

# PRACA SZKOLNA



• DODATEK MIESIĘCZNY •  
 • DO GŁOSU NAUCZYCIELSKIEGO •  
 • POSWIĘCONY SPRAWOM •  
 PEDAGOGICZNO-DYDAKTYCZNYM  
 WZWIĄZKU Z PRAKTYKĄ SZKOLNĄ



## W SPRAWIE ZBIOROWYCH CHARAKTERYSTYK REGJONALNYCH.

Nadesłane naszej Redakcji zbiorowe charakterystyki dzieci z różnych dzielnic Rzeczypospolitej stanowią już pewien materiał rzeczowy, na którego podstawie można ustalić następujące wnioski. Przedewszystkiem stwierdzić należy, że sprawa tego rodzaju charakterystyk spotkała się z życzliwym oddźwiękiem ze strony nauczycielstwa, które okazało nie tylko zrozumienie ważności takiej pracy, ale i gotowość współdziałania.

Z drugiej strony z porównawczego zestawienia nadesłanych materiałów wynika, że dla zapewnienia im większej wartości naukowej, należałoby uczynić je bardziej porównywalnymi między sobą, to znaczy nadać im charakter planowy. Osobiste zainteresowania osób piszących lub przypadkowe okoliczności wpływają na to, że w jednych charakterystykach uwypuklone są pewne cechy, które pominięte zostały w innych, to znów sprawy mniej ważne rozrastają się niepotrzebnie, kosztem cech bardzo znamienych. Tak np. ważna dziedzina życia uczuciowego oświetlona została w jednej tylko z nadesłanych charakterystyk (Dziecko wołyńskie). Planowość charakterystyk osiągnąć można, jeżeli dokonamy wyboru cech, które ze stanowiska współczesnej nauki o charakterze uznane zostały za szczególnie ważne; wszystkie te cechy złożyć się muszą na zbiorową charakterystykę grupy, a wtedy charakterystyki te w zestawieniu porównawczym nabiorą pożądaną wyrazistości i uwypuklą się różnice między poszczególnymi grupami.

Zatrzymamy więc na chwilę uwagę czytelników na przeglądzie owych cech najważniejszych, które stanowią będą plan dla opracowania charakterystyki.

1. Rozwój i ukształtowanie się charakteru zależne są od wielce skomplikowanych czynników, wśród których można rozróżnić z gruba czynniki wrodzone i nabyte. Nie zatrzymując się nad analizą obu tych grup, nadmienić należy, że czynniki nabyte są rezultatem osobistego doświadczenia jednostki, a doświadczenie to pochodzi z oddziaływania środowiska. Środowisko zarówno przyrodnicze, jak społeczne, dostarcza osobnikowi doświadczeń, które powtarzając się, wpływają na utrwalenie się przyzwyczajęń, na wyznaczenie kierunkowości dążeń, na ustalenie zainteresowań, na wyćwiczenie sprawności psycho - fizycznej w określo-

nym kierunku. Środowisko przyrodnicze wyznacza w znacznej mierze przeważający w danej grupie ludzkiej typ pracy i produkcji, a rodzaj pracy wpływa na usposobienie, kształtuje cechy umysłowości. Coraz większe zrozumienie wpływu środowiska na kształtowanie się struktury psychicznej osobnika skłania ku temu, aby w charakterystyce uwzględnić należycie środowisko przyrodnicze i społeczne. Czynniki ten został zresztą naogół uwzględniony w nadesłanych opracowaniach. Należy jednak pamiętać o tem, że opis środowiska stanowi jedynie tło, na którym wyraźniej uwypuklić się mają cechy dzieci; to tło zatem nie może rozrastać się do zbyt wielkich rozmiarów, gdyż nie stanowi ono istotnego punktu ciężkości w zbiorowej charakterystyce.

2. Nie mniej doniosłą sprawą w rozwoju charakteru jest jego zależność od budowy organizmu i od jego funkcji. Ponieważ bliższe określenie podłoża biologicznego byłoby w danym razie rzeczą nieosiągalną, z konieczności trzeba będzie ograniczyć wymagania i poprzestać na uwzględnieniu cech zewnętrznych, dających się łatwo zauważyć, oraz na opisie budowy cielesnej. Sprawy te nie zostały wcale uwzględnione w nadesłanych charakterystykach. Należy tu również i dziedzina ruchowa, która jest zewnętrznym przejawem aktywności psychofizycznej osobnika, zależnej właśnie od podłoża biologicznego. Trzeba zatem uwzględnić w charakterystyce cechy dziedziny ruchowej, oraz sposoby reagowania na różnego rodzaju zewnętrzne i wewnętrzne podniety. Mowa tu o tak zwanym temperamencie, który powszechnie uznany jest jako jeden z wrodzonych czynników charakteru. Poza charakterystyką sfery ruchowej i sposobów reagowania na podniety należy również wziąć pod uwagę zewnętrzne właściwości budowy, czyli cechy antropologiczne.

3. Dziedzina życia uczuciowego stanowi niezmiernie doniosły czynnik charakteru. Życie uczuciowe jest jednak bardzo trudne do scharakteryzowania w szczegółach, trzeba zatem poprzestać na naszkicowaniu jego ogólnego zabarwienia i na podkreśleniu dominujących tendencji uczuciowych. Ważną więc rzeczą będzie podkreślenie w charakterystyce czy dzieci są kłiwe (pieszczotliwe) i współczujące, czy obojętne na własne i cudze cierpienia lub radości, czy może nawet złośliwe i okrutne. Ponieważ życie uczuciowe kształtuje się pod wpływem atmosfery domowej i stosunku dorosłych do dziecka, ponieważ w atmosferze uczuciowej oschłości ze strony dorosłych życie uczuciowe dziecka może ulec stłumieniu, należy scharakteryzować stosunek rodziców do dzieci. Znamienne cechy uczuciowości objawiają się między innymi w stosunku do człowieka, dlatego ów stosunek dziecka trzeba będzie wziąć pod uwagę i bliżej go określić. Równie ważne są objawy uczuć zwróconych ku samemu sobie, wreszcie pewien mniej więcej stały uczuciowy ton psychiki, zwany usposobieniem, wynikający częściowo z podłoża biologicznego, a częściowo z oddziaływania najbliższego otoczenia, winien być również uwzględniony.

4. W charakterystyce nie można pominąć tego składnika charakteru, który pospolicie nazwany jest „wola”. Jest to dziedzina dążeń i działania. Dążenia te w najogólniejszym ujęciu określić można, jako silne lub słabe, stałe w swym kierunku lub — zmienne. Należy przytem wziąć pod uwagę stosunek dziecka do pracy — przyczem ważną rzeczą będzie porównać stosunek dziecka do pracy z tą samą cechą u dorosłych danego środowiska.

6. Pewnym środowiskom właściwe bywają również jakieś wyraźne cechy umysłowości lub kierunek uzdolnień, np. skłonność do refleksji, do teoryzowania (właściwa np. rosjanom), albo wybujałość wyobraźni, marzycielstwo, lub nastawienie praktyczne. Specjalny kierunek uzdolnień wyrażać się może np. w muzykalności, albo w zdolnościach plastycznych czy technicznych. Cechy te, o ile występują, powinny być uwypuklone zarówno w charakterystyce dzieci, jak w charakterystyce środowiska.

W myśl powyższych założeń, w których uwzględnione zostały główne postulaty współczesnej nauki o charakterze, dochodzimy do zestawienia najważniejszych cech, które mogą być określone na podstawie obserwacji i otrzymujemy w rezultacie podstawę dla planowych charakterystyk. Plan taki—ułożony przez grono osób pracujących nad zagadnieniem charakteru dziecka—zamieszczamy poniżej. W związku z tem — i przy poparciu finansowem ze strony „Naszej Księgarni”—ogłoszony zostaje

## KONKURS

na najlepszą regionalną charakterystykę dziecka polskiego.

### PLAN CHARAKTERYSTYKI.

1. *Środowisko.* Zwięzła charakterystyka środowiska geograficznego i społecznego, w którym dzieci wznoszą. (Warunki geograficzne: równiny, góry, niziny, bagna, puszcze; rolniczy lub przemysłowy charakter produkcji; wysoki lub niski poziom kultury materialnej; stan oświaty, stosunki narodowościowe, wyznaniowe i t. p.).

2) Charakterystyka sfery ruchowej i sposobu reagowania na podniecie, opis cech zewnętrznych, dotyczących budowy ciała i typu antropologicznego.

a) *Ruchy* szybkie, powolne, silne, słabe, spokojne, nerwowe, ociężałe, lekkie.

b) *Reakcje* nagłe, gwałtowne, opóźnione, słabe.

c) *Ogólna postać:* wysmukła, budowa wąska, albo przysadkowata, krępa o kształtach zaokrąglonych, albo budowa silna o harmonijnych lub nieharmonijnych proporcjach ciała.

*Barwa oczu* (piwne, zielone, niebieskie). *Barwa włosów:* ciemne, szatynowe (odcień popielaty czy rudawy), jasne.

*Twarz:* okrągła (szeroka), wydłużona; krótka, średnia, długa, kości policzkowe wystające, nie wystające.

*Nos:* wąski, średni, szeroki (skrzydła nosowe).

*Szpara oczna:* prosta, ukośna. *Fałda mongolska* jest lub niema \*).

*Kształt włosów:* proste, faliste, kędzierzawe.

3. *Życie uczuciowe:* Objawy tkliwości i współczucia. Obojętność na cudze przeżycia. Złośliwość lub okrucieństwo. Stosunek do człowieka: życzliwy, ufny, zaczepny, nieżyczliwy, nieufny, mściwy. Stosunek do zwierząt. Ambicja i miłość własna. Pewność siebie, nieśmiałość i niedocenianie się. Przeważające usposobienie: wesołe, pogodne, smutne, przygnębione, ponure. Stałość lub zmienność usposobienia.

4. *Cechy woli:* Siła lub słabość popędów. Stałość lub zmienność dążeń. Wytrwałość, przedsiębiorczość, zaciętość lub zmienność, chwiejność, bierność, lękliwość, ustępliwość.

5. *Cechy umysłowości i specjalne uzdolnienia:* Żywość umysłu, oryginalność i lotność, względnie ospałość umysłowa, szablonowość, brak polotu. Muzykalność, inne uzdolnienia artystyczne, umysłowe, techniczne.

\*) Fałda skórna, którą tworzy górna powieka, zakrywając zewnętrzny kąt oka.

6. *Cechy nabyte głównie przez oddziaływanie środowiska: czystość i porządek, względnie brud i nieporządek; obyczajowość towarzyska, religijność, dziedzina stosunków seksualnych, skłonność do bójek, stosunek do cudzej własności, pijaństwo i t. d. i t. d.*

*UWAGI OGÓLNE:* a) Ponieważ przy określaniu cech potrzebna jest jakaś miara porównawcza, przeto warunkiem opracowania trafnej charakterystyki jest znajomość dzieci paru różnych dzielnic.

b) Charakterystyka zawierać powinna możliwie wszystkie i tylko te cechy, które są wspólne większości dzieci danego rejonu. Indywidualne sylwetki nie powinny przesłaniać obrazu zbiorowego.

c) Pozostawione jest do uznania piszącego załączenie paru indywidualnych sylwetek, o ile one istotnie reprezentują skrytalizowany typ regionalny.

d) Pożądane są charakterystyki dziecka mazurskiego, pomorskiego, kujawskiego, śląskiego, ks. łowickiego, huculskiego, podhalańskiego, karpackiego, wileńskiego, okolic Lwowa i Krakowa, Wileńszczyzny, Podlasia i Polesia, Podola, Wołynia i t. d.

#### WARUNKI KONKURSU.

1. Prace, zaopatrzone godłem, nadsyłać należy pod adresem redaktorki „Pracy Szkolnej” (Warszawa, Polna 40 m. 5). Wraz z rękopisem należy przysłać w zamkniętej kopercie, oznaczonej tem samym godłem, nazwisko autora oraz jego dokładny adres.

2. *Termin* nadsyłania prac upływa z dn. 1 grudnia r. bież.

3. *Rozmiary pracy* określone są w przybliżeniu do 1½ arkusza druku, t. j. około 20-u stron rękopisu, formatu papieru kancelaryjnego. Pożądane są fotografie.

4. *Pierwsza nagroda* w postaci zbioru książek przedstawiać będzie wartość 150 zł. *Dwie drugie nagrody* — stanowią zbiory książek wartości 100 złotych każdy. Zbiory wybierają sobie osoby nagrodzone według własnego uznania.

5. Prace nagrodzone wydane zostaną nakładem Naszej Księgarni. Do wydawnictwa tego mogą być włączone prace nie nagrodzone, ale uznane przez Sąd Konkursowy za nadające się do druku. Autorzy prac drukowanych otrzymają honoraria autorskie.

6. *Skład Sądu Konkursowego* stanowią: dr. M. Librachowa, dr. J. Myd'arski, St. Studencki, W. Szumanówna, J. Włodarski, J. Zawirska.

#### J. SKARZYŃSKA

## JAK UCZĄ METODĄ PROJEKTÓW.

(Na podstawie książki Collingsa)

Książka *Stevensona „Metoda projektów w nauczaniu“* \*) daje teoretyczne uzasadnienie metody i jej syntezę; natomiast prawie zupełnie nie porusza praktycznego przeprowadzenia metody w życiu, sprawy tak niesłychanie ważnej dla nauczycieli. Próby pracy metodą projektów są robione i u nas w szkole ćwiczeń przy Państw. Seminarjum im. Elizy Orzeszkowej w Warszawie \*\*).

W amerykańskiej literaturze mamy kilka ciekawych sprawozdań z pracy metodą projektów. Jednym z najtreściwszych i najpoważniej

\*) Patrz Sprawozdanie w „Pracy Szkolnej”, Nr. 2 r. bież.

\*\*) Patrz artykuły: *Gąsiorowska* Idea regionalizmu w metodzie projektów; Instalacja elektryczności na bulwarach; *Korzeniowska*: Próba przeprowadzenia tematu z filizyki. Praca Szkolna 1929 r., ostatnio artykuł *W. Dzierzbickiej* w Oświacie i Wychowaniu 1931, Nr. 1.

ujętych jest książka Collingsa *An Experiment with a project curriculum*.

Ideowe podstawy, na których opiera Collings swoją pracę pedagogiczną, są wysnute z dzieł Deveya i Kilpatricka: dzieciństwo nie jest li tylko okresem przygotowawczym do życia, ma ono swoje własne wartości, tak samo ważne i konieczne jak i życie dorosłych. Wychowanie skierowane tylko ku przyszłości dziecka zniekształca jego życie, odbiera mu radość. Zadanie nauczyciela nie powinno polegać na skracaniu wieku dzieciństwa, lecz na pomaganiu do ciągłego i naturalnego rozwoju i przyswajania sobie doświadczeń. Życie w szkole powinno podporządkowywać się dążeniom i chęciom dzieci, musi więc być tak samo bogate i różnorodne jak ich życie, a nie wciśnięte w ramki ułożonych przez dorosłych programów szkolnych, chociażby najlepszych. Wciąż płynny program szkoły winien być szeregiem coraz to nowych doświadczeń w laboratorium życia.

