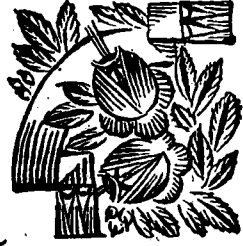


# PRACA SZKOLNA



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



## Ku końcowi roku szkolnego

Koniec roku szkolnego wprowadza na porządek dnia zagadnienie klasyfikowania dzieci, a więc i wystawiania ocen. W związku z tem chcemy zwrócić uwagę czytelników na szereg wątpliwości, jakie dotychczasowy sposób oceniania pracy dziecka nasuwa.

Mamy wrażenie, że zarówno w teorii, jak i praktyce pedagogicznej za mało zwracano się uwagi na fakt, że błędy w życiu dziecka są naturalną konsekwencją dziecięctwa; że dziecko poprzez błędy — właśnie uczy się nie robić błędów i t. d. A za tem — czy słusznie postępujemy, gdy za podstawę oceny pracy dziecka bierzemy jego błędy? Czy błąd nie jest raczej wskazówką dla wychowawcy, że w tym oto kierunku należy zwrócić większą uwagę, że w tem oto miejscu trzeba dziecku przyjść z pomocą i t. d. Uznawanie pierwszej lub drugiej z tych zasad decyduje o naszej postawie wychowawczej. Gdy staniami na stanowisku, że błąd jest podstawą oceny, wtedy wyszukiwanie błędów stanie się celem samym w sobie. Ilustracją tego stanowiska jest anegdotka o nauczycielu polonistacie, którego z równowagi wyprowadził fakt, że niepotrzebnie tracił czas na czytanie wypracowania, w którym nie znalazł ani jednego błędu.

Inną postawę zajmujemy wtedy, gdy staniami na stanowisku, że błąd wskazuje potrzebę przyjścia dziecku z pomocą, a takie właśnie stanowisko wydaje nam się jedynie racjonalne. Jasną jest rzeczą, że sko-

ro dziecko czegoś nie umie, jeżeli robi błędy, to muszą gdzieś tkwić tego przyczyny. Jest ich zazwyczaj wiele, ale najczęstszą jest nieobecność dziecka w szkole. Wystarczy, gdy dziecko opuści jeden dzień, w którym klasa poznaje jakieś zasadnicze zagadnienie, by stracić kontakt z resztą kolegów na danym odcinku pracy. Jeśli temu dziecku czy grupie dzieci, z chwilą, gdy się zjawi w szkole, nie wyjaśnimy tego zagadnienia, pozostawać będzie w tyle za klasą, robić będzie błędy, i — co za tem idzie — grozić mu będzie ocena niedostateczna. Taka jest przecież historia większości niedostatecznych ocen, jakie w końcu roku dajemy dzieciom. Warto ten problem przemyśleć. I jeżeli takiej indywidualnej pomocy słabszym nie dawaliśmy systematycznie w ciągu roku, powinniśmy to uczynić obecnie, w okresie organizowania powtórzeń, wykańczania rocznej pracy.

Poruszając to zagadnienie, należy je postawić na gruncie realnych możliwości. Biorąc pod uwagę dzisiejszą rzeczywistość — maksymalne obciążenie nauczyciela ilością godzin i przepełnienie klas, radzimy pomoc słabszym dawać w czasie normalnych zajęć szkolnych: grupie bardziej zaawansowanych dajemy na części godziny lekcyjnej pracę cichą, np. rozwiązywanie przykładów i zadań arytmetycznych, by w tym czasie zająć się dziećmi słabszymi w arytmetyce i t. p. W ten sposób zapobiegamy wielu tragedjom dziecięcym, zapobiegamy wydatnie drugoroczności. co

w dzisiejszych zwłaszcza czasach posiada niemalże znaczenie dla państwa (drugoroczni kosztują nas około 20 milionów złotych rocznie). O tem, w jakim kierunku ma iść pomoc słabszym, orientują nas właśnie błędy dzieci.

Błędy te — gdy bierzemy pod uwagę nauczanie — mogą dotyczyć albo umiejętności (np. umiejętność pisania, czytania, rozwiązywania zadań i t. p.), albo wiadomości. Pierwsze zdobywamy drogą ćwiczeń, na ugruntowanie i dokładne przyswojenie wiadomości w dużym stopniu wpływają powtórzenia.

Zakres materiału i stopień umiejętności, jakie mają przyswoić i nabyć dzieci różnych klas, wskazuje program nauki w dziale: „Wyniki nauczania”. Dokładne zapoznanie się z tym działem zapobiegnie nadmier- nym w wielu wypadkach wymaganiom, jakie dzieciom stawiamy, a zatem — zapo- biegnie i dużej liczbie niedostatecznych ośceń.

Powtórzenia organizujemy w różnych momentach pracy szkolnej: po przerobieniu jakiejś partji materiału, po przerobieniu pewnego „działu” materiału i t. d. Za pod- stawę organizacji powtórzeń możemy brać i czas. Możemy więc organizować powtó- rzenia tygodniowe względnie w zakresie przerobionego tematu (I i II klasa), mie- sięczne, okresowe i t. p. Im liczba powtó- rzeń w szkole jest większa, tem większą mamy gwarancję należytego opanowania przez dzieci materiału.

Ale powtórzenia muszą odpowiadać pe- wnym warunkom, by cel swój mogły osią- gać. Przedewszystkiem więc unikać należy stereotypowego powtarzania (powtarzania przerobionego materiału w taki sam spo- sób, w jaki go dzieci poznawały poraz pierwszy i w takiej samej kolejności zagad- nień), które nie pobudza zainteresowania, czynnika decydującego w procesie utrwa- lania materiału.

Lekcje powtórzeń muszą wnosić nowe momenty do rzeczy zasadniczo znanej. Ro- bić to można w różny sposób, np. przy powtarzaniu większych partji materiału wiązanie wiadomości z pokrewnych przed- miotów<sup>\*)</sup>; zestawianiu materiału z daw- niej poznanych np. wyszukiwanie czytanek o treści pokrewnej do czytanki, którą prze- robiliśmy na ostatniej lekcji; klasyfikowa-

nie, grupowanie poznanego materiału np. roślin wiosennych; kolejne układanie ob- razków, ilustrujących jakieś zagadnienie, np. jak człowiek mieszka dziś, a jak mie- szkał dawniej; w oddz. I — II temat: „Da- ry jesieni” powinien być powtórzeniem materiału, przerobionego w jesieni i t. d.

Takie organizowanie powtórzeń budzi w dzieciach zainteresowanie, a ponadto da- je nam okazję do stwierdzenia braków u dzieci, do stosowania wreszcie t. zw. samo- kontroli. Sądzimy, że na ten moment w praktyce szkolnej zwracamy za mało uwagi. Tymczasem głównem zadaniem każ- dej szkoły, a szkoły powszechnej w szcze- gólności, jest rozbudzenie w dzieciach pę- du do dalszego doskonalenia się. Bez wy- robienia umiejętności samokontroli i samo- oceny celu tego szkoła nie osiągnie. Do- skonale okazją dla rozwijania tej umiejęt- ności są właśnie racjonalnie organizowane powtórzenia. Np. na jednej z lekcji języka polskiego wspólnie z całą klasą notujemy poznane w ciągu roku prawidła pisania; ze- brany w ten sposób materiał dzieci już in- dywidualnie mają pogrupować i oznaczyć te zagadnienia, których jeszcze nie opano- wały. Przyzwyczajają to dzieci do wnika- nia w siebie, do samokrytycyzmu. Oczywiście, że i tu mogą się zdarzyć błędy: dziecku może się zdawać tylko, że dany materiał opanowało lub odwrotnie: że danego za- gadnienia nie umie. Okaze się to przy refe- rowaniu przez dzieci tych zagadnień, co daje nową okazję do poddania rewizji wła- snych mniemań o sobie. Unikać przytem należy, moralów, kazań.

Taka samokontrola jest możliwa przy odpowiedniej atmosferze wychowawczej. Gdy dziecko niejednokrotnie już doświad- czyło, że błąd jest podstawą oceny, a wie przecież, że oceny stanowią warunek pro- mocji, nie przyzna się do błędu. Więcej na- wet: czynić będzie wszystko, by nauczyciel błędu nie znalazł. Tu właśnie leży źródło wszelkich „ściągaczek”, przy których mło- dzież wykazuje podziwu godną pomysłowość.

Inaczej rzecz się przedstawia, gdy dzie- cko jest przekonane, że przyznanie się do niewiedzy nietylko nie grozi mu dwójką, ale da asumpt do pomocy ze strony nau- czyciela. Tylko w takiej atmosferze można mówić o przyzwyczajeniu młodzieży do współdziałania. Tylko w takiej atmosferze można młodzież rozsmakować w pracy nad doskonaleniem się.

<sup>\*)</sup> For. artykuły o korelacji w niniejszym Nrze „Pracy Szkolnej”.

„Dużą pomoc zarówno w powtarzaniu materiału, jak i przyzwyczajaniu młodzieży do samooceny mogą odegrać wystawy<sup>\*)</sup>. Nie znalazły one dotychczas prawie obywatelstwa w życiu szkoły, traktowane są więc odświętnie. Przyczyn tego jest wiele. Przedewszystkiem wystawom przypisywaliśmy tylko znaczenie propagandowe, organizowaliśmy je też raczej dla starszego społeczeństwa, a nie dla dzieci. Tego rodzaju wystawy dają wiele pokus do... niepedagogicznego ich wyzyskania. A więc często udział dzieci w organizowaniu takich wystaw bywa minimalny; często wystawa nie jest dokładną ilustracją tego, co się w ciągu roku robiło: to i owo robiły dzieci tylko dlatego, że dana rzecz jest potrzebna dla wystawy<sup>\*\*)</sup>”; wśród prac dzieci znalazła się nieraz i praca nauczyciela i t. p. Tak organizowane wystawy mijają się do pewnego stopnia z celem: nie przekonywują rodziców, którzy przecież wiedzą dobrze, co i jak mogą zrobić ich dzieci, a wartość wychowawczą posiadają co najmniej wątpliwą; ponadto, wymagając wielkiego nakładu energii, zniechęcają mniej wytrwałych z pośród nauczycielstwa i w konsekwencji stają się świętem, podczas gdy powinny stanowić „chleb powszedni” w życiu każdej szkoły.

<sup>\*)</sup> Por. art. o szkole Petersena w niniejszym Nrze „Pracy Szkolnej”.

<sup>\*\*)</sup> Por. dyskusję na temat Święta Pieśni.

J. ZEMIR

## Wystawy szkolne.

Możemy rozróżnić następujące rodzaje wystaw: 1) ogólno-szkolne czyli krajowe, 2) międzyszkolne (z udziałem kilku szkół), 3) szkolne (całej szkoły) i 4) klasowe (jednej lub kilku klas tej samej szkoły.).

Typowym przykładem wystawy ogólnoszkolnej, powszechnej, była wystawa poznańska (dział szkolnictwa), gdzie chodziło o całość dorobku pedagogicznego w Polsce.

Wystawa taka istotnie musi być w dużym stopniu pokazową, odświętną, kosztowną i nieczęsto powtarzaną.

Nas interesowałyby przedewszystkiem ostatnie rodzaje wystaw. Treścią ich mogą

Wystawy, podobnie jak powtórzenia, mogą obejmować większe lub mniejsze odcinki pracy szkolnej. Np. wykonały dzieci mapki konturowe — urządzamy wystawę klasową, by ocenić, które najlepiej zostały wykonane; pogrupowały dzieci na specjalnych tablicach rośliny, poznane w ciągu roku, urządzamy wystawę; zakończyły pierwsze zeszyty względnie zeszyty z całego roku dajemy na wystawę w celu stwierdzenia postępów i t. p. Nie trzeba przecieź udowodniać, że wystawy takie dają dzieciom mnóstwo okazji do zestawień i porównań na tle samooceny.

Gdy w tym celu wyzyskamy wszystkie środki, jakimi szkoła rozporządza, wynik pracy końcowej nie będzie dla dziecka niespodzianką. Wynik ten ustali sobie każde dziecko w porozumieniu z nauczycielem: da sobie radę bez większego wysiłku w następnej klasie, czy korzystniej będzie dla niego pozostać w tej samej klasie na rok drugi? Bo tylko dobro dziecka powinno być w tym wypadku momentem decydującym.

Jeżeli w ciągu ostatniego roku nauki dziecko wykazało widoczny postęp, nie należy się obawiać, że nawet w wypadku niedociągania do poziomu grupy uczeń nie da sobie rady w następnej klasie. Obawy te powinny maleć w miarę tego, jak wznosi się wiek dziecka i klasa, do której uczęszcza.

być nietylko całości pracy dziecka, lecz pewne fragmenty czy to z dziedziny metodyczno-dydaktycznej, czy wychowawczej. Wystawy te mogą posiadać charakter przeglądu lub też powtórzenia przerobionego materiału; może w nich chodzić o pracę jednostki lub też o pracę zespołową.

Operując przykładami, zaczniemy od wystaw klasowych. Organizujemy w klasie np. „Tydzień walki” z kleksami, niestarannym pisaniem. W końcu tygodnia sprawdzimy rezultaty „walki”. W umówionym z klasą dniu urządzamy wystawę zeszytów, lub kartek, z napisanym najstaranniej tekstem. Zwiedzający uczniowie (tylko tej klasy)

mają możliwość porównania swej pracy z pracami innych; mają możliwość usłyszenia uwag innych o swej pracy. Można przeprowadzić plebiscyt, który zdecydowanie, kto najładniej pisze. Kiedy indziej urządzamy wystawę — przegląd na temat porządku: Jak obchodzić się z książkami, zeszytami, przyborami szkolnymi. Najlepiej utrzymana książka. Jak odrabiam lekcje. Stały temat wystaw — to prace dzieci, wykonane na rysunkach i robotach. Szczególnie rysunki ilustracyjne stanowią wdzięczny materiał wystawowy. Dzieci z zainteresowaniem oglądają ilustracje tego samego tematu, choć wykonane przez współkolegów. Zakończenie jakiegoś działu, ośrodka, zagadnienia pracy (tablice syntetyczne, ilustracje, opisy i t. p.), to znowu piękny materiał wystawowy.

Wystawy z całości pracy klasy mogą mieć miejsce 3 — 4 razy do roku. Na takiej wystawie winny znaleźć się wszystkie prace każdego ucznia (ew. grupy), a nie wybranych tylko. Pożądanem jest, aby wystawę klasową mogli widzieć rodzice uczniów z tej klasy (zebrania rodzicielskie). Odwiedzenie „wystawy” przez kierownika szkoły, osoby z grona nauczycielskiego podnoszą tylko jej wartość. W szczególnych wypadkach wystawy mogą zwiedzać i inne klasy, szczególnie wtedy, gdy chodzi o zebranie opinii w postaci plebiscytu.

Wystawy takie nie wymagają specjalnych przygotowań, a czas ich trwania zamykać się może nawet w obrębie godziny.

W oddziałach połączonych pewne wystawy można urządzać dla obu oddziałów jednocześnie.

Obok wystaw klasowych należy urządzać w ciągu roku wystawy międzyklasowe jednej szkoły. Treść tych wystaw może być ta sama, co i wystaw klasowych. Chodziło by w nich o propagandę pewnych wartości na szerszym terenie, o momenty zbiorowych przeżyć, momenty krytyki innych i samokrytyki. Np. wystawa pod hasłem „Szacunek naszym podręcznikom” może doskonale wpłynąć na stosunek ucznia do jego książek. Stosunek, dziś naogół niewłaściwy. A L. O. P. P.? Akcją przeciwgruźlicza, kolonijna, higieniczna? („Czystość — to zdrowie”, „Sypiaj przy otwartym oknie”). W związku z porami roku: Plony jesieni, zabawki choinkowe, zabawy zimowe, pisanie i t. p. Z historii — powtórzenie pewnych działów z programu, tematy aktualne (tablice, wykresy, teksty, wycinki z pism).

Dobry przykład tego rodzaju wystawy podany został w styczniowym nrze Pr. S. na temat lotu kpt. Karpińskiego. Niezwykle ciekawie wygląda np. wystawa ilustracyjnej jakiejś powszechnie znanej bajki, opowiadania, wykonana przez kilka klas. Dla czego np. klasy starsze nie mogłyby urządzać wystawy w związku z lekcjami fizyki, demonstrując klasom młodszym budowę i działanie dzwonka elektrycznego, tej tajemnicy „guziczka w ścianie”. Albo historia oświelenia. Pamiętam, jak na jednej z wystaw największym powodzeniem cieszył się przyrząd, demonstrujący działanie siły odśrodkowej, jak z powagą „doświadczali” i dyskutowali właśnie ci z młodszymi oddziałami. Dlaczegoż więc na takiej wystawie starszych klas nie może znaleźć się obok przyrządu dobrego i zły, na którymby doświadczenie się nie udawało. Niech to wywoła spór i dyskusję wśród malców. A roboty kobiece?

Trzeba pokazywać plany pracy w ciągu roku: dzieciom całej szkoły, nauczycielstwu (nie pleśnić w swej specjalności); pokazywać rodzicom, których przecie dla naszych „robot” i rysunków wszelkiego rodzaju musimy wciąż zdobywać, przekonywać, gdyż patrzą na nie, jako na coś niepożądanego.

Kto wie, czy chęć robienia również takich dzwonek i cudów przeróżnych, takich wyszywań — nie stanie się dla wielu pobudką do pracy w oddziale niższym, by prędzej dojść do oddziału wyższego. A ile zyskać mogą rodzice na wystawach, gdzie mówi się w sposób plastyczny o hodowli roślin, o myciu zębów, nóg, czystości, porządku; o tem, co to jest dzwonek elektryczny, co to jest błyskawica, co to jest Polska — do czego dąży szkoła.

Jeśli chodzi o współzycie szkół sąsiedzkich, to nie jest prawdą, że „wiedzą sąsiedzi, jak kto siedzi”. Kontakt między szkołami jako placówkami oświatowymi naogół niema. Nie można przecież zjazdów konferencyjno-rejonowych uważać za taki kontakt. Ani nawet najmiłszego współzycia towarzyskiego nauczycieli z różnych szkół. Kol. Greb w swoim artykule w niniejszym numerze Pracy porusza sprawę „odwiedzin”, o które mi chodzi, a mianowicie, by organizować wystawy między szkolne. Można to rozumieć w ten sposób, że szkoły nawzajem zwiedzają swoje wystawy, albo też najbliższe szkoły wspólnie organizują jedną wystawę. Treść wystaw zno-

wu może być różna, organizacja również. Jeśli chodzi o akcję propagandową, to wystawy połączone mogłyby mieć szersze zastosowanie. Znowu chodziłoby o wciągnięcie w tę akcję, zwiedzenie wystawy nie tylko przez dzieci, ale i starsze pokolenie. Odczyty, przedstawienia, pochody i t. p. stworzyłyby tę siłę oddziaływania, jaką wytwarza odpowiednie zorganizowanie zbiorowości. A nauczyciel staje wówczas na szeroko pojętej płaszczyźnie pracownika bojownika. Bo wystawy nasze muszą, — społecznie rzecz biorąc — mieć do pewnego stopnia charakter ofensywny, uderzeniowy, to znaczy, że pewne zagadnienia są jakby wydobywane, specjalnie wyodrębniane z pośród innych zagadnień, by skierować na nie uwagę najszerszych mas, które swem pozytywnym ustosunkowaniem się do zagadnienia podnoszą jego wartość.

Jak najdalej posunięty czynny udział dzieci w organizowaniu wystaw, zainteresowanie domu rodzicielskiego tem zagadnieniem sprawi to, że będą to wystawy „nasze”, a nie urzędowo-nauczycielskie.

Uznając wystawy za czynnik b. pożądany w szkole, należałoby przede wszystkim do tych celów wykorzystać ściany sal i korytarzy szkolnych. Wielkiem ułatwieniem byłyby listewki, półeczki, odpowiednio rozmieszczone na ścianach. Wydatki minimalne a korzyść i wygoda — ogromne.

Na zakończenie pragnę zaznaczyć, że w artykule powyższym nie miałem zamiaru wszechstronnie omawiać kwestji wystaw szkolnych, gdyż tematowi temu Praca Szk. poświęci w przyszłości więcej miejsca. Chodziło mi raczej o spowodowanie odzewu tych, którzy również nad zagadnieniem wystaw myśleli, w ten lub inny sposób je realizowali.

## Zagadnienie korelacji w nauczaniu.

### I.

#### UWAGI OGÓLNE

Głosy pedagogów i próby doświadczeń, sprzeciwiających się „kawałkowaniu” nauczania sięgają wieków starożytnych („platońska zasada, by uczyć naraz jednego tylko przedmiotu<sup>1)</sup>), które stawały sobie za ideał wychowania — „harmonję wewnętrzną”. Odczuwali potrzebę jednolitego kierunku rozwijania wartości wewnętrznych i umysłowych dziecka Herbart i Ziller, domagając się „powiązanego kręgu myśli”. W praktyce szkolnej, niestety, do dzisiejszego dnia nie zyskały myśli te zastosowania pełnego: komplikujące się życie społeczne, gospodarcze i polityczne poszczególnych narodów pociągnęły myśl ludzką w najróżnorodniejszych kierunkach, co znalazło swe odbicie w wieloprzedmiotowości nauczania w szkołach.

Pedagogowie końca wieku XIX i XX gorąco nawoływali i po dziś dzień nawołują do tworzenia szkół o zdecydowanym obliczu, któreby wychowywały pełne osobowości o mocnej, harmonijnej strukturze

psychicznej. Przepracowanie myślowe wielu odcinków wiedzy, niespojonych wewnętrzną jednią, nie tworzących harmonijnej postaci wewnętrznej — niezgodne jest z dzisiejszym ideałem wychowania osobowości.

„Osobowość jest rozwojem, a dla rozwoju niezbędne jest zachowanie dawności w nowości: czyn, raz spełniony, nie powinien zginąć, lecz trwać w czynie następnym, rzecz następna powinna wywodzić się z poprzedniej, być jej dalszym ciągiem<sup>2)</sup>).

Zrodziły się stąd, tak szeroko omawiane obecnie, lecz jeszcze nie wszędzie praktyczne, syntetyczne metody nauczania.

W społeczeństwie polskim znalazły one swój wyraz w nowym przedmiocie, wprowadzonym do szkół powszechnych i średnich, a mianowicie w Nauce o Polsce Współczesnej, której podstawą — scale nie dorobku kulturalnego odnowionej Polski, wyrażającego się w życiu społecznym narodu na najróżnorodniejszych odcinkach pracy, wiedzy, poczynaniach admini-

<sup>1)</sup> „Zasady nauczania”, B. Nawroczyński. „Zasady nauczania = Synteza w nauczaniu”.

<sup>2)</sup> Hessen. „Podstawy pedagogiki”.

stracyjnych, gospodarczych i politycznych. Poza to ostatnio — w programie nauczania dla oddziału I-go, w dążeniach do wychowania obywatelsko-państwowego, któreby przenikało jednym duchem, jedną myślą całą pracą szkolną, poprzez wszystkie lata oddziaływania jej na swych wychowanków.

W niektórych szkołach żywotniejszych odbiły się echem poczynania szkół belgijskich (nauczanie skupione dokoła ośrodka zainteresowania — system Decroly), gdzie, gdzieś, spragniony przemiany wewnętrznej wartości pracy nad wychowaniem, świadomy dotychczasowych niedomagań wychowania — nauczyciel próbuje stosowania metody projektów (nauka poszczególnych przedmiotów ogniskuje się dokoła jednego zamierzenia — naturalne podłoże pracy wznaga zainteresowanie ucznia, wzbogaca przeżycia). Zachęcają do przełamania dotychczasowej rozproszonej, „cwiatowanej” nauki godzinami lekcyjnymi i „szufladkowaniem” przedmiotów w umysłach uczniów i władze szkolne — domagając się rozbicia materiału naukowego na tematy. Wszyscy zmierzają ku jednemu — ku zsyntetyzowaniu, scaleniu, zogniskowaniu obserwacji, spostrzeżeń, wyobrażeń, pojęć, wniosków i sądów, jakie praca szkolna i przeżycia w szkole nastroją dziecku.

Ale narazie to próby, nawoływania — praktyka szkolna a potrzeby życia, uzasadnione filozoficznie i psychologicznie, nie pokrywają się jeszcze.

Prawda, że nauczyciel napotyka na trudności niemałe: program, rozkład godzin lekcyjnych (godziny obliczone w tygodniu, w miesiącu), nieodpowiednie podręczniki szkolne — to siły, przeciwstawiając się syntetycznej pracy w szkole. — Liczymy na nowe programy. Ale do czasu ich ukazania się nie zgodzimy się przecież na bierną postawę wobec wymagań dzisiejszych prądów pedagogicznych — musimy przy minimum sprzyjających warunkach osiągnąć maximum wartości naszej pracy w szkołach.

Jeśli chodzi o oddziały młodsze — do III-go oddziału włącznie — sprawa zsyntetyzowania wysiłków i przeżyć ucznia przedstawia się łatwiej: zwykle jeden nauczyciel uczy, jest więc możność ujęcia pracy szkolnej w harmonijną całość. Natomiast w starszych oddziałach sprawa się

komplikuje — przeważnie uczy kilku nauczycieli. Lecz i tu rozwiązanie „najdźmy — tym warunkom odpowie korelacja przedmiotów; „współpraca” przedmiotów — podchwytywanie pobudek, płynących z jednego przedmiotu w innym i rozwój ich<sup>3)</sup>. „Jeśli kilka dziedzin nauki szkolnej ogarniemy z tego samego punktu widzenia, ułatwimy wtedy uczniom przegląd pewnego zbioru dóbr kulturalnych i przyrodniczych, przeprowadzimy między związkami materialnymi, stworzonymi przez korelację, jedną nić koncentracyjną. Im więcej ich przeprowadzimy, tem trwalsze tworzyć się będą związki.

Zagadnienie korelacji w nauczaniu, przeczuwane już dawno przez zasłużonych pedagogów, a nie wyzyskane praktycznie — właśnie dziś znajduje rację bytu. Dziś, kiedy wnikiemy w istotę podstaw psychologii strukturalnej, psychologii „pości”: ujmowanie całościowe spostrzeżeń, powstawanie w świadomości „treści psychicznych” — zagadnienie wiązania przedmiotów ma tak silną argumentację, iż trudno słuszności stosowania korelacji w nauczaniu nie pojmować. Właśnie w tych trudnych warunkach organizacji szkoły, w okresie oczekiwania nowych programów — jest ono owem maximum możliwości. Boć przeszkodą nie będzie dla nauczyciela, rozumiejącego swe powołanie, przysporzenie mu „kłopotu” w pracy: naturalnie, trzeba ze strony nauczyciela nieustannego przeżywania całokształtu pracy uczniów swoich, czego bez szeroko pojętego współdziałania nauczycieli nie osiągniemy — trzeba poza to schematycznego, zgóry przewidzianego, planu pracy wszystkich nauczycieli, któryby uwypuklił momenty wiążące się, w poszczególnych przedmiotach i pozwolił na zorientowanie się w materiale, który dla korelowania przedmiotów będzie można użytkować.

Jeden z pierwszych reformatorów szkoły tradycyjnej, prof. H. Gaudig, tak mowywał walory korelacji w nauczaniu:

1. połączenie odrębnych momentów chroni od zapomnienia; 2. odrębne fakty, zjawiska — same się objaśniają w obrębie całości

<sup>3)</sup> St. Bąkowski — „Zagadnienie syntezy” — czasopismo „Zręb”, październik 1932 r.,

przez to, że stają się jej nierozdzielalną częścią; 3. umożliwiają ekonomię wysiłków umysłowych; 4. dają możliwość kombinowania".<sup>4)</sup> Dorzucić do tych motywów można jeszcze uwagi prof. B. Nawroczyńskiego odnośnie do zagadnienia korelacji: „Wiele z dziedzin, zaliczanych do różnych przedmiotów, pozostaje we wzajemnej zależności w tym sensie, że uzupełniają się nawzajem lub nasuwają sposobność do pożytecznych zestawień, porównań, zastosowań i ćwiczeń”<sup>5)</sup>.

„...Sklepiając i umacniając siatką drucianą rozrzucone skorupy, można je złączyć w całość rozbitego naczynia. Czy jednak to naczynie będzie niezgrabnym garnkiem kuchennym, czy artystyczną wazą, to już zależy od tego, jaki był jego kształt pierwotny. Skorupami są poszczególne przedmioty, naczyniem — plan nauczania. To naczynie każdemu z twórców programu współczesnej szkoły daleko posunięta analiza rozбивa na drobne kawałki. Zużytkowując pomiędzy przedmiotami nauczania korelację, sklepiamy niejako i umacniamy drutem rozrzucone skorupy. Jaka stąd jednak wyniknie całość, to zależy od tego, jak był pomyślany plan nauczania. Może on być bezkształtnym agregatem przedmiotów, może jednak być również strukturą o wyraźnym obliczu duchowym”<sup>6)</sup>. Niema przedmiotu w szkole, niema bodaj pracy żadnej, w którejby uczeń nie musiał korzystać z poczynionych już uprzednio, obserwacji, — z przyswojonych — sposobów strzeżeń, pojęć, wniosków lub nabytej

sprawności na innym przedmiocie. W praktyce więc chodzi głównie o umiejętność wykorzystywanie tych sytuacji ze strony nauczyciela. Nie obejdzie się tu bez życzliwego współdziałania personelu nauczycielskiego, o którym już wspomniałam, bez specjalnych zebrań grup nauczycieli, zainteresowanych jednymi oddziałami, celem porozumienia się i wykrywania momentów podatnych do korelowania w pracy, przewidzianej na tydzień lub miesiąc na przed.

Trudno jest przy dotychczasowych programach i organizacji o to, by jednocześnie powiązać wszystkie przedmioty bez wyjątku, powiązać można naogół tylko kilka przedmiotów. Dla przykładu podam z praktyki „punkty korelacyjne”, przewidziane na miesiąc grudzień przez grupę nauczycieli, zainteresowanych VI-ym oddziałem:

1. Historia: — Napoleon (postać jego wiąże się z Afryką). 2. Geografia — Afryka. 3. Polski: — wiersze „Berezyna”, „Bonaparte” (w obrębie tematu ćwiczenia językowe, stylistyczne, gramatyczne i ortograficzne).

1. Przyroda: — Termometr. Kalorja. 2. Rachunki: — Pojęcie proporcjonalne. Wielkość wprost i odwrotnie proporcjonalna. Zależność pomiędzy: kalorją a temperaturą, masą a temperaturą.

Wydaje się taki układ materiału aż nadto prosty i zrozumiały — a jednak stwierdzić musimy, że w starszych oddziałach, gdzie uczy kilku nauczycieli, trwamy w dawnej tradycyjnej szufladkowości nauczania; o ile niema współdziałania nauczycieli, o ile niema planowej roboty w imię zharmonizowania przeżyć dziecka w szkole, stworzenia mu zwartej, spójnej świadomości, tam — doprawdy — jeszcze ciągle dajemy dziecku „skorupy”, odłamki wiedzy i wpływów wychowawczych.

M. Egiersdorf.

## II.

### „PODRÓŻ NAOKOŁO ŚWIATA”

(Przykład zastosowania korelacji w oddziale V).

Oddział V miał przerabiać z geografem specjalistą „podróż”. O projekcie podróży dowiaduje się (tak — niestety — organizowane jest nauczanie, że specjaliści wza-

jemnie o swych lekcjach, tematach nic nie wiedzą) — dowiaduje się specjalista-historyk i polonista w jednej osobie. Powstaje myśl, czyby tej podróży nie można odby-

<sup>4)</sup> Bąkowski. „Zagadnienie syntezy”.

<sup>5)</sup> „Zasady nauczania” — rozdz. XII: „Synteza w nauczaniu”.

<sup>6)</sup> „Zasady nauczania”.

wać i na lekcjach języka polskiego. Specjaliści chętnie się godzą. Chłopcy przyjmują projekt skwapliwie. Trasa podróży następująca: Warszawa — Sztokholm — Szczygłenberg — Nowy York — Nowy Orlean — Rio de Janeiro — Ziemia Ognista — Kapsztad — Kair — Rzym — Warszawa.

Po wspólnych naradach z klasą postanowiono: Podróż odbędzie się sterowcem. Klasa podzieli się na grupy. Każda grupa podejmie się opracowania poszczególnych etapów lotu. Grupa wybiera przewodniczącego. Członkowie grupy zajmą się: wyszukaniem odpowiedniej dla grupy literatury, ilustracji, wyborem przezroczy (szkoła warszawska), wyświetleniem przezroczy dla całej klasy. Ta część pracy odbywa się na lekcjach geografii i, o ile to możliwe ze względu na plan lekcyjny, w obecności polonisty-historyka, który dorzuca uwagi, dotyczące historii danych miejscowości, podkreślając mocniej momenty, przewidziane w programie historii na ten oddział.

Na lekcjach języka polskiego grupy pracują nad opisem widzianych miejscowości, zebraniem wrażeń wycieczkowiczów. Przed przystąpieniem do opisu powstaje szczegółowy jego plan. Zgodność opisów, wrażeń sprawdzana jest w słowniku geograficznym w podręcznikach. Wątpliwości ortograficzne rozstrzyga słownik Łosia i nauczyciel, który wyraźnie ma tu rolę doradcy. Dużym respektem cieszą się w grupach „piątkowicze“ z polskiego. Po przyjęciu planu przez klasę i nauczyciela grupa przystępuje do opracowania stylistycznego swego rozdziału. W różny sposób wykonano tę część pracy. Niektóre grupy wspólnie redagowały wszystkie zdania, inne przyjęły zasadę, że każdy członek grupy napisze całość i dopiero po dyskusji nad odczytanymi pracami nastąpi decyzja, która praca jest najlepsza, którą ewentualnie można uzupełnić zdaniami z innych prac. Opracowanie przyjęte w ostatecznej redakcji grupy podawane jest krytyce całej klasy. Prace referują przewodniczący grup. Do przewodniczących należy też redagowanie połączeń między częściami — rozdziałami, tak, by czytelnik nie wyczuwał jakichś luk, lub też aby koniec jednego rozdziału nie wchodził w kolizję z początkiem następnego. Po zmontowaniu całości pozostały do rozwiązania następujące kwestje: ilustracje do podróży, zdobienie marginesów (winiетки) stron, rysunek na okładce, oraz przepisanie

całego egzemplarza jednym charakterem pisma. Ambicją grupy było dać ilustrację do swej części przez członka swej grupy. Oszoby podjął się wykonać jeden z najzdolniejszych „malarzy“ w oddziale. Na okładkę ogłoszono konkurs, w którym udział mogły brać wszystkie oddziały.

W skrzynce konkursowej złożono anonimowo przeszło 30 projektów. Zorganizowano na korytarzu szkolnym wystawę projektów, a plebiscyt trzech najstarszych klas rozstrzygnął kartkami, który obrazek winien znaleźć się na okładce dzieła „Podróż naokoło świata“. Autorzy trzech najlepszych prac otrzymali nagrody w postaci książek.

Zajrzyjmy do owego 50-stronicowego „dzieła“ opracowanego przez dwóch najlepszych robociarzy z V oddziału; z piękną ilustracją na okładce, wyobrażającą kulę ziemską, a obok niej 3 współczesne środki lokomocji: kolej, samolot, sterowiec; wewnątrz artystycznie ilustrowanego i ozdobionego.

### Wstęp.

„Pierwszy nasz utwór miał tytuł: „A było to pod Termopilami“... Dzisiaj, t. j. dnia 16. XII. 1926 r., uchwaliliśmy pisać drugie opowiadanie wspólne p. t. „Podróż naokoło świata“. Temat zaczerpnięty z lekcji geografji, ponieważ uczyliśmy się o tem, jak trzeba podróżować i jakie napotyka się trudności. Podróż odbywamy sterowcem, więc naznaczyliśmy 5 głównych etapów. Każdy etap opisuje grupa, złożona z 7 chłopców. Utwór ten napisaliśmy w ciągu 7 lekcji. Gdy już wszyscy napisali, naczelnicy poszczególnych grup połączyli wszystkie rozdziały w całość. I tak powstała nasza opowieść.“

### Wyjazd z lotniska.

„Miasto budziło się ze snu. Kominy fabryk zwiastowały godzinę 6-tą, a już na lotnisku Mokokoskim kończyła się msza św. pożegnalna i za chwilę sterowiec nasz miał wyruszyć w świat. Kolos ten bujał się w powietrzu, na bokach jego wypisano wielkimi literami „P o l s k a“.“

Chłopcy żegnali się z rodzicami; którzy nawet zapłakał, ale na chwilę; innemu znowu mamusia wsunęła jakiś pakiecik, prawdopodobnie z cukierkami, aby mu osłodzić podróż. Wtem rozległ się przeraźliwy głos syreny. Był to sygnał do odjazdu. Chłopcy usadowili się przy oknach...

— Jechaliśmy nad Łazienkami, Placem Trzech Krzyży...



## W drodze.

„Dojeżdżaliśmy do Gdańska... Sterowiec zniżył swój lot tak, że można było widzieć miasto. Domy wysokie, pełno magazynów, składów na zboża, wszystko to pobudowane z cegły lub kamienia. Na ulicach stały tłumy przyglądające się sterowcowi. A gdybyśmy się przysłuchali ich mowie, to ze smutkiem usłyszelibyśmy mowę niemiecką. W porcie widzieliśmy mnóstwo okrętów różnych narodowości: angielskich, niemieckich, holenderskich, szwedzkich, a gdzieś tam powiewała flaga polska.

Gdy sterowiec zbliżył się do Gdyni, oblicza nasze rozjaśniły się na widok okrętów polskich.

...Wspomnienie to (o porcie w Gdyni) głęboko wryło się w dusze chłopców...

...Sterowiec spokojnie płynął nad morzem, które uragało naszemu ptakowi, wznosiło się w górę, lecz nie miało tyle sił, by go dosięgnąć...

...Sterowiec szybował prosto na Sztokholm. (Opis miasta, portu, okolicy poza Sztokholmem). Wdali widać było góry. Sterowiec wznosi się coraz wyżej (łódowce, fiordy)... Zdaleka zobaczyliśmy przylądek Nordkap. Pod nami leżały prawie czarne wody Północnego Morza Lodowatego, gdzie pływały olbrzymie kry lodowe. Niespodziewanie z za wyniosłości spiętrzonego lodu ukazały się zabudowania. „Szpicberg!” — krzyknęli radośnie chłopcy. Krótki odpoczynek na Szpicbergu, wreszcie odlot do Nowego Yorku.

— Cały nowy etap drogi wynosił 5.600 klm... Po pewnym czasie humory nam się poprawiły, zaczęliśmy dowcipkować. Wtem usłyszeliśmy głos p. Strzałkowskiego (naucz. geografji):

„Grenlandja!”

— Jechaliśmy tak nisko, że widać było skały wiecznego lodu... Cała kraina pokryta lodami. Żyją tam zwierzęta przystosowane do tamtejszego klimatu... Ukazały się nam jakieś osady. Ach, cudny to był widok! Dopiero p. S. wytłumaczył nam, że to fata morgana.

W pewnym miejscu widzieliśmy niedźwiedzia, który spokojnie coś pożał: pewno fokę.

— Minęliśmy Grenlandję. Lecieliśmy nad zatoką Baffina. Po 40 godzinach lotu wylądowaliśmy w porcie nowoyorskim.

— Wyszliśmy na miasto. Ruch był bardzo wielki... Wsiadliśmy w ogromny autobus. Na jednej z ulic musieliśmy czekać dlatego, że most, łączący Brooklyn z Nowym Yorkiem został podniesiony, bo przejeżdżał jakiś statek...

— Wsiadliśmy do sypialnego wagonu i całą siłą pary ruszyliśmy do Parku Narodowego.

...Całą pięćdziesiąt godzin jechaliśmy przez stepy, lasy, góry.

— Jedziemy konno (w Parku). Przygońskiemu rozbrykał się koń, a on biedny znalazł się w kupie liści... Zwierzęta czują się tam (w Parku) bezpiecznie, ponieważ żyją sobie jak za dawnych czasów, kiedy Park nie był jeszcze Parkiem. Widzieliśmy różne wulkany błotne, gejzery. Gejzery te mają swoje nazwy, np. „Stary sługa”, który co parę minut wyrzuca słup wody. Właśnie wulkan wyrzucił wał błota, które z głośnym hukem spadło na ziemię.

— To Park Narodowy wzbudził taki zachwyt...

— Z Parku Narodowego ruszyliśmy koleją do Nowego Orleanu. Jechaliśmy 40 godzin. Nasze manatki zostawił w sterowcu, który już oczekiwał nas na lotnisku, i poszliśmy nad morze, aby się wykąpać. Nie zdążyliśmy jeszcze wejść do wody, gdy nagle usłyszeliśmy przeraźliwy głos Polubca: „Ratunku! Rekin urywa mi nogę!” Okazało się, że to nie był rekin, tylko krab...

— Warkot motorów zagłuszył ciszę i ruszyliśmy do Meksyku. Mieliśmy do przebycia 1500 klm. Wszyscy zebrali się przy oknach...

P. Strzałkowski zaczął nam opowiadać o Meksyku. Meksyk jest jedną z najciekawszych krain ziemi...

— Nazajutrz wyruszyliśmy do Panamy. P. S. opowiedział nam o Panamie. Przesmyk Panamski znajduje się pod opieką Stanów Zjednoczonych Am. Półn., które przeprowadziły tutaj kanał międzyoceaniczny...

## Z Meksyku do Rio de Janeiro.

— Jechaliśmy nad dziewiczymi lasami, które rozpościerają się nad Amazonką...

— Była to bowiem Brazylja... Jedną z największych rzek, jakie widzieliśmy była Amazonka... Mieliśmy Argentynę, pokrytą stepami...

— Sterowiec nasz szybował w stronę Antarktydy. Na twarzach chłopców widać było zadowolenie, że niedługo ujrzą biegun. A p. S. patrzył przez okno i patrzył bezustanku. Naraz krzyk: „Ziemia! Ognista!” Wszyscy do okien... Pán zaczął opowiadać o ludziach, którzy, idąc na połów, rozpalali ognie, aby ryby płynęły w ich stronę... Jechaliśmy nad morzem, aż w końcu ukazały się nam góry lodowe. Spotkanie się okrętu z taką górą, jest dla niego niechybną zgubą...

— Posuwaliśmy się ku południowi. Coraz częściej spotykane góry lodowe utworzyły wreszcie nieprzerwany łańcuch lodowy... Wszyscy byliśmy, zapatrzni w śnieżną pustynię. P. S. zwołał nas do sali jadalnej, gdzie zaczął opowiadać o wyprawach polarnych: „W r. 1911 Amundsen wyruszył na zdobywie bieguna północnego...” (opis tragicznych wysiłków podróżników. Śmierć członków wyprawy Scotta i t. d.)... Kiedy Pan skończył, Turki

swoim wrzaskliwym głosem krzyknął: „Ład! Ład!“... Antarktyda...

Po kilku dniach lotu — Kapstad...

— Na drugi dzień odbyła się wycieczka na pobliską górę, zwaną Stołową, gdyż ma szczyt płaski. Jeden chłopiec tak podał buty, że musiał wracać bosy...

Do Kairu!

Zabraliśmy się do jedzenia. Sobke „oprawiał“ już szóstą puszkę szprotki; nie zdążył wziąć ryby do ust, gdy ze zdziwieniem krzyknął: Chłopcy śnieg!“ — Gdzie ci na zwrotniku śnieg? — A patrzcie! Nie? — Rzeczywiście, — na szarej pogorbionej ziemi widać było białe plamy, podobne do śniegu. Pan S. wytłumaczył nam, że to sól tak się bieli, jako ślad po słonych jeziorach, których wody wyparowały.

Pustynia Kalahari. Stepy... A dalej:

— ujrzelśmy wielką rzekę Kongo. Widzieliśmy jednak tylko część jej szerokości, bo po brzegach rosły zbite w jedną masę rośliny wodne, które zwały rzekę.

Rzeka Nil, Kair... Rzym...

— Rozmawialiśmy o swych domach, do których bardzo tęskniliśmy. Pisaliśmy swoje pamiętniki. Kuźbiak zagrał nam na skrzypcach. Tańczyliśmy... — Przyleciał p. Józef (bardzo wesoły człowiek) i chciał już krzyknąć tak, jak zawsze: „A cicho, bo Wam jajecznicę przypałę!“ Ale zaczął się śmiać razem z nami i powiedział, że jesteśmy w Rzymie, i powiedział, że będziemy dzisiaj jedli makaron włoski — na śniadanie, obiad i kolację...

— Najpierw poszliśmy do Watykanu, do papieża, który nas przywitał i pobłogosławił...

Muzeum Narodowe, Forum...

— Z niechęcią opuszczaliśmy piękne miasto i piękny kraj, ale druga radość — ...że jedziemy do Warszawy... Każdy sprawdzał swoje zbiory i porządkował rzeczy...

— Wreszcie przyjechalśmy do naszej Warszawy, owacyjnie witani przez p. Prezydenta, a najszczęśliwiej przez rodziców“.

Na tem kończy się opis podróży naokoło świata. Opis uzupełniony jest odpowiednimi ilustracjami: na ostatniej stronie — obie półkule, a na nich wykropkowany lot sterowca.

Pomijając pewne usterki natury językowej, a nawet niekiedy i rzeczowej cytowanych tu urywków z „podróży“, można

się zastanowić, czy ten sposób wspierania się poszczególnych przedmiotów w nauczaniu jest celowy. Czy np. taka podróż „na niby“ ma sens. Twierdzę, że tak. Wystarczyło przysłuchiwać się dyskusjom w poszczególnych grupach nad treścią i formą opracowywanych rozdziałów. Twierdzenie „podróżnika“ musiało być poparte takim dowodem prawdy, jak: przezrocze, podręcznik do geografii, słownik geograficzny, jakaś inna lektura, lub wreszcie słowa nauczyciela. Wszystkie te czynniki stają się dla ucznia środkami, po które sięgnąć musi, jeśli chce dobrze zrealizować swój „projekt“. Jeśli uczeń używa zdania „kiedy Park nie był jeszcze Parkiem“, to logicznie nasuwa się konieczność poznania historii Parku Narodowego. Każde ze zwiedzanych miejsc musi mieć własne cechy, własną historję (Ziemia Ognista, wyprawy polarne, Kongo, Nil, Muzeum w Rzymie i t. d.). Doskonały moment do powtórzeń, uzupełnień przerobionego materiału z programu, a jednocześnie gromadzenie obserwacji pośrednich dla dalszej pracy. Z całą powagą słucha klasa wyjaśnień przedstawiciela grupy, ilustrującego na przezroczach rozdział pracy jego grupy o Nowym Yorku, Parku Narodowym, czy Nilu. Wybór przezroczy, kolejność ich wyświetlenia, to również praca samodzielna grupy. Za błąd odpowiada grupa. Zagadnienia stylu i ortografii nasuwają się w związku z pracą. Potrzebne do wypowiedzi wyraz, czy zdanie — przejdą filtr krytyki członków grupy i nauczyciela. Szczególnie zyskuje na tem pisownia, gdyż częste spory rozstrzygane są przez zasięgnięcie opinii w słowniku ortograficznym lub u nauczyciela.

Jeśli więc chodzi o nauczanie języka polskiego, to korelacja stwarza dla tego przedmiotu naturalne źródło tematów, lekcyj, doboru materiału do ćwiczeń różnorodnych. Do dziś przecie wielkimi powodzeniem cieszą się u nauczycielstwa różne „gotowe tematy“ (Jak spędziłeś święta? Opowiadanie starego buta. Wiosna, Moja klasa, Sad na wiosnę i t. p.). Rzadko kiedy przyjdzie nam do głowy, aby po tematy do wypracowań sięgnąć do robót ręcznych, fizyki, gimnastyki, historii. Dlatego to nasi uczniowie umieją gramatykę, piszą ortograficznie — tylko na lekcjach języka polskiego i w pracach dla polonisty; i dlatego; rachować umieją na lekcjach rachunków, śpiewać na lekcjach śpiewu i t. d. Jest to zio, z którym walczyć należy, a walka nie jest nowu

tak trudna. Trzeba tylko chcieć otrząsnąć się ze starych nawyków, uwolnić się od przestarzałych form opracowywania rozkładu materiału.

Wiemy dobrze, jak wygląda współpraca nauczycieli, nauczających w tych samych klasach jednej szkoły. Tworzą oni komisje klasowe, których głównym celem jest... wystawienie uczniom ocen, a raczej ich poddyktowanie wychowawcy. Zadania te należałoby stanowczo rozszerzyć. Nauczyciele ci winni przede wszystkim ułożyć wspólnie plan pracy w klasie; plan ten winien uwzględniać wszelkie możliwe momenty wspierania się (korelacji) przedmiotów. To samo dotyczyć winno i planów pracy w klasach o jednym nauczycielu. Tak pomyślane wykonanie programu winno być zaakceptowane przez radę pedagogiczną, a dopiero następnie przesłane, jeśli to jest ko-

nieczne, do władz szkolnych. Naturalnie, że byłyby to plany ramowe, gdyż szczegóły nasuną się przy ich realizacji. Każdy członek komisji odpowiadałby wówczas za całość pracy w klasie, a nie tylko za swój przedmiot. Wpłynęłoby to dodatnio i na dotychczasowy sposób oceny pracy ucznia. (Stopnie z całości pracy ucznia, a nie z przedmiotów). Może byłby to pierwszy cios w tradycyjne stopnie i cenzurki, lecz jednocześnie cenny krok naprzód w stosunku szkoły do dziecka. „Specjalistów“ zaś nie powinno przerażać to, że ich godziny lekcyjne zatracałyby niekiedy czystość przedmiotową, zato sam przedmiot zyskałby jako ujęty na tle innych przedmiotów, które w życiu nie idą znów w takim odosobnieniu, jak to często widzieć chcą specjaliści, a czego znowu często nie widzi dziecko szkoły powszechnej.

*St. Dobraniecki.*

### III.

#### TYDZIEŃ PRZECIWGRUŻLICZY

Gdy w mieście Komitety i Towarzystwa urządzają rok rocznie t. zw. „Tygodnie przeciwgruźlicze“, wtedy wyłania się bardzo aktualny projekt i w szkole. Powstaje mianowicie problem: jakie przyczyny powodują tę chorobę społeczną, jaki jest jej przebieg i jakie są środki, zapobiegające szerzeniu się gruźlicy. Wreszcie: kto i jak ma rozpocząć walkę z tą klęską społeczną?

Barwne plakaty z hasłami naczelnymi, publiczne odczyty z przezroczami, okolicznościowe rozmowy i broszury agitacyjne, ożywiony ruch w mieście i t. p. środki propagandowe „Tygodnia przeciwgruźliczego“, jako bodźce od strony społeczeństwa miejscowego z jednej strony, oraz odnośny okólnik władz szkolnych o przeprowadzeniu pogadarek higienicznych we wszystkich klasach — z drugiej strony dały nam impuls do wyłonienia projektu zajęć na temat walki z gruźlicą.

Po namyśle klasy siódme zdecydowały się przygotować szereg plakatów propagandowych, i urządzić wystawę przeciwgruźliczą. Bezpośrednim celem tej akcji zatem było współdziałanie ze społeczeństwem miejscowym w akcji higieniczno-propagandowej za pomocą urządzenia szkolnej wystawy. Pośrednio zaś chodziło o zdobycie w zakresie walki z gruźlicą możliwie wszechstronnej wiedzy. Zastosowanie

przytem plakatów stało się środkiem, odpowiadającym czynnej postawie, indywidualizacji w zakresie twórczego działania i współpracy.

Opracowane z niezwykłą pomysłowością plakaty i teksty słowne w ilości przeszło 60 sztuk systematycznie i przejrzysto eksponowane na wystawie obejmowały niemal całokształt profilaktyki i higieny w zakresie danej choroby.

Z dużym zainteresowaniem wystawa była podziwiana przez rodziców, grona nauczycielskie i władze szkolne, osiągając w zupełności zamierzone cele. Zaznaczyć przytem należy, że wychowawcy z innych klas i szkół wykorzystali wystawę jako plan i ilustrację do pogadarek. Po porozumieniu się z kierownictwem szkół ustalono jakoby cykle wycieczek do sali gimnastycznej, gdzie eksponowano zbiorową pracę pod hasłem „uczniowie — uczniom“.

Zbiorowym też wysiłkiem opracowano i ogłoszono w lokalnej prasie codziennej odezwę i komunikat informacyjny o założeniach i celach wystawy.

Pomijając szereg innych momentów natury wychowawczej, podkreślimy ogólnie znaczenie korzyści, jakie osiągnięto przy realizacji danego projektu.

Od strony dziecka:

1. Przemysłano wszechstronnie problem życiowy oraz wykonano szereg typowych czynności organizacyjno-gromadzkich.

2. Poglobiono zrozumienie współzycia społecznego i wzajemnej zależności jednostek.

3. Pobudzono poczucie odpowiedzialności indywidualnej i zbiorowej.

4. Szkoła współpracowała z dorosłymi dla osiągnięcia jednego celu.

5. Dano dzieciom sposobność zdobycia licznych doświadczeń życiowych.

Od strony nauczyciela.

1. Udatne powiązanie projektu z tem, co przewidują programy tradycyjnych przedmiotów szkolnych. W danym wypadku higieny osobistej, społecznej i przyrody przedewszystkiem. Elastyczne wprowadzenie ramy programu w tym względzie ułatwiły znacznie pracę nauczycielowi.

Nauczyciel miał sposobność do poznania specjalnych uzdolnień dzieci: artystycznych (ekspresja rysunkowo-graficzna, poetycka i t. p.), organizacyjnych, społecznych, humanistycznych i t. d. Ten moment pracy ściśle się wiąże z oceną ucznia.

K. Greb.

#### IV.

### PROCESY SĄDOWE I ICH NASTĘPSTWA

Nauczyciel opowiada dzieciom historję, zaczerpniętą z prawdziwego życia, o procesowaniu się dwóch sąsiadów: Marka i Hilki.

Opowiadanie kończy w ten sposób:

— W czasie 4 lat procesowania się Marko sprzedał 2 dziesięciny ziemi (po 2.500 zł.), a Hilko 3 dz. łąki (po 2.000 zł.). I wszystkie te pieniądze poszły na koszty procesów. — W chatach obu, niegdyś zamieszkiwanych przez bogatych gospodarzy, jest obecnie bieda. Jednej jesieni w porze siewu trzeba było jechać do sądu grodzkiego. A jak słyszełście, nie zadowolili ich wynik rozpatrzenia sprawy w sądzie grodzkim, więc poszli szukać sprawiedliwości w wyższych sądach, to też nie było czasu myśleć o siewie. Na wiosnę sprawa w innym sądzie. I znów zajęto się szukaniem dobrych adwokatów, świadków i t. d., a o siewie i teraz nie było czasu myśleć. — Gdy inni gospodarze, przyspieszając, zwijali się po polu z kosami, sierpami, zniwiarkami, Marko uwił się również po swojej roli, ale wśród chwastów i nie z sierpem, lecz z miernikami, z kupcami, bo mu pieniądze na procesy potrzebne. — Zima przyszła mroźna, długa. U Hilki bydło pozamarzało w chlewach, bo i nie było czem podścielić i jeść nie było czego dać, bo chociaż na jego łące siana było dużo, aż cała wieś zazdrościła, ale to już nie jego było siano. (Cały szereg rysów tego obrazu nędzy pochodzi od dzieci).

— Teraz, dzieci, obliczymy, ileby musiał Marko zapłacić Hilkowi za zmarnowane warzywo, gdyby oni pogodzili się praw-

dziwie po sąsiedzku, a nie udawali się do sądów.

Dzieci oceniły, że Marko Hilkowi winien za zniszczone przez świnię zapłacić: za kartofle 52 zł., za pomidory 27 zł., za kapustę 33 zł., za marchew i pietruszkę 7 zł., za cebulę i czosnek 15 zł., za arbuzy 17 zł., razem 151 zł.

— Czy on chciał tyle zapłacić? (Nie). Ileż pieniędzy wydał on niepotrzebnie? ( $5.000 - 151 = 4.849$  zł.). Któż zabrał te pieniądze? — (Sądy, adwokaci, koleje, świadkowie).

— No, a teraz obliczamy, ile przy sąsiedzkiej zgodzie musiałby zapłacić Hilko Markowi za to, że pies jego pokąsał maciorę. (Dzieci twierdzą, że wtedy świnię było droższe i za taką maciorę można było wziąć 230 zł., a za każde prosię po 25 zł. ( $230 + 6 \times 25 = 230$  zł. +  $6 \times 20 + 6 \times 5 = 380$  zł.)). — Czy chciał tyle zapłacić Hilko Markowi? (Nie, poszli do sądu). Ile Hilko wydał niepotrzebnie? ( $600$  zł. —  $380$  zł. =  $220$  zł.). Kto zabrał te pieniądze? — A czy to tak lekko przychodzi gospodarzowi  $5.620$  zł. lub  $4.849$  zł.?

Uwagi orientacyjne. Przy koncentracji w danym wypadku nie objął roli ośrodka żaden z „przedmiotów“, ale zagadnienie wychowawcze, bardzo ważne na wsi, gdyż procesowanie się stanowi jedną z jej największych bolączek. Taki sposób koncentrowania stanowi jeden z rysów charakterystycznych metody M. Śjudaka.

Spór 2 gospodarstw może zostać wykorzystany również jako analogja do uprzedzenia dzieciom znaczenia konfliktu 2

państw (bez żadnych, naturalnie, tendencji zaborczych). Doskonały materiał dażą tu czasy wojen polsko - kozacko - tureckich, np. bunt Chmielnickiego. Rozwijając zaś stopniowo powyższy temat, spotykamy w historii królów-rozjemców, następnie jedno lub kilka państw, godzących spory i wreszcie pod koniec stanie przed nami Liga Narodów z jej wzniosłą ideją, jako dorobek kultury ostatnich czasów.

Tak zakorzeniona mocno w ustroju gospodarczym wsi plaga, jak pieniactwo, nie daje się usunąć za jednym razem. Nie pozostało się od razu i łatwiejszemu zadaniu: wyrwaniu z umysłowości dzieci przekonania, że jednak procesować się nie można. To też „walka z procesami” będzie trwać całe lata i nieraz wypłynie ten temat w szkole, zależnie od okoliczności i rozwoju danej gromadki dzieci.

To też, między innymi, 13.XI.31 głowy tych samych rozwaskich uczniów zajęte są wojną prawną Iwana z Semenem. „Na przednówku Iwan pożyczył od Semen 30 pudów żyta, a wówczas jego cena wynosiła 4 zł. za pud. Po żniwach Iwan odważył 30 pudów żyta i zawiózł Semenowi. Lecz ten żyta przyjąć nie chciał, bo powiada, że żyto jest teraz tylko po 3 zł. za pud. Iwan powiada: pożyczylem żyto i oddaję żyto. Przytem się pobili i obecnie procesują się już trzeci rok”. — Zatem na nowym przykładzie, znów pełnym aktualności, mierzą się dzieci z niebezpiecznym wrogiem. Co raz mocniej czują, ile to okazji się ma do

długotrwałej kłótni, jak trzeba być ostrożnym i pojedynczym, by uniknąć straszliwych nieraz konsekwencji. Front naogół jednolity się wytwarza przeciw Semenowi, jako sprawcy sporu, bo: 1) „nie umawiali się o cenę”, 2) „ale jak byłoby żyto po 8 zł., czy jeszcze droższe, to Iwan musiałby oddać żyto”. Jeden z chłopców łądzi winę Semenowi, który niema racji tylko w wypadku, gdyby oddane zboże zużytkował na chleb. Atak dlatego taki silny i różnie mi popierany argumentami, myśl dziecka dlatego tak intensywna, że już „procesy” w ich oczach coraz bardziej podejrzanę. Wypowiada to wyraźnie Grzegorz D.: „Ja uważam, żeby wziął Semen żyto, to byłoby dobrze, nie chodziliby po sądach, a tak chodzili po sądach i pożyczali pieniądze, a komornik przyjechał i zabrał im wszystko gospodarstwo”. Nawiasem zwracamy uwagę na to, że chłopiec, poza szczegółami, zapamiętanymi z lutego, dorzuca od siebie jeszcze jedną konsekwencję: pojawienie się na scenie tak niemiłej i niepopularnej dziś postaci, jak komornika.

