

OCENA UCZNI W ŚWIELE NOWEJ PEDAGOGIKI

(dokóńczenie)

IV. Ocena postępowania ucznia.

Odrębnem wreszcie zagadnieniem jest sprawa oceny zachowania się ucznia ¹⁾. Nie chodzi tu już o ocenę ucznia jako istoty obdarzonej tylko intelektem, lecz przede wszystkim o dziedzinę jego uczuć i woli, czyli wszystkiego tego, co nazywamy zjawiskami moralnymi. I tu musimy przypomnieć, że wszystkie dziedziny przenikają się, nawzajem wywierają na siebie wpływ. Ale jakiego rodzaju są te związki i jakie jest ich znaczenie wychowawcze? Słusznie tedy wydaje się nam je wydzielić, choćby dla podkreślenia ich doniosłości. W wychowaniu ogólnem jest to dziedzina zjawisk najmniej zbadanych, najmniej zrozumiałych i najmniej dających się ująć w jakieś schematy orjentacyjne. Wprawdzie oficjalna pedagogika doby minionej dawała sobie radę i z temi trudnościami, włączając poprostu całą sferę moralności ucznia w taki lub inny schemat skali cyfrowej. Jednakże to „cyfrowanie”, zachwiane mocno w swych założeniach podstawowych, zaczyna wkraczać powoli w fazę likwidacji. Wysuwa się natomiast inny doniosły postulat. Zaleca się mianowicie w wydawaniu sądu o ogólnej wartości ucznia, o jego woli, charakterze, osobowości zachować nie tylko wyrozumiałość i ostrożność, ale nawet daleko idącą pobłażliwość, aż do całkowitego zniesienia tych ocen włącznie. Wynika to zarówno z trudności, jakie przedstawia poznanie pobudek amoralnego zachowania się, jako też z nieznamośności samej istoty wartości moralnych.

W praktyce szkolnej nie ustanawia się różnicy między zachowaniem się w szkole a zachowaniem się moralnem czyli istotnem. W oczach nauczycieli i rodziców stosunek między obu powyższemi wartościami jest zawsze prosty, co nie jest ściśle i grozi w skutkach wprowadzeniem ucznia z równowagi ²⁾. Często też miesza się inne wartości ucznia, uzależniając, na przykład, ocenę pilności, czy zachowania się od postępów w nauce, lub odwrotnie. To samo dałoby się po-

¹⁾ Na formularzach urzędowych obowiązuje termin „sprawowanie się” z następującą skalą stopni: bardzo dobry, dobry, odpowiedni, nieodpowiedni. W języku szkolnym używane są synonimy: sprawowanie, postępowanie, obyczajność.

²⁾ Zob. E. Claparède — Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna. Warszawa, 1927. Wyd. II. Str. 182.

wiedzieć o stosunku pilności do zachowania się, porządku i t. d. Tej chwiejności dowodzą ciągle utyskiwania rodziców na niesprawiedliwość ocen, ciągłe „reformy” przepisów klasyfikacyjnych i druków szkolnych. Przytoczymy choćby okólnik naszego M. W. R. i O. P. z dnia 22 lutego 1929 roku w sprawie stopnia ze sprawowania na świadectwach szkolnych. „Ze względu na podniesione w tej sprawie wątpliwości — czytamy — oraz różnorodne w praktyce rozumienie stopnia ze sprawowania się wyjaśniam, że ocena ze sprawowania się winna być rozumiana możliwie najściślej, t. j. jako ocena za ogólne zachowanie się ucznia w szkole i poza szkołą. Nie należy więc dołączać do tej oceny spostrzeżeń z t. zw. pilności, uwagi i porządku ucznia; spostrzeżenia co do tych trzech dziedzin, występujące dawniej na świadectwach w osobnych rubrykach nie istniejących dzisiaj, mogą obecnie w uzasadnionych wypadkach łączyć się ze stopniem właściwego przedmiotu” 1).

Czy te poszczególne wartości mają jakąkolwiek wyraźniejszą zależność? W jakim stosunku zachowanie się ucznia w szkole odzwierciadla zachowanie się wogóle, czy pilność jego jest przyczyną czy skutkiem uzdolnień do danego przedmiotu, czy stopień oraz jakość uzdolnień intelektualnych wpływa na sferę woli i uczuć, na rozwój moralny i jakie układy korelatywne przybierają te różne dziedziny w każdym poszczególnym wypadku — są to zagadnienia wciąż jeszcze otwarte. Nie wdając się w ścisłe i szczegółowe analizy naukowe tak subtelných dociekań, omówimy tu kilka momentów natury ogólniejszej. Dla ułatwienia zadania uszeregujmy wszystkie możliwe zależności poszczególnych ocen w sposób następujący:

1. Ocena inteligencji — ocena zachowania się.
2. Ocena pilności — ocena postępów.
3. Ocena postępów — ocena zachowania się.
4. Ocena zachowania się — ocena pilności.

Weźmy przykład pierwszy: w jakiej mierze wiedza (nabywanie wiadomości) może wpływać na postępowanie moralne? 2).

Wpływy te, podług Claparède'a, mogą być rozważane z trzech stanowisk. Przedewszystkiem wiedza oświeca umysł, co pozwala osobnikowi lepiej zdać sobie sprawę z konsekwencji własnego postępowania. Ukazując np. skutki nadużycia alkoholu, możemy uchronić dziecko od używania napojów wysokowych. Pouczając znów, że wartość dodatnia lub ujemna jakiegoś postępowania uzależniona bywa od związanych z niem okoliczności, przyzwyczajamy ucznia do większego samokrytycyzmu.

Poza tem wiedza wprowadza do umysłu pewne pojęcia, a każde pojęcie uświadomione posiada tendencję do odpowiedniego wyrażenia się w czynie 3). Z powyższem znów wiąże się zagadnienie decydującego wpływu wychowawczego pewnych formuł, zasad, przysłów, maksym i t. d. na nasze postępowanie moralne oraz rozwinięta przez Bover'a teoria „świadomości obowiązku” (zobowiązania moralnego) 4).

1) Dziennik Urzędowy Ministerstwa W. R. i O. P. z r. 1929 Nr. II. 3760/29 poz. 45.

2) Inteligencję utożsamia się w danym wypadku z wiedzą, gdyż inteligencja nie może działać inaczej, jak tylko na podłożu wiadomości.

3) Pogląd ten mocno zwalcza psycholog amerykański Thorndike.

4) E. Claparède — Op. cit., str. 173.

Znajomość tych faktów prowadzi często wychowawcę do ciekawych poczynań w kierunku umoralnienia zachowania się ucznia. Jako konkretne przykłady możemy wymienić:

- a) konkursy dobrych uczynków, wdrażające ucznia do samokontroli i oceny własnego lub cudzego postępowania; ¹⁾
- b) szkolne „Ligi dobroci”, przyuczające ucznia do codziennego notowania dobrych postępów;
- c) graficzne unaocznianie przez uczniów zmian w zachowaniu się celem poznania własnych wad lub zalet;
- d) samorządy szkolne i uczniowskie są również dobrą ilustracją pomysłowości i poczynań wychowawczych w tej dziedzinie.

W odniesieniu do drugiego wypadku „obowiązuje” zasada, że pilność i postępy mają się do siebie w stosunku prostej zależności. Zasada ta, w istocie swej nieściśle wyrażona, a stosowana w praktyce bezwzględnie i formalnie — prowadzi w konsekwencji do ocen mocno niesprawiedliwych, krzywdzących i niewychowawczych.

Stopień nasilenia pracy ucznia uwarunkowany jest przez wiele różnorodnych czynników natury socjalnej, ekonomicznej, organizacyjnej i t. d. Dlaczego więc uczniowi, który z tych lub innych powodów (brak właściwych uzdolnień lub zamiłowań, nieregularna frekwencja i t. p.) otrzymał niedostateczną ocenę z postępów, musi jednocześnie grozić przykre obciążenie jego pilności — tego pozytywnie nie da się uzasadnić. W wypadku kompromisowego rozwiązania zagadnienia należałoby tu przeprowadzić następujące zróżnicowanie ocen:

- a) Uczeń, którego ocena pilności i postępów pozostają w stosunku prostej zależności.
- b) Uczeń, który pomimo dużego nasilenia w pilności nie może podolać wymaganiom naukowym szkoły z powodu słabych zdolności. W tym wypadku ocena pilności i postępów nie może iść w parze. Oceniając obie wartości w zależności prostej, wyrządzamy uczniowi wielką krzywdę. Uczeń bowiem może nie mieć zainteresowania w danym przedmiocie, a przypisywać jednocześnie wielką uwagę do swych wysiłków w pracy.
- c) Uczeń, któremu duże zdolności pozwalają „lekkim” wysiłkiem osiągnąć wymagany poziom wiadomości. Taki uczeń przy dobrych postępach w nauce może mieć niedostateczną ocenę z pilności.
- d) Uczeń, u którego brak pilności i uzdolnień w każdym wypadku uniemożliwia przystosowanie się do wymogów szkoły. Siłą rzeczy oceny tych wartości będą szły zawsze w parze, lecz w kierunku ujemnym.
- e) Uczeń, u którego każde powodzenie w jakimkolwiek bądź stopniu i przedmiocie uzależnione jest wyłącznie od stałej i wielkiej pilności.

Zestawienie trzecie, to niewątpliwie zależność, prowadząca w praktyce do największych rozdzwignięć w ocenach i ocen najbardziej dowolnych i niesprawiedliwych. Wypadków obniżania wartości postępów w nauce z powodu „występnej” obyczajności czy „niemoralnego” zachowania się rzeczywistość szkolna dostarcza bardzo dużo. Właśnie w owym „niemoralnym” zachowaniu się tkwi

¹⁾ H. Spoczyńska — Jak dzieci oceniają swe postępowanie? „Chowanna”. R. 1931, str. 305 — 308.

punkt ciężkości wszystkich „niewłaściwych” ocen. Ruchliwa natura ucznia, popędliwość, sprawy płciowe, pewne cechy charakterystyczne dla rozwijającego się życia i t. p. fakty, wykraczające poza ramy zachowania się, wciągane bywają z różnych powodów w orbitę owej „przestępczości”.

Zależność pilności od zachowania się i odwrotnie zachodzi w licznych wypadkach, lecz ocenianie tych wartości wymaga bardzo oględnego rozpatrzenia wpływów wzajemnych w każdym poszczególnym wypadku.

Warto wreszcie przytoczyć jeszcze kilka głosów argumentacji, zmierzającej do całkowitego zniesienia omawianych tu ocen. Głosy te pochodzą przeważnie z Austrii, która od szeregu lat nadaje przewodni ton wszelkim reformom pedagogicznym, biorącym za punkt wyjścia dziecko.

Dzisiejsze oceny ze sprawowania i pilności — motywuje współczesny pedagog — to przeżytek z epoki ginącego bezpowrotnie systemu szkolnego. Stopień z pilności jest bezwartościowy, ponieważ nie określa on, czy uczeń jest leniwy w ogólności, czy też nie chce pracować tylko nad pewnym nieinteresującym go przedmiotem. Niedostateczna zaś ocena z pilności szkodzi potem w życiu, gdyż leniwych nie chce się oczywiście przyjmować do rzemiosła, handlu i t. p., ani dopuszczają do lepszych stanowisk społecznych.

Również bez wartości jest ocena ze sprawowania, gdyż wartościuje ona to, co jest skazane przez życie na zapomnienie. Żąda się wobec tego usunięcia stopnia z pilności, ze sprawowania i usunięcia świadectw półrocznych, które muszą być zastąpione zawiadomieniami pisemnymi dla rodziców, z załączeniem charakterystyki ucznia ¹⁾. Uzupełnia powyższe motywy inny wychowawca następującym argumentem. Rozdzźwięk między oceną ze sprawowania w szkole a życiem jest zasadniczy. Stopnie szkolne w zestawieniu z wymogami życia są za wieloznaczne i dlatego nic nie mówiące. Charakterystyki ucznia z owych znaczków magicznych wyprowadzić nie można. Dotyczy to i uczniów „celujących”. Ile ich potem ginie w życiowej walce, gdy „źli” osiągają stanowiska kierujące. „Życie nie stawia stopni, ono ocenia wedle pracy i jej wartości” ²⁾. Zniesienie stopni ze sprawowania, uwagi i pilności w Prusach (1930) przez Ministerstwo Nauki, Sztuki i Oświecenia Publicznego uważa tenże autor za doniosły krok w zreformowaniu ocen szkolnych.

Z odmiennego punktu widzenia podchodzi do tematu Hügler.

Dobre lub złe sprawowanie dziecka zależy przedewszystkiem od wielu czynników socjalno-biologicznych, jak: środowisko domowe, warunki materialne, obciążenie dziedziczne i t. p. Czynniki te nie podlegają woli wychowawcy i przez to samo nie powinno się na nim egzekwować odpowiedzialności za takie lub inne zachowanie się.

A zatem wszelka ocena ze sprawowania na świadectwach z ukończenia szkoły zarówno dodatnia, jak ujemna jest niesprawiedliwa i dlatego powinna być zupełnie w szkole pomijana ³⁾.

Wszystkie te momenty, z drobiazgowością właściwą Niemcom, zestawia i wszechstronnie uzasadnia D-r Marhold. Proponuje w zakończeniu rozważań

¹⁾ A. Tesarek — Für die Reform des Schulzeugnisses. „Die Sozialistische Erziehung” R. 1930, Nr. 4.

²⁾ J. Marhold — Theoretisches und praktisches zur Frage der Noten klassifikation. „Die Quelle” R. 1931, str. 391.

³⁾ W. Hügler — Die Sittennote. „Die Quelle” R. 1931, str. 622 — 628, 735 — 739.

przyjęcie pięciu postulatów w sprawie zniesienia ocen ze sprawowania i pilności na świadectwach szkolnych, a przede wszystkim na świadectwach z ukończenia szkoły. Podajemy je w streszczeniu następującem:

1. Znieść stopnie z pilności we wszystkich wypadkach, ze wszystkich świadectw, dopóki nie uczymy jednostki a masy, dla których pilności nigdy nie będziemy mogli określić warunków, ani ich zmienić.
2. Znieść stopnie z zachowania się ze wszystkich świadectw, względnie ograniczyć je do minimum. W świadectwach za pierwsze półrocze nie powinno być wogóle stopni, żeby dziecko mogło się rozwijać spokojnie.
3. Na wypadek pozostawienia ocen z zachowania się na wykazach semestralnych pozostawić nauczycielowi pełną swobodę, t. j. nie krępować żadną skalą stopni. Tak, na przykład, mogłoby być wydrukowane: „Zachowanie się ucznia odpowiadało regulaminowi szkoły”¹⁾.

Wnioski pozostałe dotyczą świadectw z ukończenia szkoły.

W zakończeniu autor żąda współpracy i ścisłego kontaktu wszystkich czynników powołanych do wychowywania dzieci, postulując przytem zasadę dopuszczenia młodzieży szkolnej do współdziałania w ocenach.

