

# PRACA SZKOLNA



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



H. RADLIŃSKA

## PODSTAWY WALKI Z DRUGOROCZNOŚCIĄ.

Szukanie ratunku przed drugorocznością wymaga badań nad jej przyczynami i prób, doświadczeń w jej zwalczaniu — przyczem, jak zwykle w badaniach społeczno-pedagogicznych badania i doświadczenia splatają się ze sobą nierozzerwalnie.

Metody badań nad drugorocznością mogą być wzięte z nauk społecznych i z psychologii.

Najczęściej operowano dotychczas metodą statystyki. Zestawiano liczby drugorocznych z Polski, ze wsi i miast, z m. Warszawy, z różnych typów szkół.

Niestety dotychczasowa statystyka szkolna nie dostarcza pełni materiałów, istotnie przydatnych dla badań społeczno-pedagogicznych; nie można bowiem z niej się dowiedzieć: o zawodach rodziców, stosunkach materialnych, organizacji szkoły, niepodobna więc ustalić korelacji pomiędzy czynnikami, które powodują niepowodzenie dziecka w szkole. Na podstawie statystyki można np. stwierdzić, jaki % dzieci, wstępujących do szkoły powszechnej, uzyskuje świadectwo ukończenia 7 oddziałów. Nie wiadomo jednak, które to są dzieci, (z jakich środowisk, o jakich właściwościach i t. d.). Istnieją zestawienia statystyczne dotyczące zdrowia dziatek warszawskich szkół powszechnych. Chorych jest mniej niż drugorocznych. Stąd wniosek, że choroba nie jest jedyną przyczyną drugoroczności. Ale ile jest chorych wśród drugorocznych — nie wiemy i wpływu chorób na drugoroczność na podstawie dotychczas dostępnych materiałów nie możemy ocenić. Podobnie z dziećmi, potrzebującymi dożywiania i t. p.

Konieczne jest przemyślenie schematów zestawień statystycznych w związku z potrzebami polityki szkolnej, liczącej się nietylko z przeprowadzaniem sieci szkół, lecz również z umożliwianiem rzeczywistego wykonywania obowiązku szkolnego, t. j. kończenia kursu szkoły powszechnej.

Badania statystyczne, zapoczątkowane w Łodzi (na Bałutach) próbują wykazać najważniejsze korelacje. Obejmują: frekwencję szkolną i drugoroczność odrębnie dla dzieci rodziców różnych zawodów i wyznań, z uwzględ-

nieniem w każdej grupie klasy szkolnej i wieku dziecka. Równocześnie badane są warunki życia rodzin i warunki pracy szkolnej.

Niezmiernie ważne byłoby wciągnięcie jeszcze innych czynników, t. j. wpływów pomocy społecznej zarówno materialnej (dożywianie, pomoc odzieżowa), jak i kulturalnej (świetlice, wycieczki i t. p.). Tego rodzaju badania nie mogą być jednak prowadzone na zbyt szeroka skalę. Z natury rzeczy wymagają metod specjalnych: nie statystyki masowej, ilościowej, lecz jakościowej. Z powodzeniem mogą być stosowane tylko na wybranych określonych terenach.

Badania, przed półtora rokiem rozpoczęte nad życiem dziecka Bałut wykazały ponad wszelką wątpliwość, że badacze wtedy dopiero radzą sobie z materiałem statystycznym, gdy znają z obserwacji życiowej zagadnienia, które mają badać i gdy znajdują na badanym terenie odpowiednią pomoc. Ujawniło się przytem, że materiały statystyczne, niezmiernie cenne lecz niespożytkowane znaleźć można w niejednej instytucji społecznej.

Poznanie warunków, które schematycznie ujmują liczby, odbywa się drogą ankiety i autopsji, t. j. analizy, opartej na obserwacji bezpośredniej. *Ankieta*, forma ulubiona przez nauczycieli i często nadużywana, bywa nieraz zawodna i niebezpieczna. Wymaga — przy masowem przeprowadzaniu, (wartościowem przy conajmniej 2000 odpowiedzi) bardzo starannego opracowania nielicznych, prostych pytań, trafiających w sedno sprawy, nie budzących wątpliwości odpowiadającego, nie sugestjonujących treści odpowiedzi. Ankieta jakościowa, typowa w badaniach psychologicznych (cenna już przy ok. 100 odpowiedziach), musi być dokonywana w dokładnie zbadanych okolicznościach, możliwie wszechstronna. Układanie ankiet jest bardzo trudne, zwłaszcza, że ustrzec się trzeba zarówno przeładowania pytaniami nieistotnemi dla głównego tematu, jak i zbytecznego zwięzania zakresu badań. Przykład charakterystyczny: drugoroczna uczennica szkoły średniej podaje, że rodzice zajmują kilkopokojowe mieszkanie, ojciec jest handlowcem, trzymają służącą. Dziecko robi wrażenie przemęczonego jakąś pracą pozaszkolną. Wywiad domowy wykazał, że cała rodzina mieszka w jednym pokoju, resztę odnajmuje, służąca gotuje dla kilku sublokatorów, dziewczynka musi jej pomagać w sprzątanii, niema możności odrabiania lekcji przed kolacją. W danym przypadku pytania dotyczące całości mieszkania nie są ważne. Istotne jest: z kim dziecko sypia w jednym pokoju i czy dzieli z kim pościelną, kiedy i gdzie odrabia lekcje.

Korzystać z materiału ankietowego należy bardzo ostrożnie. Tak np. odpowiedzi dziecięce dostarczają raczej materiału do poznania psychiki dziecka czy też odbicia w niej poglądów domu, niż do poznania badanego zagadnienia. Znamienną ilustracją są odpowiedzi, uzyskiwane przez p. Szolównę<sup>1)</sup>. Uczeń twierdzi, że brak mu „głowy do rachunków”, dalsze badania wykazują, że brak mu również książki, zeszytu, miejsca do pracy.

Ankiety nabierają znaczenia tylko w opracowaniu ludzi, którzy orjentują się w rzeczywistości życia. Tak więc — przy ocenie wpływu zamożności rodziców na życie dziecka na wsi, trzeba umieć się zorientować w tem, że w większych gospodarstwach chłopskich, posiadających więcej inwentarza, dziecko naogół więcej i ciężiej pracuje w domu, niż w gospodarstwach małorolnych. Przykładów możnaby podać wiele. „Zdrowy rozsądek” znaczący w badaniach częstokroć więcej niż pseudo-naukowe włączanie ułamkowych dat do schematów zgóry przygotowanych. Wszelkie typy badań muszą się

<sup>1)</sup> Praca Szkolna, 1931 nr. 6 i 8.

opierać i muszą być uzupełniane przez obserwację bezpośrednią, przez osobiste badania stosunków danego środowiska. Tą drogą zdobywamy najlepiej zrozumienie wielu przejawów, które zdala widzimy w innym świetle. Parę rozpraw o warunkach bytu i pracy uczennic szkół przemysłowych kształcących, opartych przede wszystkim na obserwacji, prowadzonej metodycznie przez czas dłuższy, na analizie poszczególnych przypadków, odsłoniło zupełnie nieznanie nauczycielstwu zagadnienia, zwłaszcza z zakresu stosunku dziewcząt do pracy. W ich świetle innej barwy nabierają dane ankiet i zestawienia statystyczne<sup>1)</sup>.

Obserwowanie poszczególnych przypadków — wypadnie nieraz uzupełnić i skontrolować badaniami laboratoryjnymi: psychologicznymi, lekarskimi oraz zastosowaniem testów zbiorowych.

W badaniach, tak pojętych, szkoła sama niewiele zdoła uczynić. Nauczyciel musi uzyskać pomoc innych wychowawców, działających na tym samym terenie, wśród rodzin. Dane ośrodków zdrowia i pokrewnych instytucyj, stacyj opieki społecznej, instytucyj pomocy kulturalnej, poradni pedagogicznych i psychotechnicznych, są niezbędne dla stworzenia prawdziwego i wszechstronnego obrazu tła, na którym pojawia się niepowodzenie szkolne dziecka. Szczególnie doniosłe jest współdziałanie instytucyj, które przychodzą lub — odpowiednio spożytkowane mogą przyjść z pomocą w walce z drugorocznością. Współpraca pielęgniarek, opiekunów społecznych, nauczycieli dorosłych i świetliczan jest tem cenniejsza, że stosunek środowiska do nich bywa (w mieście zwł.) inny niż do nauczycieli, niema w nim swoistego nastawienia, które rodzina przyjmuje w zetknięciu ze szkołą — „w obronie” dziecka. W dodatku docierają oni znacznie głębiej niż nauczyciele, którzy zazwyczaj stykają się z rodzicami przychodzącymi na wezwanie szkoły i z członkami opiek, będącymi w istocie arystokracją świata rodzicielskiego.

Badanie przyczyn drugoroczności powinno objąć taki zakres, aby wszystkie czynniki, wpływające na drugoroczność były niem objęte, i aby można było przeprowadzić doświadczenia, choćby częściowe, ze zmianą któregoś ze zbadanych czynników.

Dalsze uwagi opierać się będą przede wszystkim na badaniach, przeprowadzanych w jednej ze szkół Ochoty nad przyczynami drugoroczności dzieci w 1 oraz w 3 i 4 oddziałach. Dzielnica, w której te badania zostały podjęte, była uczestnikom badań dobrze znana. Skupienie pracy na jednym terenie ma na celu ułatwienie w odnajdywaniu korelacyj pomiędzy zjawiskami, powodującymi drugoroczność, w ocenie wpływów poznanego środowiska i sił, przeciwstawiających się niektórym z tych wpływów.

Nawiasowo — narazie — wypadnie podkreślić, że znaczenie środowiska — niewątpliwie wielkie — bywa w ostatnich czasach przeceniane, (jakgdyby dla skompensowania dotychczasowego braku zainteresowania środowiskiem społecznym). Zamało zwracamy uwagi na siły, przekształcające środowisko, wśród nich na siły jednostek z szarego tłumu, na żywotność organizmów dziecięcych, których nie zabijają okropne warunki bytowania.

W stosunku do dzieci 1 oddziału — na pierwszy plan wysuwa się jako przyczyna drugoroczności odmienność warunków szkolnych i domowych. Dziecko suteryny i poddasza, często przez cały dzień prawie samotne, zamknięte w szczupłej izbie; dziecko z budy na cuchnącem podwórku, poza któ-

<sup>1)</sup> J. Aleksandrowiczówna — Młodzież Szkół kształcących zawodowych żeńskich na terenie Warszawy. „Najważniejsze zagadnienie szkół kształcących zaw”, nr. 1 — 2 1932 r.

re wyjść mu nie wolno, znajduje się w gromadzie, wśród dziwów wspaniałego gmachu. Zanim się oswoi z wodą, której nie trzeba kupować na wiaderka, z dziwnym kurkiem fontanny do picia, ze ślizganiem się po frotrowanej posadzce, z gwarem i dzwonkiem — nie dostrzega jakby wymagań nauczyciela. W dodatku nie rozumie wielu wyrazów, przez nauczyciela używanych.

Wśród dzieci, które były w przedszkolu drugoroczność zdarza się wyjątkowo. Dzieci, olśnione szkołą, t. j. życiem szkolnym (nie nauczaniem), w drugim roku, spędzonym w tym samym pierwszym oddziale, zaczynają móc się uczyć.

Wniosek, który się siał narzuca dla szkoły: zaczynać nauczanie od oswojania z cudami i wymaganiami szkoły. Wniosek społeczny, najistotniejszy: zakładać przedszkola, prowadzić racjonalną politykę mieszkaniową.

Oczywiście są jeszcze inne przyczyny drugoroczności.

Złe odżywianie, brak ubrania, stąd niedostateczna frekwencja. Czasem — „wagarowanie”. Niezawsze nędza jest przyczyną braków w odżywianiu i ubraniu, często nieumiejętność matek, zła organizacja życia domowego. W wielu razach trzeba pouczać o potrzebach dzieci, dopomagać do stworzenia w domu miejsca dla dzieci lub — jeśli to niemożliwe — wskazywać drogę do świetlic, kuchen dla dzieci i t. p. urzędzeń zastępczych.

W tej właśnie działalności konieczne jest zbliżenie się szkoły i instytucji opieki społecznej.

U dzieci 3—4 oddziału inne przyczyny drugoroczności występują na plan pierwszy. Są one poczęści związane z okresem rozwoju fizycznego, szczególnie trudnym do szczęśliwego przebrnięcia w złych warunkach materialnych. W znacznym stopniu oddziałują trudność poradzenia sobie z nowym materiałem myślowym, podawanym w szkole, zupełnie odmiennym, często rozbieżnym z zakresem pojęć i zainteresowań środowiska pozaszkolnego. Próby, robione w 3 oddz. wykazały, że większość drugorocznych nie rozumie języka podręczników. „Pomnik”, „odsiecz” nie wywoływały żadnych skojarzeń, niektóre terminy geograficzne — skojarzenia dziwaczne. Ze wsi: uderzający jest przykład chłopca, który odpowiedział wedle książki, że Kazimierz Wielki „podnosił przemysł i handel”, zaś własnymi słowami tłumaczył to na: „cierpiał za naród, że retyl!”

Na tego rodzaju niepowodzenia radę można znaleźć w konkretyzowaniu nauczania, urządzaniu wycieczek, przedstawień, w rozmowach z dziećmi i — wprowadzaniu zainteresowań do środowiska dorosłych.

Tu wielką rolę odegrać mogą współdziałające ze szkołą instytucje oświaty pozaszkolnej.

Wszystkie badania, które prowadzi szkoła, powinny być zwrócone ku wykrywaniu przedewszystkiem zła, możliwego do usunięcia. Nie znaczy to bynajmniej, że należy pomijać sprawy najistotniejsze, najgłębsze przyczyny nieszczęść dziecięcych. Trzeba je poznać, trzeba odważnie spojrzeć na rzeczywistość życia społecznego i starać się odnajdywać kierunek rozwoju, siły, budujące przyszłość. Ale — dla celów dzisiejszej pracy szkoły, zwalczać trzeba to, co najbardziej przeszkadza danej, słabszej jednostce, co poprawić można.

W zakresie *z d r o w o t n o ś c i* konieczne jest nietylko kompensowanie złych warunków domowych przez pobyt na kolonjach, czy półkolonjach, przez dożywanie i kąpiele. Szkoła musi zająć się poprawianiem wad wzroku i słuchu, leczeniem wad wymowy, usuwaniem schorzeń hamujących rozwój.

Współdziałanie szkół i ośrodków zdrowia może przynieść niezmiernie

ważkie wyniki. W planach, raczej w tej chwili — w marzeniach jest doprowadzenie do wspólnej akcji odrębnych dziś form opieki lekarskiej i higienicznej (szkoły, kasy chorych, ośrodka zdrowia).

W zakresie pomocy m a t e r j a l n e j koordynacja wysiłków różnych instytucyj mogłaby znacznie wzmóc efekt opieki.

W opinii ubóstwa Ochoty, w czasie spisu ludności, ujawniła się niechęć do korzystania z „komitetów”. Łączyła się ona z uznaniem potrzeby opieki nad dzieckiem. Dziecko nic nie bierze darmo! Płaci — wzrostem, pomnażaniem siły narodu.