Collings spodziewa się, że szkoła pracująca w taki sposób rozwinię i wykształci różnorodnie zdolności dzieci, będzie żywym organizmem, związanym z otaczającym środowiskiem (rodziną, sąsiadami, gminą) od którego ucząc się sama, będzie i nawzajem oddziaływać nań dodatnio.

Dla sprawdzenia tych teoretycznych przesłanek postanowiono, w Okręgu Szkolnym gdzie Collings był wizytatorem, dokonać 4-roletniego eksperymentu, opracowując jego warunki dokładnie i w sposób naukowy.

Wybrane zostały 3 szkoły, znajdujące się prawie w identycznych warunkach, na wsi, daleko od miasta, w środowisku średniozamożnych farmerów. Jednakowa była liczba dzieci, wiek, ilość lat spędzonych w szkole. Dzieci były zbadane za pomocą testów i wybrane zostały jednakowo uzdolnione. Jedna ze szkół była doświadczalna, dwie inne kontrolujące. Zaopatrzenie szkół kontrolujących w podręczniki, pomoce szkolne (mapy, globusy etc.), narzędzia do nauki rzemiosł, rolnictwa, gotowania (przedmioty obowiązujące w szkołach amerykańskich) były jaknajstaranniej dobrane, biblioteka szkolna zaopatrzona w dobre książki, polecane przez Wydział Szkolny. Szkoła doświadczalna nie miała ławek i pulpitów, jedna izba była przeznaczona na bibliotekę, druga na pracownię. W bibliotece były książki do czytania (podobnie jak i w szkołach kontrolujących), pozatem albumy przyrodnicze, podręczniki, encyklopedje, książki traktujące o rzemiosłach, rolnictwie, sporcie. Szkoła doświadczalna była zaopatrzona w przyrządy do rzemiosł: do stolarki i ślusarstwa, w narzędzia ogrodnicze, przyrządy do gotowania i wielką ilość gier. Zaopatrzenie szkoły doświadczalnej było kosztowniejsze niż szkoły zwykłej.

Skład nauczycielstwa we wszystkich trzech szkołach był wyborowy. W każdej szkole pracował jeden nauczyciel. W końcu 1-go roku szkoła eksperymentalna była zmuszona wziąć jedną siłę pomocniczą nauczycielską, dlatego, że praca w szkole doświadczalnej wymagała często obecności 2-ch nauczycieli i dlatego, że szkoła stała się terenem ciągłych wycieczek nauczycielskich dla przypatrzenia się pracy, a to odrywało jedynego nauczyciela od zajęć z dziećmi.

Warunki lokali szkolnych we wszystkich szkołach były jednakowe. Każda szkoła miała 2 izby, ogród, plac przed domem. Szkoły były koedukacyjne, chodziły do nich dzieci od 6 — 15 lat. Liczba dzieci w szkole doświadczalnej wynosiła—41, w innych—28 i 31. Początkowo

stosunek rodziców do szkół kontrolujących był obojętny, do szkoły doświadczałnej przez pierwsze miesiące pracy — zdecydowanie wrogi.

Szkoły kontrolujące pracowały według obowiązujących programów i planów zajęć.

Szkoła doświadczałna programu nie miała. Postawiła sobie dwa cele: 1) Pomóc dzieciom do osiągnięcia ich własnych celów i dążeń. 2) Przez stopniowe rozszerzanie doświadczenia dzieci doprowadzić je do wykonywania bardziej trudnych i interesujących samorzutnych zamierzeń. Uczenia się w czystej formie nie powinno być w szkole, gdyż w związku z pracą, która jest na warsztacie, zdarza się wiele okazji do nauki. Wszelkie uczenie się jest wymagane i popierane przez szkołę tylko o tyle, o ile jest potrzebne do wykonania zamierzonego przedsięwzięcia.

Szkoła doświadczałna była ulepszoną formą domu. Dzieci same wybierały tematy zajęć, a nauczyciel czuwał, żeby projekty wybrane nie były złe, trywjalne i nie były za trudne do wykonania dla dzieci. Planowanie, wykonanie i krytyka wykonanego projektu stanowi jednostkę metodyczną.

W szkołach kontrolujących dzieci były podzielone na 8 oddziałów — według przyjętego zwyczaju; w szkole doświadczałnej 41 dzieci w wieku od lat 6-ciu — do 14-tu zostały podzielone na 3 grupy: I gr. dzieci od 6 — 8 lat; II gr. od 9 — 11; III gr. od 12 — 14 lat.

Program zajęć w grupach stanowiły projekty z dziedziny: gier, powiastek, pracy ręcznej i wycieczek. Po długich próbach ułożono plan pracy dziennej tak, aby jeden nauczyciel mógł pracować z 3-ma grupami.

godziny	I grupa	II	III
9 — 9.30 9.30—10 10 —10.30	powiastki	powiastki	powiastki
10.30—10.55 10.55—11.20 11.20—11.45	Praca ręczna	Praca ręczna	Praca ręczna
11.45—12.15 12.15—12.45	śniadanie gry		
1.15—1.40 1.40—2.05 2.05—2.30	gry	gry	gry
2.30—3 3 —3.30 3,30—4	wycieczki	wycieczki	wycieczki

Projekty z dziedziny gier — są to zabawy, gry, dramatyzacje, przedstawienia. Projekty powiastkowe zawierają najrozmaitsze zagadnienia związane ze sposobami wyrażania swych uczuć słowem, rysunkiem lub muzyką, więc opowiadania, czytanie, śpiew, obrazki, fonograf, muzyka. Projekty z dziedziny wycieczek — zawierają zagadnienia związane z poznaniem okolicy i pracy ludzkiej. Projekty z pracy ręcznej dają możliwość wyrazić dążenia w formie konkretnej: szycie ubrania dla lalek, gotowanie, wykonywanie różnych przedmiotów np. sprzętów, klatek dla ptaków i t. d.

Wykonanie projektu poprzedzane jest konferencją z nauczycielem lub bez niego. Konferencję mogło być najmniej 4-y, jeśli wszystkie grupy łączą się razem w wykonaniu projektu — najwyżej 12 — jeżeli każda grupa projektowała oddzielnie z każdej dziedziny. Projekty były przyjmowane większością głosów ze zgodą nauczyciela, bywały także projekty indywidualne, wykonywane przez jednego lub kilku uczniów. W czasie pracy nad wykonaniem projektu każda grupa miała przewodniczącego, wybieranego przez grupę, za zgodą nauczyciela.

Jeden projekt pociągał za sobą zwykle inne. Były one zapisywane na specjalnej tablicy projektów poleconych. Tablica ta stanowiła jakby program zajęć na przyszłość. Każde dziecko miało pozatem swoją teczkę projektów, w której zapisywało, rysowało i notowało wszystko, co przez niego zostało dokonane.

Ważną składową częścią pracy w szkole są zgromadzenia publiczne, odbywające się raz na tydzień w określony dzień. Na tych zgromadzeniach dzieci referowały wykonane projekty, lub omawiały te, które miały wykonać przy współpracy rodziców.

Zgromadzenia nazywały się „publicznymi”, gdyż wszystkie dzieci, ich rodzice i sąsiedzi mogli brać w nich udział. Zgromadzenia były przygotowywane i omawiane przez dzieci, jak zresztą wszystko w szkole.

Projekty podawane przez dzieci są bardzo różnorodne, mogą być wypełnione w przeciągu jednego dnia, lecz mogą być również na warsztacie tygodnie i miesiące. Poruszają wiele zagadnień. Dla rozwiązania ich dzieci musiały czytać książki, artykuły, wertować encyklopedję, podręczniki, a nawet dzieła poważniejsze, rozpytywać rodziców, sąsiadów, lub specjalistów, pisały również listy do rozmaitych towarzystw naukowych i t. d.

Podaję kartkę z „teczki projektów” ucznia K. z I-szej grupy:

Pani Murfy sadi słończniki, by zacienić ogórki.

Słończnik ma duże żółte kwiaty. Kurczęta pani Murfy chętnie jedzą nasiona słończników. — Dostaliśmy od niej trochę nasion do zasiażenia.

Słończnik jest bardzo ładnym kwiatem. Na przyszły rok chcę posadzić słończniki na grządce arbuźów, żeby ocieniały moje arbuzy.

Najlepiej się udają w dobrej ziemi na słońcu i muszą być często podlewane. Są bardzo łatwe do prowadzenia.

A oto inne przykłady wybranych do opracowania tematów:

Dlaczego pani Murphy sadi słończniki? Czem się różni sosna od cedru? Jak liszka zmienia się w motyla? Czem karmi swe rasowe kur-

częta P. Edmond? Jak szerszeń buduje gniazdo w drzewie? Zbieranie orzechów. Zbieranie skrzeku żabiego do szkolnego akwarjum. Co zobaczymy w cyrku Neosko?

Tego rodzaju „projektów“ w ciągu 4-ch lat opracowano 58.

Dla charakterystyki metody przytoczę w skróceniu opis przebiegu pracy II-giej grupy (8 — 11 lat) przy opracowaniu tematu: jakie są przyczyny tyfusu w domu p. Smitha? Na konferencji tej grupy przewodniczący zwrócił uwagę na nieobecność Janki i Marysi. Tomek, ich bliski sąsiad, zauważył, że są one chore na tyfus, i że w domu Smithów często chorują na tę chorobę. To wywołało ogólną rozmowę o tyfusie i chęć zbadania przyczyn tej choroby. Powstał odpowiedni projekt. Przeczytano odnośne książki z biblioteki szkolnej. Dzieci napisały do Uniwersytetu w Missouri i sprowadziły stamtąd broszurki: „Jak walczyć z tyfusem“? i „Jak walczyć z muchami“, po 1-ym egzemplarzu dla każdego dziecka. Postanowiono następnie zrobić wycieczkę do p. Smitha w celu zbadania przyczyn choroby w jego domu. Tomkowi polecono zapytać p. Smitha, czy pozwoli obejrzeć swój dom i podwórze. Porzycja była przyjęta przychylnie. Na konferencji poprzedzającej wycieczkę zostały omówione szczegóły; postanowiono zwrócić uwagę na to: 1) czy okna i drzwi są zaopatrzone w siatki od much. 2) Czy woda w studni p. Smitha jest czysta i zdatna do picia. 3) Gdzie gospodarz przechowuje mleko do picia. 4) Czy śmiecie, nawóz i odpadki są blisko domu. 5) Omówiono jak mają się zachowywać uczestnicy wycieczki, aby się nie zarazić. Po tych przygotowaniach odbyła się wycieczka. P. Smith prosił dzieci o szczegółowy opis oględzin i o radę. Na konferencji omawiającej wycieczki zostały ustalone główne punkty sprawozdania i wyznaczona komisja do opracowania takiego sprawozdania. Sprawozdanie napisane i przez nauczyciela poprawione (nauczyciel poprawia każde sprawozdanie), zostało wysłane z listem do p. Smitha. Były tam wyszczególnione przypuszczalne przyczyny tyfusu: brud przed domem, wielka ilość much — i brak siatek ochronnych. Dzieci radziły zaopatrzyć okna i drzwi w siatki, przysłały kosztorys i wymiary siatek, wskazały, gdzie je można kupić. Następnie radziły oczyścić podwórze z brudu i zrobić zamykaną skrzynię na śmiecie; przesłały p. Smithowi na wzór muchołapkę i zamykane wiadro na śmiecie (zrobione w szkole), zawiadomiły również, że proszą uniwersytet w Missouri o wysłanie na imię p. Smitha biuletynu p. t. „Mucha“.

W bezpośrednim związku z tym projektem wysunięto zagadnienie: Czy tyfus jest najczęściej spotykaną chorobą w naszej okolicy? Dzieci urządziły ankietę na temat: „Na co chorowano w pańskim domu w ciągu ostatnich dwóch lat?“

Dla uporządkowania rezultatów ankiety musiały się dzieci zaznajomić z obliczaniem procentów i nauczyć się układać tablice statystyczne. Przy tej sposobności przeczytano książki z fizjologii i higieny. Rezultaty ankiety były przedstawione graficznie.

Na najbliższem publicznem zgromadzeniu postanowiono zdać sprawozdanie ze wszystkich tych czynności. Oto program obrad owego zgromadzenia wraz z zaproszeniem.



*Sprawozdanie ze stanu zdrowia w naszym Okręgu szkolnym.**Porządek dnia.*

- |   |          |
|---|----------|
| I. <i>Śpiew.</i>  | Wszyscy. |
| II. <i>Wykresy ilustrujące choroby w naszym okręgu.</i>     | Jadzia.  |
| III. <i>Co prawdopodobnie jest przyczyną tyfusu.</i>        | Tomek.   |
| IV. <i>Tablice ilustrujące sposoby zwalczania much,</i>     | Onal.    |
| V. <i>Pokaz poleconej muchołapki.</i>                       | Alfred.  |
| VI. <i>Pogadanka z przezrociami: Jak walczyć z muchami.</i> | Jerzyk.  |
| VII. <i>Herbatka.</i>                                       |          |

*Miło nam będzie zobaczyć Pana na zebraniu.*

Pod przewodnictwem II-ej grupy.

Środa, 3 grudnia 1918 r.

W projektach II-ej grupy znajdujemy między innymi: Jak posyłamy i odbieramy nasze listy? Jak się robi lody? Jak się piecze chleb w piekarni w Pineville? Jak p. Murphy hoduje kwiaty w pokoju? Co zobaczymy w cyrku w Neosko? i t. d. Druga grupa przerobiła 51 projektów z dziedziny wycieczek.

Trzecia grupa przerobiła 32 projekty z dziedziny wycieczek. Oto niektóre z nich:

1. Co się stanie z P. Tate, który okradł sklep?
2. Jak się wybiera sędziów?
3. Jak się zbiera podatki w Pineville?
4. Na co idą pieniądze z podatków w Pineville?
5. Dlaczego mają być wybrani kandydaci demokratyczni, według ich objaśnień na wiecu w Bethpage.
6. Dlaczego mają być wybrani kandydaci republikańscy, według ich objaśnień na wiecu w Cross.
7. Jak wyrabiają swetry w fabryce Jopline?
8. Jak przepowiada pogodę Instytut Meteorologiczny?
9. Jak się robi masło w mleczarni w Neosko?
10. Co zobaczymy w cyrku w Neosko?

