

OCENA UCZNIA W ŚWIELE NOWEJ PEDAGOGIKI

(C. d.)

III. Ocena postępów w nauce.

Pytanie „Czem są postępy?” pokrywa się częściowo z pytaniem „Czem jest praca szkolna ucznia?” W odniesieniu do danego tematu odpowiedź mieści się w przejawach działalności, którą oznaczyliśmy na wykresie jako to wszystko, co jest uczeniem się (p. str. 101 i następne).

Ocena więc postępów, to ocena wiadomości i umiejętności, nabywanych indywidualnie przez ucznia i udoskonalanych przez ćwiczenie w okresie nauki szkolnej. Mamy tu do czynienia z wielkościami zarówno jakościowymi, jak i ilościowymi.

Pragnienie poznania, ile i jak zrobiliśmy, oraz osobiste poczucie, jak daleko postąpiliśmy w danej pracy, jest podstawową potrzebą natury ludzkiej wogóle, a dziecka w szczególności. Stosowane dotychczas formy i metody pomiarów wydajności pracy szkolnej są niewystarczające i bezsensowne.

Pedagogika współczesna i w tym kierunku przychodzi z pomocą nauczycielowi, dając mu środek w postaci t. zw. testów wiadomości. Testy wiadomości jako ulepszone „przyrządy pomiarowe” i ich stosunek do osobistych ocen nauczyciela omawia wyczerpująco Dr J. Pieter w specjalnej pracy¹⁾. Tutaj natomiast zwrócimy uwagę na pewien ogólny moment zagadnienia.

Dawna pedagogika, widząc w każdym dziecku poprostu powtarzalnego egzemplarza, usiłowała skierować wszystkich na jednakową drogę rozwoju, ulepić człowieka wogóle, wszystko mierzyć stopniem przybliżenia do podanego zgóry wzoru.

Tymczasem każde dziecko jest nowem i niepowtarzalnem zdarzeniem w świecie, jest odrębną, konkretną całością. Natura „zmieszała w niem różne pierwiastki według pewnej indywidualnej formuły i dała mu możliwości, które są ściśle osobiste”²⁾.

Otóż, jeśli uzdolnienie do uczenia się jest sprawą inteligencji, która mówi nam czego się uczeń może nauczyć, czyż nie jest rzeczą naturalną, że i nasze wymagania w wiadomościach ucznia muszą być wyrażone dla każdego ucznia

¹⁾ Dr. Józef Pieter. — Nowe sposoby egzaminowania. Test wiadomości, jego założenia, konstrukcja i stosowanie. Biblioteczka Nauk Pedagogicznych 1934. Skład główny Książnica Atlas. Str. 162.

²⁾ Buckingham. — Op. cit. str. 203.

w normach ilościowo osobistych. Właśnie testy wiadomości dają nam możliwość dokładnego wymierzenia, jaki jest stan rzeczy w postępach naukowych w każdej bieżącej chwili. Łączne stosowanie obu metod testowych wskaże nam indywidualne normy pracy dla każdego ucznia. Ustanowienie tych norm prowadzi do ocen bardziej ścisłych, obiektywnych, czego brak przy zwykłych egzaminach, opartych na programach urzędowych i na osobistym wrażeniu egzaminatora.

Zarówno inteligencja, jak i uzdolnienia są wrodzonymi cechami każdej umysłowości. Czy wiadomości szkolne należy zaliczyć do rzędu cech, czy charakterystyk umysłowych? Niewątpliwie, poziom wiadomości pozostaje w pewnym związku z uzdolnieniami wrodzonymi, a ustalenie korelacji między nimi stanowi ważny drogowskaz w świecie wydajności umysłowej ucznia. Niepokrywając się wszakże ich ze sobą świadczy, że postępów szkolnych ucznia nie należy utożsamiać z określoną cechą umysłową. Stosunek inteligencji do wydajności pracy szkolnej — według Sterna — również posiada doniosłość bezpośrednią dla zagadnień pedagogiki praktycznej. Naogół przypuszcza się, że zależność pomiędzy wydajnością pracy szkolnej, a inteligencją jest bardzo ścisła: uczniów dobrych uważa się zarazem za inteligentnych, po dzieciach zaś inteligentnych spodziewamy się dobrych postępów w nauce; odwrotnych znów zależności spodziewamy się, mając do czynienia z uczniami złymi. Dokładniejsze wszakże poznanie tych stosunków zapomocą ścisłych metod pomiarowych wykazało, że postępy szkolne zależą nie tylko od inteligencji, lecz są wypadkową jeszcze innych czynników, zarówno intelektualnych, jak siła pamięci, uzdolnienia specjalne, — jak i należących do zakresu woli (w najobszerniejszym tego słowa znaczeniu), jak: napięcie i wytrwałość uwagi, pilność, sumienność, zdolność współpracy z grupą szkolną i t. p.¹⁾. Rozkasyfikować się zaś dadzą następująco:

Podług:	Indywidualne	Szkolne	Socjalne	Ekonomiczne
Joteyko ²⁾	inteligencja	wpływ nauczyciela	całe otoczenie	
	uzdolnienia	przystosowanie się do szkoły	stan społeczny	
	pilność			
	napięcie woli			
	siła pamięci			
	stan fizjologiczny			
	stan uczuciowy			
Lietzmann'a ³⁾	budowa ciała		stanowisko zawodowe rodziców	
	wpływy dziedziczności			

¹⁾ W. Stern. — Op. cit. Por. rozdział X p. t. „Inteligencja i postępy szkolne”. Str. 212 i 217.

²⁾ Joteyko. — Op. cit. str. 143.

³⁾ Lietzmann. — Op. cit., str. 107 — 113.

Podług:	Indywidualne	Szkolne	Socjalne	Ekonomiczne
Bystronia ¹⁾	uzdolnienia	stopień wymagań naukowych szkoły	otoczenie wychowujące w znacunku do szkoły	stan majątkowy rodziców
	wady organiczne oczu, uszy, gardła i t. d.	różnorodność skali ocen	warunki zdrowotne i higieniczne	
		przystosowanie się do szkoły	tryb życia (używanie alkoholu, tytoniu itp.)	
		niewzględnianie typu zdolności		

Nieco inaczej wypadnie ten podział w świetle danych Tumlrir'a ²⁾ :

Czynniki:	D o d a t n i e	U j e m n e
P o z a s z k o l n e	zdolności ogólne	małe zdolności
	pęd do wiedzy	brak zamiłowań
	naśladownictwo	przecenianie siebie
	dążenie do wybicia się	brak dążeń do wybicia się
	zdolność dostosowania się	wytwarzanie t. zw. warstw uczuciowych
	charakter	opanowanie przez życie popęłowe
	właściwy sposób wychowania	błędy w wychowaniu
	odpowiednie otoczenie	niesprzajające otoczenie
	rozdzwitek między domem a szkołą	
S z k o l n e	zainteresowania w poszczególnych przedmiotach nauki szkolnej	zdolności i zainteresowania, leżące poza przedmiotami szkolnymi
	łatwość przystosowania się do życia szkolnego	trudność dostosowania się do życia szkolnego
	wyrozumiali nauczyciele	niewyrozumiali, niesprawiedliwi nauczyciele
	właściwa metoda nauczania	błędy w pracy wychowawczodidaktycznej
		przeciwieństwo charakterów nauczyciela i ucznia
		naprężenie między nauczycielem a klasą
	zły zmysł dla klasy (schlechter Klassegeist)	

¹⁾ J. S. Bystróż. — Szkoła i społeczeństwo. Warszawa 1930. Str. 115—138.

²⁾ O. Tumlrir. — Pädagogische Psychologie. Leipzig 1930. Str. 169 i następne.

Zwłaszcza czynniki socjalne i ekonomiczne w świetle licznych badań pedagogiki środowiskowej wywierają decydujący wpływ na wydajność umysłową ucznia. Tak, na przykład, badania zależności pomiędzy postępami uczniów w nauce a ich stosunkami rodzinnymi i domowymi, przeprowadzone przez W. Musianowiczównę nad 328 dzieci szkoły powszechnej, wykazały, że aby uczeń mógł pracować wydawnie w szkole, nie wystarcza tylko jego inteligencja, zdolności i zainteresowanie, lecz potrzebny jest także pewien korzystny zespół czynników środowiskowych, jak: środowisko rodzinne, składające się z obydwojga rodziców i rodzeństwa niezbyt liczego, normalne warunki mieszkaniowe, kulturalne, ekonomiczne (zawód ojca, praca zarobkowa matki) i t. p. 1).

Słusznie dlatego wydaje się stanowisko tych pedagogów, którzy od czasów Pestalozzi'ego uważają za główny cel nauczania to, żeby uczeń umiał się uczyć a w ocenianiu biorą za podstawę nie same postępy, lecz ich **stawa** nie się, dając temu powstawaniu jako czemuś naczelnemu i wartościowszemu pierwszeństwo.

Z punktu widzenia nowoczesnej teorii dydaktycznej do powyższych warunków należy dodać jeszcze jeden czynnik. Uczniowie robią często złe postępy w nauce poprostu dlatego, że nie umieją się uczyć.

Dawny materializm dydaktyczny uważał za najważniejszy cel nauczania, by dać możliwie duży zapas wiadomości, nie troszcząc się wcale o to, czy uczeń posiada przytem **metodę pracy umysłowej** i czy zdobywa potrzebne mu uzdolnienia w przyswajaniu wciąż nowych, zmieniających się treści wiedzy materialnej. W szkole nowej zagadnienie zdobycia metody pracy staje się zasadniczym postulatem, a sama czynność uczenia się — najważniejszym momentem. W miejsce zadawania i egzaminowania wchodzi nowy cel dydaktyczny i nowa czynność: „**kierowanie uczeniem się**” — po stronie nauczyciela, a „**uczenie się pod kierunkiem**” — po stronie ucznia 2).

Niewątpliwie, szczegółowa interpretacja podanego tu zestawienia w oparciu się o konkretny materiał statystyczny wprowadziłaby nas w splot wcale ciekawych rozważań i argumentów dowodowych natury teoretycznej. Doniosłość wszakże bezpośrednią dla zagadnień pedagogiki praktycznej posiada sam fakt stwierdzenia udziału wszystkich tych czynników, stanowiących o powodzeniu dzieci w szkole, o miejscu z tytułu swych postępów, a tem samem o jakości ich ocen. Stąd szereg postulatów wychowawczo-dydaktycznych, które omawiamy w dalszej części pracy.

W ogólnym bilansie czynników niepowodzenia szkolnego nie można oczywiście pominąć dwóch rzeczy: a) **lenistwa**, tej „największej plagi” wszystkich szkół po wszystkie czasy, b) **błędów** ucznia.

Jaka jest geneza jednych i drugich?

1) W. Musianowiczówna. — Korelacja pomiędzy postępami ucznia w szkole a stosunkami rodzinnymi, względnie domowymi. „Kultura Pedagogiczna”. Rocznik pierwszy. Z. 3. Str. 207 — 243.

2) Poglębienie znajomości zagadnienia można uzyskać przez lekturę pracy K. Sońnickiego — **Uczenie się pod kierunkiem**. („Oświata i Wychowanie”. R. 1932. Str. 739 — 754). W ostatnich czasach ukazał się szereg specjalnych wydawnictw, poświęconych metodyce uczenia się. Wymienimy tu dwie książki: A. L. Hall-Quest'a — **Uczenie się pod kierunkiem w szkole średniej**. (Lwów — Warszawa 1932, str. 427) i J. Mazura — **Uczeń w nowoczesnej szkole — technika organizacji pracy**. (Lwów — Warszawa 1934, str. 106).

Każda niemal szkoła posiada pewną liczbę uczniów, względem których nauczyciele i wychowawcy, z tytułu przysługującego im prawa podmiotu wychowania (funkcji oceniania), używają pochopnie ocen takich, jak: „leniuch”, „leniwy”, „leń”, „nieuk” i t. d. W klasie odznaczają się oni nieuwagą, objawiającą się dwojako: albo hałaśliwym, rozproszonym zachowaniem, albo bezwładem. W pierwszym wypadku wnoszą ze sobą niepokój, zamęt i zasilają klasę w element „wałkoniów”, „urwisów” i t. p.

W drugim wypadku tak są obojętne na pracę szkolną, „jak ci żebracy, co zimową porą dla rozgrzania się chodzą do muzeów i galerij i nawet nie spojrzą na arcydzieła Rubensów i Rafaelów” (Binet), a z punktu widzenia szkoły są czynnikiem, o którym się mówi zazwyczaj mało i lakonicznie: „maruderzy”, „inwalidzi”, szary koniec” lub poprostu „ogon” klasy. Oni to niewątpliwie powodują największy odsetek ocen niedostatecznych. W szkole tradycyjnej tę bolączkę starano się usunąć „dwóją” i „repetowaniem”. O zawodnej skuteczności tych zabiegów wychowawczych pisano w literaturze pedagogicznej wiele 1).

Jak się przedstawia zagadnienie lenistwa w świetle pedagogiki o d d z i e c k a ? Dawny schematyzm szkolny upraszczał sobie zjawisko, widząc przyczynę lenistwa w złej woli lub braku chęci potrzebnych do wydajności pracy. Stąd i schematyczny podział uczniów na dwie kategorie: pilni i leniwi. Świerdząc przytem ów fakt, nie wnikał najczęściej w przyczyny zjawiska, nie badał i nie obserwował wewnętrznych pobudek owego „lenistwa”, słowem — b y ł p o z a u c z n i e m. To też przeciwko owemu schematyzmowi broniła się młodzież (i dziś się jeszcze zapewne broni) „lenistwem, niekarnością, nieuwagą i wszystkimi niemal grzechami szkolnymi, będącemi w gruncie rzeczy najczęściej tylko objawem samoobrony jej najistotniejszych praw do własnego życia i rozwoju” 2).

Inaczej ujmuje sprawę współczesna pedagogika, wspierająca się na psychologii (p e ł n y r o z w ó j o s o b o w o ś c i d z i e c k a) i socjologii (r ó ż n o r o d n e w p ł y w y ś r o d o w i s k a). Nauczyciel-wychowawca, stojący wśród potoku rozwijającego się życia, nie może pomijać tych przyczyn małych i dużych, świadomych i ukrytych, socjalnych i psychologicznych motywów działania i postępowania swych uczniów, a nie pomijając ich, nie jest oczywiście w stanie zamknąć osobowości ucznia w schemat kilku martwych formułek — ocen. Zwłaszcza, w świetle niektórych kierunków psychologii subiektywizującej (personalizm, psychoanaliza, psychologia indywidualna i inne), grupa leniuchów nabiera szczególnego znaczenia, a samo zjawisko lenistwa na terenie praktyk szkolnych daje się sprowadzić do minimum.

Według ogólnie przyjętego mniemania, leniuchów jest legion.

Powszechna ta opinia, jak sądzi Binet, jest wszakże powierzchowna i nie wynika ze znajomości podstaw lenistwa.

