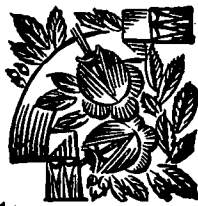


PRACA SZKOLNA



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



WL. WEYCHERT - SZYMANOWSKA.

25-LECIE WALKI O SZKOŁĘ POLSKĄ.

Zbliża się uroczystość święcenia 25-lecia walki o szkołę polską i nauczycielstwo ma do pewnego stopnia obowiązek przeżycia razem z dziećmi rocznicy tej tak, aby została ona żywo w pamięci i w sercach wychowanków. Jest to poważna troska, zadanie bowiem do łatwych nie należy. Walka z przed lat 25-ciu pochłonęła tyle zapału, energii, ofiar, była takim podniesieniem całego pokolenia ówczesnej młodzieży i współdziałającego z nią nauczycielstwa na wyższy diapazon życia, że jeśli się ma zrobić z rocznicy tych wielkich momentów jakiś chłodny, oficjalny obchód — to lepiej jej nie ruszać wcale. Przeżyć zaś coś głębszego — nie każdemu się uda. Niełatwa to rzecz dla dzieci, które dziś w szkole polskiej nie potrzebują walczyć, jak te z przed 25 lat, i dlatego nie rozumieją ówczesnego bohaterstwa, ryzyka i entuzjazmu. Wczuć się w nie nie łatwo i nauczycielstwu, bowiem nasza ówczesna walka była gwałtownym protestem w stosunku do władz szkolnych. Inny zaś z konieczności musi być stosunek do władz swoich. Naturalniejsze, prostsze są w duszy źródła protestu przeciw obcemu jarzmu: rodzą nie gorycz, tylko burzę entuzjazmu, nie odejmują sił, tylko je podwajają. Władza wroga nie jest autorytetem, nie jest opieką, źródłem pomocy, wskazówek; jest siłą, przeszkadzającą pełnieniu obowiązków. Nauczyciel nie ma się na kim oprzeć, nie czeka od nikogo zleceń, programów. Wszystko tworzy, za wszystko odpowiada sam przed najwyższym autorytetem, jaki człowiek znaleźć może, przed własnym sumieniem. Jest to niewątpliwie znacznie cięższe, ale zarazem jakże piękne! W walce często nadludzkiej „siłaczek” i „siłaczy” ówczesnych padało wielu, ale wyrabiały się też stalowo opancerzone dusze, wytryskały z niewiadomych i nieznanych głębin przepiękne, mocne i celowe pomysły pedagogiczne, drogi wychowawcze, które pozwalały mimo zewnętrznie narzuconej niewoli żyć się nauczycielom z uczniami, siać w ich duszach nasiona wielkich uczuć i mocarnych czynów. Tłem, podstawą porozumienia się młodzieży z nami, była świadomość, że serca z obu stron jednako biją, że wola będzie się umiała skoncentrować dla wspólnego celu, że wiek, troski, doświadczenie życiowe nie zdołały wypalić w zmęczonym nauczycielu entuzjazmu i wiary w niepodległą Polskę, w sprawiedliwość, dobro i piękno, które stworzy nowe życie i nową szko-

łę w wolnej wymarzonej Ojczyźnie. Pamiętam, jak do mnie, nauczycielki z niższych klas, zwracali się pojedynczo młodzieńcy z klas wyższych o chwilę rozmowy, o wskazówki, które dotyczyły dróg życia, wiodących nie na wyżyny karier, lecz za mury więzień. Jakoś wiadomo było, że można ze mną o tem mówić. Tak rozmawiała młodzież wówczas ze wszystkimi kolegami z „Koła Wychowawców”. Nie myślcie jednak, młodzi koledzy i koleżanki, że myśmy wtedy łatwo rządili duszami wychowanków. Zwracanie się do nas było, bo zawsze jest, łaską duszy młodzieńczej, która chce być i musi być sobą, która potrzebuje rady, lecz nie rozkazu, która zamyka się nagle i cofa przed ostrzejszym powiewem. Młodzież z 1905 r. była rewolucyjna, zbuntowana przeciw wszystkim i przeciw wszystkiemu, ale kochała ideał i gotowa była każdej chwili dla siebie zapalić stos ofiarny. W takiej atmosferze żyje się podwójnie, tworzy się wielkie plany, próbuje się nowych dróg. Należy pamiętać, że celem naszym było wówczas nie tylko zdobycie szkoły polskiej, ale stworzenie dobrej, nowej szkoły¹⁾. Dlatego bezpośrednio z akcją szkolną łączy się wydawanie Nowych Torów pod redakcją Stanisława Kalinowskiego, próba gimnazjum związkowego nowego typu, prowadzonego przez Jana Kreczmara, który był też jednym z najgorętszych prapagatorów i założycieli Nauczycielskiego Związku Zawodowego, a Związek przeciwstawiał się dawniejszemu Stowarzyszeniu nie tylko nowoczesnym ujęciem obrony interesów zawodowych, ale postępowym programem reform pedagogicznych. Z projektów, podawanych na zebraniach Koła Wychowawców zrodziły się nawet instytucje, które się stały podstawą Wolnej Wszechnicy Polskiej, mianowicie Koło Matematyczno - Fizyczne i Pracownia Fizyczna w Muzeum Przemysłu i Rolnictwa, tudzież systematyczne wykłady na poziomie wyższych uczelni²⁾.

Dość wziąć w rękę „Nowe Tory”, aby się zorientować, ile nowych projektów i reform pedagogicznych w Polsce zrodziło się w ogniu walki o szkołę polską w Królestwie. Nie dawna Galicja, w której nauka i władze szkolne były polskie, ale ściśnięte, ujarzmione i wskutek tego zrewolucjonizowane szkolnictwo Królestwa podnosiło wychowawcze i metodyczne problemy, o których się mówiło wówczas w Europie i Ameryce, rozstrzygając je w zastosowaniu do warunków, charakteru i potrzeb narodu. Były to kwestje samorządu uczniów i ich przedstawicielstwa w radach pedagogicznych (artykuł St. Sempołowskiej w „Nowych Torach”), zniesienia kar i stopni, rozumianych jak kary, a wprowadzenia natomiast ocen rozumowanych, kwestja stosunku nauczycieli do uczniów, stosunku dziewcząt do chłopców w szkole koedukacyjnej, opartego na szacunku obustronnym. Była to sprawa tolerancji przekonań wogóle i tolerancji religijnej w szczególności, zniesienia przymusu praktyk religijnych, wprowadzenia reformy w nauczaniu religji przez podniesienie strony etycznej kosztem nauczania dogmatów. Były to dydaktyczne problemy redukcji zadawania lekcji do domu i przerzucania ciężaru pracy na godziny szkolne i t. p.

W metodyce poszczególnych przedmiotów nie mniej byłoby do za-

¹⁾ Patrz: „Walka o szkołę polską w 25-lecie strajku szkolnego”. Warszawa, 1930. Wydawnictwo Związku Nauczycielstwa Polskich Szkół Srednich.

²⁾ Stwierdza to St. Kalinowski w artykule: „Garść wspomnień z czasów strajku szkolnego” w książce: „Walka o szkołę polską”.

znaczenia. Jako polonistka, dotknę swego działu. Wydaliśmy nieubłaganą walkę dawnym rodzajom wypracowań — streszczeniom i wypracowaniom ze zgóry narzuconym planem (artykuły Szycówny i Mortkowiczowej w Nowych Torach). Skrytykowaliśmy i odrzucili dawne wypisy, domagając się uwzględniania młodych autorów, pięknego stylu, czytanek, budzących istotne zainteresowanie dzieci; zażądaliśmy zredukowania gramatyki w klasach niższych i zupełnej zmiany metody (usunięcie definicji i znacznej ilości terminów, wprowadzenie ćwiczeń), a przeniesienia jej do klas wyższych (postulat dotychczas niezrealizowany w całej pełni). Wprowadziliśmy do nauczania w klasach niższych wiadomości o autorach i wiadomości stylistyczne, całą zaś naukę stylistyki i teorii poezji i prozy oparliśmy na analizie całych utworów, a nie na cytowaniu drobnych wyjątków, jako dopasowanych do definicji przykładów (artykuł Wł. Weychertówny: Nowe prądy w nauczaniu języka polskiego w „Nowych Torach”). Wprowadziliśmy czytanie arcydzieł literatury wszechświatowej (artykuł Jana Michalskiego) i t. d. i t. d.

Szkoła prywatna polska, wywalczona w 1905 r. stała się terenem doświadczeń pedagogicznych i rynkiem zbytu dla nowych podręczników, które się posypały, jak z rękawa. Zdumiona „Galicja”, w której przez dziesiątki lat na każdą klasę była tylko jedna dozwolona i wogóle jedna istniejąca z każdego przedmiotu książka, oburzała się na nasz nieporządek i dowolność, pozwalającą nauczycielowi wybierać podręczniki. Jeśli do tego ruchu umysłowego w szkolnictwie dodamy pracę nad stworzeniem teoretycznych podstaw oświaty i podręczników dla dorosłych, pracę, podjętą całkowicie przez nauczycielstwo byłego Królestwa po 1905 r., to bez przesady powiedzieć możemy, że wyrosła na podłożu rewolucji 1905 r. walka o szkołę polską dała bogaty plon, na jaki stać naród tylko w chwilach wielkiej przebudowy wszystkich wartości.

I dlatego może my, nauczyciele z okresu walki o szkołę polską z przed lat 25-ciu tak krytycznym okiem patrzymy na dzisiejsze szkoły, w których coraz bardziej panoszy się czczy biurokratyzm, dlatego pragnęlibyśmy, aby nauczyciele dzisiejsi przeżyli w wielką rocznicę entuzjazm twórczy strajku szkolnego w Królestwie.

M. G. KACZYŃSKA.

PRÓBA RACJONALNEJ ORGANIZACJI KLAS I-SZYCH

NA PODSTAWIE WYNIKÓW BADAŃ TESTOWYCH

na terenie Warszawskich Szkół Powsz. w roku szkolnym 1929-30

Z grona nauczycielstwa i kierownictw szkół powszechnych warszawskich wyszło domaganie się, aby zaradzić złu, które powoduje wielką niejednorodność klas pod względem rozwoju umysłowego dzieci. Niejednorodność ta utrudnia w wysokim stopniu pracę nauczyciela i dziecka, a tem samem powoduje małe wyniki pracy szkolnej. Brak jednolitości klas pod względem rozwoju umysłowego dzieci, jak również pod względem posia-

danych przez nie wiadomości szkolnych został stwierdzony w szkołach powszechnych w sposób obiektywny przy pomocy metody testowej ¹⁾.

Brak jednolitości klas stwierdzono również w szkołach innych krajów, gdzie zastosowano naukowe metody badań ²⁾.

Stan ten jest skutkiem nieuwzględniania przy masowym nauczaniu różnorodnych możliwości psychicznych dzieci. Wyrazem liczenia się z temi różnorodnymi możliwościami jest dążność do indywidualizowania pracy szkolnej. Przy masowym nauczaniu to indywidualizowanie można najłatwiej osiągnąć drogą organizacyjną, różnicując klasy, przez odpowiednie grupowanie dzieci, na mocniejsze i słabsze, oraz przez dostosowanie do tak sformowanych klas odpowiedniego tempa pracy i odpowiednich wymagań. To różnicowanie klas zaczyna się stosować w szkolnictwie wielu krajów, jak np. w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej, w Niemczech (Mannheim, Frankfurt nad Menem, Lipsk i t. d.), w Wiedniu, w Brukseli (niektóre szkoły) i t. p.

Zapoczątkowanie różnicowania klas w szkołach powszechnych warszawskich było ułatwione przez to, że system klas równoległych jest dość rozpowszechniony w tych szkołach. Można więc było spróbować grupowania dzieci w klasach równoległych nie przypadkowo, jak dotąd, ale według pewnej zasady, to jest według możliwości psychicznych uczniów.

Różnicowanie klas, tam gdzie zaczyna się je stosować, odbywa się dzisiaj albo na podstawie opinii nauczycieli, jak np. w Wiedniu, w Lipsku (w Lipsku po 10-letniej próbie stwierdzono jednak niewystarczalność opinii nauczycielskich i w bieżącym roku wprowadzono badania testowe, jako kontrolę tych opinii), albo też na podstawie wyników badań testowych, jak np. w Mannheim, we Franfurcie nad Menem, w niektórych szkołach brukselskich, a przede wszystkim na wielką skalę w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej.

Grupowanie dzieci na podstawie opinii nauczycieli wymaga dłuższego czasu przygotowawczego, bo dopiero po upływie pierwszego roku nauczania może być zapoczątkowane, wymaga wyszkolenia nauczycieli w metodycznej obserwacji dzieci, ażeby opinie były miarodajne, wymaga również mniejszej liczby dzieci w klasie, ażeby nauczyciel był w stanie obserwować je i poznawać, a co najważniejsza, wymagałoby jeszcze skontrolowania subiektywnych opinii nauczycieli drogą obiektywnych badań testowych.

¹⁾ „Praca Szkolna” Nr. 10, rok 1928. Wyniki badań psychologicznych dzieci klas I, II, III w szkołach powszechnych VII-go rejonu w Warszawie, Marja Kaczyńska. ²⁾ Polskie Archiwum Psychologii Nr. 1, rok 1926, str. 43 — 54. O braku jednolitości klasy szkolnej w świetle badań inteligencji dzieci. Dr. Zofia Sikorowska. ³⁾ Oświata i Wychowanie, zeszyt I-szy, rok II-gi, 1930. Próba współpracy pracowni psychotechnicznej miejskiej w Warszawie ze szkołami powszechnymi. Janina Krasuska - Bużycka.

²⁾ 1) Cyril Burt, The Distribution and Relations of Educational Abilities, London County Council. 2) Virgil E. Dickson, Mental Tests and the classroom Teacher, World Company New York, 1927. 3) Gerard Boon, L'instruction obligatoire et les devoirs des Administrations publiques, Bruxelles, 1921 r. 4) Dr. O. Decroly i Dr. Buyse w referatach wygłoszonych na Kongresie psychologicznym w Groningen w 1927 r. (Sprawozdanie z Kongresu).

Zastosowanie metody testów, jako podstawy do grupowania dzieci, nasuwa również poważne trudności, jak brak wyszkolonych w stosowaniu testów nauczycieli, jak niewystarczalność wyników, najlepiej nawet przeprowadzonych badań testowych, dla postawienia dżagnozy umysłowej dziecka, bez uzupełnienia tych wyników danymi, otrzymanymi przez dłuższą obserwację dziecka, albo też bez interpretowania ich na tle intuicyjnej znajomości dziecka przez nauczyciela, jaką ten wynabia sobie przez obcowanie z niem i nauczanie.

Biorąc jednak pod uwagę wielkie różnice w rozwoju dzieci wstępujących do szkoły, stwierdzone badaniami testowymi ¹⁾, požądanem jest racjonalne grupowanie dzieci już w I-szych klasach. W Polsce, na skutek niskiego poziomu kulturalnego szerokich mas społecznych, oraz zupełnego prawie braku przedszkoli, które wyrównywałyby w pewnym stopniu różne wpływy środowiska domowego, materiał dziecięcy wstępujący do szkoły jest niesłychanie różnorodny, o czym świadczy wielki procent repetentów już w kl. I-szych (średnio 23,6%, jak stwierdza sprawozdanie Komisji Głównej Powszechnego Nauczania, oraz wyniki badań dzieci wstępujących do szkoły w roku szk. 1928-29 ²⁾). Chcąc różnicować dzieci wstępujące do szkoły i grupować je w klasach w sposób racjonalny, trzeba było oprzeć się na wynikach badań testowych. Biorąc jednak pod uwagę powyżej wskazane trudności, jak niewyrobienie nauczycieli w stosowaniu testów, oraz niewystarczalność samych wyników badań testowych do postawienia dżagnozy umysłowej dziecka — postanowiono wyniki przeprowadzonych badań uważać jedynie jako pierwsze zróżnicowanie z gruba tej masy dziecięcej, którą nauczyciel w pierwszym roku nauczania otrzymuje, jako zwrócenie jego uwagi na poszczególne dzieci, jako punkt wyjścia dla jego obserwacji, które już będzie miał z czem porównywać. Dlatego też dokonany podział dzieci na podstawie wyników badań nie mógł być traktowany jako pewny i ustalony, lecz musiał być korygowany w miarę potrzeby w ciągu roku szkolnego. Jeszcze inna ważna przyczyna wywołuje konieczność korygowania pierwotnego rozgrupowania dzieci, a mianowicie różnorodność tempa rozwoju umysłowego dziecka. Przy poznawaniu dziecka, bądź na podstawie obserwacji, bądź na podstawie badań testowych, zwracamy uwagę nie tylko na stopień rozwoju umysłowego, jako na coś statycznego w danym momencie, ale i na tempo rozwoju, jako na możliwości dynamiczne, które mogą po pewnym czasie rozmaicie zmienić pierwotnie ustalony stopień rozwoju. To różnorodne tempo rozwoju umysłowego nie tylko różnych dzieci, ale jednego i tego samego dziecka, wywołuje konieczność korygowania, w miarę potrzeby, pierwotnego ugrupowania, ażeby każde dziecko zawsze było postawione w odpowiednie dla siebie warunki pracy. A więc dziecko jakieś, które było pierwotnie przydzielone do grupy mocnej, po upływie roku, a w razie koniecznym i w cią-

¹⁾ C. Burt, *Mental and Scholastic Testes*, London, King and Son 1917 r., str. 148-9, stwierdził, że dzieci londyńskie wstępujące w 6-tym roku życia do szkoły znajdują się na poziomie umysłowym od 4 do 9 lat. E. Dickson, *Mental Test and the classroom Teacher* stwierdził, że dzieci, wstępujące do szkół amerykańskich w 6-tym roku życia znajdują się na poziomie umysłowym od 3 do 9 lat, a nawet do 10 lat.

²⁾ „Praca Szkolna” Nr. 6, czerwiec, 1929 r. Badania psychologiczne dzieci wstępujących do szkoły. Marja Kaczyńska.

gu roku, może być przesunięte do średniej grupy, a po jakimś czasie może znowu powrócić do grupy mocnej i t. p. Do jakich granic należy uwzględnić tę konieczność korygowania pierwotnego ugrupowania bez naruszenia porządku pracy, wykaże doświadczenie; okaże się więc czy można zostawić pod tym względem zupełną swobodę nauczycielowi, czy też trzeba będzie ustalić okresy czasu dla przesunięć dzieci do innych grup i określić dokładnie okoliczności, które warunkować będą te przesunięcia.

Podkreślam więc, że mimo przyjęcia wyników badań testowych, jako podstawy do grupowania dzieci, nie przywiązywało się do nich wagi bezwzględnej z powyższej podanych przyczyn.

W tych zaś warunkach, kiedy odmawia się wynikom badań testowych mocy decydującej, kiedy uważa się je tylko jako pomoc w poznawaniu dziecka, jako punkt wyjścia dla obserwacji czynionych przez nauczyciela i uzupełniających dane testowe, pożądanem jest, żeby te badania przeprowadzał sam nauczyciel, oczywiście przygotowany i kierowany przez fachowca psychologa. Przytem należy na całą tę próbę racjonalnego organizowania klasy spojrzeć z następującego punktu widzenia: mimo wielu braków, jakie na początku muszą się wykazać, jest ona postępem w stosunku do dotychczasowego przypadkowego grupowania dzieci w klasach równoległych, zwraca bowiem uwagę nauczycieli na różnorodne możliwości dzieci i ułatwia uwzględnianie tych możliwości.

CEL RÓŻNICOWANIA KLAS.

Z powyższego wypływa, że bezpośrednim celem zróżnicowania klas przy pomocy badań testowych było wytworzenie w nich większej jednolitości pod względem rozwoju umysłowego dzieci i tem samym zwiększenia wyników pracy szkolnej w tych klasach. Dalszym celem przy konsekwentnem przeprowadzeniu racjonalnej organizacji klas, drogą ich różnicowania, byłoby zupełne usunięcie bolączki repetentów. Wymagałoby to odpowiedniego grupowania dzieci, zależnie od ich możliwości psychicznych, w dwóch lub trzech ciągach równoległych klas o różnym tempie pracy i wskutek tego o różnym stopniu jej pogłębienia, a nawet o różnym zakresie tego samego programu (w starszych klasach byłoby konieczne różnicowanie programu nie tylko ilościowo, ale i jakościowo, np. język obcy dla mocniejszych grup i t. p.). W ten sposób każde dziecko znalazłoby odpowiednie dla siebie miejsce w którymś z ciągów klas, zależnie od stopnia i tempa swego rozwoju umysłowego, mogąc przytem do pewnych określonych granic przechodzić z jednego ciągu do drugiego, zależnie od wahań w tempie swego rozwoju. Na skutek tego żadne dziecko nie pozostawałoby w tej samej klasie, lecz stale posuwałoby się naprzód prędzej lub wolniej, według swych możliwości, ale zawsze szłoby naprzód. Pozostawianie dzieci w tej samej klasie jest tylko skutkiem sztywności systemu szkolnego, który nie uwzględnia różnego stopnia i tempa rozwojowego dzieci; pogodzenie się z tym stanem rzeczy jest tylko skutkiem naszych nałogów myślowych. Zdecydowane postawienie sprawy, że nie powinno być repetentów, zmusi nas do szukania innych wyjść. Wszystkie możliwe z tej sytuacji wyjścia prowadzą jednak przez wytworzenie większej elastyczności systemu szkolnego, któryby się liczył z różnymi możliwościami psychicznymi dzieci.

PRZEPROWADZENIE BADAŃ I GRUPOWANIE DZIECI.

Jako teren do przeprowadzenia próby wybrano około 30 szkół, które miały odpowiadać następującym warunkom:

- 1) szkoła musi mieć równoległe klasy I-e;
- 2) szkoła musi znajdować się w dobrych warunkach i być dobrze zorganizowaną, ażeby nowe posunięcie organizacyjne mogło być należycie przeprowadzone;
- 3) kierownictwo i nauczycielstwo szkoły powinno odnosić się życzliwie do badań psychologicznych na terenie szkoły, powinno rozumieć potrzebę i użyteczność tych badań.

Pierwszy i trzeci warunek udało się zastosować, co do drugiego — było dużo wątpliwości, gdyż zgłosiły się niektóre szkoły, które miały dużo dobrej woli, a złe warunki pracy.

W sprawie wyboru osób badających, postanowiono ze względów wymienionych na wstępie, że powinni badać ci nauczyciele, którzy te klasy prowadzić będą. W wyjątkowych wypadkach, jeśli w szkole znajduje się ktoś obeznany z badaniami testowymi, to chociaż naucza w klasach innych, może być dopuszczony do udziału w badaniach. Ze względu na niewyrobienie nauczycielstwa w technice badań testowych, postanowiono ograniczyć liczbę badających, ażeby możliwie ujednostajnić ocenę wyników. Postanowiono więc, że dwie klasy bada jedna osoba, trzy i cztery klasy dwie osoby i t. d., zależnie od tego, ile klas I-szych ma szkoła. Badania rozpoczęto dn. 6.IX, pozostawiając szkołom swobodę w zorganizowaniu tej pracy, zależnie od warunków miejscowych, ażeby tylko zachowane były podane w instrukcji wskazania. Na zebraniu pp. Inspektorów omówiono konsekwencje badań, a więc konieczność różnicowania wymagań stawianych klasom, zależnie od tego czy są to klasy mocne, czy słabe, gdyż żaden nauczyciel nie zgodzi się pracować ze słabym elementem, jeśli będzie się od niego wymagało tych samych rezultatów, co od nauczyciela uczącego klasę mocną, a co najważniejsza, że różnicowanie klas w tych warunkach chybiałoby celu. Następnie omówiono konieczność różnego obsadzenia liczbowego tych klas, a więc jeśli są w szkole dwie pierwsze klasy, to w mocnej należy pomieścić 45 dzieci, w słabej 35; jeśli są trzy klasy, to w mocnej należy pomieścić 48 dzieci, w średniej 40, a w słabej 30, bo są to już dzieci najstarsze, wybrane z trzech klas. Ażeby uprzywilejować nauczycieli klas słabych i ułatwić im przygotowywanie pomocy do pogładowego nauczania, postanowiono zmniejszyć im liczbę godzin pracy, przynajmniej o dwie tygodniowo. Postanowiono pozostawić dobrej woli nauczycieli obejmowanie klas słabych, zachęcając ich jedynie do tego przez wyrażanie im uznania za zajęcie się słabymi dziećmi.

Po skończeniu badań, przeprowadzono w każdej szkole indywidualnie organizację klas I-szych, biorąc pod uwagę wyniki badań i warunki miejscowe szkoły, jak liczba dzieci, wielkość sal i t. p. Od ustalonych w roku poprzednim norm dla dzieci znajdujących się pod względem rozwoju umysłowego na właściwym poziomie, oraz na niższym i wyższym od właściwego, trzeba było odstąpić, bo każda szkoła musiała sobie rozgrupować własny materiał, a ten materiał był bardzo różnorodny w różnych szkołach. Przytem zazwyczaj element średni jest najliczniejszy, bo jakieś 50%, słaby i mocny — mniej liczny, bo po jakieś 25%. Gdyby się chciało ściśle według ustalonych norm grupować dzieci, musiałyby klasy średnie być bardzo liczne, natomiast klasy słabe, jak i mocne mniej liczne. Tym-

czasem ze względów praktycznych postanowiliśmy klasy mocne robić najliczniejszymi, klasy średnie mniej liczne, klasy słabe najmniej liczne. Grupowanie dzieci odbywało się więc według następującej zasady: wyniki badań były w ten sposób wynotowywane, że suma plusów każdego dziecka od razu je kwalifikowała. Obliczano więc naprzód dzieci mocne, zaczynając od tych, które dały maksymalną liczbę plusów, następnie cokolwiek mniejszą i t. d., aż wybrało się tyle dzieci, żeby wypełnić klasę mocną, zależnie od ogólnej liczby dzieci i od wielkości sali, a więc od 44 do 50 dzieci mniej więcej. W niektórych szkołach, gdzie element dzieci był dobry, ten wybór pokrywał się z ustalonymi normami, a więc były to dzieci, mające od 17 do 20 plusów. W innych szkołach trzeba było dopełnić klasy dziećmi, mającymi mniej plusów, bo już od 14 lub 15. W szkołach, gdzie były tylko dwie klasy, przyjmowało się do mocniejszych klas już z 12, a nawet i z 11 plusami. W ten sam sposób wydzielano się dzieci do klas średnich, zależnie od materiału dziecięcego, liczby dzieci i wielkości sal. Pozostałe dzieci z najmniejszą liczbą plusów od 0 do 8, 10 plusów, pomieszczano w klasach najsłabszych. Przytem indywidualnie rozpatrywano poszczególne wypadki dzieci drugorocznych lub też pierwszorocznych, ale starszych wiekiem, badając przyczyny opóźnienia szkolnego i zależnie od tego kwalifikując je do którejś grupy. Nie przyjmowano więc jednej stałej zasady dla wszystkich szkół, tylko radzono sobie z tym materiałem, jaki szkoła otrzymywała, zależnie od miejscowych warunków. Gdyby się chciało trzymać ustalonych norm z całą ścisłością, trzeba byłoby robić przesunięcia dzieci z jednych szkół do innych, co byłoby trudne pod względem organizacyjnym. Zresztą nie przywiązując wagi bezwzględnej do wyników badań, nie można się było bardzo krępować normami. Normy były jedynie wskaźnikami, z jakim materiałem w każdej poszczególnej szkole ma się do czynienia. Chodziło zaś przedewszystkiem o praktyczne rozgrupowanie w każdej szkole tego materiału, jaki szkoła dostała.

Konsekwencją różnicowania klas jest konieczność różnego traktowania dzieci w tak sformowanych klasach. Ażeby przygotować nauczycieli do odpowiedniego traktowania dzieci, zgodnego z ich psychicznymi możliwościami, urządzono dla nauczycieli klas różnicowanych szereg hospitacji klas specjalnych oraz klasy I-szej w szkole Nr. 126, jak również szereg konferencji na temat nowych metod nauczania oraz badań psychologicznych na terenie szkoły.

W związku z pracą w klasach różnicowanych urządzona była wyieczka do Wiednia od dn. 3.II — do 11.II 1930 r., celem zapoznania się ze szkolnictwem wiedeńskim.

WYNIKI PRZEPROWADZONEJ PRÓBY.

Przedewszystkiem okazało się, że rozgrupowanie dzieci, na podstawie badań testowych w klasach mocnych, średnich i słabych, było naogół trafne, mimo, że badania przeprowadziło same nauczycielstwo, słabo przygotowane do badań testowych. Stwierdza to, że stosowanie łatwych testów w celach praktycznych, interesujących nauczyciela nie przekracza jego możliwości. Różnice między tak sformowanymi klasami okazały się duże. Ciekawe, że zarysowały się również i różnice pod względem fizycznym między dziećmi klas mocnych i słabych. Stwierdza to, jak duży wpływ na rozwój umysłowy dziecka ma jego stan fizyczny. Jasnym więc jest, że wydzielanie dzieci słabych umysłowo, fizycznie i społecznie ułatwia oto-

czenie ich należytą opieką. Przedewszystkiem opieką umysłową przez specjalne zajęcia się niemi w sposób do ich potrzeb przystosowany, przy mniejszej liczbie dzieci w grupie. Następnie i opieką fizyczną w formie dożywiania, ubierania i leczenia. Gdy dzieci fizycznie słabe pomieszane są z innymi dziećmi, uchodzą uwagi nauczyciela. Zresztą nauczyciel nie jest w stanie zajmować się niemi poza klasą. Są to więc te wieczne kopciuszki, wlokące się w ogonie klasy, ganione, potierane przez wszystkich i przez takie traktowanie skazane na otępienie psychiczne i zniedołężnienie życiowe. Przy systemie klas zróżnicowanych dzieci te rozkwitają psychicznie w warunkach pracy, dostosowanych do ich możliwości, uczuwają radość czynionych postępów i nabierają wiary we własne siły, co jest niezbędnym warunkiem normalnego rozwoju. Ożywienie i radosny nastrój klas słabych wszędzie się uwidocznił. Natomiast dzieci klas mocnych, niekrępowane słabymi, pędziły naprzód w takim tempie, że nieraz ciągnęły za sobą nauczycieli, nieprzyzwyczajonych do takich klas. Nągół okazały się lepsze wyniki w tych szkołach, gdzie czuwano nad jednolitością grupy i w razie koniecznym przesuwano dzieci w ciągu roku do innych grup. Jednolitość grupy rozumiemy w tym sensie, żeby wszystkie dzieci mogły brać udział we wspólnej pracy. Niema tu mowy o zupełnej jednolitości pod względem umysłowym, gdyż jednolitość taka byłaby niepożądana, a zresztą i niemożliwa tam, gdzie jest większa liczba dzieci.

Chcąc ocenić wartość przeprowadzanej próby, trzeba porównać wyniki pracy klas różnicowanych, z wynikami pracy klas zwykłych. Wyniki pracy rocznej klasy oceniamy, jak dotąd, liczbą repetentów. Otóż w klasach I-szych szkół warszawskich jest stale przeszło 20% repetentów. W roku szkolnym 1927/28 było ich 23,6%; w roku szk. 1928/29—20,2%. W klasach zróżnicowanych w roku szk. 1929/30 było 7,5% repetentów, a więc prawie trzy razy mniej, niż w roku ubiegłym. Porównanie takie nie będzie jednak całkiem miarodajne, dopóki nie będziemy mieli jakiejś obiektywnej miary, którą można będzie porównawczo oceniać wyniki pracy każdej szkoły, to jest stopnia realizowania programów przez każdą szkołę i stwierdzać faktyczną liczbę tych dzieci, które nie czynią zadość wymaganiom programów. Takim obiektywnym sprawdzianem są testowe badania wiadomości szkolnych. Przypominamy, że w klasach słabych nawoływało się nauczycielstwo do liczenia się tylko z możliwościami dzieci, a nie z wymaganiami programów. Konsekwencją tego, jak zresztą całego przedsięwzięcia różnicowania klas, musi być niewyczerpanie programu przez klasy słabe, a przekroczenie programu przez klasy mocne. Okazało się jednak, że dzięki odpowiednim warunkom pracy w klasach różnicowanych i dzięki wielkim wysiłkom nauczycielstwa, 50% szkół zrealizowało całkowicie wymagania programów przy 7,6% repetentów. Drugie 50% szkół ma pewne zaległości programowe w klasach słabych. Jednocześnie z tem 50% szkół przekroczyło programy w klasach mocnych¹⁾. Między szkołami, które całkowicie zrealizowały wymagania programów są i takie, które mają 0% lub 1,6% repetentów. Wyniki te stwierdzają najwyraźniej, że nietylko zbyt wygórowane wymagania programów, jak to się zazwyczaj przypuszcza, powodują fakt, że tak mało dzieci jest w stanie zrealizować je i ukończyć szkołę — ale przedewszystkiem niezróżnico-

¹⁾ Zestawienie wyników wszystkich szkół, jak również cały materiał sprawozdawczy znajduje się w Inspektoracie Szkolnym m. st. Warszawy.

wana forma przerabiania tych programów. Z chwilą, gdy dostosowało się do różnych uzdolnień dzieci różne tempo pracy i różne sposoby nauczania — znacznie więcej dzieci było w stanie zrealizować wymagania programów, tylko w różnym stopniu poprawności. Jak się okazało, jedne dzieci są w stanie zrealizować wymagania programów w stopniu wyższym od przeciętnego, a właściwie przekroczyć te wymagania. Inne dzieci są w stanie zrealizować je w stopniu przeciętnym. Są jednak i takie dzieci, które przy najstaranniejszym dostosowaniu do nich warunków pracy, nie będą w stanie zrealizować tych wymagań. Dla takich dzieci programy muszą być zredukowane, ażeby i one mogły również brać udział w pracy szkolnej, czynić w niej postępy w granicach swych możliwości i ukończyć szkołę również w granicach swych możliwości.

Zaległości klas słabych w programach okazały się następujące: trzy klasy wykazały większe braki w polskim, bo w jednej dzieci nie opanowały dźwięków złożonych, w drugiej nie zapoznały się z drukiem, w trzeciej miały dwumiesięczne zaległości według opinii kierowniczkii; cztery klasy wykazały brak wyćwiczenia w odczytywaniu liter, oznaczających dźwięki złożone; sześć klas nie przerobiło mnożenia i dzielenia w zakresie od 10-u do 20-u; pięć klas nie przerobiło wcale dzielenia.

Chcąc zapoczątkować obiektywną i porównawczą ocenę wyników pracy, co pozwoli nam w przyszłości ściśle zdawać sobie sprawę z postępów — przeprowadziliśmy badania testowe wiadomości szkolnych dzieci klas różnicowanych, a więc badania dzieci pod względem umiejętności czytania, pisania i rachowania. Zresztą było to konieczne przy przenoszeniu dzieci do klas II-gich, również mocnych, średnich i słabych. Każdy nauczyciel ocenia dziecko na tle swojej klasy, trzeba więc było dać nauczycielstwu możliwość obiektywnej oceny według jednej miary, stosowanej do dzieci ze wszystkich trzech grup klasowych, ażeby je odpowiednio rozgrupować w klasach drugich.

Chcąc przytem zdać sobie sprawę w sposób ścisły ze stopnia poprawności, w jakim dzieci klas zróżnicowanych przerobiły wymagania programów w stosunku do klas zwykłych — zastosowaliśmy do badania wiadomości szkolnych te same testy i te same oceny, które stosowaliśmy w 1928 r. do 2361 dzieci klas I-szych. Ustaliliśmy wtedy normy dla pisania i rachunków dla klas I-szych. Niestety, norm czytania nie ustaliliśmy, bo nie można było opracować otrzymanych wyników, gdyż test czytania okazał się za trudny.

Według ustalonych norm klasy mocne dały z rachunków wynik na 4; klasy średnie na plus 3; klasy słabe na minus 3 (2,94). Wszystkie klasy razem dały średni wynik na plus 3. Normy z 1928 r. przyjmowały za odpowiednie dla klas I-szych wyniki oceniane w granicach od plus 2 do plus 3.

Znaczy się więc, że klasy różnicowane dały najwyższy wynik z uznanych za odpowiednie dla klas I-szych. Nawet klasy słabe dały wynik wyższy od najniższego wyniku uznanego jeszcze za odpowiedni dla klas I-szych. Podobne wyniki dały klasy zróżnicowane i z dyktanda. Według norm z 1928 r. klasy mocne dały wynik na 4; klasy średnie na plus 3; klasy słabe na 3. Wszystkie klasy razem dały średni wynik na plus 3.

Wyników czytania nie mamy już z czem porównywać. Według norm ustalonych na podstawie badań próbnych w klasach różnicowanych, kla-

sy mocne dały wynik na plus 4; klasy średnie na plus 3; klasy słabe na 3. Średni wynik wszystkich klas przechodzi plus 3.

Możemy więc z powyższych zestawień wyciągnąć wniosek, że średni wynik pracy klas zróżnicowanych jest wyższy od wyniku pracy klas zwykłych.

Przez system klas zróżnicowanych osiągnęliśmy więc zmniejszenie się prawie trzykrotne liczby repetentów i jednocześnie z tem zwiększenie się stopnia poprawności w realizowaniu programów. Jak na roczną próbę są to wyniki przechodzące oczekiwania tych, co różnicowanie klas zapoczątkowali. Stwierdza to, jak nagłąca jest potrzeba uwzględniania różnorodnych możliwości dzieci w naszych szkołach. System różnicowania klas zasługuje więc na obmyślenie dla niego coraz lepszej organizacji, ażeby nie wywołując zamieszania w szkolnictwie, mógł przynieść jaknajlepsze rezultaty w formie całkowitego usunięcia bolączki repetentów.

SPRAWA CHARAKTERYSTYK UCZNIOWSKICH.

Załączony poniżej arkusz obserwacyjny opracowany został przez specjalną komisję, którą wyłoniła Sekcja Psychologów Szkolnych przy Kole Psychologicznem im. J. Jotejko.

Po ustaleniu i przyjęciu zasad na których arkusz obserwacyjny opręć należy *) Komisja ułożyła program systematycznych obserwacji, który poniżej zamieszczamy, nadmienając, że został on również drukowany w ostatnim Nr. Polskiego Archiwum Psychologii.

Ponieważ autorom arkusza zależy bardzo na wyprobowaniu jego przydatności w praktyce, przeto Komisja postanowiła rozpowszechnić go wśród Nauczycielstwa za pośrednictwem „Pracy Szkolnej” przyczem zwracamy się z prośbą do Sz. Kolegów i Koleżanek o nadsyłanie wypełnionych arkuszy pod adresem Redakcji, (Warszawa, Polna 40 m. 5), która materiały te przekaże Sekcji Psychologów Szkolnych.

Posługiwanie się arkuszem obserwacyjnym może w praktyce nastęczyć pewne trudności natury technicznej, zwracamy przeto uwagę Sz. Czytelnikom na mającą się ukazać (nakł. Naszej Księgarni) broszurę p. Studeckiego p. t. „JAK OBSERWOWAĆ DZIECI”, w której znajdują się dodatkowe wskazówki metodyczne, rozwinięcie arkusza obserwacyjnego wraz z samym arkuszem.

Tymczasem podajemy kilka zasadniczych wskazówek w sprawie sposobów notowania obserwacji.

Arkusz obserwacyjny powinien być dla wychowawcy narzędziem usługowym i giętkim, dlatego sposób posługiwania się nim nie może opierać się na jednym obowiązującym przepisie.

*) Zasady ustalone przez Komisję znane są czytelnikom „Pracy Szkolnej” z art. p. Studeckiego p. tyt.: „Zasady budowy arkusza obserwacyjnego”, drukowanego w N-rze 3-cim z roku bieżącego.

Załączony poniżej arkusz obserwacyjny wypełniać można albo jako kwestjonariusz, to znaczy odnotowywać odpowiedzi na poszczególne zapytania, albo — traktować poszczególne części arkusza w sposób opisowy. W ostatnim wypadku, mając przed sobą arkusz, wychowawca zatrzymuje się na pozycjach oznaczonych cyframi rzymskimi, np. III „Stosunek do ludzi” i odczytawszy zapytania § 14 pisze np.: Staś W. nie odznacza się towarzyskością, na przerwach lekcyjnych nie bierze udziału w zabawach zbiorowych, lecz przygląda się im z boku. Wynika to zapewne z poczucia małej sprawności ruchowej... i t. d., i t. d.

Można również dwie pierwsze części arkusza traktować jako kwestjonariusz, ponieważ łatwo się do tej formy nadają, pozostałe traktować opisowo.

Stosując bądź pierwszy, bądź drugi sposób wypełniania arkusza, nie trzeba przypuszczać, że obowiązuje wychowawcę opracowanie całości odrazu. Mogą być takie części arkusza, które nie nastroją trudności, gdyż wychowawca zdążył już zauważyć odnośne cechy psychiczne dziecka; te części zostaną wypełnione. Inne natomiast wysuwają zagadnienia, na które wychowawca nie może dać na razie odpowiedzi — pozostawi je zatem do wypełnienia na później, nastawi natomiast uwagę na obserwowanie cech niedość mu znanych, na notowanie objawów. Należy jednak pamiętać, że przedłużanie okresu obserwacji zamknąć się powinno w okresie kilku miesięcy, przyczem, notując na arkuszu datę wypełnienia go, należy podać datę początkową i końcową, które wskażą czas trwania obserwacji.

Najwłaściwszy sposób polega na gromadzeniu materiałów w oddzielnym zeszycie; nauczyciel może przytem trzymać się dowolnego porządku w wyborze kwestyj objętych arkuszem, i dopiero po zgromadzeniu materiału przystępuje do wypełnienia arkusza bądź w sposób ankietowy (kwestjonariuszowy), bądź w sposób opisowy, zaznaczając podwójną datą czas trwania obserwacji.

Nie jest rzeczą konieczną formułowanie odpowiedzi w sposób kategorycznie twierdzący; można i należy pozostawiać kwestje otwarte, zaznaczać wątpliwości ilekroć się one nasuwają.

Nie mniej ważną sprawą, poza sposobem wypełniania arkusza, jest kwestja jak często powinien być wypełniany. Najwłaściwiej byłoby wypełniać go trzykrotnie dla dziecka przebywającego przez 7 lat w szkole; pierwszy raz po roku pobytu, drugi raz gdy dziecko ma lat 10, trzeci raz przed ukończeniem szkoły — około lat 14-tu. W ten sposób charakterystyka dziecka zdąży w przybliżeniu za głównymi okresami rozwojowymi.

W zasadzie arkusze powinny być zaprowadzone dla wszystkich dzieci, począwszy od I-go oddziału. Mając jednak na względzie, że nauczyciel szkoły powszechnej w obecnych przynajmniej warunkach nie podoła tej pracy, Komisja uważa za wskazane, by na razie, aż do chwili polepszenia się warunków pracy w szkolnictwie powszechnem, arkusze były zaprowadzone przynajmniej dla dzieci trudnych do prowadzenia. W odniesieniu do pozostałych dzieci, nauczyciel może systematycznie gromadzić materiał w tym celu, aby w razie wystąpienia dziecka ze szkoły przed jej ukończeniem, w razie przesiedlenia się dziecka do innej szkoły oraz przed ukończeniem szkoły przez uczniów VII-go oddziału, dzieci miały charakterystyki, sporządzone na podstawie arkusza obserwacyjnego.

ARKUSZ OBSERWACYJNY.

Imię i nazwisko
 Wiek
 Szkoła
 Klasa

I. WYGLĄD ZEWNĘTRZNY I ROZWÓJ FIZYCZNY.

1. Czy dziecko jest fizycznie dobrze rozwinięte, czy opóźnione, czy wykazuje wybujałość rozwoju fizycznego w jakimkolwiek kierunku? Budowa: silna, przeciętna, wątła. a) Proporcje — wydłużone, rysy ostre; b) budowa krępa, przysadkowata, rysy zaokrąglone, miękkie; c) budowa kształtna, silna, atletyczna.

2. Ogólny stan zdrowia: dobry, przeciętny, zły (skłonność do chorób, przebyte choroby ciężkie, wypadki, wady organiczne, braki narządów zmysłowych: osłabienie wzroku, słuchu).

3. Ogólna postawa: dziarska, zrównoważona, ospała, zwiotczała. Ruchy: skoordynowane, zręczne, ociężałe, niezgrabne, szybkie, powolne, wyraziste, nieskoordynowane i t. d.

4. Głos: dźwięczny, czysty, głuchy, chrypliwy. Mowa: głośna, płynna, przytłumiona, przerywana, jakanie.

5. Wygląd zewnętrzny: czysty, estetyczny, ładny, sympatyczny, czy też brudny, niechlujny, zaniedbany, brzydki, niesympatyczny itd.

II. WARUNKI DOMOWE.

6. Czy dziecko wychowuje się u rodziców (u matki, ojca), krewnych, opiekunów? Czy ojciec, matka żyje? Czy rodzice żyją razem, czy oddzielnie; ojczym, macocha, dziecko nieślubne?

7. Zawód ojca (matki, opiekunów, wzgl. rodzeństwa). Czy matka pracuje poza domem? Stan zamożności (zamożni, średnio zamożni, ubodzy, bardzo ubodzy). Czy dziecko pomaga rodzicom w gospodarstwie lub pracy zarobkowej?

8. Wpływy dziedziczne ujemne i dodatnie (ze strony ojca, matki): alkoholizm, epilepsja, choroby umysłowe, gruźlica, przestępczość, wybitne uzdolnienia artystyczne, muzyczne i t. p.

9. Rodzeństwo: najstarsze, najmłodsze, średnie dziecko w rodzinie, liczba rodzeństwa, jedyna dziewczynka wśród braci lub naodwrot? Jedynek (czka)?

10. W domu: czystość, ład, porządek, zgoda, czy brud, ciasnota, niesnaski, kłótnie, bójki?

11. Stosunek do dzieci (ojca, matki): tkliwy, surowy, łagodny, brutalny. Wpływ wychowawczy większy matki, ojca?

12. Wpływ rodzeństwa, domowników, kolegów, ulicy, sąsiadów: dodatni, ujemny?

13. Wychowanie przedszkolne na wsi lub w mieście? Czy dziecko było w przedszkolu? Opóźnienie w rozwoju, mowie. Trudności w wychowaniu (upór, krnąbrność, włóczęgostwo, kłamstwo itp). Łatwo podatny na wpływy? Ulubione gry, zabawy.

III. STOSUNEK DO LUDZI.

14. Czy dziecko dąży do towarzystwa, czy unika towarzystwa? Czy jest skłonne do zawierania wyłącznych przyjaźni? Czy bawi się częściej z młodszymi od siebie, czy ze starszemi, z chłopcami czy z dziewczynkami? Czy woli towarzystwo chłopców (względnie dziewcząt?) Czy można określić przypuszczalne przyczyny unikania towarzystwa; czy odgrywa tu rolę właściwa dziecku nieśmiałość, czy przykre doświadczenia, czy przyzwyczajenia?

15. Czy dziecko częściej przewodzi innym, czy też częściej im podlega? Czy częściej zaczyna i przeszkadza, czy też częściej współdziała? Czy zaczepione częściej się broni, czy częściej ustępuje? Czy jest życzliwe, ufnie, uczynne, czy niechętnie, nieuczynne, podejrzliwe, zazdrosne?

16. Czy wówczas, gdy dziecko przewodzi innym okazuje despotyzm, tyranizuje innych? Czy drażni lub przezywa, wywołuje bójki? Z kim współdziała i w czym samorzutnie współdziała? (w pracy zbiorowej, w zabawach, napaściach, figlach itp.).

17. Czy dziecko łatwo podlega wpływom, czy jest niezależne, czy skłonne do przeciwstawiania się?

A. STOSUNEK DO RODZICÓW I RODZEŃSTWA.

18. Czy dziecko czuje się dobrze, czy źle w domu? Jeśli źle, to z jakich przyczyn? Czy stosunek do rodziców opiera się na miłości i zaufaniu, czy na obawie lub autorytecie? Czy dziecko jest posłuszne, czy krnąbrne? Czy kocha więcej ojca, czy matkę? Czy dumne jest z rodziców, czy się ich wstydzi? Z jakiego powodu? Czy skarży się na rodziców (na ojca, na matkę?). Czy można zauważyć objawy rodzinnej solidarności? Jakie jest pożycie dziecka z rodzeństwem: zgodne czy niezgodne, czy opiekuje się młodszem rodzeństwem, czy występuje w jego obronie, czy jest zazdrosne w stosunku do rodzeństwa; jakie są powody zazdrości?

B. STOSUNEK DO NAUCZYCIELA.

19. Czy dziecko jest w stosunku do nauczyciela szczerze i ufnie, czy powściągliwe i zamknięte? Czy chętnie stosuje się do wskazówek i przyjmuje uwagi nauczyciela? Czy usiłuje przypodobać się nauczycielowi? W jaki sposób to czyni? Jak reaguje na wymówki i napomnienia nauczyciela: skruszoną miną, łzami, uśmiechem, wzruszeniem ramion, obojętnością, wyniosłą miną itp.?

C. STOSUNEK DO KOLEGÓW.

20. Czy dziecko dobrze się czuje wśród kolegów? Jeżeli źle się czuje, dlaczego? Czy daje dowody solidarności koleżeńskiej i jak się ona objawia? (Porówn. punkty 14 i 15). Czy jest lubiane, czy nie lubiane i dlaczego?

D. STOSUNEK DO SIEBIE SAMEGO.

21. Czy dziecko ufa własnym siłom? Czy się przecenia czy też niedocenia? Czy się ocenia krytycznie? Czy jest drażliwe? Czy łatwo je dotknąć i urazić? Na jakim punkcie najłatwiej je dotknąć? Jak reaguje na obrazę? Czy jest wrażliwe na pochwały? Czy łatwo je zawstydzić? Czy objawia się ambicja, duma, miłość własna? W jakiej dziedzinie szuka

zadowolenia dla swej ambicji: w nauce szkolnej, w życiu organizacyjnym szkolnym lub pozaszkolnym, w figlach i psotach, w podkreślaniu swej niezależności, względnie wyższości fizycznej, duchowej, społecznej? Czy dziecko posiada poczucie swej niższości i w jakim kierunku? Czy dba o swój wygląd zewnętrzny? Czy stara się podobać innym? Jaki jest stosunek dziecka do jego własności? Czy ją ukrywa przed innymi, czy jej pilnuje, stara się powiększyć ją, czy jej udziela innym dobrowolnie, czy z konieczności? Czy uzewnętrznia odruchowo swoje przeżycia, czy też opanowuje się i nie uzewnętrznia? (Strach przed bólem, radość, reakcja na nagane, obrazę, pochwałę).

IV. ZAINTERESOWANIA I DAŻENIA.

22. Czy dziecko ujawnia jakieś specjalne zainteresowania: do przedmiotów nauki szkolnej, do książek określonej treści, do zagadnień religijnych, etycznych, społecznych, teoretycznych, do gier ruchowych, ćwiczeń fizycznych, rozrywek, zajęć artystycznych, robót ręcznych, gospodarczych, kolekcjonowania, hodowli zwierząt.

23. Czy dziecko lubi czytać, poznawać, medytować, czy też wyrażać się w działaniu? Czy w działaniu przeważa odtwarzanie czy tworzenie: rysunek, budownictwo, modelowanie, konstruowanie, tańce, sport, teatr, pisanie wierszy, powieści? Czy dziecko dąży do organizowania gier, wycieczek szkolnych, zabaw?

24. Czy dziecko w działaniu powoduje się bardziej względami korzyści, przyjemności, współczucia, towarzyskości, ambicji, czy dążeniem do samodzielności?

25. Czy dziecko często zmienia przedmioty zainteresowania, porzuca postanowienia, czy z trudem odchodzi od powziętego zamiaru, ujawnia upór i wytrwałość?

26. Czy dziecko stara się zwalczać napotymane trudności ze strony otoczenia, czy też przeciwnie, ulega im. Czy narzuca innym swą wolę, tyranizuje rodziców, rodzeństwo, kolegów, zwierzęta?

27. Czy dziecko posiada silnie zaznaczone przyzwyczajenia lub nagi: żarłoczność, łakomstwo, pociąg do czynów nieprzyzwoitych, wczesne przejawy seksualności, nieestetyczne przyzwyczajenia, gryzienie paznokci, dłubanie w nosie? Czy dziecko pracuje nad swoim charakterem, hartuje wolę, bierze udział w organizacjach młodzieży (harcerstwo, Imka, sodalicje itp.)?

V. WŁAŚCIWOŚCI CHARAKTERU, USPOSOBIENIA, TEMPERAMENTU.

28. Jakie jest przeważające usposobienie dziecka: pogodne, wesołe czy przygnębione, melancholijne?

29. Czy usposobienie dziecka jest stałe, mało zależne od okoliczności zewnętrznych, czy też przeciwnie, daje się zauważyć nierówność, zmienność usposobienia, zależność od przyczyn zewnętrznych (pochwała, nagana, powodzenie, niepowodzenie, pogoda, niepogoda i t. p.)?

30. Czy dziecko jest bezpośrednio, lekkomyślne, wrażliwe, sugestyjne, czy roztropne, obowiązkowe, sumienne, lub nieufne, skąpe i mściwe.

31. Czy dziecko ujawnia czy ukrywa swe uczucia, czy lubi pieszczoty, czy uzewnętrznia tkliwe uczucia, czy też posiada wstydlivość uczuć.

32. Czy dziecko odczuwa cudze zmartwienia i przykrości, czy jest na nie nieczułe lub cieszy się z cudzych przykrości? Czy posiada poczucie sprawiedliwości (zwrócone tylko ku sobie, czy też i ku innym)? Czy staje w obronie innych, czy zdolne jest do poświęceń, usiłuje naprawić wyrządzoną przez siebie krzywdę? Czy jest samolubne, czy skłonne do ofiar, zazdrosne czy wspaniałomyślne, dobroduszne?

33. Czy w działaniu jest łekliwe, ustępliwe, niepewne siebie, skromne, czy przeciwnie: odważne, dzielne, zamiłowane do walki, lub złośliwe, brutalne w stosunku do słabych, nieustępliwe, poządlliwe, bezwzględne?

34. Czy dziecko jest opanowane, czy wybuchowe, prędkie, niepomowane?

VI. WŁAŚCIWOŚCI UMYŚLU.

35. Czy dziecko łatwo orientuje się w nowym materiale, stawia pytania, świadczące o samodzielnem myśleniu, obserwuje szybko i trafnie i w jakiej dziedzinie; czy odróżnia rzeczy istotne od nieistotnych, zauważa błędy, krytykuje, czy też przeciwnie, przyjmuje biernie, przyswaja mechanicznie, orientuje się z trudem? Czy wyraża się w sposób oryginalny, dobitny, zwięzły, rzeczowy, ścisły lub mętny, bezbarwny, rozwlekły.

36. Czy dziecko podczas lekcji wykazuje uwagę skupioną, czy pierzchliwą, skierowaną bardziej do przedmiotów konkretnych czy oderwanych?

37. W jakich przedmiotach szkolnych dziecko celuje, w jakich wykazuje braki?

VII. STOSUNEK DO PRACY.

38. Jaka praca sprawia dziecku przyjemność: fizyczna, ręczna, artystyczna, umysłowa?

39. Czy dziecko silnie łączy się z pracą od początku do końca, czy też często ją przerywa? Czy powraca do roboty pod wpływem: spojrzenia nauczyciela, jego napomnienia, lub pochwały? Czy tempo pracy jest szybkie czy powolne, równomierne czy zmienne?

40. Czy dziecko umie należycie zorganizować sobie pracę? Czy dąży do dokładności i poprawności? Czy interesuje się zewnętrznym wyglądem, (estetyką) pracy wykonanej? Czy interesuje się wynikami swej pracy? Czy można ustalić dlaczego się interesuje wynikami swej pracy? (Stopień? Odznaczenie? Zamiłowanie?). Czy dziecko odnosi się krytycznie do swej pracy, czy stawia sobie duże wymagania czy też zadawała się bylejak wykonaną pracą? Czy chwali się wynikami swej pracy? Czy dąży do poprawienia niezadawalających wyników? Czy wobec trudności traci chęć do pracy, odwołuje się do pomocy innych, czy samo pokonywa trudności?

PARĘ UWAG W ZWIĄZKU Z URZĄDZENIEM OBCHODU LISTOPADOWEGO W SZKOLE.

Zbliża się stuletnia rocznica Powstania Listopadowego, a wraz z nią konieczność zorganizowania obchodu pamiątkowego w szkołach.

Nie będę rozwodzić się nad znaczeniem wychowawczym tego rodzaju obchodów; dodatni ich wpływ rozumie zarówno nauczycielstwo, jak władze szkolne, które polecają organizowanie szkolnych uroczystości narodowych. Zajmę się natomiast zagadnieniem, jak urządzać tego rodzaju obchody, gdyż nie jest to sprawa łatwa. Głowią się nad tem zarówno nauczyciele szkół średnich jak powszechnych; zwłaszcza nauczyciele poloniści i historycy, na których po większej części spada ten trudny obowiązek, uginają się nieraz pod jego ciężarem. Nie dość lekcyj, zeszytów, posiedzeń, bibliotek i t. p. obowiązków, jeszcze obchody! A jest ich dużo w naszej współczesnej szkole polskiej, kto wie nawet, czy nie za dużo? Czy nie spowszednieją one, nie staną się ciężarem, miast być wytchnieniem, chwilą podniosłą, górną? O tem należy jeszcze pomyśleć.

Rok 1930 jest jednak rokiem wyjątkowym. Jest to bowiem podwójna rocznica: pierwsza wielka rocznica powstania i dziesięciolecie odparcia najazdu bolszewickiego. Te dwa wielkie wydarzenia dziejowe zbyt uderzające nasuwają analogie, by ich nie zauważyć. Należy więc uczcić w szkole ten dzień uroczysty, nie wolno o nim zapomnieć, nie wolno zbyć byle jak i byle czem.

Jak urządzać obchody? W związku z tem pytaniem postaram się dać kilka rad i wskazówek, gdyż urządzać od lat kilku obchody na terenie szkoły średniej nabrałam pewnego doświadczenia i chciałabym się niem z kolegami podzielić. Ponieważ każdy obchód składa się zawsze z kilku zasadniczych punktów, jak przemówienie okolicznościowe, referat, deklamacja i t. p., najlepiej będzie omówić każdy z nich oddzielnie.

A. Jak wygłaszać przemówienie okolicznościowe? Aby wygłosić t. zw. przemówienie okolicznościowe, należy sobie przedewszystkiem zdać sprawę, jaki jest jego cel? Czy ma to być uczony referat, w którym zamknęlibyśmy pewną ilość faktów historycznych, czy ma to być sąd nad przeszłością, a może przemówienie ująłoby należało w formie fantazji literackiej, związanej z tematem obchodu. Wydaje mi się, że ani jedno, ani drugie, ani trzecie. Referaty historyczne są pożądaną i niezbędną częścią akademji, ale muszą mieć wyraźny charakter naukowy. Fantazja literacka też nie osiąga celu, bo niezawsze wyraźnie przemówi ona do słuchaczy, a przecież celem przemówienia na szkolnym obchodzie narodowym jest przedewszystkiem nawiązanie kontaktu między mówcą i zgromadzonymi, wprowadzenie słuchaczy w pewien pożądany nastrój, pobudzenie zainteresowania, przygotowanie ich do czynnego przeżycia uroczystości; przemówieniem swoim mamy nawet opornych i niechętnych zniewolić.

Jak widzimy, nie jest to wcale rzecz łatwa. Aby cel ten osiągnąć, konieczna jest ze strony przemawiającego odrobina talentu. Pewne doświadczenie może nam tu jednak pomóc i nawet wrodzony talent krasomówczy może coś niecoś z niego skorzystać.

Pierwszym warunkiem dobrego przemówienia jest, aby było ono krótkie; trwać powinno 5 — 10, najwyżej 15 minut. Zasadniczo nie lubimy, gdy ktoś długo mówi, tembardziej nie lubią tego dzieci. Jeżeli w ciągu przemówienia uda się nam osiągnąć krótką chwilę wzruszenia (na której najwięcej powinno nam zależeć), to łatwo możemy ją zmarnować, gdy mówić będziemy za długo.

Druga ważna sprawa jest, o czym mówić mamy?

Na to pytanie ze wstydem wyznać muszę, że odpowiedzieć nie umiem. O czym mówić, aby dzieci wzruszyć, zniewolić je do wzięcia udziału w tej uroczystości?

Tutaj każdy mówca sam musi być twórczym i sięgnąć do skarbcza własnych wzruszeń i przeżyć. Jeżeli są tam jakie, choćby najskromniejsze zasoby, znajdzie je niewątpliwie. Trzeba samemu coś czuć, aby umieć budzić uczucie u innych. Jedną tylko mogę dać radę, aby nie mówić za wiele o poszczególnych ludziach i wypadkach; trzeba się starać dać taką czy inną syntezę, zjawiska ujmować w wielkich historycznych linjach, ukazywać je z odległej perspektywy, oświetlać je jaskrawo, bo tylko rzeczy wielkie i groźne, albo też bolesne, radosne lub święte mogą nas wzruszyć. Pożądanem jest nie omijać momentu dydaktycznego, a umiejętnie powiązać chwilę ubiegłą z teraźniejszością. Należy to zrobić zręcznie i dyskretnie; mówimy przecież do młodych, co idą dopiero w życie, a najlepiej, gdy oni odczuwają, że nie chcemy ich uczyć, ale pragniemy sami wspólnie z nimi coś przeżyć.

Jak pisać referaty? Prawie nieodzowną częścią każdego obchodu jest referat. Jakże go napisać? Czy sam nauczyciel powinien to uczynić? Sądzę, że nie. Stanowczo o wiele lepiej żeby zrobili to uczniowie. Czasu jeszcze dosyć, materiały można zgromadzić. Można ogłosić uprzednio konkurs, wyznaczyć nagrodę, pobudzić do współzawodnictwa, a napewno rezultat osiągniemy. Na jeden szczególnie tylko należy zwrócić uwagę. Niepożądanem jest, aby autor referatu ujmował chronologicznie cały przebieg walki listopadowego powstania, bo o ile fakty te są uczniom jako tako znane, zainteresowania budzić nie będą. Większe zaciekawienie wzbudzi niewątpliwie dokładniejsze opracowanie jednego jakiegoś fragmentu całej wojny 30 — 31 r. A więc np.: „Noc listopadowa”, „Bitwa Grochowska”, „Bitwa pod Stoczką”, „Bitwa pod Ostrołęką”, „Obleżenie Warszawy”. Można też ująć syntetycznie pewne szersze zagadnienia, np.: „Przyczyny wybuchu powstania”, „Przyczyny klęski w 31 r.”, „Charakterystyka żołnierza i wodza w 30 — 31 r.”. Pozostają jeszcze monograficzne opracowania: biografie wodzów i działaczy w powstaniu.

C. Deklamacje pojedyncze i zbiorowe. Bardzo pożądanem urozmaiceniem obchodów szkolnych jest deklamacja pojedyncza lub chóralna. Każdy polonista powinien umieć dobrze, jeżeli nie pięknie deklamować. Wyreżyserowanie deklamacji nie powinno zatem przedstawiać większych trudności. Zdarza się jednak, że nie mamy w klasie uzdolnionych w tym kierunku uczniów i trzeba dobrze nad nimi popracować, aby osiągnąć niezły rezultat. Wiersz, przeznaczony do deklamacji solowej powinien być raczej krótki, niż długi. Do wygłoszenia wiersza powinniśmy wybrać ucznia zdolnego, opanowanego i przyzwyczajonego do „występów”. Powtórę wiersz powinien być dobrze przez deklamatora zrozumiany, przemyślany, przeciwiczony w głośnym czytaniu, a wreszcie doskonale opanowany pamięciowo. Jakże wiele mamy przy-

kładów, że deklamacje nie udają się z powodu niedostatecznego przygotowania pamięciowego.

Dlatego wiersza nie należy nigdy uczyć w ostatniej chwili, bo się uczeń z nim nie zżyje, nie zdaży go przegryźć dostatecznie. Poza tem ćwiczyć należy z uczniem w dużej sali, w której potem będzie wygłaszał utwór na obchodzie, nauczyć ucznia mówić głośno, wyraźnie; jeżeli nieśmiały kazać mu poprostu krzyczeć, aby się oswoił z brzmieniem własnego głosu i nie uląkł się go podczas „występu”.

Bardzo ciekawym i miłym punktem programu jest deklamacja zbiorowa albo chóralna. Naturalnie niewszystkie utwory nadają się do niej, ale znajdziemy wiele takich, które możemy ująć w partje głosowe i rozłożyć na 2, 3, 4 głosy, dobierając odpowiednie brzmienia głosów uczniowskich (liryczne, dramatyczne). Właściwa deklamacja chóralna jest rzeczą o wiele trudniejszą i podobnie, jak chór wymaga rytmu i tonu, który trzeba będzie chórowi poddać. Początkowo komendę chóru obejmujemy sami, ćwicząc uczniów w zbiorowem czytaniu wiersza, zwracając uwagę na pauzy głosowe, na akcenty. Musimy poprostu określać pauzy przy pomocy liczenia, tak, jak w chórze śpiewaczym, a kiedy chór raz uchwyci takt, to najważniejsza część zrobiona. Posiłkować się tu możemy laseczką kapelmistrza, ale podczas występu rola nasza powinna być już zupełnie skończona, na obchodzie chór deklamuje sam, bez naszej pomocy. Dużą przysługę może nam tu oddać zdolny uczeń lub uczenica, która chór poprowadzi, podda ton i będzie czuwać nad taktem, deklamując razem z chórem i pozostając niewidoczną dla publiczności. Inni pójdą za nią. Takie „pierwsze skrzypce” w chóralnej deklamacji są niezbędne.

Niektóre utwory, jak np. „Litania Pielgrzyma” Mickiewicza wyjątkowo wprost się nadają do deklamacji chóralnej. Wygłaszanie estetyczne prozą też może znaleźć zastosowanie, wymaga jednak wielkiego opanowania pamięciowego, o wiele większego, niż przy wygłaszaniu wiersza.

Muzyka i śpiew. Są to działy całkowicie zastrzeżone dla nauczyciela-specjalisty, trudno więc laikowi w tej sprawie głos zabierać. Część koncertowa powinna być szeroko uwzględniona w obchodzie, jak również urządzenie żywych obrazów, byle treść tych popisów wiązała się z ogólnym charakterem obchodu. Nie należy również zapominać o estetycznym i pomyślowem ubraniu sali, gdzie uroczystość ma się odbywać.

Pomysłowość i zmysł estetyczny nauczyciela mają tu pole do popisu. Jedną tylko należy postawić zasadę: lepiej mniej i rzadziej, a lepiej niż dużo i często, a gorzej.

N. Godlewska.

W związku z artykułem traktującym o urządzeniu obchodu listopadowego w szkole, zamieszczamy mało znane materiały, zaczerpnięte z wydawanego w 1830 i 31 roku pisma codziennego dla dzieci pod redakcją Stanisława Jachowicza. Podajemy je w tej myśli, że mogą być użyteczne w programie obchodu, przemawiają one do dziecka bezpośrednio, dotyczą bowiem udziału dzieci w historycznych wypadkach listopadowych.

Oba urywki przedrukowane są z książeczki J. Mortkowiczowej i S. Sempołowskiej p. t. „W szkole i w domu”.

Zwracamy również uwagę na specjalnie opracowaną serje przezroczy.

REDAKCJA.

OKOPY.

Nigdy jeszcze ten wyraz tak miłego nie miał dźwięku, nigdy z takim uczuciem nie był wymawiany, i nigdy tak często nie brzmiał w ustach Polaka, jak w tych pełnych nadziei i pożądanym dla nas czasach. Okopy! okopy! wołają dzieci i starzy, uczniowie i nauczyciele ¹⁾, panowie i słu-dzy. Wszyscy dążą i spieszą w jedną stronę, jednym ożywieni uczuciem, jednym uzbrojeni narzędziem, do jednej i teje samej pracy. Rzekłbyś, patrząc na tłum ludu, gąrnącego się z wszystkich ulic gromadnie, podającego sobie braterskie dłonie przy radośnych okrzykach, iż zbliżyła się epoka tryumfu uciśnionych i niewinnie cierpiących.

Żaden wiek, żadna pleć, żaden stan nie wyłączył się od tej zaszczytnej pracy. Z zapalem chwycił młodzieniec narzędzie, unosi niem miły ciężar ziemi, a chociaż pot okryje niekiedy czoło jego, szczyci się nim, bo go wycisnęła miłość ojczyzny. Starzec drżącą ręką w przerwach i wypoczynkach napęlnia ziemią taczki, a uczucie jego tak wielkiej nabywa mocy, tyle mu sił dodaje nowych, iż mniema się być napowrót w wiośnie życia swego. Bieży ochoczo dziecię za przykładem ojców i matek, a niezdolne jeszcze do dźwignia ciężkiego narzędzia, rączką usypuje piasek, i aczkolwiek niewiele współbraciom swym pomaga, rozczulający przecieź, pełen uroku, przedstawia widok. Spieszą uradowane w tę stronę dziewczęta, błogosławiąc okopy, iż odkryty dla nich środek dania choćby słabych dowodów przywiązania do rodaków i kraju. Rzuca swe dzieła zatopiony w naukach filozof, dążąc do wspólnej pracy około tej ziemi, która może nieraz była przedmiotem głębokich badań jego. Wzgardza skarba-mi swymi bogacz, a całą swą dumę ku temu zaszczytnemu zwraca celowi. Budzi się z długiego uspienia nieczynny próżniak i staje w szeregach pilnie pracujących.

Co za szlachetny zapał ogarnął umysły rodaków, jak silnie miłość ojczyzny serca ich nierozzerwanym połączyła węzłem! Spoglądając na grono niez mordowanych pracowników, możnaby ich porównać do owych robotniczych i skrzętnych pszczółek, które oczekiwanym skutkiem swej pracy słodzą sobie trudy jej towarzyszące, gotowe w każdym razie użyć odpornej broni, przeciw nieprzyjacielowi, naruszającemu ich spokojność. Boże! daj rodakom podobną słodycz za ich poświęcenie się i trudy.

Dnia 15 Grudnia 1830.

ŚPIEWKA DZIECI

szkół elementarnych Warszawskich przy sypaniu okopów za rogatką Marymoncką dnia 21 Grudnia 1830 r.

(na nutę „Jeszcze Polska nie zginęła“).

Jeszcze Polska nie zginęła,
Kiedy my żyjemy!
Dzieci, do ważnego dzieła
Pomoc przyniesiemy.

¹⁾ Cały szereg szkół elementarnych, szkół klasztornych, pensyj żeńskich pracował przy sypaniu wałów.

Marsz, marsz na wały,
 Z doroślejszym mały!
 Choć nie duże chłopcy,
 Możem wznieść okopy.
 Gdy nam jeszcze sił nie starczy
 Do dźwigania broni,
 Niech łopata szybko warczy
 W polskich dzieci dłoni.
 Marsz, marsz i t. d.
 Niech w szeregi wszystko staje,
 Niech za nami leci,
 Niech zobaczą obce kraje,
 Co to polskie dzieci.
 Marsz, marsz i t. d.
 Czy na błoto, czy na lody,
 Małe to kłopoty,
 Kawał chleba, kubek wody,
 Dalej do roboty.
 Marsz, marsz i t. d.
 Potem znowu od kopania
 Wrócim do nauki,
 Do czytania, do pisanania,
 Od wojennej sztuki.
 Marsz, marsz i t. d.

PRZEZROCZA NA OBCHÓD STULETNIJ ROKNICY POWSTANIA LISTOPADOWEGO.

Na obchód stuletniej rocznicy powstania listopadowego wytwórnia przezroczy i aparatów filmowych „Ornak”, przygotowała cztery serie przezroczy na taśmie filmowej, które wszystkim organizatorom uroczystości listopadowych oddać mogą ogromną przysługę. Serje te, ilustrujące dokładnie czasy bezpośrednio poprzedzające powstanie i jego przebieg, ułożone są przez wybitnych specjalistów - historyków i zawierają materiały ilustracyjny, dotychczas po większej części zupełnie nieznanymi i po raz pierwszy wydobyty na światło dzienne. Materiał ten zdobyty został w prywatnych i państwowych bibliotekach, gdzie specjalnie na użytek „Ornaku” dokonano szeregu oryginalnych zdjęć fotograficznych. Uzyskany w ten sposób materiał został ułożony w niezmiernie ciekawe serje, po 50 przezroczy każda. Każda serja zaopatrzona jest w bardzo obszerny wstęp, zawierający nie tylko dokładny opis i wyjaśnienie treści każdego obrazu, ale stanowiący całkowity odczyt, który w związku z wyświetlaniem seryj „Ornaku” wygłoszony być może w każdej szkole, czy instytucji kulturalno - oświatowej. Autorem tego odczytu jest również wybitny specjalista. Cena każdej serji wraz z odczytem zł. 6. Adres „Ornaku”: Warszawa, Polna 74, tel. 234-72.

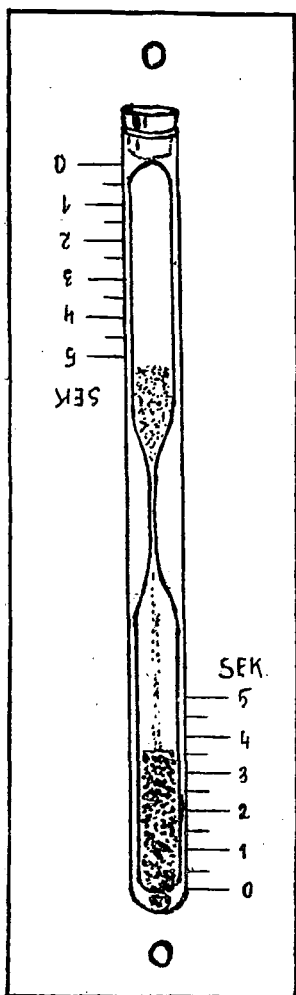
Do wyświetlania filmu posługiwać się można bądź aparatem filmowym wyrobu firmy Ornak, bądź aparatami niemieckiego wyrobu, ewentualnie aparatem kinowym (np. Pathe - Baby).

POMOCE Z FIZYKI.

W JAKI SPOSÓB MOŻNA BUDOWAĆ PRZYRZĄDY.

III.

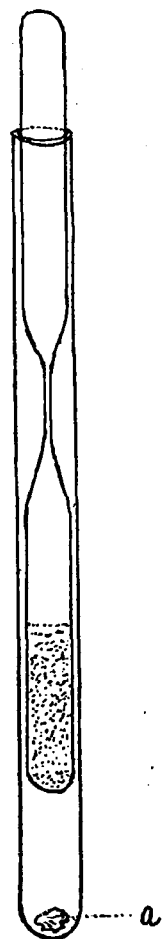
Przy doświadczeniach fizycznych i chemicznych w szkole, odczuwa się często brak przyrządu, któryby pozwolił obliczyć nam czas trwania



RYS.1.



RYS.2.



RYS.3.

doświadczenia i był widoczny dla większej liczby dzieci. Istniejące przyrządy, które można nabyć w handlu są bardzo drogie i dlatego postanowiłem sporządzić odpowiedni czasomierz własnymi siłami.

Przyrząd ten zrobiłem na zasadzie znanych czasomierzy i starałem się przystosować go do potrzeb pracowni szkolnej.

Najważniejszą częścią przyrządu jest rurka zatopiona z jednej strony i wyciągnięta w środku (rys. 2). Zwężenie w środku można zrobić bardzo łatwo, jeżeli przy ogrzewaniu obraca się szybko rurkę, przyczem ważną jest rzeczą, aby zwężenie między rurkami nie było zbyt długie, oraz, aby obie połowy rurki leżały na linii prostej.

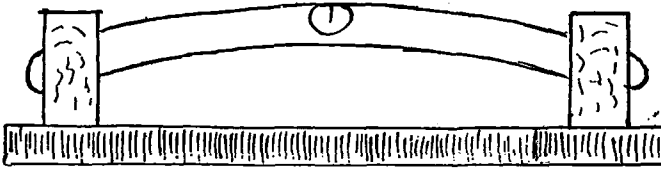
Tak przygotowaną rurkę napełniam drobnym i przesianym piaskiem. Przed napełnieniem, wypłókałem piasek w wodzie, zlewając kilka razy brudną wodę, a następnie wyprażyłem na silnym ogniu, celem usunięcia cząstek organicznych.

Po napełnieniu rurki zatopiłem drugi koniec, i aby zabezpieczyć całość przed złamaniem, włożyłem rurkę do drugiej grubszej rury zatopionej na jednym końcu (rys. 3). Na spód dałem kulkę waty (rys. 3-a), zaś otwór górny zatkałem korkiem.

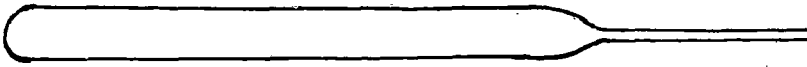
Tak przygotowany przyrządek przyczepiłem drutem do tekturki i z zegarkiem w ręku zrobiłem skalę (rys. 1). Skala jest dwustronna.

Długość rurek jest dowolna i zależy tylko od tego, jaki okres czasu mamy mierzyć.

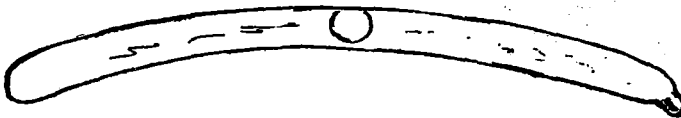
Również i poziomnica, jaką można kupić w sklepie, jest zwykle droga i tak ukryta w oprawie, że dziecko nie może dokładnie jej obejrzeć.



a



b



c

RYS. 4

Ażeby zaopatrzyć się w większą ilość poziomnic i o ile możności bez kosztów, sporządziłem poziomnice z rurek szklanych, przygotowanych tak, jak to przedstawiłem na rys. 4-b. Jeżeli tak przygotowaną rurkę nagrzewamy nad płomieniem, wodząc od początku do końca (nie obracając!), to po chwili wygnie się nieco.

Przy napełnianiu rurki cieczą, przekonałem się, że najlepiej funkcjonują poziomnice, napełnione spirytusem.

Po napełnieniu, należy zatopić rurkę i to należy zrobić szybko w silnym płomieniu, ogrzewając tylko szkło, aby ciecz nie zamieniała się na parę. Zatopioną rurkę osadzam na korkach, naklejonych do deseczki a kreskę na rurce robię farbą z minji i pokostu.

Stan. Stabrawa.

JAK WYKONAŁEM Z UCZNIAMI PRZYRZĄDY DO FIZYKI.

8. Iгла magnetyczna z podstawką.

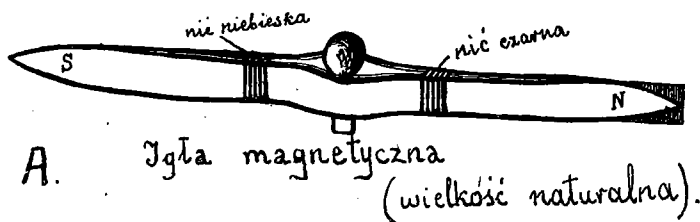
Poszczególne części:

Igła — A. 1) Dwa kawałki sprężyny stalowej długości 90 mm., szerokości 5 mm. i grubości 0,25 mm. Końce obrabiamy na półokrągło lub skośnie pilnikiem.

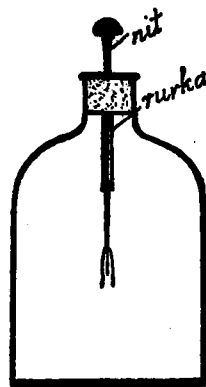
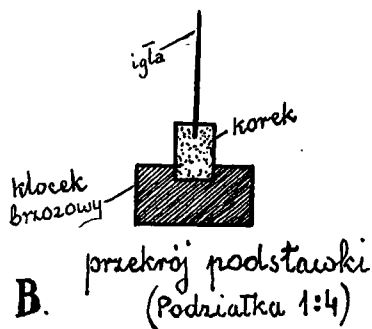
2) Czapeczka szklana, wydmuchana z rurki o średnicy 2 — 3 mm.

3) Nici czarne i niebieskie do złączenia stali z czapeczką i oznaczenia biegunów.

Po złączeniu, jak wskazuje rys. A, magnesujemy igłę zwykłym magnesem, względnie magnetytem.



Podstawka — B. 1) Klocek z drzewa brzozonego rozmiarów $6 \times 6 \times 3$ cm., zabójcowany na ciemno. W środku klocka wiercimy otwór 2 cm. (średnica) i głęboki na 8 mm.



Rys. C.

2) Korek zwykły (średnica 2 cm. i wysokość 3 cm.). Mocujemy go w otworze klocka na klej.

3) Duża igła do cerowania. Wbijamy ją w środku korka.

9. Elektroskop.

Poszczególne części: rys. C.

1) Butelka rozmiarów 17×10 cm., powinna być czysta i sucha. Przed zestawieniem przyrządu butelkę ostrożnie ogrzewamy, by usunąć wilgotne powietrze.

2) Korek, dopasowany szczelnie do rozmiarów otworu butelki. W środku korka wiercimy otwór 5 mm.

3) Drut miedziany o średnicy 2,5 — 3 mm., długości 13 cm. Na jednym końcu rozklepujemy go na długości 2 cm. w postaci klinika.

4) Nit miedziany kotlarski półokrągły Nr. 15. Wiercimy w nim otwór o średnicy drutu na głębokość 8 — 9 mm. Drut umocowujemy nitem przez zaklepanie młotkiem. Dolna część nita (nóżka) opiera się o korek i dotyka rurki szklanej, umieszczonej wewnątrz korka.

5) Rurka szklana długości 5 cm., o średnicy 3 mm. Wewnątrz rurki umieszczamy drut i przetykamy przez korek.

6) 2 paseczki pozłotki lub cienkiej cynfolji (można z braku tych wziąć i bibułkę czerwoną) długości 25 — 30 mm. i szerokości 3 mm. Przyklejamy paseczki do drutu bezpośrednio syndetikonem.

7) Pak do uszczelniania korka i umocowania nita z drutem w rurce, po zestawieniu według rysunku.

M. Kowalewski.

Z RUCHU ZAGRANICZNEGO.

SZKOŁA „PROMIENIE” (Ecole „Les Rayons” — The Fellowship School“).

Nad brzegiem modrego Limanu w odległości 30 klm. od Genewy, znajduje się szkoła „Promienie”. Umieszczona w pięknym ogrodzie o 18.200 mtr. kw. powierzchni, który dochodzi do jeziora, gdzie są urządzone pływalnie, plaża i port; do portu w Nyonie jest zaledwie 5 klm., a do stacji kolejowej w Gland 3 klm. Szkoła ta, to małe osiedle miluchne, składające się z dwóch budynków szkolnych (Hauterive i Pačkera), z dwóch budynków mieszkalnych, w których znajduje się jadalnia, sala gimnastyczna, sala konferencyjna, reprezentacyjna ze sceną itd. Do zabudowań należy jeszcze chatka „Ceresole”, chatka „Gérard”, willa „Erin”, willa „Marguerite”, w której umieszczono sypialnie, łazienki, pracownię, szatnie i t. d.

Szkołę zorganizowało „Towarzystwo naukowe i filantropijne”. Cel szkoły jest bardzo wzniosły, bo wychowanie młodzieży w duchu pokoju światowego. Do szkoły tej przyjmuje się dzieci różnych narodowości i otacza się atmosferą sprzyjającą rozwojowi duchowemu, umysłowemu, moralnemu, fizycznemu.

Wychowankom dostarcza się okazji do samodzielnego rozwoju, do opanowania samego siebie, zwyciężenia siebie; teorie pedagogiczne Foerster’a znalazły duże zastosowanie w metodach wychowawczych tej szkoły. Wychowankowie mają wiele wolności, pracują w grupach (travail par équipes), mają swój rząd, w którym wszyscy uczestniczą. Każdy uczeń musi codziennie spełnić dobry uczynek i uważać każdy dzień życia, jako dzień święty, powinien też usługiwać drugim z szczerą radością. Dąży

się do wyuczenia i znalezienia prawdy, piękna i dobra na podstawie doświadczeń życiowych uczniów. Życie w osiedlu jest miłe, ciepłe, rodzinne, normalne i kompletne. Nauczyciele starają się wpoić w wychowanków wszystko to, co jest najlepsze u różnych narodów, w różnych religiach i kulturach narodowych, co jest najszczytniejsze w dziełach wielkich myślicieli i reformatorów.

W uczniów wszczepia się entuzjazm w dziedzinie religii, zachęca się do poszanowania rzeczy wielkich i humanitarnych, zachęca się do samodzielności i spontaniczności, do szczerości i prawdy, i to nie na podstawie lektury i kazań, lecz na podstawie wydarzeń z życia codziennego; najmniejszy szczegół wykorzystuje się w tej pracy; te wartości duchowe są zastosowane w całodzienniej pracy.

Liczba uczniów jest bardzo mała, bo szkoła nie rozwija swej działalności na większą skalę; liczba uczniów jest ograniczona do 40; w czasie zwiedzania szkoły byli tam umieszczeni chłopcy i dziewczęta w wieku od 5-u do 18-u lat; do szkoły przyjmują najchętniej dzieci poniżej lat 12-u, a bierze się pod uwagę różnorodność narodowości. Specjalnej służby domowej niema w osiedlu, a wszystkie czynności i prace spełniają nauczyciele i uczniowie; życie jest nadzwyczaj proste i społeczne; starają się tworzyć niejako małą gminę samowystarczalną; roboty stolarskie, ogrodnicze, drukarskie i inne wykonują sami.

Nauka odbywa się w języku angielskim i francuskim; uczniowie uczą się też systematycznie tych języków; wielu z pośród nich także języka niemieckiego i włoskiego. W programie szkolnym znajduje się matematyka, przyroda, historia i geografia z uwzględnieniem aktualnych stosunków międzynarodowych, muzyka, gimnastyka, tańce nowoczesne i narodowe, stolarstwo, garbarstwo, introligatorstwo, tkactwo, przędzalnie, ogrodnictwo i prace domowe; są też klasy specjalne, przygotowujące do egzaminów dojrzałości.

Sporty w życiu szkoły odgrywają ważną rolę; pływanie, wiosłowanie, tenis, piłka nożna i ręczna, łyżwowanie, narty, sanki może nawet do przesady rozwinięte; często odbywają się wycieczki piesze, nawet dalsze, na rowerach; do różnych okolic szwajcarskich, włoskich, francuskich itd.; uczniowie obozują często w górach, nad jeziorem. Co tydzień urządza się konferencje, wieczorki, zabawy taneczne. W szkole „promieniejszej” nie istnieją kary ani nagrody, ani też emulacja jako środki służące do podniesienia zapału u dzieci; wychowawcy starają się obudzić u dzieci żywotność, zdrowy rozsądek, wrażliwość na prawdę i piękno.

Nauka odbywa się klasowo, grupowo i indywidualnie; prawa regulujące życie wewnętrzne są układane przez nauczycieli i uczniów; co dwa tygodnie odbywają się dyskusje na temat regulaminów; raz obradują nauczyciele i uczniowie osobno, drugi raz wspólnie cała społeczność.

Odżywianie jest wyłącznie jarskie: owoce, jaja, ser, mleko, masło w obfitości. Uczniowie spędzają prawie cały czas na wolnym powietrzu; lekcje, obiady, śniadania, kolacje, sen wszystko na wolnym powietrzu. Warunki higieniczne szkoły są doskonałe, osiedle przedstawia najlepszy i najbardziej higieniczny wzór życia. Lekarze stwierdzają po każdym badaniu antropologicznym i lekarskim olbrzymią poprawę u dzieci; w razie choroby wysyła się dzieci do pobliskiego sanatorium w Gland. W czasie wakacyj uczniowie wyjeżdżają do domu albo zostają w osiedlu.

Osiedle musi wywołać u każdego zachwyty; umieszczone w cudnym

położeniu, nad modreimi wodami Lemanu, pod słonecznym błękitem, w parku, gdzie rosną rozłożyste drzewa, zawsze zielone, gdzie przez cały rok rozlega się szczebiot ptactwa; z widokiem na potężne Alpy, w ciszy głębokiej. Natura sama tu uszlachetnia, budzi miłość piękna, równowagi, prawdy; nastraja, podnosi człowieka i wskazuje mu wyższe cele. Wygodne budynki, uroczne wille i chatki pozwalają rozwinąć działalność wychowawczą; miła atmosfera, czyniąca wprost wrażenie bardzo kochającej się rodziny, wysoki poziom życia, uderzający pewien idealizm, oto co przykuwa zwiedzającego.

Wychowywani w duchu współpracy i solidarności, wzajemnej zgody i poznania się, wychowankowie przedstawiają w społeczeństwie czynnik o dużych wartościach socjalnych.

Jakie miłe wrażenie robi grupka dzieci, pracujących nad jakimś problemem, na łące w otoczeniu bujnego i pachnącego kwiecica; chciałoby się pozostać wśród nich, należeć do ich gromady, żyć wspólnie i wychowywać w tej zdrowej kuźnicy nowe, młode, uduchowione pokolenie, które znajdzie sposób porozumienia się między młodzieżą innych krajów.

Mamy przecie też piękne okolice, mamy warunki, twórzmy więc osiedla dla młodzieży polskiej i zagranicznej, gdzie w otoczeniu przyrody i w przyjaznej, duchowej atmosferze wychowa się choć część naszego pokolenia, które potrafi się poświęcić dobru społecznemu i ludzkiemu.

Na czele Komitetu szkoły „promienistej” stoi J. P. Cormac, prezes Wolnego Klubu Narodowego w Londynie, zastępcą jest znany pedagog szwajcarski Adolf Ferrière, w Komitecie zasiada wielu profesorów uniwersytetu, jak np. Paweł Douglas z Chicago, Cunningham z Londynu, Karol Baudoin z Genewy itd.

A. Jakiel (Genewa).

25-LECIE TOWARZYSTWA OGRODÓW SZKOLNYCH W NORWEGJI.

Piękną rocznicę 25-lecia obchodziło Norweskie Towarzystwo Ogrodów Szkolnych w dniu 19 września 1930 r. Nawet w prasie codziennej, jak „Astenposten” i innych pojawiły się w tymże dniu długie artykuły, niejednokrotnie zaopatrzone w ilustracje, omawiające znaczenie tak ważnego ośrodka wychowawczego, jakim jest ogród szkolny, pojęty przede wszystkim, jako teren pracy dziecka. Związek ogrodów szkolnych założył dyrektor szkoły H. Solheim w r. 1905. W tymże roku zaistniało w Norwegii 5 ogrodów, w których pracowało 185 uczniów. Idea ogrodów pracy dziecka znalazła szybko zrozumienie nie tylko w sferach pedagogicznych, ale i w całym społeczeństwie. Ogrody powstawały szybko, koszta utrzymania ponosiły bądź władze komunalne, bądź państwowe. Akcją zakładania ogrodów zajął się podobnie, jak w Danii, Związek i do dziś wydaje on rocznie 2000 koron na same nasiona kwiatów i warzyw. Ponadto zorganizował Związek 30 kursów dla nauczycielstwa; kursy te ukończyło 1000 nauczycielek i nauczycieli. Praca w ogrodzie szkolnym tak nauczycieli, jak i uczniów jest premjowana przez Związek, który wydał już 5000 premji i dyplomów.

Ponadto w ogrodach szkolnych zorganizowano kuchnie i stacje dożywiania młodzieży. W ciągu 25-u lat podniosła się liczba ogrodów szkolnych, poświęconych specjalnie pracy dziecka, z 5-u na 426; liczba zaś dzieci pracujących w ogrodach wzrosła przez ten okres z 185-u na 23.000, z czego w samym Oslo pracuje 3000 dzieci. Prasa, omawiając nie tylko pedagogiczne znaczenie samodzielnej pracy dziecka, podkreśla nadzwyczaj silnie

znaczenie higieniczne i gospodarcze ogrodów szkolnych. Możliwość dostarczania dzieciom warzyw i owoców, zawierających witaminy, ułatwienie im przebywania na świeżym powietrzu i słońcu, jest niezmiernie ważne dla stanu zdrowotności dzieci. Ponadto poważną rolę odgrywa wartość pieniężna, wyprodukowanych przez dzieci warzyw i owoców, wynosząca 1 milion koron rocznie. Jest to suma, która waży nawet w obrocie gospodarczym państwa.

Dr. J. A.

PRZEGLĄD PRASY PEDAGOGICZNEJ.

ROCZNIK PEDAGOGICZNY. Serja II. Tom IV. Część I.

Pierwszy dział jest poświęcony zmarłej uczoney, ś. p. Józefie Joteyko. Na całość złożyły się: *Wspomnienia z życia Józefy Joteyko (M. Stefanowska)*, *Józefa Joteyko, jako psycholog eksperymentalny (St. Baley)*, *Józefa Joteyko, jako pedagog (H. Radlińska)* i *Bibliografia prac Józefy Joteyko (St. Sedlaczek i Ir. Skowronkówna)*.

W dziale „Nauki pedagogiczne” mamy 2 artykuły: St. Baley „O behawioryzmie” i L. Bykowskiego „Znaczenie badań antropologicznych nad młodzieżą”.

Dr. Jaxa - Bykowski w swoim artykule zwraca uwagę na duże znaczenie praktyczne badań antropologicznych dla szkoły (wyniki nauki, skuteczność zabiegów wychowawczych, specjalne indywidualne traktowanie, przystosowanie czasu nauki i programów do psychiki naszej młodzieży).

Z. Zukiewiczowa w artykule p. t. „Organizacja wychowania przedszkolnego w Polsce” informuje, co i w jakiej mierze zostało dokonane w Polsce dla sprawy wychowania przedszkolnego.

J. Młodowska zapoznaje nas z „Próbami reformy szkoły na ziemiach polskich”. Dowiadujemy się, w jakich szkołach powszechnych i średnich wprowadzono nowe metody i na czym te próby polegają w niektórych szkołach. Na uwagę zasługuje próba reformy szkoły w ubogiej jednoklasówce pod Dubnem, gdzie nauczyciel przez szkołę postanowił podnieść poziom wsi, co mu się w zupełności udało.

Autorka stwierdza, że naogół słabo przedstawia się w Polsce sprawa reformy szkolnej, a przyczynę tego widzi w przeladowaniu programów szkolnych materiałem naukowym, oraz w braku istotnego zrozumienia potrzeby tej reformy. Autorka wskazuje drogi, jakimi dojść można u nas do tego celu, i zachęca pedagogów do twórczości na tem polu.

B. St. Kosutkówna daje ciekawe dane o bibliotekach w roku szkolnym 1927/28 i o czytelnictwie młodzieży i dzieci. W artykule swym porusza sprawę składu tych bibliotek pod względem treści, wylicza ich braki, mówi o tem, jakie książki są pożądane w bibliotekach szkolnych a jakie szkodliwe i jakich brak na rynku handlowym. Wspomina też o rozmaitych pisemkach dla dzieci i charakteryzuje je.

W drugiej części, zatytułowanej „Czytelnictwo młodzieży”, stwierdza, że naogół dzieci chętnie garną się do książki. Największą jednak przeszkodę w szerzeniu się czytelnictwa w szkole trafnie spostrzega w niedostatecznym opanowaniu przez dzieci mechanicznej sztuki czytania.

ZYCIE SZKOLNE. Zeszyt 8, 9, zawiera następującą treść: „O zawodzie nauczycielskim” pisze dr. Henryk Rowid, przyczem pokolei rozważa: 1) ogólny charakter zawodu nauczycielskiego, 2) wymagania, stawiane kandydatom do tego zawodu, 3) systemy studiów nauczycielskich w Polsce i zagranicą, 4) warunki pracy w zawodzie nauczycielskim, 5) możliwości dalszego kształcenia się i doskonalenia się w zawodzie. Wkońcu wypowiada trafne uwagi o tem, jakie cechy powinien posiadać dobry nauczyciel. Przytaczamy zdania autora: „Jednostka o charakterze ponurym, zgryźliwym, sceptyk, mizantrop, zarozumialec nie nadaje się w zupełności do tego zawodu”. „W zawodzie tym pożądany jest pogląd na świat i życie, który nazwać można realnym i krytycznym optymizmem. Cechować winna nauczyciela żywość umysłu, pomysłowość i inicjatywa w dziedzinie

nauczania, wrażliwość głęboka na przejawy piękna i dobra, sumienność i bezwzględna obowiązkowość, która jest miarą kultury społecznej, nade wszystko zaś to, co stanowi istotę powołania nauczycielskiego, t. j. „miłość dusz ludzkich”.

Dalej następuje praca W. Nowickiego p. t. „*Nauka języka polskiego w szkole powszechnej*” (c. d.). Autor daje wyczerpujące wskazówki metodyczne, jak prowadzić lekcje czytania statarycznego i kursorycznego, naukę wierszy i ćwiczenia językowe ustne i piśmienne. Wywody swoje autor popiera całym szeregiem szczegółowo opracowanych lekcji.

W artykule „*Kwestja palenia papierosów wśród młodzieży szkolnej*” p. Karol Ban-szel dowodzi szkodliwości palenia i przedstawia wyniki ankiety, ułożonej wspólnie z uczniami V-go kursu Państw. Semin. Naucz. Męskiego w Mławie.

Tadeusz Tyszka w art. „*Nieco z metodyki zagadek*” podnosi wartość zagadek, jako czynnika, w dużym stopniu uwzględniającego samodzielną pracę dzieci, rozwijającego zdolność myślenia i rozszerzającego zakres pojęciowy.

OGNIKO NAUCZYCIELSKIE. Miesięcznik, poświęcony teorii i praktyce życia szkolnego, oświacie pozaszkolnej, zagadnieniom samokształcenia i regionalizmu oraz sprawom organizacyjno - społecznym.

W Nr-ze 7 W. Polkowski kreśli „*Kilka uwag metodycznych o nauczaniu języka obcego w szkole powszechnej*”. Autor podnosi wartość metody, polegającej na bezpośrednim kojarzeniu wyrazów obcego języka z wyobrażeniem przedmiotu lub czynności. Zwraca przytem uwagę na konieczność przyswojenia sobie przez uczniów wiadomości ogólnych z zakresu fonetyki oraz akcentuje duże walory nauki wierszy w metodyce nauczania obcego języka.

Felicja Kasprzykówna w artykule „*Kształcenie estetyczne*” podnosi wartość tego zagadnienia dla szkoły, wspomina o próbach niemieckiego stowarzyszenia nauczycielskiego. („*Lehrervereinigung zur Pflege der Künstlerischen Bildung in der Schule*”) w kierunku szerzenia wychowania estetycznego, przyczem opierano się na rodzimej kulturze niemieckiej.

GŁOS WARSZAWSKI. Miesięcznik, Wydawnictwo Zarządów Okręgu i Oddziału Warszawskiego Związku Polskiego Naucz. Szkół Powsz.

Numer wrześniowy przynosi nam artykuł *Desty*, zatytułowany: „*W poszukiwaniu nowych dróg*”. Autor porusza żywotną sprawę najnowszych prądów pedagogicznych w szkole polskiej. Przestrzega przed zbyt pochopnem i bezkrytycznem przeszczepianiem na grunt polski obcych metod. Radzi wziąć z nich to, co najistotniejsze, a więc zasadę samodzielności i uspołecznienia dziecka, i na tej podstawie próbować własnych sił twórczych. Przyczyną niepowodzenia w poszukiwaniu nowych dróg widzi autor w zupełnem odosobnieniu nauczyciela - reformatora w jego poczynaniach: mocny nacisk kładzie zatem na konieczność wytworzenia atmosfery pedagogicznej, któraby zespoliła kierownictwo szkoły i wszystkich jej nauczycieli tak, aby każdy interesował się życiem całej szkoły, a nie tylko własnej klasy. Do wytworzenia takiej atmosfery predestynowana jest ruchliwsza część grona nauczycielskiego wspólnie z kierownikiem, i w takiej tylko życzliwej atmosferze mogą się rozwinąć kielki nowych prób.

Na przeszkodzie reformie stają jednak w praktyce (w teorii — nie) władze szkolne biurokratyzując pracę nauczyciela. Czasami wina leży i w nauczycielu, dlatego autor apeluje do organizacji związkowej i do władz szkolnych, aby na przyszłość dokonywano ściślejszej selekcji kandydatów do stanu nauczycielskiego, ażeby wstrzymać napływ bakałarzy w nasze szeregi”.

POLSKIE ARCHIWUM PSYCHOLOGJI. Kwartalnik, poświęcony zagadnieniom psychologii teoretycznej i stosowanej, wydawany przez Związek P. N. S. P. Tom III. Nr. 2. Rok 1930.

Treść: W artykule wstępnym Zofja Korczyńska pisze „*o wpływie sugestyjnym sytuacji poprzedniej na następną*”, przyczem najpierw wyjaśnia i określa bliżej pojęcie wpływu sugestyjnego sytuacji, potem podaje opis eksperymentów, wreszcie wyniki eks-

pejmentów nad wpływem sugestyjnym sytuacji w dziedzinie czytania.

Henryk Ortman w pracy p. t. „O zdolności wnioskowania dzieci” bada proces wnioskowania u dzieci i daje statystyczne opracowania materiału. Praca jego zawiera następujące punkty: I. Metoda. II. Wyniki ilościowe. III. Wyniki jakościowe. IV. Analiza niektórych charakterystycznych momentów procesu wnioskowania. V. Uwagi ogólne i wyniki pracy.

W następnej pracy „*Wyjaśnienie zjawisk przyrodniczych przez dzieci*” *Jadwiga Zawirska* podaje opis badań zbiorowych i indywidualnych, przeprowadzonych w Warszawie nad 218 dziećmi — uczniami i uczenicami 2 szkół powszechnych i jednej średniej. Przy badaniach posługiwano się testami p. *Muchow* z Hamburga.

W dziale „*Głosy dyskusyjne i sprawozdawcze*” *G. Jampoler* zwraca uwagę czytelnika na spór, jaki istnieje między psychoanalizą i psychologią, wyjaśnia, na czym polega istota tego sporu, wykazuje błędy lekarzy - psychoanalityków i psychologów i nawiązuje ich do współpracy,

W tymże dziale *dr. Marjan Albiński* pisze „o pedagogicznym zastosowaniu psychoanalizy”, przyczem kolejno omawia takie punkty: 1) Materiał badań i praktyczne wskazówki, 2) stosunek do dziecka i 3) środki wychowawcze w ogólności.

Dział „*Sprawozdania z książek i czasopism*” przynosi nam między innymi opis badań, jakie przeprowadził nad dziećmi uczony włoski *Giulio Castiglioni*. Dał on mianowicie dzieciom pytanie: co myślą o Bogu? Wyniki jego badań są bardzo ciekawe, gdyż rzucają światło na to, jak dzieci rozumieją i ujmują naukę religii, wpojona im w domu rodzinnym i w szkole.

Z. Roguska.

SPRAWOZDANIA I OCENY.

STANISŁAW POSNER. *Zbliżka i zdaleka.* Książka dla młodzieży i wychowawców. 1930. Skład główny Księgarnia Robotnicza. Str. 131.

W ciągu ostatnich tygodni ukazała się książeczka zmarłego niedawno senatora, prof. Stanisława Posnera (*Henryk Bezmanski*) p. t. „Zbliżka i zdaleka”. Jest to zbiór artykułów i feljetonów, drukowanych w „Robotniku”, i czasopismach dla dzieci i młodzieży (w „Słońcu”, *Zbliżka i zdaleka*) w okresie od 1919—1930 r. Artykułiki te pisane żywo, z talentem, uderzają wyborem tematów o głębokiej wychowawczej treści. Najciekawsze i najpiękniejsze są „O szkole amerykańskiej”, „Lodowy kopiec bohaterów”, „Bohater żywy”, „W czeluściach wulkanu”.

Książeczka przepojona głębokiem umiłowaniem ludzkości, zrozumieniem jej cierpień, radością i dumą z jej zdobyczy, nadaje się znakomicie na lekturę dla starszych dzieci i młodzieży szkolnej. Polecać należy gorąco tę książeczkę uwadze wychowawców.

K. L.

JAKÓB WOJCIECHOWSKI. *Życiorys własny robotnika. Materiały Polskiego Instytutu Socjologicznego. Z przedmową Dr. Stefana Szumana. Przygotował do druku Dr. J. Chałasiński. Poznań 1930. Księgarnia Uniwersytecka. Str. 438.*

Niezwykła ta książka powstała w następujący sposób: Polski Instytut Socjologiczny w Poznaniu ogłosił w r. 1922 konkurs na życiorys robotnika. *Wojciechowski*, konduktor tramwajowy w Magdeburgu przeczytał wiadomość o konkursie w „Dzienniku Berlińskim” „obznajmienie, aby i klasa robotnicza też nadesłała swoje życiorysy”... Ta wiadomość nie dała mu spokoju „potem żem się namyslał, czy też można się takom ciężkom i ważną rzecz na swoje ramiona podjąć” — a jak się naradził z kolegami i dobrze namyslił „bo to tak lekko mi nie będzie, bo jazem nie jest zaden uczony” — zdecydował zabrać się do roboty. Praca została nagrodzona i wydana przez Instytut Socjologiczny. Zaopatrzona jest w przedmowę prof. Szumana, który mówi o znaczeniu tego rodzaju materiałów dla psychologii oraz w przedmowę dr. Chałasińskiego, który podnosi ich znaczenie dla socjologii. W uwagach wydawniczych skreślonych również przez dr. Chałasińskiego (który dokonał mozolnej roboty opracowania rękopisu tak, aby na-

dał się do druku) zaznaczono, że publikacja ta — stanowi przede wszystkim materiał naukowy i nie jest przeznaczona dla szerszej publiczności. Pomimo to — uważam za konieczne zasygnalizowanie czytelnikom „Pracy Szkolnej” ukazanie się tej niezwyklej książki, o której wzmianki przedostały się już do prasy codziennej. Książka jest trudna do czytania ze względu na język i styl autora, na drobiazgowość opisów; podkreślono jednak jej swoiste walory artystyczne: epickość, jędrność i wyrazistość języka; Boy nazywał Wojciechowskiego polskim Szwejkim. Pomijając wartości artystyczne, podkreślić należy wartość rzeczową książki — polegającą na tem, że obnaża ona przed czytelnikiem życie pełne trudności, przeszkód, znoju, walki, życie człowieka, którego nikt do walki tej nie uzbroił, którego uczy tylko życie i który z tych nauk chce i umie korzystać. Szczególnie interesujące dla wychowawców będą rozdziały: Moja rodzina, lata dzieciinne, czasy szkolne, na służbie — wreszcie urywki, dotyczące stosunku autora do jego własnych dzieci.

iks.

Zjazd nauczycieli przyrodników w Łodzi.

W dn. 28—30 czerwca b. r., odbył się w Łodzi zjazd nauczycieli przyrodników.

Wartość takich zjazdów jest pod wielu względami doniosła. Pęd pracy w poszczególnych dziedzinach nauczania wymaga stałego wyczuwania jej tętna, co zmusza nauczycieli do wzajemnego komunikowania sobie rezultatów.

Nauczyciele i miłośnicy przyrody zgrupowani w „Towarzystwie Przyrodniczym im. St. Staszica” i w Polskim Przyrodniczym Towarzystwie Pedagogicznym” tworzą zespół, pracujący w dziedzinie przyrodoznawstwa wogóle oraz dydaktyki przyrodoznawstwa.

Ze praca ta jest niezwykle doniosła i wartościowa i że, na zjeździe poruszano cały szereg tematów poważnych dowodzi tego program zjazdu, który poniżej podajemy.

28.VI. *Wł. Horbachi*. Zagadnienie idei prawdy w naukach przyrodniczych.

Zwiedzenie ogrodu przyszkolnego i zbiorów w 8 kl. gimn. Stow. Kupców pod przewodnictwem J. Kaczanowskiego.

29.VI. *E. Jarmulski*. Program obserwacji fenologicznych w szkole powszechnej i gimnazjum niższem.

Dr. W. Eichler. Wrażenia z podróży do Marokka i Tunisu.

Wycieczka do Rezerwatu Przyrodniczego w Wiączyńcu pod Łodzią pod przewodnictwem Dr. Patzera i O. Kossmanna.

30.VI. *Dr. H. Jarmolińska*. Szkodniki roślin najczęściej występujących na terenie woj. Łódzkiego.

E. Jarmulski. Szkolne organizacje przyrodnicze.

St. Kulejowski. Idea ochrony przyrody z szczególnem uwzględnieniem jej realizacji na terenie woj. łódzkiego.

J. Kaczanowski. Zasady organizowania szkolnych bibliotek przyrodniczych.

E.M. Potęga. Cele i zadania Centralnych Pracowni Przyrodniczych, Zwiedzenie Centralnego Ogrodu Botanicznego pod przewodnictwem E. M. Potęgi.

Wycieczka do Rezerwatu Przyrodniczego na Polesiu Konstantynowskim pod przewodnictwem Dr. Patzera.

Ze nauczyciele przyrodoznawstwa nie lekceważą tego wielce wartościowego czynnika samokształceniowego, jakim są zjazdy, dowodzi zjazd w Łodzi, w którym brało udział wielu nauczycieli nie tylko z woj. łódzkiego, ale też z innych województw, niekiedy bardzo odległych.

Widocznym rezultatem tych poczynań są uchwały Zjazdu, obejmujące 14-e wniosków, odnoszących się do prac przyrodniczych na terenie całej Rzeczypospolitej oraz terenu woj. łódzkiego.

1. Stwierdzając potrzebę skoordynowania luźnych wysiłków podejmowanych na polu przyrodoznawstwa, Zjazd wypowiada się za koniecznością organizowania dorocznych zjazdów przyrodniczych.

2. Ze względu na duże znaczenie wiadomości o szkodnikach roślin, Zjazd wypowiada się za większym uwzględnieniem tych zagadnień w nauce szkolnej, i za koniecznością współpracy nauczycieli z oddziałami Stacji Ochrony Roślin.

3. Stwierdzając znaczenie naukowe i popularyzatorskie „Czasopisma Przyrodniczego”, wydawanego nakładem Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica, które zostało polecane przez M. W. R. i O. P., Zjazd poleca Zarządowi szerszą propagandę tegoż czasopisma.

4. Uznając doniosłość notowań pojavów fenologicznych w dziedzinie nauczania i wychowania szkolnego, Zjazd wyraża konieczność zorganizowania obserwacji fenologicznych na terenie szkolnictwa w Polsce, oraz uznaje potrzebę wprowadzenia notatek fenologicznych do nauczania przyrodoznawstwa i programów szkolnych.

5. Zjazd uznaje, że należy intensywniej organizować kółka Przyrodnicze w szkołach powszechnych oraz w gimnazjach i seminarjach, jako ośrodki propagandy kultury przyrodniczej.

6. Zjazd zwraca się do Zarządu Tow. Przym. im. St. Staszica, by podjął się redagowania i wydawania czasopisma p. t.: „Kółko Przyrodnicze”, jako organu kółek Przyrodniczych, będącego ich niezbędną pomocą i lekturą.

7. Uznając konieczność oparcia nauki przyrodoznawstwa w szkołach na własnoręcznych ćwiczeniach uczniów, Zjazd wypowiada się za koniecznością organizowania Centralnych Pracowni Przyrodniczych.

8. Wobec doniosłego znaczenia ogrodów szkolnych w dziedzinie wychowania i nauczania, Zjazd uznaje konieczność organizowania ogrodów przyszłokolnych.

Przebieg obrad i treść referatów jest pomieszczona w „Czasopiśmie Przyrodniczym” wydawanym w Łodzi, ul. Nowo-Targowa 24.

E. Jarmulski.

ODPOWIEDZI REDAKCJI.

J. K. B. Myśli słuszne, ale nie nowe, artykuł zbyt krótki.

M. P. z R. Artykuł nie zawiera nowych myśli, wszystko ogólnie znane, należałoby ująć inaczej: np. dowieść większych wartości wychowawczych harcerstwa, niż zwykłego sportu.

Kol. Finkowa Br. Nie mogliśmy uczynić zadość życzeniu koleżanki, ponieważ list Jej otrzymaliśmy w październiku.

Kol. Wl. Ostaf. Potwierdzamy odbiór listu, za który dziękujemy. Odpowiemy listownie.

SPROSTOWANIE. Niniejszem podajemy do wiadomości, że w Nr. 5 „Pracy Szk.” mylnie wydrukowano nazwisko autora artykułu „O zmianę terminu język obcy”. Powinno być: Lichtschein.

TREŚĆ: 1) *Wl. W. Szymanowska:* 25 lat walki o szkołę polską. 2) *M. G. Kaczyńska:* Próba racjonalnej organizacji klas I. 3) Sprawa charakterystyk uczniowskich. 4) Arkusz obserwacyjny. 5) *N. Godlewski:* Uwagi o obchodach listopadowych. 6) Materiały na obchód listopadowy. 7) **POMOCE z FIZYKI.** a) *St. Stabrawa:* W jaki sposób budować przyrządy, b) *M. Kowalewski:* Jak wykonałem przyrządy do fizyki. 8) **Z RUCHU ZA-GRANICZNEGO.** *A. Jakiel:* Szkoła Promieni, 25 Tow. ogrodów szkolnych w Norwegii. *Dr. J. A.* 9) *Przegląd prasy pedagogicznej.* *Z. Roguska.* 10) **SPRAWOZDANIA i OCENY.** *Stanisław Posner:* Zbliżka i daleka. *K. L. Jakób Wojciechowski.* Życiorys „Robotnika”. *iks.* Zjazd przyrodników, E. Jarmulski.

Redaktor: DR. MARJA LIBRACHOWA.

Wydawca w imieniu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i redaktor odpowiedzialny: ZOFJA ROGUSKA.

Odbito w drukarni „Robotnika”, Warecka 7