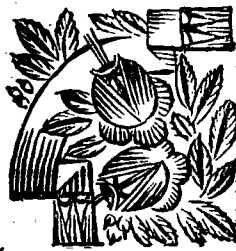


PRACA SZKOLNA



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



Z zagadnień wychowania gospodarczego w szkole powszechnej.

I.

U PODSTAW ZAGADNIENIA.

Starz zasada „non scholae sed vitae” — nauczania nie dla szkoły lecz dla życia, odniosła już dawno zwycięstwo w świecie domości zarówno świata pedagogicznego, jak również szerokich warstw społeczeństwa. Pozostaje jednak dalej żywym pytaniem, czy i o ile jest ona realizowana, czy i o ile nie zostaje jedynie martwą literą w życiu szkoły współczesnej. Stąd konieczność zwrócenia uwagi na te materiały z pracy szkoły powszechnej, które rzucają światło na wykonanie wyżej wymienionej zasady.

Jeden z takich materiałów, jakie w tej dziedzinie charakteryzują współczesną szkołę powszechną w Polsce znajdujemy w broszurze dr. Biegelejsena p. t. „Uświadomienie zawodowe młodzieży krakowskiej” (r. wyd. 1929), opracowanej na podstawie odpowiedzi na kwestionariusz, rozesłany przez „Krakowską Poradnię zawodową” w r. 1928 do najwyższych klas szkół powszechnych w Krakowie. Kwestionariusz ten wypełniło ogółem 2709 młodzieży. Zestawienie odpowiedzi wykazało, że:

1) młodzież nie zdaje sobie dokładnie sprawy z ekonomicznych warunków za-

wodu, a $\frac{3}{4}$ młodzieży krakowskiej objawia dążność wyboru w kierunku ekonomicznie fałszywym, wybierając często zawody przepełnione, że istnienie wielu zawodów jest wogóle młodzieży nieznane (prawie połowa ogólnej liczby zawodów jest młodzieży męskiej nieznana);

2) około 80% młodzieży męskiej i żeńskiej obiera zawód nie zdając sobie zupełnie sprawy z własnych zdolności i z wymagań zawodu;

3) przeszło 60% młodzieży nie ma trafnych poglądów o czynnościach i warunkach tego zawodu, który pragnie obrać.

Dodać należy, że wśród motywów, jakimi kieruje się młodzież męska w wyborze zawodu grają główną rolę motyw, przepełnione nadzieją lekkiej pracy i łatwych zarobków — u dziewcząt przeważają motyw uczuciowe (chęć pomocy rodzinie i t. d.) z tendencją do zawodów umysłowych (na 1413 dziewcząt 669 pragnie być nauczycielkami). Analizując wyniki kwestionariusza, autor zapytuje: „Czy mielibyśmy odwagę wprowadzić kogoś do sali fabrycznej pełnej obracającej się kół, transmisji, mechanizmów, motorów, zaślaniwszy mu poprzednio czy?

Narazilibyśmy go na niechybną śmierć. A jednak młodzież nasza wchodzi w życie społeczne i zawodowe w dużej mierze z zasłoniętymi oczyma”.

Wyniki badań, osiągnięte przez „Poradnię Zawodową” w środowisku, w którym zarówno oświata ludowa, jak organizacja szkolnictwa powszechnego mają za sobą lata tradycji i okresy bogatego rozwoju, wskazują na to, że mimo poważnych rezultatów pracy w tej dziedzinie istnieją i braki, nad jakimi należy się poważnie zastanowić społeczeństwu, które wraz z innymi staje dziś do „wyścigu pracy” i na drodze tej nie chce skończyć tragiczną przegraną. Przegrana ta bowiem byłaby zarazem w dzisiejszej epoce zaciętej walki wszystkich społeczeństw o podstawy ekonomiczne przegraną bytu społeczeństwa, jako zdrowego i normalnie rozwijającego się organizmu państwowego.

Braki i niedobory współczesnej szkoły powszechnej w zakresie przygotowania młodzieży do życia w właściwym tego słowa znaczeniu tłumaczy się zazwyczaj faktem, że ze względu na wiek młodzieży szkoła powszechna winna w pierwszym rzędzie dawać jej jedynie elementarne ogólnokształcące przygotowanie, a rozszerzenie tego zakresu pod kątem potrzeb życia i pracy zawodowej młodzieży winno mieć miejsce w okresie jej doksztalcenia. Jak wykazują jednak obliczenia, dla $\frac{2}{3}$ młodzieży w Polsce, szkoła powszechna jest jedynym przygotowaniem do życia i pracy. Doksztalcenie obejmuje jeszcze w obecnej dobie znikomą, w stosunku do ogółu młodzieży w Polsce, jej liczbę, skupioną przeważnie po miastach; młodzież na wsi tylko fragmentarycznie i wyjątkowo drogą krótszych lub dłuższych kursów doksztalcających, organizowanych doraźnie w poszczególnych ośrodkach poddana jest procesowi doksztalcenia. O masowym zaś posyłaniu jej do zakładów doksztalcających zawodowo nie ma i dłużej jeszcze nie może być mowy. Przyczyna tego stanu rzeczy leży w tym, że, mimo wszelkich ułatwień dostępu do szkolnictwa zawodowego, ciężkie, materialne warunki małopolskiego i bezrolnego chłopca i borykającego się z silną konkurencją rękodzielnika, oraz, żyjącego w nędznych warunkach w okresie kryzysu ekonomicznego, robotnika, nie pozwalają na kształcenie dziecka

w okresie czasu dłuższym, niż to ma miejsce w szkole powszechnej. Rodziny są zazwyczaj liczne i zarobek ojca i matki zaledwie wystarczy na wyżywienie; z posłaniem zaś dziecka do szkoły wiąże się zawsze konieczność „wyekwipowania”, kupna lepszego ubrania, bielizny, obuwia, zaopatrzenia w pomoce naukowe, jak książki, a co najważniejsza wiąże się z opłatą kosztów utrzymania w mieście (poza domem), lub w internacie przy danym zakładzie naukowym. Horoskopy, tych wydatków przerażają i odstręczają rodziców nawet najserdeczniej pragnących dalszego kształcenia swych dzieci i ten fakt właśnie sprawia, że pięknie urządzone i dobrze zorganizowane szkoły rolnicze i zawodowe świecą często pustkami sal i warsztatów...

I, jeżeli chcemy być szczerzy, zaznaczyć musimy, że uczniów do nich... „dopraszać się” trzeba. Bogaty włościanin, zamożny kupiec, czy rzemieślnik posyła i posyłać będzie dziecko swoje przedewszystkiem do szkoły średniej, ogólnokształcącej, ze względu na większe możliwości kariery życiowej, jaka się w tym wypadku przed synem, czy córką otwiera. W stosunku jednak do ogółu ludności procent tych zamrożonych włościan i rzemieślników jest jeszcze dziś u nas niewielki. Najbardziej bowiem charakterystyczne dla układu naszych stosunków gospodarczych są: typy gospodarstw małopolskich (od 2 — 5 ha ziemi), które tworzą 31% ogółu gospodarstw i przeważające, bo wynoszące 33,9% ogólnej liczby typy gospodarstw drobnych, karłowatych. Pierwszy typ, bez zastosowania racjonalnych metod gospodarki nie daje rodzinie gospodarza dostatecznych warunków bytu, drugi zmusza i zawsze zmuszać będzie do zarobkowania ubocznego. Zaledwie 32% ogólnej liczby „średnich” gospodarstw od 5 — 20 ha i 2,6% „kmięcych” gospodarstw (od 20 — 100 ha) zapewnią przy racjonalnych metodach gospodarowania dostateczne warunki bytu rodzinie.

Nie w ustosunkowaniu się więc warstw włościańskich i robotniczych do kwestii doksztalcenia swych dzieci i nie tyle w braku odpowiednio zorganizowanego szkolnictwa zawodowego w Polsce leży dzisiaj przyczyna słabego naogół doksztalcenia zawodowego młodzieży, ale w układzie naszych stosunków gospodarczych,

t. j. i w materialnych warunkach szerokich warstw ludowych.

W ten sposób jednak tworzy się koło błędne. Utrwala się perspektywa poziomu rozwoju gospodarczego życia w Polsce, określanego ogólnie, jako „niski”, zarówno w dziedzinie wytwórczości rolnej, jak przemysłowej, jak również w życiu handlowym. Ze znanych powszechnie faktów, cytowanych jako dowody, przypomnieć należy zestawienie porównawcze głównej dla nas produkcji zbóż, np. pszenicy, której z 1 ha Anglik otrzymuje 23 q, Niemiec 22,3 q, Czech 18,9 q, Duńczyk 31 q a Polak 14,4 q (dane z r. 1928) — przypomnieć należy rujnącą małe gospodarstwa wiejskie hodowlę koni z zaniedbaniem hodowli zwierząt, przedstawiających duże możliwości eksportowe, a przede wszystkim bardzo niską wydajność pracy przy wielkim jej nakładzie w gospodarstwach polskich (wyniki badań Wydziału Ekonomiki Instytutu Puławskiego), lichą organizację przedsiębiorstw przemysłowych, wymienianą często, jako przyczynę niższego u nas w porównaniu z innymi społeczeństwami stopnia wydajności pracy w przemyśle polskim, podobnie jak słaby zmysł kalkulacyjny, t. j. pogoń za wielkim zyskiem na jednostce towaru, zabija u nas rozwój życia handlowego i t. p. Ponadto coraz silniej wybijające się zagadnienie właściwej techniki i organizacji pracy, jako zasadnicze dla dobrobytu społecznego, jest u nas obce.

Nad wszystkim zaś góruje jedno: stosunek walnej części naszego społeczeństwa do zagadnień bytu gospodarczego. Zagadnienia te są lekceważone, bo w świadomości szerokich sfer społecznych praca fizyczna posiada jeszcze dziś niższe znaczenie od intelektualnej, przy czym czynnik konsumpcji jest szanowany i stawiany nad pogardzanym ogólnie u nas, czynnikiem produkcji.

Ten stosunek społeczeństwa do integralnych zagadnień swego bytu zaciążył nad całym życiem w Polsce a wśród innych tego życia terenów, zaciążył w pierwszym rzędzie nad polską szkołą powszechną w ub. 10-leciu.

Przez dotychczasowe wyniki swojej działalności w zakresie podniesienia ogólnego poziomu myślowego u szerokich mas społeczeństwa szkoła powszechna

w Polsce w rozwoju swoim odbyła pierwszy etap, jaki stanowi zwalczanie analfabetyzmu, rozbudzenie pewnych aspiracji kulturalnych, wytworzenie zamiłowania do czytelnictwa i wykorzystanie przez masy wartości, z nim związanych.

Przez swój program oraz dostosowane do niego książki i metody pracy, a co najważniejsze przez zapal i oddanie się sprawie oświaty ludu wielotysięcznej rzeszy nauczycielstwa, rozszerzyła szkoła powszechna horyzonty myślowe i uzdolnienia, wzbogaciła niejednokrotnie życie uczuciowe mas ludowych, wreszcie stała się węzłem jednoczącym klasy i grupy społeczne w Polsce przez wspólne treści kulturalne i wychowawcze, co w momencie scalenia dzielnic Polski miało pierwszorzędne, ogólnopństwowe znaczenie.

Czy zwalczyła jednak bierność, brak inicjatywy i zaradności życiowej, czy zwalczyła niechęć do wytrwałej, systematycznej i dokładnej pracy, czy wyrobiła poczucie rzeczywistości, zmysł organizacyjny i solidność moralną w stosunkach życia codziennego t. j. te wszystkie zalety i cechy, które uzbrajają dziś państwa i narody najlepiej do walki w życiu codziennym?

Gdy zastanowimy się nad odpowiedzią na te pytania, dochodzimy do wniosku, że, jakkolwiek przyczyn „psychiki gospodarczej” współczesnego społeczeństwa polskiego nie można szukać jedynie i wyłącznie w szkole, jednakże instytucja ta, ze względu na swoją rolę i znaczenie wpłynęła na urobienie pewnych cech psychiki kształcącego się w niej młodego pokolenia.

Jeżeli zaś dziś szkoła powszechna ma służyć istotnie życiu i potrzebom społeczeństwa, to, kształcąc szerokie warstwy młodzieży, mającej wstąpić bezpośrednio po ukończeniu szkoły powszechnej do zawodów o charakterze praktycznym, bądź po skończeniu 4-letniego gimnazjum ogólnokształcącego w znacznej liczbie do różnych warsztatów pracy gospodarczej, szkoła powszechna musi urabiać w swoich wychowankach cechy osobowości czynnych, zdolnych do zwalczania ujemnych warunków życia siłą woli i czynu a nie idących po linii najmniejszego oporu.

Z tych względów szkoła powszechna winna w pierwszym rzędzie przez dobór treści i stosowane w niej ćwiczenia usprawnić

niające ułatwić młodzieży właściwą orientację w jej uzdolnieniach i zainteresowaniach, co stanowi warunek trafnego wyboru zawodu po skończeniu szkoły powszechnej, względnie po dalszym kształceniu się w gimnazjach różnego typu. W szczególności winny tu przyjść do głosu ćwiczenia takiego typu, które pozwoliłyby rozwinąć w wychowankach zmysł konstrukcyjny, jako organ niezbędny tak w działalności wynalazczej, jako też organizacyjnej. W zakresie wychowawczym szkoła powszechna winna uzyskać wydatne podniesienie w świadomości swoich wychowanków godności pracy gospodarczej, jako równoważnościowej w życiu społecznym z innymi dziedzinami działalności człowieka.

W zrozumieniu społeczno-państwowego znaczenia każdego warsztatu mają się wychować pracownicy, czujący moralny związek z wytworami swojej pracy i dążący przez samokształcenie do doskonalenia się w stosowaniu zdobytych wiedzy i techniki.

Czy zatem wobec ciężkich zadań, jakie

w związku z kryzysem i konfliktami na polu ekonomicznym stają przed młodymi pokoleniami, opuszczającymi szkołę powszechną, można czekać z uwzględnieniem elementów wychowania gospodarczego młodzieży do okresu jej doksztalcenia? Pomijamy okoliczność, że w chwili obecnej masowe doksztalcenie młodzieży w Polsce jest w zaczątkach rozbudowy i dopiero w ciągu lat całych, a w dodatku w ściślejszej zależności od sił finansowych państwa, będzie realizowane; chodzi tu bowiem o rozwiązanie kwestji zasadniczej, czy wychowanie gospodarcze może wogóle dać poważne wyniki, jeżeli procesowi temu poddana będzie dopiero młodzież dorastająca i to w drodze dorywczej, uzupełniającej a nie systematycznej, ciągłej, jaka ma miejsce w okresie uczęszczania dziecka do szkoły powszechnej? Na jakich podwalinach pojęć, wiadomości i uczuć młodzieży, które we wszystkich innych zakresach daje szkoła powszechna pracę tę w okresie doksztalcenia organizować się będzie? Oto zagadnienie zasadnicze, które należałoby rozważyć.

