

PRACA SZKOLNA



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



S. OSTAFIŃSKA

WIZYTACJE KLAS *)

Wszystkim nam kierownikom wizytacje klas leżą na sercu. Czujemy, że właśnie w tej funkcji tkwi punkt ciężkości naszych zadań pedagogicznych, że stamtąd czerpać należy wskazania, jak postępować, jak kierować pracą, aby stroną wychowawczą i naukową szkoły wznieść stopniowo na wyższe poziomy.

W związku z okólnikiem Nr. 21 z ubiegłego roku, wiele czasu poświęcałam na wizytacje i dlatego ośmielam się zagaić dyskusję, która wypełnić może braki osobistych doświadczeń i rzucić jaśniejsze światło na całą sprawę.

W okresie od 1916 r. do chwili obecnej przeżyliśmy różne poglądy na wizytacje. Byłam świadkiem, jak kierowniczką, za to, iż weszła do klasy podczas lekcji została zadenuncjonowaną i utraciła swe stanowisko. Fakt ten miał miejsce podczas okupacji niemieckiej. Potem nastąpił okres, w którym stanowisko kierownika w polskiej szkole powszechnej odpowiadało raczej roli administratora dozoruującego. W owym czasie kierownicy niechętnie bywali widziani przez nauczycieli w klasach i nie mogli należycie oddziaływać na szkołę pod względem pedagogicznym. Stopniowo jednak poczucie potrzeby, wartości i znaczenia stanowiska kierowniczego na tak ważnej placówce jaką jest szkoła — zwycięża, i kierownicy szkół powszechnych uzyskują te uprawnienia, które im zapewniają wpływy pedagogiczne. Regulamin dla kierowników (Dz. Urz. Nr. 13 z 1923 r.) uprawnia tychże do wizytacji, zarządzenie z r. 1924 (Dz. Urz. Nr. 9) udziela zniżki godzin w celu wizytowania klas i poleca czynić adnotacje w dziennikach. Zarządzenie z r. 1927 (Dz. Urz. Nr. 14) daje polecenia co do podziału roku na 4 okresy; każdy z tych okresów zamyka się posiedzeniem komisji klasowej, na której rozważane są postępy uczniów, ocenione zarówno przez nauczyciela jak i przez kierownika.

Co do sposobu wizytowania klas brakło jednak sprecyzowanego poglądu. Pojęcie ilości wizytacji było również nader rozciągnięte. Jedna lub dwukrotna bytność kierownika w klasie w ciągu roku szkolnego uznawana była

*) Referat wygłoszony na konferencji z p. Inspektorem w dn. 13/XI. 1931 r. w Warszawie z inicjatywy Sekcji Kierowników.

za wystarczającą. Ogólna liczba wahała się od kilku do kilkunastu. Jedni kierownicy czynili w tym względzie adnotacje, inni uważali to za rzecz zbędną — wogóle szło się do klasy w chwilach wolnych od innych zajęć. Ścisłe określone wskazówki nadeszły w postaci okólnika Nr. 21 w 1930 r., który wizytacje wysunął na czoło obowiązków kierownika i dał ściśle wskazówki co do ich liczby i rozkładu.

Zadanie szkoły powszechnej, najogólniej pojęte, polega na wprowadzeniu dzieci na pewien poziom kultury i na daniu zasobu wiadomości podstawowych ich umysłowi, które wznoszą ich ponad analfabetyzm z jednej strony, a z drugiej umożliwiają dostęp do dalszego kształcenia. W pracy tej biorą udział: dziecko, nauczyciel i kierownik.

Z dwóch ostatnich czynników — nauczyciel bezpośrednio, kierownik — pośrednio: przez stwarzanie warunków pracy zarówno uczniowi, jak wychowawcy; przez dobrą organizację szkoły; przez stałe czuwanie nad stroną wychowawczą i dydaktyczną szkoły; wreszcie przez własną osobowość, której strony zarówno dodatnie jak i ujemne nadają pewien charakter danej szkole.

Idealnym postawieniem sprawy byłoby móc zbliżyć się do każdego dziecka indywidualnie, poznać jego umysłowość i duszę. Lecz temu zbliżeniu stają na przeszkodzie warunki pracy kierownika, nawet zajęć natury organizacyjnej, kancelaryjnej, służbowej oraz ogrom pracy społecznej; przeciążenie ilością oddziałów i dzieci, dochodzącą w niektórych szkołach do 1½ tysiąca. Poznać więc indywidualność każdego dziecka, to zadanie, które przerasta możliwość, czas a niejednokrotnie i siły kierownika.

Poznajemy bliżej — niestety — jednostki ujemne, łobuziaków, maćcych tryb życia szkolnego, nieuków, zajmujących próżno miejsca w klasie, dzieci upośledzone na umyśle, poznajemy ich nędzę moralną, płynącą z materjalnej — czasem zabłyśnię, jako fenomen, wybitnie zdolne dziecko — reszta tonie w ruchliwej fali powierzonych naszej pieczy dzieci.

Gdy więc poznanie jednostek staje się niedostępne, pozostaje poznanie części szkoły. Taką zorganizowaną częścią jest klasa, z którą wejść w kontakt można jedynie podczas wizytacji. Celem wizytacji będzie zatem — poznanie klasy, ściśle mówiąc — poznanie stanu klasy.

Na stan klasy składa się:

1. materiał dziecięcy — oraz
2. praca nauczyciela.

Dwa te punkty stanowią cel najważniejszy i najogólniej ujęty. Poza niemi należy wyróżnić następujące cele szczegółowe.

1. Na początku roku:
 - a) poznanie nowej klasy;
 - b) poznanie nowej siły nauczycielskiej;
 - c) poznanie stosunku nauczyciela do dzieci w nowej klasie;
 - d) poznanie stosunku nauczyciela do nowego przedmiotu.
2. W ciągu roku występuje cel zasadniczy:
 - a) ogólny stan klasy;
 - b) wykonanie programu;
 - c) badanie postępów dzieci.
3. Przy końcu roku:
 - a) szczególne zwrócenie uwagi na dzieci z zagrożoną promocją;
 - b) zwrócenie uwagi na jednostki wybitniejsze w klasie 7-iej.

Gdy mowa o wizytacji należy zwrócić uwagę na dwa niezbędne czynniki, jakimi są: obserwacja i kontrola. Obserwacja polega na szczególnem na-

stawieniu uwagi w pewnym kierunku, na pochwyceniu szczegółów, które wiążąc się z sobą dają obraz stanu klasy. Jakość wizytacji zależną będzie od tego nastawienia, i od umiejętności zaobserwowania tych szczegółów, aby one mogły stać się przedmiotem rozważań kierownika z nauczycielem. Wizytacja nie polega wyłącznie na momentach spędzonych w klasie; na jej całość składają się te wszystkie elementy, które w następstwie efekty jakieś odnoszą, ale dokładna i planowo przeprowadzona obserwacja w klasie stanowi jej podstawę.

Kontrola polega na sprawdzeniu wartości pracy i obowiązkowości nauczyciela. Wypływa to zarówno z obowiązków jak i uprawnień kierownika, z odpowiedzialności, którą za wszystko, co się w szkole dzieje, ponosi. Kontrola dla ludzi o wysokim poczuciu obowiązku, jest potrzebą, jest stopniem, prowadzącym do uznania; dla ludzi mniej sumiennych stanowi bodziec do pracy.

W zależności od celu można stosować różne metody wizytacji.

Jeśli chodzi o poznanie materiału dziecięcego, wizytacja może być niezapowiedziana, ale może być i zapowiedziana. Można nawet umówić się z nauczycielem, że chcielibyśmy poznać klasę pod pewnym określonym względem i prosimy, aby rodzaj lekcji do tego celu przystosował. W tym celu zapytujemy, kiedy będzie prowadził lekcję gramatyki, lub kiedy przeprowadza nowe zagadnienie arytmetyczne i t. p.

Z poznaniem pracy nauczyciela wiąże się już i kontrola. Wizytacje, mające na celu kontrolę, raczej nie powinny być zapowiedziane, choć rozkład ich, znajdujący się w kancelarii, wykazuje, że nauczyciel właśnie w danym okresie spodziewać się jej może.

Wizytację rozpocząć należy od przejrzania rozkładu szczegółowego, złożonego przez nauczyciela na początku każdego okresu i porównaniu z lekcją zapisaną w dzienniku.

Obserwujemy dzieci pod względem wychowawczym, a zatem:

1. a) wejście do klasy;
 - b) zachowanie na początku lekcji;
 - c) przygotowanie do lekcji (obowiązkowość);
 - d) czystość osobistą, utrzymanie książek i zeszytów;
 - e) stan odzieży (stan materialny);
 - f) wygląd dziecka (stan zdrowotny).
2. Pod względem naukowym:
 - a) stopień zainteresowania przedmiotem;
 - b) reagowanie na zapytania czy wykład;
 - c) odpowiedzi i ich jakość;
 - d) rozwój i postępy dzieci;
 - e) prace piśmienne.

Nauczyciela obserwujemy pod względem

1. wychowawczym:
 - a) opanowania klasy;
 - b) kontroli odrobionej lekcji;
 - c) utrzymania zeszytów *).

*) Moment obserwacji oczywiście i w stosunku do dziecka i w stosunku do nauczyciela może być jeden, lecz ką widzenia różny. Jeżeli np. znaczna część zeszytów utrzymana jest w stanie zadowalającym, będzie to zasługą nauczyciela. Gdy ogół zeszytów nie odpowiada wymaganiom, a tylko niektóre wyróżnią się dobrym stanem — zasługę należy przypisać dziecku.

2. Naukowym:
 - a) metoda nauczania;
 - b) przygotowanie do lekcji;
 - c) umiejętność uwypuklania głównej myśli czyli jasność celu;
 - d) umiejętność zadawania pytań i wydobywania odpowiedzi.
3. Moralnym:
 - a) stosunek do dziecka (pobłażliwość, obojętność, istotna dobroć, zbytnia surowość);
 - b) stosunek do obowiązku pod względem formalnym: prowadzenie dziennika, notowanie lekcji w porę, przegląd prac pisemnych i t. p.

Wprawdzie przy wizytacji należy się kierować zasadą, żeby nie krępować nigdy w pracy nauczyciela — jednak niezawsze obserwacja wystarcza — czasem należy przejść do roli czynnej. Gdy chodzi o wiadomości dzieci z przerobionego materiału — dobrze jest samemu zadawać pytania. Czasem natrafia się na lekcję nieudolną, wówczas zręcznie pochwyćwszy temat można go poprowadzić osobiście, aby niedoświadczonemu nauczycielowi wskazać prostszą a skuteczniejszą drogę, wiodącą do tegoż celu*).

Pożytecznie jest być na lekcji od początku do końca, by uświadomić sobie przebieg godziny lekcyjnej.

Pożytecznym jest poświęcić cały dzień szkolny na obserwację jednej klasy, być na kilku lekcjach, by uświadomić sobie dzień lekcyjny klasy.

Konferencję z nauczycielem czy wychowawcą dobrze jest przeprowadzić natychmiast, pod świeżym wrażeniem, wskazać dobre i złe strony jego pracy, szukać wspólnie dróg do poprawy.

Po przeprowadzeniu wizytacji w klasach równoległych, dobrze będzie omówić stan samych klas z wychowawcami i nauczycielami tychże na wspólnej konferencji.

Wreszcie spostrzeżenia natury ogólnej, będące wyciągiem własnych notowań i zastrzeżeń, należy przynosić na posiedzenia Rady Pedagogicznej.

Uwagi, zapisane w dzienniku wizytacyjnym (osobistym) winny być dostępne dla nauczyciela. Treść tych uwag winna zawierać materiał, stanowiący punkt wyjścia do przeprowadzenia konferencji. Schemat podany przez okólnik Nr. 21 w zupełności odpowiada potrzebie.

Do prac wizytacyjnych zaliczyć należy ogólny przegląd wszystkich zeszytów, robót i rysunków danej klasy, co należy uskutecznić przynajmniej raz do roku.

Lekcje, prowadzone zastępczo, w nieobecności nauczyciela, należy również zaliczyć do prac wizytacyjnych, a także udział w dyżurach na pauzach w celu zaobserwowania stanu wychowawczego.

Na barkach kierownika spoczywa odpowiedzialność za całokształt biegu życia szkoły. Jemu jedynie znane są wszystkie nici, wiążące żywotny i ruchliwy organizm w jedną całość. Drobne napozór niedokładności w tej lub innej dziedzinie powodują nieraz poważne następstwa. To też w sprawach, dotyczących organizacji i administracji, w stosunku do pełniących obowiązki w szkole, działalność kierownika musi być nacechowana stanowczością. Przy wizytacji natomiast pożądaną jest raczej nastrój koleżeński. Wobec nauczyciela w klasie kierownik występuje jedynie jako starszy doświadczniejszy kolega, który zna dobrze program, przedmiot wykładany i metody nauczania. Do zadań kierownika należy podnoszenie poziomu szkoły, a to

*) Dzieci oswojone z obecnością kierownika, nie reagują na to zupełnie.

nastąpić może jedynie wówczas, gdy uzyska wpływ na nauczycieli. Siły i uzdolnienia ich są różnej miary. W młodym niewyrobionym człowieku tkwią nieraz wielkie zdolności, narazie nieujawnione. Błędem jest wydanie opinii zbyt pochopnie. Przez stosowne uwagi, konferencje, przez dawanie przykładów lekcyjnych nauczyciel się wyrabia — czasem przechodzi oczekiwania. Gdy kierownik pozyska zaufanie i uznanie, wizytacja przestaje być przykrością — staje się potrzebą. Niejednokrotnie nauczyciele sami upominają się o wizytację, gdy czują wydatne postępy w klasie, lub z pewnemi trudnościami rady dać sobie nie mogą. Wytwarza się przyjazna współpraca, zapewniająca, niedostrzegalny początkowo, powolny, lecz stały postęp szkole.

*Uwagi dotyczące liczby i rozkładu wizytacji według okólnika
Nr. 21 z 1931 r.*

Według zarządzeń okólnika kierownik winien poświęcać na wizytacje klas jak najwięcej czasu, co — według ustnej interpretacji p. Inspektora — określone zostało na 2 godz. dziennie.

Jeżeli odrzucić po 2 tygodnie początkowego i końcowego okresu roku szkolnego, oraz miesiąc świąteczny, dni szkolne przeznaczone na kina i kąpiel, dni wyjazdów i posiedzeń służbowych, pozostanie maximum 20 dni szkolnych w miesiącu, miesięcy zaś szkolnych 8. Wynikałoby z tego, że kierownik poświęcając 40 godzin swego czasu miesięcznie, winien rocznie odbyć 320 wizytacji. Liczba ta przygniatająca musiała wywrzeć wrażenie na każdym kierowniku, który naraz stanął przed zadaniem nie do wykonania przy obecnych warunkach jego pracy.