Przytoczę jeszcze dla charakterystyki po kilka projektów, wykonanych z dziedziny pracy ręcznej, chociaż dla nauczyciela byłoby rzeczą niezmiernie interesującą prześledzić wszystkie etapy pracy tej szkoły.

I-sza grupa wykonała z dziedziny pracy ręcznej 91 projektów; wiele z nich były indywidualnymi przedsięwzięciami uczniów. Zrobiono deskę do prasowania, klatkę dla ptaków, uszyto sukienki dla lalek, upięszono klasę; uczniowie przeprowadzili w domu pod dozorem szkoły hodowlę kurcząt, dyni, ogórków itp.

II grupa zaprojektowała i wykonała: alfabetyczny katalog kartkowy bajek i opowiadań z biblioteki szkolnej; pudełka do gwoździ; klatki dla ptaków, pieczenie jabłek i gotowanie zupy na szkolne śniadanie; farbowanie jajek wielkanocnych, szycie kostjumów na przedstawienia itd.

III grupa była przez długi czas zajęta projektem wystawy produktów szkoły i domu. Wystawa zrobiona była wspólnie z innymi szkołami. Inicjatywa i cała praca organizacyjna były dziełem III-ciej grupy — inne grupy szkoły uczestniczyły również w tym projekcie.

III grupa zrobiła pozatem kort tenisowy, sanki, siatki ochronne od much, pastę do czyszczenia naczyń metalowych. Projekt wzbudził zainteresowanie do chemii, geologii i pociągnął za sobą inne zamierzenia.

Po 4-ach latach sprawdzono wyniki pracy. Inteligencja dzieci została ponownie zbadana. Tablice I i II przedstawiają wyniki porównawcze dla obu szkół. (Str. 138, Tablica 1a).

*Porównanie przeciętnej postępów dzieci we wszystkich oddziałach w końcu czteroletniego okresu.*

PRZEDMIOTY	Szkoła kontrolująca	Szkoła doświadcz.
Kaligrafia	8.5	10.3
Sylabizowanie	53.8	56.2
Czytanie	32.3	38.3
Dodawanie	17.6	21
Odejmowanie	12.9	20.2
Mnożenie	11.1	13.3
Dzielenie	13.1	14.1
Geografia	37.0	85.8
Historja	6	11.8
Wypracowania	7.4	10.8

Jak widać z tabl. I-szej postępy dzieci w szkole doświadczalnej były wyższe, niż w szkołach kontrolujących; dzieci orjentowały się lepiej nawet w takich przedmiotach, jak arytmetyka, chociaż niezbędny warunek wprawy pozornie mógł być w tych warunkach zaniedbany. Niezwykle postępy szkoły doświadczalnej z dziedziny geografji należy przypisać lekturze; dzieci czytają dużo opisów podróży, bliższych i dalszych. Zdobywają w ten sposób wiadomości geograficzne, a jednocześnie zaspakajają naturalną zupełnie w ich wieku chęć przygód.

Należy zaznaczyć, że szkoły kontrolujące pracowały bardzo sumiennie.

Tabl. II ilustruje porównawczo zachowanie się dzieci w szkole eksperymentalnej i w szkołach kontrolujących.

ZACHOWANIE SIĘ UCZNIÓW	1917—1918		1920—1921	
	Szkoły kontr.	Szkoła Doświadc.	Szkoły Kontr.	Szkoła Doświadc.
% dzieci uczęszczaj. do szkoły z pośród zarejestr. w obwodzie	71.1	70.2	76,9	100
% dzieci uczęszczających do szkoły codziennie z pośród zapisanych . . . . .	2,3	2.9	8,2	96
% dzieci spóźniających się więcej niż 8 razy w ciągu roku	97	95	91	3
% dzieci wagarujących jeden lub więcej razy do roku . .	18	28	11	2.5
% dzieci karanych w szkole	51	59	36	2.5
% dzieci pozostających cały rok w tej samej szkole . . .	31	24	33	100
% dzieci, które przeszły z 8 oddziału do wyższej szkoły .	15.6	14.2	25	100

Z zestawienia tego wyniku, jak widzimy, że szkoła eksperymentalna poszczycić się może znacznie lepszymi rezultatami. Sprawdziło się również przypuszczenie Collingsa, że szkoła, prowadzona metodą projektów, będzie silnie oddziaływała na otoczenie. Nastąpiło życie się szkoły z rodziną. Rodzice interesują się szkołą, chodzą na zgromadzenia publiczne, chętnie współpracują w realizacji projektów dziecińczych — pożyczają książki ze szkolnej biblioteki, przyrzadzą do mierzenia tłuszczu w mleku, do szczepienia drzewek, zwracają się o pomoc w rozwiązaniu

trudności gospodarczych, wspólnie z dziećmi wertują książki, aby znaleźć radę.

Odsetek farmerów czytających jedno lub kilka pism zwiększył się w okręgu szkół kontrolujących o 3,8% w okręgu szkoły doświadczalnej o 96%.

Poprawa nastąpiła nawet pod względem gospodarczym: odsetek rodziców, hodujących rasowe świnie i krowy, zwiększył się; w wypadku szkół kontrolujących o 7,2% — w okręgu szkoły doświadczalnej o 31%. Odsetek rodziców, głoszących za zwiększeniem podatku na ulepszenia szkolne, podniesienie pensji nauczycielowi — był w okręgu szkół kontrolujących 32%, w okręgu szkoły doświadczalnej 89%. Collings wysnuwa ze swego 4-roletniego doświadczenia wnioski, że szkoły na wsi powinny być prowadzone metodą projektów — uważa jednak za konieczne, aby szkoła była odpowiednio zaopatrzona w przyrządy do pracy i książki.

Parę słów jeszcze o pracy i przygotowaniu nauczyciela w szkole, prowadzonej metodą projektów. Nie poddając dzieciom swoich pomysłów, powinien między wysuniętymi przez dzieci projektami, wybrać takie, które nie będą złe, ani trywjalne, bo i takie mogą dzieci wysunąć. Następnie czuwać powinien, aby projekty odpowiadały siłom dzieci — nie były zatrudne — ani za łatwe. Jeżeli mała Zosia uszyje samodzielnie sukienkę dla lalki, sama wymierzy materiał, skroi i dopasuje, to za tym projektem pójdą inne, trudniejsze, zmuszające dziecko do ciągłego rozwoju. Ale jeżeli dziecko chce zrobić szafę na książki, i nauczyciel go nie powstrzyma, tylko pomoże mu wykonać ten trudny projekt — to praca dziecka nie przyczyni się do jego rozwoju, ponieważ przechodziła siły i doświadczenia dziecka, nie była samodzielna i mogła być wykonana tylko przy pomocy starszej osoby. Dziecko nie nabędzie również nowych doświadczeń, nowych pożytecznych nawyków, jeżeli projekt jest zbyt łatwy i nie rozwija twórczości dziecka. W tym wypadku jednak należy zachować ostrożność. Czasami dziecko wykonując pracę pozornie łatwą, zbiera materiał i siły do nowej i trudniejszej. *L. Stott (Progressive Education 1931)* przytacza wypadek z dziewczynką 7-letnią, która przez dłuższy czas rysowała codziennie jednakowe domki z dymem, wychodzącym z komina. Nauczycielka była zrozpaczona, już miała interwenjować i namówić dziecko do innych pomysłów. Dziewczynka jednak w końcu samorzutnie przeszła do innych rysunków i dopędziła inne dzieci.

Nauczyciel pracujący metodą projektów powinien wyrobić w sobie umiejętność szybkiego orientowania się w sprawach życiowych, zdolność grupowania drobnych faktów i ostrożnego wyciągania wniosków. Przystosowanie się do projektów dzieci wymaga nieustannej pracy nad uzupełnieniem swej wiedzy. Przy opracowaniu projektu należy wciąż baczyc, aby nie zatracić głównego zagadnienia, nie rozpraszać się i uniknąć płytkości w opracowaniu.

W szkole takiej nauczyciel nie może nigdy zatrzymać się w rozwoju, bo projekty dzieci obejmują bardzo szerokie zakresy.

Koniecznym jest poznanie warunków miejscowych pod względem przyrodniczym, historycznym i gospodarczym — gdyż zagadnienia wysuwane przez dzieci będą prawdopodobnie obracały się w tym zakresie. Ponieważ w naszej literaturze zagadnienie środowiska pracy było poruszane niejednokrotnie, pozwalam sobie przytoczyć spis artykułów, traktujących o tem.

## LITERATURA O POZNANIU ŚRODOWISKA.

*Maciecha Al.* Opisy powiatów a studja nad stosunkami województw, jako jednostek regionalnych. Płock, Wyd. Tow. Nauk. Płock.

*Milata A.* Praca krajoznawcza nauczyciela (z uwzględnieniem terenu Śląskiego). Miesięcznik Pedagogiczny, 1928, s. 168 — 72.

*Bełzecki St.* Udział nauczyciela w badaniach historycznych na prowincji. Życie szkolne, 1926, w odbite.

*W. Laskowski.* Nauczyciel szkoły powszechnej a praca naukowa. Przyjaciel Szkoły 1927.

*Pathowski Al.* O poznawaniu środowiska Pracy. Polska Oświata Pozaszkolna 1928.

*Podgórski Z.* Co powinien wiedzieć o swoim powiecie, mieście, o swojej gminie, osadzie czy wsi każdy działacz oświatowy. „Oświata Polska” 1925, s. 97 — 106 tyg. „Szkoła”, 1925, 2 — 4 — 6.

## M. LICHTSCHEIN.

## UWAGI NA TEMAT NAUCZANIA W SZKOŁACH MIESZANYCH.

W „Głosie Nauczycielskim” Nr. 8 z dn. 26 października 1930 r. (w dziale „Ciernie i głogi”) poruszył kol. Polkowski kilka bardzo ważnych spraw, które należałoby jednak segregować i każdą z nich oddzielnie omówić. Jedne z „Głogów”, opisanych przez kol. Polkowskiego należą do chwastów lokalnych i jako takie dadzą się łatwo wyplenić. Więcej natomiast uwagi należy poświęcić kwestjom metodycznym w tym artykule poruszonym. Z podobnymi problemami metodycznymi stykamy się bowiem nie tylko w jednej szkole, w jednym powiecie lub nawet w jednym województwie, ale w każdej prawie szkole, do której uczęszczają dzieci żydowskie.

Nauczyciel, nieobeznany z temi warunkami, jest w pierwszej chwili bezradny i łatwo może ogarnąć go zwątpienie.

Sytuacja nie jest jednak beznadziejna, i nauczyciel, który musi być na różne przeszkody przygotowany, i te trudności może pokonać.

W mojej dotychczasowej praktyce szkolnej — a pracuję już dwięć lat w szkole pod względem narodowości i wyznania mieszanej — zrobiłem niektóre spostrzeżenia, któremi chciałbym się podzielić z kolegami, pracującymi w podobnych szkołach.

I. Przewidziane w programie 4 godziny na naukę języka polskiego są bezwzględnie niewystarczające. Rozumieją to dobrze władze szkolne i każdy inspektor będzie „patrzył przez palce”, jeśli jedną—do dwóch lekcji robót poświęci się językowi polskiemu. Nawet najzarliwszy obrońca robót ręcznych w szkole zgodzi się z tem, że jest wprost paradoksalnym, by na język polski przeznaczono tylko tyle godzin nauki, ile — na roboty.

Należałoby przynajmniej zrobić wyjątek dla tych szkół powszechnych, w których dziatwa szkolna pochodzi przeważnie ze środowiska niepolskiego. O ile w danej szkole niema odpowiedniej sali gimnastycznej, można w dniach niepodognych także pół godziny z lekcji gimnastyki wykorzystać dla języka polskiego.

Każdy przełożony będzie też wyrozumiały, jeśli nauczyciel w tych szkołach ograniczy ilościowo zakres materiału, byleby tylko zredukowany materiał został gruntownie przerobiony \*).

## II. Doświadczenia metodyczne.

a) Przerabiam czytanki przeważnie treści opowieściowej o żywej akcji, gdyż taka tylko czytanka daje materiał do wysłowienia się.

Przy przerabianiu czytanek, oraz odpytywaniu tychże musimy pamiętać o powiększeniu zasobu słownikowego, który u dzieci żydowskich jest bardzo ubogi. Staram się to osiągnąć w następujący sposób: 1) synonimów nie zastępuję bliskoznacznym wyrazem. Doświadczenie bowiem uczy, że dzieci nie starają się zapamiętać tych nowych wyrazów, lecz posługują się nadal już poprzednio im znanymi wyrazami. Należy zatem każdy nieznany wyraz objaśnić przez opisanie, bez użycia wyrazu bliskoznacznego, gdyż tylko w ten sposób zmusi się dzieci do zapamiętania każdego nowopoznanego wyrazu.

2) Przy odpytywaniu zadanych lekcji, a szczególnie przy streszczeniu czytanek żąda się zwyczajnie od dzieci opowiadania „własnymi słowami“.

Ja natomiast wymagam, aby dzieci przy opowiadaniu używały, jak najwięcej wyrazów, oraz zwrotów językowych, a przede wszystkim nowych, jakie znajdują się w przerobionej czytance.

b) Zadaję często „na pamięć“ wiersze lub krótkie ustępy prozaiczne o treści wziętej z życia codziennego. Przez uczenie się na pamięć przełamują dzieci trudności wysłowienia.

c) Wdrażam dzieci do opowiadania krótkimi zdaniami, aby się nie gubiły w labiryncie zdaniowym.

d) Nauczaniu gramatyki poświęcam dużo czasu, przyczem jednak nie stosuję praktycznych ćwiczeń, zawartych w podręcznikach Szobera. Ćwiczenia te są bowiem mechanicznie spreparowane i nie wymagają od dziecka żadnego natężenia umysłowego, a tem samem nie przynoszą praktycznych korzyści. Natomiast są rezultaty bardzo dobre, jeżeli dzieci muszą same szukać przykładów do poznanych zasad gramatycznych.

e) Ćwiczenia piśmienne. W mojej praktyce dotychczasowej stwierdziłem, że dzieci żydowskie popełniają stosunkowo mało błędów ortograficznych, wobec czego można ograniczyć dyktanda do minimum. Dziwołagom spotykanym w zadaniach piśmiennych zapobiegnie się przez uświadomienie dzieci, że nauczyciel nie ocenia zadania „na łokcie“. Dzieci żydowskie mają bowiem zwyczaj pisać bardzo obszerne zadania; wydatkują więc energję na ilość pracy, z uszczerbkiem dla jej jakości. Należy także dobrać tematy, które nie dają pola do rozpisywania się.