Binet odróżnia dwa typy lenistwa: lenistwo przygodne w sensie chwilowej niedyspozycji do pracy i lenistwo o charakterze próżniactwa bardziej stałego. W wypadku pierwszym przyczyną mogą być okolicznościowe fakty, jak zł-

1) Patrz mój artykuł p. t. „Stopnie szkolne jako forma oceny” w „Ruchu Pedagogicznym”. R. 1933/34, str. 84 i następane.

2) J. Mirski. — Pedagogizm nowoczesny i jego przejawy. „Ruch Pedagogiczny”, R. 1930, str. 340.

stopień, egzamin i t. p. W wypadku drugim mamy do czynienia z dyspozycją wrodzoną.

„Próżniactwo wrodzone — to już zasadniczy brak pilności... Dziecko jest miękkie, niedołączone, chwiejne, ospałe; co więcej, nie odczuwa przyjemności, którą daje praca, albo nadzieja osiągnięcia zamierzonego celu”. Badania ankietowe, przeprowadzone przez inspektora Lacabe w szkołach paryskich nad notorycznym lenistwem, wpływającym rzeczywiście ujemnie na postępy, wykazały, że liczba próżniaków istotnych była zaskakująco małą, bo wynosiła zaledwo 2% ogólnej liczby uczniów w klasie¹⁾.

Dawid, w związku z ogólną teorią zdolności do pracy rozróżnia tyle odmian typów lenistwa, ile jest głównych czynników zdolności do pracy²⁾.

D-r E. Weigert na międzynarodowym kongresie higieny szkolnej w Paryżu w referacie p. t. „Próba klasyfikacji dzieci leniwych” (w najszerszym tego słowa znaczeniu) dochodzi do wniosku, że w większości przypadków lenistwo idzie w parze z niedomaganiem fizycznym lub psychicznym. Klasyfikując przytem dzieci leniwe według przyczyn, uważa, że znalezienie takowych, nie zawsze leży w kompetencji nauczyciela, wychowawcy lub rodziców, lecz, że w wielu przypadkach szukanie przyczyn powinno podlegać kompetencji lekarza.

Weisskopf, autor monografii o dziecku leniwem, zastanawia się: „Czy istnieją wogóle dzieci leniwe i jaki właściwie rodzaj psychicznego zachowania się jest t. zw. lenistwem?”. Jako gorący zwolennik psychologii indywidualnej dochodzi do wniosków następujących: „Leniwi dorośli są zjawiskiem normalnem, leniwe dzieci są zjawiskiem niezwykłym. Człowiek dorosły staje się leniwym, każde zaś zdrowe dziecko jest z natury pilne, musi być pilne z przymusu wewnętrznego, musi być ciągle w ruchu, coś robić od rana do nocy, gdyż tylko w ten sposób może rozwinąć pełnię swych sił”³⁾.

Nie wnioskując w dalsze dociekania psychologów o genezie i rodzajach lenistwa, zauważymy jedynie, iż idą one w kierunku analizowania i różnicowania przyczyn lenistwa, żądając jednocześnie indywidualizowania oceniania w poszczególnych wypadkach, gdy chodzi o wyrażanie sądów o lenistwie ucznia.

To samo dałoby się powiedzieć o innej dziedzinie „grzechów” szkolnych, podpadających pod sąd nauczyciela. Mowa tu o „błędach” uczniów. Niewątpliwie, głębsze poznanie przyczyn błędów znacznie zmniejszyłoby ilość ocen niedostatecznych, odciążyłoby liczebnie szeregi „nieuków” a tem samem i procent niepowodzenia, co w języku szkolnym pokrywa się z niepromowaniem. I w tym względzie pedagogika współczesna zasadniczo odbiegła od schematyzmu szkoły tradycyjnej, przesuwając punkt ciężkości na dziecko.

Jak było dawniej, a jak jest dzisiaj? I tam i tu błędy uczniów są szczególną i nieuniknioną okolicznością. Różnice natomiast istotne zachodzą w ustosunkowaniu się do samego zjawiska, co unaocznic możemy w następującym zestawieniu⁴⁾:

¹⁾ A. Binet. — Pojęcia nowoczesne o dzieciach. Wyd. III. Warszawa 1928. Rozdział VIII: Lenistwo i wychowanie duchowe. Str. 275 — 311.

²⁾ J. Wł. Dawid. — Inteligencja, wola i zdolność do pracy. Wyd. III. Warszawa 1927. Ustęp p. t.: Lenistwo. Str. 165 — 174.

³⁾ H. Weisskopf. — Das faule Kind. Dresden 1926. Str. 9 — 11.

⁴⁾ Zagadnienie pedagogicznej wartości błędów ucznia rozpatrywaliśmy zasadniczo w oddzielnym artykule (Por. „Praca Szkolna”, R. 1933/34, Nr. 6. Str. 151 — 155). Tutaj przytaczamy tylko zestawienie, które stanowi reasumcję postulatów i wniosków.

W SZKOLE TRADYCYJNEJ.

1. Od strony ucznia:
 - a) błąd jest przewinieniem karalnym;
 - b) błąd jako fakt, podlegający egzekutywie odpowiedzialności, jest przez ucznia starannie ukrywany;
 - c) błąd ujawniony staje się źródłem nieszczęścia, rozpaczy i zwątpienia;
 - d) za błędy ujawnione uczniowi grozi „dwójka”, „obcięcie”, „repetowanie” i t. p.
2. Od strony nauczyciela:
 - a) piętnuje błędy, znaczy rażąco czerwonym atramentem, karze i „obcina”;
 - b) stwarza w tym celu cały arsenał środków pomocniczych w postaci świadectw, stopni, egzaminów, cenzur i t. p., które wreszcie same stają się głównym celem życia szkolnego.
3. Od strony pracy szkolnej:
 - a) błąd stawia ucznia i nauczyciela w roli stron walczących: ocenianych i oceniających, przyczem jest to walka o nierównych szansach na niekorzyść młodzieży;
 - b) przy formułowaniu ocen błędów uwzględnia się przede wszystkim procent powodzenia, zajmuje się dużo i chętnie t. zw. „primusami”.

W SZKOLE NOWEJ.

1. Od strony ucznia:
 - a) błąd jest zjawiskiem normalnym i uznawalnym;
 - b) błąd jest zwrotnym i zarazem postępowym punktem w metodzie pracy ucznia;
 - c) błąd ujawniony staje się najbardziej ważkim i bezpośrednim środkiem poprawy i doskonalenia się;
 - d) uczeń „błądzący” staje się przedmiotem szczególnej opieki i obserwacji ze strony nauczyciela - wychowawcy.
2. Od strony nauczyciela:
 - a) analizuje błędy ucznia w celu wykrycia braków swoich i ucznia;
 - b) uprzedza błędy przez znajomość warunków i przyczyn powstawania błędów;
 - c) wykorzystuje błędy ucznia dla celów badawczych, dydaktycznych i wychowawczych.
3. Od strony pracy szkolnej:
 - a) błąd jest więzią, która zespala ściśle pracę ucznia z pracą nauczyciela;
 - b) szkoła zajmuje się bliżej „sferą błędu i niepowodzenia”, ażeby zmniejszyć je w miarę możliwości

TESTY I ICH ROLA W SZKOLE POWSZECHNEJ

Od trzech mniej więcej lat obserwujemy na terenie naszego szkolnictwa powszechnego ciekawe bądźco bądź zjawisko: wraz z przyrostem dzieci w szkole i przepelnieniem klas, wraz z narastaniem coraz większych trudności w realizowaniu programu wychowania i nauczania zjawiają się na horyzoncie pracy nauczycielskiej dwa nowe odcinki pracy: testy i „arkusze obserwacyjne”, „karty indywidualności” i t. p.

Paradoksalna napozór sytuacja. A jednak...

Postaram się dzisiaj wyjaśnić, chociaż częściowo, to pierwsze zjawisko: pojawienie się w praktyce codziennej testów.

Od trzech lat stosuje się na terenie m. st. Warszawy t. zw. „powszechnie testowanie” testami wiadomości, „normami” celem promowania ucznia. Od trzech również lat stosuje się na terenie m. st. Warszawy w VI rejonie wizytacyjny testowania testami własnymi, opracowanymi przez uczestników „konferencji rejonowej”. Od trzech wreszcie lat stosuje się na terenie całego szkolnictwa powszechnego testy inteligencji M. Grzywak-Kaczyńskiej. Od szeregu lat stosuje się testowania testami wiadomości (w celach eksperymentalnych) w okręgach krakowskim i śląskim.

Są w użyciu dwojakiego rodzaju testy: testy inteligencji i testy wiadomości, a stosowane bywają łącznie lub oddzielnie.

Nie mojem jest w tej chwili zadaniem rozpatrzenie powstawania (t. j. konstruowanie) testów, oraz sposobów ich stosowania — pragnę natomiast zatrzymać dziś na chwilę uwagę czytelnika nad zagadnieniem: d l a c z e g o w ł a ś n i e o b e c n i e widzimy tak silny nacisk na stosowanie w ł a ś n i e t e s t ó w w praktyce szkolnej.

I.

Nowe programy przyniosły nam znane ogólnie pojęcie t. zw. „wyników nauczania”, co jest głęboko uzasadnione przez: 1) plastyczność obecnych programów i dostosowanie treści do warunków lokalnych; 2) powołanie nauczycielstwa do „współtworzenia” własnych (lokalnych) programów, a w związku z tem 3) konieczność wskazania nauczycielstwu zagadnień istotnych, dostosowanych do wieku i rozwoju uczniów, t. zw. zrębu programowego i 4) konieczność wskazania nauczycielstwu, czego wymagać się od nich będzie, a czynnikiem kontrolującym (działalność nauczycielską) zakresu ich wymagań podczas wizytacji — oto garść motywów, które złożyły się zapewne na wrowadzenie do programów nowej pozycji: „wyniki nauczania”.

Ze stanowiska rozpatrywanego w tej chwili zagadnienia najważniejsze są dla nas dwa ostatnie momenty: jeden, dotyczący dostosowywania materiału naukowego do „wieku i rozwoju” ucznia, a drugi dotyczący momentu kontroli i to w obydwu zakresach a więc kontroli pracy ucznia i nauczyciela. Rozpatrzmy te zagadnienia.

Program Min. W. R. i O. P. w oparciu o szereg doświadczeń, publikowanych w latach bezpośrednio poprzedzających ukazanie się nowych programów —

podaje w zasadzie „materiał” naukowy już dostosowany „do wieku i rozwoju” uczniów. W tym zresztą celu był stary program zmierzony, pod tym kątem był nowy program opracowywany — to też prawdopodobnie było intencją władz szkolnych, które, głosząc na każdym kroku „dostosowanie” programów do warunków lokalnych, przewidywały jako rezultat (oprócz rezultatów i w innych dziedzinach) — zwalczanie „drugoroczności”. Z praktyki jednak własnej wiemy, że nie dla wszystkich uczniów jest ten program „dostosowany” — innymi słowy: mimo niejednokrotnie dużych wysiłków nauczycielstwa, są i będą uczniowie drugoroczni.

Sądzę, że bez dłuższego przekonywania się wzajemnego zgodzimy się na to, że jest zewszechmiar pożądaną rzeczą zwalczanie drugoroczności w szkole przez zastosowanie indywidualizacji w pracy ucznia i że przez to mamy możliwość młodzieży ekonomiczniejszego wyzyskania swych sił i czasu, zgodzimy się również zapewne i na to, że we wielu może okolicznościach jest to możliwe do zrealizowania — lecz również równocześnie przyznać rację musimy stwierdzeniu, że w dzisiejszym stanie rzeczy jest to zagadnienie niejednokrotnie nie do zastosowania. „Warunki lokalne” i „warunki indywidualne” uczniów stoją tu na przeszkodzie.

Ileż to razy słyszymy od kolegów o uczniach, którzy „siedzą” po dwa, trzy i więcej lat w tej samej klasie i „ani rusz — nic z nimi „zrobić” nie można”, bo nawet niewiadomo, „od czego z nimi zacząć”... Klasa liczna, niema czasu na długotrwałe dociekania z pomocą egzaminowania, w którym „miejscu” uczeń ten zatrzymał się, co było przyczyną tego „zatrzymania się”, i t. d. Ba, żeby to w klasie był jeden taki uczeń — nie byłoby i o czym mówić, ale gdy w klasie jest ich kilku, lub (nieraz się to zdarza) kilkunastu. . Klasy nasze przedstawiają ogromne bogactwo typów, są zlepkiem ogromnej różnorodności uzdolnień, zainteresowań, warunków materialnych, socjalnych i t. p. Wiemy również z doświadczenia, że poza różnicami płci i wyżej wyszczególnionymi istnieją w obrębie klas duże różnice wieku i w odniesieniu do tego wieku faktycznego ogromne różnice „wieku fizjologicznego”, „wieku inteligencji”, „wieku pedagogicznego” i in. To prawdopodobnie miały władze szkolne na myśli, pozostawiając w programach wskazówki o konieczności dostosowywania materiału naukowego do „wieku i rozwoju ucznia” (gdyby nie te ogromne różnice indywidualne w obrębie klas i szkół — programy mogłyby być poprostu jednolite — jako „dostosowane” całkowicie do wieku i rozwoju uczniów). Ma więc nauczyciel dostosowywać materiał naukowy i wychowawczy do lokalnych warunków — swej klasy i pamiętać musi, że od owego właśnie dostosowania zależeć będą wyniki nauczania, które kontrolować będą jego władze.

Poznać zatem musi nauczyciel przede wszystkim owe lokalne warunki swej pracy, zapoznać się musi dokładnie z możliwościami swych uczniów, kontrolować musi co pewien czas rezultaty swych zabiegów, a w wypadkach, gdy spostrzeże, że wyniki własnej pracy niedość go zadowolają — rewizji poddawać musi swe poczynania.

W tej to pracy p o z n a w a n i a zyskał nauczyciel bardzo skuteczną pomoc: testy wiadomości i testy inteligencji.

Test inteligencji da nauczycielowi możliwość ustalenia wieku inteligencji poszczególnego ucznia, daje możliwość ocenienia „przeciętnej” inteligencji klasy,

podaje i wyznacza nauczycielowi podstawę, oś której rozpoczynać może z uczniami skuteczną pracę.

Test wiadomości daje nauczycielowi możliwość łatwego i szybkiego oceniania rozwoju umysłowego ucznia (przez kontrolę przyswajanego materiału naukowego), daje nauczycielowi możliwość określenia zalety w materiale naukowym tak poszczególnego ucznia, jakoteż całej klasy, daje możliwość dociekania w sposób prosty i mało skomplikowany przyczyn niepowodzenia ucznia w pracy, daje wreszcie nauczycielowi możliwość dokonania bilansu własnej jego pracy oraz możliwość ustalenia współzależności wyników pracy nauczyciela i wyników pracy poszczególnych jego uczniów i klasy.

Testy inteligencji, stosowane wraz z testami wiadomości, dają nauczycielowi możliwość wcale obiektywnego oceniania rezultatów pracy wszystkich czynników, działających w obrębie klasy. Testowanie uchronić może nauczyciela przed zbyt subiektywną oceną pracy jego przełożonych, wykazując postępy klasy w nauce w sposób obiektywny i zgodny z wymaganiami nowoczesnej dydaktyki. Testowanie daje wreszcie władzom szkolnym możliwość wglądania bardzo szczegółowego w wysiłki pracy nie tylko poszczególnego ucznia, klasy, czy szkoły — lecz daje również możliwość porównywania wyników pracy w rejonach i regionach Rzeczypospolitej Polskiej.

