BIBLJOTEKA ZRZESZENIA NAUCZYCIELSTWA
POLSKICH SZKÓŁ POCZĄTKOWYCH.
№ 1

SALOMEA KISIELEWSKA.

Szkoła dzisiejsza a szkoła pracy

(ODCZYT).

WARSZAWA.
NAKŁADEM POLSKIEJ SKŁADNICY POMOCY SZKOLNYCH
Krakowskie-Przedmieście 7
1918.

10059366

BIBLJOTEKA ZRZESZENIA NAUCZYCIELSTWA
POLSKICH SZKÓŁ POCZĄTKOWYCH.
№ 1

SALOMEA KISIELEWSKA.

Szkoła dzisiejsza a szkoła pracy

(ODCZYT).

WARSZAWA.
NAKŁADEM POLSKIEJ SKŁADNICY POMOCY SZKOLNYCH
Krakowskie-Przedmieście 7
1918.

TREŚĆ:

1. Szkoła dzisiejsza.
2. Fizjologiczne znaczenie pracy ręcznej.
3. Metody szkół pracy i wzory lekcji.

371.3

5395/e

Geprüft und freigegeben Presserverwaltung T. № 11334 Dr. № 112

Drukarnia „Współczesna“, Szpitalna 10.

Słowo wstępne.

Pierwotnie zamierzałam napisać referat o szkołach pracy na Zachodzie.

Wobec tego jednak, że szkolnictwo nasze jest w przededniu gruntownego przetworzenia się i ogromnych możliwości i że niektóre metody, stosowane w szkołach pracy, dałyby się odrazu wprowadzić w życie — a szersze masy nauczycielstwa ludowego mało są z tą ideją zaznajomione—postanowiłam temat ten cokolwiek zmienić.

Uważam za stosowne przytoczyć tutaj wyjątek z książki d-ra Matthiasa p. t. „Pedagogika praktyczna":

„Jeżeli tu i owdzie dopuszczamy odrobinę humoru, niech nam nikt tego nie bierze za złe. Szkoła może się stać prawdziwym piekłem, jeśli z niej humor jest całkiem wyrzucony.... Jeśli Herbart w pewnym miejscu wyraził się, że wesołe usposobienie uczniów i nauczycieli wogóle jest pierwszą i nieodzowną oznaką dobrego stanu szkoły, to słusznie te słowa stosować możemy do książek, które nam mają dawać wskazówki praktyczne, jakim sposobem należy nauczanie i wychowanie doprowadzić do stanu dobrego".

S. K.

1. Szkoła dzisiejsza.

Chciałabym przedewszystkim zobrazować braki i niedomagania naszej szkoły dotychczasowej, następnie omówić, dlaczego niektóre reformy lat ostatnich nie dały oczekiwanych wyników, i wreszcie, zaznajomiwszy słuchacza z ideją i metodami szkół pracy, przedstawić, jak wyobrażam sobie stosowanie ich u nas.

Nieraz słyszałam, jak rutynowani pedagogowie ostro krytykowali „szkoły pracy“ oraz wszelkie tego rodzaju „nowinki“ zagraniczne, które mogą, ich zdaniem, mieć rację bytu gdzieś w Niemczech, ale u nas, wobec naszej odrębności narodowej, są tylko zbyt pochopnym, a nieprzemyślanym, naśladowaniem obcych wzorów.

W odpowiedzi na ten zarzut przytoczę, w jaki sposób określa zadanie wychowania narodowego znany pedagog niemiecki, gorący rzecznik nowych prądów, monachijski radca szkolny—Kerschensteiner:

„Wychowanie narodowe jest to systematyczne kierowanie narodu do wspólnej radosnej pracy“.

Tę „pracę radosną“, bo twórczą i samodzielną, wprowadza on do szkół, któremi kieruje, wiążąc je z życiem i przetwarzając na szkoły życia i czynu.

— Otwórzmy naoścież drzwi i okna naszych koszarowych izb szkolnych — wołają wszyscy współtwórcy tej

idei — niech szeroką falą przepływa przez nie życie. Przyniesie ono z sobą wesele, śmiech i szczęście, w którym, jak w słońcu, bujnie rozwiną się powierzone nam dusze dziecięce.

Czy mamy do naszych szkół nie dopuszczać życia? Czy nam, którzyśmy w szkole rosyjskiej pozbawieni byli najlżejszych odgłosów polskiego życia, i teraz nie potrzeba go w szkole? Czy „szkoła polskiego życia“ nie będzie szkołą narodową?

Zadziwiającą jest rzeczą, że my, zanadto nieraz ciekawi osobistej przeszłości naszych bliźnich, dziecko wstępujące do szkoły traktujemy, jak „człowieka bez przeszłości“. Nic nas nie obchodzi jego dotychczasowy dorobek pojęciowy i uczuciowy, jego stosunek do świata, jego zamiłowania, a nawet—zasób jego sił fizycznych (żądamy bowiem tylko świadectwa szczepienia ospy).

Zdarza się, naturalnie, że nauczyciel bardziej gorliwy zainteresuje się trochę życiem przed—i pozaszkolnym dziecka, ale naogół wystarcza nam jego imię i nazwisko.

A przecież przedszkolne życie dziecka — wolne i nieskrępowane — to ogromny, przebogaty świat wrażeń, czynów, odkryć i zdobyczy, który daje mu tyle doświadczenia i sprawności fizycznej, jak żaden okres późniejszy.

Jak człowiek pierwotny, który przedziera się przez gąszcze lasów dziewiczych, mając na usługi i do obrony tylko dwoje rąk i świeże, nieprzytępione zmysły, tak ono zapuszcza się w świat zjawisk obcy, tajemniczy, często groźny i wrogi, uzbrojone tylko w namiętny instynkt poznawania. Te sześć lat życia—to ciągła intensywna praca, uważana przez nas niesłusznie tylko za zabawę. W żadnej szkole nie udało mi się widzieć ucznia tak pochłoniętego pracą, tak rozrzutnie szastającego wysiłkiem, jak to czyni dziecko bawiące się. Materjał jego pracy i przedmiot badań jest różnorodny, jak samo życie: woda, glina, piasek,

kamyczki, drzewo, papier, nożyczki, młotek, rośliny, zwierzęta, gałganki, własne ubranie, a później: kuchnia, ogród, las, rzeka, warsztat, stajnia, ulica, a jak obecnie—wojna. W zakres tej pracy wchodzi wyczuwanie tętna życia społecznego, stosunek człowieka do człowieka, współzależność dzieci i dorosłych, współpraca ze swoimi i obcymi, współczucie, niesienie pomocy, organizowanie się, własnowolne podporządkowywanie się i t. d.

Jest to materjał plastyczny, posłuszny woli dziecka i tym więcej zostawiający pola dla wyobraźni, im mniej jest sam skomplikowany. Materjał ten równocześnie rzeźbi samego rzeźbiarza, powodując rozwój jego mózgu, harmonijne, bo swobodne, doskonalenie się zmysłów i sprawności mięśniowej. Dzieci odznaczają się zazwyczaj ogromną spostrzegawczością i pamięcią. Ma się wrażenie, że one widzą i słyszą daleko więcej, niż osoby dorosłe. Materjału do myślenia dostarcza im nie tylko świat zjawisk konkretnych, ale najrozmaitsze, przypadkiem zasłyszane, rozmowy i powiedzenia starszych. Nieraz dziecko, po długim czasie, robi jakąś (czasami bardzo komiczną) uwagę, która świadczy, że w jego główce odbywała się mozolna praca wiązania i szeregowania pojęć.

Nadchodzi chwila wstąpienia do szkoły. Można ją bez przesady przyrównać do katastrofy żywiołowej. Wyrywa się dziecko nagle z barwnego, bujnego świata konkretnego i przerzuca do pustej, martwej izby szkolnej. Przerywa się jego niezmordowaną pracę twórczą, pracę badacza, poszukiwacza, zbieracza i budowniczego, pracę nad wykształceniem swego młodziutkiego organizmu; odbiera mu się jego bogaty materjał doświadczalny, przerywa wesoły szczebiot i krzątanie się, unieruchamia w możliwie doskonały sposób. Uzbrojone w ołówek, pióro, zeszyty i książki, musi ono teraz czytać, pisać i słuchać o rzeczach obojętnych, często niezrozumiałych, będących zaledwie nikłym odgłosem tego,

co zostało za murami szkoły. Szkoła daje mu wzamian towarzystwo kolegów; ale jakże dziwaczne stawia przytym wymagania: rozmawiać nie wolno, bawić się i mocować nie wolno, podzielić się tak ważną wiadomością, jak kupno nowego scyzoryka lub—przyjście na świat braciszka, nie wolno, nic nie wolno. Wolno podobno razem pracować, ale jak?—skoro nie można dzielić się wiadomościami, ani podpowiadać, i trzeba przy pisaniu zakrywać swój zeszyt, aby sąsiad, broń Boże, nie „ściągnął". Każde dziecko, wbrew swej impulsywnej naturze, musi odosobnić się od sąsiada, jak ślimak, skorupką obojętności i panowania nad sobą, musi wyłącznie patrzeć na nauczyciela i uważać, gdy ten napycha mu głowę wszelką mądrością. Jedyną formą współżycia staje się konkurencja, jedyną rozrywką — pogoń za stopniami.

Co mówię! — rozrywką? Pogoń za stopniami staje się jakąś potworną namiętnością. Stopień przestaje być symbolem, zaczyna żyć i, jak wampir, wysysa z dziecka spokój. Na nowicjuszu — uczniu lub nauczycielu — ta ilość i znaczenie stopni robi przygnębiające wrażenie. Tylko stopień jest zdolny wzbudzić w dziecku zainteresowanie się pracą i pobudzić jego energję, tylko stopień może je zmusić do spokoju! „Z nami tak nie można", powiedziały w pewnej szkole dzieci nowemu nauczycielowi, który chciał z niemi porozmawiać, „trzeba wziąć dziennik i stawiać stopnie". I rzeczywiście nauczyciel, który chce się obejść bez stopni, ponosi fiasko.

Nie sądźmy, że pedagogowie są ludźmi zdecydowanie okrutnymi. O, nie! Że ciągle i bezustanku mają na uwadze dobro młodych pokoleń, świadczy o tym najwymowniej historja ławki!

„Ławka udoskonalona, powiada Marja Montessori, jest wynikiem połączonych wysiłków wielu nauk: antropologji, która dostarczyła wymiarów ciała dla każdego wie-

ku, fizjologji, która obliczyła długość i częstość rozmaitych ruchów, psychologji, która pomyślała o przedwczesnym budzeniu się i zboczeniu instynktów, ostatecznie hygjeny, która uznała za stosowne walczyć przeciwko strasznemu zawsze skrzywieniu kręgosłupa".