Dziecko, powołane do szkoły na mocy prawa, powinno korzystać z pomocy w spełnianiu obowiązku szkolnego, otrzymywać narzędzia swej pracy — jak żołnierz, pod broń powołany.

Sprawy, omawiane powyżej, wykraczają poza bezpośrednio zwalczanie drugoroczności. Wprowadzone jednak zostały rozmyślnie. Bez poznania warunków bytu dziecka i czynników, wprowadzających zmiany, niepodobna zorientować się w zagadnieniach drugoroczności.

Ta sama zasada odnosi się do spraw, które występują w obrębie szkoły. Niezmiernie ważne jest zbadanie drugorocznych na tle dokładnie poznanej klasy, na tle wszystkich innych dzieci, obowiązanych do wykonywania tej samej pracy.

Dlaczego pewne tylko dzieci, te właśnie, nie mogą sobie poradzić? Czy działała tu jedna jakaś właściwość, czy zespół warunków lub cech. Jaki wpływ ma organizacja samej szkoły i życia dzieci w szkole?

Na pierwszy plan wysuwa się, najłatwiejsze do uchwycenia, zagadnienie organizacji szkoły.

Statystyka drugoroczności w szkołach warszawskich wykazuje większy % repetentów w nowych budynkach. Wniosek, który z tego faktu był wyciągnięty — że w lepszych warunkach zewnętrznych jest ostrzejsza klasyfikacja, jest conajmniej zbyt pochopny, wydaje się całkowicie niesłusznym. Ogromną rolę odgrywa tu niewątpliwie komasacja klas, przegrupowywanie uczniów i nauczycieli, powtarzane czasem parokrotnie przy reorganizacji szkół. Nieznani sobie, o różnej przeszłości pracy wychowawcy i wychowankowie, niezgrani ze sobą koledzy, wieczny ruch, tysiąc twarzączek wśród których trudno rozpoznać coraz nowych „swoich” — oto obraz pierwszych lat szkoły w nowym gmachu! Niełatwe jest w tych warunkach ani klasyfikowanie, ani indywidualna pomoc dziecku.

Na marginesie pozwolę sobie poruszyć sprawę organizacyjną, wielkiej wagi dla walki z drugorocznością. Zbyt duże budynki szkolne są złem, które trudno opanować. Oszczędność umieszczania paru czy kilku szkół pod jednym dachem jest okupywana nadmiernem wzmożeniem pracy nauczycieli, niemożnością zbliżenia się z określoną grupą dzieci. Nawet lepsze warunki higieniczne bywają przekreślane przez skrzępowanie ruchów, nieuniknione przy wielkiem nagromadzeniu dzieci.

Dlatego na drugoroczność w nowych budynkach trzeba zwrócić specjalną uwagę, wyszukując korelacje tego zjawiska z reorganizacją, warunkami pracy nauczycielskiej (rozproszenie godzin w wielu klasach) i t. d.

Psychologowie szkolni wysuwają jako główny sposób walki z drugorocznością tworzenie grup, jednorodnych pod względem uzdolnień, odrębnych „ciągów” klas, złożonych z dzieci określonego typu psychicznego. Próby, przeprowadzone z inicjatywy M. Kaczyńskiej<sup>1)</sup> dały wyniki pomyślne.

<sup>1)</sup> M. Grzywał Kaczyńska. Próby zastosowania testów. Nakład „Naszej Księgarni”, Warszawa 1931.

Badania stwierdziły wielkie różnice nie tylko poziomu, lecz rodzaju inteligencji, które utrudniały prowadzenie klas. Dalsze badania, po latach dopiero będą mogły wykazać, jaką wartość społeczną ma takie rozróżnianie. Przykłady obce nie są całkowicie przekonujące, zwłaszcza wobec nowych prób na Zachodzie: organizowania w obrębie klas zespołów o rozmaitych cechach, współpracujących ze sobą i wyrównujących swe braki. Ta sprawa wiąże się ściśle z koncepcjami podstawowymi organizacji wychowania, przede wszystkim z zagadnieniami: czy należy dążyć do obniżania programów i wymagań, czy — do usprawniania jednostek, by mogły sprostać pracy na wyższym poziomie.

Indywidualizacja warunków pracy i zadań, stawianych dziecku, jest konieczna. Dotyczy to przede wszystkim nie dawania materiału, „na wyrost”, przeznaczonego do przechowania w świadomości na następny okres życia, (co jest — niewykonalne). Taka koncepcja musi prowadzić do przedłużenia obowiązku szkolnego, przynajmniej obowiązku uczęszczania do szkoły „niepełnej”, do t. zw. doksztalcania, będącego istotnym dalszym ciągiem, uzupełnieniem szkoły średniej, o własnym celu i programie.

Dalszą konsekwencją jest wyodrębnienie dzieci o upośledzonym rozwoju i stworzenie dla nich specjalnych warunków pracy dostosowanej do ich możliwości, lecz zakrojonej na jaknajwiększe wyrównanie braków. Przeniesienie dzieci niedorozwiniętych, chorych i t. d. do klas pomocniczych zmniejszyłoby zapewne % repetentów, równocześnie ułatwiając leczenie i wychowywanie wyselekcjonowanych.

W stosunku do reszty dzieci istnieje możliwość indywidualizacji bez tworzenia odrębnych grup. Wymaga ona: zainteresowania się warunkami życia dzieci poza szkołą i zorganizowania pracy szkolnej, umożliwiającego ominięcie, czy częściowe choćby przezwycięzenie zła, wpływającego z tych warunków. Przykład doświadczenia jeziorniańskiego, dokonanego przez J. Szollównę jest pod tym względem pouczający. Przezwycięzenie braku książek, zeszytów, kredek, miejsca do pracy, wprowadzenie metody pracy indywidualnej — doprowadziło niemal do zaniku drugoroczności.

Nawiasowo trzeba dodać, że w próbach psychologów i społeczników istnieje pewna podstawa wspólna, dzięki której i jedna i drugie uzyskują powodzenie. Jest nią żywe zainteresowanie dzieckiem, wywołujące tyle ubocznych dla doświadczenia kontaktów z niem i z jego otoczeniem, że prowadzić one muszą do poprawy położenia dziecka.

Doświadczenia społeczne skłaniają do bliższego wejrzenia w środowisko pozaszkolne, do prób przetwarzania tego środowiska, organizowania jego roli wychowawczej przez oddziaływanie na rodziców, wprowadzenie nowych pojęć, spożytkowanie instytucji dobra społecznego.

Syntezę typu działalności psychologa i społecznika spotykamy już w poradnictwie „pedagogicznym”, „wychowawczym”, zapoczątkowanym w Warszawie przez Poradnię Pedologiczną Tow. Przyjaciół Dzieci, Ośrodek Zdrowia na Grochowie, Stację Pomocy Matce i Dziecku na Woli, poczęści — Sąd dla Nieletnich. Pierwszą próbą związania takiej pracy ze szkołą jest u nas Rejonowa Poradnia Wychowawcza przy Szkole Nr. 196, zapoczątkowana przez J. Wuttkową. Na Zachodzie, zwłaszcza w Stanach Zjednoczonych, robota tego typu prowadzona jest szeroko, w działalności poradni dla trudnych przypadków wychowawczych, nauczycieli „wizytujących” (opiekunów).

Nie brak prób przetwarzania warunków, które powodują zjawisko drugoroczności — ową chorobę współczesnego szkolnictwa, odstawiającą u nas, ostrzej niż w wielu krajach, wady ustroju. Każda z tych prób dostarcza wzo-

rów walki z drugorocznością, równocześnie — okazuje istotę choroby. Dlatego należy się bacznie przyglądać wynikom doświadczeń, sposobom zaradzania złu.

Niezbędne są jednak celowo, na szerszą skalę pomyślane badania i doświadczenia. Musi się znaleźć grupa ludzi, którzy podejmą inicjatywę w tym kierunku. Powinien ją wyłonić Wydział Pedagogiczny Związku Nauczycielstwa, gdyż jego właśnie zadaniem jest pogłębianie pracy nauczycieli. Szukanie recept na podstawie ankiet z całego kraju, obmyślanie teoretyczne środków zaradczych nie na wiele się przyda bez wszechstronnego, głębszego wejrzenia w zespół warunków, kształtujących życie dzieci.

Jestto wykonalne tylko na określonych, systematycznie badanych terenach, przy wykonaniu wyraźnie zamierzonych, logicznie przeprowadzonych eksperymentów (używających różnych metod).

Należy zbadać wszystkie czynniki, ich współzależność, odnaleźć zjawiska wtórne, wynikające z przyczyn najistotniejszych, rozważyć możliwości oddziaływania.

Do pracy badawczej i ratowniczej wciągnąć różne instytucje, koordynując je za szkołą wokoło — dobra dziecka.

Niezależnie od prac, kierowanych przez fachowców, o charakterze naukowym, powinny być prowadzone bardzo rozległe badania szkolne, ochotniczo podejmowane przez nauczycielstwo.

Wiele wskazówek dla tych badań zawiera artykuł M. Librachowej<sup>1)</sup>. U końca bieżącego roku szkolnego szczególnie ważne byłoby zobrazowanie dla każdej szkoły drugoroczności na tle:

- a) całości klas szkolnych (czem się różnią dzieci, którym się nie powiodło od reszty dzieci),
- b) programu nauczania (z jakich przedmiotów dzieci niepromowane otrzymały stopnie niedostateczne),
- c) organizacji szkoły (ew. komasacji klas, zmian nauczycieli i wychowawców),
- d) przeżyć środowiska społecznego (wpływu bezrobocia rodziców, spadku cen na produkty rolne i t. p.),
- e) wpływu akcji społecznej (dożywiania, zaopatrywania w odzież i pomoce szkolne, świetlic, leczenia, umieszczania na kolonjach).

Charakterystyka każdego dziecka: niepowodzenie w pewnych przedmiotach, właściwości fizyczne i psychiczne (wiek życia i inteligencji), warunki domowe — postawione na takim tle, nabierają wyrazistości. Przyjrzenie się najbardziej wyrazistym rysom — rzuci pełne nie tylko grozy, lecz i treści zapładniającej przyszłą pracę ostrzeżenie przed spokojnem utrzymywaniem warunków, których wpływ przekreśla zamierzenia powszechności nauczania.

<sup>1)</sup> Praca Szkolna Paździennik r. 1921. Nr. 8. M. Librachowa: W sprawie drugoroczności.

---



---

## Pamiętajcie o Funduszu Wdów i Sierot!

---



---

G. HECHT

FRYDERYK WILHELM FROEBEL <sup>1)</sup>.

1782—1852

*(W 150-letnią rocznicę urodzin)*

„Naród, który ma najlepsze szkoły, jest pierwszym narodem świata, a choć nim dzisiaj jeszcze nie jest, będzie nim niezawodnie jutro.”

Adolf Diesterweg

Fryderyk Wilhelm Froebel jest może najpopularniejszym pedagogiem, najidealniejszym naśladowcą i zwolennikiem kierunku wychowawczego nieśmiertelnego nauczyciela ludu Jana Henryka Pestalozzi'ego, nauczycielem namiętnie rozmiłowanym w swym zawodzie, który przez całe swe życie wierzył niezachwianie w ważność poprawy społeczeństwa przez oświatę i naukę, Ceniony był nie tylko w swej ojczyźnie, w Niemczech, która zresztą była mu tylko ojczyzną formalną — ojczyzną Froebela był cały świat. Żył dla dziecka, a dewizą jego życia były słowa: „Kommt, lasst uns unsern Kindern leben” (Pójdźcie, żyjmy dla naszych dzieci) i w tych słowach streszcza się cała działalność tego wielkiego pedagoga, myśliciela, idealisty — przyjaciela dziecka.

Dzisiaj nie tylko Niemcy ale pedagodowie, nauczyciele i przyjaciele dzieci całego kulturalnego świata wspominają i czczą pamięć, w 150-letnią rocznicę urodzin wielkiego męża, znakomitego wychowawcy, nauczyciela i filantropa Fryderyka Wilhelma Froebela.

Fryderyk Wilhelm Froebel urodził się 21 kwietnia 1782 r. w Oberweissbach w Turynji, gdzie ojciec jego był pastorem. Jako 9-cio miesięczne dziecko traci on matkę i pozostawiony jest całkowicie na opiece służby, gdyż ojciec nie ma dość czasu na zajęcie się wychowaniem dzieci. W roku 1786 pastor żeni się poraz drugi i teraz rozpoczęły się ciężkie dni dla małego Fryderyka. W pamiętnikach pisze Froebel, że macocha była z początku bardzo do niego przywiązana, gdy jednak na świat przyszedł młodszy braciśzek „radość i szczęście znikły z rodzinnego gniazda”. Maltretowany przez macochę mały Fryderyk ucieka z domu, chroni się do ogródka domowego, gdzie szuka rozrywek w pierwszej dziecięcej księdze — w przyrodzie (im Buche des Schoepfers — w księdze Stwórcy), a podrastając szuka pociechy w kościele, gdzie przysłuchiwał się kazaniom ojca. Tu spotyka się z ludem, z ubóstwem, niedolą i cierpieniem, tu uczy się kochać swoich bliźnich i tu powstają jego pierwsze myśli „pomagać ludowi i dźwignąć go z upadku”. Jako dziesięcioletnie dziecko uczęszcza do szkoły ludowej, ale wkrótce małym Fryderykiem zajmie się jego wuj Hoffmann, superintendent w Iilmie, gdzie rozpoczyna się dla chłopca nowe życie; sam określa w swoich pamiętnikach, iż „nagły zwrot objawiał się w tem, że w rodzinie ojca panowała su-

<sup>1)</sup> A. von Portugall: „Friedrich Froebel, sein Leben und Wirken. — Leipzig 1905.  
Praelat Dr. K. A. Schmied: „Geschichte der Erziehung vom Anfang an bis auf unsere Zeit”. Tom IV, cz. II., Stuttgart 1884.

Encyklopedia Wychowawcza, Tom IV, str. 319 — 335.

J. Schulz: „Die philosophische Grundlage der Paedagogik Friedrich Froebel” — 1905.  
N. Regmann: „Friedrich Froebels Geistesart u. Philosophie” — 1907.

J. Wł. Dawid: „Nauka o rzeczach” — Warszawa, 1892. (Rozdział VII omawia stosunek nauki o rzeczach do systemu Froebelskiego).



rowość — a tutaj dobroć i miękkość; tam skrepowanie — tu swoboda". Po ukończonym kursie szkoły miejskiej ojciec Fryderyka nie przypuszczał, by syn był zdolnym do osiągnięcia czegoś wyższego, a widząc w nim zdolność do matematyki i zamiłowanie do przyrody, oddał go na praktykę do leśnictwa.

Tu otoczony bogactwami przyrody Fryderyk sam się uczy; bada kamienie, zbiera rośliny, studjuje je, czyta dzieła przyrodnicze z biblioteki leśniczego — sam sobie we wszystkim pomaga, jest zapalonym samoukiem.

W r. 1799 uzyskawszy od ojca przypadającą mu po matce spuściznę, udaje się do Jeny na uniwersytet, gdzie przez dwa lata studjuje matematykę, przyrodę, miernictwo i budownictwo. Fundusze jego jednak wyczerpały się i Fryderyk zaczął myśleć o posadzie, któraby mu zapewniała byt. Gdy w międzyczasie zmarł mu ojciec (w r. 1801), a wkrótce i wuj Hoffmann, który zostawił niewielką spuściznę, Fryderyk zastanawiał się nad wyborem zawodu, któryby najwięcej przypadł mu do duszy i któryby ponadto związany był z pożytkiem ogółu. Zdecydował iż chce „być pożytecznym społeczeństwu drogą oddziaływania, wychowywania”.

W r. 1805 Froebel zawarł znajomość z Grunerem, uczniem Pestalozzi'ego i kierownikiem wzorowej szkoły w Frankfurcie nad Menem. Gruner poznawszy powołanie Fryderyka rzekł: „Pan nie gospodarstwem ani leśnictwem zajmować się powinien, lecz uprawiać młode głowy; nie domy budować, lecz — szkoły, i nie hodować rośliny, lecz — dzieci”. I doświadczony ten pedagog ofiarował mu posadę w swej szkole. Froebel zgadza się jechać do Pestalozzi'ego, by poznać jego szkołę i zasady a po krótkim pobycie wraca do szkoły Grunera, gdzie „znalazł się wśród dzieci jak ryba w wodzie”. Ale po pewnym czasie Froebel, jako nauczyciel szuka lepszych dróg. Nauczanie szkolne nie podobało mu się, gdyż było zbyt suche i martwe. Froebel jedzie wobec tego poraz wtóry w r. 1808 do Yverdon, aby lepiej zapoznać się z metodą Pestalozzi'ego i zasilić się u samego źródła. Podczas drugiego 2-letniego pobytu w szkołach Pestalozzi'ego Froebel dochodzi do wniosku, że, by stać się apostołem nowej nauki wychowania w Niemczech musi uzupełnić swoje wiadomości naukowe. Wstępuje wobec tego ponownie na uniwersytet w Getyndze (1811 r.) a następnie w Berlinie (1812 r.), gdzie studjuje fizykę, chemję, przyrodoznawstwo oraz historję i nauki polityczne.

Rok 1813 zastaje Froebela w Berlinie; wstępuje wobec tego jako ochotnik do armji Luetzowa, wychodząc z założenia, że jako przyszły wychowawca, chcąc wpajać w dzieci poczucie obowiązku bronięcia ojczyzny, nie może sam uchylić się od niego. Tu w korpusie ochotniczym Fryderyk poznaje dwu młodych ludzi: Henryka Langenthala i Wilhelma Middendorfa, i zaprzyjaźnia się z nimi. Obaj stają się najgorętszymi wyznawcami jego zasad i poglądów.

Po wojnie, w r. 1816 Froebel założył w Keilhau<sup>1)</sup> „Ogólny niemiecki zakład wychowawczy” (Allgemeine deutsche Erziehungsanstalt), który początkowo liczył zaledwie 6 uczniów, krewniaków Froebela. Ciężkie były warunki pracy w tym zakładzie; w pamiętnikach swych wspomina on te czasy i zaznacza, że „z powodu braku środków cierpiał głód i zadowalał się wyłącznie chlebem, wodą i kaszą; dwa bochenki chleba musiały mu wystar-

<sup>1)</sup> Friedrich Froebel: „Grundsätze, Zweck und inneres Leben der allgemeinen Erziehungsanstalt in Keilhau”. 1821. („Podstawy, cel i wewnętrzne urządzenie ogólnego zakładu wychowawczego w Keilhau”) — Plan był przeprowadzony według myśli Pestalozzi'ego. Głównym wymaganiem wychowania było: rozwijać harmonijnie siłę fizyczną, myśl i uczucie dzieci tak, aby wiedza nie była nigdy obracana na szkodę drugich.

czać na cały tydzień i dlatego kredą oznaczał sobie na bochenku codzienną porcję chleba. Gdy zakład zaczął się rozwijać i powiększyła się liczba wychowanków, Froebel czasowo mieszkał w chlewie. W roku 1820 szkoła Froebela liczy już uczniów 20 a w roku 1826 liczba wychowanków wzrosła do 56; jest to szczyt rozwoju jego szkoły<sup>1)</sup>, poczem następuje katastrofa. Ówczesny rząd pruski, uważając, że program szkoły niezgodny jest z tendencjami rządu, kwalifikuje Froebela jako demagoga - podżegacza ludu i wydaje rozporządzenie zamknięcia zakładu.

Fryderyk Froebel jednak nie spoczął, przeciwnie, z większą jeszcze energią dąży do osiągnięcia wytkniętych celów. Poznawszy filozofa Krausego, zwolennika i ucznia Jana Amosa Comeniusa (Komeńskiego) zainteresował się nowym zagadnieniem a mianowicie wychowaniem w pierwszym okresie dzieciństwa t. j. wychowaniem przedszkolnym i kwestją tej poświęcił drugą połowę swego życia.

W r. 1831 udał się do Szwajcarii, gdzie dzięki poparciu kompozytora Schneydera de Wartensee otworzył w r. 1833 w Willisau zakład wychowawczy z początkową frekwencją 36 dzieci. Długo jednak tu nie pozostał. Jego wykłady dla nauczycieli w Bernie spotkały się z takim uznaniem, że rząd Berneński powierzył mu kierownictwo zakładu sierot w Burgdorfie, w której to szkole Pestalozzi rozpoczął był w r. 1801 swoją karierę pedagogiczną.

Nowem zagadnieniem jest teraz dla Froebela wychowanie przedszkolne.

Pełen zapału i entuzjazmu opuszcza Froebel na zawsze piękną i gościnną Szwajcarię i wraca do Niemiec, by tu kontynuować swe rozpoczęte dzieło. W roku 1837 założył w Blankenburgu w pobliżu Keilhau „Zakład wychowawczy dla małych dzieci” (Anstalt fuer Kleinkinderpflege) a dla propagandy swej idei, wydaje tygodnik pedagogiczny p. t. „Kommt, lasst uns unsern Kindern leben” (Pójdźcie, żyjmy dla naszych dzieci). Zakład rozwija się bardzo dobrze, społeczeństwo popiera Froebela w jego poczynaniach. W r. 1840 Froebel nadaje swemu zakładowi nazwę „Ogród dziecięcy”<sup>2)</sup> (Kindergarten), chcąc przez to wyrazić, że dzieci podobnie jak rośliny pielęgnowane przez ogrodnika, otrzymują od wychowawców staranną opiekę, zapewniającą im normalny rozwój. Nazwa ta utrzymała się dotychczas i dzisiaj wszędzie szkoły tego typu noszą nazwy „Ogródków dziecięcych Froebela” albo w skrócie nazwane są „froebelówkami”<sup>3)</sup>.

Rozwój zakładu Froebela oraz powodzenie nowych zasad wychowawczych nasunęły Froebelowi myśl zwrócenia się do całego społeczeństwa niemieckiego o pomoc materialną i poparcie jego dzieła, jak to czynili jego nauczyciel Jan Henryk Pestalozzi<sup>4)</sup> oraz wielki myśliciel i filantrop August Herman Francke<sup>5)</sup>. Froebel chce utworzyć na wzór zakładów Franckiego wielką kolonję szkół z zakładami kształcącymi wychowawców i wychowawczynie. Niestety — ani odezwy, ani podróże agitacyjne w latach 1849 i 1850

<sup>1)</sup> Friedrich Froebel: „Die Menschenerziehung oder Erziehungs- Unterrichts- und Lehrkunst”. — Tom I: Bis zum begonenen Knabenalter. („Wychowanie człowieka”). — Rozprawa drukowana w czasopiśmie „Die erziehende Familien” — 1826.

<sup>2)</sup> Fr. Froebel: Mutter- und Koselieder”. Dichtung u. Bilder zur ellen Pflege des Kinderlebens. Ein Familienbuch 1843. — („Kołysanki”).

<sup>3)</sup> Friedrich Froebel: „Praxis des Kindergartens” ukazywały się id roku 1842 w czasopiśmie „Sonntags-Blatt”. — Szereg prac temu przedmiotowi poświęconych wyjaśnia ideę i nawołuje do życia dla dzieci. — Prace te utworzyły później II tom jego pism.

<sup>4)</sup> G. Hecht: „Jan Henryk Pestalozzi (1746—1827): W 100-letnią rocznicę śmierci. „Praca Szkolna” Nr. 1 styczeń 1927, Rok V, Warszawa.

<sup>5)</sup> G. Hecht: „August Herman Francke” (1663—1717): w 200-letnią rocznicę śmierci. — „Miesięcznik Pedagogiczny” Nr. 12, grudzień 1929, Cieszyn.

po Niemczech nie dały wielkich rezultatów<sup>1)</sup>. Froebel wrócił wtedy do Keilhau i tu założył przy swoim zakładzie szkołę dla kobiet (wychowawczyń) wśród których jego metoda i poglądy zyskały dużą popularność. Dla dalszego rozszerzania swych poglądów Froebel zaczyna znów wydawać (od r. 1850) tygodnik pedagogiczny p. t. „Friedrich Froebels Wochenschrift”. Jego idee zdobywają zwolenników, powstają ogródki w Dreźnie, Hamburgu, Frankfurcie nad Menem i w innych miastach, mimo zakazu zakładania jego ogródków dziecięcych w Niemczech; ówczesne pruskie ministerstwo oświaty dopatruje się w jego systemie tendencji ateistycznych i socjalistycznych, wciąż zajmuje wobec Froebela wrogie stanowisko, a samego Froebela oskarża a anty-chrześcijaństwo, czem się czuł głęboko dotknięty. Oczerniali go pozatem przez długi czas, prawie do śmierci, a gdy wystąpił z odezwaniami do narodu niemieckiego nazwano go oszustem. Potwarze i oszczerstwa spowodowały, iż władze polityczne wyznaczyły komisję, celem zbadania szkoły Froebela i programu naukowego jego zakładu. Po kilkudniowych badaniach komisja wydaje opinię następującą: „Znaleźliśmy zakład jedyny w swoim rodzaju; porządek zachwycający: sześćdziesięcioro ludzi stanowi jakoby jedną rodzinę, ożywioną i związaną wspólnem dążeniem i miłością”. Po egzaminach i sprawdzeniu wiadomości uczniów, kontroler szkolny kończy swe sprawozdanie słowami: „Daj Boże, abyśmy mieli jak najwięcej szkół podobnych”.

Froebel, który przez całe życie walczył z ubóstwem i przyzwyczajony był do niepowodzeń — spokojnie przyjmował, co mu los zgótował.

Pod koniec życia oddał mu w r. 1849 książkę meiningeński zamek Liebenstein do rozporządzenia, gdzie też Froebel przebył ostatnie lata życia, oddany urzeczywistnieniu swych pomysłów. Stąd przesyła ministerstwu pruskiemu dzieła swe do zbadania a komisja wydaje o nich sąd bardzo przychylny<sup>2)</sup>. Mimo to zakaz zakładania „Ogródków froebelskich” zostaje w mocy, gdyż stronnictwo wrogie Froebelowi stwierdza, że metoda Froebela nie zgadza się z podstawowymi zasadami narodowego oświecenia. Froebel nie doczekał się lepszych chwil, zmarł 21 lipca 1852 r. w Liebenstein, przeżywszy lat 70.

Na wzgórzcu, gdzie spoczywają prochy tego bojownika, który całe swe życie poświęcił sprawie wychowania dziecka, wznosi się skromna mogiła, a na niej pomnik o charakterystycznych kształtach: na podstawie szóstokątnej stoi kolumna-walec, a na jej szczycie kula. Napis „Kommt, lasst uns unsern Kindern leben” streszcza całkowitą działalność tego wielkiego wychowawcy, nauczyciela i przyjaciela dziecka.

<sup>1)</sup> J. Preufer: „Die paedagogische Bestrebungen Friedrich Froebels in den Jahren 1836—1842. Leipzig 1909.

<sup>2)</sup> Cele i zadania metody pierwszego pioniera wychowania przedszkolnego Fryderyka Froebela i poglądy jego na wychowanie wczesnego dzieciństwa omawia Marja Weryho-Radziwiłłowiczowa w pracy swej p. t.: „Metoda wychowania przedszkolnego”. — Podręcznik dla wychowawców. Wydanie III popr., 58 ilustracyj. — Biblioteka Pedagogiczno-Dydaktyczna (Nr. 7 — Nakładem Książnicy-Atlas, Lwów—Warszawa 1931. Stron 324.

---

Przechowujcie starannie numery  
„Pracy Szkolnej”

---

## Z PRAKTYKI SZKOLNEJ.

ZOFJA GAŚSIOROWSKA

## PRZYRODA W SZKOLE METODĄ ZAMIERZEŃ

Wiosenny okres wykorzystują wszystkie szkoły na wzmoczone uczenie przyrody, motywując to przedewszystkiem łatwością zdobycia t. zw. okazów.

Warto jednak uświadomić sobie jeszcze coś, co w dziecku na wiosnę budzi się i zewnętrznia, a co nie zawsze należycie brane jest pod uwagę na lekcjach przyrody w szkole.

Weźmy lekcję przyrody na przedwiośniu, kiedy to zjawiają się w dużej klasie roślinne zwiastuny wiosny. Coś ożywczego wraz z nimi sływa na wszystkich. Śmieją się do nich zmęczone oczy nauczyciela i rozradowane twarze dzieci. Pod objawami radości ukrywa się głęboko, często nawet nieuświadomiona, tęsknota do bezpośredniego obcowania z przyrodą.

Zwłaszcza ludzie dorośli i dzieci z wielkich miast-wiezień szczególnie głęboko i dotkliwie pragną tego zbliżenia się do przyrody. W związku z tem nasuwa się pytanie czy też przypadkiem szkoła nie powinna pomyśleć o zaspokojeniu tej potrzeby obcowania z przyrodą, występującej u dzieci i czy nie może wykorzystać jej jako sposobności nie tylko do nauki o przyrodzie, ale jako podstawy, na której można oprzeć kształcenie myślenia, wyrabiając badawczą postawę w stosunku do otaczających zjawisk, a także urabianie uczuciowego stosunku do przyrody wogóle.

Zastanowić się też warto w jakiej formie to nastawienie przyrodnicze objawia się na wsi: czy jako tęsknota do obcowania z przyrodą, czy też inaczej, bo że ono jest, to nie ulega najmniejszej wątpliwości.

Cała atmosfera życia codziennego na wsi poprzez wieki sprowadza się na wiosnę do prac w polu. Dziecko wiejskie żyje tem co robią starsi, zwłaszcza, że praca na roli właśnie na wiosnę związana jest z możliwościami przetrwania wogóle, bo jak się nie zasieje — to nie będzie co jeść. I znowu zachodzi pytanie, czy też szkoła dostatecznie zajmuje się zainteresowaniami dzieci w ten wiosenny czas na wsi i czy nie mogłaby stworzyć jakich wartości związanych z życiem wsi, potrzebnych komuś dla celów praktycznych, a równocześnie umożliwiających wykorzystanie tego nastawienia przyrodniczego dla własnych celów wychowawczych i wydobywania z niego wszystkiego, co tylko może przedstawiać wartość kształcącą dla dziecka wiejskiego.

Nie będą to już „lekcje o okazach przyrodniczych” powszechnie dzisiaj spotykane nawet na wsi, w tych naprawdę idealnych warunkach, gdzie pracownią przyrodniczą jest każdy skrawek ziemi, pierwsza lepsza pustać, zarosnięta szuwarem woda, czy pola uprawne i ogrody przy domach. W takiej pracowni nie może być mowy o lekcjach, o których dziecko nie wie po co one są, które zjawiają się w szkole bo tak chce program, bo akurat dzisiaj zdobył okaz nauczyciel — ale w jakim związku jest ten okaz z bieżącym życiem dziecka, z jego zainteresowaniami — o tem się nie zawsze myśli.

Tak pojęte nauczanie przyrody w szkole, oparte o naturalne nastawienie przyrodnicze dziecka, sprowadzi lekcje przyrody do rozwiązywania narzucających się w życiu zagadnień, bądź też do realizowania określonych zamierzeń, które są samemu dziecku potrzebne, bądź też są one urzeczywistniane dla kogoś, kto je może wykorzystać.

W każdym razie zawsze powinno dziecko wiedzieć, że to co ono robi

przedstawia wartość, jest potrzebne. Przeświadczenie takie będzie dla dziecka zachętą w pracy tak, jak jest motorem wszystkich poczynań ludzkich.

Oczywiście zorganizowanie w szkole pracy w ten sposób aby ona odpowiadała powyżej wysuniętym wymaganiom jest o wiele trudniejsze niż „lekcja przyrody o okazach”. Zato sama praca stanie się przede wszystkim dla dziecka bardziej przyjemna, kształcąca i zrozumiała.

A dodajmy do tego jeszcze wpływ tętniącego życia przyrody, pobudzający dzieci do pytań zwróconych do kolegów, do nauczyciela, czy też wypowiedzianych tak prosto jak to każdy człowiek pyta, stając wobec czegoś co zadziwia, zastanawia, niepokoi. Jeśli tylko nauczyciel doprowadzi przez stwarzanie sytuacji pobudzających do tego, że dzieci zaczynają pytać, ma już wtedy możliwość wyboru z pośród licznych wysuwanych przez nie zagadnień tych, które największą liczbę dzieci interesują, są najbardziej kształcące i pozwalają na opracowanie i przyswojenie wiadomości rzeczowych z przyrody, przepisanych programem na dany poziom.

Badanie tych zjawisk przyrodniczych na podstawie zagadnień wysuwanych przez dzieci i nauczyciela, czerpanych z bezpośredniego obcowania z przyrodą bez względu na to czy się jest na wsi czy też w mieście, z całą pewnością pozwoli na zdobycie wiadomości przyrodniczych objętych programem. Bo czyż nie wszystko jedno na jakich roślinach nauczymy morfologii, zawartej w programie lub też opracujemy zadziwiające, spletające się w jedno ogniwo z życiem człowieka przejawy życia rośliny. Możliwość może wątpliwości czy nie zabraknie zagadnień przyrodniczych w wielkiem mieście (co do wsi nie może być wątpliwości). Jeśli się jednak zważy, że w mieście ma się do rozporządzenia: parki, najbliższą podmiejską okolicę, ogródek szkolny, skrzynki z ziemią i rośliny pokojowe w doniczkach, to wypadnie stwierdzić, że i tutaj to życie roślin jest na tyle bogate, że zagadnienia do opracowania znajdują się. Trzeba tylko umieć i chcieć oprzeć pracę w szkole na zjawiskach branych wprost z życia i bezpośrednio wchodzących w życie dziecka.

To jednak nie wszystko jeszcze, bo właściwie rozwiązywanie zagadnień odbywać się winno w szkole właśnie dla potrzeb życiowych.

Jeśli sprowadzi się pracę tylko do rozwiązywania zagadnień, to całkiem logiczne będzie pytanie dziecka: „po co to wszystko się robi?” „Żeby wiedzieć” brzmiałaby najprostsza odpowiedź, lecz nie wystarczająca dla dziecka, które nie tylko chce wiedzieć, ale przede wszystkim musi być czynne.

Zamiast więc żądać rozwiązywania zagadnień przyrodniczych — trzeba uwzględnić dążność dziecka do aktywności i zaspokoić słuszne jego wyczuwanie, że każda praca, każdy włożony trud powinien się komuś na coś przydać. I właśnie w tem przeświadczeniu dziecka, że to co robi jest istotnie potrzebne dla niego lub dla najbliższej zbiorowości, w której ono żyje — mają źródło zamierzenia wysuwane przez dzieci. Zamierzenia te mimo swego utylitaryzmu, a może właśnie przez niego, prowadzą do stopniowego bezinteresownego zainteresowania się przyrodą jako nauką. Brzmiały one bardzo rozmaicie. Naprzykład:

1. Urządzimy akwarjum.
2. Pomożemy ptakom.
3. Pozostawimy coś szkole na pamiątkę po sobie.
4. Ozdobimy kwiatami naszą szkołę.
5. Założymy inspekt.
6. Sami urządzimy swój ogródek.

7. Wydamy pisemko.
8. Zorganizujemy wycieczkę.
9. Wyhodujemy kwiaty do naszych domów.
10. Jakie drzewa i krzewy chcemy zasadzić w naszym ogródku.

Przykładów takich zamierzeń możnaby przytoczyć więcej. Wysuną ich dużo dzieci w każdej szkole, jeśli tylko nastawić je aktywnie do pracy.

Postawa nauczyciela jako świadomego kierownika tej małej grupki społecznej jest niezmiernie ważna.

Od niego zależy czy zamierzenia dziecięce wogóle zostaną podjęte, czy też zginą pogrzebane w rutynie szkolnej.

Przyjmujemy jednak, że zdajemy sobie sprawę z tego, że wysunięte przez dzieci zagadnienia i zamierzenia przyrodnicze można z całą klasą na lekcjach opracowywać, nawet w szkole niżej zorganizowanej, i że dostarczą one między innymi sposobności do nauki przyrody.

Pozostaje jeszcze pytanie czy cała ta praca będzie kształcić dziecko formalnie. Rozpatrzmy więc przebieg pracy wykonywanej przez dziecko. Zostaje wysunięte zamierzenie. Redagujemy je i omawiamy tak, aby wyraźnie nastawiało do czynnego udziału w oczekującej wszystkich pracy.

Następuje moment zestawienia możliwości dziecka z trudnościami, które trzeba przewyciężyć, aby zamierzenie zrealizować.

Temu uświadomieniu sobie trudności jakie nas oczekują towarzyszy najczęściej stan niezdecydowania, wątpliwości i rodzi się pytanie: czy podążamy, a następnie: jak to zrobimy. Jeśli tylko są możliwości zrealizowania wysuniętego zamierzenia i dzieci wiedzą, że trzeba już pracę zacząć, wówczas to pierwotne nieokreślone poczucie trudności wyraża się w formie szeregu konkretnych zagadnień, których liczba w miarę posuwania się roboty wzrasta.

Równocześnie w dzieciach budzi się chęć przewyciężenia określonych już trudności i zbliżenia się przez to do realizowania wysuniętego zamierzenia.

Jest to zupełnie naturalne, że zaczyna się szukanie sposobów i okazuje się, że wielu rzeczy się nie wie i nie umie, wobec czego szukać trzeba wyjaśnienia różnych zagadnień przedewszystkiem u najbliższego otoczenia t. z. w rodzinie, u sąsiadów, znajomych, w sklepach, w książkach i u nauczyciela. Podane etapy mają charakter nie tylko poważnej pracy myślowej, ale noszą cechy aktywności, której na lekcjach przyrody w szkole tak często brakuje.

Dzięki tej bezpośredniej i czynnej postawie dziecka gromadzi się materiał. Jest on nie tylko interesujący, ale bardzo cenny. Uderza w nim przede wszystkim poza rzeczowymi wiadomościami dużo swobody w selekcjonowaniu tego, co się widzi, czyta lub co ktoś mówi, a co potrzebne jest do zrealizowania podjętego zamierzenia. Ta umiejętność wyboru rzeczy potrzebnych jest bardzo kształcąca. Ostateczna selekcja odbywa się zwykle na lekcjach, kiedy dzieci same z dużym krytycyzmem wydzielają tylko to, co uważają za ważne, co je zbliży do osiągnięcia celu. W związku z porządkowaniem materiału zjawia się najcenniejszy moment pracy myślowej dziecka, a mianowicie: wypowiedzianie swoich przypuszczeń i krytyczna wobec nich postawa kolegów. Następnie, najbardziej prawdopodobne z nich zostają drogą obserwacji, poszukiwań i porównywania przyjęte lub odrzucone.

W ten sposób dzieci, borykając się z trudnościami, otoczone umiejętną opieką nauczyciela podsuwającego im w momentach bezradności odpowiednią lekturę, wspierającego radą w chwilach wątpliwości, czy zachętą w wypadku zniechęcenia — dochodzą do rozwiązania szeregu zagadnień, które

wyłoniły się w związku z zamierzeniem. Pozatem wszystkie prace robią dzieci w jakimś określonym celu. Każdy wysiłek warto podjąć, bo jest on potrzebny i prowadzi do osiągnięcia czegoś, co jest na pewien czas przedmiotem dążeń dziecka.

Dla ilustracji podajemy sposób opracowania dwu zagadnień, ujętych metodą zamierzeń, związanych z nauczaniem przyrody w okresie wiosennym. Pierwszy temat opracowany został w oddz. IV-ym, drugi w oddz. III-im Szk. Ćwicz. przy Seminarjum im. Orzeszkowej w Warszawie<sup>1)</sup>.

### I. JAKIE DRZEWA I KRZEWY SADZIĆ BĘDZIEMY W NASZYM OGRODZIE SZKOLNYM?

Zamierzenie powyższe wyłoniło się podczas przechadzki po ogrodzie. Któreś dziecko stwierdziło, że przed dwoma laty było drzew w ogrodzie więcej niż obecnie.

— Wykopano je, bo poschły.

— A czy się wsadzi nowe?

— I tutaj tak goło — trzebaby ten plac tenisowy też obsadzić.

— Tak, będą sadić drzewa i krzewy — odpowiedziałam, myśląc równocześnie o tem, że właściwie mogłaby się wyłonić praca zajmująca dla dzieci.

Widocznie, dzieci to zajmowało, bo znów ktoś zapytał:

— A jakie drzewa będą sadić?

Podkreśliłam ważność tego pytania i stwierdziłam, że właśnie trzeba się namyśleć co zasadzić, zwracając się do dzieci równocześnie z pytaniem, czy też one nie mają jakich życzeń, które możnaby przedstawić nauczycielce zajmującej się ogrodem szkolnym. Okazało się, że wszystkie nieomal dzieci chciały, żeby zasadzić same róże, motywując to tak:

— Bo to będzie ładnie i będzie pachniało..

— Ale się piłka przebiję o kolce, jak róże będą rosły przy placu tenisowym — padła między dzieci uwaga kogoś nastrojonego bardziej refleksyjnie.

— Prawda. To i agrestu nie można tu sadić, bo też ma kolce.

— Szkoda, agrest taki dobry.

— A może maliny wsadzić?

— Są słodsze.

Oglądamy róże, agrest i maliny. Opracowujemy sprawę pędu.

Dzieci stwierdzają, że maliny to możnaby zasadzić.

— A jak kolce urosną? — pyta któreś.

— E, może nie urosną — pada czyjaś odpowiedź.

Wracamy do klasy i umawiamy się, że wobec tego najlepiej poradzić się rodziców i może jakiego ogrodnika.

Po kilkudniowej przerwie, okazuje się, że dzieci dowiedziały się, 1) jaka jest cena krzewów i drzewek, 2) jak je sadić, 3) że można je także mieć z nasienia, 4) że trzeba wymierzyć odległości i obliczyć, ile drzewek trzeba kupić, 5) że można przygotować plan ogrodu i oznaczyć tak jak to wszystko będzie wyglądało naprawdę, 6) spis drzew i krzewów do sadzenia.

<sup>1)</sup> Bardziej szczegółową ilustrację pracy zamierzeniami znaleźć można w książce zbiorowej pod tytułem: Zamierzenia dziecięce — Próba realizacji w Szkole Ćwiczeń Seminarjum im. E. Orzeszkowej w Warszawie. Nakł. Naszej Księgarni. Sp. Akc. Zw. Naucz. Polsk. Warszawa 1932, str. 110.

— Ale czy te drzewa i krzewy co są w spisie wcześniej kwitną, bo może ich nigdy kwitnących nie zobaczymy.

— A prawda, bo lekcje się kończą w czerwcu.

Nowa trudność wywołuje na chwilę stan niezdecydowania.

Ktoś proponuje, żeby poszukać w książkach kiedy które drzewo kwitnie.

Dat kwitnienia dzieci nie mogą znaleźć.

Rodzice też określają je w przybliżeniu.

Wkońcu ktoś proponuje, że lepiej już zasadzić drzewa jesienią lub na przyszłą wiosnę a teraz na wiosnę wszystkiego dobrze się dowiedzieć.

— Ja będę pilnował maliny. Zobaczą kiedy się ona rozwinie, kiedy będą owoce i co też będzie z tymi kolcami. Jak one rosną?

— Ja wezmę bez (lilak).

— A po rogach placu można wsadzić cztery kasztany.

— To ja się dowiem wszystkiego o kasztanach.

— A ja wezmę różę, może ją będzie można zasadzić gdzieindziej, jak nie przy placu.

W ten sposób tworzą się grupy dzieci po dwoje w każdej z tem, że będą pilnować jednego drzewa albo krzewu.

— Ty się możesz pomylić albo czegoś nie zauważyć, to ja to zobaczę — tłumacza.

Godzę się na taką organizację pracy podkreślając, że istotnie na poprawienie niedokładności trzeba czekać aż do przyszłej wiosny.

Zamierzenie nasze próbujemy teraz zredagować i zapisać na kartkach.

Pytamy: *jakie drzewa i krzewy chcemy zasadzić w szkolnym ogródku?*

Odpowiedzi brzmią:

Te, które najwcześniej się rozwijają.

Te, które przed końcem czerwca kwitną.

Te, które mają przed końcem czerwca owoce.

Te, które są ładne i przyjemnie na nie patrzeć.

— Tego można się dowiedzieć z ogrodu lub z parków — radzi któreś dziecko.

— Najlepiej rysować i notować każdy o swoim — proponuje inne.

Dzieci projektują jak to robić, wreszcie przyjmują ułożony wspólnie, niżej podany, wzór:

Data nazwy mojej rośliny	Rysunek	Co jeszcze widzia- łem a nie mogę narysować	U w a g i
Kasztano- wiec			

Zaczęliśmy obserwację 22 kwietnia. Stopniowo powstające notatki podają w dosłownym ujęciu dwojga dzieci, z których jedno pilnowało kasztanowca, a drugie — jaśminu.



Oto pierwsza notatka opatrzona rysunkiem (rysunków nie możemy podać ze względu na trudności natury technicznej).

„Kasztanowiec (drzewo). Dnia 22.IV. 1931 r.

Kasztanowiec ma duże pączki, grube i lepiące. Mój pączek ma długości  $2\frac{1}{2}$  cm., a szerokości  $1\frac{1}{2}$  cm.

Dwa boczne pączki są małe, ale może będą duże. Mały pączek ma długości 1 cm., a szerokości 5 mm.

Na gałązkach kasztanowca są trójkątne znacзки, a w nich kropki, bo to tu zeszłego roku były listki.

Dnia 24.IV. Zauważyłam, że już łuska mu zeszła. Jeszcze trochę jest brązowy. Niedługo już będą małe listki.

27.IV. Mój pączek już niedługo będzie miał listki. Małe pączki też już się zielenią. Pączki są śliczne, jak spojrzeć na drzewo kasztanowca, to wyglądają jak zielone plamki. Przypomina się późna wiosna.

30.IV. *Takie śliczne już są listki u kasztanowca.* Drzewo całe zielone. Zupełnie świat inaczej wygląda. Cały zielony. Niedługo kasztanowiec będzie miał kwiaty.

2.V. Na gałązce, którą ja rysuję, już niema pączków tylko są listki. Na drzewie jest tak zielono, aż się robi radośnie. W końcu maja już będą kwitły kasztanowce.

4.V. *Zauważyłam, że już są pączki na kwiaty kasztanowca.*

*Tak ślicznie wyglądają, jak świeczki dokoła wysadzone kuleczkami.*

Mnie się zdawało, że już są kwiaty.

Prawie na wszystkich drzewach i krzewach, co ich dzieci pilnują, są już pączki na kwiaty.

5.V. Liście kasztanowca są już wielkie. Pączki na kwiaty to się zaraz rozwina, trzeba czekać może z tydzień, a może tylko z dzień. Najpierw to było mało listków, a teraz to więcej.

6.V. Dzisiaj jak poszłam do ogrodu to zaraz zobaczyłam, że już pączki na kwiatki rozwijają się. Listki są znów większe i więcej ich przybywa.

7.V. Na drzewach już jest tak zielono. Całe moje drzewo stoi w zieleni. Mój kasztanowiec ma wielkie liście, największe ze wszystkich drzew.

8.V. Tak zimno dzisiaj i pewnie dlatego żadnej zmiany niema. Pączki i liście jakie były takie i są.

12.V. O, dzisiaj to się znacznie zmieniło. Liście już są tak wielkie, że ja ich wcale nie mogę narysować na dużej kartce tylko zmniejszam.

Pączki już się rozwijają i taki śliczny kwiatek już jest na mojej gałązce. Na innych gałązkach też już są kwiatki.

16.V. *Kasztanowiec ślicznie już cały kwitnie.* Na ziemi pełno jest pręcików i płatków."

W przytoczonych notatkach są miejsca podkreślone czerwoną kredką (podaję je kursywą). Widocznie jakieś specjalnie ważne dla dziecka.

Odczytując je pokolei nabiera się przeświadczenia, że całą pracę dziecka przez tyle dni przenika zgóry określony cel, który staje się wyraźny dzięki umiejętnemu podkreśleniu w notatkach tego, co ma doprowadzić do przeprowadzenia wyboru tych roślin, które najwcześniej się rozwijają i zakwitają.

Z myślą o sadzeniu roślin prowadzi pracę każde dziecko.

Dziewczynka obserwująca jaśmin robi takie notatki:

22.IV. Jakże ten jaśmin ma drobne gałązki.

Ja dzisiaj zauważyłam, że jaśmin ma bardzo małe pączki, zaledwie długości 3 mm.

Pączki chociaż są takie małe, ale już są zielone.

27.IV. Dzisiaj widzę, że pąki jaśminu od tamtej pory się powiększyły. Dnia 22.IV. Krzak jaśminu tylko szarzał, a teraz już się zieleni.

30.IV. Zauważyłam, że *jaśmin na niektórych gałązkach ma już spore listki*. Średnia długość listków wynosi 1 cm.

2.V. Średnia długość listka ma 1 cm. 7 mm.

4.V. Dzisiaj dopiero zauważyłam, że krzak w środku nie jest tak zielony jak po bokach. Na „powierzchni krzaka” pączki się prędzej rozwijają.

5.V. Listki jaśminu się powiększyły i krzak się bardziej zieleni.

7.V. Moja gałązka ma największe listki, *a także i tegoroczna łodyżka* się bardzo wydłużyła.

16.V. *Są już pączki na kwiatki, ale nie na mojej gałązce*. Rysuję inną gałązkę, bo na niej są większe pączki.

18.V. Pączki na kwiatki są białawe, a dawniej były zielone. Pośród zieleni nie mogę znaleźć mojej gałązki i rysuję inną. W nocy padał deszcz i to dlatego tak wszystkie listki porosły.

20.V. Przez te dwa dni liście i pąki na kwiaty się powiększyły. Nie mogę się doczekać kiedy będą kwiaty, a te pąki takie małe i małe.

27.V. Liście nie rosną już tak prędko, jak na początku. Liście są już duże. Pąki na kwiat się znów powiększyły, ale jaśmin jeszcze nie kwitnie.

28.V. Już wszystkie dzieci pokonczyły „pilnowanie roślinek”, a ten mój jaśmin nie kwitnie.

7.VI. *Jaśmin zakwitł dzisiaj*, ale to nie ten krzak co ja go sobie wybrałam.

17.VI. *Mój jaśmin zakwitł dopiero 17 czerwca*, ale warto go zasadzić, bo już rośliny innych dzieci okwitły, a mój jaśmin taki ładny i wesoły.”

Począwszy od 25.V., gdy już większość dzieci pracę skończyła, wobec czego nasze 15 minutowe wspólne wycieczki do ogrodu trzeba było przerwać — zaczęliśmy w klasie, a w miarę potrzeby sprawdzenia czegoś także i w ogrodzie, omawiać pracę każdej grupy składającej się z dwójgą dzieci.

Następnie dla nauczycielki, zajmującej się ogrodem szkolnym, zestawiliśmy następujący spis roślin:

N a z w a	Ukazanie się listków	Ukazanie się pąków kwiatowych	Ukazanie się kwiatu	U w a g i
Drzewa:				
Kasztanowiec . . .	30-IV-1931 r.	5-V-1931 r.	12-V-1931 r.	
Czereśnia . . . . .	22-IV	5-V (?)	6-V	
Topola . . . . .	7-V		5-V	Topola ma kwiaty zebrane w bazi
Krzewy:				
Jaśmin . . . . .	30-IV-1931 r.	16-V-1931 r.		28-V jeszcze jaśmin nie kwitnie
Bez lilak . . . . .	2-IV	4-V	7-V i 17-V	
Malina . . . . .	27-IV	16-V	26-V	
Agrest . . . . .	22-IV	4-V	12-V	od 16-V agrest miał już owoce
Dzika porzeczka . .	22-IV	6-V		
Róża . . . . .	24-IV	20-V	11-V	28-V róża jeszcze nie zakwitła

Zamierzona praca została więc doprowadzona do tego, że opierając się na niej można już było wybrać rośliny do sadzenia.

Szkoda tylko, że klasa, która tyle pracy włożyła w to zamierzenie nie mogła zasadzić sama drzew i krzewów w szkolnym ogrodzie, gdyż dzieci opuszczały już naszą szkołę, która ma dotychczas tylko 4-y oddziały. Normalnie, klasa V-a, rozpoczynając na jesieni pracę, powinna posunąć się dalej w realizacji zamierzenia. Podany wyżej przykład zamierzenia dziecięcego dotyczy głównie jednego przedmiotu t. j. przyrody. Najlepsze są jednak te zamierzenia, które zmuszają do czerpania wiadomości z różnych dziedzin wiedzy przez co umożliwia jest skupianie paru przedmiotów na przykład: języka polskiego, przyrody, rachunków, robót, rysunków, krajoznawstwa i posługiwanie się tak różnorodnym materiałem do zrealizowania jednego zamierzenia.

M. MŚCISZ

## WYCIECZKA NA GÓRĘ.

*Lekcja metodyczna w 3 oddziale szkoły powszechnej.*

Temat o górze winienby raczej mieć taki tytuł, jak w podręcznikach geograficznych dla 3-cich oddziałów, więc np. Pawłowskiego, Sawickiego czy Radlińskiego. Zachowujemy jednak tytuł, wprowadzony przez nową redakcję programów nauczania, ażeby podkreślić potrzebę jaknajszerszego oparcia nauki o danem zagadnieniu na obserwacji bezpośredniej.

Nasuwa się tu odrazu pytanie, czy wszędzie możnaby przystąpić wprost do obserwacji bezpośredniej, a zatem do wycieczki, czy też obserwację poprzedzić doświadczeniem. Zdaje mi się, że nie należy być jeńcem żadnej doktryny. Krajobraz polski jest w ogromnej przewadze równinny, to też rzadko nam się uda pełne wykorzystanie osobistych przeżyć, które należałoby wprowadzić jako nawiązanie do pierwszej lekcji o górze. Lecz w okolicach górskich czy pagórkowatych zarówno obserwacje dzieci były dość ogólnikowe, jako przeżycia niewystarczające, by mogły się stać podbudową dla naszych potrzeb. Uważamy zatem, że ogólny tok nauki o górach winienby być następujący: pierwszą lekcję przeznaczymy na doświadczenie, wykonane przy pomocy piaskownicy, oraz na lekcję podstawową, zogniskowaną dokoła modelu, zbudowanego na piaskownicy. To doświadczenie stworzy w umysłach dzieci pewną podbudowę, która pozwoli na łatwe przeprowadzenie wycieczki, z natury rzeczy bardzo trudnej. W toku przeprowadzania doświadczenia dzieci zdobędą wyobrażenie góry i jej części składowych, a to będzie bardzo cennym kapitałem, który umożliwi skierowanie uwagi dzieci na istotne szczegóły wycieczki i na oparcie obserwacji o pewne konkrety. Drugą lekcję przeznaczymy na wycieczkę, której sposób przeprowadzenia będzie całkowicie zależał od warunków lokalnych. Wycieczka jest jednak bezwarunkowo potrzebna, choćby to miała być tylko wycieczka do małego wzgórza, jeśli dany krajobraz nic innego nie posiada. Potrzebna zaś jest dlatego, że żadne doświadczenie, ani żadne, choćby najlepsze obrazy nie zastąpią tych walorów dydaktycznych i kształcących umysł i wyobraźnię, jaki daje obserwacja bezpośrednia. A ponadto wycieczka w krajobraz górski, a choćby tylko na pagórek, jest niezwykle miła, zaś dzieciom pozostawia niezatarte wspomnienia. Trzecia lekcja przypadnie na przedstawienie wyników obserwacji, a wreszcie czwarta na syn-

teżę zebranych wiadomości. Tak więc na omawianie zagadnienia musimy przeznaczyć całe dwa tygodnie.

Poza obserwacją bezpośrednią korzystamy z piaskownicy i z obrazów, a w miarę możliwości pozwolimy dzieciom, by korzystały z podręcznika, co ich wrażenia utwali i pogłębi, umożliwiając stworzenie pojęć jasnych i dokładnych.

Zgodnie z programem opracowanie niniejszego tematu przypada na miesiąc maj.

### Lekcja 1-a

**Przygotowanie.** Nawiązujemy do przeżyć dzieci i ich luźnych obserwacji. Np. W której stronie naszego miasta (czy wsi) widzimy pagórki lub górę? Czy wspinaliście się na pagórek? Czy wspinaliście się na górę? Czy jest łatwiej wspiąć się na górę, czy może łatwiej będzie zbiegnąć z góry? Czy wiecie, gdzie jest początek pagórka? A gdzie jest początek góry? Czy możecie wspiąć się na sam szczyt góry? Czy moglibyście na piaskownicy wymodelować górę? Czy wiecie, jak nazywa się najbliższa góra?

1. **Doświadczenie:** Polecamy ustawić piaskownicę przy oknie i to w taki sposób, by oświetlało ją słońce. Wyznaczamy czworo dzieci do budowania modelu, a jedno do kreślenia rysunku na tablicy. Polecamy na tablicy nakreślić linię pionową, na 1 m wysoką; prostopadle do niej wykreśli się linię poziomą i to w taki sposób, by jedno ramię wynosiło 30 cm, a drugie 70 — 100 cm. Równocześnie dzieci skropią zlekką piasek na piaskownicy i jej w środku wbiją łaskę, na 1 m wysoką. Od łaski wyznaczą krzyż; ramiona poziomej linii i krzyża będą miały: jedno 30 cm, a drugie 70 — 100 cm. Poczujemy dzieci, że te ramiona odpowiadają ramionom poziomej linii na tablicy, a łaska odpowiada pionowej linii, t. j. wysokości rysunku (na tablicy).

Po oznaczeniu tych wymiarów polecamy dzieciom usypać model pagórka. Dzieci usypią model pagórka, wysokości 1 m, poczem go ubijają i lekko zraszają wodą. Ubijają również szczyt pagórka. Po ukończeniu pracy uczymy dzieci, że „zbudowaliśmy model pagórka”. Podczas tej pracy uczeń wykreśli na tablicy obraz pagórka, odpowiadający modelowi (wysokość 1 m, jedno ramię długości 30 cm, a drugie 70 — 100 cm).

2. W drugiej części lekcji przeprowadzimy obserwację modelu. Polecimy wskazać i nazwać najwyższą część pagórka. Dzieci zapamiętają sobie nowy termin: *wierzchołek* czyli *szczyt*; termin wpisujemy na szczycie góry, przedstawionej na tablicy. Polecamy wskazać to miejsce, gdzie pagórek się rozpoczyna, oraz obrysować pagórek dookoła. Wyjaśniamy, że tu rozpoczyna się pagórek, tu zatem jest jego początek: to *podnóże* czyli *stopa*. Polecamy zapamiętać nowy termin, a równocześnie grubą linią zakreślamy granice podnóża na tablicy. Wzdłuż tej linii umieszczamy napis: podnóże = stopa.

Linijką polecamy dotknąć stopy pagórka, przesunąć od stopy aż do szczytu, poczem stoczyć z wierzchołka do podnóża; wyjaśniamy, że są to *stoki* czyli *zbocza pagórka*. Dzieci zapamiętają sobie nowy termin. Równocześnie na rysunku opisujemy obydwie stoki. Zwrócimy uwagę na zbocze strome; polecimy je obserwować, porównać z rysunkiem na tablicy i na tablicy opisać. Następnie polecimy obserwować zbocze łagodne i tak samo je nazwać i na rysunku opisać. Wreszcie polecamy obserwować zbocze oświetlone i zbocze zacięnione.

Dążymy do syntezy. Polecamy dzieciom, by wyliczyły i nazwały główne części góry; polecamy wyjaśnić, jakie mogą być zbocza. Według stron świata dzieci wskażą wschodnią stronę pagórka, stronę zachodnią, północną i południową. Wreszcie wskażemy dzieciom na płaszczyznę, która rozciąga się u podnóża pagórka; wyjaśniamy, że to jest *równina*. Dzieci porównują górę oraz równinę.

*Zakończenie.* Na zakończenie przystępujemy do ćwiczeń. N. p. dzieci wykreślą różne rodzaje gór, względnie pagórków; jedne będą miały stoki łagodne, inne strome; jedne będą miały wierzchołki ostre, a inne zaokrąglone. Dwoje dzieci kreśli przykłady na tablicy, a reszta w zeszytach. Każdy rysunek winny dzieci opisać.

2. Na piaskownicy dzieci wymodelują różne przykłady gór — według wzoru w książeczce szkolnej. Kilkoro dzieci modeluje na piaskownicy, dwoje kreśli na tablicy, a reszta w zeszytach. Każdy wzór winien być opisany.

3. Demonstrujemy przygotowany uprzednio krajobraz górski. Winien to być krajobraz niezbyt skomplikowany, dostępny dla umysłowości takich małych geografów, natomiast dość dużego formatu. Omówimy pokrótce obraz, poczem dzieci spróbują modelować z tego wzoru na piaskownicy.

4. Dzieci opowiedzą, w jaki sposób wchodzi się na wysoką górę.

Zapowiadamy dzieciom, że w najbliższych dniach wybierzemy się na wycieczkę celem zwiedzenia góry. Dzieci otrzymają dokładne informacje i dokładną marszrutę, a jeśli ma to być wycieczka całodzienna, to zabiorą ze sobą żywność. Dla wspólnego użytku bierzemy kompas, trochę waty, bandaż i jodynę.

### *Lekcja 2-a. Wycieczka.*

W oznaczony, pogodny dzień majowy wybieramy się na wycieczkę. Wychodzimy poza miasto względnie wieś, wybieramy otwarty krajobraz i zatrzymujemy się z dziećmi na chwilę. Pozwalamy dzieciom, by swobodnie rozejrzały się po krajobrazie, poczem skierowujemy ich uwagę na płaszczyznę ziemi, która rozciąga się przed nami. Rzucamy pytanie: co rozciąga się przed nami? Wyprowadzamy odpowiedź, że przed nami rozciąga się równa płaszczyzna. Pouczamy, że to jest równina. Dzieci utrwalą w umysłach wyobrażenie równiny, poczem maszerujemy dalej, aż wejdziemy w krajobraz pagórkowaty czy górzysty, względnie aż zbliżymy się do celu naszej wycieczki.

Dzieci rozglądają się w nowym krajobrazie. Zwracamy uwagę na jego urozmaicenie i malowniczość, oraz omawiamy zasadnicze szczegóły. Wreszcie dojdziemy do wyznaczonego pagórka czy góry i tu zarządźmy krótszy lub dłuższy wypoczynek, zależnie od długości marszu. Następnie rozpoczynamy obserwacje.

Odwołujemy się do poprzedniego doświadczenia, wykonanego na piaskownicy, a dzieci wraz odgadną, że stoimy u podnóża góry. Wyjaśniamy, że tu jest początek góry. Przypominamy, że podnóże góry nazywamy także stopą. Przejdziemy się trochę wzdłuż podnóża góry i skierujemy uwagę dzieci na stok. Dzieci przypomną sobie, że stok góry zwiemy także zboczem.

Wybieramy zbocze spadziste (strome) i po tem zboczu wspinamy się ku górze. Poprzednio pouczamy dzieci, że pod górę należy iść wolno i nie zrzucać kamieni, które mogłyby zranić lub nawet zabić kogoś, kto znajduje się niżej, czy u podnóża góry. Dzieci nie są przyzwyczajone do chodzenia po górach, męczą się więc i wymagają wypoczynku. Wyjaśniamy, że droga jest uciążliwa, bo wspinamy się po stoku stromym; gdybyśmy jednakże po-

suwali się po stoku łagodnym, to nie odczuwalibyśmy takiego zmęczenia. Zwolna dochodzimy do szczytu i tu rozłożymy się na chwilę dla wypoczynku.

Dzieci same się orientują, że stanęliśmy na szczycie góry, a więc na jej wierzchołku. Wyjaśniamy, że to jest koniec góry. Następnie skierujemy uwagę na wierzchołek; dzieci przypatrzą się szczytowi i oceniają, czy jest to wierzchołek ostry, czy zaokrąglony, czy jest pokryty lasem, czy zarosły trawą, względnie zupełnie łąsy. Następnie polecamy rozejrzeć się po krajobrazie. Dzieci obejrzą najpierw stoki, a następnie wpatrzą się w krajobraz. Chodzi o uchwycenie szczegółu, stwierdzającego, że z miejsca wzniesionego widzimy znacznie większy krajobraz, niż z miejsca równego. Tu podkreślamy to zjawisko i pozostawiamy dzieciom trochę czasu, ażeby mogły rozkoszować się krajobrazem, naogół dla nich dość rzadkim. Wreszcie spytamy dzieci, gdzie dla nich jest początek krajobrazu, a gdzie jego koniec; dzieci winny same dać wyjaśnienie, że początek — to nasze stanowisko na szczycie góry, a koniec krajobrazu — to widnokrąg.

Polecimy wyjąć kompas i wyszukać kierunek północny. Przy pomocy kompasu oznaczamy północną część góry, jej część południową, wschodnią i zachodnią. Następnie polecamy dzieciom, by zwrócili się w kierunku słońca i przypatrzyły się, który stok góry jest w tej chwili oświetlony, a który zacieniony. Dzieci odgadną same, że stok oświetlony jest znacznie cieplejszy, podczas gdy stok zacieniony jest w tej chwili chłodniejszy.

Wyszukujemy stok łagodny i po nim zwolna sprowadzamy dzieci nadół. Uprzednio przypominamy dzieciom, że należy schodzić ostrożnie, bez pośpiechu. Gdy staniemy u podnóża góry, natenczas zależnie od wysiłku dzieci możemy zarządzić wypoczynek lub maszerować do szkoły. Po drodze obserwujemy roślinność naszego krajobrazu.

Jeśli góra ma swoją nazwę, to zapoznamy z nią naszych młodych wycieczkowiczów.

### Lekcja 3-a

Lekcja ta jest przeznaczona na omówienie wyników wycieczki, oraz na przedstawienie wrażeń przy pomocy schematu graficznego.

1. Dzieci złożą ustnie sprawozdanie z wycieczki. Opowiadanie dzieci grupujemy dokoła kilku konkretów. Np. a) Dzieci opiszą drogę, po której maszerowały, oraz krajobraz, który w czasie wycieczki obserwowały. b) Opiszą górę i jej części składowe. c) Opiszą drogę od podnóża do wierzchołka. d) Opiszą krajobraz, jaki obserwowały ze szczytu góry i porównają go z krajobrazem, widzianym u podnóża góry. e) Omówią różnicę, jaka zachodzi pomiędzy oświetloną stroną góry a stroną zacienioną. f) Opiszą szatę roślinną, jaką widziały na górze. g) Objaśnią, czy wierzchołek góry był porośnięty lasem czy trawą, względnie czy był całkiem łąsy.

2. Na piaskownicy wymodeluje się obraz naszej góry, oraz widzialny krajobraz. Taki sam obraz wykreślą dzieci na tablicy i w zeszytach.

3. W miarę czasu możnaby na piaskownicy wykreślić naszą wycieczkę na górę.

### Lekcja 4-a

1. *Przygotowanie.* Jako nawiązanie wprowadzimy krótkie przepytanie lekcji pierwszej, poczem odwołujemy się ponownie do przeżyć i obserwacji dzieci. Korzystamy tu raczej z przeżyć tych nielicznych dzieci, które już miały sposobność widzieć góry. N. p.

Dzieci wyliczą góry, jakie widziały w najbliższej okolicy.

Dzieci wyliczą góry, jakie widziały podczas podróży z rodzicami. Polecamy nazwać te góry, oraz wyliczyć rzeki, znane im z tamtych stron.

Dzieci wyliczą kilka miast, jakie widziały w krainach górskich. Możnaby wspomnieć o góralach, mieszkańcach naszych gór, o ile ktoś widział górali.

2. Pouczamy, że ziemia, po której chodzimy, bywa miejscami płaska i równa; tam rozciągają się równiny, a więc krajobrazy równinne. Jednakże na ziemi spotyka się często nierówności i wzniesienia. Małe wzniesienia zwiemy *pagórkami*: taki krajobraz nazywamy *krajobrazem pagórkowatym*. Pagórek ma zwykle kilka czy kilkanaście metrów wysokości, lecz są i takie wzniesienia, które sięgają do kilkuset a nawet kilku tysięcy metrów wysokości. *To są góry.*

3. Cóż znajduje się pomiędzy górami? Pomiedzy górami są miejsca niższe, które oddzielają góry od siebie: to są *doliny*. Jak wygląda dolina? Dolina jest zwykle długa, a pochyla się w jedną stronę — od gór ku nizinom. Na samem dnie doliny płynie potok, a niekiedy rwąca rzeka. Taką rzeką spławia się drzewo z lasów górskich. Doliny bywają niekiedy tak wąskie, że zmieści się w nich tylko potok. Są jednak doliny i tak szerokie, że wzdłuż doliny buduje się wioski, drogi bite i nawet koleje.

**Z a k o ń c z e n i e.** Na zakończenie przystąpimy do ćwiczeń. Możemy najpierw zademonstrować i omówić jakiś krajobraz górski. Winien to być obraz wyraźny i dużego formatu. Następnie skupiamy klasę przy piaskownicy i polecamy dzieciom modelować samodzielnie różne rodzaje gór i dolin, jakie są w podręczniku geograficznym. Po ukończeniu modelowania polecimy opisać ustnie te krajobrazy górskie, które są w podręczniku szkolnym. Możnaby, a nawet należałoby zademonstrować typy naszych górali.

Na tem kończymy pogadankę o górach.

## D Y S K U S J A.

### I.

#### CZEM WINNY BYĆ ROBOTY RĘCZNE W SZKOLE.

Jako specjalista w robotach ręcznych, żywo odczuwający wartość i dolę swego przedmiotu, z pełnem uznaniem odnoszę się do tego, że nareszcie zainteresowanie robotami ręcznymi ujawniło się w postaci otwarcia dyskusji nad nimi na łamach Pracy Szkolnej. Inicjatywa wyszła z poza kół robociarzy. — Zdarza się to. Obserwator postronny zdolny jest wydać sądy bardziej obiektywne, aniżeli zainteresowani bezpośrednio. Wiele z pośród zarzutów uczynionych przez kol. Wrockiego jest ważkich, tak że nie można przejść nad nimi do porządku dziennego.

Nie możemy przyjmować zbyt tragicznie tego objawu, że dzieci częstokroć nie potrafią sprawności zdobytej na lekcjach robót ręcz. zastosować poza szkołą. Zarzut ten, z tą samą słusnością, można skierować do każdego innego przedmiotu. Zagadnienie związku robót ręcznych z życiem dziecka i potrzebami szkoły jest żywo dyskutowane w naszych kołach. Może nawet za przesadnie chcemy uczynić zadość temu postulatowi (wyrób pomocy naukowych), popadając w krótkowzroczny materjalizm, z zaniedbaniem głębszych wartości wychowawczych, które moglibyśmy wydobyć z pracy ręcznej. Elastyczność programu jest konieczną w każdym przed-

miocie. Wymaganie jej od programów rob. r. jest zupełnie słuszne. Jednakowoż musi ona mieć pewne granice, aby nie zejść na bezplanowość, z której właśnie naukę robót ręcz. należy wydobyć.

Przyczyna niskiego stanowiska rob. r. w arsenale środków wychowawczych leży gdzieindziej. Jeżeli długie wieki upłynęły zanim nauki przyrodnicze podniesiono do godności środków wychowania — cóż dopiero mówić o pracy fizycznej, która z pogardzanego stanowiska — zwłaszcza u nas Polaków — dźwiga się za naszych czasów. Nie dość oceniona jest jej wartość materialna, a już o wartości wychowawczej niema mowy. Wszakże sam kolega Wrocki nie przypuszcza, aby praca ręczna posiadała inną wartość prócz materialnej. Dlatego też ogół społeczeństwa spogląda na ten przedmiot podejrzliwie — więcej lub mniej świadomie żywiąc przekonanie, że w szkole rację bytu ma jedynie książka. Trzeba było ludzi nieprzeciętnej miary, aby otrząsnąć się z przesądu, który zakorzeniła wyrosła na gruncie klasycznej kultura europejska i otwarcie głosić, że praca fizyczna zdolna jest wpływać kształcąco i wychowująco na rozwijającą się istotę ludzką. Trzeba też nieprzeciętnych wysiłków szarego ogółu robociarzy-pedagogów, aby tę myśl zrealizować. Zachodzi pytanie czy stanęliśmy na wysokości naszego zadania. Otóż tu druga przyczyna słabego rozwoju rob. r. Hasło przejęliśmy z zagranicy — lecz nie umiemy go zrealizować. Oglądamy się czy też zagranica nas tego nie nauczy. W tym celu skrupulatnie nawiązujemy z nią kontakt i przywiązujemy do tego dużą wagę. To już jest naszą słabością narodową. Przeczyliśmy, że w tej materji obcy naród nic nam dać nie może. Obcy pedagogowie pracują pod kątem potrzeb własnego społeczeństwa. Co dobre dla Francuza niekoniecznie musi być dobre dla nas. Czego innego spodziewają się od rob. r. wysoko uprzemysłowione Niemcy, a czego innego rolnicza Polska.

Dla ścisłości trzeba przyznać, że robimy też cokolwiek samodzielnie. Rozwój robót ręcznych chociaż żółwim krokiem, ale postępuje. Tu znowu zastrzeżenie: czy droga postępu jest właściwą. Wyrobiło się w naszych kołach przekonanie, że rob. r. jako przedmiot praktyczny, może się rozwijać jedynie drogą praktyki szkolnej. Zapominamy, że to droga zbyt długa i kosztowna. Czujemy, że coś złe się dzieje, a nie wiemy jak naprawić.

Zaniedbaliliśmy bowiem stronę teoretyczno-eksperymentalną naszego przedmiotu. Utrudniliśmy sobie pracę — nie wytyczając jej zdecydowanego kierunku ideowego. Roboty ręczne bez gruntownego uzasadnienia teoretycznego są okrętem bez busoli — są rośliną bez korzeni, żyjącą w szklance wody literackich przesłanek o wartości i celu pracy ręcznej.

To co dziś mamy do powiedzenia o robotach r. łatwo wyczerpać na parugodzinnym wykładzie. W związku z tem brak odpowiedniej literatury, jak to słusznie zauważył kol. Wrocki.

Czegóż mamy się spodziewać od teorii i eksperymentu w szkołach doświadczalnych? W pierwszym rzędzie musimy poznać pracę ręczną zarówno ze strony fizycznej jak i ze strony psychicznej. Powtóre musimy ustalić na czem polega wychowawczy wpływ rob. r. na wychowanka. Określić, które dyspozycje fizyczne i psychiczne winniśmy pielęgnować za pośrednictwem robót. Ile i jakiej pracy fizycznej domaga się natura dziecka uzdolniona do samorozwoju. Chodzi tu o ustalenie kompetencji rob. r. wśród innych przedmiotów ogólnokształcących. Bowiem tego do dziś dnia nie uczyniono w drodze naukowej. Oczywiście, że to zadanie przekracza siły Instytutu Rob. R. — nad tem musi pracować zespół specjalistów: pe-



dağogów, psychologów, fizjologów, socjologów i techników. Potrzeba wreszcie całego zastępu nauczycieli - realizatorów.

Droga jaką wskazują robotom ręcznym kol. Wrocki jest fałszywą. Mam wrażenie, że powstało nieporozumienie na tle pomieszania pojęcia szkoły pracy jako systemu wychowawczego z robotami ręcznymi traktowanymi jako czynnik wychowawczy. Nie jest zadaniem robót ręcznych przeobrazić szkołę tradycyjną w szkołę pracy. Nie z tej strony trzeba prowadzić akcję odradzania wychowania.

Skoro zdajemy sobie sprawę z doniosłości pobierania nauk teoretycznych w związku z pracą ręczną — domagajmy się rob. r. w uczelniach przygotowujących nauczycieli fizyków, geografów, przyrodników i t. d. Wtedy będą udzielane z uwzględnieniem potrzeb odnośnych przedmiotów. Słuszne jest zdanie kol. Wrockiego, że powinno się urządzać kursy rob. r. dla wszystkich nauczycieli.

Pozatem przyszłość robót r. jest niezależna od tego czy przenikną one inne przedmioty. Raczej powodzenie innych przedmiotów należy uzależnić od tego czy będą nauczane w związku z pracą rąk. Jest to jeden z nowych dowodów wartości rob. r.

Zagadnienie udzielania się rob. r. innym przedmiotom jest zagadnieniem drugorzędnym, aczkolwiek bardzo ważnym. Tak samo jak nim jest problem koncentracji na terenie innych przedmiotów. Przeznaczenie osobnych lekcji dla rob. r. jest konieczne.

Rob. r. ułatwiają prowadzenie nauki w duchu szkoły pracy, lecz nie tracą na ważności, jeżeli nie wykracza poza zakres swych kompetencji. Zaś ich kompetencją jest *systematyczne* kształcenie zdolności koordynacji ruchów, koordynacji pracy fizycznej z umysłową, wreszcie urabianie młodego pokolenia w kierunku praktycznym.

Czy obecny system nauczania rob. r. wywiązuje się ze swego zadania, to inna rzecz. Chcąc wydobyć z pracy fizycznej wartości wychowawcze, trzeba być w pierwszym rzędzie wychowawcą, posiadającym specjalne przygotowanie pedagogiczne. Tego brak. Z tego jednakże nie wynika, że z nauki robót ręcznych należy uczynić przedmiot pomocniczy — a więc zdeklarowanego kopciuszka.

*Bolesław Kiernas.*

## II.

### ZREWIDUJMY NASZ STOSUNEK DO ROBÓT RĘCZNYCH.

Nawiązując do artykułu dyskusyjnego, umieszczonego w Nr. 2 Pracy Szkolnej — Luty 1932 r., pragnąłbym wypowiedzieć parę uwag, które może z innej strony oświetlą tak ważne i aktualne dziś zagadnienie pracy ręcznej w szkole.

Na wstępie chciałbym zaznaczyć, że uwagi i zarzuty wysunięte przez autora artykułu są tak poważne, że siłą rzeczy muszą wyjść z formy ogólnej i znaleźć poparcie w dowodach i faktach, w przeciwnym razie powstanie niepokój, chaos i dezorientacja. W dyskusji, jaka się niewątpliwie rozwinie, kierujemy się jak najdalej idącym obiektywizmem a przede wszystkim zechcemy uznać fakty już dokonane za istniejące.

Przejdźmy po kolei zarzuty wysunięte w artykule. Autor zaraz na początku stwierdza, że... „fatalnie została zinterpretowana zasada „szkoły pracy“. Symbolem tej zasady stała się „strugnica“ (warsztat stolarski), na-

rzędzia i nauczyciel specjalista od robót w szkole. Postawmy sobie szczerze pytanie: czy naprawdę tak było i jest? — Kto, gdzie i kiedy taki pogląd i taką interpretację wysunął? Czy nasze najwyższe władze szkolne? Czy najwybitniejsi pedagodzy, czy wreszcie nauczycielstwo? Strugnica i roboty ręczne to szkoła pracy, nauczyciel robót ręcznych twórcą szkoły pracy? Rzeczywiście byłoby to fatalne, gdyby te zasady towarzyszyły współczesnemu naszemu ruchowi pedagogicznemu. Czytamy dalej: „Tymczasem takiej idei szkoły pracy nie rozumiał ogół rodziców”. Znow poważny zarzut w kierunku całego naszego ustroju szkolnego. W myśl tego nie wiedzieliśmy dotychczas co czynimy, zostaliśmy dopiero zorientowani przez rodziców. Jest tu małe nieporozumienie. Wiemy wszyscy o tem, że praca ręczna to jeden z wielu czynników składających się na całość zagadnienia szkoły pracy. Jeden z czynników — a nie jedyny czynnik. Z tego wynika, że również i nauczyciel robót ręcznych to nie twórca szkoły pracy a jeden z członków ogólnego grona nauczycieli, którzy wspólnie zdążają do realizacji szkoły pracy.

Autor twierdzi, że roboty ręczne stanęły na gruncie izolacji od reszty przedmiotów, powołuje się przytem na programy. Rozejrzyjmy się więc w programach. Pierwsze programy dla robót ręcznych z 1921 r. zawierały spis przedmiotów — modeli z papieru, kartonu, rafii i drzewa, jakie dzieci miały wykonać w poszczególnych oddziałach. Przedmioty te miały zasadniczo zastosowanie domowe, jednakowoż już i wtedy program zalecał takie prace, jak: zszywanie notesów i zeszytów (czego się autor tak domaga), oprawiania bruljonów, cienkich książek, wykonywanie teczek, bloków do rysunków, brył geometrycznych, półmetrówek, konstruowanie łatwych przyrządów do fizyki, jak: wagi, dźwignie, systemy bloków, wiatraczki, windy, podstawki do epruwetek i t. p. Z tego wynika, że program przewidywał pewne zbliżenie robót ręcznych, przede wszystkim do grupy przedmiotów matematyczno-przyrodniczych. Izolacji, o jakiej wspomina autor w programach nawet i dawnych nie widać. Rozpatrzmy teraz jak wyglądała realizacja programów w tych czasach. Przede wszystkim był brak nauczycieli-specjalistów. Roboty poszły po linii najmniejszego oporu, zaczęto robić wycinanki i te coraz szerszą falą zalewały nasze szkoły. Obok wycinanek, tam gdzie były pracownie do drzewa, rozpowszechniać się począł slójd drzewny — szwedzki. Pamiętamy jeszcze te kołeczki do noszenia paczek, obsadki i podpórki do kwiatów, przedmiociki wymagające przy wykonaniu dużego nakładu pracy, a w zastosowaniu praktycznym najczęściej nierealne. Stąd płyną prawdopodobnie u autora reminiscencje wyrażone w słowach: „praca nad patykiem dla patyka, nad czopem dla czopa jest zaprzeczeniem zasad szkoły twórczej”... Uprzytomnijmy sobie jednak, że to były nasze pierwsze kroki na tem polu. — Władze szkolne zorientowały się w sytuacji i wydały w roku 1925 okólnik (Dz. Urz. Min. W. R. i O. P. Nr. 12/154 z 1 sierpnia 1925). W okólniku tym Ministerstwo wyraźnie podkreśliło wychowawcze cele nauki robót ręcznych, zwracając przytem uwagę na potrzebę zbliżenia robót ręcznych do życia szkolnego i domowego. Podkreśloną została bardzo wyraźnie zasada użyteczności wykonywanych przedmiotów. Wycinanki zostały włączone do nauki rysunków.

W roku 1927 wydano nowe programy robót ręcznych. Uwzględniono w nich właśnie ową elastyczność i ramowość, o jaką autorowi chodzi. Program ten wyznacza dla każdego oddziału pewną ilość ćwiczeń, jakie powinny być przerobione z danej techniki, dla przykładu przytacza się przedmioty typowe, jakie „mogą być wykonane” (nie muszą), pozostawiając jednak

nauczycielowi swobodę w doborze tematów pracy. Należy zaznaczyć, że między typowymi przedmiotami program wymienia i okładanie zeszytów, oprawę książek, wykonywanie gablotek na minerały, o co się autor upomina. Poza tem przewidziane jest również wykonywanie różnych pomocy naukowych. W każdym razie program z roku 1927, a więc obecnie obowiązujący, to nie żaden „wykaz modeli”, a systematycznie ułożone ćwiczenia, dostosowane do sił fizycznych i psychicznych dzieci w myśl kardynalnej zasady dydaktycznej, stopniowania trudności. Przytoczę tu parę wyjątków z programu z 1927 roku.

Wskazówki ogólne (str. 15). „Jest rzeczą konieczną, aby program robót ręcznych, obowiązujący w danej szkole, był ściśle dostosowany do miejscowych potrzeb i warunków... Wybór programu dla danej szkoły winien być uskuteczony przez grono nauczycielskie na wniosek nauczyciela robót lub kierownika szkoły, a zatwierdzony przez inspektora szkolnego”. A więc nie żaden „wykaz modeli”, a program wspólnie opracowany, zatwierdzony przez inspektora. Czytajmy dalej str. 18 „Im bardziej technicznie jest wyrobiony nauczyciel robót ręcznych, im głębsze ma poczucie piękna, tem śmieiej powinien dawać młodzieży modele, obmyślane przez siebie i dostosowane do miejscowych potrzeb szkoły i domu”. Str. 21 „Pożądaną jest rzeczą, aby wykonywane w pracowni slójdowej przedmioty pozostawały w możliwie ścisłym związku z zajęciami młodzieży w domu i szkole. Dobry nauczyciel robót bez uszczerbku dla metodycznego biegu pracy zaopatrzy szkołę w najniezbędniejsze pomoce naukowe, w ramy do obrazów, w półeczki do kwiatów i t. p.”

Gdzież jest tu owa „izolacja” i „szablon”, o jakich autor artykułu wspomina? Przypuszczam, że dowodów dość, ażeby stwierdzić, że program robót ręcznych przewiduje aktualizację potrzeb szkoły i nie „izoluje” robót ręcznych od reszty przedmiotów.

Dlaczegoż roboty ręczne wciąż jeszcze są kopciuszkami? Przedewszystkiem w czyich oczach? Czy może nie w oczach tych, którzy chcą właśnie widzieć w nich tego kopciuszka? Roboty ręczne będą i muszą pozostać kopciuszkami, jeżeli będziemy odmawiać temu przedmiotowi równorzędne miejsce obok innych przedmiotów nauczania, a zechcemy w nim widzieć tylko i wyłącznie środek stojący na usługach nauczania innych przedmiotów, zamykając przytem oczy na inne doniosłe cele wychowawcze robót ręcznych, prowadzonych w sposób systematyczny. Dziwna tragifarsa! Wielu z nauczycieli, którzy z jednej strony głoszą wobec młodzieży teoretyczne hasła szacunku dla pracy fizycznej, stawiając im za przykład społeczeństwa Zachodu, które właśnie dzięki pracy technicznej osiągnęły wyższy stopień dobrobytu i cywilizacji, z drugiej strony odsuwają się w praktyce od kolegi nauczyciela robót ręcznych, a pracy ręcznej, o której wartości tyle teoretycznych haseł wygłaszają, nie chcą przyznać prawa obywatelstwa w szkole. Czy nie odzywają się tu w nas echa tej szkodliwej dla Polski tradycyjnej pogardy dla pracy fizycznej?

Nadszedł czas, abyśmy raz wreszcie zgodzili się na jedną zasadę, że zajęcia techniczne to nie „monopol” w ręku nauczyciela robót ręcznych, lecz zajęcia ręczne to jeden z najpoważniejszych środków metodycznych, którym powinien się posługiwać w miarę możliwości każdy nauczyciel. Jak dotychczas stosowaliśmy ogólnie w szkole takie środki metodyczne, jak: słowo, rysunek, pogląd, tak obecnie stawiamy obok nich jeszcze jeden środek metodyczny: praca techniczna i to nietylko w pracowni robót ręcznych, a w

każdej klasie, nietylko na robotach ręcznych, a na godzinie innych przedmiotów.

Rzecz prosta, że prace techniczne stosowane w klasie nie będą miały charakteru pracy warsztatowej, jak to się dzieje w sali robót ręcznych, będą to środki konkretnego wypowiedzania się, w materiałach zastępczych, jak: glina, papier, korki, szpilki, nici kolorowe, zatrzaski odzieżowe, sprężynki, drut i t. p. Wtedy tylko, kiedy nauczyciele innych przedmiotów zainteresują się również pracą ręczną i w niej będą widzieli jeden ze środków realizacji szkoły pracy, i środek ten sami zaczną stosować, nie zwalając całego ciężaru na barki nauczyciela robót ręcznych, wtedy być może roboty ręczne nie będą tym „kopciuszkiem” i nie będzie mowy o „izolacji”, bo do zbliżenia robót ręcznych do reszty przedmiotów będziemy wszyscy harmonijnie dążyli. Praca w zakresie „prymitywów” napewno nieraz nas nie zadowoli, zechcemy pewne zagadnienia zrealizować w sposób bardziej konstrukcyjny we właściwym materiale i wtedy przejdziemy do sali robót ręcznych, ale już w innym charakterze, już nie w roli „zamawiającego”, a w roli ściśle zainteresowanego w tej sprawie i napewno taka forma współpracy straci charakter urzędowy.

I słusznie twierdzi autor, że każdy nauczyciel powinien przejść odpowiednio zorganizowany kurs robót ręcznych, a tem samem otrzymać przygotowanie do stosowania pracy technicznej przy nauczaniu swego przedmiotu, jako jednego ze środków metodycznych i jednego ze sposobów wyrażania konkretnego. Z drugiej strony nauczyciel robót ręcznych nie może i nie powinien zamknąć się w sferze zainteresowań wyłącznie technicznych, lecz z całą uwagą śledzić rozwój współczesnej pedagogiki, przyswajając sobie i jej najnowsze zdobycze. Kursy o charakterze pedagogicznym są tu bardzo pożądane.

O ile chodzi o określenie czem powinny być roboty ręczne w szkole, to pójdziemy tu bezsprzecznie za opinią większości pedagogów współczesnych, którzy to zagadnienie bardzo wyraźnie rozwiązują: roboty ręczne mają w szkole dwojaki charakter — 1) jako oddzielny przedmiot, posiadający swoje cele formalne i materialne, uczy ich nauczyciel specjalista; 2) roboty ręczne jako środek metodyczny, stosowany przez nauczycieli innych przedmiotów (środek ekspresji, wyrażanie konkretne).

Charakterystyczny tu będzie pogląd znanego pedagoga H. Gaudiga o którym się bardzo często słyszy, jakoby uznawał roboty ręczne traktowane wyłącznie jako środek metodyczny.

W jednym ze swych najpoważniejszych dzieł pod tytułem: „Szkoła na usługach współczesnej osobowości” w rozdziale „Kształcenie techniczne” takie umieszcza zakończenie: „...Z tego, co powiedziano o kształceniu technicznym w ogólności, a szczególnie o nauce robót ręcznych, wynika, że ogólna grupa przedmiotów technicznych w planie nauki nie tylko może być tolerowana, lecz musi zająć swe właściwe miejsce z uwzględnieniem dostatecznej liczby godzin potrzebnych do racjonalnego prowadzenia tej nauki. Roboty ręczne powinny wejść do programu nie tylko jako zasada postępowania (środek nauczania), ale wprawdzie jako przedmiot.”

Czy Instytut Robót Ręcznych odsunął się od zagadnienia zbliżenia robót ręcznych do innych przedmiotów? Niech mówią fakty. Jest w Instytucie dział „różne techniki”. Słuchacze projektują i konstruują tu różne pomoce naukowe. Zajęcia te są związane z wykładami teoretycznymi fizyki i chemii, prowadzonymi przez profesora fizyki jednego z gimnazjów, gdzie właśnie roboty ręczne są prowadzone w zupełnej łączności z nauką fizyki. Słu-

chacze Instytutu chodzą na hospitacje do tego gimnazjum. W innych dziedzinach szkolnych uwidocznią się również kontakt Instytutu np. z pedagogiką eksperymentalną. Przyrządy do badań i ćwiczeń zmysłów były wystawione na ogólnopolskim zjeździe psychotechników w kwietniu b. r. w Warszawie i znalazły tam uznanie. Pewną ilość tych przyrządów oddano do Muzeum Oświaty i Wychowania przy Ministerstwie W. R. i O. P. Świadczy to poniekąd o tem, że jednak w Instytucie coś się w tej dziedzinie robi. W „Pracy Ręcznej w Szkole” prawie w każdym numerze są opisy różnych pomocy naukowych, w ostatnim numerze artykuł „Konkretnie wyrażanie w niższych oddziałach szkoły powszechnej”. Wydano dwa podręczniki „Jak wykonać samemu pomoce naukowe”. Czy to nie jest realna praca zbliżenia robót ręcznych do innych przedmiotów?

Nie chcemy jednak Instytutu, tej jedynej w Polsce instytucji prowadzącej z właściwej drogi, rozejrzyjmy się nieco szerzej, spojrzmy poza granice naszego Państwa, jak tam traktuje się zagadnienie robót ręcznych. W Niemczech, gdzie przed wojną była jedna instytucja kształcąca nauczycieli robót ręcznych, dziś takich instytucji jest więcej jak dziesięć. W Moskwie istnieje również podobny zakład. Na Łotwie otworzono w bieżącym roku szkolnym dwuletni Instytut Robót Ręcznych. Nie wspominam już o Danii i Szwecji, gdzie od pół wieku kształcą się nauczycieli robót ręcznych. Wszędzie jest mowa o nauczycielach-technikach. Chciałbym się dowiedzieć, gdzie autor zagranicą widział rzemieślników uczących robót ręcznych w szkole? Wiem i na to mam dowody, że ich niema w Niemczech, Austrii, Danii, Szwecji, Włoszech, Szwajcarji.

#### T e z y:

1. Polska, będąca w poważnej zależności gospodarczej od zagranicy, powinna specjalną uwagę poświęcić wychowaniu praktycznemu i zawodowemu naszej młodzieży. (Do tego zdąża nowa reforma szkolna).
2. W wychowaniu praktyczno-zawodowym bardzo poważne miejsce zajmują roboty ręczne.
3. O ile roboty ręczne mają spełnić swe zadanie w szkole, muszą mieć dwojaki charakter:
  - a) roboty ręczne jako oddzielny przedmiot, nauczany systematycznie (cele wychowawcze i praktyczno-zawodowe).
  - b) roboty ręczne jako środek metodyczny, stosowane przy nauce innych przedmiotów (współdziałanie w aktualizacji zagadnienia szkoły pracy).
4. Oba te kierunki robót ręcznych powinny na terenie szkolnym harmonijnie się wspierać i uzupełniać.
5. Państw. Instytut Robót Ręcznych powinien przede wszystkim kształcić dobrych nauczycieli techników i artystów. Niezależnie od tego mogą i powinny mieć tam miejsce kursy o innym charakterze.
6. Instytut powinien korzystać z praktyki szkolnej nie tylko w jednej szkole ćwiczeń, a możliwie w największej ilości szkół różnych kategorii i o różnych warunkach pracy.

*Ignacy Huber.*

**Pamiętajcie**  
o „Domu Rodzinnym w Zakopanem“

## SPRAWOZDANIA I OCENY.

*JÓZEF MIRSKI: Plan Jenajski jako szkoła wspólnoty. Nakł. Naszej Księgarni Sp. Akc. Zw. Naucz. Polsk. Warszawa 1932, str. 111.*

Nazwę „Planu Jenajskiego” nadano Uniwersyteckiej Szkole Ćwiczeń w Jenie, przekształconej w 1924 r. przez jednego z wybitniejszych pedagogów Niemiec powojennych, Piotra Petersena, w pewien nowy typ szkoły ludowej, określony przezeń jako „wolna szkoła pracy i wspólnoty życiowej”. Szkoła ta służy za teren badań pedagogiczno-naukowych dla Instytutu Pedagogicznego, a zarazem za wzór dla szkół ludowych na wsi i w małych miasteczkach Turynji. Książka p. Mirskiego jest monograficznym opracowaniem Planu Jenajskiego jako indywidualnej postaci typu niemieckich szkół „wspólnoty” (Gemeinschaftsschulen).

Typ — według określenia autora — jest strukturą, „oznacza zatem fakt, że istnieje w nim pewna idea centralna, która organizuje z ośrodka w sposób przyczynowy, a zarazem celowy całość kształtu, i w tym celu bądź sama wytwarza jego elementy, bądź dane już i istniejące w pewien swoisty sposób wciela weń i wbudowuje”. Ideą centralną typu, o który tu chodzi, jest „wspólnota” (Gemeinschaft), pojęcie zrodzone w Niemczech z reformatorskich dążeń wśród młodzieży napoczątku bieżącego stulecia i z prądów, które łącznie z tamtymi ze wzmoczoną siłą obudziły się po wojnie i skryształizowały w program Nowych Niemiec, skupiwszy się wokół idei „wspólnoty”. Idea ta przybrała różne zabarwienia zależnie do grup i jednostek, które ją przyjęły. Petersen przeciwstawia „wspólnotę” — społeczności, jako „głębokie duchowe powiązanie ze sobą pewnej grupy ludzi węzłami wspólnej przynależności do tej samej wiary, form życia i pracy, najwyższych idei i dążeń, podczas kiedy społeczność jest tylko zespołem grup, tworzących pewien system zorganizowanych usług, a zatem celowy, utylitarny i racjonalny”. Wspólnota jest według tej ideologii realnem podłożem kultury, a jako najwyższa forma współżycia ludzi jest także celem idealnym społecznego ustroju. Petersen widzi w niej możliwość syntetycznego złączenia indywidualizmu z socjalizmem, ponieważ jednostka, dążąca do własnego rozwoju, może go urzeczywistniać jedynie w ramach społeczności, całą zaś pełnię tego rozwoju, wyrażoną w pojęciu osobowości, osiągnąć może tylko we „wspólnocie” i przez nią. Pedagogiczna ideologia Petersena streszcza się w zasadzie: przez wspólnotę ku wspólnocie, zaś Plan Jenajski jest jej praktyczną realizacją.

Nie należy go utożsamiać z wychowaniem społecznym, ponieważ sama społeczność” jest dla Petersena organizacją celową, sztuczną i utylitarną, opartą na prawie, hierarchji, władzy, a tem samem narzucającą swą wolę składającym ją członkom, więc i wychowanie społeczne może być w wychowaniu ogólnem czemś tylko niezbędnem i dodatkowem, ale nie istotnem”. Konstytucyjną zasadą „wspólnoty” jest wolność. „Tam gdzie indywidualność wypełnia się celami wspólnoty i oddaje się w służbę tych celów, tam indywidualność przetwarza się i rozwija w osobowość. Jako osobowość zaś człowiek staje się sługą w królestwie wartości i tylko jako taki jest prawdziwie wolny”.

Swoboda zatem jest duszą Planu Jenajskiego i wzajemnego stosunku nauczycieli i uczniów; granice jej i normy wyznaczone są przez obiektywne konieczności zbiorowego życia. Skomplikowany i sztuczny mechanizm dawnej szkoły, który zdaniem Petersena wyodrębnił ją od reszty życia, a nadto oddzielał nauczycieli od dzieci, został usunięty. Szkołę przekształcono na naturalny teren życia i pracy, pozwalający na wszechstronny, nietylko intelektualny, rozwój dziecka. Temu wkroczeniu rzeczywistego życia do szkoły pomaga udział rodziców dzieci w gminie szkolnej. Organizację szkoły oparto na samorzutnie powstających grupach, które również samorzutnie łączą się w większe zespoły. Największą, wszystko obejmującą grupą, czyli właśnie „wspólnotą” szkolną, związaną jednością myśli i celu wychowawczego jest gmina szkolna, składająca się z uczniów,

nauczycielstwa i rodziców. Z idei wspólnoty ludowej wypływa postulat łączenia dzieci wszystkich stanów i wyznań, z zasady zaś życia i wychowania naturalnego postulat przeciwny selekcji zdolności i rozdziałowi płci w wychowaniu. Celem nauki jest przede wszystkim ogólna kultura umysłowa w indywidualnym przystosowaniu do struktury duchowej każdego dziecka i indywidualnie też przez dzieci zdobywana; jako ogólna zasada: samodzielnosc, jako ogólna forma: praca twórcza.

P. Mirski daje obszerny i szczegółowy opis organizacji szkoły i stosowanych w niej metod nauki, następnie rozważa związek jej z ideologią niemieckich „szkół wspólnoty”. wogóle i, wyznaczwszy na podstawie tej analizy miejsce Planu Jenajskiego jako jednego z podtypów typu naczelnego, poddaje go wreszcie krytyce, pedagogiczno-strukturalnej, stawiając zagadnienie strukturalności planu.

Krytyki tej Plan Jenajski nie wytrzymuje. Na pytanie: „czy istotnie wszystkie jego elementy uwarunkowane są celowo i przyczynowo a więc organicznie przez ideę centralną” — twierdząc odpowiedzieć nie można, bo brakuje tutaj najważniejszego czynnika wspólnoty t. j. ideowej treści. „Pod tym względem” — mówi autor — „cała koncepcja Petersena szwankuje: oto chce on stworzyć wspólnotę ogólnoludową, nie mając po temu i sam od siebie nie dając, bo dać nie może, żadnej żywej i realnej podstawy. Wszak jeżeli chce się stworzyć ową wspólnotę, to dlatego właśnie, że jej niema. Czy nie jest to kontradycją? Wspólnoty nie można wytworzyć sztucznie przez świadome do niej dążenie. Prawdziwa szkoła wspólnoty powstać może tylko tam, gdzie ta wspólnota istnieje już rzeczywiście w społecznym środowisku pozaszkolnym.

Potwierdza to np. jeden z czołowych przedstawicieli idei „szkoły wspólnoty” Fritz Karsen w krytycznym przeglądzie pisma „Aufbau” (wrzesień 1928, str. 32): „Piotr Petersen sądzi, że „wspólnotę” można określić w sposób czysto formalny, pojęciowy, uważa za możliwe pedagogiczne tworzenie się wspólnoty, gdy tymczasem wspólnota „szkół wspólnoty” jest proletarjacka i tylko stąd otrzymuje właściwą swą formę. Jest zupełnym błędem mniemać, że szkoła sama z siebie, z ducha dzieci, pochodzących z rozmaitych domów rodzicielskich, może wytworzyć jednolitą formę pracy i życia oraz etykę społeczną. Każda wspólnota nosi raczej na sobie piętno środowiska, w którym dzieci wyrastają”.

Tak więc autor monografii stwierdza, że Plan Jenajski pozbawiony jest podstawy i że mu brak idei centralnej, zastąpionej przez jej formalne pojęcie; tem niemniej jednak zastrzega, że posiada on szereg wartości dodatnich, przede wszystkim jako wzór nowej szkoły, dającej się urzeczywistnić nie w jakichś warunkach szczególnych, lecz w każdym.

Praca P. Mirskiego wyróżnia się z szeregu monograficznych opracowań różnych typów szkół nowych, które znamy dotychczas w naszej literaturze pedagogicznej, odmiennością w traktowaniu przedmiotu, swoim charakterem typologicznym, a także pogłębieniem tematu. Krytyka Planu Jenajskiego jako typu strukturalnego otwiera przed czytelnikiem bardzo dalekie perspektywy myślowe.

F. Krahelska.

## W sprawie konkursu

na temat: „Charakterystyka regionalna dziecka polskiego”.

Podajemy do wiadomości osób zainteresowanych, że w drugim terminie, przedłużonym do dn. 1-o kwietnia, Redakcja otrzymała jeszcze 10 następujących prac:

Dziecko Podlasia . . . . .	godło „Miś”
„ z gór Sto-Krzyskich . . . . .	„ „Zause”
„ kaszubskie . . . . .	„ „O kusk chleba”
„ z Podhala . . . . .	„ Podhale
„ wołyńskie . . . . .	„ „Idem”
„ z Półn. Wileńszczyzny . . . . .	„ „W imię pracy”
„ śląskie . . . . .	„ „Silesia”
„ pomorskie . . . . .	„ „Czuwaj”
„ radomskie . . . . .	„ „Psyche”.

Autorowi pracy „Dziecko Podlasia” (godło „Podlasiak”) przesyłamy podziękowanie za nadesłanie drugiego egzemplarza pracy. Wiadomość o rozstrzygnięciu konkursu podamy w następnym numerze.

### ODPOWIEDZI REDAKCJI.

Kol. J. Bednarz w Warszawie. Stosownie do życzenia artykuł skierowaliśmy do „Głosu Warszawskiego”.

Kol. „Empes”. Z artykułu nie skorzystamy.

### TREŚĆ NUMERU:

1) H. Radlińska: Podstawy walki z drugorocznością, 2) G. Hecht: Fryderyk Wilhelm Froebel. 3) Z PRAKTYKI SZKOLNEJ. a) Zofja Gąsiorowska: Przyroda w szkole metodą zamierzeń. b) M. Mścisz: Wycieczka na górę. 4) DYSKUSJA. a) Czem winny być roboty ręczne? Kiernas B. b) Zrewidujmy nasz stosunek do robót ręcznych. Ig. Huber. 5) SPRAWOZDANIA I OCENY. Józef Mirski. Plan jenański jako szkoła wspólnoty. F. Krahelska. 6) KONKURS, 7) Odpowiedzi Redakcji.

REKOPISÓW NADEŚLANÝCH REDAKCJA NIE ZWRACA.

Redaktor: Dr. MARJA LIBRACHOWA.  
Wydawca w imieniu Związku Nauczycielstwa Polskiego  
i redaktor odpow.: ZOFJA ROGUSKA.

Oddito w „Drukarni Współczesnej”, Warszawa, Szpitalna 10.