II.

Zbyt wąski jednak krąg rozpatrywać zakreślilibyśmy sobie, gdybyśmy traktowali zagadnienie testowania wyłącznie pod kątem wymagań programu. Program bowiem wypływa jako następstwo przyjętych uprzednio założeń, założeń — którym na imię: „Ustawa o ustroju szkolnictwa” i „Statut publicznych szkół powszechnych”.

Ustawa o ustroju szkolnictwa, rozpatrując zagadnienie szkolenia w najogólniejszych zarysach, wprowadza w życie naszego szkolnictwa powszechnego podział materiału dziecięcego na następujące grupy, sklasyfikowane według przyjętego i ustalonego kryterjum rozwojowego: a) dzieci, które wykazują „odpowiedni rozwój fizyczny i umysłowy” (Art. 7 pkt. 4); b) dzieci, które wykazują „opóźnienie w rozwoju fizycznym i umysłowym” (Art. 7 pkt. 3); c) dzieci anormalne (Art. 8 i 13).

Ta sama ustawa, określając zadanie szkoły powszechnej, czyni w art. 11 wyraźne zastrzeżenie, że realizacja zadań szkoły powszechnej może mieć miejsce jedynie pod warunkiem dostosowania pracy szkolnej do wieku i rozwoju dziecka. Jedynym zatem kryterjum — ustalonym przez ustawę — do rozpoczynania, kontynuowania i stopniowania trudności pracy dziecka — to r o z w ó j dziecka. Rozwój zatem fizyczny i umysłowy dziecka stanowi podstawę do wszelkich poczynań na terenie szkoły. Statut publ. szkół powszechnych, rozwijając tę zasadniczą myśl, wyrażoną w „Ustawie”, wkłada na nauczyciela przedewszystkiem obowiązek poznawania właściwości psychicznych i fizycznych swych uczniów (§ 24), czyniąc go jednocześnie odpowiedzialnym za wyniki udzielanej przez siebie nauki. Zestawienie tylko już bodajby tych dwu norm w jednym paragrafie statutu nasuwa mimowoli na myśl przypuszczenie, że wyniki udzielanej nauki będą uzależnione od owego właśnie poznania właściwości psychicznych i fizycznych dzieci, i że w wypadku ustalenia w obrębie klasy

dziecka opóźnionego w rozwoju lub anormalnego — konieczności zastosowania się do wymagań „Ustawy”: odroczenia obowiązku szkolnego lub przekazanie ucznia szkole specjalnej (Art. 7, 8 i 13).

I oto znowu stoimy wobec nowego zagadnienia: jak ustalić uczniów opóźnionych i anormalnych? Kiedy to robić należy? I t. d.

Często zdarza się, że podczas wizytacji stwierdza inspektor szkolny lub wizytator nierówność przygotowania uczniów w obrębie klasy. Nierówność ta jest najczęstszym powodem niedostatecznej oceny pracy nauczyciela, jest powodem wielu zażaleń, interwencji, i t. p. A przecież rada na taki stan znaleźć się powinna. Gdyby nauczyciel umiał udowodnić wizytującemu inspektorowi szkolnemu, że istnieją na terenie klasy różnice wieku faktycznego, inteligencji, fizjologicznego i pedagogicznego i t. d. w takich to i takich granicach, gdyby mógł nauczyciel w oparciu o takie dane udowodnić wizytującemu przełożonemu, że wyniki są na poziomie wieku i rozwoju... — czyżby nie uniknęło się wielu tragedii? Przecież wiemy doskonale wszyscy, że różnice indywidualne (rozwojowe) sięgają w naszych klasach nierzadko kilku lat! Gdyby nauczyciel zdołał przed rozpoczęciem normalnej nauki określić dokładnie wiek inteligencji i wiek fizjologiczny kandydatów do poszczególnych klas — czyż nie mogłoby okazać się, że z pośród stu jego uczniów trzeba by cofnąć około pięciu uczniów o dwie klasy wstecz, a drugich pięciu o jedną klasę wstecz — dla odroczenia im obowiązku szkolnego, jako opóźnionych w rozwoju? (Powtarzanie klasy jest też swego rodzaju odroczeniem obowiązku szkolnego). I czyż nie lepiej byłoby wykonać to wszystko i być dobrze przygotowanym do wizytacji?

Wizytujący — trzeba o tem pamiętać — często nie ma czasu na badanie inteligencji, nie ma czasu na porównywanie (a często i możliwości — jeśli tej możliwości nie da mu nauczyciel) w czasie postępów klasy w nauce — wizytujący bada przedewszystkiem wyniki nauki, określając według własnego mniemania poziom naukowy i wychowawczy klasy, wychodząc z założenia, że do nauczyciela należy organizowanie całości pracy w klasie w zależności od jego badań postępów i sprawowanie postępów nauki zarówno całej klasy, jak i poszczególnych uczniów (§ 43), w zależności od poznania dziecka i środowiska, w którym żyje (§ 61), w zależności wreszcie od skoordynowania na terenie klasy poczynań wszystkich nauczycieli uczących w danej klasie (§ 25) itd. itd. Czyż zatem nie będzie lepiej, jeśli nauczyciel uprzedzi wszelkie ewentualności i w oparciu o naukowe podstawy badania zorganizuje pracę w swej klasie stosownie do wymagań władz szkolnych oraz zgodnie z postulatami nowoczesnej pedagogiki i dydaktyki? Czyż nie lepiej byłoby, gdyby nauczyciel, uprzedzając wizytującego, dokładnie poinformował go o stanie wizytowanej klasy, o stanie badań nauczyciela, o możliwościach poszczególnych uczniów, o ich indywidualnych różnicach rozwojowych, itd. itd. Czyż niejednokrotnie cała wizytacja nie skończyłaby się na tem?!

Testowanie testami wiadomości przy zastosowaniu arkusza statystycznego o podwójnej rejestracji pozwala nauczycielowi dokonać przeglądu ciągłości pracy zarówno poszczególnego ucznia, jakoteż i całej klasy jako całości, arkusz bowiem taki daje w linii poziomej obraz pracy poszczególnego ucznia, zaś w linii pionowej ilustruje ilość pracy całej klasy — i to w trojkiej wartości (+, —, 0). Badania takie mają w praktyce naszej ogromną wprost wartość: dają możliwość uczniom i nauczycielowi porównywania w czasie wysiłków ucznia z jednej stro-

ny i wydajności pracy nauczyciela — z drugiej strony, a obok tego noszą w sobie te wykresy argument przepotężny: analiza (wyników) treści arkusza takiego stanowi dla nauczyciela *d r o g o w s k a z* do dalszej pracy, a dla każdego oceniającego pracę nauczyciela stanowi *d o w ó d c z u w a n i a* i stawia wizytowanego na wysokości swego nauczycielskiego zadania!

Porównywanie arkuszy statystycznych (testowania) w obrębie roku szkolnego wykaże nauczycielowi jak na dłoni, którzy uczniowie śmigają wprzód, którzy utrzymują się w miejscu, a którzy nie podążają wraz z resztą klasy naprzód. I jeśli wyniki testowania są zgodne z urobioną sobie uprzednio o uczniach opinią — śmiało może nauczyciel przystępować do klasyfikacji. A w wypadku, gdy wynik testowania i opinia o rozwoju ucznia są ujemne, t. j., gdy uczeń okaże — w stosunku do klasy — opóźnienie w rozwoju — *m u s i* nauczyciel zastosować się do wymagań „Ustawy” i powinien dać takiemu uczniowi odroczenie... Dla dobra jego własnego i dla dobra klasy! I dla porządku!

I wówczas — pozbywając się „po drodze” balastu — będzie miał klasę „równą”! A w księgach szkolnych poda motywy ocen niedostatecznych (§ 83) w postaci arkuszy testowych i arkuszy statystycznych.

Szeroki zakres lub wąski, łatwość, prostota, i t. p. orjentowanie nauczyciela w całokształcie pracy ucznia oraz możliwość stosowania w przeróżnych dziedzinach życia szkolnego, możliwość wreszcie wyprowadzania obiektywnej oceny ucznia i jego pracy — oto niezaprzeczone zalety i wartości testów wiadomości i inteligencji. Oto przyczyny obserwowanego obecnie rozwoju testowania jako metody „poznawania” — oto i racje ich stosowania. R. Buczowski

ZAGADNIENIE OCEN W ŚWIETLE OPINJI UCZNIÓW

Zagadnienie oceny pracy dziecka w szkole jest zagadnieniem, które bardzo silnie interesuje świat pedagogiczny w ostatnich czasach. Coraz więcej mówi się i pisze na ten temat, coraz częściej czyni się próby w kierunku zastąpienia dotychczasowych sposobów oceny pracy dziecka innymi, bardziej przystosowanymi do nowoczesnej wiedzy psychologicznej. Niedoskonałość bowiem dotychczasowych sposobów tej oceny nie ulega już dzisiaj żadnej dyskusji. Jeżeli istnieją one jeszcze, to raczej jako przykre środki konieczności, które cierpi się z braku innych, lepszych, które jednak koniecznie trzeba temi innymi, lepszymi zastąpić.

Nasza reforma szkolna jeszcze bardziej zaktualizowała zagadnienie oceny ucznia. Żądając bowiem kilkakrotnej selekcji przy przechodzeniu ucznia ze szkoły powszechnej do gimnazjum, z gimnazjum do liceum i z liceum do uniwersytetu, nadaje temu zagadnieniu jeszcze większe znaczenie i domaga się tem samym jego rychłego rozwiązania.

Przy rozważaniu tego zagadnienia bierze się najczęściej tylko jedną jego stronę

pod uwagę: podkreśla się mianowicie nieużyteczność i zawodność dzisiejszych sposobów oceniania pracy ucznia, gdy trzeba się na nich oprzeć. Nie dają one nigdy obiektywnej miary pracy ucznia, gdyż efekt ich jest zawsze zależny od wielu nieprzewidywanych czynników, które nie sposób jest skontrolować. To staje się powodem troski wielu osób dorosłych, które ujmują to jednak ze swojego punktu widzenia. Troszczy się więc najpierw nauczyciel, który ma przychodzącego doń ucznia na podstawie ocen przyjąć do swej szkoły i zależnie od prawdziwości tych ocen utrudnić sobie pracę lub ułatwić. Troszczy się następnie nauczyciel, który ma ucznia ocenić i z tych samych, co tamten względów, obawia się, aby nie okazać się w stosunku do ucznia niesprawiedliwym. Troszczą się wreszcie i rodzice ucznia, których niejako stan posiadania jest tutaj zagrożony. Jeżeli mówi się przytem i o dziecku, to względ ten występuje tylko wtórnie, zresztą wyłącznie tylko w drugim i trzecim wypadku, nigdy zaś prawie w pierwszym.

Tymczasem zapomina się zupełnie, że ocena pracy ucznia, przy dzisiejszem jej stosowaniu, powinna być na terenie szkoły przynajmniej jeszcze w jednym wypadku rozpatrywana. Nie zostaje ona przecież wyłącznie tylko do użytku nauczyciela samego i najczęściej nie w tym celu nawet bywa dokonywana. Do konywuje się jej przedewszystkiem dla ucznia samego, dając mu ją, jako zapłatę, a jeszcze częściej — jako nagrodę lub karę za jego pracę. Spełnia ona zatem nietylko funkcję miernika pracy ucznia, ale w równym stopniu, a może jeszcze w większym — funkcję nagrody i kary. Tę drugą funkcję uczeń widzi prawie wyłącznie, a bardzo często i nauczyciel punkt ciężkości na nią przesuwa. Należałoby więc zagadnienie oceny pracy ucznia i od tej strony rozważać i to nie mimochodem, lecz narówni z innymi, a może i przedewszystkiem. Należałoby spojrzeć na zagadnienie oceny pracy ucznia nietylko od strony dorosłego, lecz również i od strony samego ucznia. Bowiem i on się tem zagadnieniem troszczy, i dla niego jest ono sprawą niecierpiącą zwłoki, a że tak jest, świadczą wypowiedzi uczniów na temat ocen i stopni, jakie przy okazji różnych badań, coraz częściej teraz przeprowadzanych na terenie szkoły, można napotkać.

Przykładem mogą być badania M. Keilhackera, przeprowadzone przez niego nad pojęciem idealnego nauczyciela u uczniów w 1930 roku w Niemczech ¹⁾. Zebrał on wianowicie blisko 4000 wypracowań dzieci i młodzieży na temat: „Jakiego pragnąłbym mieć nauczyciela?”. Przy przeprowadzaniu badań uwzględnił zarówno różne rodzaje szkół i różne ich środowiska, jak różnice płci i wieku uczniów. Celem tych badań było odtworzenie idealnego obrazu nauczyciela w ujęciu uczniów. Ponieważ jako metoda badań była szczęśliwie użyta metoda wypracowań, pozostawiająca całkowitą swobodę zeznającemu, przeto w zeznaniach badanych znalazły dużo miejsca między innymi i wypowiedzi uczniów na temat ocen, stopni, cenzur, promocyj i t. p. Zeznaniom na ten temat poświęcił nawet Keilhacker specjalne miejsce w swojej książce ²⁾. A poza tem są one rozsiane w różnych miejscach tej książki. Szczególniej zaś obficie występują przy omawianiu sprawiedliwości nauczyciela, któremu to zagadnie-

¹⁾ Keilhacker Martin D-r — Der ideale Lehrer nach der Auffassung der Schüler. Eine experimentelle Untersuchung. Freiburg im Breisgau, Herder, 1932.

²⁾ Str. 75 — 77 (Zensuren u. Versetzung).

niu poświęcił Keilhacker jeszcze przed wydaniem swej książki specjalną pracę, zamieszczoną w jednym z pedagogicznych czasopism niemieckich ¹⁾).

We wszystkich zeznaniach, zebranych przez Keilhackera, przebija jedno ogólne pragnienie, mianowicie, aby szkoła nie czyniła życia uczniów tak ciężkiem. Pragnienie to właśnie przy okazji wypowiedzania się na temat ocen najsilniej jest przez uczniów akcentowane. Szeregując i porównywując wypowiedzi dzieci na ten temat według ich wieku i klas szkolnych, do których uczęszczają, zauważył Keilhacker, że troska o oceny i cenzury największe nasilenie posiada u uczniów około 15-go roku życia, a powyżej tego wieku jest słabsza lub wcale nie występuje. Przyczynę tego widzi Keilhacker z jednej strony w okoliczności, że w niższych klasach dziecko tkwi jeszcze wciąż w swoim sensualizmie, który mu każe cenić nie wiedzę, a właśnie stopnie, jako coś konkretnego, z drugiej zaś strony w fakcie, że horyzonty nowych zainteresowań, jakie okres dojrzałości otwiera przed młodzieżą klas wyższych, są tak dla niej ważne, że pozwalają jej nawet o stopniach i cenzurach zapomnieć. Poza tem i rodzice dzieci klas niższych, jak twierdzi autor, przywiązują zazwyczaj większą wagę do stopni.