II.

„SZKOŁA PRACY” A WYCHOWANIE GOSPODARCZE

Wytyczne nowoczesnej pedagogiki nakazują rozwijanie pojęć, wyrabianie usprawnień i kształtowanie postawy uczuciowej dziecka nie tylko na podstawie materiału o charakterze książkowym (abstrakcyjnym) ale na materiale o charakterze życiowo-praktycznym (konkretnym).

Niezależnie zatem od obowiązujących oficjalnie programów, te grupy nauczycielstwa w Polsce, które interesują się żywo zagadnieniami nowoczesnej psychologii i pedagogiki, szukały różnych dróg realizacji jej wytycznych. Próby te przebiegały jednak w praktyce polegały na stosowaniu metod, charakterystycznych dla systemu daltońskiego w różnych jego odmianach i przekształceniach. Mimo jednak tych prób i łączącego się z tem nakładu pracy zagadnienie przygotowania do życia i wyrobienie „aktywności”, „samodzielnności” ucznia zredukowało się do jego samodzielnego czytelnictwa, prób streszczeń materiału podawanego przez nauczyciela przy przyswajaniu pod jego kierunkiem i kontrolą zasobu książkowej

wiedzy. Zasadniczy jednak postulat, rozbudzenie zainteresowań zjawiskami realnego życia przez danie materiału realnego do wyrabiania zdolności myślenia i wnioskowania, przygotowującego młodzież do świadomego i czynnego współudziału w życiu społecznym, stał i poniekąd jeszcze stoi poza murami polskiej szkoły powszechnej i praw obywatelstwa równorzędnego z wiedzą książkową jeszcze nie uzyskał.

I gdybyśmy mieli dane informacyjne o wpływie szkoły powszechnej wiejskiej na przygotowanie do życia realnego młodzieży, choćby w tej mierze, jak wspomniany na wstępie kwestionariusz „Poradnik krakowski”, zobaczylibyśmy, że jeszcze i dziś walna część szkół wiejskich przygotowuje młodzież raczej do czytania wierszy i powieści a nie najprostszych choćby broszurek i pism fachowych rolniczych.

Zagadnienie „aktywności” i „samodzielnności” zostało, bo musiało w tych warunkach zostać rozwiązane jedynie w płaszczyźnie „usamodzielnienia” wy-

chowania w pracy książkowej, bo na ćwiczeniach wyłącznie tego typu kształci się młodzież w szkole. Stąd wynik prosty; jeżeli w chwili wstępu do szkoły powszechnej dziecko posiada żywe zainteresowanie dla rzeczy i zjawisk, przedstawiających wartość praktyczno-życiową, i w celu osiągnięcia tej korzyści gotowe jest rozwijać samodzielnie czynność, niezbędną do osiągnięcia wiedzy — to z czasem zainteresowanie to, nierozbudzane i nierozwijane, ale raczej tępiące i niszczone przy współczesnym systemie kształcenia, zamiera i słabnie, ginie i niknie ze szczętem, jako jeden z wielu normalnych i zdrowych instynktów i impulsów człowieka, zniekształconych przez sztuczność elementów cywilizacji współczesnej. Jeżeli jednak przyjmujemy, że wszelka gruntowna i właściwa „wiedza” opiera się na czynnym działaniu człowieka, t. j. że samodzielnie myślącym człowiekiem nazywamy tego, kto samodzielnie doszedł do poznania i uświadomienia sobie faktów i zjawisk, to zgodzić się musimy na to, że nauczanie winno opierać się na poznawaniu spraw życiowo-praktycznych, budzących zainteresowanie, a w następstwie tego czynny stosunek dziecka do przedmiotu poznawania.

Jaką rolę odegrać może książka przy realizacji powyższych założeń w pracy kształcącej szkoły? Niemniej ważną, lub może jeszcze ważniejszą, niż w dawnym systemie kształcenia. Staje się ona niezbędnym dla ucznia czynnikiem rozszerzania jego pojęć, pogłębiania jego zainteresowań, interpretacją zjawisk trudnych i złożonych, bodźcem do poszukiwania i rozwiązywania nowych zagadnień.

Dążeniem nowej szkoły winno być wywalczenie książki jej właściwego stanowiska nie tylko w życiu ucznia, ale również i w życiu społeczeństwa. Stanowisko to winno doprowadzić do tego, aby stała się ona w życiu każdego absolwenta (tłki) szkoły powszechnej przedmiotem nie tylko łatwej rozrywki, branym do ręki i odrzuconym od niechcienia, ale czynnikiem stałej pracy nad sobą, towarzyszem ulubionym i poszukiwanym, zaspakajającym „głód wiedzy”, zarówno w zakresie zagadnień, związanych z pracą zawodową, jak w zakresie zagadnień życia społeczeństw i człowieka.

Jeżeli przyjmujemy za punkt wyjścia w kształceniu dziecka rzeczy i zjawiska

o charakterze praktyczno-życiowym, jako szczególnie interesujące dziecko w okresie jego uczęszczania do szkoły powszechnej — temsamem wprowadzimy pierwszy element wychowania gospodarczego do szkoły powszechnej, jaki stanowi: poznawanie drogą bezpośrednią (przez wycieczki), warsztatów pracy t. j. najcharakterystyczniejszych cech życia gospodarczego w środowisku dziecka. Poznawanie to winno uzupełniać i „konkretyzować” udzielane w szkole teoretyczne wiadomości przez ilustrowanie faktów przykładami z życia; winno jednak zawsze stanowić pewien „system” logicznie uporządkowany i stopniowo, zależnie od wieku dziecka, wprowadzający nowe pojęcia w zakres jego świadomości a zatem oprzeć się musi na metodzie pracy, świadomie przez nauczyciela obmyślanej i przy stosowanej do poziomu umysłowego dzieci i młodzieży.

Przez zapoznanie dziecka z życiem gospodarczym jego środowiska, rozumieć jednak należy nie poznanie jego wszystkich placówek, ale tak planowe poznawanie wybranych warsztatów, aby dziecko zrozumiało w sposób poglądowy zasadnicze składniki, które wpływają na całość kształtu pracy w każdym warsztacie. Składniki te stanowią: technika, organizacja, strona społeczna i gospodarcza warsztatu pracy.

Przez technikę gospodarczą rozumiemy mechaniczne urządzenia, służące do wykonywania działalności gospodarczej, przez organizację rodzaj formy gospodarczej, która może być bądź prywatną, bądź społeczną; w pierwszym wypadku produkcją (co i jak się wytwarza) jest zagadnieniem, które zależy od decyzji jednostki, w drugim wypadku od decyzji czynnika społecznego (państwa, gminy i t. p.), przez stronę gospodarczą rozumiemy wreszcie jakość i ilość produkcji i t. p. Znaczenie społeczne danego warsztatu pracy zależy od psychiki gospodarczej pracowników; rozumieć należy pod tem stosunek jednostek gospodarujących do wytworów swej pracy, wzajemnie do siebie, oraz do jej poziomu technicznego.

Stosunek ten oprzeć się może bądź na dążeniu do zysku, bądź na dążeniu do zaspokojenia potrzeb, może mieć na widoku głównie dobro jednostki, bądź dobro ogółu. Wyzyskanie więc materiału konkretnego z otoczenia dla celów wy-

chowania gospodarczego winno polegać na uświadomieniu istnienia i wzajemnej zależności tych czynników składowych. Cel ten oczywiście nie może być osiągnięty w jednym roku, ale musi być stopniowo realizowany w przeciągu całego okresu uczęszczania dziecka do szkoły powszechnej.

W jaki sposób należałoby wyzyskać materiał z wycieczek pracownawczych w nauczaniu, aby zjawiska konkretne w najbliższym otoczeniu dziecka były punktem wyjścia w pracy szkolnej lub pogłębianiem materiału na nich opracowywanego? Jeżeli rozważamy to zagadnienie, dochodzimy do wniosku, że w ramach materiału każdego przedmiotu może się znaleźć na to miejsce. W naukach przyrodniczo-geograficznych możnaby tematy, dotyczące badań warunków przyrodniczo-geograficznych (położenie, klimat, gleba, surowce roślinne, zwierzęce, mineralne i ich przeróbka, komunikacja i zbył produktów) opracowywać przede wszystkim na konkretnym materiale z otoczenia dziecka, jako poznawanie warunków pracy człowieka. Tematy z przyrody martwej, elementy chemii i fizyki pogłębiają poznawanie tych warunków, wprowadzając dziecko w zagadnienia wiedzy stosowanej i jej znaczenia dla postępu techniki rolnej i przemysłowej (maszyna w rolnictwie i przemyśle, nawozy sztuczne, przemysł przetwórczy i t. p.). Arytmetyka z geometrią zastosowane do rozwiązywania praktycznych tematów z życia codziennego mogą stać się przedmiotem, rozwijającym nie tylko sprawność rachunkową, ale zarazem i czynnik refleksyjny u młodzieży szkoły powszechnej, gdy skonkretyzuje się zagadnienia życia z danego terenu najściślej i najwyraźniej, bo zapomocą liczby.

Opowiadanie właścicieli warsztatów pracy, kierowników instytucji społecznych i samorządowych, jak się dana instytucja czy warsztat pracy rozwijał — opowiadanie nauczyciela o historii ulicy lub drogi, zaprowadzeniu komunikacji autobusowej lub elektrycznej, o założeniu ogrodu, czy instytucji użyteczności publicznej uświadomi dziecku, że historia człowieka i społeczeństwa jest historią pracy. Ułatwi to znowu nie tylko wyrabianie „zmysłu historycznego”, ale zarazem właściwy sposób podejścia do zagadnień historycznych od „poglądu”, od zagadnień życiowych, aby przejść do porównań i zestawień pro-

cesu cywilizacji współczesnej z procesami rozwoju kultury w minionych epokach.

„Żywe treści” mogą również uzyskać dwa przedmioty: religia i j. polski, których głównym celem jest wyrobienie właściwego stosunku dziecka do „człowieka” wogóle, a więc, kształtowanie postawy etycznej dziecka w stosunku do jego zadań, jako człowieka i obywatela. Stawiając dziecko twarzą w twarz z rzeczywistością, każą zastanowić się nad problemami życia uświadomionych na konkretnych zjawiskach i przykładach oraz wysiłków współzycia ludzi i grup społecznych.

Jeżeli dziecko nauczy się dokładnie obserwować przejawy życia gospodarczego i powoli zrozumie, jakie znaczenie ma etyka człowieka we wszystkich zagadnieniach życia gospodarczego, jaką wartość ma solidność moralna u ogółu (Danja) w walce o podstawy bytu ekonomicznego narodu, nauczy się szanować każdą uczciwie spełnianą pracę ludzką a lekceważyć gest i frazes. Zrozumie ona na przykładach, jakie długi zaciąga wobec tych grup społeczeństwa, które w trudzie i wysiłku pracują, by mu przez swą wytwórczość zapewnić dostateczne warunki do kształcenia się, zabawy i rozrywki, zrozumie wreszcie, jakie możliwości stają przed człowiekiem w dzisiejszej epoce w zakresie podniesienia poziomu kulturalnego życia i jakich warunków do realizacji potrzebują.

Wyrobienie w charakterze i psychice przyszłych obywateli cech wytwórców (producentów) w pierwszym rzędzie a następnie dopiero rozwój, wrodzonych zresztą naszemu społeczeństwu cech spożywcy (konsumenta), jest zagadnieniem kształtowania nowej psychiki gospodarczej u młodych pokoleń.

Wyrobienie zaś tą drogą doceniania znaczenia czynnika solidarności i współpracy w życiu zbiorowym jest podstawowym elementem właściwie pojętego wychowania obywatelsko państwowego w szkole powszechnej.

W konsekwencji tych założeń, celem „szkoły pracy” jest, aby wszelką pracę tak fizyczną, jak umysłową uczynić czynnikiem rozwoju pełnej osobowości dziecka. Stąd poszukiwanie przez jej zwolenników takiego materiału do pracy szkolnej, aby zapomocą niego dawać ujście, oraz budzić potrzebę działania i twórczego wypowiedziania

się dziecka przez łączenie myśli z działaniem projektu (kompozycji) z wykonaniem t. j. tworzeniem w materiale konkretnym. Równocześnie metody „szkoły pracy” kładą nacisk na kształcenie zmysłów, usprawnienie rąk dziecka, rozwijanie jego zmysłu konstrukcji, aby w ten sposób stwarzać warunki do nabycia samodzielności, wytrwałości i dokładności w pracy.

Jeżeli chcielibyśmy najzwięźlej scharakteryzować istotę programu szkoły pracy to musieliśmy ją ująć, jako walkę o równouprawnienie pracy ręcznej ze słowem i rysunkiem, jako środka wyrażania. Walkę tę, trzeba przyznać, zwolennicy szkoły pracy w znacznym stopniu wygrali. Chodzi jednak dalej o to, jaki materiał z zajęć o charakterze pracy fizycznej można i należałoby zastosować w pracy szkolnej, aby uzyskać wyż. wym. cele „szkoły pracy”?

Dziecko bowiem w okresie uczęszczania do szkoły powszechnej interesuje się obróbką danego materiału o tyle tylko, o ile nie jest ona celem samym w sobie — lecz jest drogą do wykonywania przedmiotu, który je interesuje. Należałoby zatem z prac fizycznych wybierać te, które mogą dziecko zainteresować, a tem samem służyć do rozwoju jego sił duchowych przez bogatą treść do rozważań twórczych i rozwiązań technicznych. Zagadnienie powyższe wywołuje konieczność rozważenia, czy nie należałoby w znaczniejszym stopniu związać prace dziecka o charakterze fizycznym z jego pracami o charakterze umysłowym, opierając oba typy prac na wspólnym zrębie konkretno-zyciowego materiału. Materiał ten stanowią potrzeby i przeżycia dziecka w związku z potrzebami i życiem jego środowiska.

