

# PRACA SZKOLNA



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



## ROZSTRZYGNIĘCIE KONKURSU.

W 5-ym N-rze „Pracy Szkolnej” r. 1931 ogłoszony został konkurs na regionalną charakterystykę dziecka polskiego z terminem nadsyłania prac do 1. XII. 1931.

W terminie oznaczonym nadesłano prac 12, a mianowicie:

- 1) „*Antyseparatyzm*” — charakterystyka dziecka śląskiego;
- 2) „*A jaż, mateniko, nie taki samy*” — charakterystyka dziecka mazurskiego;
- 3) „*Orzeł*” — charakterystyka dziecka wileńskiego;
- 4) „*W. O.*” — „ „ „ poleskiego;
- 5) „*Podlasiak*” — „ „ „ podlaskiego;
- 6) „*Nasze Podole*” — „ „ „ podolskiego;
- 7) „*Witka*” — „ „ „ z okolic Łodzi;
- 8) „*13*” — „ „ „ połudn. Lubelszczyzny;
- 9) „*Zew*” — „ „ „ pokuckiego;
- 10) „*Wiktor Szczerba*” „ „ „ z pod Nowogródka;
- 11) „*Z nad Warty*” — „ „ „ z okolic Sieradza;
- 12) „*Liczman*” — „ „ „ łowickiego.

Prace te podano do wiadomości osób zainteresowanych w N-rze 1-ym „Pracy Szkolnej” (styczeń) r. 1932, przyczem wyznaczono II-gi termin konkursu na dzień 1.IV. 1932.

W terminie drugim nadesłano prac 10, a mianowicie:

- 13) „*Mis*” — charakterystyka dziecka podlaskiego;
- 14) „*Zause*” — „ „ „ z gór Ś-to Krzyskich;
- 15) „*O kusk chleba*” „ „ „ kaszubskiego;
- 16) „*Podhale*” — „ „ „ podhalańskiego;
- 17) „*Idem*” — „ „ „ Wołynia;
- 18) „*W imię pracy*” „ „ „ z półn. Wileńszczyzny;
- 19) „*Silesia*” — „ „ „ śląskiego;
- 20) „*Czuwaj*” — „ „ „ pomorskiego;
- 21) „*Psyche*” — „ „ „ radomskiego;
- 22) „*Sine qua non*” „ „ „ z okolic Drohobycza.

Ogółem zatem przysłano na konkurs prac 22.

Sąd konkursowy na zebraniu w dn. 23. V. 1932 w osobach pp. M. Li-brachowej, St. Studenckiego, J. Włodarskiego i J. Zawirskiej, po rozpa-

trzeniu nadesłanych prac zdecydował przyznać I-szą nagrodę autorowi pracy, oznaczonej godłem „*A jaż, mateńko, nie taki samy*”.

Dwie II-gie nagrody przyznano:

1) autorowi pracy o dziecku śląskiem, godło „*Silesia*”,

2) autorowi pracy o dziecku półn. Wileńszczyzny — godło „*W imię pracy*”.

Po otwarciu kopert okazało się, że autorem I-ej pracy jest p. *Franciszek Midura* — nauczyciel w Zawidzu pod Sierpcem.

Autorem pracy o dziecku śląskiem jest p. *Chmielewski Stanisław* — Szkoła VIII, Górny-Śląsk, Świętochłowice.

Autorami pracy o dziecku półn. Wileńszczyzny są pp. *Józef Milenkiewicz* z Drui, pow. braclawski, oraz p. *Lidja Muchówna*, pracująca w tejże szkole.

Sąd konkursowy zaznacza, że kandydatem do II-ej nagrody był również autor pracy o dziecku nowogrodzkim, godło „*Wiktor Szczerba*”, ponieważ jednak po otwarciu koperty okazało się, że autor zamiast pseudonimu podał swoje nazwisko, — w ten sposób nie zastosował się do warunku anonimowości — sąd konkursowy uznał, że nie może przyznać nagrody tej pracy, ale zalicza ją do kategorii prac wyróżnionych.

Poza trzema nagrodzonymi pracami i pracą p. Szczerby sąd wyróżnił następujące prace: „*Nasze Podole*”, „*Zew*”, „*Czuwaj*” i „*Sine qua non*”.

Praca „*O kusk chleba*” nie odpowiada warunkom konkursu jednakże ze względu na jej wartości literackie będzie drukowana w „*Pracy Szkolnej*”.

Nazwiska autorów prac wyróżnionych będą podane za zgodą autorów.

Prace nagrodzone wyjdą nakładem „*Naszej Księgarni*”. Do wydawnictwa tego mogą być włączone prace nienagrodzone, ale uznane przez Sąd Konkursowy za nadające się do druku. W sprawie nagród *Nasza Księgarnia* zwróci się listownie do autorów.

H. WALAWSKA.

## ZAGADNIENIE DRUGOROCZNOŚCI W NASZYM SYSTEMIE SZKOLNYM.

Drugorocznici, ta reszta nie nadążająca za wymaganiami naszego systemu szkolnego, to niezawsze najgorsi, niezawsze najmniej zdolni, ani leniwi, to czasem bardzo dobry materiał ludzki, lub bardzo subtelna psychika. Oni najczęściej w małym stopniu ponoszą winę swego opóźnienia, a jednak sku.ki odczuwają na sob'ie i to nieraz na całym swoim życiu. Pozostanie w tej samej klasie, chociażby jeden rok to w większości wypadków stracony rok życia, to pozostanie na rok następny w warunkach niekorzystnych, to pewien rodzaj poniżenia wobec kolegów t. j. tego świata, w którym dziecko żyje, na którym mu najwięcej zależy. Budzi ono uczucie niższości wobec innych, a zabija poczucie własnej siły, główny motor wszelkiego rozwoju.

Dziecko, które choćby raz było repentem, traci w zasadzie prawo do pewnego minimum wykształcenia, bo już w obrębie 14-tu lat nie ukończy szkoły powszechnej. Dziś, gdy wykształcenie jest koniecznem w naszych warunkach do zdobycia w życiu miejsca i zapewnienia sobie ludzkiej egzystencji, drugoroczność jest złem, z którym walczyć należy. Jeżeli nie usu-

nać, to obniżyć ją trzeba do możliwych granic. W celu oświetlenia tego zagadnienia jedni na podstawie rozważań teoretycznych dociekają przyczyn tego zjawiska, inni wskazują na bardziej racjonalne metody poznania podstaw tego zagadnienia, t. j. na konieczność specjalnych badań. Jedni zwracają uwagę na potrzebę poznania warunków społecznych dziecka, tu widząc główną przyczynę zła, inni pragną zakreślić dla tych badań szersze ramy. Nauczyciel może stwierdzić na podstawie swego doświadczenia, że przyczyny drugoroczności są bardzo różnorodne. Przed dokonaniem ściślejszych badań nie możemy przesądzać tego, gdzie leży główna przyczyna drugoroczności, czy ona jest stała czy też punkt ciężkości przesuwa się zależnie od terenu, czy też wieku dziecka, rocznika lub innych okoliczności. Niemniej jednak usprawiedliwione jest w zupełności zwrócenie uwagi pedagogów i badaczy na warunki społeczne dziecka, a to z tej przyczyny przede wszystkim, że są one mało znane, powtóre, że właśnie dziecko z warstwy społecznej upośledzonej, czy też żyjące w warunkach domowych ciężkich odczuje szczególnie braki swego wychowania i wykształcenia w życiu, i należy wszystko uczynić co jest w mocy dojrzałego społeczeństwa aby w okresie uczęszczania dziecka do szkoły warunki te poprawić, aby mogło ono w ciągu swego dzieciństwa i młodości należycie się uzbroić i usprawnić do życia. Podnieść poziom warunków życia dziecka, aby ono było w stanie sprostać zadaniom swym w szkole i wymaganiom systemu szkolnego, aby młodość jego była właśnie okresem przygotowawczym do życia, to myśl przewijająca się w rozważaniach pedagogów - społeczników. Niemniej jednak tego rodzaju postawienie sprawy nie wyczerpuje istoty zagadnienia. Wskazanie na potrzebę opieki nad dzieckiem w wieku szkolnym, której szkoła z racji odmiennej swej funkcji i urządzeń spełniać nie może, a dom spełnić nie jest w stanie, wytycza nam nowy kierunek pracy społecznej.

Zagadnienie drugoroczności ma wiele stron, które stopniowo bodaj naszkicować należy, aby na nie zwrócić uwagę. Rozpatrzenie zagadnienia drugoroczności od strony przyjętego u nas systemu szkolnego zdaje mi się wskazanem i celowem.

System szkolny to konstrukcja środków stosowanych dla usprawnienia człowieka we wcześniejszym okresie jego życia do życia dalszego w warunkach kulturalnych. System szkolny ma więc służyć człowiekowi i ma służyć życiu.

Doskonały system byłby ten, któryby przewidywał wszelkie możliwości życia i miał gotowe formy, w których pomieściliby się bez żadnej dla nich szkody ci wszyscy, którym system ma służyć. Na pewien konflikt pomiędzy tem co życia niesie, a systemem szkolnym wskazuje właśnie ta reszta, niemożąca się dociągnąć do wymagań systemu, t. j. drugoroczni. Nie ma nasz system form takich, któreby umożliwiały *każdemu* dziecku dalszy jego rozwój bez cofania się. Tymczasem gdy dziecko na skutek niekorzystnych warunków domowych np. braku przyborów szkolnych, niemożności odrabiania lekcji w domu, braku opieki domowej pozostaje na drugi rok w szkole, to wówczas do niekorzystnych warunków domowego życia dziecka dołączają się niekorzystne dla niego formy organizacyjne systemu szkolnego. Dziecko jest bardziej jeszcze pokrzywdzone: ma być cofnięte o rok w rozwoju. Jeżeli zdarzy się, że dziecko mimo to rozwija się na innej drodze poza nauką szkolną, to uratowały je inne okoliczności.

Nasz system szkolny ma za sobą historję i tradycję. Doskonali on stopniowo stare formy i przekształca je. Ponieważ teoria pedagogiczna o dzie-

siątki lat wyprzedza praktykę, przeto i tu, jakkolwiek zdajemy sobie sprawę z braków systemu szkolnego, nie mamy tak wypracowanych, nowych form, abyśmy je mogli gotowe w życie wprowadzić. Te gałęzie wiedzy, które jak np. psychologja, mogłyby posunąć naprzód udoskonalenie systemu szkolnego, są dopiero w rozwoju, wszelkie koncepcje zaś w tej dziedzinie, nie mające podstaw doświadczalnych, przeżywają się szybko; jedynie próby dokonywane w szkołach doświadczalnych, których celem jest zmiana systemu nauczania i wychowania mogą dać soki odżywcze dla przebudowy systemu szkolnego. Tymczasem zjawisko drugoroczności jest tak powszechnem w naszym systemie i tak oswojeni z niem jesteśmy, że zdaje nam się naturalnem. Skutki drugoroczności coraz silniej godzą w dziecko, zawsze są dla niego ujemne, nawet wówczas gdy mamy wypadek istotnego opóźnienia w rozwoju. Jest to oddzielne zagadnienie i wymagające należytego oświetlenia. Są jednak systemy, w których zjawisko drugoroczności nie jest znane; w konstrukcji środków umiały się bardziej niż nasz nagiąć do możliwości dziecka, tak że zło drugoroczności ominęły. Nie twierdzę bynajmniej, że są one od naszego lepsze; mogą mieć braki inne tak poważne, że nie dajemy im wogóle pierwszeństwa, lecz pod tym względem przewyższają nasz. Należy więc o nich wspomnieć gdyż one stwierdzają niezbicie, że zjawisko drugoroczności nie jest bynajmniej koniecznem zjawiskiem, towarzyszącem nauczaniu szkolnemu.

Należy do nich system szkół mannheimskich, oparty na selekcji według poziomu uzdolnień. Nie sądzę, aby było celowe zajmować się nim bliżej gdyż jest dość znany. Amerykański system promowania, pozwalający uczniowi wcześniej kończyć dany kurs i postępować szybciej wyżej, uchyla to zło również. Niektóre hamburskie szkoły pozwalają na swobodę promowania w obrębie pierwszych czterech lat. Dziecko może w ciągu następnego roku rekompensować braki poprzedniego roku — dopiero po trzech latach, t. j. przy przejściu do szkoły średniej, gdzie odplywa 25% dzieci, zmuszony jest nauczyciel do zastosowania przyjętej ogólnie miary w ocenie postępów dziecka.

W pierwszym z podanych przykładów zmieniona została zasada organizacji szkoły i poniekąd pracy szkolnej, została wzmocniona pomoc społeczna, zróżniczkowane do pewnego stopnia metody pracy i zróżniczkowane programy. W drugim i trzecim wypadku została zmieniona raczej zasada promowania, a więc nie cały system szkolny.

U nas mimo doskonalących się metod nauczania zło drugoroczności występuje w każdej szkole. Pomijam takie sposoby wpływania na obniżenie drugoroczności, które mają znaczenie lokalne dla danej szkoły, a które uważać należy za sztuczne z punktu widzenia walki z drugorocznością: np. szkoła dobiera sobie materiał dziecięcy na podstawie egzaminu wstępnego lub badań testowych, co może dać w rezultacie znaczne obniżenie procentu drugorocznych; albo szkoła ma dzieci rodzin inteligentnych, które przychodzą już do szkoły z pewnym poziomem kultury albo też — szkoła prowadzi taką politykę, że pozbywa się słabych uczniów na rzecz innych szkół.

We wszystkich tych wypadkach nie można mówić o tem, aby którakolwiek z tych szkół zmniejszyła faktycznie procent drugorocznych. Ona tylko ułatwiła sobie pracę w naszym systemie szkolnym, łagodząc u siebie ostrość tego zjawiska, a przesuwając wyrazistość jego na inne szkoły. Mowa tu oczywiście tylko o dużych ośrodkach mających więcej szkół.

Są okoliczności, które pozostają w stosunku prostym do siły z jaką drugoroczność występuje, np. frekwencja dzieci. Inne momenty to stan

zdrowotny dzieci i stan ich odżywiania, warunki materialne rodziców i wiele dalszych.

Gdzie warunki pracy dzieci kształtują się gorzej, tam niestety wyraża się to w procencie drugorocznych. Nauczyciel, który wrasta w system szkolny, którego częścią sam stanowi, szuka przyczyn drugoroczności poza systemem szkolnym. Nauczyciel skrupulatny, wymagający dużo od siebie i w stosunku do siebie krytyczny, wkłada maksimum wysiłku w pracę nad zagrożeniami drugorocznością dla uniknięcia jej. Jednak nawet najlepszy nauczyciel nie może być pewnym czy jego wysiłek zawsze będzie owocny. Ponieważ sumiennych nauczycieli nam nie brak, a mimo to zjawisko drugoroczności występuje powszechnie — przeto należy przyczyny jego szukać również i gdzieindziej. Przykłady podane wykazują nam, że są systemy szkolne, które nie znają zjawiska drugoroczności, należy zatem rozważyć jakie są cechy naszego systemu, które pociągają za sobą drugoroczność. Rysują się one nam całkiem wyraźnie.

✓ Przedewszystkiem 1) podział dzieci na klasy t. j. zespoły dzieci, zgrupowane według wieku. Wiemy, że dzieci w tym samym wieku wykazują olbrzymie różnice w dojrzałości psychicznej, w poziomie umysłowym, w uzdolnieniach i zainteresowaniach. Różnic tych szkoła nie niweluje. Ona tylko zbliża te dzieci pod względem poziomu wiedzy, wyćwiczeń i umiejętności. Różnice wynikają z danych przyrodzonych, a potęguje je dom, warunki społeczne i kulturalne, materialne i moralne, praca nad dzieckiem w wieku przedszkolnym.

2) Czas trwania kursu czyli rok szkolny (10 mies.) bez względu na to, że jeden uczeń ma możliwość przejścia programu kursu przez 4 mies., inny 8, a inny 10 lub 12. Różnice te szczególnie in minus ma wyrównać nauczyciel, indywidualizując nauczanie t. zn. odpowiednimi metodami pracy podchodząc do słabszych uczniów. Tu warunki dopomagają mu lub przeszkadzają. Są nieraz okoliczności, które uniemożliwiają nagięcie się do systemu np. choroba, warunki materialne domu. System sam nie wprowadza żadnych wyjątkowych urządzeń.

3) Dwa poprzednie momenty nabierają pełnego znaczenia, gdy weźmiemy pod uwagę trzeci t. j. stałe programy obliczone na przeciętnego ucznia. Dobry uczeń może próżnować i rozwija się słabo, średni w dobrych warunkach daje radę, słaby zafamuje się. Minimum zdolnego jest powyżej maksimum słabego. Dla słabego istnieje tylko maksimum. W złych warunkach pracując, musi powtarzać kurs.

4) Programy nie są oparte na zainteresowaniach samorzutnych ucznia, ta siła nie jest wyzyskana i nie dopomaga uczniowi w pracy szkolnej. Materiał nauczania, który dziecko sobie przyswaja i na którym pracuje ma dopiero nauczyciel uczynić interesującym. Ten fakt powoduje, że 5) metody pracy dziecka są mało samodzielne. Jakkolwiek nauczanie przesunęło się w metodach pracy od odwoływania się do pamięci ucznia ku pracy opartej na zrozumieniu materiału nauczania i przyswojeniu sobie umiejętności podawanych, to jednak aktywność i samodzielność ucznia w pracy nie grają znaczniejszej roli. Dużą przeszkodę stanowi tutaj podział materiału nauczania na przedmioty. Dziecko odczuwa bezpośrednio życie, przemawiają do niego zjawiska i fakty życiowe, punkt widzenia przedmiotowy nie jest bynajmniej jego punktem widzenia. Pracować samodzielnie w obrębie zagadnień należących do tego lub innego przedmiotu może dopiero wówczas, gdy zdobędzie zdolność myślenia bardziej abstrakcyjnego i rozumienia zagadnień takiej czy innej gałęzi wiedzy, czy też przykrojonego do potrzeb

elementarnych przedmiotu nauczania. Wykonywać jakieś prace w tym zakresie może tylko pod bardzo pieczołowitym, uważnym nadzorem i kierunkiem. Ten motor, który przez 7 lat służy dziecku doskonale i który je pędzi do badania wszystkiego co je otacza i ćwiczenia się w najróżnorodniejszych kierunkach, nie jest należycie puszczony w ruch przez szkołę. Dziecko zajmuje się rzeczami których celu nie rozumie i ćwiczy się nie po swojej myśli. Nie umie zorganizować sobie pracy, jak umiało organizować zabawę, bo praca nie idzie po linii jego zainteresowań naturalnych.

6) Samodzielności w pracy ucznia przeszkadzają również metody nauczania masowego. Metody masowego nauczania nie są przeznaczone dla jakiejś grupy dzieci; przeznaczone są dla wszystkich, a ci wszyscy są właśnie bardzo różni. Kto się do przyjętych metod podciągnie i przyjmie je, ten pracuje. System nie przewiduje dalej posuniętej indywidualizacji. Uczeń pojedynczy nie jest objektem, z którym się pracuje. Nie dostosowawszy się odpada. Tu i ówdzie prowadzą pracę grupując uczniów po kilku. Przy takiej organizacji możliwa jest pewna indywidualizacja.

7) Wreszcie roczna klasyfikacja na podstawie sumy wiadomości. Kurs roczny nie przerobiony należycie, (prowadzony w jednym tempie dla wszystkich) musi być powtórzony. Nie istnieje inne wyjście. Kurs następnego roku opiera się w niektórych przedmiotach istotnie na materiale z roku ubiegłego, w innych natomiast — nie, dalszy rozwój na innym materiale jest jednak wykluczony.

Wszystkie te wyżej poruszone okoliczności sprawiają, że na terenie każdej szkoły znajdują się jednostki mniej lub więcej liczne, które nie są w stanie odpowiedzieć wymaganiom systemu, on zaś nie posiada odpowiednich form organizacyjnych i środków, aby pomieścić wszelkie odchylenia od normy i zaradzić złu.

## ANKIETA W SPRAWIE DRUGOROCZNOŚCI.

*Ankieta niniejsza opracowana została przez nauczycielstwo VI rejonu konferencyjnego w Warszawie. Ze względu na to, że zagadnienie zwalczania drugoroczności w szkołach wszelkiego typu i stopnia organizacyjnego jest dziś jednym z najpoważniejszych na warsztacie pracy nauczycielskiej, Wydział Pedagogiczny Związku Nauczycielstwa Polskiego chciałby zainteresować treścią ankiety cały ogół związkowy i wezwać do wypełnienia ankiety w ciągu przyszłego roku i lat następnych. Byłby to jeden ze środków pozytywnej i szerzej zakrojonej pracy w kierunku ostatecznego zlikwidowania klęski drugoroczności w szkole dzisiejszej oraz dążenia ku takiej szkole przyszłości, w której drugoroczność stałaby się niedopuszczalna. W trudnych nad wyraz warunkach szkolnych zwalczanie drugoroczności przez radykalną zmianę postawy dziecka w stosunku do nauki szkolnej jest jednym ze środków ratunku i wyjścia na drogę istotnie wartościowej pracy pedagogicznej. Do koncepcji tej zmiany prowadzi sumienne zbadanie błędów dzisiejszego stanu, które w wyniku dały klęskę drugoroczności.*

*Wypełnione ankiety, oraz wszystkie zapytania i uwagi prosimy przysyłać do sekretariatu pedagogicznego, który w porozumieniu z VI rejonem konferencyjnym Warszawy obmyśli środki opracowania ankiety dla celów praktyki i teorii pedagogicznej.*

Wyjaśnienie szczegółowe sposobu wypełniania ankiety podajemy poniżej.

Szkoła Nr. . . . . .

### ANKIETA W SPRAWIE DRUGOROCZNOŚCI

w szkołach powszechnych 7-klasowych.

Ogólna charakterystyka szkoły.

DZIAŁ A, (do wypełnienia przez kierownika).

- 1) a) miejscowość, szkoła Nr. . . . . męska, żeńska, koedukacyjna.
- 2) Czy szkoła jest jedno-, dwu czy trzyklasowa.
- 3) Charakter dzielnicy (robotnicza, handlowa, przemysłowa i t. p.).
- 4) Czy szkoła rozporządza lokalem na swój wyłączny użytek.
- 5) Czy lokal jest z przeznaczenia lokalem szkolnym, czy przerobionym z mieszkania.
- 6) Liczba izb lekcyjnych.
- 7) Sale pomocnicze i ich przeznaczenie.
- 8) Drugoroczność dzieci w poszczególnych klasach w/g zał. tabelki.

pisać ołówkiem

Drugoroczność wśród dzieci szkoły powszechnej Nr.....  
wg. oddziałów i płci.

Liczba dzieci w szkole	Razem	K L A S Y																															
		I				II				III				IV				V				VI				VII							
		a	b	c	d	a	b	c	d	a	b	c	d	a	b	c	d	a	b	c	d	a	b	c	d	a	b	c	d				
Ogółem . .																																	
w tem chłopcy . .																																	
„ dziewczynki																																	
Drugoroczność:																																	
Ogółem . .																																	
w tem chłopcy . .																																	
„ dziewczynki																																	

- 9) Czy szkoła, jako całość stosuje jakieś ogólne zasady oddziaływania wychowawczego (np. samorząd, spółdzielnia i t. p.).
- 10) Formy współpracy z domem.

DZIAŁ B. (do wypełnienia przez nauczyciela wychowawcę).

Charakterystyka klasy.

- 1) Oddział . . . . . Pora nauki . . . . . liczba dzieci . . . . .
- 2) Warunki higieniczne klasy:
  - a) wymiary,
  - b) liczba okien,
  - c) klasa słoneczna, czy nie,
  - d) braki w warunkach higienicznych klasy i jej urządzenia.

- 3) Liczba osób nauczających w klasie.
- 4) Liczba godzin lekcji w klasie nauczyciela wychowawcy.
- 5) Liczba godzin, opuszczonych przez poszczególnych nauczycieli, uczących w klasie bez uwzględnienia zastępców doraźnych.
- 6) Zasada utworzenia oddziału (selekcja i jej podstawy, komasacja i t. p.).
- 7) Zaległości programowe i ich przyczyny.
- 8) Czy stosowane są jakieś specjalne metody organizacji nauczania, i jakie (np. metoda Decroly, met. projektów i t. p.).
- 9) Z jakich pomocy naukowych nauczyciel korzystał w ciągu roku w związku z poszczególnymi przedmiotami.
- 10) Jakie wycieczki naukowe zorganizowano w ciągu roku.
- 11) Czy były stosowane określone metody wychowawcze na terenie klasy.
- 12) Jakie są stosowane formy współpracy z domem?
- 13) Czy były stosowane jakie formy współpracy z innymi instytucjami społecznymi (np. ośrodki zdrowia, poradnie wychowawcze, biblioteki i t. p.).

#### DZIAŁ C. *Charakterystyka indywidualna.*

Klasa . . . . .

- 1) Imię i nazwisko.
- 2) Data urodzenia.
- 3) Język ojczysty (domowy).
- 4) Rozwój fizyczny (na podstawie karty lekarskiej, o ile jest):
  - a) budowa,
  - b) wzrost i waga w stosunku do średniej,
  - c) wzrok, słuch, wymowa.
- 5) Stan zdrowia.
- 6) Warunki domowe:
  - a) czy dziecko posiada rodziców, wzgl. ojczyma, macochę, opiekunów;
  - b) zawód ojca, wzgl. opiekunów;
  - c) wymienić członków rodziny. Miejsce dziecka w rodzinie;
  - d) czy rodzina ma lokal własny, czy podnajęty;
  - e) liczba izb mieszkalnych, czy izby są widne, poziom, (piętro, suteryna);
  - f) ewentualna liczba sublokatorów;
  - g) czy dziecko ma własne łóżko, swój stół, swój kąpiel. Czy ma możliwość odrabiania lekcji i w jakiej porze;
  - h) kultura domowa (np. czystość, estetyka i inne uwagi dotyczące mieszkania),
  - i) czy dziecko jada gorące śniadania przed wyjściem do szkoły. Czy przynosi śniadania. O ile w szkole jest dożywianie, czy z niego korzysta. Ile razy dziennie jada. O której je obiad, czy jada wystarczająco;
  - j) o której idzie spać. Ile godzin sypia na dobę;
  - k) kto kieruje wychowaniem dziecka;
  - l) atmosfera domowa. Stosunek rodziców do potrzeb i nauki dziecka. Inne warunki domowe;



- m) czy dziecko zarobkuje, w jaki sposób i na jakich warunkach, czy pomaga rodzicom w pracy domowej,
- n) jak spędza wolne chwile, czy jeździ na wieś podczas wakacji i do kogo, wzgl. czy korzysta z półkolonij.
- 7) Odległość domu od szkoły.
  - 8) Frekwencja. Liczba dni opuszczonych w ciągu roku i czy w dłuższych okresach, czy przerywanych. Z jakich przyczyn.
  - 9) Ilu wychowawców miało dziecko w ciągu pobytu w szkole.
  - 10) Czy powtarzało oddział, który i ile razy.
  - 11) Stosunek dziecka do nauki, rodzaj zainteresowań, kierunek uzdolnień, tempo pracy.
  - 12) Na jakie główne trudności natrafia dziecko w systemie pracy szkolnej.
  - 13) Opinia wychowawcy o ogólnym rozwoju dziecka, wiadomości o życiu otoczenia, miasta, kraju, świata, strona moralna dziecka, wola, stopień uspołecznienia.
  - 14) Oceny szkolne z okresów klasyfikacyjnych z poszczególnych przedmiotów (z wyłączeniem sprawowania i religji).
  - 15) Najsłabsze strony w przedmiotach niedostatecznie opanowanych (wysłowienie, styl, strona techniczna, braki rozumowania i t. p.).
  - 16) Środki zaradcze stosowane dla usunięcia niedomagań w postępach i rozwoju ucznia.
  - 17) Motywy zatrzymania dzieci niepromowanych.

#### WYJAŚNIENIA DO ANKIETY.

Badanie zagadnienia drugoroczności powinno dać oświetlenie tego zagadnienia tak jak ono dziś się przedstawia. Nie będą to więc jakieś rezultaty o wartości trwałej, przeciwnie będą one mówić o tem jak ta sprawa wygląda dziś, w okresie kryzysu gospodarczego i złych warunków w jakich żyje dziecko szkoły powszechnej i w jakich wskutek tego znajduje się szkoła, w okresie dużego obciążenia nauczyciela, osłabienia wydajności jego pracy, w okresie stopniowego budowania się naszego szkolnictwa od zewnątrz i wewnątrz i masy innych okoliczności mających wpływ na pracę szkoły.

Ankieta ułożona jest tak, aby dała możność wejrzenia w te momenty, które warunkują pracę dziecka.

Momenty te zgrupowane są w trzy kategorie. Po pierwsze te, które wynikają z samej organizacji szkoły. Zakres ich wpływu będzie szeroki, bo podlegać mu będą wszystkie dzieci uczęszczające do tej szkoły. Im poświęcona jest część ankiety zatytułowana: Ogólna charakterystyka szkoły.

Część następną zawiera pytania dotyczące klasy tak pod względem lokalowym, jak zespołu dzieci oraz kursu tej klasy, metod nauczania i organizacji pracy. Ma ona wykazać te wszystkie okoliczności, które wpływają na dziecko, wskutek jego przynależności do tego właśnie ściślejszego zespołu jakim jest dana klasa. Arkusz ten wypełnia wychowawca, ponieważ on najlepiej zna warunki klasy.

W tych wypadkach kiedy wychowawca ma w swojej klasie niewielką liczbę godzin potrzebne będzie przy wypełnieniu ankiety porozumienie się z innymi nauczycielami. Bardzo ciekawe dla porównania byłoby przeprowadzenie ankiety w klasach, w których uczy większa liczba nauczycieli i to zarówno w wyższych klasach szkoły powszechnej jak i w klasach niższych.

Ostatnia, trzecia część ankiety ma dać charakterystykę indywidualną dziecka. *Wymaga ona dokładnego poznania sprawdzonych warunków życia dziecka i jego właściwości zarówno fizycznych jak duchowych.* Jest to część ankiety, która musi być poważnie

potraktowana i sumiennie wypełniona, jeśli ankieta ma opowiedzieć swemu celowi. Uwaga ta jest konieczna dlatego, że nauczyciel patrząc ciągle na dziecko i znając je nieraz na podstawie zetknięcia się z członkami rodziny na terenie szkoły lub z zasłyszanych o jego domu, rodzinie i życiu opinij, łatwo ulega złudzeniu, że zna warunki życia dziecka i dziecko samo. Arkusz ten zawiera pytania co do zakresu niewspółmierne. Np. punkty 11 i 12 jedne z najobszerniejszych co do zakresu dają raczej ogólne wytyczne, o czym nauczyciel ma informować.