Nie mogę się powstrzymać, by nie przytoczyć jeszcze kilku ustępów z książki tej samej autorki, która we właściwy sobie namiętny i porywający sposób wykpiwa ten „hańbiący symbol niewoli", jakim jest ławka.

Ławka ulepszona ma przeciwdziałać skrzywieniu kręgosłupa. Kręgosłup, jak wiadomo, jest najbardziej stałą i mocną częścią naszego organizmu. „Oparł się on zgięciu w najdzikszych walkach człowieka pierwotnego, staczającego boje z lwami pustyni i mamutami, rąbiącego skałę, kującego żelazo, poddającego swej władzy ziemię, — ugina się jednak i nie wytrzymuje jarzma poniżającego szkoły". Następnie, wymieniwszy wszelkie zabiegi, służące do mocnego *osadzenia* dziecka w ławce, do uczynienia go ze wszech stron widzialnym w celu zapobiegania zboczeniom płciowym, autorka „Domów dziecięcych" zastanawia się nad tym, co stanie się z *duszą* dziecka, skazanego na rozwijanie się w tak sztucznych warunkach, które zniekształcają jego kości.

Pracowałam w szkole, zaopatrzonej w ławki najnowszego systemu, i ze zgrozą przypominam sobie, jakiego doskonałego bezruchu musiałam wymagać od dzieci, by je czegokolwiek nauczyć. Ławki były tak chytrze skonstruowane, że wszystkie części ze względów hygjenicznych były ruchome i, za najlżejszym poruszeniem się dziecka, czyniły hałas. Kto wie, czy rzeczywiście nie odpowiadałby bardziej obecnym metodom nauczania sposób zawieszania dzieci za głowę i ramiona, jak to robią ze swoimi pacjentami lekarze-ortopedyści! Montessori z ironją przewiduje stosowanie tego środka w przyszłości. Już obecnie są takie

szkoły w Szwajcarji, w których zakładają dzieciom na szyję podczas pisania pętlice, przymocowane wolnym końcem do oparcia ławki.

Czy klasa z wiszącymi dziećmi robiłaby o wiele dziwaczniejsze wrażenie, niż robi obecnie—nie powiem. Chociaż od szeregu lat jestem nauczycielką, często, wchodząc do klasy, nie mogę przezwyciężyć przykrości, jaką sprawia mi dziwaczny i nienaturalny widok dzieci cichych, stłoczoczonych, przeważnie anemicznych, pogrążonych w dociekania naukowe. A za oknami często świeci słońce, świergocą ptaszki i czasem jakiś szczęśliwy ulicznik przytknie głowę do okna i radosnym okrzykiem wywoła falę wzruszeń na twarzach moich biednych więźniów.—Tyle o ławce.

Ponieważ program szkoły obejmuje nieraz kilkanaście przedmiotów naukowych, więc każdy dzień szkolny jest podzielony na 45-io minutowe cząstki. Mamy zatym naukę religji, rachunków, przyrody, naukę języków, historji i t. d. Kiedy dziecko—po dzwonku—przezwycięży nareszcie roztargnienie i zacznie (o dziwo!) interesować się tym, ile herbaty jakiego gatunku zmieszał kupiec, lub tym, jaki zapas węgla zużywa się na opalenie sześciu pieców, i tym jeszcze, jak długo trwa podróż z Dąbrowy czy Kielc, rozlega się dzwonek ponownie, i wtedy trzeba bezzwłocznie przestać się tym zajmować, aby po krótkiej przerwie znowu myśleć o mice, kwarcu i skaleniu, jako składowych częściach granitu, potym — o deklinacji rzeczowników itd. itd.

Ze zmianą wykładanych przedmiotów, zmienia się też osoba nauczyciela-specjalisty. Wszyscy oni nie tylko krzewią różne gałęzie wiedzy, lecz stosują różne metody nauczania i mają różniące się, nieraz sprzeczne, wymagania. Na szczęście, przeważna część specjalistów zaznacza, zresztą nie bez pewnej dumy, że nie są bynajmniej wychowawcami, lecz tylko i jedynie nauczycielami. Na szczęście, bo coby to było, gdyby do tego kalejdoskopu nauczania do-

łączać co 45 minut zmianę systemu wychowawczego. Tak ściśle przeprowadzoną specjalizację spotyka się coprawda dotychczas tylko w szkołach dla dzieci uprzywilejowanych materjalnie. W niektórych takich szkołach już dzieci 7-ioletnie mają osobnych profesorów do nauki języka polskiego, rachunków, przyrody, slöjdu, rysunków, religji i osobną t. zw. damę klasową „do wychowywania". Wychowywanie odbywa się podczas pauzy, na lekcjach zaś polega na „trzymaniu" klasy, co kosztuje biedną wychowawczynię nad wyraz dużo wysiłku, gdyż reakcja dzieci na forsowne opychanie ich wiedzą bywa bardzo gwałtowna. Szkoły ludowe są jeszcze w tym szczęśliwym położeniu, że nie mogą pozwolić sobie na zbytek specjalizacji. Jednak wobec pogardy, z jaką specjaliści wyrażają się o nauczycielach „do wszystkiego", o tych „omnibusach" i „sklepikach spożywczych" — zachodzi obawa, by nie usiłowano wprowadzić reform w tym kierunku. Właśnie niedawno kierowniczka pewnej wzorowej szkoły ludowej „ulepszyła" ją w ten sposób, że odebrała oddziały nauczycielkom-wychowawczyniom i wprowadziła specjalizację.

Inną bolączką naszej szkoły, poza zbyt daleko idącą specjalizacją i brakiem skoncentrowania materjału naukowego, jest nawał przedmiotów nauczania. Leży przede mną program jednej z lepszych szkół żeńskich w Warszawie. Czego tam niema! W klasie ósmej, czytamy: religja, język polski, rosyjski (na szczęście należący już do przeszłości), francuski, niemiecki, algebra, geometrja, trygonometrja, fizyka, kosmografja, geologja, psychologja i logika, towaroznawstwo, ekonomja polityczna i geografja handlowa, buchalterja, prawoznawstwo, rysunki, gimnastyka i śpiew. Wszystko to razem tworzy „ogólne wykształcenie".

Jedną z przyczyn takiego przeciążenia naszych szkół prywatnych jest konkurencja i brak najelementarniejszego uświadomienia pedagogicznego rodziców. Jeżeli przełożo-

na X. wprowadza jeden nowy przedmiot do programu, przełożona Y wprowadza zaraz dwa. Rodzice zaś dobierają sobie takie szkoły, w których nauki oblicza się na tuziny. Można przewidzieć, że program ten będzie się ciągle powiększał, gdyż niektórzy reformatorzy domagają się wprowadzenia większej ilości nauk politycznych, w błędnym mniemaniu, że nauki te, pozostając przedmiotem teoretycznego wykładu, będą mogły zbliżyć szkołę do życia, przystosować ją do jego wymagań. Kiedy jedna z moich uczennic zapytała mnie, co to będzie z nauką historji za lat trzysta, kiedy przybędzie tyle zdarzeń, wojen i królów, że na nauczenie się tego trzeba będzie przeznaczyć więcej czasu, nie łatwo mi było na to odpowiedzieć, gdyż powiększenie dnia szkolnego byłoby rzeczą dość trudną, a usunięcie czegokolwiek z programu mogłoby popsuć „ogólne wykształcenie".

Zdawałoby się, że młodzież, kończąca szkoły o tak bogatym programie, wstępuje w życie z ogromnym zasobem wiedzy i stanowi społecznie czynnik pierwszorzędnej wartości. Co się jednak okazuje? Wspomniany już wyżej, Kerschensteiner w następujący sposób opisuje wyniki pełnej poświęcenia pracy tysiący dzielnych nauczycieli:

„W Bawarji po siedmiu latach nauki w szkole rzemiosł i po egzaminach ostatecznych obowiązuje jeszcze uczęszczanie przez trzy lata do szkoły niedzielnej. Po tych trzech latach znowu następują egzamina. Rezultaty naukowe są poprostu druzgoczące. Głowy tych szesnastoletnich chopców, do trzynastego roku życia tak starannie faszerowane wiedzą, zjawiają się oczom zrozpaczonych nauczycieli, jak próżne, doskonale wypolerowane rondle miedziane. Już po trzech latach wolnego życia z nadzienia nie pozostaje ani śladu. Kiedy przed siedemnastu laty po raz pierwszy asystowałam przy takim egzaminie, gdy widziałam ból i smutek nauczycieli, próżno szukających owo-

ców pracy swego życia, zrozumiałem, że nasze nauczanie ludowe, zmierzające do zdobycia możliwie wielostronnego wykształcenia, czyli raczej możliwie obfitej wiedzy, jest pracą Danaid. Postanowiłem, o ile to będzie w mojej mocy, system ten zmienić".

Programy seminarjów, obowiązanych przygotowywać wszechstronnie wykształconych nauczycieli (specjalizacja bowiem nie uwalnia od zdobywania ogólnego wykształcenia), są tak samo przeładowane. Pomimo to nauczyciele z powołania, kończący seminarja lub szkoły średnie, okazują niezaspokojony głód wiedzy i brak wiary w to, że cośkolwiek umieją.

Przyjrzyjmy się teraz, w jakiej formie wiedza bywa dzieciom podawana i jakie sprowadza skutki. Weźmy dla przykładu nauki przyrodnicze. Względnie do niedawna, bo jeszcze za naszych czasów szkolnych, uczyliśmy się przyrody wyłącznie z książki. Obecnie w najlepszym razie nauczyciel to i owo przynosi (niewiele bowiem szkół posiada pracownie lub gabinety), to i owo zdaleka pokaże. Zresztą, konieczność opanowania ogromnego materjału naukowego oraz wystawiania cztery razy do roku mnóstwa „nieomylnych" stopni— wobec przepełnienia klas—wymaga takiego amerykańskiego pośpiechu, że niema nawet czasu na nauczanie poglądowe czy doświadczalne. Naturalnie, że z tego samego powodu niema także czasu na to, by poznawać indywidualność dziecka i jego zamiłowania, że niema możności podziału dzieci według zdolności. O ile zatym nauczyciel chce otrzymywać towar jednakowej wartości, a jest o tyle sumienny, że zajmuje się narówni wszystkimi dziećmi, by jaknajmniej zostało na drugi rok, odbywa się dziwnego rodzaju operacja. Przypomina ona podanie o Prokruście, który tak dopasowywał ofiary do łóżka, że zbyt długim obcinał nogi, a zbyt krótkich wyciągał. Dzieci mniej zdolne — przemęczone — w najlepszym razie tępieją jeszcze

bardziej i kończą szkołę z nadwątlonym zdrowiem i starganymi nerwami. Jak trudno zaś hamować dzieci zdolne, jak przykro jest zmuszać je do wysłuchiwania po stokroć tego samego, jak stopniowo przygasa w nich iskra świętego zapału, ogarnia je apatja, zniechęcenie i nuda, wie dobrze każdy, kto był nauczycielem. Z tych dzieci zdolnych rekrutuje się przeważnie plaga nauczycieli—łobuzy i leniuchy. Niektórzy uczniowie, ratując się przed pustką, szukają ucieczki w różnych organizacjach pozaszkolnych, do egzaminu zaś przygotowują się z uszczerbkiem dla zdrowia, obkuwając się w przeciągu miesiąca dniami i nocami.

