

* PRACA * SZKOLNA

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

Karność bez kar.

Hasło, zda się, tak proste, tak zrozumiałe, a tak naprawdę nigdzie niemal nie podjęte i nie przeprowadzone w praktyce z całą rzetelnością. Chcę tu rozpatrzyć środki i sposoby, które czynią karę najzupełniej zbędną, odsuwając ją daleko w mroczną dal jako przeżytek czasów pierwotnych i średniowiecza. Do niedawna jeszcze linja była symbolem każdego nauczyciela. Nienucy, Anglja stosują dziś jeszcze bicie w szkole, jako niezawodny środek na różne przewinienia. Niedawno jeszcze bito rekrutów, dziś jeszcze policja bije aresztowanych przestępców kryminalnych dla wymuszenia na nich zeznań, pomimo, że Konstytucja wprost tego zabrania. W szkole powszechnej kara cielesna jest stosowana bardzo często, pomimo, że prawo na to nie pozwala. Powoli jednakże zmienia się pogląd na bicie, jako na środek poprawy. I słusznie, gdyż jest to dziki odruch i nic więcej.

Sprowadza przytem smutne następstwa: wzbudza złe uczucia, nieważność do bijącego, pragnienie odwetu, hańbi zarówno tego kto bije, jak i tego kto jest bity, niweczy nieraz doszczętnie ambicję, poniża i plami. Piszą o tem już w starożytności: Arystoteles i Kwintyljan, a w czasach nowszych: Vittorino de Feltre, Locke, Pestalozzi i wielu innych przeciwników kary cielesnej, która, jak to wykazały badania nowoczesne, budzi w dzieciach obok złych instynktów — przedwczesną zmysłowość, nakłania do samogwałtu i innych nałogów *).

Pomiędzy biciem, a każdą inną karą niema istotnej różnicy. „Stój w kącie”, „siedź tu przez całe dwie godziny”, „klęczeć” i t. p. zarządzenia stosowane w domu lub w szkole, rzekomo w celu nakłonienia dziecka do poprawy lub nauki, czyż nie są jedynie nadużyciem władzy silniejszego nad słabszym, obozwładnieniem na czas pewien żywego temperamentu dla zyskania chwili „spokoju”? Kary owe bardziej jeszcze wyczerpują słaby organizm niż uderzenia, więcej jeszcze upokarzają i zawstydzają. A czy zawstydzenie wobec groma kolegów, czy upokorzenie wywiera pożądane rezultaty, czy nawraca ze złej drogi, czy poprawia?

Dziecko ambitne, karane często w jakibądź sposób — traci stopniowo ambicję, poczucie godności osobistej, poprawa jego jest tylko pozorna,

*) Zwracamy uwagę czytelników na pewien fakt znamieny ze stanowiska stosunków społecznych: kara cielesna stosowana jest wyłącznie w szkołach powszechnych! Szkoły średnie wolne są od tej plagi. Oczywiście nie można tego tłumaczyć różnicą wieku dzieci — a zatem jakież nasuwa się wyjaśnienie? (Dop. Red.).

„ze strachu” przed karą, a w duszy jego wre gniew i tajone pragnienie zemsty.

Ileż to razy dziecko, którego już żadna kara nie zawstydza — skazane na klęczenie czy też stanie w kącie klasy, pokazuje język nauczycielce, gdy ona tego nie widzi, czyni pocieszne miny z kąta, rozśmieszając całą klasę, zaś autorytet nauczycielki cierpi na tem.

Powszechnie żądają zniesienia kary cielesnej w wojsku, w więzieniu śledczym i karnem. Szkoła winna iść dalej niż przepisy prawne, gdyż jako instytucja wychowująca powinna być tą latarnią oświetlającą drogę ku przyszłości. *I dlatego odrzućmy wszelkie kary.* Im mniej kar w szkole — tem lepsze świadectwo wydaje o sobie szkoła. *Najlepsza ta szkoła, w której żadnych kar się nie stosuje.*

Celem wychowania jest wyprowadzić dziecko ze stanu anomji (t. j. nieuznawania żadnego prawa) i wieść je poprzez heteronomję (czyli poddanie woli dziecka woli cudzej), ku autonomji polegającej na kierowaniu się własnym rozumem a więc do rządzenia się samemu, przyczem okres heteronomji winien być jeno pomostem, okresem możliwie najkrótszym, w którym dziecko winno chętnie i ze zrozumieniem poddać się autorytetowi mądrego i kochającego wychowawcy. (St. Hessen: Podstawy pedagogiki). Już sam symbol kary hańbi i poniża zarówno karzącego, jak karanego. Jeżeli kara, jako wstrząs, jako silna reakcja — możliwa zresztą do osiągnięcia innemi sposobami — niekiedy poprawia jednostki dziedzicznie obciążone, anormalne, to w większości wypadków paczy dziecko do reszty i to często bezpowrotnie. Niepodobna tedy — powołując się na odrębne wypadki — uogólniać je i tworzyć metodę. Kara jest wyznaniem niemocy własnej wobec wychowanka, zachwianiem autorytetu wychowawcy i jako taka jest dziś przez większość inteligentnych i zdrowo na rzeczy parzących dzieci rozumiana.

Zły stopień to też kara; o ile więc jest dużo złych stopni z danego przedmiotu w klasie, to dowód, że przedmiot ów jest nieudolnie prowadzony, a nauczyciel samemu sobie w ten sposób świadectwo swej nieudolności wystawia.

Wiedza osiągnana postrachem trwać nie będzie a uczeń „dwójkowy” zamiłowania do danego przedmiotu nie nabędzie.

Bite, karane dziecko może nawet w końcu będzie pozornie „grzeczne”, ale nie wyrośnie nigdy na dzielnego, prawego i ambitnego człowieka. Najlepszym jest to dziecko, które na bicie — biciem odpowiada, które odruchowo do bicia się porywa w swej obronie a kara oburza je, odczuwana jest przezeń, jako niesprawiedliwość. Egzamin to też kara. To są tortury dla dziecka, to karanie za to, że jest anemiczne, źle odżywiane, mniej zdolne od tamtych „pilnych”.

Więc cóż począć? Są przecież dzieci złe, z odziedziczonemi popędami, dzieci zbrodniczą zarazą moralną dotknięte, „andrusy”, utrudniające pracę — co czynić?

O ile się przekonamy, że istotnie zawadą są w szkole — winniśmy coprędzej je usunąć dla dobra innych dzieci, skierowując je do zakładów specjalnych, do rodziców wreszcie, a niekiedy wprost tylko do innego wychowawcy. W nowem otoczeniu, pod innemi wpływami, może się zmieniać i poprawiać.

Jako środek zaradczy przeciw systemowi kar wysunęłabym przede wszystkim *podłoże wychowania*, a więc te warunki, tę atmosferę idealną, w której dla kar poprostu miejsca niema, w której dzieci czują się jak rośliny, zwracając swe pąki, liście i kwiaty ku słońcu, jak młode zwierzęta, wolno błądzące po polach i lasach.

Higieniczne warunki i racjonalny rozkład nauk i chwil wytchnienia, oraz zabaw, wycieczek, uroczystości szkolnych, na nowych podstawach oparty system i metody tak nauczania, jak i wychowania, silną osobowość

wychowawcy, który otacza ją miłością i zaufaniem powierzoną mu dźwigną, dobrze zorganizowany samorząd, jak Korczak nazywa właściwie: „współrząd“, oparty o współdzielcze organizacje i kółka młodzieży, pismo szkolne, sądy i wszelkie urządzenia, mające na celu: 1) dać życie młodzieży własnemu bujnemu i swobodnemu życiu, gdyż młodość sama przez się przedstawia dla siebie wartość nie tylko tę, którą my jej chcemy przypisać, myśląc o jej przyszłości; 2) przygotować do życia, co jest właściwie objęte przez punkt 1-szy, młodzież bowiem dąży do rozwoju.