W dalszych wskazaniach okólnik Nr. 21 zaleca ułożyć plan i ściśle zastosować kolejność wizytacji, by co pewien czas znaleźć się w tej samej klasie i ocenić postępy uczniów.

Kolejność ta dla szkoły 8-o — 14-to oddziałowej winna być 4-krotną, 14—20 oddziałowej — 3-krotną, powyżej 20 oddziałów 2 lub 1-krotną.

W tym ostatnim wypadku nie może być mowy nie tylko o poznaniu indywidualnym, ale nawet o poznaniu stanu klasy.

Podane łaskawie przez kolegów, a przytoczone poniżej liczby dadzą obraz — częściowy wprawdzie *) pracy wizytacyjnej kierowników z roku szkolnego 1930/31 i pozwolą na wysnucie pewnych wniosków.

Szkoła liczba oddziałów	liczba wizytacji	podział na okresy
11	136	3
8	81	3
9	150	4
9	166	4
9	70	2
10	133	2
11	55	2
11	180	3
14	160	3
14	135	3
14	73	2

*) dane z 20 szkół.

Szkoła ilość oddziałów	ilość wizytacji	podział na okresy
14	126	3
14	198	2
15	131	2
16	163	4
20	60	2
20	202	3
21	92	2
21	140	2
21	200	2
24	109	2

Liczby te mówią, primo: pomimo wysiłków w kierunku pracy wizytacyjnej nikt wymaganej liczby osiągnąć nie zdołał; secundo—możnaby ustalić, że wizytacja 4 okresowa winna obowiązywać szkoły 8 — 10 oddziałowe; 3 okresowa — 10 — 16 oddziałowe; 2 okresowa powyżej 16 oddziałów.

Teoria a życie to są dwie rzeczy różne, nakaz liczbowy i planowy nie został w pełni wykonany, bo wykonanym być nie mógł. Przyczyn było wiele, tkwią one w warunkach ogólnych obecnego stanu szkolnictwa i w szczególnie trudnych warunkach pracy kierownika w szkole *). Ścisłe stosowanie się do schematu również nie zawsze dawało zadowalające wyniki. W klasach mających słabych wychowawców, należy bywać częściej; w klasach o poziomie ustalonym **) można bywać rzadziej. Niejednokrotnie, stosując się do przymusowego rozkładu, żałowałam, że idę np. do klasy 6-ej, gdy czułam się potrzebną w klasie 4-ej. Rozkład niejednokrotnie musiał ulegać zmianie w zależności od nieprzewidzianych okoliczności.

Organizacja szkoły tegoroczna, polegająca na dwukrotnej zmianie i tworząca szkoły-kolosa, w których liczba oddziałów dobiega do 30-u, sytuacji nie poprawi. Podnieść się może liczba wizytacji, bo kierownik z żywym organizmem szkoły związany jest nie 5 — 6 godzin, lecz 9 — 10. Jednak przy tak wysiłonej pracy narażona jest na szwank jakość czyli wartość wizytacji. Wizytować klasę na 2-ej czy 4-ej godzinie a na 6-ej czy 8-ej pracy — to różnica, i rezultaty tej pracy muszą być inne. Odpadają również niektóre doniosłe czynniki, jak np. konferencje nauczycieli klas równoległych, których niema możliwości zebrać, gdyż przychodzą do szkoły o różnej porze.

Powyżej przytoczone doświadczenia doprowadzają do następujących wniosków:

1. wizytacje klas, dające możność poznania materiału dziecięcego i pracy nauczyciela, dające możność współpracy kierownika z nauczycielem — należy postawić na naczelnem miejscu pracy pedagogicznej kierownika.
2. Kierownik dążyć powinien do największej liczby wizytacji — jednakże nie ilość ich, lecz ich istotna wartość ma znaczenie dla szkoły.
3. Planowość pracy wizytacyjnej jest niezbędna — wykonanie jej uzależnione winno być jednakże nie od schematu lecz od warunków, w jakich dana szkoła pracuje.

*) Za najważniejszą uznać można: urlopy nauczycieli i brak zastępców.

**) Klasa znajdująca się przez szereg lat w rękach dobrego wychowawcy.

PAULINA FEINSTEINÓWNA

CELE I ZADANIA NAUCZANIA MATEMATYKI NA POZIOMIE SZKOŁY POWSZECHNEJ.

Referat wygłoszony w podsekcji matematycznej Zw. Naucz. Polsk.

Dążenia współczesnego ruchu pedagogicznego mają tę znamioną cechę, że celem ich jest wykształcenie pełnego człowieka, któryby nie tylko posiadał wiedzę, lecz umiałby chcieć i działać, a więc nie tylko człowieka myśli, lecz i czynu.

Wieloletnie doświadczenie wykazało, że uposażenie w czystą wiedzę nie świadczy o umiejętności stosowania jej, że ludzie najlepiej uzbrojeni w wiadomości naukowe, często bywają bezradni wobec zagadnień życiowych.

Z tego względu okazało się koniecznym przystosowanie nauczania rachunków do zagadnień życiowych, przenikających krąg zainteresowań dziecka, a więc zapoznania ze zjawiskami, które są mu bliskie, dostępne i w których występuje pierwiastek ilościowy.

Tak ujęte nauczanie rachunków, oparte na dokładnym zrozumieniu zagadnienia, umożliwi przenoszenie zdobytych wiadomości z jednej dziedziny nauki szkolnej do drugiej, rozszerza widnokrąg i zapewnia ogólny rozwój umysłu ucznia. Nauka rachunków przestaje być traktowana jako wyłącznie intelektualnie kształcąca gimnastyka umysłu, staje się natomiast organiczną częścią wychowawczego i kształcącego nauczania.

„Jeśli nauka rachunków ma być owocna“, mówi Kühnel, „musi ona oprzeć się na przedmiotach“, jest to pierwsza wielka myśl; druga myśl, która uzupełnia pierwszą brzmi: „nauka o przedmiotach musi być liczbowo ujęta“.

Myśl ta nie jest nowa. Jeszcze Herbart wypowiedział ją twierdząc, że studia matematyczne, począwszy od niższych stopni nauczania, aż do wyższych muszą się oprzeć na wiadomościach z przyrody i na doświadczeniu, gdyż najgruntowniejsze nauczanie matematyki okaże się niepedagogiczne, jeśli tworzyć będzie zbiór odosobnionych wyobrażeń.

A więc matematyka wstępuje na tory życia. Z dziedziny abstrakcyjnych dociekań, z surowych ram dedukcyjnego wykładu zdąża do spraw i trudów dnia codziennego, do konkretnej rzeczywistości.

Uznając pogładowość za podstawę wszelkiego poznania, na niej nauka matematyki w szkole oparła swe podstawy.

Współczesna psychologia stwierdziła, że zdolności spostrzegania i ujmowania spostrzeżeń oraz pogładowe ich powiązania rodzą się w umysłach znacznie wcześniej niż umiejętność abstrakcyjnych powiązań, że dla duchowego rozwoju jednostki pogładowość ma pierwszorzędne znaczenie, gdyż wszystkie zmysły pobudza, wszystkie szczegóły wyjaśnia, głęboko umysł przenika, pozostawiając długotrwały ślad.

„W unaocznianiu“, mówi Kühnel *), zawarta jest abstrakcja podobnie jak pestki zawarte są w jabłku. Jabłko samo w sobie posiada wartość. Na

*) Johannes Kühnel. Hauptgedanken des neuen Rechenunterrichtes. Wien. Deutscher Verlag für Jugend und Volk.

pestki możemy czekać, musimy czekać aż jabłko ulegnie swemu użytecznemu celowi”.

Żądanie oparcia metod nauczania matematyki o konkretne podstawy kiełkowało już w umysłach wybitnych pedagogów przeszłości. Mówi o tem Hartmann *) w swej książce p. t. „Nauka rachunków w niemieckiej szkole ludowej”, gdy domaga się ujmowania zjawisk życiowych ze strony ilościowej, mówi o tem Pestalozzi, gdy twierdzi, że poglądowność jest podstawą wszelkiego poznania.

Pomimo jednak, że poglądy te już dawno kiełkowały w umysłach światłych ludzi, nie znajdowały one zrozumienia wśród ogółu, który cel nauczania rachunków widział w ćwiczeniu procesów umysłowych, a przede wszystkim w zaprawianiu do ścisłego logicznego myślenia.

Niewątpliwie i dziś nauka rachunków stawia sobie za zadanie ćwiczenie umysłu, lecz nie jest ona już celem dla siebie, a stała się podwaliną sprawnego opanowania zjawisk świata otaczającego dla dobra jednostki i ogółu.

Matematyka zajmuje wybitne miejsce wśród przedmiotów kształcących umysły ludzkie, co zawdzięcza prostocie pojęć matematycznych, które czynią tę naukę jasną i przejrzystą, jednolitości jej konstrukcji, opartej na ścisłym udowodnionem rozumowaniu, które w tej dziedzinie łatwiejsze jest do wykrycia i zdobycia, wreszcie jednoznacznemu stosunkowi, zachodzącemu pomiędzy pojęciem a symbolem lub słowem, którem posługuje się mowa, a które, będąc koniecznym warunkiem matematycznego myślenia, najbardziej uwidocznia się w matematyce.

Skutkiem tej prostoty i jednoznaczności zachodzącej pomiędzy pojęciem a liczbą teza matematyczna zyskuje na jędrności, na sile, gdyż staje się ekstraktem myśli ludzkiej, pozwala na ujęcie całego szeregu zjawisk tego samego typu w jeden wzór, w jedną klamrę. Kilka znaków zastępuje przydługie wywody i mnóstwo słów ciemnych, zawitych.

Matematyka uczy myśleć zwięźle, krótko, wyrabia w uczniu ekonomję myślenia.

„Jakkolwiek dziwnie to brzmi”, mówi Mach, „lecz wartość matematyki polega na tem, że unika ona niepotrzebnych myśli, a wskazuje nadzwyczajną oszczędność w operacjach myślowych. Już same znaki, które nazywamy liczbami, tworzą nadzwyczaj prosty systemat. Aby rozwiązać zagadnienie trzeba przede wszystkim widzieć cel pracy — ostatnie ogniwo wielkiego łańcucha następstw, zrozumieć związki i zależności, istniejące pomiędzy poszczególnymi ogniwami, umieć odróżniać rzeczy ważne od nieważnych. Dopiero wówczas zrozumie się zagadnienie i wyraziście wystąpi droga, wiodąca po przez wszystkie ogniwa systematycznie i planowo aż do ostatniego, będącego celem zagadnienia i jego rozwiązaniem.

Zagadnienie musi być gruntownie i dokładnie ujęte. Wszelka niedokładność rzuci się w oczy; niedostateczne zrozumienie daleko trudniej da się ukryć niż w innych, mniej ścisłych naukach. Dlatego też rozwiązanie zagadnień matematycznych wyrobi w uczniu planowość i dokładność myśli, słów i czynów, nauczy go odróżniać rzeczy ważne od nieważnych, zasadnicze od przypadkowych.

A uczeń dorobek swój, zdobyty na gruncie matematyki, przeniesie następnie dalej do innych dziedzin nauki i pracy, do jaknajszerszych zakresów życia codziennego. Pomoże mu on celowo i planowo rozwiązywać zagadnie-

*) Berthold Hartmann. Der Rechenunterricht in der deutschen Volksschule vom Standpunkte des erziehenden Unterrichts. Aufl. Resselringche Hofbuchhandlung. Leipzig 1913.

nia życiowe, odróżniać sprawy istotne od nieistotnych, które w razie potrzeby muszą ustąpić na plan drugi, muszą ustąpić miejsca zasadniczemu, istotnym — i to bez szemrania.

Matematyka jest nieubłagana, prawa jej są niezłomne, nie znają wyjątków.

Twierdzenie matematyczne jest słuszne, albo fałszywe, ma sens, albo nie ma sensu — nie zna dróg pośrednich — innych możliwości.

Ta właściwość matematyki wyrobi w uczniu hart ducha, stanowczość, zdecydowaną postawę *).

Kształcenie myśli i charakteru przez matematyczne rozwiązania rozpoczyna się już w zaraniu zdobywania wiadomości matematycznych, gdy dziecko przyswaja sobie pojęcia „mniej” i „więcej”.

Matematyka nawet na niższych stopniach nauczania ma cechy nauki w ścisłym znaczeniu tego słowa. Od pierwszych swych kroków stawia ona sobie za zadanie wyrobienie zrozumienia dla uogólnień, prawdziwości, dokładności i gruntowności pojęć, oraz pielęgnowanie i kształcenie myśli matematycznej, która, od najniższych stopni począwszy, polega na wyrabianiu w uczniu zdolności samodzielnego spostrzeżenia celu zagadnienia i samodzielnego oraz umiejętnego doń podejścia.

Podstawę matematycznego myślenia stanowią:

1. Wielkości liczbowe.
2. Stosunki zachodzące między liczbami.
3. Stosunki zachodzące między liczbami w odniesieniu do przedmiotów.

Jasne zrozumienie liczby jest pierwszą rzeczą, którą nauka rachunków wytworzy w uczniu. Późniejsze lata nauczania rozszerzą, pogłębią zakres zdobytych wiadomości, ale jądrem nauki rachunków jest rozwinięcie zdolności myślenia, ujmującego pogładowo i liczbowo zjawiska rzeczywistości. Umiejętne stosowanie unaocznień, pogładowości, wyposażą liczbę w treść, nauczą dziecko wiązać myśl z obrazem, słowo z myślą, ułatwią przeniknięcie świata abstrakcyj, świata tak nieodzownego dla matematycznych dociekań, a tak niedostępnego dla umysłu dziecka.

Po przez drogę konkretów, poglądów uczeń zrozumie istotę ułamka dziesiętnego, zwyczajnego, konieczność ułamków zwyczajnych, celowość ułamków dziesiętnych, przyswoi sobie najróżnorodniejsze sposoby porównywania wielkości ujętych liczbowo, szczególnie pojęcie procentu-promilu.

W *Schriftenverzeichnis Nr. 10 Gerlach* pisze: „Od zrozumienia istoty pojęcia procentu do prawidłowego stosowania jest tylko krok”. Myśl tę można rozszerzyć i wyrazić w bardziej ogólnej i nie w mniej słusznej postaci: od zrozumienia istoty matematyki do prawidłowego stosowania jej jest tylko krok. Umiejętność stosowania nabytych wiadomości matematycznych jest najlepszym dowodem matematycznego wykształcenia.