Bardzo wiele możemy, my nauczyciele, dowiedzieć się o szkole, czytając biografje ludzi wybitnych: literatów, którzy brali dwójki za wypracowania, lub matematyków z dwójkami z rachunków. Lata szkolne przejęły ich istotę taką grozą, że do późnej starości zjawiają im się w najcięższych snach.

Cały ten materjał książkowy jest oderwany od chwili obecnej, a tym samym daleki od źródeł zainteresowania dziecka; w przyswajaniu jego bierze udział przeważnie pamięć; oprócz słuchu i wzroku, który się, zresztą, tylko przytępia przez czytanie, żaden inny zmysł nie pracuje, i kształtowanie charakteru dziecka leży odłogiem, choć niektórym wychowawcom się zdaje, że zapobiegną temu przez moralizowanie. Tłomaczą więc dziecku: ucz się, by stać się człowiekiem pożytecznym, bądź szlachetny, poświęcaj się dla bliźnich (gdy cała natura dziecka buntuje się przeciw takim przykazaniom). Te piękne wezwania przeważnie odbijają się od dzieci (do pewnego wieku) jak groch od ściany: nie dlatego, aby dziecko było złe, ale dlatego, że rzadko kiedy umie pojąć i odczuć cel odległy, który się nie da osiągnąć w krótkim czasie. Mogłabym przytoczyć mnóstwo przykładów zdrowej reakcji dzieci na moralizowanie, która wywołuje smutek i zwątpienie u wychowaw-

ców, a bynajmniej nie świadczy o zepsuciu dziecka. Gdy w pewnej szkole umarła stara służąca, opiekunka dzieci, i miał się odbyć pogrzeb, wychowawczyni przeczytała dzieciom wzruszające opowiadanie Konopnickiej pod tytułem: „Miłosierdzie ludzkie“ i długo rozmawiała z niemi na temat ludzkiego współczucia, szacunku dla wieku, pracy rąk i t. d. Nastrój w klasie był bardzo „podniosły“. Ale gdy tylko po dzwonku nauczycielka opuściła klasę, dzieci zaczęły skakać z radości, że nie będzie „niemieckiego“, bo pójdą na pogrzeb. Gdyby nie korzyści natychmiastowe, jakie płyną ze stopni, lub obawa przed karą, żaden leniuch nie zabrałby się do pracy — w imię jakichś „złotych gór“ w przyszłości.

Wiele się mówi o demokratyzacji szkoły. W Galicji konieczność powszechnego nauczania rzekomo ją urzeczywistniła. Tam jednak, gdzie szkoła kształci tylko umysł, gdzie niema istotnego poważania dla innej pracy, niż praca umysłowa, gdzie niema zupełnie współpracy, tam istotnej demokratyzacji niema. Powiększają się coprawda kadry pół-inteligencji, lecz przepaść między różnemi warstwami pozostaje niemal ta sama.

Reasumując to, co napisałam, powtarzam, że szkoła taka, jaką jest szkoła obecna, rujnuje zdrowie i system nerwowy młodzieży, zabija inicjatywę, wolę, chęć wysiłku twórczego, odbiera wiarę w siebie, przytępia zmysły, sprzyja wyrabianiu się powierzchowności i dyletantyzmu i nie tylko nie uczy pracować, ale poprostu wypuszcza ze swoich murów nieuków, niezdolnych do rzetelnego wysiłku.

Wypadki samobójstwa w wieku szkolnym są zjawiskiem zatrważająco częstym. Pesymizm i zniechęcenie, trwające póty, aż organizm po odzyskaniu swobody nie zregeneruje, to rys dominujący charakteru naszych maturzystów. Wielu nauczycieli i nauczycielek ludowych już po kilku latach ciężkiej i ofiarnej pracy zawodowej zapada na

suchoty: tak unieodporniła ich organizm forsowna nauka w seminarjach.

Te braki i wady szkoły są już oddawna troską pedagogów i przyjaciół młodzieży na całej kuli ziemskiej. Czyniono i wiele czyni się dla zmniejszenia zła i u nas. Innowacje, tak zachwalane i reklamowane przez reformatorów zagranicznych, które jakoby miały być cudownym plastrem na wszystkie bolączki, dają jednak u nas, jak dotąd, znikome tylko rezultaty. Naprzykład slöjd, czyli zręczność ręki. Od kilku lat slöjd stał się modny. Moda w pedagogice jest taką samą plagą, jak w innych dziedzinach życia. Odrazu wytworzył się nowy gatunek specjalisty—nauczyciel slöjdu. Co znaczy slöjd i na co jest człowiekowi potrzebny, o tym nie wie ani przeważna część rodziców, gorąco protegujących slöjd, ani, śmiem twierdzić, nie wie o tym wielu specjalistów. Często spotykałam się z pogardliwym wzruszaniem ramion, gdy, skromna nauczycielka „do wszystkiego", proponowałam im porozumiewanie się ze mną w celu łączenia slöjdu z innemi przedmiotami, lub gdy odważyłam się sądzić, że nauczyciel slöjdu powinien się wyrzec nieskazitelności swojego programu i oddać slöjd na usługi np. pogadanek.

Stosunek rodziców, kierowników szkół i ogółu nauczycielstwa do slöjdu przypomina stosunek macochy do pasierba: przy ludziach pieści się go i całuje, a na osobności dręczy. Z jednej strony z pewną dumą zaznacza się i podkreśla obecność slöjdu w programie. Z drugiej zaś strony toleruje się go niemal jako zło konieczne w jednej, najwyżej w dwuch klasach, potym odrzuca się z widocznym pośpiechem, by nic już nie mąciło pracy intelektualnej. „Schowajcie te zabawki i weźcie się do gramatyki!" powiedział inspektor rosyjski, zwiedzając moją klasę podczas lekcji slöjdu: ten był przynajmniej konsekwentny.

Ponieważ znaczenie slöjdu będę rozpatrywała przy

Biblioteka Pedagogiczna

omawianiu szkół pracy, tutaj poprzestanę na stwierdzeniu dziś już niewątpliwego faktu, że wprowadzenie tego okrzyczanego środka szkole naszej pomogło nie wiele. To samo mniej więcej da się powiedzieć o rysunkach, które także miały swój okres mody. Teraz przychodzi moda na rytmiczną gimnastykę, i znowu spotykamy się częstokroć z zupełną ignorancją z arówno ze strony rodziców, jak i pedagogów, którzy, idąc naoślep za popędem mody, nie rozumieją istotnego znaczenia gimnastyki rytmicznej i uważają ją tylko za naukę dobrych manjer i salonowych ruchów. Niektórzy kierownicy szkół ludowych, doceniwszy głębokie jej znaczenie dla robotnika, wprowadzają ją do szkółek ludowych, i jeżeli nie przeszkodzą temu specjaliści, może ona stać się jednym z ważniejszych czynników, uzdrawiających szkołę. Odważam się rzucić takie zdanie, wystarczy bowiem kilka razy przyjrzeć się dobrze prowadzonym ćwiczeniom gimnastyki rytmicznej, by się przekonać, że ona poprawia to, co psuje szkoła. Więc, naprzykład, w szkole dzieci umieją siedzieć cicho, ale istotnie skupić się na dłużej i pracować nie umieją; przy gimnastyce rytmicznej sześcioletnie dzieci już pracują, przyczym potrzeba uwagi i skupienia się dociera do ich mózgów poprzez mięśnie, i ani razu nie słyszy się owego smętnego a bezowocnego nawoływania:—uważaj!

Szkoła systematycznie kopie przepaść między chęcią a czynem, produkuje ludzi ponurych, o chorej woli lub frazesowiczów, ludzi nieśmiałych, nie wierzących we własne siły; rytmiczna gimnastyka zbliża postanowienie z wykonaniem, wytwarza harmonję chęci i czynu, robi mięśnie posłusznym i sprężystym narzędziem mózgu. Wszelkie zaś wyzwalanie energji powoduje radość życia i wesele oraz potęguje siły człowieka. Rytmiczna gimnastyka uczy panowania nad odruchami, uczy ekonomji w wydatkowaniu energji przez usuwanie wszelkich ruchów niepotrzebnych,

uczy mnóstwa jeszcze innych rzeczy, które dopiero wtedy ocenimy należycie, gdy z większą gruntownością, a mniejszą zarozumiałością, zabierzemy się do zbadania tej nowej umiejętności, stworzonej przez człowieka o genjalnej intuicji.

W Szwajcarji uczony tej miary, co prof. Claparède, by móc sądzić o rytmicznej gimnastyce, sam uczył się jej u Dalcroze'a wraz ze swoim kilkunastoletnim synkiem; u nas, niestety, osądza się coś i potępia daleko prędzej. Zdarzyło mi się rozmawiać z pewnym profesorem mniej wybitnym, któremu wystarczyło przyjrzenie się jednemu popisowi publicznemu, by zawyrokować, że rytmiczna gimnastyka jest niemoralna i że manjeruje młodzież.

Po tej krótkiej dygresji wracam do poprzedniego tematu.

Mamy już prąd przenoszenia szkół średnich na wieś. Niestety, panujący system nauczania tak oderwał szkołę od życia, a uzależnił od programu, że, naprzykład, w jednej takiej szkole (fakt autentyczny) wykładało się w czerwcu o lodowcach. Dopiero po lekcjach dzieci, biegnąc do domu, łapały do czapek trytony i pływaki w sadzawce, która była pod bokiem szkoły.

Zaczyna już nam świtać ideja koncentracji przedmiotów nauczania, ale też rozumiana często opacznie. Byłam raz na kilku lekcjach wzorowych, które miały zobrazować skoncentrowany dzień szkolny; poświęcony studjom nad młynem. Najpierw była pogadanka o młynie: szczęśliwy nauczyciel trzymał w ręku bardzo ładny model wiatraka, pokazywał go zdaleka dzieciom i zadawał odpowiednie pytania. Druga lekcja były rachunki: przez całą godzinę obliczano dochody młynarza. Na trzeciej godzinie czytało się nowelkę Prusa o wiatraku, na czwartej śpiewało się piosenkę o kalinie, która rosła koło młyna. Doprawdy, jeżeli trzysta dni roku szkolnego ma być tak „skoncentrowanych",

jeżeli codziennie mamy się przez cztery do pięciu godzin zajmować po kolei dorożkarzem, szewcem lub kamieniarzem,—to kto wie, czy już nie jest lepsza rozmaitość, jaką mieliśmy dotąd.

Poza tymi i wielu jeszcze innymi próbami reform, nad którymi nie będziemy się dłużej zatrzymywali, każdy indywidualny mózg nauczycielski wysila się jak może, aby uczniom i sobie umilić życie. Sposoby, jakich musi używać, by wyrwać dzieci z apatji (w której sam je pogrążył), często zupełnie nie licują z godnością pedagoga. Opowiadano, naprzykład, o nauczycielce, która zaczynała pogadankę od naśladowania głosu jakiegoś zwierzęcia, jakoby znajdującego się pod katedrą.

Wiele tych braków w zupełności usuwa nowy typ szkoły – szkoła pracy. Osią szkoły pracy jest praca ręczna, dokoła której grupują się wszystkie przedmioty nauczania; nie będzie więc od rzeczy pobieżny rzut oka na jej znaczenie fizjologiczne.

---

2. Fizjologiczne znaczenie pracy ręcznej.

Pierwszym narzędziem pracy człowieka była ręka. W miarę jak wytwarzała sobie do pomocy właściwe narzędzia, w miarę jak je coraz bardziej doskonaliła, musiała się też sama urabiać, aby przystosować się do ich używania. Porównajmy tylko pracę ręczną, dajmy na to, kowala z pracą człowieka, używającego narzędzi bardziej udoskonalonych—chirurga, mechanika lub badacza w pracowni przyrodniczej. O ileż większą czujność musi posiadać ręka chirurga lub mechanika, jakże wielka ilość mięśni bierze udział w tej pracy. Ponieważ organy ciała ludzkiego są we wzajemnej zależności (korelacji), w ślad za doskonaleniem się ręki idzie rozwój innych zmysłów. Trudno sobie bowiem wyobrazić taką maszynę, w której obok precyzyjnie działających kółek i śrubek istniałyby części ciężkie, grube i nieociosane.

Często spotykamy się z porównaniem nerwów i mózgu do drutów i stacji telegraficznej. Jednymi drutami, nerwami dośrodkowemi, albo czuciowemi, idą do mózgu wiadomości ze świata zewnętrznego; w komórkach nerwowych, jakgdyby na stacjach telegraficznych, są rozważane, a odpowiednia decyzja czy rozkaz po nerwach odśrodkowych, czyli ruchowych, przenosi się do mięśni, wywołując skurcze i ruchy tych ostatnich. Innymi słowy, pracę komórek nerwowych, a tym samym i rozrost mózgu oraz pracę i rozwój mięśni, wywołują zjawiska i podniety świata zewnętrznego.

Wiemy, że mięśnie nieużywane wiotczeją i zanikają; naturalnie, że drogi nerwowe, prowadzące do nich, pozostają wtedy nieczynne, a komórki, rządzące tymi drogami, nie rosną i nie rozwijają się. Wyobraźmy sobie, że zaczynamy używać i ćwiczyć mięśnie dotychczas zaniedbywane: skurcze tych mięśni muszą udzielać się nerwom, które do nich prowadzą, po nerwach przejść do komórek, wywołać w nich pracę i pobudzić rozwój mózgu. Z tego wynika, że jak mózg kieruje rozwojem lub prowadzi do zaniku mięśni, tak mięśnie ze swej strony wpływają na rozwój lub zanik mózgu. Rytmiczna gimnastyka stosuje pewne ruchy ramion do przezwyciężenia nieśmiałości, a terapja lekarska z powodzeniem wprowadza ćwiczenia prawej ręki w celu usuwania wad mowy. Ponieważ centra mózgowe, rządzące mową, są umiejscowione w lewej półkuli mózgu, a nerwy, idące od tych komórek, po wyjściu z mózgu krzyżują się i dochodzą do prawej ręki, więc ćwicząc prawą rękę, leczy się taką np. wadę mowy, jak jąkanie się. Największa ilość komórek nerwowych służy do regulowania ruchów ramion i rąk (po twarzy i nogach), a że rozwój tych komórek zaczyna się bardzo wcześnie i w pewnym wieku ustaje, wyrabianie przeto mięśni rąk i palców w wieku szkolnym staje się sprawą bardzo ważną. W okresie bowiem przedszkolnym dziecko samo, instynktownie, rozwija te mięśnie—i to zupełnie harmonijnie, bo przy swobodnej zabawie.

„Cała historja kultury– powiada Pabst, gorący zwolennik pracy ręcznej w szkole,—sprowadza się do wynajdywania coraz doskonalszych narzędzi". Dlaczegóż nie mamy doskonalić przedewszystkim „narzędzi", organicznie z nami związanych, zatym ręki, zanim stajemy się owym —z punktu widzenia biologicznego—dziwolągiem, który do walki o byt uzbraja się w sześciopiętrowy dom, mikroskop i lunetę!

Tak często dające się obserwować w naszych szkołach objawy przepracowania wynikają z tego, że większość przedmiotów nauczania, jak czytanie, pisanie, mechaniczne rachowanie i uczenie się na pamięć, pobudza do pracy wyłącznie lewą półkulę mózgu. Praca ręczna pobudza obie półkule i staje się środkiem duchowego rozwoju. Stosowana u nas w szkołach gimnastyka nie może zastąpić pracy ręcznej, gdyż pobudza tylko większe grupy mięśni, które i tak przeważnie bywają w użyciu.

Ze ręka jest siedliskiem wielu narządów zmysłowych, że może zastąpić nie tylko każdy inny narząd zmysłu, ale nawet kilka razem, świadczy o tym znana, po wielekroć już opisywana, a ciągle zadziwiająca—historja życia głośnej amerykanki Heleny Keller. Dziewczynka ślepa, głucha i niema od drugiego roku życia, którą popędy niczym nie hamowane zamieniają chwilami na dzikie zwierzę, dzięki gienjalnej nauczycielce, nie tylko kończy szkołę i uniwersytet, ale staje się literatką, pisze książki. Jaki to cud sprawił, jaką bramą, jakimi drogami udało się nauczycielce dotrzeć do jej mózgu, spowitego w wieczną noc i milczenie? Bramą tą była ręka, drogami—nerwy, głównym zaś zmysłem—zmysł mięśniowy.

Niemniej przekonywające—ale zarazem zatrważające—są rezultaty, jakie otrzymała Montessori, pracując w szkołach dla idjotów i dzieci niedorozwiniętych. Głównym, stosowanym przez nią, środkiem wychowawczym było kształcenie zmysłu mięśniowego, zaniedbywanego całkowicie w szkołach dla dzieci normalnych. Rezultaty, które otrzymywała, były tego rodzaju, że dzieci niedorozwinięte spotykały się z dziećmi zdrowymi w tej samej klasie szkoły normalnej. Naturalnie, wskazuje to na zahamowanie w rozwoju dzieci normalnych, czegoby nie było, gdyby również ich zmysły odpowiednio kształcono.

Tych kilka uwag rzuca już pewne światło na znaczenie pracy ręcznej. Nie jest jednak rzeczą obojętną, w jaki sposób praca ręczna będzie w szkole stosowana. Hasłem szkoły pracy jest wpuszczenie do niej życia, swobody i radości. Nie osiąga się tego, zamieniając ślęczenie nad książką w celu zdobycia mądrości na ślęczenie nad plecionkami ku wyrobieniu w sobie wytrwałości. Uczniowie naszych szkół przeważnie nie lubią ani lekcji slöjdu, ani lekcji rysunków, jeżeli zaś wolą te lekcje bardziej niż inne, to tylko dlatego, że nie lękają się tak bardzo stopni i że się im nic nie zadaje. Nauczyciele-specjaliści mają na celu jedynie jak najdoskonalsze wykończenie roboty, aby uzyskać pochwałę dyrektora, ewentualnie wprawić w zachwyt osoby, zwiedzające wystawę szkolną. Nie pozwalają więc dzieciom samym obmyślać i próbować, co i jak mają wykonać, ani, broń Boże, popsuć czegokolwiek, bo materjał jest drogi, sprowadzany częstokroć z zagranicy. Nieraz każą im wykonać tylko jakąś drobną część całej pracy, coś wyciąć lub upleść; co się zaś tyczy roboty, która wymaga od dzieci zastanowienia się, komponowania, wogóle wysiłku twórczego, wolno wykonywać ją wyłącznie pod ścisłą kontrolą i nawet pod komendę nauczyciela. Przedmioty, które dzieci wykonywają podczas lekcji slöjdu, są im często zupełnie niepotrzebne i obojętne i rzadko kiedy mają jakąś łączność z tym, co je w danej chwili interesuje. Tak prowadzony slöjd ani nie przynosi pożytku dzieciom, bo już po kilku latach zapominają, jak się co robi, ani nie umila nauki szkolnej, nie pozwalając na pracę swobodną, bez przymusu, z radosnej ochoty i świadomej potrzeby, ani też nie przynosi odpoczynku mózgowi. Gdy się zwiedza szkoły dla dzieci niedorozwiniętych, i kierownicy z dumą i radością demonstrują doskonałe prace dzieci, gdy się ogląda te koszyczki, dywaniki, słomianki i inne drobiazgi—dokumenty niezwykłej cierpli-

wości i żmudnego ślęczenia, wszystkie jednakowe, jakby wytworzone przez maszyny, nie zaś przez ludzi, serce się ściska z bólu i nad tymi biednymi, smutnymi istotami, i nad ich ofiarnymi wychowawcami.

Jak zatym uchwycić i wprowadzić życie do szkoły? Zapytajmy dziecka samego. Najwięksi wychowawcy uczyli się u dzieci. Szkoła czynu robi dziecko osią szkoły, przenosi punkt ciężkości pracy z nauczyciela na ucznia, każe wychowawcy nie pouczać i prowadzić, lecz śledzić za instyktem dziecka i w wielu wypadkach uczyć się u niego. Znamienne jest, że wielu nauczycieli z niemieckich szkół pracy podawało się do dymisji, motywując swoje zrzeczenie się tym, iż sądzili, że są angażowani po to, żeby uczyć, nic zaś w szkole nie robić nie potrafią. Owo „nie robienie“ wymaga jednak od nauczyciela większego wysiłku i pozostawia po sobie większe zmęczenie, niż praca nauczania. A trzeba chcieć się zmęczyć. Nauczyciel z dziećmi musi współżyć, musi z nimi wyczuwać tętno życia, razem z nimi tworzyć i budować.

Zanim opiszę kilka dni, kilka prac i zabaw w szkole pracy, muszę zaznaczyć, że nie daję wzorów do naśladowania. Szkoła życia nie może dawać takich wzorów, bo życie w każdym miejscu i każdej chwili stawia inne, coraz nowe wymagania. Naśladując, stworzylibyśmy nowego potworka. Dlaczego wypaczają się tak piękne i słuszne metody, oparte na rezultatach naukowych badań, jak metody Froebla i Montessori? Bo nie wynikają ze źródeł życia, nie odpowiadają naturalnym prawom rozwoju. Montessori poznała gruntownie fizjologję, anatomję i psychologję dziecka, wie, jaka przyczyna jaki wywołuje skutek. Nie wie tego jednak większość nauczycielek, które będą jej metody stosowały. Naprzykład, chcąc dać odczuć dzieciom fizycznie tę przykrość, jaką wywołuje wszelki zgrzyt i dysonans, każe Montessori uderzyć znienacka

w wielki dzwon wtedy, kiedy w klasie panuje cisza i skupienie. Skutek fizjologiczny będzie osiągnięty; ale jeżeli ten sposób przejdzie do programu, i zaczną go stosować wszystkie bez wyjątku nauczycielki, szkoła z tak dziwacznemi ceremonjami będzie robiła przerażające wrażenie.

U nas niema dotąd szkół pracy, robiono jednakże różne próby, które tu pokrótce opiszę.

---

3. Metody szkół pracy i wzory lekcji.

Życie szkolne i domowe dziecka wiążą się jak najściślej. Dziecko przynosi z sobą do szkoły swoją przeszłość, swój świat—zabawki. Nie będą to zabawki bogate, automobile, pociągi na szynach, karuzele, zabawki, które krępują tylko wyobraźnię dziecka, ale stokroć milszy sercu skarb, który określamy ogólnym mianem—śmieci, więc: pudełeczka od zapałek, tekturki, patyczki, guziki, fasola, blaszki, gwoździe, kolorowe papierki, kasztany i mnóstwo innych drobiazgów, z których, jak się później okazuje, da się wszystko zrobić. Taki materjał ma każde dziecko schowany w pudełku w ławce lub szafie i korzysta z niego w miarę potrzeby.

Dzień w szkole pracy, tak jak i życie, nie jest podzielony na ułamki, zwane lekcjami, lecz składa się z szeregu prac. Bodźcem do każdej pracy jest cel. To samo dziecko, które z nadzwyczajną przebiegłością, powiedziałabym z nakładem pracy, obmyślało sposoby nie - użytkowania energji przy uczeniu się lekcji, w szkole czynu zapracowuje się do zapamiętania, wyładowując cały zasób sił i twórczości.

Jako pierwsza praca w szkole nasuwa się w naturalny sposób potrzeba ozdobienia klasy. Zmysł estetyczny i pragnienie pięknego otoczenia prędzej rozwinie się w dziecku, gdy ono samo ozdobi ściany własnoręcznymi rysunkami i wycinankami, niż wówczas, jeśli my powiesimy obrazy choćby największych mistrzów. Jeżeli w dodatku

treść tych wycinanek będzie miała łączność czy to z przeczytaną bajką, czy z odbytą wycieczką lub przeżytą przygodą, wtedy często i z miłością będzie ono spoglądało na tę pracę własnych rąk, będzie się starało wciąż ją doskonalić, a dzieło będzie równocześnie doskonaliło twórcę. Klasę oprócz obrazków można ozdobić roślinami, ożywić akwarjami i terrarjami. W tym celu urządza się z początkiem roku szkolnego wycieczkę za miasto.

Nauczycielka pewnej szkoły wzorowej w Moskwie—Poletajewa—w następujący sposób opisuje taką wycieczkę:

„Na jesieni, zaraz po zawarciu z dziećmi pierwszej znajomości, postanowiliśmy ozdobić naszą klasę obrazkami i roślinami. Wszelkie ozdoby chcieliśmy wykonać i wynaleźć sami, więc robota zawrzała. Jesień była przepiękna, zatym uzbrojeni w puszki do roślin, słoiki, siatki oraz koszyki, sporo czasu spędziliśmy za miastem.

W stawach i sadzawkach nałowiliśmy mnóstwo stworzeń: larwy ważek, pływaków i chróścików, ślimaki i pająki wodne, żaby, trytony, zimujące pączki żabiścieka i pływacza i nawet znaleźliśmy na brzegu niedźwiadka. Na łąkach i miedzach narwaliśmy całe naręcza kwiatów jesiennych, przeważnie złożonych, i nałapaliśmy polnych koników, w lesie nazbieraliśmy gąsienic, owoców, nasion, wykopaliśmy paprotki, którymi się dzieci bardzo zachwycały, zebraliśmy dużo różnobarwnych liści drzew i krzewów, grzyby, orzechy, orzeszki galasowe, korale jarzębiny; wstąpiliśmy po drodze na gumno i wzięliśmy z sobą rozmaite kłosy i z pełnymi garściami, zmęczeni ale weseli, wróciliśmy do szkoły. Wycieczka udała się znakomicie. Dni następne zeszły nam nad sortowaniem zebranego materjału. Klasa odrazu się ożywiła—wszędzie stały bukiety kwiatów. Roboty było moc: trzeba było budować mieszkania dla polnych koników, dla liszek, dla niedźwiadka, urządzać akwarja, terrarja, zasadzić do doniczek rośliny

wykopane, zasuszyć i ponaklejać liście, naszywać nasiona, korę drzew i t. d. Dzieciom bardzo się podobała klasa tak ozdobiona, martwiły się tylko, że kwiaty prędko opadną. Żeby mieć kwiaty takie zimową porą, same zrobiły skrzynki i zasadziły cebulki hjacyntów i tulipanów, które potym ślicznie kwitły od Bożego Narodzenia do Wielkanocy. Reszta materjału służyła do końca roku szkolnego do pogadanek i obserwacji".

Garnuszki i wazoniki do kwiatów dzieci mogą zrobić same. Zapas gliny i plasteliny niezbędny jest w każdej szkole. Nie należy się obawiać, że glina zanieczyści klasę, trzeba ją tylko odpowiednio rozrobić, żeby nie była za mokra, a do lepienia niech dzieci kładą fartuchy i przykrywają ławki deseczkami. Jeżeli dzieci same upiększyły klasę, to będą dbały w niej o porządek i nawet będą pilnowały jedne drugich.

Rozrabianie i rozdzielanie gliny, jak wogóle wszelką organizację życia szkolnego, należy złożyć w ręce dzieci. W szkole pracy jest tak dużo różnych czynności, że dla każdego dziecka znajdzie sie jakieś zajęcie. Z początku wszelkie czynności rozdziela nauczyciel, ale stopniowo dzieci same zaczynają przeprowadzać wybory, przyczym wykazują daleko lepszą, niż my, znajomość swoich kolegów, ich sumienności oraz uzdolnienia. Funkcjonarjuszom przez siebie wybranym okazują zupełne posłuszeństwo, gdy tymczasem „urzędnikom" narzuconym umieją się nadzwyczaj solidarnie i konsekwentnie przeciwstawić. Organizując się w ten sposób, dzieci znakomicie wdrażają się do życia społecznego.

Ponieważ dla każdego dziecka przy ozdabianiu klasy jest dosyć pracy, odbywa się ona bez bójek i szturchańców tak pospolitych w naszych szkołach; każdy robi to, co umie najlepiej, i w naturalny sposób powstaje podział pracy. Już przy lepieniu garnuszków rzuca się w oczy po-

mysłowość dzieci: jedne czerpią tematy z wzorów dawniejszych, które widziały w muzeum (szkoły powinny robić wszelkiego rodzaju planowe wycieczki), inne biorą wzory z wojny lub przyrody, a takim, które same nic wymyślić nie mogą, nikt nie będzie tego brał za złe i nie będzie uważał za „ściąganie“, że uczą się, naśladując robotę kolegów zdolniejszych. Niektóre dzieci samorzutnie łączą się w grupy do wykonania jakiegoś większego przedsięwzięcia, a nie potrzeba chyba podkreślać, jak ważna jest tego rodzaju współpraca.

Nauczyciel powinien lepić razem z dziećmi. Wielu nauczycieli obawia się metod szkół pracy dlatego, że nie znają slöjdu. Może się to wydać paradoksalne, a jednak *nieraz* ten brak u nauczycieli wychodzi na korzyść dzieciom. Nauczyciel-specjalista, patrząc na nieumiejętną robotę dzieci, nie może się powstrzymać od tego, żeby czegoś nie poprawić lub nie wykonać samemu. A przecież pokonywanie trudności, na które dziecko natrafia podczas pracy, rzeźbi i rozwija jego mózg... a nie o wazonik powinno chodzić nam wychowawcom.

Wazoniki dzieci wypalają w kuchni. Każda szkoła powinna mieć kuchnię, która raz będzie służyła za pracownię fizyczną lub chemiczną, to znów za kuźnię czy cegielnię, a czasami będzie tylko kuchnią, w której dzieci gotują sobie śniadanie (naukę gotowania wprowadziło już wiele szkół ludowych w Niemczech), zobaczą, jak kipi i paruje woda, i zrobią dużo rozmaitych obserwacji.

Chcąc zużytkować jakiśkolwiek materjał (np. glinę), dzieci muszą zapoznać się z jego właściwościami fizycznemi, plastycznością, jak działa na glinę woda, czy garnek niewypalony nie będzie przeciekał; mogą przy sposobności wykonać różne doświadczenia, zrobić źródło, wytryskające z pomiędzy warstwy gliny i piasku i t. d.

Po faktycznym, że tak powiem—osobistym zapoznaniu się z użytkiem, do którego służy glina, piasek, wapno, gips, dziecko starsze samo zaciekawi się tym, skąd się one biorą, i chętniej zabierze się do poznawania granitu, wapienia oraz innych skał i minerałów, niż gdyby zaczęło naukę (jak to się zwykle robi) od końca. Wazoniki wypalone należy jeszcze pomalować farbami, można wtedy przyjrzeć się zdobnictwu ludowemu i tutaj także znaleźć materjał do pogadanek.

Wszelkie szafki, półeczki, pudełka, teczki, potrzebne do przechowywania materjału, zebranego na wycieczkach, oraz przedmiotów, zrobionych w szkole, dzieci—w miarę możności—wykonywają same.

Do przedmiotów potrzebnych w szkole należy kalendarz, a do bardzo ciekawych—tablice pogody. Małe dzieci nie mogą prędko wykonać kalendarza, gdyż nie umieją pisać, więc praca nad nim rozciągnie się na dłuższy okres czasu. W wyższych klasach można ogłosić konkurs na 31 liczb, pięknie napisanych na osobnych kartonikach. Wszelkie konkursy rozstrzyga cała klasa.

Przy tych swobodnych, nieprzymuszonych zajęciach, pobudzone szlachetną emulacją, dzieci zazwyczaj prześcigają się w pomysłach i pięknym wykonaniu. Niektóre, robią barwne wycinanki, inne stylizują cyfry lub upiększają je obrazkami. 31 najładniejszych kartoników z cyframi, wraz z dwunastu kartkami, na których napisane są nazwy miesięcy, stanowi kalendarz ścienny. Dzieci wieszają na widocznym miejscu nazwę miesiąca i codzień pod nią umieszczają odpowiednią datę.

Tablice pogody robi się w następujący sposób: dzieci wieszają na ścianie arkusz brystolu, podzielony na 31 kratek, z nazwą miesiąca, napisaną u góry. Następnie dobierają papier w kilku kolorach; np. kolor czerwony służy do oznaczenia dnia słonecznego, inne kolory do oznaczenia

dnia pochmurnego, dżdżystego i śniegu. Wycinają z tego papieru, co chcą same: czy to kółka, kwadraciki, czy jakieś zwierzęta lub całe sceny, i codziennie po wspólnej naradzie zalepiają jedną kratkę. Czasami klasa chce mieć dwie takie tablice, na jednej oznacza się pogodę rano, na drugiej popołudniu. W ten sposób dzieci zwracają uwagę na zmianę pogody w ciągu dnia, a z czasem poznają przyczyny tego zjawiska.

Pomijając to, że takie tablice wdrażają dzieci do robienia stałych obserwacji, mogą one stać się zarazem niewyczerpanym źródłem pogadanek przyrodniczych. Pod koniec roku z tych kilkunastu tablic, nieraz bardzo ozdobnych, powstaje fryz, uwidoczniający zmiany pogody przez wszystkie cztery pory roku.

Obserwacje pogody mogą wzbudzić w dzieciach chęć posiadania własnej stacji meteorologicznej. Urządzają ją w następujący sposób. Przedewszystkim dzieci zapoznają się z termometrem, następnie wieszają go sobie za oknem, na balkonie stawiają szklankę lub słoik, jako deszczomierz, a z grubej tektury z wetkniętym drucikiem robią wiatromierz (lub obserwują dym z komina). Żeby ustalić strony świata, robią kompas: igłę namagnesowaną wtyka się w korek i zawiesza na jedwabnej nitce; potym z łatwością można już określać kierunek wiatru. Barometr można zrobić np. w ten sposób: na dno słoika kladzie się trochę mchu wilgotnego, wstawia się drabinkę zrobioną z patyczków lub sznurka i wpuszcza zieloną żabkę. Słoik z wierzchu obwiązuje się muślinem.

Spostrzeżenia meteorologiczne dzieci powinny zapisywać w swoich dzienniczkach, aby pod koniec roku zrobić wykresy, które się przechowuje w muzeum szkolnym. Mogą je też notować we własnej gazecie, jeżeli ją posiadają.

Jak widzimy, w szkole pracy jedna praca wyłania się z drugiej, i wcale nie trzeba się wysilać nad obmyślaniem, czymby zająć dzieci.

W takiej gazecie, wydawanej przez dzieci, obok rubryk, jakie znajdujemy w każdym piśmie, może być obszerny dział naukowy oraz dział odkryć i wynalazków. Każde dziecko, które zrobiło jakieś spostrzeżenie, podaje je w piśmie, opatrzone swoim nazwiskiem. Dzieci będą się wtedy prześcigały w robieniu obserwacji: jedno zwróci uwagę na szron, inne na szczególny kształt obłoków, jeszcze inne na iskry lecące z pod kopyt końskich, a na wiosnę obserwacji nad roślinami i zwierzętami bywa mnóstwo. Pismo może być ilustrowane. Dzieci zamieszczają sprawozdania z czytanych książek, opisują przedstawienia szkolne, wypadki, szkolną kronikę sądową, kinematograf i t. d.

Klasy powinny mieć swoje archiwa, w których przechowują się najlepsze rysunki, pamiątkowe albumy, zbiorowe pamiętniki albo kroniki i t. d., jako ślad życia i twórczości dzieci.

Pamiątkowe albumy tworzy cała klasa, np. album pod tytułem: „Warszawa dawniej a teraz“, w którym znajdujemy rysunki starej i nowej Warszawy, strojów dawniejszych i współczesnych, oświetlenia, środków lokomocji, naczyń, sprzętów i t. d. Niektóre ryciny dzieci będą robiły z pamięci po zwiedzeniu muzeum, inne według fotografji. Redagowaniem takiego albumu powinny się zająć same dzieci. W kronice może pisać każde z dzieci. Niech opisze co chce: czy to sen, czy życiorys ulubionego psa, czy wycieczkę, lub zgoła rozważania na temat przyjaźni. Stwierdziłam, że każde dziecko nie tylko stara się pisać czysto i bez błędów, lecz usiłuje kronikę jak najbardziej ozdobić.

Do muzeum szkolnego dzieci znoszą przedmioty wszelkiego rodzaju: obrazki, portrety postaci historycznych — bądź wycięte z gazet, bądź kupione, wycinki z czasopism z opisami niektórych zdarzeń, przedmioty własnego wyrobu. Dzieci ogromnie lubią przynosić do szkoły wszystko, co posiadają, co zdobędą, co je zainteresuje (o ileż jest to

bardziej celowe kolekcjonerstwo, niż zbieranie biletów tramwajowych lub nawet marek!). Takie muzeum może się stać skarbnicą pomocy naukowych przy nauczaniu historji, gieografji, fizyki i t. d.

Tam, gdzie to jest możliwe, należy przeznaczyć jedną izbę na pracownię przyrodniczą. W szkole, która nie posiada większego lokalu, można pracownię urządzić w kuchni. Niech dzieci przyniosą słoiki, włożą do nich trochę roślin wodnych, naleją wody i wpuszczą kijanki, ślimaki, trytony i owady. Należy rozdzielić stworzenia, któreby się mogły pozjadać. W pudełkach po papierosach z przykrywką szklaną lub zrobioną z muślinu dzieci hodują liszki. Jeżeli przy szkole jest jaka komórka, hoduje się króliki, białe myszy, jeża, w wiwarjum można mieć żaby, jaszczurki, węża. Taka hodowla daje dzieciom olbrzymi materjał do obserwowania obyczajów zwierząt, walki o byt i przystosowywania się do warunków. Konieczność pamiętania o wyżywieniu tych stworzeń wyrabia w opiekunach obowiązkowość i poczucie odpowiedzialności. Swoje obserwacje dzieci powinny spisywać w osobnych kajecikach. Każde stworzenie otrzymuje rodzaj metryki z fotografją. Notują poprostu tak jak widzą; przytoczę jedną taką notatkę: „Niektóre liszki przestały jeść i łażą jakby czegoś szukały, potym zrobiły się jakieś zaspane i nie ruszały się, potym odchyliły głowy i krąciły niemi, a z ust wyszła taka jasna niteczka“ i t. d. Dzieci potrafią obserwować całemi godzinami.

Dzieci starsze mogą zbierać do słoików ze spirytusem materjał do szczegółowszej analizy anatomicznej i dbać o rozszerzenie pracowni.

Kamienie, znoszone przez dzieci i uszeregowane przez nie według skali twardości, utworzą gabinet mineralogiczny. Materjał, potrzebny do urządzenia pracowni fizycznej, znajduje się po części w muzeum szkolnym, po części w pu-

delkach dzieci. Nauczyciel nie potrzebuje obawiać się kompromitacji, że nie będzie umiał pokazać, jak który przyrząd skonstruować. Tyle jest w każdej takiej szkole dzieci czynnych, wdrożonych do twórczej samodzielnej pracy, świetnie obeznanych z możliwościami, jakie daje posiadany materjał, że potrafią wykonać model prawie każdego przyrządu. Będą to przyrządy bardzo prymitywne, np. waga zrobiona z pudełka po czernidle, maszynka spirytusowa z buteleczki z kawałkiem waty,—ale ileż wiadomości i umiejętności zdobywa dziecko przez samo obmyślenie i wykonanie takich przedmiotów, jak doskonale zrozumie, o co chodzi przy danym doświadczeniu, gdy natomiast przyrządy skomplikowane tylko rozpraszają jego uwagę. Każde dziecko powinno mieć możliwie dokładną wagę własnej roboty. Wspomniana już wyżej Poletajewa opisuje w swoim sprawozdaniu, jak dużo wiadomości i doświadczenia zdobywają dzieci przez skonstruowanie wagi oraz przez ważenie. Z początku dzieci wcale nie umiały ważyć, pisze ta autorka, i albo dodawały ciężarków, gdy trzeba było ujęć, lub czyniły naodwrót. Następnie można się było przy ważeniu przekonać, w jak dziwaczny sposób ujmują one abstrakcje: otóż, wszystkie wiedziały, że funt zawiera osiem ósemek, ale zdziwiły się i uradowały niezmiernie, gdy się okazało, że osiem ciężarków waży tyle, co jeden funt.

W dalszym ciągu dzieci same się przekonały, że gram równa się wadze centymetra sześciennego wody. Sześcianik skleiły z cienkiej tektury oraz same zrobiły z blachy litr.

Ciężarki do ważenia zrobiły z pudełeczek różnej wielkości, napełnionych śrutem. Kiedy wagi były gotowe, dzieci zaczęły ważyć wszystko, od ciał cięższych przechodząc do coraz lżejszych, jak papier, puch i t. d. Zainteresowały się później tym, jak zważyć powietrze, więc nauczycielka przyniosła odpowiednie przyrządy i zrobiła doświadczenia, przyczym zaznajomiono się z barometrem.

Ważyło się kawałki żelaza, drzewa i korka, wagi 50 gramów każdy, celem uwidocznienia, że przedmioty różnej wielkości mogą ważyć jednakowo, oraz ważono stalowe, drewniane i wycięte z korka sześcianiki jednakowej wielkości. Dzieci ważyły to wszystko wpierw w ręku, potym na wadze.

Z ciężarem właściwym ciał zaznajomiono się w następujący sposób: dzieci nalały wody do blaszanego sześcianika i zważyły go, potym porównały wagę tej wody z wagą innych sześcianów odpowiedniej wielkości i znalazły, ile razy stal jest cięższa, a korek i drzewo są lżejsze od wody. Ważyły ciała zanurzone w wodzie, poznały prawo Archimedesa i t. d., i t. d.

Obok pracy, zabawa cieszy się w szkole czynu prawem obywatelstwa. Naprzykład, dzieci uczą się ortograficznie pisać w ten sposób, że układają bajki, używając do nich wyrazów na odpowiednie prawidła ortograficzne. Czytane bajki przerabiają na utwory sceniczne, aby je móc w szkole zagrać. Wszelkie kostjumy oraz zbroje, potrzebne do gry, robią same. Zamiast uczenia się pisania planów, dzieci analizują przeczytaną powiastkę w określonym celu. Zaczyna się naturalnie od utworów krótkich i stopniowo przechodzi się do dłuższych i trudniejszych. Przeróbkę wyjątku z książki Kiplinga pod tytułem „Bracia Mowglego“ dzieci robiły w następujący sposób: po dokładnym zapoznaniu się z treścią podzieliły ją na części czyli sceny, wydzieliły z tego, że tak powiem, jądro, zaś sceny mniej istotne odrzuciły. Następnie, pozostawiwszy w formie opisowej to tylko, co wyjaśniało urządzenie dekoracji oraz charakterystykę postaci, resztę zamieniły na rozmowy. Pozatym uprościły niektóre djalogi trudniejsze. Pracę tę dzieci wykonały zbiorowo, naradzając się i spierając nieraz o szczegóły, nad którymi przy zwykłym nauczaniu nawetby się nie zastanowiły. W ten sposób utwór ów stał się

dla nich jakgdyby terenem do pracy twórczej, przyczym nie tylko zapoznały się doskonale z jego treścią, nie tylko wyrobiły w sobie swobodę wysławiania się, ale zdobyły metodę pracy, czyli rzecz najistotniejszą.

Naukę o rzeczach dzieci zdobywają, bawiąc się w pociągi, pralnię i t. d. Naturalnie, że nie siedzą przy takich pracach i zabawach spokojnie i że to może robić wrażenie nieładu, ale gdy się przyjrzeć takiej klasie uważniej, znajduje się w niej ład i rygor wewnętrzny oraz zainteresowanie się pracą. Można klasę zostawić samą, i nic się w niej nie zmieni, gdy natomiast w naszych szkołach nie można dzieci spuścić z oka.

Naukę czytania i pisania przenosi się w szkołach pracy do drugiego lub trzeciego roku nauczania. Robi się to w tym celu, aby zdobywanie techniki pisania nie stało na pierwszym planie i nie osłabiało naturalnego dążenia dzieci do wypowiadania się zapomocą budowania, lepienia, rysunku i zabawy. Zresztą, dzieciom w tym wieku nie są jeszcze potrzebne pośrednie źródła poznawania życia. Tymczasem zaś rysunek przygotowuje je do łatwiejszego opanowania sztuki pisania. W miarę jak w trzecim roku nauczania dzieci uczą się pisać słowa i zdania, pisanie staje się narzędziem w ogólnej pracy. Więc dzieci notują nazwy nasion, które zasiały, cenniki do swojego sklepu, katalogi do muzeum i t. d. I tylko stopniowo pisanie staje się środkiem wypowiadania się, dzieci zaczynają pisać wypracowania, do których materjał czerpią ze swojego życia.

W pewnej niemieckiej szkole pracy dzieci ułożyły elementarz, właściwie czytanki. Każde dziecko wzięło gruby arkusz tektury i nakleiło na nim tyle pudełeczek od zapałek, ile jest liter alfabetu. Następnie na innym arkuszu narysowały litery, wycięły je i tymi czcionkami napełniły pudełka. Podczas lekcji dzieci obmyślały bajeczki i wierszyki z życia szkolnego lub domowego i układały je z tych liter.

Nauczyciel napisał to na maszynie, dzieci dorobiły ilustracje, i muzeum szkolne wzbogaciło się o własną książkę.

W innej znów szkole dzieci budowały dom. Ponieważ szkoła życia utrzymuje żywą łączność z domem dziecka i interesuje się sprawami jego rodziny, niektóre ważniejsze zdarzenia lub kłopoty domowe bywają wspólnie omawiane. Naprzykład, kiedy ojciec jednego chłopaka, stolarz z zawodu, wygrał na loterji kilkaset marek, dzieci zaczęły się zastanawiać nad tym, jak on powinien najlepiej użyć tych pieniędzy. Większość była tego zdania, że powinien zbudować dom. Do rady zaproszono nauczyciela, który zaproponował, żeby przedewszystkim pójść obejrzeć jakiś budujący się dom, potym ułożyć kosztorys, narysować plan, a nawet zbudować model domu na podwórzu i wtedy się okaże, czy projekt ich jest praktyczny i wykonalny. Propozycję nauczyciela przyjęto z zapałem. Zaraz następnego dnia dzieci przyniosły spis nieomal wszystkich budujących się w mieście domów, i udano się do najbliższego. Tam nie tylko że z największą uwagą przyglądano się pracy i narzędziom, ale dzieci tak długo oblegały nadzorcę robót, dopóki im wszystkiego szczegółowo nie objaśnił. Po powrocie do szkoły dzieci zabrały się do obliczania kosztów budowy i płacy robotnikom, następnie ze wszystkimi szczegółami omówiono rozkład domu i narysowano wspaniałe plany (na konkurs). W zdobywaniu i sprowadzaniu materjału wiele dopomogli rodzice dzieci, którzy często i chętnie służą dzieciom radą i pomocą w zakresie swoich zawodów. Pracy było huk. Trzeba było samym zrobić ramki do cegieł, wypalać cegły, zapoznać się przy okazji z własnościami wapna i cementu i t. d., i t. d. Podczas budowania natrafiono jednak na tyle trudnośei, że odstąpiono od pierwotnego planu i zbudowano domek dość prymitywny. Zresztą, jak wypadło z kosztorysu, za kilkaset marek nie można było zbudować nic porządnego.

Jak widać już z tych kilku opisów, w szkole pracy wszystkie przedmioty nauczania ściśle się z sobą łączą i wzajemnie uzupełniają. Slöjd i rysunek, chociaż są osią nauczania, nie stanowią osobnych nauk z własnym programem, lecz idą na usługi innych przedmiotów. Pomimo to, a może właśnie dlatego, dzieci doskonale opanowują te przedmioty. Kiedy w pewnej szkole w Warszawie nauczycielka rysunków, pokazując dzieciom piękny krajobraz, rzucony na ekran zapomocą latarni magicznej, tłomaczyła im, co to jest perspektywa, dzieci najbardziej zainteresowała krowa, która się tam pasła. W jakiś czas potym dzieci, chcąc ozdobić ilustracjami opowiadanie Amicisa o chłopcu, który w szpitalu pielęgnował chorego starca, same zwróciły się do nauczycielki z prośbą, aby im wytłumaczyła, jak się rysuje salę szpitalną, żeby można było umieścić w niej dużo łóżek. Zwróciły uwagę na perspektywę wtedy dopiero, gdy im to było potrzebne, a nie — gdy im to kazano.

Zbyt wiele czasu zajęłoby szczegółowe omawianie nauczania każdego przedmiotu, ograniczę się więc do krótkich tylko wskazówek.

Materjału do opowiadania i opisywania na lekcji języka polskiego dostarcza bogate w zdarzenia życie szkolne i pozaszkolne oraz wycieczki i obserwacje przyrodnicze. Gramatykę można ilustrować, można przykłady gramatyczne lepić z gliny, a nawet obmyślać gry gramatyczne.

Kaligrafji uczy się ciągle, naprzykład, przy pisaniu pamiętników, albumów, kalendarzy, przy wydawaniu pisma szkolnego i t. d.

Na arytmetyce dzieci obliczają koszta wycieczek prawdziwych lub obmyślanych na gieografji, wydatki szkolne, koszta budowy i t. d. Zadania przeważnie układają same. Byłam kiedyś na lekcji rachunków, która odbywała się bez żadnych pomocy naukowych, a jednak była niezmiernie

interesująca. Nauczyciel zaproponował dzieciom, żeby każde założyło sobie sklep, jaki zechce, może to być sklep wiktuałowy, piekarnia, cukiernia, skład win. To założenie sklepu polegało na tym, że dziecko kupiło sobie kajecik i napisało tam spis artykułów, które miało sprzedawać, oraz ceny. W tym celu dokładnie zaznajomiło się z cenami wszelkich produktów. Podczas lekcji dzieci „na niby“ kupowały u siebie wzajemnie, obliczały zapłatę oraz resztę. Gdyby dzieci zrobiły do tego modele sklepów z gliny i wyrysowały pieniądze, lekcja byłaby jeszcze bardziej zajmująca.

W blaszanych płytkich pudłach dzieci mają wilgotny piasek i na gieografji robią z niego góry, rzeki, jeziora, całe krajobrazy. Do oznaczenia miast robią maleńkie domki z tektury, chorągiewki, szyny kolejowe robią z drutów, wodę ze szkła. Naukę gieografji zaczynają od wycieczek po własnym mieście i jego okolicach, do krajów zaś dalszych urządzają „niby wycieczki“. Obmyślają więc szczegółowo marszrutę każdej, posługując się przytym przewodnikami w rodzaju Baedeckera, po drodze zwiedzają wszelkie muzea i osobliwości, oglądają pocztówki, obrazki i różne przedmioty, których dość dużo zawiera muzeum szkolne. Obecnie, naprzykład, wiele materjału do nauki mogłaby dawać wojna.

Naukę dziejów poprzedza historja kultury. Dzieci sporządzają broń, naczynia i stroje, odtwarzają sceny z powieści historycznych, zwiedzają muzea, rysują albumy historyczne.

Nauka gieometrji, fizyki i przyrody odbywa się przy budowaniu, przy różnych pracach i zabawach.

Naukę języka obcego w pewnej szkole szwajcarskiej (Landerziehungsheim) rozpoczęto w ten sposób, że dzieci zrobiły z nauczycielem kilkotygodniową wycieczkę do kolegów z takiej samej szkoły angielskiej.

Na zakończenie opiszę lekcję-zabawę, którą miałam z siedmioletnimi dziećmi w szkole ludowej w Warszawie. Miała to być pogadanka o owocach. Poprzedniego dnia zapowiedziana była zabawa w sklep, aby dzieci przygotowały pieniądze z tektury. Następnie kupiłem kilka funtów owoców i wydostałam wagę.

Rozpoczyna się lekcja.

Zapytuję: — Jak urządzić sklep z owocami albo owocarnię:

Dzieci zaczynają doradzać:

— Musimy mieć bufet—wołają jedne.

— Wagę, torebki, sklepową, chłopca do posług itd., itd.

Ustawiamy na podeście ławeczkę, sadzamy sklepową, wybieramy chłopca!

— Gdzie umieścić owoce?

— Do skrzynek (z wiórami).

W braku torebek bierzemy kawałki gazet.

— Jakie owoce sprowadzimy do sklepu?

Wołanie: jabłka, gruszki, śliwki, czereśnie. Któreś z dzieci zwraca uwagę, że teraz wisien niema.

— A kiedy są?

— Latem.

Więcej owoców dzieci sobie nie mogą na razie przypomnieć. Kiedy zaczynam nalegać, by sobie przypomniały jeszcze, któremuś przychodzi na myśl burak.

— Czy burak jest owocem?

— Tak... nie...

Narazie pozostawiam to nierozstrzygnięte.

— Ale skąd sklepowa bierze owoce do sklepu?

— Kupuje.

— Gdzie?

— W ogrodach, u ogrodnika.

— Jak się takie ogrody nazywają?

— Owocowe.

— Sady—dodaję.

— Ogrodnik sprzedaje owoce po takiej cenie, by mu się opłaciła jego praca w ogrodzie i by miał na utrzymanie; a czy sklepowa za takie same pieniądze sprzedaje, jak kupiła?

— Nie. Drożej.

— Musi ona zarobić za to, że je sprowadziła, za to, że cały dzień siedzi w sklepie i sprzedaje, że płaci za sklep, płaci chłopcu i t. d. Więc gdyby każdy z nas kupił sobie owoców u ogrodnika, zapłaciłby mniej, niż płaci w sklepie.

— A czy opłacałoby się każdemu jechać po parę funtów owoców na wieś?

— Nie.

— Ale gdyby twój tatuś i twój i jego i jeszcze kilkudziesięciu zebrali się i złożyli razem pieniądze, które chcą wydać na owoce, i jeden z nich pojechałby na wieś, kupił te owoce, sprowadził do Warszawy i rozdał pomiędzy tych, co mu dali pieniądze: taniej by kosztowały każdego te owoce, niż gdyby były kupione w sklepie—czy nie?

— Taniej.

(Uważam, że w ten sposób można i należy wdrażać od dzieciństwa potrzebę i korzyści zrzeszania się).

W dalszym ciągu dowiadujemy się, że owoce te rosną na drzewach, że nie zawsze były takie ładne, bo z początku były zielone i niedojrzałe, że ich wcale nie było widać na drzewie.

— A czy na wiosnę są już owoce?

— Nie, są kwiaty.

— A później co się dzieje z kwiatami?

— Opadają, i wyrastają owoce.

Mało dzieci wiedziało, jaki jest związek między kwiatami a owocami, wiedziały tylko te, które chowały się na wsi. Nie chcąc dawać dzieciom za dużo nowych wiadomości odrazu, pozostawiłam tę sprawę na kiedyindziej.

Teraz przystępujemy do sprzedaży. Sklepową mamy rdzo rezolutną, więc zaraz na wstępie, kiedy pierwszy pujący bardzo wzruszony podchodzi i prosi o funt olek, ona odzywa się ze szczerym oburzeniem:

— O patrzcie go, wchodzi jak cham, ani się nie przyta!—Ta dość szorstka lekcja dobrego zachowania się skutje lepiej, niż dziesięć pogadanek etycznych na temat dych manjer, dzieci pilnują się, żeby nie zapomnieć powieieć „dzień dobry“. Wobec tego, że klijenci traktowali pcową dość nieufnie, ważenie owoców i obliczanie naności odbywało się wspólnie. Nie obeszło się, naturale, bez nieporozumień, tymbardziej, że notować dzieci jecze nie umiały i musiały obliczać w pamięci. Na domiar go, owoce kupione z takim trudem zostawiało się w skle... bo nie byłoby co sprzedawać, a „ogonek“ się nierpliwił.

Wreszcie sprzedaż ukończona, trzeba rozdać owoce— stręcza się nowa trudność: dzieci jest w klasie 36, a owow mamy wszystkiego parę funtów.

— Co zrobić?

Dzieci proponują, żeby pokrajać każdy owoc na części.

Zanim to uczynimy, zaznajamiamy się z kształtem arwą owoców.

Wreszcie przystępujemy do podziału i poznajemy przyn najprostsze ułamki $^1/_2$ i $^1/_4$ część. Piszemy to na tablicy, dajemy, odejmujemy i t. d. Później rozdzielam owoce ędzy dzieci. Rzucają się w oczy nasionka — pestki, jak wią dzieci.

Niektóre proponują, że schowają pestki.

— Po co?

— A zasadzę sobie do ziemi, to mi wyrośnie.

— Co wyrośnie?

— Drzewko.

Konstatujemy, że te pestki są bodaj tak samo ważne,

jak owoce, bo gdyby pestek nie było, toby nie wyrosły owoce.

— Czy wszystkie owoce mają nasiona? Zaczynamy sobie przypominać. Rzeczywiście, że wszystkie.

— Więc można poznać, czy to owoc czy nie, po tym— czy ma pestki?

— A tak.

— Niech teraz każdy z was przypomni sobie jakiś owoc, ale prędko, na wyścigi.

Ku wielkiemu swojemu zdziwieniu dzieci dowiedziały się teraz od siebie samych, że i ogórek i pomidor i makówka są owocami.

— A burak?

— Nie, burak rośnie pod ziemią i nie ma pestek.

Teraz przypomnieliśmy sobie i banany, i daktyle, i pomarańcze, i cytryny.

— A czy te owoce rosnę u nas w kraju?

— Nie, one rosną tam, gdzie jest ciepło, bardzo gorąco.

Tak nas to rozróżnianie owoców zainteresowało, że kiedy, mówiąc o warzywach, pokazałam główkę kapusty, musiałam rozebrać liść po liściu, żeby sprawdzić, czy niema gdzie nasion.

— Ale czy tylko grusze i jabłonki wyrastają z nasion? A róża? A bez?

— Róża także i bez także.

— To i one muszą chyba mieć owoce, bo gdzieżby te nasionka siedziały?

— Mają, mają, takie zielone.

— A czy owoce róży i bzu można jeść?

— Nie, niesmaczne.

— Więc są owoce jadalne i niejadalne.

Do rysowania ogrodu, owoców i osnutych na tym tle kompozycji zabraliśmy się już później na innych lekcjach. Ale kwestja owoców i wszystkiego, co podczas tej lekcji

było poruszone, nie została zamknięta, gdyż zaraz nazajutrz dzieci na lekcji rachunków samorzutnie zaczęły czerpać materjał do zadań z tej pogadanki. Wydobyć z dzieci wogóle kilka powiązanych zdań było dość trudno, głównie z powodu ich onieśmielenia. Zadania, które układały, były przeważnie tej treści:

— Chłopiec miał dwie bułki i zjadł.

Po pogadance o owocach, kiedy któreś z dzieci dało inicjatywę i opowiedziało o nasionkach, które zasiało, inne dzieci zaczęły układać bardzo ładne zadania.

Chociaż każdy nauczyciel, który urozmaicał nauczanie zabawą, mógł się przekonać, że dzieci prędzej i lepiej uczą się, gdy je zainteresować, to jednak szkoła pracy odrzuca wiele z tego balastu naukowego, jaki zawierają programy naszych szkół, wychodząc z tej słusznej zasady, że lepiej przejść mało, ale dobrze, że lepiej jest posiąść metody naukowe, metody badania, niż dogmatyczną wiedzę wątpliwej nieraz wartości.

Jaka jest w szkole pracy rola nauczyciela, widać chyba już z tego szkicu. Jest on przedewszystkim wychowawcą i przyjacielem, który gotów jest służyć dzieciom radą, czasami pomocą i opieką, nie zaś—tylko i jedynie wiedzą. Współpracując z młodzieżą, staje się dla niej wzorem do naśladowania i w ten sposób ją wychowuje. Łatwo mu przytym poznać indywidualność każdego dziecka, która najlepiej zarysowuje się przy pracy i zabawie.

Nie będę się dłużej zatrzymywała nad znaczeniem wychowawczym szkół pracy, sądzę bowiem, że widać to nawet z tak pobieżnego szkicu. Warto jednak podkreślić jeszcze jedną stronę jej znaczenia społecznego.

W czasach, kiedy wyłącznie niemal ceni się inteligien-

cję, spychając wszelką pracę nie-intelektualną na szary koniec, szkoła ta zaczyna się gorąco upominać o szacunek należny pracy rąk.

Gdy dzieci różnych warstw społecznych stykają się z sobą przy wspólnej pracy, przyczym dzieci robotnicze często zyskują sobie posłuch i szacunek, wykazując większą sprawność fizyczną—ideja demokratyzmu przestaje być tylko pustym frazesem, lecz zapuszcza głębokie korzenie w duszach tych pracowników przyszłości.

BIBLIOTEKA PEDAGOGICZNA w Chełmie
Biblioteka Pedagogiczna w Chełmie

BIBLIOTEKA PEDAGOGICZNA
W CHEŁMIE
CZYTELNIA
K/S
SZK
371.3

Nakładem Polskiej

Bibljoteka Zrze
Polskich Sz

№ 1. S. KISIELEWSKA: „Szkoła dzisiejsza a szkoła pracy".

w przygotowaniu

№ 2. JANUSZ KORCZAK: „Momenty wychowawcze".

№ 3. J. L. HUGHES: „Błędy w nauczaniu".

№ 4. JĘDRZEJ ŚNIADECKI: „O fizycznem wychowaniu dzieci".

№ 5. J. H. PESTALOZZI „Wybór rozpraw i listów".

№ 6. J. A. KOMEŃSKI: „Wybór pism".