Dziecko osądzone przez kolegów — słucha prawa wspólną zgodą i umową ustanowionego i nie doznaje uczucia buntu wobec przemocy. Wychowawcy pozostaje rola czuwającego wciąż, życzliwego powiernika - doradcy, uciekającego się jeno w ostateczności do przysługującego mu prawa „veto“ wobec niezdrowych niekiedy wybryków lub niedojrzałych pomysłów dzieci.

Mądry wychowawca, który potrafi zyskać sobie zaufanie tych, którzy największy wpływ na innych kolegów mają — zdobędzie sobie serca i posłuch ogółu, lecz nie będzie nadużywał położonego w nim zaufania i pozwoli gromadce swej żyć i rozwijać się swobodnie tak w szkole, jak i poza szkołą. Rodzice uczniów zapraszani na konferencje, tworzący Rady Rodzicielskie, będą coraz lepiej rozumieli dążenia i zamiary szkoły, z którą z czasem zechcą współdziałać — kładąc podwaliny pod nową szkołę — działania.

Streszczając tedy wszystko, co było omawiane powyżej, w celu podania sposobów stworzenia atmosfery, w której nie byłoby miejsca na kary, podkreślam konieczność:

1) Zmiany dotychczasowej szkoły i metod szkolnych na szkołę radosną, twórczego działania.

2) Racjonalnego rozkładu zajęć, zabaw, wycieczek, wypoczynków itp.

3) Stworzenie atmosfery spokoju, radości, pogody, pracy.

4) Doboru personelu, t. j. nauczycieli o osobowości dającej dzieciom żywy przykład postępowania.

5) Nadzór życzliwy, miast dozoru urzędowego, stosowanego do dziś dnia w wielu jeszcze zakładach.

6) Przebywanie z uczniami poza lekcjami, zbliżenie się z nimi i z ich rodzinami o ile to możliwe.

7) Bezinteresownego uczucia wielkiej życzliwości i zaufania, okazywanego dzieciom nawet bez względu na zawody i nierówności.

8) Budzenia w uczniach poczucia godności osobistej i ambicji pozbawionej oczywiście cech pyszałkowatości, próżności i wynoszenia się, ponad innych (tolerancja cudzych wierzeń i przekonań).

9) Opanowania bardziej wpływowych jednostek w klasie, by przez nie umocnić swój wpływ, o ile to jest możliwe i potrzebne.

10) Wpływania na klasę przez kierowanie choćby zdala i niepostrzeżenie na organizację młodzieży, a szczególnie przez samorząd, spółdzielnię, kółka, sądy i t. p.

11) Racjonalnego odżywiania i zaspakajania różnych potrzeb, wpływających z nakazów higieny (przewietrzanie klas i t. p.).

12) Konferencji z rodzicami, rad rodzicielskich.

13) Dobrej organizacji rad pedagogicznych i komisji, będących organami rad pedagogicznych.

14) Dążenia do koedukacji czyli wspólnego obu płci nauczania i wychowywania.

15) Stosowania o ile się da, a wypłynie z potrzeb dzieci — systemu Korczaka.

Kto po wprowadzeniu powyższego systemu zapobiegawczego, zbrojny w serce bochające, o to czynne, nie osiągnie barwności — temu niech dozwolonym będzie stosowanie kary.

Cecylja Bańkowska-Trzcńska.

Nauka moralności, jako przedmiot nauki szkolnej.

Nie poraz pierwszy wnosimy sprawę „nauki moralności” na porządek dzienny naszych spraw szkolnych i pedagogicznych, dość już o tem mówiono i pisano — dziś poruszę znów tę sprawę, wydaje się bowiem, że obecnie jest po temu czas najwłaściwszy a zagadnienie samo staje się niezwykle aktualne.

Na „Międzynar. Zjeździe Nauczycielstwa Szkół Średnich” w Pradze (Czechy), który się odbył w dniach od 29 do 31 sierpnia 1923 r. naczelnym punktem porządku dziennego było zagadnienie „moralnego wychowania w szkolnictwie średnim”, referowane przez prof. J. V. Klimy. Protoktor zjazdu, prezydent republiki Masaryk, uważał tę kwestję za jedno z najpoważniejszych zagadnień chwili obecnej nie tylko dla republiki demokratycznej w szczególności, ale dla całej ludzkości wogóle. (Nadmienić tu należy, że z Polski uczestniczyli w tym zjeździe: prof. Kwiatkowski z ramienia T. N. S. W., wizytator Nawroczyński i sekretarz Min. W. R. i O. P., Dr. Dawidowski).

Dla orientacji zaznaczyć tu musimy, że prof. Klimy w swym referacie wyszedł z założenia, że wychowanie moralne winno być podstawą i osobnym przedmiotem nauczania i że w szkołach tak powszechnych jak i średnich winne być specjalne godziny moralnego kształcenia a w wyższych klasach szkół średnich nauczanie to powierzone być powinno osobnemu nauczycielowi filozofji. Ponieważ wychowanie moralne, podobnie jak wychowanie w ogólności rozpoczynać się powinno już od kolebki, dlatego wychowaniem tem zając się powinni w pierwszym rzędzie rodzice i opiekunowie — a więc już w przedszkolu dziecko otoczone być winno tem ciepłem wychowania moralnego a szkoła powszechna rozszerza je i utrwała, korzystając z wydarzeń i przykładów, gdyż negowaniem i mówieniem nie możemy moralnie wychowywać, należy dostarczać sposobności do moralnego działania. Lekcje nauki moralnej łączyć należy z nauką obywatelską, jak to już się dzieje na Zachodzie i dlatego też państwu na tej nauce bardzo załżeć powinno.

Wiele razy i z wielu stron wypowiedziano się za tem, ażeby państwo kierowało w szkole nauką moralności świeckiej, która ma być „moralnością przyszłości” i ażeby nauki tej nie powierzano jakiemuś wyznaniu religijnemu; żądania takie motywowano tem, że (ustęp z referatu prof. Klimy) „dziś ludzie żyją moralnie dobrze i pięknie bez religijnej sankcji moralności a zasadniczą podniętą moralności są dzisiaj potrzeby zbiorowego życia w społeczeństwie i przeświadczenie, że życie musi być przeżyte w moralnych wartościach, jeśli w niem ma się okazać, że człowiek jest świadom swego posłannictwa ludzkiego na świecie...”. „Człowieczeństwo, ludzkość, dusza ludzka, to, są wedle prof. Fr. Buissona, (na I Międzynar. Kongresie Wych. Moralnego w Londynie 1908 r.) — nasze podnięty moralnego życia na podkładzie wyłącznie świeckim”.

Jak już na wstępie zaznaczyłem, to dążenie do wprowadzenia nauki moralności do szkół jako przedmiotu nauczania nie jest rzeczą nową. Na Zachodzie nauka ta ma swoją historję, jest dziś oficjalnym przedmiotem nauki szkolnej i to począwszy od klas najniższych. Przytem zaznaczyć należy, że w niektórych państwach świecka nauka moralności całkowicie zastępuje naukę religji, nie mówiąc już o szkołach dla bezwyznaniowych.

We Francji nauka moralna i obywatelska (instruction morale et civique) jest przedmiotem nauki tak dla szkół niższych jak i wyższych już od roku 1882. Jeden z najznakomitszych współczesnych pisarzy pedagogicznych

Gabriel Compayré w swoim dziele („Education morale”¹⁾) zaznacza, że nauka ta odegra w wychowaniu najważniejszą rolę.

Wielkie również znaczenie ma dla szkół, względnie dla młodzieży dobry podręcznik; wprowadzenie do programu szkolnego nauki moralnej pobudziło wielu pedagogów do pisania i powstała bardzo poważna literatura. Dziś jest przeszło 100 podręczników dla różnych szkół i stopni nauczania. Literaturę tę omawia szczegółowo F. Jodl²⁾, jeden z najwybitniejszych współczesnych pedagogów niemieckich.

Z literatury tej zaledwie kilka dzieł tłumaczono na język polski. Z najważniejszych wymienić należy dzieła Dr. Juljusza Payot’a: „La morale à l’école” (przełożyła M. Arct-Golczewska, Warszawa, M. Arct) i „Wykład moralności” (przekład Jadwigi Warnkówny, Warszawa, E. Wende i S-ka, Tow. Wydawnicze „Ignis” Sp. Akc.). Dziełko to autor przeznacza dla nauczycieli szkół powszechnych, średnich, dla seminarjów nauczycielskich, dla studentów i ojców rodzin.

W Stanach Zjednoczonych A. P. również wprowadzono od lat kilkunastu naukę moralności. Tutaj nauka ta ma o tyle większe znaczenie, że bardzo wiele wyznań skupia się w jednej i tej samej szkole, a tendencją amerykańskich władz szkolnych jest, aby nikt z obywateli nie czuł się dotknięty w swych poglądach i uczuciach religijnych³⁾. Nauczania religii jednak nie usunięto w zupełności. Tą nauką zajmują się stowarzyszenia religijne i szkoły niedzielne. Jedną z najważniejszych organizacji jest „Religious Education Association”, która zdziałała już bardzo dużo w sprawie nauczania, pogłębiania i ulepszania metody nauki religii.

Najwybitniejszym pionierem tak pojętej nauki moralnej jest Feliks Adler, który bardzo poważną rolę odgrywał dotychczas na Międzynar. Kongresach Wychowania Moralnego. Swoje teorie i myśli zrealizował on w założonej i prowadzonej przezeń szkole w Nowym Jorku, tak zw. „Ethical Culture Shool”, a dla swoich nauczycieli - wychowawców napisał dziełko: „The moral instruction of children”⁴⁾, w którym między innymi podaje systematyczny plan nauki moralności na wszystkie klasy i wszystkie stopnie nauki.

Na sposób amerykański wprowadziła nauki moralne do szkół klasyczna na gruncie tolerancji religijnej i swobody duchowej Anglja. Propagowaniem tej nauki zajęło się towarzystwo „Moral Instruction Ligue”, które opracowało plan naukowy, a staraniem tegoż towarzystwa Education Bill z r. 1906 wprowadziło obok nauki religii we wszystkich szkołach nauki moralne, jako przedmiot nauki szkolnej. Najlepszymi podręcznikami dla nauczyciela są dziełka prof. T. J. Gould’a⁵⁾, które ukazały się w szeregu tomików, zawierających materiał do szkolnych pogadanek moralnych.

Trudno tu wymienić jak i kiedy w każdym kraju wprowadzano świecką naukę moralności; dziś tylko konstatujemy, że nauka ta weszła lub wchodzi w program nauki szkolnej na Zachodzie. Zagadnienie to staje się nie-

¹⁾ „Education morale” ukazało się w przekładzie niemieckim Heleny Goldbaum p. t. „Moralische Erziehung” w wydaniu „Pädagogische Monographien”, wydane przez Dr. E. Neumana, Lipsk, O. Nemnich 1910. — Rok IV, „Moralunterricht”.

²⁾ Friedrich Jodl: „Geschichte der Ethik als philosophische Wissenschaft”. — Stuttgart u. Berlin 1912 (II wydanie).

³⁾ Dr. Carl Clemen: „Der Religions und Moralunterricht in den Vereinigten Staaten von Nord-America” (Studien der praktischen Theologie) Göschen 1909. A. Töpelmann.

⁴⁾ Dziełko to ukazało się w tłumaczeniu polskim W. Szukiewicza. F. Adler: „Kształcenie młodzieży w poczuciu obowiązku”. Wyd. Arcta — Książki dla wszystkich Nr. 243. Warszawa 1905.

⁵⁾ F. J. Gould: „The childrens Books of moral Lessons” (1899—1908). Przekład Izy Moszczeńskiej. „Pogadanki moralne dla dzieci”. — Warszawa, Arct 1907.

tylko problemem pedagogicznym i filozoficznym, ale społecznym a nawet politycznym.

Czytając o datach i sposobach wprowadzania do szkół świeckiej nauki moralności, odbieramy wrażenie, że w Polsce myśl ta jest nową, że nikt tego przedmiotu nauczania tak dobrze nie zrozumiał i nie zastosował w życiu jak Anglicy i Amerykanie, a nawet, że oni to pierwsi byli twórcami tego nowego sposobu wychowania i nauczania umiejętności życia⁶⁾.

Tymczasem tak nie jest. Polska pierwszą była — wyprzedziła inne narody, a może to wskutek specyficznego układu stosunków społecznych i politycznych z końcem XVIII w. — pierwsza zrealizowała myśl, gdyż umieściła w programie szkoły „nauki moralne”. Specjalnie Komisja Edukacji Narodowej, która reformę wychowawczą i szkolną posunęła bardzo daleko, myślą i prądem tym się przejmuje — bo widzi że od wychowania moralnego zależy *być narodowy i państwowy*.

Więc myśl wprowadzenia nauki moralności do programów szkolnych zrodziła się w Polsce. Dopiero w wiek później czyni to Francja a jeszcze później Stany Zjednoczone A. P. i Anglia. Jakież koleje myśli ta przeszła w Polsce i u innych narodów słowiańskich, romańskich i anglosaskich, jaka powstała literatura polemiczno - pedagogiczna i wychowawczo - polityczna informuje nas dzieło-monografia Stanisława Tynca „Nauka moralna w szkołach Komisji Edukacji Narodowej”⁷⁾ — wydanie Komisji do badania dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce. — Książnica Polska, Warszawa r. 1922.

Dziś sprawa ta wpływa znów na porządek dzienny. Zająć się nią trzeba — właśnie teraz w tej chwili przełomowej, gdy budujemy i wydoskonalamy nasze szkolnictwo. Całe społeczeństwo z tym prądem i z tą nauką zaznajomić się powinno a w pierwszym rzędzie nauczyciel - wychowawca przyszłego społeczeństwa. Sprawa ta należy do jednych z najważniejszych nakazów obecnej chwili.

G. Hecht.

Miejska pracownia psychotechniczna.

Miejska pracownia psychotechniczna została utworzona w roku bieżącym przez Sekcję Higjeny Szkolnej i ma na celu udzielanie porad zawodowych młodzieży, kończącej publiczne szkoły powszechne na terenie Warszawy.

Młodzież 7-mych oddziałów skierowywana jest do badania w pracowni za pośrednictwem lekarzy szkolnych, którzy według obowiązującej instrukcji „powinni uczniom, kończącym szkołę, udzielać wskazówek, dotyczących wyboru przez nich zawodu”. Jest to zatem instytucja, pomocnicza przy miejskiej Sekcji Higjeny Szkolnej, przyczem na razie przewidziane jest udzielanie porad w przypadkach bardziej złożonych i wątpliwych, gdy zachodzi trudność przy wypowiedzeniu się szkoły w sprawie życzenia kandydata.

Główne zadanie pracowni polega na ustalaniu *przeciwwskazań* do obranych przez młodzież zawodów na podstawie stwierdzonych przez badanie higieniczno - lekarskie braków organicznych lub zmian chorob-

⁶⁾ Pominięty tutaj został zupełnie wpływ i znaczenie Francji w ogólnym ruchu. La Chalotais w swej rozprawie „Szkic wychowania narodowego”, (1763) Rolland w pracy p. tyt.: „Plan edukacji” (1768) mówią o nauce moralności i jej roli w nauczaniu szkolnem. (Dop. Red.).

⁷⁾ Vidi autoreferat tej monografii: St. Tync „Nauka moralności w szkole” (w Polsce niepodległej przed wojną i na Zachodzie). — Ruch Pedagogiczny Nr. 7—10, Kraków, 1922.

wych. Jest rzeczą charakterystyczną, że według badań wielu autorów (zwłaszcza lekarzy szkolnych we Francji) zaledwie 1/4 część dzieci wybiera zawód odpowiedni dla siebie, połowa czyni wybór zupełnie niewłaściwy, reszta wyraża się w sposób niezdecydowany. Z badań Dra Laufera i Paul Boncoura wynika, że z pośród znacznej liczby dzieci 29% wskazało na zawód, co do którego stwierdzono u nich zupełnie wyraźne przeciwwskazania, w 43% przyp. te przeciwwskazania miały charakter względny, jedynie zaś 28% dzieci wskazało na zawód dla siebie odpowiedni. Należy tu jednak dodać, że według doświadczenia naszej pracowni wyraźne przeciwwskazania zdrowotne ustalić mogliśmy mniej więcej u 30% zbadanych uczniów, pozatem w podobnej ilości przypadków odradzanie obranego zawodu następowało raczej z przyczyn psychologicznych.

Przytoczymy tu kilka przykładów najczęściej stwierdzanych przeciwwskazań, określonych na podstawie stanu zdrowotnego.

W usposobieniu do chorób płucnych należy odradzać zajęć, które sprzyjają wydzielaniu się kurzu i gazów szkodliwych, — w tym razie najbardziej odpowiednie są zajęcia na wolnym powietrzu, jak ogrodnictwo, rolnictwo, pozatem zajęcia handlowe, wojskowość. W schorzeniu serca zaleca się siedzący tryb życia, unikać zaś należy pracy, połączonej z nadmiernym wysiłkiem fizycznym. Cierpiący na drżenie rąk nie powinni dążyć do zajęcia, wymagającego precyzji i zręczności ruchowej. Chorzy na padaczkę lub doznający częstych zawrotów głowy powinni unikać pracy na wzniesieniach, np. na rusztowaniach i dachach. Dla skłonnego do reumatyzmu i przeziębienia przeciwwskazany jest zawód szofera lub maszynisty. Cierpiącym na nadmierne pocenie się rąk należy odradzać styczność z tkaninami, na wypryski skórne — zawody, wymagające częstego mycia rąk, np. zawód cukierniczy i t. p. Młodzież nadmiernie nerwowa powinna unikać zawodów „denerwujących“, jak np. zajęcie kasjera lub telefonistki, może zaś uprawiać lekką pracę ręczną, ogrodnictwo, pracę na roli. Cały szereg przeciwwskazań wynika z braków w dziedzinie sfery zmysłowej. Daltoniści np. nie mogą się poświęcać kolejarstwu, farbiarstwu i t. p., krótkowzroczny nie może być szoferem, malarzem, źle słyszący nie powinien pracować w zawodach, wymagających stałej styczności z publicznością. Natomiast nawet znaczne braki w sferze zmysłowej umożliwiają niektóre zajęcia, np. ślepy może być doskonałym masażystą, głuchoniemy może z powodzeniem uprawiać zecerstwo i t. p.

Jak widzimy zatem, pracownia psychotechniczna nie ogranicza się do ustalania przeciwwskazań do obranych zawodów. W znacznej części wypadków, zwłaszcza wówczas, gdy zgłaszający się kandydat jest niezdecydowany co do wyboru, — wyszukuje się odpowiednie zajęcie według wskazań, a zatem zgodnie ze stwierdzonymi uzdolnieniami, ustalonymi cechami indywidualności oraz — na co się przedewszystkiem zwraca uwagę — zgodnie z zamiłowaniem i zainteresowaniem, podanem przez ucznia.

W tym celu przeprowadza się w pracowni szereg badań psychologicznych za pomocą odpowiednich przyrządów lub testów, które służą głównie do określenia stopnia inteligencji. Określa się zatem wrażliwość zmysłową (ostrość wzroku, rozróżnianie barw, ostrość słuchu, zmysł stereognostyczny, porównywanie ciężarów), bada się t. zw. miarę wzrokovą (porównanie długości, podział linii, kątów i t. p.), wyobraźnię przestrzenną, czyli t. zw. wizualizację (próba sześcianów Yerkesa, odcinków Meedego i t. p.), szczegółowo przeprowadza się badania funkcji psychomotorycznych, do których należy w pierwszym rzędzie zręczność ruchowa (próby szybkości pisma, szybkości i zręczności ruchów, test wycinania, celowania, kreślenia, sortowania, punktowania, próba szybkości

reakcji) i t. p. Specjalną uwagę zwraca się na badanie inteligencji i w tym celu stosowane są dla badania uwagi próby Bourdona, Władyczki i Bernsteina, dla badania pamięci znane próby, służące do określenia typów pamięciowych, pozatem test 15 wyrazów Claparède'a, dla badania wyobraźni test Masselona oraz wypracowania, wreszcie dla określania inteligencji znane testy Termans, oraz zbiorowe testy Thomsons, które okazały się nader praktyczne specjalnie przy badaniu myślenia logicznego. Pozatem przeprowadza się próby kombinacyjności technicznej (projekcje, przecięcia, próby transmisji i schematów technicznych) oraz próby zmęczenia, wreszcie próby rysunkowe.

Z przyrządów psychologicznych pracownia jest zaopatrzona w aparaty wzorowane na laboratorjach Claparède'a w Genewie, Christiansa w Brukseli, Lahy w Paryżu i Stoltzenberga w Berlinie. Niestety brak odpowiedniego lokalu na pracownię (która mieści się w jednym pokoju) nie pozwala na należytą organizację i usystematyzowanie badań, których ścisłość, jak dotychczas, musi pozostawiać wiele do życzenia.

Badania przeprowadza się według określonego planu, podanego na specjalnie ułożonej w tym celu karcie indywidualności. Uczeń przybywa do pracowni z kwestionariuszem, który wypełnia wychowawca, podając opinie w sprawie postępów szkolnych, oceny zdolności i charakteru oraz usposobienia ucznia (wszystkie te działy zostały opracowane szczegółowo w postaci gotowych określeń), jednocześnie też kwestionariusz zawiera wypis z karty zdrowia, który wypełnia lekarz szkolny z podaniem opinii o wyborze zawodu). Przed badaniem przeprowadza się z uczniem szczegółowy wywiad w sprawie jego zainteresowań szkolnych i pozaszkolnych, w sprawie zdania rodziców co do jego przyszłego zajęcia, wreszcie w sprawie jego osobistego poglądu i powołania do zawodu. Po zanotowaniu tych wiadomości uczeń zostaje poddany oględzinom lekarskim, włączając w to i pomiary fizjologiczne, poczem następują właściwe badania psychologiczne na testach i przyrządach. Ostateczny wynik badań zestawia kierownik pracowni w porozumieniu z personelem, prowadzącym poszczególne działy badań. Piśmienną opinię otrzymuje odpowiedni lekarz szkolny, który podaje ją do wiadomości wychowawcy, względnie kierownika szkoły.

Ogółem—w ciągu pół roku istnienia pracowni—przeprowadzono około 400 badań, z tego przeszło połowę badań indywidualnych, pozatem organizowano badania zbiorowe na miejscu w szkołach z udziałem nauczycieli i wychowawców, przeważnie dla określenia stopnia inteligencji. W kilku zakładach przeprowadzono t. zw. egzamin psychologiczny w celu porównania wyników badań z postępami i ułatwienia nauczycielowi rozstrzygnięcia wątpliwych przypadków.

Jakie zawody przeważnie wybiera młodzież? Chłopcy dążą głównie do zawodów mechanicznych, mniejszość do handlu lub rolnictwa; niektórzy pragną się poświęcić lotnictwu, szoferstwu, zawodom artystycznym, wielu chce się dalej kształcić w szkołach średnich, dążąc do zawodów intelektualnych. Wśród dziewcząt znaczna liczba podaje, jako życzenie, nauczycielstwo, które często bywa odradzane głównie ze względu na wynik prób intelektualnych oraz z uwagi na stan zdrowia lub typ psychiczny, podany przez wychowawcę. Wiele dziewcząt dąży do pracy redakcyjnej, do handlu, pracy biurowej, pojedyncze jednostki wypowiadały się za zawodem teatralnym (artystyka filmowa i nawet operetkowa), co jednakże tylko w jednym wypadku zostało potraktowane na serio. Należy tu dodać, że zainteresowanie młodzieży badaniami, nad nimi dokonywanymi, jest bardzo wyraźne, a zachowanie się podczas doświadczeń jest najzupełniej poprawne.

W przyszłym roku szkolnym pracownia zamierza zorganizować systematyczne pokazy badań dla nauczycieli, żeby bardziej zainteresować

ogół pedagogiczny do psychotechniki i poradnictwa zawodowego, które stanowi niewątpliwie nader ważny dział pracy wychowawczej, zwłaszcza na terenie szkoły powszechnej.

Dr. T. Jaroszyński.

Uwagi metodyczne w związku z nauczaniem historii w III kl. szkoły powszechnej.

Opierając się na nowej metodzie retrospektywnego traktowania historii dla dzieci najmłodszych, proponuję w moim kursie metodyki historii (wydanym przez Powsz. Uniw. Korespondencyjny) przed przystąpieniem do pogadek „O naszych przodkach Słowianach” rozwinięcie ostatniego punktu programu dla III-ej klasy pod tyt. „Odzyskanie niepodległości”. Przedtem uwzględnić należy, w myśl Programu ministerjalnego, wstępne pogadanki „O narodowości, czasie i przestrzeni”.

Punkt ten rozwinęłabym obszernie w 10 ciu lekcjach, by łącząc z dziejami narodu osoby i fakty, znane dzieciom bezpośrednio lub z opowiadań naocznych świadków, wprowadzić uczniów nieznacznie w zrozumienie istoty nauki historii i podstawowych pojęć z nią związanych, jak np. wojna, bohaterstwo, niewola, niepodległość i t. p.

W tym celu zamierzam ułożyć szereg pogadek dla ułatwienia zadania nauczycielowi. W razie niemożliwości uwzględnienia pogadek takich na początku III-go roku szkolnego, można je stosować ostatecznie w myśl litery programu na końcu klasy III, lub nawet przy cyklu III klasy IV-ej: „Z walk o niepodległość”, o ile w III-ej klasie mało lub wcale epoki tej nie uwzględniono.

Wytyczną linią moją jest tu jednak retrospektywność; na pytania winny odpowiadać dzieci, w żadnym razie nie może tu być opowiadania ciągłego, lecz ożywiona pogadanka, w której uwzględnia się najszerzej osobiste przeżycia dzieci.

Nadto w III i IV klasie szkoły powszechnej uważam za wprost niezbędne czołby lub przezrocza na każdej lekcji. Cykl mój o odzyskaniu niepodległości opieram też ściśle na przezroczach filmowych, specjalnie opracowanych i wykonanych na taśmie celulooidowej do latarni krajowej Instytutu Pokazów Świetlnych. Filmy celulooidowe mogą być również zastosowane do latarni systemów zagranicznych, niemieckich, oraz do francuskiej taniej latarni tak zw. „Paté Bébé”.

W braku jednak tych latarni można znaleźć odpowiedni materiał w wypożyczalniach przezroczy szklanych Towarzystwa Krajoznawczego lub Uranji.

Nie należy przy jednej pogadance pokazywać zbyt wielu obrazów; najwyżej 8, a lepiej do 4-ch, omówić je zaś trzeba z dziećmi dokładnie.

Pogadanka p. t. „Wybuch wojny” jest wstępem do cyklu p. t. „Odzyskanie niepodległości” (1914 — 1920).¹⁾

Wybuch wojny Europejskiej. Pogadanka dla III kl. szkoły powszechnej.

— Czy Polacy dziś sami się rządzą, czy też muszą słuchać jakiegoś obcego narodu?

— Czy tak jak dziś zawsze u nas było?

— Wiecie zatem, że dziś jesteśmy wolni, ale od kilku lat załedwie,

¹⁾ Pogadanki p. t. „Odzyskanie niepodległości” wyda na jesieni r. b. „Nasza Księgarnia” Zw. P. N. S. P., Widok 20.

— A czy słyszeliście o tem jakie narody Polskę, przez długie lata potężną i niepodległą, zabrały, podzieliły między siebie i rządziły Polakami?

— A czy rozumiecie dobrze, co znaczy słowo niewola?

— Otóż Polacy przeszło 100 lat temu dostali się do niewoli: słuchać musieli rozkazów swych wrogów — Rosjan i Niemców, którzy ich męczyli w więzieniach za każdy opór władzy, musieli przelewać krew w obcych wojskach za cudze sprawy, uczyć się w szkołach w niezrozumiałej obcej mowie. Teraz zaś odzyskali wolność — niepodległość.

— Co to znaczy?

— Znaczy to, że dziś już słuchamy tylko rządu polskiego, złożonego z ludzi, wybranych przez wszystkich Polaków.

— Czy dawno już mamy niepodległość?

— Wszyscy wiecie, że kilka lat zaledwie. Słyszeliście może niekiedy narzekania, że rządy w Polsce nie są dobre. Niełatwo jest rządzić w nowem mieszkaniu, w nowem gospodarstwie; gdy się Polacy nauczą sami rządzić w swoim, jakby na nowo odrodzonym kraju, wtedy wszystkim na ziemi polskiej dobrze będzie. Muszą się jednak o to starać wszyscy mieszkańcy Polski, czyli jej obywatele dorośli i mali nawet. Starsi, muszą dobrze pracować, a młodzi dobrze się uczyć, żeby kiedyś przydać się krajowi, uwolnionemu od wrogów.

— Słyszeliście pewno nieraz od starszych braci lub ojców waszych, jak to oni walczyli o tę niepodległość ojczyzny w ostatniej wojnie?

— Rozumiecie więc, że ta wojna była bardzo niedawno, trwała jeszcze po waszem urodzeniu.

— Z kim bili się Polacy i o co?

— Dobrze powiedzieliście, że bili się z Rosjanami i Niemcami o wolność, którą ci im zabrali przeszło 100 lat temu.

— Czy przez te 100 lat cierpliwie znoszono niewolę i ciągle słuchano wrogów?

— Wiele razy walczyli Polacy w różnych powstaniach, ale liczniej się nieprzyjaciele zawsze ich pokonali, choć wielu bohaterów ginęło za wolność ojczyzny.

— A rozumiecie, co znaczy słowo bohater?

— To taki człowiek, co dla dobra drugich naraża życie i zdrowie, poświęca cały swój czas, pracując z myślą o innych, jako doktor, uczonec, nauczyciel lub też jako żołnierz, który walczy dla Ojczyzny nie dlatego, że tak mu kazano, ale z własnej woli i ochoty, dlatego, że kocha swoją ziemię i wszystkich rodaków nadewszystko.

— Otóż przed ostatnią wojną jeszcze znalazł się znów taki bohater, co myślał tylko o tem, że kiedy wybuchnie wojna między wrogami Polski, będzie można, korzystając z ich niezgody odzyskać niepodległość tak dawno upragnioną.

Zawczasu więc przygotował polską młodzież do walki z wrogami, tworzył różne oddziały z młodych chłopców: studentów, uczniów, rzemieślników, wieśniaków, namawiał ich do ćwiczenia się w maszerowaniu, strzelaniu, żeby na wypadek wojny stanęli gotowi do boju za Polskę.

Za czasów niewoli Moskale nie pozwoliliby się w ten sposób ćwiczyć polskim chłopcom — najlepsi dla Polaków byli Niemcy austriaccy, więc pod ich rządem w Krakowie, we Lwowie i ich okolicach mogły się takie ćwiczenia odbywać. Tam więc przygotowywano przyszłe wojsko polskie pod nazwą „Strzelców”.

Kiedy w 1914 roku wybuchła wojna Austrii i Niemiec-Prus z Rosją, w ciągu tygodnia owi Strzelcy polscy zebrali się razem i wyruszyli przeciwko Moskalom, najbardziej znieawidzonym, pomagając Austriakom.

6-go sierpnia przeszli granicę austriacko - rosyjską i znaleźli się w tej części Polski, gdzie rodacy witali ich radośnie, wierząc, że wypędzą

od nich Moskali; i rzeczywiście uciekali oni przed Strzelcami naszymi. Już po 4 dniach Strzelcy zajęli miasto Kielce i urządzili tam nabożeństwo uroczyste na ulicy pod namiotem, dziękując Bogu, za wypędzenie wroga.

— Pewno ciekawi jesteście dowiedzieć się, kto prowadził tych zwycięstw do boju?

— Wodzem ich został pełen poświęcenia dla kraju bohater, co wprzód ich zbierał i ćwiczył wojskowo i marzył o chwili, kiedy ich poprowadzi na wrogów.

Nie był już wtedy tak młody, jak jego towarzysze, więc kochał ich jak ojciec, jak dziaduszek ukochany i dlatego „Dziadkiem” go przezwali żołnierze.

— Pewno wiecie, kogo dziś jeszcze wszyscy „Dziadkiem” nazywają u nas?

— W Warszawie, gdzie często bywa, widzieli go może z was niektórzy?

— Otóż tym ukochanym „Dziadkiem” żołnierzy, tym wielkim wodzem i bohaterem, któremu głównie zawdzięczamy odzyskanie naszej wolności, jest dobrze wam znany — Marszałek Józef Piłsudski!

— Przyjrzyjcie się teraz jego twarzy, drogiej dla każdego dziecka polskiego, w mundurze Komendanta - brygadiera I-ej brygady, czyli oddziału Strzelców.

Dumni być możemy, że mamy dziś jeszcze w Polsce takiego wielkiego bohatera.

Drugi obrazek pokazuje wam, jak on wygląda, jako 14-to letni chłopiec, uczeń VI-ej kl. gimnazjum w Wilnie, gdyż właśnie w okolicach Wilna Marszałek Piłsudski się urodził.

Trzeci — jak szedł do boju na czele swoich Strzelców, a czwarty — przedstawia ową mszę połową po zajęciu Kielc.

Marja Wehrowa.

Odgłosy.

I

JAK NIE PRZESTAŁEM BYĆ NAUCZYCIELEM PODCZAS WAKACYJ.

Zbliża się czas wakacji letnich.

Nauczyciel, który prawdziwie pokochał uczniów swoich, nie chciałby się z nimi rozstawać na czas dłuższy — dziatwa, która do nauczyciela całym sercem się przywiązała, odczuwa żal, że musi się z nim pożegnać. Widziałem nieraz ten żal na twarzach uczniów — zdawało mi się, że jest on nieklamany... Postanowiłem przeto i przez dwa miesiące wakacyjne nie przerywać nici przyjaźni, jaka mię z młodzieżą łączy.

Próbę wykonałem zeszłego roku.

Ponieważ miałem dostąpić tego szczęścia, że nasze morze miało mi się w całej swej okazałości objawić, postanowiłem korzystać z tego. Dobrze się złożyło, bo uczyłem klasę czwartą, która — jak wiadomo — w programie nauki geografii ma i naukę o morzu polskim,

*) Zamiast gotowego filmu celuidowego na taśmie, w Uranji dostać można przezrocza szklane: Portret Piłsudskiego, Ćwiczenia w brygadzie Piłsudskiego, Wymarsz z dworca Krakowskiego, Oficerowie Strzelcy w Kielcach.

Adresy: Instytut Pokazów Świetlnych w Warszawie, ul. Ks. Skorupki 4.

Urania — Warszawa, ul. Sto-Krzyska 18.

Tow. Krajoznawcze — Warszawa, ul. Karowa 31.

Zapowiedziałem tedy uczniom, że wybieram się nad morze. Któryś z nich rzekł: „Oj, żeby tak pan nauczyciel przestał nam coś z nad tego naszego, kochanego morza!” — Dobrze, odpowiedziałem, zrobimy taki układ: Wy będziecie do mnie pisali listy i kartki, opisując mi, jak spędzacie wakacje — a ja każdemu, kto mi coś napisze, będę odpisywał — naturalnie na kartkach z widokami z nad morza. Projekt został jednogłośnie z entuzjazmem przyjęty. Myślałem sobie: Dobrze, ale może to tylko słomiany zapal... Pojechałem nad morze.

Dzieci moje dotrzymały słowa. Otrzymywałem codziennie listy i kartki, wprost byłem niemi zasypywany; koledzy i koleżanki z kursu uniwersyteckiego posadzali mię Bóg wie o co... a ja zbierałem korespondencję od moich kochanych „maluczkich”. A jaką z nich miałem uciechę! — Ile szczerości w nich było! Były i błędy, ale staranność wielka. Każde prosiło o widoczek — wysłałem ich dużo. Duchowa łączność z uczniami została przez to utrzymana.

Po powrocie do szkoły moi uczniowie (już jako piątoklasiści), dziękowali mi za kartki. Poradziłem im wtedy, by zebrali te widoczki w album; album ten otrzymał później na robotach ręcznych świąteczną szatę — i mamy nową pomoc przy nauce o morzu polskim, pomoc, nad którą wszyscy pracowaliśmy. Widoczki te przedstawiają przed oczyma działwo o wiele lepiej piękność morza niż najbarwniejszy opis.

Drobny przykład. Uważam, że z tych właśnie drobnych przykładów składa się życie szkolne, zwłaszcza we współczesnym jego pojęciu. Nauczyciel nie jest zwyczajnym urzędnikiem, który zna tylko godziny służbowe; nauczyciel jest i wychowawcą — rola jego i wpływ na młodzież nie kończy się z uderzeniem dzwonka szkolnego. Wydaje mi się, że taka pisemna wymiana myśli między nauczycielem a uczniami może mieć dodatnie pedagogiczne walory.

Co więcej. Szkoły nasze cierpią na brak pomocy naukowych, obrazów, zdjęć i t. p. Czyby ten sposób nie mógł po części temu zaradzić? Prawda, musi się poświęcić trochę wolnego czasu, jest przy tem i pewien koszt, ale korzyści znaczne. Utrzymuje się najpierw związek przyjazny między nauczycielem a uczniami, dzieci uczą się prowadzić korespondencję, nauczyciel lepiej poznaje dzieci. Jest to i wielką radością dla młodych obywateli, gdy listonosz i im coś przynosi. Możemy później z takich widoczków zbierać komplety, bardzo pomocne przy nauce geografii i nauce o Polsce współczesnej.

Naprawdę, zabrać się do tego nie trudno — zwłaszcza, gdy się spędza wakacje w takiej okolicy Polski, która odznacza się malowniczością. Najlepiej można to zrobić, przebywając nad naszym morzem lub w naszych górach.

Myśl nie nowa — jednak w praktyce nauczycielskiej nie bardzo często realizowana.

Fr. Momot.

II

W SPRAWIE SZKOLNYCH KAS OSZCZĘDNOŚCI.

Dla oświecenia tego zagadnienia i jego znaczenia wychowawczego chciałbym dorzucić parę uwag. Sprawa ta potrzebuje rzeczywiście dokładnego oświecenia, gdyż jakkolwiek w założeniu jest słuszna — to jednakże zastosowana w nieodpowiednich warunkach i w niewłaściwy sposób, kto wie czy nie przyniosłaby więcej szkody, niż korzyści.

Dlatego należy się uznanie Szanownej Redakcji za otwarcie dyskusji na łamach „Pracy Szkolnej” w sprawie Szkolnych Kas Oszczędności, tembardziej, że jak widzimy z wypowiedzenia się dwu kolegów: P. Pasternaka i P. Wutki, część nauczycielstwa widzi w Szkolnych kasach tylko

strony dodatnie i dlatego popiera wprowadzenie Kas, inna zaś część zwalcza je, biorąc pod uwagę przedewszystkiem strony ujemne.

Stwierdzić tutaj należy, że sami winni jesteśmy, jeżeli różne sprawy szkolne nie zostają należycie wyświetlone, najczęściej bowiem dzieje się tak, że nauczycielstwo choć zgóry jest przekonane o wątpliwym sukcesie niektórych zarządzeń, nie wypowiada się otwarcie z obawy marażenia się na zarzut krytykowania władz.

Na konferencji naszego powiatu, w lutym roku bież., opierając się na artykule „Za wczesnie” umieszczonym w „Ilustr. Kraj.” wypowiedziałem się przeciw wprowadzeniu Szkolnych Kas, przytaczając argumenty z tegoż artykułu, że 1) dziś niema z czego oszczędzać; 2) że wobec dewaluacji pieniądza — oszczędzany grosz traci na wartości.

Ani jeden głos nie podtrzymał mego wystąpienia, dopiero po konferencji, wielu kolegów przyznało mi rację.

Natomiast jeden kolega wystąpił w obronie Kas, przedstawiając, iż w swojej szkole Kasę założył i ta pomyślnie się rozwija. Pomyślność rozwoju tej Kasy polega na tem, że dzieci bardzo chętnie (?) przynoszą wkładki, w szkole są skarbonki, do których zbiera się drobne oszczędności, no i dzieci uczą się w ten sposób oszczędzać.

Wierzę, że kolega z prawdziwego przekonania w tym duchu wystąpił, nie pomyślał jednak, czy można nazwać oszczędnością kapitał, który traci na wartości. Faktem jest przecież, że dzieci, które włożyły pieniądze do Kasy z początkiem roku szkolnego, już w lutym na tych oszczędnościach straciły, obecnie strata jest znowu jeszcze większa.

Gdy zatem do tych faktów dodamy inne jeszcze, jak nielegalne zdobywanie pieniądza na wkładki i t. p., to istotnie budzi się wątpliwość co do celowości takich Kas Oszczędnościowych.

Z okólnika zaś Ministerstwa W. R. i O. P. w sprawie zakładania Szkolnych Kas Oszczędności sądziłoby można, że w Polsce jednak nie jest tak źle, gdyż mamy tak dużo dzieci, kupujących łakocie i zabawki, że właśnie dla tych dzieci należy zakładać i prowadzić szkolne Kasy.

A więc niema dzieci idących do szkoły bez śniadania, bez obuwia, bez przyborów szkolnych ale są zato zjadacze łakoci! Ponieważ zaś olbrzymia większość młodzieży w szkołach powszechnych, to dzieci ludu pracującego miast i wsi, widać stąd, że tej warstwie bardzo dobrze się powodzi, a więc dla tej świętej i bogatej masy dzieci stwarzajmy Kasy, aby grosz zapracowany w pocie czoła przez ich rodziców — nie poszedł na łakocie i zabawki.

Karol Niemczyk, nauczyciel.

Bohorodczany 2.VI 1926 r.

SPRAWOZDANIA I OCENY

Dr. Ludwika Jeleńska. Metodyka pierwszych lat nauczania. Biblioteka dzieł pedagogicznych. Tom. 2-gi. Nakł. Naszej Księgarni. Sp. Akc. Zw. Polsk. Naucz. Szk. Powsz. Warszawa, Widok 22. Łódź, Piotrkowska 181. 1926.

Książkę witamy z zadowoleniem, gdyż brak dotąd zupełnie w naszej literaturze tego typu wydawnictw. A przecież każdy nauczyciel wie z własnej praktyki, jak trudne są te pierwsze lata nauczania i jak często szukamy odpowiedzi na niepokojące pytania „co robić” i „jak robić”? Dlatego też książka ta znajduje się prawdopodobnie w rękach szerokiego mas nauczycielstwa i dużo dostarczy korzyści, bądź to dzięki wskazaniom natury ogólnej, bądź też nasuwając szereg myśli przy wczytywaniu się w poszczególne rozdziały, z których każdy obejmuje jeden przedmiot nauki szkolnej. Napisana jest łatwo, czyta się ją bez znużenia. Znajomość szkoły i jej bolączek odczuwamy na każdym kroku.

Na całość składają się: przedmowa autorki i dwie części: ogólna i szczegółowa.

W części I-ej ogólnej autorka poprzez wyjaśnienie *czem* jest nauczanie i *po co* uczymy, doprowadza czytelnika do zrozumienia przyjętej przez autorkę metody nauczania, którą nazywa Metodą Wyświetlającą w przeciwieństwie do Metody Pouczającej — logicznej. Dalej znajdzie nauczyciel trafne wskazówki, dotyczące się stosowania zasady samodzielności ucznia. Paragraf o dopuszczalności i niedopuszczalności błędu w nauczaniu musi być specjalnie polecony uwadze nauczyciela, jak również ustęp wyświetlający celowość posługiwania się konkretnymi.

Dalej następuje zasadnicze wyjaśnienie *czem* jest w swej istocie tak zw. poszukująca (heurystyczna) forma nauczania i z tem zagadnieniem wiąże autorka sprawę poprawności i charakteru pytań (zapytania i zagadnienia).

Następnie czytamy o organizacji lekcji z uwzględnieniem drobniagowych wskazówek. W rozdziale tym wysuwają się na plan pierwszy, jako mniej rozpowszechnione, uwagi, dotyczące się odpowiedzi chóralnych, całkowitych (pełnymi zdaniami); dalej czytamy o poprawianiu odpowiedzi błędnych, o wadliwej formie odpowiedzi, o uклонach przy tablicy i t. p.

Wszystko ujęte życiowo i jasno.

Część II, szczegółowo rozwinięta w 7-miu rozdziałach, obejmujących wszystkie przedmioty, które wchodzi w zakres programu trzech pierwszych lat nauczania. Każdy rozdział, poświęcony jednemu przedmiotowi, autorka rozpoczyna wstępem, który nosi tytuł „Charakter nauki”.

W związku z częścią szczegółową nasuwa się kilka uwag.

W rozdziale, traktującym o nauczaniu języka ojczystego, uważałabym, że:

1) ćwiczenia wstępne głosowe wymagałyby trochę szerszego potraktowania, jako naogół trudne i prowadzone przeważnie szablonowo;

2) nie mogę osobiście zgodzić się na rysunek traktowany zastępczo, zamiast wyrazu przy układaniu zdań, np. *As ma budę*, zamiast wyrazu — rysunek *budy*. Sposób ten uważam za sztuczny i zgoła niepotrzebny. Można tak zorganizować robotę przy budowaniu zdań przez dzieci, aby operować tylko materiałem przez nie opracowanym.

3) Autorka kładzie nacisk na wczesne używanie kropki i oznaczania zdania dużą literą. I jedno i drugie nie jest, mojem zdaniem, naglące, a wprowadza cały szereg trudności: dając kropkę, musimy wprowadzać duże litery, które naprawdę są dla dzieci bardzo trudne. Ustopniować tę trudność — niełatwo dla różnych racji zasadniczych, pozatem trzeba, aby dzieci zaczęły wyczuwać zdanie, żeby kropka zjawiała się już jako potrzeba;

4) niezupełnie też jasne jest dla mnie stanowisko autorki w sprawie alfabetu ruchomego: nie radzi używać go w pierwszym okresie nauki czytania i pisania, gdyż „byłoby to przeciwne duchowi systemu wyrazowego”. Bliższych wyjaśnień w tej sprawie nie znalazłam;

5) nie żądałabym, aby dzieci, układając plan (oddział II) formowały punkty w rzeczownikach;

6) niema zupełnie wzmianki o całym szeregu przygotowań do układania planów;

7) nie dawałabym w II oddziale terminów „podmiot i orzeczenie”.

Natomiast najsilniejszy nacisk położyłabym na słuszne zdanie autorki: „Nie różny języka dziecka językiem książkowym, bo straci cała swą obrazowość i przestanie wyrażać myśli dziecka. Pozwólmy mu mówić tak, jak myśli na swój dziecienny sposób”;

8) przed każdą czytanką autorka radzi urządzać pogadanki wstępne. Miałabym duże zastrzeżenie co do tego uogólnienia, bo naprawdę jest

cały szereg czytanek, które zupełnie takiego wstępu nie wymagają. Tak samo bałabym się prowadzenia przy każdej czytance rozmów o charakterze etycznym. Trzeba dużej subtelności nauczyciela, żeby nie popsuć nastroju i nie wpaść w ton moralizatorski. Ten punkt w metodyce wymagałby szczególniejszej pieczy w potraktowaniu i możliwie głęboko powinien być omówiony.

Matematyka (arytmetyka z geometrią) opracowana jest najobszerniej. To też znajdzie tam nauczyciel dużo nowych myśli, wiele nieocenionych uwag, wskazówek praktycznych takich „na codzień”. Tutaj też spotykamy po raz pierwszy (poza artykułami w „Przeglądzie matematyczno-fizycznym”) obrazy liczbowe, dla których zasadą ugrupowania jest piątka. Dalej następują jeszcze rozdziały, obejmujące historję, przyrodę, geografję i ćwiczenia artystyczne. W każdym z nich jest dużo trafnych wskazówek metodycznych.

Zakres podawanego przez autorkę materiału, często jakość i sposób ujęcia mogą wywoływać dyskusję — jednak cała książka stanowi dla nauczyciela cenny nabytek.

H. Gnoińska.

*Rozkład szczegółowy materiału naukowego dla 7 kl. szk. powsz. (kl. I, II, III)
opracowały Komisje naucz. szk. powsz. w Łodzi.*

Jest to przyczynek do zapoczątkowanej przez nauczycielstwo pracy nad ustaleniem i poprawieniem programów szkół powszechnych. Nie rzuca on jednak nowego światła na tę sprawę, nie zawiera pomysłów reformy, ani nawet nie sili się odbiegać od programów urzędowych.

Zaletą „rozkładu” jest wyraźne dążenie do koncentracji, przyczem jako przedmiot zasadniczy występuje nauka o rzeczach. Materiał rozłożony jest na tygodnie; każdy tydzień ma przedewszystkiem w klasie I-ej wycieczkę, około której, jak około osi obraca się całokształt pracy tygodniowej, za wyłączeniem arytmetyki, której rozkład rzeczowy nie został związany w organiczną całość z innymi przedmiotami.

Rozkład materiału w kl. II i III jest bardziej niż w kl. I stereotypowy; treść pracy tygodniowej obraca się dokoła czytanek; nauka rachunków związana jest z resztą materiału tylko luźną uwagą o czerpaniu materiału do zadań zgodnie z tematem pracy tygodniowej.

Odchyień od programu urzędowego w całym rozkładzie nie daje się zauważyć. Praca może mieć dużą wartość pomocniczą, szczególnie dla młodszych sił nauczycielskich, którym niejednokrotnie trudność sprawia uporanie się z planem i programem urzędowym.

H. Stettlerówna.

Ankieta w sprawie programu prac ręcznych.

Komisja programowa prac ręcznych Sekcji pedagogicznej Z. P. N. S. P. pragnąc opracować krytyczne uwagi do programu robót ręcznych we wszystkich 7-miu klasach szkoły powszechnej, zwraca się do Sz. Koleżanek i Kolegów z prośbą o wzięcie jaknajliczniejszego udziału w niniejszej ankiecie.

Pragniemy, by rzeczowe, krytyczne uwagi oparte na doświadczeniu pedagogicznym Sz. Koleżanek i Kolegów i na bezpośrednim zetknięciu się z warunkami szkół wiejskich i miejskich, sprzyjającymi lub niesprzyjającymi prowadzeniu prac ręcznych, były temi wytycznymi, na których oparliśmy całokształt naszych uwag, zdążający ku wyznaczeniu pracom ręcznym właściwego miejsca w programie.

Gorąco apelujemy do wszystkich, którym dobro szkoły powszechnej i rozwój jej leży na sercu, by nie odmówili nam swego udziału w tej pracy.

Kwestionariusze wypełnione uprzejmie prosimy odsyłać do Zarządu Głównego, Sekcja Pedagogiczna, Komisja programowa prac ręcznych, ANKIETA.

1. Miejscowość, w której Kolega(ka) pracuje (wieś małe miasteczko, większe miasto).
2. Ilo klasowa jest szkoła i jaka? (męska—żeńską, koedukacyjną)?
- 3) W których klasach Kolega (ka) prowadzi prace ręczne?
4. Czy w szkole jest pracownia, czy lekcje odbywają się w klasach?
5. Czy Kolega(ka) ściśle wypełnia program?
6. Co w programie danej klasy należałoby zmienić, dodać lub ująć i dlaczego?
7. Jeżeli Kolega(ka) nie stosuje się do programu, to dlaczego i jakie zmiany przeprowadzono?
8. Czy liczba godzin przeznaczonych na roboty ręczne jest dostateczna, czy nie?
9. Czy prace ręczne są łączone z innymi przedmiotami, czy też prowadzone jako przedmiot oddzielny?
10. Jeżeli prace ręczne są łączone z innymi przedmiotami to z jakimi, w których klasach i w jaki sposób?
11. Czy Kolega(ka) kończył(a) kursa robót ręcznych. gdzie i kiedy?
12. Jak jest załatwiana w danej szkole sprawa materiałów do robót ręcznych?

Podpis i data.

ODPOWIEDZI REDAKCJI.

Kol. Korgul w Rybniku. Wysłaliśmy książkę Claparède'a oraz Nr. 3 „Opieki nad dzieckiem”. Zapytujemy czy przesłać również za zaliczką pocztową odpowiednie tomy „Rocznika Pedagogicznego”.

Kol. Pacuszko w Piotrkowie. Nr. „Pracy Szkolnej” z wynikiem konkursu wysłaliśmy Sz. Kol.

Kol. Staniak w Ostrowiu Pozn. Wysłaliśmy wyczerpującą odpowiedź listowną.

Kol. Tylman w Sosnowcu. Redakcja również dąży do powiększenia rozmiarów „Pracy Szkolnej” i uprzejmie prosi Sz. Kol. o przysłanie artykułów.

Kol. Tyblewski w Rejsku i kol. Zakrzewski w Sosnowicy Podl. W Łowiczu przy Semin. Naucz. znajduje się specjalny zakład mumifikowania ptaków, najlepiej będzie, gdy Sz. Kol. zwróci się tam bezpośrednio po informacje.

Kol. Łaski w Radomsku. W sprawie książek wysłaliśmy odpowiedź listowną.

Redakcja Pracy Szk. życzy Sz. Kolegom i Koleżankom zdrowego wypoczynku i pogodnych wywczasów wakacyjnych.

TREŚĆ Nr. 6. 1. Dr. Trzcińska - Bańkowska — Karność bez kar. 2. G. Hecht — Nauka moralności. 3. Dr. Jaroszyński — Miejska pracownia psychotechniczna. 4. M. Wehrowa — Uwagi metodyczne w związku z nauczaniem historii. 5. Odgłosy: a) Fr. Mot — Jak nie przestałem być nauczycielem podczas wakacji; b) K. Niemczyk — W sprawie Szkolnych Kas Oszczędności. 6. Sprawozdania i oceny: H. Gnoińska — Metodyka pierwszych lat nauczania. Dr. L. Jeleńskiej. Ankieta w sprawie robót ręcznych.

Redaktor: MARJA LIBRACHOWA.

Wydawca w Imieniu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i redaktor odpowiedzialny: ROMAN TOMCZAK.

Odbito w drukarni „Robotnika”, Warecka 7.