Zbierając wyniki dotychczasowych rozważań, możemy zamknąć niniejszy artykuł konkluzją następującą. Ktokolwiek zabiera się do oceniania tak subtelnej istoty, jak rozwijające się dziecko, musi zrozumieć i zapamiętać dwa przykazania wychowawcze:

1-o. Zanim uczynimy ucznia odpowiedzialnym za lenistwo, postępy lub postępowanie, powinniśmy p o z n a ć t ł o i p r z y c z y n y, hamujące jego siły fizyczne i duchowe. Przytem hamulce, które podlegają poznaniu, dają się sprowadzić do przyczyn wewnętrznych (jak natura, dziedziczność, i t. p. dyspozycje wrodzone), oraz wpływów zewnętrznych (środowisko, sprawy, kształcenie i t. p.). Krótko mówiąc, sprowadzić wszystkie czynności oceniania do postulatu i n d y w i d u a l i z o w a n i a.

2-o. Aby ocenić, do jakiego stopnia dziecko-uczeń może być winne, muszą sobie podać ręce rodzice, nauczyciel, nieraz lekarz szkolny, a w każdym razie sam przedmiot oceny — uczeń. W s p ó ł d z i a ł a n i e t o m u s z ą p r z e p r o w a d z i ć w e d ł u g z a s a d n a u k o w y c h.

Omówieniu tych rzeczy poświęcimy oddzielny artykuł.

Kazimierz Greb.

WIĄZANIE PRACY SZKOLNEJ ZE ŚRODOWISKIEM W NOWYM PROGRAMIE SZKOŁY POWSZECHNEJ

Do nowych zadań, które obecny program szkoły powszechnej wysuwa na miejsce czołowe, należy związanie pracy szkolnej z najbliższem środowiskiem.

Dawny program nie stawiał takiego zadania, gdyż samo zagadnienie środowiska było mu niejako obce. Zamiast pojęcia środowiska dawny program wprowadza-

¹⁾ J. Marhold — Die Beilagen und Fleissnote (Beiträge zur Reform der Entlassungszeugnisse des pflichtschulens. „Die Quelle” R. 1932, str. 178 — 182, 252 — 254, 326 — 330.

dzał tylko takie pojęcia, jak „otoczenie” czy „najbliższa okolica”. Niezawodnie wkładano w nie treść zblizoną do tej, jaką obecnie wkładamy w pojęcie środowiska; zachodzi jednak głęboka różnica w ujmowaniu tych częściowo pokrewnych spraw przez dawny i obecny program. Poprzednie podejście do tych spraw miało charakter psychologiczno-dydaktyczny. Dawny program, mówiąc o otoczeniu, kazał brać pod uwagę przedewszystkiem z a s ó b u m y s ł o w y, z jakim dziecko przychodzi do szkoły, a który kształtował się pod wpływem otoczenia, w pracy szkolnej na tym zasobie się oprzeć, a przy dalszym jego wzbogacaniu ciągle do tego otoczenia się zwracać, gdyż z niem łączą się zainteresowania dziecka, ono jest mu najbardziej znane, ono też przedstawia zazwyczaj jeden z typów zjawisk najprostszych.

Takie stanowisko dawnego programu nie jest i obecnie zakwestjonowane, lecz rozszerzone, pogłębione i uzupełnione. Obecnie uważa się, że dziecko wstępujące do szkoły, jest wytworem zespołu całego szeregu warunków życia społecznego, czyli środowiska — i że działanie tego środowiska na dziecko nie przerywa się z chwilą wstąpienia dziecka do szkoły; środowisko to w dalszym ciągu działa bardzo silnie i nie jest rzeczą obojętną, w jakim stosunku pozostaje do siebie działanie środowiska i szkoły. Wreszcie wciąż o tem musimy pamiętać, że bezpośrednie oddziaływanie szkoły na dziecko jest tylko czasowe, bo trwa tylko około siedmiu lat, poczem dziecko przeważnie wraca całkowicie do tego środowiska, z którego wyszło — i że znowu jest rzeczą zasadniczą i rozstrzygającą o wartości szkoły, co dziecko od niej wzięło i co z tego wniosło do środowiska, w którym ma żyć i działać. Widzimy więc, że obecny program dodaje podejście socjologiczno-pedagogiczne do dawnego psychologiczno-dydaktycznego.

Zmiana tego podejścia jest wynikiem zmiany naszych poglądów na sprawę kształcenia formalnego, nauczyliśmy się nie przeceniać tego kształcenia; poza tem jest ta zmiana wynikiem zastosowania badań socjologicznych do pedagogiki—co nietylko zrodziło nowe zagadnienia w tej dziedzinie, ale spowodowało nowe oświetlenie, czy nowe ujęcie dawnych zagadnień. Te nowe zagadnienia, czy tylko nowe ujęcia postawiły przed nami, nauczycielami, szereg nowych zadań, a do nich należy zadanie związania pracy szkoły ze środowiskiem.

W związku z tem stoją przed nami następujące pytania: na czem to nowe zadanie polega? Czy przez nasze dotychczasowe wykształcenie i naszą praktykę szkolną jesteśmy przygotowani do spełnienia tego zadania? Ewentualnie — czego nam brakuje — i co mamy zrobić, aby te braki uzupełnić i tak się do pracy przygotować, aby móc wykonać nowy program?

Artykuł niniejszy ma na celu dokładne zorientowanie czytelnika, na czem polega to nowe zadanie wiązania pracy szkoły ze środowiskiem. Przy szukaniu odpowiedzi oparłem się wyłącznie na ostatnich normach prawnych, regulujących zasadnicze sprawy naszego szkolnictwa; są one następujące:

- 1) ustawa z dn. 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa;
- 2) statut publicznych szkół powszechnych siedmioletnich;
- 3) program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania (tymczasowy).

Z trzech wymienionych norm prawnych wybrałem możliwie cały materiał, odnoszący się do interesującego nas tu zagadnienia, by w ten sposób stworzyć

nietylko mocną podstawę do dalszych wniosków, ale także, by ułatwić czytelnikom zorientowanie się w zakresie wymagań, jakie w tym kierunku postawiono nauczycielstwu. Dokładna znajomość tych wymagań uchroni nas zapewne przed zbyt subiektywnym, zdawkowym, bałamutnym, czy wprost bagatelizującym ujmowaniem tej sprawy, jakie zjawia się często w prasie i w praktyce szkolnej. Zanim przystąpię do szczegółowego omówienia wspomnianego zadania, chcę przedtem wyjaśnić, dlaczego brałem pod uwagę nietylko te ustępy programu, w których jest mowa o środowisku, ale i te, w których użyto takich terminów, jak „otoczenie”, „najbliższa okolica”, „dom rodzinny”, „otaczająca rzeczywistość” i t. p.

Uważałem, że treść tych pojęć mieści się bez reszty w pojęciu środowiska i że znajomość dotyczących zjawisk czy warunków wchodzi w skład znajomości środowiska.

Inaczej ma się rzecz z pojęciem „regionu”, które to pojęcie pojawi się również w niektórych cytatach, przytoczonych w tym artykule. Elementy kultury regionalnej zjawiają się, że tak powiem, w innej formie, niż elementy „najbliższego środowiska”: ponieważ każde środowisko stanowi część jakiegoś regionu, więc działanie regionu i środowisko pokrywają się, lecz tylko częściowo — co do reszty mając odmienny charakter. Stąd zagadnienie wiązania pracy szkoły ze środowiskiem jest czemś innym, niż zagadnienie wprowadzenia do szkoły pierwiastków regionalnych — i dlatego należy je traktować oddzielnie. Jeżeli w przytoczonych tu cytatach pojawi się czasem słowo „region”, to tylko dlatego, że dany cytat musiał być uwzględniony, a opuszczenie w nim słowa „region” z różnych względów nie było wskazane.

U s t a w a o u s t r o j u s z k o l n y m porusza obchodzącą nas sprawę w jednym tylko artykule, a mianowicie w 11-ym, określającym zadania szkoły powszechnej i zasady budowy jej programu. Koniec tego artykułu brzmi:

„Zagadnienia kulturalno-gospodarcze środowiska, w którym szkoła się znajduje, winny być uwzględnione w materiale naukowym wszystkich trzech szczebli”.

Krótką to wzmianka, jednak jej pojawienie się w ustawie, normującej cały urządzenie naszego szkolnictwa, świadczy jak wielką wagę przywiązują twórcy ustroju szkolnego do tego, aby praca szkoły powszechnej związana była ściśle ze środowiskiem, w którym szkoła się znajduje. Cytowany artykuł stanowi trwałą podstawę prawną dla dalszych, szczegółowych rozporządzeń w tej sprawie. Więcej materiału do naszego zagadnienia mamy w statucie publicznych szkół powszechnych. Zadania szkoły powszechnej są określone w trzech wstępnych paragrafach statutu; jeden z nich określa wyłącznie stosunek szkoły powszechnej do najbliższego środowiska jej uczniów; brzmi on następująco:

„Szkoła powszechna jest nadto powołana do tego, by przez swój wpływ na życie społeczne środowiska, dla którego istnieje, przyczynić się do oświaty i kultury tego środowiska”.

Stosunek szkoły do środowiska jest tu jasno postawiony, bo wyraźnie powiedziano, że szkoła istnieje dla środowiska i że szkoła winna przyczynić się do rozwoju oświaty i kultury tego środowiska.

Dalsze paragrafy statutu określają bliżej ten stosunek przy szczegółowszym omawianiu spraw nauczania i wychowywania. W rozdziale V-ym statutu, po

określeniu zadań programu szkoły powszechnej oraz zasad budowy tegoż zgodnie z brzmieniem 11-go artykułu ustawy o ustroju szkolnym, wprowadzony jest również ustęp, dotyczący uwzględniania w materiale naukowym zagadnień kulturalno-wychowawczych środowiska. Poza tem czytamy w paragrafie 39-ym:

„Nauczanie winno mieć charakter wybitnie praktyczny, dostosowany przede wszystkim do najbliższego środowiska szkoły i jego potrzeb gospodarczych”.

Podobnie postawiono sprawę w dziedzinie wychowania. Paragraf 59-ty, określający bliżej program wychowania, kończy się takim ustępem:

„Program ten winien być dostosowany do potrzeb środowiska oraz wieku i rozwoju dzieci”.

Dalej przy określaniu niezbędnych warunków pracy wychowawczej oraz środków, przy pomocy których szkoła ma realizować swój program wychowawczy, statut wskazuje znowu na konieczność wiązania pracy szkolnej ze środowiskiem. Odnośny paragraf — 61 — brzmi:

„Poznanie dziecka i środowiska, w którym ono żyje, jest niezbędnym warunkiem pracy wychowawczej w szkole.

Kierownik i grono nauczycielskie winni ułatwiać dzieciom, rozpoczynającym dopiero naukę, wdrożenie się do życia w środowisku szkolnym, w ciągu zaś całego pobytu dziecka w szkole winni przysposabiać je do wejścia w życie w szerszym społeczeństwie i zaprawiać do pracy społeczno-obywatelskiej”.

Jest rzeczą jasną, że przez to „wejście w życie w szerszym społeczeństwie” należy przede wszystkim rozumieć wejście w życie własnego środowiska po wyjściu dziecka ze szkoły. Wreszcie w końcowych słowach paragrafu 62-go czytamy:

„Oddziaływanie wychowawcze winno nadto obejmować wyszukiwanie dodatnich wpływów środowiska pozaszkolnego, a przeciwdziałanie wpływom ujemnym”.

Artykuły 17, 24 i 47, odnoszące się również do tej sprawy, przytoczę w drugiej części niniejszego artykułu.

Naturalnie, że jeszcze więcej materiału i wskazań szczegółowych co do wiązania pracy szkolnej ze środowiskiem, zwłaszcza w dziedzinie nauczania, znajdujemy w Programie nauki w publicznych szkołach powszechnych.

W części wstępnej programu, w rozdziale, określającym zasadniczy cel szkoły, jakim jest „wychowanie i kształcenie młodzieży na świadomych swych obowiązków i twórczych obywateli Rzeczypospolitej”, spotykamy taki ustęp:

„Kształtując stosunek młodzieży do otaczającej rzeczywistości, winna szkoła, opierając się na istniejących już warunkach i formach, wyrabiać dążenie do ich doskonalenia i do stwarzania nowych wartości. W ten sposób szkoła przygotowuje młodzież, która w przyszłości potrafi w sposób obywatelski pracować w trudzie codziennego życia i walczyć w niem o nowe zdobycze”.

Niezawodnie przez kształtowanie stosunku do otaczającej rzeczywistości należy rozumieć przede wszystkim kształtowanie stosunku do najbliższego środowiska, wśród którego wychowana i kształcona przez nas młodzież pracować będzie „w trudzie codziennego życia”.

Cytat ten stanowi rozwinięcie zasadniczego celu szkoły powszechnej, a zarazem

jest wskazaniem jednej z głównych dróg wychowania obywatelskiego, co dałoby się ująć w hasło: „Pracujemy dla Państwa przede wszystkim przez to, że dźwigamy nasze najbliższe środowisko na coraz wyższy poziom kulturalny i gospodarczy”.

Zmiana „codziennej rzeczywistości” pracą milionów obywateli przede wszystkim zadecyduje o losach Państwa. Dlatego też będziemy chyba najbardziej zgodni z duchem programu, jeśli zrozumiemy, że przygotowanie milionów obywateli do tej codziennej, twórczej pracy, wykonywanej we własnym środowisku, jest jednym z podstawowych zadań szkoły powszechnej. Aby je szkoła powszechna mogła spełnić, wśród licznych wytycznych pracy szkolnej podaje program następujące:

„Szkoła rozwija swą działalność w pewnym środowisku, nie może być więc obojętna na jego wpływy. Jednym z podstawowych zadań szkoły jest poznanie więzi, łączących wychowanka ze środowiskiem, wnikanie w strukturę środowiska i jego dorobek kulturalny. Wykorzystując wartości dodatnie, które nastęrcza środowiska, a przeciwdziałając jego wpływom ujemnym, przysposobi szkoła powierzoną jej młodzież do przyszłej pracy nad podnoszeniem środowiska na wyższy poziom kulturalny”.

A wreszcie, aby szkoła powszechna mogła spełnić to zadanie, program:

„określając ogólne ramy metodyczne, pozostawia nauczycielowi w pewnym zakresie swobodę wyboru metody nauczania, przytem należy się liczyć przede wszystkim z właściwościami danej młodzieży i warunkami środowiska”.

Swoboda ta wyraża się więc z jednej strony w doborze odpowiednich **m e t o d**, z drugiej strony w doborze **m a t e r j a ł u** nauczania, co ma pozostawać w związku

„z uwzględnieniem warunków wsi i miasta, z czerpaniem materiału ze środowiska bliższego i dalszego, uwzględnieniem właściwości regionu, doбором odpowiednich aktualnych zdarzeń, przeżyć młodzieży...”

W dalszych częściach programu najważniejsze dane, dotyczące rozpatrywanego tu zagadnienia, mieszczą się w uwagach do całości programów poszczególnych przedmiotów. Wymieniam więc kolejno poszczególne przedmioty, rejestrując przy każdym z nich odnośne uwagi, pozostające w związku z zagadnieniem środowiska.