Zależność zeznań na temat ocen od wieku dzieci występuje wyraźnie jeszcze i w innej dziedzinie: o ile dzieci młodsze pragną przede wszystkim otrzymywać stopnie „łagodne, pobłażliwe, nie surowe”, o tyle młodzież starsza (15 — 18 lat) żąda prawie wyłącznie stopni „sprawiedliwych”.

Żądania sprawiedliwego oceniania zjawiają się i u młodszych uczniów, jednak ta „sprawiedliwość” oceniania jest zasadniczo różna od tej, jakiej żądają uczniowie starsi. Tu przeważa przede wszystkim pragnienie ocen „łagodnych”, „pobłażliwych” i t. p., zaś sprawiedliwość nauczyciela w ocenianiu rozumiana jest przez uczniów, jako jednakowe traktowanie wszystkich uczniów. Nauczyciel jest tutaj pojmowany prawie wyłącznie, jako „dawca złych lub dobrych stopni”. Jest on tutaj „wszechmocnym Bogiem”, który nawet za złe postępy, gdy chce, może dać dobry stopień. Dziecko młodsze nie wchodzi w przyczynę otrzymania złego stopnia, wystarczy mu, że jego kolega otrzymał dobry, podczas gdy ono — zły stopień, aby czuć się głęboko pokrzywdzonym i uznać to za niesprawiedliwość. Znajduje się ono jeszcze w typowym dla siebie świecie, w którym między cudem a rzeczywistością niema wyraźnej różnicy; o uświadomieniu sobie związku między postęпами w pracy a jej oceną niema najczęściej mowy.

Dopiero, poczynszy od 15-go roku życia, zjawia się nowe pojęcie sprawiedliwości. Tutaj już nie jest zasadą „omnibus idem” (wszystkim to samo), lecz zasadą „sum cuique” (co się komu należy) powinien się nauczyciel kierować przy ocenianiu uczniów. Winien on nie tylko, zdaniem uczniów, same złe czy dobre postępy w nauce uczniów oceniać, ale wnikać również w czynniki, które je złemi czy dobrze czynią. Winien brać pod uwagę nie tylko zdolności, ale także pracę i pilność ucznia, jego stosunki domowe, warunki pracy i t. p. Szczególniej zaś, jak powiadają uczniowie, nie powinien kierować się sympatją lub antypatją do poszczególnych uczniów przy ich ocenianiu, i nie powodować się takimi względami, jak wygląd zewnętrzny uczniów, zamożność ich rodzi-

¹⁾ Keilhacker M. — Die Entwicklung des Begriffs „gerecht” bei Kindern und Jugendlichen. Zeitschrift f. pädagog. Psychologie, 1930.

ców, przynależność do tego lub innego wyznania religijnego, co się nieśtety, zdaniem uczniów, nazbyt często zdarza.

Skutki niesprawiedliwego oceniania uczniów przez nauczyciela, wskazane w wypowiedzeniach uczniów, ujmuje Keilhacker w sposób następujący: przede wszystkim szkodzi to samej nauce, do której uczniowie tracą chęć i szkoła staje się dla nich męczarnią; następnie uczniowie czują się pokrzywdzeni, rozżaleni i przygnębieni; dalej cierpi na tem stosunek koleżeński między uczniami (zawiść, nienawiść i t. p.) i wreszcie stosunek uczniów do nauczyciela staje się wrogim (uczniowie tracą zaufanie, walczą z nim, dokuczają, mszczą się i t. p.). Jednocześnie z wiekiem poczynają sobie zdawać sprawę z tego, jak trudno jest nauczycielowi wydać naprawdę sprawiedliwą ocenę. „Niema doskonałej sprawiedliwości na świecie, a nauczyciel jest tylko człowiekiem” — oto pełne rezygnacji przeświadczenie, jakie poczyną powoli brać górę. Za dużo istnieje przeszkód, które musiałby pokonać nauczyciel, chcący być sprawiedliwym; często nawet przy najlepszej woli pokonać ich nie może. Przeszkody te są nawet podawane przez uczniów i jest ich trzy rodzaje: a) czysto zewnętrzne trudności, niekiedy techniczne nawet, jak na przykład między innymi brak odpowiedniej skali stopni (brak międzystopni); b) ogólna niedoskonałość dzisiejszego sposobu oceniania (niemożność dokładnego poznania ucznia, konieczność szybkiego wyrokowania i t. p.); c) indywidualne słabości ludzkie, zarówno nauczyciela, jak i uczniów.

Mimo to, uczniowie nie rezygnują zupełnie ze sprawiedliwości nauczyciela. Nauczyciel, choćby nawet był przekonany, że sprawiedliwości niema, powinien jednak dążyć do niej. Uczniowie podają nawet środki zaradcze, które mogą trudności w dążeniu do sprawiedliwego oceniania zwalczyć. Niektóre z nich są bardzo ciekawe i pomysłowe, jak na przykład, by nauczyciel w wątpliwych wypadkach odwoływał się do opinii uczniów, by wypracowania i prace klasowe podawane były do oceny bez nazwisk uczniów, by nauczyciel przy wydawaniu oceny nie zasięgał opinii nauczycieli innych przedmiotów lub nauczycieli, którzy uczyli ucznia w ubiegłym roku i t. p.

Tak się przedstawiają wypowiedzi niemieckich dzieci i młodzieży na temat ocen i stopni w szkole, a przecież oceny te nie różnią się zasadniczo od naszych i gdyby u nas tego rodzaju badania były przeprowadzone, to wykazałyby one z pewnością podobny stan rzeczy. Jako dowód można przytoczyć wynik próby, jaką piszący przeprowadził w ubiegłym roku w jednej z warszawskich szkół powszechnych.

Chodziło o eksperymentalny przyczynek do zagadnienia osobowości nauczyciela-wychowawcy, głównie zaś o jedną jego cechę i chciano zastosować w tym celu metodę, polegającą na zbieraniu swobodnych pisemnych wypowiedzi dzieci na temat niesprawiedliwości, jakie w ich mniemaniu spotykają je w szkole. Dla wypróbowania tej metody udano się do szkoły powszechnej świeżo zorganizowanej, a więc posiadającej dzieci, które przedtem uczęszczały do różnych szkół powszechnych na terenie Warszawy. W siódmej klasie tej szkoły, po uprzednim wyjaśnieniu dzieciom celu badań i odpowiednio poważnym nastawieniu ich do zagadnienia, polecono napisać jakby wypracowanie według dyspozycji: „Czy często spotykały cię niesprawiedliwości w szkole? Opisz największą z nich”.

W celu usunięcia skrępowania i nieszczerości dzieci zostały one zapewnione,

że ich zeznania będzie czytał wyłącznie tylko przeprowadzający badania, który w tej szkole nie był znany ani przez dzieci, ani przez nauczycieli. Poza tem dzieci były uprzedzone, że w zeznaniach nie należy umieszczać ani swoich nazwisk, ani nazwisk osób, o których ewentualnie się pisze. Klasa, złożona z 35 dziewczynek w wieku od 13 do 16 lat, bardzo poważnie potraktowała swoje zadanie i w ciągu godziny napisała zeznania, które przeprowadzający badania zaraz zebrał.

Celowo została wybrana klasa siódma, jako najwięcej posiadająca w tej dziedzinie doświadczenia. Przeprowadzający badania spodziewał się uzyskać w ten sposób różnego rodzaju „niesprawiedliwości szkolne”. Tymczasem został wprost zaskoczony jednolitością zeznań. Na 35 uczennic aż 30 opisało jako największą w stosunku do siebie niesprawiedliwość zdarzenie, w którym chodziło o „niesprawiedliwą ocenę”, zaś tylko zaledwie 5 — jakieś inne, przytem w 26 wypadkach wskazywano na niesprawiedliwą ujemną ocenę, a w 4-ch — na zbyt pochlebną.

Badania te zostały z pewnych względów potem zaniechane i nie można oczywiście na podstawie tak mało znaczącej próby wyprowadzać jakichś wniosków, jednak jej wynik wystarcza w zupełności, żeby się zjawiskiem zainteresować. Tem bardziej, że nie udało się przeprowadzającemu badania znaleźć nic takiego, co wskazywałoby na przypadkowość tego zjawiska, bo szkoła ta była niemal wzorowo prowadzona, a zresztą dziewczynki zeznające chodziły do niej zaledwie kilka miesięcy i opisywane przez nie „niesprawiedliwości” miały miejsce najczęściej właśnie w szkołach, do których przedtem chodziły. Nie była to również klasa złożona ze „złych uczennic”, przeciwnie — była to raczej klasa więcej, niż przeciętna. Jedyna okoliczność, która mogłaby tylko częściowo tłumaczyć omawiane zjawisko — to fakt, że była to klasa kończąca szkołę, a więc może specjalnie zainteresowana kwestją ocen.

Widzimy więc, że nie tylko nas, dorosłych, gnębi troska o ocenę pracy dziecka w szkole. Gnębi ona i dziecko samo i tem więcej, że to przecież o jego pracę chodzi.

Usunięcie tej troski — to jednocześnie oczyszczenie atmosfery szkoły. Nauczyciel przestanie być dla młodszych dzieci jedynie „dawcą złych lub dobrych stopni”, a dla starszych „nieznośnym zatrującym życia”, będzie dla pierwszych opiekunem, dla drugich — przyjacielem. O tej dwojakiej roli nauczyciela, jaką przybiera on w oczach uczniów, zależnie od ich wieku, nie należy zapominać przy rozwiązywaniu zagadnienia oceny pracy dziecka w szkole. Opierając się bowiem na przytoczonych badaniach Keilhackera, można do wielu zarzutów, jakie się stawia azisiejszym sposobom oceny pracy dziecka w szkole, jeszcze jeden dorzucić: oto stopnie są jednakié zarówno dla 8-letniego ucznia szkoły powszechnej, jak i dla szesnastoletniego ucznia gimnazjum. Nie liczą się one zupełnie z ogromnemi różnicami, jakie zachodzą w rozwoju jednego i drugiego, nie biorą pod uwagę tych różnych postaw, jakie uczniowie ci zajmują w stosunku do ocen ich pracy.

Zarzut ten, jak i inne, musi być wzięty pod rozwagę. Nowe sposoby oceny pracy dziecka, a przynajmniej ich stosowanie — nie może być jednakié dla 10-letniego dziecka i dla 16-letniego młodzieńca. Pierwsze bowiem nie potrzebuje, a nawet nie powinno wiedzieć, że jest oceniane. Nawet najbardziej „sprawiedliwa”, najbardziej obiektywna ocena jego pracy nie poprawi w sto-

sunku do niego dotychczasowego stanu rzeczy. Dla niego zawsze zła ocena będzie identyczna, jak to już było wykazane, z niesprawiedliwością, zawsze będzie tylko karą, a nauczyciel, który ją będzie wydawał — nauczycielem niesprawiedliwym, karzącym, surowym, okrutnym. Tylko w stosunku do drugiego można zastosować ocenę jawną, pozwalającą mu kontrolować jego własną pracę. Dopiero na tym poziomie uczeń zdaje sobie sprawę z tego, że jakość oceny jest w ścisłym związku przyczynowym z jakością jego pracy, a nauczyciel — nie może bez względu na jego postępy dawać złe lub dobre stopnie. Konkludując, można postawić konkretny wniosek: oceny jawne w postaci t. zw. cenzur powinny być usunięte ze szkoły powszechnej, ponieważ nie godzi się z niemi psychika dziecka szkoły powszechnej. W wypadkach, w których są niezbędne, a więc przy przenoszeniu dziecka z jednego szczebla szkolnego na drugi, powinny je zastąpić charakterystyki psychologiczne dziecka, względnie wyniki testów wiadomościowych, które o wiele lepiej będą orjentowały nauczyciela, niż dzisiejsze „stopnie”.

Z. Kallenbrun.

Z NASZYCH DOŚWIADCZEŃ

KORESPONDENCJA MIĘDZYSZKOLNA NA USŁUGACH NAUKI

Jedną z istotnych cech nowych programów szkolnych jest ściśle zespolenie nauki z teraźniejszą rzeczywistością, stąd tak mocno podkreślana w nich aktualizacja w nauczaniu. Dziecko bowiem bardziej interesuje się tem, co jest, aniżeli tem, co było lub będzie. Materiał nauczania czerpiemy więc z bezpośrednich obserwacji z otoczenia i wycieczek do poznawanych obiektów.

W sowieckiej szkole często uczniowie pracują przy różnego rodzaju warsztatach pracy dla dokładnego poznania pewnej dziedziny, czy też zagadnienia. Nasze firmy i fabryki pod tym względem jakże mało wykazują uświadomienia. Kiedy zwróciłem się z prośbą o przyjęcie wycieczki szkolnej do jednego z większych sklepów w Warszawie, odpowiedziano mi: „A może wystarczy panu nasz cennik — u nas jest rzeczywiście najtaniej”. Napróżno wybrałbym się z wycieczką do żyrardowskich fabryk, gdyby nie uprzejmy list uczniów z Żyrardowa, oznajmujący nam, że wstęp do tego ośrodka przemysłowego jest dla nas wzbroniony. Niektóre firmy nie raczą nawet odpowiedzieć szkole na zgłoszenie wycieczki.

Tymczasem w programie szkoły powszechnej czytamy: „...wycieczki są głównym źródłem, dostarczającym materiałów do bezpośrednich przeżyć i obserwacji”. Jeżeli jeszcze weźmiemy pod uwagę wydatki, związane z wycieczką, szczególnie dalszą — to, mimo najszczerzych chęci, z wielu nawet koniecznych wycieczek zrezygnować musimy. Wprawdzie „Ilustracja Szkolna” i czasopisma dla dzieci przychodzą nam tu z pomocą, jednak wycieczki nie zastąpią, a ilustracje tam podawane nie mogą być dopasowane do wymagań wszystkich klas, w tym samym czasie, na terenie całej Polski. Podręcznik szkolny, jakkolwiek z powrotem zdobył prawo obywatelstwa w nieco zmienionej formie, to jednak zawsze zdolny jest tylko podać syntezę najkonieczniejszych wiadomości, i to

wiadomości zawsze z dnia wczorajszego. Szybkie tempo dzisiejszego życia przyspiesza wiek podręcznika.

Z drugiej strony programy zwracają uwagę na dokładne opracowanie własnego środowiska, szkoły, co jest już, mimo wspomnianych trudności, bardziej dostępne nawet dla najbiedniejszych dzieci. Powstają więc monografie poszczególnych środowisk w postaci albumów, opracowywanych przez dzieci szkolne. Wymiana tych, niejednokrotnie bardzo cennych, materiałów między szkołami byłaby zewszeczmiar pożądana. Materiały takie są przyjmowane przez dzieci z pewnym nastawieniem uczuciowym, żywiej interesują, bowiem przed otrzymaniem ich musiało być nastawienie w postaci listu z prośbą o nadesłanie takich, czy innych eksponatów, ilustracji lub opisów.

I odwrotnie — dzieci, coś otrzymujące, wzamian muszą wysłać żądane materiały ze swojego terenu. Zdrowa ambicja nakazuje, by praca tego rodzaju była wzorowa.

Ale wartości tej pracy na tem nie wyczerpują się. Należy podkreślić w tej koleżeńkiej współpracy czynnik dziś bardzo doceniany w wychowaniu — uspołecznienie, tę więź wspólnoty, bez której nie da się w obecnych warunkach pomyśleć kulturalne życie. A jakże mało znamy się wzajemnie. Jak mało wiedzą ludzie wielkich miast o ciężkiej pracy rolnika na wsi, wieśniak zaś niezawsze wie o troskach dzisiejszego robotnika fabrycznego. O tem najlepiej świadczą listy dzieci wsi, skierowane do chłopców mojej klasy. W 86-ciu listach olbrzymia większość dzieci wiejskich zazdrości bogatego i wygodnego życia moim chłopcom. Muszę nadmienić, że chłopcy moi w 90% rekrutują się z rodzin bezrobotnych (III kl. szkoły specjalnej dla trudnych do prowadzenia chłopców), a wielu z nich bez dachu i kawałka chleba. Odwrotnie znowu ze zdziwieniem moi pupile z listów dowiadują się, że kasza gryczana „to też rośnie”, że owca daje materjał na ubranie i że „chamy” nie wiedzą, „jak my tu w Warszawie wszyscy się nie znamy tak, jak oni na wsi”. Stosunek proletariatu miejskiego do chłopca na wsi jako „głupiego chama” musi wreszcie ulec zmianie. Musi to zrobić szkoła. Jakże zmienił się stosunek moich chłopców do wiejskiego dziecka po przeczytaniu poniższego listu: „Ciepłowo dn. 23 kastyryčnika. Darahija i Lubimyja Siabry! Dawiedalisia my z Polomjačka što Wy chočacia kab napisac do Was list. Pišamo pabiełarusku bo my wučymsia ũ škole pabiełarusku i chočam Wam prypomniec što ũ Polšcy żywuć biełaruskija školniki. I my i Wy adnalkowa kachajem Pana Maršałka Jazepa Piłsudskaha našaha Dziejka i Pana Prezydenta Ihnata Mościckaha. Pierašlecia Im naš nizieńki pakłon i prywitajcie Ich našym słowam: „Chaj żywuć mnohija leta!”. My chacie lib dawiedačca dzie żywie Pan Maršałak i Pan Prezydent i ci Wy Ich bačycie. Dalej pisamo pa polski kab Wy leps zrazumieli što ũ našaj wioscy cikawaha dziejacca. Prosim my Was kab padziakawali Polomjačku i kab paprasili Jaho kab napisau i ab naszaj škole i što my prosim kab da nas Siabry z polskich škol napisali. Z pamoŭki cełaj klasy spisala Nadzia Żylińska”. Po przeczytaniu posypały się pytania i zdziwienia: „To oni się uczą i po białorusku? A jak ładnie piszą! I jak dużo napisali! Muszą się uczyć i po polsku, i po białorusku, i rodzicom pomagać, i jeszcze krowy paść” i t. d. Zaimponowali im swoją ciężką i wytrwałą pracą. Gotowi są przyjść im z pomocą. Któryś zauważył na przysłanej fotografii, że są nędznie ubrani i oddałby swoją postrzępioną marynarkę. Nie miejsce tu przytaczać wszystkie ciekawsze wyjątki z tej masy listów.

Stwierdzam, że wartości korespondencji międzyszkolnej są wielkie tak pod względem wychowawczym, jak i dydaktycznym, co podkreślają Koleżanki i Koledzy w listach do mnie skierowanych.

Jakże zajmująca była lekcja o poczcie po powrocie z Urzędu Pocztowego, gdzie szukano listów dla swojej klasy, z jakże żywym zainteresowaniem krytykowano adresowane do nas listy i nieprawidłowe naklejanie znaczków pocztowych. Myślę, że po takiej lekcji będą umieli moi chłopcy adresować listy nawet najdalej wysyłane. Iluż to ludzi nie ma odwagi adresować listów, wysyłanych zagranicę, o tem najlepiej wiedzą nauczyciele prowincjonalni, którzy muszą adresować wszystkie listy wsi do Ameryki, Francji i t. d.

Jak w kl. III-ej przy pomocy korespondencji międzyszkolnej łatwo można przeprowadzić współżycie wsi z miastem i odwrotnie, tak w kl. IV-ej i V-ej korespondencja ta winna rozszerzyć się na większą skalę, gdyż tu chodziłoby o materiały do nauki geografji i przyrody z terenu całej Polski. Należałoby tylko wybrać miejscowości charakterystyczne pod względem krajoznawczym, fauny i flory. W kl. VI-ej i w II-giem półroczu kl. V-ej winna rozwiązać się korespondencja ze szkołami zagranicą, o czem szerzej pisał kol. L. Bandura w ostatnim numerze „Pracy Szkolnej”. Listy w kl. VII-ej mogłyby mieć charakter w dalszym ciągu poznawczy, jednak gruntowniejszy, aniżeli miało to miejsce w kl. IV-ej i V-ej, a to w związku z nauką o Polsce współczesnej; prócz tego klasa ta winna nawiązać ściślejszy kontakt ze szkołą w tej miejscowości, do której projektuje dłuższą krajoznawczą wycieczkę. Tak przygotowana wycieczka nie byłaby narażona na niespodzianki, jak to często zdarza się, a dzięki koleżeńskim informacjom listownym i ustnym na miejscu korzyści z takiej wycieczki będą napewno i głębsze i trwalsze.

Celem zapoczątkowania poruszanej wyżej akcji otrzymane przez moją klasę listy oddaję do Biura Informacyjnego Ośrodka Psychologiczno-Wychowawczego przy Oddziale Warszawskim Z. N. P. do dalszego wykorzystania przez szkoły warszawskie.

Zygmunt Lewandowski.

JAK WPŁYWAĆ NA STOSUNEK ŚRODOWISKA WIEJSKIEGO DO SZKOŁY?

Mówiąc o wychowaniu, po największej części mamy na myśli wychowanie w szkole, bo to nas, nauczycieli, pracujących na tej niwie, przede wszystkim obchodzi. Wiemy jednak, że na wychowanie dzieci składają się różne czynniki z jego otoczenia, a suma tych czynników tworzy środowisko wychowawcze. Nie możemy więc w naszych planach pracy pominąć, ani też w rzeczywistości usunąć wpływu środowiska, bo wpływ jego za silny. Możemy tylko zacząć pracę nad środowiskiem, starać się, by wpływy jego stały się dodatnimi.

Zajmijmy się większością naszych wsi (pracuję „na kresach”), w których zorganizowana opieka nad młodzieżą na razie ma znaczenie teoretyczne. Ażeby nie doznać zawodu w poczynaniach, poznajmy nastawienie wieśniaka do szkoły. Opierając się na dość obfitych faktach z kilkunastu miejscowości, mogę stwierdzić, że chłopcy często uważają szkołę za ciężar dla nich, za instytucję niepotrzebną, a czasami i szkodliwą. Wydatek dla dzieci na potrzeby szkolne nie jest w ich oczach żadną koniecznością i nauczyciel, o ile chce pracować, musi często z goryczą niejednego zamiaru zaniechać. Rodzice nie współpracują z nauczy-

cielem nad wychowaniem dzieci. Nauczyciel, nie mogąc pogodzić się z takim stanem rzeczy, popada w rozpacz, zniechęcenie, albo godząc się z nim, obojętnie, nie stara się wysilać. Musimy przecież poznać wieś, jej braki, pogodzić się z opłakanym stanem, ale nie po to, by stać się obojętnym, albo rozpaczającym, lecz po to, by z pełną godnością rozpocząć pracę wśród chłodu i uragań nawet. Wobec tego, zamiast o współpracy z domem, wypada nam mówić o pracy nauczyciela nowej, o wychowaniu rodziców. Ażeby bowiem mógł z nami ktoś współpracować, musi chcieć i znać się na tej pracy.

Nauczyciel dziś ma wpływać na środowisko, interesować się, a nawet opiekować się życiem dzieci poza szkołą. Lżejby mu było, gdyby udało mu się pozyskać ludzi do współpracy. Nie lekka to będzie praca, ale dałaby wielkie rezultaty i w szkole i w środowisku. Poczynając pracę nad starszym społeczeństwem wsi, musimy jednak liczyć się z tem, że zmieniać opinię ogólną, przekonać wieśniaka jest niełatwo. Nie możemy poddawać się pesymizmowi, ale też nie możemy zamykać oczu na tak jaskrawe i tak niestety częste fakty, że stają się wprost ogólną zasadą niszczenia pracy szkoły. Jeżeli mamy takie wypadki rzeczywiste, a nie z tysiąca i jednej nocy, że rodzice narzekają, jakoby nauczyciel nic nie uczył, tylko bawił się z dziećmi, biją (fakt) dzieci za rysowanie lalek i t. p. w zeszytach, biadają oświeceni nad tem, że dziecko w I klasie jeszcze nie umie czytać, że słowo potrafi przeczytać, a liter jeszcze nie zna, że z książki jeszcze nie czyta, że do domu nie ma nic „zadanego” (choć i tak nie dopilnowaliby, ażeby zrobił); uważają dziecko za krnąbrne, gdy chce iść do szkoły, bo dla drobnostek chcą zatrzymać je w domu (szkoła na drugim planie) — to patrząc na takie wypadki, zdajemy sobie sprawę z tego, co będzie naszym zadaniem.

Jakież to będzie zadanie, jakże podejść do niego, kiedy natrafimy na opór? Właśnie zacznijmy od przełamywania tego uporu. Zacznijmy zbijać przesady, zakorzenione głęboko, a szkodzące wychowaniu, uświadamiać, zaszczepiać tak trudno przyjmującą się jeszcze we wsi kulturę. Musimy jednak być wytrwali, bo uporu nie przełamiemy wkrótce, nie zrobimy wszystkiego dziś, ni jutro, ani za rok, ale przez całe lata pracy. Uzbrójmy się w siły, cierpliwość, nadzieję i róbmy swoje, nie żądając jednak wiele. Jeśli nawet mało osiągniemy, bądźmy zadowoleni, że choć tyle osiągnęliśmy.

Pierwszem zadaniem nauczyciela będzie walka (nie ostra) z przesadami, przekonywanie rodziców, nakłanianie, zachęcanie, aby sprawa wychowania dzieci, praca nauczyciela — w rezultacie urosły trochę na znaczeniu. Z początku zadawałajmy się, zamiast wdzięczności i pomocy w pracy — obojętnością, byle nie szkodzić nam, niech chłop najpierw zrozumie trud nauczyciela nad jego dziećmi, niech pozna, ile on sam nieraz szkodzi nieświadomością lub uporem. Wtedy dopiero można uświadomić go o właściwościach dzieci, o tem, jak różnią się od dorosłych; niech pozna, jaką miarą ma je mierzyć, czego żądać, co dać im. Niech zrozumie, że nie zna swoich własnych dzieci, że nieraz im wyrządza wielkie szkody, niech przekona się, że ma też, jak szkoła, a może przedewszystkiem, zadanie i odpowiedzialność za wychowanie. Gdyby nam udało się już tyle osiągnąć, możemy mu mówić o sposobach wychowania, o tem, jak to u nas i w innych krajach wiele poświęcają trudu sprawom wychowania, wreszcie stworzyć „przymierze” i... zapoczątkować współpracę.

Taki byłby mniej więcej program pracy. Teraz chodziłoby o to, jak realizo-

wać go. Pytanie, od czego zacząć; czy stwarzać koła, komitety, czy w jakiś inny sposób zorganizować ludzi? — Od tego bym nie zaczął. Kiedy jeszcze nie czują potrzeby organizacji, której nie rozumieją, kiedy nie zdają sobie sprawy, czy jest nad czym pracować, będą opieszali, a nam się nie powiedzie.

Jednym ze sposobów, w jaki możemy podnieść ważność wychowania, będą do-
rażne, okolicznościowe wzywania rodziców w sprawie dzieci, w konkretnych wypadkach — dla usunięcia braków.

Przedstawimy wtedy ze spokojem ojcu, czy matce fakt, wyjaśnimy, jakie są jego przyczyny, jakie może on mieć skutki dla dziecka, ile w tem winy dziecka, jak naprawić je i t. d. Jeżeli rodzice wyczują troskę nauczyciela, będą i sami czuli się w obowiązku ze swej strony coś uczynić — wszak chodzi o ich dziecko. Miałem już taki wypadek, że ojciec o tyle interesował się wychowaniem syna, że bił go stale po uczynku, który dla niego — ojca — przynosił szkody, a nie zdawał sobie z tego sprawy, że sam dużo zawinił w tem, że syn jest „zły”, owszem, był przekonany, że „na dobre go naucza”. Sprawę postawiłem poważnie. Stary narzekał na syna, biadał nad jego niepoprawnością. Zaproponowałem mu spróbować „łagodnością” i ściślejszą opieką zacząć poprawę chłopca. Nie dopuszczać do zbytów, dawać nie za ciężkie zajęcia. Obiecałem pomoc. Stary powoli nauczył się w razie jakiegoś wypadku z synem przychodzić do mnie. Radziłem, pomagałem, robiłem nadzieje. Chłopiec, przedtem zachmurzony, zaczął z pewnym zaufaniem i śmiałością odnosić się do mnie i do ojca. Ojciec czuł się z początku bezradnym, ale, gdy wyczuł w szkole pomoc, nie mówił, jak przedtem, że moja wina we wszystkim, bo zamiast nabić chłopca, zaczynam przemawiać do niego na uboczu, ale przyznał, że nie spodziewał się już naprawić swego syna. Może ten ojciec teraz inaczej ustosunkuje się do szkoły.

W innym wypadku np. dziecko nie rysuje na godzinie języka w zeszycie, bo — przyznaje się — rodzice karzą je za to. Znowu zjawia się potrzeba wychowania tych rodziców. Kazałem dziecku na przyszłość powołać się na mnie w takim wypadku i posłać ojca do mnie. Spodziewajmy się, że często taki ojciec przyjdzie ze skargą i narzekaniem, ale nie zrażajmy się. Starajmy się wyjaśnić, przekonać go w tym wypadku, że dzieci, rysując, też uczą się. Nie będzie dziecko między młotem i kowadłem, nie będziemy mieli tylu kłopotów. Nauczmy wieśniaków, by każdą sprawę, związaną ze szkołą, przychodzili załatwiać z nami, a nie wygadywali przed sąsiadami i, co gorsza, — dziećmi. Gdyby z początku szorstko odnosili się, musimy z zupełnym spokojem postąpić — rozbierać — uświadamiać wreszcie.

Swiadcstwo szkolne i zawiadomienia za I i III okres roku szkolnego bodaj trochę zainteresują rodziców; będzie każdy ciekaw, co też tam dziecko przyniesie ze szkoły. Wykorzystajmy i ten moment. Zdaje mi się, że na wsł więcej korzyści będzie, gdy zawiadomimy rodziców (po I i III okresie) na zebraniach rodzicielskich, niż pisemnie. Zawszeć obszerniejsze wyjaśnienia, dotyczące wad i zalet, braków i plusów poszczególnych dzieci, z podaniem rad odpowiednich, prędzej zainteresują rodziców, niż pismo, którego często nie umieją czytać. Na zebraniu poznają troskę nauczyciela, ocenę jego uznają nie za krzywdzącą, złośliwą, ale za oznakę poznania dziecka, w jego interesie. Uważalbyśmy za wskazane robić coraz częściej takie zebrania, a wkońcu przynajmniej co miesiąc; od rad, dotyczących poszczególnych dzieci, odpowiednimi rozmowami

iść coraz dalej. Najpierw rozpatrywać konkretne wypadki, ujemne i dodatnie wychowawczo, wydarzające się w szkole, domu i na ulicy, wyjaśniać i przekonywać przytem o potrzebie i znaczeniu „dobrego” wychowania, wreszcie uświadomić o tem, jak różne są właściwości dzieci od cech dorosłych, jak z drobnostek składają się wielkie rzeczy i t. d.

Starajmy się zebraniom nadawać ton poważny, traktujmy je zupełnie serio, ubolewajmy nad ujemnym zjawiskiem, cieszymy się dodatniem, współczujemy z kłopotami rodziców, pocieszajmy; zawsze starajmy się oddziaływać odpowiednio do indywidualności — czy na serce, czy na rozum, jednych przekonywać, drugich nawoływać, innym pomagać, radzić i t. d., a miejmy przytem jedną cenę i miarę moralną; oni sami wtedy wyczują naszą troskę o ich dzieci i w ten sposób możemy pozyskać ich dla współpracy. Wkońcu możnaby wciągnąć Opiekę Szkolną do współpracy w dziedzinie wychowania. Koło takie zaopiekowałoby się przedewszystkiem dziećmi biednymi, opuszczonemi, zaniedbanemi. W jaki sposób tu działać i jaki objąć zakres — będzie to zależało od warunków miejscowych. Czy będzie to dożywianie, czy ubieranie, czy leczenie dzieci, czy zakupi się sprzęty ze względów higienicznych niezbędne — zależy wszystko od świadomości Opieki. Wtedy możnaby zająć się życiem dzieci poza szkołą. Taka Opieka czy koło rodzicielskie opiekowałoby się nietylko swojemi dziećmi, ale wszystkiemi we wsi, miałyby obowiązek zważać na ich zachowanie się na ulicy, przy zabawie, na pastwisku i t. d.

Czy nie mogłoby to zmniejszyć naszych trosk i ubolewania nad ujemnem działaniem środowiska, ulicy na dzieci? Jeżeli dziś zdarza się, że dzieci wieczorami wykrzykują, podstuchują i podpatrują starszych, robią zbytki, idą na wesela, muzyki, łażą po parkanach i t. d., a starsi są na to obojętni, albo narzekają, a nic nie czynią, by tego nie było; albo im na tem nie zależy, albo nie chcą „mieć do czynienia” z rodzicami tych dzieci, to czyż nauczyciel sam to usunie, jeśli nie dozna pomocy całego społeczeństwa wiejskiego? Trzeba je koniecznie zorganizować, uspołecznic niejako, nakłonić do wspólnej z nauczycielem pracy, odpowiedzialności za wszystkie dzieci we wsi. Nie będzie wtedy tego, że jeden powie: „a cóż mię to obchodzi, to nie moje dziecko”, albo: „a cóż on ma do mego dziecka!”. Niech nie mówią: „to moje dziecko, a to twoje” — tylko „nasze, naszej wsi”. Egoizm w tej dziedzinie robi to, że nietylko cudzych, ale swoich nie wychowują. Nauczyciel ma zmienić takie nastawienie.

Uświadomionym rodzicom nie będzie wydawała się zorganizowana współpraca wychowawcza szopką, jak to dziś mogliby myśleć, ale, gdy uprzytomnią sobie, że są przecież braki dość duże, kiedy zobaczą skuteczność pracy, zupełnie poważnie ustosunkują się do niej, a wtedy poznają i ocenią ciężkie zadanie szkoły i trud nauczyciela i, zamiast utrudniać mu pracę, ile będą mogli i umieli — pomogą mu w niejedynej sytuacji wychowawczej. W. Petrów

ZAJĘCIA MIESZKANCÓW WSI. (GEOGRAFJA — PRZYRODA W KLASIE III).

Geografja — przyroda w oddziale III-cim, to poznanie własnej okolicy. Zasięg terytorjalnie niewielki. Na tej jednak przestrzeni osiadłe skupisko ludzkie żyje formą dość różnorodną. Ta różnorodność życia wiejskiego jest często mało do-

strzegalna i z tego powodu przeoczana. Zwykło się patrzeć na wieś, jako na zbiorowisko rolników, bogatszych lub biedniejszych i najemników rolnych. Jest to bardzo uproszczony obraz wsi, lecz nie istotny, chociaż powszechnie przyjęty. Głębiej w rzecz wglądnąwszy, zauważy się coś całkiem innego. Szczególnie dziś.

Opieranie egzystencji rodziny małorolnej na dochodach z gospodarstwa jest, mimo wszystko, coraz bardziej niewystarczające. Wieś nie jest jednak bierna. Trudno wprawdzie zauważyć jakiś ruch zorganizowany, jakiegoś planowego posunięcia w gospodarstwie, przekształcenie warsztatu pracy, czy coś podobnego,— do tego trzeba dużej dozy solidarności społecznej, zaufania do organizacji i do bliźnich, czego nie brak.

Wieś swe przystosowanie do konjunktury inaczej przeprowadza. Mniej planowo i systematycznie jakby tego wymagał interes kraju, bo każdy na swoją rękę, ale dość skutecznie.

Wieś w oczach ucznia III-go oddziału nie może być jednostajna i nudna. Nie wypełniają jej jedynie rolnicy, chociaż rola wokół się roztacza i w krajobrazie innego tematu jak rolny zauważyć nie można.

Na 60 uczniów pewnej III-ciej wiejskiej klasy tylko 38 ma rodziców, utrzymujących rodzinę z gospodarstwa rolnego, 22-je dzieci nie je chleba z własnego zboża. Wieś, napozór, nie zdradza tego.

Jak z tego widać, zajęcia mieszkańców wsi nie są jednakowe. Kto jest poza rolnikiem? Oto oni (najpierw ci typowi, którzy, jak to się mówi — byli i będą). Dwie rodziny żydowskie. Jedna prowadzi sklep tytoniowy i skup jaj, druga handel zbożem. Następnie dwóch kowali, młynarz na wodnym młynie, trzech biednych szewców, stolarz-cieśla-stelmach w jednej osobie, bednarz, murarz. To byliby ci uznani i doceniani przy nauce geografji-przyrody w oddziale III-im. Poza nimi niewidoczni, a właściwie niezauważeni, kryją się inni. Właściciel młynka do łuszczenia kaszy tatarskiej. Młynek mieści się w sieni najzwyczajszej chaty, wozy, jak przed młyn, nie zajeżdżają, każdy ćwiartkę tatarki na plecach własnych przyniesie, trudno to zauważyć. Z młynka żyje rodzina z pięciu osób złożona. Dzieci często tam uczęszczają, a siły ich mięśni używa się najczęściej do obracania koła.

Mechanik i ślusarz, dentysta i malarz. Człowiek samotny. Naprawia kieraty, zamki, rwie zęby i sprzedaje proszki od bólu głowy, a także sporządza tabliczki do wozów. Pracowni nie posiada żadnej.

Pośrednik przy skupie świń. Prowadzi nieoficjalnie ewidencję trzody chlewnej we wsi. Wie gdzie „sztuka” już gotowa, przygotowuje cenę, w chwili przyjazdu handlarzy służy informacjami i pomocą przy załadowaniu towaru na wóz. Odprowadza także żywca na dworzec kolejowy. Czasami nawet do Sosnowca. Syn jego wiedział, ile kosztuje bilet do Granicy i przez jakie stacje się jedzie.

Cztery szwaczki. Każda obsługuje kilkanaście chat. Młode te dziewczyny utrzymują rodziców i rodzeństwo. Maszyna do szycia to cały ich majątek. Na podkreślenie zasługuje to, że mają co miesiąc świeży „żurnal” mód, swego rodzaju lektura. Może nawet dla wielu jedyna. Tylko czasami niezrozumiała, bo obcojęzyczna.

Ogrodnik na dwuhektarowej działce. Dla wsi nie istnieje. Wszystkie produkty

wozi do miasta na małym wózku. Kwiatów oczywiście nie hoduje. Inspekty jednak posiada.

Gajowy — dom posiada we wsi, nie na leśniczówce, bo jest dozorcą lasów chłopskich.

Drogowy — Syzyf wiecznie naprawiający sejmikowy gościniec.

Znachorka — dość popularna.

Kierownik orkiestry miejskiej. W sezonie bardzo pracowity, w postnych okresach majstruje skrzypce.

Stróż nocny.

Tkacz zawodowy.

Kilka rodzin, których zajęcia nie da się określić, ale ponieważ z czegoś muszą żyć, więc opinia przyznała im zawody niechwalebne.

Poza tem, w rezerwie niejako, wspomnieć wypada o pokątnym sprzedawcy wódki, a może i sacharyny.

Jak z powyższego widać, wieś ma oblicze bardzo urozmaicone i tętniące, choć może puls nie na powierzchni, a głębiej bije. „Poznaj swoją wieś” jako hasło dla III-go oddziału będzie o tyle słuszne, o ile poznanie wsi oprze się nie na podręczniku, a na rzeczywistości. Żaden warsztat pracy nie istnieje dla siebie, a spletem interesów łączy się z innymi warsztatami, odżywia tamte i wzajemnie jest przez nie odżywiany. Nurt płynący stąd nawet na odcinku wsi musi być przez dzieci zauważony. Nurt ten to podstawa przyszłej solidarności narodowej, bez której ani myśleć nie można o budowie Państwa. Zenon Goworek

DOŚWIADCZENIA Z PRZYRODY MARTWEJ W SZKOLE

Program z przyrody wielki kładzie obecnie nacisk na doświadczenia, jako na ten środek, który pozwala dzieciom zbliżyć się do zjawiska i procesy spotykane w życiu codziennym. Wykonywanie jednak doświadczeń wymaga tak od ucznia, jak i nauczyciela pewnych wysiłków, następcza bowiem pewne trudności, które muszą być pokonane. Trudności te wyłaniają się najczęściej ze względu na cel, środki i technikę doświadczeń, musimy bowiem dokładnie zdać sobie sprawę z tego, co, czym i jak mamy wykonać, ażeby doświadczenie dało należyte rezultaty. To też przed przystąpieniem do wykonania doświadczenia musimy rozpatrzyć następujące kwestje:

1. **Jakie doświadczenie mamy zamiar zrobić i co chcemy nim wykazać?** Odpowiedź na to pytanie nasunie się nam przy opracowywaniu szkicu metodycznego lekcji, którą mamy przeprowadzić. Zagadnienie, jakie mamy doświadczać, może mieć kilka sposobów rozwiązania, z których jedno więcej, inne mniej będą skomplikowane. Wybieramy dla naszych celów takie zestawienie przyrządów i odczynników, w którym dane zjawisko najlepiej się uwydatnia, przyczem baczyć należy, ażeby w przebiegu doświadczenia nie uwypuklały się inne, niewyjaśnione zjawiska, mogące zaabsorbować uwagę dziecka, a tem samem wprowadzić chaos, a zatem efekt przeciwny, niż zamierzaliśmy, osiągnąć.

2. **Jakie przyrządy, naczynia, odczynniki są potrzebne do tego doświadczenia?** W tym celu robimy odpowiednie adnotacje i sprawdzamy je w gabinecie z inwentarzem. Jeżeli okażą się braki, winniśmy zastanowić się nad tem, czy nie uda się nam sposobem go-

spodarczym ich usunąć, o ile możliwości, bez wkładów pieniężnych. Na niezbędne środki, np. chemikalja, pieniądze znaleźć się muszą w rocznym budżecie szkolnym. Przy gospodarzem uzupełnianiu braków należy dzieci szkolne wciągnąć do współpracy, ażeby i one, w miarę ich możliwości, przyczyniły się do zubożenia pomocy naukowych w imię zasady „dla dobra ogólnego”. Dzieci (i ich rodzice) dużo mają rzeczy w domu, z których szkoła może korzystać, trzeba tylko umiejętnie do nich podejść, ażeby niezbędne rzeczy przyniosły, pożyczły, lub darowały. Naturalnie, że należy się uprzednio porozumieć z rodzicami (na konferencji rodzicielskiej) o znaczeniu pedagogiczno-dydaktycznym takich wypożyczeń, czy darowizn różnych rzeczy z domu, przyczem uwydatni się współpraca domu ze szkołą i często uniknie się wielu niemilych czasami konsekwencji.

Dużo części składowych zestawienia, potrzebnego do doświadczenia, będziemy mogli sami zrobić, przyczem pracą należy obarczyć też i dzieci na zajęciach praktycznych. Czasami ojciec któregoś dziecka, jako fachowiec, nie odmówi nam swej pomocy i bezpłatnie wykona pewne rzeczy.

Przy kompletowaniu przyrządów winniśmy zwrócić uwagę na to, czy ogólne zestawienie odpowiada następującym warunkom: 1) posiada nieskomplikowaną budowę; 2) odznacza się przejrzystością; 3) łatwo nim manipulować; 4) jest bezpieczny w użyciu; 5) czy odpowiada względem estetycznym; 6) czy naprawdę wykażemy nim to, co zamierzaliśmy — a zatem komplet należy wypróbować.

3. K t o m a r o b i ć d o ś w i a d c z e n i e? Jeżeli weźmiemy pod uwagę wartość pedagogiczno-dydaktyczną, to łatwo dojdziemy do przekonania, że tylko to doświadczenie ma pełną wartość, które uczeń sam wykonał. Doświadczenie ma być źródłem, z którego uczeń „czynnie” ma czerpać wiedzę o pewnych zjawiskach. Jednak nie zawsze będzie mógł uczeń szkoły powszechnej wykonywać eksperymenty, gdyż na przeszkodzie będą mu stały: niechęć; brak odpowiedniego przygotowania; brak odpowiedniej ilości przyrządów i naczyń; względy bezpieczeństwa i t. p., dlatego nauczyciel musi stosunkowo często demonstrować. Uczniowie mu tylko pomagają zestawiać przyrządy i dorywczo przeprowadzają obserwację. Demonstracja więc pod względem dydaktycznym jest tylko środkiem pomocniczym, przy którym uczniowie biernie stwierdzają pewne fakty przyrodnicze. Jest pewnego rodzaju wyjściem z trudnej sytuacji i z tej racji wymaga wielu omówień ze strony nauczyciela, a zatem rzadko kiedy zastąpi wykonane przez ucznia samodzielne doświadczenie, czyli bezpośrednio zetknięcie się dziecka ze zjawiskiem.

Szkoła winna iść w kierunku stosowania doświadczeń w formie ćwiczeń bezpośrednich, wykonywanych przez dzieci i tylko w trudnych sytuacjach może posługiwać się tym środkiem werbalno-poglądowym, jakim jest doświadczenie, demonstrowane przez nauczyciela. W wypadkach więc, gdy powyższe trudności nie wchodzą w rachubę, bezwzględnie uczniowie sami winni robić doświadczenia, od zestawienia przyrządów, poprzez obserwację zachodzących zjawisk i procesów, aż do rozebrania i odczyszczenia kompletu używanego.