Zainteresowania i potrzeby dziecka, żyjącego na wsi, będą siłą rzeczy koncentrowały się koło prac związanych z przyrodą — a więc około uprawy roślin i hodowli zwierząt — natomiast dziecko, żyjące w mieście, interesuje się bardziej zagadnieniami technicznymi. W pierwszym więc wypadku prace ogrodnicze i hodowlane spełnić mogłyby zadania wskazane przez szkołę pracy — w drugim wypadku zajęcia rękodzielnicze.

I w jednym i w drugim wypadku należałoby jednak pamiętać, że szkoła ogólnokształcąca, a szkoła powszechna taką jest

i taką pozostanie, nie może mieć na celu wykształcenia „zawodowych” rolników, hodowców lub rzemieślników, aczkolwiek wszystkie elementy wyż. wym. prac winny w niej znaleźć miejsce i być użytkowane w pracy kształcącej i wychowawczej. Stąd też:

po 1-sze zajęcia o charakterze pracy fizycznej, jakie w szkole powszechnej znajdą miejsce, muszą służyć wyrabianiu sprawności fizycznej w danych działach ale zarazem winny być wolne od przewagi czysto mechanicznej pracy, która wymaga bardzo wiele czasu i sił a niema wielkiego znaczenia dla rozwoju osobowości dziecka;

po 2-gie w materiale, używanym w szkole do prac ręcznych, musi być zastosowana wielka różnorodność, aby ułatwić dziecku nie tylko wyćwiczenie sprawności ręki i zmysłów, ale zarazem kształcenie zmysłu praktycznego i pomysłowości w rozwiązywaniu przy pomocy materiału plastycznego różnorodnych technicznych zadań.

Dzieci żyjące w różnych środowiskach, tak wiejskich jak miejskich, łączą jednak pewne wspólne potrzeby i zainteresowania „dziecięce”. Rozróżnić można 2 główne ich grupy: pierwszą, związaną z potrzebami życia codziennego dziecka, przede wszystkim sfery włościańskiej i robotniczej, które chce i powinno umieć samodzielnie zrobić: łatając pomoc naukową lub rzecz użytkową; jak: szafkę na książki, stoliczek, proste krzesółko, przyrządy do gier i zabaw sportowych, podstawkę pod kwiaty, wieszadło na ubrania i inne przedmioty codziennego użytku, a przede wszystkim umieć zręcznie i solidnie naprawić w domu zepsuty przedmiot, odnowić zużyty, znać elementarne sposoby technicznych prac, wymaganych w gospodarstwie wiejskim lub warsztacie rękodzielniczym. Zakres ten obejmuje życie codzienne dziecka, domu i środowiska — a z tego życia tę dziedzinę, w której dziecko może być siłą twórczą, istotą ulepszającą samodzielnie warunki bytu swego i środowiska.

Drugą grupę zainteresowań i potrzeb, łączących dziecko wsi z dzieckiem miasta, są potrzeby, wynikające z warunków pracy szkolnej współczesnego dziecka wogóle. A sytuacja dziecka staje się — jeżeli chce się być szczerym — naprawdę nieraz tragiczną! Tragizm ten tkwi w fakcie, że suma wiedzy i umiejętności, jaką powinno dzie-

cko sobie przyswoić w czasie uczęszczania do szkoły, „naraża” tak błyskawicznie wraz z rozwojem nauki i techniki, że zaczyna przewyższać możliwości umysłu dziecka 7 — 14 lat, aby ją wchłonąć mógł i przepracować. Równocześnie zaś rosną w okresie cywilizacji współczesnej wymagania od każdej jednostki pod względem jej ogólnego i zawodowego przygotowania.

Stąd coraz wyraźniej występuje zarówno w prądach współczesnej wiedzy (Jeans i in.), jak dydaktyki dążność do „konkretyzowania” a temsamem spopularyzowania trudniejszych, bo abstrakcyjnych pojęć z zakresu wiedzy, zapomocą ich upogładowania na przykładach dostępnych dla mas niefachowych, lub, w miarę możliwości, zapomocą modeli, ilustrujących zawile zagadnienia naukowe. Konstrukcja takich modeli nie tylko wyrabiałaby techniczne sprawności dziecka, ale udostępniłaby mu „uzmysłowienie” pojęć a zarazem „odkrywanie” z łatwością i radością nowej, „nieznanej” prawdy. Jedynie w ten sposób można pokonać te olbrzymie trudności, jakie piętrzą się i wraz z narastaniem wiedzy piętrzyć się będą przed każdym, młodem pokoleniem, wstępującym do szkoły. Ścisły związek zatem zajęć rękodzielniczych z przedmiotami ogólnokształcącymi, jest w tej fazie rozwoju, w której dziecko uczęszcza do szkoły powszechnej, koniecznością nakazaną przez psychologiczne i dy-

daktyczne wskazówki. Nie znaczy to jednak, aby jakikolwiek przedmiot, a w tym wypadku prace ręczne, stały na usługach drugiego, ale, aby *wszystkie przedmioty wzajemnie się przenikały* na rzecz całości kształtu zagadnień naukowych i wychowawczych.

Podobnie, jak prace rękodzielnicze, tak również prace ogrodnicze i hodowlane winny wiązać się z przedmiotami ogólnokształcącymi, a w szczególności z przyrodą i geografją. Celem tych grup zajęć byłoby *świadome ustosunkowanie się* dziecka do prac rolniczo-hodowlanych; stąd znaczenie i sens każdej czynności w ogrodzie lub przy hodowli winno być dla dzieci wyjaśniane na lekcjach przyrody i ilustrowane tematami, na niej opracowywanymi. To, czego w ten sposób dla podniesienia kultury rolnej w Polsce przez szkołę powszechną może streścić można w sposób następujący:

Wykazanie na konkretnym wyniku prac ogrodniczo-hodowlanych *znaczenia* doskonalenia zabiegów koło uprawy roślin i hodowli zwierząt oraz wyrobienie w dziecku dążności do wytwarzania w obiektach uprawy i hodowli właściwości, dogodnych dla człowieka (zasada postępu rolniczego).

W ten sposób przez zorganizowanie tym i połączenie ich z pracami o charakterze wyłącznie umysłowym, t. j. z treścią materjału przedmiotów ogólnokształcących — szkoła powszechna miałaby warunki do realizacji zasad i założeń „szkoły pracy”.

III.

TRUDNOŚCI W REALIZACJI WYCHOWANIA GOSPODARCZEGO

Nawet tak szkieletowe, jak powyższe, ujęcie zagadnienia celów i możliwości realizacji wychowania gospodarczego w szkole powszechnej nasuwa jednak myśl o szeregu trudności i niebezpieczeństw, związanych z tą sprawą, które trzeba sobie w pełni uświadomić, z niemi się liczyć, aby je przezwyciężyć, jeżeli cele mają być urzeczywistnione. Trudności te istnieją bowiem, zarówno jeżeli sprawę rozważy się ze względu na młodzież, nauczyciela, jak i społeczeństwo.

Jeżeli chodzi o młodzież, to technika pracy i organizacja współczesnej szkoły była tak skonstruowana, jak tego wymagały interesy instytucji, operującej — że się tak

wyrażę — „masą”. Masowy charakter szkoły powszechnej sprawia, że posadzono młodzież do ław, aby skrępować zbyt ruchliwe nogi, do rąk dano książkę lub zeszyt, aby zaabsorbować ręce, stworzono zawiły system klasyfikacji i cenzur, aby okiełznać, pohamować i w „właściwe” t. j. pożądane dla szkoły łożysko skierować bujną energję dziecięcą, a t. zw. „uspołecznienie” ograniczono do „samorządów” i kółek, nie związanych niczem z pracą i systemem szkolnym. Gdy bowiem te instytucje winne być oparte na samodzielnej pracy grup i odpowiedzialności zbiorowej, to system pracy szkolnej tępił wszystkie tego rodzaju przejawy uspołecznienia życia dzieci, aż zredu-

kował je do prób podpowiadania, ściągania i innych sposobów oszukiwania nauczyciela.

Wiekowe więc, latami utarte, cechy dotychczasowego systemu szkolnego znacząco ułatwiały wykonanie postulatów szkoły „dawnej”, po linii najmniejszego oporu i przeciwdziałania trudnościom.

Elementy składowe wychowania gospodarczego, jak wycieczki i prace rękodzielnicze wymagają, bo wymagać muszą, innej organizacji pracy — w pierwszym rzędzie więc umiejętnego organizowania grup młodzieży do wykonywania różnych czynności, od umiejętności „patrzenia”, obserwowania urządzeń i czynności człowieka przy pracy, do umiejętności wykonania jakiejś pożytecznej a konkretnej pracy o znaczeniu równowartościowym z napisaniem zadanego, wypowiedzeniem wiersza lub ustępu z książki. W znacznie więc większym stopniu, niż dawniej, znaczenie dobrej organizacji prac zespołowych, umiejętnego i celowego konstruowania planów pracy wystąpić musiałyby w życiu szkoły. Osiągnięcie w tych warunkach największego wyniku przy najmniejszym nakładzie sił i środków musi stać się celem inteligentnego i rozumnego nauczyciela-organizatora prac dziecięcych.

Charakter kierownictwa prac tego typu pociągnąłby za sobą i inne następstwa, a mianowicie kształtowanie stosunku nauczyciela do środowiska dziecka. Jeżeli chciałoby się z materiału życia w tym środowisku uczynić materiał-tworzywo do pracy szkolnej, działalność nauczyciela nie mogłaby się zamknąć jedynie w murach szkoły i w obrębie jej obejścia. Musiałaby być nawiązane silne nici współdziałania i porozumienia z najbliższym otoczeniem, aby ono pracę szkoły zrozumiało, doceniło i z nią współdziałało. Dotychczas współdziałanie to nie miało charakteru zbyt konkretnego, ograniczając się co najwyżej przy harmonijnych stosunkach do przejawów obopólnego sentymentu. Z chwilą jednak, gdy szkoła będzie chciała organizować wycieczki pracownawcze, zetknie się bezpośrednio ze światem środowiska, który w ten lub inny sposób może reagować na dążenie szkoły. Dlatego przekształcanie ideowej treści i metod pracy w szkole powszechnej będzie tutaj w znacznej mierze także próbą stosunku starszego pokolenia społeczeństwa polskiego do młodszego.

Przykład wyjaśni, co pod tem rozumieć należy: zwiedzanie warsztatów pracy, typowych dla danego środowiska, w celu zapoznania się z ich stroną techniczną, organizacyjną, gospodarczą i społeczną nie napotka na trudności tam, gdzie dany warsztat pracy nie jest własnością indywidualną lub akcyjną, lecz gdzie stanowi własność organizacji spółdzielczych, samorządów powiatowych lub gminnych, wreszcie państwa. Jest prawdopodobne, że w zrozumieniu interesów ogólnopństwowych i gospodarczych instytucje te wyteżą wszystkie siły, by szkole przyjść z pomocą.

Ustosunkowanie się jednak właścicieli gospodarstw, stanowiących własność indywidualną, będzie zawsze zależało od społecznej postawy danej jednostki, od jej stosunku do szkoły i do jej zadań wychowawczych. Łudzić się też niepodobna, by to ustosunkowanie się było zawsze entuzjastyczne, a raczej należałoby przyjąć, że w ciągu lat całych pomалу, ostrożnie, przy nakładzie najlepszej woli i wysiłku ten pozytywny stosunek w masach będzie trzeba wyrabiać.

Kto wie jednak, czy ta droga działalności szkoły nie jest konieczną i podstawową, aby doprowadzić do istotnego w czynach, nie w słowach uobywatelenia szerokich mas w Polsce, t. i. zrozumienia przez nie faktu, że jak młode pokolenie, jego dobro i szczęście jest najbliższe zainteresowaniom starszego, tak dobro polskiej szkoły powszechnej winno być osią, wiążącą wszystkich obywateli, winnych podporządkować mu swoje osobiste interesy.

Zadania szkoły powszechnej w ten sposób rozszerzają się, przekraczają mury gmachu szkolnego, ale wykonanie tych zadań rozłożyćby się musiało na dziesiątki lat najbliższej przyszłości. Jeżeli założyć się musi, że interesy szkoły winny być rozumiane przez obywateli — to zarazem jasno uświadomić sobie należy, że i interesy obywateli muszą być rozumiane przez szkołę.

Pod powyższem rozumie się postawę szkoły do warsztatów pracy gospodarczej. Postawa musi być poważna i głęboka, opierająca się na głębokim szacunku dla czasu, sił i nakładu pracy w nich zużytego. Stąd konieczność bardzo silnego liczenia się z wyż. wym. czynnikami, a co za tem idzie konieczność wyrabiania u dzieci analogicznej postawy — słowem — konieczność ich kulturalnego wychowania w obrębie szko-

ły, zanim się wyjdzie poza jej mury, do siedlisk pracy człowieka. Stąd też konieczność wzajemnego współdziałania i ścisłego porozumiewania się szkół w danym środowisku, aby nie tylko nie przeszkadzać sobie wzajemnie, ale, co najważniejsze, nie przeszkadzać właścicielom warsztatów pracy zbyt często, bezplanowo, chaotycznym wykonywaniem działu „pracownictwa”.

Stąd wreszcie i, co najważniejsze, położenie nacisku nie na ilość obiektów, ale na jakość ich opracowywania, co da się tylko wtedy skutecznie, gdy będzie starannie przemyślany wybór obiektów, wzorowo przygotowany plan i organizacja wycieczki pracownicznej, wreszcie po jej ukończeniu opracowanie jej wyników.

Jakie największe niebezpieczeństwa zagrozić mogą przy wprowadzaniu w ten sposób pojętych zasad „szkoły pracy” na teren szkół powszechnych w Polsce?

Pomijając szereg innych, mniejszej wagi i znaczenia, bo możliwych zawsze do przezwyciężenia zagadnień natury organizacyjnej i dydaktycznej, zastanówić się bliżej wypada nad najważniejszym niebezpieczeństwem, a mian. naśladownictwa w tej mierze obcych wzorów.

Zagadnienie „wychowania gospodarczego”, tkwiące w zasadach „szkoły pracy” urosło w dobie powszechnego kryzysu i bezrobocia, a zarazem w dobie wzmożonego postępu technicznego do zagadnień pierwszorzędnej wagi w życiu wszystkich społeczeństw europejskich. Dodać należy, że w reformistycznych, ustrojowych i programowych tendencjach i pracach tych społeczeństw, jakie niemal wszędzie po wojnie znalazły miejsce — zagadnienie to jest silnie uwzględnione. Społeczeństwa te mają już w chwili obecnej zorganizowaną bogatą prasę pedagogiczną, a wpływ tej obcej prasy u nas rośnie z dniem każdym. I rośnie też w związku z tem niebezpieczeństwo groźne, że, jak to już nieraz bywało, możemy pójść po linii najmniejszego oporu, t. j. przyswajania treści i metod pracy w tej dziedzinie z rąk obcych, rąk podających często duże wartości, ale zawsze dostosowane do innych warunków, psychiki innego dziecka, nawet zgoła innych systemów gospodarczych, innych potrzeb i zagadnień bytu społeczeństwa, niż to u nas ma miejsce.