Aby dziecko mogło zrozumieć istotę rachunków, pierwszym warunkiem jest czerpanie zagadnień z kręgu myślowego dziecka, ze świata, który jest mu bliski, w którym czuje się swojsko, gdyż tylko wówczas z prawdziwych przesłanek będzie mogło wysnuć prawidłowy wniosek, gdyż tylko wówczas potrafi odróżnić cechy istotne od nieistotnych, zrozumie zagadnienie i ujrzy drogi, wiodące do jego rozwiązania. Porównywując wielkości ze sobą i wy-

*) Sądzimy, że autorka przecenia wpływ wychowawczy matematyki. Hart ducha — to cecha charakteru, która z myśleniem matematycznym niema punktów styecznych. Nie możemy również twierdzić z zupełną pewnością, że „uczeń przeniesie dorobek swój, zdobyty na gruncie matematyki do innych dziedzin nauki i pracy” — gdyż liczne fakty życiowe dowodzą, że takie „przenoszenie” nie jest wcale regułą. (Dop. Red.).

kazując zależności jednej wielkości od drugiej, rozwijamy w uczniu funkcjonalne myślenie, które jest załączkiem matematycznego myślenia i dlatego musi być otoczone specjalną opieką, musi być rozbudzane, pielęgnowane i rozwijane.

Każde zagadnienie przeto powinno być tak formułowane, aby były uwidocznione zależności funkcjonalne, aby uczeń mógł sobie zdać sprawę z zależności jednych wielkości od innych.

Przez nadanie charakteru praktycznego tym zagadnieniom obudzi się zainteresowanie i przyspieszy się zrozumienie — dotarcie do świadomości dziecka.

Zależność wielkości sumy od wielkości składników, poszczególnych składników od siebie przy nieziennej sumie, zależności wielkości iloczynu od wielkości mnożnej i mnożnika — wielkości mnożnej i mnożnika od wielkości iloczynu i t. d. uwidocznione na odpowiednio dostosowanych zadaniach, wystąpią tak wyraziście, tak plastycznie, że zrozumienie ich nie sprawi dziecku żadnych trudności, że wydadzą mu się jasne, bliskie — oczywiste.

Naprzykład: matka musi uzależnić swe wydatki od posiadanych pieniędzy. Jeśli więcej wyda na ubranie, będzie musiała zaoszczędzić na czemś innym — naprzykład na utrzymaniu domu. Mam 50 groszy. Chcę kupić ołówki. Ołówki bywają po 5, 10 i 25 gr. Muszę kupić 5 ołówków. Jaki gatunek wybiorę? Mój wybór uzależniony jest od posiadanych pieniędzy i od ilości ołówków jaką mam kupić.

Ćwiczenia tego rodzaju liczne i dostosowane do poziomu umysłowego dziecka, do kręgu jego zainteresowań, ułożone planowo z wyraźnie wytkniętym celem, jaki zakresił sobie nauczyciel, rozwina w dziecku zrozumienie zależności jednej wielkości od drugiej, zależności jakie występują między składnikami i sumą — odjemną, odjemnikiem i różnicą i t. d. bez względu na to, czy rozważane zagadnienie dotyczy ołówków, zeszytów, piór lub książek. Spostrzeżenie, że zależności te zachodzą bez względu na przedmioty rozważane w zagadnieniu, oderwą myśl dziecka od konkretów i utorują drogę uogólnieniom i abstrakcji.

Składniki — suma. Odjemna, odjemnik, różnica. Mnożna, mnożnik iloczyn i t. d., których zależności wykazywane będą na objętym materiale zadaniowym, i które wyrosną nie na podłożu abstrakcyjnych dociekań, lecz na gruncie konkretnych, bliskich dziecku zjawisk codziennego życia, przestaną być pustymi dźwiękami bez znaczenia, bez myśli i treści, zdobędą wyraźną powłokę rzeczywistości, nabiorą życia, umożliwią dalsze kształcenie myśli dziecka na mocnym fundamencie gruntownego zrozumienia.

Rozwój myśli funkcjonalnej musi sięgać dalej po przez wszystkie działania, musi być wykorzystywany przy wszelkiej okazji, przy wykazywaniu zależności wielkości ułamka od wielkości licznika i mianownika przy skracaniu, uwielokrotnianiu ułamków, przy wykazywaniu zależności między czasem, kapitałem i procentem i t. d.

Zależności pomiędzy czasem i kapitałem przy tej samej stopie procentowej i przy tym samym zysku, zależności między zyskiem i kapitałem przy tym samym czasie i t. d. ujęte w tabelkę uwidoczniającą zmiany jednych wielkości w zależności od zmian innych wielkości, dadzą uczniowi pole do samodzielnych rozważań i uogólnień, obudzą w uczniu zrozumienie dla budowy tablic, które jaśniej podkreślą zależności.

Reguła trzech oparta na możliwie jaknajdalej idącym stosowaniu poglądów, na unaocznianiu zagadnień czerpanych ze świata najbliższego dziecku, uwidoczniając i uwypuklając zależności funkcjonalne pogłębi szlaki myśli dziecka.

Monety, miary długości, powierzchni, objętości i ciężary dostarczają pierwszych i najważniejszych stosunków, zachodzących pomiędzy przedmiotami ujętymi w ramy liczby.

W szczególnie bogaty i ciekawy materiał, wykazujący zależności pomiędzy zjawiskami, w których występuje pierwiastek ilościowy, obfituje życie gospodarcze narodu.

A więc cena towaru zależna jest od ilości towaru rzuconego na rynek — zapotrzebowanie reguluje cenę, a często cena reguluje zapotrzebowanie. Ruch tramwajów, pociągów zależny jest od pory roku, od pory dnia i t. d. Są godziny, dni, gdy tramwaje są przepełnione, są godziny, dni, gdy świecą pustkami.

Aby dobrze rządzić, sprawnie gospodarować, trzeba umieć widzieć zależności, zachodzące między zjawiskami, uchwycić stosunki i zakuć je w liczbę, która silnie przemawia, niż najbardziej poetyckie wyrazy.

Nic nie może się ostać przed bezwzględną potęgą liczby, która jest sama przez się najwymowniejszą i najbardziej przekonującą argumentacją.

Skutkiem tego dominującego znaczenia liczby w życiu gospodarczym narodu — nauka rachunków szczególnie doniosły wpływ wywrzeć może i wyrzecz powinna na wychowanie obywatelskie.

Tempsez w Schriftenverzeichnis Nr. 32 mówi: „Naród w którego rękach spoczywają rządy krajem musi kształcić młodzież w tym duchu, aby potrafiła strzec to najwyższe dobro, co możliwe jest tylko wtedy, gdy młodzież wychowywana będzie w zrozumieniu potrzeb gospodarczych“.

Jako materiał do nauki rachunków, mający na względzie rozwiązywanie zagadnień gospodarczych i oświectanie zależności jest poczta, kolej, podatki, cło, kasa oszczędności ujęte w liczne tabele i statystyki, wykresy, graficzne przedstawianie zmian i zależności. Przez odpowiednie traktowanie tych zagadnień nauka rachunków rozbudzi w uczniu uczucia obywatelskie, rozwine świadomość współodpowiedzialności, łączności jednostki z państwem i znaczenia jej w społeczeństwie, wytworzy głębokie zrozumienie prawdy, że dobrobyt obywatela ciasno się wiąże z dobrobytem narodu.

Nauka matematyki, której cele nie ograniczają się do wyrobienia w uczniu sprawności działań, a zadania — do wygimnastykowania mózgu, lecz sięgają głębiej do samodzielnej, twórczej myśli dziecka, do jego duszy, rozwinię intelekt w pełni.

W człowieku tkwi dążenie do wiedzy i prawdy, i każde kształcenie ducha człowieka musi to dążenie mieć na względzie, musi mu sprzyjać. I właśnie wiedza matematyczna, której każda myśl, każde twierdzenie tak przejrzysto tchnie prawdą, doskonale temu celowi sprzyja.

Zrozumienie zależności zachodzącej pomiędzy zjawiskami, nieodwołalność następstw, niewzruszoność praw nie uznających wyjątków, przyczyni się do wyrobienia odpowiedzialności za czyn — za słowo, do wykształcenia hartu ducha.

Nauka matematyki nietylko przyczynić się może do wychowania myślącego, opanowanego, sumiennego i dokładnego pracownika, lecz sięgnąć może głębiej. Walory wychowawcze matematyki przy umiejętnym jej ujęciu, dzięki prostocie jej budowy, tak wyraziście wystąpią i tak bezpośrednio, jasno i treściwie przemówią do ucznia, że wiedza matematyczna stanie się pierwszorzędnym źródłem prawdziwego wykształcenia.

Autorka w artykule swym rozpatruje wartości kształcące matematyki pod kątem widzenia specyficznych właściwości tej nauki, ujętych poniekąd abstrakcyjnie. Ze stano-

wiska psychologii najważniejszym warunkiem, aby takie czy inne właściwości nauki dostarczyły umysłowi istotnych korzyści, jest dostępność pojęć odpowiadająca poziomowi rozwoju umysłowego. Autorka wspomina wprawdzie o tym czynniku, jednakże wyczerpujące omówienie tego zagadnienia domagałoby się specjalnego artykułu. (Dop. Red.).

J. SKUPINÓWNA.

WYNIKI BADAŃ NAD INTELIGENCJĄ W MOJEJ KLASIE.

Badania poziomu umysłowego dzieci wiejskich za pomocą testów Termana budzą poważne zastrzeżenia, ponieważ testy te opracowane zostały na materiale dziecięcym wielkomiejskim. Niema jednakże testów przeznaczonych dla dzieci wiejskich; nie wiadomo nawet dokładnie, jakiego rodzaju zmian należałoby dokonać, aby przystosować testy do umysłowości wiejskiego dziecka. Wszelkie zatem próby podjęte przez nauczycielstwo pracujące na wsi powitać należy z prawdziwą radością.

Próbę taką — pierwszą, którą Redakcja Pr. Szk. otrzymała — poniżej zamieszczamy.

Redakcja.

Od początków mej pracy interesowała mnie głębiej nawet, niż strona metodyczna nauczania, osobowość moich wychowanków. Nie umiałam jednak narazie podejść do badania jej z pewnym już jasno wytkniętym celem.

W tym roku pod wpływem pedagogicznego kursu wakacyjnego w Białymstoku, który usystematyzował wiadomości zawodowe i pogłębił w słuchaczach pęd ku doskonaleniu pracy, przystąpiłam we wrześniu do swoich zajęć z pewnym obmyślonym planem działania na cały rok.

Zostałam znowu przydzielona jako wychowawczyni do najmłodszych. Trzeci rok więc objęłam gromadkę najmłodszą, ale zato bardzo liczną.

Zanim dalej przejdę do wykazów i cyfr, postaram się scharakteryzować krótko środowisko, z jakiego się rekrutują moi wychowankowie.

Otóż 7-klasowa nasza szkoła odległa jest od najbliższego miasteczka Lubień (p. włocławski) o 5 km. Do szkoły ściągają z okolicznych wsi dzieci rolników i ze dworów — dzieci służby folwarcznej.

Wśród miejscowej ludności zrozumienia dla potrzeb szkoły niema, chociaż z każdym rokiem dzieje się już coraz lepiej. Traktuje się szkołę, jako przykry a nieraz dotkliwy obowiązek, który pozbawia rodziców przede wszystkim siły roboczej, zabiera dzieci na pół dnia pod swój dach „marnuje i bałamuci”.

Nic więc dziwnego, że dziatwa przynosi ze sobą w pierwszych dniach uprzedzenie do szkoły, które najczęściej po tygodniu już mija, a na miejsce tego toczą się między nami gawędy tego rodzaju:

— Prose pani — szepleni drobna istotka — mama mówiła zebym nie sła, bo zimno, a ja psysłam.

— Proszę pani, mówi zapłakany spóźnialski, kazali mi krowy paść — a ja nie chciałem i uciekłem do szkoły.

Cóż ja mogę na to dzieciom odpowiedzieć?

Słucham i milczę. Staram się natomiast na terenie szkoły o wytworzenie takiej atmosfery, by dzieci szkołę polubiły i by do niej dążyły.

Zresztą dom nie ze złej woli źle robi — nie rozumie. Bieda i walka o czarny kawałek chleba na najbliższy dzień ważniejsze się stają od troski o przyszłość swego potomstwa. Przychodzi więc to wszystko do klasy zbiedzone „zahukane lub rozhukane”, często głodne, nieraz maltretowane w domu przez ojczyma lub macochę.

Trzeba je przygarnąć, na starcze buziaki przywrócić uśmiech dzieciństwa, zrozumieć ich nędzę, zgłębić troski, pomóc a przede wszystkim być względem nich sprawiedliwą.

I dążenie do tego podyktowało mi zbadanie stopnia ich rozwoju, zakresu możliwości przy wstąpieniu do szkoły. Zdaję sobie sprawę jednak, że zbadanie inteligencji bardzo mało jeszcze mówi o dziecku. Zawsze, pomimo to, lepsze owo „bardzo mało” niż „nic”.

Badania przeprowadzone zostały testami Binet'a-Terman'a i objęły wszystkie dzieci 1924 rocznika w mojej klasie w liczbie 25. Odbywały się one możliwie w godzinach między 8—11 (moje okienka). Później zaś, gdy wskutek zmiany rozkładu nie miałam tyle wolnych godzin przed południem, brałam dzieci po 2-godzinnych zajęciach t. z. o 1-ej.

Podczas badania w pokoju byliśmy tylko dziecko i ja. Czas badania wahał się od 40-u do 15-u minut, przeciętnie trwał 25 min.

Dziennie badałam nie więcej, niż 2-je dzieci. Iloraz inteligencji, otrzymany tą drogą, przedstawia się następująco:

od 30 — 70 (ogólny niedorozwój)	70 — 90 (opóźniony)	90 — 110 (int. normalna)
dziew. — 59	chł. — 81	dziew. — 97
chł. — 65	dziew. — 85	dziew. — 90
chł. — 54	dziew. — 84	dziew. — 93
dziew. — 69	chł. — 75	chł. — 100
Razem 4-ro dzieci	chł. — 82	dziew. — 91
	chł. — 76	dziew. — 95
	dziew. — 80	dziew. — 93
	dziew. — 80	dziew. — 90
	chł. — 85	chł. — 90
	chł. — 74	chł. — 97
	<u>dziew. — 81</u>	Razem 10-ro dzieci
	Razem 11-ro dzieci	

Jak mówią cyfry, największa liczba dzieci bo 11-oro wykazuje inteligencję opóźnioną — co stanowi 44%.

Ogólny niedorozwój na 25-ro zbadanych wykazało 4-ro dzieci czyli 16 procent.