Język polski. Ścisłe wiązanie nauczania języka polskiego ze środowiskiem wpływa ze stanowiska, jakie ten przedmiot zajmuje pośród innych. Według programu język polski w szkole powszechnej jest przedmiotem ogniskowym, jego zaś nauka ma dać młodzieży tak podstawowe dobro kulturalne, jak znajomość i opanowanie mowy ojczystej.

Stanowisko języka polskiego jako przedmiotu ogniskowego wyraża się przede wszystkim we włączeniu do zakresu tego przedmiotu przygotowania w niższych klasach do późniejszej nauki przyrody, geografji i historii, co polega głównie na zaznajamianiu dzieci z najbliższem środowiskiem. Gdy się te przedmioty w następnych klasach oddziela jako odrębne, zadaniem języka polskiego jest współdziałanie z resztą przedmiotów przy zaznajamianiu młodzieży z polską kulturą — w ścisłym związku z kulturą własnego środowiska jako punktem wyjścia. Opanowanie języka ojczystego musi się odbywać na podstawie materiału treściowo starannie dobranego i dlatego program odrazu przewiduje, że

„Książki do nauki języka polskiego, przeznaczone dla szkół całego obszaru Polski, nie mogą w dostatecznej mierze uwzględniać różnorodnego materiału środowiskowego i regionalnego. Aby więc wypełnić wymagania programu, który wyraźnie podkreśla znaczenie środowiska i regionu, powinien nauczyciel uwzględniać czerpany stamtąd materiał w różnych ćwiczeniach przy każdej nadarzającej się sposobności”.

Wreszcie konieczność związania nauczania języka polskiego ze środowiskiem stanie się jasna, gdy sobie uprzytomnimy, że:

„odpowiedni dobór tematów, kierunek rozważań i dyskusyj mają wogóle służyć różnym celom wychowania indywidualnego i społecznego”.

co znowu nie da się pomyśleć bez ścisłego związku ze środowiskiem — i że

„młodzież powinna sobie również uświadomić uprawnienia gwary, jako języka pewnego regionu i pogłębić stosunek do własnej gwary, o ile ona istnieje w danym środowisku”.

Historja. Wśród celów nauczania historii wymienia program następujące:

„poznanie przeszłości lokalnej i regionalnej i wiązanie jej z całością dziejów Polski, co winno doprowadzić młodzież do poznania ścisłej łączności regionu z resztą Państwa”.

Odpowiednio do tego skonstruowano program. Po przystąpieniu do drugiego etapu przygotowawczego z historii, przypadającego na III-cią i IV-tą klasę,

„dajemy już więcej materiału z życia polskiego w przeszłości, za punkt wyjścia uważając środowisko”.

Kiedy w klasie V-iej i VI-iej przerabiamy właściwy kurs historii, wyodrębnionej jako oddzielny przedmiot nauczania, wtedy program kaže

„wiadomości z dziejów lokalnych i regionalnych wiązać z tematami z dziejów ogólnych Polski i rozbudowywać te wiadomości zależnie od terenu”.

Wreszcie w klasie VII-iej, w której następuje powrót z przeszłości do teraźniejszości, dla umiejscowienia młodego obywatela we współczesnym społeczeństwie, młodzież otrzymuje szereg wiadomości z nauki obywatelskiej. Otóż z niemi łączą się specjalnie wyraźnie te części materiału lat poprzednich, które stanowiły lokalno-regionalną rozbudowę programu historii.

Przy omawianiu zagadnień metodycznych znajdujemy w programie następujące uwagi, pozostające w związku z zagadnieniem środowiska i regionu:

„Rozwinięcie elementu lokalnego w nauczaniu historii wymaga bardzo wydatnego zastosowania pogładowości, w szczególności oparcia się na znajomości bliskich obiektów, ciekawych pod względem historycznym. Uczniowie winni poznać dokładnie miejscowe zabytki, związane z epoką, o której się uczą. W związku z poszczególnymi punktami uczniowie winni się dokładniej zaznajomić z przeszłością miejscowości, w której szkoła się znajduje... Nauczyciel winien pamiętać, że każda miejscowość jest historyczną i o każdej uczniowie mogą się czegoś dowiedzieć... Wszędzie tam, gdzie treść materiału lokalnego będzie uboga, należy zwrócić uwagę na okolicę nieco dalszą i postarać się ją poznać w wycieczkach... Oprócz wiadomości z dziejów danej miejscowości, należy również wprowadzić w nauczanie bliższe wiadomości z przeszłości regionu, w którym szkoła się znajduje. Wszędzie, gdzie odrębność regionu nie występuje dość wyraźnie, tematem może być historyczna „dzielnica”, np. Pomorze, Podlasie. Nauczyciel winien tutaj oprzeć się na bardzo posuniętych w ostatnich czasach badaniach regionalnych i coraz liczniejszych wydawnictwach monograficznych. Tematy lokalne i regionalne dają bardzo

dużo sposobności do samodzielnego wnioskowania uczniów”.

„Przy nawiązywaniu do współczesnych kwestyj, które w danym środowisku mogą być drażliwe, (np. kwestja mniejszości) nauczyciel winien zgóry obmyśleć sposób wyjaśnienia sprawy, zgodnie z wychowawczymi założeniami programu”.

Wreszcie odnośnie do materiału historii w klasie VII-ej mamy następujące uwagi:

„Materiał dla klasy VII-ej, chociaż nie będzie ujęty w obrazy, musi być opracowany w sposób konkretny i życiowy, oraz wiązany ściśle z potrzebami środowiska”.

„Jak najwięcej materiału zdobywać muszą uczniowie z obserwacji i rozwiązań samodzielných pod kierunkiem nauczyciela”.

„Poza tem uczniowie winni nauczyć się czytać pod kierunkiem nauczyciela rozporządzenia i obwieszczenia władz, ogłaszane w środowisku i przeznaczone dla ogółu obywateli”

„W klasie VII-ej wycieczki mają na celu zbieranie materiału do poznania współczesnego życia polskiego w środowisku”.

Geografia. Cele nauczania geografji tak są w programie określone:

„Nauka geografji w szkole powszechnej winna dać uczniowi najniezbędniejsze, życiowo ważne wiadomości geograficzne, dotyczące najbliższej okolicy, Polski, Europy i świata”.

„Uczy dziecko kochać ziemię rodzinną, jej tradycję i kulturę i wyrabia czynną postawę obywatelską”.

Realizacja materialnych celów nauczania rozpoczyna się przedewszystkiem od zapoznania dziecka z najbliższą okolicą, a to w klasie I-ej, II-ej, a zwłaszcza w III-ej, w której uczniowie

„zaznajamiają się bardziej szczegółowo z terenem i życiem najbliższej okolicy. Do poznania tej okolicy przyczyniają się wszystkie przedmioty, początki zaś geografji, które łącznie z elementami nauki o przyrodzie stanowią w tej klasie jeden nowy przedmiot, ogniskując zdobywane wiadomości”.

W klasie IV-ej uczniowie obok tego, że mają poznać

„obrazy terenu, przyrody, życia i pracy ludzi w Polsce”,
winni również otrzymać

„rozszerzenie wiadomości o urzędach państwowych i instytucjach społecznych własnej wsi lub miasta”.

Dalej podaje program dla tej klasy następującą wskazówkę metodyczną:

„Zwracanie uwagi na podobieństwa i różnice między poznawanym terenem a najbliższą okolicą; podkreślenie istniejących kontrastów ułatwi żywsze i głębsze poznanie odmiennych objawów i stosunków”.

Po zapoznaniu się z geografją Europy i pozostałych części świata w klasach V-ej i VI-ej

„w klasie VII-ej jeszcze raz powraca uczeń do swej okolicy i Polski, rozważając główne zagadnienia życia gospodarczego na tle znajomości Europy i świata”.

W y n i k i e m nauczania geografji w klasie VII-ej powinno być obok poznania stosunków ludnościowych i gospodarczych Polski

„bliższa znajomość życia gospodarczego własnej okolicy, jego potrzeb i możliwości rozwoju, Zrozumienie znaczenia umiejętnej gospodarki jednostki i zespołu dla ogólnego dobrobytu i potęgi Państwa”.

I dlatego

„poszczególne fragmenty życia gospodarczego należy rozpatrywać przedewszystkiem w najbliższym otoczeniu. W tym celu należy odbyć kilka wycieczek do najbliższych zakładów, czy ośrodków gospodarczych, instytucji użyteczności publicznej i t. p. Po możliwie szczegółowem opracowaniu pewnego działu gospodarstwa w okolicy szkoły zbieramy z młodzieżą wiadomości, ilustrujące tę gałąź w całej Polsce, a nawet wskażemy na stan tej gałęzi w świecie.

Przy porównywaniu poziomu gospodarczego własnej okolicy z poziomem innych krajów Polski, winniśmy zastanawiać się nad przyczynami różnic między temi poziomami i nad środkami ożywienia tętna życia i rozwoju danej krainy”.

Bezpośrednie poznawanie najbliższej okolicy ma również duże znaczenie w zakresie kształcenia **f o r m a l n e g o** zapomocą nauki geografji „gdyż umożliwia

„wyrabianie umiejętności obserwowania otaczającej rzeczywistości, zestawiania i wiązania poznawanych szczegółów, umiejętności orjentowania się w terenie i w symbolice mapy”.

A poza tem

„już w pierwszych latach nauczania, zwłaszcza w klasie III-ej, dziecko, poznając teren najbliższej okolicy, głęboko przeżywa wrażenia, wiążąc je z ziemią ojczystą”.

z którą szerzej zacznie się zaznajamiać w klasach następnych. Wszystko to ma zmierzać w myśl programu do rozbudzenia w młodzieży miłości ziemi ojczystej, jej tradycji i kultury, do wyrabiania w młodzieży „czynnej postawy obywatelskiej”.

I znowu program podkreśla konieczność oparcia się w tej pracy o środowisko, mówiąc:

„W klasie VII-ej opracowanie życia i rozwoju gospodarczego środowiska i Polski na tle zdobytej znajomości całej kuli ziemskiej zmierza nie tylko do zamknięcia w pewną całość nauki, ale również do wyrobienia odpowiedniej postawy obywatelskiej”.

(d. n.)

Wincenty Tyrankiewicz

NIENORMALNE ZJAWISKA W SZKOLNICTWIE POWSZECHNEM

W kilku artykułach, zamieszczonych ostatnio na łamach „Kurjera Porannego”, potuszono niezwykle doniosłą sprawę wychowawczego stosunku do dzieci na terenie szkoły powszechnej. Co ważniejsza, zainteresowanie i dyskusja powstały nie na tle rozważań tych czy innych metod pedagogicznych, lecz z powodu zaobserwowanych faktów niewłaściwego wykonywania w szkole obowiązków wychowawczych, a mianowicie, karania cielesnego w pewnych wypadkach niektórych dzieci szkolnych.

Celowo unikam tutaj wyrażenia o „stosowaniu kar cielesnych”, ponieważ tego rodzaju definicja zakryłaby cały ogrom zagadnienia, sprowadziła je do poziomu jakichś wykroczeń służbowych, które — jak wiadomo — potrafi usunąć zwyyczajny dekret Kuratorjum lub Ministerstwa. Tymczasem owe prawdziwie „nienormalne” zjawiska życia szkolnego są alarmującą oznaką, iż szkoła powszechna niedomaga, że zamiast swobody i radości życia spotkamy tam nieraz zgrzyotę,

udrękę, a może — i głęboki, przez nikogo nie rejestrowany tragizm, z którym nauczyciel, starty warunkami swej pracy na nic już nie wartą miazgę, odchodzi w milczeniu do grobu... Grząskie podłoże mają wogóle wypadki popełnianych przez tego i owego nauczyciela „błędów pedagogicznych”, a postawionych na widownię w zaznaczonych artykułach „Kurjera Porannego” w szczególności.

Czy nauczycielstwo szkół powszechnych, ten szary zastęp nieustannie krzątających się bez rozgłosu najszczerzych idealistów państwowości oraz kultury narodowej, byłby w stanie lekceważyć istniejące i przez siebie usankcjonowane przepisy szkolne? Przecież, jak stwierdza W. Rzymowski, „nauczyciel polski, opierając się na zdobyczach wiedzy i duszy dziecka, był od początku pionierem najszlachetniejszych, wyłącznie moralnych metod w oddziaływaniu na umysł i serce ucznia; co więcej, w pionierstwie tem wyprzedzał nieraz formalnie nakazy przepisów prawnych, zgóry urzeczywistniając to, co niosły dopiero aspiracje prawodawców...” Czyż nasze seminarja nauczycielskie, kuźnice imponujących Europie ideałów nauczania i wychowania szkolnego, wypuszczają ze swych murów nie najlepszych i najbardziej oddanych przyjaciół dzieci, lecz „mistrzów różdżki”?... 1). A może nauczyciel szkoły powszechnej, który w ciągu 15 lat podniósł jej poziom na nieoczekiwaną dla ogółu wyżynę, demonstrował w ów rażący sposób swoją „władzę umysłów i serc”?... Zbiór oczywistych nieprawdopodobieństw! Zespół nauczycielstwa szkół powszechnych to dzisiaj nietylko ludzie z doskonałym średnim i wyższym wykształceniem zawodowym, ale i entuzjastyczni wykonawcy najwznioślejszych i najtrudniejszych postulatów pedagogicznych w imię „dobra Rzeczypospolitej” i wychodowania przyszłych kulturalnych i szczęśliwych pokoleń narodu. I niema w tem zdaniu żadnej, robionej na użytek dnia, gloryfikacji nauczycielstwa; to tylko zwykła — choć przez wielu niedostrzegalna — prawda! Wystarczy przyrzeć się zajęciom nauczyciela w szkole, rozprawom na konferencjach, nieustającej akcji dokształcania zawodowego oraz zaprawdę imponującej masie pism pedagogicznych, które Związek Nauczycielstwa Polskiego wydaje dla nauczycieli z ich własnych funduszy nauczycielskich.

Jednak są w szkołach powszechnych wypadki tak poważnych „błędów pedagogicznych”, jak kara cielesna, błędów „zamykających drogę do wychowawczego oddziaływania na dziecko” 2). Jest więc coś silniejszego nad umysł, wolę i idealizm nauczycielski!... Tą wrogą siłą, dewastującą szkołę powszechną i jej pracownika, są nienormalne warunki szkolnictwa powszechnego; one to wywołują prawdziwie patologiczne objawy: do pewnego stopnia „walkę” między nauczycielem a uczniem, której wyrazem jest użycie kary cielesnej względem swego wychowanka. Zasadniczo niema w tem ani świadomego lekceważenia współczesnych zasad pedagogicznych, ani jakiegos domorośłego systemu utrzymania karności szkolnej, lecz tylko nienormalny objaw nienormalnych stosunków społeczno-szkolnych w zakresie szkoły powszechnej. Mimo pancerza wiedzy pedagogicznej, mimo stale przyjmowanych dawek kulturalnego postępowania, nauczyciel szkoły powszechnej — i z tego trzeba dziś zrobić niemal odkrycie! — jest także zwyczajną istotą ludzką, jest tylko człowiekiem z ograniczonym,

1) W. Rzymowski — O byt i godność szkoły powszechnej. „Kurjer Poranny” z dn. 24.XI.1934 r.

2) Red. St. Machowski — Trzeba podjąć walkę o nietykliwość dziecka. „Kurjer Poranny” z dn. 19.XI.1934 r.

ludzkim zasobem odporności oraz również ludzką podatnością psychiczną na wpływy swego otoczenia. Jeżeli pragniemy, ażeby nauczycielstwo szkół powszechnych było niezachwianie i nieustająco szerzycielem dobroci, spokoju i piękna duchowego, należy pracy nauczycielskiej zapewnić odpowiednie warunki, bo te, wśród których dzisiaj pracuje, są w większości wypadków, w porównaniu do metod i celów współczesnej pedagogiki niewspółmierne, a często — okropne.

Wpływ złego wychowania domowego.

W szkole średniej nie było i niema naogół miejsca dla dzieci „zepsuranych” i „nieuków”; nauczycielstwo szkół średnich jest w tem szczęśliwym położeniu, że ma do czynienia z uczniami i uczennicami — jak się to mówi — „inteligentnymi” i „dobrze wychowanymi”. Do przeciętnej szkoły powszechnej miejskiej czy wiejskiej uczęszczają dzieci, z pośród których $\frac{3}{4}$ nie otrzymało w domu żadnego istotnego wychowania, a w najlepszym razie tylko tresurę przymusowego posłuszeństwa wobec rozkazów (czy zawsze rozumnych?) ojca, matki lub opiekuna pod groźą rodzicielskiego „grzania”, „lania”, „rznienia”, „ciągow”, „frycówki”, a nawet „mordobicia”. Tak, bogate mamy — niestety — w tej dziedzinie słownictwo!... Tego rodzaju „wychowanie rodzicielskie” daje szkole powszechnej dzieci w wysokim stopniu znieczulone na działanie właściwych sposobów wychowawczych; a co gorzej — dzieci, w których rozwinięto i rozwija się w domu nadal impulsy buntu, odwetu i nieopanowanej samowoli. Zmuszona do formalnej uległości w domu, działwa taka właśnie na terenie szkoły wyładowuje wszystkie swoje wady, stanowiące ich wypaczoną indywidualność dziecięcą. Jakież trzeba mieć tutaj zapas równowagi duchowej, czasu i środków, ażeby uczyć i wychowywać nie jedno, nie dwoje — troje, lecz choćby tylko kilkanaścioro takich dzieci?

Dziś nauczyciel szkoły powszechnej ma w klasie 60 — 80 i więcej dzieci. Czyż naprawdę może on swoim wpływem objąć w należyтым stopniu taką liczbę dzieci? Usiłuje; lecz, czy zdoła?... Część tak licznego grona dzieci pozostaje wychowawczo materiałem, jeśli nie zupełnie „surowym”, to z bezwzględną przewagą „wychowania domowego”, a więc — z pełnią swych życiowych popędów i postępów. Jednocześnie nauczyciel, dążąc (w swem intensywnem poczuciu obowiązku) do podjęcia ciężaru ponad siły, pada ofiarą rozstroju. W ostatecznym wyniku mamy grunt do „błędów wychowawczych”.

Wpływ przeludnionych klas.

Przychylność i zaufanie względem swych rodziców przenosi dobrze wychowywane w domu dziecko na osobę nauczyciela; z takimi dziećmi praca w szkole wykazuje nadzwyczaj rzadko „błędy pedagogiczne”; bo — jak mówi przysłowie — „mądrej głowie dość dwie słowie”. W klasach przeciętnej szkoły powszechnej, a szczególnie szkoły małych miasteczek lub wsi, dzieci o dodatnich cechach umysłu i charakteru stanowią bardzo nikły % ogólnej liczby uczniów klasy czy szkoły.

Nie trzeba udowadniać, jakie znaczenie ma pomieszczenie, w którym się przebywa, a tem bardziej pracuje. Dużo zmieniono u nas na lepsze pod względem jakości lokalów i sal szkolnych; lecz czyż nie mamy jeszcze „sal”, przypomina-

jących przysłówiową „beczkę śledzi”, a nawet tradycyjną izbę chłopską?... Ażeby tchnąć w dusze dzieci i kierującego nimi nauczyciela pogodę, radość i zadowolenie, konieczne są odpowiednie warunki „sali szkolnej” i to krańcowo przeciwnie tym, jakie znajdziemy w całym szeregu szkół. Ciasnota, zaduch, brak dostatecznego światła wywołują w organizmach stłoczonej dziatwy wręcz szkodliwe zmiany fizjologiczne, powodujące ujemne stany nastroju, żywości umysłowej i sprawowania się poszczególnych i wreszcie wszystkich uczniów klasy. Chcąc osiągnąć możliwie jednolity i wymagany „poziom naukowy” grupy, złożonej z 60 — 80 dzieci różnego usposobienia i zdolności umysłowych, nauczyciel zmuszony jest (tą liczebnością i różnorodnością) do wywierania stale pewnej presji na część uczniów swej klasy. Czyż to nie jest w gruncie rzeczy zamaskowane użycie siły, narazie psychicznej?... Stąd już „tylko krok” przy zbiegu fatalnych okoliczności do fizycznego przejawu tej siły, do cielesnego ukarania „opornego” lub niesfornego ucznia... a także — i samego siebie. Bo zastosowanie kary cielesnej — to przedewszystkiem kara dla ujętego paroksyzmem rozterki nauczyciela, dla jego równowagi nerwowej i sumienia. O nauczycielach, którzyby stosowali karę cielesną jako środek wychowawczy, niema co mówić: szkoła powszechna nie jest właściwym terenem ich pracy.

Obciążenie nauczyciela nadmierną liczbą uczniów czyni z dzieci mimowolnych sprawców różnych, niejednokrotnie bardzo rażących wykroczeń, a nauczyciela — jednostką, odpowiedzialną za popełnione „błędy pedagogiczne”, których pobudką bywają owe umieszczone w klasie, ale nie mieszczące się w obrębie zasięgu wychowawczego dzieci.

Wpływ nietaktownych insynuacyj rodzicielskich.

Jedną z bolączek szkoły powszechnej są „wykazy nieregularnego uczęszczania” do szkoły oraz ewentualne kary, nakładane na rodziców. Inną znów dolegliwość stanowią „potrzeby szkolne” dziecka i niezamóźność rodziców. Jakież obelgi pod adresem swego nauczyciela słyszą nieraz dzieci z ust rodziców, zmuszonych ponieść karę za lekceważenie obowiązku szkolnego; jakżeż ten nauczyciel jest przez rodziców poniewierany, odarty z należącego mu autorytetu! I robi się to bez żadnych skrępułów wobec dzieci, które jutro pójdą do szkoły, do klasy tegoż nauczyciela, a mają mu ufać, kochać go i być posłuszne jego wskazówkom i radom. Pomyślmy... Zarozumiali w swych całkiem mętnych pojęciach oświatowych i wychowawczych rodzice, chcąc pozbyć się negatywnie próśb, „dokuczań” dziecka o jakieś „potrzeby szkolne”, wybierają najłatwiejszy dla nich sposób — nierozsądnej krytyki zarządzeń nauczycielskich; nauczyciel bywa przedstawiony jako nieznośny ciemiężyciel, któryby „tylko nakazywał a brał” i t. p.

Cóż z tego, iż owe obelgi, owa krytyka — to, według nas „głupiej głowy, głupie słowa”? Pozostaje fakt, że dzieci bywają zrażone do nauczyciela przez ciemnych i wiele w tym wypadku niemoralnych rodziców. Można sobie wyobrazić, jak są uczniowo względem swego wychowawcy nastawione te dzieci. Czyż prawem psychologicznego odruchu wtłoczonych im w domu „pouczeń” nie będą one w szkole powodem różnych aroganckich wyczynów oraz „błędów pedagogicznych” ze strony doprowadzonego do pasji nauczyciela?... Najwidoczniej uzasadnione było niegdyś przekleństwo: „bodajżeś cudze dzieci uczył!”.

Wpływ źle wychowywanych w domu dzieci na pracującego z nimi w szkole nauczyciela.

Naogół słyszymy tylko o wpływie nauczyciela na powierzone mu dzieci szkolne. Czyżby wogóle nie istniał wpływ dzieci na przebywającego z nimi w klasie nauczyciela? Przeczyłoby to obserwacjom psychologicznym, opartym na faktach konkretnych z życia szkolnego. Jakże inaczej zachowuje się przeciętny człowiek wobec dzieci szkolnych rozsądnych, dobrze wychowanych, niż wobec brudnych, zawsonych, o grubiańskim sposobie postępowania? Ten drobny, wzięty z życia codziennego przykład, najzupełniej uzasadnia możliwość wpływu dzieci na nauczyciela. Popędy, uczucia i czyny zebranych w klasie dzieci działają, jak niedający się zneutralizować fluid, na psychikę wychowawcy, na jego czynne ustosunkowanie się do obcującej z nim gromady. Powie ktoś, że właśnie zadaniem pracy nauczyciela jest zmienić złe na dobre. Bez wątpienia! Jednak wypada pamiętać, ażeby nie było: „siła złego na jednego”. Mając np. pod opieką 20 dzieci, nauczyciel wykona bardzo dużo i za siebie i za rodziców; lecz w gromadzie 60 — 80 dzieci dosłownie zagrzebie swą siłę inicjatora i współwykonawcy. Nic to, że nauczyciel jest dorosłym, w pełni rozwoju umysłu, uczuć i woli człowiekiem; przeważy tutaj suma sił zbiorowych, tem bardziej, że nauczający musi wejść w sympatyczny (w znaczeniu psychologicznym) kontakt z klasą. Można wprawdzie poddać potencjalnie władzy swego autorytetu nawet większą liczbę ludzi, — w sali odcytowej, na seansie scenicznym, ale nie w szkole, będącej terenem swobodnej, choć pod kierunkiem, areny zmagania dziecięcych. A jeśli wśród 60 — 80 dzieci są w pokaźnej masie typy ujemne (złośliwe, aroganckie, samowolne) zasugerują one (mając tak odpowiednie podłoże, jak tłum) większość gromady klasowej, wytworzą zdecydowaną destrukcyjną atmosferę popędów — i wciągną w ten krąg osobę nauczyciela. Wówczas łatwa droga do godnych pożałowania „błędów pedagogicznych”.

Wpływ walki o materialny byt szkoły.

Zapytuje W. Rzymowski: „Czem się to dzieje, że nauczyciel, który wstepuje na swój posterunek z duszą pioniera i fanatyka wiary w moralne siły człowieka... załamuje się w swych najszlachetniejszych dążeniach... popada w zniechęcenie i gorycz... przestaje ufać gwiazdzie swego posłannictwa?”¹⁾ Otóż, ten idealizm, ten zapal szlachetny z chwilą przystąpienia nauczyciela do warsztatu swej pracy jest najczęściej bezlitośnie miażdżony przez całokształt stosunków finansowo-szkolnych. Warunki materialne większości prowincjonalnych szkół powszechnych mogą całkowicie wytrzebić z duszy nauczyciela łagodność, dobroć, miłość ludzi: nauczyciel musi „walczyć” z przedstawicielami miejscowego samorządu o materialny byt szkoły i „walczyć” nie jakiś tydzień lub miesiąc, lecz cały rok szkolny. Toczą się więc mniej lub więcej denerwujące i kłótlive zmagania o wypłacenie czynszu na lokal, na obsługę szkoły, na opał, na utrzymanie czystości, na materiały kancelaryjne, na sprzęty i pomoce naukowe i t. p. „Walczy” ten entuzjasta w 14 pozycjach budżetu szkolnego, z których przy sprzyjających okolicznościach udaje się ocalić całkowicie lub częściowo — ot,

¹⁾ W. Rzymowski — O byt i godność szkoły powszechnej, „Kurjer Poranny” z dn. 24.XI.1934 r.

połowę tych, podtrzymujących istnienie jego szkoły, pozycji. Oczywiście są miłe wyjątki, częściej jednak i samorząd i dozór szkolny uznają „walkę o realizowanie budżetu” za zupełnie usprawiedliwioną przez kryzys i kilkuletnią... tradycję.

Zastanówmy się nad tem, jakie odruchy psychiczne wezmą wkońcu przewagę w człowieku, stałe angażowanym do „walki”?... Oprócz zła, że lichy uposażona materialnie szkoła nie może w należyty sposób spełniać swej misji, powstaje inne, nierównie gorsze zło: idealizm i entuzjazm nauczyciela jest życiowo, brutalnie przekreślony. Trudno powiedzieć, ile goryczy i rozterki sączy w duszę nauczyciela — „fanatyka wiary w moralne siły człowieka” — jakiś tam „urzędujący” zwierzchnik takiej czy owakiej gminy; to trzeba odczuć, przeżyć! Tego rodzaju stosunkami życiowymi jest nauczyciel tak zdeprawowany, że nietrudno mu wpaść w niezaszczytny stan „błędów pedagogicznych”.

Wpływ nadmiernych obowiązków i zajęć.

Pięć (a schodzi zwykle do sześciu) godzin na lekcjach, udział w świetlicach uczniowskich i organizacjach szkolnych, przygotowanie rozkładu pracy na dzień następny, poprawianie piśmiennych prac uczniów, widzenie się z rodzicami jakiegoś dziecka, załatwienie korespondencji i zarządzeń władz szkolnych, lektura dziennika i książki — te zajęcia wypełnią całkowicie 10-godzinny dzień zajęć nauczycielskich. Gdybyż to tak i tylko tak było!... Ale jakżeby wyglądał pod względem oświaty, kultury i uświadomienia obywatelskiego nasz naród, gdyby nauczyciel szkoły powszechnej miał w ciągu piętnastolecia niepodległości państwowej tylko 8-mio lub 10-godzinny dzień pracy! Nauczyciel nie skąpił czasu i trudu, zaprawiając siebie i naród do zrównania szeregu z innymi narodami europejskimi i nawet przodowania w tym kulturalnym i mocarstwowym wyścigu, o którym musiał kiedyś przypominać Marszałek Piłsudski. Więc: drużyny harcercy, kursy dokształcające, czytelnie, domy ludowe, związki młodzieżowe, związki P. W. i W. F., spółdzielnie, kasy oszczędnościowe, kółka rolnicze, L. O. P. P., K. Fl. N., L. M. K., T. P. B. P. S. P., udział w samorządzie, „Ogniska” zawodowe, i t. d. i t. d. Wiadomo, że władze samorządu terytorjalnego uważają za rzecz całkiem naturalną, żeby nauczycielstwo szkół powszechnych zrobiło w miasteczku, w gminie, we wsi taki „nastrój”, tak „zespoliło” ludność, jak tego wymaga interes chwili.

Nauczyciel nie może się uchylić i nie uchyla się od tej, niejednokrotnie bardzo pożytecznej dla kraju, pracy: wchodzi w wir ścierania się interesów, poglądów, konserwatywnego oportunizmu; inteligencją i zapałem zwycięża, toruje drogę inowacjom. Lecz jednocześnie, szafując szczerze zapasem swych sił, zdziera się nerwowo, traci równowagę nauczyciela-wychowawcy gromady dziecięcej, staje się „wielkim społecznikiem”, któremu zawsze „brak czasu” i to najczęściej w sprawach ściśle pedagogicznych. Bywają więc w jego pracy szkolnej „błędy”, oceniane... według istniejących przepisów szkolnych.

