

PRACA SZKOLNA



· DODATEK MIESIĘCZNY ·
 DO GŁOSU NAUCZYCIELSKIEGO ·
 · POSWIĘCONY SPRAWOM ·
 PEDAGOGICZNO-DYDAKTYCZNYM ·
 W ZWIĄZKU Z PRAKTYKĄ SZKOLNĄ



WSPÓŁPRACA WYCHOWAWCZA SZKOŁY Z DOMEM.

(Dokończenie).

Działalność zorganizowanej współpracy szkoły z domem obejmuje między innymi także pomoc materialną rodziców dla szkoły. Bezpośrednią formą tej pomocy są na terenie szkół warszawskich składki miesięczne na rzecz szkoły. Ustalone składki w szkołach powszechnych w Warszawie przedstawiają się w sposób następujący:

składki od	1 do	5 zł.	rocznie	uchwalili	rodzice	uczniów	26	szkół
"	"	6 do 10	"	"	"	"	71	"
"	"	11 do 15	"	"	"	"	25	"
"	"	16 do 20	"	"	"	"	24	"
"	"	21 do 25	"	"	"	"	3	"

W jednej szkole rodzice składek nie płać. Okazuje się, że wysokość ustalonych składek nie jest zależna od stopnia zamożności rodziców, a przynajmniej to nie występuje w sposób wyraźny. Wysokość składek w środowisku zamożnym wynosi od 7 zł. do 25 zł., w środowisku średniozamożnym od 5 zł. do 24 zł., w środowisku ubogim od 2 zł. do 20 zł. Składki w takiej wysokości uchwalono, ciekawą jest jednak rzeczą w jakim stopniu je wpłacano. Różnica między sumą preliminowaną a wpłaconą może nam powiedzieć albo, jakie są chęci i jakie zdolności płatnicze rodziców, ale może też wzbudzać wątpliwości co do tego, czy rodzice uchwalili składki w takiej wysokości z własnej inicjatywy, czy też czynili to na wyraźne życzenie np. kierownictwa szkoły. Liczby, które podamy, pozwolą nam się w tej sprawie nieco zorientować. Według danych, które zebraliśmy, w dniu 1 grudnia 1930 roku uczęszczało do 150 szkół powszechnych w Warszawie 80.206 dzieci. Na jedną szkołę wypada przeciętnie 535 dzieci. Gdyby rodzice wszystkich dzieci uczęszczających do 149 szkół (w jednej szkole składek niema) wpłacili uchwalone składki, dałoby to ogólną sumę 886.762 zł. czyli na jedno dziecko wypadłoby przeciętnie 11 zł. 05 gr. Jeżeli chodzi o sumy wpłacone z tego tytułu do kas szkolnych, to mamy liczby z 135 szkół, gdyż 14 szkół z różnych powodów nie mogło nam przedstawić zesta-

wień rachunkowych. W tych 135 szkołach, licząc przeciętnie przy ogólnej liczbie 72.024 dzieci, wpłacono 341.499 zł. 51 gr. zamiast spodziewanych 804.226 zł. Wpłacono więc 42.5% uchwalonych składek, na każde dziecko wypada przeciętnie 4 zł. 74 gr.

Przy zestawieniu według stopnia wpłacania składek okazuje się, że

od 1% do 10%	uchwalonych składek wpłacają rodzice uczniów	3 szkół
od 11% do 20%	" " " " " "	9 "
od 21% do 30%	" " " " " "	20 "
od 31% do 40%	" " " " " "	22 "
od 41% do 50%	" " " " " "	34 "
od 51% do 60%	" " " " " "	19 "
od 61% do 70%	" " " " " "	14 "
od 71% do 80%	" " " " " "	8 "
od 81% do 90%	" " " " " "	3 "
od 91% do 100%	" " " " " "	2 "

Liczby te są wymowne. Tylko w 2 szkołach wpłacają wszyscy obowiązani rodzice uchwalone składki.

Dlaczego rodzice nie płacą składek? Część z powodu niezamożności zostaje zwolniona od tego obowiązku, inni biedni rodzice nie starają się o zwolnienie, ale też i nie płacą, a są i tacy, którzy choćby mogli, płacić nie chcą.

Łącznie z omawianiem wpływów pieniężnych podamy wiadomości, skąd szkoły czerpią swe dochody.

Zestawienie dochodów i rozchodów w 135-u szkołach za czas od 1.IV 1929 do 31.III 1930.

<i>Przychody:</i>		<i>Rozchody:</i>	
Składki rodzicielskie	341.499 zł 51 gr	Dożywianie dzieci	53.258 zł 80 gr
Subwencje i ofiary	111.570 zł 11 gr	Odzież i obuwie dla ubogich dzieci	32.443 zł 35 gr
Imprezy	54.163 zł 65 gr	Pomoce naukowe	75.249 zł 23 gr
Różne	201.136 zł 37 gr	Kolonje i wycieczki	171.516 zł 11 gr
Razem	708.369 zł 64 gr	Biblioteczki szkolne	34.949 zł 56 gr
		Świetlice	56.957 zł 23 gr
		Różne	193.759 zł 75 gr
		Saldo	90.235 zł 61 gr
		Razem	708.369 zł 64 gr

Z posiadanych funduszów:

- 82 szkoły zorganizowały dożywianie
- w 103 szkołach zaopartywano ubogą dźiatwę w odzież i obuwie,
- w 117 " zakupywano pomoce naukowe,
- w 123 " urządzano wycieczki i organizowano kolonje szkolne,
- w 109 " zakupywano książki do bibliotek szkolnych,
- w 46 " utrzymywano świetlice.

Stwierdziłiśmy, że w 25-u szkołach czyni się wydatki na wszystkie wymienione cele; znajduje się zaledwie kilka szkół, które w rozchodach uwzględniają tylko dwie z wymienionych akcji, przeważnie uwzględniają szkoły po 4 do 5 akcji. Różny jest stosunek wydatków na różne cele w poszczególnych szkołach: jedne starają się przedewszystkiem o danie bezpo-

średniej pomocy uboższej dziatwie w formie dożywiania, organizowania kolonji i t. p., inne troszczą się przede wszystkim o zaopatrzenie szkoły w pomoce naukowe. Przykładem pierwszej kategorii może być szkoła, która 80% posiadanych pieniędzy przeznacza na zaspokojenie bezpośrednich potrzeb dziecka, przykładem drugiej kategorii jest szkoła która 77% wydatków obraca na rzeczowe potrzeby szkoły.

Kto zbiera składki? Nauczyciel (w 92 szkołach), opieka szkolna (29), nauczyciel z opieką (15), kierownik szkoły (8), specjalna inkasentka (2), kierownik i opieka (1), niema składek (1).

Jak widzimy kierownik zbiera składki w 116-u szkołach, do tego należałoby dodać i te szkoły, w których nauczyciele ściągają składki wtedy, gdy nie zdołali tego dokonać opiekunowie klasowi.

Zbieranie składek przez nauczycieli uznać należy za sposób nieodpowiedni. Byłoby to jeszcze możliwe wtedy, gdyby nauczyciel-skarbnik przyjmował od rodziców składki w czasie zebrań, w praktyce okazuje się jednak, że nauczyciel zmuszony jest często do egzekwowania składek za pośrednictwem dzieci, które nierzadko wysyła się ze szkoły do domu po pieniądze. Zdaje się, że zgodzimy się z tem, iż funkcja nauczyciela jest w takich razach bardzo niemila i w żadnej mierze nie przyczynia się do wytworzenia przyjemnej atmosfery między nauczycielem a rodzicami i dziećmi. Problem zbierania składek został naszym zdaniem dobrze rozwiązany tam, gdzie składki zbierają opiekunowie szkolni. W dwu szkołach składki zbierają specjalne inkasentki, które za te czynności pobierają niekiedy po 50 zł. miesięcznie, co stanowiło 10% ogólnej sumy osiągniętej od rodziców. Na taki sposób rozwiązania sprawy trudno się zgodzić.

Aby zakończyć omawianie sprawy pomocy rodziców dla szkoły wspomnijmy jeszcze o pomocy rodziców w pracy.

Otóż w 52 szkołach pomagają rodzice	w 38	"	"	"	w wydawaniu śniadań dla dzieci,
	w 63	"	"	"	w dyżurach w kościele,
	w 67	"	"	"	w urządzaniu imprez,
	w 21	"	"	"	w " wycieczek,
					w wyprowadzaniu dzieci ze szkoły,
	w 6	"	"	"	w organizowaniu kolonij,
	w 25	"	"	"	przy kąpeli dzieci,
	w 7	"	"	"	w opiekowaniu się dziećmi w kinach i teatrach,
	w 5	"	"	"	w prowadzeniu świetlicy,
	w 2	"	"	"	w naprawie pomocy naukowych,
	w 2	"	"	"	w wywiadach o innych rodzicach.

W 20-tu szkołach rodzice nie udzielają swej pomocy w pracy. W szkołach o dobrze zorganizowanej współpracy biorą rodzice udział w kilku czynnościach. Więcej pomocy w pracy udzielają szkole rodzice w środowisku zamożniejszym. Należy silnie podkreślić znaczenie pomocy ze strony rodziców w pełnieniu dyżurów. Dowiadujemy się, że w dwu szkołach rodzice pomagają w naprawie pomocy naukowych. Zdaje się, że mamy tu do czynienia z istotną i wysokowartościową formą współpracy rodziców ze szkołą. Należy nadmienić, że niektóre szkoły nie życzą sobie

pomocy rodziców w pracy uważając, że współpraca powinna się opierać na uchwalaniu i płaceniu składek, pomoc zaś rodziców w innej formie uważają za wtrącanie się rodziców w kompetencje kierownika szkoły. Na takie postawienie sprawy w żaden sposób zgodzić się nie możemy. Sprawa składek i wogóle świadczeń ze strony rodziców na rzecz szkoły jest bardzo ważną i do niej jeszcze powrócimy.

Pozostaje nam do omówienia kontakt z byłymi wychowankami, jako forma współpracy szkoły z domem. Czy istnienie kontaktu szkoły z byłymi wychowankami przyczynia się do rozwoju współpracy? Jesteśmy przekonani, że tak. Coraz więcej członków rodziny wiążemy ze szkołą. Związane z nią są dzieci, idzie tam chętnie chłopak czy dziewczyna nawet po ukończeniu nauki obowiązkowej, czyż nie wpływa to i na rodziców? Praca taka jest obliczona na dalszą metę, gdyż wychowankowie szkoły za lat kilkanaście nierzadko do tej samej szkoły będą posyłać własne dzieci. Możemy mieć nadzieję, że ludzie ci wtedy nie będą obojętni na wezwanie szkoły, w której murach tyle przyjemnych chwil spędzili: oni prędzej niż kto inny zrozumieją i odczują jej potrzeby. Na 150 szkół powszechnych w Warszawie w 45-u istnieją organizacje byłych wychowanków, w 50-u szkołach kontakt ten jest luźny, w 50 próby nawiązania stosunków z b. wychowankami nie dały pozytywnych wyników. Pięć szkół jest rozwojowych i dla nich sprawa ta jest narazie nieaktualna. W szkołach, gdzie istnieją związki b. wychowanków, praca ujęta jest w ramy organizacyjne. Zebrania odbywają się w niektórych wypadkach nawet po dwa razy tygodniowo.

III

Wpływ różnych czynników na współpracę szkoły z domem.

Wobec rozpowszechnionego wśród nauczycielstwa mniemania, że rozwój współpracy szkoły z domem zależny jest poza nauczycielem od wielu innych czynników, którym przypisuje się często rolę decydującą, omówimy kilka takich czynników.

Postaramy się zatem rozważyć poniżej czy i jakie znaczenie dla rozwoju współpracy szkoły z domem mają takie czynniki, jak: lokal własny względnie wynajęty, pora nauki, środowisko rodziców pod względem materialnym i terytorjalnym, organizacje uczniowskie, wielkość i rodzaj funduszy, któreimi rozporządzają szkoły. Posługujemy się przytem taką metodą, że patrzymy, ile w danych warunkach jest szkół, ocenionych przez nas pod względem współpracy szkoły z domem za najlepsze, dość dobre i mniej rozwinięte i z tego wyciągamy odpowiednie wnioski.

Lokal własny względnie wynajęty.

Lokal własny:	Lokal wynajęty:
+++ 11 — 16%	+++ 11 — 13%
++ 29 — 42%	++ 24 — 30%
+ 29 — 42%	+ 46 — 57%

razem 69 szkół w lokalach własnych razem 81 szkół w lokal. wynajętych

Z przedstawionych powyżej liczb wynika, że w lokalach własnych znaduje się *stosunkowo* więcej szkół trzy i dwu plusowych, aniżeli w loka-

lach wynajętych i odwrotnie, szkół oznaczonych tylko jednym plusem, tych zatem gdzie współpraca szkoły z domem jest najmniej rozwinięta, znajduje się więcej w lokalach wynajętych. Mimo to, że różnice są naogół nieznaczne, wolno nam jednak z tych danych wyprowadzić wnioski, że fakt posiadania przez szkołę własnego lokalu ma pewien, choćby niezbyt wielki, wpływ na rozwój współpracy szkoły z rodzicami. Czemu to przypisać? Po pierwsze szkoły, mieszczące się w lokalach własnych, często wspaniałych i już przez to samo pociągających, posiadają przeważnie wystarczającą ilość miejsca do urządzania zebrań rodzicielskich i wszelkiego rodzaju imprez; posiadają one również dużo swobody ruchów. Jednego i drugiego pozbawione są zwykle szkoły, mieszczące się w lokalach wynajętych. Warunki lokalowe mają więc niewątpliwie pewien wpływ na rozwój współpracy szkoły z domem. Wobec jednak faktu, że i w grupie szkół z wynajętymi lokalami znajduje się aż 43% szkół oznaczonych dwoma i trzema plusami, stwierdzić należy, że lokal sam przez się nie jest tu czynnikiem decydującym.

Pora nauki.