Zadanie przeglądane przez nauczyciela dzieci poprawiają i przepisują. Dobrzeby było, aby dzieci opanowały pamięciowo niektóre poprawione zadania i jeszcze raz je pisały jako sprawdzian, czy i w jakim stopniu dziecko skorzystało z ćwiczenia.

O ile nauczyciel języka polskiego włada także językiem obcym, udzielanym w danej szkole, mógłby z wielką korzyścią, jako wypracowa-

\* ) Redukcja godzin robót ręcznych i gimnastyki jest niepożądana dla dzieci żydowskich, ze względu na właściwy im brak zręczności rąk i fatalne warunki higieniczne, w jakich przeważnie żyją. (Dop. Red.).

nie piśmienne stosować tłumaczenia z języka obcego na język polski (kl. VI i VII).

f) Czytanie kursoryczne jest naogół zadawalające. Należy tylko odzwyczaić dzieci od melodyjnego zakończenia zdań. Należyte wymawianie niektórych spółgłosek (jak ś, ć, r) wyrobi się z czasem. Nastąpi to jednak tylko stopniowo, a nie przez stosowanie radykalnych środków.

Jeżeli każdy nauczyciel musi mieć anielską cierpliwość, to nauczycielowi języka polskiego w oddziałach mieszanych potrzebna jest cierpliwość boska. Nie wolno mu najlżejszem nawet drgnieniem twarzy lub w jakikolwiek inny sposób dać się wyprowadzić z równowagi dziwołagom językowym. Niecierpliwość malująca się na twarzy nauczyciela onieśmiela dziecko, które boi się wogóle mówić. Nauczyciel musi także swoim taktem doprowadzić do tego, aby dzieci nieżydowskie nie wyśmiewały swoich kolegów (koleżanek).

Jeżeli bowiem każde, błędne odezwanie się wywoła w klasie homeryczny śmiech, albo wykrzywanie się, to w takiej klasie nie zrobią dzieci żydowskie żadnych postępów.

g) Lektura domowa.

Dzieci żydowskie bardzo chętnie czytają.

Interesuje je treść przeczytanej książki, lecz nie starają się opanować nowych zwrotów i przenośni językowych, zawartych w przeczytanej książce. Nauczyciel musi zatem bardzo oględnie kierować lekturą domową dzieci. Jak przy ćwiczeniach piśmiennych, tak i przy lekturze, musi ciągle nauczać dzieci, że nie należy czytać „na wyścigi”, aby się wykazać jak największą ilością przeczytanych książek. Celem lektury ma być przede wszystkim wzbogacenie języka, a jeśli to możliwe — pamięciowe opanowanie piękniejszych urywków.

Przeważna część czytańek zawartych w podręcznikach V i VI-go oddziału, a zwłaszcza książki czytane przez dzieci, jako lektura domowa, nie zawierają wyrazów — że tak powiem — codziennych. Mam tu na myśli nazwy sprzętów, naczyni domowych i wogóle te wszystkie wyrazy, któremi się musimy posługiwać w życiu codziennem. Z czasem wytwarza się paradoksalna sytuacja. Dzieci żydowskie, po ukończeniu 7-mio klasowej szkoły, posługują się niezłe językiem książkowym, a po części nawet literackim; brak im natomiast wyrazów „codziennych”. Aby dać dzieciom możność zdobycia także pewnego zasobu tych wyrazów, należałoby czytać wyjątki z gazet, które są wzięte z życia codziennego.

h) Czy należy zmuszać dzieci do używania języka polskiego poza szkołą.

Języka żywego uczymy się tylko przez jak najczęstsze posługiwanie się nim. Dzieci żydowskie, przebywając poza szkołą w środowisku niepolskiem nie mówią prawie nigdy po polsku. Nawet w szkole rozmawiają ze sobą po żydowsku. Można bowiem obserwować, że — o ile jest w klasie większa ilość dzieci żydowskich — to „trzymają się” razem i na przerwach tylko z sobą przebywają, a tem samem mówią ze sobą po żydowsku. Niektórzy nauczyciele — w najlepszej zresztą myśli i mając tylko dobro dzieci na celu — zakazują im używania języka żydowskiego. Ten środek nie jest polecenia godny, a to z dwóch względów: po pierwsze taki zakaz może być źle interpretowany zarówno przez dzieci, jak

przez rodziców. Ci, nie oceniwszy intencji nauczyciela gotowi uważać jego dobrą radę za naruszenie ich praw narodowych. Po drugie nie jest wskazane, aby dzieci żydowskie, które nie opanowały jeszcze języka polskiego mówiły ze sobą po polsku. Dzieci żydowskie z natury gadatliwe, będą ze sobą dużo mówiły i popełniać będą niezliczone błędy językowe. Przez dłuższe używanie skażonego języka, tak się zakorzenia u nich błędy, że później nawet najintensywniejsza praca nauczyciela ich nie wypleni.

Dobre wyniki osiągnąć można przez rozmieszczenie dzieci w ten sposób, by w każdej ławce siedziały dzieci żydowskie z nieżydowskimi. Rzeczą nauczyciela będzie wytworzyć w klasie taką atmosferę, by dzieci żydowskie i nieżydowskie wzajemnie się zaprzyjaźniły — a wówczas będą zarówno w szkole, jak poza szkołą ze sobą się stykały i rozmawiały.

III. Trudności językowe przy nauczaniu innych przedmiotów. Trudności językowe hamują normalny tok pracy i powodują zaległości także przy nauczaniu i innych przedmiotów. Jak powinien nauczyciel te trudności pokonywać? Tu zdania są podzielone. Jedni twierdzą, że należy każdy popełniony błąd językowy poprawić mechanicznie, bez uszczerbku dla właściwej lekcji. Drudzy natomiast nie zadowolają się mechanicznym usunięciem błędu, lecz żądają, by nauczyciel przy każdym błędzie przerywał właściwą lekcję i omówił szczegółowo popełniony błąd językowy. Temu problemowi poświęcono na terenie naszym kilka konferencji rejonowych.

Przeprowadzano lekcje w klasach mieszanych i stosowano zarówno metodę mechanicznego poprawiania błędów, jak i dygresje gramatyczne. Na podstawie tych eksperymentów doszliśmy do wniosku, że dygresje tak dalece hamują normalny tok lekcji, iż właściwy cel lekcji nigdy nie zostanie osiągnięty. Uchwaliliśmy ostatecznie ograniczyć się do mechanicznego poprawiania błędów.

Na tem miejscu poruszę jeszcze sprawę, która nie należy wprowadzić do metody, ale nie mniej zasługuje na omówienie.

Niektórzy nauczyciele przy klasyfikowaniu dzieci, obniżają często skalę z różnych przedmiotów (rachunki, przyroda, historia i t. p.), kierując się brakami językowymi, ujawniającymi się u dzieci przy odpowiedziach z tych przedmiotów.

Takie ujęcie sprawy jest i niesłuszne i szkodliwe. Jeżeli dziecko przykłada się do nauki i daje dowody, że dany przedmiot opanowało, to przecież nie można obniżyć mu skali dlatego, że popełnia błędy językowe. Za te błędy językowe otrzyma dziecko obniżony stopień z języka polskiego.

Przez obniżenie oceny zabija się u dzieci chęć do nauki, zamiłowanie do różnych przedmiotów naukowych.

#### IV. Frekwencja w soboty i święta żydowskie.

Kol. Polkowski wymienia także absencje w soboty, jako jedną z przeszkód utrudniających mu pracę szkolną. Zgadzam się z opinią kol. Polkowskiego, wątpię jednak czy zalecony środek, a mianowicie nacisk na ludność żydowską, by posyłała swą dźwiatwę do szkoły w sobotę, będzie skutecznym lekarstwem na tę bolączkę. Nie życzę żadnemu nauczycielowi tego eksperymentu, bo naraziłby się na nieprzyjemności, a celu by nie dopiął. Co gorsza! Jeżeli obecnie niektóre dzieci

przychodzą w soboty, to po zastosowaniu nacisku, ani jedno nie przychodziłoby w soboty do szkoły.

Już wspominałem, że dużo zależy od taktu nauczyciela. W naszej szkole nie stosuje się najłżejszego nacisku, a mimo to przychodzi około 80% dzieci żydowskich w sobotę do szkoły. Podkreślam, że są to nawet dzieci z bardzo pobożnych domów.

Przy układaniu rozkładu lekcji należy się z temi absencjami liczyć, w ten sposób, aby na sobotę przypadły przedmioty, które nie wymagają pisania i innych czynności zakazanych w sobotę. Jeżeli już trudno doprowadzić do tego, aby dzieci żydowskie w soboty do szkoły przychodziły, to można także na sobotę wyznaczyć takie przedmioty, których opuszczenie nie odbija się bardzo szkodliwie (roboty, język obcy, gimnastyka) i t. p.

Co do świąt, to niema dwudziestu dni świąt żydowskich w roku. Święta „Pesach” przypadają prawie zawsze w czasie ferij wielkanocnych. W niektóre półświęta dzieci zazwyczaj same do szkoły przychodzą. Zostaje tylko 7 dni świątecznych w ciągu roku, w których dzieci żydowskie do szkoły nie przychodzą i wszystkie te święta przypadają w jednym miesiącu (wrzesień lub początek października). Nauczyciel może zatem uwzględnić te przewidziane absencje przy sporządzeniu rozkładu materiału na miesiąc wrzesień lub październik.

Słusznie zrobił kol. Polkowski, że umieścił swoje uwagi w rubryce „Ciernie i głogi”. W pracy naszej przeszkody piętrzą się nad przeszkodami.

Wytrzymałością, taktem i serdecznym ustosunkowaniem się do wszystkich dzieci, bez różnicy wyznania i narodowości, doprowadzimy do tego, że społeczeństwo żydowskie, które dawniej od szkoły polskiej stroniło, coraz więcej będzie do niej dzieci posyłało.

Na ławie szkolnej następuje też zbliżenie się dziatwy różnych wyznań i narodowości, co ma niezmiernie wielkie znaczenie dla przyszłości.

Tylko w szkole jest miejsce, gdzie możemy wychować obywateli lojalnych i do państwowości polskiej przywiązanych.

## Z PRAKTYKI SZKOLNEJ.

### TEMATY DO SAMODZIELNYCH ĆWICZEŃ Z CHEMJI.

*Dla uczniów oddziału VI.*

*Nauczanie chemji w szkole powszechnej według tlenowej teorii [spalania metali w powietrzu prof. Wł. Michalskiego.*

Artykuł niniejszy ma na celu rozbudzenie u nauczycieli fizyki i chemji głębszego zainteresowania dla metody laboratoryjnej, oraz zastanowienia się nad właściwym sposobem podawania uczniom tematów do samodzielnych ćwiczeń z tych przedmiotów. (O sposobach tych, o ich zaletach i wadach pisałem obszerniej w Nr. V Mies. Pedagogicznego). Dłuższe praktyczne stosowanie wskazówki metodycznej, że w nauczaniu przyrody punktem wyjścia mają być własnoręczne przez ucznia wykonanie ćwiczenia, zmusza do przyjęcia twierdzenia, iż podawanie uczniom przed ćwiczeniami tematów na piśmie, jest z różnych względów najbar-



dziej celowe i dla metody laboratoryjnej jedynie odpowiednie. Może się ta praca tu i ówdzie przyczyni do ułatwienia uczącemu zorganizowania własnoręcznych ćwiczeń uczniów, zachęci do większego wysiłku w kierunku zdobycia najprostszych kompletów przyrządów i materiałów do ćwiczeń.

### I. POWIETRZE.

*Zagadnienie:* Dlaczego naczynia blaszane i różne metalowe narzędzia pokryte są lakierem, emalją lub też poniklowane? (2 godziny).

*Materiały i przyrządy:* Parę narzędzi metalowych lakierowanych lub poniklowanych, 2 naczynia emaljowane, przedmioty żelazne mocno zardzewiałe, kilka zardzewiałych blaszek żelaznych oraz blaszek miedzianych, cynkowych, zmienionych przez dłuższe leżenie na powietrzu, papier szmerglowy, kawałki ołowiu (cyny) w miseczce żelaznej, próbówka, parafina, szczypce metalowe, łapki drewniane, trójnóg, trójkąt kaolinowy lub drutowy, skrawek blaszki wielkości ok.  $5 \times 50$  mm., palnik spirytusowy lub gazowy, naczynie blaszane z zimną wodą, magnez we wstążce, wiórki cynkowe.

Przy wykonywaniu doświadczeń należy uczniów podzielić na grupy po trzech lub czterech w każdej, a do ilości grup dostosować w miarę możliwości ilości kompletów przyrządów.

1 a) Obejrzyj przedmioty i blaszki zardzewiałe.

b) Wycieraj część powierzchni tych przedmiotów lub blaszek papierem szmerglowym. Co znajduje się pod warstwą rdzy (nalotu)? Podaj we wnioskach: 1) Co jest przyczyną rdzewienia żelaza. 2) Z czego powstaje rdza? 3) Czy po przemianie żelaza na rdzę ta ostatnia wykazuje jeszcze własności żelaza?

2) Obejrzyj kawałek starej blachy miedzianej, cynkowej, kawałek rury ołowianej. Oczyść znów część powierzchni tych blaszek papierem szmerglowym. Cóż i tu zauważasz? Czy istnieje różnica rdzewienia żelaza i pokrywania się nalotem miedzi, cynku lub ołowiu? Jaka? Czy znasz metale, które się na powietrzu nie pokrywają rdzą (nalotem)? Wymień je!

3 a) Ogrzewaj celem przyśpieszenia podobnych przemian metali, kawałek cienkiej blachy miedzianej (żelaznej) o czystej, metalicznej powierzchni w otoczeniu powietrza. (Chwyć blaszkę przez szczypce metalowe lub obcęgi). Po mocnem wyprażeniu blaszki obserwuj ją podczas stopniowego wystygania. Zbierz zeszkrobane łuseczki, t. zw. zgorzelinę miedzi (żelaza) na kawałek papieru.