Słowem, ogrom wysiłków i pracy, które dotychczas wydało z siebie nauczycielstwo szkół powszechnych, tak zasugerowały społeczeństwo, iż ludzie niemal zapomnieli o tem, co potrzebne jest nauczycielstwu w jego normalnej i owocnej pracy; chociaż już niemal przysłowiem stała się gadka o „trudnym fachu nauczycielskim”. Na barki przepracowanego, zdenerwowanego i nędznie uposa-

zonego nauczyciela spadają coraz to nowe ciężary wychowawcze i społeczne. To, czego nie wypełnia dom rodzinny, paradująca formalnie po świecie moralność, oziębła akcja społeczna — to wszystko ma wypełnić nauczyciel. Czy nie zanadto?... Czy nie przeczy oczywistości, ażeby przemęczony nawalem pracy, rozgoryczony brakiem należytej oceny swych wysiłków i pomocy, przynębiony niedostatkami własnym i szkoły, nieraz dosłownie odcięty od świata nauczyciel nie popełniał „błędów pedagogicznych”?... A jednak — jak się o tem nieraz w sposób zdecydowany wypowiedziało samo nauczycielstwo i jego Związek — błędów w rodzaju karania cielesnego w szkole polskiej nauczyciel polski tolerować nie może.

Dla dobra szkoły powszechnej i godności zawodu nauczycielskiego wypada wskazać przyczyny zaobserwowanych tu i ówdzie nienormalnych zjawisk w pracy szkolnej; następnie — trzeba usunąć to, co staje się przyczyną obniżenia poziomu pracy nauczycielskiej i szkoły.

Tadeusz Karpiński.

BICIE DZIECI W DOMU NA PODSTAWIE WYNIKÓW BADAŃ

I. DANE OGÓLNE.

Aktualna w prasie codziennej i pedagogicznej sprawa bicia dzieci w szkole zwróciła baczniejszą uwagę na bicie dzieci w domu przez rodziców, krewnych, obcych. Sprawą tą zainteresowałem się bliżej i przeprowadziłem badania wśród dzieci we własnej szkole pod Warszawą. Szkoła wyżej zorganizowana, poziom wychowawczy i naukowy — przeciętny. Teren fabryczny (osada), od Warszawy — 16 klm, wieś oddalona o 1 — 2 kilometry, blisko szosa, kolejka, autobus. O dwa kilometry wielka miejscowość letniskowa.

Zawód rodziców (opiekunów) dzieci zbadanych:

| | |
|--------------------------------------|-----|
| a) pracowników fabrycznych | 180 |
| b) pracowników umysłowych | 14 |
| c) rolników | 15 |

Ogółem było zbadanych 209 dzieci: 105 chłopców i 104 dziewczęta w wieku od 6 do 16 lat.

Badania odbywały się zbiorowo w klasie, ponadto część została zbadana indywidualnie. W wypadkach wątpliwych przeprowadzałem (łącznie z gronem nauczycielskim) wywiad środowiskowo-domowy. Wyniki badania mają więc charakter dość ścisły, oparty nie tylko na zeznaniach dzieci (ustnych), ale i innych źródłach, uzupełniających lub poprawiających naogół dość szczerze odpowiedzi dzieci.

II. WYNIKI SZCZEGÓLWE.

1. Ilość bitych.

Dzieci bitych — 204 na 209 zbadanych, a więc 98,6%. Tylko 5-ro dzieci, t. j. 1,4% ogółu dzieci, nie było bitych (4 dziewczęta, 1 chłopiec).

2. Kto bije.

| K L A S Y | I | II | III | IV | V | VI | VII | Razem wypadków |
|--------------------|----|----|-----|----|----|----|-----|----------------|
| matka | 10 | 20 | 23 | 33 | 40 | 18 | 12 | 156 |
| ojciec | 12 | 7 | 20 | 11 | 24 | 16 | 9 | 99 |
| starsze rodzeństwo | 4 | 11 | 16 | 12 | 6 | 9 | 4 | 62 |
| znajomi, obcy | 2 | 4 | 4 | 2 | 7 | 3 | — | 22 |

Dzieci były bite różnie: przez matkę, ojca i innych. Niektóre były bite tylko przez matkę, inne — tylko przez ojca. „Starsze rodzeństwo” oznacza siostry, braci i innych krewnych, liczących ponad lat 18.

W n i o s k i:

- 1) Najczęściej biją matki: 70% (ojcowie — 49%).
- 2) Najczęściej są bite dzieci przez matkę w wieku lat 10 — 11 — 89% i w latach 12 — 13 — 85%.

3. Jak często biją.

| K L A S Y | I | II | III | IV | V | VI | VII | Razem wypadków |
|-----------------------------|----|----|-----|----|----|----|-----|----------------|
| Średnio raz na tydzień | 3 | 2 | 14 | 6 | 10 | 4 | — | 39 |
| Średnio raz na miesiąc | 10 | 17 | 16 | 18 | 19 | 11 | — | 91 |
| Średnio raz na rok (rzadko) | 5 | 5 | 3 | 13 | 15 | 15 | 16 | 74 |

W n i o s k i:

Dzieci są najczęściej bite średnio raz na miesiąc — 44,6%. (91 dzieci na 204). Dzieci w latach 14 — 15 bite są najrzadziej.

4. Jak biją.

- a) biją w złości: wypadków 94, co stanowi 46%.
- b) biją „spokojnie”: wypadków 110 co stanowi 54%.

Były wypadki bicia spokojnego i „w złości” przez te same osoby. Jednak, uwzględniając pewne trudności wśród dzieci w ścisłym rozróżnianiu bicia spokojnego i „w złości” i biorąc pod uwagę trudności w pamiętaniu wszystkich wypadków w okresie ostatnich 11 miesięcy r. b. (dane były brane za r. 1934), możemy przyjąć za bardziej prawdopodobny stosunek równoilościowy wypadków bicia „w złości” i „w spokoju”. Część wypadków (4%) bicia spokojnego

możemy potraktować jako reakcję stanu emocjonalnego; jednak opanowanego, nieuzewnętrznionego, stąd — określenia dzieci, że było to bicie „bez złości — złości się”; bicie w złości przejawiało się w formie wymysłów i „denerwowania się”, w formie nagłych odruchów gniewnych. (Typowe zeznanie: ojciec zaczerwieniony krzyknął: „Ty, draniu” — i łomotnął mnie przez łeb!”). Bicie „spokojne” określane było przez dzieci jako uderzenie kilkakrotnie „na pokładankę”, jako „klapsy” lub uderzenia bez wymysłów („pyskowania”).

W n i o s k i:

Bicie w stanie wzruszeniowym i w spokoju jest stosowane równie, zależnie od stopnia uzewnętrznienia pobudliwości nerwowej u bijących.

5. Czem biją.

| | | |
|----------------------------------|-----|-----------------|
| a) paskiem, dyscypliną | 136 | wypadków na 204 |
| b) ręką | 116 | „ „ |
| c) mokrą ścierką | 26 | „ „ |
| d) kijem, witką | 18 | „ „ |
| e) miotłą, szczotką | 6 | „ „ |
| f) kopanie nogami | 4 | „ „ |

W n i o s k i:

Najczęściej jest stosowane bicie „rzemieńne” — 66,6% i „ręczne” — 56,8%.

6. Gdzie (po czym) biją.

| | | |
|---|-----|----------|
| a) biją w „siedzenie” | 159 | wypadków |
| b) „ różnie („gdzie popadnie”) | 108 | „ |
| c) „ w twarz | 38 | „ |
| d) każą klęczeć (około 1/2 godz.) | 6 | „ |

Uderzenia w twarz w poszczególnych klasach: I — 4 wypadki, II — 16 (na 25-ro dzieci), III — 5, IV — 7, V — 1, VI — 4, VII — 1. Wypadków tych było, przypuszczamy, więcej. Niektóre dzieci ukrywały te wypadki, wstydząc się skarżyć na rodziców, bijących po twarzy dzieci 8 — 10-letnie!

W n i o s k i:

Najwięcej dzieci jest bitych w „normalne miejsce” — 77,8%.

7. Zaco biją.

| | | |
|---|-----|----------|
| a) biją za nieposłuszeństwo | 147 | wypadków |
| b) „ wyrządzenie szkody | 73 | „ |
| c) „ niejedzenie | 55 | „ |
| d) „ brzydkie odrab. lub nieodr. lekcyj | 53 | „ |
| e) „ pobicie kogoś innego | 47 | „ |
| f) „ otrzymanie niedost. oceny ze szkoły | 46 | „ |
| g) „ krnąbrne odpowiedzi | 44 | „ |
| h) „ oszustwa i kłamstwa | 34 | „ |
| i) „ brzydkie wyrazy | 33 | „ |
| j) „ głupie żarty, śmianie się ze starszych | 32 | „ |
| k) „ drobne kradzieże | 30 | „ |
| l) „ żądanie jedzenia | 5 | „ |

Przy badaniu tej kwestji ujawniły się dokładniej „przestępstwa” dziecięce. Naj-

bardziej charakterystyczny jest wynik pierwszy: 147 wypadków nieposłuszeństwa na 204-ro badanych. W kl. I — 13 (na 18 dzieci), II — 18 (na 24), III — 30 (na 33), IV — 34 (na 39), V — 29 (na 44), VI — 27 (na 30), VII — 16 (na 16).

W n i o s k i:

Najczęstszym powodem bicia dzieci jest nieposłuszeństwo (72%), szkodnictwo materialne (37,7%) niejedzenie (22%), brzydkie odrabianie lub nieodrabianie lekcji (21%).

III. KONSEKWENCJE PEDAGOGICZNE.

Po zebraniu i uporządkowaniu materiału źródłowego zwołałem zebranie rodziców i podzieliłem się z nimi wynikami badań. Większość rodziców była trochę zażenowana. Część zaznaczała, że sprawy te raczej należą do wychowania domowego, szkoła zaś, wkraczając w te sprawy, podrywa autorytet rodziców wobec dzieci. Zresztą dzieci mogły przesadzać, fantazjować. Po zakończeniu dyskusji wyjaśniłem, że szkoła musi się interesować sprawami domowymi dziatwy, aby we wzajemnym porozumieniu domu i szkoły uniknąć dwutorowości środków wychowawczych. Dziecko bite stale w domu nie będzie reagowało na środki właściwe (pedagogiczne) w szkole.

Zgodzono się na pewien okres (2 — 3 miesiące) unikać bicia dzieci i obserwować, czy sprawowanie się i postępy naukowe będą lepsze. Po miesiącu zapytałem rodziców, czy są jakie zmiany w zachowaniu się. (Przedtem dzieci w klasach przyrzekły, że nie dadzą powodów do kar fizycznych). Z otrzymanych relacji stwierdziłem dużą poprawę w zachowaniu się dzieci w domu i pewną poprawę na terenie szkoły.

Na 135 odpowiedzi rodziców w dzienniczkach konferencyjnych — 73-je dzieci poprawiło swe zachowanie się, reszta bez zmian (pozostało „dobre” lub „złe”), nie było wypadku pogorszenia się sprawowania. Część rodziców nie odpowiedziała ze względów na niechęć do odpowiadania wogóle na „manje ankietowo-statystyczną, stosowaną obecnie przez władze i instytucje”, część z zaniedbania, część dość minimalna — ze względów t. zw. zasadniczych („sprawa wychowania w domu należy li tylko do mnie”). Wezwałem tych ostatnich. Po wyjaśnieniu meritum sprawy uznano, że i w tym zakresie współdziałanie ze szkołą jest pożądane dla uniknięcia rozbieżności w środkach wychowawczych szkolnych i domowych.

Wyniki badań stwierdziły bardzo wyraźnie dominujące panowanie kar fizycznych w domu, traktowanych jako „rodzicielski”, najlepszy środek wychowawczy w warstwach mniej czy więcej wyrobionych społecznie rodziców. Próba zawieszenia tego środka na pewien okres dała wyniki pozytywne w zakresie wychowawczym (54% dzieci poprawiło swe zachowanie bez „bicia”).

Dla nas, nauczycieli-wychowawców, badania powyższe dały ściślejszy obraz, raczej wykaz, powodów bicia dzieci w domu, zwróciły uwagę na przestępstwa domowe. Musimy teraz naszą pracę skierować na usunięcie tych przestępstw, jako powodów bicia, a w konsekwencji złagodzimy, jeśli nie usuniemy — kary cielesne w domu.

Leon Romanowski

Z NASZYCH DOŚWIADCZEŃ

DZIEŃ 19 MARCA JAKO OSRODEK PRACY W KLASIE II.

(Z doświadczeń szkoły ćwiczeń Liceum Krzemienieckiego).

Po dniu imienin nauczycielki dzieci opowiadają sobie, w jaki sposób odbyło się składanie życzeń. W czasie rozmowy na ten temat Tadzio B. samorzutnie podnosi, że jeszcze w tym miesiącu będziemy obchodzili wielkie święto. Prawie wszystkie dzieci odgadują, iż będą to imieniny Marszałka Piłsudskiego. Wyszukujemy w swoich kalendarzykach kieszonkowych datę tych imienin i obliczamy, za ile dni będziemy je obchodzili. „W tym roku to urządzimy dla Pana Marszałka jeszcze większe święto, niż w klasie pierwszej, bo już jesteśmy starsi”. Następnego dnia Tadzio narysował na tablicy popiersie Marszałka. Rysunek wywołał podziw wśród gromadki zebranych przy tablicy malców. — „To tatuaś tak mnie nauczył rysować Pana Piłsudskiego, trzymał mnie za rękę i razem ze mną rysował. W tym roku, jak będziemy urządzać kącik dla Marszałka, to ja Pana Marszałka narysuję”, — oświadcza z zapałem Tadzik. Za jego przykładem kilku chłopców próbuje również narysować popiersie Marszałka. Tadzio przygląda się rysunkom kolegów z żywym zainteresowaniem i stara się pomóc w ich wykonaniu. „Marszałek ma inne czoło, narysuj duże brwi i wąsy” — mówi do Kazika i próbuje jego ręką rysunek poprawić. Wywiązuje się rozmowa na temat święta 19 marca. Dzieci wypowiadają swoje wspomnienia z roku ubiegłego, odwołują się do wiszącej w klasie fotografii, przedstawiającej fragment naszej klasy w dniu święta Marszałka. Opowiadają, czego już dowiedziały się o tej postaci od rodziców, znajomych, z „Płomyczka”. Okazuje się, że wszystkie wiedzą o odnośnych opowiadaniach i wierszykach w naszej „polskiej” książeczce (Kubski, Kotarbiński i Zarembina), wszystkie czytały wierszyk „Jak Kasia z Jasiem do Pana Marszałka list pisali”, bo bardzo ładny, a Kazik cały ten wierszyk umie napamięć. Postanawiamy przez te cztery dni, jakie nam pozostały do imienin Marszałka, dowiedzieć się jak najwięcej, za co wszyscy tak Go kochają i tak pamiętają o Jego imieninach. Dzieci podnoszą, że o Marszałku jest napisane w dawnych „Płomyczkach”, proszą więc o stare roczniki. Zgłaszają się po nie tylko ochotnicy, jest ich jednak bardzo wielu. Zastanawiamy się, jak szukać interesujących nas opowiadań i wierszyków w takim wielkim „Płomyczku” (roczniku). Dzieci zgłaszają dwa sposoby: 1) odszukać w roczniku „Płomyczki” z marca; 2) popatrzeć na spis tytułów i obrazków. Ten drugi sposób został uznany za lepszy.

Następnego dnia każde z dzieci przyszło do szkoły „z czymś”. Odczytują lub opowiadają, czego się nauczyły lub dowiedziały. Pokazują sobie wyszukane obrazki. Wacio wygłosił z pamięci wierszyk, którego z własnej ochoty nauczył się napamięć, a który wszystkim tak się podobał, że proszono go o powtórzenie. Rozmowa zesłała na to, jak Marszałek kocha dzieci, przyczem opowiedziałam na ten temat kilka żywych obrazków.

W dniu następnym czytamy z naszej „polskiej” książeczki wierszyk „Jak Kasia z Jasiem do Marszałka list pisali”. Omawiamy treść, czytamy z podziałem na role. Część wiersza, zawierającą samo życzenie dla Marszałka, przepisujemy bardzo starannie na kartkach i kartki usiłujemy jak najładniej ozdobić, boć jest

to powinszowanie dla kochanego Dziadka. Następnie staramy się cały wierszyk opanować pamięciowo i zinscenizować, ażeby wykorzystać go na najbliższej „sobótce”.

Nadszedł „Płomyczek” Nr. 28, rozdają go dzieciom. Na okładce widnieje fragment Belwederu i podpis „W Belwederze”. Przyglądamy się. Wywiązuje się rozmowa. „To dom Pana Marszałka”, — „Pan Marszałek mieszka w Belwederze, Belweder to taki zamek”, — „To nie zamek, to taki dom, takie domy są i w Krzemieńcu”, — „Żołnierz stoi na warcie”, — „Tu dzieci rozmawiają z żołnierzem”, — „One nie rozmawiają, bo jak żołnierz stoi na warcie, to nie może rozmawiać, on stoi na baczność”, — „A ja widziałem, że żołnierz był na warcie i chodził”, — „O, brama otwarta”, — „A ta budka poco?” i t. p.

Proponuję, by które z dzieci postarało się powiedzieć wszystko, co widzi na obrazku. Po opowiadaniu posypały się pytania, na które szukaliśmy wspólnie odpowiedzi, a wreszcie jeden z chłopców rzucił projekt: „Ja mogę zaprowadzić do takiego domu, jak Belweder”. Klasa bardzo chętnie przyjmuje tę propozycję. „Weźmy z sobą Płomyczki, to zobaczymy, czy ten dom jest naprawdę podobny do Belwederu!”. Ustawiamy się gromadkami. Prowadzą chłopcy, mający pokazać nam owe ciekawe domki. Idziemy wprost do dwóch w pobliżu Liceum stojących pałacików w stylu neoklasycyżnym, podobnych do Belwederu. Podchodząc do pierwszego z nich, dzieci już zdaleka wołają, że jest podobny. Otwieramy „Płomyczki”, porównujemy. „Takie same słupki-kolumny, tylko w Belwederze jest ich cztery, a tu dwa”, — „Kolumny stoją na takich dużych kamieniach, jak w Belwederze, — spostrzegają. „O, i schody takie same, takie długie”, — „I na górze też takie samo (kreśli w powietrzu trójkąt), takie pół kwadratu”. — „Podobny”, — konkludują.

Wędrujemy do drugiego gmachu, gdzie mieści się obecnie jedna ze szkół powszechnych. „O, ten dom jeszcze podobniejszy”. Stwierdzamy, że te dwa domy w Krzemieńcu są naprawdę podobne do Belwederu, tylko znacznie mniejsze. Mówię dzieciom, że zostały one zbudowane jeszcze wtedy, gdy Liceum opiewał się Tadeusz Czacki (o którym była mowa przy innej okazji). Takie domki-pałacyki są bardzo ładne, a więc i w Krzemieńcu, nietylko w Warszawie, mamy ładne rzeczy. Zachęcam dzieci do dokładnego przyjrzenia się, to może kto potrafi narysować taki pałacyk.

Po powrocie do klasy rysujemy, nie patrząc, oczywiście, na „Płomyczek”, pałac, w którym mieszka Pan Marszałek. Okazuje się, że istotne cechy zostały przez dzieci doskonale uchwycone: wszystkie pamiętały o czterech kolumnach z głowicami, o wielkich „kamieniach” pod kolumnami, o szerokich schodach i o „półkwadraciku”, wszystkie uznały „swoją pałac” za Belweder i zanotowały: „W Belwederze mieszka Pan Marszałek”. Przy pisaniu „w Belwederze” — zwróciły się z pytaniem, jak napisać: „rz”, czy „ż”. Wykorzystałam to, podobnie jak później wyraz „żołnierz” (czapka żołnierska), zwracając uwagę na wymianę „r” na „rz”. Belweder naogół wypadł bardzo dobrze. Najładniejsze rysunki wybraliśmy do „kącika” dla Pana Marszałka. Tego jeszcze dnia przeczytaliśmy z „Płomyczka” opowiadanie „Belweder”. Rozśmieszyło dzieci to, jak jeden chłopiec myślał, że Belweder — to wieś.

Zabieramy się do urzędzenia „kącika” według projektów dzieci. Potrzebny nam jest duży napis: „Józef Piłsudski — Marszałek Polski”. Wyrazy trudne, więc omawiamy ich pisownię, poczem kreślimy je ładnymi, dużymi literami na kart-

kach i kartki ozdabiamy. Najładniejsze kartki przeznaczamy do „kącika”. Jeden z chłopców taki sam napis według zaprojektowanego na kartce wzoru wykonuje większą literami na długim pasie papieru. Przystępujemy do zrobienia wojska i chorągiewek. Dzieci według swego upodobania, a właściwie uzdolnienia — dzielą się na dwie grupy: jedna wykona chorągiewki, druga wojsko. Ta ostatnia dzieli się jeszcze samorzutnie na dwie mniejsze grupki, z których jedna zabiera się do robienia „piechoty”, druga — konnicy. Wśród „koniarzy” znalazła się i dziewczynka, ciesząca się wielkim respektem u kolegów, gdyż konie rysuje bardzo dobrze.

Omawiamy plan pracy dla gromadki, robiącej chorągiewki. Wypisuję go na tablicy. Chorągiewki mają być biało-czerwone, sklejone z dwóch części określonych wymiarów. Użycie miarki centymetrowej jest tu konieczne, ćwiczenie w posługiwaniu się linijką — naturalne.

Grupa, robiąca wojsko, otrzymuje prostokąty dwóch wymiarów: większe na kawalerję, mniejsze na piechotę. Każde z dzieci składa prostokąt na połowę wzdłuż linii równoległej do krótszego boku, na nowo otrzymanym prostokącie rysuje i wycina równocześnie dwie sylwetki, które odpowiednio skleja i ustawia na podstawie. Metoda tej pracy jest już dzieciom znana. Wśród wojska znalazł się z pomysłu dziecka i żołnierz przy armacie z maską na twarzy. Dzieci, które wcześniej wykonały swą pracę, rysowały Orła Białego, Marszałka na koniu i t. p.

Przyniesione, bądź przez dzieci wykonane materiały do „kącika”, zgromadziliśmy w jednym miejscu. Przy samem urządzeniu „kącika” wszystkie dzieci pracować nie będą mogły, przeto każda z grup deleguje do tego po kilkoro swych przedstawicieli. Ci projektują rozłożenie przygotowanych materiałów, naradzają się, ustawiają, układają i rozwieszają, ja zaś obserwuję ich pracę, doradzam i robię ostateczne poprawki.

Po uroczystościach szkolnych skupiają się wszystkie dzieci przy „kąciku” Marszałka. Bardzo ładnie urządzony — stwierdzają. Podobają im się zwłaszcza własnoręcznie z kartonu zrobieni i w szeregi ustawieni żołnierze. Dominuje w „kąciku” portret na tle kilimka. Pod portretem półeczka z kwiatami, a obok niej rysunki dzieci — Marszałek, Orły, Belwedery. Na dole — piechota, konnica, armatki, czapki ulanki. Po bokach wycinki z pism, ładnie przepisane i ozdobione wierszyki i inne napisy, których nagromadziło się dość dużo. Stoją też barwne wazoniki z kwiatami oraz dwa małe, ładne flakoniki — prezent imieninowy jednej z dziewcząt. Zbych wkłada w nie przyniesione dla Marszałka bukietki świeżych przylaszczek i obiecuje przynieść hodowany przez siebie czerwony tulipan, jak tylko zakwitnie. Irma stawia Marszałkowi mały, woliński garnuszek ze śnieżyczkami i t. p. Każde, co mogło, Marszałkowi niosło. Postanawiamy, jak tylko będzie ciepło, wybrać się w góry po kwiaty. Rozmowa schodzi na temat uroczystości: jak obchodziła święto Marszałka nasza klasa, nasza szkoła, nasz cały Krzemieniec. Dzieci dzielą się swojimi wrażeniami, co im się najbardziej podobało i dlaczego. Okazało się, że z uroczystości ogólnoszkolnej najładniejszym było dla nich przedstawienie, a zwłaszcza jego część końcowa: „bo były ładne duszki leśne i wodne”, — „ładnie śpiewały i tańczyły”. W roli wodnych duszków występowały właśnie dziewczynki z naszej klasy.

Uroczystości 19 marca dały dzieciom wiele przeżyć i zagadnień, to też rozmowa

na ten temat prowadzona była ze szczególnem ożywieniem. Forma słowna nie wystarczyła. W trakcie rozmowy zwracają się do mnie z tem, że chcą narysować coś z tego, co widziały i co im się najbardziej w dniu święta Marszałka podobało. Oczywiście godzę się na to, gdyż sama miałam im rysunek zaproponować. Po wykonaniu rysunków przynoszę do klasy najnowszy numer „Gazetki Sciencej”. Prawie wszystko w niej dotyczy Marszałka. Oglądamy ilustracje, odczytujemy, jak dzieci jednej ze szkół uczciły Imieniny Marszałka.

Wydobynam z czytanki moment wychowawczy: wykonanie wspólnej pożytecznej pracy. Z przyniesionego pisemka „Echa Szkolne” odczytuje, jak dziewczynka z klasy III Marszałkowi winszowała. Wycinek umieszczamy w „kąciku”. Postanawiamy w tym tygodniu wnosić składkę na budowę szkół powszechnych. Każda gromadka, a jest ich pięć, otrzymuje arkusz do naklejania zakupionych na ten cel znaczków — cegiełek i będzie go zapełniała. Pana Marszałka napewno to ucieszy.

Następnego dnia dużo dzieci nabywa znaczki-cegiełki. Naklejają je na odpowiednio polinowanych arkuszach. Ktoś nadmienia, że arkusze te mają wisieć w „kąciku” dla Marszałka, muszą więc być ładnie ozdobione. Wręczam je gospodarzom grup, które postarają się na swój sposób nadać im jak najładniejszy wygląd. Dzieci w poszczególnych grupach projektują ozdoby, radzą, wybierają najlepsze motywy, wreszcie przenoszą je na rozdane gospodarzom arkusze. Wśród motywów dekoracyjnych wielka różnorodność: wojsko, konie, szable, chorągwie, orkiestra, krzyże „Virtuti Militari”. Tylko jeden arkusz został ozdobiony kwiatami.

Naklejanie cegiełek budzi zainteresowanie: która grupka nakleiła dziś najwięcej znaczków? Która najwcześniej arkusz swój zapełni? Za ile pieniędzy zakupiła już cegiełek „nasza” grupka, a za ile inne? Ostatnie pytanie biorę za temat do przeprowadzenia ćwiczeń rachunkowych, nadaje się bowiem doskonale do mnożenia przy mnożnej „pięć” (cegiełki pięciogroszowe). Staram się wogóle wykorzystać nastrój, zainteresowanie, świeże przeżycia i spostrzeżenia dzieci, podejmuję więc w dalszym toku pracy te momenty, które, jak wyczuć się dało z samorzutnych wypowiedzi, były dla nich specjalnemi, np. orkiestra pułkowa na pięknych białych koniach, przygrywająca w czasie defilady. Dzieci chętnie o niej mówią. Wiedzą nawet, ile czwórek koni było w orkiestrze. Zauważyły też, że na jej czele jechał taki „wódz”, taki „największy”, „co uczy grać”, taki „komendant” orkiestry. Pomagam dzieciom właściwie tego pana nazwać i wprowadzam terminy — „kapelmistrz” i „dyrygent orkiestry”. Uczymy się poprawnie wyrazy te napisać, poczem układamy sobie i zapisujemy na tablicy zadanie o orkiestrze, a mianowicie: „ilu ludzi razem z kapelmistrzem jechało w orkiestrze 12 pułku ułanów?” Do zadania układają dzieci formułę. Kilkoro po napisaniu formuły na swych kartkach samorzutnie wybiega i pisze ją na tablicy. Między nimi jedna z dziewczynek napisała $5 \cdot 4 + 1 =$ Wywołało to ogólne poruszenie — „Źle, źle” — wołają liczne głosy. — „Dlaczego?” — pytam, zaskoczona i zdziwiona takie stanowiskiem klasy, ponieważ w podobnych zadaniach stosowaliśmy już niejednokrotnie prawo przemienności składników. — „To to samo wyjdzie, ale kapelmistrz jedzie zawsze przed orkiestrą” — tłumaczą. Uświadomiłam sobie, że dla dziecka w tym wieku istnieje jeszcze przede wszystkim konkretna, życiowa sytuacja, wobec której właściwości matematyczno-abstrakcyjne danego zagadnienia schodzą na plan

drugi, a nawet, jak w tym wypadku, dzieci wyraźnie nie chcą się zgodzić, by formułę $1 + 5 \cdot 4$ zastąpić formułą $5 \cdot 4 + 1$, choć wiedzą, że „to samo” wyjdzie.

Rozmowa na temat obchodu Imienin Marszałka nie ograniczyła się oczywiście do Krzemieńca. Z naszego miasta wyjechała delegacja z życzeniami i prezentami do Warszawy. Jeden z prezentów, wykonany przez tutejszą szkołę rzemieślniczą, wystawiony był do obejrzenia na wystawie sklepowej. Większość dzieci z naszej klasy widziała go. Mieliliśmy wszyscy pójść i obejrzeć, ale nie zdążyliśmy, bo prezent pojechał już do Warszawy. Ci, co go widzieli, opowiadają kolegom, jak wyglądał.

W związku z wyjazdem delegacji dzieci zgłosiły szereg konkretnych pytań, dotyczących zwyczaju i obyczaju przyjmowania życzeń w Belwederze. Jeden z profesorów Liceum, jako członek delegacji, mógł nas o tem dokładnie poinformować. Zaproponowałam, żeby zaprosić go do naszej klasy, to nam opowie, jak to było w Belwederze. Propozycja została przez dzieci przyjęta z radością. Chcemy zorientować się, kto i o co chciałby zapytać. Prawie każde z dzieci ma jakieś pytanie, które zapisuje na kartce. Przypominam o znaku zapytania (praktyczne zaznajomienie dzieci ze zdaniami pytającymi). Oto kilka pytań w brzmieniu dosłownem: „Czy Marszałek jest zdrow i czy Marszałek jest bardzo stary?” — „Czy pan widział Pana Marszałka i jak pan wziął pozwolenie, żeby pójść do Belwederu?” — „Czy widział pan, jak chłopcy ze szkoły „Ort” (która wysłała prezent) składali Panu Marszałkowi życzenia?” — „Czy dużo dostał Pan Marszałek podarunków i jakie te podarunki były?” — „Jak był Pan Marszałek ubrany, czy tak, jak na obrazku?” — „Czy na defiladzie w Warszawie były armaty?” — „Czy dużo listów dostał Pan Marszałek ze szkół?” — „Jak był ubrany Belweder na święto Marszałka?” — „Czy Pan Marszałek pytał się o nasze Liceum i szkołę ćwiczeń?” — „Czy pan widział, jak z obcych krajów składali Panu Marszałkowi życzenia?” — „Czy dużo ludzi było u Pana Marszałka, jak przyjmowano tych ludzi?” — „Jak trzeba witać Pana Marszałka?” — i t. p. Prawie każde dziecko miało inne pytanie.

Następnego dnia przyszedł prof. Kozłowski. Dzieci wysuwają samorzutnie pytania, przeważnie te same, które zanotowały na swych karteczkach. Pan Kozłowski odpowiada, puszcza w obieg po klasie poczynione w czasie składania życzeń zdjęcia fotograficzne, opisuje podarunki z Krzemieńca, Wołynia, Śląska, Krakowa i innych dzielnic i miast Polski. Łączy się to doskonale z wiadomościami, zdobytymi przez dzieci z czytanki „19 marca”, znajdującej się w podręczniku Kubskiego, Kotarbińskiego i Zarembiny. Owa kapliczka z węgla śląskiego, jako podarunek dla Pana Marszałka, bardzo się dzieciom podobała. Kiedy jedno z dzieci zapytało, czy widział pan profesor Pana Marszałka, Panią Marszałkową, Wandeczkę i Jagódkę, a p. K. odpowiedział, że Pan Marszałek nie był w dniu swych Imienin w Warszawie, tylko w Wilnie, dzieci zdziwiły się i zaniepokoiły. — „Czy aby Panu Marszałkowi wszystko powtórzą i czy Pan Marszałek wszystkie prezenty otrzyma?” W odpowiedzi p. K. informuje nas o księdze pamiątkowej, przyczem dzieci znów zapytują: — „A co pan profesor Panu Marszałkowi w tej księdze napisał?” Wreszcie ostatnie pytanie: — „I czemu Pan Marszałek na imieniny wyjechał?” Przecież każdy chciałby widzieć Pana Marszałka?” Krysia próbuje jej wyjaśnić, mówiąc: — „Pan

Marszałek bardzoby się zmęczył, bo i u nas, jak są imieniny, to mamusia ma więcej roboty”.

Moment żywego przejęcia się dzieci wykorzystuje obecny w klasie kierownik szkoły i podkreśla, że na tę miłość wszystkich ludzi w Polsce i szacunek u obcych zasłużył sobie Pan Marszałek całym swoim życiem i pracą dla Polski. Uderza dzwonek na przerwę. Dzieci wstają i zamiast wychodzić zaczynają samorzutnie śpiewać pieśń ku czci Marszałka. W refrenie jej: „Panu Marszałkowi, Panu Marszałkowi z serca dziękujemy” — wypowiadało się szczerze uczucie dziecięcych serc. One na swój sposób odczuły Jego wielkość i na miarę sił swoich zapragnęły dać temu wyraz. Samorzutny śpiew dzieci tej treści i w tym momencie pozwała mi wierzyć, że okres święta 19 marca dał im głębokie uczuciowe przeżycia, a o to właśnie najbardziej chodziło mi w całym ujęciu przedstawionego tu fragmentu pracy, którego cel najistotniejszy był nawskroś wychowawczej natury.



„Kącik” Marszałka pozostał w klasie wyjątkowo długo, bo aż do końca roku szkolnego. Dzieci pamiętały o nim i znosiły Panu Marszałkowi coraz inne kwiaty w miarę tego, jak zakwitały. Przy tej okazji poznały wiele odmian kwiatów wiosennych, stwierdziły, które z nich wcześniej, a które później kwitną, gdzie rosną, jak wyglądają, albowiem każdy z „nowych” kwiatów przyniesiony dla Marszałka bukietem było go interesował.

Stanisława Biedowa

JESZCZE O REALIZACJI PROGRAMU NAUKI O PRZYRODZIE W KL. VI-EJ.

Tegoroczna „Praca Szkolna” w n-rze 3-im zamieściła uwagi o realizacji programu nauki o przyrodzie w kl. VI szkoły powsz. kol. L. Sygulińskiego.

Autor uwag na wstępie za pierwszy warunek realizacji programu uważa przygotowanie rozkładu materiału na cały rok szkolny. Pisze, że w pracy tej nauczyciel napotyka wprawdzie na „różnego rodzaju przeszkody”, gdyż program przewiduje do końca października przyrodę żywą, w miesiącach zimowych martwą i w końcu roku znów żywą. Rozplanowanie materiału uzależnia od środowiska, zmian atmosferycznych, które trudno przewidzieć; dlatego też, jak sam pisze — „plan niejednokrotnie musi być zmieniany”. Mimo tych zastrzeżeń, autor podaje projekt rozkładu materiału zgóry na cały rok.

Ponieważ „Praca Szkolna” dla wielu koleżanek i kolegów jest bardzo pomocną w pracy metodycznej i wychowawczej, pozwolę sobie na dodanie kilku jeszcze uwag o realizacji programu przyrody w szkole powszechnej. Chodzi mi o to, że trudno jest robić rozkład materiału zgóry na cały rok.

Weźmy np. zasadę sezonowości w traktowaniu zagadnień przyrodniczych, którą nowe programy mocno podkreślają. Jak ona wyglądać będzie w praktyce, jeśli my już we wrześniu siądziemy do zrobienia rozkładu materiału zgóry na cały rok?! Co za jasnowidz zdoła przewidzieć — dajmy na to — przedłużenie się okresu zimowego lub wcześniejsze nadejście wiosny i potrafi rozmieścić w czasie takie np. tematy, jak „kwitnienie ziół, drzew”, „zapylenie kwiatów”, owocowanie i t. p.? (W przyrodzie zdarzają się przesunięcia tych okresów o całe tygodnie).

A sprawa aktualizowania materiału przyrodniczego? Kto z nas, nauczycieli przyrody, robiąc rozkład zgóry na rok we wrześniu, zdoła przewidzieć, że np. wiosną nawiedzi okolicę epidemia owadów, jak sówka chojnowka, i że trzeba będzie wtedy (zgodnie z założeniami programu) wiele czasu poświęcić temu owadowi teoretycznie i praktycznie?

Przykładów tego rodzaju podać można wiele, lecz nie o to nam chodzi. Zastanówmy się raczej nad tem, czy należy robić rozkład materiału zgóry na cały rok i kto od nas tego wymaga? Robić go w tym celu, aby był potem „niejednokrotnie zmieniany”, nie wydaje mi się celowym. Jeśli chodzi o wymagania — to wiemy, że stawiają je inspektorowie szkolni. Ale czy nie wkrađło się tu jakieś nieporozumienie?

Rozmawiałem kiedyś z p. D. Gayówną (autorką podręczników i jedną z twórczyń nowych programów) na temat: co sądzi o rozkładzie materiału zgóry na rok. Otrzymałem odpowiedź: „Wiem, że od nauczycielstwa wymaga się tego. Uważam to za bezcelowe, a nawet szkodliwe. Jeżeli o mnie chodzi, potrafiłabym zrobić rozkład materiału zgóry na rok, lecz napewno nie potrafiłabym go zrealizować”. Słowa te w zupełności odpowiadają znacznemu procentowi nauczycieli przyrody, którzy pragną, aby pewna swoboda i elastyczność nowych programów nie były krępowane rozkładem, szablonem, sporządzonym zgóry na cały rok.

Nie znaczy to wcale, aby rozkład był wogóle niepotrzebny! Nie! Rozkład materiału musi być, jako miernik czasu, który nie pozwoli nauczycielowi na zbyt rozwlekłe traktowanie tematów ulubionych ze szkodą dla innych. Przy jego układaniu nauczyciel przyrody uwzględni zasadę pogłębłości (od konkretnego do abstrakcyjnego), pomoce naukowe, zasadę sezonowości i aktualizacji, poziom umysłowy dzieci, i t. p., lecz wydaje mi się, że nigdy nie potrafi naleźyćcie realizować rozkładu zrobionego zgóry na rok. Możeby tak wystarczyło planowanie zgóry na miesiąc lub na dwa?

Z. Zenkowski

SPRAWOZDANIA

NOWE KSIĄŻKI

Sergiusz Hessen i Mikołaj Hans: PEDAGOGIKA I SZKOLNICTWO W ROSJI SOWIECKIEJ — rozwój szkolnictwa sowieckiego i zmiany komunistycznej polityki oświatowej od rewolucji październikowej do końca planu pięcioletnia (1917—1932). Z oryginału niemieckiego p. t. „Fünfzehn Jahre Sowjetschulwesen” przełożył dr Adam Zielińczyk. „Książnica-Atlas”, str. 308.

Przedewszystkiem należy zaznaczyć, że autorzy tej pracy, emigranci rosyjscy, oceniają pedagogikę i szkolnictwo sowieckie ze stanowiska ideologii demokratyczno-liberalnej (w stylu liberalnego odłamu przedwojennej inteligencji rosyjskiej). Stąd pochodzi swoiste ujęcie książki, której autorzy starają się wskazać na walkę, jaka — ich zdaniem — toczy się w szkolnictwie sowieckim między demokratyczną tradycją szkoły rosyjskiej — tradycją, zgodną jakoby z „idealnymi prawami wychowania”, „autonomją” i „wewnętrzniemi prawami szkoły” — a komunistycznym programem wychowawczym, który tę „autonomję” i te „idealne prawa” usiłuje bezskutecznie przemoc lub ominąć. Tej tradycji demokratycznej przypisują też autorzy najczęściej dodatnie objawy szkolnictwa sowieckiego (w ruchach młodzieży sowieckiej widzą, np. naśladowanie ruchu harcerskiego i t. p.), natomiast ujemnymi cechami obciążają stale wchowawczy ideał komunistyczny.

Jeśli jednak pominiemy ideologiczne nastawienie autorów, odnajdziemy w ich książce wiele dokładnych i ciekawych informacji źródłowych o rozwoju szkolnictwa sowieckiego w ciągu ostatnich lat. Trafny przede wszystkim i dobrze orientujący czytelnika jest podział sowieckiej polityki oświatowej w latach 1917—1932 na 3 okresy.

I okres (1917 — 1922), nazwany przez autorów „anarcho-komunistycznym”, przypada na początkową epokę rewolucji, epokę wojny domowej i odznacza się górnymi hasłami swobody i całkowitej autonomii dla poszczególnych szkół. Dążono wprawdzie wówczas do stworzenia jednolitej powszechnej i bezpłatnej szkoły wytwórczej (wiążącej pracę zawodową i naukę teoretyczną) — ale niepokojąca kraj wojna stała na przeszkodzie urzeczywistnieniu tych celów.

Dopiero w II okresie (1922-28), w epoce t. zw. nepu (nowej ekonomicznej polityki), zajęto się poważniej zorganizowaniem szkolnictwa i wzmocniono nad nim kontrolę państwa. Kraj cały objęto siecią szkolną — rozwinęto się szkolnictwo specjalne i zawodowe, powstała szkoła powszechna w 66 językach wszystkich narodów, zamieszkujących Z. S. S. R. Zrezygnowano z górnych hasel wolnościowych pierwszych lat rewolucji i starano się przede wszystkim wychować uświadomionego klasowo i wykształconego zawodowo proletariusza, któryby utrzymał zdobycze rewolucji. W tym samym duchu klasowym i politycznym organizowano umiejętnie młodzież, a na starsze pokolenie starano się wpłynąć za pośrednictwem oświaty pozaszkolnej.

Prawdziwy szturm oświatowy do kraju przypuszczano jednak dopiero w związku z głośnym planem pięciolecia (1929—1932). Teraz postanowiono za wszelką cenę zlikwidować analfabetyzm na całej przestrzeni olbrzymiego państwa. Sami autorzy nazywają niebywały wzrost ilości szkół w tym okresie „fantastycznym”. Tak np. w ciągu lat 1929/30 i 1930/31 ilość uczniów w szkolnictwie niższym wzrosła z 12,4 do 17,4 milionów — czyli o 5 milionów t. j. „o milion, więcej niż cała współczesna Francja liczy wogóle uczniów w szkołach powszechnych” (242). W roku szkolnym 1930/31 wprowadzono powszechną szkołę 4-letnią i rozpoczęto pracę nad wprowadzaniem 7-letniej. W ten sposób dalsze szerzenie się analfabetyzmu zostało opanowane.

Oczywiście — ten nagły i niezwykle wzrost szkolnictwa powszechnego okupiono jego jakością i znacznym obniżeniem się poziomowi. Szkoły pracowały na 3 zmiany przy przeludnionych klasach. Sił nauczycielskich brakło, więc np. w szkolnictwie I stopnia uczyli i tacy nauczyciele, którzy ukończyli tylko szkołę I stopnia i przeszli 2 — 3-miesięczne przeszkolenie pedagogiczne. Autorzy przytaczają także inne tego rodzaju jaskrawe przykłady szkoły sowieckiej, wydaje się jednak, że nie umniejsza to w niczym samej wagi dokonanego dzieła — toteż trudno zgodzić się z autorami, że taki stan rzeczy jest równoznaczny ze „zniszczeniem szkolnictwa”.

Tem bardziej, że i kierownicy polityki oświatowej zdawali sobie dobrze sprawę ze wszystkich braków — takiej szkoły i już pod koniec pięciolecia wydali nowe programy szkolne, które przede wszystkim zwracały uwagę na udzielanie ścisłej i systematycznej wiedzy oraz na pogłębianie wiadomości szkolnych.

Jednak zarządzenie to autorzy książki, na podstawie subiektywnie naświetlonych argumentów, uznali zupełnie niesłusznie za powrót do dawnej przedwojennej werbalnej szkoły, dopatrując się w tem bankructwa odrębnych celów oświatowych sowieckiej polityki szkolnej.