4. C z y d a n e d o ś w i a d c z e n i e b ę d z i e c e l o w e? Tu musimy wnikać nie tylko w treść samych zjawisk, ale bierzemy pod uwagę przygotowanie umysłowe uczniów, czy mają odpowiednie dyspozycje do przyjęcia

i zrozumienia danego faktu; następnie, jaka jest łączność zjawisk zobrazowanych doświadczeniem z poprzednimi i przyszłymi lekcjami (mam tu na myśli ściśle powiązanie materiału, ażeby doświadczenie „nie wisiało luźnie w umyśle dziecka”).

Również liczymy się z tym, jaką korzyść odniesie uczeń z doświadczenia, każde bowiem doświadczenie ma stanowić dla dziecka: 1) materiał myślowy; 2) pobudzać ciekawość; 3) budzić zmysł badawczy; 4) być środkiem ekspresji; 5) rozwijać zmysł estetyczny; oraz mieć 6) zastosowanie teoretyczne bądź też praktyczne.

5. **J a k i b ę d z i e t o k d o ś w i a d c z e n i a ?** Należy zdać sobie sprawę również z tego, na co przy doświadczeniu musimy dzieciom zwrócić uwagę, o czym trzeba je poinformować, a gdzie należy przerwać nić przewodnią, ażeby dzieci same wyprowadziły wniosek ostateczny. Odpowiednie kierowanie obserwacją ucznia jest głównym zagadnieniem przy pracy badawczej. Stopniowe przejścia, które mogą dzieci w swym roztrzępaniu pominać, a które są ogniwami wniosku ostatecznego, muszą być uczniom w odpowiedni sposób podsumowane. Należy tylko zważać, by wczesnym wypowiedzeniem się nie poprowadzić uczniów do wniosku ostatecznego, gdyż wtedy całe doświadczenie straci na wartości. Obserwacja odkrywczą zmieni się bowiem na stwierdzającą, „czy pan prawdę powiedział”.

6. **J a k d ł u g o d o ś w i a d c z e n i e b ę d z i e t r w a ł o ?** Jest to problem o tyle ważny, że może być często przyczyną zniechęcenia, czy nawet znudzenia młodzieży. Dzieci bowiem niecierpliwą się bardzo, jeżeli doświadczenie się przedłuża. Dlatego należy je poinformować, jak długo mniej więcej będą czekały od początku do efektu końcowego doświadczenia. Przez podanie czasu trwania eksperymentu usuwamy częściowo zdenerwowanie u dzieci, towarzyszące zwykle przy tego rodzaju czynnościach.

7. **W j a k i c h w a r u n k a c h m a m y p r z e p r o w a d z i ć d o ś w i a d c z e n i e ?** Każde doświadczenie, ażeby wydało należyte rezultaty winno być wykonane w pewnych określonych warunkach, w innym bowiem razie może dać nawet wręcz nieprzewidziane wyniki. I z tem się należy liczyć. Wszystko musi być tak przygotowane, ażeby w ostatniej chwili czegoś nie brakowało, co przyczyniłoby się do nieudania się doświadczenia. Wprawdzie program, licząc się z nieodpowiednimi warunkami w wielu szkołach, poleca takie doświadczenia, które w różnych, nawet niesprzyjających, okolicznościach wykonać można, jednak salę szkolną, jeżeli niema specjalnej pracowni, należy odpowiednio do potrzeb przystosować. W tym celu winno się zaimprovizować z ławek stoły, przez czołowe zestawienie dwu ławek (stół dwustronny), albo przez stosowanie drewnianych podstawek, imitujących poziom stołu, na pojedyncze ławki (stół jednostronny). Zapobiegnie się tym sposobem całemu szeregowi „wypadków” takich, jak wywracanie się przyrządów, rozlewanie płynów i t. p. Na tak przygotowane „stoły” stawiają dyżurni części kompletów, potrzebnych do jednego doświadczenia i to w liczbie takiej, ażeby jeden komplet przypadał najwyżej na 4 do 5 dzieci, które na zmianę będą wykonywały eksperyment. Jeżeli ze względu na brak czasu nie będzie mogło każde dziecko doświadczenia przerobić, to jednak każde musi bodaj pomagać temu, które bezpośrednio manewruje przy zestawieniu.

Komplety zasadniczo winni zestawiać i rozbierać uczniowie pod nadzorem na-

uczyciela. Są jednak odchylenia od tej zasady, mianowicie w tych wypadkach, jeżeli wychowawca uzna, że lepiej będzie, gdy gorowy komplet uczniom przedstawi. W tych wyjątkowych wypadkach muszą jednak uczniowie zapoznać się z częściami całości złożonej i sposobem ich działania, ażeby świadomie niemi operowali, aby wiedzieli, do czego służą.

Po rozpatrzeniu powyższych kwestyj, które ująłem szkicowo, dojdziemy do wniosku, że nie ilość, ale jakość i sposób przeprowadzania doświadczeń mówi o ich bezpośredniej wartości. Stosowny wybór ćwiczeń oraz ich gruntowne przerobienie odpowiedzą zasadzie dydaktycznej i pedagogicznej „mało, ale dobrze”.

Schematycznie praca nauczyciela da się ująć następująco: 1) wybiera on odpowiedni temat ćwiczeń, dostosowany do rozwoju umysłowego ucznia i do materiału przerabianego; 2) dostarcza niezbędnych przyrządów, naczyń, odczynników w dostatecznej ilości; 3) daje uczniom wskazówki konieczne do wykonania eksperymentu; 4) wzbudza zainteresowanie i umiejętnie kieruje obserwacją ucznia. Praca ucznia polega na: 1) zestawieniu przyrządów; 2) bezpośredniej niemi manipulacji; 3) obserwacji odkrywczej przebiegu zjawisk i notowaniu spostrzeżeń; 4) zdawaniu relacji ustnych, pisemnych i rysunkowych z poznanych faktów; 5) budowaniu sądów i wniosków; 6) szukaniu zjawisk podobnych z życia; 7) zastosowaniu zdobytych wiadomości w życiu praktycznym.

Karol Burghart

SPRAWOZDANIA

NOWE KSIĄŻKI.

D-r Józef Pieter. — NOWE SPOSOBY EGZAMINOWANIA. Test wiadomości, jego założenia, konstrukcja i stosowanie. Biblioteczka Nauk Pedagogicznych 1934. Skład główny: Książnica-Atlas. Str. 162.

Tematem książki jest mało w Polsce znany problem testów wiadomości, które zostały wprowadzone po raz pierwszy w szkolnictwie Ameryki. Celem ich jest obiektywizacja oceny postępów uczniów. Książka informuje czytelnika, czym jest test wiadomości, jak się go konstruuje, do czego służy, oraz kiedy i w jakich warunkach można go z pożytkiem stosować.

Testowanie składa się z trzech grup czynności: próbnej konstrukcji testu, jego normalizacji oraz praktycznego stosowania. Dwie pierwsze czynności spełnia psycholog, trzecia należy po części do nauczyciela. Dobrze sikonstruowany test winien być *o b j e k t y w n y* (umożliwia ocenę tylko na podstawie faktycznego stanu wiadomości, a nie innych czynników), *s y m p t o m a t y c z n y* (bada istotnie tę funkcję, do której zbadania jest przeznaczony), *s p o l e g l i w y* (zawiera taki układ zadań, który wymaga znajomości całego materiału), *d j a g n o s t y c z n y* (pozwala rozpoznać rodzaj i kierunek braków ucznia), *p r o g n o s t y c z n y* (pozwala przewidzieć dalsze postępy ucznia w określonym przedmiocie), *z n o r m a l i z o w a n y* (wypróbowany na większym materiale statystycznym) i *u ż y t e c z n y* (daje się praktycznie stosować także nieobeznany z techniką testowania).

Tradycyjny sposób egzaminowania polega na zadawaniu pytań. Na jedno pytanie odpowiedzieć można jednak w rozmaity sposób, przyczem odpowiedzi mogą być w różnym stopniu dobre lub złe. Ponieważ poprawny test nie powinien dopuszczać więcej, niż jedną odpowiedź, przeto testologia rezygnuje z pytaniowej formy egzaminowania, a zastępuje ją formą przypomnieniowo-rozpoznawczą. Autor omawia 6 typów testów rozpoznawczych, ilustrując każdy na kilku wzorach.

Kryterjum wyboru zadań, wchodzących w skład testów, winna być zasada równomiernego rozsiania i ważności tych elementów. Zadania są równomiernie rozsiane, jeżeli uwzględnione są w teście wszystkie „partje” materiału i to równie szeroko. O ważności zaś decydują względy społeczne, użyteczność biologiczna, największa „pamiętalność” i t. p. Istnieją dwa idealne typy układów zadań testowych: układy o zadaniach jednakowo trudnych, przy których mierzy się oprócz dokładności również czas wykonania (są to t. zw. testy szybkości lub pośpiechu) oraz układy zadań, ułożonych wedle stopnia wzrastającej równomiernie trudności, przy których obojętny jest czas rozwiązania. Istniejące dotychczas testy odbiegają jednak dość znacznie od wspomnianych form idealnych. Test, będący w użytku międzyszkolnym, musi być znormalizowany. Stosowanie go zakłada więc uprzednie statystyczne badania. Test egzaminacyjny natomiast, służący tylko do chwilowych potrzeb nauczyciela, nie wymaga normalizacji.

Ostatnią z czynności dokonywanych przy testowaniu jest praktyczne stosowanie testu. Autor zaznacza z zasadami przeprowadzania badań testowych, oceny punktowej testu i przeliczania wyników punktowych na noty szkolne.

Rozprawa Pietera odznacza się kompozycją wywodów i bogatym materiałem przykładowym. Pod względem merytorycznym wnosi książka obok licznych trafnych postulatów, stawianych testom wiadomości, również surową krytykę dotychczasowego sposobu egzaminowania. Autor przeocza jednak fakt, iż wielokrotne egzaminowanie uczniów w ciągu roku szkolnego usuwa podkreślone przez niego braki. Krytyczne uwagi Pietera uznać można za trafne raczej w odniesieniu do egzaminów jednorazowych, np. wstępnych. Toteż zastąpienie ich przez testy wiadomości wydaje się szczególnie pożądane. Najstabszą częścią rozprawy są wywody końcowe autora, dotyczące sposobów usunięcia trudności, związanych z praktycznym stosowaniem testów wiadomości. Czy można ukryć przed uczniami treść znormalizowanych testów, póki niema testów obejmujących cały materiał nauczania? Czy testy nieznormalizowane, przygotowane do chwilowego użytku przez samych nauczycieli, nie będą miały wielu wad starych sposobów egzaminowania obok niektórych nowych? Jak wykryć przy testach wiadomości, uczniów pod względem opanowania danej wiedzy specjalnie zaawansowanych? Autor przyznaje sam, że nowe sposoby egzaminowania mogą jedynie uzupełniać dawne, które pozwalają badać nie tylko wiedzę, ale również inteligencję i inne dyspozycje psychiczne. Wobec tego nasuwa się pytanie, czy nie jest przesadne sugerowane czytelnikowi krytyczne nastawienie wobec tradycyjnych sposobów egzaminowania. Nie mogąc uznać w całej pełni krytycznych wywodów autora, godzi się jednak podkreślić trafność zajętego przez niego pozytywnego stanowiska.

Wkońcu jeszcze jedna uwaga. Żałować należy, że ze starannością sformułowań nie poszła w parze staranność korekty drukarskiej, która pozostawia wiele do życzenia.

Eugenia Blausteinowa

A. Mazur. — CWICZENIA Z ZAKRESU GEOMETRII W NOWYM PROGRAMIE. Nakład Gebethnera i Wolffa. Warszawa 1934. Z cyklu „Jak realizować nowe programy szkolne” — pod redakcją Benedykta Kubskiego.

W naszym szesnastoletnim dorobku na polu dydaktyczno-metodycznym najmniej zajmowano się zagadnieniem nauczania geometrii w zakresie szkoły powszechnej. Wprawdzie pojawiały się od czasu do czasu w prasie pedagogicznej artykuły, poświęcone tej kwestji, lecz traktowały ją ogólnikowo, bądź fragmentarycznie, nie obejmując całości. Toteż nauczanie geometrii na tym stopniu nasuwało wiele wątpliwości i trudności. Trudności te znacznie wzrosły z chwilą wprowadzenia nowych programów, bo trzeba przyznać, że nauczanie geometrii w szkole powszechnej nie jest rzeczą łatwą, ani też drugorzędną. W związku z realizacją nowego programu geometrii pojawiła się ostatnimi czasy książeczka, napisana przez A. Mazura i obejmująca całokształt nauczania geometrii w zakresie szkoły powszechnej, a tem samem wypełniająca lukę w naszej literaturze dydaktyczno-metodycznej.

W części ogólnej, liczącej zaledwie 19 stron, autor omawia w sposób zwięzły i jasny dość wyczerpująco następujące zagadnienia: 1. Cele nauczania geometrii w szkole powszechnej. 2. Charakter nauki geometrii. 3. Konstrukcja programu geometrii. 4. Zasada ciągłości i korelacji. 5. Podbudowa nauki geometrii w klasach I, II i III. 6. Rozkład materiału naukowego z geometrii w klasach IV, V, VI i VII. 7. Metoda nauczania geometrii.

Na podkreślenie zasługuje tutaj umiejętne i zgodne z programem rozwinięcie celów nauczania geometrii. Autor ujmuje je w następujących punktach: a) opanowanie przepisane go w programie materiału geometrycznego; b) zdobycie wprawy w wykonywaniu obliczeń geometrycznych i umiejętności stosowania ich do zagadnień z życia praktycznego; c) przyczynianie się do rozwoju myślenia; d) kształcenie wyobraźni stosunków przestrzennych; e) zaprawianie do poprawnego wypowiadania spostrzeżeń i uzasadnień w zakresie form geometrycznych; f) wdrażanie do samodzielnego wysiłku w pracy. Mówiąc o charakterze nauki geometrii, autor wymienia następujące cechy tej nauki: abstrakcyjność obok konkretyzmu, spekulatywność i zarazem praktyczność, rozumowanie obok doświadczenia, racjonalizm przy intuicji oraz ścisłość i pewność wiedzy, pomimo założeń hipotetycznych. Cechy te sprawiają, że pojęcia geometryczne są dość trudne dla dziecka na poziomie szkoły powszechnej.

Omawiając konstrukcję programu geometrii, autor przedstawia krótko, lecz bardzo przejrzysto zasady ciągłości i korelacji, które występują w budowie programu. Wykazuje też na przykładach przyjęty w programie układ materiału naukowego, podkreślając, że układ syntetyczny, oraz rozplanowanie cykliczno-koncentryczne materiału przyczyniają się do lepszego zrozumienia i trwałości przerabianego materiału.

