A), że (b) gdyby szło o coś ważnego (c), podjąłby się z miejsca na miejsce przemieścić jeden z tych pałaców (b), które mijal (d) — $A \leftarrow b \leftarrow c \rightarrow b \leftarrow d$.*

4. *Gdy wieść ta doszła do niego (a), napróżno szukał jakiegoś wyjścia z tej sytuacji (B), bowiem niebezpieczeństwo było zbyt bliskie (c), aby zdążyć zatuszować całe zdarzenie (d) — $a \rightarrow B \leftarrow c \leftarrow d$.*

5. *Gdy wróciłem do domu (a), zastałem rodziców przy kolacji (B); wtedy zacząłem opowiadać o swojej przygodzie (C), jak nagle zemdlałem (d) i jak dzięki przypadkowi uratowano mnie z pod kół pędzącego pociągu (e) — $(a \rightarrow B) + [(C \leftarrow (d + e))]$.*

We wzorze symbolicznym konstrukcji zdania 5. zastosowałem nawiasy, które podkreślają: 1) że zd. *B* z zależnym od niego zd. *a* stanowi wyraźną całość logiczną w odróżnieniu od pozostałej części zdania, zawartej w nawiasie t. zw. kwadratowym; 2) że zdania współpodrzędne *d* i *e* w jednakowym stopniu zależą od zd. *C*.

W przytoczonych tutaj przykładach sąsiadują z sobą zdania wzajemnie powiązane zależnościami podrzędną (nadrzędną) lub współrzedną. Może się jednak zdarzyć, że sąsiadują z sobą zdania wzajemnie niezależne; wtedy: 1) albo zmieniamy układ kolejny elementów wzoru, który normalnie odpowiada kolejnemu następstwu zdań w zdaniu złożonym, odsyłając jedno ze zdań sąsiadujących z sobą, a wzajemnie niezależnych na drugą stronę zdania nadrzędnego, 2) albo rozwijamy wzór w dwóch lub trzech kierunkach w stosunku do zdania nadrzędnego.

Praktycznie wypadki takie są rzadkie.

Po wielu ówczeszeniach uczniowie dojdą do takiej wprawy, że będziemy poddawali analizie z punktu widzenia budowy zdań złożonych każdy tekst polski, rozpatrując wszystkie zdania w danym utworze czy fragmencie kolejno; zdania pojedyncze będziemy oznaczali oczywiście literami pojedynczemi. Oto przykład takiej analizy zapomocą wzorów fragmentu: „Z ziemi Chełmskiej” Reymonta.

„Poszedłem zaraz do stajni (A), żeby wybrać czwórkę (b), bo do parafii mieliśmy cztery opętane mile i roztopami (c), ale (D) gdy mijał czworaki (e), wydało mi się (D), że dojrzałem kowalową w głębi sieni (f), karmiącą prosięta — $(A \leftarrow b \leftarrow c) + (D \leftarrow e \rightarrow D \leftarrow f \leftarrow g)$

Powstałem na nią (A), że w takiej chorobie wyłazi na zimno (b) — $A \leftarrow b$. Uśmiechnęła się jakoś dziwnie (A), zaprosiwszy mnie do izby (b) i (C), zamknąwszy drzwi (d), powiada mi cicho do ucha (D) — $(A \leftarrow b) + (C \leftarrow d \rightarrow C)$.

Jeżeli uczniowie, umiając ujmować związki i zależności pomiędzy zdaniami, będą sobie jednocześnie zdawali sprawę z charakteru wszystkich zdań, t. j. będą wiedzieli np., jaką część zdania nadrzędnego zastępują wskazane zdania podrzędne, — osiągnęliśmy całkowity rezultat nauki składni zdania złożonego. Operowanie nie tylko wybranymi przykładami, ale każdym tekstem polskim utwierdzi w uczniach wiarę, że osiągnęli prawdziwą korzyść, że orjentują się w budowie zdania złożonego i mogą tę wiedzę zastosować praktycznie w używaniu znaków przestankowych. Nie potrzebuję udowadniać, że stosowanie omówionych wzorów ogromnie ułatwia nauczycielowi kontrolę osiągniętych przez uczniów z zakresu składni zdania złożonego wiadomości.

N. GAŚSIOROWSKA.

NAJNOWSZE PRĄDY W SZKOLNICTWIE Z. S. S. R.

POLITECHNIZACJA NAUCZANIA.

(Dokończenie).

Przystępując do szeroko zamierzonej akcji, mającej na celu radykalne przeobrażenie szkolnictwa, władze oświatowe radzieckie, obok działalności bardzo obszernej teoretycznej, publicystycznej, nawiązującej do zasad Marxa i Lenina, na pierwszy plan wysunęły sprawę propagandy, za pośrednictwem wystawy eksponatów, ilustrujących nowe tendencje w pracy szkolnej, i za pośrednictwem obrad najbardziej zainteresowanych i odpowiedzialnych w tej pracy - nauczycieli. W okresie ferij letnich roku ubiegłego (sierpień 1930) zorganizowana została w Leningradzie Wystawa Pedagogiczna, obejmująca eksponaty z całego Związku Rad, w Moskwie zwołano Zjazd Pedagogiczny, w którym udział wzięli nauczyciele również z całego Związku. I Wystawa i Zjazd pozostawały pod naczelnem hasłem udziału szkoły w budowie socjalizmu, politechnizacji, jako metody prowadzącej najprościej i najszybciej do wykształcenia i wychowania robotnika nowego typu, robotnika zdolnego do wykonania „5-lecia” gospodarczego.

Wystawa Leningradzka zorganizowana została przez Komisaryjat oświatowy wszystkich republik Związku, przy udziale Związku zawodowego robotników oświaty (t. zn. nauczycieli) i Towarzystwa łączności kulturalnej z zagranicą (t. zw. „Woksu“). Na czele Komitetu Wystawy stała Krupskaja, wdowa po Leninie, i Komisarz oświaty. Jako zadania Wystawy uznano oficjalnie: propagandę spraw oświatowych wśród szerokich mas robotniczych, wzajemną wymianę doświadczeń pedagogicznych między poszczególnymi republikami Związku, podniesienie kwalifikacji nauczycieli, zapoznanie cudzoziemców z pracą w Związku i zapoznanie nauczycieli i robotników Związku z pracą szkolną zagranicą. Wystawa poświęcona została pracy w 4-letniej szkole początkowej czyli I koncentru nauczania powszechnego oraz pierwszych koncentrach szkoły 7- i 9-letniej, w szkole, obejmującej w roku Wystawy na terenie Związku około 12 milionów dzieci uczących się. Każda republika radziecka, związkowa i autonomiczna, miała własny odrębnie urządzony oddział. Poza-tem udział w Wystawie wzięły niektóre kraje europejskie, Stany Zjednoczone i Japonja, przeważnie organizacje nauczycielskie o ideologii zbliżonej do radzieckiej, jedynie tylko oddział litewski urządzony został przez władze rządowe Litwy. Wystawa mieściła się w nowym pięknym budynku szkoły powszechnej w dzielnicy robotniczej. Ekspozyty stanowiły wyłącznie prace szkół, uczniów, głównie z okręgów fabrycznych i kołchozów.

Najbogatszy i wszechstronnie urządzony oddział wystawiła Rosja, której ekspozyty zajęły kilkanaście dużych sal i wielkie korytarze szkolne. Poszczególne sale poświęcone zostały poszczególnym zagadnieniom szkolnym, pedagogicznym; a więc w jednej zilustrowane zostały organizacje dziecięce, zwłaszcza pionierskie; w innej sprawa wychowania międzynarodowego; walka z antysemityzmem, Mopr — pomoc dla więźniów politycznych, święta rewolucyjne: Komuna, Dzień robotniczy 1 maja, październik, dni Lenina, Lenin i dzieci; w następnej—sprawa wychowania antyreligijnego: oderwanie szkoły od cerkwi, kontrofensywa od wychowania bezreligijnego do antyreligijnego, młodzi bezbożnicy, walka przeciw choince, świętom Bożego Narodzenia i Wielkiejnocy, stosunek dzieci do zdejmowania dzwonów w cerkwiach, do uczęszczania do cerkwi. Inne sale przedstawiały programy i metody projektów, kompleksów, nauczania języka ojczystego; jedną z sal oddano sprawom związanym z wychowaniem fizycznym i artystycznym. Wystawiono rysunki dzieci, przedstawiające emblematy rewolucyjne, portrety działaczy, jako wizje przyszłości drapacze, elewatory, traktory, automobile; spisy filmów dla kina, jako ważny środek wychowawczy; sposoby zorganizowania związku teatru z widzem, zwłaszcza z młodzieżą, model domu kultury dla dzieci; poza-tem sale poświęcone zostały kulturze fizycznej, higijenie, pracy pozaszkolnej, wycieczkom, pedagogii, wydawnictwom dziecięcym.

Specjalne ekspozyty ilustrowały pewne zagadnienia aktualne, społeczne, a więc w sprawie „biedoty” sposoby wciągnięcia ich dzieci do szkół, zapewnienia frekwencji przez pomoc w odżywianiu, dostarczanie odzieży, dowożenie uczniów do szkoły; w sprawie dziewczynek i ich większego udziału w pracy szkolnej, podniesienia frekwencji przez zwolnienie od pracy domowej („raskreposzczenie” — wyzwolenie kobiety i dziewcząt). Interesująco zilustrowany został t. zw. „kombinat” szkolny, oparty na zasadzie, że szkoła nie ma być izolowana od pracy społecznej-

stwa miejscowego i ogólnie - państwowego („szkolarizm”), lecz tworzyć część składową „kombinatu”, w którym połączone zostają w organizacji i we współdziałaniu wszystkie zakłady wychowawcze i szkolne, poczynszy od żłobka, kończąc na studjum pedagogicznym, z instytucjami społecznymi lokalnymi: domem ludowym, agropunktami i t. d. W kombinacie studja nad stosunkami gospodarzami, kulturalnymi miejscowego środowiska mają się stać podstawą pracy szkolnej, szkoła organicznie wrastać w przedsiębiorstwo, w kołchoz, prowadzić pracę z samorządem, z rodziną, ze wsią w zakresie stosunków sanitarnych, społecznych, kulturalnych, specjalnie kobiecych. W związku ze szkołą mają powstawać laboratoria, muzea, biblioteki, kółka; przy Komisarjacie oświaty powstać ma odpowiednia Stacja doświadczalna.

Specjalne sale poświęcone zostały metodom politechnizacji i agrominizacji w ściślejszym tych słów znaczeniu, a więc organizacji pracy w szkole, w związku z wielkim przemysłem, w pierwszej linii elektryfikacją kraju; poznaniu materiału i narzędzi, mechanizmu i maszyn, konstrukcji maszyn, modeli, „kącikom pracy” („trudowyje ugołki”), ręcznym robotom; poznaniu nowego gospodarstwa na wsi, propagandzie kołchozów; narzędziom rolnym: maszynom, traktorom; udziałowi w walce o urodzaj, pomocy bezpośredniej w pracy (tworzenie zoominimum, agrominimum, walka z owadami; orjentowaniu się, jaki jest we wsi obszar zasiewu, jakie się uprawia zboża, dokąd ono idzie, jakie się hoduje ptactwo domowe, bydło, jakie istnieją modele obór i t. d. Z systemu politechnicznego i agrominicznego wynika, że agronom winien być związany ze szkołą na wsi, inżynier — w mieście.

W pięknej sali monumentalnego gmachu „Pałacu Pracy” („Dworec Truda”) w Moskwie otworzyła Krupskaja Zjazd nauczycieli oraz licznie zgromadzonych delegatów robotniczych z instytucji zawodowych, gospodarczych, społecznych, naukowych, w ogólnej ilości przeszło tysiąca z całego Związku Rad. Na porządku dziennym stała sprawa politechnizacji szkoły, nietylko jako zagadnienie pedagogiczne, ile gospodarczo - polityczne, wynikające z konieczności związania szkoły z wytwórczością gospodarczą i życiem politycznym, z zapotrzebowaniem siły roboczej odpowiednio kwalifikowanej dla wykonania planu „5-latki” w 4 lata, dla przebudowy gospodarstwa wsi. Wszyscy mówcy referowali i brali udział w dyskusji z pamięci, bez notatek, propagując sprawę dobrze sobie znaną, wypróbowaną. Uchwalono, że każda szkoła ma być związana z fabryką lub kołchozem, ale jednocześnie rozprawiono się w sposób stanowczy z likwidatorami szkoły, którzy w walce ze szkołą dotychczasową doszli aż do jej całkowitej negacji na rzecz pracy wytwórczej dzieci i młodzieży w fabryce lub w polu.

Hasło politechnizacji góruje w obecnym szkolnictwie w Z. S. S. R. ponad wszystkim. Szkołę politechniczną, jako przełomową, budować ma nietylko nauczyciel, ale robotnik, państwo, życie samo. Nauczycielstwo, władze oświatowe, pozostają tu pod presją robotników, którzy na pierwszy plan wysuwają przystosowanie szkoły do racjonalnej pracy w wielkim zmechanizowanym przemyśle oraz w „gigancie” rolnym. Żądają oni natychmiastowego od roku szkolnego 1930-31 przystąpienia do zrealizowania nowego kierunku, nowych metod nauczania, poczynszy od I stopnia szkoły; zaprowadzenia ich we wszystkich szkołach z końcem „5-letnia”, żądają powołania do zorganizowania tej pracy pedagogów, lekarzy, inży-

nierów, robotników, całego proletariatu. Triumf maszyny w życiu, praca racjonalna nie tradycyjna — to w szkole „politechniczna gramotność”, ale nie encyklopedyczna i nie ciasno profesjonalna. Zerwać należy w szkole nie tylko z werbalizmem, ale i z wczesną specjalizacją w pracy rzemieślniczej, z metodą pracy indywidualnej, przygotować natomiast wszechstronnie do zrozumienia skomplikowanego coraz bardziej życia gospodarczego i politycznego. Metodę pracy szkolnej oprócz należy nie na książce i nie tylko na obserwacji, ale przede wszystkim na doświadczeniu. Nie znaczy to, aby eksploatować pracę dzieci, ale wychowywać dzieci przez pracę, zapoznać je z naukowymi podstawami wytwórczości, z kulturą pracy współczesnej. Racjonalizacja gospodarstwa wywołuje zacieranie się różnic między pracą umysłową i fizyczną, miejską i wiejską, kobiecą i męską, kwalifikowaną i niekwalifikowaną, między poszczególnymi gałęziami produkcji. Konieczną dla wszystkich staje się praktyczna i teoretyczna znajomość wszystkich gałęzi produkcji, pozostających we wzajemnym związku, rozumienie ogólnego planu gospodarczego, umiejętność zastosowania wiedzy w różnych dziedzinach życia praktycznego. Z warunków życia wynika konieczność rozmachu masowego.

Fabryka ma stać się punktem wyjścia dla szkoły, jak jest nim dla życia ogólnopolskiego. Szkoła musi być związana z wytwórczością, z przedsiębiorstwem przemysłowym czy rolnym. W fabryce podstawową szkołą ogólnie - kształcąca staje się 7-letnia F. Z. S. („fabryczno-zawodowa siemiletka”). Specjalne zawodowe przygotowanie daje F. Z. U. („fabryczna uczelnia”) na I i „Technicum” na II stopniu, jako 2 koncentry uzgodnione, o wspólnym kierunku. Na wsi odpowiadają trzem powyższym szkołom: 7-letnia Sz. K. M. („szkoła kołchoznej młodzieży”), „Sowchozucz” i „Technicum”, z zastosowaniem lokalnej specjalizacji w zależności od potrzeb i z tym większym uwzględnieniem politechnizacji, że warunki pracy i nauczania na wsi znacznie ją ułatwiają. System politechniczny powinien być stosowany przede wszystkim w ośrodkach przemysłowych, ale i poza nimi, wszędzie z nauką musi być połączona praca uczniów w warsztatach - laboratoriach i w przedsiębiorstwach samych. Dla przygotowania zdecydowanego już udziału czynnego dzieci i młodzieży w wytwórczości powstał pomysł zorganizowania centralnego Instytutu badania pracy dziecka. Zbliżenie dziecka do fabryki ponadto kształci jego zmysł organizacyjny, sprzyja wychowaniu moralności komunistycznej.

System politechnicznego kształcenia i wychowania sięga i poza szkołę, wyraża się hasłem: „Technika massam” (technika dla mas) z tendencją do organizacji masowej robotników i specjalistów, w tworzeniu wszędzie „jaczek” do tej propagandy przeznaczonych, we wciąganiu do niej przez zakładanie kółek technicznych, stacji „komsomołu” i pionierów. Sprzyja tej akcji elastyczność systemu politechnizacji, różnorodność form, możliwości jego stosowania. Celem systemu jest: 1) ogólne wykształcenie, kultura, 2) przygotowanie fachowe, techniczne, 3) wychowanie polityczne.

Poważne usiłowania polityki oświatowej zmierzają w kierunku wykształcenia nowego nauczyciela, który byłby „politechnicznie gramotny”, t. zn. wszechstronnie przygotowany do pracy w nowej szkole, do zrozumienia potrzeb życia gospodarczego i politycznego. Kadry nauczycielskie potrzebne w ilości pół miliona pracowników, mają przygotowywać specjalne W. U. Z.-y przemysłowo-pedagogiczne, dokąd prze-

dewszystkiem kierowani powinni być robotnicy z „Rabfaków”; pozatem nauczycielami w szkole politechnicznej mogą być majstrowie, inżynierowie o przygotowaniu pedagogicznym. Dla wsi zakładane być mają przy W. U. Z-ach „Agropedinstytuty”. Nauczyciele powinni być wykształceni w przemyśle danego okręgu lub w pracy w kółchozie. Doraźnie przeprowadzane jest powszechne przeszkolenie nauczycieli politechniczne, pozatem organizowane roczne kursy dla robotników i nauczycieli, „kombinaty” szkół z instytucjami gospodarczymi. Szkoły mają być odpowiednio zaopatrzone w pomoce naukowe, zwłaszcza w zakresie mechaniki, chemji, elektrotechniki.

W sprawie podręczników uznano wszystkie dotychczasowe za nieodpowiednie dla nowej szkoły. Zwrócono uwagę przedewszystkiem na możliwość częstej zmiany podręcznych książek, ze względu na koszt niestabilizowanie a raczej zaopatrywanie ucznia w nie bezpłatnie, zwłaszcza zaś na zastąpienie książki przez dziennik („żurnał-uczebnik”), który pod względem treści powinien być aktualny, związany z najważniejszymi zagadnieniami życia bieżącego, pod względem metody — zwracający ucznia ku samokształceniu, ku czynnemu udziałowi jego w życiu publicznem. Pozatem dotychczasowy podręcznik powinny zastąpić gazety dziecięce, materiał dydaktyczny dla samodzielnej pracy ucznia, poszczególne książki dla pracy w kompleksach metodą projektów.

Szkoła ma być zgodna ze stanem techniki współczesnej, ostatniej, i z zadaniami klasy robotniczej w okresie budowania ustroju socjalistycznego. Do walki o nową szkołę zostają powołani wszyscy: nauczyciele, same dzieci szkolne, robotnicy w zakładach fabrycznych, chłopci w swych wiejskich gospodarstwach. Dla rozpowszechnienia politechnizacji rzucano i tu, jak w innych dziedzinach, całemu społeczeństwu hasło „Socsorenowania”, emulacji, współzawodnictwa socjalistycznego, które stanowi istotną metodę w okresie rekonstrukcji, prowadzi do wzajemnej pomocy, współdziałania i kontroli, do zawierania wzajemnych umów z konkretnymi w tej dziedzinie warunkami, zobowiązaniami. W celu zbliżenia wzajemnego szkoły i społeczeństwa, walki z biurokratyzmem, rutyną, rzucano hasło t. zw. „szefstwa”, naczelnictwa fabryki, kolektywu wiejskiego nad szkołą, a z drugiej strony — szkoły, tj. nauczycieli i uczniów nad rodzinę, domem, fabryką, wsią, armją, co znajduje wyraz również w opiece, pomocy materialnej i moralnej oraz we wzajemnej kontroli i pobudzaniu do pracy. Wszystkie te środki, obliczone na natychmiastowe, bezpośrednie działanie, stosowane są metodą bojową, t. zw. szturmową („udarnichestwo”).

Cała sprawa politechnizacji szkoły ujmowana jest pod kątem widzenia raczej społecznym niż pedagogicznym, bo strona społeczna góruje, jak w życiu tak i w szkole politechnicznej. I nauczycielstwo i dzieci ponadto wciągnięte są do bezpośredniej pracy społecznej, czy to w sprawie zrealizowania „5-lecia”: industrializacji, w kampanji wiejskiej, zasiewów, kółchozu, walce z „kułakiem”, „nepmanem”, drobnomieszczańską ideologją, biurokratyzmem, czy to w walce z analfabetyzmem, w akcji antyreligijnej i międzynarodowej, w pracy „społeczno-pożytecznej” we wszelkich postaciach, przystosowanej do potrzeb lokalnych.

Podobnie, jak na innych terenach życia publicznego Z. S. R. R., tak i w dziedzinie pedagogiki, uderza śmiałość w zrywaniu z tradycją i rutyną, swoboda eksperymentowania, brak lęku przed pomyłkami. Wiel-

ka bywa rozbieżność między hasłami, a rzeczywistością, przepaść niekiedy. Porównywa się często sytuację obecną do epoki Piotra Wielkiego: genjusz, idea abstrakcyjna, zgóry nadaje kierunek życiu, zmusza gwałtem do postępu 7-milowemi butami społeczeństwo bierne, wsteczne, ciemne, Właściwiej może należałoby stwierdzić we współczesnej akcji kulturalnej rozkołysanie mas, zmęczonych dziejami lat ostatnich, przepracowanych, często głodnych, wyzwalenie ich energii potencjalnej ku potężnemu wysiłkowi twórczemu. Napisy - hasła wałą, jak młotem, na każdym kroku, budzą do myśli, czynu, walki, szturm, do „rewolucji kulturalnej”. Krupskaja, której rola w tej rewolucji jest wielka, widzi w niej „romantyzm nowego porządku”, poleca w tym duchu tworzyć nastrój młodzieży. Masy w walce o szkołę, podobnie jak w walce o władzę polityczną, w stosunku do przeszłości nie mają nic do stracenia, w stosunku do przyszłości — wszystko do zdobycia. Tę przyszłość ma zbudować młodzież, wychowana w szkole politechnicznej.

LEKCJA GEOGRAFJI W ODDZIALE V - tym

RÓŻNICA CZASU NA KULI ZIEMSKIEJ.

Na poprzedniej lekcji dzieci doszły do wniosku, że ziemia obraca się z zachodu na wschód i część ziemi zwrócona do słońca ma dzień, a po przeciwnej stronie ziemi w tym czasie jest noc. Lekcję nową zacząłem od opowiadania ułożonego przezemnie na tle broszurki kapitana Orlińskiego p. t. „Moje wrażenia z lotu do Tokio”. Opowiadanie to miało na celu:

- a) przedstawienie dzieciom pewnej nowej dla nich, a jednak zupełnie konkretnej sytuacji;
- b) wytworzenie podniecia uczuciowej w postaci zainteresowania, które zmusiłoby je do rozwiązania zagadnienia i pokonania piętujących się trudności.

Oto moje opowiadanie. Ponury poranek sierpniowy. Na lotnisku w Warszawie gromadka osób otacza samolot wojskowy. W samolocie siedzą już 2 osoby, ubrane w kostjmy lotnicze. Ten pierwszy, to kpt. Orliński, a ten drugi — to sierżant Kubiak. Punktualnie o 4 godz. zawarczał silnik, samolot drgnął raz, drugi i wreszcie potoczył się po rozległym lotnisku. Za chwilę wzniósł się w przestworza, zatoczył łuk i skierował się prosto na wschód. Jeszcze ostatnie pożegnania przesłane ręką i samolot nikać począł na horyzoncie. Kubiak sprawdził godzinę na swym świeżo nabytym zegarku i pogrążył się w zadumie. Kpt. Orliński wpatrzony w kompas kierował samolotem wprost ku granicy bolszewickiej. Już minęli Białystok, Nowogródek i znaleźli się nad Stołbcami. Mieszkańcy Stołpc z podniesionemi głowami i zarazem z niepokojem obserwują samolot, który przelatywał granicę. Po pewnym czasie nasi lotnicy ujrzeli Mińsk, przelecieli nad Smoleńskiem i wreszcie na widnokręgu zaczęły wyłaniać się kopuły starej Moskwy. Zatoczyli koło — odnaleźli lotnisko. Lądują. Na lotnisku gromada publiczności, przedstawiciele bolszewików i kilku Polaków. To są polscy lotnicy, którzy lecą na wschód do Japonji — krainy wschodzącego słońca. Przed nimi jeszcze tysiące kilometrów, potężne góry, olbrzymie rzeki, puszcze nieprzebyte.

morze i tyle innych niebezpieczeństw. Oni nie zważają na niebezpieczeństwa. Uśmiechem odpowiadają na powitania. Wsiadają z samolotu i udają się na śniadanie. Kubiak spogląda na swój nowy, błyszczący zegarek — godz. 10-ta. Sześć godzin z Warszawy do Moskwy. Mimowoli spojrzął na zegar, umieszczony w sali i przeraził się. W Moskwie zegar wskazuje g. 11 m. 8.

„Spóźnia się o godzinę i 8 minut—a tyle pieniędzy kosztował”. Trochę zmartwiony, nakręcił go, uregulował i nie czekając na koniec śniadania zabrał się do czyszczenia maszyny. Godzina 1-sza, nasi lotnicy gotowi są już do dalszej drogi. Wystartowali też bez zwłoki. Po drodze spotkała ich pierwsza burza, z którą musieli stoczyć ciężką walkę, zanim dobrnęli do Kazania. Nad Kazaniem długo krążyli, ponieważ żadną miarą nie mogli odnaleźć lotniska. Zapadający wieczór okrył ciemnościami całe miasto. Dopiero rozpalone stosy drzewa pomogły im do wylądowania.

Nocleg w hotelu. I tu nowy kłopot! Kubiak stwierdził, że jego zegarek spóźnił się znowu o 44 minuty. W tym momencie już zupełnie stracił minę. Kupił go nie gdzieindziej, tylko na Marszałkowskiej, tyle pieniędzy kosztował, a jednak spóźnia się.

Widzi tę jego strapioną minę kapitan i pyta:

„Co — źle chodzi wasz zegarek?”

„Tak jest, p. kapitanie” — i tu opowiedział kapitanowi swoje troski.

Kapitan uśmiechnął się i odrzekł:

„Zdaje się wam — on dobrze chodzi!...”

Który z nich miał rację?

Rzucam wzrokiem po klasie i widzę jakieś błyski w oczach moich słuchaczy. Już coś kombinują. Po chwili znalazło się już kilku uczniów, którzy zaczęli wyjaśniać, kto miał słuszność. Rozpoczyna się żywa dyskusja, która wreszcie doprowadza do takich wniosków:

„Na wschodzie ziemia prędzej zwraca się do słońca, więc tam wcześniej jest wschód, niż u nas”.

„U nas jeszcze zupełnie słońca nie widać, a tam już świeci”.

„To tam i inne godziny wskazuje zegar”.

„Zegarek Kubiaka chodził tak, jak w Warszawie, a gdy zajechali do Moskwy, to tam była godzina późniejsza i dlatego jego zegarek spóźniał się”.

Pierwsze trudności zostały pokonane. Przyczyniła się do tego w dużej mierze akcja, wpleciona w powyższe opowiadanie.

Z drugiej strony samodzielne rozwiązania powyższego zagadnienia było podniętą do dalszej pracy. W tej właśnie chwili wysunęła się druga sprawa: „Dlaczego w Moskwie zegarek spóźnił się o godzinę i 8 minut, a w Kazaniu tylko o 44 minuty?”

Tu nam pomogła mapa. Rozwieszamy półkulę wschodnią i na podstawie mapy dzieci stwierdzają, że z Warszawy do Moskwy jest dalej, niż z Moskwy do Kazania i widocznie dlatego zegar więcej się spóźnił.

Odczytajcie odległość w stopniach w pierwszym i drugim wypadku.

„Z Warszawy do Moskwy jest 17°, a z Moskwy do Kazania — 11°. Ile minut spóźnił się zegar na 1°?”

Po wyliczeniu okazało się, że w pierwszym i drugim wypadku po 4 minuty na 1° długości geograficznej.

Czem to wytłomaczyć?

Ziemia w ciągu 24 godzin obraca się raz dookoła swej osi. Każdy punkt ziemi w czasie tego obrotu zakresła koło. Żeby jakiś punkt przesunął się tylko o 1° , potrzeba 360 razy mniejszego czasu. Po podzieleniu okazało się, że trzeba tylko 4 minuty.

Po dłuższych rozważaniach doszliśmy ostatecznie do potwierdzenia naszych poprzednich wyników.

Lekcja zasadniczo skończona, ale nie zainteresowania jeszcze długo snuje się w dalszej naszej pracy. Dzieci chcą koniecznie wiedzieć, co się stało dalej. Czy dolecieli do Japonji? Czy powrócili? Kiedy się to wszystko działo?

Znalazła się na to rada. Klasa dostaje 3 wyżej wymienione broszurki, które od tej chwili przechodzą z rąk do rąk. Zainteresowanie lotem potęguje się — wszyscy podróżują razem z Orlińskim i Kubiakiem. Na pauzach mali podróżnicy stają przed mapą i wytyczają szlak lotu. Oburzają się na Chińczyków, są pełni podziwu dla Japończyków. I wtedy dzieci samorzutnie odnalazły cały szereg punktów i poznały zupełnie nowe nazwy. Zorientowały się także w położeniu Rosji, Chin i Japonji w stosunku do Polski. Poza tem na następnych lekcjach miałem już gotowy materiał do ćwiczeń przy odnajdywaniu różnicy czasu pomiędzy punktami różnej długości geograficznej. Dzieci z zapałem i zrozumieniem wyliczały, która godzina była w Warszawie, gdy lotnicy lądowali w Omsku, Charbinie, czy w Tokio, gdyż każdy z tych punktów kojarzył się z pewną treścią myślową. Nic też dziwnego, że na takich lekcjach towarzyszy pracy radosna atmosfera, która w dużej mierze podnosi wyniki naszych wysiłków.

Fr. Gościej.

DYSKUSJA

W SPRAWIE GRAFICZNEGO PRZEDSTAWIENIA SKŁADNI ZDANIA POJEDYŃCZEGO

W numerze „Pracy szkolnej” z dnia 31 stycznia 1931 r. umieszczony został artykuł p. t. „Gramatyka polska w szkole powszechnej i w gimnazjum niższym”.

Autor niniejszego artykułu prosi o szersze zainteresowanie się wysuniętem przez siebie zagadnieniem.

Każdy, kto przeczytał ową rozprawkę na temat nauczania gramatyki w szkole powszechnej, musi przyznać, że wiadomości w niej zawarte, mają dla nas, nauczycieli, doniosłe znaczenie. Należy bowiem stwierdzić, że graficzne przedstawienie składni zdania pojedynczego, musi trafić do umysłu dziecka.

Uderzyło mnie tylko jedno: czy graficzne przedstawienie składni zdania pojedynczego, sposobem kołowym, w zupełności odpowiada swemu zadaniu?

Czy, naprzykład, pominąwszy wszystkie zalety tego wykresu, zupełnie wyraźnie unaoczniony będzie związek, jaki zachodzi pomiędzy częściami zdania, t. j. między podmiotem zasadniczym, a orzeczeniem, określeniami podmiotu, a określeniami orzeczenia.

Zdanie brzmi: „Mój mały braciszek bawi się w ogrodzie naszego sąsiada”.

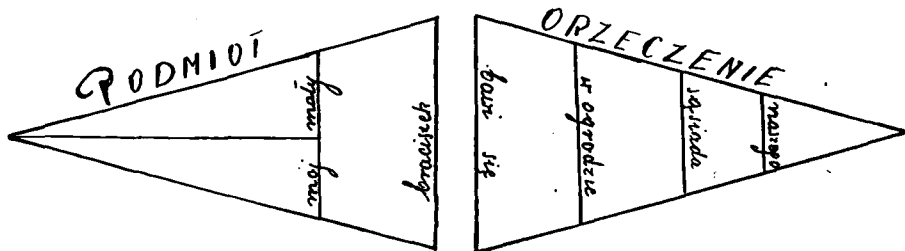
Na wykresie kołowym rysunku nie przedstawimy dziecku, że podmiot zasadniczy: *braciszek*, łączy się z orzeczeniem zasadniczym: *bawi się*, a poza tym żadne określenie podmiotu nie łączy się na wykresie z żadnym określeniem orzeczenia.

Gdyby podług tego rysunku przyszło nam wytłumaczyć dzieciom łączność podmiotu zasadniczego z orzeczeniem zasadniczym, to, jak widać z rysunku, podmiot zasadniczy: *braciszek*, poprzez swoje określenia, łączyłby się w pierwszym rzędzie z przydawką pomocniczą: *naszego*; potem dopiero z przydawką zasadniczą: *sąsiada*; poczem z okolicznikiem miejsca: *w ogrodzie*, a w końcu dopiero z orzeczeniem zasadniczym i na odwrót. Byłby to obraz błędny.

Powiedziałby ktoś, że możnaby oba półkola złączyć, ale zobaczymy, co by z tego wynikło.

Podmiot zasadniczy łączyłby się wówczas z orzeczeniem zasadniczym, ale łączyłby się ze sobą także określenia podmiotu z określeniami orzeczenia, co jest niemożliwością.

Mojem zdaniem najlepiej będzie przedstawić graficznie składnię zdania pojedynczego na dwóch trójkątach równoramiennych, w następujący sposób:



Z tego rysunku widać to wszystko, co było przedstawione na rysunku kołowym, ponadto została tu uwzględniona łączność podmiotu zasadniczego: *braciszek*; z orzeczeniem zasadniczym: *bawi się*, na co wskazuje strzałka, a uniemożliwiona jest łączność określeń podmiotu z określeniami orzeczenia poprzez wycinek podmiotu zasadniczego i orzeczenia zasadniczego.

Zastosowany jest podział zdania na dwa główne człony: podmiot rozwinięty i orzeczenie rozwinięte, prócz tego zachowana jest hierarchia między poszczególnymi częściami zdania, o co chodzi przy rozborze zdania.

T. Sondal.

SPRAWOZDANIA I OCENY:

BIBLIOTEKKA WYCHOWAWCZA Dziecka i Matki, Tow. Wyd. Błuszcz. Mam przed sobą 9 książeczek, w których poruszone są w sposób popularny, zagadnienia, interesujące rodziców i wychowawców. Zakres zagadnień bardzo szeroki.

A. Rawizza: Moi złodziejaskowie — autorka mówi o swej pracy wśród dzieci moralnie zaniedbanych, które udało się skierować na dobrą drogę. Stosunek jej do grupików przypomina stosunek sędziego Lindsey'a do jego małoletnich klientów; i ona bowiem stara się zrozumieć i pomóc a nie osądzać małych złodziejasków.

A. Maryńska: W przedszkolu. Szkice psychologiczne — wprowadzają w świat 4 — 6 letnich dzieci. Żywo, z wielką miłością i odczuciem kreślone sylwetki małych „marzycieli, dzieci czupurnych, rezolutnych i płaczących”. Korczak w przedmowie swej do szkiców pisze: „jest w nich radość, że się spotkało na swej drodze dzieci”.

S. Szuman: Rozwój rysunku u dziecka i jego kształcenie. — Autor przeznaczając swą książeczkę dla matek, które chciałyby pokierować umiejętnie zainteresowaniami dzieci do rysunku.

Autor słusznie zaznacza, że „do rysowania nie są potrzebne jakieś wyjątkowe, zdolności; każde dziecko może się nauczyć dobrze i ładnie rysować, a każdy dorosły człowiek rysowałby stosunkowo dobrze, gdyby nie był się tego oduczył wskutek fałszywego wychowania (str. 56 — 7). Książeczka zawiera rozdziały: Znaczenie rysunków w życiu dziecka. Rozwój rysunku u dziecka. Sztuka dziecka. Wychowanie dziecka pod względem rysunkowym.

P. R. Gnus: Radość śpiewu — z wielką wiedzą fachową i dużą inwencją, porusza autorka sprawę umuzykalnienia dzieci w wieku przedszkolnym. Treść rozdziałów: Zainteresowanie dziecka śpiewem i muzyką. Piosenka w życiu dziecka. Umuzykalnienie dziecka poza piosenką. Co grać dzieciom. Autorka podaje spis utworów muzycznych, odpowiednich do grania dzieciom.

M. C. Mączynska: Pamiętnik młodej matki. Proste, miłe przeżycia matki o pierwszych miesiącach życia dziecka. Są tam mądre wskazówki dla zanadto troskliwych, rozpieszczających swe pociechy, matek.

L. Moszczeńska: Samodzielność i odpowiedzialność dziecka. Podkreśla konieczność rozwijania samodzielności w dzieciach. — Treść rozdziałów: Dziecko — przyszły człowiek, Zadałki charakteru we wczesnym dzieciństwie. Stopniowanie trudności. Zabawa dziecka, jako pole ujawnienia i rozwoju indywidualności. Koleżeństwo. Ze szkoły życia.

O potrzebie wychowania samodzielności mówi i *M. Beniśławska* w broszurce zatytułowanej: *Z mojej praktyki wychowawczej.* — Ponadto autorka podkreśla konieczność dla wychowawcy surowego stosunku względem samego siebie: Dziecko... znakomicie i z niezawodnym wprost jasnowidzeniem przenika nasze sztuczne kłamstwa i udania, tak, że *nie ma* absolutnie innego sposobu zbudowania dziecka jak być do dna i bez obłudy tem, czem chcemy, aby dziecko nasze było (str. 19).

Ob. Stefanowski: Samorząd uczniowski w praktyce. — Nazwa tej książeczki może wprowadzić w błąd, gdyż autor nie podaje przykładów samorządu, z praktyki. Mówi o jego podstawach naukowych, wieku młodzieży w samorządzie, o statucie, o charakterze i roli samorządu, o roli nauczyciela i t. d. Autor uważa, że samorząd szkolny nadaje się dla młodzieży od 14 lat w górę, tymczasem, Przanowski, Szczawińska i Wójcik w książce „Samorząd w szkole” — przytaczają udatne przykłady stosowania samorządu już w szkole powszechnej. Na tym samym stanowisku stoi Row'd (Psychologia klasy, jako grupy społecznej. (Ruch Pedagogiczny, 1927). — Książeczka Stefanowskiego może jednak oddać usługi wychowawcom.

Najmniej udatna, nazbyt ogólnikowo poruszająca zagadnienie, jest książeczka *Z. Jętkiewiczowej: O wpływie rodziców na przyrodzone wartości dzieci.*

Wydawnictwo ma wygląd estetyczny, druk i papier dobry. Cena 1.50 za każdą książkę.

J. Sk.

PRZEGLĄD POLSKIEJ PRASY PEDAGOGICZNEJ

OSWIATA I WYCHOWANIE. Zeszyt 3-ci zawiera na początku dwa przemówienia pana ministra W. R. i O. P., dr. Sławomira Czerwińskiego — jedno wygłoszone na posiedzeniu sejmu dnia 10.II 1931 r., drugie — na posiedzeniu senatu dnia 5.III 1931 r.

W dziale „Z działalności szkół” *W. Dzierzbicka* pisze o próbach dydaktycznych, przeprowadzonych na terenie Państw. Seminarjum im. E. Orzeszkowej w Warszawie. Próby dotyczyły zarówno programu, jak i metod szkolnych i polegały na wprowadzeniu:

1) koncentracji materiału naukowego, 2) pracach grupowych i zbieraniu przez uczennice wiadomości z życia samego, a nie tylko z książek.

W tymże samym dziale p. *Józef Dutkiewicz* dzieli się z czytelnikami wrażeniami z widzianych w szkołach londyńskich w 1930 r. kilkunastu rozmaicie ujętych lekcji historii. Ogólne wrażenie wyniósł następujące: 1) wysoki poziom wiadomości uczniów, 2) poważny stosunek uczniów do lekcji, 3) swoboda i łatwość wypowiedzania się uczniów. Następnie autor omawia podręczniki, pomoce naukowe i dydaktyczną literaturę angielską.

W dziale „Z administracji i organizacji szkolnictwa znajdujemy R. Wexa: „Dzisiejsze szkolnictwo węgierskie w zarysie“.

OGNIWO. Nr. 3. Treść:

Dr. Anzelina Żebrowska: Stosunek młodzieży do nauczycieli. — Autorka twierdzi, że młodzież współczesna naogół życzliwie odnosi się do swoich nauczycieli. Różne „psie figle” są tylko wyładowaniem temperamentu i humoru uczennic (w artykule mowa tylko o młodzieży żeńskiej). Młodzież jest bardzo spostrzegawcza, trafnie i sprawiedliwie ocenia swoich nauczycieli. Przy końcu autorka przytacza kilka charakterystyk nauczycielek, skreślonych przez uczennicę klasy V-jej.

J. Młodowska: W sprawie przeciążenia młodzieży. — Zdaniem autorki, na to zjawisko składa się wiele przyczyn, a mianowicie: 1) zbyt obszerne programy, 2) za nadto rozproszkowany podział lekcyjny, 3) system nauczania, niezgodny ze wskazaniami psychologii, 4) nadmierne obciążenie zajęciami nadobowiązkowymi i 5) zbyt różnostronne rozpraszanie zainteresowań młodzieży. Autorka rozstrząsa kolejno wszystkie te czynniki, składające się na przeciążenie młodzieży.

Dr. Andrzej Zand: Podręczniki szkolne a życie. — Autor krytykuje obecną technikę pisania podręczników (wraz z ocenianiem ich przez ministerjalną Komisję Ocen) i, chcąc dostosować podręcznik do życia, proponuje przeprowadzić następujący eksperyment: podręcznik przygotowuje się wspólnymi siłami kilku fachowców i w próbnym wydaniu puszcza się w świat z dodaniem dwóch ankiet dla ucznia i dla nauczyciela. Po uwzględnieniu materiału ankietowego podręcznik się przerabia i wydaje drugi nakład. To drugie wydanie jeszcze przechodzi próbę w 100 — 200 szkołach. Pod koniec roku autorzy osobiście przeprowadzają konferencję z nauczycielami i kierownictwem szkół i omawiają wyniki. Teraz dopiero następuje ostateczna redakcja podręcznika. Projekt ten wydaje się mało realny.

Janina Godlewska: „Literatowanie — odpowiedź“. — Jest to dalszy ciąg dyskusji w sprawie „literatowania”. Autorka porusza kilka ważnych punktów dyskusji; między innymi kładzie nacisk na to: 1) by wykład polonisty był przejrzysty, jasny i dostępny dla słuchaczy, 2) by uczniowie nauczyli się jasno mówić i swojemi własnymi słowami wypowiadali własne myśli oraz 3) by uczniowie potrafili „porządnie czytać”, a potem porządnie streszczać.

Stefan Drzewiecki: O metodzie projektów i nieudanej próbie jej zastosowania w szkole średniej. — Mamy tu sprawozdanie z przeprowadzonej na terenie żeńskiej szkoły średniej w Warszawie próby projektu „Szkoła i wychowanie”.

Młodzież angielska (dokończenie). Są to głosy przedstawicieli młodzieży angielskiej, jako odpowiedź na ankietę w sprawie upodobań i nastrojów młodego pokolenia brytyjskiego.

Rudolf Kern: Der deutsche Lesestof auf der Mittel- und Oberstufe der höheren Lehranstalten. — Autor, uznając dużą wartość lektury w nauczaniu i wychowaniu radzi oprzeć lekturę na istotnych zainteresowaniach naszej młodzieży. Dzisiejsza młodzież łaknie współczesności, zarzuć więc należy metodę literacko - historyczną, a czytać te utwory, które poruszają zagadnienia dla młodzieży doniosłe i zawsze aktualne.

Edmund Semil omawia podręczniki do nauki języka niemieckiego we Francji, przy czym stwierdza, że autorowie podręczników francuskich: 1) starają się o to, aby uczeń samodzielnie pracą dochodził do poznawania języka, 2) układ podręczników jest zawsze logiczny, jasny i przystępny, 3) uwzględniano w nich życie bieżące, 4) na stopniu średnim uwzględniono najważniejsze legendy niemieckie.

J. Wowczak: *Nauczanie języków obcych w seminarjach nauczycielskich.* — Autor zastanawia się nad tem, jak w praktyce przedstawia się nauczanie języka obcego w seminarjach i jakie trudności stają na drodze do zrealizowania programu. Trudności te to: 1) niedostateczne przygotowanie młodzieży, przyjmowanej do seminarjum, 2) brak podręczników, przystosowanych do oficjalnego programu i 3) niski wymiar lekcji tygodniowych. Najważniejszym jednak czynnikiem decydującym o dobrych wynikach pracy będzie — zdaniem autora — odpowiednio uzdolniony i wykwalifikowany nauczyciel. Za wskazane uważa też organizowane przez kuratora zjazdy okręgowe nauczycieli języka obcego i odpowiednie kursy metodyczne.

F. Jungman. W artykule pod tytułem: *Egzamin piśmienny maturalny z języka obcego*, — autor poddaje krytyce dotychczasowy system egzaminów.

W dziale „Z praktyki dla praktyki” znajdujemy artykuł „Gramofon w szkole” i „Trochę gramatyki historycznej”.

PRACA RĘCZNA W SZKOLE. Organ Tow. Miłośników Robót Ręcznych. Warszawa 1930. Kwartalnik. Rok IV. Nr. 3 — 4.

Treść: *W. Przanowski*: Nasze bolączki. *W. Czyżycki i A. Wójtów*: Roboty ręczne w Szwajcarii. *Dr. St. Rudzki*: Praca fizyczna gruźliczych, jako zagadnienie społeczne i lecznicze. *N. Bobieńska*: Wrażenia z pobytu w Belgji. *M. Rudzińska*: Kilka słów o nauczaniu robót kobiecych w szkołach powsz. żeńskich w Danji. *J. Jodo*: Uwagi o nauczaniu robót ręcznych na wsi. *A. Wójtów*: O nożu szkolnym. *J. Huber*: Obróbka rurek szklanych i obcinanie butelek. *W. Czyżycki*: Jak uczyć robót z papieru, kartonu i tektury. *P. T. Pietrzykowski*: Zabytki sztuki kowalskiej i ślusarskiej. *F. Hildebrand z Lipska*: Barwienie metali. *Inż. W. Czerwiński*: O mikiowaniu i srebrzeniu. *St. Chojnacki*: Użycie lakieru krystalicznego. — Wiadomości różne. — Przegląd wydawnictw i czasopism. — Streszczenie francuskie.

SPRAWY NAUCZYCIELSKIE. *Miesięcznik, poświęcony sprawom organizacyjnym, pedagogicznymi - dydaktycznym oraz społeczno - oświatowym.* Organ Zarządu Wileńskiego Okręgu Związku Nauczycielstwa Polskiego. Rok II. Nr. 3. R. 1931.

Treść: *K. Horodniczy*: *O dążeniach wychowawczych.* — Autor w swoim artykule zlekka porusza kilka tematów, dotyczących się wychowania. jak np.: czego potrzeba wychowawcy, by mógł sprostać zadaniom wychowania, jakie są cele wychowania, jakie sposoby oddziaływania otoczenia na wychowanka i t. p.

W końcu informuje, jakie metody wychowawcze stosuje Ameryka. Powstała tam mianowicie instytucja — Instytut dla kształcenia charakteru, mający na celu znaleźć najodpowiedniejsze metody dla kształcenia charakteru młodzieży. W programie Instytutu zaznaczono 15 właściwości, znamionujących idealny charakter, tam też opracowano specjalny plan działania, obejmujący 5 punktów: a) tworzenie organizacji klasowych, b) trzymanie się ustanowionego kodeksu dobrego zachowania się, c) codzienne ćwiczenia w kształceniu dobrego charakteru, d) pouczenie i przykład osobisty wychowawcy, e) karty jednostkowe i tabele szkolne dla kontroli kształcenia charakteru.

Leon Łyszczarczyk: *Biblioteka geograficzna w szkole powszechnej.* (Ciąg dalszy). Autor omawia wydawnictwa księgarń „Orbis”, zebrane w III serji „Biblioteczeki geograficznej” i wymienia sporo innych książek, które mogą oddać duże usługi nauczycielowi geografji.

Bronisława Gawrońska podaje plany lekcji śpiewu dla II-go oddziału szkoły powszechnej. Autor, ukrywający się pod pseudonimem X., omawia sprawę tematów wypracowań w IV oddziale.

— W dziale „*Szkice kredo*” *Leon*: zamieszcza ciekawy wrywek „*Z-dziennika wychowawcy*”, w którym autor, nawiązując do konkretnego wypadku, jaki miał miejsce w jego praktyce wychowawczej w szkole, zastanawia się dłużej nad celowością rozkazu (względnie zakazu), jako środka wychowawczego, jak również nad sposobem jego wykonania i skutkami, które może przynieść; w konkluzji dochodzi do wniosku, że nie należy nadużywać rozkazów.

St. Dąbkowski: Ogródki szkolne. — Autor szkicowo przedstawia plan pracy w ogródku szkolnym i podaje na końcu literaturę przedmiotu.

W. Ryńca: Czytelnictwo w świetlicy. W artykule znajdujemy cenne, oparte na doświadczeniu wskazówki, jak należy zachęcać świetliczan do czytelnictwa.

SZKOŁA ŚLĄSKA: Miesięcznik zawodowy. Organ Śląskiego Okręgu Stow. Chrześ. Narodowego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych w Polsce. R. 1931. Nr. 1.

Treść: *Z Nowym Rokiem.*

Franciszek Sniechota: Dziecko zaniedbane. — Znajdujemy tu obszernie wywody, jak psychologia indywidualna tłumaczy zjawisko zaniedbania dzieci i jakie stąd wysnuwa wnioski dotyczące wychowawczego oddziaływania na dzieci, trudne do prowadzenia. Zaznaczyć tu trzeba, że główną winę zaniedbania dziecka psychologia znajduje w otoczeniu.

Zygmunt Gryń: Jakie wartości pedagogiczne wnosi samorząd szkolny.

Pierwszym ważnym czynnikiem jest „dobrowolność należenia do samorządu”. Następnie autor podkreśla: samodzielność, współdziałanie i współzawodnictwo, gorliwość w samodzielnym odrabianiu lekcyj, karność, oparta na poszanowaniu prawa, poddyktowanego przez ogół, towarzyskość, uprzejmość i t. d.

Dalej następuje przekład referatu *Karola Miarki: „O powadze stanu nauczycielskiego”*. Referat ten był wygłoszony na zebraniu nauczycielskim w Pawłowicach w roku 1858. Główny nacisk autor kładzie na uszanowanie samego siebie i umiejętność zjednania szacunku stanowi nauczycielskiemu, Artykuł *Jana Paszendy p. t. „Program a poeci śląscy”* porusza sprawę użytkowania w szkole literatury regionalnej.

Zofja Roguska.

ODPOWIEDZI REDAKCJI

Kol. Wiewiórkowska. Otwock. Z artykułu nie skorzystamy.

Kol. P. Zagrodzki. Czerwińsk. Artykułu Sz. Kolegi Redakcja „Pracy Szkolnej” nie otrzymała.

Kol. Seibłówna. Nieżyń. Dziękujemy za nadesłanie charakterystyk. „Sieńko” do bry, dwie pierwsze zbyt mało dają materiału.

Kol. M. Łukaszek. Sobienie Jeźiora. Notatka o promowaniu zbyt ogólnikowa.

Kol. Sikora. Potwierdzamy odbiór listu Sz. Kolegi, artykuł zamieścimy.

TREŚĆ NUMERU:

1) *B. Jampoler*, Samokształcenie encyklopedyczne, specjalne i uniwersalne. 2) *Dr. E. Zdziarska*, Zainteresowanie a uzdolnienie. 3) *T. Filipowicz*, Jak uczyć gramatyki polskiej (Dokończenie). 4) *N. Gąsiorowska*, Najnowsze prądy nauczania w szkolnictwie Z. S. S. R. (Dokończenie). 5) *Fr. Gościej*, Lekcja geografii w oddz. V. 6) **DYSKUSJE**. *Tad. Sondal*, W sprawie graficznego przedstawienia składni zdania pojedynczego. 7) **SPRAWOZDANIA I OCENY**. Biblioteczka wychowawcza. *J. Sk.* 8) **PRZEGLĄD PRASY PEDAGOGICZNEJ**. *Z. Roguska.*

Redaktor: **Dr. MARJA LIBRACHOWA.**

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

Odbito w drukarni „Robotnika”, Warecka 7.