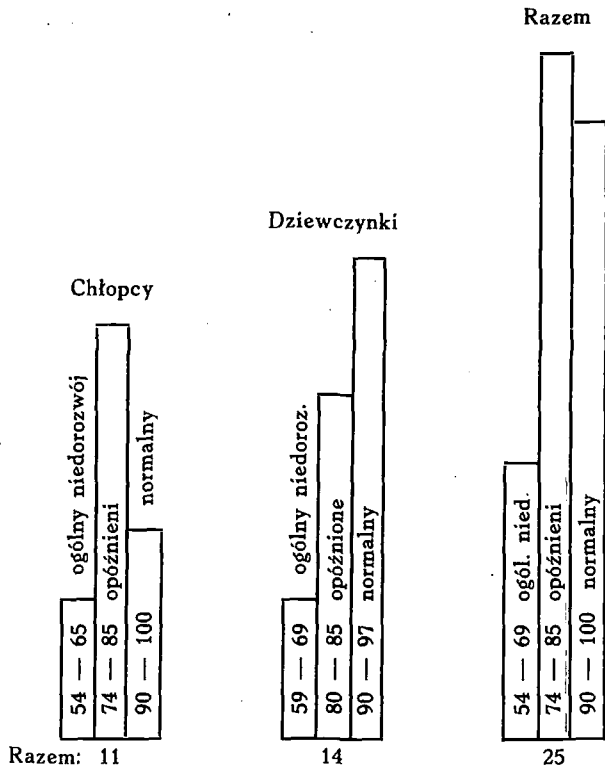
I wreszcie inteligencję normalną posiada 10-ro dzieci czyli 40%.

Warto zaznaczyć, że jedno dziecko zaledwie ma iloraz inteligencji równy 100, reszta waha się tylko w granicach od 90—100. Średni więc iloraz dla tych dzieci wynosi 81, czyli wykazuje inteligencję opóźnioną.

Średnia dla 14-tu zbadanych dziewczynek jest nieco większa i dochodzi do cyfry 85, kiedy dla 11-u chłopców dociąga zaledwie do 80.

I w życiu szkolnem dziewczynki te wykazują również więcej sprytu, w dodatkiem tego słowa znaczeniu, łatwiej się dostosowują do wymagań, prędzej się orientują i szybciej wykonują każde polecenie.

Chłopcy natomiast — to element powolniejszy, więcej surowy i wymagający większej uwagi wychowawcy.



Oto próba graficznego przedstawienia otrzymanych wyników. 1 cm. wwyż odpowiada jednemu dziecku.

Tyle co do rezultatów.

Co do samych testów, to w niektórych zmienić musiałam redakcję pytań, gdyż forma, w jakiej są podane w książce, dla dzieci wsi byłaby mało lub nawet wcale nie zrozumiała. Np. zamiast „co powinieneś zrobić, jeśli masz zamiar gdzieś wyjechać, a spóźniłeś się na pociąg”, mówiłam: chcesz jechać z tatą do miasta, ale spóźniłeś się i tata już pojechał — co zrobisz teraz?

Dalej, zamiast „czego brakuje tej twarzy”, pytałam: „popatrz i powiedz mi, co zapomnieli narysować na twarzy tej pani — pana”. W wypadkach, gdy chodziło o nazywanie monet, 88% zbadanych nie umiało dać odpowiedzi.

Poza tem uważam, że rozróżnienie i nazwanie czterech zasadniczych barw jako test dla 5-letniego dziecka — to rzecz zbyt trudna, jak również wskazania braków na obrazku przez dziecko 6-letnie. Najczęściej z ostatniem tak było: rysunek przedstawia głowę w profilu. Na twarzy brak oka. Dziecko tego nie dostrzega. Widzi natomiast, że jedno ucho jest — drugiego niema. Po namyśle mówi: niema drugiego ucha.

Ponieważ nie mam absolutnie możliwości powtórzyć badań nad gromadką dzieci z innej szkoły, nie mogę sprawdzić swoich wyników. Mam,

pomimo to, głębokie przekonanie, że testy powyższe nie są dostosowane do psychiki dziecka wiejskiego.

Skąd np. dziecko może znać monety z chwilą wstąpienia do szkoły, kiedy ono nawet nie rozróżnia cyfr, nie kojarzy ich z wartością, a co najważniejsze — najczęściej na wsi nie ma z pieniędzmi do czynienia.

To też niektóre wprost mi mówiły: „nie wiem, tego nie umiem”. Podczas badania starałam się, by dziecko zapomniało o mojej obecności. Dawałam mu zagadnienia i, najczęściej milcząc, słuchałam lub przyglądałam się rozwiązaniu.

Najtrudniejsza sprawa polegała na oswojeniu i zachęceniu. Niektóre zaś pracowały tak wolno, że ogromnego wysiłku trzeba było, by ich nie przynaglać.

Zato ile wychowawcy dać może takie badanie, niech mówią wyjątki z protokołów.

Kazik Skibiński — wiek życia 85 m. Wiek testu 4. Nr. testu 5.

a) „Co zrobisz, jak ci będzie zimno?”

— Jak? — Co zrobisz? — No nic; (po namyśle) w domu to ciepło, sukmane obleke i będzie mi ciepło. (Zwraca się do chłopca, który zagląda przez okno) Idziesz! Zagląda jeszcze! (Wymuje igłę z sukmany) — Igłę napróżno wzionem.

b) „Co zrobisz, jak będziesz głodny?”

— Co zrobisz? — No nic, bym chodził głodny.

— Co to tutaj? (zwraca uwagę na zegarek) Zegarek? — taki mały? (z zalem) Ja ni mam — od tygo to boli ręką! (odwraca się do okien) Tak zimno od tych oknów! — Długo bedom otwarte? — (po chwili z przekonaniem) Do nocy!

Nr. t. 6. Nie umie powtórzyć żadnej grupy liczb, zato spaceruje po klasie i monologuje: w nocy to próżna ławka, nie? Ponieważ nie rozwiązał mi niektórych testów z 4-go rocznika, cofnęłam się do 3-go.

Nr. t. 2. Nazwanie 3-ch przedmiotów z otoczenia.

— To stolik, to ławka, o to to jak to? — (namyśla się) — Tablica! Ja jeszcze nie krydowałam na tablicy.

Nr. t. 4. Jak się nazywasz?

— Ja? — Skiba, na imie Kazimir (znowu zajmuje się czem innym. To mało ławków — Dzisiaj pogoda, no nie? Skąd ten obrazek? (wskazuje na ścianę) i pies na nim. To pies? — nie, koń! — Nie, koń to inakszy.

Widać więc, jak dalece brak tu najmniejszego choćby skupienia, uwaga rozproszona, nieskoordynowana, co chwila przelatuje z przedmiotu na przedmiot — zainteresowania przygodne.

Irka Witkowska, wiek życia 92 m. Wiek t. 5. Nr. t. 4. Definicje: co to jest krzesło, koń, widelec, lalka, ołówek, stół?

Odpowiedzi: krzesło do siadania, koń żeby orał, widelec do jedzenia, lalka do bawienia, ołówek do pisania, stół żeby P. Jezusa postawić.

W. t. 6. Nr. t. 4. a) Co zrobisz, jeśli deszcz pada, a ty masz iść do szkoły?

Odp.: „bym wzina chustke”.

b) Co zrobisz, jak zobaczysz, że się pali wasz dom?

Odp.: „powynosi się wszystko”.

W. t. 8. Nr. t. 3. Co powinnaś zrobić a) jeżeli rozbijesz cudzą rzecz?

Odp.: „To uciekne”.

b) Jeżeli idziesz do szkoły i zobaczysz, że już jest późno?

Odp.: „to kłusa trzeba lecić”.

c) Jeżeli koleżanka uderzy ciebie niechcący?

Odp.: „trzeba powiedzieć, żeby nie biła”.

T. 5. Definicje wyższe od użytku: co to jest piłka? — odp.: „do grania”. Co to jest aeroplan? — (nie wie) Smok? — odp.: — „co zeziro ludzi”. — Żołnierz? — „żołnierz pójdzie do wojska”.

Józio Kopczyński, wiek 86 m. Przy badaniu zachowuje się spokojnie, z rozbijającą powagą, radzi sobie z zadaniami po swojemu. Oto opis obrazków na pytanie „co się tu dzieje?”

Obrazek I: tu je pies, a tu chłop strzyla w kuropatwy, a tu drzewo rośnie, a tu chałupa (w rzeczywistości niema jej na obrazku), a tu drzewo malutkie rośło, to go chłopaki ściuli (fantazja).

Obrazek II: Duży Żyd ma takom dużom brode. Żyd niesie obiad (nie rozpoznaje) kosz taki duży je.

Obrazek III: Chłop, tutaj stół i tu stół, a tu ma chłop noge jednom uciętom (rys. z profilu — drugiej nogi nie widać).

Stefcia Lewandowska, wiek życia 90 mies. Te same obrazki.

I. Ptaki wodę pijom, pies — i strzyla pan jakiś.

II. Fura, co to jest? (pokazuje rzeczy na furze) Nie wiem. Jakiś stary ciągnie wóz i ten mały ciągnie. Co to jest na wozie? (znowu do tego wraca) nie mogę poznać.

III. Stoliki są dwa, pan stoi, krzeselko, a to (pokazuje niewyraźnie narysowane okno) Czy to ręcznik, czy co?

Mieczyk Troenther — wiek życia 58 m. (zaledwie!). Syn miejscowego obywatela ziemskiego. Oto jak opowiada:

I. „Pan strzela i zabił kuropatwę a pies leci i daje mu.

II. Żyd wiezie zabawki na wózku. Jest deszcz i okrył wszystko łachmanami, jedzie po drodze i sam ciągnie.

III. (Powiązał treść obu ostatnich obrazków) Pan się patrzy tam, kto to jedzie za oknem, i mówi, a to sobie kupie dla swoich dzieci i woła Żyda". (Mamy tu już historyjkę).

Na zapytanie, co robi, jak go dziecko niechcący uderzy, odpowiada: „a to powiem mu, żeby patrzył, nie żeby leciał jak osęply, czy nie ma oczu? (swady dużo).

Ciekawe, niemniej niż odpowiedź, jest zachowanie się dziecka. Jedne wykazują zupełną niezaradność, z trudem rozumują, inne z głośnym monologowaniem krytykują własną pracę. Ten sam Józio K. o którym już wspominałam, po trzecim złożeniu prostokąta z dwóch trójkątów westchnął głośno, potarł sobie czoło i z wyrazem wielkiej ulgi wypowiedział: „już!”

Tak więc, to nie to samo, co rozwiązywanie zadania przez całą klasę. Tam widzi zawsze nauczyciel gromadę, coś, co chociaż złożone z tych pojedynczych uczniów, nie jest podobne do żadnego z nich.

Na zakończenie zbyt obszernych już wywodów, pragnę jeszcze na jedną rzecz zwrócić uwagę, mianowicie — programy. Ile wysiłku trzeba położyć w 1-ym oddziale, by z elementem opóźnionym pod względem umysłowym przerobić wszystko, co przewiduje program. I o ileżby więcej nieraz rezultatu przyniosło potraktowanie 1-go roku z punktu widzenia wychowawczego — bez przeładowania każdego dnia, każdej godziny niemal czytaniem, pisanem, rachunkami, bez żadnego względu na to czy dziecko w danej chwili chce i potrafi zdobyć się na wysiłek, jakiego od niego żądamy.

Konsekwencją zaś takiego stanu rzeczy są kompromisy, połowiczność, które z jednej strony tamują naturalne zainteresowania, z drugiej — pozostawiają gorycz i niesmak źle wykonanej pracy.

Bo ażeby móc połączyć nauczanie z pracą wychowania i w jednakowej mierze je uwzględnić, na to, wobec obecnych programów, nauczyciel rozporządza za małym wymiarem czasu.

Wracając do zasadniczego tematu, pragnęłam tą drogą zwrócić się do tych z koleżeństwa, którzy przeprowadzali badania nad inteligencją na swoich terenach, z zapytaniem, jakie wyniki otrzymali, jakie uwagi nasuwały się w związku z wykonaną pracą — czy rezultaty są zbliżone do moich?

Pamiętajcie o Funduszu Wdów i Sierot!

CZ. WADECKI.

POWSTANIE I ROZWÓJ CENTRALNYCH PRACOWNI

SZK. POWSZECHN. M. SIEDLEC.

Centralne Pracownie Szk. Powszechnych w Siedlcach otwarto i uruchomiono w dniu 2 września 1930 r. Na zorganizowanie ich zużyto stosunkowo bardzo mało czasu bo zaledwie cztery miesiące: maj, czerwiec, lipiec i sierpień. Powstanie pracowni w Siedlcach związane jest ściśle z działalnością Inspektorów szkolnych pp. Franciszka Mittka i Stanisława Gumuły. Pierwotne zamierzenia zorganizowania tylko pracowni przyrodniczej oraz slōjdu drzewnego i metalowego, po przybyciu do Siedlec p. Insp. Mittka rozszerzono, postanawiając utworzenie zróżniczkowanych pracowni, któreby stały się warsztatami pracy dla wszystkich tych przedmiotów nauczania, objętych programem Szkoły Powszechnej, dla realizowania których potrzebne są specjalne warunki i urządzenia.

W maju 1930 r. na zebraniu Kierowników Szkół Powsz. m. Siedlec, po gorącej dyskusji, postanowiono zorganizować w Siedlcach następujące pracownie: 1) fizyko-chemiczną, 2) biologiczną z ogrodem szkolnym, 3) geograficzną, 4) slōjdu tekturowego, 5) slōjdu drzewnego i metalowego, 6) robót kobiecych. Uchwałę tę poprzedziły dokładne studia warunków i możliwości rozwojowych tych pracowni, stosunków lokalnych — badania statystyczne, dotyczące organizacji szkół na terenie miasta na rok 1930/31. Przedsięwzięto i przewidziano możliwie wszystko, by uniknąć błędów, by organizację pracowni uczynić jak najbardziej sprawną a dogodną dla każdej szkoły, dogodną dla dzieci i nauczycieli.

Właściwe prace przy urządzeniu pracowni przeprowadziliśmy etapami. Zgodnie z zasadą p. Insp. Mittka, że organizację pracowni rozpoczyna się przedewszystkiem od „zwłóczenia” szaf i stołów — zajęliśmy się sprawą urządzenia. Potrzeba nam było 100 stołów o różnych wymiarach, 320 taboretów, 5 stołów eksperymentalnych dla nauczycieli, 7 tablic, bardzo wiele szaf i dużo specjalnych urządzeń. Przystosowanie lokali dla celów poszczególnych pracowni wymagało również szeregu prac, urządzeń: nowych ścian, otworów, okien i t. p.