Zkolei omawia autor nauczanie geometrii w klasach I, II i III-ej, gdzie nauka ta stanowi tylko podbudowę a pojęcia geometryczne wprowadzane są w związku z innymi przedmiotami. Podaje również rozkład materiału naukowego na klasy IV, V, VI i VII, oraz w końcu części ogólnej omawia metodę nauczania geometrii. Według autora, co zresztą zgodne jest ze wskazaniami programu, metoda nauczania winna opierać się na następujących zasadach: pogłębowości, praktyczności, samodzielności i indukcji.

W części szczegółowej tej książeczki zostały omówione wyczerpująco: korelacja geometrii z innymi przedmiotami w poszczególnych klasach, materiał nauczania, przepisany przez program, oraz sposób postępowania przy opracowywaniu poszczególnych zagadnień. Najwięcej uwagi i miejsca poświęca autor klasie IV-ej, omawiając szczegółowo każde pojęcie geometryczne, sposób wprowadzania, pogłębiania i opanowania przepisane go materiału naukowego. Program klasy czwartej nazwa autor dowcipnie „geometrią na kartce papieru”, gdyż podaje sposoby (godne polecenia ze względu na swą prostotę i przejrzystość) opracowania materiału tej klasy na kartce papieru, jako środka poglądowym. Omawiając nauczanie geometrii w pozostałych klasach oraz sposoby wprowadzania poszczególnych pojęć i utworów geometrycznych, autor podaje cały szereg pomysłów, zasługujących na podkreślenie.

Stosunkowo najmniej miejsca poświęca autor klasie VII-ej, a szkoda, wszak program klasie tej przypisuje wielką wagę, a charakter nauczania, jak sam autor podkreśla, winien być inny — oparty prawie całkowicie na badaniu przedmiotów o kształtach geometrycznych, spotykanych w otoczeniu dziecka.

Na uwagę zasługuje fakt, że autor, trzymając się ściśle idei programu, niekiedy wyświetlając niejasności tegoż, konsekwentnie i ze zrozumieniem rzeczy przeprowadza zagadnienie nauczania geometrii przez całą szkołę powszechną i podaje cały szereg łatwych

i pomysłowych podejść. Autor przez cały czas zdaje sobie jasno sprawę z tego, że geometria jest nauką ścisłą, trudną do uczenia na tym poziomie, lecz o tej ścisłości naukowej pojęć jak też i prawd geometrycznych nie zapomina ani na chwilę.

Pamięta również i o tem, że geometria na poziomie szkoły powszechnej, nie tracąc na swej ścisłości, musi być nauką stosowaną, przygotowującą dziecko do rozwiązywania zagadnień życiowych. Dwie te cechy geometrii — ścisłość i praktyczność, umiejętnie autor godzi w zakresie całej szkoły powszechnej.

W podanych przez autora sposobach rozwiązywania zagadnień geometrycznych przebija się wielka troska o „radosną twórczość dziecka”. Dzieci same dochodzą do wielu prawd geometrycznych: zasada samodzielności została uwzględniona w dużym stopniu.

Wartość książeczki podnoszą rysunki, ilustrujące sposoby wprowadzania pewnych zagadnień geometrycznych, oraz tabelki zestawień materiału naukowego. Ogólnie należy powiedzieć, że omówiona książeczka przyczyni się w znacznym stopniu do rozwiązania całego szeregu wątpliwości programowych, oraz uchroni nauczycielstwo od wielu niedociągnięć metodycznych z zakresu nauczania geometrii w szkole powszechnej.

R. O.

St. Gabrjel, J. Mazurek: ZAJĘCIA PRAKTYCZNE DZIECKA W SZKOLE I W DOMU. Cz. I (kl. I i II). Stron 60. Cena 2.50. Skład w „Naszej Księgarni”.

Na 80 stronach książki autorzy w sposób jasny, a przede wszystkim przykładowo (256 ilustracji) przedstawiają materiał i jego wykorzystanie w pracy szkolnej w dziedzinie zajęć praktycznych (klasy I i II). Odkrywają się dla wielu z nas tajniki, które pozwalają nam z martwego tworzywa: skrawków papieru, zapalek zużytych, pudełek, szyszek, ziemniaków, korków i t. d. i t. d. powoływać do „życia” tak wspaniałe i pełne ruchu istoty i twory, jakie widzimy na 40 stronach tej pożytecznej książki. Są to tylko przykłady, a nie wzory do kopiowania przez nauczyciela i dziecko, o czym autorzy nadmienią kilkakrotnie.

W krótkich, lecz wystarczających uwagach ogólnych autorzy podkreślają wychowawcze i kształcące znaczenie zajęć praktycznych, ujmując te sprawy zgodnie z duchem nowego programu tego przedmiotu.

Książka cieszy się powodzeniem. Czekamy na Cz. II.

S. D.

NOWE PODRĘCZNIKI

A. M. Rusiecki i A. Zarzecki. — ARYTMETYKA. Podręcznik dla uczniów szkoły powszechnej. Klasa III. 1934, nakł. Księgarni Św. Wojciecha.

Jak się tego można było spodziewać po autorach-współtwórcach nowego programu arytmetyki w szkole powszechnej, podręcznik jest jak najściślej do tych programów dostosowany. Druga jego zaleta — to strona metodyczna: zadania układane są z ogromną starannością w przestrzeganiu stopniowania trudności. Trzecia — to nieliczne wprowadzie, ale ładne i przejrzyste graficznie rysunki (dwa „figuralne” podpisane przez artystę tej miary, co Norblin). Trudno stwierdzać apodyktycznie jej zalety i usterki, skoro książeczka ta nie przeszła przez „próbę szkoły”, jednak zdaje się, że poszczególne części materiału zajmują w podręczniku ilość miejsca, nieproporcjonalną do ich trudności i obszerności. Tak np. na 119 stronach powtórzenie kursu II-jej klasy zajmuje aż 22 str., a wogóle działania w zakresie 100 zajmują aż 35 stron, natomiast ważeniu oraz mierzeniu pojemności poświęcono tylko trzy stronicie, rachubie czasu również trzy (i to z wliczeniem rysunków), piśmiennym sposobom dodawania i odejmowania sześć, piśmiennym sposobom mnożenia i dzielenia 5 stronice.

Studując podręcznik i zestawiając go z obserwacjami z praktyki nauczycielskiej, dochodzi się do wniosku, że początkowe działy są potraktowane za obszernie, a końcowe i trudniejsze za pobieżnie.

Zadania tekstowe są dziwnie monotonne i nie zawierają treści, któraby dla dzieci mogła być atrakcyjna; niema np. wcale obliczeń, dotyczących tematu tak fascynującego dzisiejsze dziecko, jak samoloty, czy balony; o samochodach, na których zna się dziś każdy dzieciak 9-letni, mówią teksty zaledwie trzech zadań. Zato w nużącym nadmiarze występuje kupowanie, głównie stalówek, zeszytów, pozatem malowanek, pączków

i t. p. do czego odnosi się około 140 zadań tekstowych. Inne tematy często się powtarzające, to słoje, kubki, butelki, stojące w rzędach na półce, podkowy końskie, wiązanki kwiatów, stoły z czterema nogami każdy i t. p. obojętne dziecku tematy, które mogą je zainteresować raz, czy dwa, ale nie więcej.

Doskonałym pomysłem jest wprowadzenie tekstów o charakterze zagadek rachunowych. Wszystkim wiadomo, jak się dzieci „palą” do wszelkich „zgadywanek”; szkoda, że tych zagadek jest w całej książce zaledwie pięć.

Książka chce również budzić samodzielność dzieci, podając polecenia ułożenia zadania na podane działania i liczby. Ale nie wiem, czy dziecko bardzo będzie pobudzone do owego samodzielnego wysiłku, czytając takie np. polecenie: „Ułóż zadanie o kupowaniu: $2.8 = 16$ ”, albo: „Ułóż zadanie o robocie stolarza: $5.4 + 6.2 =$ ”.

Jednak jako praktyczny „przewodnik metodyczny” książka Rusieckiego i Zarzeckiego może niewątpliwie oddać duże usługi, zwłaszcza mniej wyszkolonemu nauczycielowi. Doświadczony uzupełni sobie ten zbiór zadań przykładami własnego pomysłu, a odpowiadającymi treścią zainteresowaniom grupy dziecięcej, z którą pracuje.

S. H.

KSIĄŻKI DLA MŁODZIEŻY

BIBLIOTEKA MŁODZIEŻY „PRZYMIERZE Z KSIĄŻKĄ” POD REDAKCJĄ D-RA J. MUSZKOWSKIEGO.

Jerzy Kornacki (zespół literacki „Przedmieście). OCZY I RĘCE. Wydawnictwo B-ci Drapczyńskich. Warszawa 1934. Str. 148. Ilustracje J. Simon-Pietkiewiczowej.

Szczepan zostaje terminatorem krawieckim w 11-tym roku życia. Wszystko, co spotyka jest dla niego nowe i nieuzupełnie zrozumiałe. Tyle jest dziwnych rzeczy na świecie. On jest chłopcem u krawca i nazywa się Szczepan, a cztery lata od niego starszy syn krawca Marek nazywa się pan Mareczek. Dlaczego tak jest, Szczepan nie rozumie, a najgorsze jest to, że nie rozumie, poco tak jest.

Ciężka i monotonna jest praca w warsztacie. Szczepan wykorzystywany jest raczej do posług, niż do nauki rzemiosła. Ale pracuje wytrwale i wszystkie wolne od posług chwile poświęca nauce szycia. Chce prędko umieć szyć, bo chce, żeby w domu u matki nie było głodu. Marzy chłopczyzna o własnym warsztacie, o klienteli i o tem, że będzie lepiej, jaśniej...

Niespodziewana choroba zwala z nóg majstra. Niedługo zjawia się śmierć, a co zatem idzie — likwidacja warsztatu. Szczepan wraca do domu. W domu ta sama zaharowana na posługach matka, bezrobotny ojciec i sublokator z dzieckiem, utrzymujący się z żebraniń. Nasz mały bohater niestrudzenie szuka pracy. Napróżno — na pracę niema popytu. Zapędzony w poszukiwaniach warsztatu spotyka swego przyjaciela ze szkoły dokształcającej i wspólnie wraz z innymi bezrobotnymi zakładają spółkę młodych pracowników igły. Zamierzają pracować za połowę cen rynkowych, byleby odsunąć od siebie jaknajdalej widmo głodu.

Oto treść książki. Na poruszane zagadnienie autor nie daje jakichś wyraźnych wskazań, zmierzających do rozwiązania tragedii bezrobocia wśród młodzieży. Może to i dobrze, bo rozwiązania zacznie szukać młodzież sama, a to ją pobudzi do zastanowienia się nad tem, co zrobić, żeby było lepiej, żeby praca pożyteczna i twórcza stała się i jej udziałem. Książka napisana ładnie i z wielkim znanstwem psychologii dziecka. Godna jest polecenia ze względu na aktualny temat i zręczne a realne przedstawienie życia dzieci i młodzieży sfer robotniczych.

H. Ładosz.

Zofja Meissnerówna. MARYNARZE Z DELFINA. Z przedmową generała M. Zaruskiego. 208 str. M. Arct. Warszawa 1934. Cena w oprawie kartonowej zł. 4.80.

Książka Z. Meissnerówny należy do naszej szybko ostatnimi czasy bogacącej się literatury morskiej. Autorka opisała tu przygody czterech chłopców, uczniów szkoły powszechnej, którzy wybrali się żaglówką, zakupioną za własne oszczędności, z Grudziądza z biegiem Wisły do morza. Zapał i wytrwanie, z jakim młodzi żeglarze wykonywują swój zamiar, jest godny podziwu i porównania czytelnika nie tylko młodocianego, mimo że książka przeznaczona jest dla młodzieży.

Akcja toczy się żywo i barwnie, przyczem bez szkody dla tej żywości uwzględniony jest szeroko moment historyczny powstania i rozwoju naszej floty bałtyckiej.

Zgrabnie i ładnie podkreślony jest moment buntu załogi, która, mimo to, w chwili niebezpieczeństwa (napad chłopców portowych na łódź), zapomina o niezgodzie i broni wspólnego dobra. Drobne prywatne animozje ustępują, bo ukazuje się cel wyższy, dotyczący nie jednostki, a zbiorowości.

Książkę Meissnerówny należy powitać z radością, gdyż stanie się ona pożądaną lekturą dla młodzieży, która dotychczas jeszcze nie ma za wiele książek, traktujących o morzu i o naszym na nim dorobku.

H. Ładosz.

Ernest Seton Thompson. CZYTANKI PRZYRODNICZE. Wydawnictwo M. Arcta. Tłumaczenie Arct-Golczewskiej.

Ukazały się na półkach księgarskich książeczki z zakresu przyrody Thompsona. Doskonale przekład i przyjemnie a żywo utrzymany ton tych opowiadań sprawia, że książki te czyta się łatwo i z wielkim zainteresowaniem. Każda z czytanek, a jest ich wiele, stanowi zamkniętą całość i prócz wiadomości przyrodniczych daje pewne uczuciowe pogłębienie tematu.

Jeśli Thompson pisze o zającu, bażancie, wilku czy wróblu, to nie jest to sucha a uczona rozprawka o tem czy innem zwierzęciu. Sposób pisania Thompsona jest tego rodzaju, że czytelnik razem z wilkiem czy zającem przeżywa jego radości i smutki, zaczyna rozumieć cel życia tego zwierzęcia i poznawać je jakby z nowej i ciekawej strony.

Po przeczytaniu takiej książeczki czuje się jakby pewne zażenowanie, że tak mało interesujemy się przyrodą i często fałszywie się do niej ustosunkowujemy.

Nauczycielstwo winno zwrócić uwagę młodzieży na to wydawnictwo naprawdę dobre i pożyteczne. Lektura taka da młodzieży dużo wiedzy przyrodniczej podanej w ładnej formie i ułatwi pracę samemu nauczycielstwu.

Oto tytuły czytanek: „Czerwonokryzek” — dzieje pewnego bażanta. „Strzępouch” — dzieje pewnego zajączka. „Śpiewak uliczny” — przygody wróbla Grzmotka. „Wilki z Winnipeg” — przyjaciel małego lisa. „Matka Cyranka” i „Dlaczego sroki tracą rozum raz w roku”, „Matka liszka”, „Srebrnoplamik”, „Czynk-cap”, „Chłopiec i ryś”, „Kotka śmieciarka”, „Wully, pies owczarski” i „Joch” — dzieje małego niedźwiadka.

Ceny książeczek (starannie wydanych) od 30 do 60 groszy.

H. Ładosz.

• OD ADMINISTRACJI

P. T. Prenumeratom czasopism pedagogicznych Związku Nauczycielstwa Polskiego przypominamy, że czas już wnieść przedpłatę za II-gie półrocze 1934/35. Załączamy w tym celu do każdego numeru blankiet nadawczy P. K. O.

P. T. Prenumeratom, którzy nie uregulowali dotychczas w całości prenumeraty za I półrocze, zmuszeni będziemy przetrwać wysyłkę czasopisma.

REDAKTORZY ALEKSANDER LIWIN I KAZIMIERZ STASZEWSKI.

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO:
STANISŁAW MACHOWSKI.

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA.