

Praca Szkolna

DODATEK MIESIĘCZNY DO „GŁOSU NAUCZYCIELSKIEGO”.

poświęcony sprawom pedagogiczno-dydaktycznym
w związku z praktyką szkolną.

Wychodzi ostatniego dnia
każdego miesiąca oprócz
lipca i sierpnia

Adres Redakcji i Administracji:
Warszawa, Marszałkowska 123,
telefon 26908.

Konto czekowe P. K. O. Nr. 453.

Redaktor: Zygmunt Nowicki.

Wydawca w imieniu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół
Powszechnych i redaktor odpowiedzialny Roman Tomczak.

W sprawie samorządu w szkole powszechnej.

Wraz ze zmianą jaka zachodzi w poglądach na cele i zadania szkoły, wraz z torującym sobie drogę poglądem na klasę jako na grupę społeczną, kwestja organizacji młodzieży szkolnej domaga się szerszego opracowania. Poczynając mniej więcej od 10 roku życia zdolności społeczne młodzieży są już do tego stopnia rozwinięte, iż wytwarzają w niej żywiołowe dążenie do zrzeszania się i tworzenia organizacji, czytamy w pracy Nawroczyńskiego „Uczeń i klasa” (str. 53). Co to jest samorząd szkolny i jakich potrzeba warunków, by powstała potrzeba organizacji szkolnej? Samorząd szkolny, jak zresztą, wszelki samorząd jest przeciwstawieniem prawa z góry narzuconego.

Przez samorząd rozumiemy dobrowolne podporządkowanie się przepisom, regułom, ustawom, opra-

cowanym przez zainteresowanych, a mających na celu wspólne dobro.

Potrzeba organizacji szkolnej występuje z chwilą, gdy szkoła zmienia swe stanowisko, gdy zrywa z suchym, formalnym, pedantycznym nauczaniem, a natomiast staje się szkołą wychowującą, gdy uczeń zaczyna występować przy nauce aktywnie, kiedy szkoła staje się terenem działania.

Od szkoły nowoczesnej żądamy właśnie, by stworzyła swym wychowankom warunki pracy samodzielnej, by wiadomości i umiejętności zdobywane były własną pracą. Szkoła ma stać się związkami jednostek pracujących, szkołą pracy. Nauczyciel jest tylko kierownikiem, wskazującym metody pracy. Toż samo w dziedzinie wychowania — samo wychowanie zastąpić winno ciągly dozór i kierunek nauczyciela.

Organizacje szkolne, jak samorządy, gminy, samopomoc są czynnikami bardzo pomocnymi w urzeczywistnieniu postulatów szkoły nowoczesnej. Wspólne cele, wspólne przeżycia, codzienne obcowanie przy pracy i zabawie spajają młodzież szkolną, twierdzi pedagog szwajcarski, Hepp.

Rozumny nauczyciel wyzyskać winien ten popęd do zrzeszania się, by stworzyć atmosferę, sprzyjającą wychowaniu ludzi samodzielnych, ludzi czynu.

Podkreślając niezmierną wartość organizacji szkolnych, zaznaczyć trzeba, iż wprowadzając je w życie szkolne postępować należy ostrożnie i oględnie. Inne będą organizacje w szkole średniej, inne w szkole powszechnej. W tej ostatniej na niższych stopniach nauczania ze względu na wiek dzieci, sama nazwa „samorząd szkolny”, jest niewłaściwa, przekracza bowiem możliwość zrozumienia dziecka w tak młodym wieku. Wszelkie przenoszenie i naśladowanie gotowych form życia ludzi dorosłych jest na terenie niższych oddziałów szkoły powszechnej przedwczesne. Zarówno wspomniany powyżej Hepp, jak i Foerster polemizują z amerykańskim pedagogiem Wilsonem Gill, pierwszym gorącym propagatorem samorządów

szkolnych w Stanach Zjednoczonych. Obaj ostro krytykują Gill'a, który naśladował w szkołach urządzenia republikańskie, istniejące w Ameryce Północnej. Występują przeciwko narzucaniu form organizacji, co sprowadza za sobą wypaczenie rzeczy poważnych, na dzieci zaś wpływa ujemnie, wyrabiając próżność, zarozumiałość, obok powierzchowności i mechanicznego naśladowania, tego, co przerasta poziom umysłowy i uczuciowy dziecka.

W podobnym duchu wypowiadał się dyrektor gimnazjum w Frankfurcie, które miałam sposobność zwiedzić w roku 1922. Szkoła ta, pod niektórymi względami odstępuje od szablonu 8-klasowego gimnazjum; posiada np. własną kolonję na wsi, gdzie każda klasa spędza 6 tygodni w roku. Tam odbywa się nauczanie przyrody i w ciągu tych sześciu tygodni wyczerpuje się roczny program tego przedmiotu. Rozkład innych przedmiotów jest odpowiednio dostosowany.

Otóż począwszy od najmłodszych klas dzieci same utrzymują porządek i karność. Ogólny jednak nadzór należy do nauczycieli, którym uczniowie składają ze swej pracy sprawozdanie piśmienne, niekiedy ustne.

Starsi uczniowie stanowią zarząd, do nich należy opieka nad młodszymi kolegami. Oni odpowiedzialni są za porządek w salach rekreacyjnych, podczas pauz, Pomoce naukowe, biblioteka są również w rękach uczniów. Istnieje opieka pozaszkolna, uczniowie najstarszej klasy zajmują się młodszymi kolegami poza szkołą, organizują dla nich zabawy, przedstawienia, towarzyszą im nawet w roli opiekunów na publiczne widowiska.

Zupełnie inaczej zorganizowane jest współzycie uczniów w szkole, należącej do typu *Landerziehungsheimów* *), położonej na wsi w okolicy Heidelberga.

*) Szkoły pod nazwą „Landerziehungsheim'ów” powstały w Niemczech w końcu XIX w. założone przez dr. Hermana Lietza, który opierał się na wzorach angielskich. Są to średnie za-

Szkoła ta, którą miałam sposobność zwiedzić w tym samym czasie, jest koedukacyjna i posiada internat. Przeważają w niej dzieci cudzoziemców, dzieci niemieckich jest stosunkowo niewiele, wskutek czego podział na grupy odbywa się na podstawie liczby lat, spędzonych w szkole, stąd znaczne różnice wieku pomiędzy dziećmi jednej grupy, dochodzące nawet do pięciu lat. Jednostkę zrzeszeniową stanowi *rodzina*. Cały internat podzielony jest na rodziny; ojcem i matką są nauczyciele, po większej części faktyczne małżeństwa. Każda rodzina składa się z 10-ga dzieci różnego wieku, gdyż dąży się celowo do wdrażania starszego rodzeństwa do opieki nad młodszym. Każda rodzina żyje własnym życiem rodzinnym. Wszyscy razem jadają w wielkim hallu—gdzie każda rodzina ma swój oddzielny stół. Wszystkie rodziny stanowią Gminę. Na zebrania całej Gminy rodziny wysyłają delegatów. Wszyscy uczniowie i nauczyciele mają jednakoowe prawa i prawo głosu. Niema zarządu; sprawy rodzinne, rozstrzygają się wewnątrznie, sprawy obchodzące ogół rozpatrują zebrania, które odbywają się w oznaczonych odstępach czasu. Zwolywanie zebrań nagłych odbywa się na podstawie specjalnego regulaminu. Zebrania dzielą się na pedagogiczne i gospodarcze. Delegaci z pośród uczniów referują sprawozdanie z pracy grupy, oni też przyjmują udział w układaniu materiału nauczania. Codzienne biuletyny zawiadamiają o życiu szkolnym. Szczupłe ramy artykułu nie pozwalają mi obszerniej napisać o tej bardzo ciekawej szkole.

Przytaczając te dwa przykłady chciałam podkreślić ich odrębność zależnie od potrzeb, jakie nasuwa życie.

klady naukowo-wychowawcze zakładane na wsi i posiadające z reguły internaty oraz własne fermy gospodarskie. W programie dużo miejsca zajmuje praca ręczna wychowanków w warsztatach i w fermie — ze względu na jej wychowawcze znaczenia.

Inaczej musi być zorganizowana szkoła na wsi, inaczej szkoła w mieście, inaczej dla dzieci przychodzących, inaczej dla internatu. Wspomniałem o różnicy między szkołą średnią a powszechną ze względu na wiek i jak dotąd u nas, ze względu na środowisko, z którego dzieci do szkół przychodzą.

Na terenie szkoły powszechnej zaczynać należy od małych organizacji klasowych, mających na celu samoobsługę, wdrażając stopniowo dzieci do spełniania obowiązków o charakterze wzajemnej pomocy. Wydaje mi się, że jedynie organizacje o charakterze wzajemnej pomocy, stanowią winny punkt wyjścia i środek wdrażania dzieci przede wszystkim do współdziałania, następnie do luźnego organizowania się w miarę potrzeby w grupy mniejsze — wreszcie do zrzeszania się w organizacje samorządowe, obciążone całym aparatem środków technicznych jak wybory, ustawy, zarządy i t. p.

Sekcja pedagogiczna przy Związku Nauczycielstwa Szkół Powszechnych, zdając sobie sprawę z ważności zagadnienia organizacji szkolnych zorganizowała w ciągu ubiegłego roku szkolnego dwa wieczory dyskusyjne na ten temat. Rozesłane zostały dwa kwestionariusze, jeden przeznaczony dla nauczyciela, drugi dla dziecka; kwestionariusze te dostarczyć miały materiały dla zobrazowania aktualnego stanu rzeczy, dla zapoznania nauczycielstwa ze stanem i rozwojem samorządów na terenie naszej szkoły powszechnej.

Odpowiedzi, niestety, nadesłano tak niewiele, że nie może być mowy o wykonaniu na tej podstawie zamierzenia Sekcji Pedagogicznej, można jedynie podzielić się z czytelnikami wrażeniami, wyniesionymi z odpowiedzi nauczycielstwa i dzieci. Wszyscy nauczyciele jednogłośnie stwierdzają dodatni wpływ wychowawczy: wzmagają się ład, porządek, wyrabia się karność naturalna, ustaje potrzeba uciekania się do środków represyjnych, do karania.

Wszystkie organizacje powstały z inicjatywy nau-

czycielstwa, nie zanotowano ani jednego wypadku samorzutnego powstania organizacji, w każdym wypadku nauczyciel bądź zachęcał, namawiał, opowiadał o szkołach, w których organizacje uczniowskie istnieją, zachęcał do naśladownictwa, bądź sam organizował. Wreszcie nauczyciele w swych odpowiedziach podkreślają stale konieczność pobudzania, zachęcania do pracy w organizacjach, do wytrwania, co zresztą zupełnie jest zgodne z psychiką dziecka — silna wola i wytrwałość, są to cechy, występujące dopiero u dzieci starszych. Stąd wniosek ogólny, że powstawanie i rozwój organizacji uczniowskich zależne są od inicjatywy i od stanowiska nauczyciela. Wniosek ten jest potwierdzeniem tego, co staraliśmy się podkreślić, że w szkole powszechnej dziecko powinno otrzymać przede wszystkim pogładową lekcję wartości wspólnej pracy i wspólnego wysiłku, że formy organizacji dostosowane być powinny do stopnia rozwoju umysłowego uczniów.

Ankieta nasza, jakkolwiek liczebnie mało imponująca, jednakże poucza nas, iż źle zrozumiane organizacje działają na uczniów zniechęcająco, często słychać wyrazy ostrej krytyki ze strony dzieci: „Nasza gmina to tylko lizuchy, sądzą za cukierki”. „Nauczycielka ma swe ulubienice i te każe wybierać”. „Nie lubię samorządu, bo niema na nic czasu, nie mogę się bawić”. „U nas jest tylko samolubstwo, każde kółko myśli o sobie”. „Ciagle się sekretują”. Oto szczere wypowiedzenia dzieci, które dadzą każdemu wychowawcy dużo do myślenia.

Pod względem płci wyraźnie zaznacza się różnica: chłopcy naogół okazują większe zainteresowanie niż dziewczęta. W odpowiedziach dzieci uderza często brak szczerości i bezpośredniości, pewna sztuczność i frazeologia, która jest poprostu echem pouczeń pochodzących od nauczyciela. Oto przykłady tego rodzaju odpowiedzi: „samorząd jest dobry, bo nauczamy się społeczności”. „Nauczymy się żyć społecznie dla bliźnich”. Wspominają niekiedy o wyrobieniu sa-

modzielności, chłopcy mówią o śmiałości, odwadze; niekiedy ujawnia się również zamiłowanie do władzy: „dobry nasz samorząd, bo młodsze muszą mnie słuchać” mówi jakaś obywatelka, mająca upodobanie do rządzenia.

Na zakończenie nadmienić warto, że w otrzymanych na ankietę odpowiedziach nie znajdujemy ani jednego wypadku zarzucenia i zlikwidowania organizacji jako próby nieudanej, natomiast często spotykamy skargi, że z najrozmaitszych powodów (lokale, brak czasu) organizacje nie rozwijają się należycie.

Byłoby rzeczą bardzo pożądaną, aby nauczycielstwo zainteresowało się żywiej ankietą zapoczątkowaną przez Sekcję Pedagogiczną. Zebranie obfitszego materiału, dotyczącego stosunku dzieci do samorządów szkolnych, pozwoliłoby jaśniej zdać sobie sprawę z istotnego znaczenia wychowawczego organizacji szkolnych i ustalić ich najwłaściwsze formy w zależności od wieku dzieci i ich umysłowego poziomu.

D. Zylberowa.

Ruchomy alfabet na usługach nauki czytania*)

Słyszy się często narzekania, że użycie w szkole ruchomego alfabetu zużywa wiele drogiego dla nas czasu. Znaczenie użycia ruchomego alfabetu w nauce czytania to rzecz powszechnie znana, należy jedynie pamiętać, aby użyć go racjonalnie, by wszystkie dzieci były równocześnie czynne w układaniu wyrazów i aby zachować wśród dzieci należyta karność, o której nie może być mowy, jeśli dzieci przechowują litery w kopertach, a następnie rozkładają je na ławce i mają wiele kłopotu z wyszukiwaniem tychże.

*) Umieszczając artykuł ten Redakcja zaznacza, że nie godzi się na wywody autorki i artykuł traktuje jako dyskusyjny. (Przyp. Red.)

Pragnę zatem na łamach tego pisma podzielić się z szanownymi kolegami i koleżankami doświadczeniem, nabytym w sprawie użycia i sporządzenia ruchomego alfabetu dla klasy 1-szej szkoły powszechnej. Nie wystarcza do nauki jeden ruchomy alfabet w dużym formacie, z którego nauczyciel układa sam wyrazy i zdania, należy zaopatrzyć każde dziecko klasy 1-szej w odpowiedni alfabet małego formatu o wielkości liter 2 cm. szerokości i 3 cm. długości. Materiał potrzebny do sporządzenia alfabetu to okładki starych bloków rysunkowych, na których nalepia się szufladki z pudełek zapalkowych, jedną obok drugiej w ilości głosek alfabetu.

Listewka z tektury, oblepiona białym papierem 6 cm. szeroka, 20 cm. długa, na której dziecię układa litery, dopełnia całości.

W czasie nauki czytania każde dziecko ma przed sobą na ławce swoją skrzyneczkę, której przedziałki wypełniają się w miarę wziętych już i podanych dziełom liter. Dziecię musi mieć po kilka sztuk każdej litery, a przynajmniej w większej ilości samogłoski, gdyż tych potrzeba najwięcej.

Jak sporządzać litery?

Rysunkowy papier pokratkować na prostokąty 2 cm. długie, 3 cm. szerokie i pędzlem nie bardzo ciekim czarną farbą namalować litery.

Praca ta idzie bardzo szybko, znacznie szybciej, aniżeli przy użyciu blaszanych szablonów. Jestem przeciwną kupnym alfabetom, gdyż te drogo kosztują, a przechowywane z roku na rok absolutnie być nie mogą. Ze względów higienicznych nie należy pozwalać, aby ten sam alfabet był w użyciu dwa lub trzy lata, w każdym roku dla innych dzieci. Skrzynka musi być oznaczona imieniem i nazwiskiem dziecka, ażeby zawsze to samo dziecko, te same litery do rąk otrzymywało. Zdarzało się nieraz, że nim nauczyciel się spostrzegł już litery ruchomego alfabetu przenosiły świerzbę na ręce innego dziecka. Sumienne przestrze-

ganie tej sprawy kładę na sercu wszystkich wychowawców.

Jakich liter użyć do ruchomego alfabetu?

Jest rzeczą zupełnie obojętną, czy dziecię uczy się składać wyrazy z liter pisanych, czy drukowanych, a z tych ostatnich, czy wielkim, czy małym drukiem.

Najmniej odpowiednie do składania to litery pisane, a to z tego powodu, że litera każda rozmieszczona na innej kartce, nie daje obrazu wyrazowego w ciągłości, jaki właśnie dla pisma jest charakterystyczny, ale litery są porozrywane. Dla liter drukowanych wielkich lub małych sprawa ta obojętnie się przedstawia, albowiem w książce drukowanej dziecię widzi każdą literę osobno.

W mojej praktyce używam z pomyślnym rezultatem liter drukowanych wielkich, albowiem prosty kształt tychże nadaje się znakomicie do reprodukcji w glinie, w układaniu patyczków, bądź w wycinaniu z kolorowego papieru lub z gazet.

Po kilkunastu lekcjach można wprowadzić mały druk, malując litery na drugiej stronie karteczek. Na jednej kartce ma dziecię 2 litery: z jednej strony wielki druk, z drugiej mały druk.

Pismo prowadzą niektórzy z dobrym skutkiem równoległe z poznawaniem druku, inni z tym samym skutkiem po uzyskaniu wprawy w składaniu liter drukowanych.

Całe postępowanie nauczyciela zależne od doboru klasy, gdy większość klasy obejmuje dzieci rozbudzone, okres wprawy w składaniu wyrazów i zdań i odczytywania tychże trwa 6 do 8 tygodni. Jeśli jest wiele dzieci słabo rozwiniętych, okres ten trwa znacznie dłużej. Wszelki pośpiech byłby wielce szkodliwy. Procesowi myślowemu dziecka możemy jedynie pomóc, ale nigdy nie jesteśmy w stanie go przyspieszyć.

Tok lekcji przy użyciu ruchomego alfabetu przedstawia się tak: Przypuśćmy, że dzieci znają samogłoski i mają je rozmieszczone w przedziałkach skrzyneczki. Celem naszej lekcji jest zapoznanie dzieci

z literą czyli znakiem na dźwięk *m*. Nauczyciel ma przygotowany pakiecik sporządzonych liter w takiej ilości, ażeby każde dziecko dostało najmniej po 4 do 5 liter.

Po krótkiej rozmówce o zawsze kochanej i mile w szkole wspominanej mamie mówi nauczyciel: Dziś napiszę wam na tablicy ten drogi dla was wyraz: *MA-MA*.

Co napisałem? Odczytajcie cały wyraz! Nie pozwolę wyrazu głosem dzielić, niech dziecię czyta, jak mówi cały wyraz naraz. Dzieci czytają każde z osobna, bądź chórem. Ułóżcie teraz ten wyraz.

Uczeń: Nie możemy, bo nie mamy jeszcze dwu liter nowych, nieznanych.

Popatrzcie dobrze, jak znak na głos *M* wyglądał. Z czego możnaby tę literę ułożyć? Ilu patyczków użyjesz do jej ułożenia? Teraz rozdaje litery, a dzieci układają cały wyraz *MAMA*. Nauczyciel uczy spostrzegać — naprowadza gdzie potrzeba. Często zdarza się, że dzieci tępe przewrócą literę, bądź ułożą dwa *m* obok siebie, bądź zobaczy nauczyciel inne błędne zestawienie liter.

Nauczyciel ściera wyraz z tablicy, a każe dzieciom powtórnie z pamięci ułożyć dwa lub trzy razy, aż wszystkie dzieci bez wyjątku potrafią sprawnie i szybko wyraz ułożyć.

Gdy cel osiągnięto następuje podział wyrazu na dwie zgłoski, a w końcu na poszczególne głoski, z wyróżnieniem na samogłoski i spółgłoski. Dla zwrócenia uwagi na samogłoski mogą być one malowane na różowych karteczkach, albo na białych czerwoną farbą. Nastąpi z kolei układanie wyrazów: *mam!* *mam*, *mamę*, *mamy* *mamę*. Pisać często dzieciom na tablicy i polecić wyszukiwać wygłoszony wyraz lub czytać wyraz wskazany.

Ruchomego alfabetu używamy w trojaki sposób:

1) Nauczyciel układa wyraz zapomocą dużego alfabetu albo pisze go na tablicy, a dzieci według danego wzoru na tablicy układają wyraz na listewce. Pra-

cę tę należy wykonać dokładnie, a im lepiej ta część nauki wykonana, tem sprawniej będą dzieci składały litery i czytały wyrazy. Nazwijmy ten sposób: *odpisem ruchomym*.

2) Gdy nauczyciel zauważy, że mało pomyłek w odwzorowywaniu, wtedy urządza kontrolę swej pracy, a tą jest dyktat. Jeżeli ułożył wiele wyrazów na ruchomym abecadle, a przez pamięć wzrokową dzieci nabyły zasobu wyrazów, wtedy za dyktatem ze słuchu dobrze wyrazy ułożą.

3-ci wreszcie sposób użycia ruchomego alfabetu to ten: nauczyciel nie wymawia całego wyrazu, tylko poszczególne dźwięki wyrazu. Uczniowie dobierają stosowne znaki dźwięków czyli litery, układają jedną po drugiej, składają cały wyraz i odczytują go.

W ten sposób nauczy się czytać dziecię najbardziej od natury upośledzone.

Gdy dzieci czytają już z książki nie zaniedbywać ćwiczeń w układaniu ruchomego alfabetu; on może być użyty z dobrym skutkiem, aż do klasy 3-ciej. Np. po odczytaniu ustępu niektóre trudniejsze wyrazy mogą być reprodukowane zapomocą ruchomego alfabetu. Ćwiczenia te nigdy dzieci nie nużą, pomysłowy nauczyciel umie je uprzyjemnić rozmaitemi kombinacjami w przekładaniu liter i tworzeniu nowych wyrazów.

Największą pracą przedstawia sporządzenie ruchomego alfabetu, ale zapomina się o trudach, gdy uzyskuje się wspaniałe rezultaty pracy. W szkole wieloklasowej mogą starsze dziewczynki lub chłopcy sporządzić skrzynki na godzinach robót ręcznych, a litery na godzinach rysunków. Przez pracę dla drugich dziecię uspołecznia się.

Do wielu korzyści z użycia ruchomego alfabetu dodam i te, że dzieci, które z powodu choroby lub innych przeszkód domowych były nieobecne, znacznie szybciej orjentują się, a po 2 lub 3 lekcjach wyrównają czytanie swe z innymi dziećmi, aniżeli wtedy, gdy uczymy jedynie na elementarzu. Z doskonałym skut-

kiem można użyć ruchomego alfabetu w nauczaniu czytania dorosłych.

Franciszka Arnoldowa,

kierowniczką szkoły ćwiczeń państw. sem.
naucz. żeń. we Lwowie, Sakramentek 7.

UCZEN I KLASA. Nawroczyński Bogdan. Zagadnienia pedagogiczne, związane z nauczaniem i organizowaniem klasy szkolnej. Wyd. Kom. Pedagog. Min. Wyz. Rel. i Ośw. Publ. Oddział Pedagogiki Ogólnej. Nr. 3. Warszawa 1923, str. 328.

Książka p. Nawroczyńskiego dzieli się na dwie części: w pierwszej, autor stwierdza, że wszelka praca w szkole musi być opartą na zbiorowym, a nie na indywidualnym nauczaniu, w drugiej, omawia warunki organizacji szkolnictwa, przystosowanego do zbiorowego nauczania. Klasa nie jest luźnym zbiorowiskiem, lecz jednostką, posiadającą swe właściwości i oddziaływającą na członków. Wpływ klasy na pracę ucznia jest bardzo znaczny i nie jest on ujemny, jak twierdzą rzecznicy pedagogiki indywidualistycznej, lecz dodatni. Prace o charakterze mechanicznym i pamięciowym dają daleko lepsze wyniki w klasie, niż w wykonaniu pojedynczego ucznia. Prace, wykonywane w domu (wypracowania, zadania rachunkowe) mają większy odsetek błędów, niż prace o takiej samej trudności, wykonywane w klasie. Twierdzenia te opiera autor na wynikach badań własnych, a także przytacza obfity materiał badań Mayer'a, Szmita, Moedégo i innych.

Przy porównaniu pracy zbiorowej (termin niezupełnie trafnie użyty, gdyż oznacza on w książce p. Nawroczyńskiego pracę pojedynczego ucznia w zbiorowisku) i pracy indywidualnej pojedynczego ucznia, autor zwraca uwagę na ten fakt, że niektórzy uczniowie pracują w klasie gorzej, niż pojedynczo, natomiast praca innych daje lepsze rezultaty przy pracy zbiorowej. To nasuwa autorowi pytanie, czy praca uczniów

lepszycy nie tracą na wydajności wówczas, gdy uczniowie ci pracują z klasą. Dla wyjaśnienia tej wątpliwości autor przeprowadza serię badań, za pomocą metody punktowania i wykreślenia liter, modyfikując eksperyment w ten sposób, że całą klasę rozбивa na 3 grupy, według rezultatów badań nad pracą jednostkową, t. j. uczniowie, wykonywujący najlepiej punktowanie są w I-ej grupie; II grupa składa się z gorzej pracujących i wreszcie grupa III-a z pracujących najgorzej, — rezultaty pracy w tych grupach oznacza literą P. G., t. j. praca grupowa. Tych samych uczniów autor rozбивa następnie na inne 3 grupy, ilościowo, równo poprzednim, lecz składające się z uczniów wszystkich 3-ech stopni (grupy mieszane — G. M.)

Otóż okazuje się, że uczniowie grup pierwszego rodzaju (selekcjonowanych) pracują daleko lepiej. Znacząco to, że zarówno lepsi, jak gorsi uczniowie, pracując w jednolitym zespole, spełniają swe zadanie lepiej, niż pracując w klasie w grupach mieszanych. Na tych wynikach opiera p. Nawroczyński dowodzenie konieczności doboru pedagogicznego i selekcji zdolniejszych uczniów, którzy najwięcej tracą przy obecnej organizacji szkolnej. Autor zaznajamia z rozmaitymi sposobami selekcji, praktykowanymi na Zachodzie, zatrzymuje się dłużej na systemie Mannheimskim i podaje swój projekt reorganizacji systemu szkolnego, na podstawie doboru pedagogicznego. Projekt autora niewiele się różni od systemu Mannheimskiego, — jest on ostrożniejszy i konsekwentniejszy z punktu widzenia pedagogicznego.

Selekcja dzieci uzdolnionych do szkół średnich w projekcie p. Nawroczyńskiego ma się odbywać w końcu 4-go roku nauczania, t. j. w wieku 11-u — 12-u lat.

W Mannheimie już w 2-im oddziale szkoły powszechnej.

Dobór ma być stosowany na podstawie oceny nauczycieli, orzeczenia lekarza i rezultatów badań psychologicznych. Przedewszystkiem jednak polegać ma

na opinii nauczyciela, gdyż p. Nawroczyński przyznaje, że dane psychologii eksperymentalnej nie mogą jeszcze obecnie być miarodajne. Autor podkreśla społeczną stronę doboru. „Zasadą jego jest dobieranie młodzieży do szkół, a co za tem idzie, również do zawodów — według jej uzdolnień. Stąd wynika, że będzie on stanowił tamę, niedopuszczającą do szkół średnich i wyższych tej miernoty umysłowej, która je zalewa”. „Nie są to synowie i córki warstw ludowych. Wśród naszego mieszczaństwa, ziemiaństwa, arystokracji, plutokracji, gimnazjum obowiązuje, jak kołnierzyk z krawatem”. „Zamykając drzwi do stanowisk kierowniczych przed miernotami, popieranymi przez pieniądze, dobór pedagogiczny otwiera je szeroko dla młodzieży uzdolnionej”.

Wydaje mi się, że w tym wypadku autor się myli. Selekcja uczeni nie zagrozi drogi miernocie umysłowej, mającej pieniądze, bo zawsze znajdzie się gimnazjum, gdzie miernota, wspierana przez korepetytorów, przeciągana z klasy do klasy, kształcić się będzie. Natomiast selekcja stanowić będzie jedną więcej przeszkodę dla dziecka ze sfer uboższych, z trudem przebijającego się naprzód. Selekcja polegać ma głównie na opinii nauczycieli, otóż największa ostrożność, z jaką byśmy do takiego doboru przystępowali nie uchroni nas od licznych pomyłek. Bywały bowiem częste wypadki, że z dziecka osądzonego, jako niezdolne, wyrastał nietylko bardzo dobry i sumienny pracownik, ale nawet pracownik wysoce utalentowany. Przypomnijmy sobie Matejkę, który nie ukończył 4-ch klas gimnazjum, Liebig był jednym z najgorszych uczeni w klasie. Pomijając nawet takie rażące przykłady ze sfery uzdolnień umysłowych, należy wziąć pod uwagę, że w życiu potrzebni są ludzie inicjatywy, organizatorzy, otóż te zdolności mogą być zupełnie przeoczone, lub niedocenione przez nauczyciela, punktem wyjścia bowiem przy ocenie uczenia, jest zawsze suma jego wiadomości, albo pracowitość.

Selekcja dzieci im minus, t. j. dzieci nienormal-

nych, słabo rozwiniętych, pozostających na drugi rok, dała nadzwyczajne rezultaty w Mannheimie. Czy jednak rzeczywiście istnieje potrzeba selekcji in plus? Po oddzieleniu niezdolnych dzieci, pozostało w Mannheimie 2,3% najzdolniejszych, które uczęszczały do klas językowych; na 27,567 dzieci najzdolniejszych było 777. Zachodzi jeszcze pytanie, czy dzieci te, uczęszczając do klas dla specjalnie uzdolnionych, dadzą materiał pod względem społecznym więcej wartościowy, niż gdyby chodziły razem z innymi kolegami do szkoły ogólnej.

Zdaje mi się, że specjalnie w naszych warunkach myśleć należy nietyle o dzieciach najzdolniejszych, ile o tem, żeby każdemu dziecku dać możliwość rozwinięcia swych zdolności.

Pewne wątpliwości budzi również metoda eksperymentalna, na której autor opiera swe dowodzenia *). Punktowanie jest czynnością psychologiczną względnie prostą, uzdolnienia umysłowe zaś, zależne są raczej od bardziej skomplikowanych czynności psychologicznych, jak łatwość asymilowania i reprodukcji, tworzenia związków skojarzeniowych, od zdolności rozumienia i wnioskowania.

Książka p. Nawroczyńskiego odznacza się poważnym opracowaniem przedmiotu, daje bardzo bogaty materiał, zaznajamia z wynikami badań licznych autorów, porusza kwestje żywotne a mało opracowane, przeczytanie jej dostarczy prawdziwej korzyści każdemu nauczycielowi i wychowawcy.

~k.

*) Metoda punktowania polega na tem, że uczniowie w ciągu określonego czasu (paru minut) wykonywają kropki ołówkiem na papierze w najszybszym tempie. Po upływie określonego czasu oblicza się liczbę punktów; wartość pracy mierzy się jej wydajnością, t. j. liczbą punktów.

Treść „PRACY SZKOLNEJ“ w r. 1923.

	Str.
Błędy w nauczaniu — Przekład Alfreda Toma	1, 17, 33
Rysunek jako czynnik wychowawczy — Zdzisława Sokółowska	5
Indywidualizm w wychowaniu — M. Hanówna	7
Kilka uwag o klasach kombinowanych na wsi — St. Koprowski	10
Dlaczego dzieci zapominają — J. Kamosiński	12
Oceny książek	126, 15, 31, 63, 92
Lekcja wstępna z historii dla klasy trzeciej, według programu A. — z lekcji praktycznej z rachunków — M. Smulikowska	20, 65
Nowy typ powieści dla młodzieży — Dr. J. Dobrowolski	23
Instytut pokazów świetlnych dla młodzieży	25
Fragment z uwag nad skutecznym nauczaniem — W. Łanocha	27
Zapiski bibliograficzne	112, 32, 72, 96
Lekcja rachunków w kl. I — Fr. Arnoldowa	37
O zainteresowaniu — D. Zylberowa	40
O twórczości nauczyciela — Dr. C. Bańkowska	50
O ministerjalnym programie do nauki rysunków w szkołach powszechnych — G. Leńczyk	54
Jak połączyć w nauce przyjemne z pożytecznym — Fr. Arnoldowa	56
Muzeum szkolne do nauki o rzeczach ojczyźtych — M. Kopec	58
W sprawie krytyki art. „Dlaczego dzieci zapominają“ — P. Kamosiński	60
Nauka śpiewu w szkołach powszechnych, kl. II — M. C.	63
Zasady samokształcenia — Dr. Wł. Spasowski	68
Dom i szkoła — M. Kowalewski	70, 87
Wycieczki i lekcje realne w programie nauki szkół powszechnych siedmioklasowych — Emil Jarmuński	73
Nauczyciel jako reżyser — Wacław Budzyński	88
Uzgodnienie programów przyrodzawstwa gimnazjum niższego i szkół powszechnych — J. Hajdukiewiczówna	97
Szkolna pracownia doświadczalna w Wilnie — St. S.	103
Henryk Scharelmann	111
Fragment dnia szkolnego w amerykańskiej szkole powszechnej — Marta Mazurówka	113
Język polski w naszej szkole — J. Kamosiński	122

TREŚĆ Nr. 9: 1) W sprawie samorządu w szkole powszechnej. — D. Zylberowa. 2) Ruchomy alfabet na usługach nauki czytania. — Franc. Arnoldowa. Uczeń i klasa (książka B. Nawroczyńskiego). — J. Sk.