Wypełnienie tych punktów wymaga przetrwania materiału zebranego z dłuższej obserwacji dziecka. Poważną pomoc wyświadczyć może przy wypełnianiu ankiety zapoznanie się z Arkuszem obserwacyjnym, wydanym przez koło Psychol. im. J. Joteyko z broszurką Studenckiego: „Jak obserwować dzieci”.

J. KRASUSKA-BUŻYCKA.

## W SPRAWIE OPIEKI NAD MŁODZIEŻĄ OPUSZCZAJĄCĄ SZKOŁY POWSZECHNE.

*Referat przedyskutowany na posiedzeniu Sekcji Psychol. P. Z. N.*

Młodzież, opuszczając szkoły powszechne, ujawnia zupełną dezorientację gdy chodzi o wybór dalszych studjów lub pracy zarobkowej, jest przytem co do swych uzdolnień mało uświadomiona i w wyborze pracy kieruje się najczęściej przypadkiem lub sugestją zewnętrzną, np. wpływem otoczenia lub rodziny.

Dzieci zamożniejszych rodziców, nawet mniej zdolne, wykazujące średnią, a nawet małą inteligencję i mierne postępy, dostają się do gimnazjów dzięki domowej pomocy w naukach i specjalnemu przygotowywaniu się do egzaminów wstępnych, natomiast młodzież szkół powszechnych o wybitnej nawet inteligencji i bardzo dobrych postępach szkolnych, lub przejawiająca uzdolnienia specjalne, np. w kierunku technicznym, zawodowym lub artystycznym nie jest w możności z powodu braku środków materialnych kształcić się dalej stosownie do swych uzdolnień.

W roku szkolnym 1929 — 30 na konferencjach psychologiczno-pedagogicznych w 32 szkołach powszechnych na Pradze zaopiniowano, że na ogólną liczbę 979-u zbadanych dzieci, 331 zasługuje na umieszczenie w szkołach średnich i zawodowych. W liczbie tych dzieci 8% odznaczało się wybitną inteligencją, inne zasługiwały na poparcie bądź ze względu na dobre postępy szkolne, bądź też ze względu na ujawnioną pilność, wytrwałość, zamiłowania lub uzdolnienia specjalne. Według wyników badań psychologicznych, uzgodnionych z opinią szkół (Rad Pedagogicznych), trzecia część młodzieży, kończącej szkoły powszechne (30% dziewcząt i 40% chłopców) powinna kształcić się dalej albo w gimnazjach, albo w szkołach zawodowych różnych typów.

Według wywiadów i danych statystycznych, zebranych przez D-ra Lipińskiego, doradcę zawodowego w Pracowni Psychotechnicznej Miejskiej w Warszawie, kształci się zgodnie z udzieloną poradą:

W szkołach technicznych	33,5%
„ zawodowych, rękodzielniczych	39%
„ handlowych	0%

W szkołach muzycznych	1%
„           agrotechnicznych	50%
W gimnazjach	40%
W seminarjach nauczycielskich	3%

Wśród młodzieży kształcącej się w gimnazjach 8% stanowią ci właśnie, którzy według opinii szkoły i wyników badań psychologicznych nie nadają się do gimnazjum. Przyczyny, które uniemożliwiły młodzieży dalsze kształcenie się są następujące:

Złe warunki materialne	64%
Niezdanie egzaminu wstępnego	18%
Brak zgody rodziców lub opiekunów	5%
Nieodpowiedni wiek	5%
Zły stan zdrowia	8%

Widać z powyższej tabeli, że jedną z najliczniejszych przyczyn stanowi brak środków materialnych. Istotnie, abiturjenci szkół powszechnych zmuszani są ciężkimi okolicznościami życiowymi do pomagania swym rodzinom i do zarobkowania. Nie otrzymując żadnego przygotowania fachowego, tworzą oni kadry niewykwalfikowanych pracowników fabrycznych lub terminatorów, otrzymują mniejsze wynagrodzenie i często bywają wyzyskiwani przez swych pracodawców. Potwierdzają to również dane, dotyczące pracy młodocianych w Min. Pracy i Opieki Społecznej. Młodzież mniej zdolną, nie ujawniającą wyraźnych wskazań do dalszego kształcenia się, należałoby przygotować w sposób praktyczny do życia, dając przysposobienie zawodowe, jak to ma miejsce we Francji, w specjalnych szkołach-warsztatach. Dzięki zorganizowaniu szybkiego szkolenia młodzież nie marnowałaby czasu na przymusowej bezczynności.

Ze statystyki D-ra Lipińskiego dowiadujemy się również, że po opuszczeniu szkoły powszechnej *ogółem nie kształci się i nigdzie nie pracuje, pozostając w domu bezczynnie 41% młodzieży*. W większości wypadków 70% (prawie  $\frac{2}{3}$ ) tej przymusowo próżnującej młodzieży są to dzieci, które pragnęły uczyć się i wykazywały uzdolnienia do dalszego kształcenia się.

Według wyników ankiety, przeprowadzonej przez Sekcję Opieki nad młodzieżą opuszczającą szkoły powszechne, przy Komisji Opiek Szkolnych w Warszawie, stwierdzono, że pośród młodzieży, kończącej szkoły powszechne 37% nie kształci się dalej, a 20% z pośród młodzieży zarobkującej *nie doksztalca się zupełnie*. Nie widzimy rozbieżności w powyżej przytoczonych statystykach. Nasuwają one niewesołe refleksje wśród osób pracujących w szkolnictwie powszechnem: ujawniają ciężkie położenie młodzieży po opuszczeniu szkoły.

Ustawa, dotycząca pracy młodocianych, nie pozwala zarobkować przed ukończeniem piętnastego roku życia. Młodzież czternastoletnia po ukończeniu szkół powszechnych, nie mając środków materialnych na dalsze kształcenie się w szkołach zawodowych lub gimnazjach, zmuszona jest czekać rok na możliwość zarobkowania. Tę młodzież należałoby zatrudniać doksztalcając ją w warsztatach szybkiego wyszkolenia zawodowego przez rok, by mogła po dojściu do lat 15-tu posiadać już niezbędne przygotowanie do pracy zawodowej i kwalifikacje, ułatwiające otrzymanie odpowiedniego zajęcia. Słuszny jest zakaz zarobkowania przed ukończeniem lat 15-tu, ale

nie należałoby pozostawiać bez opieki tej młodzieży, która nie może ani zarobkować, ani uczyć się w szkołach zawodowych przez kilka lat.

Działwa szkolna po ukończeniu czternastego roku życia, czyli po przekroczeniu wieku objętego obowiązkiem szkolnym, bywa odbierana przez rodziców lub opiekunów ze szkół i zmuszana do pracy w domu, lub do potajemnego zarobkowania poza domem. Zajęcia te najczęściej najzupełniej nie odpowiadają warunkom fizycznym i psychicznym młodzieży. Często nie znajdując zajęcia i nie mając należytej opieki lub wskazówek, dawni uczniowie szkolni, pozbawieni nadzoru ulegają zgubnym wpływom ulicy (pracują jako gońcy, pomocnicy woźnych, sprzedawcy gazet).

Wyniki badań lekarskich, przeprowadzonych nad młodzieżą opuszczającą szkoły powszechne, ujawniają, że niektóre z pośród dzieci ze względu na zły stan zdrowia należałoby otoczyć specjalną opieką lekarską, a nawet umieszczać w sanatorjach. W wielu wypadkach lekarz szkolny poleca roczny wypoczynek w dobrych warunkach higienicznych, przestrzega przed kontynuowaniem nauki lub daje wyraźne przeciwwskazania do pracy w warsztatach czy fabrykach. Z powodu niezamóżności rodziców rady te nie mogą być realizowane.

Młodociani pracownicy fabryczni, dawni uczniowie szkół powszechnych, którzy dokształcają się bądź na kursach zawodowych, bądź na maturalnych, znajdują się często w warunkach bardzo niekorzystnych dla pracy umysłowej. Tej zarobkującej młodzieży nie jest potrzebna pomoc materialna, ale byłaby pożądana tania płatna bursa o charakterze wychowawczym rodzinnym, której dodatni wpływ mógłby podnieść poziom kultury młodocianych pracowników fabrycznych i chroniłby przez złemi wpływami nieodpowiedniego otoczenia.

Znaczna liczba dzieci, uczęszczających do szkół, znajduje się w bardzo ciężkich i nieodpowiednich warunkach domowych. Szkoła Nr. 38 na Pradze dostarczyła ciekawego materiału, dotyczącego tej kwestji. Na podstawie specjalnie poczynionych wywiadów stwierdzono, że na 40 uczennic w klasie 7-jej tylko 16 (czyli 40%) wyrasta w domu przy rodzicach w normalnych warunkach rodzinnych. Reszta — to przykłady niedoli dziecięcej. Rodzice lub opiekunowie niezawsze należycie pojmują swe obowiązki i świecą odpowiednim przykładem. Są wypadki, że nietylko ojcowie, ale i matki oddają się pijaństwu. Awantury i najgorsze wymysły to przeciętna atmosfera domowa. Jakże trudno liczyć w takich warunkach na pomoc rodziców lub opiekunów, gdy chodzi o zastanowienie się i zdecydowanie o przyszłości dzieci. Obowiązek ten spada częściowo na szkołę, dla której jest sprawą pierwszorzędnej wagi co stanie się z jej abiturjentami, czy nie zmarnują swych zdolności i czy dadzą sobie radę w życiu. Powstaje, jak widzimy, nowe zagadnienie i wyłania się konieczność zapoczątkowania pewnej akcji, mogącej przyczynić się do polepszenia tego stanu rzeczy. Na kongresie pedagogicznym w Wilnie w roku ubiegłym omawiano wielostronnie wszystkie powyżej przytoczone potrzeby młodzieży i uchwalono jednogłośnie szereg dezyderatów, mogących poprawić sytuację \*).

Stosownie do uchwalonych dezyderatów opracowano i rozesłano do władz odpowiednie memorjały. Pomimo to w bieżącym roku szkolnym sytuacja młodzieży nie uległa poprawie, a nawet pogorszyła się. Pracownia Psychotechniczna Miejska, która została utworzona w Warszawie w roku

\*) Patrz: broszura poświęcona Zjazdowi Wileńskiemu.

1924—25 dla użytku szkół powszechnych, od przyszłego roku szkolnego (1932—33) *stanie się pracownią szkół zawodowych*, czyli że szkolnictwo powszechne traci placówkę, która ułatwiała młodzieży, kończącej szkoły, wybór dalszych studjów i pracy zarobkowej na podstawie przeprowadzonych badań psychotechnicznych, potwierdzonych opinią szkoły. Z powodu kryzysu część personelu w tej pracowni uległa redukcji, usunięto również doradcę zawodowego, który miał styczność bezpośrednią z młodzieżą, rodzicami i szkołami. W przyszłym roku szkolnym młodzież ma być poddawana selekcji zawodowej na terenie szkół zawodowych, a młodzież szkół powsz. zostanie pozbawiona praktycznych rad i wskazówek, ułatwiających wybór dalszych studjów lub dalszej pracy.

Odbije się to ujemnie i na działalności Sekcji Opieki nad młodzieżą opuszczającą szkoły powsz. przy Radzie Szkolnej m. Warszawy, która od roku 1929 prowadzi akcję społeczną, polegającą na udzielaniu bezpłatnych i ulgowych miejsc w prywatnych szkołach średnich i zawodowych młodzieży uzdolnionej a niezamożnej\*). Sekcja Opieki, opierając swą działalność na zupełnej bezinteresowności i dążąc zdecydowanie do tego, aby z pomocy materialnej korzystała młodzież istotnie zasługująca na poparcie nie zaś protegowana, udzielała pomocy na podstawie wyników badań psychologicznych, potwierdzonych opinią szkoły. Oceny, dotyczące poziomu umysłowego i uzdolnień młodzieży, były niejednokrotnie czynnikiem decydującym przy wydawaniu ostatecznego orzeczenia.

Należy przypuszczać, że Rada Szkolna m. Warszawy, wobec faktu zlikwidowania Miejskiej Pracowni Psychotechnicznej dla użytku szkół powszechnych, znajdzie jakieś wyjście i nie pozostawi bez opieki psychologicznej i społecznej abiturjentów szkół powszechnych. Inspektorat szkolny m. Warszawy również może przyczynić się do kontynuowania rozpoczętej pracy dla celów poradnictwa. Przy najpomyślniejszym załatwianiu sprawy, pomoc ta będzie obejmowała zaledwie młodzież warszawskich szkół powszechnych. Wobec smutnego faktu, że stolica nie może zdobyć się na utrzymanie jednej pracowni dla wyłącznego użytku szkół powszechnych i biura pośrednictwa pracy dla młodocianych, trudno jest łudzić się, aby mogły wkrótce nastąpić pod tym względem zmiany na lepsze w całej Polsce. Kryzys gospodarczy kraju i szerzące się bezrobocie pogarszają warunki młodzieży szkolnej. Niepodobna dłużej zajmować postawy biernej. Akcja ze strony szkoły staje się sprawą palącą. I oto powstaje pytanie: co można uczynić na terenie szkoły dla celów poradnictwa zawodowego? Działać można dwojako: na terenie samej szkoły i poza szkołą.

Działalność szkoły dla poradnictwa zawodowego można ująć w następujące punkty:

1) Obznajmianie młodzieży starszych oddziałów szkoły powszechnej, zwłaszcza VI-go i VII-go z różnymi rodzajami prac (grupami zawodów) przez stosowanie odpowiednich pogadanek, wycieczek np. do fabryk, war-

---

\*) W r. szk. 1929/30 Sekcja Opieki umieściła bezpłatnie przeszło 100 abiturjentów szkół powsz. W roku 1930/31 udzielono pomocy w wyborze dalszego kształcenia się i ułatwiono dalszą bezpłatną naukę 280 abiturjentom tychże szkół. W ostatnim roku szkolnym 1930/31 poczyniono starania, aby ze stypendjów miejskich mogły korzystać te zdolne a niezamożne dzieci, dla których zwolnienie od wpisu nie jest wystarczającą pomocą. Dzięki interwencji Sekcji 14 stypendjów miejskich po 600 złotych rocznie otrzymała młodzież polecona przez Sekcję. W bieżącym roku szkolnym (1931/32) udzielono również doraźnej pomocy materialnej uczniom najbiedniejszym.

szatów, przez odpowiednio dobraną lekturę, pokazy, filmy, przezrocza, tablice.

2) Poznawanie projektów młodzieży drogą ustną za pomocą pytań i piśmienną — w formie wypracowań klasowych.

3) Przeprowadzanie obserwacji nad młodzieżą w celu zbierania materiałów dotyczących zainteresowań, zamiłowań, uzdolnień, (umysłowych lub specjalnych) oraz wszystkich cech charakteru, mogących mieć znaczenie przy wyborze bądź dalszych studiów, bądź pracy zarobkowej.

4) Omawianie na specjalnej konferencji pedagogicznej życzeń młodzieży.

5) Porozumiewanie się z rodzicami i opiekunami młodzieży w sprawach wyboru pracy lub dalszej nauki (udzielanie rad i informacji rodzicom).

6) Wytwarzanie odpowiedniego nastroju, poważnego nastawienia dla spraw, będących w związku z wyborem przyszłej pracy przez:

a) wzbudzanie poszanowania dla pracy zarówno fizycznej, jak i umysłowej,

b) zwalczanie przesądów stanowych i fałszywych ambicji, a zachęcanie do pracy w kierunku najbardziej odpowiednim bez względu na pozorną niższość jakiegos zajęcia,

c) wyjaśnienie konieczności pracy i znaczenia wyboru zajęcia najbardziej odpowiadającego stanowi zdrowia, uzdolnień, zainteresowań, ze stanowiska indywidualnego i społecznego,

d) omawianie sposobów uczenia się, pokonywania trudności, oraz należytego przygotowania się do przyszłej pracy zarobkowej na podstawie przykładów pozytywnych i negatywnych, wziętych z najbliższego otoczenia lub literatury, (życiorysy sławnych ludzi),

e) uwzględnianie przy nauczaniu poszczególnych przedmiotów (język polski, nauka o Polsce, roboty ręczne, matematyka, przyroda, religja) tematów, mających związek z pracą, z różnicami między pracą wykonywaną z przymusu i z zamiłowania, z koniecznością harmonijnej współpracy z otoczeniem, z wartością wysiłków pojedynczych jednostek i wysiłków zbiorowych.

7) Tworzenie kół abiturjentów danej szkoły (światlic) w celu utrzymania kontaktu z młodzieżą po opuszczeniu szkoły.

8) Nawiązywanie kontaktu z instytucjami społecznymi (opieką szkolną, zarządem gmin, opieką społeczną) w celu wyjednywania stypendjów bezwrotnych lub zwrotnych dla tych dzieci, które powinny kształcić się dalej lub specjalizować w jakimś dziale. (Niektóre gminy już udzielają pożyczek zwrotnych dzieciom uzdolnionym).

9) Porozumiewanie się z urzędami szkolnymi w celu wyjednywania dalszego bezpłatnego kształcenia dla młodzieży uzdolnionej a niezamożnej.

10) Współpraca z poradnią zawodową, o ile takowa w danej miejscowości istnieje.

Pogadanki z młodzieżą możnaby prowadzić według następujących punktów:

1) Omawianie znaczenia pracy ze stanowiska społecznego i ekonomicznego.

2) Udzielanie młodzieży informacji, dotyczących wymagań, stawianych kandydatom w różnych działach pracy.

3) Omawianie warunków, jakim powinna odpowiadać młodzież wstępująca do szkół średnich i zawodowych, (stan zdrowia, właściwości psychiczne, psycho-motoryczne).

4) Podkreślanie konieczności zdobywania przysposobienia zawodowego i kwalifikacji, ułatwiających znalezienie pracy zarobkowej.

5) Zachęcanie do uczenia się rzemiosł i do pracy na roli (o ile zauważono uzdolnienia w danym kierunku).

6) Odradzanie uczniom mniej inteligentnym, mało zdolnym i niezamownym dalszej nauki w gimnazjach.

Jako temat do wypracowania szkolnego mogą służyć następujące pytania:

- 1) Które lekcje w szkole interesują cię najwięcej?
- 2) Które lekcje są dla ciebie najtrudniejsze?
- 3) Co wolisz: pracę umysłową, a więc uczyć się, czytać, czy pracę ręczną, np. robić jakąś robotę?
- 4) W jaki sposób lubisz spędzać czas w chwilach wolnych od zajęć szkolnych, np. czytać książki, coś majstrować, dopomagać w pracy starszym?
- 5) Czy po ukończeniu szkoły powszechnej chciałbyś kształcić się dalej i w jakim kierunku, np. w gimnazjum, szkole zawodowej, jakiej?
- 6) Jakie zajęcia uważasz dla siebie za najbardziej odpowiednie?
- 7) Czy znasz bliżej tę pracę, którą sobie wybierasz?
- 8) Czy zawód ten wybierasz z własnej woli i zamiłowania, czy pod wpływem przewidywanej korzyści materialnej lub z namowy innych osób?
- 9) Czy rodzice wiedzą o twoich projektach i czy zgadzają się na nie?
- 10) Czy chciałbyś, aby szkoła była ci w czym pomocna? Napisz szczerze o co ci chodzi.

Byłoby pożądane, aby każde dziecko dało odpowiedzi na wszystkie pytania na jednym większym arkuszu. Odpowiedzi te mogą być punktem wyjścia dla specjalnej konferencji, przeznaczonej na omawianie projektów uczniów.

Obserwacja życia szkolnego ujawnia różnice inteligencji, uzdolnień, zainteresowań, zamiłowań. Są to fakty, które powinny być uwzględniane gdy uczeń opuszcza szkołę i potrzebuje rad i wskazówek, dotyczących dalszych planów na przyszłość. Z chwilą gdy szkoła zacznie dawać uczniom swoim wskazania zawodowe, przestanie być czemś epizodycznym i od życia oddalonym.

Oceny szkolne mówią o wydajności pracy ucznia na terenie szkoły, często o jego staranności, pilności lub pamięci. Wskazują one również na stopień uwagi lub stopień opanowania. Jest ogólnie wiadome, że nieśmiałość wpływa bardzo ujemnie na oceny szkolne. Często dobre wyniki pracy szkolnej zawdzięcza się pilności, pamięci lub poprostu warunkom domowym, np. opiece ze strony rodziców, nie zaś istotnym zaletom umysłowym. Mogą wchodzić również w grę czynniki mówiące o temperamentie i dyspozycjach ucznia. Często osobnik mniej zdolny lecz bardzo wytrwały może szybciej osiągnąć lepsze wyniki w szkole, niż zdolny, lecz mało staranny, leniwy, niedbały. Widzimy, że sam stopień szkolny nie charakteryzuje wystarczająco dziecka. Często uczeń o średnich, a nawet słabych postępach szkolnych, może mieć uzdolnienia specjalne i posiadać wiele energii i inicjatywy. Życie wymaga cech wręcz przeciwnych niż te, które w szkołach dawnego typu są uważane za dodatnie. W życiu należy działać, mieć inicjatywę, walczyć z przeciwnościami. Dlatego często się zdarza, że dobry i cichy uczeń w szkole niezawsze umie sobie radzić w życiu i zostaje prześcigany przez innych, którzy wykazywali gorsze postępy szkolne. Po za wydajnością odnośnie do postępów

szkolnych może być jeszcze i wydajność inna, np. zawodowa, społeczna, organizacyjna, oraz rodzaje inteligencji, np. inteligencja praktyczna, lub techniczna.

Młodzież szkół powszechnych wykazuje wiele pomysłowości w swych pracach ręcznych, co wyraźnie wskazuje na sprecyzowane zainteresowania i uzdolnienia w rozmaitych działach techniki, lub mających związek z rzemiosłami. Wszystkie te różnorodne właściwości i zainteresowania młodzieży szkolnej mogą być poważnym przyczynkiem do scharakteryzowania ucznia. Szkoła posiada wiele cennego materiału, zebranego na podstawie umiejętnej, dłuższej obserwacji na terenie życia szkolnego podczas pracy, wypadków, zabaw i wycieczek. Zwłaszcza obserwacje czynione nad dziećmi przed okresem dojrzewania mają duże znaczenie i mogą stanowić wskaźnik dla określania przyszłej osobowości. W okresie dzieciństwa i przedpokwitania od lat 6-u do 12-u rozwija się i kształtuje osobowość. Lata od 14-u do 16-u są w życiu młodzieży okresem przejściowym; kryzys w życiu seksualnym daje zachcianki, t. zw. „Gelüste”. Zachcianki zawodowe mogą mieć w tej fazie zmienność kalejdoskopu, równie szybko mijać, jak nagle i niespodziewanie pojawiły się. Niema w tem nic dziwnego, skoro jest wiadome, że spontaniczność i samodzielność to cechy okresu dojrzewania. A w tym właśnie czasie młodzież opuszcza szkołę powszechną, stając wobec poważnego problemu czym być i co czynić dalej. Możliwość jest sporo, ale punktem wyjścia w każdym poszczególnym wypadku muszą być właściwości zainteresowanej jednostki: uzdolnienia fizyczne i psychiczne, nie zaś nieuzasadnione ambicje i nierealne dążenia. Szkoła może zwalczać pewne mocno zakorzenione przesady. Wiemy np. że istnieje jakby hierarchja zawodów, z których jedne są uważane za lepsze i szlachetniejsze, inne za gorsze i mniej szlachetne.

Wzgląd powyższy skazuje często jednostkę wybitnie uzdolnioną w pewnym kierunku na pracę w zawodzie dla niej nieodpowiednim dlatego jedynie, że zawód ten ma pozory wyższości. Naprzykład praca urzędnika jest naogół uważana za wyższą od pracy rzemieślnika; w gruncie rzeczy wymaga ona większego wprawdzie wykształcenia, ale mniejszej liczby uzdolnień specjalnych niż rzemiosło.

Rzemiosła wymagają specjalnych uzdolnień. Tymczasem panuje opinja, że do rzemiosła należy odsyłać tych, którzy są złymi uczniami w szkole i do niczego zdolności nie ujawniają. Każda praca wymaga pewnych uzdolnień, a uzdolnienie do pracy ręcznej posiada taką samą wartość, jak każde inne i powinno być cenione i szanowane narówni z innymi. Nieodpowiednio wybrana praca spycha liczne jednostki na szary koniec, czyniąc z nich kolejonych i niezadowolonych z życia ludzi.

Wynika z powyższego, że szkolnictwo powszechne ma poważne zadania do spełnienia i powinno:

1) wskazywać młodzieży praktyczny kierunek z uwzględnieniem konieczności fachowego przygotowania do życia;

2) dopomagać szkolnictwu średniemu przez zawracanie z niewłaściwej drogi tych wszystkich, którzy mogliby stać się ciężarem w szkole średniej ogólnokształcącej, a nadają się do innych zajęć. Do gimnazjów należałoby skierowywać młodzież o większych uzdolnieniach intelektualnych. Tak zwane wolne zawody wymagają nie tylko wybitnej inteligencji, ale i pewnych zasobów materialnych, koniecznych do spokojnego przetrwania kilku pierwszych lat po ukończeniu uniwersytetu. Założenia powyższe wiążą się ze sprawą nauczania prac ręcznych na terenie szkół powszechnych.



Praca ręczna w szkole powszechnej powinna uwzględniać cele poradnictwa zawodowego i wytwarzać odpowiedni nastrój i poważne nastawienie dla spraw będących w związku z wyborem przyszłej pracy przez:

- 1) wzbudzanie poszanowania dla pracy fizycznej narówni z pracą umysłową,
- 2) zachęcanie do pracy w kierunku najbardziej odpowiednim bez względu na pozorną „niższość” jakiegoś zajęcia,
- 3) wyjaśnianie konieczności pracy ze stanowiska indywidualnego i społecznego.

Pracę ręczną w szkole powszechnej należy uważać również jako środek pozwalający zorjentować się w uzdolnieniach zawodowych młodzieży. Wszelka praca na terenie szkoły, a więc i praca ręczna powinna mieć też na celu wyprowadzenie młodzieży ze stanu bierności, rozwijanie chęci do aktywności, do samodzielnego organizowania sobie pracy i do wysiłku twórczego.

Warunki życia szkolnego powinny wytwarzać potrzebę wykonywania pewnych przedmiotów, przyrządów, pomocy naukowych, ozdób szkolnych i t. d. Wpłynęłoby to na ożywienie pracy ręcznej dzięki jej aktualizowaniu. Widoczna celowość wykonywanej pracy przyczyniłaby się do zwiększenia zainteresowania i pozwoliłaby na przejawianie się właściwości indywidualnych i pierwiastków twórczych.

Programy robót ręcznych przeznaczone dla ostatnich najwyższych oddziałów szkół powszechnych powinny włączać też naukę rzemiosł prowadzoną w sposób praktyczny. Według obserwacji czynionych nad młodzieżą przez Gaillard'a i Lemont w warsztatach przygotowujących do pracy w rzemiosłach w Paryżu, należy możliwie jaknajwcześniej rozpoczynać zaznajamianie młodzieży z pracą ręczną. Dwunasty, trzynasty i czternasty rok życia uważany jest za najbardziej ku temu odpowiedni, ponieważ właśnie z łatwością dostosowują się do wykonywania ruchów, związanych z posiłkowaniem się narzędziami pracy, a wprawa dla zręczności i szybkości ruchów jest znacznie większa, niż w piętnastym roku życia. Młodzież później rozpoczynająca naukę rzemiosł jest narażona na zmagania się z wielkimi trudnościami i pomimo wysiłków nie może dorównać tym kolegom, którzy rozpoczęli naukę wcześniej. Dlatego też należałoby te właściwości psychomotoryczne u młodocianych odpowiednio wykorzystywać, dając możność zaznajamiania się z niektórymi pracami ręcznymi już w szkole powszechnej. Byłoby nader pożądane, aby w ostatnich klasach szkół powszechnych roboty ręczne traktowano jako przedmiot pierwszorzędny, mający poważne praktyczne znaczenie. Czternasto i piętnastoletnią młodzież należałoby zaznajamiać z pracą w odpowiednich zakładach, urządzonych jako wzorowe warsztaty.

Nie znaczy to, aby na terenie szkół powszechnych miał być zastosowany program lub system szkół zawodowych, wyszkalających młodzież w jakimś jednym określonym kierunku, ale chodzi o wyrobienie sprawności, która mogłaby wytwarzać ogólną orientację i łatwość przystosowywania się do nowych warunków życia na wypadek jakichś nieoczekiwanych zmian.

Warunki gospodarcze kraju, zastój jakiegoś działu w przemyśle zmuszają młodzież do poszukiwania pracy w innych zawodach, nieraz wręcz odmiennych lub nowych i chwytania takiej pracy, która trafia się, która narażenie jest. We Francji punkt ciężkości zainteresowań pedagogiczno-społecznych opiera się na przygotowaniu do pracy, t. j. na przyspieszonym szkole-

niu zawodowym. W Paryżu w rocznych szkołach zawodowych otrzymuje młodzież we wzorowo urządzonych warsztatach przysposobienie zawodowe do czterech rodzajów różnych rzemiosł. Nauka w każdym dziale trwa 6 tygodni. Ma to na celu zabezpieczenie młodzieży na wypadek zastoju w niektórych rynkach pracy i umożliwienie zarobkowania nietylko w jakimś jednym dziale <sup>1)</sup>. Przygotowanie zawodowe w kilku kierunkach, oraz świadectwo z odbytej nauki ułatwiają w znacznym stopniu otrzymanie zajęcia. O ile uczeń wykaże wybitne uzdolnienie w którymś z czterech przestudjowanych rzemiosł, wówczas może pozostać w szkole jeszcze rok w celach specjalizacji. Ze stanowiska społecznego i psychologicznego takie przygotowanie młodzieży do życia ma poważne znaczenie. Pogląd, że człowiek jest zdalny do wykonywania tylko jednego rodzaju pracy z pominięciem innych, z punktu widzenia chociażby fizjologii, nie wytrzymuje obecnie krytyki. Przeprowadzenie badań selekcyjnych nad młodzieżą, jak to ma miejsce u nas w przemyśle, nie jest pomyślnym regulowaniem potrzeb młodzieży. Badania selekcyjne są zazwyczaj przeprowadzane w celach specjalnych, wiążących się bezpośrednio z potrzebami lokalnymi jakiejś placówki dochodowej, np. fabryki lub jakiegoś przedsiębiorstwa. Pod tym więc kątem widzenia są przeprowadzane badania, wykrywające obecność lub brak niektórych wymaganych właściwości. Przyjmowanie za punkt wyjścia potrzeby jakiejś instytucji nie zaś potrzeby danej jednostki nie odpowiada celom pedagogicznym <sup>2)</sup>. Wiemy bowiem, że w okresie młodzieńczym uzdolnienia nie są tak wyraźnie zarysowane i rozwinięte jak u ludzi dojrzałych, natomiast zdolność w nabywaniu wprawy i stopień zainteresowania odgrywają pierwszorzędą rolę. Badania selekcyjne są przeprowadzane na podstawie pewnych wzorów, tak zwanych monografij zawodowych lub psychogramów. Wzory te, choćby najszerzej skonstruowane, nie mogą uwzględniać tych czynników psychicznych, których niepodobna zbadać żadnym aparatem, najbardziej precyzyjnym, a których utajona siła zdolna jest naprzykład przeobrazić niewykształconego włóczęgę w wszechświatowej sławy autora-literata. (Życiorys Londona). Pobudkę moralnej natury, najmniej uchwytne nazewnątrz, są nieraz dla pracy silniejszym bodźcem, niż sprawność pewnych mniej lub więcej złożonych funkcji psycho-motorycznych. Należy pamiętać i o tem, że niektóre z wymaganych, a chwilowo nieobecnych właściwości psychicznych, mogą być kompensowane przez inne, np. uzupełniane wytrwałością, zapałem, gorliwością. Czyż nie inaczej pracuje się w atmosferze miłej, serdecznej, znajdując zrozumienie dla wysiłków, niż w warunkach mało sprzyjających np. pod surowym rygiem, pod grozą kar lub w otoczeniu niechętnych sobie?

Z powyżej przytoczonych względów gorąco pragniemy aby młodzież mogła otrzymywać należyte przygotowanie w warunkach najbardziej uwzględniających nasze założenia społeczne. Korzystając z nowej ustawy, dotyczącej szkolnictwa zawodowego (art. 32), która przewiduje tworzenie

<sup>1)</sup> W roku 1928 było w Paryżu 13 takich szkół - warsztatów: 7 dla chłopców, 4 dla dziewcząt i 2 koedukacyjne. Nauczanie w tych szkołach jest bezpłatne; pobiera się jedynie opłatę za zużyty materiał. Ogółem korzysta z tych szkół około sześć tysięcy młodzieży rocznie.

<sup>2)</sup> Poglądy na tę kwestję wypowiedziałam na plenarnem posiedzeniu II-go Polskiego Zjazdu Naukowej Organizacji Pracy w Warszawie w 1928 r. Zostały one opublikowane w artykule zatytułowanym: „Psychologiczne i społeczne podstawy naukowej organizacji pracy, poradnictwa zawodowego i psychotechniki”.

rocznych szkół zawodowych, należałoby możliwie najprędzej przystąpić do realizowania tego projektu (nawet przy istniejących szkołach zawodowych kilkoletnich) nie tylko na terenie Warszawy, ale w całej Polsce. Racjonalne przygotowanie do pracy zarobkowej *nawet najmniej zdolnych* ma większą wartość, niż dyskwalifikowanie i pozostawianie bez opieki tych wszystkich, którzy nie wykazali najwyższych warunków podczas badań psychotechnicznych selekcyjnych, jako kandydaci do fabryk i warsztatów.

Celem poradnictwa zawodowego jest nie dyskwalifikowanie, lecz ułatwienie młodzieży wyboru pracy, najbardziej odpowiadającej właściwościom psychicznym i fizycznym. Personel nauczycielski, posiłkując się odpowiednim materiałem pomocniczym, opracowanym dla celów poradnictwa zawodowego na terenie szkoły, oraz rozpatrując rezultaty swych wysiłków pedagogicznych i dydaktycznych, może orjentować się w uzdolnieniach młodzieży i wypowiadać opinie na temat projektów, dotyczących wyboru dalszych studiów lub pracy swych wychowanków. Jest rzeczą oczywistą, że wyniki badań psychologicznych i współpraca ze specjalistami ułatwiłyby znacznie spełnienie tego zadania. Pomimo przeszkód i niepomyślnych warunków nie możemy pozostawiać młodzieży naszej, opuszczającej szkoły powszechne, bez pomocy i opieki. Dołóżmy starań, aby idea poradnictwa zawodowego nie została całkowicie pogrzebana. Nie chodzi bynajmniej o nową, dodatkową pracę nauczycielstwa. Zbyt dobrze znane są ciężkie warunki pracy szkolnej. O nowym przeciążeniu nie może być mowy. Chodzi tu raczej o przychylne i życzliwe potraktowanie tej sprawy i służeńie jej w ramach dotychczasowych zajęć. Pogadanki i wycieczki są przewidywane w programach; należy jedynie wykorzystywać pewne momenty i odpowiednio nawiązywać do zagadnień, mających związek z wyborem przyszłej pracy. Wypracowania szkolne, odpowiednio potraktowane, również nie obciąża nauczyciela, a mogą być ciekawym przyczynkiem do lepszego poznania młodzieży.

Jedynie propozycja konferencji pedagogicznej dla celów poradnictwa z udziałem lekarza szkolnego i całego personelu, uczącego w ostatniej klasie, może wydać się pracą, nieobjętą programem szkolnym. Różne bywają konferencje szkolne: na klasowych wylicza się liczbę „dwójek”, na wychowawczych są poruszane nieraz i sprawy administracyjne, co chociaż ważne, niezawsze interesuje wszystkich. Na konferencji dla celów poradnictwa mają być omawiane projekty młodzieży, dotyczące wyboru dalszych studiów lub pracy zarobkowej. Temat ten często jest poruszany przez wychowawców, którzy usiłują dopomagać młodzieży. Ich cichej pomocy młodzież wiele zawdzięcza. Ogólna konferencja ma za zadanie rozpatrzyć wielostronnie projekty wszystkich dzieci, rozstających się ze szkołą i wpłynąć w miarę możliwości na rodziców, aby zastosowali się do opinii szkoły. (W wielu szkołach powsz. na terenie Pragi rodzice sami zwracają się do kierownictwa szkoły lub wychowawców z prośbą o wskazanie najważniejszego kierunku kształcenia swych dzieci). Konferencja może być prowadzona według następującego planu:

- 1) Odczytanie projektów ucznia.
- 2) Scharakteryzowanie danego ucznia na podstawie:
  - a) opinii lekarza szkolnego,
  - b) opinii wychowawcy,
  - c) opinii osób, znających dane dziecko.
- 3) Uzgodnienie projektów ucznia z opinią personelu.

4) Wybór szkoły lub pracy, uznanej przez większość personelu za najodpowiedniejszą.

Przy omawianiu właściwości uczniów należy brać pod uwagę:

- 1) Wiek dziecka.
- 2) Stan zdrowia.
- 3) Warunki domowe.
- 4) Postępy szkolne.
- 5) Poziom umysłowy (cechy świadczące o inteligencji: rozumienie, szybkość pracy umysłowej, orjentowanie się w nowych zagadnieniach).
- 6) Cechy świadczące o usposobieniu (charakterze i temperamencie).
- 7) Stosunek ucznia do pracy szkolnej (wytrwałość, dokładność, samodzielność, zdolności organizacyjne).
- 8) Cechy pracy ręcznej (planowość, zręczność, pomysłowość).
- 9) Stosunek do wychowawcy i nauczycieli (poprawny, nieufny, niechętny).
- 10) Stosunek do kolegów: stopień uspołecznienia, przewodzenie, uleganie wpływom.
- 11) Zamiłowania.
- 12) Uzdolnienia.
- 13) Stosunek ucznia do rodziny.
- 14) Warunki domowe.

Opierając się na długoletniej obserwacji dziecka, rozpatruje się poszczególne cechy: przewagę pewnych funkcji nad innymi, np. przewagę zręczności nad intelektem lub odwrotnie, i zgodnie z opinią nauczycielstwa, charakteryzującą daną jednostkę, udziela się rady, jakiego rodzaju praca może najbardziej odpowiadać istotnym uzdolnieniom lub zamiłowaniom ucznia.

Konferencja ogólna powinna dążyć do ustalenia:

- 1) Do jakiego rodzaju pracy uczeń nadaje się najbardziej (umysłowej czy ręcznej).
- 2) Czy powinien kształcić się dalej?
- 3) Czy potrzebuje poparcia materialnego (ulgi w opłatach szkolnych, całkowitego zwolnienia od wpisu, stypendjum).
- 4) Gdzie powinien kształcić się:
  - w gimnazjum,
  - w szkole zawodowej,
  - w „ technicznej,
  - w „ handlowej,
  - w „ rolniczej,
  - w „ zdobniczej,
  - na kursach dokształcających zawodowych,
  - „ „ maturalnych.
- 5) O ile jest zmuszony po ukończeniu szkoły powszechnej bezpośrednio zając się pracą zarobkową, jaki rodzaj pracy uważa Rada Pedagogiczna za najbardziej wskazany dla niego?

Opinia szkoły powinna być zakomunikowana rodzicom lub opiekunom.

Wszyscy zdajemy sobie należycie sprawę z tego, że wyniki badań psychologicznych nad inteligencją i uzdolnieniami dzieci, dają możliwość bardziej obiektywnego i bardziej wielostronnego omawiania projektów młodzieży. Szkoła zawsze skłania się do spoglądania na dziecko z punktu widzenia postępów szkolnych, które niezawsze świadczą o istotnym poziomie

umysłowym dziecka. Poza tem szkoły nie są wszystkie jednakowe a i wymagania bywają różne. Badania psychologiczne mogą stwierdzić jakie miejsce zajmuje dziecko nietylko w stosunku do innych dzieci w danej klasie, ale w stosunku do wszystkich dzieci we wszystkich zbadanych szkołach. Taka ocena ucznia nie może być dla szkoły bez znaczenia. Ocena inteligencji to ważny punkt wyjścia, gdy należy decydować o wyborze młodzieży do dalszego bezpłatnego kształcenia. Opierając się na wynikach badań psychologicznych, potwierdzanych opinją rad pedagogicznych w szkołach powszechnych, nie popełnialiśmy dotychczas omyłek i szkoły średnie prywatne różnych typów w Warszawie z roku na rok coraz więcej miejsc bezpłatnych dla naszej młodzieży ze szkół powszechnych przeznaczają. (W r. b. już 300 abiturjentów szkół powsz. kształciło się bezpłatnie). Sprawa jest zbyt poważna, by można było ją zaniedbać. I w dalszym ciągu dążyć będziemy do posiadania pracowni psychologicznej dla użytku szkół powszechnych. Nie traćmy nadziei, że uda nam się to urzeczywistnić. Chodzi o chwilowe przetrwanie, w celu ratowania samej idei i tych zbiorowych wysiłków, które dały możność zapoczątkowania pomocy dla młodzieży, opuszczającej szkoły powszechne.

ZOFJA KABAKÓWNA.

## WRAŻENIA Z WIEDENSKIEJ PORADNI WYCHOWAWCZEJ.

### I.

Niejednokrotnie boryka się nauczyciel i wychowawca z trudnościami, niejednokrotnie ogarnia go zwątpienie i zniechęcenie, gdy widzi że „nieznośny“ uczeń nie robi postępów w nauce, przeszkadza podczas lekcji, że nie pomagają prośby oraz sypiące się jak z rogu obfitości napomnienia, nagany, kary. Gdyby przy szkole istniała poradnia wychowawcza oparta na współpracy lekarza i odpowiednio wykształconego psychologa, wówczas zadanie szkoły byłoby w znacznej mierze ułatwione. Przykładem i wzorem mógłby posłużyć w tej dziedzinie Wiedeń, który poszczycić się może całą siecią odpowiednio zorganizowanych poradni.

Organizacje adlerowskich indywidualno-psychologicznych poradni wychowawczych w Wiedniu rozpoczęto w r. 1920. Wyrosły one z konieczności roztoczenia opieki społecznej oraz z potrzeb natury pedagogicznej. Duchowe i materialne spustoszenia jakie pociągnęła za sobą wojna światowa, skierowały uwagę państwa i społeczeństwa na zaniedbanie wychowania dzieci i młodzieży. Rozpoczęła się praca, zmierzająca do usunięcia szkodliwych skutków wojny w dziedzinie wychowania.

Część nauczycielstwa zwróciła się do twórcy psychologii indywidualnej d-ra Alfreda Adlera z prośbą o wskazanie w praktyce dróg prowadzących do uchwycenia charakteru dziecka i korektury błędów w wychowaniu. W ten sposób powstały „poradnie nauczycielskie“. Główne ich zadanie polegało na wykształceniu wyszkolonych w duchu psychologii indywidualnej nauczycieli i wychowawców. Obecni są przy poradach przedstawiciele gron nauczycielskich szkół ludowych i średnich, lekarze, nauczyciele oraz studenci, któ-

rzy wyrazili chęć współpracy. Z początkiem szkolnego roku poszczególne grona nauczycielskie zostają powiadomione o działalności poradni nauczycielskich i proszone są o przedstawienie trudnych do kierowania dzieci. Inspektor szkolny odpowiedniego okręgu szkolnego wzywa poszczególne szkoły okręgu do wystania po jednym przedstawicielu do poradni. Przed przedstawieniem dziecka w poradni wychowawca stara się o pozwolenie rodziców; do poradni zgłasza się zazwyczaj z dzieckiem i z jego rodzicami. W nieobecności dziecka i rodziców wychowawca informuje kierownika poradni oraz słuchaczy o fizycznym i duchowym rozwoju swego wychowanka, o jego stosunkach rodzinnych i o trudnościach wychowawczych jakie się nastroczają. Kierownik poradni dodaje swoje uwagi, poczem rozmawia oddzielnie z rodzicami i z dzieckiem. Po tej rozmowie reasumuje swe wywody i obok wskazówek zmierzających do usunięcia trudności wychowawczych, wskazuje na związek między poszczególnym wypadkiem a podstawowymi zasadami psychologii indywidualnej. Dalsze losy dziecka zależą od nauczyciela i rodziców, którzy po otrzymaniu zasadniczych linii, mają wywierać właściwy wpływ wychowawczy.

Równoległe z poradniami nauczycielskimi, dostępnymi dla nauczycieli i dzieci, powstały inne, ogólnie dostępne. W ten sposób psychologia indywidualna zdobyła sobie w szerokiej mierze dostęp do wewnętrznego życia szkoły i rodziny — dwóch czynników wychowawczo decydujących dla większości dzieci.

Porady odbywają się bezpłatnie w określonych dniach tygodnia, zwykle w niezbyt późnych godzinach wieczornych. Prowadzone są przez indywidualno-psychologicznie wyszkolonego lekarza (lekarke) oraz doradcę pedagoga. Sprawozdania rodziców i wychowawców, rozmowy z dziećmi i rodzicami zostają zaprotokołowane. Liczba poradni wzrastała zwłaszcza w r. 1927. W r. 1928 nastąpiła dalsza, bardzo systematyczna rozbudowa oraz odpowiednio zorganizowanie indywidualno-psychologicznych poradni wychowawczych. Oczywiście, iż cały tryb postępowania zmierzający czy to do uchwycenia charakteru dziecka, czy to do stwierdzenia trudności wychowawczych i powzięcia metod wychowawczych, jest ściśle oparty na zasadach psychologii indywidualnej. Praca psychologii indywidualnej, zakreślona na szeroką skalę, odbywa się bez szumnej reklamy i jałowej dialektyki. Szare, codzienne życie jest jej terenem. Słaby, nieufający własnym siłom człowiek — jej celem, społeczność — jej ideałem. Wszyscy, którzy na polu psychologii indywidualnej pracują nie cofają się przed najeżoną trudnościąmi drogą; przekonani są bowiem, że psychologia indywidualna znośniejszą czyni ciężką rzeczywistość i kładzie podwaliny pod lepszą przyszłość. Jest więc zupełnie zrozumiałem, że psychologia indywidualna, mając lepszą przyszłość na względzie, otacza szczególną pieczę dzieci i młodzież jako tej przyszłości ostoję. Dąży ona nie tylko do usuwania trudności wychowawczych, ale przez racjonalne wychowanie pragnie zapobiec ich powstawaniu; nabiera więc znaczenia profilaktyki. Z naciskiem podkreśla jednorazowość zjawisk, niepowtarzanie się ich w naurze, dąży do genetycznego ujęcia jednorazowego fenomenu jaki stanowi człowiek. Nie stosuje więc szablonu, unika przykładania do wszystkich ludzi jednakowej miary. Podkreśla, że każdy człowiek ma swoją własną formę życiową, do której dochodzi jako zamknięta w sobie osobowość. Aby zrozumieć człowieka, należy zrozumieć jego życie duchowe. Życie duchowe jest ruchem, tam zaś gdzie istnieje ruch, musi też istnieć cel. Sposób w jaki człowiek zmierza do celu stanowi jego formę życiową. Zmienić człowieka znaczy odmienić cel do którego zmierza.

Cel i forma życiowa są z sobą ściśle związane. Zdążanie do celu odbywa się od ujemnego bieguna — poczucia małowartościowości, do dodatniego — dążenia do uzyskania znaczenia. Każdy człowiek posiada poczucie małowartościowości. W 4—5 roku życia, forma życiowa człowieka jest już ustalona. Człowiek w życiu nie jest tworem odosobnionym: żyje z ludźmi i wśród ludzi i musi rozwiązać nasunięte przez życie zadania; niezbędnym dla ich rozwiązania jest poczucie społeczności. Pewien stopień tego poczucia przynosi każdy człowiek na świat.

Poczucie małowartościowości towarzyszy człowiekowi od dzieciństwa. Dziecko czuje się bezradnym, słabym, zależnym. Dorośli są dla niego niedoścignionym ideałem mocy, zaradności, samodzielności. Na każdym kroku odczuwa dziecko swą słabość, niezliczoną ilość razy słyszy tego rodzaju uwagi jak: „Nie ruszaj tego, to nie dla dzieci”, „Nie baw się ogniem, to niebezpieczne”, „Nie wtrącaj się do rozmowy starszych”, „Dzieci powinny być grzeczne i posłuszne”, „Tego nie możesz zrozumieć, to jeszcze dla ciebie zbyt trudne; jak będziesz dorosłym, to się o tem dowiesz”. Zamiast zachęcać dziecko do wysiłków, podkreślać jego zdolność i sprawność, odbiera mu się odwagę i wiarę we własne siły. Jeżeli uprzytomnimy sobie, że często dziecko przychodzi na świat ze słabymi narządami i że przebywa cały szereg chorób, wówczas zrozumiemy, że świat i życie wydają się takiemu dziecku pełne niebezpieczeństw i trudności. Im bardziej dziecko czuje się słabym, tem silniejszym jest dążenie do uzyskania znaczenia. Różne drogi prowadzą do tego celu. Niektóre dzieci obierają drogę agresywną — przez upór i arogancję pragną zamaskować swą słabość, inne znów są bierne — przez uległość i posłuszeństwo chcą cel osiągnąć. Dziecko staje się tyranem swego otoczenia, czyni ze słabości swej — siłę; domaga się nieustannej opieki, absorbuje uwagę dorosłych i w tem znajduje zadośćuczynienie. Upór, kłamstwo, chytryść, mściwość, wszystkie te cechy charakteryzujące trudne do kierowania dzieci, wypływają z niewspółmierności między zbyt wysoce zakreślonym ideałem a możliwością osiągnięcia go. Psychologja indywidualna nakłada na wychowawcę trudne i odpowiedzialne zadanie. Wymaga ona od niego wczucia się w psychikę ucznia, przemyślanego i jasnego programu wychowawczego, nie dopuszczającego do traktowania ucznia jako obiektu eksperymentów wychowawczych. Praca wychowawcza nie powinna stanowić dla wychowawcy terenu zaspakajania własnych, wyłącznie osobistych ambicij. Musi on widzieć w swym wychowanku odrębną, o pewnych wyraźnie zaznaczonych skłonnościach jednostkę.

„O zupełnem zniszczeniu pierwotnych skłonności, bez względu na to czy odpowiadają one wychowawcy czy nie, nie może być mowy. Za pomocą wychowania możemy tylko pobudzić skłonność, przeszkodzić jej rozwojowi lub też skierować ją ku celom kulturalnym. Rola wychowawcy nie dla każdego jest odpowiednia. Wychowawca musi odznaczać się zdolnością spokojnego rozważania; znawca głębin duszy ludzkiej, winien byстрыm wzrokiem ogarniać własne i cudze skłonności oraz ich wzrastanie. Musi on posiadać zdolność do zagłębiania się, z pomijaniem własnych skłonności, w obcą osobowość i wydobywania z cudzej duszy tego, co tam nawet słabo kiełkuje“ (Adler).

Wychowawca dążyć będzie do wzmocnienia w swym wychowanku poczucia społeczności oraz do podporządkowania go wymaganiom społecznego życia; ważnem jest wzbudzanie w dziecku poczucia odpowiedzialności za własne czyny; posłuszeństwo wypływać winno zawsze z wewnętrznego przekonania dziecka, nigdy zaś z przymusu. Z programu wychowawczego psy-

chologii indywidualnej wykreślony zostaje autorytet, który stwarza przeszkodę między wychowawcą a uczniem, wyklucza wzajemne zrozumienie się i nie dopuszcza do serdeczności między wychowawcą a wychowankiem. I kara, ten nieodzowny środek wychowania starej daty, utracił w systemie wychowawczym psychologii indywidualnej prawo obywatelstwa. Kara bowiem stanowi największą przeszkodę w realizacji naczelnego postulatów wychowawczego: w uspołecznieniu dziecka. Dziecko ukarane czuje się zawsze nieszczęśliwe i odosobnione, staje się nieufne i zaczyna się w uporze.

Psychologja indywidualna w zjawiskach duchowego życia wyklucza dziedziczność, przez co otwiera szerokie możliwości dla wychowawcy. Powoływanie się na dziedziczność stanowi wymówkę nieudolnych pedagogów, którzy pragną zrzucić z siebie odpowiedzialność za popełnione błędy i przypisują wady wychowanków jakiejś sile wyższej.

Psychologję indywidualną cechuje wielki optymizm. Wierzy ona, że przez serdeczność i zrozumienie dziecka osiągnąć można w pracy wychowawczej o wiele lepsze rezultaty niż przez rozkaz i zakaz. Mylne jest jednakże przypuszczenie, że psychologja indywidualna patrzy na świat przez różowe okulary i nie liczy się z życiem realnem. Zdaje sobie ona doskonale sprawę, że przy istniejącym podziale klasowym z jednej strony, a wybujałym indywidualizmem z drugiej, droga do harmonijnej i zgodnej społeczności jest bardzo daleka.

Zastugą psychologii indywidualnej jest dążenie do osiągnięcia syntezy między jednostką a społecznością. Jednostka nie powinna wyrzekać się swej odrębności, lecz rozwijać swe odrębne, pozytywne cechy, by oddać je na usługi społeczności i w ten sposób przyczynić się do społecznego postępu.

A oto garść wrażeń z pobytu w poradni: przychodzi dziecko wymizrowane, słabe — 6-io letni chłopiec, który nie mówi, chociaż słyszy. Porozumiewa się gestami i to tak wyraźnie, że nawet w ogródku dziecięcym nie starano się zastąpić tego przyzwyczajenia. Kuracja u specjalisty-profesora nie dała pomyślnych wyników. Profesor sądzi, że ma się tu do czynienia z dzieckiem źle wychowanym, leniwem. Matka postanowiła zwrócić się do poradni. W poradni wytłumaczono matce, że nie chodzi tu o objaw chorobowy — należy dziecko odpowiednio wychować, nie reagować na znaki i zmusić do używania mowy jako środka porozumiewania się. Dotychczas ułatwiano mu sytuację. W poradni za pierwszym razem rozmawiano z dzieckiem, nie zrażając się brakiem odpowiedzi, następnie pokazano dziecku obrazki. Dziecko wymawiało słowa, ale nie tworzyło zdań. Bez uniesienia, spokojnie i łagodnie wytłumaczono dziecku, że jest wielkim wygodniszem: potrafi doskonale mówić, lecz nie chce zadać sobie trudu. Dziecko czuło się coraz bardziej nieskrępowane, swobodne. Najmniejszy postęp zjednywał podziw, uznanie i pochwałę w poradni; w ten sposób starano się zachęcić dziecko do coraz nowych wysiłków. Wkrótce przybyła matka rozpromieniona, szczęśliwa, zdumiona: dziecko nie tylko wymawia poszczególne słowa, ale tworzy zdania. Przebywa teraz na kolonji, gdzie się doskonale czuje, bo odzyskało mowę, a co zatem idzie nawiązało kontakt z ludźmi. A trzeba było widzieć tą samą matkę przedtem: niespokojną, zgnębiającą, nieszczęśliwą. W taki sposób zrozumienie dziecka i serdeczny do niego stosunek zdołały przystosować je do otoczenia i uchronić od szeregu przykrości.

Matka 14-o letniego chłopca opowiada, że syn chętnie przychodzi do poradni, chociaż naogół niechętnie wychodzi z domu.



Władzia ma 11 lat. Przychodzi do poradni z matką. Ojciec był kelnerem, potem zachorował, był w szpitalu i tam zmarł. Dziewczynka ma 7-letniego brata. Matka opowiada, że dzieci nie żyją w zgodzie; jak się chłopca nie karze, dziewczynka ma pretensje. Miała pretensje do rodziców dlatego nie ma siostry lub brata, a gdy się brat urodził była o niego zazdrosna i nie pozwalała, by rodzice brali dziecko na ręce. Powiedziała matce: „On krzyczy, nie daje spać tobie i mnie, najlepiej go wyrzucić”. Zasadniczą cechą jej charakteru jest chęć panowania oraz rozpieszczenie. Mieszkające w tym samym domu dzieci w jej wieku, chciały się do niej zbliżyć, ale chciała się z nimi bawić tylko wtedy, gdy mogła rej wodzić. Nie znosi odmowy, nalega, by jej różne rzeczy kupować. Skarży się na bóle głowy i wpada w złość, gdy matka się tem nie przejmuje: „Nie wierzysz mi, a ja zachoruję”. W szkole ma trudności w arytmetyce. Najbardziej podoba jej się najmłodsza nauczycielka, gdyż ona „wszystko opowiada, spełnia życzenia, jest wesoła”. Zapytana o wspomnienia dzieciństwa, opowiada:

- 1) Zobaczyłam kominiarza, zlekłam się i schowałam się za matkę.
- 2) Służąca nie uważała, brat upadł, a ja zaczęłam krzyczeć na służącą.
- 3) W internacie dzieci dokazywały, ja w ich psotach nie brałam udziału, mówiłam, że chcę mieć święty spokój”.

W rozmowie z dzieckiem wykazuje kierowniczką poradni dziecku, że wszystkie trudności wypływają z nieumiejętności liczenia się z innymi: pragnie zawsze mieć spokój, więc gdy brat krzyczy i przeszkadza, ma ból głowy. Nie lubi brata, bo czuje w nim rywala: przyzwyczajona jest, że matka jest poto, aby u niej szukać pomocy, a teraz i brat to robi, to Władzię gniewa. Już jako małe dziecko uciekała się pod opiekę matki, czyni to i teraz, chociaż już ma 11 lat. Jest niesamodzielna i rozpieszczona, chciałaby wszystko mieć, nie ma cierpliwości, nie potrafi pogodzić się, że nie wszystko dzieje się według jej woli.

Cała rozmowa toczy się swobodnie i życzliwie, bez cienia wymówki lub moralizowania. Dziecko doskonale rozumie o co chodzi i w jakim kierunku ma nad sobą pracować.

Karol jest wątłym, bladym chłopcem. Ma dziewięć lat. Jest nieślubnym dzieckiem. Wychowywał się u babki, u matki przebywa rok zaledwie. Matka wyszła za męża. Ojczym Karola jest szoferem. Chłopiec ma pięcioletniego brata. Był na klinice, gdyż zwracał uwagę przez swą niezwykłą dzikość, ciągle bijatyki w szkole. Sądono, że chłopiec jest nerwowo. Profesor jednak stwierdził, że jest zdrowym, normalnym dzieckiem. Jest niezwykle inteligentny, rozbudzony, ładnie mówi. Na pytanie czy wie poco się do poradni przychodzi, odpowiedział, iż sądzi, że się w poradni mówi o wychowaniu. Bardzo ładnie rysuje, z największym upodobaniem — krwiożercze sceny. Często chodzi do kina; interesują go tam zwłaszcza tańce, które w domu stara się powtarzać. Pragnie zostać solowym tancerzem. W nocy nie może zasnąć, śni mu się śmierć, tańczące szkielety. Uważa, że w domu nie dzieje mu się krzywda. Opowiada, że ojciec bije brata, jego zaś — matka. Matka go bije, gdy na to zasłużył. Sądzi, że matka go bardziej kocha, dba o niego i dlatego go bije: ojca wcale nie obchodzi, gdy Karol się źle sprawuje. Chłopiec czuje zainteresowanie do awanturnych historii. W szkole miał do wyboru dwa tematy wypracowania szkolnego: „Śnieg” i „Gdybym był rycerzem”. Wybrał drugi temat. Pisze ładnie, stylem żywym. Opisał następujący sen: „7 listopada miałem dziwny sen. Urządziłem z kilkoma osobami wycieczkę na nieznaną górę. Zobaczyłem tam drzewo, które miało bardzo ładne gruszki. Strząsnąłem wszystkie owoce. Wtedy nadszedł osiół i przyniósł nam

wiele kufrów, do których złożyliśmy gruszki. Nagle stanęliśmy nad przepaścią. Ojciec zesunął deskę i po tej desce wszyscy prócz mnie się ześlizgnęli. Ja zeszedłem na dół. Potem nagle stanęliśmy przy restauracji: „Pokrępienie w lesie”; wtedy obudziłem się i ze zdziwieniem przetarłem oczy”.

Karol należy do typu motoryków, (zamiłowanie do tańca, niespokojne zachowywanie się w szkole). Ideał stanowi dla niego brutalność i siła. Ten ideał wypływa z uczucia słabości. Dlatego ten wątył chłopiec lubuje się w krwiożerczych scenach, bije niemilosierdzie kolegów, dlatego imponuje mu matka, gdy go bije; stąd upodobanie do awanturniczych historii jako aktywne dążenie do uzyskania znaczenia na nieużytecznej drodze. W tym wypadku praca wychowawcza ma na celu wykazanie, że siła i brutalność nie powinny stanowić ideału, że istnieją inne, pozytywniejsze wartości. Chodzić będzie o przekonanie chłopca, że jego uczucie słabości jest nieuzasadnione, o pobudzenie jego odwagi i przekonanie go, że przez pracę oraz cierpliwe pokonywanie trudności zdoła nie tylko dla siebie osiągnąć korzyść, ale również stać się użytecznym członkiem społeczeństwa.

W poradniach wychowawczych odbywa się więc korektura błędów wychowawczych. Chodzi o przekonanie dziecka, że trudności jego wypływają z mylnego ustosunkowania się do życia oraz z nieufności we własne siły. W jaki sposób psychologicznie wykształcony wychowawca zmierza do tego celu najlepiej wykażą zaprotokółowane rozmowy z dziećmi.

W poradni zjawia się matka bez dziecka i opowiada, że ma 10-letnią histeryczną córkę. Nie mogła troszczyć się o wychowanie dziecka (matka ma sklep), które pozostawało pod opieką wychowawców. Ilekroć przebywało poza domem, zawsze zapadało na zdrowiu. Jeszcze teraz trzeba ją karmić. Lęk ją ogarnia, gdy jej w szkole zadają pytanie. W nocy mówi ze snu i krzyczy. Cała rodzina z jej powodu jest już bardzo nerwowa. Ma dorosłą, 16-letnią siostrę, bardzo inteligentną, jest prymuską w szkole. Matka z naciskiem podkreśla, że starszą córkę ona sama wychowała.

Dn. 6 grudnia przychodzi dziecko z matką i nauczycielką-korepetytorką, (ojciec cierpi na zapalenie rogówki, matka ma „słabe” oczy). *Ania* słabowita 10-letnia dziewczynka ma skrofuliczny katar spojówki z lekkim tikiem. Dziecko bierze książkę do czytania i udaje się do przyległego pokoju.

Matka opowiada, że *Ania* nie chodzi do szkoły: jest zwolniona, gdyż wykazała pozytywną reakcję na szczepionkę Pirquet'a; chorowała również na zatrucie kiszek, straciła na wadze 6 kilo; latem była z kolonją dziecięcą na wsi, matka bowiem chciała, by dziecko stało się bardziej samodzielne. Po powrocie do domu znów stała się niesamodzielną. Wszystko muszą inni za nią robić. Nie słucha nikogo, zwłaszcza starszej siostry. Matka zamknęła sklep, by się całkowicie poświęcić wychowaniu dziecka. Ojciec mało przebywa w domu, jest bardzo nerwowy — jest już w podeszłym wieku, ma 60 lat. Nauczycielka opowiada, że dziecko wcale sobie nie ufa. Przy każdym zadaniu mówi „tego nie umiem”; ma straszne sny o czarownikach i duchach, zupełnie nie chce pracować, żąda, by jej wciąż opowiadać. Nauczycielka mówi, że *Ania* zachowuje się w szkole inaczej niż pozostałe dzieci, że się łatwo obraża. Ma tylko jedną przyjaciółkę, najchętniej bawi się z dziećmi, które chodzą do ogródka dziecięcego. Matka dodaje, że dziecko czyta bardzo dużo, najchętniej bajki i, że „marnuje czas”. Kierowniczką wyjaśnia, że trzeba dążyć do uczynienia z dziewczynki samodzielnego człowieka. Główną rzeczą jest pokazać dziecku, że się w nie wierzy. Tłumaczy matce, że nie powinna zwracać uwagi na to jak *Ania* je, najlepiej wcale o tem nie mówić. Kierowniczką poradni dowiadyuje się, że

dziewczynka dobrze rysuje, chętnie opowiada i że napisała raz bardzo dobry wiersz.

(Matka i nauczycielka wychodzą, wchodzi dziecko).

*Kierowniczką:* Słyszałam o tobie wiele dobrego, między innymi, żeś napisała ładny wiersz. Może go nam zadeklamujesz?

*Dz.:* Nie umiem go już.

*Kier.:* Może opowiesz bajkę.

(Dziecko opowiada coś).

*Kier.:* To było bardzo ładne. Może na przyszły raz przyniesiesz nam coś, co sama napisałaś? Może kiedyś napiszesz książkę?

*Dz.:* Nie wierzę w to.

*Kier.:* Możliwym jest, że to potrafisz.

*Dz.:* Z początku myślałam, że nigdy nie będę znać się na zegarze, a teraz już się znam.

*Kier.:* Tak bywa z nami wszystkimi, w końcu widzimy, że jednak to potrafimy. Czy chcesz nam jeszcze coś opowiedzieć?

*Dz.:* Niechętnie rachuję.

*Kier.:* Może myślisz, że tego także nie potrafisz? Jeżeli pomyślisz sobie: umiem to, i będziesz uważać, to z pewnością i z rachunkami sobie poradzisz. Może spróbujesz popracować nad rachunkami w tym tygodniu i zrobisz to zupełnie samodzielnie?

*Dz.:* Bardzobym chciała znów chodzić do szkoły.

*Kier.:* Z pewnością i to potrafisz. Jesteś inteligentną dziewczynką. Jeżeli będziesz ćwiczyć, uda ci się tak samo, jak innym. Przynieś następnym razem jakąś pracę.

*Dz.:* Przyniosę cały zeszyt.

Po upływie sześciu dni, 12 grudnia, dziecko przynosi rysunki, wypracowania oraz książkę, którą oddaje do dyspozycji poradni.

*Kier.:* Panie doktorze, niech Pan spojrzy jakie ładne rzeczy Ania przyniosła. Szczególnie mnie cieszy, że myślała o innych dzieciach i dla nich przyniosła książkę. Nie rozumiem, że wogóle masz trudności, gdy tyle rzeczy pojmujesz. Co ci sprawia największą trudność?

*Dz.:* Wstawanie. Nauka też jest trudna, zwłaszcza religja. Z jedzeniem już sobie radzę. Pisownia też jest trudna.

*Kier.:* Niewiele znajduję błędów w wypracowaniach.

(Dziecko wychodzi, wchodzi matka). Matka opowiada, że dziecko w jedzeniu wykazuje bardzo wielką poprawę; pyta czy będzie możliwym, by w następnym semestrze znów zaczęła chodzić do szkoły. Kierowniczką poradni daje twierdzącą odpowiedź, ale uważa, że dziecko musi częściej do poradni przychodzić.

Po upływie tygodnia, 19 grudnia, przynosi dziecko opis snu oraz wypracowanie: „Przeżycie, gdy byłam małą”.

(Dziecko udaje się do przyległego pokoju). Matka opowiada, że Ania z jedzeniem już sobie radzi, ale je powoli. Wstawanie idzie żółtym krokiem. Tęskni za szkołą; w szkole prowokowała dzieci i potem dzieci ją dręczyły. Kilka dni temu słyszała od sąsiadki, że trąd przywędrował do Europy przez banany — natychmiast popadła w stan bojaźliwego podniecenia. Boi się wszystkiego. Pozostawała zawsze pod opieką służących, które ją straszyły. Matka musi być przy niej; gdy nie miała przy sobie matki, przestawała jeść i traciła na wadze. Ale teraz już jest lepiej. Z siostrą również żyje w zgodzie.

(Matka wychodzi, wchodzi dziecko).

*Kier.:* Historja, którą o sobie napisałaś, jest bardzo ciekawa:

„Z mego przeżycia, gdy byłam mała“.

Gdy byłam mała, nie umiałam jeszcze porządnie mówić, miałam mianowicie język zawsze na podniebieniu, tak jak niemowi. Dlatego poszłam z naszą służącą do doktora, nazywał się Fröschels. Gdy byłam na ulicy, nadjechał karawan; bałam się tego okropnie. Zawsze myślałam: teraz może umarły wyjść i mi zrobić coś złego. Wtedy powiedziałam: „Leno! Leno! Prędzej! Prędzej! Uciekajmy, lekki wóz nadjeżdża!“! Ciągnęłam ją, ile mi sił starczyło. Tak się bałam

Ania.

*Sen.* Pewnego razu chciałam wejść na stromy pagórek, ale nie mogłam; mama mię wciągnęła; tam był sznur. Myślałam, że to jest drut i bałam się. Zawsze krzyczę: wszystko jedno, czy mi się śni coś wesołego czy smutnego.

*Kier.:* Bałaś się wtedy?

*Dz.:* Tak, ja się zawsze boję. Słyszałam o trądzie i teraz boję się. Nie jem już bananów.

*Kier.:* Jeżeli nawet ta choroba istnieje, to niekoniecznie akurat ty na nią musisz zachorować.

*Dz.:* Zawsze się boję. Śniłam, że dotknęłam elektrycznego drutu i mama powiedziała: teraz musisz umrzeć!

*Kier.:* Są dzieci, które myślą, że gdy powiedzą: boję się — wtedy wszyscy przychodzą i troszczą się o nie. Gdyby każdy się bał, wtedy świat nie mógłby istnieć. Np. ktoś zostaje na ulicy przejechany, czyż to znaczy, że nigdy nie należy wychodzić na ulicę? Boją się tylko małe dzieci, które natychmiast mają przy swym boku Lenę, gdy zawołają: boję się.

*Dz.:* Teraz bałam się, że jakiś człowiek skrada się za mną.

*Kier.:* Więc wprawiać się w stan niepokoju potrafisz już zupełnie dobrze; teraz spróbujemy, jak można obejść się bez strachu. Chcesz przecież stać się samodzielną, nieprawda? Może w tym tygodniu będziesz się ćwiczyła we wczesnem wstawaniu, abyś już była gotową, gdy nauczycielka przyjdzie.

*Dz.:* Teraz z powodu świąt nauczycielka zada mi dużo lekcyj. Teraz ojciec jest w domu. On jest okropnie nerwowy.

*Kier.:* W jaki sposób to się objawia?

*Dz.:* Zapytałam dziś, czy wolno mi jeść cukier. Powiedział: nie, i myślał, że cukier jadłam; krzyczał, ale potem przeproszał.

*Kier.:* Ty masz dobrego ojca, przecież przeprosił. Więc do następnego razu spróbujesz z wstawaniem. Może opowiesz jeszcze jakiś sen.

*Dz.:* Śniłam: pewna kobieta wynajmowała pokój. Miała psa. Gospodarz nie cierpiał kobiety. Śniło mi się, że kobieta była czarownicą i zaprowadziła mię do Wiedeńskiego lasu, do piekła. Tam słychać było szum, bałam się. Powiedziała mi: możesz wszystko zabrać, lecz musisz karmić psa, żeby był tęgi; jeżeli jednak będzie chudy, zaczaruję cię w muchę i zabiję cię. Zaczarowała mię i krzyczałam, obudziłam się. Mama mówi, że jej włosy dęba stają, gdy w nocy krzyczę.

*Kier.:* W takim razie warto krzyzczeć!

*Dz.:* Raz krzyczałam i mama tak się złękła, że się uderzyła i dostała reumatyzmu.

*Kier.:* Może powiesz mamie, żeby już nie wstawiała, gdy w nocy będziesz krzyzczeć?

*Dz.:* My wszyscy boimy się, moja siostra także. Gdy razem spacerujemy na górze, mówi: upadniesz.

*Kier.:* Teraz wszystkim pokażesz, że i bez bania się można sobie poradzić.

Wchodzi matka. Dziecko prosi, by matka nie wstawała w nocy, potem pyta kierowniczkę, czy może pożyczyć leżące na stole książki.

*Kier.:* Bardzo mi przykro, ale tego zrobić nie można. Książki są przeznaczone dla wszystkich dzieci.

Po upływie 14-u dni, 2-go stycznia, matka oznajmia, że Ania powiedziała przy stole: „Nie mogę jeść zupy, ponieważ bolą mię uszy”, pozostałe potrawy jadła równie z wielkim trudem. Matka stara się to ignorować. Dziecko nie wstaje wcześniej, śpi w dzień, nauka nie idzie jej do głowy; gdy matka nie pomaga, nie uczy się i wtedy idą na marne pieniądze, które matka płaci nauczycielce. Kierowniczka sądzi, że dziecko wdroży się stopniowo do samodzielnej pracy. Tymczasem pomagać jej będzie panna L.

Matka okazywała dziecku za mało uznania, bała się, że gdy ją pochwalą, wtedy dziewczynka pracę zaniedba; w domu słyszy zawsze, że jest głupia. Dziś w nocy krzyczała i ojciec okropnie ją zbeształ. Byłoby bardzo wskazanem, by ojciec przyszedł do poradni.

Wchodzi dziecko.

*Kier.:* Jak ci się powodziło?

*Dz.:* Zupełnie dobrze, raz sama wstałam.

*Kier.:* Może w tym tygodniu uda się to dwa razy?

*Dz.:* Chciałabym być w biurze. Chciałabym mieć maszynę i na niej pisać zadania.

*Kier.:* Może to będzie możliwem później, teraz musimy jeszcze pisać zadania ręką. Dlaczego właściwie nie chodzisz do szkoły?

*Dz.:* Ponieważ lekarz powiedział, że nastąpi katastrofa, jeżeli nadal będę chodzić do szkoły.

*Kier.:* Ach, on myślał, że gmach szkolny się zapadnie?

*Dz.:* Jeżeli lekarz to powiedział, musj to być prawdą.

*Kier.:* Zapewne, ale teraz jesteś silną; nie prawda, panie doktorze? Pan też uważa, że jest zupełnie zdrowa.

*Dz.:* Chciałabym opowiedzieć historję.

*Kier.:* Proszę.

*Dz.:* Dziecko i niedźwiedź: w Ameryce poszło dziecko do lasu. Słońce bardzo paliło, niedźwiedź połknął dziecko, które żywe przebywało w brzuchu niedźwiedzia. Niedźwiedzia zabito i dziecko znów wyszło na świat.

*Kier.:* Najlepszem w tej historji jest, że dziecko żywe znów wyszło na świat. To jest już wielki postęp. Przedtem dałabyś tej historji złe zakończenie. W domu jest zapewne bardzo ładnie. Czy chciałabyś zawsze pozostać w domu?

*Dz.:* Nie; chętnie chciałabym chodzić do szkoły. Najbardziej lubię czytanie, śpiew i gimnastykę.

*Kier.:* Jeżeli chcesz, to wszyscy możemy ci pomóc, abyś znów chodziła do szkoły. Ale musisz uczyć się czegoś innego niż bać się. Teraz rozpoczniemy od wstawania, tak?

*Dz.:* Mogę wcześniej wstać i zrobić małe biurko z pudełek.

Po upływie tygodnia, (9 stycznia) zjawiają się: dziecko, ojciec, matka i 16-letnia siostra.

Matka opowiada, że Ania dziś wcześniej wstała. Wczoraj już zupełnie samodzielnie w ciągu ½ godziny się ubrała. Ojciec pyta dlaczego dziecko

ma tik, doktor objaśnia to przebytem zapaleniem oczu i mówi, że pomoc jej może niezwracanie uwagi na tik. Ojciec nie rozumie, dlaczego dziecko krzyczy w nocy; skarży się, że jest nieposłuszne. Kierowniczka sądzi, że jeżeli ojciec pozostawi jej wybór, pozwoli by ona decydowała, to Ania zrobi to, co powinna. Najlepiej jest obchodzić się z nią jaknajprzejmiej i traktować ją jak dorosłego człowieka.

Ojciec, matka i siostra wychodzą z pokoju, wchodzi dziecko.

*Dz.:* Nie mogłam zrobić biurka, miałam za mało pudełek.

*Kier.:* Nic nie szkodzi. Słyszeliśmy, że sama już wstajesz, to się nam bardzo podobało. Jak sądzisz, poco ćwiczymy z tobą to wszystko?

*Dz.:* Bym to umiała. Gdy będę dorosłą, mama nie będzie wciąż przy mnie.

*Kier.:* Zupełnie słusznie! Dotychczas zawsze sądziłaś, że jesteś dziadziusem.

*Dz.:* Gdy byłam mała karmiono mnie zawsze; mówiłam: gdy będę dorosłą i będę miała męża, musi mnie karmić.

*Kier.:* Z banieniem się jest to samo. Sądziłaś, że zawsze musi ktoś być przy tobie.

*Dz.:* Teraz już się nie boję.

*Kier.:* Naturalnie, to nie licuje z samodzielnym człowiekiem.

*Dz.:* Boję się tylko jeszcze w nocy. Co mam uczynić, bym się nie bała?

*Kier.:* To można zrobić. Postanawia się wieczorem: teraz będę się zachowywać jak człowiek dorosły, nie jak dzidzi.

*Dz.:* Myślę, że gdy mię coś boli i mama przyjdzie, to też mi nie będzie lepiej.

*Kier.:* Rozumie się. Wkrótce znów chodzić będziesz do szkoły.

*Dz.:* Boję się złych ocen, bo matka się gniewa.

*Kier.:* Matka inaczej teraz o tem myśli. Oceny nie są tak ważne, główną rzeczą jest, by coś umieć. Czyś miała znowuż jakiś ładny sen?

*Dz.:* Postanowiłam śnić o kocie i śniłam o nim. Śnił mi się pies, na nim siedział dziecko, na kolanie dziecka siedział kot, potem bili się i w końcu pies został bez oka, kot bez łap.

*Kier.:* A co się stało z dzieckiem?

*Dz.:* Temu nie wiele się przytrafiło.

*Kier.:* To już jest o wiele lepiej, przedtem śniłabyś, że dziecku Bóg wie co się stało. Więc do przyszłego razu będziesz się nadal ćwiczyć w wczesnem wstawaniu i powtórzysz z panną L. przedmioty szkolne.

*Dz.:* Rachuję już o wiele lepiej. Z przyrodą jeszcze niedobrze sobie radzę.

*Kier.:* Jesteś inteligentnem dzieckiem i możesz do lutego to wszystko jeszcze nadrobić. Teraz już chyba nie myślisz, że potrafisz mniej od innych?

Po upływie tygodnia, 19-go stycznia dziecko przychodzi do poradni z matką. Dziecko opowiada, że ma zapalenie oczu.

*Kier.:* Tak, to się zdarza, ale wskutek tego, nie koniecznie trzeba mrugać. Wiesz już wszystko o czem tu mówimy i mogłabyś już sama udzielać rad! Jak sądzisz, poco to robisz? Wiesz przecież, że mruganie nie jest chorobą, tego się robić nie musi.

*Dz.:* Pani mówi, że to robią dzieci, aby się o nie więcej troszczono. U mnie tak nie jest. Mnie coś zmusza.

*Kier.:* Gdy się przez to chce czegoś dopiąć, wówczas coś zmusza.

*Dz.:* Gdy mi się o tem przypomina, jest gorzej.

*Kier.:* A ponieważ chcesz, by ci przypominano, więc to robisz.

Dziecko wychodzi, wchodzi matka. Matka oznajmia, że w postępowaniu dziewczynki niewiele się zmieniło. Ania wprawdzie ubiera się już sama. Wczoraj histerycznie krzyczała z powodu oczu. Lekarz nie mógł przyjść wieczorem, więc przez całą noc wszystkich dręczyła. Matka nie wie jak ma postąpić: Ania była w oddziale A. Między nią a dziećmi wytworzył się zły stosunek. Dzieci są teraz w oddziale B; byłoby bardzo korzystnym, gdyby Ania wstąpiła do oddziału A, gdyż w oddziale B dzieci będą naśladować jej mruganie i będą ją wyśmiewać. Kierowniczką poradni sądzi, że Ania poradziłaby sobie w oddziale A (do oddziału A chodzą dzieci zdolniejsze), decyzja zależy od nauczycielki. W każdym razie matka nie powinna o oddziale B mówić nic złego. Ania zapytała matkę, dlaczego jest teraz wobec niej tak niedobrá? Kierowniczką tłumaczy postępowanie dziecka jako protest i niechęć zrezygnowania z przywilejów. Dziecko po raz drugi wchodzi do pokoju.

*Dz.:* Chciałabym bardzo pójść do oddziału A.

*Kier.:* O tem zadecyduje nauczycielka. Nie wątpię, że bardzo dobrze potrafisz podążyć za innymi, ale jedna rzecz mię niepokoi: jak sobie poradzisz z dziećmi.

*Dz.:* Żyję z niemi w zgodzie.

*Kier.:* Więc nie potrzebuję się nad tem zastanawiać. Sądziłam, żeś miała trudności, ponieważ zawsze myślałaś; różnię się od innych, trzeba mi usługiwać. Wiesz przecież coś powiedziała: Mój mąż musi mię karmić, gdy wyjdę za mąż.

*Dz.:* Mówiłam także: moja córka musi mię karmić.

*Kier.:* Aha, czy to już wystarczy?

*Dz.:* Może również mój syn — wtedy byłabym podobną do księżniczki.

*Kier.:* Tak, byłabyś księżniczką.

*Dz.:* W poniedziałek wstaję o 7-ej i pomagam mamie.

*Kier.:* To ładnie. Ale zdaje mi się, że nie lubisz, gdy teraz mama mniej na ciebie zważa? Cóż się zdarzyło dziś w nocy?

*Dz.:* Miałam okropne bóle.

*Kier.:* Gdy wołasz matkę, bóle się nie zmniejszają. Z tego powodu nie trzeba niepokoić całej rodziny. Wszyscy czasem odczuwamy ból, do tego będziesz musiała się przyzwycząić.

Następnym razem matka oznajmia, że dziecko zostało przyjęte do oddziału A. Nie krzyczy już w nocy, odrabia zadania samodzielnie, ale niedbale.

W rozmowie z dzieckiem trzyma się kierowniczką poradni porównania z księżniczką. Tłumaczy wszystkie trudności tem, że za mało myśli o innych.

W następnym tygodniu, ostatnim przed ponownem wstąpieniem do szkoły, otrzymuje Ania polecenie, by uważała w szkole jak często uda jej się być Anią i jak często grać będzie jeszcze rolę księżniczki. W poradni Ania jest nauczycielką, a kierowniczką uczenicą i mruży oczy, gdy czegoś nie umie, potem jest kierowniczką koleżanką i mówi Ani „głupia gęś”. Ania rozumie co ma kierowniczką na myśli.

Dn. 6-go lutego, po wstąpieniu dziecka do szkoły, matka opowiada, że Ania przed pójściem do szkoły sama wstała i samodzielnie się ubrała.

Dziecko oznajmia, że w szkole wszyscy byli bardzo mili. Próbuje jeszcze zajmować sobą otoczenie przez niesamodzielność, strach. Wykazuje się Ani, że te próby są starym, ale teraz niepotrzebnym środkiem.

Po upływie tygodnia, 13 lutego, matka opowiada, że Ani powodzi się w szkole doskonale, kilka razy dziennie otrzymuje w szkole pochwałę. Wsta-

je wcześniej, przychodzi punktualnie do szkoły, w domu tylko popełnia czasem stare błędy. Wszyscy są zadowoleni i szczęśliwi.

W poradniach wychowawczych, do których przychodzą zazwyczaj dzieci do lat 15-u, główna praca spoczywa w ręku pedagoga, lekarz jest tylko doradcą. W ambulatorjach natomiast, do których zgłaszają się ludzie dorośli, psychologja indywidualna zostaje zastosowana jako skuteczna metoda psycho-terapeutyczna. Tam mamy do czynienia z trudnemi do kierowania dziećmi, tutaj — z „dorosłemi dziećmi trudnemi do kierowania” — z neurotykami. Neuroza nie jest właściwie chorobą w ścisłym tego słowa znaczeniu, jest ona raczej błędnym trybem życia. W przeciwieństwie do Freuda, który sądzi, że przyczynę neurozy stanowi niezaspokojenie życzeń seksualnych, Adler, twierdzi, że neuroza wypływa z dążenia do uzyskania znaczenia. Cechą charakterystyczną neurotyka jest wybitny egocentryzm. Neurotyk traktuje życie, jako teren osobistych tryumfów. Pragnie on zawsze odgrywać pierwszą rolę, przewodzić, a nie współpracować, być bohaterem, nie pionkiem. W tych warunkach zetknięcie się z twardem, realnem życiem staje się katastrofą, a doznane trudności i niepowodzenia specjalnie przykre. Neurotyk będzie się uchylać od spełniania wszelkich zadań w obawie, by nie podlegać krytyce i w razie niepowodzenia nie narażać swej ambicji: odosabia się, staje się nieufnym i podejrzliwym i traktuje ludzi jako wrogów. Lekarz powinien starać się przedewszystkiem o zrozumienie osobowości pacjenta i wzbudzenie jego zaufania. Takt i intuicja lekarza ukażą mu właściwą drogę i odpowiednią metodę. Jeden zmierzać będzie do celu, stosując dobroduszną ironję (Adler jest tu mistrzem prawdziwym), inny postąpić się będzie logicznem zestawieniem faktów i wyciąganiem wniosków, u trzeciego przebijająca z każdego słowa ludzkość i wyrozumiałość skruszy niechęć i uprzedzenie pacjenta. Lekarz jest zarazem wychowawcą; uzbroi on pacjenta na przeciwności życia, nauczy go rozumieć siebie i innych, doda mu odwagi, wzmocni jego poczucie społeczności, ale nie weźmie na siebie rzeczy zasadniczej — aktywności. Skoro pacjent zrozumie błędy jakie w dotychczasowem życiu popełnił, gdy uzna, że cel do jakiego zmierzał był fałszywy, że choroba była dlań ucieczką przed życiem i uchylaniem się od spełniania obowiązków jakie ono nakłada, wówczas lekarz spełnił swe zadanie, a dalsza praca wyłącznie od pacjenta zależy. Psychologję indywidualną nie każdy zdoła *znieść*. Wymaga ona bowiem surowości względem siebie samego, graniczącej z okrucieństwem, nie dopuszcza do zrzucenia odpowiedzialności na cudze barki, żąda uczciwego spełniania obowiązków. Tem się poczęści tłumaczy niechęć pacjenta do obrania drogi jaką mu psychologja indywidualna wskazuje. Sprzeciw pacjenta ma również osobistą nutę: neurotyk i w lekarzu widzi swego wroga i uważa obranie nowej drogi za tryumf lekarza, a swoją porażkę.

Uspołecznianie jednostek aspołecznych, dodawanie im odwagi, zachęcanie do przewycięzania trudności, wzbudzenie przekonania iż ten „kto przewycięża — wygrywa” (Adler) jest celem pracy psychologji indywidualnej w poradniach i ambulatorjach.

---

---

## Pamiętajcie o Funduszu Wdów i Sierot

---

---



# Z PRAKTYKI SZKOLNEJ.

## SYSTEM DALTOŃSKI W SZKOLE POWSZECHNEJ W LEBIEDZIEWIE.

Dzisiejsze poczynania szkoły Lebedziowskiej mają na celu zwalczenie rutyny i stworzenie nowych, lepszych warunków pracy; wyrosły one poza-tem nie z chęci naśladowania wzorów zagranicznych lecz z potrzeb szkoły. Lebedziewo jest prowincją. Szkoła ma fatalnie niedogodne warunki pracy. Oddziały prowadzone systemem daltońskim są bardzo liczne. Oddział I liczy 58 dzieci, oddziały VI i VII połączone 40—40 dzieci. Brak lokali odpowiednich do prowadzenia nauki nowym systemem, bo szkoła mieści się w 3-ch po mieście rozrzuconych lokalach, brak sprzętu szkolnego, brak miejsc do siedzenia, brak odpowiedniej ilości podręczników i pomocy naukowych, brak laboratoriów specjalnie na ten cel przeznaczonych i urzą-dzonych.

Uczniowie nasi to dzieci wieśniacze i robotnicze, źle ubrane i źle odży-wiane; 15-ro dzieci z VI i VII oddz. mieszka w odległości od 4-ch — 10 km. i codzień uczęszcza z domu na naukę.

Ażeby unormować warunki pracy, porobiliśmy w I rzędzie następu-jące zmiany:

1) *Co do lokali szkolnych.* Oddziały prowadzone systemem daltoń-skim umieściliśmy w budynku głównym, gminnym, składającym się z 2 klas i kancelarii.

2) *Co do sprzętów.* Ze zbiorów własnych zaopatrzyliśmy szkołę w ta-blice (oddział I), w duże, wygodne stoły z ławkami (oddział VI i VII) two-rząc salę szkolną o charakterystycznym wyglądzie pracowni. Zaniecha-liśmy ustawiania ławek rzędami, ustawiając je naokoło ścian sal szkolnych.

3. *Co do podręczników i biblioteki.* Ponieważ chodziło nam o wybór książek dostosowanych do pracy laboratoryjnej, zaprojektowaliśmy ustale-nie książki szkolnej bezpłatnej — w następujący sposób:

Na zebraniu rodzicielskiem przeprowadziliśmy projekt założenia bi-blioteki podręczników naukowych i szkolnych, a mianowicie zaproponowa-liśmy, ażeby każdy ojciec zamiast kupować nowe książki corocznie, złożył w roku bieżącym 1931-32 na cel książki dziecka 3 zł., bez względu na to do którego oddziału dziecko chodzi, z tym warunkiem, że książki na rok przy-szły otrzyma dziecko bezpłatnie. Ażeby rodzicom ze względu na kryzys go-spodarczy wydanie 3 zł. nie sprawiło zbyt dużej trudności, postanowiono roz-łożyć płacę na raty po 30 gr. miesięcznie. Wszystkie książki zostają wcią-gnięte do księgi inwentarzowej, a każdy uczeń jest obowiązany książki szkol-ne, dotychczas posiadane, złożyć na rzecz szkoły. Przytem dawne wypisy zmieniliśmy na nowele oryginalne pióra najcelniejszych pisarzy polskich.

W ten sposób mogliśmy zawrzeć z księgarnią umowę, na podstawie której zakupiliśmy książek na sumę 680 zł., spłacając je ratami.

Skromny ten zapas podręczników stał się podwalną naszej planowej pracy. Ażeby rozszerzyć ilość materiałów pomocniczych zebraliśmy możli-wie najwięcej czasopism, dzienników, posługując się artykułami i obrazami z odnośnej dziedziny naukowej oraz „Ilustrację Szkolną”. Do tego doda-liśmy własne encyklopedje i słowniki do użytku dzieci.

3) *Co do planów pracy i podziału godzin* ułożyliśmy je tak, aby dać czas na samodzielną pracę dziecka, nie ciąć czasu przeznaczonego na pracę

na równe godziny, ograniczające rozmach i w życie się w pracę. Zajęcia codzienne podzielone w ramach obowiązujących przedmiotów, mimowoli wykraczają poza nie w indywidualnych i twórczych wysiłkach dziecka, które mając możność swobodnej działalności idzie w pracy dalej aniżeli wskazuje program, osobliwie w dziedzinie ulubionego przedmiotu.

W oddziale I-ym niema również podziału na godziny i półgodziny, natomiast obowiązuje tygodniowa norma 15 godzin pracy przedpołudn., w co nie wlicza się zajęć popołudniowych, na które dzieci przychodzą dość często ażeby przez gry, ćwiczenia gimnastyczne i śpiew żyć się razem, wytworzyć miłą, gromadzką spójnię.

Dzieci I-go oddz. pracują 2 — 3 godz. dziennie. Mogłyby pracować po 3 godz. dziennie, o co zawsze proszą, lecz narazie istnieje przeszkoda nie do pokonania, a to brak sali szkolnej wolnej, bo sale są na zmianę. Tam, gdzie pracuje oddział I-szy przychodzi oddział II-gi.

Przedstawiam w ogólnych zarysach kontury całości kształtu pracy w takich warunkach, jakie stwarza przeciętne życie szkoły powszechnej, która rozbita w 3-ach budynkach rozrzuconych po całym miasteczku, koncentruje nowe próby pracy w budynku szkolnym o 2 salach szkolnych i kancelarji, którą zamienia się często na salę wykładową religji, czytelnię uczniowską a nawet na poczekalnię dla dzieci, jeśli zawczasie na naukę przyjdą. Rozkład zajęć przewiduje sprawę przemęczenia ucznia, ale narazie nie może dać takich warunków, jakie winna mieć natężona, skupiona i spokojna praca.

Ułatwiona byłaby praca, gdyby można rozpocząć racjonalne badania psychologiczne w połączeniu ze stałą pomocą lekarską. Dążymy do wywalczenia stałej opieki lekarskiej, bo obecnie lekarz przybywa przeciętnie 2 razy do roku w celu skonstatowania higieny w ogólnym rzucie oka. Nauczycielstwo nadrabia braki, zajmuje się higieną dziecka, ale badania psychologiczne oparte na metodycznej obserwacji są raczej fragmentaryczne.

Wracając jeszcze do sprawy rozkładu godzin, należy zaznaczyć, że w tygodniu jest jeden cały dzień przeznaczony na pracę systemem daltońskim z prawem wyboru przedmiotu w obu oddziałach VI i VII-ym z zakresu: jęz. polskiego, nauki o Polsce, geografji, historii, przyrody. Nie wszystkie bowiem przedmioty prowadzi się systemem daltońskim. Nowe próby stosuje się powoli i ostrożnie, aby nie narazić dziecka przez niebaczną eksperyment (o ileby się nie udał) i nie opóźnić jego postępów w nauce.

Dlatego też jęz. polski w oddz. VI i VII prowadzi się jednocześnie systemem daltońskim i klasowym. Systemem klasowym prowadzi się gramatykę, ćwiczw. ortograf. i czytanie utworów cenniejszych pisarzy polskich ze względu na wychowawcze znaczenie lektury, czego się nigdy nie osiągnie w tak wysokim stopniu przy nauczaniu systemem daltońskim.

Systemem daltońskim prowadzi się natomiast wszelkiego rodzaju ćwiczenia stylistyczne.

Przy pracy samodzielnej nad wyznaczonym zadaniem budzi się inicjatywa, pomysłowość, poczucie odpowiedzialności, przytem wprawa w poprawnym, estetycznym i stylistycznie wzbogaconym pisaniu.

Przyroda prowadzona systemem daltońskim, oparta na bogatych doświadczeniach, staje się nauką pociągającą i bardzo ciekawą. W dokładnym przeprowadzeniu doświadczeń przeszkadza czasem brak dostatecznej ilości przyrządów laboratoryjnych. Skromne laboratorium zakupione przez ofiarne grono Naucz. za cenę 300 zł. jest za szczupłe, i dlatego powstała

obecnie Sekcja Pomocy Naukowych złożona z nauczycieli i starszych uczniów Samorządu Szkolnego, która ma za zadanie sporządzać przyrządy laboratoryjne do nauki przyrody. Na przeszkodzie w tej pracy stał brak czasu oraz brak własnego warsztatu.

Naukę geografii, historii i nauki o Polsce przeprowadza się również systemem daltońskim, osiągając doskonałe wyniki pracy. Dzieci badają i pracują samodzielnie, rysują plany, mapy i wykresy. Najtrudniej prowadzić historję. Przedmiot ten ze względu na swe znaczenie wychowawcze potrzebuje częstych konferencyj ustnych, bo tylko osobowość nauczyciela wpłynąć może najłatwiej i najskuteczniej na osobowość ucznia.

Oddział VI i VII otrzymuje co tydzień przydział pracy z poszczególnych przedmiotów. Zakres tych planów zależy od zasobu materiału naukowego, podręczników, pomocy naukowych. Im mniej podręczników, tem skromniejszy zasób przydziału pracy. Nie zmienia to jednak istoty pracy, bo w miarę powiększania się księgozbioru wzbogaca się treść przydziału pracy.

Plany pracy ogólnej i szczegółowej zostały opracowane podczas gorliwej współpracy samokształceniowej Grona Nauczycielskiego w latach poprzednich. Plany pracy liczą się z warunkami materialnymi szkoły. Wzory takich przydziałów pracy z poszczególnych przedmiotów podaję poniżej tytułem przykładu:

Oddział VI.

Miesiąc: Wrzesień.

### PRACA TYGODNIOWA Z GEOGRAFJI.

#### I Tydzień.

Temat: A n t a r k t y d a.

*Wstęp:* W tym roku szkolnym poznamy wszystkie części świata na kuli ziemskiej. Jak wiecie jest ich 6: Europa, Azja, Afryka, Ameryka, Australja i Antarkdyda. — Ta ostatnia część świata t. zw. Antarktyda została najpóźniej odkryta. W odkryciu Antarktydy brali udział uczeni wszystkich narodów, którzy współzawodniczyli ze sobą w poznawaniu tej części ziemi. Antarktyda rozpościera się dokoła bieguna połudn. i odkrycie jej kosztowało dużo ofiar. Starajcie się poznać tę najpóźniej odkrytą część ziemi, a dowiedziecie się bardzo ciekawych rzeczy.

*Zagadnienie I.* O ile chcecie poznać jak wygląda Antarktyda i dlaczego tak późno ją odkryto, przeczytajcie z Encyklopedji Powszechnej str. 263, 264, 265, 266 i po uważnem przejrzaniu ilustracyj Encyklopedji i przeczytaniu oznaczonych stronic napiszcie o tem, o czem się dowiedzieliście.

*Zagadnienie II.* Przestudujcie uważnie mapę Antarktydy!

*Zagadnienie III.* Historia Antarktydy jest ciekawa. Poznacie ją po przeczytaniu 267 str. Encykl. Powsz. (tom I).

*Zagadnienie IV.* Z pośród innych narodów brała Polska w odkryciu Antarktydy czynny i wybitny udział. Poznacie działalność polskich uczonych jeśli zechcecie przeczytać broszurę Arctowskiego i Dobrowolskiego „Udział Polaków w podróżach i odkryciach geograficznych”.

*Zagadnienie VI.* Narysuj mapkę Antarktydy.

*Praca piśmienna.* 1) Gdzie leży Antarktyda. 2) Jak wygląda Antarktyda? (Łąd, klimat warunki życia, ludzie, zwierzęta). Ażeby dokładniej opisać Antarktydę pod względem geograficznym, politycznym, przyrodniczym, przeczytajcie bardzo dokładnie, by umieć to później opowiedzieć z geogr. Sawickiego część p. t. *Antarktyda* i „*Wyprawy polarne*” Dobrowolskiego.

*Ż r ó d ł a.* 1) Encyklopedja Powszechna str. 263, 264, 265, 266. 2) „Udział Polaków w podróżach i odkryciach geograficznych” Dobrowolski-Arctowski. 3) „Wyprawy polarne” Dobrowolski. 4) Geografia dla oddz. VI. Sawicki str. 3 — 4.

Miesiąc Listopad  
Tydzień III i IV.

Oddział VI

PRACA Z JĘZYKA POLSKIEGO (dwutygodniowa)

Temat: K a s z u b i — p o l s c y r y b a c y.

(dalszy ciąg pracy o ludach rybackich).

**Wstęp.** Poznaliście dobrze rybaków w dalekich krajach północnych. Dziś dobrzeby było gdybyście poznali dokładnie nasze, polskie morze. Nie wystarczy znać cudze życie i cudze obyczaje; mógłby kto powiedzieć, że „cudze chwalicie, swego nie znacie, sami nie wiecie co posiadacie”. Mamy swoje własne, polskie morze Bałtyckie, a nad tem morzem żyje dzielny lud rybacki, odważny, śmiały i bardzo miły. Poznamy więc najpierw to morze, te miasta i wioski, które naokoło polskiego morza leżą i należą do Polski.

**Zagadnienie I.** Widzieliśmy już piękne obrazy morza Bałtyckiego. Dziś przyjrzyjmy się im uważnie raz jeszcze i opiszemy swoje wrażenia odniesione z oglądanych obrazów. Ażeby zapoznać się z morzem, jak głębokie jest morze polskie, na ile km. się ciągnie granica polskiego morza, jaki charakter ma to morze i jakie korzyści przynosi, przeczytajcie rozdział z Nauki o Polsce *Janellego* na str. 14 i *Fedorowicza* „Czem jest Gdańsk dla Polski” od strony 1 do 9-ej i od str. 13 do 14-tej.

**Zagadnienie II.** Dobrze będzie jeśli weźmiecie do ręki dzieło *Bernarda Chrzanowskiego* p. t. „Z wybrzeża na wybrzeże” i przeczytajcie uważnie treść od str. 8 — 12-tej. Napiszcie jak wygląda wybrzeże morskie i jakie tam są znaczniejsze miasta i porty polskie. Przeczytajcie od str. 9 — 15 dziełko p. t. „Na kaszubskim brzegu”.

**Zagadnienie III.** Ażeby zrozumieć jak ważny dla Polski jest dostęp do morza i jakie znaczenie ma Gdańsk dla Polski, przeczytajcie uważnie rozdział z broszurki *Fedorowicza* p. t. „Czem jest Gdańsk dla Polski” str. 15 — 18-tej.

**Zagadnienie IV.** A teraz skoro wiecie jak wartościowy jest Bałtyk dla Polski, zaznajomijcie się z przeszłością historyczną tego pięknego brzegu morskiego. W tym celu zapamiętajcie dobrze treść dziełka p. t. „Na kaszubskim brzegu” od str. 15—25-ej część p. t. „Dzieje”. Następnie przeczytajcie początek powiastki *Greinerta* p. t. „O Marciuku Kaszubie” część od str. 1 — 17-ej. Dowiedziecie się jaki lud zamieszkiwał dawniej brzeg bałtycki polski, jakie przeszedł dzieje i kto jest jego odwiecznym wrogiem? Poznacie ten cichy, dobry lud rybacki, jego zwyczaje i obyczaje, zalety jego, miłość gorącą do kraju ojczystego — Polski.

**Zagadnienie V.** Ażeby przekonać się kto i dzisiaj jest wrogiem zaciętym Kaszubów - Polaków, przeczytaj broszurkę *Fedorowicza* p. t. „Czem jest Gdańsk dla Polski”, str. 18. Czytajcie uważnie w „Gospodarzu Polskim” o walce Polaków z Niemcami o narodowość i religię, o korytarz gdański i napiszcie jak się zapatruje na tę walkę Niemców z Polakami.

Wrzesień, 15.IX 1931 r.

Oddział VII.

PIERWSZA PRACA Z JĘZYKA POLSKIEGO.

Temat: J e s i e ń.

**Wstęp.** Zbliża się jesień. Odmienna to pora roku od lata i wiosny. Dlatego przyjrzyjmy się bliżej, jakie są w niej piękności. Ale zanim opiszecie swoje wrażenia i spostrzeżenia, zauważcie pilnie jak opisują jesień ludzie utalentowani, poeci i pisarze.

**Zagadnienie I.** Dlatego też przeczytajcie uważnie na str. 25 czyt. *Reitera* p. t. „Krajobraz jesienny”. Przeczytajcie na str. 60, utwór p. t. „Chwila była przedwieczorna”. Przeczytajcie z powieści *Rodziewiczówny* p. t. „Lato leśnych ludzi” od str. 190 do str. 235 ostatnią część powieści i zauważcie wszystko to, co opisuje jesień. Przeczytajcie urywek z powieści wielkiego pisarza *Władysława Reymonta*: Opis jesieni na str. 15 *Wypisów IV oddziału* p. t. „Roboty jesienne w polu”. Przeczytajcie z *Płomyka Nr. 4* wiersz „Jesienią” i „Mateczko moja” na str. 19 i 15 książki *Galle Radwanowa*.

**Zagadnienie II.** Przypomnij sobie wszystkie wiersze o czasie jesiennym a jeżeli zauważysz jaki opis jesieni napisz o tem. Jeżeli będziesz czytać to, co ci wskazane, to czytaj bardzo powoli i po kilka razy. Wypisz wszystkie nieznanne wyrazy co do jednego i zapamiętaj po wyjaśnieniu co one znaczą. Zapytaj o wszystkie czego nie rozumiesz. Powypisz wszystkie ładne porównania. Napisz, który opis jesieni najbardziej ci się podobał.

**Zagadnienie III.** Zauważ jakie wyrażenia brał każdy autor, aby opis jesieni był bardzo ładny. Napisz jakie barwy widzisz w tych opisach.

**Zagadnienie IV.** Wyjdź na pole kilka razy w tygodniu w pogodne dni jesienne i zbieraj razem wszystkie spostrzeżenia, a w końcu opisz jak możesz najpiękniej pogodny dzień jesienny.

**Zagadnienie V.** Wyucz się napamięć jakiego wiersza o jesieni.

**Zagadnienie VI.** Przeglądaj wszystkie tygodniki, które masz w szkole, wyszukaj wszystkie obrazy przedstawiające jesień i opisz jeden z nich.

**Zagadnienie VII.** „Narysuj krajobraz jesienny“.

Październik, 13.X 1931 r.  
Oddział VI.

### PRACA TYGODNIOWA Z PRZYRODY.

**Temat:** Mierzenie pól i objętości metodą fizyczną i wyznaczenie ciężaru właściwego.

**Wstęp:** Przypomnij sobie w jaki sposób w nauce rachunków oblicza się powierzchnię i objętość przedmiotów. Zapewne w powyższym obliczaniu nie będziesz mieć trudności. Dla przypomnienia sobie tego obliczysz pow. i obj. dowolnych ciał. Ale, ażeby obliczyć powierzchnię nieforemnego pola i objętość nieforemnej bryły musimy się uciec do metody fizycznej. W jaki sposób przeprowadza się obliczanie powierzchni i objętości dowiesz się przez przeczytanie wskazówek na str. 33, 34, 35, 36. Następnie z łatwością wykonasz eksperymenty.

**Eksperyment I.** Oblicz powierzchnią nieforemnej deseczki, blachy, tektury, papieru i płótna.

**Eksperyment II.** Przyjrzyj się rys. 27 z Fizyki „Koz. i Moycho“. Oblicz objętość klucza, kamienia, garści piasku. Oblicz (objętość) pojemność kieliszka, łyżki, buteleczki z wodą.

**Zagadnienie.** Wiedząc o tem, że ciała mają rozmaity ciężar — co wykazały eksperymenty przy ważeniu ciał — sprawdź jeszcze to samo w inny sposób. Pomocnem ci będzie przed eksperymentem przeczytać str. 38 i przypatrzeć się rys. 29 z „Fizyki“ Żlobickiego.

**Eksperyment III.** Zauważ co się dzieje jeżeli wrzucisz do wody kamień, drzewo, ołów, korek. Co dzieje się jeżeli do wody wlejesz nafty, oliwy. Zwróć uwagę dlaczego tak jest? Zważ 1 dm<sup>3</sup> wody, drzewa, oliwy, nafty.

**Praca piśmienna:** 1. Obliczanie powierzchni pól wykonaj piśmiennie. 2. Napisz jakie znasz miary powierzchni. 3. Oblicz powierzchnię nieforemnych pól i napisz w jaki sposób to uczyniłeś? 4. Opisz przebieg doświadczenia według rys. 27 z rozmaitemi ciałami. 5. Jakie znasz miary objętości? 6. Oblicz objętość twojego piórnika. 7. Opisz w jaki sposób mierzy się objętość gazów? 8. Jak poznajesz, które ciała ciężkie, które lekkie? 9. Opisz eksperyment według rys. 28. 10. W jaki sposób wyznacza się ciężar właściwy ciał? 11. Na podstawie tablicy oznaczającej ciężary właściwe ciał, wylicz ile waży 1 dm<sup>3</sup> wody. 12. Ile cm<sup>3</sup> drzewa, wody, żelaza, nafty potrzeba na 5 gr.

**Zagadnienie:** Narysuj eksperyment według rys. 27 i 28 z Fizyki, Koz. i Moycho.

**Źródła:** Fizyka Koziński i Moycho str. 33 — 40. Fizyka Żlobickiego.

W sobotę rano, lub w przeddzień zajęć otrzymuje każde dziecko po jednym przydziale pracy z każdego przedmiotu. Każdy przydział odbity na szapirografie na białych arkuszach papieru. Rozdaje się poszczególne przydziały z informacjami, często urządzając 10 min. konferencję ustną na temat opracowywanego przedmiotu. Następnie rozpoczyna się praca. Już z chwilą rozdania przydziałów zaczyna się skupienie uwagi dzieci nad tematami. Miły to naprawdę widok, gdy dzieci z tematami w ręku szukają spokojnego miejsca, by się oddać rozważaniom. Niema ani nakazu spokoju, ani głośnych uwag i nawoływań do pracy, bo sama przez się wytwarza się atmosfera zainteresowania i spokoju.

Dzieci zaczynają pracować i zwykle idą najpierw do pracy nad swym ulubionym przedmiotem, zostawiając inne na później. W obu salach cicho,

tylko od czasu do czasu słyhać przyciszony głos czytającego, lub cichy krok dziecka zmierzającego do stołu z książkami, do szafy laboratoryjnej, do obrazków wiszących na ścianach i rozłożonych na stołach.

Nauczycielki i nauczyciele siedzący, jako doradcy, na uboczu mają dużo interesującej pracy. Dla oczu nauczycieli widoczna jest praca każdego dziecka, samodzielna walka z trudnościami. Co chwila przybiega dziecko do pani prowadzącej przedmiot, nad którym pracuje, pyta o wskazówki, radzi się, prosi o pomoc w wykonaniu trudnego doświadczenia. Wie przytem doskonale, że to ono samo ma pracę samodzielną wykonać, musi wykazać swą dzielność, pomysłowość, inicjatywę, wiedzę.

Podczas pracy niema specjalnych przerw; wolno odpocząć uczniowi, jeśli czuje się zmęczony, można przeglądać dzienniki z obrazkami i ilustracje, można zjeść drugie śniadanie i wyjść na wolne powietrze, ale przedtem trzeba wykazać się pracą, bo próżnować nie wolno ani chwili.

Nikt nie napędza do pracy. Dziecko pracuje według sił i możliwości. Słabiej i powolniej myślące — powoli, bystre, inteligentne, rzutki — szybko i produkcyjnie, ale zawsze praca ma ogromną wartość wychowawczą.

Praca nasza w Szkole Powszechnej w Lebedziewie już po 6-u miesiącach swego istnienia wykazała dobre wyniki. Śmiało możemy o niej pisać, ażeby dać dowód, że niedostatki i kryzys nie złamały ducha Nauczyciela.

Nie osłabiły naszych hartownych sił niewdzięczne warunki materjalne. Uragając ciężkiej codzienności wstaje młody, twórczy Duch nauczyciela, nie bacząc na twarde i niewdzięczne warunki bytu, pręży ramiona ku nowemu czynowi, przekreśla „wczoraj” i tworzy lepsze, słoneczniejsze Jutro, łamiąc starą, zapleśniałą rutynę.

*Ir. Durejkowa*

Kier. Szkoły Powsz. w Lebedziewie

## PRZYRODA W SZKOLE METODĄ ZAMIERZEŃ \*).

### POMAGAJMY PTAKOM!

Hasło to stało się zamierzeniem naszego III-go oddziału w listopadzie bieżącego roku szkolnego. Ukończyliśmy już roboty na zagonkach: wyrwaliśmy len i marchew, zebraliśmy nasiona fasoli, iberysu i nasturcji. Wówczas zwróciliśmy uwagę na zimowanie róż w naszym ogrodzie i konieczność specjalnego zaopiekowania się nimi, aby mogły znieść mrozy. Niektóre dzieci wiedziały, że należy różę przykryć, ale wiadomości te były bardzo skąpe i niedokładne. Wobec tego zaczęliśmy gromadzić materiał, aby móc rozwiązać niepokojące nas zagadnienie: „Jak i kiedy zaopatrzyć różę na zimę?”

W trakcie tej roboty dzieci często przynosiły do klasy różne spostrzeżenia przyrodnicze, poczynione poza szkołą. Któregoś dnia jedna z dziewczynek oznajmiła nam, że sypała ptaszkom okruszynki. Inne dzieci zareagowały w ten sposób, że zaczęły opowiadać, co które z nich kiedykolwiek zrobiło, aby pomóc ptakom w przetrzymaniu zimy. Przytaczały konkretne fakty, opisywały sposób zachowania się zgłodniałych ptaków,

\*) Patrz artykuł Z. Gašiorowskiej w Nr. 4-ym.

mówiły, że w zimie trzeba ptaszkom dawać jeść, bo wtedy jest im o wiele trudniej o pożywienie, niż w lecie i t. d. i t. d.

W czasie tej pogawędki dzieci okazywały niesłabnące ani na moment zainteresowanie przedmiotem rozmowy. Postanowiłam wyzyskać to dla zapoczątkowania w naszej szkole akcji dożywiania ptaków w zimie.

Jeden chłopiec wystąpił z tem, że on widział w parku „taką budkę”, do której sypano ziarenka, różne nasionka, okruszki, a ptaki przychodziły i jadły. Kilkoro innych dzieci twierdziło to samo, z ich słów jednak wywnioskowałam, że mają na myśli raczej skrzynki do zagnieżdżania się, a nie karmiki. Narazie zostawiłam to bez rozróżnienia, natomiast postarałam się, aby dzieci uprzytomniły sobie, że podobnie jak pomagamy różom w naszym ogrodzie przetrwać do wiosny, tak i ptakom starając się ludzie złagodzić surową i groźną zimę, sypiąc im codzień pokarm.

Teraz projekt: — Proszę pani, i my możemy zrobić takie budki dla ptaszków... — nie dał na siebie czekać.

Przyjęliśmy go, a ponieważ lada dzień mógł spaść śnieg i chwycić mróz, więc niezwłocznie przystąpiliśmy do wykonania tego zamierzenia.

Przedewszystkiem wyjaśniliśmy sobie, co kto rozumiał pod wyrazem: „budka” i dla przedmiotu naszej pracy ustaliliśmy nazwę: „karmik”. Następnie na podstawie rysunków wybraliśmy do zrobienia dwa typy karmików stosunkowo prostej konstrukcji. Chcieliśmy zrobić dwa karmiki jednego typu i dwa drugiego. Przytem jeden karmik miał być przeznaczony dla I-go oddziału.

Wydobyliśmy pozostałą z ubiegłego roku dyktę. Teraz nasunęło się pytanie: — Czy wystarczy nam tej dykty na cztery karmiki? Należało obliczyć. Ale jak? Dzieci podały różne sposoby. Z pośród nich celowo uwzględniłam przedewszystkiem ten, który prowadził do odpowiedzi przez wyliczenie powierzchni.

W rezultacie dowiedzieliśmy się, że dykty mamy dosyć. Nie zwlekając narysowaliśmy na grubym papierze ścianki karmików (w rozmiarach naturalnych), poczem wybraliśmy najdokładniej wykonane, przenieśliśmy je na dyktę i zaczęliśmy wycinać.

W miarę, jak robota karmików posuwała się naprzód, stawała się coraz bardziej aktualną sprawą gromadzenia pokarmu dla ptaków.

— Trzeba przynosić żyto, pszenicę, a po śniadaniu zsypywać okruszki do jakiegoś pudełka — zdecydowały dzieci.

Wybraliśmy gospodarzy: Danusię i Władka, którzy mieli się tem zająć.

Należało jednak zastanowić się, czy dla wszystkich ptaków, które mogą z naszej pomocy korzystać, takie pożywienie będzie odpowiednie. Uporządkowaliśmy więc i rozszerzyli nasze wiadomości o tem, jakie ptaki przebywają u nas w zimie i czem się one żywią. Z gatunków krajowych opracowaliśmy: wronę, kawkę, srokę, wróbla, szczygła, sikorę; z przylotnych: gila, jemioluszkę i czeczotkę. W związku z tem dzieci poznały przystosowania, dzięki którym mogą te ptaki przetrwać u nas zimę oraz uświadomiły sobie rolę ptaków w rozsiewaniu owoców zarówno suchych, jak i mięsistych.

Tymczasem karmiki były na ukończeniu i nagwałt należało ustalić miejsce, gdzie je zawiesimy. Przy tej okazji uwzględniliśmy pokrój drzew, które przy umieszczaniu swych karmików mogliśmy rozporządzać. Za najodpowiedniejsze dla naszych celów uznaliśmy świerk i krzaki bzu w zacisznym kącie ogrodu.

Jednocześnie na lekcjach polskiego każde dziecko pisało pamiętnik dowolnie wybranego ptaka, spędzającego u nas zimę. Materiał do tego pamiętnika dzieci czerpały z wiadomości, jakie zdobyły na lekcjach przyrody, z czytanek, wiążących się z naszym zamierzeniem, a opracowywanych również na lekcjach polskiego oraz z własnych poczynionych kiedykolwiek bądź obserwacji. Jako przykład tej pracy niechaj posłuży pamiętnik, napisany przez Jerzyka D.

### *Pamiętnik gila.*

*Dnia 18 listopada.* Było to na jesieni. Ja, nieduży gilek, przyleciałem na zimę do Polski. Ponieważ w zimie na północy jest zimno bardzo, a w Polsce zawsze cieplej i mam tu więcej pożywienia, niż na północy. Czy wiecie, co ja najlepiej lubię? Lubię owoce jarzębiny. Poza to jadę też jemiołę, berberysy i jałowiec. Kiedy przyleciałem do Polski, spotkała mnie niemiła przygoda. Otóż pewien chłopiec rzucił we mnie kamykiem, lecz nie trafił. Prawda, chłopcy, że to nieprzyjemna rzecz? Wy napewno nie rzucacie kamykami w ptaszki.

*Dnia 9 stycznia.* Jeszcze są przymrozki, a mnie gilowi zimno, jak mogę tak się rozgrzewam, latam sobie po całym ogrodzie. Raz chciała się bić ze mną jemiołuszka, bo ja jej nadepnełem na jemiołę. Ale ja się nie dałem, bo uciekłem, później rozglądałem się, a tu widzę całe drzewo jarzębiny obsypane jest czerwonymi koralami, więc poleciałem tam i zacząłem jeść.

*Dnia 20 stycznia.* Mróz szczypie, zimny wiatr dmie. Niektóre ptaszki wchodzi do małych budek zawieszonych na drzewkach. Pomyślałem: polecę, poszukam, może i ja znajdę taką budkę dla siebie. Nad wieczorem przyfrunęłem do dużego ogrodu. Pośrodku stał biały dom jasno oświetlony. Była to Wigilja. Przez okno widziałem zgromadzoną rodzinę i piękną choinkę. Rozejrzałem się, tuż w pobliżu na drzewie wisi budka. I odtąd mam i ja mieszkancko, które mnie chroni przed mrozem i wichrem. Zawiesiły je dzieci z białego domku.

### *Gil Czerwonobrzuszek.*

Dzieci bardzo lubiły odczytywać to, co napisały o wybranym przez siebie ptaku. Te, które słuchały, samorzutnie oceniały i korygowały prace swych koleżanek i kolegów.

Karmiki zawiesiliśmy przed Bożem Narodzeniem. Uradziliśmy przytem, że dwoje dzieci, wybranych na przeciąg jednego tygodnia, będzie sypać pokarm rano i po lekcjach, a gdy się ich dyżur skończy opowiedzą one lub przeczytają całej klasie o tem, co robiły i co ciekawego przez te sześć dni zauważyły w związku z dożywianiem ptaków. Te „sprawozdania” tygodniowe należały do najprzyjemniejszych, a pod względem wychowawczym najbardziej dodatnich momentów naszego życia szkolnego.

Przez pierwsze dni pokarm zostawał prawie nietknięty. Dzieci martwiły się, że zaledwie kilka wróbli odwiedza nasze karmiki, dochodziły jaka może być tego przyczyna. A oto jak pisze o tych kłopotach jeden z dyżurnych w swoich notatkach.

„Dnia 14.I. Dziś chcieliśmy płachtę zrzucić z drzewa, bo tam w ogrodzie na drzewie wisi płachta i wróble się boją i mało ich teraz przychodzi do karmika.



Dnia 17.I. Dziś byłem w ogrodzie i widziałem cztery sikorki na drzewie koło karmika. I widziałem w ogrodzie kota. Z tym kotem to jakiś porządek trzeba zrobić, bo on straszy ptaszki”.

Wreszcie, mimo odwiedzin kota, ptaki przyzwyczyły się do tego, że codzień syпалиśmy im pożywienie i liczniej korzystały z naszej pomocy.

Jakże się dzieci cieszyły, jeśli wśród pospolitych wróbli udało im się spostrzec barwną sikorkę lub innego ptaka... Nie żałowały czasu, narażały się na zziębnięcie, aby tylko podpatrzeć jakiś ciekawy szczegół z życia swych skrzydlatych przyjaciół.

Dalszym etapem tej opieki nad ptakami mogło być zbudowanie i zawieszenie skrzynek do zagnieżdżania się ptaków. Wkrótce tak się okoliczności złożyły, że sprawa ta stała się w naszej klasie aktualna.

Oto w połowie stycznia Jędrzek K. wystąpił niespodzianie z propozycją założenia Kółka Przyrodniczego. Dzieci przyjęły ten projekt z zapałem. Cała klasa chciała do Kółka należeć. Zorganizowaliśmy więc Kółko Przyrodnicze. Na pierwszym zebraniu dzieci postanowiły chodzić na wycieczki do parków miejskich. Najpierw poszliśmy do Ogrodu Saskiego. Tu zwróciły naszą uwagę pozawieszane gęsto na drzewach skrzynki dla ptaków. Nazajutrz wywiązała się o tem rozmowa w klasie. Okazało się, że jeden z chłopców będzie robił podobne skrzynki w domu dla zawieszania ich w swoim ogródku, tylko tak mu „schodzi i schodzi”. Stwierdziliśmy, że jeśli domki mają być dla ptaków pomocą w zagnieżdżaniu się, to pośpiech w robocie jest konieczny. W rozmowie tej zaprojektowaliśmy zbudowanie kilku domków do naszego ogrodu szkolnego.

Ogólna linja postępowania podczas realizowania tego projektu mała się różniła od tej, po której szliśmy przy robocie karmików. Z tego powodu uważam za zbyteczne opisywać szczegółowo co i jak przedsięwzięliśmy, aby wykonać nasze skrzynki.

Obecnie w ogrodzie szkolnym już wisi sześć domków dla ptaków. W jednym zamieszkały sikory. Zawitały również, ku wielkiej naszej radości, szpaki.

Nakoniec dodam, że praca, którą tutaj przedstawiłam, umożliwiła mojej klasie zetknięcie się z akcją ochrony przyrody na szerszym terenie. Mianowicie, kiedy przed Wielkanocą uczennice seminarjum, przy którym znajduje się nasza szkoła, urządziły „Dzień Ochrony Przyrody”, dzieci wydelegowały do „panienek” dwie dziewczynki i dwóch chłopców, którzy opowiedzieli, co nam udało się dotąd w tym kierunku zrobić. Poza tem mamy w najbliższym czasie przystąpić do Ligi Ochrony Przyrody, o której to organizacji dzieci już niejednokrotnie słyszały i naogół zdają sobie sprawę z charakteru jej działalności.

*Marja Szybicka.*

Szk. ćwicz. przy Państw. Seminar. Naucz.  
im. Orzeszkowej w Warszawie.

---

---

**Pamiętajcie**  
**o „Domu Rodzinnym w Zakopanem”**

---

---

## MIERZENIE CZASU.

Mierzenie czasu należy do jednych z najtrudniejszych zagadnień z dziedziny nauczania arytmetyki elementarnej. Przy liczeniu szeregu następujących po sobie uderzeń np. ręką o powierzchnię stołu, dzieci zapoznały się poraz pierwszy z ustaleniem zawartości zbioru zjawisk, ginących w czasie. Dzieci często się spotykają z podobnym zjawiskiem, z chwilą jednak, gdy przystępujemy do pracy, właściwym objektem, którym operujemy, są wartości zastępcze. Liczenie pojedynczych uderzeń odbywa się drogą pośrednią, liczymy z dziećmi znaki, którymi umówiliśmy się odwzorowywać owe zjawiska, ginące w czasie. W tym okresie pracy mamy oczywiście do czynienia z konkretem o charakterze rysunkowym, czyli wykonywujemy pracę na poziomie przedszkola. Przy mierzeniu czasu trudności się zwiększają. Wprawdzie samo odwzorowanie nie przedstawiałoby już większych trudności, ale przecież w danym razie nie mamy możliwości ustalenia jakiegokolwiek jednostki. Czas płynie, i żaden znak widoczny i zrozumiały dla dziecka nie dzieli go na okresy mniejsze, nic dziecku nie znaczą początku czy też końca jakiegokolwiek jednostki czasu. Musimy zapoznać dziecko z tak trudnym pojęciem jak nieprzerwany bieg czasu, a prócz tego jeszcze odnaleźć sposób wyodrębnienia części stałej t. j. jednostki miary.

Dzieci spotykają i odczuwają noc i dzień. Dla nas jest to okres czasu, którego początek i koniec oznaczony zostaje dzięki badaniom astronomicznym, dziecko patrzeć będzie na to skomplikowane zjawisko swojemi oczyma. Doba, jako taka naturalnie nie istnieje, istnieje tylko długa chwila, przeznaczona na zabawę, druga na spanie. Te okresy czasu są dziecku w pewnym stopniu znane, nazywane są: wczoraj, dziś i jutro, lub też: jutro, teraz i wczoraj. Dziecko naturalnie absolutnie nie interesuje się długością dnia i nocy lub też zmienną długością tych okresów. Właśnie zmęczenie jest dla dziecka jedynym probierzem, czy jest już koniec dnia, czy należy iść spać. Dziecko odczuwa również głód i często upomina się o regularne przestrzeganie przez starszych pory jedzenia. Wyczuwać się tu daje wyraźny wpływ uregulowanego sposobu życia, opartego o normy zegarowe. Regularny podział dnia według pory posiłków daje nam okazję do ustalenia z dziećmi pewnych stałych okresów czasu: to i owo działo się przed lub po obiedzie. Mamy więc dwa pojęcia, które postaramy się wyjaśnić: 1) dzień, t. j. jakiś bliżej nieokreślony okres czasu między dwiema nocami, 2) przed i poobiedzie. Dla przeprowadzenia jakiegokolwiek obliczania tych wartości odwzorujemy je rysunkiem. Następujące po sobie paski ciemne i jasne jednakowej długości są dla nas obrazem, następujących po sobie kolejno nocy i dni. Na tym poziomie traktujemy dni i noce jako okresy czasu jednakowej długości. Po kilkumiesięcznej pracy, rozszerzając powoli zakres, dochodzimy powoli do tygodnia, przy czym naturalnie zbiegnąć się to musi z opracowaniem liczby siedem. Odczytywanie tych obrazów-wykresów możemy ułatwić przez dopełnianie go rysunkami dzieci (patrz rysunek Nr. 1). Dziecko rysunkiem zaznacza, że tego dnia jechało dorożką drugiego było w ogrodzie i t. p.

2) Równoległe z tym wykresem wprowadzimy drugi. Na tym wykresie występuje podział dnia na dwie części. Punktem podziału jest chwila posiłku południowego. Naturalnie mówimy tu ciągle o dzieciach miejskich, których dzień nie pokrywa się z właściwym dniem słonecznym. Na wsi, gdzie dzieci mają ciągle okazję obserwowania słońca, pracę należy naturalnie poprowadzić w sposób zgoła odmienny. Manipulujemy tym wykresem w spo-

sób podobny jak poprzednim. Pasek papieru podzielony jest na dwie równe części. Na środku mieści się rysunek miseczki: to pora obiadu. Zajęcia, odbywające się bezpośrednio przed lub po obiedzie, są ilustrowane przez



rys. 1.

dzieci samodzielnymi rysunkami. Rysunek umieszczane są w krótkich krateczkach tuż przed lub za rysunkiem miseczki. (Patrz rys. Nr. 2). Posuwamy się wstecz i naprzód. Notujemy, co dzieci robiły jeszcze wcześniej, lub jeszcze



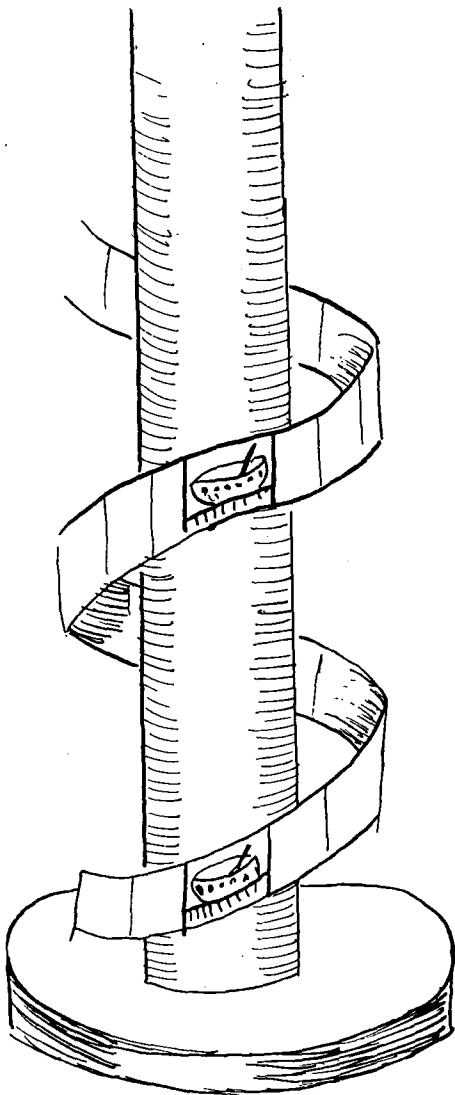
rys. 2.

później w przedszkolu lub w szkole <sup>1)</sup>. Powoli pasek pokrywa się rysunkami; możemy odczytać z nich, co dziecko robiło przed przyjściem do szkoły, co — po powrocie, kiedy poszło spać i t. d. Kilka następujących po sobie dni ilustrujemy paskami, paski te spajamy razem, umieszczając je spiralą na paliku. Staramy się tą drogą uzmysłwić dzieciom nieprzerwany bieg czasu (patrz rys. Nr. 3).

Musimy jednak znaleźć jeszcze drogę od obrazu czasu w kształcie paska do tego obrazu, z którym dziecko spotyka się w życiu codziennym. Musimy dojść do układu kolistego, zegarowego. Pasek, ilustrujący dzień kroimy na części i układamy w kole w ten sposób, ażeby rysunek miseczki znalazł się w miejscu, gdzie w zegarze znajduje się 12. W rezultacie otrzymujemy tarczę zegarową, na której zamiast cyfr mamy obrazki, ilustrujące przeżycia dziecka w przeciągu jednego dnia. Przerwa nocna wymaga naturalnie specjalnego omówienia. Wprawdzie na rysunku między ilustracją, przedstawiającą pójście spać, a następną, na której widzimy myjące się dziecko, niema dłuższej przerwy, ale ustaliśmy z dziećmi, że przerwa jest i to bardzo długa i że dziecko czas ten przespało. Jeżeli na środku tej tarczy umieścimy małą wskazówkę, to otrzymamy pomoc naukową pierwszorzędного znaczenia. Posługiwanie się podobnym zegarem na terenie ochron dało jak najlepsze wyniki. Godziny były ściśle związane ze wspomnieniami przeżyć dziecka, kolejność faktów i rozmieszczenie ich na tle dłuższego okresu czasu były przez dzieci świetnie rozumiane.

Dalsza praca w tym kierunku odbywa się już w drugim roku nau-

<sup>1)</sup> Właściwym polem podobnych ćwiczeń jest przedszkole, jeżeli jednak dzieci wstąpiły bezpośrednio do szkoły, wskazane jest by podobne ćwiczenia przerobiono w tempie przyspieszonym na tymże terenie.



rys. 3.

czy podnieść punktualność naszych gardzenia <sup>1)</sup>).

czania systematycznego. Bardzo łatwo przekonać dzieci, że posługiwanie się tylko jedną wskazówką nie jest wystarczające, że dorośli ułatwiają sobie sytuację, posługując się jakąś tajemniczą drugą wskazówką, którą nazwaliśmy „kolegą długoszem”. Zapoznanie się z rolą „kolegi długosza” rozpocząć musimy od zainteresowania dzieci ruchem dużej wskazówki. Rozdajemy dzieciom rysunki tarcz zegarowych na których niema wcale wskazówek; obok tarczy jest miejsce na dość obszerny dopisek. Dzieci otrzymują polecenie dorysowania wskazówek o pewnej porze dnia w związku z jakimś zdarzeniem dnia codziennego. Jak stały wskazówki w chwili, gdy mama podawała obiad? Jak stały, gdy miałś iść spać?

Obok tarczy dzieci dopisują objaśnienie. Po kilkakrotnem przeprowadzeniu podobnego ćwiczenia, dzieci zaczynają się interesować zegarem, wyprawdzają wnioski, kiedy, jakiego dnia w związku z jakim faktem obiad był spóźniony, uczeń wyszedł za późno z domu i t. p. Zegar staje się doradcą, posługiwanie się nim łatwe i interesujące. Z własnego doświadczenia zaznaczyć muszę, że ćwiczenie podobnego typu to nie „zaznajmianie dziecka z zegarem”, ale rzeczywiste wprowadzenie zegara w życie dziecka. Pośrednio otrzymujemy jeszcze uboczny rezultat bardzo ważny dla całokształtu naszej pracy: uczymy w sposób racjonalny posługiwania się zegarem, co musi w gruncie rzeczy

C. Oderfeldowa.

## D Y S K U S J A.

### 1. Czem powinny być roboty ręczne?

Bezwarunkowo przedmiotem nauczania, udzielanym na specjalnych lekcjach w pracowniach lub klasach najprymitywniej chociaż urządzonych. Aby nie były nadal „kopciuszkami”, czemś, co płacze się w progra-

<sup>1)</sup> Towarz. Ochron. dla dzieci Wyzn. Mojż. demonstrowało podobny zegar na wystawie szkolnej w r. 1916.

mach i przerażenie budzi wśród wielu nauczycieli, muszą się zmienić warunki, towarzyszące nauczaniu tego przedmiotu. Często prowadzą roboty ręczne ci, którzy nie wiedzą co robić na takich lekcjach (myślę o niższych klasach szkół powszechnych). Nikt ich tego nie nauczył, bo w seminarjach, pedagogjach czy nawet na specjalnych kursach wiele o robotach mówiono, wiele technik rzemieślniczych poznano, jednak nie przerobiono materiału dla niższych klas najodpowiedniejszego, nie powiedziano co robić w tych najmłodszych klasach z dziećmi, których rączki słabe i niezgrabne, myśl nietęga, a wyobrażenia mgliste. Twierdzą, iż niewielu mamy nauczycieli, którzy w warunkach trudnych (przepełnione klasy — brak narzędzi) umieją i mogą nauczyć dzieci czynności, nie przez program a życie samo narzucanych.

Nic więc dziwnego, iż mimo całego szeregu publikacji z dziedziny nauczania robót ręcz., mimo kolosalnych wysiłków organizatorów nauczania tego nowego przedmiotu, mimo licznych wyższych i niższych kursów, mimo poważnego odnoszenia się Ministerstwa do wszelkich na tem polu poczynań, mimo fachowych pism, wytworzony przy nauczaniu lub pominięciu w nauce tego przedmiotu chaos, utrudnia doszukanie się w praktyce szkolnej tych walorów wychowawczych, jakich się spodziewano po wprowadzeniu zajęć tych do szkoły.

Roboty ręczne wprowadzone do szkół nie przyniosły oczekiwanych rezultatów. Przyniosłaby je jedynie łatwa do wykonania, nie oderwana od życia i szablonowa, ale od życia klasy lub szkoły zależna robota. Najłatwiejsze, najprymitywniejsze często przedmioty, służące do radosnej zabawy albo do poważniejszej pracy lub nauki, oto ogólny tych poczynań program.

Program ten wykluczyć musi sporządzanie przedmiotów z góry nakreślonych, jednych dla wszystkich szkół — chyba, że to będą rzeczy ogólnie lubiane, praktyczne i celowe, że nie będą one piętrzyć się po gabinetach w stosy, niewyzyskane, biedne i opuszczone, nikomu niepotrzebne rupiecie.

Śmiem twierdzić, iż nie brak luksusowo urządzonych pracowni, ale niechęć i wrogie a nieuzasadnione nastawienie większości nauczycielstwa, jak również nieodpowiadające celowi przeszkolenie nauczycielstwa na kursach, stoją na przeszkodzie wprowadzeniu tych ze wszelkim miar pożytecznych zajęć do szkoły powszechnej. *I oto wytwarza się męczące i dzieci i nauczycielstwo pozorowanie, iż się pożytecznie pracuje w tym kierunku.*

A jednak możnaby było dość łatwo zmienić ten stan rzeczy i doprowadzić w szkole umiłowanie majstrowania do tego chociażby stopnia, który miało ongiś „laubzegowanie”.

Taką pasję pracy celowej a praktycznej wytworzyć w innej dziedzinie (technice), a cel robót ręcznych byłby całkowicie osiągnięty.

Kobyła bednarska, ośnik, nóż, dłótka, lub jeden warsztat stolarski — strug, piła i kilka najprostszych, najkonieczniejszych narzędzi, więcejby dały, aniżeli luksusowo urządzone pracownie o licznych warsztatach i dużych kompletach drogich a rzadko używanych narzędzi. Nie zbytnie rozbudowanie programu bez uwzględnienia piętrzących się trudności, ale jakość i dobór prymitywów w warunkach powszechnie w polskim szkolnictwie spotykanych zdecydują o tem, czy roboty wejdą w krew i życie młodzieży, czy ją zapalą do zajęć praktycznych, czy też staną się jeszcze jednym przedmiotem, odbierającym dzieciom za młodu radość i chęć czynu.

W ramach dyskusji na poruszony przez kolegę A. Wrockiego temat

nie mogę szczegółowo przedstawić planu, jaki mi długoletnia praktyka szkolna nasunęła. Ogólne wskazania nie trudno będzie treścią szczegółową wypełnić.

Na wstępie zaznaczyłem, iż na nauczanie robót ręcznych muszą być wyznaczone oddzielne godziny i że roboty nie mogą być doczepione do innych przedmiotów, mając wyraźnie określone, swoiste zadania do spełnienia. Powinny one jednak przenikać całe życie szkolne — temu życiu podlegać przy czynnem poparciu grona nauczycielskiego szkoły. *Nauczyciele innych przedmiotów muszą się nauczyć posługiwać nimi i, nie jak to dotąd bywa, spychać wszystko na barki jednego nauczyciela.* Żądać to łatwo — trudniej zrobić. Poznajmy istotę i znaczenie robót — uczmy się od „robociarza” sami i jego jednak pouczajmy. Nie żądajmy nadzwyczajności, podsuwajmy mu w odpowiednim czasie tematy, wejźdźmy do pracowni, rozejrzyjmy się po niej, zawińmy rękawy i stańmy z młodzieżą przy warsztacie. Roboty dopóty będą „kopcuszkim” w szkołach powszechnych, dopóki nauczyciele innych przedmiotów nie zejda do pracowni. Nauczyciele robót specjalizują się w swym przedmiocie, nie odwracając się od innych dziedzin wiedzy — musi być i „vice versa”. Dotąd tego nie widzimy!

Ponadto jednak na lekcjach robót ręcznych musi uczeń poznać dobrze narzędzie, nauczyć się władać niem i konserwować je. Musi poznać właściwości materiału, by umiejętnie operując narzędziem, budował i tworzył. I to wymaga pewnych ćwiczeń, nabycia koniecznej wprawy. *Im prymitywniejsze narzędzie i im mniej narzędzi przy danej pracy można użyć — tem prędzej i łatwiej to poznanie przychodzi,* tem szybciej widać rezultaty dobrze pojętej i zrozumianej pracy w przedmiotach wytworzonych. Na tę czynność poznawania i ćwiczenia musi być wyznaczone minimum czasu dla ucznia.

Stąd płynie konieczność podziału lekcyj robót ręcznych na 2 grupy:

1. Systematyczne szkolenie w poznawaniu materiału, narzędzi i technice obróbki danego materiału, oraz przysposabianie narzędzi do pracy (ostrzenie — konserwacja).

2. Wytwarzanie w związku z pkt. 1. lub niezależnie od niego przedmiotów wyszukanych przez życie szkolne lub życie domowe ucznia.

W pierwszym wypadku nauczanie może być gromadne, w drugim — grupowe lub indywidualne.

Kończąc dodam, iż nauczanie robót ręcznych w tym drugim wypadku musi się odbywać przy dzieleniu klas na grupy, nieprzekraczające liczbowo 25 uczniów w każdej. Nauczanie robót ręcznych w klasach przepelnionych nie da zupełnie korzyści a przyniesie szkodę. Toż warunki nauczania robót ręcz. w szkołach powszechnych, o ile mają dać pozytywne dodatnie rezultaty, muszą się radykalnie zmienić. W jakim kierunku ma pójść ta zmiana to wynika z powyższych rozważań.

2. *Jakie są zadania Instytutu i Kursów robót ręcznych (programy, słuchacze, wykładowcy, szkoły ćwiczeń).* Instytut przygotowuje nauczycieli do nauczania robót r. w szkołach średnich i zakładach kształcenia nauczycieli. Słuchacze Instytutu rekrutują się przeważnie z nie — nauczycieli. O ile w szkołach średnich ogólnokształcących mogą z powodzeniem tacy abiturjenci Instytutu nauczać robót ręcznych, to ci sami nie mogą, mojem zdaniem, udzielać tej nauki w zakładach kształcenia nauczycieli. Tu potrzeba ludzi znających szkołę powszechną. Między nauczaniem bowiem starszej młodzieży a nauczaniem dzieci do lat 10-u — 12-u ist-

nieje ogromna różnica. O tem pamiętać musi nauczyciel, przygotowujący powierzoną mu młodzież do zawodu nauczycielskiego. Tem więcej o tem myśleć musi, iż nauczyciel szkoły powszechnej ma uczyć już nietylko pisać i czytać, ale musi być przygotowanym do nauczania wszystkich przedmiotów. Bo i tak być powinno. Dzieci najwięcej korzystają gdy się nimi przynajmniej przez jeden rok szkolny opiekuje *jeden* nauczyciel. Tworzenie z niższych oddziałów szkół powszechnych pewnego rodzaju „akademij”, gdzie co godzina inny specjalista usiłuje wzbudzić zainteresowanie do swego przedmiotu, nie dało nigdzie dotąd, o ile wiem, dobrych rezultatów.

Wobec powyższego Instytut Robót R. nie może przygotować dobrze nauczycieli dla zakładów kształcenia nauczycieli, natomiast może ich dobrze przygotować do szkół średnich ogólnokształcących (mam tu na myśli dotąd obowiązujący program Instytutu).

Kursy robót ręcznych przeszkalające w robotach ręcznych i rysunkach czynnych nauczycieli szkół powszechnych, mogą to zrobić dobrze, jeśli wykładowcami będą prelegenci, znający warunki nauczania w tych szkołach, mający poza sobą praktykę w szkołach powszechnych. Ucząc na takich kursach — muszą uczyć ludzi dorosłych, myśląc jednak o dzieciach.

Na kursach takich polem doświadczalnem, gdzieby zarazem nabywaną wiedzę praktycznie stosować można było, winna być szkoła ćwiczeń. Bez częstych zejść ku dzieciom wiedza nabywana byłaby znów, jak wiele innych, oderwaną od życia, stałaby się gromadzeniem mniej lub więcej pożytecznych wiadomości, wyposażając przytem słuchacza w zrecniejsze ręce. Złe się więc stało, mojem zdaniem, iż zwinięto szkołę ćwiczeń przy Instytucie, przy którym czynne są stale roczne i krótsze kursy robót r. dla nauczycielstwa szkół powszechnych. Trudności, na jakie napotyka nauczyciel, uczący robót ręcznych w szkole powszechnej są ogromne, możliwości zastosowania nabytych wiadomości — zbyt nikłe. Przy nauczaniu robót ręcz. na kursach zapomina się o dzieciach — tych młodszych od lat 7 — 10. I w tem tkwi przyczyna, jedna z wielu, iż w szkołach powszechnych robót ręcznych się nie uczy, tylko się udaje, iż coś się robi.

Zrewidujemy nasz stosunek do robót ręcznych, wołajmy o kursy — któreby nam dały możność stosowania nabytych wiadomości w naszych szkołach.

3. *Uwagi, dotyczące: a) praktycznej strony tego zagadnienia na terenie szkoły oraz b) treści czasopism poświęconych robotom ręcznym.*

Nauka robót ręcznych w starszych oddziałach szkoły powsz. (6-ym — i 7-ym) oraz w szkołach średnich bywa naogół porządnie prowadzona, o ile nauczyciel przeszedł odpowiednie przeszkolenie. Najgorzej wygląda ta sprawa w oddz. 1 — 5 szkół powszechnych. Przeważnie robót się nie uczy. I stan ten się nie poprawia. Tu więc wymagana jest reforma gruntowna programów i technik nauczania. Sprawy tej zaniedbać nie można. Sądzę, iż miarodajne czynniki jaśniej tę sprawę w programach omówią a nauczycielstwo na krótkich wakacyjnych kursach przeszkolić zechcą dla tych specjalnie klas.

Bez przeszkolenia takiego na krótkich 2 — 4 tygodniowych kursach — sprawa nie posunie się naprzód. Program takich kursów obejmowałby stosowanie robót ręcznych w całokształcie nauki szkolnej na terenie klasy. Byłyby to więc kursy, obejmujące program jednej ew. 2 lub więcej klas. Zależnie od tego trwałyby krócej lub dłużej. Korzyść przyniosłyby bezwątpienia. Nauczyciel szkoły powszechnej, ten „omnibus” jak go nazy-

wają, nie meblowałby swej głowy różnemi i wieloma nowemi wiadomościami, ale na takich kursach przerobiły kilkadziesiąt konkretnych przykładów przy nauce zawsze znajdujących zastosowanie. Możliwość zmienności i różnorodności zagadnień wyłaniałaby się wśród pracy na kursie.

Dalszą pomocą służyłyby przykłady na łamach pisma „Roboty ręczne i rysunki”, które zagadnieniu nauczania tych przedmiotów w klasach od 1-ej — 5-ej poświęcałyby najwięcej miejsca. I znów nie bawić się w teorię, ale dawać krótkie a jasne przykłady. Nie należy się obawiać, iż we wszystkich szkołach identyczne przedmioty robić będą. Podobne być mogą. Kwartalnik „Praca ręczna w szkole” omawiałby zagadnienia związane z nauczaniem robót ręcznych starszej młodzieży, podczas gdy tamto pismo stałoby na poziomie dostępnym nietylko specjalistom.

*Niezadowolony entuzjasta.*

### ZREWIDUJMY NASZ STOSUNEK DO ROBÓT RĘCZNYCH.

Pod powyższym tytułem ukazał się artykuł w N-rze 2 niniejszego pisma. Ukazał się bardzo na czasie, bo w okresie reorganizacji szkolnictwa, kiedy na plan pierwszy wysuwa się zagadnienie wychowania, a nawet rzuca się hasła wychowania przed nauczaniem w szkole. Dlatego artykuł powyższy zasługuje na uwagę, bo jest on wyraźnym przykładem niezrozumienia istotnych założeń wprowadzenia robót ręcznych do szkoły, chce więc robotom ręcznym przypisać opaczne stanowisko w dzisiejszej szkole, chociaż nie można mu odmówić trafności kilku uwag.

Z samego wstępu widać, że autor artykułu coś o zadaniach robót w szkole słyszał, przytacza bowiem szereg czołowych nazwisk teoretyków i praktyków w tej dziedzinie, wysuwając przy tem czynnik wychowawczy robót ręcznych zupełnie trafnie na plan pierwszy. W dalszej części swych wywodów zarzuca autor, że „roboty ręczne stanęły zasadniczo na gruncie izolacji robót od reszty przedmiotów nauczania”, że „miały wynieść starą szkołę z krainy werbalizmu, formalizmu do raju Szkoły Pracy”, że „fatalnie została zinterpretowana zasada szkoły pracy, której symbolem stała się strugnica, narzędzia i nauczyciel specjalista do robót w szkole”, co pociągnęło w konsekwencji wydanie specjalnego programu do robót ręcznych, programu, który jest martwy (sic!) i prowadzi „od deseczki do patyczka”, lub odwrotnie, wbrew temu, co treść życia szkoły, klasy i innych przedmiotów dyktuje”.

Czy nie jest to grube nieporozumienie i niedopatrzenie. Wracamy przecież do spraw, które już dawno rozpatrzone i które mają swoje historię wychowania ustalone stanowisko, umotywowane dociekaniem psychologów, pedagogów, oraz myślicieli-społeczników. Wracamy do zagadnienia, czy roboty ręczne mają istnieć jako oddzielny przedmiot nauczania w szkole, czy też zejść do roli środka pomocniczego przy nauczaniu innych przedmiotów. Nie jest to zagadnienie nowe, bo powstało już dawno przed wojną światową, a nawet było powodem walk obozów świata pedagogicznego. Wojna przerwała te dyskusje, a doświadczenia wojny wykazały potrzebę przygotowania praktycznego młodzieży w kierunku technicznym.

I z chwilą, gdy stanęliśmy wobec zagadnienia tworzenia własnego szkolnictwa, zdecydowaliśmy, że roboty ręczne powinny istnieć jako oddzielny przedmiot nauczania w szkole, mając za zadanie wychować, przygotowując równocześnie młodzież do życia praktycznego, a usprawniając zmysły



i zaznajamiając z narzędziami, mają posłużyć temsamem do łatwiejszego stosowania nowych metod nauczania, a więc i metody szkoły pracy.

Wprowadzono więc naukę robót ręcznych do szkół, jako oddzielny przedmiot nauczania. Dzisiaj, kiedy przeżywamy nową erę w tworzeniu się szkolnictwa polskiego, w okresie wybujałego rozwoju techniki na zachodzie, oraz faktu, że nasi sąsiedzi położyli duży nacisk na rozwój technicznego przygotowania swoich obywateli, rozumiejąc jego doniosłe znaczenie w przygotowaniu człowieka do życia, musimy jasno zdać sobie sprawę z potrzeby kształcenia w tej dziedzinie młodzieży choćby w zakresie elementarnym. Nie znaczy to jednak, aby metodę szkoły pracy mieli stworzyć „robociarze”, bo ci mogą tu tylko współdziałać. Nad tem zagadnieniem muszą myśleć, pracować i eksperymentować wszyscy nauczyciele i wszyscy, interesujący się nauczaniem i szkołą. „Robociarze” nie są więc całkowicie odpowiedzialni za tworzenie i realizowanie nowych metod nauczania w Polsce. Mają tu bardzo dużo do powiedzenia nauczyciele przedmiotów pedagogicznych, nauczyciele szkół ćwiczeń a także specjaliści przyrodnicy, fizycy, chemicy, poloniści i t. d., oraz szerokie rzesze nauczycielskie. I stąd to Instytut Robót Ręcznych otwiera swe bramy dla wszystkich grup W. K. N. i pozwala studjować to, co się robi w zakresie robót ręcznych w I. R. R., by wciągnąć szerokie rzesze nauczycieli do pracy nad tem zagadnieniem; stąd to M. W. R. i O. P. tworzy kursy wakacyjne z zakresu nauczania robót ręcznych.

Stwierdzamy ponadto, że autor artykułu zapomniał napewno o tem, że w Polsce mamy szereg osobistości pracujących wybitnie nad rozwiązaniem powyższego zagadnienia (Rowid, Zarzecki, Szuman, Nawroczyński, Ziemnowicz, Przanowski i inni) oraz, że rozwiązania tego zagadnienia praktycznie nie dokonał dotychczas żaden naród, państwo, ani społeczeństwo w takiej mierze, aby zadowolił teoretyków i szerszy świat nauczycielski.

Widzimy więc jasno, że od teorii do praktyki jest bardzo daleko i wiele znajdzie się jeszcze wybitnych jednostek, które w tym zakresie będą pracowały, zanim zagadnienie to zostanie racjonalnie i praktycznie rozwiązane.

Wracając do sprawy robót ręcznych, jako oddzielnego przedmiotu nauczania w szkole, musimy stwierdzić, że są one u nas w Polsce przez władze nasze dobrze przemysłane i dobrze widziane, w czym godzimy się z opinią autora artykułu. Lecz właśnie dlatego niezrozumiała dla nas jest sprawa atakowania programów, względnie ich martwoży. Czy autor artykułu wie o tem, że program r. r. jest taki właśnie, jakiego autor sobie życzy, t. j. ramowy, a nie martwy? Czy autor wie o tem, że w związku z dotychczasowym programem Ministerstwo Wyznań Rel. i Ośw. Publ. wydało szereg okólników, jak należy program realizować, oraz interpretować poszczególne jego punkty? Czy wiadomem jest autorowi, że ramowość programu i potrzeby dostosowania go do warunków miejscowych uregulowano również specjalnym okólnikiem — jeżeli nie — to proszę skorzystać ze sposobności i zapoznać się choćby z jednym z odnośnych okólników, drukowanych również w znanem piśmie „Praca ręczna w szkole” Nr. 1, str. 57 w roku 1927, a wówczas przekona się autor o nieaktualności swych zarzutów.

Jeżeli wejrzymy w postulaty metodyki r. r. to znajdziemy tam wysuniętą na stanowisko naczelną zasadę celowości, o której autor z powątpiewaniem wspomina. Przez celowość pracy oczywiście autor rozumie cele bezpośrednio-praktyczne, podając jako przykład produkcję stereotypowych podstawek, trzonek, torebek, których wykonania dziecko nie widzi potrzeby, kwestjonuje więc aktywność dziecka. Chodzi o „wewnętrzny stosunek dziecka do jego pracy” — o przeświadczenie dziecka, że nie oderwany ży-

ciowo szablon kieruje choćby najmniejszym odcinkiem robót, lecz realna potrzeba".

Powiedzenie to zdradza brak znajomości metod nauczania przedmiotu, powierzchowne traktowanie sprawy, bez głębszego jej zrozumienia.

Autor artykułu „zna” roboty ręczne jeszcze z tych czasów, kiedy tkwiłszy w „szwedczyźnie”, a więc wiele lat wstecz.

Owe stereotypowe modeliki w nowych metodach naucz. r. r. już nie istnieją oddawna, ustępując miejsca ćwiczeniom i pewnym zagadnieniom, które w związku z ćwiczeniami wysuwają się, a które muszą być rozwiązane.

Nawiasem zaznaczamy, że „szwedczyzna” posiada olbrzymie zalety wychowawcze, których nikt kwestjonować nie może.

Różnica jednak w metodach nauczania naszych i szwedzkich jest tak duża, że śmiało nazwalibyśmy ją rewolucyjną.

Zdajemy sobie jasno sprawę, że od powszechnej realizacji form i metod nauczania r. r. jesteśmy w praktyce dalecy, stwierdzamy jednak, że to co zrobiliśmy, to początek wielkiego dzieła, którym jest współpraca przy wychowaniu twórczych i życiowo zaradnych obywateli. Początek pracy tej w szkole nie zawsze jest szczęśliwy, lecz na to składa się cały szereg przyczyn. Czasami jest winien sam nauczyciel, który lekceważy przedmiot, ewentualnie, który nie posiada odpowiedniego przygotowania. Jednak praca najlepszego nauczyciela zależna jest od warunków, a do dobrych warunków pracy nauczyciela r. r. zaliczamy:

1) uświadomione i przychylnie nastawione do nauki r. r. społeczeństwo;

2) uświadomionych i przychylnie nastawionych do nauki r. r. kierowników, dyrektorów i inspektorów szkolnych;

3) odpowiednie ustosunkowanie się współkolegów nauczycieli;

4) odpowiednio urządzone i wyposażone pracownie;

5) fachowe kierownictwo pracą przez doświadczonych i godnych zaufania instruktorów.

Do zrealizowania tego wszystkiego jeszcze daleko. I stąd to rezultaty pracy nauczycieli r. r. nie zawsze są dodatnie, stąd rodzi się niezadowolenie, które przejawia się choćby w formie wspomnianego artykułu, w którym „ktoś” skarży się na to, że kolega robociarz nie chce zrobić potrzebnej drabinki, czy gablotki, mówiąc „że to nie są roboty”. Możemy stwierdzić, że jeżeli takie zajścia mają miejsce w szkole, są one dowodem nieporozumienia, bo żaden nauczyciel r. r. nie odmówi swej pomocy, jeżeli zwrócimy się do niego w swoim czasie i w odpowiedniej formie o współpracę.

Pamiętać jednak należy, że tylko systematyczna praca, oparta na podłożu zainteresowania dziecka, uwzględniająca stopniowanie trudności planowość w rozkładzie całości oraz ciągłość, może cel osiągnąć. Miał więc rację nauczyciel r. r., który nie zgodził się na to, aby kilku chłopców przerwało pracę nad modelami a robiło drabinkę, potrzebną do przedstawienia. Czyby polonista zgodził się na to, gdyby nauczyciel r. r. wszedł do klasy w czasie lekcji, na której będzie np. wypracowanie klasowe, na temat przez nauczyciela odpowiednio omówiony i przygotowany, i zażądał, aby kilku chłopców przerwało klasówkę, a opisało np. zasady strugania długich desek miękkiego drzewa, lub choćby budowę i poszczególne nazwy piły, lub struga, bo on to chce wywiesić u siebie w pracowni. Odpowiedź jasna, a przecież i to jest do zrobienia, i właśnie w myśl zasad nowej szkoły i postulatów korelacji w nauczaniu, powinien polonista i na taki temat czas zna-

leżć i znajdzie go napewno, o ile o życzeniu kolegi naucz. r. r. wie wcześniej, by dać go do opracowania w tym czasie i na tym poziomie, gdy uzna to za stosowne. Narzucać i żądać tu nie można.

To samo odnosi się do nauki robót r. i „drabinki” autora. Nauczyciel r. r. musi znać życzenia kolegów daleko wcześniej przed ewentualnym terminem, w którym praca ma być wykonana, aby mógł się zorientować, czy ze względu na program i dobro nauki, będzie mógł w tym czasie zadośćuczynić życzeniom kolegów.

Zdaje się, że to jest jasne.

Poruszona przez autora sprawa kształcenia nauczycieli robót ręcznych wymaga szerszego omówienia. Przedewszystkiem należy wyjaśnić, że w Instytucie R. R. studjują nauczyciele z praktyką i absolwenci seminarjów nauczycielskich, którzy stanowią olbrzymią większość słuchaczy. Procent maturzystów gimnazjalnych jest bardzo mały, jak to stwierdzono w wywiadzie z Dyrekcją Instytutu R. R. Ponieważ atakuje się tych ostatnich, postaramy się sprawę rozpatrzyć. Zarzuca się więc maturzystom gimnazjalnym studjującym w Instytucie, że studja ich są niczem, bo nie dają ani przygotowania pedagogicznego, ani rzemieślniczego, że nawet dwuletnia praktyka w szkole po ukończeniu Instytutu, a nawet „egzamin pedagogiczny” w uniwersytecie jest niczem, gdyż maturzysta pozostaje maturzystą. Tak niepoważne stawianie kwestji nie wytrzymuje krytyki, bo czy autor czyni ten sam zarzut wszystkim nauczycielom szkół średnich i seminarjów nauczycielskich, nauczycielom wszystkich specjalności, którzy jako maturzyści gimnazjalni wstąpili na uniwersytet, by tam studjować taką czy inną specjalność, by iść następnie do szkoły i po dwuletniej praktyce złożyć tenże sam „egzamin pedagogiczny”, który dla nich jest wystarczający? Wszakże praktyki pedagogicznej w uniwersytetach niema, ani nawet metodyki przedmiotu, którą właśnie Instytut R. R. daje. Pod tym więc względem Instytut R.R. nie przygotowuje gorzej swych słuchaczy do pracy w szkole od uniwersytetów, biorąc nadto pod uwagę fakt, że słuchacze korzystają z 13 różnych typów szkół warszawskich przydzielonych dla praktyki pedagogicznej. Czy zaś przygotowanie w dziedzinie specjalności w zakresie robót r. jest wystarczające lub nie, to nie podlega dyskusji niespecjalistów, a takim jest autor.

Wszyscy blisko tych spraw stojący dobrze wiedzą, że pod względem przygotowania specjalnego w niczem nie ustępujemy zagranicy, a w wielu wypadkach przewyższamy nawet takie państwa jak Szwecja lub Danja, które zapoczątkowały ten szlachetny kierunek nauki i wychowania w szkole, nie mówiąc o szeregu innych państw europejskich jak Francja, Włochy, Węgry, Czechosłowacja i t. d. Zadne z tych państw nie ma tak szeroko pomyślanej i postawionej uczelni dla nauczycieli r. r., jak to jest u nas w Polsce. Niewiele też społeczeństw może poszczycić się posiadaniem aż dwu organizacyj nauczycieli robót ręcznych i trzech czasopism specjalnych z tego zakresu.

Towarzystwo Miłośników Robót Ręcznych jest organizacją pomyślaną dla szerszych warstw społeczeństwa, informuje więc o najnowszych zdobyczach w tej dziedzinie. Sekcja Nauczycieli R. R. i R. Związku N. P. ma obsłużyć nauczycielstwo, a „Młody Technik” przeznaczony jest dla młodzieży. Wszystkie te organizacje prowadzą swe prace według powziętego planu i konsekwentnie zdążają do jego realizacji. Sekcja Nauczycieli R. R. i R. pracuje w kontakcie z Sekcją Pedagogiczną Z. N. P. i bierze czynny

udział w jej pracach, z których wymienię choćby współpracę w Kongresie Pedagogicznym w Wilnie. W ub. r. Sekcja Nauczycieli R. R. i R. była też zaproszona przez Min. W. R. i O. P. do zaopiniowania w sprawie projektów nowych programów z zakresu nauki rob. ręcz.

W dwumiesięczniku „*Roboty Ręczne i Rysunki*“ Sekcja poruszyła szereg tematów natury psychologicznej, oraz tematów, mających na celu zbliżenie nauki robót ręcznych do innych przedmiotów nauczania w szkole. Wymienię tu kilka. Są to: Szkoła pracy — W. Snopek; Praca ręczna w szkole powszechnej — E. Krysińska; Prace ręczne w szkole twórczej — M. S. Zastosowanie pracy ręcznej przy nauczaniu przedmiotów ogólnokształcących w szkole — Fr. Wodyk; Czuwajmy — Al. Ligaszewski; Roboty ręczne jako środek koncentracyjny nauk przyrodniczych — S. Malec; Kącik przyrodniczy — G. Wuttke; St. Malec i Guzek; Nauka robót ręcznych i nauczanie przyrody — Dr. J. Antoniewiczówna; Rola nauki robót r. i rys. w wychowaniu obywatelskiem — St. Gabriel; Stosunek przyrodoznawstwa do robót ręcznych, jako przedmiotów nauczania szkolnego — Jarmulski; O twórczości w nauce — Z. Wierciak; Z nad stołu, aż do gwiazd — J. Kaden-Bandrowski; Nauczanie r. r. a zainteresowanie dziecka — W. Snopek; Stosunek robót do rysunków i odwrotnie — St. Gabriel; Regjonalizm, a nauka robót i rysunków — Cz. Karp; Nasze obowiązki i zamierzenia — St. Gabriel i t. d. Pomijamy tu wszystkie artykuły natury praktycznej, których różnorodność dostarcza nauczycielstwu bogatego materiału, ułatwiającego pracę.

Kwartalnik „*Praca ręczna w szkole*“ to organ bardzo poważny, poruszający nie tylko tematy praktyczne, lecz zagadnienia głębsze metod i przyczyn prowadzenia prac ręcznych w szkole, jest zwierciadłem najnowszych zdobyczy w dziedzinie nauki robót r. u nas i zagranicą, jest informatorem dla szerokich rzesz absolwentów Instytutu i W. K. N-u.

W piśmie dla młodzieży „*Młody Technik*“ pojawia się szereg artykułów o charakterze praktycznym, mających na celu służyć pracami ręcznymi innym przedmiotom nauki, jak fizyce, przyrodzie i t. d.

To samo da się powiedzieć o książkach z zakresu nauki r. r. Są tu takie, które idą wyraźnie w kierunku zbliżenia nauki r. r. do potrzeb szkoły i innych przedmiotów nauczania, większość z nich jednak, jak autor słusznie zaznaczył, to podręczniki dla nauczycieli, zawierające wskazówki techniczne i rzeczowe z zakresu jakiegoś rodzaju robót r. I dobrze, że tak jest, i taki był cel tych publikacji, cel podtrzymania nauczycielstwa w nowych a bardzo trudnych poczynaniach wprowadzenia prac technicznych do szkoły.

Jak z powyższego wynika, nauczyciele robót ręcznych pracują wszechstronnie i dążą do tego, aby ich praca odpowiedziała nowoczesnym wymaganiom metodycznym weszła w krew i życie szkoły i stała się jej podstawą, szczególnie w klasach młodszych.

Zarząd Sekcji Nauczycieli R. R. i R.  
Zw. N. P.

W ZAKOŃCZENIU DYSKUSJI. Redakcja posiada jeszcze kilka artykułów dyskusyjnych na temat nauczania robót ręcz. jednakże ze względu na to, że nie wnoszą one już nic nowego, a miejsca w *Pr. Sz.k.* mamy wogóle mało, oddaliśmy na zakończenie głos Zarz. Sekc. Naucz. R. R. i na tem dyskusję zamykamy.

W wyniku dyskusji nasuwają się następujące uwagi:

1) Zagadnienie nauczania *jakiegoś* przedmiotu może być racjonalnie ujęte tylko pod kątem widzenia psychologicznych możliwości dziecka, od któ-

rych uzależnione są korzyści wychowawcze i dydaktyczne, jakich dostarczyć może ten czy inny przedmiot objęty programem. Sprawa ta została w dyskusji tu i ówdzie uwzględniona, jednakże niedość wyraźnie. Niemożliwą jest rzeczą rozpatrywać znaczenie rob. ręcz. w oderwaniu od ściśle określonego terenu pracy: *czem innym jest nauka r. r. w pierwszych oddz. szk. powsz., czem innym w oddz. starszych i w szk. średnie j.*

2) Nie chodzi o abstrakcyjnie pojętą sprawiedliwość w stosunku do wszystkich przedmiotów nauczania, nie chodzi więc o to, czy rob. ręcz. mają być, czy nie „kopciuszkim“ w programie. Takie ujęcie sprawy grozi przesunięciem dyskusji na płaszczyznę zupełnie niewłaściwą; nie można bowiem wszystkim przedmiotom nauczania zapewnić w programie całkowitego równouprawnienia.

3) Związek nauki szkolnej z potrzebami życia dziecka i klasy jest dzisiaj zasadą, którą pedagogia współczesna stara się realizować przede wszystkim na niższych stopniach nauczania (dzieci lat 7-u — 10-u) *nie tylko w związku z nauczaniem rob. ręcz. ale w związku z całością kształtem nauczania. Rob. ręcz. są zatem w tem samym położeniu, co wszystkie inne przedmioty. Trudności, z takim ujęciem nauczania rozwiązuje zupełnie konkretnie Metoda projektów, która w dyskusji została całkowicie pominięta.*

4) W ujęciu *met. projektów metodyczność — a więc ściśle, logiczne i systematyczne stopniowanie trudności w obrębie każdego przedmiotu — nie jest pierwszą i jedyną zasadą kierującą wyborem materiału. Zrzekają się jej potrosze wszystkie przedmioty nauczania na rzecz innych korzyści wychowawczych: mogą się jej wyrzec w tym stopniu i rob. ręczn. na niższych poziomach szkolnych, uwzględniając ją w szerszym zakresie na poziomach wyższych.*

5) *Fabrykowanie „pomocy naukowych“ samo przez się nie zbliży dziecka do pracy ręcznej i fabrykowanie takie należy ściśle ograniczyć do właściwego zakresu na właściwym poziomie; sprawa ta wymaga obszerniejszego uzasadnienia.*

6) *Wykształcenie i przygotowanie nauczyciela rob. ręczn. odpowiedzieć musi tym samym wymaganiom, co wykształcenie w wszystkich innych nauczycieli specjalistów. Specjalista może mieć nawet dyplom uniwersytecki i tytuł naukowy, a nie nadawać się do pracy z małymi dziećmi. Czego innego zatem wymaga się od nauczyciela pracującego w niższych oddziałach a czego innego od naucz. pracującego w oddz. wyższych. Różnica nie jest wcale różnicą w artości — są to bowiem różnice jakościowe. W każdym razie szkolenie nauczycieli specjalistów bez uwzględnienia i bez znajomości określonego terenu przyszłej pracy jest rzeczą chybioną w stosunku do każdego specjalisty.*

Redakcja.

## POMOCE NAUKOWE.

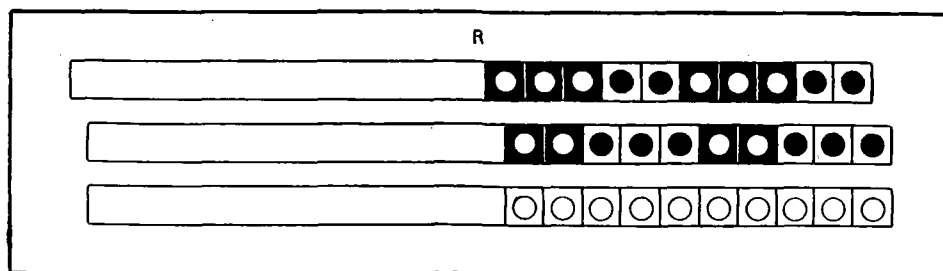
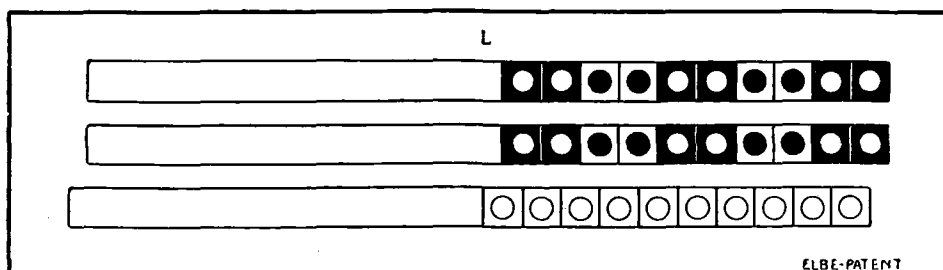
### LICZYDŁO „ELBE“ NA CZTERY DZIAŁANIA DO NAUKI RACHUNKÓW

#### W KLASIE PIERWSZEJ SZKÓŁ POWSZECHNYCH

W dniach ostatnich ukazało się w sprzedaży nadzwyczaj ciekawe i pomysłowe liczydło do nauki rachunków w oddziale pierwszym szkół powszechnych.

Posiada ono zalety liczydła Lay'a, natomiast jest pozbawione jego wad. Może być używane do nauki rachunków na podobieństwo liczydła Lay'a

i wtedy posiada układ czwórkowy. Jednakże pod wpływem najnowszych prądów w nauczaniu rachunków w klasie pierwszej system Lay'a jest zarzucany. Pojawia się nowy sposób oparcia nauki nie na układzie czwórkowym, lecz na piątkowym, jako łatwiejszym do opanowania przez umysł dziecięcy. System ten propagowany przez Rusieckiego daje większą łatwość uzmysłowieniu nauki liczenia dla dzieci najniższego stopnia nauczania. Jest on skojarzony bardzo ściśle ze znanymi pojęciami rachunkowymi dzieci najmłodszych. Dla przykładu wystarczy wziąć liczbę palców u ręki, system dziesiętny monetarny (5 i 10 groszy) i t. d. Właśnie wymienione liczydło w sposób bardzo szczęśliwy opiera naukę rachunków



na posługiwaniu się systemem piątkowym. Drugą zaletą tego liczydła jest układ liczmanów. Znajdują się one w trzech prowadnicach, przyczem zagubienie liczmanu jest niemożliwe.

Do nauki dodawania i odejmowania służą dwa górne (zabarwione) szeregi liczmanów, zaś do opanowania zasad i techniki mnożenia i dzielenia służą wszystkie trzy szeregi po 10 kamieni w każdym. Sposób nauki rachunków na liczydło „Elbe” może być układany dowolnie, zgodnie zresztą z metodyką nauczania rachunków. Liczydło wykonane jest solidnie. Przyrząd wygodny w użyciu, mocny, niepsujący się. Wyrabiany w dwu odmianach, różniących się jedynie wielkością, umożliwia naukę w ten sposób, że na dużym przyrządzie okazowym, wiszącym na tablicy, wykonuje się zadanie, które jest przerabiane przez dzieci na innych małych liczydłach.

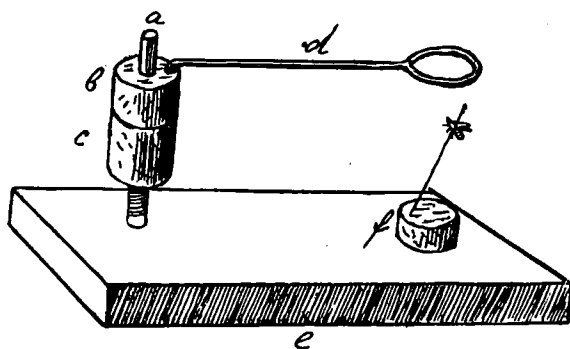
Główne zalety liczydła podane zgrubsza powyżej, kwalifikują przyrząd do użycia w każdej szkole. Oceniając zalety wymienionego przyrządu, Ministerstwo Wyzn. Rer. i Ośw. Publ. poleciło go do użytku szkolnego.

*A. Walenta.*

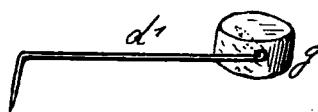
### TANI STATYW DO LUP WSZELKIEGO RODZAJU.

Najdroższe części to — korki (średnica 20—25 mm i gwint (a) o drobnych nacięciach (średnica 4—5 mm) umocowany w desce c. Dolny korek

o długości 22—25 mm służy jako śruba do regulowania ostrości, górny jest krótszy i służy jako oparcie dla drutu  $d$  (grub. 2 mm), którego koniec jeden, zagięty pod prostym kątem, wbity jest do korka, drugi zaś tworzy kółko, w które wkłada się lupa. Nacięcia górnej części gwintu trzeba wygładzić pilnikiem tak, by górny korek przesuwiał się luźno. Dla zmniejszenia tarcia, sty-



rys. 1.



rys. 2.

kające się powierzchnie obu korków należy okleić papierem z połyskiem, zwróciwszy ku sobie glansowane powierzchnie. Objekty umieszcza się na korku  $f$  przyklejonym na desce.

Dla lup w rogowej oprawie służy drut  $d'$  (rys. 2), którego jeden koniec zagięty mn.-więc. pod prostym kątem a równoległe do deski, wbity jest do korka  $g$  wpoprzek jak pokazują punktowane linje. Na ten korek wkłada się lupę w ten sposób, że wchodzi on między blaciki ręczki.

Ostróg, 1930.

M. Łopuszański.

## SPRAWOZDANIA I OCENY.

G. KERSCHENSTEINER. *Charakter jego pojęcie i wychowanie, z IV-o poprawionego wyd. niemieck. przetłom. Alfred Tom.* Biblioteka dzieł pedagogicznych. Nr: 28, Nakł: Na-Naszej Księgarni, Sp. Akc. Związku Nauczyciel. Polsk. Warszawa, 1932. Str. 206:

Ponieważ Kerschesteiner widzi cel wychowania w kształceniu charakteru, przeto samo pojęcie charakteru staje się dla niego centralnem i podstawowem zagadnieniem w jego systemie pedagogicznym. Zadaniem, które autor wyznacza sobie w przedmowie do książki, jest zbadanie jaki zasób sił psychicznych stanowi ów zadatek, z którego może rozwinąć się charakter a następnie uzyskanie wytycznych, do których ma się zastosować wychowanie w rodzinie, w szkole, wreszcie i samowychowanie, ażeby mogło osiągnąć pomyslny wyniki.

Z ujętych w ten sposób zadań wynika układ książki, która rozpada się na 3 główne części: I. Badania charakterologiczne, II. Predyspozycje do charakteru moralnego, III. Wychowanie charakteru moralnego. Część IV-a obejmuje uwagi, dodatki, objaśnienia — stanowi przypisy do całości.

W części I-ej autor rozpoczyna od analizy treści pojęcia na tle rewizji różnych poglądów, począwszy od Platona aż do Herbart. W ostatecznym wyniku tej wędrówki

po literaturze filozoficzno-etycznej otrzymujemy rozróżnienie pomiędzy „animalnym zadatkiem charakteru” i „drugą grupą dyspozycji”, którą autor nazywa „zadatkiem duchowym”. Do pierwszej zalicza Kerschensteiner grupę „wrodzonych dyspozycji do uczuć, instynktów i popędów” (str. 30), do drugiej — „obok dochodzących stopniowo do działania praw świadomości... grupę tę stanowią będą pewne dyspozycje do uczuć i woli” (str. 33). W obu zatem grupach spotykamy dyspozycje do uczuć, nie wiadomo jednak jaka zachodzi różnica pomiędzy dyspozycjami do uczuć, które zaliczyć należy do „animalnego” zadatku charakteru, a dyspozycjami do uczuć, które należą do „zadtku duchowego”. Spotykamy tu również rozważania na temat czym jest indywidualność, charakter i osobowość; więc *indywidualność* to po prostu osobnicza jedność, *charakter* istnieje o tyle, o ile indywidualność odznacza się trwałością, jednością i konsekwencją w postępowaniu, wreszcie *osobowość* to charakter, który zrozumiał swą odrębność, który ją potwierdza i pragnie doprowadzić do doskonałości (str. 38). Jak widzimy w odróżnieniu tych pojęć odgrywa rolę stopniowanie wartości i samowiedzy. Pojęcie wartości odróżnia autor od pojęcia moralności, która jest „postawą szczególną, polegającą na tem, że przyznajemy wartościom bezwzględnie ważnym wyższość nad wszelkimi innymi wartościami w postępowaniu”. Z tych krótkich urywków widocznem jest, że obracamy się tu w dziedzinie pojęć filozoficzno-etycznych, a nie w dziedzinie pojęć psychologicznych. Widoczne też jest spirytualistycznodualistyczne stanowisko autora w rozróżnieniu czynników „animalnych” i „wyższych dyspozycji”, w wywodach na temat „duszy racjonalnej i irracjonalnej (str. 19), które zamieszkuje pierś każdego człowieka”.

Rozdz. II-gi części I-ej poświęcony jest przeglądowi teoryj temperamentów i typów indywidualności; przegląd ten rozpoczyna się od Hipokratesa i Gallena, następnie omówione są kolejno poglądy wszystkich wybitniejszych psychologów i filozofów francuskich oraz niemieckich — z uwzględnieniem współczesnych teoryj Junga, Kretchera i Adlera; żaden jednak z wymienionych autorów nie pociąga bliżej Kerschensteiner, który na jednej płaszczyźnie rozpatruje zarówno spekulacje filozoficzne jak współczesne kierunki badań. W rozdziale następnym autor poświęca jeszcze trochę miejsca Dewey'owi, przyjmując jego poglądy jako główną podstawę dla swych dalszych rozważań. Tak więc w rozdz. IV-ym części II-ej dochodzimy do ustalenia 4-ech głównych składników duchowego zadatku charakteru, któreimi są podług autora: *siła woli*, *jasność sądu*, *subtelność* i *wrzuszalność*. Spotykamy jeszcze nawrót do Platona i próbę pogodzenia poglądów autora z jego poglądami, t. j. odnalezienia u Platona owych „części duszy” odpowiadających wymienionym składnikom charakteru.

Dalsze rozdziały poświęcone są kolejno tym właśnie składnikom: rozdz. V zatytułowano „Siła woli”, rozdz. VI „Jasność sądu”, rozdz. VII „Subtelność”; rozdz. VIII „Wrzuszalność”.

Stanowisko autora w stosunku do zagadnienia woli niełatwo jest zrozumieć, gdyż nie jest ono wolne od sprzeczności; z jednej bowiem strony Ker. zaznacza, że „bałamutną jest rzeczą nazywanie wolą — popędów, poruszeń(?) czy instynktów” (str. 81), z drugiej — słusznie twierdzi, że jednym ze źródeł siły woli jest wrodzone dążenie do samorozwoju poszczególnych popędów lub funkcij psychicznych” (str. 88). Niewiadomo zatem w jakim ostatecznie stosunku pozostają do siebie popędy i wola. Trudno również zgodzić się z dowodzeniem, że „gdy motywy wywołują kilka niezgodnych ze sobą skłonności następuje walka skłonności... która może skończyć się zwycięstwem jednej z nich — jest to chwila decyzji woli” (str. 82); otóż ścieranie się niezgodnych ze sobą dążeń może przecież po prostu zakończyć się zwycięstwem dążeń silniejszej, bez momentu świadomego wyboru i decyzji, które to momenty uważane są zwykle za nieodłączne od aktów woli.

Nielepiej przedstawia się rozdział o jasności sądu; i tutaj odczuwać się daje brak zdecydowanej postawy i konsekwencji; pod wpływem Dewey'a autor zaznacza, że myślenie zaczyna się od osobiście odczutej trudności, z którą stykamy się przy wykonywaniu jakie-



gokolwiek działania (str. 92), z czego wynikałoby, że punkt ciężkości rozważań przeniesiony będzie na samo znaczenie funkcji myślenia i na jej rozwój; tymczasem autor przesuwa się nagle w kierunku formalnym, robi wycieczki w dziedzinę logiki i sylogizmów. Ostatecznie autor dochodzi do wniosku, że cecha, którą nazywa jasnością sądu „zależy przede wszystkim od pewnej wrodzonej, nie dającej się dalej rozwinąć zdolności, ... którą możnaby też nazwać intuicją” (str. 96).

„Subtelność” (rozdz. VII) to „łatwość i różnorodność przejmowania się duszy wobec tysiącznych... położeń i warunków, wynikających z wzajemnego obcowania ludzi w społeczeństwie” (str. 100), wreszcie „wzruszalność” (rozdz. VIII) to stopień, rozciągłość i trwałe cechujące przejęcie się duszy spostrzeżeniami i wyobrażeniami” (str. 109). Ramy sprawozdania nie pozwalają na głębszą dyskusję z autorem, należy jednak podkreślić, że zarówno określenia obu wyróżnionych cech — jak wyznaczenie sfery ich działania nasuwa dużo zastrzeżeń i wątpliwości; np. trudno zgodzić się z twierdzeniem, że wzruszalność zapewniać ma zawsze trwałość działania, gdyż łatwość podlegania wzruszeniom równie dobrze wpłynąć może na zmianę kierunku działania.

W rozdz. IX-ym autor zestawia swoje poglądy z poglądami Herbarta, polemizuje z nim, wymawiając mu jego intelektualizm a nawet brak konsekwencji.

Część II-ga poświęcona jest praktycznemu zagadnieniu kształcenia charakteru, a raczej — zastrzega się autor „ostrożniej będzie wyrazić się jego „rozwijaniu lub wychowywaniu”. Jest to niewątpliwie jedno z najtrudniejszych zagadnień, z czego autor zdaje sobie sprawę, jak o tem świadczą jego własne słowa na str. 139, przekonywamy się, co są warte w potocznej pedagogice tak pięknie wypracowane systemy przepisów na kształcenie charakteru. O wiele jest łatwiej pisać książki o kształceniu charakteru, niż charakteru wychowywać” Należałoby dodać, że i pisanie książek na ten temat, o ile chcemy oprzeć je na podstawach naukowych, wcale łatwym nie jest, gdyż psychologia nie dała nam dotychczas odpowiedzi na najbardziej podstawowe dla zagadnienia kształcenia charakteru pytania, dotyczące np. sposobów określania siły dyspozycji, stopnia ich zmienności, środków ustalania ich i t. p. W braku podstaw naukowych rozważania i wskazówki na temat kształcenia charakteru obracać się muszą z konieczności w zakresie doświadczeń i poglądów osobistych, luźnych przykładów przygodnie i w różnych warunkach zgromadzonych.

W trzech rozdziałach omawia Kerschensteiner wychowanie w rodzinie, w szkole — wreszcie samowychowanie. W rozdz. XI, poświęconym wychowaniu w rodzinie, autor rozważa skrajne stanowiska jakie zajmują wychowawcy w sprawie zasady wolności i swobody dziecka; tak więc wychowawcy „trwożliwi” lękają się próbowania sił dziecka; z obawy, że zrobi ono krok fałszywy, ciągle niem kierują; druga kategoria to, jak ich nazywa autor „niefrasobliwi” — wyznawcy niczem nie krępowanej swobody. Najwybitniejsi ich przedstawiciele to Tołstoj, Ellen Key, Montessori. Najliczniejsi, których Ker. nazywa „pośrednikami” zajmują stanowisko umiarkowane, wreszcie *wychowawcy rozważni*, opierają wszystko na zaufaniu, starają się zrozumieć wychowanka, wniknąć w jego zamiary i budzić w nim podwójne zaufanie: do samego siebie i do wychowawcy. Ich droga jest najlepsza. Od wychowania w rodzinie autor oczekuje obudzenia i rozwinięcia zdolności do czci, gdyż część dla ludzi jest pierwszym stopniem, prowadzącym do czci dla wartości abstrakcyjnie pojętych. Takie wyniki dać może jednak tylko wychowanie w rodzinie, w której przestrzegane są formy wzajemnego szacunku, i której członkowie posiadają istotne wartości.

W rozdziale traktującym o wychowaniu w szkole Kerschensteiner powtarza poglądy znane już z innych jego prac, rozwinięte szczegółowo zwłaszcza w książce, znanej naukowemu polskiemu z przekładu, p. tyt. „Pojęcie szkoły pracy”. Dość będzie zatem przypomnieć, że autor podkreśla wartości wychowawcze t. zw. społeczności pracy, związków pracy, które posiadają wspólne cele, uświadamiają je sobie i wysiłki swe organizują dla realizowania tych celów.

Ostatni rozdz. XIII poświęcony jest samowychowaniu. Sądzę, że zbyt późny jest termin (około 20-o roku życia) wyznaczony przez autora jako okres rozpoczynający wychowanie autonomiczne; terminu wogóle ustalić tu niemożna, w każdym razie, jakkolwiek zależny jest on głównie od czynnika indywidualnego rozwoju, obserwacja i znajomość życia wskazują, że już w okresie dojrzewania i w okresie młodzieńczym spotykamy się u dzieci z samowychowywaniem.

Ujęcie samowychowania przez autora budzi poważne zastrzeżenia; oto co czytamy na ten temat na str. 176. „Wychowywać samego siebie to znaczy samego siebie uratować, samemu wystąpić przeciw sobie, samego siebie wydzwignąć z trzęsawiska niskich popędów oraz instynktów, samego siebie uwolnić od szpetnych nawyków, złych żądz i t. d....” Ten obraz i tego rodzaju ujęcie samowychowania, wyłącznie pod kątem widzenia zwalczania siebie, może być odpowiednie chyba tylko w jakichś specjalnych wypadkach, nie może stanowić zasady ogólnej; a przecież samowychowanie powinno być udziałem każdego człowieka i o to też zapewne chodzi autorowi. Niewiadomo dlaczego instynkty mają być zawsze „niskie” a dążności człowieka mają być zawsze „złemi żądzami”. Ton, który obiera Kersch, zanadto przypomina banalne kazania i odległe, bodaj że średnio-wieczne, zasady.

Trudno zatrzymywać się dłużej nad środkami samowychowania, które autor poleca; pisanie dziennika nie wydaje się środkiem właściwym dla każdego. Największy nacisk kładzie autor na dobrowolną przynależność do jakiegoś związku, stowarzyszenia, do jakiejś organizacji, z którą się współdziała i współpracuje. Pogląd jednak na stosunek jednostki do takiego zespołu budzi znów poważne sprzeciwy: „całe samowychowanie — pisze Kersch, na str. 186 — zyskuje swą planową stałość jedynie tylko przez to, że stosownie do naszych skłonności moralnych — bez jakiegokolwiek względu na naszą własną osobę — poświęcamy się obcej, cudzej sprawie”.

Pomijając już inne niekonsekwencje zawarte w tych zdaniach, podkreślić należy, że wartość wychowawcza owej dobrowolnej przynależności do wybranego zespołu polega na tem właśnie, że jego zadania i cele stają się sprawą własną a nie cudzą, że są ideologicznie i uczuciowo bliskie — inaczej zresztą nie możnaby zrozumieć ani momentu wyboru, ani współdziałania. Mimowolnie nasuwa się uwaga, że o wiele bliższymi ludzkiej psychice są poglądy psychoanalityków, którzy nie wzywają do zabijania „niskich instynktów” lecz wskazują możliwość ich uwznioslenia, kierowania ich w łożyska społecznie pożyteczne i pożądane. Autor jednak trzyma się zdala od współczesnych kierunków psychologii, wybrał dawne wzory psychologii spirytualistycznej i drogę zawilej spekulacji myślowej, opartej na założeniach dość kruchych a przyjętych jako zupełnie pewne.

Tłumaczenie poprawne; pewne niejasności i zawiłości myśli tu i owdzie napotykanne, przypisać należy raczej autorowi niż tłumaczowi.

Wobec braku książek poświęconych zagadnieniu charakteru praca Kersch, może stanowić lekturę pomocniczą dla słuchaczy zakładów kształcenia nauczycieli, pod warunkiem krytycznego jej oświetlenia przez wykładowców.

M. Librachowa.

*BERTRAND RUSSELL: O wychowaniu.* Tłumaczyła z oryginału angielskiego Dr. Janina Hosiassonówna. Biblij. dzieł pedagogicznych. Nr. 29. Nakł. Naszej Księgarni. Warszawa, 1932. Str. 256.

Nazwisko autora, jednego z najwybitniejszych matematyków obecnej doby, wywołuje zaciekawienie: co może mieć do powiedzenia o wychowaniu myśliciel z tak odeń dalekiej i odmiennej dziedziny? W pytaniu tem odzywa się rozpowszechnione mniemanie, że umysły wybitnie zdolne do abstrakcji — obce są zazwyczaj sprawom realnego życia, z którym wychowanie tak ściśle jest związane. Książka Russell'a jest jednym z dowodów, że ogólnie przyjęte opinie nie zawsze okazują się słuszne; w pracy tej wi-

dać nie tylko znajomość współczesnej psychologii i dalekie od dyletantyzmu orjentowanie się w teoriach pedagogicznych, ale również żywe zainteresowanie życiem społecznym i jego trudnymi problemami. Russell jest optymistą w najlepszym znaczeniu tego wyrazu: jego stosunek do życia jest dodatni, ale nie zaślania mu oczu na zło istniejące, tylko pozwala wierzyć w możliwość skutecznej z nim walki. Wierzy on w postęp, w rozwój wiedzy w przyszłości tak świetny, że pozwoli on człowiekowi nie tylko nad przyrodą zapanować i zapewnić warunki materialnego dobrobytu całej ludzkości przy niewielkim stosunkowo wysiłku pracy, ale nawet własną naturę przekształcić i udoskonalić w kierunku stworzonego przez siebie ideału. Przyczyny zła tkwią w nas samych: niesprawiedliwość społeczna, wojny, choroby, nędza i inne trapiące świat klęski wynikają z kolektywnej głupoty, tchórzliwości, egoizmu. Nie stać nas dziś jeszcze na to, żeby się wyzwolić z ich więzów, jednak możemy i powinniśmy przez wychowanie kształcić pokolenie przyszłych twórców lepszego i piękniejszego życia. Szukając podstaw dla „słusznej” koncepcji doskonałości ludzkiej, Russell znajduje je w tych cechach charakteru, które są pożądane w każdym człowieku bez względu na indywidualne różnice temperamentu, zdolności, upodobań.

Takimi cechami według niego są: żywotność, odwaga, wrażliwość i inteligencja. Żywotność uwarunkowana przez dobre zdrowie fizyczne, jest jednoznaczna z „radością życia” i poczuciem jego wartości; odwaga wyzwala człowieka z podlegania niewolniczym obawom, przesądom zbiorowym i własnym namiętnościom lub niedośwetu, czyni go prawdziwie wolnym; wrażliwość i powstająca z niej uczuciowość rozszerza ciasny krąg osobistych zainteresowań przez udział w życiu innych jednostek i w życiu zbiorowym ludzkości; inteligencja wreszcie posługując się żywotnością i odwagą, a zjednoczona w ścisłym współdziałaniu z uczuciem, skierowuje życie ku celom godnym wysiłku i pomaga w ich urzeczywistnieniu.

Szczególnie silny nacisk kładzie Russell na wyrabianie w dzieciach odwagi. Strach jest według niego „psychologicznym źródłem doktryn społecznych, propagujących okrucieństwo i nietolerancję”. Myśli, które wypowiedział na ten temat zasługują na głębszą uwagę wychowawców.

Z jasno określonego celu wynikają konsekwentnie główne postulaty wychowawcze Russell'a. Na czele stawia on zasadę demokratyczną: powinniśmy dążyć do stworzenia systemu wychowania, który każdemu dziecku da możliwość korzystania z najwyższych dóbr, jakie istnieją. Nie chodzi tu o „martwy poziom jednostajności”, dążenie do niego byłoby niedorzecznością. Ale nie można uznać za zadowalającą takiej metody wychowania, która w żadnym razie nie może być powszechna.

Drugim wymaganiem jest zupełna niezależność wychowania od względów politycznych, wyznaniowych czy nacjonalistycznych. Żadne cele uboczne nie powinny zaślaniać wychowawcy najwyższego ideału, który przyświeca jego pracy. Russell wypowiedział się co do tego punktu bez kompromisów: wychowanek nigdy nie powinien być traktowany jako środek do celu, lecz jako cel sam w sobie.

W tem co się tyczy charakteru udzielanej wiedzy zajmuje on stanowisko pośrednie pomiędzy kierunkiem wyłącznie utylitarystycznym a jego przeciwnikami. Nauki stosowane jak: fizyka, fizjologia, psychologia — muszą stać się głównym składnikiem wychowania, jeżeli jego celem ostatecznym ma być zbudowanie nowego świata, bo bez nich pobydować go nie zdołamy. Ale z drugiej strony nie można dopuścić do tego, by wartości bezwzględne duchowego życia zaniedbane zostały lub nawet zginęły w walce przeciwko złu. Zresztą, wiele sporów toczących się dokoła zagadnicznia, co przede wszystkim należy uwzględnić w nauczaniu: użyteczność udzielanej wiedzy, czy jej wartość absolutną, — uważa Russell za nierealne. Polegają one na niejednakowym rozumieniu pojęć i znikłyby przy dokładniejszym zdefiniowaniu tego, co nazywamy „pożytecznym” albo „wartością duchową”.

Po rozważaniach ogólnych nad celem wychowania i jego zadaniami — przedstawia Russell konkretny projekt takiego systemu kształcenia charakteru i nauki w szkole i uniwersytecie, który urzeczywistniałby jego teorię. W zakresie metod nie spotykamy u niego myśli nowych, są to poglądy mniej więcej wspólne wszystkim wybitniejszym dzisiaj teoretykom wychowania i uzasadnione przez współczesną psychologię. Trzeba jednak podnieść jako dużą zaletę książki sposób przedstawienia tych poglądów: stanowią one całość doskonale przemyślaną i ujętą w formie zwartej, prostej i jasnej. Podkreślono tu i uwydatniono to, co zasadnicze i najważniejsze bez analizowania szczegółów drugorzędnych i często spornych. Russell kieruje się w poglądach na życie i wychowanie tak zwanym „zdrowym rozsądkiem”, który nie jest bynajmniej tak pospolitą właściwością, jak sądzi wielu, i o którym Ferrière powiada, że jest to najcenniejszy rodzaj intuicji, właściwej tylko wybitnym umysłem. Obok tej jasności sądu drugim niezmiernie cennym indywidualnym rysem Russell'a jest jego niezalęczność myślowa, nieustraszona odwaga głoszenia własnych przekonań. W zakończeniu powiada autor: „Gdy wychowamy młodzież wolną od strachu, zakazów, zahamowanych i buntujących się instynktów — będziemy mogli otworzyć przed nią świat wiedzy naroczyć bez żadnych skrytek trzymanyh w ciemnościach, a jeśli nauczać będziemy rozumnie, zdobywanie wiedzy stanie się raczej radością niż trudnym zadaniem... Wiedza jest wybawicielem naszym z pod jarzma sił natury i niszczycielskich namiętności, bez wiedzy świat naszych nadziei nie może być zbudowany. Pokolenie, wychowane w męstwie i wolności, będzie mieć jeszcze śmielsze i dalej sięgające nadzieje niż możemy mieć my — którzy wciąż jeszcze walczyć musimy z zabobonnym strachem, czyhającym na nas w głębiach podświadomości. Nie my — lecz wolni mężczyźni i wolne kobiety, których wychowamy ujrzą świat nowy, najprzód w swych nadziejach, a potem w całym przepychu rzeczywistości”.

*J. Krahelska.*

## PRZEGLĄD CZASOPISM NIEMIECKICH.

*SCHULREFORM Nr. 1, 2 1932 r. Dr. Anton Sieberer* przedstawia przebieg walki o szkołę jednolitą we Francji.

*Dr. Espe* zastanawia się nad stosunkiem, powojennego pokolenia Francuzów do Niemiec i Francji.

*Karol Linke* omawia warunki, w jakich celowe jest utrwalanie wyrazów podstawowych przy nauce pisowni. Są to warunki następujące: 1) zrozumienie wyrazu; 2) prawidłowe wymawianie; 3) prawidłowość obrazu wzrokowego; 4) proces pisania; 5) wyćwiczenie.

*W Nr. 2-gim Ludwig Paulik* przedstawia plan pracy samorządnej w szkole wiejskiej. Tylko na tej drodze możliwe jest rozwinięcie samodzielności, krytycyzmu, ukształtowanie nowej jednostki ludzkiej, pracującej twórczo i znajdującej radość życia w tej pracy. Przedewszystkiem należy zastosować formę do tematu. Np., formę swobodnej rozmowy można zastosować przy nauce przyrody, jako wstępne omówienie tematu i rozkład pracy, podział zadań między uczniów. Nauczyciel musi mieć określony cel i kierować rozmową tak, by nie przeszła w beztreściwą paplaninę dzieci.

Przy zastosowaniu formy „swobodnej pogawędki” należy wziąć pod uwagę — z jednej strony — indywidualność nauczyciela, jego uzdolnienie, nast. liczebność klasy (nie więcej niż 35 uczniów), typy dzieci — wykluczone są typy trudnych do prowadzenia i nieuspołecznionych. Również konieczne jest współdziałanie domu ze szkołą.

Urządzenie klasy musi być dostosowane do tej metody, a więc: pomoce szkolne, jak mapy, globus, tablice chronologiczne; dostępne dla dzieci tablice do pisania; skrzynki

z klockami, piaskownice, gablotki, podręczniki, słowniki, encyklopedje, atlasy, dzieła źródłowe z historii, geografji, etc.

Ustawienie ławek swobodne, najlepiej w podkowę. Należy przygotować dzieci przez odpowiednie nastawienie psychiczne, pobudzając do pytań, zachęcając do objaśnień, do poszukiwań samodzielnych. Karność ulega przeobrażeniu — lecz dzieci nie nadużywają swobody ruchów, gdyż radosny ton pracy i przystosowanie postępowania do indywidualności psychiki dzieci wytworzą karność mniej sztywną. Pobudzać należy krytycyzm dzieci. Nie zrażać się chwilami milczenia, należy dzieciom dać czas do namysłu. Nauczyciel powinien dążyć do tego, by praca odbywała się porządnie; w wypowiedzeniach się dzieci, propozycjach — konieczny jest porządek, planowość — zarówno co do treści jak i formy (kolejność, porządek wypowiedzania się, zachowanie przepisów — wstawania do odpowiedzi i t. d.). Zachowanie się dzieci musi być opanowane. Przestrzegać należy poprawności mowy.

Nr. 2 — 1932 r. *Leopold Scheuch* podaje rozdział z przetłumaczonej z francuskiego książki Roberta Dottrens'a p. t. „Zagadnienie inspektorów w nowem wychowaniu”. Oto jakie fizyczne i duchowe cechy są wymagane od idealnego inspektora szkolnego. Powinien odznaczać się dobrem zdrowiem, bo to jest warunkiem pogody i optymizmu; ma być punktualny i praktyczny; być dobrym mówcą; wybitnym wychowawcą i nauczycielem; posiadać nieposzlakowaną przeszłość, być współpracownikiem, doradcą i przewodnikiem nauczycielstwa, współpracować z nim, nie grać roli zwierzchnika, lecz być szczerym współpracownikiem o rozległym widnokregu umysłowym. Winien orjentować się w świecie, otaczającym szkołę; zdawać sobie sprawę z charakterystycznych właściwości wsi i miasta. Inspektor musi i w stosunku do samego siebie być krytycznym. Mieć odwagę cywilną do stawania w obronie szkoły i nauczyciela. Być w razie potrzeby surowym, zachować niezależność sądu, nie uzależniać się od partyj politycznych. Nauczyciel powinien mieć świadomość, że inspektor go rozumie i nie szuka wyłącznie błędów i usterek w jego pracy. Inspektor powinien być młody duchem, — z chwilą, gdy czuje, że nie podąża za duchem czasu, winien się wycofać ze swego stanowiska. Nakoniec — inspektor musi zawsze zachować optymizm bez względu na spotykane trudności — musi mieć bardzo opanowane nerwy, gdyż powołanie jego wymaga pogody ducha i równowagi.

W numerze 3-im 1932 r. *Fadrus* poświęca artykuł wstępny rozważaniom nad testamentem pedagogiczno-społecznym Goethego.

*A. Nickel* składa hołd pamięci Kerschensteinera.

*Paulik* podaje plan lekcji krajoznawstwa w szkole wiejskiej, zaczynając od obserwacji czasu, przesuwania się cienia, oznaczenia stron świata, następnie przechodzi do omówienia planu miejscowości rodzinnej i okolicy.

*DIE QUELLE* — Nr. 10, 11 — 1931 r. *Margareta Seemann* opowiada o klasowej skrzynce pocztowej. Uczennice pisały listy do nauczyciela, listy wyjmowano ze skrzynki umieszczonej w klasie i odczytywano. Najpierw czytały je i poprawiały dzieci. Listów brudno i niepoprawnie pisanych nauczyciel nie przyjmował. Niekiedy nauczyciel odpowiadał na listy, co sprawiało dzieciom wielką radość. Skrzynka pocztowa ogromnie się przyczyniła do podniesienia poziomu poprawności pisowni i stylu. Wprowadzona była początkowo w kl. III-ej, następnie w 4-ej. Sprawozdawczyni uważa za możliwe wprowadzenie jej już w drugiej połowie drugiego roku nauczania.

*Hon* — zdaje sprawę z tego, jak się przedstawia praca nauczyciela i jego społeczne stanowisko. Dane liczbowe, dotyczące pracy nauczyciela austriackiego przedstawiały się następująco: przed r. 1931 ogółem od 40 godz. 48 min. do 48 godz. 30 min. pracy tygodniowo; po r. 1931, gdy nastąpiła zwyżka godzin lekcyjnych — od 44,40 — do 48, 30 po wliczeniu wszystkich prac i zajęć dodatkowych.

*Rosa Ziefreund* opowiada, jak przez odpowiednie zastosowanie pochwały i nagany osiągnęła poprawę ucznia, który w szkole miał opinię najbrudniejszego dziecka.

*Bruno Zwiener* przedstawił sposób zastosowania cynfolii i gipsu do robienia odciśków monet, płaskorzeźb, medali.

*DIE QUELLE* — Nr. 2 1932 r. *Dr. Josef Marold* poświęca artykuł stopniom ze sprawowania i pilności na świadectwach ukończenia szkoły.

Nr. 3. — Dwa artykuły poświęcone setnej rocznicy śmierci Goethego.

*Klose* — omawia temat: „Dzień książki w pierwszej klasie szkoły elementarnej”. Radzi tu zwrócić uwagę dzieci na obchodzenie się z książką.

*Burger* poświęca artykuł pamięci *Kerschensteinera*, Zaznacza, że w ojczystym mieście wielkiego pedagoga, Monachjum, dzieło jego organizacyjne zostało zniweczone, natomiast Wiedeń rozwija pomyślnie jego idee.

*NEUE BAHNEN* Nr. 12 1931 r.

*Erich Meyer* przedstawia pracę spółnoty szkolnej, złożonej z uczniów różnych roczników (w szkole wiejskiej). Dzieci były podzielone na grupy — każda grupa miała przewodnika bardziej uzdolnionego, który pomagał starszym kolegom i przestrzegał porządku. Dopuszczone było przechodzenie z jednej grupy do drugiej celem lepszego doboru. Dzieci pracowały twórczo: układały samodzielnie całe książki, np. bajki, wiersze na tematy świąt dorocznych, uroczystości. Najczęstszym tematem opracowań było koleżeństwo. Dzieci same ułożyły inscenizację bajki, zorganizowały przedstawienie, na które zaproszono rodziców.

Duch współdziałania koleżeńkiego i samopomocy ujawnił się wybitnie w czasie dalszej wycieczki. Gdy jeden z uczniów zachorował, inni samorzutnie wystarali się o konie dla przewiezienia kolegi. Gdy innemu ktoś ukradł nową bluzę, dzieci złożyły się na kupienie nowej, by oszczędzić koledze przykrości w domu. W ciągu lat 10-ciu jeden czy 2 razy zdarzyła się konieczność usunięcia elementów niepożądanych ze szkoły.

W ciągu 10-ciu lat uczniowie, którzy szkołę opuścili, w dalszym ciągu utrzymywali z nią łączność i pomagali w pracy.

*Heinrich Hagen* krytykuje schematyczne traktowanie lekcji czytania. Nauczyciel winien brać pod uwagę materiał czytanki i wybierać takie ćwiczenia, które do danej czytanki lub poszczególnych jej części najlepiej się nadają. Może to być swobodna rozmowa, inscenizacja, opowiadanie, ćwiczenie słownikowe, pytania dzieci, czytanie z podziałem na role, krytyka utworu, objaśnienie wyrazów na podstawie całego zdania.

*Jesef Tille* radzi przeprowadzać ćwiczenia językowe pewnymi szeregami, np. na zastosowanie 1-go przypadku; 3-go — i t. p. Droga utrwalenia tych połączeń osiąga poprawność wysłowienia.

*Fritz Heege* zdaje sprawę z tego, jak uczniowie współpracowali w 1-ym roku nauczania, szczególnie przy nauce czytania. Lepiej czytający ćwiczyli starszych kolegów na wzorach, danych przez nauczyciela. W ten sposób poziom klasy został wyrównany, a współpraca wśród dzieci dała wydatną korzyść moralną.

Nr. 1 — 2 1932 r.

*Dr. Reinhold Lehmann* zdaje sprawę z tego, jak Stany Zjednoczone Ameryki Północnej troszczą się o swoje dzieci. Rząd troszczy się o fizyczny i moralny dobrobyt dzieci. Na 45 milionów dzieci Ameryka posiada 1.500.000 bardzo zdolnych. Specjalne konferencje kongresu są poświęcone sprawom opieki nad dziećmi, a konferencja r. 1930 opracowała „kartę praw dzieci” której treść zamyka się w 19-tu paragrafach. „Gdyby nam się udało wychować jedno pokolenie zdrowych, wykształconych, dobrze wychowanych dzieci, — tysiące zagadnień przestałoby istnieć dla rządu. Jedną dobrą opiekunką szkolną zdolną jest zaoszczędzić dziesięciu policjantów”. W roku 1931 trzynastcie stanów amerykańskich obradowało na tematy, opracowane w Waszyngtonie.

Nr. 3 — marzec. Max Jungnickel — pamięci Goethego poświęca krótką impresję.

Rosa Peter w artykule swoim zwraca uwagę na rolę kuchni szkolnej w twórczej pracy szkolnej. Kuchnia powinna być dostępna wszystkim klasom, nie zaś tylko jako pracownia przy nauce gospodarstwa domowego dla starszych roczników. Kuchnię szkolną można i należy wyzyskać jako teren doświadczalny i obserwacyjny, poczynając od najmłodszych roczników. Dostarcza ona mnóstwa zagadnień rachunkowych, fizycznych, a następnie i językowych.

DIE ARBEITSSCHULE Nr. 3 — marzec.

A. Zacharias pisze o gazecie dla rodziców, jaką szkoła wydaje celem utrzymania stałego kontaktu z rodzinami dzieci. Nazywa on ją „złotym mostem między domem a szkołą”. Gazetka jest odbijana na powielaczu. Na treść jej składają się wyjaśnienia ogólne, dotyczące metod nauczania i przedmiotów, wykładanych w szkole, — zawiadomienia o zarządzeniach, zebraniach i t. p. sprawach bieżących, które dotyczą dzieci i powinny być wiadome rodzicom. Stałą rubrykę stanowią prace piśmienne, rysunki dzieci, których reprodukcje rodzice poznają w gazecie. Redaguje i wydaje gazetkę rada pedagogiczna. Środki na wydawnictwo pochodzą przeważnie ze sprzedaży gazetki — jest bowiem płatna. Kolportażem zajmują się uczniowie, którzy otrzymują za to pewne pieniężne wynagrodzenie.

Erhard Götz proponuje wyzyskanie upodobania dzieci do albumów z wierszami, — na lekcjach robót. Dzieci same zszywają, oprawiają, zdobią albumy i komponują symboliczne rysunki — rebusy — zamiast wierszy.

ZEITSCHRIFT FÜR PAEDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE. Nr. 1 — styczeń 1932 r.

Ernst. Haase podaje wyniki badań nad przyczynami opuszczania lekcji przez uczniów w związku z zagadnieniem drugoroczności. Procent uczniów, opuszczających lekcje z nieusprawiedliwionych przyczyn w stosunku do drugoroczności przedstawia się następująco:

ani razu nie zostało na drugi rok . . .	25,5%
raz pozostawionych było . . . . .	34,3%
dwukrotnie powtarzających klasę . . . .	23,6%
trzy razy pozostających . . . . .	16,4%

Pod względem zachowania się było uczniów:

nie dbałych i ospałych . . . . .	39,2%
skłonnych do figlów i psot . . . . .	21,5%

Co do inteligencji:

zdolnych . . . . .	21,5%
słabych . . . . .	12,7%
średnich . . . . .	65,8%

Powód opuszczania lekcji:

lenistwo . . . . .	48,1%
ospałość . . . . .	30,4%

Rodzice byli przyczyną opuszczania lekcji w . . . . .	53,2%
obojętny stosunek rodziców był w . . . . .	5%
przeciwni opuszczaniu lekcji byli . . . . .	26,6%

Zajęcie rodziców:

niekwalifikowani robotnicy . . . . .	45,6%
rzemieślnicy . . . . .	12,6%
przemysłowcy . . . . .	17,7%
urzędnicy . . . . .	1,3%
samotne kobiety . . . . .	18%
dzieci nie mające rodziców, sieroty . . . . .	1,3%

Nr. 2 — *luty*. Dr. *Hugo Rosenthal* pisze o początkach dojrzałości płciowej u dzieci żydowskich. Wielu badaczy stwierdziło, że dzieci żydowskie robią lepsze postępy w nauce od dzieci chrześcijańskich. Lecz przewaga ta dotyczy dzieci żydowskich do 12 r. życia, gdyż od tego wieku tempo postępów słabnie i dzieci żydowskie z wolna zaczynają pozostawać w tyle. Jest to w związku z tem, że około r. 12 zaczyna się u dzieci żydowskich dojrzewanie płciowe, co, jak wiadomo, następuje u nich o rok wcześniej niż u pozostałych. Ponieważ rozwój fizyczny dzieci żydowskich jest naogół słabszy — jeżeli chodzi o rozwój szkieletu, mięśni, systemu naczyniowego, zmysłów i nerwów, nic dziwnego, że rozwój płciowy podwójnie na nich ciąży i wpływa ujemnie na postępy w pracy szkolnej.

Nr. 3. *A. Wolff* pisze o wychowawczem znaczeniu Goethego.

*Schlechtweg* polemizuje z *Kernem* na temat techniki powtarzania, której zwolennikiem jest *Kern*, (spraw. z tego art. „Praca Szkolna” pomieściła w swoim czasie). *Benno Kern* uważa, że szkoła pracy jako taka zbyt mało zajmuje się utrwalaniem wiadomości przez uczniów; proponował cały szereg ćwiczeń, które stosowane w ciągu kilku miesięcy, pomogłyby uczniom w przyswojeniu dat, wiadomości, reguł, wymaganych na egzaminach. *Schlechtweg* zarzuca *Kernowi* reakcyjne stanowisko, nazywając jego metody nawrotem do obkuczania i tresury umysłowej i twierdzi, że szkoła pracy przez różne ćwiczenia samodzielne, daje uczniom sposobność do pogłębienia i utrwalenia nabytych wiadomości. *Kern* w tym samym zeszycie w odpowiedzi powołuje się na opinię publiczną i na niedostateczne wyniki egzaminów, na których uczniowie, kształceni metodą szkoły pracy, wykazują luki w wiadomościach. Nie zaprzecza zasług szkoły pracy, lecz żąda jej uzupełnienia jako jednostronnej — przez ćwiczenia i powtórzenia, utrwalające w dostatecznym stopniu wymagane na egzaminach minimum wiadomości.

*Bogumiła Lipkówna.*

### TREŚĆ NUMERU:

- 1) Rozstrzygnięcie Konkursu. 2) *H. Walawska*. Zagadnienie drugoroczności w naszym systemie szkolnym. 3) Ankieta w sprawie drugoroczności. 4) *J. Krasuska-Bużycka*: W sprawie opieki nad młodzieżą opuszczającą szk. powsz. 5) *Z. Kabakówna*: Wrażenia z wiedeńskiej poradni wychowawczej. 6) Z PRAKTYKI SZKOLNEJ. a) System daltoński w szk. powsz. w *Liebiezdzie*. *Ir. Durejkowa*. b) Przyroda w szkole metodą zamierzeń. *M. Szybicka*. c) Mierzenie czasu. *C. Oderfeldowa*. 7) DYSKUSJA: *Niezadowolony entuzjasta*. Czemu powinny być rob. ręcz.? b) Zarząd Sek. Naucz. R. R. Zrewidujmy nasz stosunek do R. R. 8) POMOCE NAUKOWE: a) Liczydło „Elbe” *A. Walenta*. b) Tani statyw do lup. *M. Łopuszański*. 9) SPRAWOZDANIA I OCENY: a) *G. Kerschensteiner*: Charakter, jego pojęcie i wychowanie. *M. Librachowa*. b) *Ber. Russell*: O wychowaniu. *J. Krahelska*. 10) PRZEGLĄD CZASOPISM NIEMIECKICH: *B. Lipkówna*.

REKOPISÓW NADEŚLANYCH 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.