

PRACA SZKOLNA



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



JADWIGA SZOLLÓWNA.

PRZYCZYNEK DO ZAGADNIENIA: WPLYW WARUNKÓW ŻYCIA DZIECKA NA WYKONANIE OBOWIĄZKU SZKOLNEGO

(Badania przeprowadzone na terenie Jeziorny)

Wpływ warunków domowych na pracę szkolną dzieci spostrzegałam nieraz w ciągu swej praktyki nauczycielskiej.

Wyników tych spostrzeżeń jednak nie systematyzowałam i nie wyciągałam z nich wniosków. Z rodzicami stykałam się w czasie zebrań rodzicielskich, które odbywały się 3, 4 razy do roku, w razie potrzeby wzywałam rodziców do szkoły, sama chodziłam do domów w wyjątkowych przypadkach, kiedy nie mogłam się doczekać przyjścia do szkoły ojca lub matki.

Roczny pobyt na Studium Pracy Społeczno - Oświatowej pozwolił mi spojrzeć na szkołę „z daleka” jako na instytucję społeczną, zależną od innych urządzeń życia społecznego. Chcąc poznać lepiej wpływ warunków bytu dziecka na pracę szkolną, postanowiłam przekonać się, jak wygląda środowisko, z którego dziecko do szkoły przychodzi i wiadomości zdobyte tą drogą spożytkować dla poprawienia pracy szkolnej.

Terenem mojej pracy była publiczna 7-mio klasowa szkoła powszechna w Jeziornie. Jeziorna, osada fabryczna, położona w odległości 16 km. od Warszawy, nad rzeką tejże nazwy, liczy około 3 tysięcy mieszkańców¹⁾. Istnieje tu druga 7-mio klasowa szkoła fabryczna²⁾ utrzymywana kosztem zarządu fabryki papierni „Mirków”. Do publicznej 7-mio klasowej szkoły powszechnej pomiędzy innymi chodzą i te dzieci robotnicze, które bądź do fabryki mają daleko, bądź też z fabrycznej szkoły zostały z jakichkolwiek powodów usunięte.

¹⁾ Bez fabryki i kolonji robotniczej Porąbka, które liczą około 1200 mieszkańców. Dane otrzymałam z gminy Jeziorna. Dotyczą one dzisiejszego stanu zaludnienia.

²⁾ Dziś 7-mio klasowa szkoła fabryczna ma tylko 5 sił nauczycielskich.

Badania przeprowadzałam w ciągu 14 miesięcy (od 1.IX.1928 r. do 30.VI.1929 r. i od 1.IX. do 20.XII.1929 r.).

Eksperyment pedagogiczny, związany z temi badaniami, był przeprowadzony w I-ej klasie 1928-29 r. i w II klasie od 1.IX do 20.XII.1929 r.

W celu usystematyzowania badań opracowałam kwestjonariusz, przyjmując za podstawę kwestjonariusz Rady Szkolnej miasta Warszawy, zarówno dla jego zalet, jak i w celu porównywania wyników badań. Żeby otrzymać możliwie pełny obraz życia dziecka w domu musiałam kwestjonariusz rozszerzyć. Dane zbierałam sama. W czasie pracy przyszło mi na myśl uzupełnić materiał zbierany drogą obserwacji wiadomościami, jakie mogłyby dać same dzieci. Stąd powstał drugi kwestjonariusz (B) dla dzieci, wypełniony przez nie w klasie pod kierunkiem kol. p. Janiny Bukowieckiej. Kwestjonariusz ten pozwalał wejrzeć w to, jak dziecko ocenia stanowisko swych rodziców, jakie ma pragnienia i jakie odczuwa potrzeby, co podług dzieci nie pozwala im wywiązać się należycie z obowiązków szkolnych.

Materiał ankiety o warunkach domowych dzieci w Jeziornie i jego opracowanie

Kwestjonariusz A.

Ogółem byłam w domach 208 rodzin dzieci, uczęszczających do naszej szkoły. Rodziny te składały się z 1153 osób, miały 756 dzieci, z tego w wieku szkolnym 338. Dzieci tych rodzin, będące poza domem nie są wliczone, było ich 42. W roku 1928-29 w szkole było tylko 304 dzieci. Różnica pomiędzy liczbami 338 i 304 wynika stąd, że badanie trwało dłużej, niż rok i że niektóre rodziny robotnicze jedno dziecko posyłały do naszej szkoły i jedno lub dwoje do szkoły fabrycznej. Rodzeństwo kilkorga dzieci jeździło do Warszawy. Liczba dzieci w zbadanych rodzinach waha się od jednego do jedenaściorga. Średnio na rodzinę przypada 3,8 dzieci. Rodziny, mające więcej niż 4 dzieci, stanowią 32 procent, co wobec badań przeprowadzonych w Warszawie, Łodzi i Zagłębiu Dąbrowskiem wynosi więcej¹⁾.

Pośród tych rodzin przeważają rodziny robotnicze (71). Wśród robotników wielu jest niekwalifikowanych. Po nich idą rodziny rzemieślnicze (57), rolnicze (45), drobnych kupców (23), wreszcie wolne zawody (11). Ścisłej granicy między robotnikami a rolnikami nie można przeprowadzić: rolnicy, przeważnie małorolni, ratują się nieraz w ten sposób, że dorabiają pracą w fabryce.

To wpływa na obniżenie płac robotników, dla których zarobek w fabryce jest jedynym źródłem dochodu. Stąd cichy antagonizm między robotnikami i rolnikami, który zaostrza się w czasie strajków.

W owym okresie większość rodzin prowadziła normalny tryb życia. Na ogólną liczbę rodzin tylko 10 było bez pracy, reszta miała zajęcia mniej lub więcej stałe, co tem jaskrawiej uwydatnia niski poziom warunków bytowania; 14 rodzin robotniczych zarabiało od 200 — 300 zł. miesięcznie, w tem jedna koło 400 zł. Przeważały zarobki od 90 — 150 zł. U rzemieślników trudniej określić wysokość zarobków; często zależą one

¹⁾ Warunki życia robotniczego w Warszawie, Łodzi i Zagłębiu Dąbrowskiem w świetle ankiety 1927 r.

od sezonu, jak u murarzy, malarzy, lub od pogody—u krawców, szewców, Naogół zarobki małe. Szewcy szczególnie klepią biedę; od kilku lat w Jeziornie odbywają się targi; przywożą gotowe obuwie, przyczem guma konkuruje tu skutecznie ze skórą. Nieraz praca szewca ogranicza się tylko do łatania dziur; by zrobić nowe obuwie, trzeba wpierv mieć grosze na kupno materiału.

Rolnicy — prawie wszystko małorolni (34 rodziny)—5 do 10 morgów ziemi posiadający, 8 rodzin ma 10 — 15 morgów. Dwie — powyżej 20-u morgów. Jedna rodzina posiada 32 morgi. Kultura rolna stoi nisko i brak w tym kierunku jakichkolwiek poczynañ: by osiąść na roli nie potrzeba — według powszechnej jeszcze opinji — przygotowania, ziemia i tak rodzi. Gospodarz na 7 morgach, rodzina nieliczna — 3-je dzieci, 16 km. od stolicy — jest biedny. Dorabia furmanką, „ziemia licha, kartofle, jak ciarki”; inny znów ma „grunt zimny, jarzyny późne, mało się za nie zbiera”.

Grunta nieskomasowane: oto — 7 morgów w 4-ch kawałkach, 6 — w 8-miu, 13 — w 14-tu kawałkach i t. d. Kawałki te są nieraz bardzo odległe od siebie. Ile przez to wysiłków idzie na marne, ile się niszczy sprzężaju, ile czasu ten tylko wie, kto to na własnej odczuwa skórze.

Drobni kupcy, to przeważnie rodziny żydowskie. Rodziny żydowskie stanowią 19,7% ogółu rodzin. Wśród owych drobnych kupców są tacy, którzy mają własne sklepy (nietylko żydzi), ale są i tacy, którzy handlują w inny sposób. Oto jeden kupuje w Warszawie starzyznę i sprzedaje ją w Jeziornie, lub okolicznych wsiach, inny roznosi towary łokciowe i z tego utrzymuje rodzinę — 10 osób, inny kupuje w rzeźni flaki, czyści je w izbie, gdzie mieszka 6 osób i roznosi je po domach.

Wolne zawody, to rządcą we dworze, urzędnicy, rabin, szkolnik (sekretarz kahału), 2 nauczyciele chederu. Ci ostatni — wyjątkowa doprawdy nędza. „Przyjdzie ranek, to proszę Pana Boga, by już był wieczór, przyjdzie wieczór, proszę, by był ranek. Byłe prędzej czas zeszedł” — skarży się żona jednego z nich.

Ponieważ eksperyment mój na terenie szkoły ograniczał się do I-szej klasy, t. j. do klasy, którą w danym roku wypadło mi prowadzić, badanie środowiska rozpocząłam od badania warunków domowych dzieci, uczęszczających do I-ej klasy.

Do I-ej klasy posyłało dzieci 45 rodzin. Podział tych rodzin według zajęć przedstawia się następująco: 20 rodzin robotniczych, 9 — rolnicy, 8 — rzemieślnicy, 6 — drobni kupcy, 2 wolne zawody.

Co się tyczy zarobków, w 8-miu tylko rodzinach średnio na osobę przypadało miesięcznie około 50 zł.; 18 rodzin miało robotę mniej lub więcej stałą i na osobę średnio 20 — 25 zł. miesięcznie; 9 rodzin rolniczych to małorolni, posiadający od 6 — 15 morgów ziemi. Na ogólną liczbę 10 rodzin bez pracy tu mamy 5 rodzin bez pracy (4 korzystały z zapomogi dla bezrobotnych), 5 rodzin innych też wyjątkowa nędza — zarobki dorywcze.

Naogół środki utrzymania, poza nielicznymi wyjątkami, skąpe, nie wystarczające często na pokrycie najniezbędniejszych potrzeb życiowych. Poznanie tych warunków pozwoliło mi dopiero ocenić czem dla wielu rodzin jest konieczność zaopatrzenia dziecka w pomoce szkolne, czem jest, jak to zobaczymy niżej, płacenie miesięcznie dobrowolnej składki w wy-

sokości 50 gr. do Kasy Opieki Klasowej. To często ujęcie już nie siebie ale dziecku ostatniego kęsa chleba na rzecz lepszego jutra.

Rozpatrzmy teraz kwestję mieszkaniową, tak ściśle z jakością zarobków związana. Mieszkania rodzin robotniczych są najgęściej zaludnione. Średnio wypada na izbę 4,1 osób. Zdarza się, że robotnicy kosztem najwyższego wysiłku całej rodziny budują sobie domy. Taki „dom” to czasami jedna izba, budowana na raty: byle ściany stanęły i dach. Reszta: wyrzutka wewnątrz, podłoga, piec zjawiają się kiedyś i na lata też rozkłada się nadzieja przybudowania drugiej izby. „Byle w razie czego był dach nad głową”. Czasami budują i prawdziwy dom: 4 izdebki do spółki z krewnym. Wtedy na każdego przypadają 2 małe izdebki. Plac pod budowę zdobywa się rozmaicie: dostaje w spadku, kupuje lub stawia „na cudzym” i powoli grosz ciuła, by spłacić. Trafiłam na 5 takich domków.

Sprawa mieszkaniowa u rzemieślników, choć średnio na izbę przypada tylko 3,4 osób, przedstawia się w wielu wypadkach jeszcze gorzej, niż w rodzinach robotniczych: 23 rodziny, t. j. 39,6% ogółu rzemieślników ma w swoich mieszkaniach warsztaty pracy. Są to szewcy, krawcy, stolarze i inni.

Najlepsze warunki mieszkaniowe mają rolnicy: na izbę wypada średnio 3,1 osób. Tu przy jednej choćby izbie zawsze znajdzie się jakaś komórka, jakieś schowanko na drzewo, na niepotrzebny narazie sprzęt. Za to trafi się zimową porą w izbie i cielę i kura. U drobnych kupców średnio na izbę przypada 3,2 osób. Najbiedniejsi kupcy przechowują w domu towar, którym handlują.

W rodzinach, uprawiających wolne zawody, na izbę średnio przypada 3,2 osób.

Warunków mieszkaniowych, w których wychowują się dzieci szkoły w Jeziornie, nie można uważać za wyjątkowe, bardzo niewiele odbiegają one od danych Pierwszego Powszechnego Spisu Rzeczypospolitej Polskiej¹⁾, dotyczących powiatu i województwa warszawskiego. Według ilości izb warunki mieszkaniowe przedstawiają się w Jeziornie jak następuje: jednoizbowych była większość, t. j. 101 (48,5%), dwuizbowych — 82 (39,4%), trzyizbowych — tylko 18 (8,6%), większych — 7 (3,4%). Przeludnienie mieszkań wzrasta w miarę mniejszej liczby izb. Wynosi w jednoizbowych 5,1 osób na izbę (w rodzinach dzieci I-szej klasy nawet 5,4), w większych — 2,8 (3), 2,4 (2,7), 1,2.

Zdarzają się wypadki, że w jednej izbie mieści się 8 — 10 osób, że węgiel i drzewo przechowuje się pod łóżkiem, w tej izbie pierze się i zimową porą suszy upraną bieliznę, w tej izbie rodzą się ludzie i umierają. Są i takie izby, że woda leje się ze ścian, a gdy deszcz nocą pada, budzi ze snu dzieci, są tak wilgotne i zimne, że matka, chcąc przewinąć dziecko, robi to pod chustką. Prawie drugą połowę stanowią mieszkania 2-izbowe (39,4%) i 3-izbowe (8,6%), gdzie średnio na izbę wypada 2,6 osób. Mieszkania 2 — 3-izbowe jednak ze względów oszczędnościowych redukuje się na zimę, a cała rodzina gnieździ się wokół pieca: „byle było ciepłe”. Trzeba wziąć pod uwagę, że 10% ogółu mieszkań mieści warsztaty pracy, że większość, bo 58% ogrzewana jest żelaznymi piecykami, że

¹⁾ Tom XV. Pierwszy Powszechny Spis Rzeczypospolitej Polskiej.

30% mieszkań jest wilgotnych, że 23% albo podłogi niema, albo posiada ją w stanie szczątkowym, że oświetlenie, to lampka kuchenna zawieszona na ścianie lub stojąca na okapie. Tylko 2,5% mieszkań ma oświetlenie elektryczne.

Jest na 208 rodzin 7 takich, które, zarówno pod względem materialnym, jak i mieszkaniowym, bardzo odbiegają od ogólnego tła. U tych szczęśliwców przypada 1,2 osób na izbę.

Dziwiłam się, że w czasie surowej zimy 1928-29 r. dzieci przychodziły do szkoły (tylko 3 dni nie było lekcji); w klasie było im lepiej, bawiły się z rówieśnikami, nie potracali je starsi, nie wymyślali.