Źródłem tak zasadniczego nieporozumienia jest zlekceważenie przez autorów faktu najciekawszego z dzisiejszej praktyki sowieckiego szkolnictwa t. j. szkoły politechnicznej. A przecież — szkoła politechniczna w okresie planu pięciolecia stała się osobliwym połączeniem realnej szkoły ogólnokształcącej z zawodową, teoretyczną — z wytwórczą. Przez t. zw. przywiązanie powszechnych 7-latek do fabryk, komun rolnych lub jakichkolwiek instytucji przetwórczych (np. stacji elektrycznej) uczniowie poprzez owe „ośrodki macierzyste” wnikają w system produkcji całego kraju oraz poznają teoretyczne i techniczne zasady najważniejszych jej gałęzi. W ten sposób nie tylko przygotowują się do przyszłego zawodu, ale w razie potrzeby potrafią łatwo przerzucić się z jednej gałęzi wytwórczej do drugiej. Zagadnienie powiązania szkoły z życiem zostaje tu rozwiązane w sposób zupełnie oryginalny.

Jak wynika z powyższych rozważań, z książki Hessena i Hansa należy korzystać b. ostrożnie i z dużą dozą krytycyzmu, gdyż niektóre zawarte w niej fakty zostały oświetlone zbyt subiektywnie.

Kazimierz Greb. **POMOCE NAUKOWE, ICH ISTOTA I STOSOWANIE.** „Jak realizować nowe programy szkolne?” Nakład Gebethnera i Wolffa. Warszawa 1934 r.

Reforma szkolna oraz realizacja nowych programów szkoły powszechnej w wielu wypadkach pobudziła nauczycielstwo do rewizji poglądów na sprawy nauczania i wychowania i przyczyniła się do pogłębienia naszej wiedzy w zakresie dydaktyki i metodyki. Napotykając wiele trudności w praktyce szkolnej, coraz częściej nauczyciel szkoły powszechnej szuka odpowiedzi w prasie pedagogicznej bądź w literaturze dydaktyczno-metodycznej, a przedewszystkiem w cyklu książeczek „Jak realizować nowe programy szkolne”. Jak wiemy, problemów tych jest bardzo dużo, a między innymi wysuwa się zagadnienie pomocy naukowych.

Zagadnienie to jest tak stare, jak samo nauczanie, a zarazem jest wiecznie żywotne, zawsze nowe, gdyż wiąże się z najistotniejszą zasadą dydaktyczną — poglądowości, charakteryzuje każdorazowo sposób metodycznego postępowania nauczyciela. Każdy z nas wie, że umiejętne stosowanie pomocy naukowych w dzisiejszej dydaktyce odgrywa wielką rolę, zdaje sobie również sprawę i z tego, że zagadnienie to jest bardzo trudne i skomplikowane. Kol. Greb — w książce zatytułowanej „Pomoce naukowe, ich istota i stosowanie” omawia całokształt zagadnienia pomocy naukowych. Na początku, w uwagach wstępnych, autor zadaje pytania: „Poco istnieją pomoce naukowe? Dlaczego powstaje potrzeba ich stosowania?” Na te pytania stara się dać odpowiedzi w następnych rozdziałach książeczki.

Nowe programy szkoły powszechnej zredukowały w znacznym stopniu ilość materiału, a położyły większy nacisk na jakość wykonanej pracy, co zmusza nauczyciela do większego zastanawiania się nad wyborem metody nauczania oraz nad celowym stosowaniem pomocy naukowych. Rozważania nad programami szkolnymi, oraz nad statutem szkoły powszechnej prowadzą autora do wniosku, że zagadnienie pomocy naukowych należy omówić z dwóch stron: a) od strony teoretycznej i b) od strony praktycznej.

W dalszej części omówione zostały czynniki, oddziałujące na rozwój i charakter pomocy naukowych. Według autora czynnikami temi są: program nauki szkolnej, metody nauczania i stan techniczny danej epoki.

Omawiając kolejno wymienione czynniki, autor uzasadnia ich wpływ na rozwój pomocy naukowych w różnych epokach. I tak, porównując programy szkolne dawne i obecne, dla przykładu autor wspomina o tablicy aktualizacji (gdzieindziej nazywa się to gazetką klasową lub szkolną), jako nowej pomocy naukowej, którą spowodował nowy program.

Drugim czynnikiem, przyczyniającym się do rozwoju pomocy naukowych, są metody nauczania, których rozwój oraz ich wpływ na kształtowanie pomocy naukowych omawia autor na tle epok dziejowych, poczynając od starożytności, a kończąc na czasach współczesnych. Dowiadujemy się więc, które epoki wpływały na rozwój pomocy naukowych i środków dydaktycznych, a które tamowały ten rozwój.

Stan techniczny danej epoki zalicza autor do czynników pozaszkolnych, przyczem wymienia cały szereg spraw natury społeczno-gospodarczej i technicznej, które wpływają hamująco lub przyspieszają na rozwój pomocy naukowych. Dalsza część książki zaznajamia nas z klasyfikacją pomocy naukowych. Autor, omawiając dotychczasowe próby ujęcia pomocy naukowych w pewne systemy klasyfikacyjne, wykazuje wady tych systemów. Podając swój projekt klasyfikacji, wymienia jego zalety teoretyczne i praktyczne. Dalej, w ramach przyjętej przez siebie klasyfikacji, robi autor przegląd pomocy naukowych od strony ilościowej według przedmiotów.

W rozważaniach swych na temat sposobu użytkowania dydaktycznego pomocy naukowych autor dochodzi do wniosku, iż wartość każdego narzędzia (każdej pomocy) zależy w dużej mierze od stosowanej metody, oraz że pomoc naukowa nie może być celem, lecz tylko środkiem w nauczaniu. Wychodząc z powyższego założenia, podaje autor kilka cennych ogólnych wskazań, które nauczyciel winien się kierować przy wyborze i stosowaniu pomocy naukowych, przerabiając poszczególne partie materiału, przepisane programem nauczania. Po rozważaniach natury ogólnej przechodzi autor do omówienia poszczególnych rodzajów pomocy naukowych i ich zastosowania. Tutaj dowiadujemy się, że i „żywe słowo” jest cenną pomocą naukową, jak również o szerokim zastosowaniu słowa drukowanego w postaci podręczników szkolnych, książek pomocniczych, książek do bibliotek uczniowskich, pism, pisemek i t. p.

Zkolei autor omawia rolę i zastosowanie ilustracji przy realizowaniu nowego programu.

W dalszej części książki spotykamy się z takimi zagadnieniami, jak tablice unaoczniające i modele, ich zastosowanie z punktu widzenia programów szkolnych i współczesnej wiedzy dydaktycznej. Omawiając „graficzne unaocznienie rzeczywistości”, autor wyróżnia: a) rysunek pojęciowo-twórczy, b) rysunek-wykres i c) rysunek-mapa. Podaje też wskazania w sprawie stosowania metody graficznej, uzależniając ją od wieku uczniów, poziomu i przedmiotu naukowego.

Rozważania na temat tablicy szkolnej i zeszytów ucznia, jako pomocy naukowych, oraz zestawienie bibliograficzne dopełniają całości książki.

Część teoretyczna książki niewspółmiernie jest rozwinięta w porównaniu z częścią praktyczną i wskutek tego odczuwa się w drugiej części jakby pewien pośpiech, a całość robi wrażenie czegoś niedokończonego. Autor nadal pojęciu „pomoc naukowej” za szeroki zakres, wskutek czego w ramach niewielkiej książki nie mógł wyczerpująco omówić właściwego zagadnienia, ograniczając się jedynie do podania ogólnych wskazań.

Byłoby też rzeczą dyskusji, czy wycieczki i „żywe słowo” należy zaliczać do pomocy naukowych? Czy nie są to raczej środki dydaktyczne, charakteryzujące metodę postępowania? Na zakończenie należy podkreślić, że cel książki zostanie osiągnięty, a celem tym według słów autora jest: „Jeśli rzucone tu myśli, założenia czy przykłady potrafią zaciekawić czytelnika, pobudzić do refleksji i porównań z rzeczywistością, do podjęcia prób realizacyjnych w szkole, cel książki będzie w zupełności osiągnięty”.

R. Olichwier

KSIĄŻKI DLA MŁODZIEŻY

M. Tarnowski. ZAMARŁE STOLICE CEJLONU. Z 16 ilustr. i z 2 mapkami. Książnica-Atlas. 1935 r. Str. 160. Zł. 3.—

Książka powyższa jest dziennikiem podróży. Napisana jest jasno, miejscami jednak bezbarwnie. Ponieważ jest notatnikiem codziennych przeżyć, wrażeń i zdarzeń, nie zawiera zbyt wiele elementu, któryby uwagę młodego czytelnika trzymał na uwierzy. Brak w niej koncepcji i intrygi. Konstrukcja łatwa i unormowana akcją z dnia na dzień. Gorliwych czytelników książka ta nie znajdzie, będzie jednak pożyteczna dla tej młodzieży, która lubi czytać opisy geograficzne. Może być pomocą przy nauce geografii. Rozdziały, poświęcone opisowi „zamarłych stolic” Cejlonu, są najlepszą częścią tej książki.

Niemniej jednak „Zamarłe stolice Cejlonu” w naszej literaturze podróżniczej, dotychczas jeszcze niezbyt bogatej, są pozycją wartościową. Młody czytelnik oswaja się coraz bardziej z myślą, że Polakowi, podobnie jak Anglikowi czy Francuzowi, dostępne są dalekie obszary ziemi, że może je, jak oni, z równą swobodą, energią i łatwością przemierzać. To wywołuje w młodym czytelniku prężność duchową oraz samowiedzę zdobywczą i ekspansywną.

Antoni Madej

H. Gordziałkowski. CZARNY SEN. Przygody i przeżycia w Kongo Belgijskim. Z 15 ilustr. i 1 mapką. Str. 160. Zł. 3.— Książnica-Atlas 1935.

Bardziej intrygującą i o wiele ciekawszą od książki poprzedniej jest dla młodego czytelnika „Czarny sen”. Autor, młody lekarz, opisuje w niej swoje przeżycia z pobytu w Kongo Belgijskim, gdzie wysłany z Belgii przez przeciąg trzech lat walczy ze straszną chorobą — śpiączką — „czarnym snem”. Zwalczanie tej choroby napotyka na liczne trudności: tubylcy nie doceniają bowiem znaczenia środków zapobiegawczych przeciwko niej, są wrogo nastawieni w stosunku do białych; wreszcie wskutek podstępnych knołów czarowników, którzy, chcąc zachować w swem ręku wymykającą się im władzę, nie wahają się używać podstępu i dopuszczać czynów karygodnych, lekarze narażeni bywają stale na poważne niebezpieczeństwo.

Młody Polak prędko jednak poznał psychikę murzynów i umiał im zaimponować swoją nieustępliwością i hartem. Mimo niezwykłych trudności przeprowadza inspekcję wsi murzyńskich, wysyłając chorych i podejrzanych o chorobę do odległego szpitala. Sytuacja jego była tem trudniejsza, że lekarz poprzedni nie wykonywał zupełnie swej twardej i mozolnej służby, dbał bowiem tylko o to, by jak najwięcej wyciągnąć z murzynów zysków materialnych, nie dając im wzamian żadnej pomocy lekarskiej. Stan zdrowotny ludności w tym rejonie, który objął młody Polak, przedstawiał się fatalnie. Młodość i energia umiały jednak pokonać wszelkie przeszkody.

Książka jest zajmująca. Narracja płynna i ujmująca. W wielu miejscach spotykamy barwne i obrazowe opisy zwyczajów murzyńskich. Akcja w niektórych partjach ma akcenty prawdziwie dramatyczne. Sądzić należy, że książka znajdzie żywy oddźwięk w sercu mołdego czytelnika.

Czytelnik czuje niewątpliwie dumę, że autor, jako lekarz, Polak, potrafił tak dzielnie spisywać się w Afryce. Zaradność i dzielność autora pobudzi i zmobilizuje młode siły czytelnika, nastawiając jego psychikę w kierunku prawdziwych i istotnych wartości, jakimi bezwątpienia będą zawsze czyny mężne i szlachetne.

Antoni Madej

Ewa Szelburg-Zarembina. BURSZTYNOWY TALIZMAN. Nakładem K. S. Jakubowskiego. Lwów. 1935. Str. 130. Okładka i ilustracje Mikołaja Winnickiego.

Żle się dzieć zaczęło w suterynie Kwiecińskiej, obarczonej czworgiem dzieci, od czasu, gdy mąż jej wyjechał do Francji na zarobek. Głód coraz częściej i natarczywiej zaglądał do nędznego mieszkańka. Najstarszy 12-letni Piotruś, często głodny i źle ubrany, zaczął doszukiwać się przyczyny tego zła, jakie spadło na jego matkę i młodsze rodzeństwo. Usiłuje pomagać matce i w swych wędrowkach po drobne należności matczyne za usługę, ma okazję zaobserwować, że nie tylko u nich jest nędza. Piotruś rośnie. Powoli budzi się w nim świadomość, że wynajmowanie jego najmłodszej siostry Marysi zawodowej żebraczce w celu wzbudzenia litości u przechodniów jest czemś nieuczciwym i za wszelką cenę usiłuje do tego nie dopuścić. Przeczując, że tylko w gromadzie siła, zwraca się o radę do swego przyjaciela gazeciarza. Wspólnie wynajdują przy pomocy ogłoszeń gazetowych panią, która zainteresowała się losem Piotrusia. Z jej inicjatywy powstaje „Klub Bursztynowych Serduszek” i Piotruś jako członek tego klubu wyjeżdża z bratem owej pani, porucznikiem marynarki, do Gdyni. Tam styka się z pracą rybaków i w ich zbiorowym wysiłku przy pracy na morzu zaczyna zdawać sobie sprawę, czego może dokonać zbiorowość w przeciwieństwie do pracy jednostek, które niezorganizowane nie będą mogły się doczekać realizacji swych nawet pięknych i szlachetnych poczynań. Piotruś, członek „Bursztynowego Klubu”, zrozumiał, gdzie leży siła. Poznaje nad morzem wielu cudzoziemskich przyjaciół. Odrzuca precz wszelkie animozje i nienawiści między poszczególnymi nacjami, a szczerze podaje dłoń i werbuje do Klubu niemieckiego chłopca, który jest „porządny chłopiec i nie fujara”.

W Gdyni najnie spodziewaniej doczekał się Piotruś powrotu ojca z Francji. Z nim wraca do Warszawy z mocnym postanowieniem powrotu nad morze do szkoły morskiej w Gdyni. Piotruś będzie marynarzem.

„Bursztynowy talizman”, to naprawdę wartościowa i pożyteczna książka, dająca młodemu czytelnikowi przekonanie, że zbiorowość jest potęgą i że tylko skoordynowana praca zbiorowości da rezultaty pożądane i pozwoli jaśniej spojrzeć w przyszłość pozbawioną jadu nienawiści narodowej i rasowej.

Naczelnym mottem książki jest — kult szarej codziennej pracy. Książkę tę można polecić jako bardzo wartościową lekturę zarówno pod względem treści, jak i formy.

Henryk Ładosz.

REDAKTORZY: ALEKSANDER LITWIN I KAZIMIERZ STASZEWSKI

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO:
STANISŁAW MACHOWSKI

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA