



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

W jaki sposób ułatwić sobie poznanie dzieci.

Nowy rok szkolny często przynosi z sobą nauczycielowi nową klasę. Dokładne zapoznanie się z dziećmi wymaga oczywiście dłuższego czasu, systematycznej i długotrwałej obserwacji ujętej w notatki, charakterystyki umiejętnej i t. d. O ile zależy nam na poznaniu niektórych umysłowych właściwości dziecka, możemy dopomóc sobie w poznaniu uczniów naszych za pomocą stosowania pewnego typu zadań szkolnych. Zadania takie, czy ćwiczenia, mają tę dobrą stronę, że jako typ pracy zbliżone są do ogólnie stosowanych robót pisemnych a więc nie dziwią dziecka nowością formy, nie wywołują jakiegoś specjalnego nastawienia psychicznego, nie wzbudzają podejrzeń.

Powinny być tak dobrane, żeby pozostawiały dziecku daleko większą swobodę w wyborze kierunku, daleko większą możliwość odchylenia od tematu, niż się to normalnie praktykuje — te bowiem odchylenia i kierunek są właśnie dla charakterystyki osobniczych dyspozycji i cech umysłowych najbardziej znamienne. Oto kilka tego typu ćwiczeń, łatwych do zastosowania w klasie, a mogących dopomóc nauczycielowi w poznaniu dziecka.

1. Zaczniemy od ogólnie znanego i dość już rozpowszechnionego opowiadania na podstawie obrazka; jest to typ wypracowania, który przyjął się od lat kilku. Jak wiadomo, obrazek służy również jako środek do eksperymentalnych badań nad typami umysłowymi i znalazł dość szerokie zastosowanie w badaniach nad zdolnością świadczenia (składania zeznań). Okazało się bowiem, że wobec obrazka różne osoby zajmują różne bardzo stanowiska: jedni poprostu dokładnie, ściśle i szczegółowo opisują to, co widzą, inni interpretują tekst, ujmują syntetycznie całość, podkreślając tylko to, co dla zrozumienia akcji jest istotnie ważne, jeszcze inni traktują obrazek jako punkt wyjścia dla roznucia jakiego opowiadania, opowiadają co było przedtem, układają dialogi fikcyjne i t. d. U pierwszych przeważa obiektywna obserwacja (percepcja i apercepcja). Stąd typ ten nazwano opisowym, u drugich — analiza treści przedstawionej i jej krytyczna przeróbka, typ ten nazwano zatem typem intelektualnym, wreszcie u typu ostatniego najważniejszym czynnikiem jest fantazja; nazywano go typem poetyckim, subiektywnym, fantastycznym i t. p. Jest rzeczą samą przez się zrozumiałą, że chcąc posługiwać

się obrazkiem w celu odkrycia typu umysłowego u dziecka, należy postępować inaczej niż wówczas, gdy opowiadanie na temat obrazka traktujemy jako temat wypracowania szkolnego. W tym bowiem wypadku — utartym w szkole zwyczajem — nauczyciel nie poprzestaje na pokazaniu obrazka, lecz najczęściej omawia go z dziećmi, nie szczędzi wyjaśnień rzeczowych, pobudza wyobraźnię pytaniami, wyszukuje wspólnie z dziećmi tytuł itd. itd.

Wszystkie te czynności mają na celu pobudzenie wyobraźni dziecka oraz jego wyrobienie językowe, przez zasilenie słownika, konstruowanie poprawnych zdań i t. d.

Nauczyciele nie zawsze zdają sobie z tego sprawę, jak bardzo wpływają na dzieci środki tego rodzaju przy częstem ich stosowaniu; dzieci z czasem manierują się zupełnie, naśladując się do wymagań nauczyciela, nie umieją obiektywnie spojrzeć na obrazek w szkole, nastawiają się posłusznie na opowiadanie o obrazku, fantazjują na jego temat. Jako dowód przytoczyć mogę fakt następujący: w pewnej szkole użyto obrazka dla określenia typu umysłowego w klasie III i IV; z wypracowań na ten temat wynikało, że znaczna większość dzieci należała do typu fantazjującego. Okazało się pœtem, że wypracowania na temat obrazka bardzo często w szkole stosowane, wyrobiły w dzieciach nałóg fantazjowania.

Podkreślam tu ubocznie tylko pewne niebezpieczeństwa związane z nadużywaniem tego środka, aby przestrzec przed błędną oceną wyników próby z obrazkiem. Chcąc błędnej oceny uniknąć, należy się upewnić, że dzieci nie były uprzednio poddawane takim ćwiczeniom, które wyrobiły w nich nałogi i manierę.

Traktując próbę z obrazkiem, jako sposób odkrycia typu umysłowego, pœminąć należy wszelkie ćwiczenia wstępne, omawianie, wyjaśnienia — a tylko poprostu powiesić obrazek i powiedzieć dzieciom, że mają o tym obrazku coś napisać. O ileby zaś dzieci dopytywały się o bliższe wyjaśnienia, zaznaczyć tylko, że pisać mogą o tym obrazku, co im się podoba. Oceny wyników mogą opierać się jedynie na zestawieniu porównawczem; w jednych ćwiczeniach przeważać będzie moment opisu, w innych moment wyjaśnienia i interpretowania akcji. Po takiej jednorazowej próbie nie będzie można wydać o każdym dziecku jakiejś stanowczej opinii, zanotowawszy sobie zatem taką próbną charakterystykę, można będzie w dalszym ciągu, przy innych okazjach charakterystykę tę uzupełniać i wzbogacać.

Ćwiczenia tego rodzaju nietylko dostarczyć mogą wskazówek co do typu umysłowego uczniów; można w nich również znaleźć materiał dla ocen indywidualnych związanych z umiejętnością budowania całości, formułowania myśli, z zasobem wyrazów, dokładnem rozumieniem, poprawnem rozpoznaniem itd. itd.

Nietylko sposób posługiwania się obrazkiem winien być ściśle określony, ale i obrazek musi być odpowiednio dobrany, pod względem treści i stopnia trudności przystosowany do poziomu klasy, dla której go przeznaczamy.

Treść nie może być ani wybitnie opisową (np. pejzaż), ani odznaczać się silnem zaakcentowaniem akcji, gdyż to usposobiłoby dzieci do posunięcia się po linii najmniejszego oporu — zostałyby zasugerowane w wyborze kierunku; z tego względu cykl obrazków, przedstawiających np. przebieg jakiegoś zdarzenia, będzie dla tego rodzaju prób zupełnie nieodpowiedni.

Pozatem treść powinna być dostępna dla dziecka, a więc zastosowana do wieku, najwłaściwszy będzie obrazek, przedstawiający zdarzenie z życia dziecka, bliskie sferze jego zainteresowań; obrazek powinien być barwny, czytelny, bez tytułu, odpowiednich rozmiarów, ażeby dzieci

siedząc w głębi klasy, mogły go wyraźnie widzieć. Nie należy obrazka usuwać, ani zasłaniać, ponieważ nie chodzi w tym wypadku o próbę pamięci, o dokładność odtworzenia; dzieci mogą więc pisać swoje ćwiczenie, mając obrazek przed oczami.

2. Analogiczną próbę zrobić można, posługując się zamiast obrazka, jakimś przedmiotem, np. żywym okazem ptaka w klatce lub okazem wypchany; jakkolwiek przedmiot martwy usposabia raczej do opisu niż do opowiadania, jednakże pewne typy pobudzić może do fantazjowania lub do opisywania wspomnień własnych przeżyć o zabarwieniu uczuciowym.

Próba taka nie może zastąpić obrazka, lecz stanowić może drugą uzupełniającą próbę. Otrzymane wyniki z ćwiczenia drugiego zestawień należy z ćwiczeniami na temat obrazka i sprawdzić, czy w obu tych ćwiczeniach dziecko trzyma się tego samego kierunku, czy też zajmuje odmienne stanowisko, np. fantazjuje na temat obrazka, wobec przedmiotu natomiast poprzestaje na opisie. Dziecko, które zachowa w obu wypadkach tę samą postawę, zdradzać będzie wyraźniejszą dyspozycję umysłową w kierunku ustalania się określonego typu.

3. Dalsza próba polegać może np. na odczytaniu lub wypisaniu na tablicy jakiegoś skrótu powiastki, ujętego w kilka punktów, jakgdyby planu.

Poleca się dzieciom, aby na podstawie takiego planu rozwinęły opowiadanie. Tytułem przykładu podaję np. następujący skrót: Rodzice wyszli. Dzieci same w domu. Niespodziewany gość. Powrót rodziców. Albo: Janek u wuja na wsi. List od rodziców. Trzeba wracać do domu. Co Janek zastał w domu.

Próba ta wykryć może różnice indywidualne w polocie i żywości wyobraźni, w zakresie jej, może również do pewnego stopnia przynajmniej zaznaczyć się w takim ćwiczeniu typ umysłowy: obiektywno-realistyczny, fantastyczny - poetycki lub uczuciowy.

4. Pewne dyspozycje w wyborze kierunku i treści odkryć można, polecając dzieciom dokończenie zaczętego opowiadania, np. mama posłała Zosię do miasta po chleb i po słoninę. Zosia wzięła koszyczek i pieńki, włożyła buciuki, zarzuciła chusteczkę i poszła. Idzie drogą do miasta, idzie, idzie, coś sobie przypiewuje. Nagle widzi... (Cóż to? Dzieci same dokończą: co Zosia zobaczyła i co się potem stało?)

5. Zakres zapamiętanego i wierność odtworzenia sprawdzić można, dając dzieciom jakiś przedmiot (przypuśćmy ptaka w klatce lub okaz wypchany, nawet jakiś nieskomplikowany obrazek dla obejrzenia na kilka minut (2 — 3, zależnie od przedmiotu), poczem przedmiot zostaje usunięty a dzieci mają go opisać z pamięci. W tym wypadku należy dzieciom wyjaśnić, że chodzi tylko o dokładny opis bez żadnych dowolnych dodatków, ponieważ w założeniu naszym chodzi o sprawdzenie dokładności i zakresu pamięci. Oceny — jak zawsze — ustalić można tylko porównawczo przez zestawienie wypracowań wszystkich dzieci; obliczamy ilość wymienionych przez każde dziecko szczegółów, poczem można ustalić średnią dla klasy i każde poszczególne ćwiczenie ze średnią porównać, albo poprostu uszeregować kolejno ćwiczenia od najlepszych do najgorszych. Liczbę szczegółów w opisie i dokładność, czyli prawdziwość szczegółów rozpatrywać należy oddzielnie, gdyż cechy te niezawsze pozostają ze sobą w ścisłym związku; znajdują się dzieci, które napiszą dużo, wymieniają jednak szczegóły zmyślane, inne odtworzą niewiele, lecz dokładnie. Połączenie obu cech dodatnich w wypracowaniu, a więc bogactwo materiału i dokładność stanowi najlepsze, najpomysłniejsze zestawienie i charakteryzuje najlepiej pod tym względem uzdolnione umysły.

(D. c. n.).

Nowa próba reformy nauczania geometrii.

(Na marginesie książki Dr. Ludwiki Jeleńskiej: „Metodyka pierwszych lat nauczania“, Warszawa 1926. Część II. Rozdział III).

Nie chodzi mi o recenzję całej książki p. L. Jeleńskiej. Skreślić pragnę tylko szereg refleksyj, jakie budzi rozdział III części II-ej tej cennej pracy, poświęcony nauczaniu geometrii, a—jak wnioskujemy z przedmowy — oparty na wskazówkach i poglądach p. A. Rusieckiego.

Rozważania autorki znacznie odbiegają od przyjętych ogólnie metod nauczania, których wyrazem jest również program urzędowy dla szkół powszechnych i ujmują zagadnienie nauczania geometrii z punktu widzenia—przynajmniej u nas—nowego. Przeglądając program geometrii i liczne podręczniki, uderzeni jesteśmy jednostronnym utylizaryzmem, uwzględnianiem tylko praktycznego zastosowania wiadomości geometrycznych. Autorka w całej pełni uznaje wartości formalne nauczania geometrii i już od pierwszego stopnia pragnie przy pomocy tego przedmiotu rozwijać umysł dziecka.

Obecnie uczniowie wyższych oddziałów szkoły powsz. oraz uczniowie szkoły średniej nie rozumieją matematyki, nauka ta przychodzi im z trudnością. Przyczyną tego jest — zdaniem autorki — zastosowanie wadliwej metody nauczania w pierwszych oddziałach, nieprzygotowanie umysłu dziecka do zrozumienia w późniejszych latach geometrii oderwanej. Jeśli uczeń ma w późniejszej nauce zrozumieć geometrię oderwaną, trzeba już od lat najwcześniejszych przygotować jego podświadomość, trzeba w podświadomości nagromadzić materiał, który w stosownej porze można będzie wywołać. Powyższą zasadę metodyczną przyjmuje autorka w nauczaniu wszystkich przedmiotów i nazywa ją **metodą wyświetlającą** *). Z zasady tej oraz z łączącego się z nią postulatu by nie wytwarzać w umyśle dziecka pojęć fałszywych, niezgodnych z pojęciami geometrycznymi, utrudniających abstrakcję, wyprowadza autorka wniosek sprzeczny z postulatem, przyjętym przez niektórych metodyków: nie zgadza się na to, by naukę geometrii rozpoczynać od studjowania form w naturze i wytworach ludzkich, oraz od analizowania brył na elementy. Gdyby punktem wyjścia była figura lub bryła, gdybyśmy zaczynali np. od obrysowywania sześciątów i kwadratów, nie stworzylibyśmy, zdaniem autorki, gruntu do zrozumienia nieskończoności linii prostej. Gdybyśmy początki nauki o kątach połączyli z analizowaniem kątów stałej figury, np. kwadratu, nie uświadomilibyśmy dzieciom kinetycznego charakteru pojęcia kąta i utrudnilibyśmy przez to zrozumienie w późniejszej nauce użycia kąta jako miary, z pojęciem kąta skojarzyłyby się zbyt silnie wyobrażenia tylko statycznego charakteru. To też, według autorki, już w pierwszych oddziałach należy wytwarzać w dzieciach stopniowo poczucie nieskończoności linii prostej, kinetycznego charakteru kąta i t. d.

Omawiana książka p. Jeleńskiej znaleźć się winna i niewątpliwie się znajdzie, w rękach każdego nauczyciela. Już z powyższych uwag wynika, że uczyni ona zbawienny wyłom w dotychczasowych szablonach metodycznych w nauczaniu geometrii i przyczyni się do wyzwolenia wysokich wartości wychowawczych tej nauki. Ponieważ jednak zagadnienia, dotyczące początkowego nauczania geometrii, nie są jeszcze defini-

*) Postulat metody wyświetlającej opiera autorka m. in. na rozważaniach Marv Ev. Boole, zawartych w książce: „Przygotowanie dziecka do wiedzy ścisłej“.

tywnie rozwiązane i znajdujemy się obecnie w stadium poszukiwania nowych dróg, konieczną jest rzeczowa dyskusja i krytyka.

Zgadzamy się z naczelną zasadą, wypowiedzianą przez autorkę. Postulat metody wyświetlającej jest słuszny. Sądzymy jednak, że nie wszystkie wnioski, jakie autorka z tego postulatu wyprowadza, są równie trafne. Jeśli przygotowujemy w umyśle dziecka grunt do przyjęcia pewnej wiedzy za lat kilka, musimy się równocześnie liczyć z jego psychiką w danym momencie. Nie można konstruować podświadomości dziecka z pominięciem jego psychiki. Otóż obawiamy się, że proponowany w omawianej książce plan lekcji nie jest w stanie przemówić do umysłu dziecka. Współczesna pedagogika z całą stanowczością stwierdza, że tylko **metoda pracy** w nauczaniu sprzyja rozwojowi dziecka. Przytem praca ta, to nie tylko pewne czynności wykonywane za dyktandem nauczyciela, ani pewne ruchy, które dzieci za nauczycielem powtarzają. Metoda „szkółki pracy” wymaga, by praca stanowiła **zagadnienie**, pobudzające do działania wszystkie siły duchowe dziecka, zagadnienie, stwarzające w niem **radość tworzenia**. Z drugiej strony dzieci uczęszczające do pierwszych oddziałów nie są zdolne do pracy czysto umysłowej, to też metoda pracy wymaga, by zajęcia dzieci były na tym stopniu ręczne, przytem takie, które zmuszają ich umysł do wysiłku. Powyższym wymogom musi również uczynić zadość nauczanie geometrii. To też z całym naciskiem trzeba podkreślić, że nauczanie geometrii w najniższych oddziałach musi być związane ściśle z zajęciami ręcznymi, inaczej nie będzie skutecznem. Na tle zajęć ręcznych należy wprowadzać w najniższych oddziałach nowe pojęcia i przygotowywać podświadomość dziecka do przyjęcia innych, w latach późniejszych. Sądzymy, że autorka nie uwzględnia powyższych momentów w dostatecznym stopniu. Prawda, że większość proponowanych przez nią ćwiczeń wymaga ruchu, a więc użytkowanie odcinka przez zgięcie niekształtnego kawałka papieru, wizowanie zapomocą tego odcinka coraz to dalszych punktów, konstruowanie z papieru kąta prostego, ale z drugiej strony ów ruch nie jest jeszcze pracą, nie stanowi zagadnienia, nie pobudza sił duchowych dziecka. Jest to ruch za dyktandem. Wskutek tego zalecony w omawianej książce sposób prowadzenia lekcji nie może dzieci zająć, lekcje te będą dla nich czemś obcem, nudnem. Przytem niektóre ćwiczenia, przeznaczone na I-szy oddział, są za trudne. Nie wierzymy np. w to, że wizowanie przy pomocy kartki papieru wytworzy na tym stopniu poczucie linii prostej. Sądzymy, że w pierwszym oddziale nie należy wogóle wprowadzać ani pojęcia, ani wyrazu „linja prosta”, gdyż zrozumienie tego pojęcia jest niezmiernie trudne i wymaga wyszkolenia umysłu w abstrahowaniu. Przy zastosowaniu wszelkich środków ostrożności nie można uniknąć tego, by z tym wyrazem nie skojarzyły się niewłaściwe wyobrażenia. Również sprawdzanie, że wszystkie kąty proste są równe, że wielkość kąta nie zależy od „długości ramion”, jest w pierwszym oddziale zbyt trudne, jest pomimo pozorów samodzielności narzuconem umysłowi dziecka ćwiczeniem abstrakcyjnem. Nie żywimy najmniejszej obawy o to, że połączenie nauczania geometrii z zajęciami ręcznymi zbyt ściśle złączy w umyśle dziecka pojęcia abstrakcyjne z konkretami i utrudni abstrahowanie. Unikniemy tego, jeżeli zajęcia ręczne organizować będziemy tak, by zmuszały one także do pracy umysłowej, jeżeli przytem zbyt trudnych pojęć nie będziemy wcale tak wczesnie wprowadzać a wyrazów wszystkich będziemy używać tylko w znaczeniu przyjętem w nauce.

Streszczając się, stwierdzam, że za naczelny brak omawianego rozdziału uważam słabe uwzględnienie czynnika pracy oraz zasady samodzielności. Nie chcemy zresztą w powyższych uwagach czynić zarzutu, jakoby autorka nie rozumiała potrzeby samodzielnej pracy twórczej

dzieci w szkole. Na str. 36 i nast. czytamy piękne i interesujące uwagi o zasadzie samodzielności i w niejednym miejscu w całej książce zauważyć można nacisk na twórczą pracę ucznia, na radość z niej płynącą. Sądźmy jednak, że — przynajmniej w omawianym rozdziale — uwzględniono samodzielność w zbyt małym zakresie, a tam gdzie ją uwzględniono pojęła autorka ową twórczą pracę zbyt intelektualnie, co jest niezgodne z psychologią dziecka w tym wieku. Na str. 222 mówi autorka, że „jeżeli dzieci mają rozumieć miary kwadratowe, to muszą je same wynaleźć”. To też zamiast pouczeń o miarach powierzchni radzi postawić zagadnienie, np.: „Jeżelibyśmy mogli w klasie wyłożyć podłogę linoleum, ile go będzie potrzeba? Jak zmierzyć?” Zadanie to jest dla dziecka na tym stopniu tylko pozornie praktyczne a w rzeczywistości oderwane, dzieci nie będą wykładać podłogi linoleum. Takie zadania, oczywiście konieczne, nie mogą jednak stanowić na tym stopniu materiału dla odkrywania przez dziecko nowych prawd i tworzenia nowych pojęć. W tym celu są potrzebne zadania, które dziecko musi samo praktycznie rozwiązać. Tylko na tle zajęć praktycznych może dziecko z korzyścią dla siebie odkryć i zrozumieć własności figur, tylko zajęcia praktyczne doprowadzą do odczucia potrzeby mierzenia, wreszcie tylko zajęcia praktyczne i rozważania na ich tle przeprowadzone mogą skutecznie konstruować podświadomość dziecka. Dopiero z biegiem lat — w miarę rozwoju ucznia — praca ręczna przeradza się stopniowo w czysto umysłową. Wtedy praca umysłowa nie będzie dla dziecka zbyt trudną, jeżeli zajęć ręcznych nie prowadzono od początku według szablonu, lecz jeżeli z ich pomocą rozwijano władze umysłowe dziecka.

Przejdźmy do omówienia drugiej niezmiernie ważnej sprawy: nauczania mierzenia w najniższych oddziałach. Autorka wprowadza przed kreśleniem decymetr jako pierwszą miarę (str. 212). Nasuwa się pytanie, czy w podświadomości dziecka jest przygotowany grunt do tego by jego umysł przyjął pojęcie decymetra oraz pojęcie mierzenia. Na to pytanie trzeba odpowiedzieć przecząco. Decymetr zjawia się w programie, przedstawionym przez autorkę jak *deus ex machina*, dziecko jeszcze nie odczuwa ani potrzeby mierzenia, ani potrzeby stałej, przez wszystkich przyjętej jednostki miary a już ma się posługiwać decymetrem. Wiele czasu upłynęło zanim ludzkość zrozumiała potrzebę stałej, wspólnej dla wszystkich jednostki miary, zanim doszła do miar metrycznych. Miar tych, które są owocem długiego rozwoju kultury, które są wytworem myśli ludzkiej, nie można dawać dzieciom jako coś gotowego. Odkrycie potrzeby mierzenia i zrozumienie konieczności wspólnej jednostki miary, to praca, którą umysł dziecka musi wykonać.

Pracy tej nie można dziecku upraszczać przez podawanie gotowych miar metrycznych, w przeciwnym razie nauczymy może techniki mierzenia, doprowadzimy do wprawy, ale nie przyczynimy się w ten sposób do rozwoju umysłu dziecka. Nie można przytem w umyśle ucznia wytwarzać nawyków myślowych utrudniających zrozumienie konwencjonalnego charakteru miar metrycznych. Droga postępowania jest inna: najpierw winno dziecko odczuć potrzebę mierzenia — oczywiście na tle zajęć, które samo wykonywa i mierzyć winno dowolną, przez siebie wybraną jednostką mierzenia. Gdy zauważy liczne braki takiej jednostki, gdy zrozumie, że posługiwanie się taką jednostką uniemożliwia porozumienie pomiędzy różnymi ludźmi, wtedy stopniowo można będzie dojść do miar metrycznych i dopiero z biegiem czasu przyjdzie kolej na pokazanie decymetra. Autorka wyłamała się pod tym względem z tej podstawowej zasady, na której oparła znaczną część swego dzieła, z zasady, że nie należy dzieciom dawać żadnego nowego pojęcia, póki ich podświadomość nie jest do tego pojęcia przygotowana i w tem upatrujemy poważną niekonsekwencję.

Łączy się z tem pewien podstawowy błąd. Autorka wprowadza już w pierwszym oddziale mierzenie decymetrem a dopiero w drugim pojęcie odcinka i domaga się by odcinek przedstawić na tle linii prostej. Pomijamy już to, że zdaniem naszym, bardziej wskazaną jest tutaj droga syntetyczna, przejście od pojęcia odcinka, wytworzonego dość wcześnie, do pojęcia linii prostej; musimy jednak podkreślić błąd, polegający na tem, że mierzenie nie może **poprzedzać** wprowadzenia pojęcia odcinka. Wszak mierzymy odcinki, nie co innego. Nie można wytwarzać w umyśle dziecka fałszywego nawyku umysłowego, jakoby decymetr służył do mierzenia linii prostych, które są nieskończone a więc nie podlegają mierzeniu.

Inny błąd zauważamy na str. 223, w paragrafie o geometrii w trzecim oddziale. Autorka domaga się, by na tym stopniu wprowadzić stopień tylko jako miarę kąta, a nie łuku koła; stopień, jako miarę łuku, ma uczeń poznać w późniejszej nauce. Lecz z drugiej strony już na tym stopniu ma się zaznaczyć z kątomierzem. Uważamy to za błędne. Przecież używane w szkołach kątomierze opierają się właśnie na mierze łukowej. Mierzenie kątomierzem opiera się na tem, że zamiast danego kąta, wyobrażamy sobie łuk, dla którego ten kąt jest kątem środkowym, a którego promień jest równy promieniowi kątomierza i zamiast kąta — mierzymy ów łuk. Jeśli więc uczeń ma zrozumieć mierzenie kątomierzem, to musi już wiedzieć i rozumieć w jaki sposób stopień jest jednostką miary, gdy mierzy i większe i mniejsze łuki. (O większych i mniejszych promieniach). Autorka, obawiając się tej trudności, żąda przesunięcia na później rozważania stopnia jako miary łuku. Sądzymy, że wobec tego albo pomiar kątomierzem należy przesunąć na później, albo wprowadzić go już w trzecim oddziale, ale jeszcze **przedtem** ową trudność wyświetlić. W przeciwnym razie mierzenie kątomierzem może się stać mechanicznem, i — jak to często bywa — dziecko nie potrafi zmierzyć kąta kątomierzem obcym, o innym promieniu lub o innej konstrukcji.

Wszystkie powyższe uwagi krytyczne (które zresztą sprawy nie wyczerpują) nie zmierzają bynajmniej do kwestjonowania wysokiej wartości książki p. Jeleńskiej, czy omawianego rozdziału tej książki. Rzeczdiał ten jest wyrazem reakcji przeciwko obecnie panującemu jednostronnemu utylitaryzmowi w nauczaniu geometrii i chociaż ujmuje przedmiot — zdaniem naszym — również nieco jednostronnie, chociaż nie jest wolny od błędów, niemniej jednak jest wybitnym krokiem naprzód, w dążeniu do reformy nauczania matematyki, ukazuje nauczycielstwu nowe drogi wzwolenia wartości kształcących tej nauki.

Władysław Borejko.

Sprawozdania.

I. Z LITERATURY OBCEJ.

Pierre Bovet. L'instinct combatif. Psychologie - Education. Collection d'actualités pédagogiques publiée sous les auspices de l'Institut J. J. Rousseau et de la Société Belge de Pédotechnie. Neuchâtel. Delechaux et Niestlé S. A. Paris Librairie Fischbacher S. A.

Warto bliżej zapoznać się z tą ciekawą książką z paru względów. Przedewszystkiem jest ona typową przedstawicielką nowoczesnej książki pedagogicznej; jakkolwiek jest monografią, zajmuje się jednym tylko zagadnieniem, ale w ujęciu i traktowaniu tego zagadnienia wskazuje drogę, jaką obecnie najprawdopodobniej kroczyć będą wszyscy pisarze przy

opracowywaniu pedagogiki. Autor skorzystał z nowych prądów współczesnej psychologii, z tych właśnie, które dla pedagogiki okazują się — przynajmniej dotychczas — najpłodniejsze a jednak niedość jeszcze uwzględniane i zużytkował je przy opracowywaniu wybranej kwestji. W naszej literaturze pedagogicznej brak zupełnie prac oryginalnych w podobny sposób ujętych, warto więc przynajmniej na podstawie szczegółowego streszczenia zapoznać się z nowymi sposobami traktowania zagadnień psychologiczno-wychowawczych. Ale nie tylko z teoretycznego czysto stanowiska książka warta jest uwagi; wydaje mi się, że po zapoznaniu się z tą pracą każdy wychowawca innem okiem spojrzy na takie objawy, jak bójk i walki dzieci, dojrzy w tych objawach coś więcej niż skutki złego wychowania lub złych popędów — a może nawet spróbuje zastosować inne środki oddziaływania wychowawczego niż te jedyne, najwięcej dotychczas stosowane, a polegające na tłumieniu zewnętrznych objawów popędu.

Wreszcie książka p. Bovet jest wyrazem powojennych nastrojów. Jak autor sam we wstępie zaznacza, powstała pod wpływem wstrząśnięć, jakie wojna wywołała w umysłach.

Gdy minęło pierwsze osłupienie, ludzie usiłowali wytłumaczyć sobie ten straszliwy kataklizm. Jedni — sceptyczni i zrezygnowani — mówili: „Wojna jest wieczna. Człowiek urodził się z instynktem walki. Dopóki dzieci walczyć będą między sobą, narody prowadzić będą wojny”. Inni usiłowali pseudo naukowe dawać wytłumaczenie. „Państwa podlegają takim samym ułomnościom, jakim podlega jednostka; ludzie dorośli czasem pozwalają się unosić namiętnościom, podlegają wybuchom nieobliczalnego gniewu — to samo dotyczy i państwa, które hamowane w swojej ekspansji, pozwala się unosić siłom destrukcyjnym”. Jeszcze inni naiwnie stawiali tezę, że „przyszłość zależy od należyście postawionego wychowania pacyfistycznego”.

Książka powstała z rozważań nad temi tezami. Nie wszystkie wywody autora przyjąć można bez zastrzeżeń i dyskusji, zwłaszcza niektóre czysto teoretyczne kwestje budzą tu i owdzie wątpliwości i usposabiają krytycznie. Inaczej jednak być nie może na terenie zagadnień, mimo wszystko, tak bardzo dotychczas spornych i ciemnych jak zagadnienie instynktu. Pominie my, narazie przynajmniej, wszystkie kwestje sporne i postaramy się zaznajomić dokładnie czytelników z tą interesującą książką.

Autor rozpoczyna od analizy instynktu walki u dzieci. W jakim wieku zaczynają się walki wśród dzieci, z jakich powodów, jaki jest ich przebieg i wynik. Materiał oparty jest na ankiecie, przeprowadzonej wśród dzieci w szkołach. Zebrano około 500 wypracowań na temat: „Dlaczego dzieci się biją? Opisz zdarzenie, któreś widział”. Temat był tak życiowy i tak dla dzieci naturalny, że odpowiedzi dały niezmiernie dużo interesującego materiału, czerpanego z osobistych przeżyć. „Bije się — pisze 13-to letni chłopiec — wówczas, gdy zrobiono mi coś złego, albo mi coś skradziono. Czasem też, gdy ja chcę coś złego zrobić innemu”. Inny pisze: „Ja się już biłem z chłopcami. Gdy się biję, staram się wygrać, ale przegrywam też. Biję się również z kolegami, by zobaczyć, kto z nas silniejszy”.

Wszystkie wypadki, opisywane przez uczniów, mogą być podzielone na pewne grupy. Przedewszystkiem należy odróżnić walki w pojedynkę i walki zbiorowe. Walka w pojedynkę ma charakter prymitywny; walka zbiorowa natomiast może mieć charakter walki zorganizowanej. Walka w pojedynkę wydaje się być spontaniczną, ma charakter niejako refleksu fizjologicznego, w walce zorganizowanej zaznacza się już wpływ tradycji i społeczeństwa.

Nie wchodząc w zamiary i uczucia walczących, autor analizuje prze-

nie nie jest istotne. Walka może być dla jednego zabawą, dla drugiego walką na serjo, w której chodzi o wyrządzenie bólu przeciwnikowi.

Autor jednak zatrzymuje się na tych dwóch rodzajach: walka „na serjo” i walka dla rozrywki, wprowadzając jeszcze jeden motyw, a mianowicie walkę o posiadanie; do tejże kategorii należy zaliczyć walki spowodowane uczuciem zazdrości. „Dzieci się biją, bo są zazdrosne” — pisze chłopiec mający 10 lat i 11 miesięcy. Walki z pobudek szlachealnych, wywołanych chęcią obrony rodzeństwa, przyjaciół lub młodszych dzieci są również częste — zwłaszcza wśród dzieci starszych, około lat 13-tu. Do walk z pobudek moralnych należy zaliczyć walki, rodzące się nieraz w toku zabawy, gdy dziecko nie stosuje się do reguł gry, lub oszukuje w grze. Walki, wytaczane oszukańczym graczom, są niejako przedsmakiem późniejszych walk politycznych o podtrzymanie porządku publicznego, o solidarność grupy. Walki te z wiekiem dzieci stają się coraz rzadsze, gdyż następuje wreszcie moment, kiedy społecznienie jest dostatecznie silne, by dziecko poddało się całkowicie ustanowionym regułom zabaw. Walki o posiadanie są niezmiernie częste. Toczą się często o przedmiot, który nie należy do żadnej ze stron, ale którego obie strony pożądamy. Walka niezawsze się zresztą toczy o jakikolwiek przedmiot realny; wszystko, co ma wartość jakąś dla dziecka i co można zdobyć siłą, może być przedmiotem walki, naprz. walka o lepsze miejsce na ławie szkolnej.

Walki „dla rozrywki” zajmują poważne miejsce w życiu dziecka. Istotnie walka jest źródłem wielkich przyjemności dla dziecka. Rzucanie kamieniem, wywijanie kijem, naprężanie mięśni, same przez się są dla niego przyjemnością, rozkoszą czynu, do czego przyłącza się jeszcze czynnik radosnego poczucia własnej siły. Dziecko bije się dla poznania swej siły, dla zmierzenia jej i porównania; bije się, by stwierdzić, „kto będzie mocniejszy”. Jednocześnie dziecko spostrzega, że siła, którą wykazuje, wywołuje nieraz podziw otoczenia, co staje się jeszcze jednym bodźcem, zachęcającym do walki.

W rozdziale III-im swej pracy, poświęconej walkom dla rozrywki i instynktowi walki, autor na podstawie ankiety i obserwacji stwierdza, że znaczna większość dzieci w wieku od lat dziewięciu do dwunastu pragnie walki dla niej samej, dla przyjemności, jaką im sprawia — innymi słowy — walka jest dla nich zabawą. Do tych samych wniosków dochodzi i Groos w swej znakomitej pracy: „*Spiele der Menschen*”. „Mamy do czynienia z zabawą — mówi Groos — gdy się walczy nie z powodu kłótni, ale przeciwnie, szuka się pretekstu do kłótni, bo pragnie się walki”. Według autora źródłem tych walk jest wrodzony człowiekowi instynkt walki. Instynkt ten przejawia się również u młodych zwierząt i ptaków. W ten sposób natura zaprawia młode zwierzęta i dzieci do czynności potrzebnych w dalszym życiu. Życie narzuci im w przyszłości walkę, do której od młodości już muszą się zaprawiać. Zabawy o charakterze walki należy jednak dla uniknięcia nieporozumień odróżnić od zabaw o typie polowania, które mają na celu jedynie przysposobić młode zwierzę do zdobywania pożywienia. Istotnie, zwierzęta, których przyroda nie zaspaczyła zupełnie w broń i które szukają ocalenia jedynie w ucieczce, są niemniej pochopne do walki jak inne, walczą jednak jedynie z osobnikami własnego gatunku. Zdaniem autora, zwierzęta te walczą tylko o posiadanie pożywienia lub samicy. Instynkt płciowy jest, według autora, ściśle związany z instynktem walki i dlatego walka jest właściwsza rodzajowi męskiemu, raczej samcowi niż samicy, która odgrywa rolę biernego widza walki, odbywającej się przed nią i staje się zdobyczą zwycięzcy. Pierwotny instynkt walki podlega zarówno u zwierząt, jak u człowieka, różnym modyfikacjom. Za jedną z odmian instynktu wal-

ki autor uważa instynkt „drażnienia się”, który, zdaniem jego, jest niemniej ogólny i rozpowszechniony. Instynkt ten, może należałoby raczej powiedzieć — pociąg, przejawia się, według autora, u dzieci wyraźniej niż instynkt walki. Drażnienie się jest nieświadome celów, którym służy. Wyraża się nazewnątrż przykrością, jaką się sprawia innemu ale prawdziwy „figlarz - psotnik” bywa zupełnie pozbawiony wrogich uczuć w stosunku do swej ofiary, nie pragnie jej wcale wyrządzić zła. Na podstawie prac Fernanda Nicolay'a (*L'esprit de taquinerie*) i L. Barka „*Teasing und Bulling*”) oraz własnych obserwacji, autor dzieli wypadki drażnienia się na następujące kategorie: charakterystyczne żarty światka szkolnego, polegające na popchnięciu kolegi w kierunku, w którym nie miał wcale zamiaru iść, na usunięciu krzesła, na którym ktoś ma właśnie usiąść i t. p. właściwe są, według Barka, dzieciom od 10 — 15 lat. Dzieci młodsze wiekiem, nie mogąc manifestować swej siły, znajdują osobliwą przyjemność w drażnieniu starszych swem nieposłuszeństwem, przekręcaniem imion i t. p. Istnieją jeszcze inne formy drażnienia, jak przeszkadzanie komuś w wykonywaniu czynności, trącanie przy pracy, chowanie potrzebnych przedmiotów i tym podobne zamachy na cudzą własność, by przeszkodzić w wykonywaniu czynności. Do najgorszych form drażnienia, bolesnych moralnie lub fizycznie, należy wydrwiwanie cudzej ułomności lub kalectwa. Wbrew cytowanemu przez siebie Nicolay'emu, który uważa, że drażnienie się nie jest rozpowszechnione we wszystkich krajach, autor jest przeciwnego zdania. Drażnienie się jest pokrewne instynktowi walki i ma te same cele ostateczne: dać poczucie siły własnej i sposobność do jej ujawnienia, jest tak samo jak instynkt walki jednym ze środków doboru naturalnego: „kto się lubi, ten się czubi — powiada przysłowie. Drażnienie się między osobnikami różnych płci jest zjawiskiem bardzo częstym i stanowi pewną odmianę walki erotycznej między płciami. W wyniku owych badań nad drażnieniem się autor dochodzi do następujących konkluzji: drażnienie się jest wyrazem pewnych dążeń (tendencji) instynktownych, których zadaniem jest dobór naturalny a zwłaszcza seksualny, gdyż pozwala uwydatnić słabość i siłę osobników każdej z płci.

Drażnienie się jest wyzwaniem do walki fizycznej, ale w miarę jak obyczaje stają się łagodniejsze, drażnienie się zastępuje walkę, stając się pewną jej odmianą.

Gdy mowa o drażnieniu się, nie można pominąć milczeniem okrucieństwa, które autor określa, jako „skłonność do doznawania przyjemności z cudzego cierpienia”. Okrucieństwo u dzieci bywa mimowolne i bezwiedne, bywa często wynikiem ciekawości, braku wyobraźni. Ale fakty tego rodzaju, jak męczenie zwierząt przez dzieci, nie mające charakteru świadomego, nie mogą być traktowane jako przejaw okrucieństwa. U podłoża okrucieństwa jako takiego, autor znajduje tak samo, jak w instynkcie walki lub drażnienia — instynkt rozrodczy. W świecie zwierzęcym i u ludów pierwotnych walka jest ściśle związana z uczuciem miłości. Związek pomiędzy okrucieństwem a życiem seksualnym znajdujemy nieraz nawet u dzieci. Okrucieństwo bywa też często przejawem pewnych ogólnie znanych zboczeń płciowych, wogóle zachodzi ścisły związek pomiędzy instynktem płciowym a okrucieństwem. Zagadnieniem temi w ostatnich czasach zajmuje się szczególniej Freud i jego szkoła, którego autor często cytuje i którego wpływom w znacznym stopniu podlega.

W dalszych rozdziałach swej pracy autor zajmuje się kwestją przekształceń się instynktu walki.

[C. d. n.).

II. Z LITERATURY POLSKIEJ.

Henryk Rowid. *Szkoła Twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia „Szkoły Pracy“.*

Praca p. Rowida jest wyczerpującym informacyjnym studjum szkoły nowej a raczej szkoły przyszłości, która obecnie we wszystkich niemal krajach jest w stadium tworzenia się. Niema ona dotąd nawet ustalonej nazwy. Autor nazywa ją „szkołą twórczą“, t. j. taką szkołą, która „wychowa człowieka, zdolnego do tworzenia nowych wartości, bądź to materialnych, bądź duchowych“. W I-ej części swej pracy p. Rowid przedstawia nam, jak idea szkoły twórczej powoli kształtowała się i rozwijała w ciągu długich wieków w związku ze stosunkami społecznymi danej epoki. Ruch reformatorski w dziedzinie wychowania rozpoczął się już w epoce humanizmu.

Ze szczególnym pietyzmem i bardzo silnie zaznacza autor współudział myśli polskiej w tem dziele reformy wychowania i nauczania.

Twórczość polską pedagogiczną idzie temi samemi szlakami co i na zachodzie. Komisja Edukacyjna w pracach swoich podkreśla znaczenie samodzielnej pracy młodzieży i dążenie do wszechstronnego rozwoju wychowanka. Jeszcze silniej idea szkoły twórczej występuje w polskiej literaturze pedagogicznej u Trentowskiego, którego autor uważa za wielkiego poprzednika nowych prądów pedagogicznych.

Przechodząc do czasów obecnych daje autor krótki zarys współczesnych poglądów na szkołę twórczą i przedstawia próby reformowania szkoły tradycyjnej.

Przedstawiwszy reformę wychowania i nauczania w jej historycznym rozwoju, autor daje ostateczną definicję szkoły twórczej; stanowi ją mianowicie: „Samodzielna praca dziecka zarówno fizyczna jak umysłowa, przy której konieczny jest odpowiedni wysiłek duchowy, wyzwalający w duszy dziecka czynniki emocjonalne i zainteresowanie“.

„Nauczyciel kieruje pracą ucznia“. „Zasada działania w nauczaniu w związku z ideą kooperacji, solidarności i samorządu, stanowią główną treść szkoły nowoczesnej i jej ducha, odpowiadającego duchowi rodzącej się nowej ery w dziejach ludzkości“.

Autor podkreśla ścisły związek między pedagogią a socjologią i przedstawia szkołę twórczą jako wytwór działających sił społecznych. Następnie przechodzi do stosunku, jaki zachodzi między pedagogią, a filozofią. Poglądy filozoficzne, panujące w danej epoce, wywierają silny wpływ na wychowanie. I tu znowu znajdujemy obszerną analizę rodzimej twórczości filozoficznej, rozpatrzonej pod kątem jej wpływu na wychowanie, a mianowicie autor rozważa poglądy Hoene-Wrońskiego, którego ideał pedagogiczny polega na tworzeniu się własnem człowieka, wznoszeniu się na coraz wyższy poziom życia duchowego i powraca raz jeszcze do Trentowskiego. P. Rowid podkreśla silnie konieczność budowania polskiej szkoły twórczej, opartej na znajomości psychiki polskiego dziecka i znajomości zbiorowego ducha narodu.

Przechodząc do środków, jakimi urzeczywistnić można te ideały wychowawcze autor podkreśla niezmiernie ważne znaczenie psychologii pedagogicznej, jako podstawy wszelkich reform i metod wychowawczych, opierających się na dwu podstawowych zasadach: po pierswsze na uwzględnieniu aktywności dziecka w pracy fizycznej i duchowej, powtórze na uwzględnieniu jego zainteresowań. *Przechodzimy tu już do ostatecznej konkretyzacji idei szkoły twórczej, bowiem z teorią zainteresowania łączy się zagadnienie programów i metod nauczania. Autor przeciwstawia sta-

łym programom szkoły tradycyjnej o charakterze statycznym—programy szkoły twórczej o charakterze dynamicznym. Powstają one i rozwijają się w ścisłym związku z potrzebami i przeżyciami dziecka. Charakterystyczną cechą szkoły twórczej jest to, że praca jest wykonywana wspólnie przez klasę, a organizacja tej pracy — to zadanie nauczyciela. Tu wyłania się zagadnienie psychologii klasy i umiejętnego na nią oddziaływania. Słusznie więc autor, wyliczając warunki, konieczne do urzeczywistnienia szkoły twórczej na jednym z pierwszych miejsc stawia talent pedagogiczny nauczyciela, którego stanowisko w tej nowej szkole jest niesłychanie odpowiedzialne i wymagające poważnych studiów przygotowawczych do samodzielnej twórczej pracy. Jednym z czynników, umożliwiających realizację nowej szkoły jest samorząd uczniowski, który z dobrymi skutkami w niektórych naszych szkołach już wprowadzono.

Ostatnia część pracy, p. Rowida poświęcona jest programom i metodom w szkole twórczej. W niektórych szkołach niema programu zgóry ułożonego i obowiązującego, w innych, np. w szkołach austriackich, jest program ramowy. W pierwszych dwu latach nauki ośrodkiem, skupiającym pracę, winna być nauka o rzeczach, w następujących dwu—nauka rzeczy ojczystych przyczem nauka języka ojczystego musi ulec poważnej reformie. Rozdziały końcowe poświęcone są opisom szkoły twórczej u nas i zagranicą.

Praca p. Rowida porusza tyle ciekawych i poważnych zagadnień, że stać się winna punktem wyjścia dla samodzielnych wysiłków tych nauczycieli, którzy pragną stać się współtwórcami nowej szkoły w Polsce.

W. K.

Odgłosy

I. JESZCZE W SPRAWIE SZKOLNYCH KAS OSZCZĘDNOŚCI.

Sprawa Szkolnych Kas Oszczędności, poruszona w 5-ym N-rze „Pracy Szkolnej”, okazała się bardzo aktualną i nadspodziewanie żywotną; artykuł kolegi J. Wutki wywołał replikę kol. Niemczyka, drukowaną w 6 N-rze. Pozatem Redakcja otrzymała jeszcze parę artykułów na ten sam temat; nie mogąc poświęcać jednej kwestji zbyt wiele czasu ze względu na szczupłe rozmiary pisma, nie możemy artykułów tych w całości drukować. Nie chcąc jednakże tłumić zainteresowania dla sprawy, która okazuje się żywotną, podamy w streszczeniu myśli dwu kolegów, konkretne propozycje i fakty, mogące dodać coś realnego do kwestji Organizacji Rad Szkolnych. Kol. Krywosiuk jest zwolennikiem wyrabiania w dzieciach zmysłu oszczędności, jako podstawy dobrobytu społecznego; nie jest jednak zwolennikiem Szk. Kas. Oszczędności, gdyż zdaniem jego, instytucje te nie zdobyły sobie zaufania wśród ogółu obywateli, przeciwnie nawet—zaufanie to podkopane jest obecnie wskutek żalosnych a licznych doświadczeń powojennych z różnego typu instytucjami, w których zaprzepaszczone zostały prywatne, z wysiłkiem gromadzone oszczędności. Ponieważ oszczędności nie można nauczyć drogą pouczeń, wykładów i t. p. środków, kolega Krywosiuk proponuje zatem inny sposób i podaje konkretne wnioski oparcia się o sklep szkolny, zmodyfikowania zasady spółdzielczości, a tem samem nadania nowej formy nauce oszczędności.

Sklepy uczniowskie po szkołach są najczęściej oparte na równych udziałach członków, ewentualnie wyznaczona bywa jakaś kwota jako

wkładka podstawowa i każdy może przybrać sobie dowolną ilość wkładek. Jeżeli wkładka jest duża, chociażby nawet 50 gr., nie każdy może się na nią zdobyć. Tylko tam, gdzie wkładka podstawowa wynosiła grosz, każdy może być członkiem Spółdzielni, tylko tam, gdzie do Spółdzielni można przystępować z dowolną kwotą i niezależnie od czasu ją zwiększać lub zmniejszać, sklepy uczniowskie nie tylko spełniają swe zadanie, lecz uczą dzieci dobrze zrozumianej oszczędności.

Przez połączenie zatem Szk. K. Oszcz. i Sklepów Uczniowskich wytworzy się nowa pożyteczna organizacja o doniosłym znaczeniu wychowawczym. Nauczyciel zachęci dzieci do tej nowej organizacji szkolnej, która z jednej strony wzbogaci życie szkolne, z drugiej — wyrobi u dzieci zmysł oszczędności, zwrócony ku wspólnemu, ogólnemu dobru zbiorowości. W ten sposób szkoła, ucząc oszczędności, będzie mogła jednocześnie chronić dzieci przed materializmem, gdyż pieniądź nie będzie zbierany dla pieniądza lecz dla celów społecznych. Dochód ze Sklepu Uczniowskiego może być obrócony na pomoc biednym kolegom, na zakup książek do biblioteki i t. d. Oszczędności nie będą narażone na dewaluację i jej skutki, ponieważ wartość pieniędzy będzie ubezpieczona w towarach i w razie spadku złotego, składki mogą być obliczane w walucie stałej. Wreszcie szkoła zyskuje wielce praktyczną instytucję, zwłaszcza na wsi, gdzie sklepikarze obdzierają dzieci bezlitośnie, sprzedając im najkonieczniejsze przybory szkolne.

Inne stanowisko zajął w swej korespondencji kolega B. Wrona. Jest on zwolennikiem Szkolnych Kas Oszczędności, a opiera się na pomyslnym rozwoju tej instytucji i przytacza nieco danych rzeczowych, jej dotyczących.

Kolega W. stwierdza więc, że atmosfera, wytworzona wśród rodziców przez nauczycielstwo, była bardzo dla Kasy Szkolnej przyjazna, co się wyrażało w licznie napływających wkładach.

Dajemy głos w tej sprawie autorowi korespondencji.

„Indywidualne wkłady uczniów i poszczególnych klas były bardzo różne. Indywidualnie wnoszone sumy dochodziły do 20 zł. i więcej, a wkładki poszczególnych klas od kilkudziesięciu złotych (I oddz.) do jednej i dwu setek. Rekord w ubiegłym roku wziął oddział II, składając przeszło 200 zł.

Dzieci, bez różnicy wieku i stopnia zamożności, wносиły oszczędności bardzo chętnie, za wyjątkiem (ale tylko początkowo) żydów; początkowo wkładki napływały w większej ilości, później mniej, różnica jednak była niewielka. Zresztą takie załamania powtarzały się często, a zawsze przed każdymi świętami, co się tłumaczy potrzebą świątecznych wydatków.

Pewnego razu dzieci masowo zaczęły się zgłaszać po pieniądze; fakt ten zastanowił nas, zorientowaliśmy się, iż pieniądze potrzebne im są na odpust, mający odbyć się w krótkim czasie.

Pieniądże wydawaliśmy tylko za zgodą rodziców, którzy krok nasz uważali za zupełnie racjonalny.

Na wzrost sum wpłacanych oddziaływała rywalizacja zarówno indywidualna uczniów pomiędzy sobą, jak zbiorowa — pomiędzy klasami. Pierwsza, jak i druga, istniała od chwili założenia Sz. K. O., lecz pierwsza po niedługim czasie ucichła, mniej przyczyniając się do rozwoju instytucji, natomiast rywalizacja między klasami przez cały czas przyczyniała się w dużej mierze do powiększania sum oddziałowych.

Poważnym czynnikiem propagandy jest wpłacanie sum przez wychowawcę, największe jednak znaczenie ma zainteresowanie i współ-

działanie rodziców, którzy na zebraniach często się dopytują, ile dziecko ma w kasie pieniędzy, czy wniosło pieniądze zarobione i t. d.

Jako zasadę, przyjęto w szkole, że każdy może kiedy zechce odbierać wkłady, naturalnie z podaniem motywów; pomimo to, pod koniec roku znaczna część wkładów pozostała w Kasie na rok następny. Przy odbieraniu pieniędzy dzieci na zapytanie, poco podnoszą swe oszczędności z Kasy, odpowiadały, że kupią sobie czapkę, bo zapytywały w sklepie ile kosztuje i tyle właśnie mają złożonych pieniędzy, że rodzice dołożą 3 złote i kupią ubranie harcerskie i t. p.

Powodzenie naszej Kasy i jej pomyślny rozwój przypisać należy racjonalnej organizacji, polegającej na:

a) wszechstronnem zapoznaniu rodziców ze znaczeniem tej instytucji;

b) na równie dokładnem zapoznaniu z nią dzieci;

c) na najprostszej formie administracyjnej, nie krępującej w niczem dzieci;

d) rywalizacji międzyoddziałowej;

e) udziale nauczycielstwa przez wkłady do K. O. w własnych oddziałach;

f) na propagandzie na każdym zebraniu rodziców na podstawie zestawienia sum oddziałowych;

g) na oprocentowaniu sum, wpłacanych do S. K. O. w P. K. O. lub innych instytucjach, z których w każdej chwili podjąć je można".

Ze sprawozdania kolegi Wrócy widzimy, że Szk. Kasa Oszczęd. istotnie pomyślnie się rozwijała w szkole, o której Sz. Kolega pisze; powodzenie tej instytucji przypisać można dobrej organizacji a w części może i warunkom lokalnym, o których Sz. Kolega nie wspomina. Stopień zamożności i uświadomienia miejscowej ludności odgrywa niewątpliwie poważną rolę. Powodzenie instytucji niezawsze jednak dowodzi jej wartości pedagogicznej — tak, jak niepowodzenie nie dowodzi, że jest szkodliwą. W każdym razie propaganda nie powinna polegać na upokarzaniu dzieci za pomocą przezwisk: „nićpoń” czy „Rozrzutnicki”, gdyż niezawsze dzieci są temu winne, że nic do Kasy nie wniosły a nie czując się winne, odczuwają swą krzywdę z powodu takich epitetów.

Zamykając dyskusję w sprawie Szkolnych Kas Oszczędności, Redakcja ze swej strony zaznacza, że ze stanowiska wychowania społecznego najracjonalniej ujmując sprawę Sz. Kolega Krywosiuk, łącząc zasadę oszczędzania ze spółdzielczością. Podkreślić jednak należy, że obiera drogę najtrudniejszą, usuwając zupełnie czynnik osobistej korzyści, a jednocześnie niedość jasno tłumaczy praktyczną działalność, proponowanej przez niego spółdzielni szkolnej.



Ankieta Międzynarodowego Biura Wychowania

Na V konferencji „Nowego Wychowania” w Strasburgu podniesiono została sprawa zaopatrywania szkół w materiały ilustracyjne, ułatwiające samodzielną czynność poznawczą. Niejeden nauczyciel zraża się, nie mogąc znaleźć ilustracji, które pozwoliłyby uczniom samodzielnie opisywać, porównywać, klasyfikować. W wielu jednak szkołach wspólną pracą utworzono takie zbiory, zużywając pocztówki, katalogi, różne wydawnictwa. W handlu księgarskim nie można znaleźć wszystkiego, czego szkoła potrzebuje, zwłaszcza w dziedzinie geografii i historii krajów

obcych. W każdej dziedzinie nauczania staje się koniecznem rozpatrzenie istniejących już pomocy: przyrządów, narzędzi, rycin, filmów w świetle zarówno potrzeb kraju, jak i możliwości współpracy międzynarodowej. Należałoby zorganizować produkcję opartą na współdziałaniu wytwórców i nabywców — wolną więc zarówno od ryzyka, jak od spekulacji i fałszerstw. Ośrodki produkcji powinny pozostawać w kontakcie ze szkołami, które będą wypróbowywały modele czy wzory przed ich wykonaniem na większą skalę. W niektórych przypadkach pomoce naukowe mogłyby być wykonywane lub wykańczane w szkołach.

Międzynarodowe Biuro Wychowania, uznając doniosłość tej sprawy dla poczyniń reformatorskich w dziedzinie szkół „twórczych”, ogłasza we wszystkich krajach kwestjonariusz w sprawie istniejących pomocy naukowych i postulatów nauczycielstwa.

Kwestjonariusz brzmi:

Nazwisko odpowiadającego nauczyciela. Adres. Przeciętny wiek uczniów klasy, o której mowa. Płeć uczniów.

Jeżeli odpowiedź dotyczy kilku klas—o każdej należy podać osobno.

I. Jakimi środkami pomocniczymi rozporządza szkoła w nauczaniu klasowym?

Do nauczania zbiorowego. Do nauczania indywidualnego. Do pokazów. Pomoce kształcące zmysły i ruchowe.

II. Skąd pochodzą te pomoce szkolne? W jaki sposób zostały nabyte?

a) kupione? gdzie? za jaką cenę?

b) wykonane: przez nauczycieli? uczniów? przez przyjaciół szkoły? przez rodziców uczniów?

III. Jakie braki w urządzeniach pomocniczych i t. zw. „pomocach naukowych” zauważył odpowiadający przy próbach wprowadzenia do klasy metod nauczania, wymagających czynności dziecka, pracy indywidualnej, samokształceniowej?

IV. Jakie środki pomocnicze uważa odpowiadający za niezbędne dla wprowadzenia tego sposobu nauczania?

Osobno prosimy wymienić pomoce dla każdego z przedmiotów. Odpowiedzi z Polski należy nadsyłać pod adresem Redakcji Rocznika Pedagogicznego — Warszawa, Emilji Plater 25, do dn. 1 listopada 1926 r.

TREŚĆ Nr. 7: 1. Jak ułatwić sobie poznanie dzieci. 2. W. Borejko. Nowa próba nauczania geometrii. 3. Sprawozdania I Z literatury obcej, P. Bovet. L'instinct combatif II Z literatury polskiej, Rowid Szkoła twórcza. W. K. 4. Jeszcze w sprawie Szkół, Kas. Oszczędności.

Redaktor: MARJA LIBRACHOWA.

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