Szkoły ranne i całodziennie	Szkoły popołudniowe:
+++ 20 — 18%	+++ 2 — 5%
++ 43 — 39%	++ 10 — 24%
+ 46 — 43%	+ 29 — 71%
razem 109 szkół, w których nauka odbywa się przedpołudniem lub w ciągu całego dnia	razem 41 szkół, w których nauka odbywa się tylko popołudniu

Jak wskazuje powyższa tabelka na 109 szkół rannych i popołudniowych wypada szkół trzy-plusowych 18% i dwu-plusowych 39% podczas, gdy w szkołach popołudniowych wypada na szkoły trzy-plusowe tylko 5% a na dwu-plusowe 24%. Różnica ta występuje jeszcze jaskrawiej przy porównaniu szkół jedno-plusowych. Podczas, gdy w szkołach rannych i całodziennych jest ich 43%, to w szkołach popołudniowych mamy ich aż 71%.

W przeciwieństwie przeto do lokalu stwierdzić należy bardzo znaczny wpływ pory nauki na współpracę szkoły z rodzicami. Rzecz tę pojmiemy należycie, gdy sobie uświadomimy, że szkoły popołudniowe są właściwie tylko sublokatorami. Po drugie należy zwrócić uwagę na to, że urządzenie wszelkich zebrań rodzicielskich i imprez może mieć miejsce tylko wieczorem, lub w niedziele i święta. Jeżeli uwzględnimy tutaj tę okoliczność, że szkoły popołudniowe kończą naukę między godziną 7 a 8 wieczorem, że ze względu na odległość mieszkań nauczycielskich od szkoły, stosunki rodzinne, pracę społeczną nauczycieli poza szkolną i t. p. trudno jest urządzać częste zebrania rodzicielskie w święta, to zrozumiemy dopiero dlaczego w szkołach rannych i całodziennych, w których nauka kończy się najpóźniej około godziny 4-ej po poł. współpraca rozwija się znacznie lepiej.

Jednak i tu znamieny jest fakt, że na 41 szkół popołudniowych 12, t. j. 29%, prowadzi współpracę z rodzicami na poziomie dobrym.

Środowisko rodzicielskie pod względem materialnym.

Środ. zamożne	średnio zamożne	ubogie
+++ 5 — 22%	+++ 11 — 15%	+++ 6 — 11%
++ 4 — 17%	++ 30 — 40%	++ 19 — 37%
+ 14 — 61%	+ 34 — 45%	+ 27 — 52%
razem 23 szkoły w środowisku zamożnym		razem 52 szkoły w środowisku ubogim

Aby z powyższego zestawienia wyprowadzić pewne wnioski, należałoby porównać ze sobą tylko dane, dotyczące środowiska zamożnego i uboższego. Dane, odnoszące się do środowiska średnio-zamożnego, są niepewne ze względu na trudność klasyfikacji środowiska pod względem materialnym wogóle.

Z cyfr tych wynikałoby zjawisko napozór dość paradoksalne, że mianowicie w środowisku lepszym pod względem materialnym jest stosunkowo mniej szkół, w których współpraca rozwija się dobrze, aniżeli w środowisku ubogim.

Co do przyczyny tego stanu rzeczy można postawić kilka hipotez, ale będą to tylko nasze przypuszczenia, bo na ich potwierdzenie nie mamy żadnych danych, systematycznie zebranych. Można więc przypuszczać, że pewien wpływ mają tu nowe szkoły, pobudowane przeważnie na peryferiach miasta a więc w środowiskach ubogich. Nie bez wpływu zapewne jest także różne ustosunkowanie się do szkoły powszechnej rodziców zamożnych i biednych.

Największe jednak znaczenie ma tutaj naszym zdaniem nastawienie samej szkoły. Otóż nastawienie to idzie w tym kierunku, że współpraca potrzebna jest jakoby przede wszystkim z rodzicami ubogimi, w stosunku do których szkoły posiadają ambicję podniesienia ich poziomu kulturalnego. Poza tem dzieci tych ubogich rodziców są przedmiotem opieki społecznej, wykonywanej przez szkoły albo we własnym zakresie działania, albo z ramienia organów samorządowej opieki społecznej. To wszystko wzmagą kontakt rodziców ze szkołą w środowisku ubogim i stanowi poważny zakres ich wzajemnej współpracy. Przeciwnie brak potrzeby prowadzenia akcji społecznej i kulturalnej w środowiskach zamożniejszych wpływa tam na mniejszy kontakt między szkołą a domem. Świadczyłoby to jednak o pewnym nieporozumieniu. Albowiem *istoty* współpracy szkoły z rodzicami nie stanowi ani samo podnoszenie kulturalnego poziomu środowiska, ani akcja społeczna na terenie szkoły lecz przede wszystkim wspólne rozważanie i realizowanie problemów wychowawczych.

Środowiska rodzicielskie pod względem terytorjalnym.

Śródmieście:	Przedmieścia:
+++ 8 — 14%	+++ 14 — 15%
++ 17 — 30%	++ 36 — 38%
+ 30 — 54%	+ 45 — 47%
razem 55 szkół w śródmieściu	razem 95 szkół na przedmieściach

Analiza tej tabelki potwierdza nasze powyższe rozważania, albowiem i tutaj cyfry wskazują na to, że współpraca szkoły z domem rozwija się naogół lepiej na przedmieściach, aniżeli w śródmieściu.

Ilość organizacji uczniowskich w szkołach.

w 22 szkołach trzyplusowych jest ogółem 155 organizacji, przeciętnie 7
w 53 szkołach dwuplusowych jest ogółem 237 organizacji, przeciętnie 4,5
w 75 szkołach jednoplusowych jest ogółem 308 organizacji, przeciętnie 4,1

Przy rozważaniu tej tabelki bardzo łatwo można ulec sugestji liczb. Szkoły trzy-plusowe posiadają organizacji najwięcej, poczem ilość ich stopniowo spada. Świadczyłoby to na pierwszy rzut oka o tem, że im szkoła lepiej jest postawiona pod względem współpracy szkoły z domem, tem więcej jest w niej organizacji uczniowskich, że zatem między ilością tych ostatnich a rozwojem współpracy szkoły z rodzicami istnieje jakaś zależność. Sprawę tę należałoby potraktować dość ostrożnie. Zgodzimy się chyba wszyscy z tem, że jeżeli idzie o związek między organizacjami uczniowskimi a współpracą szkoły z domem, to będzie on rozmaity. Schematycznie możemy ustalić tutaj trzy typy organizacji uczniowskich. Typem pierwszym, najwięcej dotychczas po szkołach rozpowszechnionym, będą organizacje stworzone przez szkoły, zamykające swą działalność w murach szkolnych i ograniczające się do stosunków wzajemnych między uczniami a gronem nauczycielskim. Staje się tu odrazu widocznem, że organizacje tego typu, niezależnie od roli i znaczenia jakie mogą mieć dla realizacji pewnych celów szkoły, są bez większego wpływu na rozwój współpracy szkoły z domem. Do typu drugiego należeć będą kółka i organizacje młodzieży, które nie ograniczają się do kontaktu między sobą i gronem nauczycielskim, ale rozwijają działalność szerszą i starają się zainteresować tą działalnością rodziców oraz wciągnąć ich do pewnej współpracy nad realizacją celów kółka. Znaczenie takich organizacji dla współpracy szkoły z domem jest duże. Typem wreszcie trzecim będą organizacje papierowe, istniejące de nomine.

Wracając do powyższej tabelki musimy stwierdzić, że nie posiadamy danych co do tego, do jakiego typu przynależą wszystkie przytoczone organizacje uczniowskie a tylko w tym wypadku moglibyśmy ustalić właściwy związek między ilością organizacji a rozwojem współpracy szkoły z domem. Ograniczyć się tu musimy zatem do stwierdzenia, że jedna organizacja drugiego typu większe będzie mieć dla tej współpracy znaczenie, niż dziesięć organizacji typu pierwszego, co wcale nie umniejsza wartości tego typu w jego węższym nieco zakresie działania.

Wielkość funduszków, któremi rozporządza szkoła.

Szkół:	Dzieci:	Dochody:	Przeciętnie na dziecko
+++ 21	12.691	165.671 zł	13,05 zł
++ 53	28.752	270.065 zł	9,72 zł
+ 61	30.992	272.632 zł	8,70 zł
<u>razem 135</u>	<u>72.435</u>	<u>708.368 zł</u>	

Dane powyższe dotyczą tylko 135 szkół, z pozostałych nie otrzymano bowiem zestawień rachunkowych, pozwolą one jednak niewątpliwie na wysnucie pewnych wniosków. Stwierdzenie zależności między wysokością kwoty, którą rozporządzają szkoły a rozwojem współpracy szkoły z domem natrafia tutaj na podobne komplikacje, jakieśmy to wiedzieli przy omawianiu organizacji uczniowskich. Tutaj także obserwujemy zjawisko, że kwota przeciętna, przypadająca na jedno dziecko, jest większą lub mniejszą zależnie od tego, czy współpraca z rodzicami postawiona jest w danej szkole lepiej czy gorzej. Zanim wyciągniemy odpowiednie wnioski musimy zanalizować zagadnienie funduszków szkolnych. Szkoły posiadają zasadniczo trzy źródła dochodów: składki rodzicielskie, imprezy szkolne i subwencje. Tutaj zastanowimy się tylko nad pierwszymi dwoma źródłami dochodów. Najpoważniejszą pod względem dochodowości, ale zarazem bardzo skomplikowaną, jest sprawa składek rodzicielskich.

Warunki w naszych szkołach ułożyły się od chwili odzyskania niepodległości w ten sposób, że szkoły korzystają ze stałej finansowej pomocy rodziców. Bez tej pomocy szkoły nasze nigdy nie osiągnęłyby tego stanu zaopatrzenia w sprzęty i pomoce szkolne, jaki posiadają dzisiaj. Samorządy nasze i państwo, mimo istnienia specjalnej ustawy o utrzymywaniu szkół powszechnych, nakładającej na państwo i samorządy obowiązek zaopatrywania szkół we wszystkie niezbędne sprzęty i pomoce, zadaniem tym, niestety, w całości z braku funduszków podobać nie mogą. Pomoc rodziców w tych warunkach stała się koniecznością. Wszystkie szkoły ściągają przeto specjalne opłaty od rodziców. I tutaj dochodzimy do sedna rzeczy. Rodzice uznają potrzebę składek, ale czy chętnie je płacą? Na zebraniach rodzicielskich jedni głosują za składkami z przekonania, inni — bez przekonania; jedni uważają wysokość danej składki za właściwą, inni — nie. Są i tacy, którzy sprzeciwiają się wszelkim składkom, ale zostają przegłosowani. W tych warunkach rodzi się u wielu jednostek niechęć do szkoły. Tworzą się warunki przeciwne tym, jakich wymaga istotna współpraca szkoły z domem, mająca na celu przedewszystkiem troskę o właściwe wychowanie dzieci a więc zabiegająca o to, aby ze wszystkimi rodzicami wejść w jaknajserdeczniejszy kontakt. Dodajmy do tego, że uchwalone składki ściągają potem niekiedy sami nauczyciele, którzy egzekwują należności od rodziców często aż nazbyt sumiennie. Współpraca nie układa się pomyślnie w tych warunkach. Instrument pomocy materialnej rodziców dla szkoły jest bardzo czuły i chociaż wciąganie rodziców w sferę jego działania ma niewątpliwie duże znaczenie społeczniające, to jednak należałoby się nim posługiwać bardzo delikatnie. Podajemy tutaj szereg warunków, jakim powinno odpowiadać naszym zdaniem wszelkie organizowanie i ściąganie składek.

1. Potrzeba składek winna być rzeczywiście odczuta i uznana przez ogół rodziców. Z tego powodu wszelkie *forsowanie* składek przez kierownictwa szkoły należałoby uznać za niepożądane.

2. Rodzice powinni znać cel składek i brać czynny udział przez swoich delegatów w ich zużytkowywaniu. Od kontroli czynnika rodzicielskiego nie należy się usuwać, ale przeciwnie, należy się jej właśnie domagać.

3. Składka musi posiadać charakter dobrowolności, powinna być zatem dostosowana do możliwości płatniczych osób biedniejszych. Możliwem i pożądanem byłoby różniczkowanie wysokości składek w zależności od sytuacji finansowej rodziców, oraz przyjmowanie od najbiedniejszych

pewnych świadczeń w pracy na rzecz szkoły wzamian za składkę, której nie mogą wcale zapłacić.

4. Nauczycielstwo w żadnym razie nie powinno być inkasentem składek. Składki winny być ściągane przez opiekę lub specjalnych delegatów rodziców. Nie należałoby również utrzymywać płatnych inkasentów, jak to ma miejsce w niektórych szkołach.

Wracając do tabelki, dotyczącej funduszków, należy zatem stwierdzić, że byłoby zbytniem uproszczeniem zagadnienia wnioskować z wysokości ściągniętych składek o stopniu rozwoju współpracy szkoły z domem, chociaż z drugiej strony nie można temu zaprzeczyć, że kwestja składek może być korzystniej postawiona w szkole o dobrze zorganizowanej współpracy niż odwrotnie.

Jeżeli zestawimy sprawę składek z takim czynnikiem jak pora nauki, to widzimy, że ta ostatnia sama przez się wpływa na współpracę dodatnio lub ujemnie, podczas, gdy tu raczej współpraca wpływa korzystnie na składki. Zgoła inny charakter mają fundusze zdobyte przez szkołę z różnych imprez. Wobec charakteru dobrowolności świadczeń tego rodzaju, fundusze zdobywane przez szkołę drogą imprez nie budzą tylu zastrzeżeń, co fundusze składkowe i związek ich wysokości z rozwojem współpracy szkoły z domem jest chwytniejszy.

W zakończeniu stwierdzić możemy, że jakkolwiek ze względu na ramy artykułu, sprawy omawiane potraktowane zostały w sposób bardzo zwięzły, jednakże uzyskaliśmy tu już podstawę do zajęcia stanowiska w sprawie roli, jaką się często przypisuje różnym czynnikom w zagadnieniu współpracy szkoły z domem. Widzieliśmy, że w takich czy innych warunkach są szkoły prowadzące współpracę lepiej lub gorzej, że zatem same te warunki w żadnym wypadku nie stanowią czynnika decydującego. Był nim i jest zawsze sam nauczyciel. Jeżeli on czuje potrzebę współpracy z rodzicami, to najgorsze nawet warunki nie przeszkodzą mu w jej należytem prowadzeniu; one mu tę pracę tylko ułatwią lub utrudnią, ale nie mogą sprawić, aby założył ręce i, usprawiedliwiając się niesprzyjającymi warunkami, nic w tym kierunku nie czynił.

Nadmieniamy wreszcie, że osoby zainteresowane znajdą w przyszłości bardziej szczegółowe omówienie tego zagadnienia w Pamiętniku Państw. Instytutu Nauczycielskiego.

E. FRIEDMANÓWNA

KOLEKCJONOWANIE U DZIECI.

(Dokończenie).

Zainteresowania i uzdolnienia. Rzeczy, które absorbują dzieci są zależne w dużej mierze od mniej lub bardziej stałych zainteresowań; np. zainteresowania intelektualne skłaniają zbieraczy do kolekcjonowania książek, do zbierania pocztówek, albo innych kolorowych pięknych rzeczy. Zainteresowania mogą więc nadać w tem stadjum zbierania kierunek kolekcjonowaniu. Zaznaczyć muszę, że w niższem stadjum zbierania (t. zn. poniżej lat 8) nie udało mi się tego zauważyć.

Zainteresowania i zależne od nich przedmioty zbierania są bardzo liczne i różnorodne; tak np. dwaj chłopcy, mający pewien zmysł do me-

chanicznych konstrukcyj zbierają śrubki, sprężynki, kolorowe szkła i tym podobne rzeczy, by móc wykonać swoje pomysły. Ostatnio zrobili kino i fabrykę. Dzieci lubiące czytać, już w tym okresie robią sobie kolekcje książek by móc uczynić zadość swoim zainteresowaniom intelektualnym. Zebrane książki otaczają nieminiejszą opieką, aniżeli inne drobiazgi; zupełnie tak samo doprowadzają je do porządku i lubią je układać.

Esteci kierują się w zbieraniu tylko silnie rozwiniętym poczuciem estetycznym — odrzucają to wszystko co mogłoby wprowadzić nieład w ich kasetkach i przedmioty dla nich bezwartościowe zamieniają na ładne pocztówki, „anglasy”, obrazki i t. d. Przy zbieraniu „anglasów” decydującym jest właśnie pociąg do piękna („zbieram anglasy, bo na nich są takie ładne rzeczy”).

Inne typy chłopców do intensywnego zbierania anglasów pobudza chęć zysku, chęć posiadania footballu, czy też wiecznego pióra („zbieram anglasy, bo dowiedziałem się, że za sto angl. można dostać album, a za 2 albumy można dostać wieczne pióro”). Muszę zwrócić uwagę, że tego rodzaju bodźce zwiększają tylko intensywność zbierania, gdyż dzieci w początkach zbierania anglasów zwykle nie wiedzą o korzyściach z tem zbieraniem związanych — dowiadują się o tem, od starszych kolegów.

Hazardowiec, o którym wyżej pisałam zbiera tylko te rzeczy, które mu są potrzebne do grania.

Tak więc zainteresowania i uzdolnienia dziecka skierowują odpowiednio już istniejącą w dziecku energję do zbierania.

Popędy. Nietylko zainteresowania nadają kierunek zbieraniu. Często dążność ta idzie w parze z różnemi popędami, które nieraz nie małą odgrywają rolę w samym akcie zbierania. Jednym z najczęściej w takiej formie spotykanym popędem jest popęd poznawczy. On to skłania dzieci do zbierania takich przedmiotów, które mogą choć w części zaspokoić trawiającą ich ciekawość. I tu mogłabym przytoczyć cały szereg faktów, ale wybiorę tylko najcharakterystyczniejsze:

Herszek, lat 12: „Ja zbieram tylko kamienie — dlatego je zbierałem, bo czytałem książki i dowiedziałem się iż kamienie są różne. Myślałem może znajdę kamionek z gliny lub żelazny (?). Szukałem, abym znalazł rzecz o której mógłbym się coś dowiedzieć.”

Arnold, lat 12: „Zbieram krzemienie, by móc palić ogień”.

Jadwiga, lat 10: „Zbieram liście na oglądanie — jak mają ułożone żyłki”.

Popęd poznawczy w tym okresie dopiero się budzi, by w następnym rozwinać się i zapanować wszechwładnie. Popęd ten wraz z cechującą go ciekawością, już teraz zaczyna kształtować formę w jakiej potrzeba zbierania się przejawia. Inne popędy też nie małe mają znaczenie w nadawaniu kierunku zbieraniu, a z pozostałych największe — popęd do naśladowania. Dzieci naśladowują się nawzajem w jakości zbieranych przedmiotów i w zużytkowaniu tychże.

W naszym internacie są prawdziwe „epidemje”: kliszowe, anglasowe, kasztanowe etc.

Wystarczy, by dwóch chłopców zaczęło grać „w koperty”, które przypadkowo od kogoś z wychowawców lub dzieci szkolnych dostali, a już po dwóch, trzech dniach, spotyka się na sali grupki zbieraczy kopert mnożące się z dnia na dzień i grające „w koperty” przez te dwa dni zebrane a nawet i te, które już uprzednio posiadali, ale których wartość dopiero teraz odkryli. Jeden z chłopców na moje pytanie; czy zbiera klisze — odpowiedział: „po co? — przecież chłopcy jeszcze nie zbierają i nie grają w klisze.”

Jest to typ chłopca biernego, który we wszystkim daje się porwać prądowi i w tym wypadku też naśladuje innych chłopców. Ale nie tylko u typów biernych popęd do naśladowania odgrywa rolę w kolekcjonowaniu. Bardzo często dzieci zaczynają wogóle zbierać albo intensywniej zbierać jakieś przedmioty wtedy, gdy spostrzegają, że inne dzieci je zbierają. Jakby te przedmioty teraz dopiero zwróciły na siebie ich uwagę, względnie nabrały specjalnej wartości właśnie dzięki temu, że i inne dzieci je zbierają.

Spekulacje towarzyszące zbieraniu. Już wyżej wspomniałem, pożądanie posiadania zbieranych rzeczy w jak największej ilości wcale się z wiekiem nie zmniejsza — przeciwnie wzrasta; dziecko często przemyśliwa nad sposobami powiększenia swoich bogactw. Stąd już krok jeden prowadzi do kradzieży i oszukiwania drugich. W naszym internacie chłopców w r. 1930 miały miejsce dwie tego rodzaju kradzieże.

Chłopiec, lat 10 — jeden z graczy, który jak każdy gracz musi przegrywać, nie mógł dostatecznie zwiększyć swojej kolekcji „anglasów”. Na dobitkę przegrał wszystkie swoje klisze i jeszcze wiele został dzieciom winien. Chwycił się więc następującego środka: wyjął jednemu koledze z kieszeni palta „anglasy”, a drugiemu klisze. Fakty te wyszły na jaw, bo u nas tego rodzaju sprawy zawsze zostają wykryte, albo też kradnący sami przyznają się do winy. Mogłabym przytoczyć wiele dowodów, że i poza internatem tego rodzaju wypadki są częstym zjawiskiem. I tak dziewczynka, mając kolekcję znaczków, pragnęła ją zwiększyć. Nie miała jednak pieniędzy — wykradała więc rodzicom pieniądze i za nie kupowała znaczki u kolegów. Często dręczyły ją wyrzuty — ale nie mogła się powstrzymać, pragnienie zwiększenia swej kolekcji było silniejsze niż wyrzuty sumienia.

W wypadku, gdy dziecko nie może całkowicie, albo nawet tylko dostatecznie zaspokoić pożądania — chwytta się takich środków jak kradzież. Siłę tegoż pożądania dostatecznie naświetli takie powiedzenie dziewczynki 12-to letniej: „zbieram, bo miałam chęć zobaczyć czy dużo ich będę miała”.

Pożądanie to prowadzi do kradzieży tylko wtedy, gdy dziecko nie ma środków, czy też sposobności do powiększenia swojej kolekcji.

W innych wypadkach owocem jego jest oszczędność, zamiany, sprzedaż i różne inne spekulacje (nazywają je dzieci „kombinacjami”).

Forma w jakiej to pożądanie powiększenia swego majątku występuje zależy ściśle od struktury psychicznej zbieracza. Niema dnia by wśród gromady liczącej 106 dzieci nie było conajmniej 20-tu zamian, wygranych, czy też przegranych. Zamiany dziecięce są bardzo różne. Nieraz przedmiot zamian wędruje od jednego dziecka do drugiego zanim dostanie się do rąk tego, który z różnych przyczyn dalej go w ruch nie puszcza.

Ciekawem jest właśnie wartościowanie dzieci — różni się ono całkowicie od wartościowania jakie stosują względem swoich rzeczy starsi. Dzieci kierują się zwykle chwilową potrzebą, lub chwilowem usposobieniem, a nie wartością pieniężną (lub inną tego rodzaju) swoich rzeczy.

I tak: Jakóbek zamienił się z Pawełkiem: dał mu deskę za książkę, dwaj chłopcy zamienili między sobą pudełko na linijkę, a dwaj inni łyżwy za słoik (muszę zaznaczyć, że ta zamiana miała miejsce w lecie, gdy łyżwy właścicielowi były niepotrzebne, a w słoiku chciał sobie wyhodować na wacie fasolę). Zygmus dał Jankłowi gazetę za książkę — Zygmus chciał książkę przeczytać, a Jankiel z gazety zrobić czapkę. Więc nie licząc się z tem, że książka więcej kosztuje niż gazeta — zamienili się.

Tak to różne przedmioty wędrują od jednego właściciela, do drugiego, ale dzieje się to tylko wtedy, gdy przedmiot wymiany, z którym się dziecko zetknęło, bardziej zaspakaja zainteresowania względnie aktualne potrzeby dziecka. Jakość zaś zamian, „kombinacji”, gier zależna jest zawsze od psychiki zainteresowanego osobnika.

Naogół wszystkie dzieci są bardzo przywiązane do swoich rzeczy i niechętnie się z nimi rozstają. Są jednak wypadki gdy dzieci masowo lub pojedynczo pozbawiają się swoich rzeczy. Od czasu do czasu ktoś wyciąga ze swojej kasetki koperty i rozlosowuje je pomiędzy kolegów. Zdarza się również, że ktoś z dzieci z okrzykiem: hurra, rozrzuca na ziemię wszystkie swoje klisze, które z takim trudem zebrał, a koledzy rzucają się na nie i każdy chwytą, ile kto może.

Nierzadko zdarzają się podarunki.

Zdawałoby się, że te fakty zaprzeczają moim poprzednim wnioskom, a jednak tak nie jest.

Przypatrując się dzieciom, miałam wrażenie, że jest to tylko chwilowe zwycięstwo chęci postawienia się, czy też instynktu władzy.

Dziecko czuje się potężne — jakgdyby wszechmocne, gdy może tak zapanować nad gromadą w chwili, gdy ta rzuca się na rzeczy, które ono odrzuca. Nawet w prostym rozrzucaniu nazbieranых kasztanów, co się zresztą rzadko zdarza, z ruchów i uśmiechniętej twarzyczki przebija ten sam instynkt mocy (ekspansji).

Zbieranie u dzieci w wieku 13 — 15 lat. W trzecim stadjum zbierania, dzieci nie przestają kolekcjonować, lecz jakość i ilość zbieranych rzeczy nie przedstawia już takiej różnorodności, jak w okresach poprzednich. Siedemdziesiąt dzieci (w tym wieku), z którymi zetknęłam się częściowo w Domu Sierot, a częściowo pośrednio (przez ankiety) zbierało tylko: liście jesienne, kwiaty, pieniądze, książki, stare zeszyty, kartki kalendarzowe, portrety królów, nasiona i rzadko — znaczki. Już z samej jakości i zmniejszonej ilości zbieranych rzeczy widać, że musi być jakiś czynnik, który wpłynął na tego rodzaju, że się tak wyrażę — wybredność w kolekcjonowaniu. Czynnikiem tym jest: korzyść i rodzaj zainteresowań dzieci tego wieku. Przeważający wpływ na wybór zbieranych przedmiotów mają zainteresowania intelektualne (popęd poznawczy).

One to skłaniają dzieci do zaniechania różnych drobnostek i do oddania się zbieraniu: książek, starych zeszytów, kartek kalendarzowych lub liści.

Wacław lat 14 — pisze: „Ja lubię zbierać książki stare, które już przeczytałem, a także, których jeszcze nie przeczytałem, dlatego, bo jestem do tych rzeczy ciekawy”.

Ciekawość więc, towarzyszka popędu poznawczego, popycha dziecko do zbierania właśnie tych rzeczy, a nie innych. Dziecko zakłada sobie bibliotekę, całą kolekcję różnych przedmiotów, albo też ogranicza się do kilku egzemplarzy, zależnie od tego, czy ma środki umożliwiające dostanie (czy nawet wyłudzenie) zbieranych rzeczy.

Jeżeli dziecko jest typem bardziej społecznym oddaje swoją biblioteczkę na usługi gromady, jeżeli zaś mniej, zadawała się tem, że ma „dla siebie” i że może korzystać z niej wtedy kiedy chce — że jest panem tych bogactw.

Nawet poczucie estetyczne zdaje się być w tym okresie zbierania przytłumione przez zainteresowania intelektualne. Podczas, gdy poprzed-

nio dzieci zbierały liście dlatego, że im się podobały teraz na pytanie: dlaczego zbierają? — zwykle odpowiadają, że to będzie potrzebne „do przyrody”, albo też „do lekcji rysunku”. Niekiedy twierdzą, że chcą się przypatrzeć rozmaitemu użytkowaniu liści, albo też, że chcą sobie zrobić wzory z liści do robót ręcznych i do malowania. Malowanki i portrety królów zbierają dlatego, bo je ciekawia i ponieważ o nich „dużo lubią czytać”. Tak więc i do tej dziedziny, w której w okresach poprzednich dominowały upodobania estetyczne, teraz wkraśli się czynnik intelektualny. Być może jednak, że zaznacza się tutaj wpływ szkoły i może dzieci pod wpływem nauki szkolnej wysuwają powyższe motywy.

Zarówno dziewczynki jak i chłopcy zbierają nasiona dla zaspokojenia popędu poznawczego.

Marjan, lat 13, pisze: „Zbieram tylko nasiona słonecznika — dlatego że mnie to zastanawia, że z jednego małego ziarenka wyrasta roślina, która ma koronę, a w niej bardzo dużo ziarn. Zebrane ziarenka na wiosnę zasadzam i obserwuję po ilu dniach wyrosnie roślina”.

U dziewczynek do zainteresowań intelektualnych przyłącza się również potrzeba pielęgnowania, troszczenia się o małe roślinki wyrastające z zasadzonych nasion.

Jak zaznaczyłam, w tem stadium zbierania dzieci kolekcjonują także znaczki pocztowe. W poprzednich okresach czyniła to również większa ilość dzieci — ale zebranymi znaczkami albo bawiły się, albo też naklejały je bezładnie. Teraz zaś dzieci poraz pierwszy zaczynają klasyfikować zebrane znaczki, według krajów i seryj. Wtargnął więc nowy pierwiastek — logiczny — dzieciom poprzednio nieznanym.

W tym okresie częściej niż w poprzednich dzieci kierują się korzyścią w wyborze zbieranych rzeczy. Prócz powyższych motywów dzieci wysuwają także i tę, że zbierają żeby mieć „pamiątkę” — żeby wiedzieć, gdy będą większe jak pisały względnie rysowały, gdy były małe. Zdaje mi się, że tą chęcią posiadania „pamiątek” starają się poprostu jakoś usprawiedliwić swoje przywiązanie do starych kajetów.

W gruncie rzeczy jest to ta sama potrzeba zbierania, która zmuszała dziecko w poprzednich okresach do zbierania wszystkiego co tylko napotykało na drodze, a pod słowem „pamiątka” nic innego zapewne się nie kryje jak wielkie przywiązanie do rzeczy zbieranych. Jakkolwiek czynnik intelektualny ograniczył potrzebę zbierania czegokolwiekby, nie zmniejszył jednak potrzeby posiadania i napawania się swojemi skarbami.

Jan, lat 15 — pisze: „Zbieram książki i rysunki. Składam je, a gdy mam czas to przeglądam je z zastanowieniem”.

Wnioski: Skłonność do zbierania tkwi w każdym dziecku. Wyładowuje się ona samorzutnie pod wpływem bodźców zewnętrznych. Z tego też powodu rodzaj zbieranych rzeczy (zwłaszcza w stadium początkowym) zależy ściśle od środowiska, w którym dziecko się znajduje t. zn. od przedmiotów, z którymi dziecko się styka, a nie od wieku dzieci.

Potrzeba zbierania nie występuje z równą siłą we wszystkich okresach życia. W pierwszym okresie od 3—8 lat dziecko kieruje się wyłącznie chęcią posiadania i przyjemnością zbierania. W drugim okresie od 8—12 lat różnorodność zbieranych rzeczy jest większa, aniżeli w poprzednim okresie. Przywiązanie i radość posiadania przejawiają się szczególnie wyraźnie. W trzecim stadium zbierania różnorodność przedmiotów jest mniejsza,

gdyż jest normowana przez czynnik korzyści i zainteresowania intelektualne. Tak więc siłę i rozmaitość kolekcjonowania można przedstawić w formie krzywej parabolicznej, której maksimum — najwyższy punkt — można umiejscowić między 8 i 12-ym rokiem życia. Podczas gdy w pierwszym okresie dzieci tworzą zbiory, tylko pod wpływem chęci posiadania i przyjemności zbierania, w późniejszych okresach dochodzą do głosu zainteresowania, uzdolnienia i popęd poznawczy, który najsilniej przejawia się w trzecim okresie zbierania. Cel utylitarny towarzyszący zbieraniu zupełnie nie daje się zauważyć w pierwszym stadium zbierania; w drugim myśl korzyści nie wpływa na wybór jakości zbieranych rzeczy, lecz zwiększa tylko intensywność zbierania. W trzecim okresie utylitaryzm często wyraźnie wpływa na jakość obiektów kolekcjonowanych.

Różnice zależne od czynnika płci są bardzo trudne do uchwycenia. Zdołałam tylko zauważyć, że dziewczynki zbierają, prócz tych samych rzeczy co chłopcy, także i takie, które są dla nich specyficzne jak np.: wstążeczki, gałganki i t. p. Dziewczynek suszących kwiaty jest procentowo więcej niż chłopców a także w trzecim okresie zbierania do czynników wyżej wymienionych, normujących zbieranie dołącza się również potrzeba troszczenia się i pielęgnowania.

Celowo unikałam podporządkowania tej dyspozycji jakiemuś terminowi, gdyż trudno naprawdę jest zdecydować: czy ta potrzeba zbierania jest instynktem, czy też popędem podporządkowanym jakiemuś instynktowi. Jak widzieliśmy skłonność tę cechuje samorzutne wyładowanie się w odpowiednich okolicznościach pod wpływem bodźców zewnętrznych; nie jest wyuczona lecz zależy od „dziedzicznych dróg przewodnictwa układu nerwowego”. Zdawałoby się więc, że ma wszystkie cechy instynktu, a jednak brak jej jednej, która cechuje postępowanie instynktowne: brak jej wyraźnej celowości ze stanowiska potrzeb biologicznych. Z tego względu trudno bez wahań zaliczyć tę energię potencjalną zbierania do instynktów. Moznaby zgodzić się z Saxby, że jest to instynkt szczątkowy, gdyż faktem jest, że zarówno dla człowieka pierwotnego jak i dla zwierząt (wiewiórka, mysz polna i t. d.) zbieranie było biologicznie celowe.

Ja jednak skłonna jestem uważać kolekcjonowanie za jedną z licznych form instynktu ekspansji.

CZESŁAW SZYBKA

PRÓBA SAMODZIELNEJ PRACY DZIECI.

(na lekcjach geografji w oddz. III).

W rezydencji Pana Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej, w Spale, istnieje, założony przez Panią Prezydentową Mościcką zakład wychowawczy dla dzieci, pod nazwą „Bursa w Spale”. Kilka oddziałów państwowej szkoły powszechnej prowadzone są na miejscu w „Bursie”. Prócz wychowanków uczęszczają do nich dzieci pracowników rezydencji.

Na łamach „Pracy Szkolnej” chcę dać sprawozdanie z próby samodzielnej pracy dzieci z geografji III od. wyżej wymienionej szkoły. Oddział ten prowadziłem w roku zeszłym, liczył 18-ro dzieci. Sprawozdanie obej-

muje pracę czternaściorga dzieci, gdyż pozostałe czworo częściowo pracowało na miejscu, częściowo w domu i dane o ich pracy trudne są do sprawdzenia.

Roczny materiał z geografji został podzielony na trzy części. Część pierwsza miała na celu doprowadzenie dzieci do zrozumienia planu naszego obrębu (parceli) i planu Spały; praca trwała przez wrzesień, październik, listopad i grudzień. Część drugą wypełniły samodzielne ćwiczenia uczniów w miesiącach: lutym, marcu, kwietniu i maju. Część trzecia obejmowała lekcje na świeżem powietrzu (maj i czerwiec), podczas których dzieci zaznałomiły się w terenie z zasadniczymi formami i zjawiskami.

Na lekcje geografji podczas pierwszych czterech miesięcy wyznaczono podwójną liczbę godzin, natomiast historia rozpoczęta została dopiero w końcu grudnia, gdyśmy z geografją doszli do planu Spały. Zasadnicze pojęcia historyczne przeprowadziłem na historii „Bursy”, historii Spały i sąsiedniego Starego Inowłodzia.

Jak już zaznaczyłem mówić będę o drugiej części pracy rocznej, mianowicie o próbie samodzielnej pracy dzieci.

Próba ta miała dla mnie podwójne znaczenie. Z jednej strony miała posłużyć dzieciom do utrwalenia wiadomości, a mnie do sprawdzenia wiedzy dzieci i wartości mojej metody; z drugiej strony chciałem stworzyć dzieciom takie warunki pracy, przy których ujawniłyby się ich zdolność, czy też brak zdolności do samodzielnego pokonywania trudności.

Praca polegała na wykonaniu 28-u ćwiczeń. Każde dziecko musiało odbyć wszystkie ćwiczenia. Termin końcowy nie był ustalony, chodziło o danie każdemu dziecku możliwości pracowania w tempie indywidualnem. Dzieci pracowały w sali obok klasy, podczas gdy byłem zajęty lekcją z od. II-im. Nie wolno było wchodzić do klasy. Każde dziecko pracowało dwa razy w tygodniu po godzinie. Na pozostanie dłużej niż w ciągu wyznaczonej godziny trzeba było uzyskać moją zgodę. O ile dziecko w oznaczony dzień nie miało chęci do pracy, mogło się zwolnić, wystarczyło powiedzieć mi o tem. Interesowało mię, czy dzieci potrafią rozporządzać czasem. Okazało się, że tylko jeden uczeń umiał ze zrozumieniem korzystać z tej wolności; zwalniał się tylko wtedy, gdy był czemś innem przejęty, gdy praca jego nie byłaby ani płodna, ani intensywna, to też ćwiczeń nie rozciągnął w czasie. Inni nie bardzo mądrze rozporządzali swym czasem.

Dzieci pracujące jednego dnia tworzyły grupę. Grup było trzy. Grupy dobrały się samorzutnie.

Każda grupa wybrała „pierwszego”. „Pierwszy” dostawał odemnie listę ćwiczeń, kartki, potrzebny materiał i był za to odpowiedzialny.

Przytaczam tu listę ćwiczeń:

Ćwiczenie Nr. 1. Opis (jeden do wyboru) a) opis małej sali, b) opis przedpokoju, c) opis czwartej sypialni, d) opis klasy, e) opis zewnętrznego wyglądu domu, f) opis najładniejszego widoku z któregoś okna naszego domu, g) opis jadalni, h) opis kuchni.

Nr. 2. Opisz położenie swego stolika, szafy w klasie, tablicy, pieca w klasie.

Nr. 3. Opisz położenie narysowanych figur.

Nr. 4. Narysuj figury według opisu.

Nr. 5. Przejdź 100 kroków i zmierz ile przeszedłeś. Potem przejdź dalej 100 kroków i znów zmierz. Zobacz, czy to samo wypadnie.

Nr. 6. Ile twoich kroków trzeba na 100 m.?

Nr. 7. Oblicz na oko: 1) długość mostu na Pilicy, 2) długość chodnika między naszymi domami, 3) wysokość naszego pierwszego domu, 4) wysokość gołębnika, 5) długość drogi z Bursy do elektrowni.

Nr. 8. Znajdź punkt na kartce według instrukcji.

Nr. 9. Wyznacz położenie narysowanego punktu.

Nr. 10. Narysuj na oko linje oznaczonej długości.

Nr. 11. Narysuj plan (jeden do wyboru): a) małej sali w skali 1:50 i w skali 1:100, b) swojej sypialni w skali 1:50 i 1:25, c) plan jadalni z meblami w skali 1:50, d) plan szwalni w skali 1:25, e) plan sali cichych zajęć w skali 1:25 z meblami.

Nr. 12. Kwadrat i prostokąt narysowane w skali narysuj wielkości naturalnej.

Nr. 13. Oznacz w jakiej skali jest narysowany kwadrat i prostokąt.

Nr. 14. Odszukaj wymiary na planie, mając skalę i prawdziwą wielkość.

Nr. 15. Ułóż zadanie, jak w Nr. 14.

Nr. 16. Rozwiąż dwa zadania, w których szuka się wielkości naturalnej.

Nr. 17. Rozwiąż dwa zadania, w których szuka się skali.

Nr. 18. Ułóż dwa zadania jak w Nr. 17.

Nr. 19. Przedmiot narysowany w skali, narysuj w innej skali.

Nr. 20. Ułóż pudełka według planu.

Nr. 21. Narysować plan dowolny i ułożyć według niego pudełka.

Nr. 22. Z planu jakiejś klasy obliczyć wielkość tej klasy.

Nr. 23. Z planu sali obliczyć jak długą jest granica sali.

Nr. 24. Obliczyć długość granic naszego domu na podstawie planu.

Nr. 25. Obliczyć długość granic obrębu „Bursy” na podstawie planu.

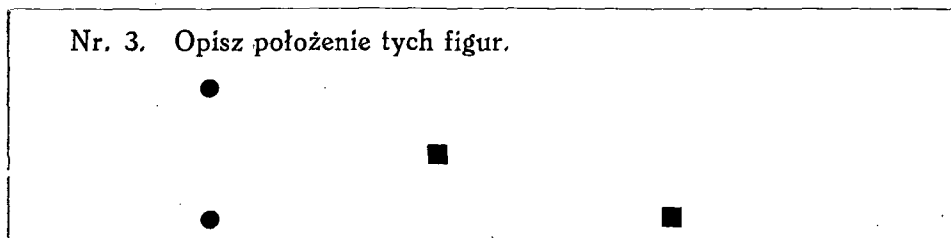
Nr. 26. Napisać, w którą stronę świata płyną narysowane cztery łódki.

Nr. 27. Napisać w jakim kierunku szedłbyś, gdybyś wyszedł furtką do lasu, skręcił na lewo i szedł tuż przy ogrodzeniu, dokoła obrębu, aż do tej samej furtki.

Nr. 28. Odpowiedzieć na pytania napisane na kartce: a) dziesięć pytań — dotyczących się Spały, b) dziesięć pytań — dotyczących się wsi, c) dziesięć pytań — dotyczących się miasta.

Prócz listy ogólnej były sporządzone kartki. Każde ćwiczenie zostało napisane na oddzielnej kartce. Kartka nosiła ten numer pod którym dane ćwiczenie figurowało na liście.

Ćwiczenia na kartkach wyglądały jak niżej:



Nr. 4. W środku kartki narysuj kwadracik. Na PN. od kwadracika kółko. Na PN—Z. od kółka trójkąt.

Nr. 9. Oznacz położenie tych punktów.

■

■

Nr. 10. Narysuj na oko linję długości 11 cm., 5 cm., 6 cm, $\frac{1}{2}$ cm., 2 mm.

Nr. 13.

Wielkość naturalna

Znajdź skalę!

w skali 8 mm.

15 mm.

Nr. 14. *1-sze zadanie.* Jakaś tablica ma 2 m. długości i 80 cm. szerokości. Jakie wymiary będzie miała na planie, narysowanym w skali 1:10.

2-e zadanie. A jakie wymiary będzie miała ta tablica, jeżeli narysujesz w skali 1:50.

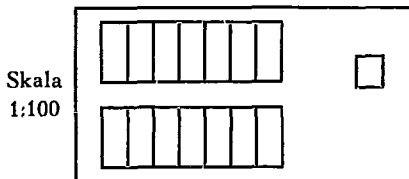
Nr. 15. Ułóż takie zadania jak w Nr. 14.

Nr. 17. I. Wysokość wieży ciśnień w Spale 20 m. Na planie ma 1 m.
Jaka skala?

II. Jeżeli na planie 1 dm., to jaka skala?

Nr. 22.

Plan klasy



Oblicz wielkość naturalną klasy.

Dziecko wybierało ćwiczenie na liście, potem odszukiwało kartkę z odnośnym numerem, zaznaczało w swoim zeszytcie numer ćwiczenia i przystępowało do roboty. Ćwiczenia były odrabiane w zeszytcie lub na kartkach w zależności od charakteru ćwiczenia. Kolejność ćwiczeń była dowolna. Każde dziecko w grupie pracowało nad innym ćwiczeniem.

Na jednej stronie w zeszytcie dziecko miało pionowo wypisane numery wszystkich ćwiczeń. Na tej stronie po każdej przepracowanej godzinie,

przy numerze ćwiczenia, nad którym tego dnia dziecko pracowało, stawia-
łem datę na znak, że godzina pracy została w nie włożona. Pozwoliło mi
to potem obliczyć: ile godzin pracowało każde dziecko nad wszystkimi
ćwiczeniami, ile nad każdym poszczególnie i w jakiej kolejności wybierało
ćwiczenia.

Po każdym skończonem ćwiczeniu przekreślałem w zeszycie numer
ćwiczenia skończonego. W pierwszym miesiącu sprawdziłem odrobione
ćwiczenia dwa razy, potem każde skończone ćwiczenie sprawdzałem od-
razu. Źle wykonane ćwiczenie przekreślałem, nic nie mówiąc, i dziecko za-
czynało na nowo. Czasami żądałem wytłumaczenia pracy. Na bylejakiej
robocie nie poprzestawałem, żądałem technicznej dokładności, byłem wy-
magającym.

Tok i rezultat pracy przedstawia się jak następuje:

	Uczeń	Jak sobie rozłożył pra- cę w czasie Ilość dni od rozpoczęcia do skończenia	Ile godzin pracy włożył	Ilość ćwiczeń bez błędu	Ilość ćwiczeń powtarza- nych jeden raz	Ilość ćwiczeń powta- rzanych dwa razy	Ilość ćwiczeń powta- rzanych więcej niż 2 razy
1	Karol	58 dni	20	25	3	—	—
2	Irena	42 „	21	24	4	—	—
3	Janka	65 „	27	19	6	—	2 p 5 1 p 4*
4	Jaś	70 „	30	20	8	—	—
5	Maniek	54 „	31	23	5	—	—
6	Andzia	52 „	33	15	9	3	1 p 4
7	Leon	83 „	35	21	5	2	—
8	Marjan	56 „	36	21	5	1	1 p 5
9	Henio	52 „	38	27	1	—	—
10	Stasia	69 „	39	19	6	—	3 p 4
11	Lolek	70 „	40	27	1	—	—
12	Wanda	75 „	41	23	5	—	—
13	Jadzia	69 „	46	23	5	—	—
14	Staś	79 „	48	22	4	1	1 p 4

Tablica ta rzuca światło na charakter pracy poszczególnych dzieci,
dość porównać prędką i niedbałą pracę Janki z powolną i dokładną pracą
Lolka. Najgorzej przedstawia się Andzia.

*) 2 przerobiono pięć razy. 1 przerobiono cztery razy.

Następująca tabelka wskazuje, w których ćwiczeniach dzieci natrafiły na trudności.

Nr. Nr. ćwiczeń	Ile dzieci powtarzało ćwiczenie	Ile razy ćwiczenie było powtórzone	Nr. Nr. ćwiczeń	Ile dzieci powtarzało ćwiczenie	Ile razy ćwiczenie było powtórzone
1	2	2	15	3	5
2	11	16	16	—	—
3	7	12	17	3	4
4	1	1	18	4	4
5	—	—	19	2	2
6	—	—	20	—	—
7	—	—	21	—	—
8	—	—	22	—	—
9	5	8	23	7	8
10	—	—	24	6	7
11	1	1	25	8	10
12	3	3	26	4	4
13	1	1	27	4	4
14	4	4	28	1	3

Uwagi o poszczególnych ćwiczeniach, z pracy uczniów wypływające.

Ćwiczenie Nr. 2. Dzieci nie rozumiały, że należy opisać położenie każdego przedmiotu oddzielnie. Wina redakcji.

Nr. 3. Kilkoro robiło zbyt precyzyjne pomiary.

Nr. 7. W większych odległościach dzieci nie orientują się. Zmysł przestrzeni słabo rozwinięty.

Nr. 9. Nie orientowały się w stosunku do czego mają wyznaczyć położenie, dlatego musiały powtarzać ćwiczenie.

Nr. 10. W drobnych odległościach orientują się dobrze.

Nr. Nr. 11, 12, 13: Orientowały się dobrze, przerabiały wskutek niedokładności technicznych.

Nr. Nr. 14, 15, 16, 17 i 18: Rozwiązywały zupełnie dobrze. Wszyscy rozumieli o co chodzi. Błędy były w rachunku. W układaniu zdań brakło oryginalności, brali podaną treść, zmieniali tylko cyfry. Może wina redakcji.

Nr. 19. Ćwiczenie na 3 oddz. zatrudne. Jednak kilkoro wybrnęło z trudności samodzielnie. Najpierw odszukiwali naturalną wielkość, zmieniali skalę i przedstawiali na rysunku. Inni od nich dowiedzieli się jak zrobić.

Nr. 20. To ćwiczenie wykonywali z dużą starannością.

Nr. 21. To ćwiczenie się nie udało. Brały gotowy plan stolika w skali 1:5, przerabiały na 1:10 i na tym planie rozmieszczały pudełka.

Nr. 22. Ćwiczenie trudne. Tylko połowa robiła samodzielnie, inni z pomocą kolegów.

Nr. 23. Wielu nie zrozumiało terminu „granica”, używaliśmy w pierw terminu „obwód”.

Nr. 24. Ćwiczenie przedstawiało specjalną trudność techniczną, gdyż dom posiada 30 załamania. Stosowały rozmaite sposoby. Podaję dwa.

Pierwszy sposób. Zmierzył na planie nitką cały obwód odrazu. Pisze:

Na planie 2 m. 7 cm. Skala 1:50.

$2 \text{ m.} \times 50 = 100$

$7 \text{ cm.} \times 50 = 350 \text{ cm.}$ albo 3 m. 50 cm.

$100 \text{ m.} + 3 \text{ m.} 50 \text{ cm.} = 103 \text{ m.} 50 \text{ cm.}$

Drugi sposób: Mierzy każdą część oddzielnie, otrzymuje 30 składników, mozołnie dodaje.

Pisze: Na planie 198 cm. Skala 1:50.

$100 \text{ cm.} \times 50 = 5000 \text{ cm.}$ albo 50 m.

$90 \text{ cm.} \times 50 = 4500 \text{ cm.}$ albo 45 m.

$8 \text{ cm.} \times 50 = 400 \text{ cm.}$ albo 4 m. 99 metrów.

O co chodziło w ćwiczeniu 24, rozumiały wszystkie.

Nr. 25. Obliczyć długość granic obrębu z planu. Na planie długość 1 m. 26 cm. Skala 1:500. O co chodzi, rozumieją. Oddział III rachuje w obrębie tysiąca i tylko pamięciowo. Jak wybrną z trudności, jak obliczą? Poradziły sobie i wybrnęły.

Nr. 26. Łódki były narysowane w czterech pozycjach. Trudność nastęcała ta łódka, której ciemny koniec igły magnesowej był zwrócony ku dołowi kartki. Wizerunek łódki potraktowały jako plan a nie jako rysunek i nie mogły odrazu wybrnąć z pozornego przeciwieństwa.

Nr. 27. Wszyscy wykonali dobrze.

Nr. 28. Odpowiedzi wypadły zaledwie dostateczne. Dlaczeos wiadomości związane z życiem społecznosci ludzkiej nie interesują ich zbyt.

Przy układaniu ćwiczeń chodziło mi o to, a b y i n a j z d o l n i e j s z e d z i e c i n a p o t k a ły t r u d n o ś c i d o p o k o n a n i a. Właśnie to zetknięcie się z trudnością uważałem za rzecz ważną. Fakt, że przy trudniejszych ćwiczeniach słabsze dzieci zasięgały rad u zdolniejszych, uważam za korzystny dla obu stron i nie tylko w sensie społecznym, ale również i dla umysłowego rozwoju obu stron.

Z rezultatu próby byłem zadowolony. W roku bieżącym zastosowałem ten sam rozkład materiału i prowadzę również samodzielne ćwiczenia, oczywiście z pewnymi zmianami, w zależności od materiału dziecinnego, liczebności klasy i własnego doświadczenia.

D Y S K U S J A.

ZREWIDUJMY NASZ STOSUNEK DO ROBÓT RĘCZNYCH.

„Praca ręczna zawsze pozostanie w szkole skromnym kopciuszkiem, o ile typ pracy, panujący w tym przedmiocie nie zacznie przenikać do nauczania wszystkich innych przedmiotów”. (B. Nawroczynski: Zasady nauczania, Księżnica Atlas r. 1930, strona 61).

I.

Nie będziemy powtarzali znanych poglądów na pracę ręczną Montaigne'a, Konarskiego, Locka, Rousseau, Pestalozz'iego, Herbart'a czy Marksa. Wiemy, że dopiero od końca wieku 19-go na roboty przestano

patrzeć jako na przygotowanie do rzemiosła; wiemy, że od wieku 19-go roboty ręczne stają się odrębnym przedmiotem nauki; wiemy wreszcie, że dopiero Dewey, Kerschensteiner, Decroly uznali pracę ręczną w szkole za niezwykle ważny czynnik wychowawczy, widząc w niej przygotowanie dziecka do życia społecznego, państwowego *)).

Nasze władze szkolne dały również dowód zrozumienia ważności robót ręcznych w szkole, przeznaczając na ten przedmiot odpowiednią ilość godzin w programie szkolnym, utrzymując Instytut Robót Ręcznych nawet w okresie, gdy likwidowano inne instytuty nauczycielskie. Czyli że warunki ku temu, aby roboty ręczne znalazły poczesne miejsce w szkole mieliśmy od dość dawna. Dlaczego jednak po tylu już latach roboty ręczne są wciąż „kopciuszkami”? Przecież miały one wywieść starą szkołę z krainy werbalizmu, formalizmu do raju „Szkoły pracy”. Otóż fatalnie została zinterpretowana zasada „szkoły pracy”. Symbolem tej zasady stała się *Strugnica* (warsztat stolarski) narzędzia i nauczyciel specjalista od robót w szkole. W dostarczaniu tych akcesoriów i osób wyładował się cały nasz wysiłek. Tymczasem takiej idei szkoły pracy nie rozumiał ogół rodziców, którzy przecież mieli dać pieniądze na kupno narzędzi; w kłopotliwej sytuacji znalazło się nauczycielstwo, szczególnie specjalista, pragnący metodycznie wykonać program, mający do dyspozycji „okazową” ilość przyrządów na czterdzieści kilkoro dzieci. W rezultacie dzieciom przybył nowy przedmiot, nauczycielstwu — tysiące specjalistów t. zw. „robociarzy”. Bo nasze roboty ręczne stanęły zasadniczo na gruncie izolacji robót od reszty przedmiotów. Izolacja ta uderzy nas, gdy weźmiemy do ręki program robót, gdy weźmiemy pod uwagę program Instytutu Robót Ręcznych oraz warunki przyjęcia do Instytutu; izolację taką zauważymy w szkołach o najlepiej zorganizowanych i zaopatrzonych pracowniach. Możliwe, że twórcy naszego programu robót zasłonią się wzorami Kerschensteinera, który, jak wiemy, tyle jest dłużny Deweyowi. A Dewey właśnie powiada, że praca ręczna ma być ośrodkiem życia szkolnego. Tak samo sądzi wiele osób w Polsce. I właśnie z tego jej przeznaczenia wynika, że powinna być raczej przenikać cały program niż figurować w programie łącznie z wyznaczoną liczbą godzin, jako przedmiot równorzędny z innymi przedmiotami nauki szkolnej.

Takiej roli jaką wyznaczamy pracy ręcznej nie odpowiada program martwy: od deseczki do patyczka lub odwrotnie aby tylko systematycznie, a wbrew temu, co treść życia szkoły, klasy, innych przedmiotów dyktuje.

Musi to być program najbardziej elastyczny ze wszystkich programów; program ramowy, polegający raczej na omówieniu możliwości, jakie nasunąć się mogą w związku z całością pracy szkolnej.

Taka ramowość programu robót pozwoli Radzie Pedagogicznej każdej szkoły na odchylenia w duchu istotnych i aktualnych potrzeb danej szkoły, na związanie nauki robót ręcznych z całością pracy szkolnej.

Czy w takim programie nie mogłyby się już znaleźć te stereotypowe modele: podstawki pod doniczki, trzonki do młotków czy torebki? Sądzę, że tak; chodzi tylko o to, aby dziecko widziało celowość swej pracy, ten cel najbliższy, wynikający z realnej potrzeby, która nadaje sens i znaczenie ludzkiej pracy.

Aktywność dziecka, o której tyle mówimy, słabo się wypowiada w tem, że na godzinach robót wykonywa ono większą ilość ruchów i pracuje fizy-

*) P. Ziemnowicz: Problemy współcz. wych., str. 148 i dalsze.

cznie. O wewnętrzny stosunek dziecka do jego pracy nam chodzi; o przeświadczenie dziecka, że nie oderwany życiowo szablon kieruje choćby najmniejszym odcinkiem robót, lecz realna potrzeba. Praca nad patykiem dla patyka, nad czopem dla samej sztuki łączenia na czopy jest zaprzeczeniem zasad szkoły twórczej. Zapewne, że nauczyciel z bożej łaski może zapalić dziecko i do „patyka”, ale to będą tylko fajerwerkowe sztuczki nauczyciela i nic więcej. Tą drogą możemy dziecko nauczyć oprawiać książki, sklejać deski, co wcale jeszcze nie znaczy, iż wychowanek nasz potrafi zastosować zdobyte umiejętności w poszczególnych wypadkach, poza pracownią robót. Wypadki takiej właśnie niezaradności, nieumiejętności wykorzystania nabytej i ocenionej w pracowni na „pięć” wiedzy, spotykamy bardzo często u dzieci w szkołach, gdzie pracownikom i nauczycielowi nic zarzucić nie można. Dlaczego tak się dzieje? Bo dziecko przywykło do robót konwencjonalnych, szkolnych, nie wpływających z potrzeb, z sytuacji życiowych. Typowy kolega „robociarz” nie zgodzi się na to, aby kilku chłopców przerwało pracę nad modelami, a robiło drabinkę, potrzebną im do przedstawienia. Ileż to razy słyszeliśmy, że *to nie są roboty ręczne*. Bo tego niema w wykazie modeli. Kiedyż i gdzie dziecko ma obłożyć sobie zeszyt, podkleić książkę, naprawić uszkodzoną zabawkę swoją czy nawet cudzą; kiedy ma robić gablotkę na swoje minerały, jak nie w pracowni robót ręcznych i nie na lekcji robót? Niesteż, na przeszkodzie życiu stoją *modele* programowe, podręcznikowe.

Zaktualizowanie robót ręcznych w zależności od bieżącego życia szkoły, odświeżenie i ożywienie całej nauki szkolnej przez należyte zrozumianą pracę ręczną — oto hasła, które widzieć chcielibyśmy zarówno w teorii jak w realizacji programu robót ręcznych.

II.

Czy możemy mieć przeświadczenie, że w szablonowe programy nauczyciele robót potrafią tchnąć życie? Czy idziemy po linii zbliżenia robót do reszty przedmiotów? Chyba nie. Ażeby to mogło nastąpić musielibyśmy przygotować kadry pionierów, którzyby do tego zbliżenia świadomie dążyli. Takich pionierów spodziewałby się należało od Instytutu Robót Ręcznych. Zdaże się jednak, że Instytut wciąż stoi na stanowisku dostarczania szkolnictwu nauczycieli rzemieślników. Bo jeśli robotom przyznajemy tak doniosłą rolę w wychowaniu, to nauczyciel robót musi być wprawdzie doskonałym pedagogiem wogóle, a potem dopiero specjalistą od robót ręcznych. (Chyba to samo zawierają zastrzeżenia p. wizytatora Szulczyńskiego o których czytamy w „Pracy Ręcznej” Nr. 2 — 3 z r. b.). Tymczasem do Instytutu przyjmowani są kandydaci z maturami gimnazjalnymi. W Instytucie wykładana jest tylko metodyka robót ręcznych, reszta tak ważnych dla każdego nauczyciela przedmiotów pedagogicznych jest prawie że pominięta. Doprawdy, trudno żądać od maturzysty gimnazjalnego, aby po dwóch latach specjalnych studiów był czemś więcej niż specjalistą, aby szukał wspólnych ogniw, łączących roboty z innymi przedmiotami, o programie i metodach których nie posiada żadnego zajęcia. Trudno też, aby taki kolega w jakiejś Radzie Pedagogicznej czuł się jako „cały” nauczyciel i wychowawca. Nawet ewentualny egzamin z przedmiotów pedagogicznych po roku czy dwóch pracy będzie tylko werbalnym wymłacaniem cudzych poglądów na sprawy pedagogiczne, a nie egzaminem praktycznym. Boć przecie w ciągu całych studiów

sluchacz nie styka się ze szkołą, praktykuje tylko w robotach ręcznych. Z tych to zapewne względów Instytut przed dwoma laty zrezygnował z posiadania własnej szkoły ćwiczeń (szkoły im. Karola Szlenkiera, którą zlikwidowano). To też należy przypuszczać, że nieprędko doczekamy się pionierów, o których wyżej mówiliśmy. Będziemy zato mieli coraz większe zastępy bardzo kosztownych rzemieślników szkolnych. Czy dobrych rzemieślników, to również rzecz wątpliwa, bo dwa lata terminu to za mało na majstra. A więc ani pedagog, ani rzemieślnik. (Maturzyści). I czy nie lepiej byłoby zrobić tak, jak to się dzieje coraz częściej zagranicą, że szkoła bierze sobie dobrego rzemieślnika, daje mu niezbędne wskazówki, jak ma postępować wobec dzieci, a ten świetnie zastępuje naszego specjalistę.

Wątpić wypada, czy przy obecnym sposobie kształcenia nauczycieli robót podniesione zostanie stanowisko samych robót i ich nauczycieli, szczególnie w szkołach średnich.

Ażeby „kopciuszek stał się królową całej szkoły“ (Nawroczyński), musi nastąpić zmiana dotychczasowego ustosunkowania się do roli robót w szkole. Dokonać tego należy: przez odpowiednie przygotowanie nauczycielstwa, przez literaturę i prasę pedagogiczną. Udział w kursach robót ręcznych (niekoniecznie rocznych) winno wziąć całe nauczycielstwo, szczególnie szkół powszechnych. Osnową prac na takich kursach byłoby zagadnienie jak realizować zadania wychowawcze robót ręcznych w szkole. Rzecz prosta, iż zagadnienie takie mogliby rozstrzygać tylko ludzie, doskonale obeznani praktycznie z całością pracy szkolnej, a zatem mogliby to być tylko czynni nauczyciele.

Jednostki wyróżniające się dodatnio miałyby możliwość kształcenia się w Instytucie Robót, gdzie znowu, ale już w szerszym zakresie, rozpatrywane byłyby roboty na tle *wszystkich przedmiotów* i w związku z *całością prac dziecka w szkole*. Terenem doświadczalnym dla studujących winna być szkoła ćwiczeń (powszechna i gimnazjum.) W ten sposób Instytut dostarczałby szkolnictwu instruktorów, których zadaniem byłoby czuwać nad tem, aby z robót nie czyniono w szkole izolowanego od życia szkoły i dziecka przedmiotu. Instruktor taki byłby więc przede wszystkim *pedagogiem*, to znaczy orjentowałby się teoretycznie i praktycznie w całokształcie zagadnień pedagogicznych i dydaktycznych.

Jeśli chodzi o literaturę, dotyczącą zagadnienia robót ręcznych w szkole, to trzeba stwierdzić, że żadna z wydanych dotąd książek zagadnienia tego nie stawia na szerszej płaszczyźnie. Są to raczej podręczniki dla nauczycieli, zawierające wskazówki techniczne i rzeczowe z zakresu jakiegoś rodzaju robót (drzewo, metal, papier).

Treść dwóch najpoważniejszych czasopism poświęconych robotom również ogranicza się do wskazówek praktycznych, nie wykraczających poza ramy techniki przedmiotu. Absolutna też cisza panuje na temat robót w tyłu czasopismach pedagogicznych. Czyżby koledzy specjaliści od robót stanęli już wobec spełnionego ideału swej specjalności? Czy reszta nauczycielstwa sądzi tak samo? Może właśnie koledzy specjaliści wypowiedzieliby się, czego, ich zdaniem, szkoła oczekuje od robót ręcznych; może ci niespecjaliści podsunęliby myśl, że na kongresach pedagogicznych (np. związkowych) na porządku obrad winna znaleźć się kwestja robót ręcznych w szkole; może ci niespecjaliści przekonaliby kolegów specjalistów, że ich Sekcje, czy Koła Miłośników powinny szukać najściślejszego kontaktu z innymi sekcjami pedagogicznymi na terenie pracy.

Roboty ręczne — przedmiot w Polsce młody — miał z rozmachem młodości wejść w krew organizmu szkolnego, poszedł starą, wygładzoną drogą: założył swój organ, na przyczepkę potoczył się jako któreś tam kółko przedmiotów szkolnych, stał się klanem ludzi wtajemniczonych, jednym słowem, nie wziął sobie za cel rozwiązywania problemu pedagogicznego, lecz precyzyjne wykonywanie matrych modeli. Zaznaczyć muszę, że nie jestem specjalistą robociarzem: stykałem się jednak z „robociarzami”, których praca „od modelu do modelu” nie zadawała, którzy potrafili szukać kontaktu z resztą przedmiotów, i z całą pracą szkoły; znałem też robociarzy innych, dla których modele z ich usystematyzowaną kolejnością stanowiły alfę i omegę. A może oni właśnie mają słuszość? Może apel piszącego te słowa jest zbyt techniczny? Byłoby więc bardzo pożądane, aby na łamach „Pracy Szkolnej”, tak dziś popularnej wśród całego nauczycielstwa, rozwinęła się dyskusja nad poruszoną tutaj zagadnieniem. W dyskusji tej omówićby należało następujące sprawy: 1. Czem winny być roboty ręczne w szkole? 2. Jakie są zadania Instytutu i kursów robót ręcznych (programy, słuchacze, wykładowcy, szkoły ćwiczeń). 3) Uwagi, dotyczące: a) praktycznej strony tego zagadnienia na terenie szkoły oraz b) treści czasopism poświęconych robotom ręcznym.

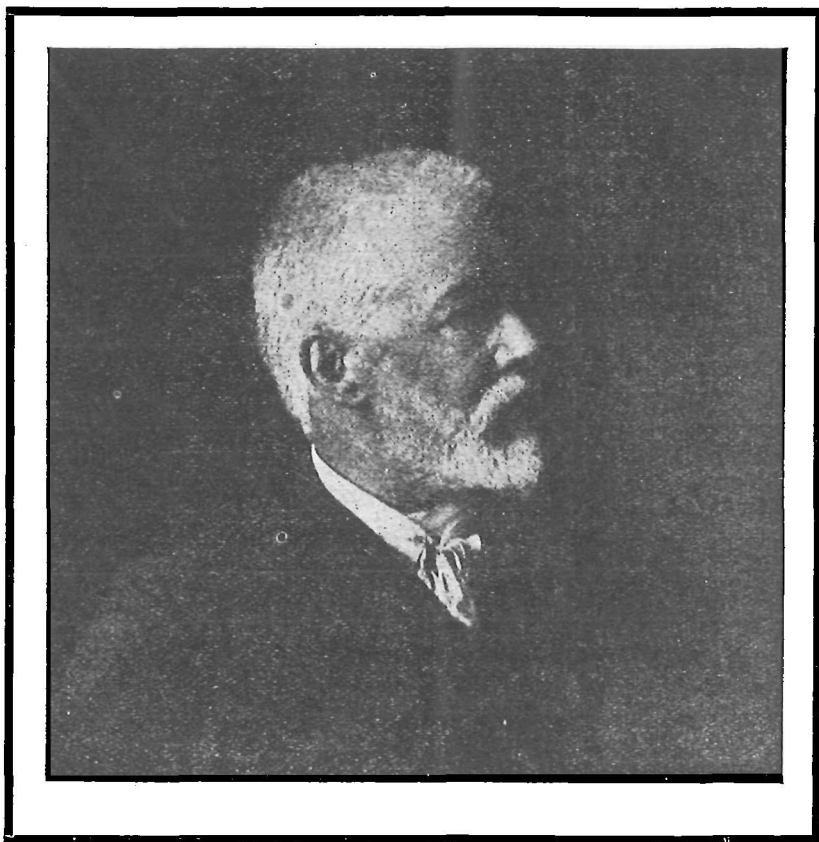
Andrzej Wrocki.

GEORG KERSCHENSTEINER.

WSPOMNIENIE POŚMIERTNE

Zmarł w Monachjum Georg Kerschensteiner, jeden z największych pedagogów współczesnych. Urodzony 29.VII 1854 r. w Monachjum, poświęcił się pracy nauczycielskiej i przeszedł wszystkie jej szczeble — od szkoły powszechnej zaczynając, a kończąc na katedrze uniwersyteckiej, gdzie jako profesor honorowy wykładał pedagogikę. W r. 1912 był posłem do parlamentu. Wybitne zdolności pedagogiczne poparte gruntownym i wszechstronnym wykształceniem naukowym i filozoficznym sprawiły, że Kerschensteiner był wybitnym praktykiem-wychowawcą, organizatorem i reformatorem szkolnictwa oraz twórczym teoretykiem współczesnego wychowania. Dlatego też wywarł pierwszorzędny wpływ na poglądy wychowawcze i organizację szkolnictwa zarówno w Niemczech, a przedewszystkiem w ojczystej Bawarii, jak i w innych krajach. W poglądach swoich był spadkobiercą kierunku, jaki wykreślił był współczesnemu wychowaniu Pestalozzi. Kerschensteiner poglądy Pestalozziego wziął za punkt wyjścia dla swej teorii. Działalność naukową rozpoczął od ogłaszania dzieł z matematyki i geodezji, lecz sławę zdobył przez swe dzieła pedagogiczne, z których najbardziej znane są następujące: „*Betrachtungen zur Theorie des Lehrplans*” (Rozważania w związku z teorią planu szkolnego), w którym to dziele już występuje jako przeciwnik Herbarta i jego zwolenników. „*Die Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend*” (Wychowanie obywatelskie młodzieży niemieckiej), „*Grundfragen der Schulorganisation*” w 1907 i 1927 (Podstawowe zagadnienia organizacji szkolnej). „*Beobachtungen und Vergleichen*” (Obserwacje i porównania); „*Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung*” (Rozwój uzdolnienia do rysunków); „*Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichtes*” (Istota i wartość nauczania przyrody); „*Das einheitliche*

deutsche Schulwesen“ (Jednolite szkolnictwo niemieckie); „*Die Seele des Erziehers*“ (Dusza nauczyciela); „*Das Grundaxiom des Bildungsprocesses*“ (Podstawowy aksjomat procesu kształcenia); „*Autorität und Freiheit*“ (Autorytet i swoboda); „*Theorie der Bildung*“ (Teoria kształcenia) — dzieło podstawowe; wreszcie — najbardziej znane dzieło: „*Begriff der Arbeitsschule*“, w końcu dzieło autobiograficzne: „*Die Pädagogie der Gegenwart in Selbstdarstellung*“ *).



Kerschensteiner uważany jest przede wszystkim za czołowego przedstawiciela kierunku szkoły pracy. Pogląd na wykształcenie metodą szkoły pracy wyprowadza ze swego poglądu na cel wychowania. Cel ten widzi w „wychowaniu przydatnych obywateli”. Lecz bynajmniej nie jest on zwolennikiem całkowitego podporządkowania jednostki państwu. Pisze: „Z naukowego ustalenia celu państwa wynika naukowe ustalenie celu szkoły — *ukształtowanie moralnie niezależnej osobowości*”. Drogą rozważań teoretycznych i doświadczenia życiowego doszedł do wniosku, że określony przezeń cel wychowania da się osiągnąć następującymi środ-

*) W tłumaczeniu polskim mamy wydane dwie prace Kerschensteinera: „Pojęcie szkoły pracy” w tłum. Anieli Kierskiej — Książnica-Atlas r. 1926 oraz „Charakter, jego pojęcie i wychowanie” w tłum. z IV wydania niemieckiego p. Al. Toma, wydane w Bibliotece Dzieł Pedagog. (Nr. 28) Nakładem „Naszej Księgarni” w Warszawie r. 1932.

kami: 1. przez umożliwienie każdemu zdobycia zawodu; 2. przez umoralnienie zawodu drogą jaknajlepszego wykonywania tegoż, 3. przez odpowiednie uzdolnienie jednostek (umoralnienie społeczności). W każdej szkole powszechnej powinny być urządzone warsztaty, laboratorja, ogrody, kuchnie szkolne, szwalnie i t. p., gdzieby się mogły rozwijać w sposób systematyczny instynkty i popędy dzieci do zajęć ręcznych.

Zajęcia ręczne przyczynią się do wykształcenia tych organów, które będą konieczne przy wykonywaniu przyszłego zawodu; mają one też przyzwyczaić dziecko do staranności, dokładności i przezorności, zadaniem ich jest wreszcie obudzić w dziecku radość pracy. Roboty ręczne winny być osobnym przedmiotem nauki w szkole, traktowanym w sposób gruntowny i systematyczny. Dopiero na dalszym planie stawia on naukę t. zw. przedmiotów intelektualnych jak czytania, pisania, rachunków, rysunków i t. d. W nauczaniu tych przedmiotów pamiętać należy, by zainteresowania praktyczne stanowiły punkt wyjścia dla nauki teoretycznej. „Z pracy fizycznej rozwinęła się praca umysłowa, a rękodzieło jest podstawą sztuki i nauki”. Zajęcia ręczne w szkole powinny mieć charakter pracy pedagogicznej, to znaczy, powinny wyzwalać energję duchową, dzięki której osiągnąć można obiektywne wartości kulturalne. Wartość pedagogiczna danej pracy, bądź to fizycznej, bądź to umysłowej, będzie tem większa, im wyraźniej ujawni się w wynikach pracy stosunek wykonawcy do danego dzieła, im ujęcie podjętej pracy będzie bardziej rzeczowe. W szkole powszechnej należy zatem przyzwyczajać młodzież do systematycznego i starannego wykonania prac, mających ściśle określony cel. Jest on przeciwnikiem zajęć dzieci w szkole powszechnej, mających charakter zabawy, a więc bez określonego celu. Zajęcia takie, zdaniem jego, należą do ogródka dziecięcego. Należy też dzieci przyzwyczajać do kontrolowania i oceniania własnych prac przez kształcenie zmysłu krytycznego. Prace dzieci są wyrazem ich jaźni, albowiem „dzieło wyraża istotę człowieka — człowiek zaś wyraża swoją istotę w dziele”.

Pojmując w tym duchu istotę i zadania „szkoły pracy” stara się Kerschenshteiner o kształcenie poczucia obiektywizmu przez wprowadzenie do szkoły systematycznej i planowej pracy umysłowo-fizycznej. Drugą zasadniczą cechą szkoły pracy jest praca w ramach wspólnoty, t. j. zbiorowości, zorganizowanej na zasadach wzajemnej pomocy i współpracy, czyli „związku pracy”.

Kerschenshteiner tak określa pojęcie szkoły pracy: „Szkoła pracy zmierza zapomocą właściwych sobie metod, zapomocą swych urzędzeń i swej działalności do wyzwolenia wartości kształcących, tkwiących w dorobku kulturalnym. Te dobra kulturalne powinno dziecko zdobywać w sposób czynny, drogą działania i przeżycia”. Szkoła pracy w ujęciu Kerschenshteinera odznacza się utylitaryzmem, ma niemal charakter szkoły zawodowej. H. Rowid w „Szkole Twórczej” czyni Kerschenshteinerowi zarzut z tego, że niemiecki pedagog zdaje się patrzeć na dziecko oczyma dorosłego i samo dziecko ujmuje jako istotę dojrzałą.

Nie możemy wdawać się tutaj w głębszą krytyczną analizę jego systemu pedagogicznego, który domagałby się szczegółowego opracowania. Poprzestać musimy na stwierdzeniu, że ze względu na wpływ, jaki wywarł Kerschenshteiner swą działalnością organizatora i pisarza, zaliczyć go należy do czołowych postaci współczesnych teoretyków i praktyków wychowania.

B. Lipkówna.

SPRAWOZDANIA I OCENY.

D. GAYÓWNA. *Krajoznawstwo*. Dla IV-go oddziału szkoły powszechnej i I-jej klasy gimnazjum. Wydawnictwo „Naszej Księgarni”, Warszawa 1931 r. Cena 3 zł. 50 gr.

Nowe wydanie zasłużonego oddawna podręcznika szkolnego, jakim jest „Krajoznawstwo” p. Gayówny nie wymaga szczegółowego rozbioru.

Wystarczy wskazać na najważniejsze wprowadzone zmiany i pokrótce je omówić. „Nowe wydanie „Krajoznawstwa” — mówi autorka w przedmowie — „zostało uzupełnione rozdziałami, dotyczącymi morza. Dla większości dzieci jest ono czemś dalekiem i obcym, i dlatego wymaga, podobnie jak góry, obszernego opracowania.

Liczne drobne zmiany związane są przeważnie z temi przekształceniami, które zaszły w ostatnim dziesięcioleciu w dziedzinie naszej kultury, przemysłu i t. p. Rozdziały, traktujące o podziale i planie, zostały usunięte w nowym wydaniu, gdyż winny być opracowane wyłącznie na podstawie ćwiczeń pod kierunkiem nauczyciela. Uwaga ta dotyczy również zaznajomienia z warstwicami.

Uwzględniono natomiast czytanie planów oraz położono większy nacisk na posługiwanie się mapą równocześnie z czytaniem tekstu książki.

Punktem wyjścia do wędrowki po Polsce winna być najbliższa okolica szkoły: miasto lub wieś rodzinna; ta część programu nie może być oczywiście opracowana w podręczniku, przeznaczonym dla całego terytorjum państwa.

Warszawa, tak jak jest opracowana, stanowi przykład przystosowania nauczania do warunków lokalnych miejskich...”

Biorąc jako punkt wyjścia najbliższą okolicę i abecadło geograficzne, jakim jest umiejętność czytania planów i map, oprowadza autorka dziecko po całej Polsce, zapoznając je w czterdziestu rozdziałach na obszarze 165 stron (formatu 15×23) z krajobrazami, wodami, klimatem, florą, fauną, człowiekiem i jego gospodarką jako też krainami Polski.

To oprowadzanie po kraju nie ogranicza się do opisu, pytań i wyjaśnień, lecz jest niezmiernie bogato zaopatrzone w wyborne — wyraziste i artystyczne — ilustracje.

Ilustracjom tym należy się specjalna wzmianka. Rycin jest 149. Są to przeważnie fotografie krajoznawcze i kilka szkicowych rysunków, wyjaśniających jakieś zagadnienie geograficzne lub przedstawiających najbardziej charakterystyczne i pospolite twory naszego morza.

Przeplatanie tekstu książki rycinami, w odpowiednich do tego tekstu miejscach, nie tylko czyni książkę bardziej interesującą pod względem formy, ale podnosi również wydatnio jej wartość dydaktyczną. Analiza rycin i wspólne ich omawianie z dziećmi podczas lekcji, pozwala na głębsze i żywsze zapoznanie się z przedstawianymi zjawiskami.

Szata zewnętrzna książki i ilustracje, druk i papier — przynoszą zaszczyt „Naszej Księgarni” i stawiają ją w rzędzie najpoważniejszych firm wydawniczych.

ef.

HENRYK ROWID: *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia nowej szkoły*. Wyd. III poprawione i uzupełnione. Kraków 1931. Skł. gł. Gebethner i Wolff.

Mamy pod ręką trzecie wydanie książki, co najlepiej świadczy o jej poczytności. W wydaniu tem — w porównaniu z poprzednimi — rozszerzony został rozdz. IV: *Podstawy socjologiczne szkoły twórczej*, gdzie czytelnik znajdzie m. i. niezmiernie interesujące rozważania na temat różnic pomiędzy środowiskiem wiejskim i miejskim, a w związku z tem i różnic w charakterze pracy nauczyciela na wsi i w mieście i t. p.

O dużej wartości książki decyduje jednak nie tyle bogata jej treść, ile specjalne nastawienie autora na odnajdywanie w pedagogice polskiej i twórczej pracy nauczycielstwa polskiego tych samych pierwiastków, jakie spotykamy na Zachodzie (rozd. II części pierwszej i p. 6 rozdz. III-go części drugiej). Podkreślanie tego momentu ma duże zna-

czenie wychowawcze: po okresie bezmyślnego naśladowania tego, co robią inni i po okresie porównania tego, co myślą inni, musimy przejść do okresu twórczej pracy, a niezbędnym warunkiem tego jest — wiara we własne siły. Możemy ją w sobie wyrobić tylko na podstawie gruntownej znajomości polskiej twórczości pedagogicznej. I dlatego niezmiernie cenne są uwagi Rowida o konieczności skoordynowania w Polsce pracy w tym kierunku. Przytaczam je dosłownie:

„Grono szkoły doświadczalnej obowiązane jest: a) zorganizować koło studjów nad zagadnieniami szkoły twórczej, b) sporządzać protokoły codziennej pracy w każdej klasie i urządzać konferencje tygodniowe celem zobrazowania pracy w całej szkole, c) ogłaszać sprawozdania roczne z poczynionych prób i doświadczeń, d) urządzać konferencje dyskusyjne dla nauczycielstwa pobliskiej okolicy” i t. d. Specjalnie podkreślam punkt o ogłaszaniu sprawozdań z dokonywanych prób. Bo my, Polacy, stanowczo cierpimy na abominację do pisania, nie zdając sobie sprawy, że wyrządzamy tem wielką krzywdę i sobie samym i polskiej twórczości pedagogicznej.

To też już dziś należałoby myśleć o opracowaniach monograficznych, obrazujących „rozwój danej szkoły względnie klasy doświadczalnej: a) genezę podjętej próby, b) krótką charakterystykę środowiska, c) ustosunkowanie się rodziców, nauczycielstwa i władz szkolnych do nowych metod, d) analizę metody stosowanej w nauczaniu i wychowaniu, e) przykłady pracy w formie protokołów, prac dzieci, fotografii, f) uwagi w sprawie dotychczasowych wyników i ewentualne projekty na przyszłość (str. 361).

Poza szkołami, o których w „Szkołe twórczej” mówi autor, należałoby — zdaniem mojem — opracować monografie szkoły Nr. 29 i 126 w Warszawie, Nr. 7 i 22 w Wilnie, szkoły w Gnaszynie pod Częstochową, w których dokonywane są i interesujące i wartościowe doświadczenia.

Wracając do treści książki, nie mogę pominąć milczeniem jednej uwagi. Wydaje mi się, że autor zbyt teoretyzuje, gdy mówi (str. 5), że „w szkole tradycyjnej każda klasa stanowiła zazwyczaj luźne zbiorowisko dzieci lub młodzieży, nie związanych ze sobą ściślejszemi węzłami duchowemi”. Wystarczy przeczytać Hertza: *Młody las*, czy ohoćby tylko Makuszyńskiego: *Bezgrzeszne lata*, a z autorów obcych Molnara: *Chłopcy z placu broni*, wystarczy zresztą odwołać się do osobistych przeżyć, by dojść do wniosku, że krytyka szkoły tradycyjnej z tego punktu widzenia jest niesłuszna. Nikt natomiast nie ma wątpliwości, że zazwyczaj w szkole tradycyjnej uczniowie i nauczyciel stanowili dwa odrębne często zwalczające się obozy.

Oczywiście jest to drobiazg, który w niczem nie obniża wartości książki. Powinien się w nią zaopatrzyć każdy nauczyciel, który praktyczne stosuje w życiu hasło: „Trzeba z żywymi naprzód iść!”

B. Kubski.

PRZEGLĄD CZASOPISM NIEMIECKICH.

DIE DEUTSCHE SCHULE, zeszyt 10 — 11 1931 r. Artykuł krytyczny o zastosowaniu piasku i piaskownicy w szkole powsz.

W przedszkolu i w pierwszym roku nauczania piasek ma zastosowanie głównie jako przedmiot zabawy: w ogródku, na podwórzu lub w klasie w skrzynce. Lecz zastosowanie jako środka pomocniczego przy nauczaniu zaczyna się właściwie w 3-im roku. Lecz i tu nie zastąpi bezpośredniej obserwacji zjawisk w przyrodzie. W czwartym roku nauczania służy piasek przygodnie tylko. Ze względu na koszt, jaki pociąga urządzenie piaskownicy w obecnym trudnym okresie ekonomicznym należy bardzo krytycznie i ostrożnie obmyślać, które pomoce szkolne są niezbędnie potrzebne, a bez których obejść się można.

Zeitschrift für pädagogische Psychologie — zes. 10 — 11 r. 1931.

Fritz Redl pisze o *poradnictwie wychowawczem w szkole*. Autor jest zdania, że naj-

lepszym doradcą wychowawczym może być jedynie wychowawca danej klasy i danego dziecka. W tym celu wychowawca musi wypełnić następujące warunki: 1. Pozyskać zaufanie dziecka, doprowadzając je do szczerego wypowiedzania się — w ten sposób wychowawca może pozyskać wpływ na dziecko. 2. Należy omówić sprawę z rodzicami, z innymi nauczycielami danego ucznia. Rola doradcy jest pokrewna z rolą lekarza — wychowawca musi leczyć duszę dziecka. Aby tego dokonać, musi dotrzeć do źródeł konfliktu między dzieckiem a szkołą, czy też dzieckiem a domem rodzinnym — bowiem złe zachowanie się dziecka jest zewnętrznym objawem konfliktu, jaki zachodzi w jego duszy.

Konflikty duchowe dadzą się sprowadzić do 5 typów. 1. Zmiany, zachodzące w dziecku wskutek dokonywanego się rozwoju w wieku lat 7, 12, 14, 18. 2. Warunki domowe, a więc: liczba dzieci w domu, rola dziecka w rodzinie, stosunek rodziców do dziecka i t. d. 3. Otoczenie i warunki szkolne. (Stosunek do kolegów, do nauczycieli, stosunek dziecka do wymagań szkoły i możliwości zastosowania się do tych wymagań. 4. Stosunki koleżeńskie — opinia kolegów. Sprzeczność między wymaganiami nauczyciela a opinia kolegów. 5. Konflikt między wymaganiami domu, a tem, na co pozwala szkoła i nauczyciel, a co z innej strony jest uważane za właściwe przez opinię kolegów dziecka. Konflikty te można rozłożyć na dwie grupy: czynnik własnego ja danego dziecka i czynnik otoczenia. Trudną rzeczą jest oddzielić czynnik właściwej osobowości dziecka od czynników, zależnych od otoczenia. Aby choć trochę zbliżyć się do treści danego konfliktu, należy poznać świat domowy dziecka. Jednakże i w tym razie jeszcze trudno będzie uchwycić istotny stosunek dziecka do szkoły. Jeszcze trudniejsze jest uchwycenie istoty stosunków koleżeńskich. Najtrudniejsza sytuacja wytwarza się wtedy, gdy zachodzi konflikt między domem, szkołą i środowiskiem koleżeńskim. Taką sytuację poznajemy zwykle zbyt późno, to jest, gdy doszło już do wybuchu. Poznanie mało pomoże, gdy praktycznie trudno coś poradzić w danej sytuacji. Nie jesteśmy w stanie zmienić np. warunków domowych. Jednakże znajdują się takie wypadki, w których porozumienie się z domem rodzinnym może dać pewne wyniki dodatnie.

Dlatego też należy stworzyć szczerzy kontakt między rodzicami a wychowawcą. Wychowawca każdej klasy powinienby oddzielnie na zebraniu klasowym omówić z rodzicami sposoby i metody nauczania, możliwie dokładnie wyjaśnić im cel i metodykę poszczególnych przedmiotów. I podstawowe pojęcia i metody wychowawcze również należy dokładnie wyjaśnić. Np. poruszyć temat karności, kar, stopni, uświadomienia pięciowego, spraw erotycznych, dojrzewania, autorytetu, koleżeństwa, pilności, zdolności umysłowych i t. p. Poprzez rodziców zainteresowanych temi zagadnieniami można dotrzeć również do rodziców bardziej obojętnych. Przy omawianiu tych spraw z rodzicami należy je pogłębić, sięgnąć do przyczyn. Czasem nauczyciel będzie zmuszony zmienić swój stosunek do dziecka. Trzeba oszczędzać próżność i miłość własną rodziców i unikać zbyt urzędowego charakteru tych pogadań. Nawiązanie tej łączności lepiej uda się po za szkołą i godzinami szkolnymi. Droga ta leży w granicach zdolności rodziców do samowychowywania. Nawet, gdy warunki dziecka są bardzo ciężkie i zmienić ich nie można, jeszcze znajdzie się jakiś sposób oszczędzania dziecku cierpień. I nawet w warunkach domowych pomysłnych dziecko w wieku przejściowym może cierpieć dużo. Nauczyciel winien wzbudzać szacunek i zaufanie jednocześnie. Ogromne znaczenie ma możność wypowiedzenia się dziecka. Trzeba mu dać tę możność. Ale ani dom rodzicielski, ani szkoła nie będzie właściwym miejscem do tego, najlepiej, gdy może to być w mieszkaniu wychowawcy. Dając dziecku możność samorzutnego i dobrowolnego wypowiedzenia się, pomagamy mu do samowychowania i do rozwijania się. Właściwie ustrój szkoły jako zakładu naukowego utrudnia, a ponieważ i uniemożliwia wychowywanie. (Wychowywanie stanowi właściwie „prywatną przyjemność nauczyciela“). Obecne warunki materialne i psychiczne nie przedstawiają widoków pomysłnych na przyszłość. Ostatecznie pozostaje tylko praca każdego wychowawcy w jego własnym zakresie.

E. Augenreich zdaje sprawę z badań nad karami szkolnymi. Jedna ankieta była przeprowadzona w r. 1921, następna w r. 1931. Autor porównywa poglądy dzieci na kary szkolne pod następującymi względami: 1. Jak dziecko wyobraża sobie cel kary? 2. Jak ocenia różne kary? 3. Kryterja lekkich i ciężkich kar. 4. Wyobrażenia dzieci o wykroczeniu i o wymiarze kary. Poddane były badaniu dzieci w wieku l. 9 — 12 i 13 — 15; chłopcy od 9 — 12 l., i dziewczęta od 13 — 15 l. Jako cel kary dzieci przeważnie uważają poprawę, (od 63% do 76%) postrach (od 16,4% do 18,6%) zadośćuczynienie i inne cele są na dalszym planie.

Pogląd na doniosłość różnych kar zmienił się tylko nieznacznie w ciągu dziesięciolecia. Również i stopień oceny danego wykroczenia zmienił się niewiele. W 1931 r. za najcięższe uważane są kary pieniężne i kary fizyczne.

Karol Schmeing porównywa cechy duchowe jedynaków w wieku l. 7 — 8 i cechy dziecka w okresie dojrzewania. Dochodzi do wniosku, że charakterystyki kształtują się analogicznie. Jako wybitne właściwości jedynaka ośmioletniego i dziecka w wieku przejściowym wymienia: egoizm, brak altruizmu, samolubstwo, zarozumiałość, skłonność do rozmyślnej przesady, egotyzm w stosunku do swoich funkcji fizycznych i duchowych, słabe zdrowie, przeczulenie, skłonność do hypochondrji, newrozy i hysterji, egocentryzm; skłonność do krytykowania, zarozumiałość, pycha, brak przystosowania do zbiorowości, brak odwagi, niepraktyczność, niezaradność, przewaga wyobraźni. Klasa, złożona z takich dzieci jest nieznośna.

NEUE BAHNEN. Zeszyt 11 r. 1931. *Hans Pfannenschmidt* pisze o drugim obliczu dziecka. Zauważył, że dziecko ma jakgdyby dwie osobowości: jedną wobec wychowawcy — dodatnią; — inną zaś, mniej sympatyczną ujawnia np. w stosunku nauczyciela specjalności. Lub: uczennica bardzo posłuszna i wzorowa wobec swojej wychowawczyni odmawia spełnienia rozkazu danego przez nauczyciela innej klasy. Nawet uspołecznienie i życzliwość koleżeńska ogranicza się do własnej zamkniętej zbiorowości. Egoizm kapituluje tylko na pewnym ściśle ograniczonym odcinku. Można zaobserwować cztery typy wśród dzieci: mniejszość, te trudne do prowadzenia — ukazują w klasie swoje domowe oblicze. Większość przeciętna — posiada jedno oblicze — szkolne; dalej — to rezultaty naszej pracy wychowawczej, wzory — wszędzie ukazują swe oblicze szkolne, wreszcie — niektóre tylko — prowadzą życie podwójne, są to wybitne indywidualności, umiejące odgrywać rolę, jaka jest w danym razie pożądana.

Johann Honegger rozpatruje charakterystyczne cechy wypracowań szkolnych: ekspresyjność i rzeczowość. Są to dwie ostateczności. Z jednej strony frazes, pogoń za pięknym słowem. Z drugiej strony — oschłość, zbytnia zwięzłość. Celowe jest uwzględnianie tych cech przez wybór odpowiednich tematów.

DIE ARBEITSSCHULE Zesz. 9, 10, 11 *Georg Weigang* zaleca stosowanie następujących prac ręcznych przy nauczaniu historii: wycinanie, klejenie, budowanie z drzewa i modelowanie. Stosuje się to przede wszystkim do unaooczenia pomników budownictwa dla zapoznania ze stylami.

Willy Hopff zaleca ćwiczenia słownikowe z towarzyszeniem odpowiednich ruchów, ilustrujących czynności ludzi, zabawy, ruchy zwierząt w przyrodzie. Szczególnie pożądane według niego są: uzupełnienia tekstu i zastosowanie podanych wyrażań.

K. Hils opowiada jak dzieci same budują instrumenty muzyczne.

Diedrich Buisman opisuje uroczystość ogrodową w szkole pomocniczej w Marburgu. Zaczęło się od wybudowania szatni w ogrodzie, nastąpiło dekorowanie ogrodu, urządzenie pochodu z pochodniami, wykonanie artystycznych programów, popis śpiewu chóralnego i deklamacyj na cześć lata, częściowo napisanych przez samych wychowanków.

NASZE POTRZEBY.

Redakcja otrzymuje niekiedy listy lub notatki sygnalizujące jakieś potrzeby niezaspokojone, z których wynikają utrudnienia w pracy szkolnej. Notatki te, ze względów technicznych trudno bardzo drukować, z drugiej jednak strony trudno je również odrzucać, gdyż są wyrazem owych niezaspokojonych, często żywotnych, potrzeb szkoły.

Wobec tego, Redakcja otwiera tytułem próby **DZIAŁ SPECJALNY**, pod powyższym nagłówkiem, aby dać możność Sz. Czytelnikom wypowiedziania się w sprawach, blisko obchodzących ogół nauczycielstwa.

O PODRĘCZNIK RACHUNKÓW.

Prawie do wszystkich przedmiotów nauczania w szkole powszechnej są lepsze lub gorsze podręczniki jużto dla nauczyciela, jużto dla ucznia. Tylko rachunki dla wyższych oddziałów nie posiadają wogóle podręcznika, ani bowiem Sierzputowski, ani Strutyński nie odpowiadają wymaganiom. Dlatego też ile szkół, tyle odrębnych sposobów traktowania programu.

Czyż nie znajdują się powołane jednostki, któreby tę lukę wypełniły i dały nauczycielstwu możność racjonalnego wykonywania programu, oraz sposobu ujęcia materiału?

Myślę, że najwygodniejszy byłby podręcznik dla ucznia, wyczerpujący kolejno punkty programu rachunków i geometrii.

Czekamy na podręczniki dla VII., VI. i V. oddziału szkół powszechnych!

L. Wilkołek.

ODPOWIEDZI REDAKCJI.

Kol. Teofil Łaciek. Wilno. Potwierdzamy odbiór artykułów. Porozumiemy się bliżej listownie.

Kol. Irena Durejkowa w Lebieziewie. Potwierdzamy odbiór artykułu. Będziemy drukować, ale nie możemy podać bliżej terminu.

TREŚĆ NUMERU:

1) Współpraca szkoły z domem (dokoń.). 2) *E. Friedmannówna.* Kolekcjonowanie u dzieci. (dokoń.). 3) *C. Szybka.* Próba samodzielnej pracy dzieci. 4) **DYSKUSJA.** Zrewidujmy nasz stosunek do robót ręcznych. *And. Wrocki.* 5) *Georg Kerschensteiner.* Wspomnienie pośmiertne. *B. Lipkówna.* 6) **SPRAWOZDANIA I OCENY.** a) *D. Gayówna.* Krajoznawstwo ef. b) *H. Rowid.* Szkoła twórcza. *B. Kubski.* 7) **PRZEGLĄD CZASOPISM NIEMIECKICH.** *B. Lipkówna.* 8) **NASZE POTRZEBY.** O podręcznik rachunków. 9) **ODPOWIEDZI REDAKCJI.**

RĘKOPISÓW NADEŚLANÝCH REDAKCJA NIE ZWRACA.

Redaktor: Dr. MARJA LIBRACHOWA.

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

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