Uświadomiwszy sobie zakres potrzeb zabraliśmy się do roboty. Wysiłki nasze szły w dwóch kierunkach i dotyczyły: 1) uzyskania funduszków i 2) szybkiego ściągnięcia potrzebnych urządzeń.

Z kuratorjum Okręgu Szk. Lubelskiego otrzymaliśmy 4000 zł. — lecz pieniędzy tych nie wolno nam było użyć na kupno mebli — zakupiliśmy za nie przyrządy i pomoce naukowe w „Pomocy Szkolnej”. Dzięki staraniom uzyskaliśmy od gminy subwencję z budżetu na rok 1930/31 w sumie 2000 zł. Mając tę kwotę do dyspozycji, dokonaliśmy zamówień w stolarni miejskiej na sumę 11000 zł., w stolarni więziennej na 2000 zł. i u stolarzy prywatnych na 1600 zł. O innych subwencjach w tym czasie nie mogło już być mowy (przynajmniej na razie). A przecież zamówienia te pokrywały dopiero część naszych potrzeb. W pierwszych zaraz tygodniach obarczyła nas olbrzymia suma deficytu. Lecz fakt ten nie przeraził nas. Wierzyliśmy, że zdołamy przezwyciężyć trudności, że zdołamy przekonać Opiekę Szkolną oraz rodziców dziatwy szkolnej i pozyskać w nich swych sprzymierzeńców, którzy

dostarczają nam środków na pokrycie zobowiązań. I udało się nam to całkowicie. W związku z utworzeniem Centr. Pracowni świadczenia rodziców zwiększyły się prawie o 100%. I rzecz charakterystyczna, że od udziału w tej ofiarności nie uchylali i nie uchylają się nawet ci rodzice, którzy sami korzystają z opieki społecznej. Dokonać tego znów można było tylko dzięki bliskiemu kontaktowi szkoły z domem.

Na czas pierwszych dni lipca wyznaczaliśmy sobie termin wyremontowania sal, przeznaczonych na pracownie. Przeróbki, poprawki, nowe urządzenia, drzwi, nowe ściany, malowanie sal, mycie podłóg, okien — wszystko to dokonane zostało w przeciągu 14-u dni. Koszt tych prac ponosił już Zarząd Centr. Pracowni, gdyż Magistrat w tym czasie remontować nie mógł, a nam zależało na czasie.

Jednocześnie „lotna komisja“, złożona z p. insp. Mittka i nauczycieli specjalistów odwiedzała poszczególne szkoły powszechne i zgodnie z uchwałą kierowników szkół, oceniała, klasyfikowała i kwalifikowała pomoce naukowe, które należało przekazać tworzącym się pracowniom. Zakwalifikowane przez komisję pomoce, narzędzia, przyrządy, zbiory i meble — znalazły się już w lipcu w salach, przeznaczonych na pracownie. Było tego sporo — zwłaszcza okazów zoologicznych, lecz dla celów pracowni przedstawiało to wartość dość problematyczną. Uporządkowaniem, klasyfikacją, reparacją i konserwacją zgromadzonego inwentarza zajęli się upatrzeni na stanowiska kierowników pracowni nauczyciele. Oczekując na meble, jednocześnie dokonyujemy dalszych zamówień na przyrządy w „Pomocy Szkolnej“ według planu przez nas opracowanego. W sierpniu otrzymujemy prawie wszystkie meble. Urządzamy więc pracownie, pracując jak zwykli robotnicy. Rozmieszczamy i umocowujemy stoły, stoliki i tablice, ustawiamy i wypełniamy szafy. Gromadzimy sprzęt.

Zdajemy sobie sprawę, że to dopiero początek. Początek ten zawierał w sobie jednak, dzięki różnym szczęśliwym a częściowo nieznanym nam okolicznościom — cały potencjalny o dużych możliwościach rozwój naszej centrali. Uzupełniać, doskonalić, powiększać — to zadania na dzisiaj i na jutro dla nas i naszych następców — gdyż niespożyta siła żywotna tkwi w samej idei pracowni szkolnej.

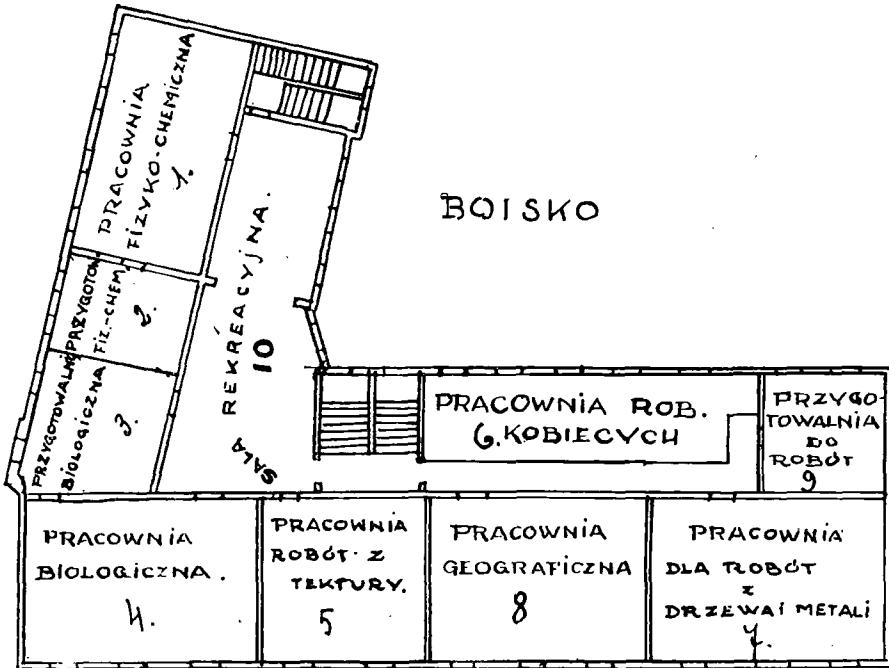
Organizacja pracy

Centralne pracownie mieszczą się na II piętrze w budynku szkoły powszechnej im. Adama Mickiewicza przy ulicy Błonie 4, gdzie zajmują 9 sal i jedną dużą salę rekreacyjną — które w sumie dają powierzchnię 641 m².

Wymiary poszczególnych sal są następujące:

Lp.	Przeznaczenie sali	Powierzchnia m ²	Wysokość	Wystawa
1	pracownia fizyko-chem.	65,54	3,20	płd. zach.
2	przygotowalnia „	26,32	„	„
3	„ biologiczna	32,15	„	„
4	pracownia biologiczna	65,75	„	płd. wsch.
5	pracow. slōjdu tekturow.	51,37	„	„
6	„ robót kobiecych	72,75	3,10	płn. zach.
7	„ slōjdu drzewnego	68,12	„	płd. wsch.
8	„ geograficzna	68,12	„	„
9	przygotowalnia do robót	36,—	„	płn. zach.
10	sala rekreacyjna	89,—	3,20	płn. wsch.

Poniższy plan ilustruje rozmieszczenie poszczególnych pracowni.



Z pracowni korzysta 7 publicznych szkół powszechnych i jedna prywatna. Liczba oddziałów uczęszczających do pracowni przedstawia się w sposób następujący:

Oddziały	Liczba
IV	15
V	12
VI	10
VII	8
Razem	45 oddz. o łącz. licz. 1527 dzieci

Organizacja rozkładu zajęć jest tak pomyślana, że dzieci przychodzą z poszczególnych szkół oddziałami na cały dzień, spędzając tu bądź po 4, bądź po 5 godzin. W jednym tylko dniu na tydzień przychodzą czwarte oddziały na 2 godziny, poczem śpieszą na zajęcia do własnych szkół lub przeciwnie, po 3 godz. zajęć we własnej szkole, przychodzą do pracowni, a stąd do domu. Naogół niema spacerowania dzieci ze szkoły do pracowni. Liczbę godzin w tygodniu spędzanych przez poszczególne oddziały w pracowniach ilustruje poniższe zestawienie.

oddziały:	IV		V		VI		VII	
pracownia	chł.	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.
fizyko - chemiczna					2		4	
biologiczna	1		2					
slójdru tekturowego	4				2		2	
slójdru drzewnego i metal.			2		4		4	
robót kobiecych			2		2		2	
geograficzna	1		1					
razem tygodniowo	6		5		8		8	

Jak z powyższego zestawienia wynika VI i VII oddziały przychodzą do pracowni 2 razy na 4 godz. każdorazowo, V-te oddz. jeden raz na 5 godz., IV-te 2 razy na 4 i 2 godziny.

Ułożenie tygodniowego rozkładu zajęć dla Centr. Pracowni było zadaniem trudnym, gdyż trzeba było każdej szkole zapewnić dogodny czas, zwłaszcza, że szkoły żydowskie w soboty nie pracują, zaś w niedzielę uruchamiać pracowni nie chcieliśmy ze względów zrozumiałych.

Naogół pracownie są czynne przez 6 dni w tygodniu — po 9—10 godzin dziennie.

Na czele każdej pracowni stoi kierownik pracowni. Obowiązki kierowników pracowni władze szkolne powierzyły nauczycielom, posiadającym odpowiednie kwalifikacje i zamiłowanie do poszczególnych dziedzin nauczania.

Kierownicy pracowni, aczkolwiek obowiązani są do 12-u godzin zajęć tygodniowo, przebywają w pracowniach nierzadko po 12 godzin na dobę. Organizują sami wytwórnie pomocy naukowych, tworzą zbiory i różne urządzenia. Obok odpowiedzialności za stan i całość powierzonego im inwentarza, kierownicy organizują pracę w swych pracowniach, odbywają w ustalonych terminach z nauczycielami zebrania instrukcyjne, na których ustala się rozkład materiału nauczania, kolejność i jakość ćwiczeń, które nauczycielstwo pod nadzorem kierownika samodzielnie przerabia. Każdy kierownik pracowni ma do dyspozycji laboranta, który nastawia ćwiczenia, czyści i konserwuje naczynia i przyrządy. Prawie wszyscy kierownicy pracowni posiadają swe etaty w tej szkole, w której mieszczą się pracownie.

Prawna strona w organizacji Centr. Pracowni

Centralne pracownie szkół powszechnych w Siedlcach, zgodnie z własnym statutem, są instytucją samodzielną, stanowiącą własność wszystkich publicznych szkół powszechnych m. Siedlec. W skład zarządu Centr. Prac. wchodzi wszyscy kierownicy publicz. szk. powsz. m. Siedlec.

Wydział wykonawczy stanowią: przewodniczący — kierownik tej szkoły, w której się mieszczą pracownie, skarbnik — jeden z kierowników szkół oraz sekretarz — jeden z kierowników pracowni.

Administrowanie pracownikami należy do zadań Wydziału Wykonawczego.

Istnieje jednak cały szereg wątpliwości natury prawnej, szereg zagadnień nieuregulowanych przepisami prawnymi, — które wyłoniły się i absorbują nas w związku z powstaniem Centr. Pracowni.

Postanowienia statutu naszego, z punktu widzenia prawnego, nie ujmują należycie istoty rzeczy, zwłaszcza co się tyczy „tytułu własności”. Kto jest rzeczywistym właścicielem majątku Centr. Prac. — nie wiemy, aczkolwiek majątek ten gromadzimy, tworzymy i nim administrujemy. Postępujemy tu jak rzeczywista osoba prawna, chociaż jej nie stanowimy, gdyż pewnym formalnościom nie uczyniliśmy zadość (legalizacja statutu), nie wiedząc, czy postępowanie takie zgodne będzie z obowiązującymi przepisami. Takie wątpliwości nie powstałyby np. na terenie szkolnictwa średniego, które jest bądź państwowe, bądź prywatne — stąd i pracownie byłyby państwowe albo prywatne. Natomiast przepisy o zakładaniu i utrzymywaniu szkół powszechnych są tego rodzaju, że nakładają obowiązki i na państwo i na samorząd, któremu poleca się dostarczyć budynków, mebli, urządzeń i t. p. — nie wskazując wyraźnie kto jest prawnym właścicielem majątku szkoły. Stąd powstaje taka sytuacja, że z jednej strony, w pewnym czasie Okręgowa Izba Kontroli Państwa może drogą kontroli faktycznej lub następnej stwierdzać stan posiadania szkoły odnośnie do tych działów inwentarza, który został przydzielony szkole przez Inspektorat Szkolny, a zakupiony z funduszu Skarbu Państwa przez Władze Szkolne I-ej lub II-ej instancji — z drugiej zaś strony, gmina prawie rok rocznie, przy sporządzaniu bilansu żąda wykazu inwentarza, który z jej funduszu został dla danej szkoły nabyty. Inwentarz ten figuruje w pozycji „majątek komunalny”. Lecz przecież oprócz tych dwóch czynników, zainteresowanych publiczną szkołą powszechną, interesuje się z mocy samej ustawy trzeci jeszcze czynnik — rodzice, Opieki Szkolne — i wogóle władze Samorządu Szkolnego.

Opieki szkolne, komitety rodzicielskie są już dziś dla szkoły nie źródłem doraźnych subwencji, ale stałych i może najwydatniejszych dochodów. My właśnie dla organizacji Centr. Pracowni czerpiemy 80% kapitału z tego ostatniego źródła.

Lecz czyją własnością jest majątek nabyty za fundusze z tego źródła — nie wiadomo. Rada Szkolna Miejska, która bezpośrednio udziału w organizowaniu pracowni nie brała — nie uważa się za upoważnioną do przyznania sobie tytułu własności tego mienia. Opieki szkolne poszczególnych szkół — też nie. Więc jest to własność szkół, — tak, — ale wszyscy się zgodzimy, że nie jest to ujęcie i określenie prawnicze, że ta sprawa musi się doczekać należytego uregulowania ustawowego. Zagadnienie to wyłoniło się u nas dopiero w ostatnim czasie i nic innego nie pozostaje, jak zorganizować, na podstawie zalegalizowanego statutu, „prawnego właściciela” majątku pracowni — złożonego z Opiek szkolnych.

Majątek i utrzymanie Centr. Pracowni.

Na dzień 1 stycznia 1931 r. majątek Centralnych Pracowni oceniony został na sumę 76000 zł. W tym czasie bowiem pracownie zostały ubezpieczone od zdarzeń losowych na kwotę 73.500 zł. Polisa ubezpieczeniowa znajduje się w przechowaniu u przewodniczącego Zarządu Centr. Prac.