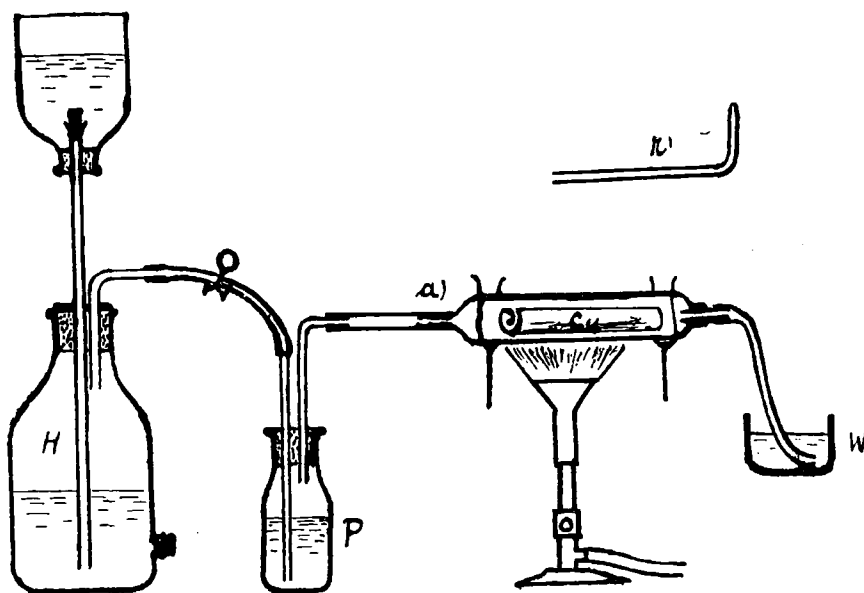
b) Zapal kawałek wstążki magnezowej lub pęk cienkich wiórków cynkowych. Porównaj metal z otrzymaną zgorzeliną. Wnioski do a), b).

c) Miseczkę żelazną z kawałkiem ołowiu (cyny) postaw przy pomocy trójkąta kaolinowego na trójnożu i ogrzewaj aż do stopienia ołowiu. Zgarnij skrawkiem blaszki, trzymanej w szczypcach metalowych, górną warstwę stopionego ołowiu i obserwuj zmiany. Powtórz tę czynność drugi, trzeci raz. Wynik. Wniosek.

4 a) Z poprzedniego dośw. pozostały płynny jeszcze ołów przelej do blaszanego naczynia z zimną wodą. Z otrzymanego skrzepłego, błyszczącego ołowiu włóż kilka kawałeczków do próbówki, następnie dodaj tyle ostrużyn parafiny, by po stopieniu zakryła całkiem ołów. Probówkę ujmij w łapki drewniane i ostrożnie ogrzewaj, aż się ołów stopi.

Gdy po wyjęciu z płomienia metal zakrzepnie, zlej zawartość probówki. Wynik. Wniosek.

b) Do oliwy w miseczce żelaznej lub porcelanowej zanurzyć kawałek czystej, błyszczącej blaszki miedzianej i ogrzewać przez pewien czas. Wynik. Wniosek.



Rys. 1.

*H - wodór, P - płuczka z roztw. nadmang. potasu  
Cu - blaszka miedziana. W - wanienska szkl.*

5\*) Oczyszczyć szmerglem cienką blaszkę miedzianą, następnie zanurzyć na krótką chwilę do rozcieńczonego kwasu siarkowego. Osuszoną blaszkę ogrzewać w trudnotopliwej rurce szklanej (ok. 25 cm. dł., śr. 8 — 10 mm) w strumieniu oczyszczonego wodoru. (Rys. 1). Wynik. Wniosek.

(Dla odróżnienia wodoru od powietrza połączyć przed właściwym dośw. rurkę r w miejscu a, następnie po zbadaniu czystości wodoru zapalić go u wylotu rurki).

## II.

Czy zmienia się także powietrze podczas tworzenia się zgorzelin metali?

(1 godzina).

*Materiały i przyrządy:* większa wanienska szklana z wodą (zabarwioną), dość wysoki klosz szklany (lub słoik, fiaska z szeroką szyjką i z odbitem dnem), korek z haczykiem drutowym, dopasowany do szyjki klosza, około 1½ gr. spiralnie skręconej wstążki

\*) Doświadczenia, oznaczone gwiazdką wykonuje zasadniczo nauczyciel.

magnezowej, przymocowanej na drucie 10 cm. długim, na obu końcach haczykowato zagiętym, szczypce metalowe, palnik, świeca na drucie. Szklanka, miska, deseczka o dług. średnicy w połowie jej bocznych ścian, korek z wgłębieniem, kawałek waty zwilżonej spirytusem, mleko wapienne, zlewka z wodą.

1\*) Wstawić klosz szklany do wanienki z wodą. Zaznaczyć sznurkiem, lub wstążką papierową początkowy poziom w wanience. Ująć korek z zawieszoną na haczyku wstążką magnezową w szczypce metalowe, zapalić dolny koniec wstążki i szybko wstawić do klosza, następnie wetknąć korek szczelnie w szyjkę klosza. Obserwować podnoszenie się wody w kloszu, gdy wstążka magnezowa przestaje się palić. Zwrócić uwagę na pozostałą niespaloną część magnezu. Porównać różnicę poziomów wody przed i po doświadczeniu, oraz objętość wody między temi poziomami z całą pojemnością klosza. Gdy część powietrza, pozostała pod kloszem ostygnie, dolać do wanienki tyle wody, by się poziomy zrównały. Usunąć korek z szyjki i do pozostałej części powietrza zanurzyć płonącą świecę, przymocowaną do drutu.

Na podstawie zaobserwowanych wyników doświadczenia, wysnuć wnioski drogą dyskusyjną. Sporządzić rysunek.

2) Do miski nalać świeżo przygotowanego mleka wapiennego, na to położyć deseczkę, na której umieszczono korek z watą, zwilżoną spirytusem. Zapalić tę watę, przykryć zlewką (szklanką) i przycisnąć ją w dół, by dolna jej część była zanurzona w cieczy. W tej pozycji trzymać szklankę, aż wata przestanie się palić, a woda podniesie się do odpowiedniej wysokości w zlewce. Porównać objętość tej wody w zlewce z całą jej pojemnością. Wyjąć szklankę z wody, odwrócić otworem do góry i szybko włożyć płonącą świecę. Wynik. Podać we wnioskach: 1) główne składniki powietrza oraz przybliżony stosunek ich objętości. 2) Zasadnicza własność każdego z tych gazów; zastosuj tu właściwe ich nazwy: tlen i azot. Zastanów się, czy w powietrzu znajdują się też jeszcze inne składniki.

### III.

*Jaki jest ciężar zgorzeliny otrzymanej z metalu? Czy zgorzelina jest faktycznie połączeniem metalu i części powietrza, tlenu?*

(2 godziny).

*Materiały i przyrządy:* waga, magnes, błyszczące opiłki żelazne lub proszek żelaza, palnik, tlenek rtęci, minja i glejta, 2 probówki, łapki drewniane, łączywo, dmuchawka ustna metalowa lub szklana, kawałek węgla drzewnego z wydrażeniem zagłębieniem, szczypce metalowe.

1\*) a) Zawiesić magnes z przyczepionemi, błyszczącemi opiłkami żelaza na haczyku wagi i zrównoważyć. (Można też opiłki położyć na siatce metalowej na małym trójnożu i postawić na talerzyku wagi).

b) Ogrzewać ostrożnie opiłki płomieniem lampki spirytusowej (palnika gazowego). Wynik. Wniosek. Zrób odpowiedni rysunek!

2 a) Ogrzewać niewielką ilość tlenku rtęci w probówce trudnotopliwej, trzymanej w łapkach drewnianych. Badać wywiązujący się gaz tlejącą się drzazgą. (Zanurzyć ją do probówki, po zapłonieniu jasnym płomieniem wyjąć, płomień zgasić i po chwili znów zanurzyć do probówki).

Obserwować boczne ściany próbówki podczas doświadczenia. Wynik-  
Wniosek.

b) Podobne dośw. wykonać z czerwoną minją. Zastosować we-  
wnioskach właściwe nazwy dla zgorzeliny (rdzy) — tlenki, dla palenia  
(rdzewienia) — utlenianie. Zapisać w skróceniu przemianę chemiczną,  
jaka zachodzi podczas ogrzewania tlenku rtęci i minji.

c) Ponieważ minja rozłożyła się przez ogrzewanie tylko częściowo  
na tlen i żółty tlenek ołowiu (glejtę), należy wykonać następujące do-  
świadczenie z glejtą: wypełnić wgłębienie w węglu drzewnym glejtą.  
Trzymając węgiel drzewny w ręce lub w szczypcach metalowych, nachy-  
lić go odpowiednio do płomienia, następnie przy pomocy dmuchawki  
skierować płomień na glejtę. (Z początku dmuchać lekko, by proszku nie  
zdmuchnąć z węgla). Ogrzewać glejtę w płomieniu dmuchawki tak dłu-  
go, aż w zagłębieniu węgla drzewnego wytworzy się błyszcząca gałeczka  
stopionego ołowiu.

Gdzie podział się tlen podczas mocnego ogrzewania glejty? Wnio-  
sek. Zapisać znów w skróceniu przemianę chemiczną, zachodzącą w tem  
doświadczeniu.

#### IV.

*Z jakich ciał można dogodnie otrzymywać większe ilości tlenu,  
jakie są jego własności?*

*(2 godziny).*

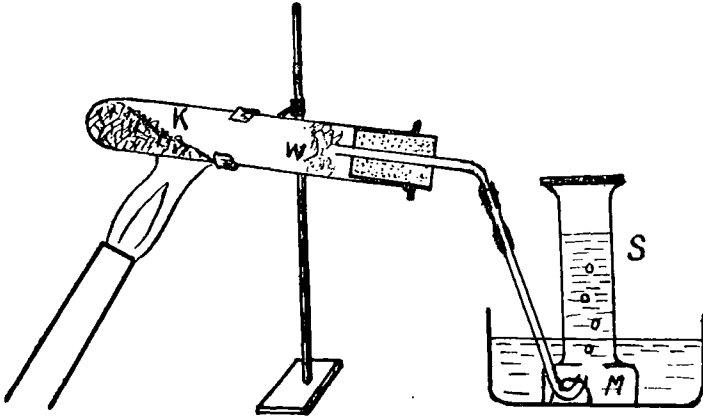
*Materiały i przyrządy:* nadmanganian potasowy, 2 próbówki, staty-  
tyw na próbówki, szklany zbiornik na tlen pojemn. ok. 3 litrów, dwukrot-  
nie zgięta rurka szklana, tkwiąca jednym końcem w korku, dopasowa-  
nym do próbówki, statyw, wanienska pneumatyczna lub miseczek z wodą,  
kilka słoików do zbierania gazu z płytkami szklanymi lub ze zwilżonemi  
tekturkami, kawałek węgla drzewnego na drucie, siarka na żelaznej ły-  
żeczce do spalań, fosfor w słoiku pod wodą, sól w nafcie, 2 łyżeczki  
z kredy na drucie, kawałek wstażki magnezowej, drucik żelazny, nawi-  
nięty spiralnie z kawałkiem korka (hubki) na końcu, nieco piasku,  
szczypcy, nóż i bibuła.

Nie wszystkie tlenki nadają się dogodnie do otrzymywania tlenu  
w większej ilości; np. tlenek rtęci jest za drogi i zawiera stosunkowo  
mało tlenu, inne tlenki są często zanieczyszczone. Najlepiej otrzymywać  
tlen z nadmanganianu potasowego; ilość materiału należy dobrać według  
każdorazowej potrzeby tlenu, wiedząc, że z każdych 20-u gramów nad-  
manganianu potasowego otrzymuje się przeszło litr tlenu.

1 a) Obejrzyj kilka kryształków nadmanganianu potasowego, które  
masz w próbówce. Opisz barwę i kształt kryształków. Napełnij tę pro-  
bówkę do połowy wody, zamknij otwór palcem i wstrząśnij parę razy.  
Wynik. — Czy słyszałeś już o zastosowaniu różowego roztworu nad-  
manganianu potasowego w lecznictwie?

b) Weź drugą przygotowaną próbówkę z nadmanganianem potasu  
(ok. 5 gr.), zamknij korkiem, w którym tkwi dwukrotnie zgięta rurka szkla-  
na. Umieść próbówkę ukośnie w łapkach statywu (jak na rys. 2), zgięty  
koniec zanurz do wody w waniencie, lub w miseczce z mostkiem. Ogrze-  
waj próbówkę niedużym płomieniem ostrożnie, z początku całą, następ-  
nie tylko dolną część. Cóż wychodzi z początku ze zgiętej rurki? Wyj-

miej po pewnej chwili rurkę z wody, zbliż do jej otworu tlejącą drzazgę, by zbadać czy się już z rurki wydobywa tlen (t. zw. próba na tlen). Podsuń koniec rurki pod otwór słoika do zbierania tlenu, napełnionego wodą i odwróconego na mostku. Gdy słoik napełni się tlenem, podnieś słoik nieco ponad wodę i szybko przykryj płytką szklaną lub zwilżoną tekturką. Wyjmij z wody zgięty koniec rurki i usuń przyrząd na stronę.



Rys. 2.

*K - nadmang. potasu, W - luźny zwitek waty szklan. (zmycz), M - mostek, S - słoik do zbier. tlenu.*

c) By nie tracić czasu na wywiązywanie większych ilości tlenu, można korzystać z gotowego zapasu tlenu, otrzymanego przed lekcją również z nadmang. potasowego. Zastanów się, jak napełniłbyś mały słoik czystym tlenem z większego zbiornika, t. zw. gazomierza?

d) Doświadczenia z tlenem, zebrany w 6 — 8 słoikach. Czy możesz łatwo rozpoznać zmysłami obecność tlenu w słoiku? Dlaczego nie? Odkryj jeden słoik na kilka minut, a następnie zrób próbę z tlejącym tuczycywem?

Wynik. Czy tlen łatwo się ulatnia z otwartego naczynia?

Jaką własność tlenu wywnioskujesz z tego zjawiska?

e) Każda grupa uczniów będzie spalała kolejno inne ciało w tlenie, reszta uczniów obserwuje zjawisko.

Grupa I. Kawałek węgla drzewnego, przytwierdzonego do drutu, rozżarzonego w płomieniu lampki (palnika), wprowadzić do słoika z tlenem i wolno zanurzać. Wynik.

Grupa II. a) Na żelaznej łyżeczce do spalań umieścić kawałeczek siarki wielkości grochu i zapalić ją w otoczeniu powietrza. (Przy tem dośw., jak też przy następnych, zaopatrzyć górną część łyżeczki w tekturkę, chroniącą przed wypryskiwaniem płonącego ciała). Jakim płomieniem pali się siarka w powietrzu? Wprowadź ją do tlenu. Wynik.

b\*) Spalania fosforu w tlenie. Wskazówki ostrzegawcze: nigdy nie dotykać fosforu bezpośrednio palcami! Ze słoika z pod wody wyjąć kawa-

łek fosforu szczypcami, lub drutem zgiętym w kształcie litery U, umieścić w parownicze z letnią wodą, odciąć pod wodą bryłkę, najwyższej wielkości grochu, przenieść szczypcami na bibułę, złożoną w kilkoro i lekkim naciskiem przez bibułę osuszyć. Przenieść fosfor na łyżeczkę z kredy na drucie, zaopatrzoną w przykrywkę tekturową. Zapalić fosfor przez dotknięcie rozgrzanym przecikiem szklanym lub drutem, poczem szybko wprowadzić do cylindra z tlenem. (W wypadku oparzenia fosforem, należy ranę natychmiast zmyć 10% roztworem wodnym azotanu srebra). Po zupełnym spaleniu się fosforu wyjąć łyżeczkę z cylindra i znów go przykryć.

Grupa III. Kawałek sodu odciąć w suchym miejscu i suchymi narzędziami, oczyścić nożem z warstewki nalotu, umieścić na cienkiej łyżeczce z kredy i ogrzewać tak długo, aż sód się stopi i zapali, następnie szybko wprowadzić go do tlenu. łyżeczkę z tlenkiem sodu zostawić w słoiku.

Grupa IV. Kawałek wstążki magnezowej, dług. ok. 15 cm. chwycić w szczypce, zapalić na powietrzu i wprowadzić do słoika z tlenem. Wynik. Jaki wytworzył się produkt spalania magnezu? (Zostawić w słoiku!)

Grupa V. Drucik żelazny nawinąć na rurce szklanej, by powstała spiralna sprężyna. Na dolnym końcu przymocować kawałek korka lub hubki. Przed zapaleniem korka należy sprężynę najpierw ogrzać, wodząc płomieniem od górnego końca ku korkowi. Dla ochrony naczynia (najlepiej użyć flaszki z bezbarwnego szkła w kształcie bani) od pęknięcia wskutek spadania kropli stopionego żelaza, należy do naczynia z tlenem bezpośrednio przed dośw. nalać trochę wody. Zapalić koreczek, by ułatwić zapalenie się drutu w tlenie. Wynik. Obejrzyj po dośw. produkt spalania sprężyny. Zapisz w skróceniu przemianę chemiczną, jaka zachodzi w każdym z poprzednich dośw. n. p. węgiel + tlen = tlenek węgla\*\*).

Podaj we wnioskach: 1) Jaki jest przebieg spalania się ciał w czystym tlenie. 2) Czem są produkty spalania ciał w tlenie. 3) Czem jest przemiana (reakcja) rdzewienia i palenia się ciał w powietrzu.

## V.

### *Jak działa woda na otrzymane poprzednio tlenki.*

Doświadczenie można wykonać bądź na tejsamej lekcji, na której otrzymano odpowiednie tlenki, bądź też otrzymany materiał można przechować i zużytkować na następnej lekcji.

1) Wlej do każdego ze słoików, w których spalono węgiel drzewny, siarkę, fosfor, sód, magnez—trochę wody i skłóć silnie ich zawartość. Wynik. Zwróć uwagę na wodę w słoikach, w których znajdowały się lotne (gazowe) tlenki, oraz na wodę w słoikach, zawierających proszkowate tlenki.

2) Odsącz wodę z nad tlenku magnezu i tlenku żelaza przez bibułę, umieszczoną w lejku.

3 a) Wlej do probówki z wodą kilkanaście kropel nastoju lakmusewego (lub wyciągu z fiołków albo kapusty fiołkowej). Do wody zabarwionej lakmusem na niebiesko, wlej parę kropel octu. Wynik.

\*\*) Pojęcie dwutlenek węgla, wzgl. bezwodnik kw. węgl. później.

b) Zanurz niebieski papierek lakmusowy do kwaśnego wodnego roztworu octu (do soku cytrynowego). Wynik. Wniosek.

4) Zbadaj teraz niebieskim papierkiem lakmusowym otrzymane przypuszczalne roztwory wodne tlenków. Porównaj wynik z poprzednim.

b) Zanurz niebieski papierek lakmusowy do kwaśnego wodnego roztworu tlenku sodu, tlenku magnezu oraz do wody, w której znajdował się tlenek żelaza, czerwony papierek lakmusowy. Wynik.

Podaj we wnioskach: 1) Co jest produktem działania wody na tlenki. 2) Jakie jest oddziaływanie t. zw. wodorotlenków w dośw.: a), jakie w dośw., b), 3) Jak nazwiemy takie ciecz, jak czysta woda, nie zmieniająca barwy lakmusu?

J. Sikora.

## DYSKUSJA.

### ODPOWIEDŹ KOL. T. SONDALOWI.

Umieszczając przedstawienie graficzne budowy zdania pojedynczego, rozwiniętego „sposobem kołowym”, zastrzegałem się, że nie należy on do bardzo przejrzystych i zalecałem raczej praktykowanie wykresów linjowych. Nie podzielałam obaw kol. Sendala, aby na tym wykresie nie była uwidoczniła łączność podmiotu z orzeczeniem: oba te człony znajdują się przecież na przedłużeniu tego samego wycinka kołowego. Określenia podmiotu i orzeczenia nie łączą się z sobą, a umieszczenie ich w tych samych wycinkach podkreśla tylko, że odgrywają podobną rolę w hierarchjach podmiotu i orzeczenia. Zresztą w intencjach moich leżało, aby każde półkoło traktować oddzielnie: symbolizują one dwuczłonowość każdego zdania.

Z przyjemnością natomiast podkreślam, że proponowane przez kol. Sendal przedstawienie budowy zdania pojedynczego sposobem trójkątów równoramiennych jest doskonałym rozwiązaniem. Wyrazy nadrzędne opierają się na podstawach, obejmujących sobą podstawy wyrazów podrzędnych, a więc wykres ten całkowicie oddaje ideę przewodnią wykresu kołowego o obejmowaniu członów nierozwiniętych i mniej rozwiniętych przez człony bardziej rozwinięte. Praktycznie należałoby tylko rysować trójkąty o dużych podstawach a małych wysokościach, co umożliwi swobodne wpisywanie wyrazów na podstawach.

Jeżeli kol. Sendal łaskawie zezwoli, umieszczę projektowany przez niego wykres, zaznaczając autorstwo, w odbitce całości moich artykułów p. t. „Jak uczyć gramatyki polskiej”?

T. Filipowicz.

## SPRAWOZDANIA I OCENY.

W Nr. 3 „Pracy Szkolnej” (r. 1930), podano arkusz obserwacyjny Sekcji Psychologów Szkolnych przy Kole Psychologicznym im. J. Joteyko w Warszawie. Obecnie pojawiła się na rynku księgarskim książeczka P. STUDENCKIEGO p. t.: „*Jak obserwować dzieci*”, będąca uzupełnieniem wymienionego arkusza i stanowiąca z nim jedną całość. (S. M. Studencki: „*Jak obserwować dzieci*”. Nakład „Naszej Księgarni”, Warszawa 1931.)

W szerokich kołach nauczycieli oddawna dawała się odczuć potrzeba otrzymania metodycznych wskazówek do prowadzenia systematycznej obserwacji psychologicznej nad dzieckiem w szkole.

Zasada indywidualności w wychowaniu i nauczaniu stała się dziś bezsprzecznie jednym z głównych postulatów pedagogiki. Niezbędna przy stosowaniu tej indywidualizacji znajomość psychiki dziecka nie może opierać się na tych wiadomościach o dziecku, jakie nauczyciel zdobywa w seminarjum. Nie wystarczy wiedzieć, jakie jest dziecko „wogóle” — trzeba znać i rozumieć każde z tych dzieci, z którymi ma się do czynienia codziennie w szkole. Tę praktyczną niejako znajomość dziecka zdobyć może nauczyciel przez kreślenie charakterystyk poszczególnych dzieci na podstawie planowej, systematycznie prowadzonej obserwacji.

Ogromną pomoc przy zestawianiu takiej charakterystyki dziecka stanowi pewien schemat, który wskazuje na jakie właściwości należy zwrócić uwagę i jakie dane uwzględnić, aby otrzymać możliwie żywy wizerunek dziecka.

Książeczka jest, jak zaznacza sam autor, komentarzem do wymienionego arkusza i ma na celu wyjaśnić, stosującemu arkusz nauczycielowi „dlaczego jakieś zjawisko obserwuje i czego się od tej obserwacji spodziewać może”. Stawiając takie założenie należało oczywiście zadeklarować się zarazem co do kierunku, jaki się przyjmuje przy interpretacji psychologicznej zaobserwowanych faktów i przy samym podejściu do obserwacji, czyli przy wyborze i wysunięciu na plan pierwszy tych symptomatów, które się uważa za znamienne. Autor uczynił to istotnie, zaznaczając w przedmowie, że komentarz odzwierciedla wpływy psychologii indywidualnej Adlera, jako zawierającej „wiele cennych i płodnych myśli”, mimo pewnej jednostronności. W ten sposób da się osiągać pożądaną jednolitość przy interpretowaniu obserwowanych faktów. Damię wyraźnej przewagi jednemu kierunkowi teorii psychologicznej ma także tę dobrą stronę, że pozwala nauczycielowi pogłębić pracę obserwowania i charakteryzowania dziecka przez bliższe zapoznanie się z tym właśnie kierunkiem. Wiemy zaś dobrze, że w obecnych warunkach nauczyciel nie ma ani możliwości studjowania wszystkich kierunków psychologii, ani przygotowania do krytycznego ich ujęcia. Trzeba też przyznać autorowi, że uczynił wybór z punktu widzenia pedagogicznego może najtrafniejszy. Poza Adlerem uwzględnił p. Studencki teorie Kretschmera, Sigaud'a, Rutza—jeśli chodzi o „przetłumaczenie” cech fizycznych na cechy psychiczne. Zaznaczyć przytem należy, że autor potrafił w sposób bardzo treściwy, ale zupełnie wystarczająco jasny przedstawić teorie wymienionych uczonych.

Główna więc część książeczki spełnia zadanie, postawione sobie przez autora. Niewątpliwie praktyczną jej wartość podniosłoby zamieszczenie również metodycznych wskazówek, tyjących prowadzenia obserwacji nad dzieckiem, popartych wyjaśnieniami przykładami.

Na uwagę zasługuje część I broszury, potraktowana jako przedmowa. Zawiera ona krytyczną i rzeczową ocenę opublikowanych dotychczas najbardziej typowych arkuszy obserwacyjnych, zarówno polskich, jak i zagranicznych. Ponadto autor podaje tu wnioski ogólne, tyjące zasad budowy arkusza obserwacyjnego, do jakich doszła „Komisja arkuszowa” po zanalizowaniu krytycznem istniejących typów arkuszy obserwacyjnych. Dowiadujemy się także, jakimi wytycznymi kierowano się przy układaniu nowego arkusza.

Ta niezmiernie sumienna i gruntowna praca dokonana przez komisję, układającą nowy arkusz obserwacyjny miała na celu uniknięcie usterek, które czyniły dotychczas opublikowane typy arkuszy niezastosowalnymi w praktyce pedagogicznej. Jest też rzeczą niewątpliwą, że arkusz obserwacyjny Sekcji Psychologów Szkolnych w Warszawie jest obecnie najbardziej godnym polecenia szerokim kołom nauczycieli.



Dziwnym zbiegiem okoliczności jednocześnie niemał z arkuszem obserw. Sekojii psychologów szkolnych w Warszawie i komentarzami do niego p. St. Studenckiego pojawiła się w druku praca z tegoż samego zakresu, której autorami są dwaj pomorscy pedagodzy.

**F. PAWŁOWSKI — A. WARCZAK:** „*Arkusze obserwacyjne*”. Tuchola (1930. Nakład Księg. J. Lewandowskiego). Autorzy zaznaczają w krótkiej przedmowie, że zamiarem ich nie było powiększanie ilości arkuszy obserwacyjnych, a raczej „krótkiej ujęcie w pewną całość niektórych zagadnień związanych ze sprawą kreślenia charakterystyki”. To właśnie zadanie mają spełnić trzy pierwsze rozdziały książeczki. Rozdział I stopownie do swego tytułu zawiera szkic historyczny rozwoju arkusza indywidualnego. W stosunku do wymienionych w tym przeglądzie typów arkusza nie zajmują autorzy krytycznego stanowiska, dając jednak ciekawy przegląd przekształceń, jakim arkusz ulegał w swym rozwoju.

Rozdział II poświęcony jest rozważeniu zagadnienia: wolna charakterystyka, czy schemat? W rozdziale tym autorzy niewspółmiernie dużo miejsca poświęcili na opis eksperymentu Brackena, dowodzącego wyższości opisu wolnego, aby dojść do wniosku, że mimo to... lepsze jest stosowanie schematu. Rozdział III, zatytułowany: *Korzyści ze znajomości kierunków współczesnej psychologii* — na 9 niewielkich stronkach mieści przegląd wszystkich kierunków psychologicznej teorii, od psychologii klasycznej aż do najnowszych systemów. Takie skondensowanie olbrzymiego materiału odbić się musiało niekorzystnie na jasności, tembardziej, że autorzy przytaczają tu zbyt wiele urywkowych definicji, wyjętych z dzieł różnych psychologów. Autorom książeczki chodziło o uchronienie nauczyciela, sporządzającego charakterystykę ucznia, od jednostronnego ujmowania sprawy. Nie wzięli jednakże pod uwagę tego, że ta część pracy, t. j. przemyślenie i uwzględnienie krytyczne różnych kierunków psychologicznych jest zadaniem układającego arkusza obserwacyjnego — że tej pracy nie można wymagać od nauczyciela, którego psychologiczne przygotowanie nie jest i nie może być do takich zadań dostateczne i nie zastąpi go wszechstronne, ale bardzo szkicowe przedstawienie teorii psychologicznych. Następne rozdziały książeczki, od IV do VII włącznie odnoszą się już bezpośrednio do arkusza obserwacyjnego, ułożonego przez autorów. A więc omawia się w nich budowę arkusza, ogólne zasady metodyczne, technikę wypełniania arkusza oraz instrukcje. Co się tyczy budowy arkusza, mielibyśmy tylko jedno zastrzeżenie, mianowicie wydaje nam się zbędne — dla praktycznego wyzyskiwania przez nauczyciela — uwzględnianie w podanych granicach pomiarów dotyczących stanu i rozwoju fizycznego dziecka. Zresztą sami autorzy zostawiają wypełniającemu arkusz dużą swobodę w uwzględnianiu poszczególnych jego części. Zastrzeżenia budzi też użyty przez autorów termin: „postawa dziecka do”.. osób, przyrody i t. d. Jest to zwrot rażący poczucie językowe. Należałoby raczej powiedzieć: „postawa w stosunku do...”. Ogólne zasady metodyczne podane w rozdz. V-ym, jak również rozdz. VI, traktujący o technice wypełniania arkusza, zawierają szereg cennych uwag.

Jako ważną zaletę książeczki podkreślić należy staranne podanie literatury w języku polskim, odnoszącej się do każdego z poruszonych w instrukcjach zagadnień.

Książeczka pp. Pawłowskiego i Warczaka będzie, naogół biorąc, z niewątpliwym pożytkiem czytana przez nauczycieli. Szkoda tylko, że w ostatecznej korekcie przeoczono szereg przykrych błędów językowych.

J. Kączkowska.

## Z LITERATURY OBCEJ.

ACUZIO SACCONI. *Fascismo e scuola. (Faszyzm i szkoła). Liberia del Littorio*. Rzym. Str. 263. Cena 10 l.

Wśród wielu współczesnych wydawnictw włoskich, omawiających sprawy szkolnictwa, książka Sacconiego zwraca uwagę bogactwem treści lub, ściślej mówiąc, ilością poruszonych zagadnień. Autor dzieli je na pięć zasadniczych grup: 1) stronnictwo i szkoła; 2) mowa kultura; 3) zagadnienia szkoły faszystowskiej; 4) przesilenie wśród nauczycieli; 5) zagadnienie uniwersytetów.

W pierwszej części Sacconi stwierdza, że w konieczności szkoła dawnego typu musiała się na całej linii poddać reformie faszystowskiej. Na czym polega istota tej reformy, tego się dokładnie z omawianej książki nie dowiadujemy. Spotykamy wszakże tu i owdzie pewne wypowiedzenia lub szczegóły, mogące nas zorientować, aczkolwiek płacze się też spora ilość frazesów i ogólników. Czytamy więc, że obecnie celem dążeń nauczycieli i motorem ich pracy przestał być interes osobisty, powiedzmy ekonomiczny, przyciągnął ich zaś do rządzącego stronnictwa ideał polityczny. Wyraźnie podkreśla też autor, że duszą nauczania ma być kraj własny i to jest może jeden z nielicznych, jasno postawionych punktów programu faszystowskiego. Ze część nauczycieli przyjęła nowe hasła z przekonania, inni — jak typowi karjerowicze, jeszcze inni — pod wpływem instynktu samozachowawczego, to jest rzecz oczywista. Ciekawy jest stosunek władz do tych przeróżnych wyznawców faszyzmu, zarówno do neofitów, jak i do szeregu ludzi niezłomnych, a więc zaufanych.

Jeżeli przyjmiemy, że Sacconi jest wyrazicielem opinii stronnictwa, a niewątpliwie tak jest, ideałem władz byłoby stworzenie wśród nauczycielstwa wyraźnej kastowości, t. j. pewnej arystokracji, czy też kapłanów, zasłużonych weteranów oraz tłumy wyznawców.

A tymczasem na terenie szkoły odbywa się staranne „oczyszczanie”. Ta „epurazione” przeprowadzana bywa w sposób dosyć bezwzględny. Nauczyciel podlega bardzo ścisłej kontroli, tak pod względem politycznym, jak i moralnym. Prowincjonalny sekretarz stronnictwa śledzi go na każdym kroku. Usuwani są ze szkoły członkowie innych stronnictw lub zreszeń, usuwani są na skutek dochodzenia dyscyplinarnego, usuwani są za brak gorliwości w realizowaniu programu stronnictwa. Reforma szkolna nie jest więc reformą czysto techniczną, lecz rewolucją duchową i niezależnie od ofiar, jakie pociąga, jest ona dzisiaj w pełnym rozwoju.

W drugiej części książki, w dziale: Nowa kultura, Sacconi dowodzi konieczności całkowitego faszyzowania szkoły, która nie może już teraz być ani polityczna, ani metapolityczna. Faszyzm jako tendencja, jako duch i jako najwyższy wyraz moralności jest zaprzeczeniem dawnego świata szkolnego i dawnej kultury. Dziś wzorem dla każdego Włocha, a przedewszystkiem dla wychowawcy, jest Benito Mussolini.

Przechodząc do zagadnienia programów szkolnych, Sacconi zastanawia się głębiej nad pedagogiką, której według niego za przedmiot nauczania uważać nie należy. To też stopniowo przedmioty pedagogiczne, jako zbyt abstrakcyjne, zostały skreślone z faszystowskich kursów kultury.

Zupełnie też inaczej powinno się odbywać nauczanie historii, a przestają być kromiką wypadków politycznych i posunięć dyplomatycznych, musi zaznajamiać z dziejami myśli ludzkiej i uczyć poznawania wartości człowieka.

Przejęty nowymi prądami i nowym duchem, autor jest wrogiem wszelkiego typu akademii, jako przestarzałych schronisk pseudointelektualistów. Natomiast mówi z dużym naciskiem o potrzebie, a raczej o konieczności znacznego wzmożenia propagandy książki. Wiedzę rozpowszechniać należy nie drogą tworzenia uniwersytetów ludowych lub organizowania odczytów i konferencji, lecz przez umożliwienie każdemu obywatelowi

zebrania odpowiedniego księgozbioru. Czasopisma, zwłaszcza dzienniki, oraz kinematograf, nie są pożądanym źródłem oświaty, dają bowiem wiadomości powierzchowne i ułamkowe. Jeżeli faszyzm chce wywrzeć wpływ na kulturę ludu, musi się uciec do książek, a nie można już dzisiaj oddzielać we Włoszech ruchu politycznego od kulturalnego.

Wielkie znaczenie przypisuje autor dyscyplinie: dyscyplinie szkolnej i dyscyplinie w zastosowaniu do całego narodu. Jednocześnie zaznacza konieczność skoordynowania i skupienia wszelkich sił w narodzie dla dobra szkoły. Nie mogą Włosi przypominać sobie o szkole jedynie w porze egzaminów lub w chwili zakupywania podręczników. Myśl tę, a ściślej mówiąc, tę konieczność współdziałania społeczeństwa ze szkołą podkreśla Sacconi w wielu rozdziałach, w drugiej zwłaszcza części książki ciągle do tego zagadnienia powraca.

Jeżeli chodzi o stopień faszyzowania szkolnictwa, autor uważałby szkoły powszechne za całkowicie zdobyte, cały więc wysiłek winien — według niego — być skierowany na szkolnictwo średnie. Szkoła powinna zrozumieć, że życie jej i przyszłość ściśle związane są z rządem, stromnictwo zaś musi sobie uświadomić, że bez pomocy szkoły każde jego poczynanie jest bezpłodne, każde zwycięstwo chwilowe, każdy postęp powierzchowny i pozorny.

Przechodząc na teren szkoły średniej, czyni Sacconi szereg spostrzeżeń, które go do ciekawych doprowadzają wniosków. Według niego gimnazja, zwłaszcza typu klasycznego, są stanowczo przeludnione, dla wprowadzenia więc równowagi trzeba zastosować pewną selekcję. Młodzież, którą „nieubłagane prawo życiowe” przeczyna w przyszłości na stanowiska podrzędne, musi — nie obwijajmy rzeczy w bawełnę — ustąpić miejsca tym, którzy czasem staną się arystokracją intelektualną i klasą kierowniczą w narodzie.

Odczuwa się również potrzebę reformy programów szkolnych i metody nauczania. Narzuca się konieczność zerwania z werbalizmem oraz jak najszersze korzystanie z pomocy, którą dają muzea, galerje, fabryki, warsztaty pracy, laboratorja i t. d. Jako bliższy cel nauczania zjawia się wzbudzenie w uczniu zainteresowania, nie zaś przeładowywanie jego umysłu nadmierną erudycją.

Dodatnie wyniki otrzymało państwo przez wprowadzenie egzaminów państwowych, koniecznych dla przejścia z jednego szczebla szkolnego na drugi, albo dla uzyskania stopni naukowych w uniwersytetach. Egzaminy te oparte są na zasadzie, że żadem nauczyciel nie egzaminuje własnych uczniów, aby nie być sędzią własnej pracy. Egzaminatorzy, rekrutowani z całego państwa, muszą być faszystami.

Ciekawe i rozsądne uwagi czyni Sacconi o fizycznym wychowaniu młodzieży. Stwierdziwszy, że w szkole dawnego typu ta właśnie dziedzina wychowania w wielkiem była zaniedbaniu i ograniczała się do jakiejś przedpołopowej gimnastyki, autor bardzo wyraźnie przestrzega przed nadużyciem sportu, a zwłaszcza przed przeróżnymi atletycznymi zawodami, rekordami, olimpiadami i t. p. Niemniej wielka wojna, a później rewolucja faszystowska dowiodły, jak rozumnie pokierowane wychowanie fizyczne ważne jest nie tylko dla jednostki, ale i dla kraju. Chodzi tylko o utrzymanie równowagi i harmonji między kulturą ciała i kulturą ducha.

Osobny rozdział poświęca Sacconi Awangardzie. Jest to organizacja, obejmująca młodzież od lat czternastu do osiemnastu, zorganizowana na wzór wojskowy. (Dzieci od ośmiu do czternastu lat objęte są organizacją Balilla). Podłoże Awangardy jest — według autora — zarazem etyczne, polityczne i wojskowe i opiera się, rzecz prosta, na ścisłej dyscyplinie. Jest to więc w gruncie rzeczy przysposobienie wojskowe.

Przechodząc do spraw, dotyczących samych nauczycieli, Sacconi wspomina przede wszystkim o zarządzeniu Mussoliniego z 1926 r. wprowadzającym daleko idące reformy w sprawie plac nauczycielskich. Reforma zaspokoiła jakoby wszelkie pragnienia i wywołała wielką wdzięczność dla szefa rządu.

Inna natomiast bolączka trapi autora, a właściwie władze faszystowskie. Coraz bardziej znika ze szkoły nauczyciel, a miejsce jego zajmuje nauczycielka. Sacconi widzi w tem wprost groźne dla państwa niebezpieczeństwo i dowodzi, że faszyzm nie może patrzeć obojętnie na tak smutne zjawisko. Argumentem uzasadniającym ten alarm jest podkreślenie pierwiastka wojskowego w dzisiejszym wychowaniu młodzieży, a więc potrzeba silnej, męskiej ręki kierowniczej. Nawołuje też autor z jednej strony młodzież męską, aby nie opuszczała stanowisk, z drugiej władze, aby teje młodzieży przychodziły z wydatną pomocą, tak moralną, jak i materialną, tem bardziej, że zwłaszcza na prowincji faszyzm czyni z nauczyciela najbardziej odpowiedzialną jednostkę również i w organizacji życia społecznego. W dzisiejszych jednak warunkach „czysty i bezinteresowny bohater odrodzenia włoskiego”, jak nauczyciela określa Sacconi, nie może unieść ciężaru utrzymania rodziny.

Ostatni dział książki poświęca autor sprawie uniwersytetów i przede wszystkim stwierdza ich nadmiar, oraz obniżenie poziomu naukowego w uczelniach prowincjonalnych. Rzuca też ciekawy pomysł skupienia drogą selekcji najlepszych sił w jednym ognisku i zapewnienia im pełnych warunków rozwoju. Chciałoby, aby podobne doświadczenie przeprowadzone zostało w Rzymie. Również i instytucje uniwersyteckie poświęcone bezpośrednio kształceniu przyszłych nauczycieli powinny korzystać z jaknajwiększej pomocy rządu. Wzorowe i bardziej współczesne seminarjum nauczycielskie powstałoby także winno w stolicy i służyć elicie młodzieży w liczbie trzydziestu do czterdziestu słuchaczy rocznie, wyposażonych przez państwo w odpowiednie środki do życia i wszelkie pomoce naukowe.

Na zagadnieniach tych zamyka autor swą książkę, rzucającą ciekawe niewątpliwie światło na zamierzenia faszyzmu w dziedzinie szkolnictwa.

*Helena Grotawska.*

## PRZEGLĄD CZASOPISM NIEMIECKICH.

*SCHULREFORM, 1931, zeszyt 4.* Wiedeńskie władze szkolne podjęły systematyczną pracę nad ułożeniem programu nauk, najzgodniejszego z zainteresowaniami uczniów na poszczególnych stopniach nauczania. W tym celu zarządzono systematyczne badania nad dziećmi od czwartego roku nauki. Polegają one na:

1) Sprawozdaniach nauczycieli poszczególnych przedmiotów; sprawozdania te dotyczą programu, szczegółów nauczania i kwestyj wychowawczych, dotyczących każdego ucznia oddzielnie (około ćwiartki papieru na dziecko).

2) Skrzynkach pytań dla uczniów, w razie potrzeby oddzielnych godzin, poświęconych pisaniu przez uczniów pytań na specjalnych kartkach.

3) Piśmiennym ankietom, dotyczącym praktycznych i zamiarów naukowych dzieci.

Materiał nagromadzony w ciągu roku szkolnego 1930/31, 31/32, 32/33-go — będzie ostatecznie opracowany przy końcu roku szkolnego 1933/34-go.

*Karl Neugebauer* krytycznie odnosi się do nauczania gramatyki w szkole powszechnej. Dowodzi on, że gramatyka nie daje znajomości języka, ani poczucia językowego i uważa, że drogi czas, stracony na naukę gramatyki, należałoby przeznaczyć na ćwiczenia słownikowe i stylistyczne, tam zaś, gdzie poczucie językowe jest słabe, należy dawać specjalne ćwiczenia gramatyczne, mające na celu wyrobienie lub wzmocnienie słabej znajomości języka. Systematyczna nauka gramatyki i składni powinna być przeniesiona do wyższego gimnazjum.

*Ernst Speiser* wykazuje korzyści półrocznego urlopu, spędzonego na studjach i gruntownem zapoznaniu się z metodami nauczania w kraju obcym.

W przeglądzie czasopism i książek — poruszona jest sprawa lektury dla młodzie-

ży. Zwalczanie literatury brukowej i sensacyjnej za pomocą kar i zakazów nie rozwiązuje sprawy. Właściwiej byłoby pieniądze, przeznaczone na ten cel, poświęcić na dostateczne zaopatrzenie bibliotek uczniowskich w odpowiednie i zajmujące dzieła.

W tymże dziale znajdujemy informacje o *literaturze dziecięcej* w Rosji sowieckiej. Autorami współczesnych książek dla dzieci i młodzieży nie są zawodowi literaci, lecz przeważnie osoby, bezpośrednio stykające się z dziećmi, wychowawczynie w ogródkach dziecięcych i różni samoucy. Utwory te podlegają omówieniu i opracowaniu wspólnemu pedagogów, ilustratorów, wydawców i krytyków. Niekiedy nawet poddaje się rękopisy ocenie samych dzieci. Dopiero po tem omówieniu i przewartościowaniu kwalifikuje się utwory do druku. I tam bajki cieszą się powodzeniem, oczywiście przystosowane do nowych warunków i tendencji politycznych. Książki techniczne w formie powieściowej są bardzo poszukiwane, lecz trudny jest ich dobór. Bardzo wiele jest opowiadań z życia dzieci na wsi, w mieście, w przedszkolu, również książki historyczne i przygody. Lecz i dzieła klasyków cieszą się coraz większym powodzeniem.

#### *DIE QUELLE* — zeszyt 3 — 1931.

*Karol Marsch* omawia zagadnienia rachunkowe w szkole powszechnej i daje przykłady zagadnień, opartych na rzeczywistych stosunkach życiowych. Nie chodzi tu o skomplikowane łamigłówki myślowe, lecz o to, by dzieci orjentowały się dobrze w sprawach praktycznych i umiały zadawać pytania. Treść zagadnień wzięta z życia dzieci i z życia rolnika na wsi, np. co można otrzymać za połowę świni, jak to zagadnienie się przedstawia dla ludzi, używających alkoholu i dla abstynentów (osrodek zainteresowania: złe i dobre przyzwyczajenia). Jednocześnie dzieci uczą się wystawiać rachunki, zapoznają się z opłatami stemplowymi i t. d. Autor podaje 15 przykładów zagadnień praktycznych, które nie tylko uczą rachować, lecz i zastanawiać się na przyczynami i skutkami przyzwyczajzeń pożytecznych i szkodliwych.

„*Ernst*” — dzieli się z czytelnikami wynikiem, jaki dało wypracowanie uczniów na temat „portret nauczyciela”. Z przytoczonych próbek autor wnioskuje, że uczniowie przede wszystkim zwracają uwagę na cechy zewnętrzne; żadna śmieszność nie ujdzie ich uwagi, a „autorytet” nauczyciela jest bodajże fikcją. Między uczniem i nauczycielem istnieje przegroda, która nie dozwala nauczycielowi przeniknąć do świata wewnętrznego uczniów. Na podstawie naszych wspomnień z lat szkolnych możemy domyślić się, jak uczniowie nas i nas widzą. Wejrzenie w ich dusze przy sposobności, jaką daje powyższa próba, jest dla nauczyciela bardzo pouczające.

Zeszyt 4 — kwiecień 1931. Na wstępie wyróżniają się: *Teoretyczne i praktyczne rozważania na temat ocen szkolnych przez Józefa Mahrholda.*

Poza znanymi już argumentami pedagogicznymi, psychologicznymi i humanitarnymi przeciw ocenom pracy uczniów za pomocą stopni, które szczególnie krzywdzące i niepożądane są w końcowych świadectwach szkolnych, autor podaje własną próbę rozwiązania tej żywotnej a bardzo spornej kwestji. Opowiada więc, jak w trzech klasach, gdzie uczył, wprowadził ocenę postępów i zachowania się uczniów przez ich własnych kolegów. Oceny te uczniowie dawali piśmiennie — i w przeważającej liczbie wypadków zgadzały się one z opinią nauczyciela, niekiedy były nawet surowsze, w niezliczonych tylko wypadkach łagodniejsze. Zdarzało się również, że uczeń sam siebie oceniał niżej, niż jego koledzy.

*Mahrhold* jest zwolennikiem zastąpienia ocen cyfrowych przez charakterystyki słowne; zaleca osobiste i ustne komunikowanie rodzicom opinji szkoły o uczniu.

Sposobność oceniania ucznia przez jego kolegów ma znów ważne znaczenie wychowawcze, wyrabia bowiem umiejętność sądzenia, zmysł krytyczny, jak również zmusza dzieci do zastanawiania się i pracy nad sobą. W ostatecznym wyniku autor dochodzi do wniosku, że należy zupełnie zmienić dotychczasowy system martwych ocen cyfrowych

i albo zastąpić je charakterystykami, albo wciągnąć uczniów do oceniania pracy kolegów.

O roli lekarza szkolnego pisze *Broszmer*, domagając się rozszerzenia zakresu jego działalności. Żąda, by lekarz szkolny brał żywszy udział w fizycznym i sportowym wychowaniu młodzieży, by oddziaływał czynnie na społeczeństwo, pouczając rodziców na kursach, pogadankach i t. p. o higjenu i wychowaniu fizycznym, o znaczeniu kultury fizycznej.)

*F. Eicher* pisze o wychowaniu abstynenckiem w Finlandji. Ponieważ w Finlandji już od r. 1907 zaprowadzono prohibicję, władze starają się wychować ludność w duchu trzeźwości. Istnieją też związki abstynenckie, które pracują nad pozyskaniem dla swej sprawy nauczycielstwa i młodzieży szkolnej. Do szkolnych kółek abstynenckich należy 35.338 dzieci, do różnych stowarzyszeń młodzieży, propagujących trzeźwość, należy 13.000 członków. W stolicy odbywają się zimowe i letnie kursy przeciwalkoholowe, w których bierze udział przeszło 200 nauczycieli i nauczycielek. Dla propagandy wśród dorosłych odbywają się na wsi i w mieście przy współudziale nauczycielstwa, „tygodnie” trzeźwości. W tym samym celu ogłaszane są konkursy na najlepsze wypracowania uczniów na temat trzeźwości; w konkursach tych wzięło udział w roku ubiegłym około 83.000 dzieci. W tym samym celu pracują związki sportowe dla dzieci i młodzieży. Prócz tego nauczycielstwo w seminarjach jest specjalnie szkolone do nauczania trzeźwości, a związek abstynentów zabiega, by w uniwersyteckim zakładzie wychowania fizycznego również wprowadzono ten przedmiot.

*Oswald Zienau* z Moskwy pisze o wychowaniu w Rosji sowieckiej.

Wychowanie dzieci odbywa się na zasadach kolektywizmu. Program wychowania obejmuje wszystkie stopnie: od żłobka i przedszkola, poprzez szkołę i harcerstwo do pełnoletności. Tylko warunki ekonomiczne stają na przeszkodzie do urzeczywistnienia w całości tego programu, tak, że w praktyce obejmuje on tylko część dzieci w wieku przedszkolnym, a w masie zaczyna się dopiero z wiekiem szkolnym. Jednak od tego okresu wychowanie odbywa się konsekwentnie i ściśle w duchu partji komunistycznej. Celem wychowania jest wyrobienie „świadomych i czynnych bojowników klasy robotniczej”.

W tym duchu opracowuje się też książki dla dzieci, Bajki, baśni, podania lub inne postacie fantastyczne literatury dziecięcej przerabia się i przystosowuje do nowej ideologii, jednak typowym wytworem tej pedagogiki jest książka realistyczna, traktująca o życiu otaczającym i produkcji. Książki te mają na celu wprowadzić dziecko w świat pracy i oswoić z nim od najwzoześniejszego wieku. Tak więc procesy produkcji, życie zbiorowe, zainteresowania kolektywne są zaszczerpane dzieciom wszelkimi możliwymi sposobami. Wpływ pionierów (harcerstwa) na życie szkoły jest bardzo znaczny. Odbija się on w dotkliwy sposób na tych uczniach, którzy z pochłobienia swego znajdują się poza obrębem uprzywilejowanej partji komunistycznej i klasy robotniczej. Już w życiu szkolnem zaczyna się więc praktyka walki klasowej. W tym duchu wyraźnie partyjnym i klasowym kształtuje się psychika młodego obywatela sowieckiego i, pomimo wielkich luk i braków, pomimo walk i przeciwdziałania ze strony rodziców — młode pokolenie wyrasta, ukształtowane przez żłobek, szkołę i ruch pionierski.

*NEUE BAHNEN*, Nr. 3 marzec 1931 *Peter Ponto* w artykule p. t. Wspomnienie o Metternichu — porównywa obecnie stosunki cenzuralne w Niemczech z czasami rządów Metternicha z r. 1831 w związku ze znanymi faktami zakazu wyświetlania filmu antymilitarystycznego p. t. „Na zachodzie bez zmian” i zakazami wystawiania sztuk teatralnych, poruszających dotkliwe bolączki życia współczesnego.

*Dr. A. Teuscher* pisze o nauczaniu higjenu w szkole powszechnej.

Aby wiedza o ciele ludzkim i zasady higjenu weszły istotnie w ciało i krew młodego pokolenia, należy jej uczyć tak, jak się uczy o przyrodzie żywej, więc demonstrować.

jąca dla porównania narządy wewnętrzne zwierząt zamiast pokazywania budowy wewnętrznej na tablicach ściennych i modelach z masy papierowej.

Nauczanie należy prowadzić porównawczo — o ciele ludzkim w związku z budową ciała zwierzęcia. Zabiegi zdrowotne i ratownictwo również należy traktować pokazowo, w związku z nauką fizyki i chemji. Pouczanie o szkodliwości alkoholu i tytoniu również winno być prowadzone żywo i praktycznie.

*Bernhard Riedel* zdaje sprawę z nowych kierunków w nauce rysunku.

*Nr. 4, Kwiecień 1931.* Artykuł wstępny poświęcono 275-jej rocznicy założenia księgarni pedagogicznej Dürra w Lipsku.

*Karl Linke* poświęcił swój artykuł nauczaniu koncentracijnemu według cykli życia otaczającego, co streszcza w następujących zasadach.

1. Myśli podstawowe koncentracji wynikają z dziejów rozwoju ducha ludzkiego.
2. Koncentracja prowadzi celowo do opracowania przez uczniów pewnego zamkniętego całokształtu wiedzy o świecie otaczającym.
3. W tym celu punktem środkowym nauczania jest pewien odcinek życia człowieka i przyrody.
4. To nauczanie bez podziału na przedmioty i godziny odbywa się na podstawie planu pracy rocznego, tygodniowego i sprawozdań z lekcji.
5. Koncentracja od czwartego roku nauczania zmierza ku podziałowi na przedmioty nauczania.

6. W następnych latach następuje wzajemne uwspółzależnienie przedmiotów zamiast zamkniętych całości.

7. Na ostatnich stopniach (7-my i 8-my rok) następuje scalenie materiału naukowego i podporządkowanie nauczania, przedmiotowego pewnej myśli przewodniej.

*Willy Hans Bannert* czyni przegląd powieści pedagogicznych przeważnie niemieckich, angielskich i skandynawskich.

*Dr. K. Reumuth* zastanawia się nad nauką czytania na średnim i wyższym stopniu nauki szkolnej.

Radzi osobno ćwiczyć uczniów słabszych w czytaniu. Nie dzielić czytanki na części, lecz czytać całość. Po przeczytaniu głośnem całości należy uczniom zalecić ciche czytanie. Z lekcji czytania wyłączyć ćwiczenia słownikowe jako oddzielne całości.

Dzieci winny wypowiadać swoje zdanie o przeczytanym utworze i zwracać uwagę na zalety stylowe, by wyrabiać umiejętność wypowiadania się.

Opracowanie ciekawszych szczegółów czytanki prowadzi do artystycznego odtworzenia, do inscenizacji, obmyślenia dalszego ciągu lub zakończenia według fantazji dziecka.

Wyraziste i estetyczne czytanie osiąga się u dzieci wtedy dopiero, gdy całe ich wychowanie dąży do rozwinięcia swobody i pewności ruchów, łatwości wypowiadania się.

Autor zauważył, że łatwiej nauczyć dziecko młodsze (3-ci rok nauczania) czytania z intonacją i akcentem niż — starsze.

Jeżeli dzieciom z trudem przychodzi opowiadanie, to przyczyna tego leży w zjawisku społecznem: *sztuka opowiadania zanika wśród ludu*. Przy opowiadaniu należy zwrócić zainteresowanie dzieci na dobór słów, na wartość estetyczną opowiadania. Układanie planu opowiadania, bajki — nie jest celowe. Opracowywanie planów jest celowe przy czytankach o treści rzeczowej (naukowej, sprawozdawczej) — również na tym materiale można przeprowadzać ćwiczenia słownikowe.

Inszenizacja jest pożytecznem ćwiczeniem na wyrobienie swobody wypowiadania się. Ilustracja za pomocą rysunku zwraca uwagę dziecka na podział utworu, podkreśla nowe szczegóły.

Pożyteczne są w nowych wypisach krótkie wiadomości o autorach danych urywków, gdyż swobodnie i nieznacznie prowadzą do poznania literatury ojczyściej.

W końcu autor porusza zagadnienie: wypisy czy całkowite utwory? Nie jest on przeciwnikiem dobrych wypisów, szczególnie zbioru najlepszych wyjątków z utworów prozaicznych. Uznaje dodatnie i ujemne strony zarówno oddzielnych utworów, których tylko ograniczoną liczbę można poznać w szkole, jak też wypisów, które, jakkolwiek nie dają całości zakończonych, przedstawiają zato większy wybór autorów i próbek stylu.

Wspomina też o czasopiśmie dla dzieci i młodzieży, gdyż zaprawiają do krytycyzmu w czytaniu i wzbogacają zasób wiadomości.

## SPROSTOWANIE

W numerze kwietniowym „Pracy Szkolnej” w dziale „Przegląd Polskiej Prasy Pedagogicznej” znalazł się błąd: mianowicie na stronie 126, wiersz 7 od końca, po słowach „młodego pokolenia brytyjskiego” został opuszczony od nowego wiersza tytuł pisma „NEOFILOLOG”.

## ODPOWIEDZI REDAKCJI

Kol. *Józefowi Dacy*. Przytoczony przez kolegę przykład z bajki wcale nie dowodzi, że zaimki osobowe nie posiadają w nim właściwego im znaczenia. Przecież chodzi tu o przedstawienie zwierząt w roli ludzi, jak się zresztą dzieje w większości bajek, więc i środki językowe odpowiadają tej sytuacji. Natomiast proponowany przez Kolegę podział zaimków — słuszny może teoretycznie — skomplikowałby jeszcze bardziej klasyfikację istniejącą.

„*Wasi*”. Artykuły Sz. Kolegi w numerze majowym ani czerwcowym drukowane nie będą, zostaną może zamieszczone po wakacjach.

Kol. *Szymański*. Popławy. Potwierdzamy odbiór obu artykułów. Stosownie do życzenia damy odpowiedź listowną.

## TREŚĆ NUMERU:

1) W sprawie zbiorowych charakterystyk regionalnych i Konkurs. 2) *J. Skarżyńska*: Jak uczyć metodą projektów. 3) *M. Lichtschein*: Nauczanie w szkołach mieszanych. 4) Z PRAKTYKI SZKOLNEJ. *J. Sikora*: Tematy lekcji o chemii. 5) DYSKUSJA. *T. Filipowicz*: Odpowiedź kol. Sondałowi. 6) SPRAWOZDANIE i OCENY. *St. Studencki*: a) Jak obserwować dzieci. *Pawłowski i Warczak*: Arkusz obserwacyjny. *J. Kączkowska*. b) *A. Sacconi*: Fascismo e scuola. *H. Grotowska*. 7) PRZEGLĄD CZASOPISM OBCYCH. *B. Lipkówna*. 8) Sprostowanie. 9) Odpowiedzi Redakcji.

Redaktor: Dr. **MARJA LIBRACHOWA.**

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

Odbito w drukarni „Robotnika”, Warecka 7.