Przyjęcie tych wszystkich zasad, bez ich

rewizji, bez rozpatrzenia które z nich odpowiadają naszemu życiu, a które, jako zbędne eliminować należy, byłoby pójściem w niewolę obcych kierunków, przystosowanych do innych warunków życiowych. Od tego niebezpieczeństwa za wszelką cenę bronić się należy.

W chwili obecnej nauczycielstwo państwa polskiego wywalczyć sobie musi swoiste założenia wychowania gospodarczego młodzieży w Polsce, swoiste, samodzielne dla niego treści i metody, nie podając się niczemu, co jego samodzielność zachwiać mogłoby, ani wichrom wiejącym z zachodu, ani z wschodu, aby raz wreszcie położyć wiekami niezatarte piętno samodzielnej, twórczej myśli i czynu nauczyciela na szkole w Polsce!

W jaki sposób samodzielność tę należałoby zdobywać? W pierwszym rzędzie przez zbieranie tego materiału realizacyjnego, który w zakresie wychowania gospodarczego już istnieje. Wszak w poszczególnych szkołach powszechnych organizowano i organizuje się i wycieczki „pracowniczne” i prace ogrodnicze w ogródkach szkolnych i na poletkach doświadczalnych i prace hodowlane, jak również rozwijają się prace warsztatowe. Należałoby zbierać te „doświadczenia” nauczycieli, rozważać treść i metody dotychczasowych prac, przedyskutowywać ich wartości, opracowywać nowe wnioski — i popularyzować je w czasopismach nauczycielskich.

Pracę powyższą ułatwia jeszcze jedno. Znacznie więcej, niż inne warstwy inteligencji pracującej umysłowo w Polsce, nauczyciel szkoły powszechnej jest bliższy polskiej rzeczywistości gospodarczej. On ją widzi niemal stale z okien swojej placówki, on ją co najważniejsza widzi w gorszym lub lepszym stanie zdrowia każdego dziecka swojej szkoły, w lepszym lub gorszym poziomie jego odżywienia i ubrania, on ją widzi w każdym zetknięciu się z rodzicami dzieci, w każdej swojej wycieczce poza szkołę do najbliższego otoczenia. Niech więc to, co widzi — uświadomi sobie wyraźnie i jasno, niech zda sobie sprawę z tego, jakie są główne potrzeby społeczeństwa, aby drogą zbiorowej pracy rozważyć, czego tym względnie szkoła powszechna może i powinna dokonać. Konieczne tutaj jest jednak zarazem rozszerzanie własną pracą podstawowych wiadomości z zakresu zagadnień ekonomicznych i socjalnych, które

dane kwestje stawiają w szerszej perspektywie potrzeb i interesów ogólnopolskich czy światowych. Ułatwić mogą tę pracę nauczycielstwu liczne, w bardzo przystępnej formie opracowane fachowe wydawnictwa, jakie ma już prasa polska.

Rozpoczęcie prac nad zagadnieniem wychowania gospodarczego bądź indywidualnych, bądź zbiorowych (konferencje rejonowe, zjazdy zrzeszeń itd.) od analizowania tego materiału, który jest już dorobkiem poszczególnych szkół powszechnych warunkuje w pierwszym rzędzie *samodzielność* w poczynaniach nauczycielstwa.

Drugim warunkiem *samodzielnego* rozwiązania zagadnień wychowania gospodarczego w Polsce, to szukanie w tradycjach polskiej myśli społecznej i pedagogicznej treści, która byłaby węzłem scalającym tę różnorodność z przeszłością, dowodem jednolitego w swoich założeniach i tendencjach procesu rozwoju ideologii wychowawczo-społecznej, ideologii, będącej *swoistym i odrębnym wyrazem myśli polskiej*.

Idąc tą drogą dojdziemy do analizy programów Komisji Edukacji Narodowej, w których wiele cennych i pożytecznych i dla *dzisiejszej epoki* myśli i wskazań można znaleźć w tej dziedzinie, do materiałów, zawartych w pismach działaczy polskich, jak Staszic, Szczepanowski, Stefczyk i in., polityków polskich, jak Prus, Orzeszkowa itd. I któż wie, czy wysiłek nad przepracowaniem tych zagadnień nie doprowadzi również do rewizji naszego stosunku do romantyzmu polskiego, aby w pismach Mickiewicza, Słowackiego i Norwida szukać tych wartości, które okażą się nieprzemijającymi dla współczesnego „świata pracy” w Polsce?

Wykonanie tej pracy, *przodującej* w rozwiązaniu zagadnień współczesnej polskiej rzeczywistości, zależeć będzie od postawy nauczycielstwa polskiego. W ten sposób nauczycielstwo w Polsce wykazałoby, że w realizowaniu szkoły „twórczej pracy” jest jej pierwszym, prawdziwie *twórczym* *przodownikiem*.

W. H.

Udział szkoły w życiu gospodarczym środowiska.

I.

W SPRAWIE OGRÓDKÓW SZKOLNYCH.

Jeżeli uprzytomnimy sobie, jak wielki procent ludności wiejskiej w Polsce kształcenie swoje ogranicza i długo zapewne ograniczać jeszcze będzie do szkoły powszechnej jedynie, trudno nie zgodzić się ze zdaniem, że „szkoła powszechna powinna być miniaturową szkołą rolniczą. Niech więc dziecko z gospodarki rolnej, czy ogrodowej elementarnych zasad sobie coś przyswoi w szkole powszechnej”.*)

Czas najwyższy zerwać z jednakoowymi programami ze wszystkich przedmiotów dla miast, miasteczek i wsi, a pamiętać ustawicznie o tej, jakże starej, dewizie: „Nie dla szkoły, ale dla życia uczymy”. A spojrzmy na życie naszej wsi... Nie mówię oczywiście o b. zaborze pruskim i o

różnych wyjątkach, ale o przeciętnej polskiej wsi.

Naturalnie, że od czasów zdobycia niepodległości zaszło już wiele zmian na lepsze, ale jakże nam daleko do wzorów zachodnich!

Weźmy więc kulturę ogrodniczą. Czy wieśniak polski zna i prowadzi ogród warzywny w całym znaczeniu tego słowa? Sad? Ogród kwiatowy? Czy ma pojęcie o wartościach odżywczych różnorodnych jarzyn, owoców? Czy odczuwa piękno kwiatów? Ba, czy zdaje sobie dostatecznie sprawę z korzyści materialnych, jakie osiągnąć z ogrodnictwa może, zwłaszcza w miejscowościach położonych blisko miast lub lotnisk. Biorę, choćby dla przykładu, Zaleszczyki. W geografii uczymy dzieci o klimacie tej miejscowości, o sadach morelowych, o winogronach i t. p.

*) Praca Szkolna, 1930. Nr. 4, art. Kol. Lorka. „Zakładajmy ogródki szkolne”.

Tak, klimat cudowny, południowy, ziemia „szczerą” czarnoziem, możnaby zrobić z tego krainę owoców i jarzyn, a jak jest w istocie? Jak wyglądają te sady morelowe? Ile w nich dziczek, jakie marne owoce przywożą kobiety na targi? Ziemia rodzi, ale człowiek pomaga jej minimalnie. Nie dlatego, żeby nie chciał, ale nie umie. Tyle bogactw zmarnowanych, bo warunki przyrodzone niewyzyskane zupełnie. Pa- trzyłem na to z wielką goryczą i z zazdro- ścia myślałem, że gdyby w Zaleszczykach byli Niemcy lub Czesi, napewno wszystko lepiej wyglądałoby. Dałam przykład Za- leszczyk, jako już najbardziej jaskrawy, bo cóż mówić o tych miejscach, gdzie zie- mia nieurodzajna?

Stanowczo przyspieszyć trzeba rozwój kultury ogrodniczej i szkoła powszechna musi pomyśleć o tem.

Chcę tu dać garść wiadomości, jak roz- wijala się sprawa ogródków w tym tak mało znanym północnym kraju, jakim jest Norwegia. Nadmienię muszę, że informa- cje te czerpałam od p. Erlinga Kiekstad'a — Norwega, który jako członek Komitetu Pomocy Kresom Wschodnim przed kilku laty — pracował z całym oddaniem w po- wiecie kobryńskim i twierdził, że Polska ma przecież daleko większe możliwości od Norwegii, — potrzebuje tylko pracy nad kulturą, pracy i jeszcze raz pracy. Otóż w Norwegii od 1906 r. wprowadzono t. zw. „ogródki rodzinne”. Różnią się one od szkolnych tem, że grządki dzieci mają nie w szkole, a u siebie, na własnym gruncie. W szkole zakłada się ogródek jako wzór, a każde z dzieci robi to samo u siebie. Pod kierownictwem nauczyciela dzieci ro- bia dokładne plany ogródka, oraz szcze- gółowe plany pracy. Wielkość ogródków może być dowolna, ale doświadczenie w Norwegii wykazało, że nie powinna przekraczać 20 metrów kwadratowych. Również nie powinna być uprawiana jed-nocześnie zbyt wielka ilość gatunków ja- rzyn, natomiast co roku należy wprowa- dzać zmiany. Każde dziecko musi prowa- dzić notatnik, w którym zapisuje wska- zówki nauczyciela, odnoszące się do ogródka wzorowego w szkole, oraz notu- je wszystkie prace we własnym ogródku. Poza tem dzieci mają w szkole specjalne lekcje ogrodnictwa poza lekcjami. Nau- czyciel, ogrodnik powiatowy lub miejsco- wy wykwalifikowany, a specjalnie pracą w szkole interesujący się członek „Stowa-

rzyszenia Ogródków Rodzinnych” kieru- je i dogląda prace dzieci. Po zbiorach urzą- dzona jest wystawa zbiorów dzieci z ogródków łącznie z ich notatkami. En- tuzjazm dzieci wzbudza wielkie zaintereso- wanie wśród miejscowej ludności, która tłumnie zwiedza wystawę. Nagrody i we- soła zabawa kończą wystawę, która jest wydarzeniem długo oczekiwanem i długo wspominanem zarówno przez dzieci, jak i przez starszych. Wchodzi tu więc w grę czynnik wielkiej wagi: współpraca szkoły, dziecka i rodziców. Jeden z kierowników szkoły w zapadłym kącie Norwegii daje następujące, a jakże wymowne sprawozda- nie.

„Daleko od gościńca, wysoko w górach, pośród nieskończonych obszarów leśnych leży małe środowisko ludzkie — Holmgy, złożone z 28 rozrzuconych w lesie małych osiedli. Do 1919 r. ogrodnictwo było tam wcale nieznane. Nawet uprawa marchwi była nieznana. Klimat jest surowy i ludzie nie wiedzieli, jak w takich warunkach można zakładać ogrody warzywne. Nowi- ny też z trudem przedostawały się do tego odległego i odciętego od reszty świata osiedla, ponieważ, aby dostać się do ja- kiegokolwiek środowiska ludzkiego — trze- ba było przebrnąć 12 mil puszcza i trzęsa- wiškami. Przed kilku laty nie istniały tam żadne drogi, obecnie jednakże została już przeprowadzona dobra szosa automobili- wa. Ostatnie dziewięć lat przyniosło dużo zmian. Z 28 domów — 26 posiada ogrody małe, ale starannie uprawiane, otaczane wielką miłością i zainteresowaniem. W każ- dym z tych ogródków rosną drzewa owo- cowe, krzaki jagodowe, maliny, truskaw- ki. Poza tem każdy dom posiada dosko- nałe obmyślony ogródek warzywny. Skąd przyszła ta zmiana i ten postęp w tem za- padłym środowisku? Odpowiedź bardzo prosta: są one rezultatem pracy nauczycie- la wiejskiego przy współdziałaniu pobu- dzonych przez niego miejscowych ludzi; są rezultatem starannie zorganizowanego planu zajęć szkolnych, w którym ogródki rodzinne zajęły należne sobie miejsce; jest to wynik pracy, zapoczątkowanej z inicja- tywy nauczyciela przez dzieci szkolne i konsekwentnego współdziałania szkoły, dzieci, rodziców”.

System ogródków rodzinnych, zapoczą- kowany w 1906 r. z inicjatywy małej grup- ki ludzi w jednej tylko miejscowości w Heldmark zdobył sobie w Norwegii

odrazu duże powodzenie i został wprowadzony przez coraz to inne szkoły bez zbytniego nakładu funduszy. W większości wypadków pracę finansowali rodzice. Obecnie ogródki rodzinne stanowią nieodzowną część pracy wychowawczej, szczególnie w okręgach wiejskich. W roku 1926 w ogródkach rodzinnych pracowało 15.000 dzieci, a liczba ta z każdym rokiem wzrasta (ostatnich danych, niestety, — nie posiadam).

Tyle o Norwegii.

Widzimy więc, że podstawę do rozwoju kultury ogrodniczej dała Norwegii szkoła powszechna. U nas musi być to samo. Innej rady — zdaje mi się — nie znajdziemy. Szkoły dokształcające rolnicze, ogrodnicze — to dopiero etap następny. Kto zna trochę stosunki wiejskie, to wie, jaki mały procent młodzieży uczęszcza do tych szkół. Ile miejsc wolnych w szkołach świeci pust-

kamil Podwaliny rozwoju tych szkół musi dać szkoła powszechna.

Więc jeszcze jeden ciężar, jeszcze jeden obowiązek na barki nauczyciela — wstępnie ten i ów z pośród nas. Tak. Przypominają mi się jednak słowa, które wyrzekł na I-ym Zjeździe B. Słuchaczów Wyższego Kursu Nauczycielskiego w Warszawie — nieżyjący już dziś młody, a tak świetnie zapowiadający się historyk, Wincenty Gorzycki w referacie p. t. „Rola i zadanie nauczyciela szkoły powszechnej“.

„Nauczyciel jest jak żołnierz nieznany... Przyjdą czasy, że i na mogile tego bezimiennego siewcy kultury przyszłe pokolenia składać będą wieńce. Żołnierz zdobył niepodległy byt Polski, a nauczyciel musi go utrwalić i dźwignąć na najwyższe szczyble możliwości kulturalnych“.

JOZEFA PUTERNICKA.

II.

JEDWABNICTWO A SZKOŁA

Jeżeli weźmiemy pod uwagę gospodarczą stronę życia naszych wiosek czy osad, nietrudno zauważyć wielkie braki pod tym względem. Już wygląd zewnętrzny wsi, wygląd krajobrazu, wypróchniałe wierzby przy drogach, nasuwają nam myśl, że inicjatywa, że praca na tem polu jest u nas bardzo potrzebna.

Sądzę, że po uwzględnieniu trudności natury wychowawczej i dydaktycznej, mogłaby i szkoła wziąć udział w tej pracy.

Istnieją dziedziny życia gospodarczego, które po naszych wioskach są zaniedbane lub wogóle niewyzyskane. Inicjatywa do ich wyzyskania może wyjść ze szkoły za pośrednictwem choćby spółdzielni szkolnych.

Nadwyżkę, uzyskaną w sklepikach tych spółdzielni mogą dzieci przeznaczać nie tylko na cele doraźne, jak np. wycieczki, można jej użyć i na inne cele. W okolicy ubogiej w sady możnaby za nią nabywać drzewka lub krzewy owocowe i rozdzielać je między dzieci celem sadzenia koło domów. Szkoła nie poniosłaby straty, bo nadwyżka ze sklepiku — to własność udziałowców, a akcja taka, prowadzona planowo przez szereg lat, z pewnością wydałaby owoce: zamiast wierzby koło chat rosłyby drzewa i krzewy owocowe. Lud-

ność nabrałaby zaufania do szkoły, byłaby jej wdzięczna za tę zmianę.

W innych okolicach możnaby wprowadzić hodowlę jedwabników.

Warto zaznaczyć, że posiadanie własnego surowca jedwabiu jest pożądane u nas nie tylko ze względów gospodarczych, ale także ze względu na obronę kraju. — Jednoroczne drzewka morwowe są bardzo tanie, możnaby je co pewien okres czasu nabywać w Centralnej Doświadczalnej Stacji Jedwabniczej w Milanówku. Przy szkole na małym bodaj kawałeczku ogrodu możnaby założyć szkółkę. Pielęgnowanie tych drzewek w szkółce nie przedstawia żadnych trudności i może być powierzone dzieciom.

Stacja w Milanówku udziela chętnie informacji.

Po trzech czy czterech latach rozdzieliłoby się drzewka między dzieci. Ponieważ dla hodowli jedwabników trzeba posiadać około 20 drzew morwowych, należałoby rozdawać dzieciom drzewka w tej liczbie.

Nie chodzi o to, aby wiele dzieci otrzymało te drzewka naraz, bo celem byłoby narazie zaszczepienie tego rodzaju pracy na terenie wsi czy osady.

Na rozwój życia gospodarczego mogą pośrednio wplywać biblioteki, a to dzięki

odpowiedniemu do środowiska doborowi książek treści gospodarczej. — W bardzo wielu gminach brak u nas bibliotek. Inicjatywa ich zakładania może również wychodzić ze szkoły.

Dzieci naogół chętnie czytają książeczki, wypożyczane z biblioteki szkolnej, często natarczywie o nie proszą. Opiekun spółdzielni zwróci im uwagę, że po wyjściu ze szkoły nie będą miały książeczek do czytania, gdy w gminie biblioteki nie będzie. Starsze dzieci zastanawiają się nad tą sprawą, wreszcie znajdują radę: z pewnej części nadwyżki tworzy się fundusz na ten cel.

Podobne postępowanie spowodowało powstanie biblioteki publicznej na terenie gminy, w której pracuję. Biblioteka ta, jako odrębne stowarzyszenie, rozwija się już o własnych siłach, nie obarczając zupełnie spółdzielni szkolnej. Jej księgozbiór, aczkolwiek skromny jeszcze, zwiększa się szybko i przyczynia się do rozwoju kultury i wzmocnienia życia gospodarczego w gminie.

Każde z tych poczyniń, z których wspominałem, wymaga jednak przynajmniej kilkuletniego planowego działania.

STANISŁAW JEZIOR

III.

ZIOŁA LECZNICZE NASZEJ OKOLICY.

Bezpośrednią pobudką do tej pracy było oczyszczanie rzeczki z tataraku (wyrwane go hakami). Ponieważ tataraku było bardzo dużo, postanowiłem wysuszyć kłaczki i sprzedać. Miało to być zachęceniem dzieci do zaznajomienia się z ziołami leczniczymi i do ich zbierania.

Punktem wyjścia była lekcja o tataraku, którą — jak wiele takich lekcji — zakończyliśmy rozważaniem sprawy użyteczności. — „Tatarak niepotrzebny, niepożyteczny” — „ptactwo może się w nim skryć przed jastrzębiem” — „gdy go wysuszyć, to jest dobry na ściółkę” i t. p. Skąd się dowiedzieć? Zapytać rodziców! W domu dzieci dowiedziały się, że dawniej były znachorki, które podawały tatarak w postaci proszku na różne choroby, lecz to pomagało tym chorym w wyprawie na tamten świat. Dziś możemy lekarstwo kupić w aptece i nie potrzebujemy tataraku. — Tak, można kupić, ale z czego sporządzić lekarstwo?

Okazało się, że większa część dzieci uznała tatarak za bezużyteczny, a tylko niektóre wołałyby zastanowić się, bo są dowody, że i dawniej ludzie znali się na lecznictwie i lekarstwach, które sporządzali z roślin (nowe zagadnienie: Egipcjanie, Asyryjczycy, Arabowie i t. d. — ich tajemnice sporządzania lekarstw). W celu rozstrzygnięcia kwestji, czy zioła mają własności lecznicze, dzieci postanowiły: 1o oprzeć się na materiale książkowym, 2o poprosić aptekarzy o wyjaśnienie (w kościelnej wsi i w mieście jest apteka, dokąd dzieci często jeździły po sprawunki)

i 3o zebrać poglądy starszych ludzi we wsi.

W tym celu podzieliły się dzieci na 3 grupy, z których każda podjęła się zebrać odpowiedni materiał. Wspólnie pouczyliśmy się, jak postępować, a mianowicie: rozpatrzyć się w katalogach, czy są broszurki na ten temat, formy grzecznościowe przy przystępowaniu do starszych i t. p.

Pierwsza grupa zamówiła broszurki i wysłała pieniądze, zebrane przez dzieci (poczta, taryfa pocztowa, wypełnianie przekazów zwykłych i P. K. O. — zaliczkowe przesyłki). Zebrawszy materiał, dzieci ci referowały, co mówią książki, że aptekarze bardzo chętnie wyjaśniali i zachęcali do zbierania niektórych pospolitych ziół, wyrazili gotowość odbioru i „dobrze” płacić obiecali: mydłem, pastą do zębów i t. p. Zebrany materiał od miejscowej ludności zapisaliśmy do kroniki szkolnej. Zagadnienie rozwiązane! Zioła posiadają własności lecznicze.

Następna kwestja, które rośliny mają własności lecznicze, które występują w naszej okolicy (zapoznanie się z niemi), które z nich występują u nas obficie, a które rzadko, ochrona tych roślin.

Z broszurek dzieci dowiedziały się, że roślin leczniczych jest bardzo dużo i że wiele z nich to rośliny trujące. Przy zapoznawaniu się z poszczególnymi gatunkami doskonałą pomocą były kolorowe tablice ziół leczniczych, pożyczone z seminarjum naucz. Stwierdziłem, że zapoznanie się z niemi sprawiło dzieciom trud-

ności, bo trzeba było czytać opisy, zaobserwować wszystkie szczegóły okazów i porównywać z tablicami, było to coś w rodzaju oznaczania jak gdyby wg. klucza. Aby zapobiec niszczeniu rzadko spotykanych ziół, zgodziliśmy się nie przynosić do szkoły żadnych okazów do oznaczania; kwestję wątpliwie rozstrzygaliśmy wspólnie na miejscu występowania okazów (Nasze lekcje przyrody odbywały się przeważnie poza klasą, na polach).

W miarę zapoznawania się z ziołami dzieci na tekturowej tablicy zapisywały ich nazwy. Tablica ta zawierała następ. rubryki: 1) nazwa właściwa i gwarowa, 2) co zbierać (całą łodygę, liście, kwiat, korzeń, pyłek zarodnikowy), 3) czas (młode, rozwijające się łodygi, liście lub kwiaty, czy dojrzałe, 4) pora (miesiąc) i 5) uwagi — czy występują obficie, średnio, rzadko (ochrona), trująca (ostrożnie) lub nietrująca.

Mojem dążeniem było ukończyć te zasadnicze prace przed rozpoczęciem czyszczenia rzeki, co też nam się udało. Tatarak leżał na brzegu. Oczywiście, że i tu dzieci musiały szukać w książce wskazówek, jak i co zbierać. Dowiedziały się, że nie liście a tylko kłaczce mają zastosowanie w lecznictwie, że należy je obrać z łupiny, pokrajać i wysuszyć, lecz nie na słońcu, a w cieniu, przewiewnym miejscu (strych, na gazetach).

Dalszym etapem pracy było wystarać się o korzystną sprzedaż. Korespondencja dzieci z Warszawą („Planta“) Poznaniem, Bydgoszczą. Sprzedaż tataraku była najlepszym sposobem zachęcenia dzieci do zbierania innych ziół. To też w czasie wielkich wakacyj pilnie je zbierały i suszyły.

Sprawą zbierania ziół leczniczych mogłaby się zająć każda wiejska szkoła, mogłaby propagować w swej gminie hodowlę ziół. Byłoby to zjawisko bardzo pożądane — miliony złotych pozostałyby w kraju.

MARCELI RADOMSKI.

IV.

WARSZTATY PRACY

(Szkic lekcji)

Na jednej z tablic wisi wyrazisty i mocno przeżyty wykres wyników ogródkowej pracy własnej dzieci oddziałów IV i V, unaoczniający ogromną rozpiętość inicjatywy i pracowitości wśród ludzi (jedno na 20-ro dzieci nie otrzymało nic, natomiast było i takie, które osiągnęło produkcję wartości 9 zł. 40 gr.; każde miało po 40 m² jednakowej ziemi).

Druga tablica czeka na 2 pozostałe wykresy.

Naucz.: „Dlaczego człowiek uprawia rolę?“

Dz.: „Bo jak samo rośnie, to jest mało, po kłoseczku trzeba zbierać“ i t. p.

— N.: „Tak, słusznie, więc człowiek stworzył sobie warsztat rolny“.

— Zawieszamy na drugiej tablicy wykres Nr. 1, tabelkę, przedstawiającą wielką różnorodność źródeł dochodu ze skrawka powierzchni ziemi. Dzieci przyglądają się i próbują odczytywać. (Niewypełnione miejsca dla samodzielnych wstawek własnych źródeł ubocznych).

— N.: „Czy od razu człowiek doszedł do takiego warsztatu pracy?“ (Dyskusja).

Wieszamy wykres Nr. 2, obrazujący, jak to z każdego minerału powstaje odmienne źródło dochodowe. Dzieci uprzedmiotwiają sobie przede wszystkim, że i z wnętrza ziemi zrodziło się nowe bogactwo. Minerał w ręku człowieka przekształca się w skarb.

— N.: „Do czego te skarby ziemi zużył człowiek?“

— Dz.: „Do gospodarstwa“. Wymieniają, jakie gałęzie przemysłu mogą się oprzeć na danym mineralu. Ale z poszczególnego minerału naogół tylko jedno źródło dochodowe, gdy tymczasem kawałek roli zawiera o wiele więcej możliwości.

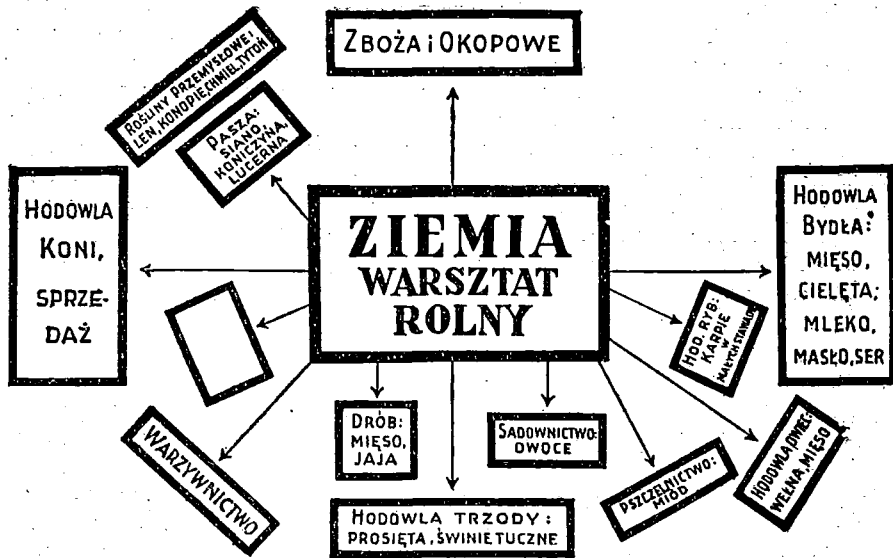
— N.: „Po warsztacie rolnym wyrósł więc drugi warsztat — przemysł“.

W jakim celu wszystko to człowiek robi? Czy nie lepiej byłoby wrócić do stanu pierwotnego?“

Nie płaciłoby się podatków, byłoby lżej“...

— Dzieci starają się przekonać wychowawcę.

„Nie byłoby domu“.



Wykres Nr. 1.

N.: „Przecież można mieszkać i w jaskiniach“. Janek: „Pierwotny człowiek to mieszkał i na drzewie, ale w domu lepiej“. „Nie byłoby sukienek“.

N.: „A czy to niedobre skóry, zsyte żyłami?“. Dziwczęta nie chcą o tym słuchać. Któryś z chłopców wtrąca: „A jak to żyć bez ognia? Potrzebne zapalki!“

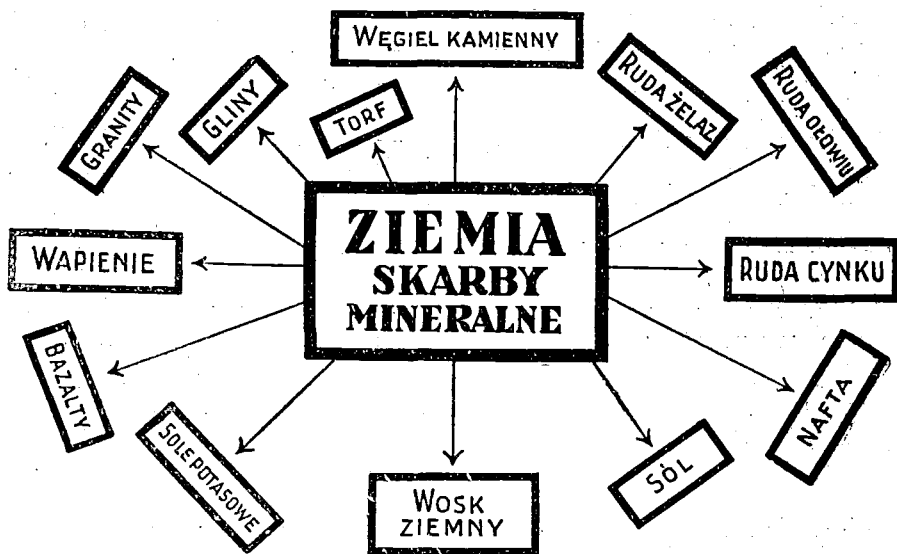
N.: „Przecież mógłbyś mieć krzesiwo“. — Chłopiec z pogardą: „E! krzesiwo!“ — Inni wołają: „Nie byłoby co sprzedawać, ani kupić!“ — Nastrój wyraźnie po stronie

kultury: „E, niech już lepiej tak będzie, jak jest!“

N.: „Czy wszyscy gospodarze korzystają ze wszystkich możliwych źródeł dochodu? Czy wszyscy mają tę samą ilość dochodu? (Wskazujemy na wykres ogródek kowy). Dzieci kategorycznie przeczą. W jaki sposób rolnik może otrzymywać dochód ze swego gospodarstwa?“

Jaki handel może przewidzieć rolnik?

W jakim celu ludzie robią to wszystko?



Wykres Nr. 2.

Lekcja powyższa stanowi próbę syntezy, próbę uprzytomnienia dzieciom, co znaczyły dotychczasowe, podjazdowe niejako utarczki z siłami, wrogimi postępowi na wsi. Walczyło się dotąd ze szkodnikami, z pieniactwem, z przesadami i konserwatyzmem chołpskim, ale wspólny cel i głębszy sens tej walki był naogół dla oczu dzieci ukryty. Czuł go najwyżej

półinstynktownie, teraz zaś mają go ująć z jak największą wyrazistością, rzucony na jak najszerse tło. Odtąd w działaniu ich ma występować coraz mocniej planowość i zwartość. Jeszcze zawzięciej będą wyszukiwać okazji do podniesienia poziomu wsi, staną się jeszcze bardziej naczuleni na niewykorzystane możliwości.

MICHAŁ SJUDAK.

V.

O CHARAKTER LEKCJI PRZYRODY

W podręczniku „Nauczanie przyrody” Trzeciakówny (do którego stosuje się większość nauczycieli) na opracowanie liścia poświęca się przynajmniej 6 lekcji, t. j. prawie cały listopad. Uczyło się często nawet bez obrazu o pardwie, kankurze, ukwale, dziobaku i t. p. i t. p.; nauczyciel robi sobie wyrzuty, że opracowaniu zaskronca i żmii poświęcił tylko jedną lekcję, zamiast dwóch i t. d. Co z tego za korzyść tak pod względem materialnym, jak i formalnym? Równocześnie kawał bardzo urodzajnej ziemi przy szkole zarośnięty jest chwastami, bo autorzy podręczników metodycznych sprawę ogródków szkolnych różnego typu dyskretnie przemilczeli, a program mało temu poświęca miejsca. Nic dziwnego, że absolwenci szkół powszechnych po ich ukończeniu nie wstępują do organizacji, społecznych, jakie po wsiach istnieją, a jeśli wstępują nawet, to pracy gospodarczej tam nie prowadzą.

Zmieni się to oczywiście na lepsze po wprowadzeniu nowych programów. Ale i obecnie też można pracę przygotować do potrzeb środowiska. Wszystko w tym wypadku zależy od nauczyciela przyrody.

Przedewszystkiem dążyć należy do założenia ogródka szkolnego (niektóre szkoły wydzierżawiają nawet kawałek ziemi od sąsiada), który wykorzystać należy do nauki przyrody i innych przedmiotów. Nie

które doświadczenia z roślinami, ich uprawa, rozpoczęte na małą skalę konkursy rolnicze, będą tym zaczątkiem, który szkołę zwiąże z przyszłym życiem uczniów i wciągnie ich do organizacji pozaszkolnych, jako świadomych już członków.

Przy omawianiu na lekcjach niektórych roślin czy zwierząt zwrócić należy uwagę, o ile się tylko da, na ich hodowlę, z naczeniem gospodarcze i t. p. W nawiązaniu do słów programu „porównanie ze ssakami domowymi” tym ostatnim na lekcjach przyrody poświęcić należy i można kilka lekcji. Nie pomijać dyskretnie lub załatwiać tylko werbalnie sprawy pomieszczenia dla inwentarza, o czym mówi program i t. d. Organizowanie dni tępienia chwastów, święta siania drzew, zakładanie szkółki drzewek i prowadzić uprawę mało znanych a pożytecznych roślin.

Nie można też, oczywiście, darować szkole, która ma jedynie dzieci rolników lub ich większość, a nastawia je tak, że wszystkie niemal wstydzą się wsi. Po skończeniu szkoły nie będą one chciały brać udziału w życiu środowiska, w którym pozostają.

To też udział szkoły w życiu gospodarczym uważam za konieczność doby obecnej, za część wychowania państwowego.

TADEUSZ JARZYNA.

Dziecko wiejskie a szkoła.

Tytuł artykułu powinien właściwie brzmieć: „Dziecko choteckie a szkoła”. Obserwacje moje robiłem na dzieciach szkolnych z Chotecz, gdyż pracuję tu od pierwszego roku praktyki wychowawczej

i z dziećmi z poza Chotecz nie miałem możliwości zetknąć się bliżej. Dając tytuł „Dziecko wiejskie a szkoła”, mam to przeświadczenie, że u wszystkich dzieci wiejskich da się zauważyć te cechy i właściwo-

ści charakteru, które występują u dzieci choteckich. Czy to przeświadczenie jest słusznem, osądzić mogą tylko czytelnicy. Mam wrażenie, że jeśli chodzi o zbiorowiska wiejskie, które strukturą gospodarczą i stanem rozwoju kulturalnego przypominają Chotczę, to przeświadczenie może nie należy do nieuzasadnionych uogólnień.

Sama Chotcza jest dość dużą wsią (właściwie to 4 wsie o tej samej nazwie z dodatkiem, Górna, Nowa i t. d.), leżąca na krańcach powiatu ilżeckiego przy ujściu rzeki Ilżanki do Wisły. Jest to wieś biedna. Ziemia uboga, piaszczysta, nieurodzajna. Przeważającym typem gospodarstwa jest t. zw. „półosmówka“, to znaczy gospodarstwo, liczące 7 i pół morgów. Szkoła istnieje dopiero od lat 8-miu, dzieci w wieku szkolnym około 300. Oddziały najniższe bardzo liczne (60 — 70 dzieci), wyższe coraz mniej liczne. Pochodzi to stąd, że starsze dzieci przedstawiają większą wartość roboczą, niż młodsze, choć i te nie próżnują.

Warunki ekonomiczne, praca od lat najmłodszych i odpowiedzialność za jej wykonanie rzeźbią duszę dziecka tutejszego nieco odmiennie, niż to podają podręczniki psychologii pedagogicznej. Już u dzieci wstępujących do szkoły zauważyć można — oprócz cech, charakteryzujących wszystkie wogóle dzieci tego wieku — cechy inne, swoiste. Utylitarny „światopogląd“, poszanowanie rzeczy, które posiadają wartość materialną, poczucie odpowiedzialności za swoje czyny, a raczej pewność karę za złe wykonanie pracy — oto cechy, które występują wyraźnie u moich dzieci, od siedmiolatków począwszy. Zabawa ustępuje miejsca pracy — dziecko jest mniej rozbawione, więcej poważne. Spełniając różne funkcje pomocnicze w gospodarstwie ojca, ma poddostatkiem ruchu, może aż za dużo. To też — jeśli się bawi — szuka zabaw, wymagających mało ruchu. W chwilach wolnych, przed lekcjami, na pauzie, gra zapamiętałe „w guziki“. Zabawa ta pociąga go tem bardziej, że chodzi tu przecież o guzik, rzecz, która przedstawia pewną wartość. Starsze dzieci, kiedy już uczą się rysować i malować, sporządzają sobie z wielkim nakładem pracy i wytrwałości karty do gry, które remi zabawiają się wtedy, kiedy mają czas i kiedy im nikt tego nie wzbrania. Wszelkie przykrości — z wyjątkiem straty ma-

terjalnej — znoszą spokojnie. Karę cielesną uważają za rzecz neutralną i słuszną. Życie twardo je chowa, to też dla siebie i innych są twarde, subtelniejsze uczucia drżnią jeszcze na dnie ich dusz. Zabłąkany pies czy kot nie znajdzie wśród pastuszków przyjaciół. W stosunku do niego są to mali okrutnicy, którzy biedne zwierzę biją i pędzą z hałasem, ciesząc się z tego bardzo. Mówiąc „okrutnicy“, nie chcę twierdzić, że okrutnymi są z natury. Nie zdają sobie poprostu sprawy z tego, że zwierzęciu wyrządzają krzywdę, a bijąc je, postępują bezmyślnie. Szkoła dopiero budzi w małym okrutniku człowieka. Praca wychowawcza obfituje w momenty przyjemne, gdyż materiał naogół jest podatny.

O dniu, w którym po raz pierwszy pójdzie do szkoły, marzy tu każde dziecko i czeka go z niecierpliwością. Nie znam ani jednego wypadku, by dziecko niechętnie wstępowało do szkoły. „Pan“ czy „Pani“ jest dla niego osobą pierwszą, osobą pełną mądrości i wielką nieznana a godną poznania. Rodzice nawet — co jest już odstępstwem od reguły — schodzą przed nauczycielem na plan dalszy. Wpływ nauczyciela jest odrazu wielki. Jest rzeczą niezmiernie wagi, by, zdobywszy raz ten wpływ, nie stracić go później. Wymaga to wielkiego wysiłku i systematycznej pracy, a to tem bardziej, że dziecko obcuje z nauczycielem zaledwie parę godzin dziennie, a im jest starsze, tem więcej opuszcza dni nauki. Praca wychowawcza w Chotczy jest stałą walką wpływów szkoły i pozaszkolnego środowiska. To drugie utrudnia pracę. Fakt ten zmusza nauczyciela do ciągłego kontaktu z domem.

W walce szkoły z domem bardzo często znajduje nauczyciel sprzymierzeńca w uczniu (chciałbym uniknąć nieporozumienia: mówi się powszechnie o współpracy, a nie o walce szkoły z domem i ja oczywiście inaczej sprawy nie pojmuję: przez walkę rozumiem usuwanie złych wpływów domu, a pod tym względem jest w Chotczy dużo do zrobienia). Dziecko czuje niejednokrotnie niewłaściwość postępowania swoich rodziców i wstydi się tego. Obiecuje też, że gdy ono wyrośnie, to będzie w Chotczy i gmach szkolny i dom ludowy z radjem i wiele innych bardzo pięknych rzeczy. A już całkiem inaczej pracować będzie Rada gminna, inaczej obradować zebranie gminne, ba, nawet podatki w swoim czasie będą wpłacane. Tak pięk-

na widzi się przyszłość, kiedy się czyta wypracowania przyszłych obywateli. Uderzające jest to, że dziecko widzi dokładnie błędy swoich ojców, choć szkoła nie podrywa autorytetu rodziców. Ono samo, grzebiąc patykiem w piasku lub brodząc w stawiku za rybami, podsłuchało i podpatrzyło wszystkie błędy i braki obradującego obok zebrania gminnego. Stosunek do szkoły poważny. Nie lubi opuszczać nauki (oczywiście są wyjątki), lecz, niestety, zmuszają je do tego warunki życiowe, których wyrazicielem jest ojciec. Na tem tle zdarzają się wymowne a przykre wypadki. Chłopak oświadcza ojcu, że jeśli nie będzie posyłał go codziennie do szkoły, to wcale nie będzie chodził. A kiedy to ultimatum nie wywiera należytego skutku, przestaje rzeczywiście chodzić. Wczasy ojciec tłumaczy się: „Co zrobię, panie, kiedy się chłopok zawzion?” Chłopak, który uważa, że „jak się uczyć, to się uczyć, a jak nie, to nie”, jest stanowczy, lecz stanowczość ta przechodzi w upór, a upór w nieposłuszeństwo.

Ciekawe jest zachowanie się dzieci najmłodszych. Przychodzą one do szkoły z wielką ciekawością i zainteresowaniem. Lecz ciekawość i zainteresowanie różnie wyrażają. Są takie, które ciągle pytają, rozmawiają, chwalać się tem lub owem, są znowu takie, które nieśmiało i jakby ukradkiem obserwują wszystko, co się w szkole dzieje. Stałe zapatrzone są w nauczyciela, ale nic nie mówią. Przekonałem się, że dzieci śmiały, to dzieci rodziców względnie zamożnych (bo i w Chotczy są różnice majątkowe), dzieci zaś, które nie biorą żywego udziału w lekcjach i pogadankach, to albo dzieci z natury ociężałe i małowonne, albo dzieci rodziców najbiedniejszych. Te ostatnie czują się nieswojo, są onieśmiałe, wstydzą się. Nie potrzebuję dodawać, jak ważne jest to, by zdać sobie sprawę, dlaczego dziecko jest takie, a nie inne. Uchroni to nauczyciela od niewłaściwego postępowania i pozwoli znaleźć drogę do nawiązania z dzieckiem stosunków przyjacielskich. — Dziecko pierwszego oddziału jest oczywiście zajęte sobą. Interesuje się swojemi rzeczami, ogląda ołówki, zeszyty, chwali się, że na jarmarku „kupił mu tata nowy zeszyt” i t. p. W zachwyt wprowadza je piórniki fabryczne (rzadkość w szkole), z braku takiego robi sobie samo z drzewa, a gdy samo nie umie, to uprosi brata. Książkę

i przybory do pisania ceni jak skarb drogienny. Jest w rozpaczy, kiedy zgubi np. ołówek. Zeszyt wykorzystuje całkowicie, nie zostawi najmniejszego miejsca pustego. Zeszyty rysunkowe są przepełnione pracami. Nauczyciela, który w starszych oddziałach chce wprowadzić margines, spotyka jawny lub ukryty sprzeciw. Wszak zeszyt kosztuje 10 gr. Zdarzyło się, że uczeń pierwszego oddziału, pisząc dyktando, zakończył je wyrazem „tata”, choć wyrazu tego w dyktandzie nie było. Zapytany, dlaczego to zrobił, odpowiada, że zostało przy końcu stroniczki wolne miejsce, a więc trzeba było je wypełnić. Inne dzieci dodają, że gdy zostało wolne miejsce, to „tata go biją”.

Ucieczka przed karą cielesną, której rodzice nie szczędzą, sprawia, że kłamstwo i skarga są tu na porządku dziennym. Gdyby nauczyciel pierwszego oddziału chciał wysłuchać wszystkie skargi i pogodzić poswaśnionych, nie miałby czasu na naukę. Skarżą nie tylko wtedy, kiedy są pokrzywdzone, ale i wtedy, kiedy tylko skarżyć można. Podpatrzy taki mały oskarżyciel, że kolega źle pisze — skarży, zaśmiesci ktoś podłogę, pomaże ścianę, rozleje atrament, powie brzydkie słowa — stałe skarga.

Im jednak dzieci starsze, tem skargi powtarzają się rzadziej. A kiedy klasa poczuje się sobą (u mnie w Chotczy IV — V oddział, wiek 11 — 14 lat), wtedy skargi ustają prawie zupełnie. Dobrze jest, że szkoła wykorzeniła skargi, byłoby źle, gdyby równocześnie nie wdrożyła do prawdomówności i nie wyrobiła odwagi przyznawania się do winy. Kłamstwo jest rozpowszechnione, jako naturalna ucieczka przed karą. Lekarstwo na nie — to łagodność, umiarkowanie w wymaganiach i szanowanie w dziecku godności ludzkiej. Prosta dusza dziecka wiejskiego oceni to, odchodzi i zapłaci poprawą.

Zasób pojęć dziecka wstępującego do szkoły jest bardzo mały. Uderza jednak logika w myśleniu. W oddziałach, od III-go począwszy, dawałem często wypracowania na temat w rodzaju: „Lenistwo — świadectwo — płacz”. Tematy takie dawałem bez słowa objaśnienia. Związek logiczny zawsze został uchwycony trafnie.

Zauważyłem, że dziecko wiejskie — otoczone przyrodą — mało spostrzega, szczególnie, jeśli chodzi o wrażenia wzrokowe, choć patrzy dokoła. Wprowadzałem więc ćwiczenia obserwacyjne, polegające

jące na tem, że umówioną rzecz kładliśmy w widocznym miejscu, a jedno lub kilku dzieci, które były przy tem nieobecne, miały ją odszukać. Ćwiczenia takie — oprócz pożytku — wprowadzały dużo ożywienia i uciechy.

Uczucia społeczne rozwijają się dopiero później, kiedy dziecko przestaje być egocentryczne i zaczyna interesować się innymi. Już w IV i V oddz. chłopcy przy spotkaniu i rozstaniu podają sobie ręce. Chłopiec wobec dziewczynki nie jest jednak rycerski. Jego stosunek do niej jest lekceważąco-drwiący. Przynosi to z domu. Dopiero szkoła stosunek ten zmienia.

Uczucia patriotyczne budzą się równocześnie ze społecznymi. U chłopców wyraża się przekonanie, że oni kiedyś stanowią będą o losach Rzplitej, będą jej podporą i obroną. To przekonanie cechuje jakąś dumą i pewnością siebie. Oni w razie potrzeby będą walczyć mężnie i dzielnie, jak ich przodkowie z pod Grunwaldu, Kirscholmu, Kłuszyna i t. p. Nie chcą napadać na nikogo, ale bronić się będą. Polskiej ziemi nie oddadzą. Strzec przedewszystkiem będą Śląska i Pomorza. Niemcy na pewno nie wiedzą, co to za zuchy są tu, w Chotczy!

Mówilem już przedtem, że stosunek dziecka do szkoły jest poważny. Ono wie, że te parę godzin ukradłc poprostu gęsiom, czy bydłu, to też najczęściej pragnie, by czas w szkole wykorzystać jak najlepiej. Nie lubi, gdy mu ktoś przeszkadza w pracy.

Są rodzice, którzy, rozżaleni, że szkoła zabiera im siłę roboczą i naraża na wydatki, narzekają na szkołę i nauczyciela. Dużo takich, którym dawne metody pracy w szkole lepiej się podobały, niż dzisiejsze. Narzekają więc znowu. Dzieci to słyszą i w wypracowaniach powołują się na te fakty, zwalczając je równocześnie. Gienek F. pisze: „Starzy ludzie mówią, że szkoła jest niepotrzebna“, dodaje jednak na poście: „To nic wielkiego, bo oni nie chodzili do szkoły, to im się tak zdaje, że nie powinien nikt chodzić“.

Szczerść dzieci jest tu rozbrajająca. Jedno wypracowanie pokazuje nam wieść taką, jaką ona jest faktycznie. Zaniepokoić może kogoś ta otwarta walka dzieci szkolnych ze „starszymi ludźmi“. Czy w stosunku do starszego pokolenia nie są dzieci za śmiałe? Tak. Ale to już jest powszechna cecha powojennej wsi. Walka z tem zjawiskiem jest trudna; tam gdzie ono występuje w jaskrawej postaci, należy je bezwzględnie zwalczać. Faktem jest jednak, że dziecko wiejskie uznaje potrzebę szkoły i rozumie jej znaczenie. Jego stosunek do szkoły jest przyjacielski i szczerzy. To też myślę nieraz, że żaden nauczyciel, pracujący na wsi, nie powinien czuć się osamotniony. Nie zrozumieją go rodzice, nie oceni władza, dokuczy wójt, stanie na przeszkodzie inny jaki „prezes“ — zawsze liczyć może na niezawodnego przyjaciela — na dziecko. Ono, przedmiot jego zabiegów wychowawczych, nie zawiedzie go nigdy, ono zapozna go ze wsią, pomoże do osiągnięcia niejednego celu, zrozumie lepiej niż inni i — co dziwniejsze — wskaże mu samo najważniejsze metody wychowania. Trzeba tylko chcieć poznać i pokochać te dziecko.

Dziecko wiejskie jest przyjacielem szkoły. Czy jednak znajduje ono w szkole to, czego potrzebuje jego rozwój moralny i umysłowy? Niezawsze, nie wszędzie. Powody tego są różne.

Sprawa wykonywania obowiązku szkolnego, należytego zorganizowania sieci szkolnej i odpowiedniego wyposażenia szkół, sprawa dalszego kształcenia najzdolniejszych a najbiedniejszych dzieci na koszt Samorządu czy Skarbu Państwa, dalej, sprawa zaopiekowania się młodzieżą, opuszczającą szkołę i dostarczenia jej takich form samowychowawczych, któreby rozwijały jej wartości intelektualne i moralne — oto kwestje, których rozwiązania domaga się dziecko wiejskie.

Wtedy tylko zaistnieć może ów „wiek złoty“, o którym z takim zapalem pisze w wypracowaniu jeden z moich uczniów.

TEOFIL BANACH.

Pamiętajcie o „Domu Rodzinnym w Zakopanem“

Sprawozdania i oceny.

WYCHOWANIE FIZYCZNE

M. Skierczyński — F. Krawczykowski. „ZABAWY I GRY RUCHOWE”. Nakładem Naszej Księgarni sp. akc. Związku Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa, 1932, str. 278, 8-o. Cena 6 zł.

Rozdział wstępny, napisany przez b. dyrektora C. I. W. F. płk. dr. W. Osmólskiego, zasługuje na specjalne podkreślenie. W wielkim skrócie, nie bawiąc się w skomplikowaną klasyfikację zabaw, wprowadza autor z rozważań nad biologicznymi podstawami rozwoju człowieka zasadnicze postulaty, dotyczące dostosowania tych zabaw i gier do właściwości fizycznych i psychicznych każdego okresu wieku. Zaniedbywany dotychczas w wychowaniu fizycznym psychologiczny punkt patrzenia znajduje w tym podręczniku pełne miejsce i może być rękojmią skuteczności tego rodzaju zabiegów wychowawczych.

Ilość gier opisanych szczegółowo wynosi 207, rozmieszczona jest w 10 grupach: 1) zabawy ze śpiewem, 2) pływy, 3) orientacyjno-porządkowe, 4) zabawy i gry bieżne, 5) rzutne, 6) uderzeniowe, 7) kopne, 8) skoczne, 9) na czworakach, z dźwiganiem i mocowaniem, 10) gry drużynowe. Wyrazem wyżej wzmiankowanego psychologicznego punktu patrzenia jest właśnie grupa trzecia: zabawy orientacyjno-porządkowe, które przede wszystkim wpływają na rozwój psychofizycznych i psychicznych dyspozycji dziecka. Gdyby chodziło o czystość klasyfikacyjną, to część materiału (ćwiczenia w formie zabawowej i pływy) nie powinna się znaleźć w podręczniku zabaw i gier; komuż jednak, jakie płyną z nich w lekcji, przemawiają za umieszczeniem ich w książce, która przecież, niż podręcznik gimnastyki, znajdzie się w rękach nauczyciela, prowadzącego ćwiczenia cielesne. Szczególnie przydatnym dla nauczyciela będzie skorowidz do układów wzorków, rzecz niespotykana dotychczas w tego rodzaju podręcznikach. Korzystając z owej tablicy — skorowidza, możemy natychmiast znaleźć, dla jakiego wieku nadaje się dana gra czy zabawa, jakie miejsce może zająć w toku lekcyjnym, do jakich gier drużynowych przygotowuje i t. p. Zaoszczędzając sporo czasu, nie zamienia ona pracy nauczyciela na mechaniczne powtarzanie gotowych osnów, nie zawsze odpowiednich w całości dla danego środowiska. Dla mniej wprawnych nauczycieli, oraz jako przykłady, mamy podane 52 osnovy dla różnych kategorii wieku. Wyczerpujące wskazówki metodyczne uzupełniają tę niezbędną książkę dla nauczyciela ćwiczeń cielesnych.

Jeżeli chodzi o nauczanie łączne, to z obfitego zasobu ćwiczeń w formie zabawowej oraz zabaw, niejednokrotnie znajdziemy materiał stosowny do „tematu”, nie należy jednak zapominać, że zabawy, mające za sobą starą tradycję ludową, często powinny nam służyć za punkt wyjścia, stając się ośrodkiem.

Głos Naucz. — Burakowski — zm. III — 29.3. — J. G. Thulin: *GIMNASTYKA MAŁYCH DZIECI*. Ci. Zasób materiału ćwiczebnego i wzorce lekcyjne. Przekład T. Biernakiewicza. Nakł. Działu wyd. Studium wych. Fiz. Uniw. Jag. Kraków, 1931.

Przetłumaczenie doskonałej książki Thulina, kierownika południowo-szwedzkiego instytutu gimnastycznego w Lund, jest wypełnieniem luki, jaka do tychczas istniała w dziale gimnastyki dzieci poniżej 10 lat. Metoda Thulina, która jest szczęśliwym rozwinięciem tego, co w tej dziedzinie rozpoczęła Eliń Falk, nadaje się do naszych przedszkoli i szkół powszechnych, gdyż nie wymaga kosztownych urządzeń i może być prowadzona nawet w izbie szkolnej. Charakterystyczną cechą gimnastyki Thulina jest oparcie lekcji na ruchowym ilustrowaniu przez dzieci „opowieści”, podawanej przez nauczyciela. Powstaje z tego, słusznie nazwana, „opowieść ruchowa” rzecz niezwykle zgodna z psychiką dziecka, dla którego jest zaspokojeniem głodu fantazji. Metoda Thulina nabiera specjalnej wartości z punktu widzenia nauczania łącznego. Programowa treść lekcji (tabuła) może być zacerpnięta z innego przedmiotu, lub być przewodnim tematem „ośrodka”; jednym słowem, metoda ta przyczynia się do syntezy w nauczaniu.

P. Biernakiewicz jest nie tylko tłumaczem, ale częściowo i współautorem tej książki, gdyż postarał się o przystosowanie treści opowieści ruchowych do naszych warunków, biorąc materiał z „Elementarza powiastkowego” M. Falskiego i „Elementarza powszechnego” Mikulskiego — Wójcika — Kozery. 14 przykładów wzorców lekcyjnych, wskazówki do samowystarczalnego sporządzania kostiumów, pantofli i przyborów do ćwiczeń oraz wykorzystania sali szkolnej jako gimnastycznej, uzupełniają tę wielce pożyteczną książkę.

F. Chmura i M. Doering: *ĆWICZENIA CIELESNE W SZKOLE POWSZECHNEJ*. Oddział pierwszy (z zastosowaniem w przedszkolach). Nakł. Sp. Wyd. A. Gmachowski i s-ka. Częstochowa, 1933. Str. 164. 8o.

Tytuł książki jest nieścisły — zbyt obszerny, gdyż obejmuje ona jedynie przykłady 36 lekcji w sali gimnastycznej, 7 lekcji w ławkach szkolnych i bardzo ogólne (raczej ogólnikowe) uwagi metodyczne. Niema natomiast żadnych wskazówek do prowadzenia zabaw w wodzie, na lodzie, na śniegu i wycieczek to jest tych zabiegów, które są przygotowaniem do sportów i zamieniać się w niego będą w wyższych oddziałach, a podpadają pod termin: ćwiczenia cieleśne. W uwagach metodycznych

brak omówienia tak kardynalnych rzeczy, jak: prowadzenie błędów u ćwiczących, sposób przechodzenia z lekcji do lekcji, stopniowanie i uzupełnianie się ćwiczeń. Wysuwa się tu zasadnicze pytanie: Jaka jest wartość gotowych wzorców lekcyjnych? Jeżeli będą one używane bez przystosowania do środowiska i okoliczności, to wtedy wartość ich jest wysoce problematyczna.

Warto mieć tę książkę w podręcznej bibliotece nauczycielskiej. Z.

Włoska prasa pedagogiczna.

Sprawa podręczników szkolnych postawiona jest we Włoszech bardzo wyraźnie. Od początku roku szkolnego 1930/31 wprowadzony został we wszystkich szkołach początkowych, publicznych i prywatnych jedyny, państwowy tekst podręczników, opracowany przez wybranych autorów. Od tej chwili sporządzanie tekstów książek szkolnych leży w kompetencji ministra, wychowania narodowego, wydawanie ich zaś należy do obowiązków państwowego instytutu poligraficznego.

Początkowo dla trzech pierwszych klas istniały odrębne wydawnictwa dla wsi i miasta, przyczem teksty szkolne tworzyły na tym poziomie jeden tom, natomiast w czwartej i piątej klasie uczniowie mieli po dwie książki, jedną do nauki języka, drugą dla innych przedmiotów nauki.

Ow ściśle przestrzegany monopol państwowy w podręcznikarstwie bardzo szybko ujawnił swe cechy ujemne i cała sprawa wydawnictw szkolnych musiała być już po roku poddana poważnej rewizji. Okazało się przede wszystkim, że sam ich kołportaż, samo ich dostarczanie do szkół od początku bardzo niedomagało, budząc nieśmiałe, ale wyraźne protesty nauczycieli. Bywały nierzadkie wypadki, że dzieci dopiero po kilku miesiącach nauki dostawały do rąk książki, co jest tem dziwniejsze, że każdy z wydawców, któremu państwo powierzało sprzedaż podręczników, miał wyznaczoną strefę zbytu, obliczenie więc ilości szkół w danym okręgu i przybliżonej choćby liczby dzieci nie powinno było chyba poważnych narządzać trudności.

Jednoročna praktyka szkolna wykazała też i dydaktyczne braki podręczników państwowych, wobec czego rząd wyznaczył komisję do gruntownego, ponownego ich zbadania i przedstawienia odpowiednich wniosków.

Komisja urzędowa znalazła się jednak w dosyć trudnem położeniu, gdy przyszło jej zająć wyrażne stanowisko i zdecydować, czy należy przedrukować stare wydania, czy też stworzyć teksty no-

wy. Przedewszystkiem doświadczenie jednego roku wydało się mało wymowne, dlatego też, o ile chodziło o zredukowanie treści, odnoszącej się do kultury narodu, znacznych zmian nie wprowadzono. Niemniej każda niemal strona podręczników poddana została pewnemu retuszowi, tak, że w klasie obu wydań książki jednocześnie używać nie było można¹⁾. Jednocześnie powstała myśl wydawania małych, o objętości dwudziestu stron książeczek regionalnych, które stałybyby dodatkiem do podręcznika. Rzecz prosta, uwzględnione być miały jedynie większe obszary etniczne państwa.

Ze szczegółowego sprawozdania i przemówień poselskich, dotyczących szkolnictwa, ogłoszonego w szeregu zeszytów czasopisma, dowiadujemy się, że prawie dwie trzecie z budżetu, przewidzianego na oświatę, idzie na szkolnictwo początkowe.

W roku sprawozdawczym było w szkołach zgórą cztery miliony uczniów o około 97.000 nauczycieli; w ciągu jednego roku przybyło mniej więcej tysiąc sto nowych szkół.

Faszystowski Związek Szkolny zajął się również i wakacjami nauczycieli, organizując dla nich letnie kursy pedagogiczne. Przedmiotem wykładów była przede wszystkim historia współczesnych Włoch i kultura faszystowska, poza tem odbywały się ćwiczenia praktyczne z robót ręcznych i z rysunku oraz konferencje z zakresu dydaktyki poszczególnych przedmiotów. Kursy te odbywały się w różnych częściach kraju, w miejscowościach starannie wybieranych pod względem zdrowotnym, przyczem nauczyciele korzystali ze znacznych zniżek, a wielu z pomiędzy nich i ze stypendjów, przyznawanych przez Związek.

Z dużym naciskiem podkreśla czasopismo ko-

¹⁾ Osoby, interesujące się bliżej urzędowymi podręcznikami włoskimi, znajdą szczegółowe o nich sprawozdanie w „Oświacie i Wychowaniu“, zeszyty: 4, 5 i 6, r. 1932.

nieczność współpracy domu rodzinnego ze szkołą. Bez pomocy rodziny, ani nauczycieli, ani szkoła nie dojdą do celu, przestającą ich siłą, mimo wszelkich istotnych ulepszeń, zaprowadzonych zarówno w organizacji szkoły, jak i w przygotowaniu nauczyciela oraz pomimo współdziałania specjalnych organizacji młodzieży i dzieci.

To też w celu zbliżenia rodziców z ciałem nauczycielskim założono w wielu ośrodkach szkolnych „komitety rodzicielskie”, bardzo dobrze się rozwijające. Jednakże ograniczały się one przeważnie do pomocy czysto zewnętrznej, urządzając uroczystości szkolne, manifestacje narodowe i t. p. Głębszego związku między nauczycielem i szkołą, pewnego zbliżenia osobistego, któreby podnosiło poziom moralny domów rodzicielskich, nie było niemal wcale. Niektórzy nauczyciele uciekają się do autorytetu rodziców dopiero wraz z niesubordynacją ucznia. Szczerą i serdeczną inicjatywą, zbliżającą szkołę z rodziną, należy do wyjątków.

L. Sereno Villa żali się w artykule, pomieszczonym w zeszycie 33-im, na zbyt wygórowane wymagania, stawiane absolwentom szkół początkowych przy egzaminach wstępnych do wyższego typu szkół.

Jeszcze więcej rozżalenia znajdujemy w artykulu p. t. „Siostra mniejsza i większa”.¹⁾ Mniejsza — to szkoła początkowa, większa — szkoła średnia. Autor nawiązuje do okólnika ministra Giuliano, który w gorących słowach podnosi wysiłki państwa w celu dostarczenia szkołom średnim odpowiednich lokali, ale zarazem biada nad tem, że tyle jeszcze pozostaje w tej dziedzinie do zrobienia. Doskonale, mówi autor. Ale, o ileż bardziej to stwierdzenie ministra odnosi się do szkoły początkowej, do której uczęszcza dzień w dzień cztery miliony małych Włochów.

H. GROTOWSKA.

¹⁾ Nr. 34, str. 526.

W sprawie „Święta Pieśni”.

Z wielkiem zainteresowaniem śledzę przebieg dyskusji na łamach „Pracy Szkolnej” w sprawie Święta Pieśni, których urządzenie stało się tak modnem u nas.

Zaznaczyć tu muszę, że nie jestem autorytetem w dziedzinie śpiewu, nie jestem nawet „specjalistą”. Jestem tylko nauczycielem, który dawniej chętnie uczył śpiewu i z zamilowaniem przedmiot ten w szkole traktował. Odkąd jednak „ćwiczenia” wszelkiego rodzaju zapanowały i wzięły górę nad pieśnią, gdy (nie wiem, czy to będzie szczęśliwe wyrażenie) forma opanowała treść, odtąd niechętnie biorę śpiew i to tylko z konieczności...

Śpiewem jednak w szkole żywo się interesuję i obserwuję wszelkie „wyczyny” w tej dziedzinie, a więc i „Święta Pieśni”. P. Hławiczka powoływał się na dodatnie znaczenie Święta Pieśni dla państwowości polskiej na Śląsku. Spoglądał może na zagadnienie zgóry, okiem człowieka zamilowanego w swej pracy, w śpiewie i dlatego nie dojrzał, jak się te sprawy przedstawiają od dołu. Na kilka tygodni przed zawodami w szkole panował zwykle nienaturalny ruch. Ostatnie godziny nauki zwykle odpadały, bo dzieci prawie codziennie odbywały próby. Gdy nauczycielstwo innych przedmiotów protestowało przeciw temu, biedny dyrygent zbierał dzieci w szkole wcześniej przed nauką, albo za trzymanywał po nauce i „tłukł” pieśni, mordował siebie i dzieci. Jego zdenerwowanie udzielało się dzieciom. Nie trzeba dodawać, że wszystkie inne codzienne prace stały się mniej ważne, najważniejszym

stawały się zawody. Nauczyciel pracował, aby jego przełożeni od śpiewu nie postawili mu złej oceny, aby nie znalazł się na szarym końcu w ogólnej punktacji, kierownictwa szkół ułatwiali mu pracę, gdyż „honor” szkoły wymagał, aby chór zajął jak najlepsze miejsce.

A potem ze wszystkich szkół spędzano dzieci w oznaczone miejsce. Na tramwaj nie mają dzieci pieniędzy, idą więc pieszo z najodleglejszych przedmieść. Idą godzinę, może trochę mniej, może i więcej. To nic nie szkodzi! Przychodzą na punkt zbiórny, nie mają gdzie usiąść. Więc na podłodze, pod parkanem, gdzie się da, siadają, lub stoją. Gorąco jest, pragnienie pali. Gdzie wodociąg, gdzie studnia? Rozbiega się to bractwo. Usta spieczzone, oczy podkrążone. A potem każda partja czeka swej kolejki do występu w atmosferze zmęczenia, zdenerwowania i niepokoju.

Same występy chórów efektu absolutnie nie dają. Ma się wrażenie, że to nie Święto Pieśni, święto ukojenia i uwznioślenia duszy, lecz że to walka zażarta o punkty, jak na deskach ringu bokserkiego.

Urządzenie takiej masówki jest wielce utrudnione i przy największych nawet wysiłkach organizatorów święta te zawodzą. Urządza się np. zawody w parku. Nagle lunął rześisty deszcz. Dzieci, nauczycielstwo, przedstawiciele władz, biegną czempredzej do hali krytej, gdzie formuje się z trudem znów rozbity chór, ale nastroju odpowiedniego już zupełnie brak. Innym razem urządza się Święto Pieśni w ogrodzie restauracyjnym. Dzieci rozbiegają się po

wołę, inne szukają miejsca gdzieby usiąść mogły. Powstaje zamęt i hałas. Popisy chórów słyszą tylko ci, którzy najbliżej siedzą, czy stoją.

Rodzice nielicznie przychodzą na te zawody śpiewacze. Przeważnie przedstawiciele władz i nauczycielstwo jest świadkiem tych mało poważnych imprez.

Czy więc takie święta pieśni mogą mieć jakieś kolwiek znaczenie pod względem pedagogicznym, czy państwowym? Śmiem twierdzić, że nie. Takie Święta Pieśni, oderwane od życia, sztucznie i w złych warunkach tworzone, z fałszywym celem wybijania się poszczególnych chórów i osób na pierwszą miejsce, nie przynoszą żadnego pożytku, ale przeciwnie — szkodę.

Powodują nienaturalne zamieszanie w szkołach, zmęczenie fizyczne, wielki wysiłek nerwowy, depresję duchową, zniechęcenie, żal. Widzę jedynie ujemne strony, dodatnich nie widzę żadnych! — Mówię to na podstawie własnych obserwacji i na podstawie zdań krytycznych kolegów.

Ażebym „Święta Pieśń” mogły osiągnąć wyższy cel, nie mogą być absolutnie organizowane w ramach zawodów. Muszą one być związane z życiem narodu, z życiem szkoły, z jakimiś wydarzeniami. Godzę się w zupełności z wywodami p. Mayznera i p. Pohoskiej w tym względzie. — Organizować więc zespoły śpiewacze poszczególnych szkół i w ramach współpracy wystąpić publicznie np. w dniu 3-go maja, czy 19-go marca i t. p. Chóry szkolne są ukrywane pod korcem. Czyż nie możnaby je spopularyzować? Wiele stowarzyszeń organizuje w dniach uroczystych akademje i wieczornice. Czyż nie możnaby na nich wystąpić z chórem szkolnym? Na pewno przyjęte będą przez starsze społeczeństwo z entuzjazmem i z wielką wdzięcznością.

Jeden taki występ młodzieży szkolnej wśród starszych zrobi więcej propagandy dla szkoły polskiej

i dla Państwa naszego, niż święta pieśni w ramach zawodów urządzone przez 100 lat zrzędu.

Urządzał też takie zespoły śpiewacze ś. p. kol. Issepi. Koledzy z Krakowa mogliby dużo o tem powiedzieć.

A czy nie możnaby zamiast święta pieśni wprowadzić „święta szkoły”? Każda szkoła ma nazwę jakiegoś bohatera, wielkiego Polaka. Czy nie możnaby zatem dla uczczenia tych patronów szkół, urządzić uroczystość szkolną z występami chóru, inscenizacją pieśni i wierszy i t. p. — Zresztą i przy innej okazji, raz czy dwa razy w roku, szkoła może urządzić takie „święto szkoły”. Mogą też w tym celu połączyć się dwie lub trzy szkoły sąsiednie i urządzić wspólnie uroczystość.

Pracuję w szkole wydziałowej. Nasze szkoły wydziałowe męska i żeńska dotąd urządzają zawsze razem publiczne uroczystości szkolne. Jest ich za zwyczaj trzy, a to z okazji „gwiazdki”, rozdania świadectw absolwentom szkół i jedna okolicznościowa uroczystość. W bieżącym roku szkolnym już się taka uroczystość odbyła, poświęcona była szkolnictwu polskiemu zagranicą.

Kończę moje wywody konkretnymi wnioskami: Święta Pieśni w dotychczasowej formie powinny być zupełnie zaniechane.

Zamiast Święta Pieśni urządzać „święto szkoły”. Tworzyć zespoły śpiewacze, celem publicznego, masowego wystąpienia w czasie pewnych uroczystości.

Występować z chórmi szkolnymi na akademjach i wieczornicach poszczególnych stowarzyszeń i związków.

Pieśń tak ujęta, będzie naprawdę szerzyła kult dla piękna, umacniać też będzie ducha polskiego a zarazem będzie wielką propagandą za polską szkołą.

Aleksander Rzeszółko.

TREŚĆ NUMERU:

- 1) Z zagadnień wychowania gospodarczego w szkole powszechnej. — *W. H.* 2) Udział szkoły w życiu gospodarczym środowiska. — *J. Puternicka, Stan. Jezior, M. Radomski, Michał Sjudak, T. Jarzyna.*
- 3) Dziecko wiejskie a szkoła. — *T. Banach.* 4) Włoska prasa pedagogiczna. — *H. Grotowska.* 5) Święto Pieśni. — *Aleksander Rzeszółko.*

REKOPISÓW NADEŚLANYCH REDAKCJA NIE ZWRACA.

KOMITET REDAKCYJNY:

Redaktor: **Benedykt Kubski**

Sekretarz: **St. Dobraniecki**

Członkowie: **M. Brzuska, St. Machowski i Kl. Stattlerówna**

Wydawca w imieniu Związku Nauczycielstwa Polskiego
i redaktor odpow.: **Ludwik Suda.**

Odbito w „Drukarni Współczesnej”, Warszawa, Szpitalna 10.