Na majątek Centr. Prac. Szk. Powszechnych w Siedlcach złożyły się:

1.	Wpływy gotówkowe za czas od 1/IV 1930 do 31/XII 1930 r.			
	a) Zapomogi Rządowe	4000		
	b) Zapomogi Magistratu m. Siedlec	6000		
	c) Wpływy ze szkół pow. (Rodzice)	23996		
	d) depozyty	700		
	e) Zapomogi osób pryw. i instytucyj	500	35196	—
2.	a) Wartość zbiorów, przyrzędów, pomocy przydzielonych z poszczegól. szkół powszechnych	22214		
	b) Wartość mebli przydzielonych ze szkół powszechnych	3590		
	c) Wartość książek przydzielonych ze szkół powszechnych	1000	26804	—
3.	a) Wartość zbiorów, urządzeń pomocy naukowych wykonanych w Centr. Prac.	2900		
	b) Wartość materiałów zapasowych na składzie (drzew. met. tek.)	2100		
	c) urządzenia w ogródkach szkol.	1000	6000	
4.	Przyrzędy zakup. na kredyt (wierz.)	8000	8000	
R a z e m			76000	—

Na utrzymanie i dalszy rozwój Pracowni, Zarząd otrzymuje fundusze od poszczególnych szkół powszechnych (Opiek Szkolnych).

Każda Opieka Szkolna zgodnie z uchwałą Zarządu Centr. Prac. w roku szk. 1930/31 płaci ze swych dochodów (tak zw. składek miesięcznych na pomoce naukowe) 60% oraz od każdego dziecka, uczęszczającego do pracowni, specjalne opłaty za korzystanie z pracowni i za zużyte materiały.

Dzieci z oddziałów IV-yh płacą po 8 zł. rocznie.

" " V " 8 " "

" " VI i VII-yh płacą po 10 zł. rocznie, zaś dziewczęta z tych klas, ze względu na to, że przynoszą własne materiały do robót kobiecych — płacą po 6 zł.

Przeciętne dochody miesięczne przedstawiają się jak poniżej.

Ze szkoły powsz. Nr. 1 wpływa przeciętnie 250 zł.

"	"	Nr. 2	"	"	180	"
"	"	Nr. 3	"	"	160	"
"	"	Nr. 4	"	"	260	"
"	"	Nr. 6	"	"	100	"
"	"	Nr. 7	"	"	120	"
"	"	Nr. 8	"	"	130	"
"	"	prywatnej	"	"	100	"

Razem przeciętne wpływy wahają się w granicach 1000 — 1300 zł. miesięcznie.

Przeciętne wydatki miesięczne zasadniczo pokrywają się z dochodami, choć często powstaje konieczność dokonania zakupów na większą sumę. Powiększa to oczywiście nasze zobowiązania, których mamy i tak jeszcze sporo (8000 zł.). Wydatki miesięczne dzielą się na:

- 1) spłatę zobowiązań — miesięcznie 600 zł.
- 2) wydatki osobowe — (laboranci, stolarze) 470 „
- 3) wydatki rzeczowe 230 „

Ponieważ szybki rozwój Centr. Prac. wymaga wciąż nowych urządzeń, uzupełnień, sprzętów, większej ilości mebli zwłaszcza szaf, przeto zorganizowaliśmy własną wytwórnię mebli i sprzętu. Pracuje jeden wykwalifikowany stolarz, który w pracowni slōjdu drzewnego i metalowego pełni jednocześnie funkcje instruktora, jeden czeladnik stolarski oraz 18-letni praktykant stolarski, który jednocześnie pełni obowiązki laboranta pracowni slōjdu drzewnego i metalowego.

We własnym zakresie umeblowaliśmy całkowicie pracownię geograficzną, sporządziliśmy urządzenie inspektowe o 15 oknach do ogródków szkolnych, obecnie w robocie są szafy (18 sztuk) oraz zaokienne skrzynki do hodowania dekoracyjnych roślin i t. p. Oczywiście pomiędzy naszą „wytwórnią“, a pracownią slōjdu drzewnego i metalowego istnieje ścisła współpraca. Rysunki techniczne sporządzają uczniowie, oni też pomagają częściowo obrabiać i składać materiały. Pracownia slōjdu drzewnego zużywa wszystkie „odpadki materiałów“, zwłaszcza przy nożykowych pracach klas V-ch. Zasady ekonomiczne stosowane tu są w całej rozciągłości.

D Y S K U S J A

W SPRAWIE ROBÓT RĘCZNYCH.

W numerze drugim „Pracy Szkolnej“ z roku bieżącego ukazał się artykuł p. Andrzeja Wrockiego w sprawie robót ręcznych w szkołach ogólnokształcących. Czytając ten artykuł byłem początkowo oburzony na autora. Jak można tak lekkim, tanecznym krokiem prześlizgiwać się po powierzchni zagadnienia tej miary, stawiać rewolucyjne tezy bez poważnej argumentacji, przekreślać jednym pociągnięciem pióra bez gruntownej krytyki wartość kilkunastoletniej pracy gromady ludzi! Gdy przeczytałem jednak artykuł do końca, oburzenie moje znacznie osłabło. Autor potraktował w końcowym ustępie swój artykuł jedynie jako zagadnienie dyskusyjne.

Chcę wypowiedzieć kilka uwag w dwu sprawach: czym mają być roboty ręczne w szkole i jakie kwalifikacje winien mieć nauczyciel tego przedmiotu. Autor cytuje opinię Dewey'a, że praca ręczna ma być ośrodkiem całego życia szkolnego i wyciąga z tego następujący wniosek: „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“. Jest to klasyczne sformułowanie poglądu dość rozpowszechnionego, a stanowiącego zasadnicze nieporozumienie. Na czym bowiem może polegać to przenikanie w dzisiejszej szkole i w masowej szkole najbliższej przyszłości? A przecież o roli robót ręcznych w takiej właśnie szkole mówimy. Program tej szkoły zawiera oprócz ćwiczeń fizycznych, śpiewu, rysunków, na i robót, szereg t. zw. umysłowych przedmiotów. Rysunki i roboty to są istotnie tak siostrzane przed-

mioty, że o ile są oba w programie, muszą być wzajemnie związane. Jeżeli się mówi o przenikaniu, myśli się oczywiście o przedmiotach umysłowych i o tem, że roboty mają spełniać rolę pomocniczą przy nauczaniu tych przedmiotów. Byłyby tu więc rzeczy takie jak lepienie, przygotowywanie map plastycznych, wykonywanie prostych przyrządów, modeli i t. p. Są to rzeczy ważne i potrzebne. Jedno tylko zastrzeżenie. Te roboty muszą wynikać z istotnej potrzeby przy poważnym procesie nauczania, nie zaś z dążenia do szukania sposobności do robótek. Nietylko jednak program, ale i całe życie szkolne winno być przeniknięte zastosowaniem pracy ręcznej. Ogólnie możnaby powiedzieć, że dzieci winnyby wykonywać same wszystko z zakresu robót życia szkolnego, co mogą wykonać ze względu na swoje siły, umiejętność i czas jakim rozporządzają.

Dobra szkoła musi to wszystko robić. Ale to dopiero dotyka właściwego zagadnienia.

Nie jest rzeczą przypadku, że w większości krajów kulturalnych roboty ręczne zostały wprowadzone do szkoły, jako udzielny przedmiot. Wydaje mi się, że dwa wielkie miary fakty spowodowały to zjawisko.

Oto w ciągu niewieleu dziesięcioleci społeczeństwa kulturalne wykonały wielki wysiłek w kierunku upowszechnienia oświaty. Upowszechniła się w tem gwałtownem tempie oświata warstw oświeconych, oświata inteligencka. Skutkiem tego zjawiska jest upowszechnienie dążenia do uciekania od pracy fizycznej.

A oto fakt drugi. Znowu w ciągu niewieleu dziesięcioleci nastąpiła zmiana sposobów produkcji od rękodziela do maszyny oraz takie upowszechnienie wytworów pracy maszynowej, że gwałtownie zmniejszył się zakres pracy technicznej w gospodarstwie domowem. Szerokie masy są skazane na jednostajną, zniechęcającą, nużącą, denerwującą pracę przy maszynach. Uprzymnijmy sobie równoczesność i gwałtowne tempo rowoju obu zjawisk. I oto w ludziach szerzej patrzących na sprawy wychowania zjawilo się pierwsze niebezpieczeństwo. Oczy zwróciły się na szkołę. Zaczęto żądać od szkoły zmiany stosunku do pracy ręcznej. Zjawił się postulat, żeby szkoła zapewniła każdemu dziecku ćwiczenie się w elementarnych czynnościach z zakresu jakiejś techniki rzemieślniczej i przejście przez cały kompleks przeżyć, związanych z celowem kształtowaniem jakiegoś materiału. Każde dziecko w wyniku tych prac winno móc wykonać proste przedmioty, użyteczne w życiu szkolnem czy domowem.

Czy to jest rzemiosło? Tak i nie. Tak, bo są to te same praktyczne zadania i te same czynności, które wykonywa rzemieślnik. Nie, bo szkoła nie może się kusić o osiągnięcie takiego poziomu wyszkolenia, jakie musi mieć rzemieślnik.

Jaki ma być program robót ręcznych dla osiągnięcia tych celów? Tu jest właśnie wielka trudność. Dla zapewnienia minimum wyników, dla osiągnięcia niebezpieczeństwa demoralizującego dyletantyzmu konieczna jest planowość, systematyczność zadań i ćwiczeń. Psychologja dziecka i bieżące potrzeby życia szkolnego często przeciwstawiają się tej planowości. Pogodzenie tych tendencyj, to kierunek ewolucji programów. Planowość jednak musi być zagwarantowana pod grozą zatury sensu i celu pracy.

Wprowadzenie robót ręcznych do szkoły nie jest eksperymentem, nie jest zastosowaniem w wychowaniu nowego czynnika. Jest to ponowne wprowadzenie, tym razem za pośrednictwem szkoły, czynnika tak dawnego jak kultura ludzka (niedarmo człowiek bywa nazywany homo faber), czynnika spychanego stopniowo przez rozwój stosunków społeczno-gospodarczych.

Nie mam tu miejsca na omawianie wychowawczego wpływu robót ręcz-

nych. Zresztą tyle razy było to już powiedziane! Chcę tylko przypomnieć, że ten wpływ polega nietylko na kształceniu zmysłów, na kształceniu rąk, na oddziaływaniu moralnem, ale i na oddziaływaniu na wychowanie umysłowe. To już wszystko jest jako tako rozumiane. Ale nie jest rozumiane wprowadzenie robót ręcznych do szkoły dla restytuowania w opinii dzisiejszych i przyszłych pokoleń uczuciowego i umysłowego respektu dla pracy rąk, nie jest rozumiane znaczenie robót ręcznych dla przywrócenia właściwej równowagi w postawie człowieka w stosunku do różnych dziedzin działalności, równowagi tak dawno zwichniętej w warstwach oświeconych a ostatnio zwichniętej w masach. Sprawa tego respektu dla pracy rąk jest szczególnie aktualna w Polsce. Bodaj, że to przywrócenie respektu przez własne przeżycia ucznia w szkole jest równie ważne, jak wszelkie inne zabiegi propagandy gospodarczej razem wzięte *).

Aby roboty ręczne mogły wywierać wpływ wychowawczy, nie mogą być one dyletanckim majstrowaniem przy nadarzających się sposobnościach. Muszą być wprowadzone do szkoły jako techniki rzemieślnicze, uczone poważnie i systematycznie, równouprawnione z innymi przedmiotami nauczania. Przenikanie robót ręcznych zarówno do całego programu jak i do całego życia szkolnego będzie naprawdę możliwe dopiero na podstawie wyników osiągniętych w systematycznym nauczaniu.

Oczywiście naiwnością byłoby wierzyć, że roboty ręczne odrazu ulecą tą ciężką chorobą społeczną, którą wskazałem wyżej. A już szczytem naiwności byłoby żądać od robót ręcznych, żeby przekształciły tradycyjną szkołę na szkołę pracy.

Lekarstwo musi być dane w pewnej dozie i musi mieć czas na działanie. Roboty ręczne we współczesnej szkole są dane w dozie prawie homeopatycznej, są narazie obcem ciałem w szkole, ale ta doza już powoli działa i można mieć nadzieję, że wyniki będą poważne.

Roboty ręczne są krokiem w tym samym kierunku, w jakim idą amerykańskie i sowieckie tendencje do politechnizacji szkoły.

Jakie kwalifikacje winien mieć nauczyciel robót ręcznych?

Nauczyciel robót ręcznych, jak każdy nauczyciel, winien mieć dostętną kulturę duchową, winien być wychowawcą, to znaczy chceć i umieć rozwijać, kształcić dziecko, winien sam umieć to, czego ma uczyć innych i winien poważnie traktować swoją robotę.

To są rzeczy ogólnie obowiązujące. Ale nauczyciel robót ręcznych jest specjalistą do nauczania robót. I tu powstaje zagadnienie, jaki powinien być jego stosunek do jego przedmiotu i do ogólnych pedagogicznych zadań szkoły.

Słysz się często w stosunku do nauczyciela robót epitet „rzemieślnik“, coś tak jak „sufragan“. Zgodnie z tem, co mówiłem wyżej, nauczyciel powinien być dumny z tego epitetu. To, że w nauczycielach robót ręcznych jest entuzjazm do techniki rzemieślniczej, uważam za największą zasługę dotychczasowej roboty. Pomyśmy — 1500 inteligentów w Polsce rozentuzjuszowanych do techniki rzemieślniczej! To jest zjawisko społeczne! Byłoby źle dopiero wtedy, gdyby dla nauczyciela robót technika była celem, gdyby nie był wychowawcą, gdyby nie chciał przelać w uczniów swoich umiejętności i swojego entuzjazmu.

Ale tak nie jest.

*) Patrz referat prof. uniwers. Jagiellońskiego Tomasza Lulka „Wychowanie ekonomiczne w szkolnictwie średnim, zawodowem i ogólnem“, w sprawozdaniu ze Zjazdu ekonomistów w 1929 r. w Poznaniu.

Co do kształcenia nauczycieli, powiem, że położenie wielkiego nacisku na wiedzę i na wyćwiczenie w zakresie techniki rzemieślniczej wynika z natury rzeczy. To musi być zrobione, to jest podstawą wszystkiego. Nauczyciel robót bez dostatecznego poziomu w tej dziedzinie byłby szkodnikiem. Trudność zaś tego zadania jest wielka, bo nauczyciel robót musi posiadać kilka technik, co jest konieczne zarówno ze względów zasadniczych jak i ze względów praktycznych. To zabiera dużo czasu i powoduje trudność znalezienia dostatecznej ilości czasu na pracę nad zagadnieniami społecznymi i pedagogicznymi.

W związku z tem najlepszym materiałem na uczniów Instytutu Robót Ręcznych są ludzie ze studjami nauczycielskimi. Istotnie wśród mężczyzn, kształcących się w Instytucie, ludzie z takimi studjami stanowią olbrzymią większość. Oczywiście nawet w stosunku do uczniów ze studjami nauczycielskimi musi być prowadzona praca nad wychowaniem wychowawcy.

Na zakończenie krótka uwaga o dotychczasowej pracy w zakresie robót ręcznych w Polsce. Wydaje mi się, że praca jest oparta na zupełnie trafnych podstawach, że rezultaty są bardzo poważne, że w zestawieniu z innymi krajami Polska w tej dziedzinie należy do krajów przodujących. Uderza zwłaszcza duża inicjatywa w zakresie rozwijania programów i metod.

Tak bym formułował swoją osobistą opinię o tym dziele pracy. Nie żądam jednak, żeby czytelnicy przyjmowali moją opinię na wiarę. Wyraziłbym jednak postulat, żeby ci wszyscy, którzy chcą wypowiedzieć swój sąd ogólny o całej pracy i o jej podstawach, przeprowadzili uprzednio gruntowne studia nad sprawą.

Władysław Radwan.

POPULARYZACJA NOWEGO WYCHOWANIA NA SCENIE.

Nowe hasła pedagogiczne interesowały dotychczas przede wszystkim nauczycieli. Literatura pedagogiczna nie docierała do najszerszych warstw, nie mogła ich też zainteresować ze względu na fachowe ujęcie tematu. Nowe wychowanie winno być jednak dziełem nie tylko nauczycieli ale całego społeczeństwa, winno polegać na wzajemnej współpracy, zwłaszcza współpracy rodziców i szkoły. Na tej współpracy opierają się nowe szkoły. Współpraca taka została zapoczątkowana w szeregu szkół, winna jednak zainteresować szersze koła i stać się problemem społecznym.

Wszelkie przejawy życiowe notuje i nadaje im formy artystyczne literatura piękna. U nas walkę o duszę dziecka, o zrozumienie jego istotnych potrzeb, wprowadził do literatury Bolesław Prus. To, co jednak u Prusa było intuicyjnym uchwytniem, przybrało już u Żeromskiego postać skrytykowaną i wartość programową. W jego powieści znajdujemy wizje szkół przyszłości, a w „Przepiórcie” widzimy twórczą rzeczywistość polską. Żeromski był naprawdę szczerym entuzjastą nowej szkoły. Jego „Przepiórka” to apoteoza szkoły polskiej w pierwszych latach jej istnienia, charakteryzująca twórczy zapał nauczycieli nad jej budową.

Tematy szkolne weszły więc już do literatury i teatru. Sceny niemieckie obiega obecnie ciekawa sztuka p. t. „*Kampf um Kitsch*” Adolfa Stemmla, która porusza wszelkie zagadnienia nowego wychowania, a więc swobodę w nauczaniu, samorządy, współpracę rodziców ze szkołą, pracę w gru-

pach, zbliżenie nauki do życia. Widzimy na scenie klasę; zamiast ławek stoły i krzesła. Nauczyciele wszyscy młodzi, entuzjaści, z zapałem oddający się pracy wychowawczej, bardzo życzliwi z dziećmi, pozwalają im na lekcji swobodnie się wyrażać, zręcznie i dyskretnie kierują pogadankami. Lekcje odbywają się metodą projektów. Dzieci szkoły hamburskiej omawiają port hamburski. Prace rozłożyły sobie w ten sposób, że każdy wnosi nowy materiał do omawianego zagadnienia, materiał zdobyty samodzielną pracą na wędrownkach po porcie i biurach podróży. Rezultatem lekcji jest grafikon, nakreślony na tablicy przez jednego z uczniów, ilustrujący obroty towarowe portu przed wojną i dziś.

Jesteśmy też świadkami posiedzenia samorządu, na którym zapada uchwała urzędzenia wieczorku o własnych siłach, aby pokazać rodzicom, że dzieci naprawdę coś umieją, że naprawdę szkoła rozwinęła w nich pewne siły. Bo ci rodzice przecież niezawsze rozumieją dziecko i żyją konserwatywnymi pojęciami o szkole. Przecież i ten woźny szkolny, który już przed wojną sprawował funkcje stróża szkolnego, kiwa głową na te nowe porządki.

W szkole tej kładzie się wielki nacisk na wychowanie estetyczne. Żeby doprowadzić dzieci do prawdziwego odczucia piękna i należytego odróżnienia rzeczy pięknych od brzydkich, urządza się „muzeum kiczu”, do którego znoszą dzieci rozmaite tandety jarmarczne w postaci figurek gipsowych, waz niegustownych i t. p.

Ale samo pokazanie nowej szkoły na scenie nie wystarcza, by uczynić dramat ciekawym. Musi być konflikt. A o ten przecież tak łatwo! Wszak na trudności napotyka każda myśl reformatorska! Przyczyną konfliktu jest właśnie owo muzeum kiczu. Jeden z chłopców złożył w niem jakiś werset z biblii w niegustownej ramce, o wątpliwej piękności ozdobach kwiatowych (rzeczy niegdyś bardzo modne w Niemczech). Wywołuje to oburzenie pewnego pastora, który całej sprawie nadał niepotrzebny rozgłos, wszczyna szerszą akcję przeciwko szkole i robi z tego aferę polityczną. Sprawa zostaje nawet poruszona na dyskusji senatu hamburskiego i kierownikowi szkoły grozi usunięcie ze szkolnictwa. Zwycięża jednak w końcu idea nowej szkoły, która zyskała sobie zaufanie społeczeństwa i władz oświatowych.

Sztuka cieszy się powodzeniem. Przebija w niej i pewna tendencja: nie należy oszczędzać na szkole. Redukcje personelu nauczycielskiego i redukcje budżetu oświatowo-szkolnego okrutnie się zemszczą na całym społeczeństwie. Rzecz to bardzo aktualna, zresztą nietylko w Niemczech.

L. B.

SPRAWOZDANIA I OCENY.

JOHN STUART MILL: Autobiografia. Przekład, wstęp i uwagi Mieczysława Szerera. Nakładem „Naszej Księgarni”, Sp. Akc. Warszawa, 1931 r. Str. 188.

Bardzo ciekawa i pouczająca książka — ciekawsza i ważniejsza od wielu teoretycznych dzieł z zakresu pedagogiki i dydaktyki, bardziej pociągająca nawet od „Emila” Rousseau’a, choćby dlatego, że Emil istniał tylko w wyobraźni R., że ochmistrza przydzielił mu genialny twórca również z regionów własnej pomysłowości, że „sam na sam” idealnego wychowawcy z wzorowym wychowankiem było jedynie celową teoretyczną konstrukcją R. dla wykazania możliwości ocalenia pewnych jednostek od zgubnych wpływów wynaturzonego ustroju społecznego. Ale J. St. Mill istniał naprawdę, ale ojciec jego — a zarazem *jedyny wychowawca i nauczyciel* — nie był ażoła wymagowaną postacią, wreszcie eksperyment pedagogiczny, jakiego dokonał na swym synu odbił się

rzeczywiście. Stąd płynie niezmiernie napięcie uwagi czytelnika „Autobiografji”, żadnego poznania *rezultatów* owego jedyne go w swoim rodzaju eksperymentu, który nazwałoby można konsekwentnie przeprowadzoną próbą *wychowania intelektualnego* — w przeciwieństwie do „wychowania uczuciowego”, jakie otrzymał bohater znanej powieści Flauberta.

Sama „Autobiografja” świadczy wymownie o tem, że eksperyment wychowawczy Jamesa Milla nie był bynajmniej „sztuką dla sztuki”; ojcowi Johna Stuarta zależało przecież specjalnie na tem, aby syn, którego wybitne zdolności zauważył jeszcze we wczesnem dzieciństwie, poszedł w jego ślady, aby jabłko spadło niedaleko od jabłoni, aby John Stuart został z czasem chorążym w obowiązku tej samej grupy społecznej, której przewodził jego ojciec.

Ten właśnie cel wychowawczy wymagał od Jamesa Milla włożenia w wychowanie przyszłego teoretyka i wodza liberałów angielskich „tyle pracy i staranności, ile nie wiem, czy kiedykolwiek zużyto do podobnego celu”, traktowania swego syna od *czwartego roku życia* (!) jako ucznia, od którego wymaga się więcej, niż pospolicie może zrobić.

• Niepodobna odmówić śmiałości eksperymentatorowi *niepospolitych zdolności wychowawczych*, skoro się zważy, jak zabiegał o to, aby na ledwo od ziemi dorosłej płonące zaszczerpić „żyłkę społeczną”, a więc popęd do reformowania współżycia, w dojrzałszym zaś wieku — ambicję do „przewodzenia działaczom”, jak dalece wpływał na urobienie *charakteru* swego syna, wszczepiając weń usilnie cnoty „mężów na miarę Sokratesa”, m. in. „życie wyteżone, w przeciwieństwie do wygodnego opuszczania i pobjaźniania sobie” *), wskazując mu zawsze jako *miarę porównania* „nie to, co inni ludzie robili, lecz to, co człowiek mógł i powinien robić” — zwłaszcza wówczas, gdy przypadła mu w udziale niezwykła korzyść, że „miał ojca, który potrafił go uczyć i chciał poświęcać na to trud i czas”.

Korzyść istotnie nieoszacowana: z kart „Autobiografji” bije urok *wybitnej indywidualności nauczycielskiej* Jamesa Milla: jak niezłomnie przestrzega on podstawowej zasady dydaktycznej, nakazującej uświadamianie uczniowi *użyteczności* wysiłku, jakiego się odeń wymaga, jak kategorycznie każe uczniowi „wszystko wynajdywać samemu”, dbając o to, „by zrozumienie nietylko zawsze dotrzymywało kroku wyuczaniu się, ale by je, o ile możliwości, wyprzedzało” (str. 52), nie dopuszczając do wyrodzenia się nauki w „zwykłe ćwiczenie pamięciowe”, zwalczając nieubłagane na każdym kroku *werbalizm* (przywieranie do muru człowieka posługującego się mglistymi ogólnikami i zmuszanie go, by albo wyraził ściśle, co myśli, albo uznał, że nie wie, co mówi, ciągłe wypróbowywanie ogólnych twierdzeń na szczególnych przykładach, formalne obłożenie twierdzy wszelkiej abstrakcji...) i przychodząc uczniowi z pomocą nie wcześniej, „póki nie wyczerpał wszystkich wysiłków na samodzielne wynalezienie”, póki nie poczuł „całego ciężaru trudności”. Niedosć na tem: możemy się od Jamesa Milla nauczyć również tak ważnej dziś, w czasach stosowania Dalton-planu, metody uczenia się pod kierunkiem oraz metody projektów, *umiejętności organizowania samodzielnych procesów umysłowych ucznia*. Jakkolwiek James Mill zbyt może pochopnie posługiwał się w nauce swego najzdolniejszego dziecka metodą Lancastera, każąc Johnowi Stuartowi, w miarę własnych postępów, nauczyć młodszą siostrę łaciny, aby mogła potem powtarzać lekcje ojcowi, to przecież sam autor „Autobiografji” przyznał, że miał z tego rygoru *wielką korzyść*: „sam uczyłem się dokładniej i zapamiętywałem lepiej to, czego musiałem nauczać; być może też, że ćwiczenie się w wyjaśnianiu trudności innym było w tym wieku nawet użyteczne...” (str. 41). Dodajmyż do tego *wartość wyjaśnień „głównego nauczyciela”* („jego wyjaśnienia... utworzyły załazek, około którego krystalizowały się później moje obserwacje i refleksje”), zaprawienie ucznia do *umiejętnego słuchania i przemawiania*, oraz podkreślanie przy objaśnianiu mów Demostenesa *umiejętności i sztuki mówcy* („...jak mianowicie wszystko ważne dla celu, do którego zmierzał, było powiedziane we właściwej chwili, kiedy już

*) „Ogromnie lubił” — powiada J. St. Mill o swym ojcu — „dawał mi książki, które przedstawiały żywoty mężów energicznych i pomysłowych, walczących z trudnościami wśród niezwykłych okoliczności i wychodzących z tej walki zwycięsko” (str. 40).

doprowadził umysły słuchaczy do pożądanego stanu; jak stopniowo i zręcznie podsuwał im myśli, przeciw którym okrzyknęliby się, gdyby je wypowiedział wprost") oraz przez obowiązek *pisemnego streszczania wykładów ojca* (...każdego dnia pokazywałem mu pisemne streszczenie tego, co mi wyłożył poprzedniego dnia i musiałem to przerabiać raz po raz, aż było jasne, ściśle i dość pełne"), w którym John Stuart doszedł do takiego stopnia doskonałości, że skrypta jego codziennych sprawozdań „posłużyły ojcu później jako notatki, gdy pisał swe „Zasady ekonomji politycznej”. Uwzględnijmy ponadto *racjonalną organizację lektury*, przewidującą posługiwanie się w wcześniejszym wieku *notatkami* („...czytając, robilem notatki na kartkach i pomagałem sobie nimi, opowiadając ojcu podczas rannych marszów...”), w późniejszym zaś — *streszczeniami* „pod okiem cenzorskiego ojca” każdego ustępu, wzgl. rozdziału danego dzieła *), — a mieć będziemy przed sobą wzór wdrożenia ucznia do samodzielnej pracy umysłowej.

Tyle o wielkich walorach wychowawczych i dydaktycznych w systemie kształcenia charakteru i umysłu J. St. Mill'a. Ale w dziejach jego żywota ujawniły się, obok wymienionych walorów, również i *braki systemu ojcowskiego*. Mówiąc tutaj o nich, nie mam głównie na myśli przedwczesnego forsowania rozwoju umysłowego (rozpoczęcie nauki od czwartego roku życia), które uważam za pomysł nie nadający się do naśladowania: chodzi mi, po pierwsze, o jednostronność w kształceniu umysłu, zaprawionego do pokonywania wyłącznie przeszkód natury *intelektualnej* — i *nieudolność w sprawach życia codziennego*, do której tak otwarcie przyznaje się J. St. Mill w „Autobiografji” (str. 55), a która tak rażąco odbija się od praktyczności innego wybitnego myśliciela angielskiego — *H. Spencera*, wychowanego *w szkole życia*, a nie pod ciągłym — że użyję wyrażenia sumiennego przekładcy i interpretatora „Autobiografji” — „wysokiem ciśnieniem niepospolitej indywidualności ojca na chwytny umysł chłopca”. Owo „wysokie ciśnienie”, które przysporzyło J. St. tyle korzyści w jego rozwoju intelektualnym, sprawiło również, w braku innego nacisku, że system ojcowski „nadawał się znacznie więcej do wyuczenia... jak *wiedzieć*, niż jak *robić*” (str. 55).

Drugim równie zasadniczym brakiem systemu Jamesa było *staranne chronienie syna „od zażyłości z innymi chłopcami”*, z obawy przed szkodliwymi wpływami tego obcowania. Brak ten pozostawał w ściślejszej łączności z jednostronnem doskonaleniem umysłu, pozbawionego podnieć, pochodzących z pokonywania trudności praktycznych; sam J. St. zaznacza przecież wyraźnie, że braki w jego wykształceniu dotyczyły głównie rzeczy, których chłopcy uczą się, gdy muszą troszczyć się sami o siebie i gdy przebywają razem w licznym gronie”, i że ojciec uchronił go wprawdzie przed demoralizującymi wpływami życia szkolnego, „ale nie starał się zastąpić niczem jego wpływu, zaprawiającego do życia praktycznego” (55—56).

Ta arystokratyczna wyłączność w kształtowaniu charakteru, to ustawiczne stawianie przed oczyma wychowanka sokratesowskiej rozważliwości i wstrzeźliwości, to tłumienie wszelkich uczuć gwałtownych i traktowanie ich jako „rodzaju szaleństwa” (wyraz „intensywny” — oznaczał u ojca J. St. Mill'a pogardliwą krytykę!) — musiało dość wcześnie, bo w dwudziestym roku życia wywołać w życiu J. St. niebezpieczny *kryzys*, polegający na załamaniu się fundamentu przekonaniowego, złożonego z samych pierwiastków intelektualnych. Cel życiowy, nie sprzęgnięty z osobowością potężnym węzłem uczuciowym, nie wiążący jej emocjonalnie z dążnościami innych ludzi, stracił wszelki urok, a wraz z deprecjacją samego celu przestały również pociągać środki jego osiągnięcia.

*) Gdy James Mill wykańczał do druku swe „Zasady ekonomji politycznej”, kazał on synowi wypisywać na marginesie rękopisu krótkie streszczenia każdego ustępu, „które ułatwiały potem osądzanie (i poprawianie) porządku myślowego i ogólnego charakteru wykładu” (str. 66). Czytając znów Locke'a i Helvetiusa, wypisywał John Stuart, dokładne streszczenia każdego rozdziału z nasuwającymi się uwagami”, poczem odczytywał to ojcu i przydyskutowywał z nim szczegółowo. „Było to” — powiada J. St. — „bardzo pożyteczne, bo zmuszało mię do ścisłego ujmowania i wyrażania doktryn psychologicznych, bez względu na to, czy je przyjmowałem jako prawdę, czy też uważałem tylko za cudze poglądy”. (Str. 68).

Zawiodły sztucznie wytworzone asocjacje idei przyjemności ze wszystkim, co było korzystne dla urzeczywistnienia celu życiowego: podgryzła się pod ich nietrwale korzenie nieubłagana analiza, prześladować J. St. „w każdym towarzystwie, przy każdym zajściu” i pozbawiając go ochoty do życia. Ciągłe zdawał sobie sprawę z tego, że gdyby urzeczywistnił cel życiowy, gdyby wszystkie upragnione... zmiany w urządzeniach społecznych i prądach umysłowych mogłyby być całkowicie w tej chwili osiągnięte” — nie byłoby to dlań żadną radością i żadnym szczęściem.

Walka z tą zabójczą refleksją natrafiła zrazu na niepokonane trudności — brak dość silnych uczuć zdolnych się oprzeć „trawiącemu wpływowi analizy, a nie zaszczyconych J. St. przez jego ojca, brak osoby, do której byłby przywiązany tak dalece, by móc się jej zwierzyć ze swej męki („ojciec” — powiada J. St. — „...był ostatnim, od którego spodziewałem się pomocy w podobnym przypadku...”), — aż wreszcie lektura utworów Marmontela i Wordswortha oraz słuchanie muzyki Mozarta i Webera wzruszyły Milla do głębi i sprawiły, że mógł znów się cieszyć „wesołością, słońcem, błękitem niebios, książkami, rozmowami i zajmowaniem się sprawami publicznymi” (str. 99).

Dzieje tego przesilenia są również pouczające dla wychowawcy, jak dzieje kształcenia umysłu Milla — dla nauczyciela. Przestrzegają one wymowniej, niż wszelkie rozumowania teoretyczne, przed jednostronnym rozwijaniem zdolności intelektualnych, przed moralizatorstwem w duchu indywidualizmu etycznego szkoły Sokratesa i stoików, a nade wszystko — przed *cieplarnianym systemem wychowawczym*, wyrwijającym dziecko z żywej więzi społecznej, jaką jest dlań towarzystwo jego rówieśników w szkole i poza szkołą.

Książka stanowi bardzo cenną lekturę pomocniczą przy wykładach pedagogiki i historii wychowania, pozatem zainteresuje każdego głębiej myślącego wychowawcę, jako przykład konsekwentnego systemu wychowania z jego dobrmi i złemi stronami.

Dr. Stefan Rudniański.

PRZEGLĄD PRASY PEDAGOGICZNEJ.

OGNIWO. Nr. 2. Luty.

Treść: C. J. Jędraszko w artykule p. t. „*Kompromitowanie gimnazjum*” staje w obronie szkoły średniej przed zarzutami, jakie ją w ostatnich czasach spotykają, rozważa mianowicie warunki, w jakich szkoła pracuje, i wykazuje przyczyny, dla których szkoła średnia jest taka, a nie inna. Stwierdza wreszcie, że na ogólnem tle szkolnictwa (t. j. w porównaniu ze szkołami powszechnymi i wyższymi), gimnazjum nie zaznacza się niczem takim, coby specjalnie zasługiwało na potępienie.

Adam Szczerbowski. — *Szkoła — pisarz — nauczyciel.* Autor nawiązując do wystąpienia Juljusza Kadena-Bandrowskiego w dodatku literackim „Gazety Polskiej”, stwierdza, że wysunięte przez tego pisarza postulaty (rozszerzenie lektury literatury współczesnej, zwężenie zakresu literatury romantycznej, unikanie nadmiernej analizy, pewna swoboda w doborze lektury) stały się już „nakazami doby” i wchodzi w stadium realizacji. Następnie omawia dłużej naczelny postulat Kadena-Bandrowskiego — sprawę współpracy pisarza i polonisty w dziele nauczania języka i literatury ojczystej. Udział pisarzy w tej pracy, — zdaniem autora — mógłby się zaznaczyć między in. w sporządzeniu wspólnie z nauczycielami specjalnego wykazu lektury dzieł współczesnych dla bibliotek szkolnych, a przedewszystkiem w postaci oddziaływania przez żywe słowo na drodze odczytów, przemówień, pogadanek, systematycznie i planowo urządzonych po szkołach.

Jerzy Kreczmar: *W sprawie programu propedeutyki filozofji w szkole średniej.*

Mamy tu odpowiedź na dwa pytania w tej sprawie: 1) Jakie zagadnienia, wchodzące w zakres t. zw. nauk filozoficznych, powinny być traktowane w szkole średniej? 2) W jaki sposób wcielić te zagadnienia do programu nauczania? Otóż program propedeutyki filo-

zofji — zdaniem autora — winien zawierać: 1) psychologję poznania i myślenia z uwzględnieniem niezbędnych wiadomości z psychologji wrażeń zmysłowych; 2) psychologję uczuć i woli wraz z przeglądem pewnych zagadnień etycznych; 3) niektóre zagadnienia semantyczne; 4) niektóre zagadnienia teorjopoznawcze; 5) teorję dedukcji, jako przykład wzorowego systemu aksjomatycznego.

Co do drugiego pytania — autor odpowiada: „skasować propedeutykę filozofji, jako oddzielny przedmiot, a zagadnienia, które winny być z tego zakresu uwzględniane w szkole, wcielić do programu innych przedmiotów”.

s. d. *Niemieckie wzory.* Autor, chcąc wytrącić broń z ręki przeciwnikom reformy szkolnej, którzy zwalczają nowy ustrój szkolnictwa, jako niezgodny z wzorami niemieckimi, oraz chcąc dowieść, jak dalece ten projekt idzie po linii nowoczesnych tendencyj pedagogicznych, podaje w streszczeniu artykuł H. Stoeckert p. t. „*Die freie Gestaltung der Oberstufe*”, ogłoszony w styczniowym numerze najpoważniejszego niemieckiego miesięcznika pedagogicznego „*Monatschrift für höhere Schulen*”.

W artykule tym autorka twierdzi, że „nadanie swobodnej, elastycznej formy dwóm wyższym klasom gimnazjalnym stanowi najpilniejsze zadanie niemieckiej szkoły średniej ogólno-kształcącej”.

PRACA NAUCZYCIELSKA. Czasopismo, poświęcone sprawom pedagogiczno-dydaktycznym i zawodowym, organu Związku Zawodowego Nauczycieli Średnich Szkół Żydowskich w Polsce, Rok III. 1932.

Treść zeszytu 1-go:

W. W. *Nowy projekt ustroju szkolnictwa.* W artykule tym znajdujemy krytyczne ustosunkowanie się do projektu ustroju.

Dr. S. *Rudniański. Jak zapoznać młodzież z techniką pracy umysłowej.* Artykuł ten jest uzupełnieniem artykułu, zamieszczonego w Nr. 1—2 „Pracy Szkolnej” z r. ub. p. t. „Jak wdrażać młodzież do umiejętnej pracy umysłowej” — uzupełnieniem o charakterze praktyczno-instruktorskim.

R. Z.: *Z Kongresu Psychotechnicznego.* Są to wrażenia z Międzynarodowego Kongresu, który się odbył w początkach września 1931 r. w Moskwie. Autor przytacza wywody, wysuwane w dyskusji przez uczonych sowieckich dla udowodnienia tezy, że psychotechnika proletarjacka różni się znacznie od psychotechniki, uprawianej w krajach kapitalistycznych. — Mamy tu również wrażenia z konferencji w Komisarjacie Oświaty, z odczytu komisarza oświaty i garść informacji o „Komunie Bezprizornych” (jest to nowoczesny typ domu poprawczego).

NEOFILOLOG. Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego. Rok III.

Treść zeszytu 1-go (styczeń — marzec 1932 r.):

B. *Żukotyńska: Psychologja Francuza w życiu prywatnem i społecznem.* Autorka podkreśla następujące rysy charakterystyczne Francuza: indywidualizm, kultura demokratyczna, racjonalizm, wysoki krytycyzm, poczucie równowagi, poczucie realizmu życiowego, prostota, bezpośredniość, praktyczność, chciwość grosza, sknerstwo, zmaterjalizowanie i lekki sposób brania życia. Francja poza tem jest krajem największych smakoszków i największego wyrafinowania erotycznego. Życie rodzinne bardzo silnie rozwinięte (twierdza indywidualizmu). Wbrew wszelkim pozorom postępowości i hasłom radykalnym Francuz jest konserwatywnym tradycjonalistą. W polityce zainteresowanie zagranicznymi sprawami jest bardzo małe.

Wojciech *Gottlieb: Germanistyka a wychowanie obywatelskie.*

Autor wykazuje, jakie właściwości, kształcające obywatela kraju, zawierać może nauka języka niemieckiego, jeśli jest odpowiednio prowadzona.

Jan *Cieśliński. Rozmowa twórcza w nauce języków obcych.* By czynnie opanować język obcy, nie wystarczy tylko czytać — lecz trzeba mówić. Bywają rozmowy na zgóry

umówiony temat i rozmowy spontaniczne, twórcze. Rozmowa twórcza — to swobodne wypowiedzanie myśli, pośrednio lub bezpośrednio kojarzących się z danym tematem. Książka i znajdujące się w niej teksty winny być nie celem, lecz środkiem, pobudką do wywołania interesującej rozmowy. Taką rozmowę trzeba umieć wywołać zapomocą odpowiednich pytań. Autor omawia różne kategorie pytań i akcentuje te, które służą do wyżej wskazanego celu.

S. Stendig: „*Erlkönig*“ na lekcji z gramofonem. Jest to sprawozdanie z przebiegu lekcji z gramofonem, wykazujące ogromne korzyści dydaktyczno-wychowawcze takiej metody.

OGNISKO NAUCZYCIELSKIE. Lublin. Luty. 1932.

Tadeusz Sęp. *Ochrona dziecka w projekcie prawa małżeńskiego*. Cytując dosłownie różne artykuły projektu nowej ustawy małżeńskiej, autor dowodzi, że interes dziecka jest w tej ustawie całkowicie zabezpieczony.

Henryk Zwolakiewicz: *O albumach z wycinków z gazet i czasopism*:

Autor zwraca uwagę czytelnika na gazetę i czasopismo, jako na pierwszorzędną czynnik i środek do zaktualizowania nauki szkolnej oraz jako pomoc naukową przy nauce geografii, historii, języka ojczystego, a przedewszystkiem przy odpowiedniej metodzie w nauce o Polsce współczesnej. Następnie daje na podstawie dwuletniego doświadczenia wyczerpujące wskazówki, jak korzystać z gazet i czasopism w pracy szkolnej, stosując system wycinków, ułożonych w albumy.

F. Petruczyński: *Wychowanie państwowe*. (Dokończenie). Mamy tu najpierw rzut oka na wychowanie publiczne w państwach monarchistycznych. Następnie autor zadaje pytanie, jakimi drogami winno iść wychowanie publiczne w państwie demokratycznym, i powołując się na wywody prof. Znanickiego, dochodzi do wniosku, że „dewizą wychowawczą w wychowaniu publicznym albo państwowym, winno być rozbudzenie indywidualności i wyrobienie w niej poczucia wspólności interesów”.

Zofja Roguska.

ODPOWIEDZI REDAKCJI.

Kol. W. S. Artykuł Sz. Kol. na temat „Listy w nauczaniu geografii” zawiera słuszne myśli, jednakże temat główny nie został należycie uwypuklony. Drukować nie będziemy.

Kol. Zofja Jabłońska w *Krasnej*. Dziękujemy uprzejmie za nadesłane sprawozdanie, postaramy się zamieścić w zależności od miejsca.

TREŚĆ NUMERU:

1) S. Ostafińska. Wizytacje klas. 2) P. Feinstein. Cele i zadania nauczania matematyki. 3) J. Skupinówna. Wyniki badań nad inteligencją. 4) Cz. Wadecki. Powstanie i rozwój Centr. Pracow. Szk. Powszech. 5) *DYSKUSJA. Wl. Radwan*. W sprawie robót ręcznych. 6) L. B. Popularyzacja nowego wychowania na scenie. 7) *SPRAWOZDANIA I OCENY. J. S. Mill*. „Autobiografia” dr. St. Rudniański. 8) *PRZEGLĄD PRASY PEDAGOGICZNEJ. Z. Roguska*. 9) Odpowiedzi Redakcji.

REKOPISÓW NADESLANYCH 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.