Co jest przyczyną owych złych warunków egzystencji ludzkiej? Niskie płace, niepewność zarobków, brak zarobku. Oto rodzina w lepszych jeszcze żyjąca warunkach, bo mająca i stałe i stosunkowo dobre utrzymanie: ojciec zarabia 130 zł., dostaje mieszkanie, światło, opał. W domu 7-ro dzieci, razem 9 osób. Na każdego średnio wypada około 15 zł. miesięcznie. Wyżyw się za to, ubierz, no i dzieci do szkoły posyłaj. Matka tej rodziny skarży się: „Gdyby ich było nie 7-ro, a jedno, dwoje, toby i człowiek żył po ludzku i one miałyby co potrzeba, a tak żyje się, by zamrzeć”. Jak żyją inni, mający równie liczne rodziny, ale mniejsze zarobki, lub będący bez zarobku?

Obok biedy triumf święci nieumiejętność organizowania życia, nieświadomość, które nawet wtedy, gdy pieniądze są, nie pozwalają należycie z nich korzystać. Oto rolnik, mający 7 morgów ziemi, stałą pracę w fabryce, rodzinę nieliczną (4 dzieci), stawia ładny 4-izbowy dom, siatką ogrodzony, kosztem odżywiania rodziny. Dzieci w tym czasie przybłądy, osowiały, narzekały często na ból głowy. Z dwojga chodzących do szkoły, jedno pozostało w klasie na drugi rok. Gdyby potrafił i zechciał porachować straty, poczynione w organizmach najbliższych mu ludzi — postawiłby równie piękny dom tylko o parę lat później. Ludzie naogół umieją lepiej liczyć zyski, niż straty i dlatego często się przerachowują.

Są domy, w których ludzie szczególnie dbają o czystość i porządek; są inne, które przy takich samych dochodach osiągają znacznie niższy poziom życia. Wysilek ducha ludzkiego dużą odgrywa tu rolę. W czasie wędrówek zetknęłam się z kilku rodzinami, które korzystały ze Stacji Opieki nad Matką i Dzieckiem. Jakies czystsze tam były izby, czystsze dzieci. Czyżby to był tylko prosty przypadek? Słyszałam kiedyś, jak matka, mająca dziecko pod opieką Stacji strofowała inną, że obchodzi się z dzieckiem nie tak, jak doktorka (higienistka) każe.

Warunki życia dziecka.

Jak wygląda życie dziecka na wyżej nakreślonym ogólnym tle warunków materialnych? Uzupełnijmy jeszcze warunki mieszkaniowe i przyjrzyjmy się, jak dzieci sypiają. Tylko 9% ma swoje łóżeczka. Wśród owych łóżeczek widziałam i takie, które przykryte było papierem kolorowym: dziecko śpi w niem latem, zimą nie ma odpowiedniej pościeli; 3% dzieci śpi na otomanie, na sienniku lub łóżku połowem, rozkładanem na noc. Razem 12% dzieci śpi oddzielnie. A pozostałe 88%? Śpią po dwoje, troje, czworo na łóżku. Poza nielicznymi wyjątkami w domach brak przewidzianego miejsca do mycia. Dzieci nie zawsze rozbierają się

do snu. Jak się myją i ile dzieci szczególnie zimową porą nie rozbiera się na noc, trudno powiedzieć.

Dzieci odżywiane są źle. W rodzinach rolniczych mleko, jeśli nawet jest, i jaja — nie dla nich — sprzedaje się. Zdarzają się wypadki nawet zimową porą, że dzieci przychodzą do szkoły naczczo. Sama byłam świadkiem, jak matka przygotowywała dziecku, wracającemu ze szkoły o godz. 3-ciej, pierwszy w tym dniu posiłek: kubek herbaty i kawafek suchego chleba. Ile jest takich i podobnych wypadków, trudno powiedzieć: ludzie tym się nie chwala. Przeciwnie — zdarza się, że im większa bieda, tym bardziej starają się ją ukryć, tym większa dbałość o zachowanie pozorów: byle tylko w oczach swoich i w oczach sąsiadów na dno się nie stoczyć. Ojciec, obarczony liczną rodziną, od dłuższego czasu bez zajęcia, odmówił przyjęcia pomocy, jakiej chciała mu udzielić gmina w formie obiadów dla dzieci, uczęszczających do szkoły. „Dzieci moje na żebraczym chlebie żyć nie będą, dajcie mi pracę”.

Jeżeli, jak mówi Orkan, „najlepszym sprawdzianem stopnia zamożności czy schođu nędzy jest miska” — niewiele o owej zamożności, czy nędzy powiedzieć mogę: na czas posiłku nigdy prawie nie trafiałam. Wiem tylko, że dzieci nawet w najcięższe mrozy nie zawsze widzą dymiącą się misę, że naogół odżywiane są niedostatecznie, że często garść ziemniaków rozgotowanych na wodzie bez omasty, 2 — 3 razy dziennie stanowi całkowity pokarm, że dziecko, wracając ze szkoły, musi nieraz nabierać patyków, by owe ziemniaki było na czem ugotować. W czasie robót polnych u rolników i, gdy matka pracuje poza domem, dzieci bardzo często nie jedzą gotowanej strawy. Stosunek wzrostu dziecka do jego wagi wieleby nam mógł powiedzieć. Dzieci często są wybujałe, jak rośliny wyrosłe bez słońca, i jak te rośliny — wątłe.

Źle odżywianie odbija się fatalnie na stanie zdrowia dziecka. Według danych, udzielonych mi uprzejmie przez lekarza szkolnego dr. Buczkiewicza, około 50% dzieci gminy Jeziorna i sąsiednich dwóch gmin na krzywicę i powiększenie gruczołów, z tych do 20% ma stan zdrowia, wymagający leczenia. Ze przyczyną słabego stanu zdrowotnego są zarówno okropne warunki mieszkaniowe, jak i niedostateczne odżywianie, świadczy fakt, że półkolonje, urządzone od 3 lat przez „Ośrodek Zdrowia” dają doskonałe rezultaty. Kolonje te urządzone są dla 30-ga dzieci gminy Jeziorna i Skolimów i trwają 5 tygodni. Przybytek na wadze do 2 klg., rozwój psychiczny i fizyczny, według słów lekarza, duży. Co mówić o półkolonjach, kiedy nawet w czasie wycieczki¹⁾ gdzie zdawałoby się są warunki tak mało sprzyjające przyrostowi wagi, w czasie wycieczki, trwającej 8 dni, kilkoro dzieci, które zważyło się na dworcu przed wyjazdem i po powrocie, stwierdziło przybytek na wadze w ciągu tego czasu do 1 kg. Zresztą widać to było po apetytach: w 3-cim, 6-tym dniu wycieczki dzieci zjadały 2 — 3 razy więcej, niż w pierwszym.

Zimą 28% dzieci ma odmrożone ręce, nogi, uszy. To dane z ankiety dotyczącej starszych dzieci (III — VII kl.). W klasie I i II-giej prawie

¹⁾ Wycieczkę organizowała Rada Szkolna Powiatowa i pokrywała połowę kosztów. Drugą połowę wpłacały dzieci bądź same, bądź z pieniędzy, zaoszczędzonych w ciągu ub. lat ze składek dobrowolnych, bądź z pieniędzy otrzymanych z Dozoru Szkolnego.

połowa cierpi na odmrożenia. Już w listopadzie zaczynają dzieci z tego powodu opuszczać lekcje: „chory, nogi mu się maśla”, albo ma „zimolągę”.

Złe warunki materialne dziecka w domu odbijają się ujemnie na pracy szkolnej. Zdarzają się całe rodziny, dostarczające szkole dzieci „tępych”. Takie dziecko siedzi po kilka lat w jednej klasie. Dojdzie do 2-giej, 3-ciej klasy i z chwila, gdy ukończy 14 lat, opuszcza szkołę.

Droga do szkoły przedstawia również duże trudności; 12% dzieci ma od $\frac{1}{2}$ do $1\frac{1}{2}$ godziny drogi do szkoły. W złą pogodę dłużej. Bywa, że dziecko usiadzie w drodze pod drzewem, na śniegu — nie ma sił do domu wracać. Rodzice wychodzą naprzeciw. Skąd siły? $1\frac{1}{2}$ godziny drogi przez błoto, wodę, czy śnieg, 4 — 5 godzin siedzenia w szkole w mokrem obuwiu i ubraniu, bez łyżki gorącej strawy i znów $1\frac{1}{2}$ godziny drogi z powrotem. O ile zostanie w szkole, by odrobić nieprzygotowane w domu lekcje, wraca później.

U gospodarzy w czasie robót polnych dzieci, o ile nie pomagają w polu, pozostają bez opieki. W rodzinach robotniczych, gdzie matka zarabia, dzieci pozostają bez opieki stale: starsze opiekują się młodszymi. W najlepszym razie matka „odwdzięcza się” (o ile ma za co) sąsiadce za zwrócenie uwagi na dziecko w ciągu dnia. Dzieci, pozostawione sobie, ulegają wypadkom: jedno dostanie się pod koła — łamie nogę, drugie spadnie, wskutek tego głuchnie, inne oparzy się. Kaleczą sobie ciała, kaleczą dusze.

W 6-ciu rodzinach starsze rodzeństwo utrzymuje całkowicie młodszego, w 4-ch rodzice nie żyją ze sobą, w 5-ciu ojcowie przepijają zarobki. Nie znaczy to, by inni nie pili. Piją: dorośli i dzieci. W czasie moich wędrówek zbliżam się kiedyś do izby na poddaszu. Z daleka słyszę rozmowę — wchodzę: przy stole siedzi ojciec pijany, sam ze sobą gada, na łóżku maleńkie dziecko. Nikogo więcej. Od sąsiadów dowiaduję się, że dziecko, to wnuk, ma już półtora roku i nie rośnie. Dziad go nie lubi. Parę dni temu po pijanemu wyrzucił dziecko z płachty. Zemdlało, sąsiadki ocuciły. Malec 7-mio letni mówi: „Jak byli u nas goście, jak tatuś żył (umarł rok, czy dwa temu), to dał mi w szklanke wódki, bym wypił, nie chciałem. To mnie postawił na stole i kazał krzyknąć: „Niech żyją goście” i kazał wypić i wypilem”. Niema chyba dziecka, któreby nie znało smaku wódki. Starsze dzieci oględniejsze są w wypowiadaniu się pod tym względem: wiedzą, jak się zapatrują na tę sprawę nauczyciele.

Szkoła, by osiągnąć pożądane wyniki, musi uwzględnić ów drugi czynnik wychowawczy, jakim jest rodzina, poznać warunki życia dziecka w domu. Bo proszę pomyśleć, jaki będzie rezultat wychowania dziecka, któremu w szkole wpajają poszanowanie dla każdego człowieka, a w domu obiecują i dają bułkę za to, że nadokucza i napsoci sąsiadowi - żydowi, albo — w szkole uczą poszanowania cudzej własności, w domu rodzice wysyłają dziecko, by zebrało z cudzego pola do piwnicy zapas na zimę.

Dzieci wciągane są do pracy w domu, w gospodarstwie od najmłodszych lat, szczególnie uderza to wśród rolników. Zresztą: „Idź do sklepiku! Pokołysz, czy pobaw dziecko! Zanieś ojcu obiad! (codziennie 2 — 3 klm.), to ani w pojęciu dziecka, ani w pojęciu matki nie jest jeszcze praca: „przeleci się, nic mu nie będzie”. Stosunek rodziców do dzieci jak wszędzie, tak i tu — różny: jedni wymagają bezwzględного posłuszeństwa i poddania się autorytetowi starszych, inni szanują indywidualność dziecka; jedni wykazują szczególną dbałość o wychowanie, inni pod tym

względem są obojętniejsi. Dla jednych dziecko jest „największym szczęściem“, dla innych „jedną gębą więcej do misy“, — ostatnie daje się zauważyć w rodzinach, gdzie jest ojczym lub macocha.

Brak wolnego i spokojnego kąta w mieszkaniu, brak odpowiedniego ogrzania i oświetlenia, przeciążenie pracą, niedojadanie, to warunki, w których każe się dziecku odrabiać lekcje, i to nie byle jak, a „ładnie, starannie“. To warunki, których szkoła nie uwzględnia, bo ich nie zna.

Wobec tego, że w Jeziornie pracowałam już 4 lata, że z rodzicami naogół łączyły mnie dość dobre stosunki, nie miałam specjalnych trudności w zbieraniu materiału. Na 208 domów tylko w 4-ch przyjęto mnie niechętnie: w jednym gospodyni było, zdaje się, nieprzyjemnie, pokazać mi mieszkanie dość szczupłe w stosunku do warunków materialnych rodziny, w drugim — gospodarz „sknera“, jak go sąsiedzi określili, nierad na gości patrzy, w trzecim — ojciec nie żyje, gospodarzą dzieci, w domu niezgoda („pewnie o podatki pani chodzi“), w 4-ym rodzina robotnicza — „nędzę ludzką przyszła pani oglądać, niech pani idzie tam i tam (odesłał mnie do domu rodzin najbogatszych) tam pani więcej zobaczy“. „Właśnie stamtąd wracam“, Zdziwienie. Naco pani te wiadomości, poco, dlaczego i t. d. Rozmawialiśmy dość długo, bo 4 godziny.

Naogół stosunek do szkoły życzliwy. Ludzie pragną dla dzieci lepszych warunków bytu, niż te, w których żyją i możliwość tego polepszenia widzą w „przetarciu oczu“. Ja ślepy, proszę pani, dawali mi lepiej płatne miejsce w fabryce, tom nie przyjął, nie umiem czytać i pisać, wszystko robię, co mogę, byle im było lepiej — niech się uczą“, Podobne zdanie miałam możność nieraz słyszeć. W jednym tylko domu matka powiedziała mi: „ucz się, to dobrze, a nie, to nie“. Ale w tej rodzinie ojciec pluje krwią, matce też niewiele brakuje do tego, a dziecko trudne do prowadzenia.

Co dzieciom przeszkadza w pracy szkolnej? 3

W jaki sposób dzieci reagują na warunki życia, jak zapatrują się na zawód rodziców?

(Materiał ankiety o warunkach domowych dzieci i jego opracowanie)

Kwestjonariusz B.

W odpowiedzi na kwestjonariusz B wzięło udział 158 dzieci, w klasach do VII-ej włącznie. Wobec tego, że w odpowiedziach dzieci klasy III-ej daleko mniej jest krytycyzmu, niż w odpowiedziach na te same pytania reszty dzieci, punkty: 1, 3, 4 kwestjonariusza (1. Czem chcesz być? czy tem samem co tatuś? dlaczego nie? 3. Co chciałbyś mieć, żeby lepiej odrabiać lekcje? 4. Co ci przeszkadza w ładnym pisaniu i starannem odrabianiu lekcji?) potraktuję odpowiedzi klasy III-ciej i pozostałych klas oddzielnie. Z klasy III-ciej na ogólną liczbę 41 dzieci tylko 4-ro pisze dla czego nie chce być tem, czem ojciec: „Nie chcę być robotnikiem, bo jest ciężka praca“, „nie chcę być rolnikiem, bo rolnik ciężko pracuje w polu“, „nie chcę być malarzem, bo malarz nie zarabia w zimie, tylko w lato“.

9-ro nie chce być tem, czem ojciec lub matka, ale nie pisze dlaczego, 5-ro chce być tem, czem jest ojciec: „rzemieślnikiem, bo jest dobra robota“ (w znaczeniu dobrze płatna), „rolnikiem, bo lubię być w polu“, „tramwajarką, bo mi się ta robota podoba“; 4-ro chce być tem, czem

„ojciec lub matka, ale nie pisze dlaczego” „chcę być krawcową, jak moja mamusia”; 8-ro pisze czem chciałoby być i dlaczego: „ogrodnikiem, bo lubię tę robotę”, „elektromonterem, bo się włazi na słupy”; 9-ro pisze, czem chce być, nie motywując; 2-je nie daje odpowiedzi.

Bardziej zdecydowanie wypowiadają się pod tym względem dzieci starsze: wśród młodszych niezadowolonych jest 31%, wśród starszych 73%. Ogółem chce być tem, czem rodzice 38 dzieci, to jest 24%; nie chce być 98 dzieci, t. j. 62%.

Przyczyny niechęci do zajęcia rodziców są następujące:

1) Niechęć do danego rodzaju pracy z pobudek uczuciowych lub ideowych — 32 dzieci: „nie chcę być tem, czem mama, bo nie lubię robić w gospodarstwie”, „handel mi się nie podoba”, „czem są moi rodzice nie chciałbym być dlatego, że nie mam przekonania i chęci, a robota wykonana bez chęci będzie niebardzo dobra”, „nie chcą być rzeźnikiem, bo rzeźnictwo brudne”, „nie chcę pracować w fabryce, jak matka, bo to praca męcząca i brudna”, wreszcie — „nie chcę być restauratorem, bo nienawidzę napoi alkoholowych i różnych pijaków”.

2) Robota jest ciężka — 22 dzieci. Owa ciężka robota, to znaczy i mało płatna, i wyczerpująca, i w złych odbywająca się warunkach: „Nie chcę być murarzem, bo to ciężka praca”, „krawiec ciężko pracuje”, „nie chcę być, jak tatuś w fabryce, bo w fabryce jest ciężka praca i niema dobrego powietrza”. Oto chęć wyrwania się z szarego otoczenia: „Nie chcę być robotnikiem, jak moi rodzice. Robotnik musi często szukać pracy i praca robotnika jest ciężka i brudna. Chciałbym być marynarzem, bo marynarz zwiedzić może dużo świata i być świadkiem wielu przygód”.

3. Niedostateczny zarobek i niepewność zarobku — 8 dzieci: „Nie chcę być tem, co tatuś, gdyż ojciec nie ma bardzo zarobku z młynarstwa i w kurzu niezdrowo; nie chcę być robotnikiem, jak moja mamusia, bo mamusia musi od rana pracować w słońcu”. „Nie chciałbym być tem, czem mój ojciec, dlatego, że często redukują pracowników i mają małą pensję” (pracuje na kolejce Wilanowskiej). „Nie chcę być tem, co tatuś, bo jest trudno o robotę i mało płacą (cieśla bezrobotny, w domu 6-ro dzieci). To samo dziecko pisze dalej: „Chcę być szoferem dlatego, że szofer niedługo terminuje i prędzej mógłbym pomóc rodzicom, siostrom i braciom, żeby oni też czemś byli, żeby nie byli tacy nieszczęśliwi, jak mój tatuś”.

4. Obawa wypadku, utraty zdrowia — 5 dzieci: „Nie chcę być tem, co tatuś, bo są wypadki, gdy stawiają stodoły, to się nieraz obsunie krokiew i może przytłuc”, albo „praca jest niebezpieczna” (pracuje na kolejce), albo „bo mama ma taką robotę, że można dostać garb” (zarabia szydełkiem).

Niechęć do pracy domowej wywołują nieodpowiednie warunki, w jakich ta praca się odbywa, np. dziecko nie lubi pomagać matce przy kuchni: kuchnia za wysoka, dziecko nie może sięgnąć, często się parzy. Brak widocznych rezultatów tej pracy w ciasności mieszkaniowej też zniechęca: „Nie chcę gospodarzyć w domu, bo to nieładna praca i nigdy człowiek nie ma odpoczynku. Chcę być dentystką”.

Największem powodzeniem u dziewcząt cieszy się zawód krawcowej, następnie sklepowej, hafciarki, modystki. Są i takie, które chcą zostać ogrodniczkami, nauczycielkami, jedna dentystką i jedna felczerką.

Chłopcy chcą być gospodarzami, ogrodnikami, elektromonterami, szoferami, dwóch lotnikami, jeden marynarzem. Dzieci często wspominają o złych warunkach, w jakich się odbywa praca rodziców, nieraz pragną nawet nie zmiany zawodu, lecz zmiany warunków pracy: „Nie chcę pracować tak, jak moi rodzice (oboje pracują w fabryce). Chcę pracować w sklepie lub jakiej fabryce czystej”. Uwydatnia się tu pragnienie życia ładniejszego, jaśniejszego.

Zmiany pragną nietylko dzieci, które mają w domu niedostatek — oto syn restauratora, dobrze zarabiającego, nie chce być tem, czem jest ojciec, bo nienawidzi napoi alkoholowych i różnych pijaków. Chce być nauczycielem. Odpowiedź mocna i charakterystyczna, jako wyraz chęci wyrwania się ze środowiska, które budzi aż wstręt. Są i inne dzieci, które mimo bardzo ciężkich warunków domowych, chcą jednak być tem, czem są rodzice. Wpływa na to przywiązanie do rodziców, nie bez znaczenia jest fakt, że dzieci skłonne są uważać warunki, w których żyją za warunki normalne.

Braki, które nie pozwalają dziecku należycie wypełnić obowiązków szkolnych.

Rodzice zajęci ciągłą troską o chleb powszedni, często nie wiedzą poprostu, co dziecku jest potrzebne. Zresztą o takich drobnostkach jak stalówka, ołówek, zeszyt, czy kredka nie warto wspominać. W jednym tylko wypadku ojciec, mówiąc o niemożliwości dania dziecku tego, co szkoła wymaga, powiedział: „Wczoraj (4-ro dzieci chodzi do szkoły) całe popołudnie był płacz o to, że lekcji odrobić nie mogą, bo nie mają atramentu, a ja nie miałem 5 groszy na atrament. Jedno poszło pisać do koleżanki, a reszta lekcji nie odrobiła”.

Z odpowiedzi, które zebrałam od rodziców wypada, że na 338 dzieci chodzących do szkoły, tylko 23, t. j. 6,8% nie ma książek lub innych pomocy szkolnych. Tymczasem dzieci inaczej się wypowiadają. Na 158 dzieci, biorących udział w ankiecie, tylko 73 dzieci, t. j. 46,2% stwierdza, że ma książki i inne pomoce, a zatem więcej, niż połowa nie ma potrzebnych do odrabiania lekcyj pomocy. „Nie mam wszystkiego, co mi potrzeba. Brakuje mi atlasu, geografji, kredek, farb”. „Nie mam wszystkiego: atlasu, religji, historii, pisowni, farb, ekierki, cyrkla”, albo „Uczyłam się bez książek, bez atlasu i bez farb”.

Odpowiedzi te mówią same za siebie.

Dzieci III klasy nie umieją jeszcze sformułować czego im brak. Żeby lepiej odrabiać lekcje chciałyby „mieć książki”, „mieć wszystko do odrabiania lekcji”. Zaznacza to wyraźnie tylko dwoje. Reszta pisze — nic mi nie brakuje, — choć na 41 dzieci — 12-ro nie ma książek, albo innych pomocy, jak zeszytów, stalówki i kredek. W ładnem pisaniu i starannem odrabianiu lekcyj przeszkadzają im koty, muchy, dzieci. Na pracę, na brak czasu nie skarżą się tak, jak starsze.

Pytanie: 2, 3 i 4 (2. Czy masz wszystkie książki? Jakiej ci brak? Czy masz pióro, ołówek, kredki, zeszyty i t. d.? 3. Co chciałbyś mieć, żeby lepiej odrabiać lekcje? 4. Co ci przeszkadza w ładnem pisaniu i starannem odrabianiu lekcji?). Kwestjonariusze uzupełniają się nawzajem: czego dziecko nie wypowie w jednej odpowiedzi, to wyrazi w drugiej, czy trzeciej. Książek i innych pomocy nie ma 73 dzieci starszych klas,

a chciałoby je mieć tylko 18-ro; 58-ro chciałoby „mieć pamięć”, czy „talent” do nauki, ale wśród nich są i tacy, którym w domu przeszkadzają się uczyć, i tacy, którym brak książek, czasu, czy miejsca, by lekcje odrobić. Tylko 5-ro dzieci ma wszystko i niczego nie pragnie.

Jeśli zestawimy odpowiedzi na pytanie 2, 3 i 4 kwestjonariusza B, jeśli uwzględnimy nieumiejętność wymieniania istotnych braków i przeszkód i przypomnimy sobie warunki materialne i mieszkaniowe rodziny—otrzymamy obraz, odzwierciedlający warunki, w jakich dziecko zmuszone jest odrabiać i przygotowywać lekcje. Pozwólmy mówić dzieciom: 34-ro dzieci chciałoby mieć więcej czasu: „Gdybym miał czas, tobym lepiej stał z polskiego, ale wieczór, to żadna nauka, bo mnie oczy bołą”. „Nie mogę lekcji dobrze odrabiać, bo tylko przyjdę ze szkoły, zjem obiad i idę na pole, a lekcje to odrabiam wieczorem. Jak mamy dużo zadane, to do 12-tej i 1-szej siedzę”. Dziecko to ma półtorej godziny drogi do szkoły. „W ładnym i starannem odrabianiu lekcji przeszkadza mi robota całodzienna w domu”. „Do odrabiania lekcji przeszkadza mi nieraz robota w domu i w polu”. „Chciałabym mieć tatusia, który umarł, żeby pracował, a mamusia, żeby robiła wszystko w domu, co ja teraz robię, to wtedy miałabym więcej czasu na odrabianie lekcji”. Warto byłoby zastanowić się i obliczyć, ile godzin na dobę pracują owi 10, 12, 14-letni robotnicy?

Krzyk i rozmowy w domu przeszkadzają 19-rgu dzieciom: „Dzieci przeszkadzają i brak mi cierpliwości”, „przeszkadza mi w pisaniu jak siedzą wszyscy w domu i rozmawiają”. „Mnie przeszkadza w pisaniu krzyk i rozmowa”. Jeden przyznaje: „Jakbym nie był leniuchem, tobym się lepiej uczył, choć do ładnego pisania nie mam cierpliwości i przeszkadzają mi w domu”. „Mnie do nauki brak zdrowia i przeszkadzają mi w domu”.

Dziewięcioro zdaje sobie sprawę, że najbardziej przeszkadza im brak miejsca. Jedno chciałoby „mieć lepszą pamięć, cicho w domu i osobną izbę do odrabiania lekcji”, inne „osobny pokój”, inne wreszcie, skromniejszych wymagań, „swój własny kącik”. Oto dziecko z izby, w której mieszka 9 osób: „Brakowało mi do odrabiania lekcji to, że nie ma miejsca, ciasno. Musiałem czekać, żeby odrobili brat i siostra”.

Dwoje narzeka tylko na brak książek: „Chciałbym mieć wszystko, co potrzeba do odrabiania lekcji”.

Brak cierpliwości, pamięci, zdolności, talentu i brak pomocy szkolnych przeszkadza 20-rgu: „Jakbym miał książki, tobym się lepiej uczył”, a w rubryce: co ci przeszkadza? — „Nie mam cierpliwości, piszę dlatego nieładnie, nie odrabiam przez to lekcji”. „Jakbym miał książki i talent, tobym się lepiej uczył, ale i tak idzie mi niezgorzej”.

19-rgu brak cierpliwości, pamięci, zdolności; pomoce szkolne mają. „Mnie przeszkadza to, że jak odrabiam lekcje, to się denerwuję”. „Chciałbym mieć trochę lepszą pamięć do historii i do niemieckiego”. „Dużo mi przeszkadza w pisaniu i w starannem odrabianiu lekcji pośpiech”. „Mam wszystko, co potrzeba. Mnie brakuje pamięci. Nic mi nie przeszkadza”.

Dziewięcioro chciałoby mieć pomoc przy odrabianiu lekcji. „Odrabiałbym lepiej lekcje, jakby ktoś mi dopomagał”. „Gdy czego nie rozumiem, to chciałbym, żeby mi kto wytłomaczył w domu lub pan po lekcjach”. „Mogę dobrze i czysto odrobić lekcje, kiedy zrozumiem, co mam napisać i odrobić”.

Pięcioro tylko ma wszystko i niczego nie pragnie: „Mam wszystko. Nic nie chciałabym mieć, bo nic mi nie potrzeba. Nic mi nie przeszkadza”.

Jeżeli wszystkie wymienione przeszkody podzielimy na zewnętrzne, t. j. takie, które powoduje otoczenie i na wewnętrzne, takie, które tkwią w dziecku samem, przekonamy się, że przeszkody, wynikające ze złych warunków otoczenia: mieszkaniowych, materialnych, czy z niezrozumienia potrzeb dziecka, stanowią 71,8%. Przeszkody w dziecku tkwiące tylko 24%. Dzieci nie odczuwające żadnych przeszkód i pragnień stanowią 4,2%. Są to dzieci zamożnych rodziców.

Jak dzieci odrabiają lekcje? Sześcioro tylko pisze, że odrabia „na taborku”, „na stołku”, „gdzie jest miejsce”. To ostatnie trafnie określa istotny stan rzeczy: większość dzieci odrabia lekcje „gdzie jest miejsce” i bardzo wiele wtedy, kiedy ma czas; 88,5% dzieci przechowuje pomoce szkolne: w szafie, w szafce, w koszu, w łubiance i t. p. Dwoje tylko zaznacza „w swoim stoliku”; 11,5% — w kącie, na łóżku, wiszą na drzwiach, na ścianie, na podłodze pod łóżkiem, „na kuchence, w której się nie pali, jest kącik”, u koleżanki wreszcie.

A owa niecierpliwość i zdenerwowanie przy odnabianiu lekcji, szczególnie pisemnych, ów brak pamięci, zdolności, czy „talentu” do należytego przygotowania lekcji czy nie wynikają z tych trudnych warunków życia dziecka? Czy nie obciążają również odpowiedzialnością szkoły samej? Czy nie rzucają pewnego refleksu na metody nauczania, na organizację pracy?

Do sprawy tej w przyszłości jeszcze może powrócić¹⁾.

DR. L. GOLDSCHIEDER.

I. kierownik Instytutu Porady Zawodowej w Katowicach.

PROJEKT PRZYSZLEJ ORGANIZACJI PORADNICTWA ZAWODOWEGO NA ŚLĄSKU JAKO PRZYKŁAD ŚCISŁEJ WSPÓŁPRACY PORADNI ZAWODOWYCH ZE SZKOŁĄ

1.

Artykuł poniższy jest pomyślany jako artykuł dyskusyjny i ma dwa cele: 1) zaznaczyć znaczenie poradnictwa zawodowego dla szkół powszechnych, 2) wskazać na konkretnym projekcie, który się organicznie skryształizował z pracy poradni zawodowej w Katowicach, przyszłe drogi organizacji poradnictwa zawodowego. Nasz przykład śląski jest dostosowany oczywiście do naszych specjalnych warunków. Uważamy jednak, że da się on przeprowadzić z pewnymi zmianami również i w obrębie innych województw. Zaraz na początku należy zaznaczyć, że pro-

¹⁾ Streszczenie pracy przyjętej jako dyplomowej, wykonanej pod kierunkiem prof. H. Radlińskiej, na Studium Pracy Społecz.-Oświat. przy Wolnej Wszechnicy w Warszawie.

jekt nasz liczy się realnie z możliwościami finansowymi. Nie chodzi nam o wstawienie nowych sum w budżet Ministerstwa Oświaty na cele poradnictwa zawodowego. Państwo łoży stosunkowo dość znaczne sumy na te cele. Chodzi tylko o to, aby je użyć celowo przy pomocy sprężystej organizacji. Poradnictwo zawodowe o ile dotyczy szkół, nie może się już opierać na prywatnych instytucjach subwencjonowanych przez rząd. Instytuty takie mają inne zadania, o których będzie poniżej mowa. Przez obciążanie Instytutów prywatnych masowem poradnictwem zawodowem (a jest to konieczność, nad którą dzisiaj niema już dyskusji) cierpi zarówno właściwa praca instytutów jak też samo poradnictwo zawodowe. Nim jednak wyciągniemy ostateczny wniosek i udowodnimy nasze twierdzenie, pragniemy pokazać na praktycznym przykładzie, w jaki sposób doszliśmy do naszych celów.

Obecna szkoła powszechna nie zdaje sobie jeszcze dostatecznie z tego sprawy, że pracuje właściwie w próżni, nie troszcząc się o to, co się stanie z dziećmi z chwilą, gdy ją opuszczą. Niejeden nauczyciel będzie jeszcze dzisiaj uważał za przesadzone twierdzenie, że poradnictwo zawodowe jest tak samo konieczne, jak szkoła powszechna i że jest nierozzerwalnie z nią złączona. A jednak tak jest, bo wszelkie hasła szkoły twórczej, szkoły dla życia i t. d. stają się frazesami o ile szkoła powszechna nawet nie próbuje poradzić swemu absolwentowi w sprawie wyboru przyszłego zawodu, ani go też pod żadnym względem do tego zawodu nie przysposabia. Smutne to doświadczenie robimy w naszej poradni, niestety codziennie. To „wyprowadzenie” dziecka ze szkoły w życie zawodowe, jest conajmniej tak samo ważną kwestją, jak „wprowadzenie” dziecka w życie szkolne. Należy jednak tylko porównać ilość rozpraw, pisanych na temat dydaktyki w klasach elementarnych, z ilością rozpraw pisanych na temat dydaktyki klas ostatnich. Pomijając nawet zupełnie kwestję poradnictwa zawodowego, stwierdzić należy, że samo przygotowanie życiowe dziecka do zawodu jest dzisiaj zastraszająco niskie. Dziecko o swoim przyszłym zawodzie nic nie wie i często rozczarowuje się zaraz w pierwszych dniach po wstąpieniu do nauki zawodowej. Widzimy więc, że zarysowały się przed nami dwa problemy: 1. kwestja przysposobienia zawodowego i jej uwzględnienie w planie szkoły powszechnej, 2. kwestja udzielania porady: do jakiego zawodu absolwent szkoły powszechnej powinien się ostatecznie skierować. Zobaczymy wnet, że rozwiązanie tych problemów należy do najważniejszych zadań szkoły powszechnej i tylko na jej terenie może być załatwione. Przekazywanie tych kwestyj instytutom psychotechnicznym może być dopuszczalne tylko wówczas, gdy siły fachowe, pracujące w danych instytutach mogą objąć rolę instruktorów nauczycielstwa. Wiemy przecież wszyscy, że zarówno w seminarjach, jak i w innych zakładach kształcenia nauczycieli nie poświęca się tym zagadnieniom dostatecznej uwagi.

2.

Praca roczna Instytutu Porady Zawodowej w Katowicach w zakresie poradnictwa zawodowego dla młodzieży występującej ze szkół powszechnych była tak zorganizowana, aby ją po rocznych próbach móc przekazać władzom szkolnym, dając im do dyspozycji 1) przystosowane do miejscowych warunków formy badania (a więc znormalizowane na śląskie warunki testy, kwestjonariusze, i t. d.), 2) przeprowadzoną w sfer-

rach nauczycielskich i rodzicielskich propagandę, 3) zastęp nauczycieli przygotowanych na kursie poradnictwa zawodowego do prowadzenia badań¹⁾).

Łudziliśmy się na początku naszej pracy, że znajdziemy w szkołach wydatną pomoc pod najróżniejszymi względami, a więc myśleliśmy np. że będziemy się mogli opierać na badaniach lekarzy szkolnych, jak również na obserwacjach nauczycieli. Nadzieje te zawiodły tak, że przeszliśmy do innego systemu badań, mając oczywiście zawsze przyszłość na oku, to znaczy ostateczne przesunięcie naszej pracy na teren szkoły powszechnej. Udzieliliśmy w ten sposób 619 porad zawodowych (w roku 1930), które bez wyjątku były oparte na badaniach lekarskich i psychotechnicznych. Oprócz tego jednak na terenie szkolnictwa zbadaliśmy celem selekcji z okazji wstąpienia do szkoły zawodowej (szkoły handlowe, techniczne i t. d.) przeszło 650 dzieci. I te badania powinny mieć miejsce na terenie szkoły powszechnej. Zaznaczamy, że liczby te osiągnęliśmy przy personelu 4 osób razem z lekarzem, przyczem jednak w drugim półroczu roku 1930 korzystaliśmy już trochę z pomocy uczestników kursu poradnictwa zawodowego. Postępowanie nasze przy poradnictwie zawodowym ustaliliśmy ostatecznie w następujący sposób: 1) po wypełnieniu przez nauczyciela kwestionariuszy dotyczących uzdolnień danego ucznia, przeprowadzamy w ostatnich klasach szkół powszechnych zbiorowe badania inteligencji ogólnej, celem ustalenia jej ilorazu. Postępowaliśmy się w tym celu testami inteligencji dra Otisa w przeróbce polskiej dr. Biegeleisena. Testy oczywiście musieliśmy normalizować dla naszych warunków, ponieważ normy amerykańskie nie mogły znaleźć zastosowania na Śląsku.

2) Po obliczeniu wyników tego badania, które trwa mniej więcej dwie godziny, przystępujemy do ponownego zbiorowego badania, tym razem już zróżniczkowanych uzdolnień. Badamy (serją testów poradnictwa zawodowego wiedeńskiego Instytutu Psychotechnicznego) zdolności dzieci w następujących kierunkach:

1. Czy badany nadaje się do zawodu rzemieślniczego?
2. Czy badany nadaje się do zawodu kupiecko-handlowego?
3. Lubi czy ma iść do szkoły: a) zawodowej, b) ogólnokształcącej?

Zależnie od wyniku badania inteligencji i badania uzdolnień, nadajemy dalszemu postępowaniu przy poradnictwie zawodowym już dokładniej określony kierunek przez porównanie wyników testów przy badaniu zbiorowym.

3) Teraz dopiero uczeń przychodzi do Instytutu do badania indywidualnego: a) lekarskiego i b) psychotechnicznego. Badania te, ze względu na poprzednie próby zbiorowe, trwają już krócej, a doradca zawodowy, opierając się już na skrytyzowanym wyniku badania zbiorowego, orientuje się lepiej co do dalszego postępowania.

4) Po obu badaniach indywidualnych i wywiadzie z uczniem, następuje uzgodnienie ostatecznej porady z rodzicami (bądź to indywidualnie w instytucie, bądź to na zebraniu rodziców całej klasy. Naogół możemy stwierdzić, że ogromna większość rodziców (co najmniej 80%) stosuje się do naszych porad. Okazuje się przytem, że zbiorowe omawianie wyników na zebraniu rodziców danej klasy jest bardziej wskazane niż indywi-

¹⁾ Patrz co do szczegółów: „Sprawozdanie Instytutu Porady Zawodowej za rok 1930”, Katowice, 1931.

dualne zapraszanie rodziców do Instytutu. I to nietylko ze względów organizacyjnych; bardzo często się zdarza, że ktoś z rodziców nie zgadza się z opinią doradcy zawodowego, a wówczas inni rodzice wpływają na oponenta, namawiając go, aby zastosował się do wskazówek. Oczywiście po zebraniu rodzice mogą rozmówić się z doradcą zawodowym indywidualnie.

5) Niestety najtrudniejszym etapem, i jak myślimy nietylko dla nas, lecz i dla wszystkich instytutów polskich, jest etap ostatni: zapewnienie kandydatowi miejsca nauki według udzielonej porady. Tutaj brak ustawy, która zmuszałaby pracodawców do deklarowania Instytutowi wolnych miejsc nauki.

Zaznaczamy, że równocześnie odbywaliśmy z dziećmi, w klasach które brałiśmy do poradnictwa zawodowego, pogadanki na temat wyboru zawodu, jak też udzielaliśmy już w klasie informacji co do wymagań poszczególnych zawodów.

Równoległe z tą pracą prowadziliśmy w Instytucie Pedagogicznym 3-miesięczny kurs dla nauczycieli szkół powszechnych, na którym oprócz teorii poradnictwa zawodowego odbywały się ćwiczenia praktyczne. Program kursu obejmował następujące 2-godzinne wykłady:

1. Wstęp: Stosunek psychologii do psychotechniki, pedagogiki i poradnictwa zawodowego.

2. Podstawowe pojęcia psychotechniki.

3. Poradnictwo zawodowe jako zagadnienie pedagogiczne.

4. Poradnictwo zawodowe jako zagadnienie społeczne.

5. Metodyka poradnictwa zawodowego.

6. Poradnictwo zawodowe a szkoła.

7. Stosowanie testów poradnictwa zawodowego w szkole.

8. Metody obliczania testów.

9. Wyciąganie wniosków z wyników testów.

10. Obserwacje psychologiczne w szkole, dotyczące poradnictwa zawodowego w szkole.

11. Teoria arkusza obserwacyjnego dla nauczyciela.

12. Znaczenie lekarza w poradnictwie zawodowym.

Oprócz tego uczestnicy kursu praktykowali jeszcze dobrowolnie w Instytucie, przyczem nie korzystali z żadnej zniżki godzin. Obecnie odbywają się egzamina, które sprawdzają czy każdy uczestnik zapoznał się z teorią poradnictwa zawodowego w ramach wykładów, oraz poleconej literatury i czy jest w stanie przeprowadzić i obliczyć samodzielnie zbiorowe badania dla celów poradnictwa zawodowego. Każdy również przeszedł przeszkolenie w kierunku obserwacji psychologicznej w szkole.

Jak zwykle nie wszyscy wytrwali do końca, niektórzy przekonali się w ciągu kursu, że się do tej pracy nie nadają. Obecnie jednak możemy liczyć na Śląsku na 20-tu nauczycieli, którzy posiadają elementarne podstawy w dziedzinie poradnictwa zawodowego, a co więcej pracują na tem polu zupełnie bezinteresownie, pełni entuzjazmu, poświęcają większą część swego wolnego czasu temu zagadnieniu. I tak już w zeszłym roku umożliwili nam nauczyciele w Lipinach stworzenie Towarzystwa Porady Zawodowej, w którym naczelnik gminy objął przewodnictwo; dzięki inicjatywie tych nauczycieli zbadana została znaczna część

dzieci występujących ze szkoły (wszystkie zostały umieszczone na odpowiednich posadach!) a tego roku zbadane będą wogóle wszystkie dzieci występujące ze szkoły w Lipinach. To samo zorganizowali uczestnicy kursu naszego w ostatnich dniach w Nowym Bytomiu. Te przykłady przekonały nas ostatecznie, że nie było rzeczą trudną zorganizować poradnictwo zawodowe na obszarze całego naszego województwa przy pomocy nauczycielstwa, które bez zachęty ze strony swych przełożonych (niestety, zdarzały się nawet wypadki wręcz przeciwnie) podjęło inicjatywę. Wyszliśmy jednak stanowczo z okresu eksperymentów i prób, i potrzebujemy koniecznie oficjalnej organizacji, któraby te dobrowolne wysiłki ujęła w całość i nadała kierunek całej akcji.

Plan, który chcemy przedstawić, nie jest obliczony na natychmiastowe i całkowite wykonanie. Do zupełnej realizacji głównego postulatów, to jest do przejścia poradnictwa zawodowego przez szkołę powszechną upłynie sporo czasu. Przewidujemy cały szereg etapów. Zdajemy sobie sprawę z tego, 1) że państwo, województwo, czy samorząd nie może w obecnych warunkach wstawiać w swoje budżety wielkich sum na nowe cele; 2) że nauczyciel szkoły powszechnej jest przeciążony pracą, która polega przedewszystkiem na nauczaniu i wychowywaniu i że nie można wskutek tego wymagać od nauczyciela, aby poświęcił dużo czasu poradnictwu zawodowemu;

3) że w obecnych warunkach nauczycielstwo szkół powszechnych jest do tej pracy jeszcze nieprzygotowane; wskutek tego konieczna jest centrala, w której siły zupełnie wykwalifikowane, oddające się wyłącznie poradnictwu zawodowemu, uzgadniałyby i kontrolowałyby pracę nauczycieli w tej dziedzinie, a jednocześnie przyjęłyby rolę instruktorów dla tych nauczycieli, którzy podejmują badania. Jedną z najważniejszych funkcji centrali musiałoby być ostateczne uzgodnienie porady z rynkiem pracy jak też zapośredniczenie miejsc nauki na zasadach pedagogicznych. O tem będzie jeszcze mowa przy okazji omówienia ustawy o poradnictwie zawodowym.

Wobec tych trudności utrzymujemy naszą współpracę z nauczycielstwem szkół powszechnych w następujący sposób:

Stosunkowo mały, bo składający się z czterech osób, centralny instytut wojewódzki może przy odpowiednim rozkładzie pracy na cały rok objąć przy pomocy sił nauczycielskich wszystkie dzieci występujące w jednym roku ze szkoły w okręgu jednego kuratorjum. Badania zbiorowe oraz przygotowanie materiału (ustalenie stosunków materialnych dziecka, arkusz psychologiczny i t. d.) należą do wyszkolonego na odpowiednich kursach nauczycielstwa. Nauczyciele ci w oznaczonym terminie zwracaliby się z zebrany w ten sposób materiałem oraz z dziećmi swojemi do Instytutu; tutaj w razie potrzeby badanoby dziecko dodatkowo na bardziej skomplikowanych aparatach, uzgadnianoby ostateczną poradę, ewentualnie zapośredniczanoby miejsca nauki zawodowej. Instytut miałby obowiązek wysyłać na zebranie rodzicielskie swego delegata oraz czuwać nad fachowością badań. Pozostaje jedno bardzo ważne zagadnienie: ile czasu musiałby nauczyciel poświęcać rocznie tym badaniom? Naszem zdaniem wystarczałoby urlopowanie każdego nauczyciela wykształconego na kursie celem przeprowadzenia tych badań na mniej więcej jeden tydzień. Jeśli weźmiemy pod uwagę, że w ten sposób dopiero 40 nauczycieli wymaga wstawienia jednej nowej siły nauczyciel-

skiej, to zrozumiemy, że system ten umożliwi zbadanie przez 40 nauczycieli 1200 dzieci rocznie, licząc klasę po 30 dzieci. Ponieważ badania byłyby rozdzielone przez Instytut wojewódzki na cały rok, nie zachodziłaby zatem obawa, że równocześnie byłaby urlopowana większa liczba nauczycieli. System ten umożliwi równocześnie stopniowe „zdobywanie” wszystkich szkół. Wystarczy przecież delegowanie na kurs z każdej szkoły jednego nauczyciela, który uczy w ostatniej klasie.

W ten sposób poradnictwo zawodowe opierałoby się także na obserwacji nauczyciela, przeprowadzającego badania.

Co do kwestji kształcenia nauczycieli w poradnictwie zawodowym, to doświadczenia, zebrane na naszym kursie, świadczą o tem, że 3-miesięczny kurs jest wystarczający, o ile uczestnicy kursu są odpowiednio wybrani i o ile po ukończeniu kursu doksztalcają się dalej. Wszyscy nauczyciele, którzy przeszli nasze przeszkolenie musieliby utworzyć wspólnotę pracy („Arbeitsgemeinschaft”) na wzór niemieckich lub austriackich. W ten sposób ulepszałyby się metody przez ciągłą wymianę myśli, a ponieważ kierownictwo leżałoby w rękach Centralnego Instytutu mogliby się też ci nauczyciele ciągle doksztalać.

Co zaś dotyczy kosztów, należy zaznaczyć, że zbadanie jednego dziecka (koszt druków, papierów i t. d.) nie przekracza (maksymalnie) 3 zł., a utrzymanie takiego instytutu, któryby mógł objąć z biegiem czasu np. cały obszar Górnego Śląska dałoby się uskutecznić oczywiście w skromnych rozmiarach (o ileby ten instytut działał tylko dla szkół) za sumę mniej więcej 50.000 zł. Jeżeli weźmiemy pod uwagę, że polskie instytuty psychotechniczne otrzymują subsydjum rządowe przeciętnie w wysokości 20.000 do 50.000 rocznie, to okaże się, że przy celowym użyciu tych sum i przy poparciu całej akcji przez odpowiednią organizację nasz plan nawet w obecnym kryzysie gospodarczym nie jest utopją. Zdajemy sobie przytem dokładnie sprawę z tego, że w pierwszym roku działalności Instytut nie mógłby objąć wszystkich szkół i że dopiero z biegiem czasu możnaby ogarnąć wszystkie dzieci szkolne danego Kuratorjum. Projektowany Instytut na Śląsku lub w tych okręgach, gdzie istnieją Instytuty Pedagogiczne, mogłoby stanowić część Instytutu Pedagogicznego, przyczem jednak należy zaznaczyć, że musiałby mieć istotną styczność z życiem gospodarczym i tworzyć temsamem łącznik między szkołą, a życiem.

3.

Wszystkie te zamierzenia muszą być w końcu uregulowane ustawowo. Mówimy ciągle w tym artykule o województwie Śląskim, ponieważ opieramy twierdzenia nasze na konkretnych doświadczeniach, porobionych na Śląsku, myślimy jednak, że nietylko na Śląsku, ale i w całej Polsce kwestja ta musi być ustawowo rozwiązana. Śląsk wskutek swej autonomji, dogodnych warunków komunikacyjnych, jest predystynowany do przeprowadzenia ustawy o poradnictwie zawodowym. Zwracamy tylko uwagę, że w sąsiednich Niemczech kwestja ta została już uregulowana ustawą z dnia 12 maja 1923 roku. Nie wchodząc bliżej w szczegóły, sądzimy, że ustawa niemiecka, która się opiera na złączeniu biur porady zawodowej dla młodocianych z państwowemi Urzędami Pośrednictwa Pracy jest z punktu widzenia pedagogicznego rozwiązaniem niezbyt szczęśliwym. Naszem zdaniem pośrednictwo miejsc nauki dla młodocianych

tem właśnie się różni od pośrednictwa miejsc dla dorosłych, że już samo wyszukanie miejsca nauki dla młodocianego musi się odbywać przy współudziale ekonomisty z psychologiem. W każdym razie ustawa musiałaby obejmować dwa zasadnicze punkty:

- 1) obowiązkowe badania lekarskie i psychotechniczne występujących ze szkoły młodocianych;
- 2) zakaz przyjmowania na naukę zawodową uczniów niezbadanych lub niezapośredniczonych przez instytuty porady zawodowej.

Z grubsza tylko mogliśmy naszkicować jak sobie wyobrażamy przyszłe losy poradni zawodowych. Nie poruszyliśmy całego szeregu problemów jak: kwestja przyjmowania uczniów do szkół zawodowych i średnich, przy której instytut porady zawodowej powinien stanowczo posiadać głos decydujący, kwestja celowego rozdziału stypendjów, zwolnień od opłat i t. d. tylko dla tych, dla których to z punktu widzenia ich uzdolnień jest celowe. Nie zapomnijmy w końcu o tem, że plan nasz w obecnej formie obliczony jest na wielkie miasta i okręgi w tym rodzaju, jak Górny Śląsk. Zupełnie nie poruszamy kwestji poradnictwa zawodowego na wsi, a jednak jest ona tam może jeszcze bardziej paląca, niż w mieście. Na wsi zmienia się zupełnie formy organizacji oraz metody badania. Zagadnienie to, zwłaszcza w kraju rolniczym, jak Polska, godne jest zastanowienia. Lecz nie chodziło nam o ujęcie wszystkich kwestyj; chcieliśmy tylko udowodnić, że przy tym samym, co dzisiaj, a może nawet przy mniejszym nakładzie kosztów i trudów, możnaby stworzyć organizację poradnictwa zawodowego, którego gospodarcze i społeczne znaczenie wykaże całkiem napewno najbliższa przyszłość. Przez poradnictwo zawodowe zbliżylibyśmy szkołę do życia, a kto wie, czy i szkoła nie zostałaby przez nauczycieli - doradców zawodowych posunięta naprzód w myśl idei: szkoła dla życia¹⁾.

HELENA SEIBLÓWNA.

SYLWETKI MOICH UCZNIÓW

Aleksander Jaruczyk. Lat 8. Oddz. I. Jednokl. Szk. Powsz. w Wiczyniu na Wołyniu.

SIANKO..

Siańko, to ładny chłopczyna o miłym wyrazie twarzy. Jest, jak większa część dzisiejszych dzieci, chudy i anemiczny. Żwawy i zręczny w ruchach robiłby wrażenie żywego dziecka, gdyby nie dziwnie poważna twarzyczka.

Ma macochę, a ta niewiele się nim zajmuje, gdyż ma małą córeczkę, którą Siańko nieraz kołysze; nawiasem mówiąc, nie lubi jej, jak to oświadczył zapytany, czy kocha swoje rodzeństwo. Na zapytanie, dlaczego nie kocha, odpowiedział prosto „bo tak”. Ojciec Siańka zajmuje się rolnictwem z zawodu, z amatorstwa poluje. Znany jest we wsi jako „Hryc ochotnik” (myśliwy).

¹⁾ Patrz sprawozdanie Związku Rodzicielskiego szkoły im. Mar. Piłsudskiego w Katowicach: Jak szkoła powinna przysposabiać do zawodu.

Oprócz siostrzyczki przyrodniej ma Siańko brata Dorofjeja, ucznia IV oddz. teje szkoły.

W domu nienadzwyczajna schludność panuje. Co zaś do życia wewnętrznego rodziny Siańka, to dałoby ono się określić przysłowiem: każdy sobie rządek skrobie.

Ojciec, amator - myśliwy, bardziej niż chatą i dziećmi, interesuje się wszystkim innym, wchodzącem w zakres jego upodobań. Syn Dorofiej odziedziczył po ojcu pewne nieprzeciętne zainteresowania, często romantyczne, jak przywożenie do szkoły bzu i czeremchy na ukwieconym koniu, zerwanej na nocnych popasach w lesie. Urwis przytem straszny; gdyby los rzucił go na bruk miasta, stałby się doskonałym typem Antka - ulicznika. O uczuciach swoich względem młodszego brata, nie myśli, zdaje się nigdy.

Macocha Siańka i Dorofjeja zajęta gospodarstwem, wiedzie spokojny żywot zapracowanej kobieciny.

A Siańko? Ten pozostawiony sam sobie obraca się w umiłowanym swoim światku zabaw. Najmilszym terenem tych zabaw Siańkowych jest ulica. W lecie spotkać go można usypującego wały piasku, lub tamującego świeże strugi wody deszczowej; jesienią — brodzącego w błocie, w zimie, ślizgającego się po zamarzniętych kałużach.

Towarzyszy - rówieśników mu nie brak, chociaż prawdę powiedziawszy Siańko prawie nie korzysta z ich towarzystwa. Bawi się sam. W kompanji chodzi tylko do pobliskiej „kubani” (rzeczki) lub na jakąś „wyprawę po miedź” t. j. po odłamki z kul, które leżą na polach. Nawet w czasie pauzy koledzy są mu niepotrzebni... Gdy usłyszy dzwonek — pierwszy przyskakuje do drzwi, z impetem je wywala i biegiem — na podwórko! A biega jak młody żreback, bez celu, nie zachęcając innych do tego. Fala rozbrykanych chłopaków mija go — bo Siańko nie myśli wcielić się w nią. Od czasu do czasu przystaje, obserwując biegnących, podskoczy i dalej biega sam. W zabawie niemniej dziwnie się zachowuje. Gdy mu przypadnie rola „myszki”, to nie myśli uciekać przed „kotem”, ale z miną zadowoloną, ciągle jedną i tą samą „dziurką” wbiega do koła i wybiega, czyniąc obroty koło jednego tylko dziecka. Gdy zabawa odbywa się w nieobecności nauczyciela, udziału w niej nie bierze, tylko przystaje w odległości, w chwili zawiązania koła, wpada na ręce dziewczynek, rozrywając w tem miejscu koło i wywołując gniew inicjatorów zabawy, z którego nic sobie nie robi. A niech-no mu który z chłopców zarzuci, że nie potrafi skoczyć z kozła, zaraz im tego dowiedzie, nie zważając na to, że opłakane mogą być z tego skutki. Bardzo często rozigrany Siańko robi wrażenie pędzącego na oślep.

Zdarzały mu się nieładne sprawki. Miejscowy sklepikarz oskarżył go o kradzież pudełka zapalek. Zapytany, czy wie, że kraść nie wolno, z całą stanowczością niewinnego dziecka odpowiedział „nie”. Tak! Siańko naprawdę był nieświadomy swego czynu. Innym razem oskarżono go o wyrwanie z ręki synowi sklepikarza cukierków; tłumacząc swój postępek, przyznaje się znowu szczerze, że miał wielką ochotę pokosztować ich („mnie się bardzo chciało cukierka”). Wreszcie trzecia skarga pada z ust kolegi, że Siańko ukradł mu jakieś tam żelazo. Zupełnie swobodnie, z obojętną miną tłumaczy się winowajca: było mu potrzebne w jego robocie.

Skargi kolegów na Siańka są częstym zjawiskiem. I znowu dziwnie się zachowuje w tym wypadku. W milczeniu, nie broniąc się, słucha z miną, która mogła by wyrażać (ale nie u Siańka) „znieść to trzeba mężnie”. Przyznaje się do zarzutów mu czynionych, a powód podany przez niego, brzmi właściwie: bez powodu. Np.: „Dlaczego ciągnąłeś Ksenię za warkocz?” „Bo tak”. „Czy ci co złego zrobiła?” „Nie”. Mina poważna, głos cichy, ledwo dosłyszalny... Każdą karę przyjmuje, na upomnienia reaguje o tyle, że obiecuje poprawę, nie dotrzymuje jednak przyrzeczenia. Głównym motywem takiego zachowania jest bierność, obojętność, oraz niezdawanie sobie sprawy ze swego postępu.

W stosunku do nauczycielki jest ufnym i szczerym. Jest bardzo posłuszny, ale tylko na chwilę; gdyby nie skargi dzieci i opisane wyżej „sprawki”, możnaby, nie biorąc także pod uwagę jego postępów w nauce — wydać o nim jaknajlepszą opinię.

W pierwszym roku nauki nie mógł opanować sztuki czytania. Wszelkie metody okazały się bezskuteczne. Niektóre litery poznał i ustawił bez związku obok siebie. O stopień (5) prosił zawsze. Napisz „na 5”, to dostaniesz. Obiecał. Na drugi dzień przyniósł dwie stroniczki zapisane stale powtarzającymi się wyrazami: „ereło dereło”. Przeczytać tego nie umiał. Może to figiel starszego brata? Okazało się, że ten nawet o tem nie wiedział.

Siańkowi dobrze w domu i wszędzie, o otoczenie nie dba, roztkliwiać się nie umie. Na zimno i niewygody dziwnie wytrzymały. Zdarzało się, że zimową porą przybiegał do szkoły w jednej perkalowej „rubaszce” i w drewnianych trepach na zsiniałych z zimna bosych nóżkach; dowodził, że nie zmarzł i żalu najmniejszego nie okazywał do rodziców za to, że go tak puścili, że niema palta jak inne dzieci, choć mógłby je mieć. Na ojca raz tylko się skarżył, że go bił i ołówka mu dać nie chciał, a raz na brata, że bił go za to, że strugał patyk.

Specjalnych zainteresowań w kierunku nauki Siańko narazie nie ujawnia. Obecnie jest uczniem I oddz. (po raz drugi) i czytać już umie, rachuje bardzo słabo, pisze jakby doklejał litery. Z całym zapamiętaniem oddaje się natomiast zabawom w domu, na ulicy, na pauzie i na lekcji. W kieszeni nagromadza drogocenne skarby w postaci tekturki kolorowej, miedzi, kulek ołowianych, „raziny” (gumy podeszwy, używanej przez niego do ścierania śladów ołówka) itp. Raz wzbudził Siańko wielkie zainteresowanie celulojdową nóżką lalki w czarnym pantofelku — sensacją to było dnia tego w szkole — „proszę pani, co Siańko ma, co Siańko ma!” — krzyczały dzieci, które w zapadłej wiosce nie mają sposobności cieszyć oczu widokiem lalki.

Rozbawiony nasz Siańko! jednak twarzyczka jego tej radości i rozbawienia nie wyraża. Jest skupiona i poważna.

Czyni wrażenie dziecka, które jeszcze na życie i obowiązki nie miało czasu wyrzec. Gdzieś w głębi dzieciennego światka śni jeszcze duża Siańkowa, a choć zetknęła się z twardą rzeczywistością, traktuje ją jako coś narzuconego jej chwilowo, przymusowo, stara się prędko zbyć ją, by znowu pograżyć się w śnie dzieciństwa... Może i zadługo śni — szkodzi ten sen Siańkowej opinii. W mniemaniu ojca np. jest jeszcze „głupi” i „niezdatny” do niczego...

Sergjusz Marczuk. Lat 7^{1/2}. Oddz. I. Jednokl. Szkoła Powszechna w Wiczyniu.

Blady, szczupły blondynek. Piersz zapadnięta i suchy, przygłuszony głos zdradzają skłonności gruźlicze. Ojciec w roku ubiegłym umarł z powodu suchot. Matka służy w Łucku, odwiedzając nieraz jedynaka. Odwiedziny matki, to dzień radości dla Sierozki. Przynosi mu bowiem (przestrzeń 35 klm, odbywa pieszo) zeszyty, ołówki, pudełka od pudru itp. drobiazgi, które w dniu następnym są przedmiotami ożywienia całej klasy.

Sierozka mieszka u dziadków. W wysokiej barankowej czapie, w dużych butach, z porządną tekturową torbą na książki przychodzi do szkoły. Zawsze uśmiechnięty i rozgadany. W ławce trudno mu usiedzieć spokojnie. Kręci się na wszystkie strony, przymila się kolegom, ale nie z pochlebstwa, tylko z wrodzonego popędu towarzyskiego. Drobiazgami i świecidełkami cieszy się, jak mała dziewczynka, wymienia je, handluje niemi, lub darowuje w „dowód sympatji”. Posiada silną tendencję do naśladownictwa, które popularnie nazwać by można małpowaniem, (a może była to chęć przypodobania się..) np. widząc u kolegi Ceška (jest to synek kowala, którego mamusia przystraja do szkoły) związany w dwa węzły jedwabny kolorowy szalik, — zaczął również zawiązywać czarny wełniany szal (nie nadający się do tego z powodu dużych rozmiarów) w dwa węzły pod brodą. Nie czyni tego z obawy przed chłodem, gdyż uwiązany „tak ładnie” szal spoczywa na szyi jego podczas lekcji. Znając pobudki przystrajania się tego, nie miałabym sumienia pozbawić go przyjemności paradowania w tym szalu „z miasta od mamy” — a sądzę, że zdrowie tak zahartowanego dziecka, niewiele na tem ucierpi.

W odpowiedziach szczery i naiwny. Gdy w czasie pogadanki na podstawie obrazka, przedstawiającego przygodę kotka — zapytałam, „co kotek robi? (moment czyhania na mysz) odpowiedział „abo ja wim” — (po chwili) „siedzi czy co takiego” — paradnie przytem ścisnął ramionkami, uśmiechał się, wreszcie wykrzyknął aha „wyr” — nie zrozumiałam — zapytałam po raz drugi — „ja już zapomniał”. — To przypomnij sobie. „Jakoś tak o „wyr” — pada odpowiedź.

Pocziwina do przesady. To też wyzyskują go starsi koledzy i każą mu „ciągnąć się” po śniegu, co zastępuje saneczkowanie. Nie odmawia — chwyta za obie ręce przykucniętego kolegi i ciągnie, naprężony z wysilenia, z uśmiechem na buzi...

W nauce czyni postępy nienadzwyczajne. Jest jednak nadzieja, że w roku następnym będzie uczniem II-go oddziału.

Anastazja Skuba. Lat 10. Oddz. III. Jednokl. Szkoła Powszechna w Wiczyniu.

Małe to i szczupłe dziewczątko. Rzadko uczesane porządnie (włosy krótkie) i starannie ubrane. Buzia — przestraszona, nieoswojona z dziećmi i z ludźmi dziewczynki. U prawej ręki brak górnej połowy 3 palców (podobno w dzieciństwie siekierą przez nieuwagę odrąbała). Pisze jednak nieźle, gdyż palec wskazujący i kciuk nie zostały uszkodzone. Rodzice — zajmują się rolnictwem. Należą do sekty „sobotników” — fanatycy religijni. Pragną wychować dzieci swe według zasad sekty,

a więc w duchu pokory — lecz z Naścią to ciężko, jak sami mówią. Wojownicze dziewczątka ta Naścia. Żadne z dzieci nie może paść z nią gęsi, bo bije. W domu również załatwia swe sprawy w ten sposób, że chwytając haczyk do węgla, lub kij i bije matkę, siostry, tego, kto według niej na to zasłuży.

Mimo tak wielkiej wojowniczości jest mała Naścia „rozmazana” nieco. Gdy siostra jej, również uczenica III oddz. poskarżyła, że Naścia biją ją i mamę — rozpłakała się i w żaden sposób nie chciała zbliżyć się do stołu dla wytłumaczenia się czemu to zrobiła. Bardzo często śmieje się w niewłaściwych chwilach, oczy wiecznie spuszczone. „Wstydi się” na lekcjach np., gdy ma czytać lub wygłosić wierszyk. Poprostu trudno ją skłonić do odpowiedzi z powodu tego fałszywego wstydu. Spuszcza wtedy oczy i szepce, śmiejąc się, „ja ne znaju”. Nie można jej odmówić braku zdolności — uczy się niezłe, możliwie...

W Naści niewątpliwie tkwi pierwiastek pewnej dzikości. Obserwowałam ją w czasie zabawy w niedźwiedzia. Ciekawie się zachowywała. Czyhała (jako niedźwiedź), poczem z nienacka podbiegała do małego ruchliwych chłopców — doskakiwała do nich i ramieniem objawszy nagle za szyję — obalała na ziemię. Podbiegała następnie do drugiego i trzeciego i wszystkich trzech w komiczny sposób przewracała. A przeciw zasady tej gry znała. Robiła to tak sprytnie, że pozazdrościłby jej najdzielniejszy chłopak. W mig obaliła małego Anania, Stiope i Wołodka. Na szczęście ofiary padały na miękką trawę — więc nie bardzo gniewały się na Nacię.

Na odgłos dzwonka Naścia pierwsza biegnie i skacze charakterystycznie. Rówieśnicy jej pozostają w klasie, lub wychodzą — są naogół poważni i powolni.

Biegając — głośno tupie, a ponieważ nosi drewniane trepy, czyni tyle hałasu, że trzeba ją upominać.

Gdy czuje na sobie wzrok nauczycielki, zaraz zaczyna się śmiać, spuszczać oczy, a gdy pisze, przerywa pisanie i zerkając okiem na nauczycielkę i pod ławkę — znowu uśmiecha się.

Konopna czuprynka, małe oczki i rzadkie, ostro zakończone ząbki nadają twarzyczce małej Naści wyraz nie bardzo miły. Do koleżanek nie zbliża się i one odnoszą się do niej z ukrytą jakby wzdargą — uważają ją za głupiutką, nie liczą się z nią. Ona też nie umie żyć z niemi, zresztą są jej zupełnie obojętne. Siedzi ze swą siostrą (wspólne książki mają), ale jedna na drugą często skarży.

Siostra jej Hanka (lat 12) uczy się dobrze — posiada zdolności do rachunków, biegle czyta. Jest nieco „przystojniejsza” na buzi od Naści i silnych instynktów Naści nie posiada.

Jest nieuważna — ortografia okropna. Ma wiele żarliwości religijnej i uwielbienia dla swojej sekty. Świeckich piosenek nie śpiewa na skutek chęci dotrzymania zasad wyznawanej religii. O powierzchowność nie dba — zeszyty również w nieporządku.

Z PRAKTYKI SZKOLNEJ.

KILKA UWAG W SPRAWIE BŁĘDÓW W MNOŻENIU.

Od kilku lat zwróciłem specjalną uwagę na przyczyny błędów w mnożeniu, których mimo usilnych starań niepodobna uniknąć; zebrałem trochę spostrzeżeń i chciałbym podzielić się nimi z Sz. Czytelnikami „Pracy Szkolnej”.

Na pierwsze miejsce wysunąć należy najogólniej znany błąd: wadliwie, pokracznie pisane liczby, które każdej chwili rozmaicie się odczytuje. Ponieważ wiem z doświadczenia, że żart należy do skutecznych środków oddziaływania na dzieci — mówię im, że liczby wadliwie napisane, są to kaleki, które trzeba bez zwłoki odstawić do szpitala. To zazwyczaj pomaga. Dzieci się śmieją i usiłują pisać cyfry starannie i czytelnie. Drugą przyczyną błędów jest: nieopanowanie pamięciowe tabliczki mnożenia. Tyle razy słyszy się napomnienia: „Nauczcie się dzieci tabliczki mnożenia!” — i dzieci powtarzają rzeczywiście tę nieszczęśliwą tabliczkę, ale ją rzadko kiedy umieją dokładnie, bo powtarzając całość, nauczą się łatwiej mnożeń, które swoją dźwięcznością lub rytmem utrwala się im w pamięci, a innych przykładów nie zapamiętują. Na to znalazłem sposób prosty: Ponieważ dzieci muszą umieć dokładnie całą tabliczkę mnożenia, więc w czasie odpytywania ucznia, każe mu oddać zeszyt własny koledze - sąsiadowi; ten w trakcie odpytywania zapisuje wszystkie wyłowione błędy. W ten sposób uczeń ma w swym zeszycie zapisane to, czego nie umie i albo przepisuje kilkakrotnie ten sam przykład (o ile jest wzrokowcem — nauczy się łatwo) — albo uczy się głośno tak długo, aż wreszcie mnożenie „przez ucho” wejdzie w jego pamięć.

Trzecia przyczyna błędów w mnożeniu piśmiennem, to niepomierne ściskanie liczb i złe ich rozstawianie. Pomiędzy cyframi powinno być zawsze bodaj tyle wolnego miejsca, ile miejsca zajmuje każda sąsiednia liczba. Zyskuje na tem przejrzystość, a co za tem idzie i łatwość wykonania działania.

Ongiś uczono nas pisać pierwszy częściowy iloczyn pod „razy” i gdzieindziej nie wolno go było napisać. Dlaczego koniecznie pod „razy”? Zrozumiałem już byłoby zaczynać pisać pod jednostkami mnożnej — ale skoro nie było wolno pisać inaczej...

Już przy mnożniku cztery i więcej cyfrowym częściowe iloczyny posuwały się stale na lewo, a uczeń oszczędzając miejsca, spisywał częściowe iloczyny coraz ciśnieiej, aż wreszcie przy ich zesumowywaniu najczęściej popełniał błędy.

Takie błędy wyprowadzały mnie dawniej z równowagi; dręczyło mnie stale pytanie: „czy tak musi być stale?” W wędrowce mojej przez Niemcy spostrzegłem, że wykonują tam mnożenie inaczej, niż my. Piszą w jednej linii mnożną, pod spodem podpisują mnożnik, podkreślają, a częściowe iloczyny zaczynają pisać pod należycie podpisanymi jednostkami mnożnej i mnożnika. A więc przecież może być jeszcze inaczej wykonane mnożenie, niż nas dawniej uczono. A jednak i niemiecki sposób mnożenia ma ten sam błąd co i poprzedni sposób, bo jeżeli uczeń zacznie pisać mnożenie bliżej lewego brzegu tablicy, to musiałby kończyć dodawanie częściowych iloczynów chyba na... ścianie.

To nasunęło mi myśl zrobienia następnej próby: mnożną i mnożnik każe pisać w jednej linii, a po podkreśleniu dzieci zaczynały pisać częściowe iloczyny pod jednostkami mnożnika.

Przekonałem się, że i dzieci łatwiej pojmowały, że mnożąc jednostkami, otrzymujemy jednostki i zaczynamy pisać pod jednostkami (mnożnika), mnożąc dziesiątkami, otrzymujemy dziesiątki i te piszemy pod dziesiątkami również mnożnika itd. tak, że uczeń wykonując ćwiczenie, widzi w każdej chwili, przez którą liczbę mnoży i jaka jest wartość otrzymanych liczb. Jeżeli w mnożniku jest zero, jako znak braku jednostek, dziesiątek, czy setek, dzieci nie popełniają pomyłek, bo rozumieją działanie przez „zero”. Wreszcie przy ostatecznym dodaniu wszystkich częściowych iloczynów, — dla każdej liczby jest tyle miejsca, że wprost nie ma wypadku, aby uczeń musiał zginać liczby, by je pomieścić. Całe zadanie musi być jasne, przejrzyste i ma wygląd drukowanego „z”.

Tu może mnie spotkać zarzut następujący: utarło się przekonanie, że mnożna jest właśnie liczbą, którą należy tyle razy powiększyć, ile jednostek mieści mnożnik; częściowe iloczyny i iloczyn ostateczny ciążą zatem więcej do mnożnej, aniżeli do mnożnika. Tak jest faktycznie. Jeżeli jednak, mozoląc się nad wycuczeniem dzieci tabliczki mnożenia wyjaśniamy, że np. 6×7 da w rezultacie tensam wynik, co i 7×6 , to różnica w podpisywaniu częściowych iloczynów pod mnożną, czy mnożnikiem okaże się znikoma, — nam zaś zależy na tem, aby wskazać dzieciom możliwie najkrótszą i najprostszą drogę poprawnego działania. I jeszcze jedno: przy sprawniejszem opanowaniu mnożenia korzystamy czasem z napisanej już raz mnożnej, o ile mnożymy przez „jeden”; traktujemy wtedy mnożną jako częściowy iloczyn i dodajemy. Postępowanie to jednak uważać można za pewien rodzaj sztuczki, ułatwiającej działanie. Sztuczek takich jest więcej, nie wpływają one przecież na normalny tok działań rachunkowych.

Wiem, że Zaccni Koledzy, doświadczeni w zawodzie nauczycielskim, mają własne metody; tym więc przedkładałam własne moje doświadczenie do rozpatrzenia, młodszym Kolegom zaś, którzy może podobnie, jak ja, znajdują się kiedy na rozstajnych drogach, polecam ten sposób celem wykonania próby.

$$\begin{array}{r}
 75402 \times 25086 \\
 \hline
 452412 \\
 603216 . \\
 377010 \dots \\
 150804 \dots \\
 \hline
 1891534572
 \end{array}$$

Skoro mowa o mnożeniu przytoczę za francuskim piśmem „Kosmos” pewien ciekawy przykład postępowania w mnożeniu. Na Syberji są miejscowości, w których ludzie, nie znając wcale tabliczki mnożenia, — przecież mnożyć umieją. Robią to w następujący sposób: mnożną piszą w jednej linii, a w drugiej linii, pod mnożną, podpisują mnożnik. Mnożną dzielą ciągle na dwie połowy (przyczem ewentualna połówka całości odpada zupełnie), aż dojdą do jedności. Pod każdą liczbą w ten sposób podzielonej mnożnej, podpisują podwójnie zwiększony mnożnik. Następnie wypisują liczby mnożnika z pod nieparzystych liczb mnożnej, dodają te liczby i — dziwna rzecz — że w taki sposób otrzymany ilo-

czyn zgodny jest z iloczynem otrzymanym w naszym sposobie mnożenia. Przykład objaśni to lepiej:

$$\begin{array}{cccccccccc}
 & & & & 265 & \times & 142 & & & & \\
 265, & 132, & 66, & 33, & 16, & 8, & 4, & 2, & 1. & & \\
 142, & 284, & 568, & 1136, & 2272, & 4544, & 9088, & 18176, & 36352. & &
 \end{array}$$

Wypisujemy i dodajemy liczby od dołu z pod górnych nieparzystych liczb, t. j. $142 + 1136 + 36352 = 37630$, a więc $265 \times 142 = 37630$.

Jan Piławski
Rakowczyk, p. Kołomyja.

LEKCJA RACHUNKÓW W ODDZIALE I-SZYM.

Nowoczesna psychologia wykazała, że myśl dziecka jest bardziej konkretna, niż myśl dojrzałego człowieka, że rozwinąć się może ona tylko wtedy, gdy zdobędzie materialne podłoże, gdy zaczepi się o coś konkretnego i tylko wówczas będzie mogła uwolnić się od konkretności, gdy będzie dostatecznie dojrzała. Konkretność budzi w umyśle dziecka myśl, dopomaga jej rozwojowi, wzmacnia, potęguje.

W myśl tej zasady wszelka nauka, która nie opiera się na unaocznieniu, budowana jest na piasku, a zdanie to w zastosowaniu do żadnej nauki nie jest bardziej prawdziwe, niż w zastosowaniu do rachunków.

Patrząc, widzieć, ogarniać, dotykać, oto zasadnicze, pierwszorzędne czynności, umożliwiające zrozumienie. To, co dziecko widzi, co mu jest bliskie — rozumie, a tylko to co rozumie może obudzić w niem zainteresowanie.

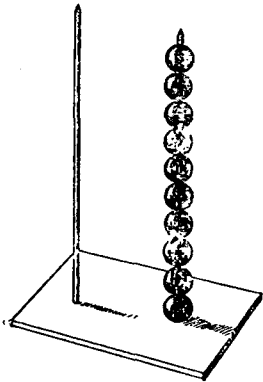
Dlatego to pierwsze kroki nauczania muszą być nierozzerwalnie związane z konkretem dookoła którego dziecko będzie snuć nitkę swych myśli.

Dziecko widzi konkretny przedmiot, godzi się z myślą, że taki znak oznacza przedmiot jednostkowy, inny znak oznacza dwa przedmioty, jeszcze inny trzy — i t. d.

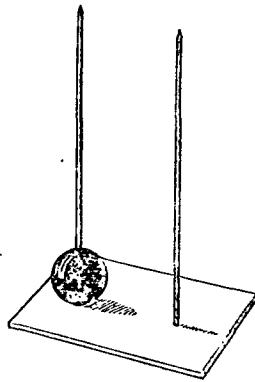
Posuwamy się dalej. Więcej konkretności, więcej znaków, a dla każdego nowego liczebniejszego zbioru nowy znak: 7 — 8 — 9. I oto zbliża się moment, gdy dziecku należy wyjaśnić układ dziesiątkowy. Jest to wskazane z tego względu, że obraz ilustrujący zależność między miejscem zajmowanym przez cyfrę, a liczbą otrzymaną stanowić będzie pokarm dla ducha dziecka, że je bogaci, podczas gdy wiadomość mechanicznie włączana do umyśłu dziecka, stanowić będzie obce ciało, które nic nie rozwidni i nic nie oświeci.

Aby udostępnić dziecku zrozumienie układu dziesiątkowego dajemy mu prostokąt tekturowy, w którym ustawione są pionowo dwa gwoździe. Polecamy dzieciom zrobić z plasteliny kilkanaście możliwie jednakowych kulek. Dzieci liczą: jedna — dwie — trzy i t. d., dziesięć, jedenaście, dwanaście. Liczyć umieją. Zapisać to w zeszytce, dla każdej nowej liczby stworzyć nowy znak. To nieco trudniejsze zadanie. Dla ułatwienia tego zadania polecamy dzieciom prawą ręką ująć za gwóźdź z prawej strony i unieść w górę. Na ten to gwóźdź nawlekamy dziesięć kulek z plasteliny (rys. 1).

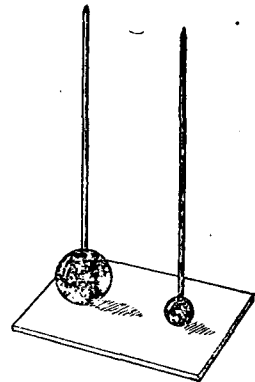
PRACA SZKOLNA



RYS. 1.



RYS. 2



RYS. 3

Wszystkie dzieci stwierdzają, że kulek jest dziesięć. Zdejmujemy wówczas dziesięć kulek z gwoźdźcia i tworzymy z nich jedną wielką kulę. Pytam dzieci: „Ile tu jest kulek”? Dzieci odpowiadają: „Dziesięć”. Niewątpliwie — dziesięć! Są tego pewne, wszak same, własnoręcznie z dziesięciu drobnych kulek ulepiły jedną, którą trzymają w dłoniach.

Ale ktoś, kto nie był obecny przy lepieniu dużej kuli, kto nie widział, jak ona powstała, czy też odpowie, że zawiera ona dziesięć kulek?

Nie, dla tego, kto nie widział powstania kul, ta jedna kula będzie tylko jedną kulą — odpowiadają dzieci. Trzeba więc znaleźć sposób, aby każdy, kto wejdzie do klasy i spojrzy na kulę, mógł się domyśleć, że to nie jedna kula, lecz dziesięć kulek, że to dziesiątka.

Oto nasuwa się prosty sposób: Umieścimy dużą kulę — dziesiątkę na gwoździu osadzonym po lewej stronie (rys. 2).

Na tym to gwoździu umieszczając będziemy tylko takie kule, które powstały ze zlepiania dziesięciu kul, a więc kule dziesiątki.

Po takiej umowie każdy, kto nawet nie był obecny przy pracy, kto nie widział w jaki sposób kula powstała, gdy ujrzy, że jest ona umieszczona na gwoździu z lewej strony, będzie wiedział, że to dziesięć kulek, że to dziesiątka.

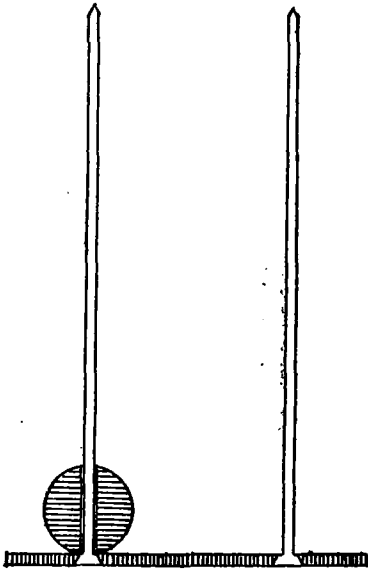
Następnie umieszczamy jedną dużą kulę na gwoździu z lewej strony i małą kulkę na gwoździu z prawej strony (rys. 3).

Dzieci odczytują: jedenaście. W podobny sposób tworzymy i odczytujemy dwanaście, trzynaście i t. d.

Aby ostatecznie przystąpić do zapisania w zeszytach ilości kulek, polecam dzieciom samodzielnie raz jeszcze odtworzyć na gwoździach obraz dziesiątki, narysować ten obraz w zeszycie, wreszcie pod każdym gwoździem napisać liczbę, odpowiadającą ilości umieszczonych na nich kulek (rys. 4).

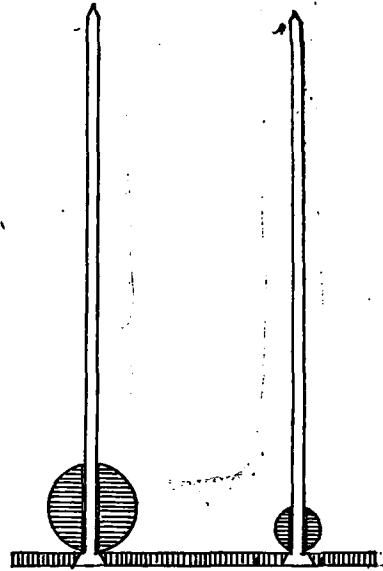
To samo powtarzamy z liczbą 11, poprzedzając wykonany rysunek zilustrowaniem 11 na gwoździach za pomocą kulek (rys. 5).

Pisanie dalszych liczb będzie tylko uzupełnieniem otrzymanego obrazu i zdobytych pojęć.



1 0

Rys. 4



1 1

Rys. 5

Zasada układu dziesiętkowego przyswojona w sposób naturalny i dostępny znajdzie swój wyraz w obrazie kulek, których wartość wskazana jest przez miejsce zajmowane przez nie.

W późniejszych latach nauczania obraz ten ulegnie pogłębieniu, rozszerzeniu, lecz nie zmianie.

Wykształcenie matematyczne rozpoczyna się już wówczas, gdy dziecko uczy się rozumieć zależności między wielkościami, gdy przyswaja sobie pojęcia „mniej” i „więcej”.

Od pierwszych momentów nauczania musi przyświecać nauczycielowi dążenie do rozwinięcia w dziecku zdolności wyobrażeniowego i myślowego ujmowania stosunków, zachodzących pomiędzy rzeczami i zjawiskami.

Od pierwszych momentów nauczania należy rozwijać w dziecku zdolność pojmowania oraz samodzielność myślową; w nauczaniu rachunków droga do tego celu prowadzi przede wszystkim przez wytworzenie w uczniu jasnego pojęcia liczby, przez obudzenie w nim poczucia sensu liczby.

Od tego w jakim stopniu rozbudzone i rozwinięte będzie w dziecku poczucie liczby, zależeć będzie jego umiejętność samodzielnego rozwiązywania zagadnień matematycznych w przyszłości.

Paulina Feinstein.

Z RUCHU ZAGRANICZNEGO

OGRODNICZE KLUBY MŁODZIEŻY W STANACH ZJEDN. AM. PÓŁNOCN.

Wychowanie gospodarcze to jedna z najaktualniejszych i najważniejszych spraw naszego życia. Wychowanie w tym kierunku idzie najrozmaitszemi drogami, a jedną z nich jest organizacja klubów ogrodniczo - rolniczych, tak wspaniale rozwijająca się w Stanach Zjednoczonych Am. Półn. i obejmująca masy młodzieży od najwcześniejszych lat, bo od 4 do 16 r. życia.

Odpowiednikiem w Polsce byłyby może „Kółka przyrodniczo - ogrodnicze”, gdyby miały silniej podkreśloną stronę gospodarczą. Dotąd bowiem mają one charakter wyłącznie przyrodniczy, strona zaś gospodarcza jest pominięta prawie całkowicie. To też warto zapoznać się trochę bliżej z tego rodzaju organizacjami młodzieży amerykańskiej

Organizacje klubów mają swoje statuty, oparte na zasadach demokratycznych, z szerokim uwzględnieniem wartości społecznych pracy zbiorowej, nie usuwając jednakże w cień, dużych wartości indywidualnej pracy w związku z posiadaniem zagonka ziemi przez każde dziecko, mogące już prowadzić prace ogrodnicze. Nadto cała organizacja oparta jest na ścisłej współpracy młodzieży z domem, szkołą i instytucjami rolniczo-ogrodniczymi starszego społeczeństwa, jak np. Stacje doświadczalne, Stacje ochrony roślin i t. d.

Władze klubu składają się z 1) władzy nadzorczej t. zw. doradców „conselour”, którymi może być nauczyciel lub też jakaś inna, starsza, godna zaufania osoba i doradca fachowy ze strony instytucji rolniczo - ogrodniczych, o ile okaże się tego potrzeba; 2) Władze wybrane z grona młodzieży stanowią: przewodniczący, jego zastępca, sekretarz i skarbnik. O ile zaś zorganizowany jest duży teren pracy, wybiera się burmistrza i radę, oraz odpowiednich urzędników. Skarbnik może wydawać pieniądze na wniosek prezesa, potwierdzony przez doradcę. Sekretarz sporządza sprawozdanie i porozumiewa się także z doradcą fachowym.

Posiedzenia odbywają się regularnie, dopóki szkoła jest czynna np. raz na tydzień. Wkładka pieniężna nie jest z góry oznaczona, lecz jest dobrowolnem opodatkowaniem się; nie może jednak przekraczać 25 ctm. miesięcznie.

Klub pozostaje w stałej łączności z wydziałem propagandowym instytucji rolniczych czy ogrodniczych i może na tej podstawie otrzymywać: 1) miesięcznik „Junior Agriculturist”; 2) odznakę; 3) nasiona; 4) pozwolenie wejścia na niektóre odczyty, dyskusje, pokazy, wystawy urządzone przez instytucje rolnicze czy ogrodnicze.

Klub może też organizować swoją pracę nie tylko na terenie szkoły czy domu, ale może starać się o zdobycie większych kawałków ziemi i tworzenie ogrodu dzielnicowego, o charakterze miasta — ogrodu. Członkiem klubu może być każdy chłopiec lub dziewczynka w wieku od 4 do 16 lat, a obywatelem ogrodu staje się przez pracę na grządce i popieranie dążeń ogółu w pracy. W obrębie terenu pracy są wybierani specjaliści urzędnicy, odpowiedzialni za pewne działy pracy w ogrodzie i dzielą się oni na: 1) kierownika ulic; 2) kierownika wody; 3) kierownika narzędzi; 4) kierownika ogrodu.

Młodzież pracuje w ogrodzie przynajmniej 2 godz. tygodniowo, w godzinach szkolnych zajęć, po porozumieniu się z władzami szkolnymi. Nadto każdy członek jest obowiązany poświęcić w okresie sezonu 10 godz. na rzecz dobra publicznego.

Do obowiązków *kierownika ulic i ścieżek* należy, aby wszystkie drogi i ścieżki były należycie wyrównane, aby były wolne od śmieci, trawy i t. p. zanieczyszczeń. *Kierownik wody* ma nadzór nad nawodnieniem ogrodu. Uważa on, aby hydranty nie były psute, woda nie zalewała ścieżek i grządki były zawsze starannie podlane.

Kierownik narzędzi uważa, czy wszystkie narzędzia są właściwie używane, czy są dobrze umieszczone w przechowalni lub odpowiednio położone na ścieżce, aby nikomu krzywdy nie zrobiły. Uczeń nie może mieć więcej niż jedno narzędzie. Narzędzia po skończonej pracy winny być oczyszczone, zepsute — oddane do naprawy.

Oprócz tego może być jeszcze *kierownik ogrodu*, który prowadzi listę pracujących, uważa na ogólny wygląd grządek i etykietowanie (sprawdza napisy na etykietach).

Grządki są oddawane w dzierżawę za określonym czynszem. Wszelkie sprawy finansowe, związane z ogrodem załatwia na miejscu specjalny *bank młodzieży*, którego władza wybiera dyrektor ogrodu. Dyrektor wyznacza też dzień i godzinę, w których może odbywać się sprzedaż wyprodukowanych warzyw, owoców i kwiatów. Wtedy mogą przyjść rodzice i znajomi dzieci, i nabywać produkty. Pieniądze muszą być wpłacane w banku, na konto czekowe danego członka.

Regulamin obowiązujący na terenie ogrodu może być zmieniany na podstawie tygodniowych notowań. W pracy mogą dyrektorowi pomagać słuchacze uczelni wyższych, jako wolontariusze.

Kluby ogrodnicze organizuje w Stanach Zjednoczonych nie tylko szkoła i Towarzystwo Ogrodów szkolnych, ale nawet czasopisma np. miesięcznik „Better Homes and Gardens”, które poświęca od roku 1929 stale parę szpalt na cele klubów ogrodniczych młodzieży, Miss Marion, prowadząca ten dział w tym miesięczniku, ujęła całokształt pracy klubu w szereg punktów. I tak każdy prawie numer przynosi krótkie wskazania, jako wytyczne pracy ogrodniczej i społecznej na dany miesiąc, a więc wskazówki ogrodnicze, przypomnienia np. ofiarowania wiązanek kwiatów choremu (przyjacielowi i t. d. Członków dzieli się na cztery grupy: 1) od 4 — 6 lat, 2) od 7 — 9 lat, 3) 10 — 12, 4) 13 — 16 lat. Dwie pierwsze grupy pracy ogrodniczej jeszcze we właściwym tego słowa znaczeniu nie wykazują, ale zapoznają się z ogrodem, jako pewnym środowiskiem. Praca ogrodnicza zaczyna się dopiero od 10 lat. Każda taka grupa młodzieży ma osobnego doradcę.

Praca klubu obejmuje: 1) poznanie roślin, 2) organizowanie i udział w przyjemnościach ogrodu, 3) praca obywatelska, 4) kształcenie zręczności ogrodniczej, 5) obserwacje i doświadczenia przyrodnicze. Czasopismo to wydało własnym nakładem notatnik ogrodniczy ilustrowany dla młodzieży, celem ułatwienia pracy w ogrodzie.

Pierwszy dział pracy *poznanie roślin* obejmuje powolne poznawanie roślin, ich właściwych nazw, wycinanie rycin z katalogów i układanie seryj. Dzieci starają się poznać potrzeby danej rośliny, jej porę kwitnienia, jednym słowem zasady hodowli. Drugi dział: *przyjemności z ogrodu* to przyniesienie dla matki lub znajomych podarku w postaci warzyw czy kwiatów pięknie ułożonych, urządzenie wystaw, albumów rycin, katalogów i t. d. *Zręczność ogrodnicza* to umiejętność starannego wykonania palików, drabinek, skrzynek, naprawy narzędzi, domku czy kąpieliska dla ptaków. *Praca obywatelska* członka polega na pomaganiu innym w zdobyciu ogródka, na ochronie przyrody podczas wycieczek, a więc niełamania gałęzi, nie zrywania kwiatów i t. d., na opiekowaniu się drzewami na ulicach i skwerach, obsadzaniu dróg i t. d.

Do *obserwacji* i *doświadczeń* przyrodniczych należy obserwacja kiełkowania, opylania i rozsiewania się roślin, bliższe zaznajomienie się z chwastami.

Każdy z członków klubu przez swego doradcę może się zwrócić do Stacji Ochrony roślin czy stacji doświadczalnej po potrzebne informacje.

W ten sposób tworzy się ciągła nić współdziałania wszystkich warstw społeczeństwa nad podniesieniem gospodarczym państwa.

Dr. Janina Antoniewicz.

SPRAWOZDANIA I OCENY

DR. OSKAR PFISTER, *Psychanaliza na usługach wychowania*. Przekł. i słowo wstępne Dr. Józefa Minskiego. Biblioteka przekładów dzieł pedagogicz. Tom 13. Pod redakcją Dr. Zygm. Ziemińskiego. Książnica-Atlas. Lwów — Warszawa, 1931. Str. 223.

Nasza literatura pedagogiczna, przez długi czas całkowicie obojętna na psychanalytyczny kierunek, od paru lat wzbogaca się pracami tłumaczonymi z obcych języków. Mieliśmy miłą książkę *Greena* p. tyt. *Psychanaliza i wychowanie*, później wydaną przez „Naszą Księgarnię” — *Geraldiny Coster* „Psychoanalizę człowieka normalnego”, wreszcie ukazała się niedawno, tłumaczona z 3-go wydania niemieckiego, praca *Pfistera*. Ze wszystkich dotychczas przyswojonych książek ta ostatnia jest najbardziej — jeśli można się tak wyrazić — fachową. Autor jest wyznawcą Freuda (od którego w szczegółach odbiega), a warto podkreślić — w tym wypadku rzecz dużego znaczenia — Pfister jest pastorem. Wobec opozycji przeciw freudyzmowi, jako kierunkowi, który zbyt brutalnie poniża godność człowieka i obnaża „zwierzęcą” jego naturę, sprowadzając główny nurt dążeń do instymktu piciowego, hołd złożony Freudowi przez pastora stanowić może o osłabieniu pozycji przeciwników tego pokroju.

Książka Pfistera składa się z 3-ch części. W części 1-ej zatytułowanej: *Dlaczego wychowawca powinien zająć się pedagogiką psychanalytyczną* (pedanaliza) autor zapoznaje czytelnika z założeniami psychanalizy, ze znaczeniem jakie ma ona dla wychowania, a jednocześnie wskazuje słusznie granice jej wpływu. Tużaj przemawia jako pastor w następującym urywku: „widzimy zatem, że pedagogika psychanalytyczna nie myśli wykonywać całej pracy wychowawczej. Nie porównuje ona swej pracy z pracą Zbawiciela, który ukazuje najwyższe wartości i uczy — jak je zdobywać” (str. 31). „Cel wychowania — mówi autor — jest ten sam co pedagogiki ogólnej, psychanaliza to tylko instrument, którym pedagogika powinna się posługiwać” (str. 31 — 32).

Dalej zajmuje się Pfister wyliczeniem całego szeregu objawów symptomatycznych, rezygnując, jak mówi, z ich systematyzacji; objawy takie jak kłamstwo, lenistwo, lęki, nawyczki uczniowskie, ogryzanie paznokci, bóle głowy („paluszek i główka”), wygląd zeszytów i t. p. są jak wiadomo dla psychanalytyka symptomatami zahamowań (stłumień) psychicznych, których źródło, znajdujące się w nieświadomości, wychowawca winien poznać, aby swego wychowanka doprowadzić do skutecznego opanowania tych różnych psychicznych skrzywień. Słusznie też zupełnie podkreśla autor, że pedagogika pozaanalytyczna jest zupełnie bezsilna wobec tych objawów, które albo lekceważy, nie rozumiejąc ich pochodzenia, albo bezskutecznie zwalcza takimi środkami jak nagany czy kary.

W części II-ej, p. tyt. *Naukowe uzasadnienie oraz postulat wychowania psychanalytycznego*, autor referuje dość szczegółowo system zasadniczych pojęć freudyzmu jak wyparcie, stłumienie, utwierdzenie, uwstecznienie, rezorbacja, asymilacja. Jest to najbardziej rzeczowa i systematyczna część pracy. Natomiast zagadnienie oddziaływania tych czynników na rozwój charakteru potraktowane zostało zbyt płytko i ogólnikowo. Oddziaływanie to, mówi autor, wpływać może z jednej strony na poziom życia duchowego, z drugiej — na jego kierunek. Poziom życia to uwznioślenie (sublimacja) popędów — względnie odwznioślenie (desublimacja). Znajdujemy tu określenie pojęcia sublimacji i trochę przykładów odchyień w obu kierunkach poziomu.

Zagadnienie to jednak ze względu na jego wychowawcze znaczenie domagałoby się w książce, przeznaczonej dla wychowawców, głębszego i szczegółowego omówienia. Ogólnikowo również potraktowane zostało oddziaływanie pierwiastków wypartych na kierunek życia duchowego; autor stwierdza, że „możliwe są nieskończenie liczne reakcje wypartego pierwiastka na przeważający kierunek rozwoju charakteru” (str. 126). Ale jednocześnie zapowiada, że zaznaczy tylko najczęstsze. W zakończeniu krótkiego rozdziałku, dotyczącego tego ważnego zagadnienia, wspomina o wpływie wyparcia na temperamen-

ty, które jak twierdzi „napewno nie są jedynie wrodzone” (str. 137), ale przechodzi ponad tem, zaznaczając, że nie ma czasu zająć się tą sprawą.

To robi złe wrażenie; najlepszym argumentem, świadczącym o znaczeniu psychanalizy dla pedagogiki, byłyby właśnie usystematyzowane fakty, pogłębiony materiał rzeczowy, którego czytelnik ma prawo oczekiwać; mimowoli nasuwa się uwaga, że jeżeli książka doczekała się trzeciego wydania, to autor powinien był znaleźć czas na zebranie i usystematyzowanie zagadnień pierwszorzędного znaczenia ze stanowiska pedagogiki.

W ostatnich rozdziałach II-ej części autor zatrzymuje się nad klasyczną dla psychanalizy kwestją wódzeń sennych; niepotrzebnie wprowadza ton dyskusyjny na temat jak nie należy interpretować treści marzeń sennych, gdyż są to dociekania, które mogą mieć znaczenie tylko dla specjalistów. Inne czynności symptomatyczne, t. zw. przez Freuda „czynności chybione” — jak omyłki w mowie i w piśmie, zapomnienia, gubienie przedmiotów i t. p. znowu potraktowane zostały zbyt pobieżnie, chociaż dla wychowawcy mają większe znaczenie niż analizowanie marzeń sennych, gdyż są dla oka obserwatora bezpośrednio dostępne.

W ostatnim rozdziale części II-ej autor ujął jasno i treściwie zadania wychowawcy psychanalityka, sprowadzając je do 3-ch zasadniczych punktów: 1^o pierwszą rzeczą to wytłumaczyć objaw, czyli znaleźć odpowiedź na pytanie „dlaczego?” 2-gi moment polega na włączeniu stłumionego popędu do świadomości, czyli na ujawnieniu motywów zahamowania i wykryciu korzyści, której objaw dostarczał badanemu; 3-ci wreszcie moment — polega na skierowaniu spętanej w wyparciu energii we właściwym, pożądanym kierunku. Część trzecia pracy Pfistera nosi tytuł: *Praktyka wychowania psychanalitycznego*. W 10-u krótkich rozdziałach omówione zostały ogólne zasady stosowania psychanalizy w wychowaniu i wskazówki praktyczne dla analizantów. Autor podkreśla, że metoda jest trudna, że w ręku laika może być narzędziem obosiecznym. W tem ma zupełną słuszość, to też każdy kto weźmie do ręki książkę Pfistera powinien być z góry na to przygotowanym, że nie nauczy się z niej posługiwania się w praktyce metodą psychanalityczną; może tylko poznać jej założenia, zrozumieć jej znaczenie i w tym zakresie książka oddać może poważne usługi.

Słabe jej strony to zbyt powierzchowne i ogólnikowe ujęcie zagadnień wychowawczych, które właściwie stanowić powinny punkt ciężkości książki ze względu na jej przeznaczenie; pozatem nadmiar przenośni literackich, tu i owdzie ton kaznodziejski, pewien stopień autoreklamy nie każdemu przypadną do smaku.

Tłumaczenie naogół poprawne, nie wolne jednak od usterek stylistycznych; takie np. zdania: „jak rozumieć autonomiczną osobowość to określić jest zadaniem etyki” (str. 18a) albo — „ośmielić się na wytworzenie sobie i wygłoszenie sądu o Freudzie” (str. 54) brzmią dość nieprzyjemnie.

Należałoby wycofać z obiegu egzemplarze, które mają puste nienadrukowane strony (66, 67, 70, 71, 74, 75, 78, 79) — ogółem 8-em stron pustych!

M. Librachowa.

Stanisław Przybyłowicz: „Ogród — pracownia. Doświadczenia i obserwacje przyrodnicze na niższym poziomie nauczania”. Z „Praktyki szkolnej” Nr. 13. Nakładem „Naszej Księgarni, Sp. Akc. Zw. N. P. Warszawa 1931 r.

Z radością witamy książeczkę p. Przybyłowicza jako pierwszą w naszej literaturze dydaktycznej, traktującą o sposobach wyzyskania ogrodu szkolnego dla zajęć z dziećmi.

Nie znajdujemy tu fachowo-ogrodniczych wskazówek, bo nie leżało to w zamierzeniach autora, który poprostu zdaje sprawę z obserwacji i doświadczeń, jakie dzieci pod jego kierunkiem przeprowadziły na terenie ogrodu. Takie potraktowanie tematu ma

wiele zalet: po pierwsze, nabieramy przeświadczenia, że wszystko, o czym nam autor mówi, da się istotnie opracować z dziećmi, po drugie, nie znajdujemy tu przeładowania materiałem, które cechuje zazwyczaj teoretycznie opracowywane zbiory ćwiczeń.

Ogród p. Przybyłowicza jest istotną pracownią, w której odbywają się zajęcia, a nie wyłącznie źródłem „okazów”, które rozpatruje się w klasie nawpół zwiędnięte. Autorowi chodzi przede wszystkim o podpatrywanie z dziećmi przejawów życia, stąd morfologia służy do wyjaśnienia zjawisk zauważonych przez dzieci. Obserwacje prowadzą najczęściej do postawienia jakiegoś zagadnienia, które w dalszym ciągu starają się dzieci rozwiązać drogą doświadczenia lub dalszych spostrzeżeń. Ten tok pracy stwierdzamy szczególnie w rozdziale „owady i kwiaty”; rozdział ten jest zdaniem moim najlepiej opracowany pod względem dydaktycznym. Połączenie zoologii z botaniką, wykazujące zależność świata roślinnego i zwierzęcego i odwrotnie jest również wielką zaletą omówionej książeczki. Słabiej natomiast wypadł rozdział dotyczący odżywiania się roślin, co zresztą nie może nas dziwić, gdyż temat ten jest zbyt trudny dla tego poziomu.

Jakkolwiek pominięte są tu fachowo - ogrodnicze wskazówki, jednakże książeczka p. Przybyłowicza może oddać usługi nie tylko przy nauczaniu w ogrodzie, ale i przy jego zakładaniu, gdyż autor podaje spisy roślin i ich charakterystyki; fakt, że ogród p. Przybyłowicza jest szczupły i skromnie wyposażony, pozwala na wyzyskanie jego rad w bardzo różnorodnych warunkach pracy.

Do braków książeczki zaliczyłabym pominięcie samej techniki przeprowadzania lekcji w ogrodzie: podział dzieci na grupy, rozdawanie pracy i t. p. szczegółów.

Ten ostatni zarzut nie zmniejsza wartości książeczki, napisanej żywo, prosto i z umiłowaniem tematu. Życzę jej by szerzyła zamiłowanie do pracy w ogrodzie w jak najszerszych kołach nauczycieli.

D. Gayówna.

ODPOWIEDZI REDAKCJI

Kol. Józef Bieniek. Waga Og. Artykuł Sz. Kolegi otrzymaliśmy. Drukować nie będziemy, temat zupełnie nie nadaje się dla „Pracy Szkolnej”.

TREŚĆ NUMERU:

1) J. Szollówna. Przyczynek do zagadnienia: Wpływ warunków życia dziecka na wykonanie obowiązku szkolnego. 2) Dr. L. Goldscheider. Projekt przyszłej organizacji poradnictwa zawodowego na Śląsku. 3) H. Seiblówna. Sylwetki moich uczniów. 4) Z PRAKTYKI SZKOLNEJ a) Kilka uwag w sprawie błędów w mnożeniu. J. Piławski, i b) Lekcja rachunów w oddz. I. P. Feinstein. 5) Z RUCHU ZAGRANICZNEGO. Ogrodnicze kluby młodzieży w Stan. Zjedn. Am. Półn. Dr. J. Antoniewicz, 6) SPRAWOZDANIA I OCENY. a) Dr. Oskar Pfister. „Psychanaliza na usługach wychowania”. M. Librachowa, b) St. Przybyłowicz. „Ogród-pracownia” A. Gayówna.

Redaktor: Dr. MARJA LIBRACHOWA.

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

Odbito w drukarni „Robotnika”, Warecka 7.