Nic więc dziwnego, że dzieci znoszą do kroniki szkolnej (zawiera ona poza zapisami meteorologicznymi, wszelkie ciekawsze wydarzenia ze wsi i okolicy, niewyluczając ruchu ludności (urodziny, małżeństwa i zgony) i cen rynkowych produktów wsi za ostatni miesiąc, a powstaje z materiałów, dostarczanych przez dzieci, a opracowanych wspólnie w klasie) i wypadki „procesów”.

Marja Ochmanówna.

## V.

### OBLICZANIE POWIERZCHNI WIELOBOKU

Na lekcji geografji dzieci porównywały wielkość powierzchni wód i lądów. (Na siatce Kirchoffa zsunęły lądy, odcięły je od wód i przez przykładanie doszły do wniosku, że powierzchnia wód jest większa od powierzchni lądów — nie mogły tylko określić ile razy. Zagadnienie to zostało rozwiązane na lekcjach rachunków.)

Każde z dzieci miało dwa wieloboki, przygotowane do geografji (rozcięta siatka Kirchoffa). Wielobok, przedstawiający powierzchnię lądów, był koloru czarnego, wód — niebieskiego.

Należy zaznaczyć, że dzieci miały wieloboki różne: od piętnasto do dwudziestokątów.

Na początku lekcji dzieci wysunęły i następnie jedno zapisało na tablicy zagadnienie: „Ile razy powierzchnia wód jest większa od powierzchni lądów”.

Dzieci skonstatowały, że dla rozwiązania zagadnienia muszą obliczyć powierzchnię wód i lądów, a następnie podzielić powierzchnię wód przez powierzchnię lądów.

Analizę zagadnienia zilustrowały dzieci na tablicy następująco:

Ile razy powierzchnia wód jest większa od powierzchni lądów

a. Powierzchnia wód



b. Powierzchnia lądów

Plan pracy: 1) rozbicie wieloboku na inne figury, 2) obliczanie powierzchni poszczególnych figur (trójkąty, kwadraty, prostokąty, 3) obliczanie powierzchni wieloboku, 4) a.b.

Dzieci drogą rysowania rozbiły wielobok

na znane im figury. Pracę wykonały grupami. I-sza — wielobok, przedstawiający powierzchnię wód, II-ga — łądów.

Pozostałe punkty pracy wykonały na dwu następnych lekcjach.

K. Mongiałówna.

## VI.

### KORELACJA ĆWICZEŃ CIELESNYCH Z INNEMI PRZEDMIOTAMI NAUCZANIA

Zakładając, że czytelnikowi niniejszych rozważań nie są obce pojęcia koncentracji, syntezy i korelacji w nauczaniu, musimy przypomnieć, że korelacja może zachodzić w materiale nauczania oraz w organizacji nauczania. Jeżeli chodzi o ćwiczenia cielesne, przykładem pierwszym będzie śpiew w marszu na początku lekcji gimnastyki, przykładem drugiej — techniczna strona wycieczki przyrodniczej. Należy jeszcze zaznaczyć, że ćwiczenia cielesne są w szkole jedynym prawie (obok pracy ręcznej) reprezentantem całego działu wychowania (fizycznego) i dlatego rozróżniać będziemy korelację ich z poszczególnymi działami wychowania i poszczególnymi przedmiotami.

Z wychowaniem moralnym ćwiczenia cielesne mają kilka wspólnych zagadnień; do tych należą: sublimowanie oraz ich opanowanie, umiejętność podporządkowania się (submisji), przeciwdziałanie zbyt niemu indywidualizmowi. Na tym terenie ćwiczenia cielesne, przez swoje zabawy i gry, przychodzą ze skuteczną pomocą wychowaniu moralnemu, ponieważ przez nie dziecko, niejako „na własnej skórze“, przekonywa się o konieczności takiego a nie innego postępowania. Mową tu, oczywiście o grach i zabawach prowadzonych metodycznie.

Na niższych szczeblach pewne cele wychowania państwowego dadzą się zrealizować jedynie niemal przez środki ćwiczeń cielesnych, które, w czasie zabaw i gier, wydobywają elementy społeczne. Wycieczki, a szczególnie wycieczki z obozowaniem (choćby dziennem), które winny mieć miejsce nawet w najniższych oddziałach, wzbudzają i podnoszą wybitnie odpowiedzialność zespołu jako całości i jednostki wobec zespołu, a pozatem współzycie i współdziałanie. Dzieje się to na terenie zagadnień bardzo prymitywnych, ale wła-

śnie dlatego łatwo zrozumiałych dla dziecka, która nie tak łatwo może zrozumieć wyższe ideały współdziałania.

Wychowanie estetyczne w ćwiczeniach cielesnych ma życzliwego krewniaka, gdyż ćwiczeniem cielesnym, oprócz innych celów, chodzi też o piękno budowy ciała wychowanka (piękno statyczne) i piękno jego ruchu (piękno dynamiczne), a stara się jednocześnie o czystość otoczenia i ład zewnętrzny. Podkreślanie dzieciom, które postawy i ruchy są piękne (nie za często), jest dobrym środkiem szerzenia poczucia estetycznego.

Z wychowaniem techniczno-uitylitarnem korelują ćwiczenia cielesne przez wspólny cel: usprawnienie systemu psychomotorycznego. W pracy ręcznej i w ćwiczeniach cielesnych, stykając się z wysiłkiem fizycznym, rozwijają w sobie szacunek do pracy, zaradność życiową i praktyczność.

Z grupą przedmiotów matematyczno-przyrodniczych i humanistycznych korelują ćwiczenia cielesne na terenie t. zw. „opowieści ruchowych“, to jest lekcji gimnastyki, przeprowadzanych w ten sposób, że opowiadaną treść przez nauczyciela działwa ilustruje ruchami. W czasie wycieczek przedmioty intelektualne mogą zawsze dostarczyć tematu, który należy zużytkować jako bezpośredni cel wycieczki.

Przykład opowieści ruchowej, osnutej na tle czytanek z „Elementarza powiastkowego“ Marjana Falskiego (wyd. XI).

- 1) „Osa lata“ — ruchy ramion.
- 2) „To las, co stoi sto lat“ — trzymać się prosto jak drzewa w lesie.
- 3) „Kot i kotek“ — koci grzbiec.
- 4) „Tato Ali kosi“ — kośba, skręty tułowia.
- 5) „A to leje“ — padanie kropel deszczu, luźne skoki z ławki.
- 6) „To jest sad, tam leci motyl!“ — wskazywanie motyla, ruchy ramion i głowy — łapanie motyla, skręty tułowia.
- 7) „Ala ma maki, to maki dla mamy“ — zrywanie maków, przysiady.
- 8) „Tam da-

leko jest kolej, to kolej tak dymi" — kolej w rzędzie. 9) „Tam leci samolot, on leci nad lasem" — skłony głowy w tył. 10) „To domek dla lalek, jaki to niski domek" — przysiady. 11) „Janek i Ala idą do lasu" — marsz, bieg, skoki. 12) „Idą na maliny" — zrywanie malin, przysiady. 13) „Mama i tato jadą na kolej" — jazda bryczką, ciągnięcie towarzysza z tyłu. 14) „To kogut" — pianie koguta, ruchy korektywne głowy. 15) „As goni starego koguta — kogut uciśka na plot" — uciśczka na przyscianek (drabinka).

16) „Janek i Ala idą lasem, lisek umyka do nor, — przemykanie się lisa — „ale i sarna im umyka" — bieg sarny. 17) „Ala goni gąskę na targ" — zabawa „Lis i gęsi" (Germanówna „Wilk i gęsi") na targu — tłum, chód i bieg bezładny po sali bez wzajemnego potrącania się. 18) „Tato pracuje od rana w polu" — siewba, skręty tułowia. 19) „Janek poi konika" — ruchy głowy konia. 20) „Zając umyka z ogrodu" — skoki zajęcze. 21) „Na łące jest staw" — ruchy pływackie nóg w leżeniu tyłem. 22) „Janek i Ala stoją na łódce" — skok z brzegu do łodzi — „pojadą z tatą na staw" — wiosłowanie. 23) „Ala wozi lalki w wózku" — taczki. 24) „Janek hasa na koniku" — klus, galop konia. 25) „Nad stawem są żaby i żabki" — skoki żaby. 26) „Janek ma jeża" — jeź zwija się w kłębek, głębokie skłony tułowia wdół w siadzie skrzyżnym. 27) „Janek już leży w łóżku" — leżenie tyłem, wypoczywanie (rozluźnienie mięśni). 28) „Janek i Ala idą koło dębu, a tam pod dębem leżą węże" — wąż. 29) „Jaka to duża fabryka, o jaki wysoki ma komin" — poprawa postawy w staniu.

Z grupą przedmiotów artystyczno-technicznych korelują ćwiczenia cielesne z pracą ręczną i rysunkami przez wykonywanie pomocy do ćwiczeń cieleśnych, jako to: piłek z materiału, woreczków z grochem, rakietek i t. p. rzeczy. Ze śpiewem (umuzycznianiem) mają wspólny element: rytm, poczucie którego może być znacznie łatwiej przywołane zapomocą ruchów różnych części ciała, niż samego taktowania. Na szczególną uwagę zasługuje stosowanie śpiewu

w czasie lekcji ćwiczeń cieleśnych, które winno być otoczone specjalną opieką tak artystyczną jak i higieniczną.

Przykłady:

Część dzieci trzyma się pochyło. Zwracamy im uwagę, że takie trzymanie się jest nieładne i szkodliwe dla zdrowia. Na posparcie swoich słów pokazujemy reprodukcję obrazu Matejki „Batory pod Pskowem" i przeciwstawiamy piękną postawę Batorego (siedzącego prosto) i zgarbioną postać jezuitę Posseina, a dalej śmieszny prawie — bojara, szykującego się do bicia pokłonów.

Na lekcji śpiewu dzieci poznały figurę rytmiczną: ćwiartka, ćwiartka, półnuta. W czasie lekcji gimnastyki przeprowadzamy następujące ćwiczenie: dwa kroki marszu (ćwiartka, ćwiartka), poczem wytrzymanie postawy przez trzecią i czwartą część taktu. Gdy dzieci wykonywują ćwiczenie względnie poprawnie, tłumaczymy, jakiej figurze rytmicznej, napisanej znakami muzycznymi, odpowiada taki marsz. (Może to być: ćwiartka, ćwiartka, pauza półnutowa, lub wiele innych kombinacji rytmicznych).

Na lekcji ćwiczeń cieleśnych, po zbióreczce pytamy dzieci, co ładniej wygląda; czy gromada ludzi w rozsypane, czy równo ustawione szeregi? Dlaczego podoba się nam oddział wojska jednolicie umundurowanego i równo maszerującego, a nie podoba się tłum ludzi, idących bez porządku?

W ten sposób możemy łatwo dojść do pojęcia porządku dekoracyjnego.

Niniejszy artykuł nie rości sobie pretensji do przedstawienia całokształtu zagadnienia, tem bardziej, że nie jest ono w literaturze pedagogicznej opracowane. Chce natomiast pobudzić do racjonalnej pracy w kierunku dążenia do syntezy w nauczaniu, któremu z wydatną pomocą mogą przyjść ćwiczenia cielesne.

Z.

W ciężkich chwilach — ostoją wytrwania  
I pomocy jest tylko organizacja zawodowa!

JAN RACZKA

## Które dzieci dochodzą do kl. VII?

1) Jakie dzieci w danym środowisku dochodzą wogóle do klasy VII szkoły powszechnej? 2) Jakie przyczyny decydują o powodzeniu dzieci z tego środowiska w szkole? — oto pytania, na które starałem się znaleźć odpowiedź. W pracy oparłem się na materiałach, których dostarczyć mogła szkoła (księgi główne, dzienniki frekwencji, karty zdrowia), na wywiadzie środowiskowym, przeprowadzonym w większości rodzin (w domach) oraz na obserwacjach i badaniach dokonywanych w szkole w ciągu pięciu miesięcy, w klasie i przy zabawie. Korzystałem również z wyników badań Poradni Zawodowej dla Dziewcząt, Wspólna 81a (zbadanych 44).

Zawód rodziców, których dzieci doszły do VII-ej klasy przedstawia się w ten sposób, że niema tu ani dzieci urzędników państwowych, ani właścicieli chociażby średnich sklepów i średnich domów.

Ogół — to dzieci sfery robotniczej i rzemieślniczej. Ponieważ jednak nieznaczny odsetek wszystkich dzieci robotniczych bądź rzemieślniczych dochodzi wogóle do VII klasy szkoły powszechnej — należałoby się zastanowić, jakie rodziny tych sfer zapewniają dzieciom wykształcenie w zakresie pełnej szkoły powszechnej.

Z przeprowadzonych przeze mnie badań wynika, że względy materialne nie występują decydująco w powodzeniu dziecka w szkole. Znamienne natomiast jest zjawisko wartości moralnej środowiska. Odwiedzając rodziny uczenic, w żadnym przypadku nie spotkałem się z nałogiem alkoholizmu.

Warunki mieszkaniowe rodzin badanych idą w parze z ich zarobkami.

Wielkość mieszkania zależy nie od liczby osób, lecz od środków materialnych.

Natomiast poszanowanie higieny nie trzyma się specjalnie zamożniejszych rodzin. Często się je spotyka w ubogich jednoizbowych mieszkaniach, czasem daremnie szukalibyśmy go w rodzinach, zajmujących dwu lub trzyizbowe mieszkania.

Przy wywiadach bez względu na stan zamożności spotykałem u szeregu rodzin kompletny chaos i bezplanowość życia,

ujawniające się tak w porządkach domowych, jak i w całej organizacji gospodarki rodzinnej.

U niektórych zaś niedomagania organizacyjne miały raczej charakter przejściowy, powodował je poprostu zbieg okoliczności, wobec których widać było postawę bardziej lub mniej czynną.

I wreszcie pewien niezbyt liczny odsetek rodzin zdumiewać mógł ładem i porządkiem, wyzierającym z każdego kąta, jednoizbowego ubogiego mieszkania.

Owład i porządek posiada bodaj najściślejszą współzależność z powodzeniem dzieci w szkole, o czym mówić będą na innym miejscu.

Wszystkie dzieci badane pochodzą z rodzin ślubnych małżeństw żyjących z sobą, jak z rozmów wynieść można było, nawet w zgodnych stosunkach.

Harmonja wewnętrzna nie odbija się jednak zawsze w ładzie i porządku gospodarki rodzinnej.

Wydaje mi się ważnym do zanotowania że na 48 dzieci, 3 było sierotami ze strony matki, 1 nie miało ojca. Wszystkie jednak miały zapewnioną dość troskliwą opiekę bądź starszej siostry, bądź babki, co zaś do ostatniego przypadku, najstarszy syn — rzemieślnik pomagał matce w utrzymaniu domu.

Rozdzielając owe 48 dzieci wedle ich stanowiska w rodzinach: (na najstarsze, średnie i najmłodsze w rodzeństwie) dowiadujemy się, że z pośród 22 średnich — 19 ma już kogoś, bądź wszystkich, ze starszego rodzeństwa z ukończoną szkołą powszechną lub zawodową, (w paru przypadkach uczą się starsi w szkołach średnich). Jeżeli dodamy do tej liczby 19 najstarszych, których młodsze rodzeństwo gdzieś prawdopodobnie po tej samej drodze — to możemy bez wielkiego ryzyka przypuszczać w tych rodzinach pewną wspólną cechę czy to ambicji, czy większej troski o własne dzieci, lub jedno i drugie, co w rezultacie mimo takie czy inne trudności skłania ich do sumiennego wypełnienia obowiązku szkolnego. Tem też możnaby sobie tłumaczyć ową wytrwałość tak rodziców, jak i dzieci samych w osiągnięciach.



ganiu ostatecznego celu — świadectwa ukończenia szkoły powszechnej.

Rozmowy z rodzicami na temat przyszołości badanych dziewczyn zdają się potwierdzać powyższe wywody. Wszyscy, którym się jako tako lepiej powodzi materialnie, pragną za wszelką cenę umieścić dzieci w średnich zakładach kształcenia. Stąd prośby o radę — gdzie i jak. Biedniejsi zaś z przykrością rezygnują z dalszego kształcenia, marząc o jakimś lepszym dla nich zajęciu.

Rozpiętość wieku badanych dziewcząt sięga od 13 do 18 lat. Liczbowo i procentowo obraz ten przedstawia się następująco: 13 letnich 3; 14 — 10; 15 — 11; 16 — 17; 17 — 6; 18 — 1.

Z powyższej tabeli wynika, że 73% dziewcząt doszło do VII klasy poza wiekiem szkolnym, 21% — normalnie i 6% przed przewidywanym ukończeniem lat 14 obowiązku szkolnego.

Opóźnienie nastąpiło z dwu przyczyn:

a) późniejszego rozpoczęcia obowiązku szkolnego, b) z powtarzania klas. Przyczem różnica wieku powiększa się jeszcze dla obu tych przyczyn łącznie, i tak: na 48 dziewcząt rozpoczęło: normalnie 25 w tem powtarzało 1 klasę 9; 2 klasy 6, 3 nie powtarzało 10; z opóźnieniem 19 w tem powtarzało 1 klasę 15, 2 klasy 1, 3 kl. nie powtarzało 3; przed wiekiem szkolnym 4, 3 kl. 1, nie powtarzało 3.

Znaczny odsetek dzieci, zgłaszających się z opóźnieniem do szkoły można sobie tłumaczyć powojennym ruchem ludności ze wsi do miasta, repatrjacja i t. p., przytem, jak mogę wnioskować z wywiadów, nie każda rodzina, znalazłszy się w nowym środowisku wielkomijskim — wiedziała, jak się obrócić i gdzie szukać szkoły.

Okoliczność zmiany środowiska stanowiła też prawdopodobnie jedną z głównych przyczyn, dla której dzieci, zmieniające w ciągu lat szkolnych miejsce zamieszkania najwięcej stosunkowo dostarczyły rubryce powtarzających jedną klasę. Podkreślić jednak należy, że wśród nich najmniej jest „najslabszych“.

Rozpatrując sprawę powodzenia dzieci w szkole na podstawie zebranego materiału — napotyka się w poszczególnych przypadkach na wyraźne różnice wpływu poszczególnych warunków życia. Świadczą o tem m. inn. następujące przykłady.

Janinka T. dziecko bezrobotnego (od 1½ roku bez pracy) w trzecim oddziale przechodziła grypę i szkarlatynę. Jest bardzo anemiczna ze skłonnością do chorób płucnych. Według opinii wychowawczyni ma zdolności do matematyki i do języków. Wykaz postępów za okres siedmioletni potwierdza to samo — idzie przez szkołę normalnie z dobrymi postępami. Natomiast wyniki badań inteligencji według skali ocen od 1—5 ujawniają: inteligencję — 2, pamięć — 3.

Stasia S. Ojciec stale pracuje — zarabia 40 zł. tygodniowo. Jest wybitnie zdrowsza. Według opinii wychowawczyni jest niezdolna, lecz pracowita. Wyniki badań: inteligencji — 3, pamięci — 3, powtarza klasę IV i V.

W obu przykładach warunki domowe — ściśle materialne, zdrowie i wyniki badań inteligencji nie ujawniają żadnej korelacji z powodzeniem.

Pozostawiając na uboczu inne czynniki, mogące niwelować różnice szans powodzenia, muszę stwierdzić, że w wynikach moich badań powodzenie szkolne uczniów wiąże się ściśle z pamięcią, dlatego należałoby rozważyć sprawę od strony warunków sprzyjających rozwojowi pamięci. Na uwadze mieć również należy, że zjawisko to rzuca pewne światło na metody nauczania w szkole.

Stan zdrowia ma niewątpliwie poważny związek z powodzeniem dziecka w szkole.

Według kart zdrowia na 41 przypadków powtarzania klasy — 8 nastąpiło z przyczyny choroby. Trudno jest jednak stworzyć jakieś kryterjum dla ujawnienia stopnia korelacji zdrowia z powodzeniem, gdyż brak jest w tej dziedzinie ustalonych norm. Nie wiemy np. w jakim stopniu utrudnia dziecku pracę umysłową choroba serca w porównaniu z chorobą płuc, przy czem nasilenie tych samych chorób jest różne, zaś wytrzymałość organizmów nie jednakowa. Stąd zdarza się często, że jedno dziecko, chore w ciągu roku na grypę i szkarlatynę, przechodzi mimo to do następnej klasy — inne pozostaje, wskutek grypy.

Choroby żołądka, które u dzieci zwłaszcza sfery robotniczej, — występują prawie powszechnie — wogóle nie są brane w rachubę. Przeglądając karty zdrowia, w żadnym przypadku nie spotkałem się z tego rodzaju chorobą. W opowiadaniach matek słyszy się o nich często.

Powodzenie dzieci w szkole wiąże się również z ich, — stanowiskiem w rodzinie.

Związek zdrowia z powodzeniem w wypadkach chorób przewlekłych komplikuje

jeszcze ta okoliczność, że niejednokrotnie dzieci w środowiskach ubogich starają się utrzymać z opinia chorych, dla troskliwszej z tej przyczyny opieki.

Przy podziale dzieci na najstarsze w rodzeństwie i średnie — okazuje się, że najlicniejszy odsetek dobrych uczęnic przypada na dzieci najstarsze, zaś najwięcej procentowo niepowodzeń doznały dzieci średnie w rodzeństwie.

Biorąc pod uwagę warunki życia w danym środowisku, słuszne wydawałoby się wnioskowanie, że powodzenie dzieci starszych wynika z troskliwszej nad nimi opieki. W okresie ich wychowywania rodzice są młodszy, niż w okresie wychowywania następnych. Mają jeszcze dużo sił i wiary w lepszą przyszłość, co stwarza pogodniejszą atmosferę w domu.

Z drugiej strony opieka, jaką z reguły obejmują nad młodszym rodzeństwem, choć niejednokrotnie wiąże się nawet z trudnymi obowiązkami — mimo to, a może dlatego właśnie — czyni dziewczęta zaradniejszymi i wyrabia w nich ogólną sprawność.

Natomiast dzieci średnie mają silnych współzawodników w rodzinie w najstarszych i najmłodszych z rodzeństwa. Przytęm rodzice obarczeni już bywają licniejszą gromadą dzieci, z których starsze, albo zarobkują albo przygotowują się do zarobkowania, zaś troski gospodarcze spadają na dziewczęta średnie w rodzeństwie. Zawody i kłopoty sprawiają, że rodzice z lekkim spoglądają na najmłodsze, obawiając się, co się z nimi stanie, gdy im sił zabraknie. Cała wtedy nadzieja w najstarszym zuchu. Średniacy zawsze są na uboczu. Dla nich właśnie choroba bywa błogosławieństwem, bo zwraca uwagę na ich potrzeby i darzy ciepłem, dla rozwoju koniecznym.

Jak już wspomniałem przy omawianiu warunków bytu — powodzenie dzieci w szkole wiąże się w dużej mierze z ogólną organizacją i ładem gospodarki rodzinnej. Wywiady środowiskowe — rozpocząłem od rodzin, których dzieci doznały najlepszego powodzenia, następnie przeczciłem się do najsłabszych i wreszcie do średnich.

Otóż, zwiedzając rodziny w tej kolejności, znajdowałem prawdziwą jakby korelację powodzenia dzieci z owym ładem i porządkiem w rodzinach.

Oto przykład:

Władzia T. idzie przez szkołę normalnie z dobrymi postępami. Ojciec robotnik zarabia 40 zł. tygodniowo. Rodzina składa się z 6 osób. Zajmuje mieszkanie jednoizbowe. Urządzenie domu skromniutkie. Izba przedzielona grubym płótnem na dwie części — mniejszą kuchnię i większą — niby pokój. W obu częściach łączy porządek mile uderza w oczy. Matka prowadzi książeczkę wydatków i czyni oszczędności „na wszelki wypadek”.

Oleńka K. kończy szkołę normalnie, nie powtarzając żadnej klasy. Ojciec robotnik zarabia 30 zł. tygodniowo. Rodzina składa się z 5 osób. Urządzenie ubogie, ale czystiutkie. Wszystkie sprzęty całe, odkurzone spoczywają na swoich miejscach. Wszędzie widać ład i porządek.

Jadzia K. powtarzała 5 i 6 klasę. Ojciec emeryt kolejowy i właściciel domku — dochody około 100 zł. tygodniowo. Rodzina składa się z 7 osób (jest służąca). Zajmuje mieszkanie trzyizbowe. W domu brudno i nieporządek. Krzesła bez nóg, szczotki i grzebienie w sąsiedztwie z chlebem leżą na komodzie razem z figurkami i ozdobami. Kurz i nieład w każdym kącie.

Stasia S. powtarzała klasy 3 i 5. Ojciec robotnik zarabia 40 zł. tygodniowo. Rodzina składa się z 6 osób (starsza córka pracuje) zajmują mieszkanie jednoizbowe, w domu okropny rozgardiasz.

Jeśli zatem w większości wypadków dzieci badane powtarzają klasy starsze — to ów nieład w gospodarce rodzinnej uważałbym za jedną z przyczyn podstawowych.

Liczne stosunkowo niepowodzenia, jakie w badaniach swych znalazłem w klasie IV tłumaczyłbym sobie nie tyle nowymi przedmiotami, które tam przychodzą bardziej systematycznie „książkowo” — w odróżnieniu od klasy III, gdzie te same przedmioty (historia, geografia, przyroda) — traktuje się fragmentarycznie — ile przez przyjście nowych nauczycieli. Ze względu bowiem na wprowadzenie specjalizacji przedmiotów do tej klasy — przychodzi normalnie 4—5 nauczycieli. Ani oni dzieci, ani dzieci ich nie znają. Przez dłuższy okres czasu dzieci w klasie interesują się głosem, ruchami, ubraniem, całą osobą nowego nauczyciela (jest ich aż pięciu) nie lekcjami. Wytrącają się zupełnie z toku pracy. W tych warunkach — rozumie się następująco pojedyncze niepowodzenia w tym lub owym przedmiocie, przyczem pewien procent mniej obrotnych, bądź pozostających w jakichś szczególnych okolicznościach — zraża się pierwszymi niepowodzeniami i pozostaje już poza ogółem klasy.

Zmiana szkoły, a przez to nauczycieli, według zebranego materiału wyraźnie się zaznacza w postępach dzieci.

Wanda Sz. od pierwszego oddziału uczy się w Szkole 189. Przechodzi do każdej następnej klasy z dobrmi i bardzo dobrmi wynikami. Przy zmianie szkoły za I półrocze w VII oddziale otrzymuje noty dostateczne.

Marysia W. w szkole w Raszynie V i VI klasę kończy naogół z dobrmi wynikami. Przy zmianie szkoły w I półroczu dostaje z trzech przedmiotów noty niedostateczne.

Władzia S. w 64 szkole I, II i III kl. kończy z dobrmi postęпами. Przy zmianie szkoły w IV klasie pozostaje na drugi rok bez innej widocznej przyczyny.

Najliczniejszy procent niepowodzeń przypada wedle wieku na 11-to, 12-to, następnie 14-letnie dziewczęta.

Gdy wykluczyć przypadkowość, o którą nietrudno przy małej liczbie badanych — to niepowodzenie 11-to i 12-to letnich można sobie tłumaczyć specjalnemi trudnościami, wynikającymi z przemian, zachodzących w organizmie dziecięcym w tym okresie wieku, z drugiej — warunkami organizacyjnymi szkoły.

Oto w tym wieku dzieci normalnie zmieniają zęby trzonowe, co się niewątpliwie musi odbijać na funkcjach organów trawiennych, w związku z tem i na przemianie materji, co znowu ma silny wpływ na samopoczucie i zdolność do pracy umysłowej dziecka.

Gdy się zważy, że większość dzieci w tym wieku właśnie powtarzała klasę IV, która z wyjaśnionych już wyżej przyczyn — staje się dla dzieci wyjątkowo trudną, — zjawisko to zdaje się być dostatecznie wytłomaczone.

Niepowodzenia dziewcząt 14-letnich — tłumaczyłbym sobie okresem pokwitania i skierowaniem przez to uwagi i sił organizmu w innym kierunku.

Z przeprowadzonych przeze mnie badań wynika, że najczęściej niepowodzeń doznały dzieci w rachunkach i języku polskim (33 i 31 przypadków) potem idą: przyroda (18), geografia (18), historia (16), język obcy (9), roboty ręczne (7), rysunki (6), religja (4), roboty kobiece (2), śpiew (1) gimnastyka (1).

Okazuje się dalej, że język polski i rachunki — we wszystkich prawie przypadkach występują razem. Do nich w większości przypadków dołącza się jeszcze bądź

przyroda, bądź geografia, czy historia, często wszystkie razem.

Na fakt niepowodzenia dzieci w całym szeregu różnych przedmiotów składa się wiele przyczyn, nawet od zdolności dziecka i jego warunków domowych niezależnych. Wchodzą tu w grę i kwestje programowe, a może więcej jeszcze metody nauczania i wychowania.

Nie wchodząc w ich szczegółową ocenę — muszę zwrócić uwagę na dwie cechy życia szkolnego.

Mało się uwzględnia wola wolności, która się ujawnia w tem, że dziecko bez względu na rodzaj i stopień zdolności — prawie zawsze upada na duchu i zraża się do nauki, gdy mu się nie powiedzie raz i drugi w jakimkolwiek przedmiocie.

Zdarza się i tak, że nauczycielstwo sugeruje się nawzajem opinjami i powziętymi zbyt pośpiesznie miast ratować upadającego, — pograża je do reszty.

Ze spostrzeżeń i rozważań powyższych wynikałoby, że najpoważniejsze przyczyny niepowodzeń dzieci w szkole — tkwią nie w nich samych (nie w braku warunków przyrodzonych), lecz w ich rodzinach i szkole. Można by wnioskować, że do klasy VII, dostają się dziewczęta otoczone przede wszystkim opieką rodzicielską, starannie pielęgnowane, podtrzymywane w trudnych chwilach swych niepowodzeń, ładem, panującym wokoło nich w domu.

O ile szkoła oddziaływała na życie domowe? Należy zaznaczyć, że rodziny, które odwiedzałem, nie widziały nigdy u siebie nauczyciela. Szkoła zatem nie poznaje środowiska, którego dzieci wychowuje, nie znając, nie może skutecznych wpływów wywierać na wychowanka — już choćby dlatego, że to oddziaływanie byłoby jednostronne, teoretyczne.

Dziecko dłużej przebywa w domu i wpływ rodziny zawsze góruje nad wpływem szkoły. Jeśli więc szkoła ma podnieść swój poziom — uczynić to może jedynie przez równoczesne podnoszenie środowiska i — naodwrot — przez spożytkowanie sił, tkwiących w środowisku.

W tych dopiero warunkach przestaniemy narzekać na drugoroczną i ubolewać nad nikłym odsetkiem kończących szkołę powszechną.



# Ze szkolnictwa zagranicą.

J. JĘDRYCHOWSKA

„SZKOŁA WSPÓLNOTY“ PROFESORA PETERSENA

## OCENA PRACY

Z uniwersytetu szkoły jenajskiej usuwa się wszystko to, co zagraża zdrowemu życiu dziecka jako osobowości, co — rozwija nadmiernie ambicję, zatem niema not i świadectw, zapobiega się ostrej, bezwzględnej krytyce. „Cenzura“ jest uważana za rzecz niebezpieczną i wywołuje ona potrzebę dostosowania się do sądu nauczyciela, dziecko wtedy traci własną linię pracy, pewność własnego sądu.

Wprawdzie dziecko czasami żąda oceny. Bywa to wtedy, gdy potrzebnej wiary w siebie nie znajduje, samo nie może zdobyć oceny; wtedy pomoc w tej samokrytyce może okazać „świat szkolny“.

Sposobności do samooceny i oceny grupowej stwarza szkoła, kiedy np. w sobotę przed zamknięciem tygodnia prace dzieci zostają położone na stołach i są przeglądane przez kierownika w otoczeniu grupy lub też w podobny sposób przygotowane przed zabranieniem rodzicielskim danej grupy.

Wtedy gromadka samorzutnie zaczyna wypowiadać się, opinjować, wyjaśniać przyczyny.

Wychowawczy wpływ zdrowej, przyjaznej krytyki w okresie wspólnoty jest widoczny; nieraz powstała myśl i zapadła decyzja, aby to lub owo wykonać inaczej, lepiej lub też — jeszcze raz.

W końcu października i marca odbywa się t. zw. „przegląd pedagogiczny“, celem jego jest danie uczniom możliwości przejrzania pracy całej szkoły za ubiegłe półroczce.

Grupy same określają, z czego chcą zdać sprawę i kto ma ją zdać. Prawie każda dziedzina jest reprezentowana.

Każda grupa urządza wystawę swych prac; dzieci mają prawo wybrać to, co uważają za najwięcej wartościowe; rodzaj i liczba prac jest dowolna, lecz każdy uczeń ma obowiązek — wystawienia czegoś.

Młodzież przygotowuje wystawę własnymi siłami, porządkuje salę, czyści stoły, układa i rozwiesza pracę. Przygotowania

te zajmują zwykle tydzień, plan lekcyjny ulega zasadniczej zmianie, gdyż młodzież przygotowuje sprawozdania, dialogi, czytanie, wiersze, śpiewy, czasami teatr marionetek, wszystko, co ma wypełnić dzień „przeglądu“.

W dniu tym wybrane przez grupy dzieci czuwają nad utrzymaniem porządku i karności i oprowadzają po wystawie.

W uroczystości biorą udział rodzice, głównie ci jednak, którzy więcej interesują się szkołą, są z nią zżyci i nie krępują dzieci swoją obecnością.

W związku z samą oceną uczniów stoi sprawa przejścia do wyższej grupy t. zw. „promocja“; jest to sprawa wewnętrznego, — wzajemnego porozumienia wychowawców i dziecka.

Rozstrzygający jest stopień ogólnego rozwoju, kwestja, czy ten chłopiec, ta dziewczynka jako indywidualność może rozwijać się należycie w innej grupie, jak będzie się w niej czuła. Dziecko, uznane przez szkołę za nadające się do promowania, może się wzdragać, lecz zachowuje prawo przejścia do następnego terminu Wielkiejnocy. Dziecko, które wbrew mniemaniu nauczycieli, uważa siebie za zdolne do przejścia, otrzymuje takie prawo na próbę, do odwołania. Trudności mogą spowodować tylko rodzice, którzy ustosunkowują się do przejścia, jak do promocji w szkole tradycyjnej.

Z końcem każdego roku kierownicy grup opracowują charakterystyki dzieci.

Rozróżnia się tu charakterystyki obiektywne i subiektywne. Do obiektywnej charakterystyki wszyscy nauczyciele, którzy mieli do czynienia z dzieckiem, wnoszą swoje obserwacje i sądy, przedstawiają następnie rodzicom do krytycznego rozpatrzenia i swobodnego piśmiennego wypowiedzenia się. Chodzi bowiem o poznanie właściwości, uzdolnień i skłonności dziecka w oświetleniu prawdziwym i możliwie wielostronnem, o podjęciu wspólnej pracy wychowawczej w domu i w szkole na jed-

nych zasadach i w ścisłym porozumieniu.

Takie sprawozdanie obiektywne przeznaczone jest tylko dla rodziców, a nie dla dzieci. Na podstawie obiektywnej charakterystyki każdy kierownik grupy sporządza subiektywne sprawozdania, dostępne dla dziecka i każdego, komu ono lub rodzice zechcą je okazać. W tem sprawozdaniu ma się znaleźć to, co ma wpływ wychowawczy na dziecko, co dla niego będzie pożyteczne. Niejedno przemilcza się, inne łagodzi lub wyraża silniej, niż w charakterystyce obiektywnej.

Skutek takiego postępowania zostanie osiągnięty dopiero w atmosferze zupełnego zaufania do nauczyciela, który jest nie tylko wychowawcą dziecka, lecz ma również rolę duchowego kierownika wśród swego narodu.

## PRZYKŁAD CHARAKTERYSTYK

### I a) Sprawozdanie obiektywne — Wielkanoc 1928

H. Sch. (wiek 15— $\frac{3}{4}$ ) K. Odgrywa kierowniczą rolę w życiu grupy odczuwa potrzebę pracy z całych sił dla szkoły, szczególnie dla grupy, ma silne poczucie odpowiedzialności za dobro szkoły. Przed pół rokiem prawie podjęła się urzędowania uroczystości „urodzin“, do dziś czyni to ze wzruszającą miłością i bardzo zrećnie. W życiu — grupy jest także bardzo czynna, działa impulsywnie, bez długiego namysłu, dlatego jej prace są często pod względem treści wydane, a formalnie mniej dobre. W nauce przyrodznawstwa wykazuje H. pilność, aby nadążyć za dość trudnym, widocznie, dla niej biegiem myśli (grupy).

### I. b) Sprawozdanie subiektywne Wielkanoc 1928

H. Sch. (wiek: 15 $\frac{3}{4}$ ). Bardzo pomyslnym objawem jest jej silny, pozytywny wpływ na życie grupy. Przyjmując chętnie na siebie odpowiedzialność, wyświadczyła ona szkole różne usługi i napewno będzie to nadal czyniła. Wszyscy wiemy, ile pracy związane jest z przygotowaniem uroczystości urodzinowych i cenimy jej wytrwałość i zrećność przy ich realizowaniu. Prawdopodobnie zdarzy się później sposobność, że H. będzie mogła wykorzystać swoje zdolności pedagogiczne.

Jej prace szkolne są dobre, istotnie dobre. Prowadzenie zeszytów wymaga jeszcze szczególnie pieczy. W ostatnim półroczu wykazała ona, że z podobną wytrwałością i również dobrym wynikiem, jak dotychczas w rysunkach i pracach ręcznych, może pracować w zakresie przedmiotów — umysłowych.

Podpis kierownika grupy i kier. szkoły.  
(V)

## KONFERENCJE RADY PEDAGOGICZNEJ

Bieg pracy szkolnej ustala się na konferencjach rady pedagogicznej zakładu; przewodniczy prof. Petersen.

Oto przykład jednej konferencji, na której była obecna autorka niniejszej pracy.

W konferencji biorą udział: przewodniczący oraz trzy kierowniczkę grup.

1) Prof. Petersen informuje o doskonałym atlasie geograficznym (Adolf Liebers), który nadaje się dla młodzieży, kończącej szkołę w bieżącym roku szkolnym.

2) Przedstawia ciekawą bardzo próbę, którą przeprowadził Erich Themaschewski (Zielenzig 1931) z 400 dziećmi, badając reakcję na barwy w celu rozwiązania problemu, czy barwy i w jakim stopniu jako subiektywny środek wypowiedzenia się mogą mieć znaczenie charakterystyczne.

Ogólnie omawia się znaczenie tych badań, stwierdza konieczność sprawdzania wielokrotnego, aby orzec, co mówi barwa, fotografia, rysunek, pismo dziecka i t. p.

3) a) Z nauczycielstwem zostaje omówiony również materiał do przerobienia. Na stopniu najwyższym należy położyć nacisk na powtórzenie i przeciwiczenie w zakresie poznanego materiału naukowego.

b) Podział pracy przy geografii: czterech chłopców chce opracować Afrykę (Quadratenspiel).

Umiejętnie należy wykorzystać t. zw. Block-Stunden, dać możliwość dzieciom realizowania większych zamierzeń.

c) Zachowanie dzieci na śpiewach było niedość spokojne, należy zatem zwrócić uwagę na usadowienie dzieci. „Dzieci nie są winne, jeśli siedzą niespokojne, jest im widocznie niewygodnie“.

d) Przenoszenie dzieci z grupy do grupy wyższej.

W tej sprawie przeważał głos kierownika

czek grup, i jedna tylko Frieda przechodzi do wyższej, II grupy.

e) Gimnastyka — wynik gier sportowych.

Jak zachowywały się dzieci? Prof. Petersen robi uwagę, że Amerykanie nic nie mówią do końca gry, panuje zupełny spokój zewnętrzny wśród zebranych.

f) Kurs pisania. Cała szkoła ma jesienią trymestr pisania — (pięknego). Raz tygodniowo odbywa się ćwiczenie na luźnych kartkach papieru pismem gotyckim i łańskim.

Zebrane kartki w poszczególnych grupach przykleja się na wąskim pasie papieru i przytwierdza na gzymsie tablicy ściennej.

Szkoła Jenajska nie posiada skali do oceny pisma dzieci (niektóre szkoły posiadają taką skalę). Dzieci oceniają same wybierając „najładniejsze” pismo. Po miesiącu ustala się 6 najlepszych karetek pisma, dzieci również same szeregują je według własnego poglądu.

Kierowniczka średniej grupy przedstawia wynik takiego wyboru, zebrani zastanawiają się, czy wynik jest zgodny z opinią dorosłych i dochodzą do wniosku, że są pewne różnice.

g) Kontrolę przerobionego materiału prowadzą kierowniczki grup nie tylko dla całych zespołów, lecz również dla pojedynczych uczniów.

Materiał ten przedstawia się na konferencji.

*Konferencja rodzicielska.* W piątek, dnia 9. X. kierowniczka średniej grupy napisała na tablicy i poleciła dzieciom przepisać do zeszytów:

„W poniedziałek 12. X. o godz. 8<sup>ej</sup> wieczór jest grupowe zebranie rodzicielskie. 1) Wystawa prac dzieci; 2) Dwudniowa wycieczka, koszt 1Rmk., 3 Różne.

Jena, 9. X. 31.

Podpis:“

Na zebranie rodzice przybyli licznie i dość wcześnie.

Przed rozpoczęciem zebrania przejrzeni prace dzieci, ułożone na stolikach, przysuniętych do ściany. Wystawa i zebranie odbywa się w sali grupy średniej; do przejrzenia przeznaczone są zeszyt z różnych przedmiotów, jest wiele z geografii Niemiec

i sprawozdań z wycieczek; wybrane przez dzieci kartki z pięknym pismem przytwierdzone zostały na ścianie.

Zgromadzonym przewodniczy kierowniczka średniej grupy, dwie inne kierowniczki są również obecne.

P. v. Apelt składa sprawozdanie z pracy bieżącej w szkole, mówi o kursie pięknego pisania, o sądach dzieci w tej sprawie, o wykształceniu muzycznym, które szkoła chce dać swym wychowankom, rozpoczynając od muzyków niemieckich, w tym wypadku Schumana; dalej, informuje o geografii i rachunkach, o potrzebie kupna książek i atlasów.

Wrażenia, przeżycia wakacyjne są wciąż jeszcze przedmiotem zajęć w średniej grupie, szczególnie ćwiczeń piśmiennych.

Dzieci mają do wyboru dwa języki obce, francuski i angielski; obecnie każde może uczyć się tylko jednego; niektórzy rodzice życzą sobie, aby ich dzieci mogły się uczyć dwóch języków obcych. Sprawa ma być rozpatrzona przez kierownictwo szkoły.

W nauczaniu historii dominują opowiadania bohaterskie, które najwięcej pociągają tę młodzież. Stąd wylania się zagadnienie lektury wogóle, co dzieci czytają, co je interesuje. Czy romanse są szkodliwe dla dzieci w tym wieku? Dyskusja nie dała określonego wyniku. Z biblioteki szkolnej można otrzymywać książki.

Projektowana wycieczka ma się odbyć do Weimaru i okolicy. Ktoś z rodziców może wziąć udział. Suma, określona przez kierowniczkę grupy, wydaje się rodzicom niewystarczająca, ustalają 1,20 Rmk. (Istnieje kasa wycieczkowa). Łakocie, zakupione przez rodziców, czy też przez dzieci, mają być podzielone między wszystką dziatwę.

Omówiona zostaje sprawa noclegu, wyżywienia oraz inne drobne sprawy.

Kierowniczki dwóch pozostałych grup zabierają głos w dyskusji, gotowe w każdej chwili spieszyć z pomocą koleżance.

Rodzice wypowiadają się chętnie i dość swobodnie, liczne osoby zabierają głos, począwszy od jednostek fachowych (nauczycielka szkoły typu Montessori) do prostych robotników i kobiet niewykształconych. Widoczne jest już zestrojenie tej grupy ludzi.



# Wychowanie społeczne dziecka<sup>\*)</sup>

## WSTĘP

Kiedy się troszczymy o „wychowanie społeczne” — czy to w programach nauczania, czy w praktyce życia szkolnego, — mamy zazwyczaj na myśli stopniowe wdrażanie dzieci do gotowych form dzisiejszego społeczeństwa. A przecież stoi to w rażącej kolizji z własnym naszym krytycznym poglądem na liczne niedomagania i braki obecnego życia społecznego. Któż nie zna jego paradoksów i powikłań tragicznych? Walka klas, ścieranie się egolizmów narodowości i ras, antagonizmy stronnictw politycznych, wyznaniowych, przekonaniowych, głęboki rozdzźwięk między dziedziczną myślą a życiem realnym, między etycznymi ideałami ludzkości a jej czynami, — wszystkie te i tym podobne zjawiska wytworzą atmosferę chaosu i dezorientacji, w której blakamy się wszyscy, z trudem szukając drogowskazów, czy świateł przewodnich. Myśl człowieka łatwiej przenika tajemnice kosmosu i opanowuje siły przyrody, niż skomplikowane zagadnienia własnego życia zbiorowego. Tutaj bowiem tamują jej drogę najtrudniejsze do przezwyciężenia przeszkody: nicujarzmione instynkty pierwotne i wyrosłe na ich gruncie przesady.

Z uświadomienia tego stanu rzeczy powstaje kierunek „nowego wychowania”. Kształcić on pragnie w młodym pokoleniu nie spadkobierców form zużytych, które się okazują niegodnymi człowieka, lecz twórców nowego i szlachotniejszego życia. Z punktu widzenia tak określonego celu „wychowanie społeczne” innego nabiera znaczenia.

Zarówno psychologia, jak i socjologia współczesna dostarczają dowodów na poparcie przekonania, że życie i praca zbiorowa są źródłami wszelkich wartości moralnych i intelektualnych. Pogląd ten wciąż jeszcze spotyka się z protestami indywidualistów, którzy twierdzą, że społeczeństwo jest właściwie abstrakcją, istnieją zaś realnie tylko jednostki. Przeciwno temu twierdzeniu wysuwane bywa inne, że jednostka w oderwaniu od społeczeństwa niezdolna jest do rozwoju umysłowego i — o ile wogóle żyć jest w stanie — ulega zwyrodnieniu duchowemu.

Nie wdając się w rozważanie sporów na temat, co jest ważniejsze: jednostka czy społeczeństwo, — stwierdzić można, że warunkują się one nawzajem. Jeżeli niema społeczeństwa bez tworzących je jednostek, to — z drugiej strony — jednostka tylko w społecznym życiu osiągnąć może pełnię swego duchowego rozwoju i z osobnika stać się osobowością.

Oddziaływanie społeczeństwa na jednostkę przybiera dwojaką postać: konformizmu lub uniwersalizmu.

Konformizm — to zespół pojęć i form zachowania się, wytworzony w życiu zbiorowym i narzucony przez to życie jednostkom na każdym kroku, choć zazwyczaj ulegamy jego przymusowi, nie spostrzegając go wcale. Jest on pożyteczny o tyle, że upraszcza życie, oszczędzając tarć niepotrzebnych i zbędnego wysiłku wciąż ponownego wytworzenia form postępowania. Staje się jednak niebezpieczny jeżeli wytworzone formy sztywnieją i nie są w stanie przystosować się do potrzeb idącego naprzód życia. Na tem tle powstają konflikty pomiędzy przyjętymi powszechnie pojęciami a najistotniejszymi dążeniami jednostek.

Uniwersalizm jest przede wszystkim metodą organizowania własnej myśli i wiedzy; powstaje on we współżyciu i współdziałaniu nie jako przymus narzucony jednostce z zewnątrz, lecz jako budząca się w niej konieczność wewnętrzna. Potrzeba porozumiewania się, udzielania innym własnych spostrzeżeń i pomysłów prowadzi konsekwentnie do kontrolowania ich wartości przez zestawianie z obserwacjami i twierdzeniami innych ludzi, a wobec spotykanych różnic w opiniach powstaje konieczność szukania sprawdzianów. Najdoskonalszym przykładem uniwersalizmu jest nauka z jej metodami weryfikacji hipotez i budowania teorii. Z wychowawczego punktu widzenia uniwersalizm jest ożywicie wartościowszą formą oddziaływania zbiorowości na jednostkę, niż konformizm.

\*) Profesor Jan Piaget, zaproszony przez Polską Sekcję Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania, wygłosił w Warszawie w dniach 14, 15, 17 i 18 marca r. b. cztery wykłady na temat „Wychowanie społeczne dziecka”. Treść tych wykładów podajemy tutaj. Streszczenia dokonała p. Janina Kraheńska.

Zadaniem „wychowania społecznego” w nowym pojmowaniu tego terminu jest zatem organizowanie zespołów dziecięcych, gdzie przez współżycie, oparte na współdziałaniu, dziecko przechodziłoby w sposób swobodny i naturalny (bez zewnętrznego przymusu) od indywidualizmu i egocentryzmu, które cechują początkowe fazy myślenia, do społecznych form myśli, czyli norm logicznych i moralnych. Głównym narzędziem wychowawczym byłoby tu życie i praca zbiorowa, przytem

wychowawca powinienby umieć ograniczać swój wpływ do niezbędnego minimum.

Profesor Piaget uprzedza tutaj słuchaczy, że nie zamierza dać w swoich wykładach żadnego systemu pedagogicznego, ponieważ sam nie jest pedagogiem. Jako psycholog chce tylko przedstawić szereg faktów z własnych obserwacji nad rozwojem umysłowym dziecka, które przemawiają za tem, iż rozwój intelektualny i moralny idzie równolegle z rozwojem społecznienia jednostki.

### ROZWOJ USPOŁECZNIEŃ

Jak się w umyśle dziecka dokonywa przejście od początkowego egocentryzmu do społecznienia, czyli do świadomego podporządkowania się wspólnie wytwarzanym normom życia zbiorowego, można obserwować najlepiej, przyglądając się zajęciom i zabawom grup dziecięcych, np. gromadom dzieci bawiącym się razem w ogrodach i na ulicach miasta. Dzieci są tutaj bardziej sobą i psychika ich wyraża się tu swobodniej, niż w życiu rodzinnym, przytem w gromadkach takich spotyka się dzieci różnego wieku i w ich stosunkach wzajemnych lepiej się unwydatniają związane z wiekiem różnice rozwoju.

Można w tym rozwoju odróżnić cztery stadia.

1-sze — to niemowlęctwo i pierwsze początki mowy, czyli okres trwający do końca 2-go roku życia mniejwięcej. Już na początku tego okresu występują pierwsze przejawy kontaktu społecznego: uśmiech na widok osób znajomych, reakcja na zmiany głosu lub wyrazu twarzy. Nie odrzuca jednak towarzyszy tym objawom intencja porozumiewania się z otoczeniem, budzi się ona stopniowo i w dużym stopniu zależnie od warunków środowiska, w którym dziecko przebywa.

2-gie stadjum trwa od początków mowy, czyli od 2-go — 3-go roku życia do 7-go — 8-go mniejwięcej. Daje się tu zauważyć ciekawy fakt, że mowa w pierwszych latach władania nią nie służy prawie dziecku jako środek porozumienia z otoczeniem, lecz ma przeważnie charakter monologów, czy czegoś podobnego do bezwiednego nucenia przy zajęciu, jakie się czasem zdarza i ludziom dorosłym. Dzieci w tym wieku nieraz bawią się razem i wszystkie jednocześnie mówią, nie troszcząc się o to, że się wzajemnie nie słyszą. Zabawa ich również nie jest zabawą wspólną, zbiorową, chociaż znajdują się obok siebie i lubią być razem. Każde robi co innego i oddane jest swemu zajęciu, nie umieją jeszcze łączyć swoich zabaw. Wypowiedziane przy zabawie monologi zdają się pomagać dziecku w tem, co ono robi; przez wypowiedzianie oderwanych zdań i wyrazów podnieca się ono niejako.

3-ci okres — od lat 7-miu do 11-tu mniejwięcej. W zabawach dzieci tego wieku widać już współdziałanie, kierowane przez pewne zasady, przejęte z naśladowania starszych towarzyszy. Istnieje tu współzawodnictwo, wysiłek słabszych dla dostrzymania kroku silniejszym, ale brak jeszcze organizacji zabawy i zdolności krytycznych w stosunku do zasad gry. Wszystkie dzieci robią to samo, cała grupa jednocześnie wygrywa, niema takich, co przegrali. Zasady gry, przejmowane od starszych dzieci, cieszą się uznaniem bez zastrzeżeń, ale w praktyce najczęściej nikt się do nich nie stosuje.

4-ty wreszcie okres — od 11-stu do 14-stu mniejwięcej lat życia można nazwać okresem kultu dla norm i zasad. Znajomość zasad ulubionych gier i sportów, a także zrozumienie potrzeby organizacji współżycia koleżeńkiego, stowarzyszeń, zespołów — osiąga kulminacyjny punkt rozwoju. Spotyka się chłopców w tym wieku, którzy całe zeszyty wypełniają spisaniem z amatorstwa przepisów gier.

Profesor Piaget zbierał swoje spostrzeżenia, przeważnie przyglądając się ulubionej przez dzieci szwajcarskiej grze „w kulki”. Zasady tej gry są bardzo skomplikowane. Profesor nauczył się ich od dzieci, żeby móc dokładniej rozumieć zachowanie się podczas gry dzieci w różnym wieku i żeby przez rozmowy z dziećmi na temat gry sprawdzać słuszność wyciąganych z obserwacji wniosków. Ta metoda badania pozwala na skonstatowanie bardzo ciekawych i charakterystycznych różnic pomiędzy wyszczególnionymi etapami rozwoju umysłowego dziecka. Zarazem zaś potwierdza słuszność przyjętej hipotezy, że rozwój logicznej myśli idzie równolegle z pogłębianiem się kontaktu społecznego, czyli z społecznieniem jednostki. Już dzieci w drugim okresie rozwoju zaczynają się bawić rzucaniem kulek, ale zabawa ich nie jest jeszcze grą. Jest tu jeszcze zupełny brak porozumienia wzajemnego, więc i potrzeba zasad (norm) jeszcze nie istnieje. Dziecko tego wieku jeszcze jest nastawione egocentrycznie. W trzecim okresie występuje już działanie zbiorowe i kontakt społeczny się pogłębia, polega jednak wyłącznie na przyjemności robienia czegoś razem bez odczuwania potrzeby organizacji. Stosunek do zasad gry jest na tym stopniu bierną uległością wobec autorytetu, od którego zasady pochodzą. Dzieci 7-mio — 8-mio letnie zazwyczaj nie znają jeszcze wszystkich zasad gry, wystarcza im pochwytywanie jakiegoś fragmentu z obserwowanej gry starszych dzieci, które im imponują. Zadawalniają się gromadnym naśladowaniem tego, co pochwyciły, np. wszyscy jednakowo rzucają swoje kulki i pędzą je w jedną stronę bez żadnego planu. Pra-



widła pochwycone, jakkolwiek oderwane i nie wiążące się w system, mają tu znaczenie nienaruszalnych praw. Na zapytanie, czy możnaby te prawidła zmienić, albo zastąpić innemi własnego wynalazku, dzieci w tym wieku odpowiadają z całym przekonaniem, że wprawdzie można tak zrobić, ale te nowe prawidła nie będą „prawdziwe”, bo wszyscy wiedzą, że „prawdziwe” są tamte, które „zawsze” były. Zapytywane, dlaczego te powszechnie przyjęte prawidła są jedynie dobre, a nowowymyślone — nie, dzieci tłumaczą, że według tamtych grali zawsze wszyscy starsi, że tak grają i „panowie radni” i za czasów Wilhelma Tella, a nawet Adama i Ewy trzymano się tych przepisów gry. Wybitną rolę gra tutaj zatem sankcja autorytetu. Zauważyć przytem trzeba, że dziecko przeświadczone o nienaruszalnej wartości przekazanych mu prawideł omija je wykrętnie w praktyce, jeżeli kolidują one z jakimś jego własnym dążeniem lub chęcią. Odpowiednik do tej postawy społecznej dziecka znajdujemy w sprawie „tabu” ludów pierwotnych. Tam również w ślepej uleganiu zakazom i przeświadczeniu o ich nienaruszalności zaznacza się stosunek do autorytetu, charakterystyczny dla niższych form życia społecznego. Analogja zachodzi i pod tym względem, że posłuszeństwo dla nakazów lub zakazów autorytetu nie wyklucza podstępny dla omińnięcia tych praw w praktyce, o ile uleganie im staje się zbyt uciążliwe.

Stopniowo jednak zmienia się stosunek dziecka do prawidła. To ostatnie przestaje być nienaruszalnym „tabu” w miarę tego, jak wzrasta znajomość i opanowanie wszystkich arkanów gry. Władając niemi swobodnie, jak artysta dobrze znanem narzędziem, dziecko uczy się rozumieć rolę i znaczenie prawideł czyli norm, a zarazem zaczyna czuć się ich współtwórcą, odważa się zmieniać je i doskonalić, wypróbować własne pomysły we wspólnej grze. Dzieci w wieku powyżej lat 12-tu inaczej odpowiadają na zapytanie, czy możnaby zmienić prawidła gry niż młodzie. Według ich zdania można wprowadzać do gry nowe prawidła, jeżeli te zostaną wypróbowane i zyskają powszechne uznanie grających. Mamy tu więc już wysoko uspołecznioną formę myśli, poszukiwanie sprawdzianu dla własnych koncepcyj w ogólnem uznaniu, a zatem uniwersalizm — zamiast konformizmu, występującego jaskrawo u dzieci 3-go okresu. Do tej formy uspołecznienia dorasta umysł dziecka we współdziałaniu. Różnice zdań zmuszają do dyskusyj, dążenie do udowodnienia słuszności własnych twierdzeń skłania do sprawdzania ich przez doświadczenie i „demonstrowanie” innym, ścieranie się indywidualnych ambicyj i potrzeba zachowania równowagi we współzawodnictwie uczą ce-

nić normatywne znaczenie prawidła i stosować je rzetelnie.

Charakterystyczne cechy poszczególnych okresów rozwoju uwytadniają się czasem za szczególną wyrazistością. Takiej okazji dostarczył np. kiedyś pierwszy śnieg. Kiedy dzieci wybiegły ze szkoły, młodsi odrazu rzucali się w śnieg i tarzali w nim poprostu, obsypywali się nim wzajemnie albo lepiłi bałwany. Starsi momentalnie zorganizowali zabawę w śnieżki, podzielili się na partje, wybrali dowódców, wyznaczyli odległości, a kiedy wyszło przypadkowo najaw, że przy wybieraniu dowódców ktoś głosował jednocześnie na dwóch kandydatów przez nieświadomość, wtedy unieważniono wybory i — wstrzymawszy całą zabawę — przeprowadzono je nanowo.

### ROZWÓJ MYŚLI LOGICZNEJ

Rozmowy z dziećmi na temat spostrzeganych zjawisk przyrody (metoda kliniczna) dostarczają dowodów, że rozwój intelektualny dziecka, np. jego pojęcia przyczynowości, stosunków, jego formy rozumowania — idzie równolegle ze wzrostem uspołecznienia. Pierwsze pojęcia dziecka o zewnętrznym świecie cechuje animizm i egocentryzm, odpowiada im przyczynowość magiczno-fenomenistyczna. Z rosnącym poczuciem zdolności własnego działania powstaje często zwiększone przez wyobraźnię pojęcie o zakresie tej władzy i przypisywanie sobie mocy rządzenia zjawiskami.

Dziecko twierdzi np., że księżyc towarzyszy mu, kiedy ono idzie, bo ono tak chce i t. p. przykłady. Odpowiedzi takich udzielają najczęściej dzieci w wieku do trzech lat. W drugim okresie rozwoju pojęcie przyczynowości nabiera cech moralnych: zjawiska tłumaczone są przez działanie prawa, pojmowanego jako nakaz jakiegoś autorytetu. Słońce świeci, bo powinno świecić; księżyc idzie, bo musi; woda płynie, bo trzeba żeby płynęła w kranach — słowem świat jest rządzony przez obowiązek. Jest to oczywiście przenoszenie stosunków z najbliższego otoczenia ludzkiego na cały świat spostrzegany. W znanym dziecku świecie ludzkim rządzą wszechwładnie dorośli, ich nakaz kieruje biegiem życia: z odczucia tej władzy wyrasta odpowiednie pojęcie o zjawiskach również i pozaludzkiego świata.

W okresie 3-cim pojęcie przyczynowości staje się dynamiczne. Dziecko zaczyna objaśniać zjawiska przez działanie sił. Siła w jego pojmowaniu ma jeszcze dużo charakteru animistycznego. Jest ona czemś aktywnem a jednocześnie substancjonalnem i nie może przechodzić z jednych ciał do innych, tak samo, jak siła jednego człowieka nie może przejść do innego. Na pytanie np.: jak się to dzieje, że obłoki przesuwają się po niebie? — dzieci odpowiadają, że wiatr niesie obłoki, bo ma siłę.

A na dalsze zapytanie: skąd się bierze wiatr? — podają różne przyczyny, jak: drzewa robią wiatr; tumany kurzu sprawiają wiatr, albo nawet same obłoki (które wiatr niesie), pędząc po niebie — robią wiatr.

W 4-tym okresie wreszcie pojęcie przyczynowości nabiera już charakteru racjonalnego, mechanicznego, — wyzwała się od egocentryzmu i animizmu: Dzieci powyżej lat 11-stu zaczynają rozumieć prawa przyrody. Nasuwa się tu przypuszczenie, że jednak i na tym stopniu dziecko polega wyłącznie na świadectwie zmysłów. Dla zbadania, czy tak jest, używał prof. Piaget następującego doświadczenia: pokazywał dzieciom dwie jednakowej wielkości kulki z gliny, następnie jedną z nich ugniatał w waleczek i zapytał, co jest cięższe: kulka czy walek. Otóż dzieci młodsze (poniżej 9-ciu lat) odpowiadały najczęściej, że kulka jest cięższa. Starsze — śmiały się z pytania, mówiąc, że oczywiście ciężar jest jednakowy, skoro gliny nie nie ubyło. Odpowiedź ta zdaje się wykazywać już zdolność rozumowania dyskursywnej myśli.

Podobny przebieg rozwoju pojęcia przyczynowości odnajdujemy i w historii nauki, np. w filozofii greckiej.

Na podstawie obserwacji nad rozwojem myśli u dzieci można więc twierdzić, że dwa najważniejsze czynniki tego rozwoju to: doświadczenie i rozumowanie. Stąd wynikają dwie wskazówki wychowawcze:

1) Dziecko powinno żyć czynnie, ażeby móc doznawać wielu i różnorodnych wrażeń, rozwijać swą spostrzegawczość i pomysłowość, przenikać poza pozory-zjawisk.

2) Dziecko powinno żyć i pracować w zespołach, uczyć się samodzielnie organizować pracę i zabawę, porozumiewać się dyskutować i swobodnie wymieniać myśli. Powinno mieć zapewnioną możliwość rozwijania we współzyciu i współdziałaniu myśli indywidualnej do form myśli społecznych, logicznych.

### ROZWOJ POJĘĆ MORALNYCH.

Na rozwój pojęć moralnych rzucają światło badania kłamstwa u dzieci. Wykazują one, że do pewnego okresu dzieciństwa nie można właściwie mówić o kłamstwie, bo dzieci w tym wieku nie rozumieją jeszcze pojęć prawdy i fałszu. Według Sterna dziecko w pierwszych okresach swego rozwoju mówi nie poto, by zakomunikować swoją myśl innym, tylko dla wyrażania własnych marzeń i pragnień. Dlatego przekręca fakty, tworzy mity, opowiada wymyślone historie, jak gdyby te były rzeczywistością konkretną. Jest to kłamstwo pozorne. Forma myślenia życzeniami występuje często i u dorosłych w marzeniach sennych i na jawie, kie-

dy — jak się to mówi — „myślimy sobie“ o czemkolwiek, puszczając wodzę wyobraźni. Stale zaś myślą w taki sposób neuropaci i histeryicy. Potrzeba mówienia prawdy wyrasta z życia społecznego, obca więc jest jeszcze dziecku w okresie egocentryzmu. Nie należy też przedwcześnie narzucać dziecku obowiązku prawdomówności, ani karać je za kłamstwo, bo często nie rozumie ono, o co nam właściwie chodzi. Niezasłużona kara wyrządza mu ciężką krzywdę, bo paczy rozwój naturalny jego pojęć moralnych.

Kłamstwo nie budzi moralnej odrazy w dzieciach, które jeszcze nie rozumieją, na czem zło jego polega. Profesor Piaget badał sąd moralny dzieci o kłamstwie zapomocą obmyślonych przez siebie testów. Polegały one na opowiadaniu dzieciom przykładów kłamstw różnego rodzaju, poczem następowała rozmowa na temat opowiedzianych zdarzeń i dzieci wypowiadały swobodnie swoje zapatrywania. Oto przykłady tych testów:

1. a) Pewien chłopiec spotkał na ulicy psa. Wróciwszy do domu opowiedział matce, że widział psa wielkiego jak krowa.

b) Inny chłopiec, przyszedłszy ze szkoły do domu, opowiedział matce, że dostał dobry stopień, choć naprawdę wcale tego dnia nie był w szkole pytany. Matka uwierzyła kłamstwu i dała mu w nagrodę tabliczkę czekolady.

Pytanie: które z tych kłamstw było gorsze?

Młodsze dzieci odpowiadają przeważnie, że pierwsze kłamstwo jest gorsze, bo od razu widać, że to nieprawda: pies nigdy nie bywa wielkości krowy. Dobrze stopnie zdarzają się w szkole, więc drugi chłopiec nie kłamał tak bardzo, choć tym razem takiego stopnia nie dostał. W oczach niektórych młodszych dzieci fakt wyłudzenia czekolady jest okolicznością usprawiedliwiającą, bo, — jak utrzymują, — był pożytek z tego kłamstwa, kiedy opowiadanie o olbrzymim psie na nic się nie przydało, więc było niedorzeczne. Inne znowu uważają, że niema w tem nic złego, jeżeli się mamę ucieszy zmyślonem opowiadaniem o dobrym stopniu, a gorzej jest, jeżeli się jej opowiada rzeczy, w które nie może uwierzyć, jak o tym psie.

Inaczej odpowiadały dzieci starsze (powyżej lat 7—8-ciu): te potępiają już oszukiwanie matki dla zdobycia czekolady. Pierwsze kłamstwo uznają raczej za żart, w drugim wyczuwają niskość pobudki. W zapowiadanych przez nie sądach widać już budzące się poczucie odpowiedzialności subiektywnej.

2-gi test przedstawia różnice w konsekwencjach kłamstwa.

a) Pewien pan, znajdując się w nieznanem mieście, zapytał spotkane dziecko o drogę. Dziecko nie znało jej dobrze, ale odpowiedziało tak, jak mu

się zdawało. Ów pan poszedł wskazaną drogą i długo błądził. — Albo:

b) ... (po tym samym początku): dziecko dobrze znało drogę, ale umyślnie wskazało zupełnie inną. Jednak ów pan prędko sam się zorientował, że idzie złą drogą i odnalazł właściwą.

Na pytanie, które z tych kłamstw było gorsze, młodsze dzieci przeważnie uznawały, że pierwsze, bo zrobiło wiele złego, podczas gdy drugie nie przyniosło żadnej szkody. Starsze zaś dzieci potępiają w drugim przykładzie złą wolę bez względu na skutki.

Na pytanie: co to jest kłamstwo? — wiele dzieci młodszych odpowiadało, że to jest „brzydkie słowo”. Zapytywane o wyjaśnienia, co przez to rozumieją i jakie słowa są brzydkie, dzieci upewniały się, czy pytający się nie rozgniewa i cytowały słowa używane w wulgarnych polajankach. W odpowiedziach takich uwydatnia się fakt, że dziecko nie rozumie pojęcia kłamstwa ani też dlaczego jest mu ono tak surowo zakazywane. Łączą je w jedną kategorię z „brzydkimi słowami”, których mu również nie wolno używać. „Tabu” moralne i „tabu” werbalne umieszczone zostają na jednej płaszczyźnie.

Na pytanie, czy gorzej jest oszukiwać dorosłych, czy rówieśników, — młodsze dzieci odpowiadają, że dorosłym nie można kłamać, bo to są „starsi”, w stosunku do rówieśników zdają się nie uznawać tego zakazu. Starsi chłopcy — przeciwnie — twierdzą, że większym złem jest oszukiwanie rówieśników, bo „starsi zawsze łatwiej dadzą sobie radę”. Ostatnia odpowiedź wskazuje na zrozumienie zła społecznego, które z kłamstwa wynika. Zrozumienie to przejawiają dzieci, które wyszły z okresu egocentryzmu i współżycją już z otoczeniem, a zwłaszcza z rówieśnikami. I tutaj zatem uwydatnia się doniosłe znaczenie czynnika społecznego w rozwoju pojęć moralnych.

Wnioski pedagogiczne z podanych faktów i obserwacji są jasne: nie należy przymusem skłaniać dzieci do mówienia prawdy, ani tem bardziej karać je lub ganić za kłamstwo. Trzeba się wstrzymywać z usiłowaniami wpajania dziecku miłości prawdy aż do czasu, kiedy współżycie społeczne nauczy je rozumieć, że kłamstwo jest złem. Dopóki dziecko zrozumienia tego nie posiada, nie trzeba działać na nie groźbą ani karą, lecz starać się, aby stawiane mu w razie konieczności zakazy, były możliwie umotywowane i zrozumiałe.

Realizm, który jest charakterystyczną cechą umysłowości dziecięcej w pierwszych okresach jej rozwoju, przejawia się i w dziedzinie pojęć moralnych jako „realizm prawidła”<sup>a)</sup>. W naturalnym i swo-

bodnym biegu rozwoju zanika on stopniowo, ustępując miejsca pojęciom, tworzącym się pod wpływem społecznego współżycia i współdziałania. Dla wychowawcy jest rzeczą pierwszorzędną wagi zrozumieć sens tego rozwoju i nie psuć go przez narzucanie obowiązków niezrozumiałych, lub pojęć przedwcześnie włączanych w umysł, który do przyjęcia ich jeszcze nie dojrzał. Jak w dziedzinie intelektualnej nie liczenie się z prawami rozwoju psychicznego i udzielanie wyjaśnień przedwcześnie dla danego stadium umysłowości prowadzi do werbalizmu, który hamuje prawdziwy wzrost duchowy, tak w dziedzinie moralności nakaz nie zrozumiały, a narzucony przez autorytet starszych i to przedwcześnie — wykoszlawia poczucie odpowiedzialności, pojęcie zła i dobra u dziecka.

Pojęcie sprawiedliwości powstaje również we współżyciu społecznym. Jest to obok demokratycznego pojmowania prawa i zrozumienia wartości prawdy, trzeci przejaw kształcącego działania czynnika współpracy. W życiu duchowym dziecka pojęcie sprawiedliwości ma podstawowe znaczenie. Każdy z nas we wspomnieniach własnego dzieciństwa odnajdzie dowody tego, jak żywo i głęboko reaguje dziecko na każdą niesprawiedliwość doznaną i jak długo ją pamięta.

Prawnicy odróżniają dwa rodzaje sprawiedliwości: 1) sprawiedliwość rozdzielczą (distributive) i 2) sprawiedliwość wynagradzającą (retributive). Pierwsza opiera się na równości. Pojęcie takiej sprawiedliwości jest bardzo powszechne u dzieci. Wyraża się ona np. w podziale jednego ciastka na cztery części, skoro dzieci jest czworo, a ciastko tylko jedno. Sprawiedliwość wynagradzająca opiera się na pojęciu sankcji. Chodzi w niej o ocenę postępowania i o odpowiednią sankcję.

Dla zbadania rozwoju sprawiedliwości rozdzielczej u dzieci stosował profesor Piaget testy, jak przy badaniu kłamstwa. Opowiadał odpowiednio obmyślane powiastki, które dawały temat do dyskusji i sposobność do poznawania pojęć dzieci. Co do wyników badania tą metodą, to trzeba sobie zdawać sprawę, iż teoretyczne poglądy i oceny dzieci w tej dziedzinie nie pokrywają się dokładnie z ich reagowaniem na niesprawiedliwość w życiu realnym: teoria pozostaje za praktyką w tyle, z opóźnieniem minimum o 2 lata. To też ustalone granice okresów należy traktować jako przybliżenie tylko. Opowiadania swoje (testy) dzieli profesor na 4 grupy.

1.sza z nich przedstawia konflikt równości z autorytetem. Np.:

a) W obozie harcerzy 2 chłopcy nie wykonali wyznaczonej sobie części pracy i poszli się bawić.

<sup>a)</sup> Tą nazwą określa prof. Piaget takie pojęcie dziecka, w którym dany nakaz staje się czemś re-

alnym, koniecznością, obowiązującą bezwzględnie, bez potrzeby motywowania.

Drużynowy musiał obarczyć niewykonaną robotą pozostałych chłopców, którzy mieli prócz tego swoje zajęcia.

b) Matka ma 2 synów. Jeden z nich udaje, że jest chory. Wtedy matka każe drugiemu czyścić trzewiki swoje i brata.

c) Ojciec ma 2 synów. Jeden z nich chętnie spełnia polecenia, drugi przeciwnie, nie lubi chodzić po sprawunki. Ojciec wobec tego stale zaczyna posyłać po wszystko — chętnego.

d) Rodzice polecają wykonanie pewnej roboty dwóm synom. Jeden z nich uchyla się od pracy i idzie na spacer. Wtedy rodzice każą drugiemu synowi wykonać całą robotę.

2-ga. Konflikt pomiędzy solidarnością, a autorytetem.

a) Pytanie: dlaczego nie można oszukiwać w szkole?

b) Pewien ojciec, mający 2 synów, wyjechał na dłuższy czas z domu, zostawiając grzeczniejszemu synowi polecenie donoszenia mu o postępowaniu gorszego brata. Jak ma się zachować ów chłopiec, który otrzymał polecenie?

3-cia. Poczucie równości pomiędzy dziećmi.

Pytania: Dlaczego nie należy oszukiwać w grze? Czy można oddawać uderzenia?

4-ta. Konflikt pomiędzy sprawiedliwością rozdzielczą, a wynagradzającą. Np. matka ma dwoje dzieci: Jedno z nich jest grzeczne i posłuszne, drugie niegrzeczne. Czy matka powinna dać więcej ciastek grzeczному dziecku, czy też podzielić po równo?

Profesor zaznaczył, że wyniki badań musi podać w schemacie, gdyż materiał jest zbyt obszerny. Wyróżnia więc 3 okresy rozwoju, które przedstawiają trzy odmienne typy reagowania na zagadnienia sprawiedliwości (równoległe do okresów wymienionych w poprzednich wykładach).

1-szy okres — do lat 7-u mniej więcej. Pojęcie sprawiedliwości jeszcze tu nie istnieje. Dziecko utożsamia sprawiedliwość z nakazem starszych, czyli autorytetu. Oszukiwać w szkole nie wolno, bo to jest zabronione. W powiastce o ojcu, który kazał jednemu bratu donosić o postępowaniu drugiego — przyznają słusność ojcu. Wszystkie dzieci w tym wieku przyznają rację sprawiedliwości wynagradzającej. Nie mają jeszcze poczucia solidarności.

2-gi okres od 7-miu do 10-ciu lat mniej więcej. Pojęcie sprawiedliwości staje się autonomiczne i niezmiernie wyraźne. Góruje ponad wszystkimi innymi pojęciami moralnymi. Sprawiedliwość w tym okresie opiera się stale na równości. W reagowaniu na konflikt pomiędzy solidarnością, a autorytetem — dzieci zdecydowanie biorą stronę solidarności, śmiało odmawiają słusności autorytetowi (ojcu, który kazał donosić). Dla donosicielstwa wyrażana

jest głęboka pogarda. Stanowczo również twierdzą, że nie można oszukiwać w szkole, bo wyrządza się przez to krzywdę tym, którzy nie oszukują. Pojęcie wzajemności staje się również bardzo wyraźne. Na pytanie, czy należy oddawać uderzenia, nie mówią już jak młodsi, że trzeba się poskarżyć nauczycielce, lecz twierdzą bez wahania, że należy oddać i to tyleż razów, ile się ich dostało. Zato karę dla tego, kto zaczął bójkę, uznają za niepotrzebną, zemstę również potępiają. Doraźne oddanie wet-za-wet nie uważa się za zemstę, a za wyrównanie rachunku.

3-ci okres — od 10 do 11—12 lat. Zmiany w porównaniu z poprzednim okresem nie są tak uderzające jak między drugim, a pierwszym. Pojęcie równości wysubtelnia się przez zrozumienie, że równość nie jest jednoznaczna z jednakowością, że jednakowa część pracy i jednakowa za nią zapłata dla każdego byłaby niesprawiedliwością. Tak np. uznają już dzieci w tym wieku za słuszny podział pracy, zastosowany do wieku. Młodsi są słabsi, więc na wycieczce np. powinni starsi dźwigać cięższe plecaki. Zjawia się też zrozumienie, że prawo wzajemności powinno obowiązywać tylko w dobre, bo inaczej wpadałoby się w błędne koło zła. Powstaje więc na tym stopniu w duszy dziecka moralność altruizmu, wyższa ponad pojęcia sprawiedliwości, która wybija „oko za oko, ząb za ząb”. Jest to olbrzymi krok naprzód i wwyż.

Pojęcie sprawiedliwości wynagradzającej jest bardzo złożone i niejasne. Wśród moralistów istnieją na tym punkcie wielkie różnice poglądów. Np. Joseph de Maistre w swoich „Soirées de St. Pétersbourg” pisze, że każdy postęp ludzki powinien mieć właściwą sankcję i wprowadza pojęcie „kary odkupującej”. Zaś słynny esteta i moralista francuski, J. M. Guyau — twierdzi, że wszelka sankcja jest z istoty swojej amoralna. Pomiedzy temi dwoma skrajnymi poglądami istnieje wiele pośrednich.

Jak się kształtuje to pojęcie w psychice dziecka?

Foerster zauważył słusznie, że dziecko naogół jest zwolennikiem kar surowych. Upatruje w tem podstawę porządku, który uważa za konieczny. Dla badania i tego również pojęcia stosował profesor Piaget tę samą metodę testów. Były tu 3 grupy opowiadań i pytań:

1-sza. Pytania, dotyczące sprawiedliwości immanentnej. Opowiadanie: Pewien chłopczyk, któremu zabroniono ruszać nożyczki, przestąpił ten zakaz i skaleczył się. Nazajutrz, kiedy przechodził przez most, po którym matka zabraniała schodzić, załamała się pod nim spróchniała deska i wpadł do wody (lecz został wyratowany). I t. p. powiastki.

2-ga. Zagadnienie kary. Opowiada się dzieciom o jakimś postępku i wymienia się różne rodzaje kar. Następnie zadaje się pytanie, którą z wymienionych kar uważałyby dzieci za najsprawiedliwszą w stosunku do opisanego wykroczenia.

Trzcią grupę stanowią zagadnienia odpowiedzialności zbiorowej, np. ukarania całej klasy za winę jednego i t. p.

Wyniki tego badania trudne są do zanalizowania, bo przedstawiają dużo różnic indywidualnych. Mniej więcej jednak dadzą się ująć w dwie kategorie: znowu — młodszych i starszych.

Dla młodych sankcja ma wyraźnie większe znaczenie. Znać tu wpływ starszych, przede wszystkim rodziców, którzy wdrażają dzieciom przeświadczenie niezbędności kary za winy.

Dla starszych sankcja nie ma takiej wartości, jak dla młodych. Do przekonania najbardziej trafia im odwet, natomiast nie uznają kar odkupujących.

Sprawiedliwość rozdzielcza powstaje u dzieci pod wpływem dorosłych, a później przez życie społeczne rozwija się poczucie równości i solidarności, które w miarę rozwoju doskonalą się i wysubtelniają.

Sprawiedliwość nagradzająca wytwarza autorytet. Dlatego też małe dzieci są wrażliwe na sankcję.

Streszczając przedstawione w wykładach obserwacje i wysnute z nich wnioski możemy stwierdzić, że w rozwoju dziecka grają rolę dwa czynniki:

- 1) Posłuszeństwo dla starszych,
- 2) Współdziałanie („Cooperation“).

Pierwszy z nich hamuje naturalny rozwój dziecka zarówno w dziedzinie moralnej jak intelektualnej. Drugi rozwija i kształci pojęcia logiczne i etyczne, uczy samodzielnie myśleć i działać, szanować prawa wspólnie tworzone i czuć wobec nich odpowiedzialność. Z jednostki egocentrycznej i zależnej — czyni człowieka wolnego, świadomego uczestnika i współnika kultury. Zadaniem nowej szkoły jest przeobrazić wychowanie we współdziałanie społeczne nauczycieli i młodzieży. Ono powinno się stać podstawą nowoczesnego wychowania.

## Z literatury\*).

### NAUCZANIE GEOGRAFJI A WYCIECZKI WAKACYJNE NAUCZYCIELA

Trzy pojęcia: miejscowość rodzinna — ojczyzna — obce kraje, podają zakres materiału, jaki należy przerobić na lekcjach geografji w szkole powszechnej. Zarazem podają one drogę postępowania, syntetycznie włodzącą od najbliższego otoczenia do najdalszych krain.

Miejsce rodzinne — ojczyzna — obczyzna, to dziś już nie kręgi materiału żadnej z sobą łączności nie mające, lecz trzy zazębiające się dziedziny geografji życia. Dziecko, z najbardziej odludnego zakątka Rzeczypospolitej, codziennie ogląda rzeczy, które mu mówią o ścisłej łączności miejscowości i kraju rodzinnego z zagranicznymi. Szwedzkie zapalki, kalifornijskie pomarańcze, jawański ryż, chińska herbata, santoska kawa, indyjskie banany, sycylijskie cytryny, brazylijskie cygara przypominają, że ojczyzna znajduje się w stałej łączności z wszystkimi częściami świata. Gazety i radio przynoszą tylko wiadomości z całej kuli ziemskiej. Trzeba tylko wziąć atlas do ręki, przewertować parę książek treści geograficznej, a dowiemy się jeszcze więcej ciekawych wiadomości. Zadanie to winny spełnić lekcje geografji.

W studjach nad globem ziemskim i jego mieszkańcami nie chodzi o wyuczenie szeregu nazw i terminów, lecz o wykrycie typowych, plastycznych obrazów, ilustrujących najcharakterystyczniejsze właściwości danego zakątka ziemskiego. W dzisiejszej nauce geografji wyróżnia się tylko istotne cechy kraju, klimatu, gospodarki i kultury. W

metodycznym zaś opracowaniu materiału unika się nieowocnego i niezgodnego z psychologią formalizmu. To mając na uwadze, zgóry wyłączmy przy opracowywaniu geograficznego materiału bezmyślną szablonowość zillerowskich stopni formalnych i niepsychologiczne szufladkowe (kolejne omawianie: położenia, wielkości, ukształtowania powierzchni, nawodnienia, klimatu fauny i flory, ludności, ekonomji, handlu i przemysłu oraz ustroju państwowego) przerabianie materiału. Zillerowskie stopnie formalne wprowadzają bowiem zamieszanie do poszczególnych pojęć geograficznych, psują ich ciągłość i mechanizują żywy umysł dziecięcy, a szufladkowe omawianie materiału prowadzi znowu do monotonii i szablonowości osłabiającej uwagę i nie pozwalającej na jasne wyodrębnienie rzeczy istotnych od drugorzędnych. Jedynie właściwą formą nauczania będzie taka metoda, która, odpowiadając stopniom

Anger, Heimat und Volkskunde, Lipsk 1929  
Brandstetter.

— Berndt, Die Heimat als Untlerichsmittelpunkt, Wiedeń 1922.

— Harms — Lehmann, Europa, Lipsk 1930.  
List.

— Müller — Aussereuropa, Osterwieck 1929,  
Zickfeld.

— Rude — Die Neue Schule, 2 tom, Osterwieck 1932.

wi duchowego rozwoju ucznia i czyniąc zadość postulatowi wychowawczemu, pozwoli równocześnie rozwinąć się pożądanym siłom wewnętrznym ucznia. Taka metoda zależy przede wszystkim od ucznia, materiału i nauczyciela.

Podobnie jak w innych przedmiotach, tak i w nauce geografii muszą uczniowie być jak najbardziej samodzielnymi, a to zarówno w dociekaniu jak i w wyrażaniu.

W dociekanich geograficznych można wyodrębnić dwie zasadnicze formy pracy: obserwacyjną i literacko-geograficzną.

Obserwacyjne prace rozpoczynają uczniowie od najwzajemniejszych spostrzeżeń faktów i zjawisk podpadających pod zmysły, a kończą na planowym śledzeniu i badaniu zapomocą termometra, barometra, menzurki, zegarka, kompasu, lornetki, kątomierza. Bezpośrednia obserwacja skierowana zostaje na naturę i kulturę otoczenia. Uczniowie obserwują stale (temperaturę, wiatr), i okolicznościowo (stan wody), pojedynczo, grupowo i gromadnie, na lekcjach, wycieczkach i wakacjach. Oglądają kościoły, ruiny zamczyska, pałace, muzea, wystawy, cegielnie, fabryki, młyny, budowle. Wymierzają odległości, szerokość rzeki, temperatura powietrzna, wody i gruntu. Notują stan zachmurzenia, kierunek wiatru i burze. Zbierają próbki gruntu i skał, kruszcu i towarów. Pośrednio obserwują zapomocą obrazów, map, tablic, opisują ubiór ludności, obliczają obszar państw, długość pasm górskich i rzek, śledzą ukształtowanie powierzchni i wypisują lądowe i morskie drogi komunikacyjne.

Forma prac literackich obejmuje czytanie gazet i czasopism, wypisów geograficznych i opisów podróży, wypraw podbiegunowych i t. p.

Wyniki dociekań geograficznych przedstawiają uczniowie zapomocą słowa, liczby, rysunku i modelu.

Słowne wyrażanie odbywa się zapomocą opowiadania lub opisu. Opowiadają uczniowie lub opisują w zeszycie geograficznym wszystko, cokolwiek widzą w otaczającym świecie, na obrazie lub mapie.

Liczbowe względnie cyfrowe przedstawianie obejmuje notowanie wysokości gór, przeliczanie długości i odległości na godziny marszu lub jazdy, prowadzenie statystyki ludności, przywozu i wywozu towarów.

Ilustracyjne opowiadanie w formie rysunku obrazowego (fazy księżyca, formy domów, gór, naczyń, broni), schematu (dzienna droga ziemi, śluzka, tama, wiadukt), przekroju (doliny, góry, wulkanu, kopalni), planu (wsi, miasta) i mapy (wybrzeża polskiego, Tatr, powiatu, województwa, Sahary) często dokładniej uwypukla zasadnicze cechy omawianego materiału, niżeli żywe słowo.

Plastycznie wypowiadają się uczniowie na przykład o typach gór, pasy górskie, dorzecza) i zapomocą plasteliny, drzewa oraz tektury.

W celu stałego utrzymania zainteresowania uczniów nawet przy powtórcie materiału przerobionego, urządzamy ją w formie dialogu. Oto polecamy dwum uczniom rozmawiać np. na temat: „Gdynia i Zakopane jako miejsca wypoczynkowe”, inni znowu rozprawiają o wartościach podróży koleją, okrętem i samolotem, jeszcze inni uwypuklą rolę wsi i miasta.

Drugi czynnik decydujący o metodzie — materiał geograficzny — wymaga elastycznego dostosowania się formy nauczania do rodzaju omawianego materiału. Zależnie od jego jakości posługujemy się opisem (tama rzeczna, wyspa koralowa, lawina, ruch uliczny w Warszawie, walka byków), albo opowiadaniem (trzęsienie ziemi w Japonji, odkrycie złoża djamentów, wycieczka po porcie gdyńskim), wyjaśnianiem (strefy roślinne w górach, odpływ i przypływ morza) lub porównaniem (pory roku w Polsce i w Brazylii, klimat lądowy a morski), heureka (wpływ klimatu na świat zwierzęcy i roślinny) albo też wolną rozmową (omawianie obrazów, ilustracji, wypisów, opisów).

Na każdej lekcji starannie dobierają punkt wyjścia, ażeby od razu zainteresować dzieci. Kilka zdań wyjętych z najnowszej gazety. — Zatonięcie okrętu „Niobe”, szarańcza pod Wiedniem — sukcesy polskiej ekspedycji polarnej — natychmiast skłaniają uwagę uczniów.

Na wyższych stopniach poprzedza opracowanie lekcji wybranie przez uczniów zagadnień, które gruntownie omówić należy. Przed opracowaniem lekcji „Port gdyński” wysunąć takie zagadnienia jak: położenie (mapa), obrót towarowy, znaczniejsze budowle (poczta, dworzec, kapitanat, łuszcarnia), piękne widoki (Kamienna góra, widok portu), plaża. Ułożenie planu zapobiegnie beztreściwej rozmowie.

Jeżeli chodzi o nauczyciela, to jego najważniejszym obowiązkiem jest znaleźć pośrednią drogę między materiałem a uczniem. Zadaniu temu sprostać łatwiej, im sam więcej widział i czytał. Stąd obowiązek urządzania wakacyjnych wycieczek krajoznawczych i czytania lektury geograficznej oraz zbierania wycinków z czasopism, gromadzenia zbiorów mineralnych i próbek gruntu, produktów i t. d. W każdej zaś poszczególnej lekcji dbać musi o to, ażeby godziny geografii stały się minjaturą i odbiciem życia tego, które toczy się w miejscowości rodzinnej, ojczyźnie lub obcym świecie.

Bolesław Pleśniarski.

# Francuska i niemiecka prasa pedagogiczna.

## WYCHOWANIE — SZKOŁA CZYNNA

Tygodnik pedagogiczny szwajcarski „Berner Schulblatt” zamieścił artykuł G. Moeckk'ego na temat błędnych pojęć o szkole czynnej: błędy spełniają przeciwnicy nowej szkoły, którzy nie rozumieją dziecka ani zadań wychowania współczesnego, — w błędzie również są ci, którzy budują przesadne nadzieje na metodach Ferriere'a, Ker-schensteinera i innych reformatorów. Droga właściwa — to wykorzystanie wyników współczesnej wiedzy pedagogicznej, a przede wszystkim — prawdziwe powołanie.

W Nr. 44 pisma „Berliner Schulblatt” A. Ferriere podaje program celów szkoły czynnej w r. 1932.

Szkoła czynna opiera się przede wszystkim na stosowaniu w praktyce wyników psychologii i socjologii.

Szkoła czynna, zgodnie z psychologią genetyczną traktuje dziecko jako całość, w której części oddziałują na całość — a całość oddziałuje na poszczególne części.

Szkoła czynna ma na celu zachowanie i spotęgowanie sił pożytecznych i twórczych jednostki, by stworzyć z niej osobowość samodzielną i posiadającą poczucie odpowiedzialności. Wszelka nauka idąca zewnątrz bez związku z siłami wewnętrznymi — jest szkodliwa, gdyż narusza równowagę jednostki.

Szkoła czynna bierze dziecko za punkt wyjścia, udziela mu stawy duchowej, potrzebnej do wzbogacenia i zróżniczkowania posiadanych przez nie zdolności do skoncentrowania i zjednoczenia nowych, nabywanych uzdolnień.

Szkoła czynna oddziałuje na zewnętrzne objawy dobrego i złego lecz na ich głębokie źródło. Dąży do poznania podświadomości, popędów, dążeń, poczuc i samorzutnych zainteresowań celem ich zużytkowania, skanalizowania i obrócenia na rzecz rozwoju duchowego dziecka.

Szkoła czynna dąży do przewagi ducha — t. j. serca, intuicji, rozsądku i woli w ich istocie jakościowej. Duch osiąga władzę nad dążeniami podświadomości.

Szkoła czynna, pielęgnując właściwą działalność dziecka, działalność indywidualną i solidarną, wzmacnia stopniową zdolność do wysiłku energicznego i wytrwałego. Wysiłek narzucony mści się w postaci anarchji. Pozorna anarchja nowego uczenia w szkole czynnej jest warunkiem wychowania samodzielnego, które przyczynia się do spotęgowania zdolności do wysiłków.

## ETYKA W WYCHOWANIU

„Pour l'Ere Nouvelle” — I. 1932

„Myśl uczciwa i jej wychowanie” — przez Ed. Claparede'a.

Znakomity pedagog wskazuje drogę, jakimi należy dążyć do wyrobienia myśli uczciwej. Nie chodził mu o pospolite kłamstwo i nieszczerłość, lecz o mimowolne fałsze, popełniane przez myśl ludzką wskutek subiektywizmu, wcześniej zakorzenionych sofizmów, różnych postaci myślenia nawykowego. Autor wskazuje na źródła zniekształcenia prawdy w procesie myślenia. Najoczęściej przyczyną fałszowania prawdy jest zapomnienie — o czym świadczą badania psychologiczne zeznań świadków pewnego wydarzenia. Uczucia, a szczególnie życzenia nasze wpływają na to, że wyobrażenia zmienia rzeczywistość, lub wpływa na zniekształcenia prawdy pod wpływem wykrętnych rozumowań.

Uczucie silnie wpływa na nasze myślenie, lecz wychowanie do uczciwego myślenia polega na tem, byśmy zdawali sobie sprawę z czynników subiektywnych naszej własnej myśli i myśli innych ludzi. Należy nauczyć się odróżniać różne punkty widzenia.

Myślenie subiektywne wywiera wpływ fatalny na losy narodów, prowadzi do wojen niszczytelnych. Metoda doświadczalna i czynna może wcześniej zaprawić umysł do zwracania uwagi na złudzenia zmysłów np. w dziedzinie optyki akustyki i t. p., do zdawania sobie sprawy z obiektywnego stosunku do rzeczywistości.

Obowiązkiem wychowawcy jest zwrócenie uwagi na to źródło nieporozumień między ludźmi.

## KARNOŚĆ (Schulvefore, Styczeń 1933).

Dr. Marianna Zycha, rozpatruje zagadnienie karności z powodu książki Matyldy Vaerting na temat psychologii władzy. W szkole tradycyjnej stosunek nauczyciela do ucznia wyrażał się w sprawowaniu władzy nad wychowankiem. Osiągnięcie zewnętrznej karności wystarczało. Nieuniknionym rezultatem tak pojętej karności były kary i oporność silniejszych jednostek wśród uczniów, zaś obluda, pozorne posłuszeństwo hatur mniej ekspansywnych. Współczesny stosunek nauczyciela do ucznia powinien opierać się na zrozumieniu i zaufaniu. Istotna karność wytwarza się na tle społeczności uczniowskiej, głównie w formie samorządu szkolnego.

Dr. K. Reumuth Neue Bahueu — styczeń 1933, wypowiada szereg myśli na temat istotnej karności, które przeznacza przede wszystkim dla młodych niedoświadczonych nauczycieli.

1. Należy zapobiegać sposobnościom do niekarnego zachowania się klasy, szczególnie, gdy mamy do czynienia z jakimś żywiołowym odruchem dzieci: np. z pod ławki toczy się jabłko — dzieci patrzają, uwaga ich oderwała się od przedmiotu lekcji — najrozsądniej będzie przerwać lekcję, kazać podnieść jabłko. Lub też uwaga klasy skierowała się na przelatujący samolot. Rozsądniej będzie pozwolić dzieciom na śledzenie za lotem aeroplanu — po chwili wrócić do przerwanej pracy.

2. Zdolność do skupienia myśli należy rozwijać w dzieciach nie przez narzucanie pracy rozbawionej i rozkrzyczanej klasie, lecz skłonić je do skupienia, dając hasło do śpiewu chóralnego. Dobrze jest na początku nowej lekcji po pauzie dać rozkaz do powstania — podniecenie ustąpi i łatwiej przejść do pracy.

3. Najskuteczniejszym i najlepszym środkiem do osiągnięcia karności jest umiejętność przykuć uwagi dzieci, silnego zainteresowania.

4. Najtrudniej osiągnąć karność przy swobodnej rozmowie jako metodzie lekcji. Tu najłatwiej wkrada się chaos i dowolność.

Porządek można osiągnąć, gdy uświadomimy dzieciom cel pracy. Nie jest trudno wdrożyć dzieci do pracy planowej. Obok tego na najwcześniejszych stopniach już należy dzieciom uświadamiać: co zdobyły, czego się nauczyły? Jeszcze skuteczniej wdraża do skupienia myśli żądanie, by uczeń opowiedział, jak doszliśmy do danego wyniku!

5. Jednym z ważniejszych narzędzi osiągnięcia wewnętrznej karności jest ćwiczenie w mówieniu.

Umiejętność wypowiedzenia się wymaga wewnętrznej opanowania. Zwykle klasy, umiejące wyślawiać się, wyróżniają się karnością.

6. Jednym z poważnych czynników wewnętrznej karności jest zrozumienie wartości pracy ludzkiej. Z tego zrozumienia wynika poszanowanie przedmiotów użytku codziennego, porządku i czystości osobistej, oraz otoczenia domowego i szkolnego. Rozwijanie poczucia estetycznego, dbałość o porządek przyczyniają się do wzmocnienia istotnej karności.

Do innych możliwości wychowawczych należy wzbudzać w dzieciach poczucie, że: „chłopiec nie zrobi nic podobnego” — przez upomnienia tego rodzaju kształtuje się ideał dziecięcy. Wcześniej budzi się w dzieciach myśl: „Coby było, gdyby wszyscy tak postępowali?”

7. Lecz przede wszystkim sam nauczyciel winien być wzorem opanowania i godności. Nauczyciel winien być wzorem umiarkowania i sprawiedliwości.

*M. Lipkówna.*

---

#### WYJAŚNIENIE.

W związku z art. p. t. „Organizacja czytelnictwa w szkole powszechnej” (nr. 6 „Pracy Szkolnej”) pragnę zaznaczyć, iż wszystkie podane tam przykłady są dokładnym sprawozdaniem z pracy, prowadzonej przeze mnie w r. b. na terenie Szkoły Ćwiczeń przy Sem. Naucz. w Ostrogu n. H.; sam pomysł zorganizowania Gazetki Szkolnej zawdzięczaam pracy P. H. Gnoińskiej (Szkoła Ćwiczeń przy Sem. w Siennicy).

*St. Wiącek.*

---

#### TREŚĆ NUMERU:

- 1) Ku końcowi roku szkolnego. — *J. Żemir.* 2) Wystawy szkolne. — 3) Zagadnienie korelacji w nauczaniu. — *M. Egiersdorf, St. Dobraniecki, K. Greb, Marta Ochmanówna, Z.* 4) Jan Rączka. Które dzieci dochodzą do kl. VII? 5) Ze szkolnictwa zagranicą. — *J. Jędrychowska.* 6) Wychowanie społeczne dziecka. 7) Z literatury. — *Bol. Pleśniarski.* 8) Francuska i niemiecka prasa pedagogiczna. — *M. Lipkówna.* 9) Wyjaśnienie. — *St. Wiącek.*

---

REKOPISÓW NADEŚLANYCH REDAKCJA NIE ZWRACA.

#### KOMITET REDAKCYJNY:

Redaktor: **Benedykt Kubski**

Sekretarz: **St. Dobraniecki**

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

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

---

Opłata w „Drukarni Współczesnej”, Warszawa, Szpilem 10.