

PRACA SZKOLNA



• DODATEK MIESIĘCZNY •
DO „GŁOSU NAUCZYCIELSKIEGO”
• POŚWIĘCONY SPRAWOM •
PEDAGOGICZNO-DYDAKTYCZNYM
WZWIĄZKU Z PRAKTYKĄ SZKOLNĄ



M. LIBRACHOWA.

Uwagi na temat reformy programów szkolnych.

W ostatnich dwu numerach Pracy Szkolnej ukazały się trzy artykuły, poświęcone sprawie reformy programów szkoły powszechnej.

Wszystkie pochodzą od osób ściśle ze szkołą powszechną zespolonych, bądź bezpośrednio na tym terenie pracujących, bądź pośrednio z nią związanych. Ponadto programy kol. Usarkowej i kol. Petrykowskiego są realnie przepracowane jeśli nie w całości, to przynajmniej częściowo. Program kol. Usarkowej ma bardzo wyraźne oblicze: tendencja wychowawcza wysunięta została w sposób stanowczy na plan pierwszy, wypowiedziana jest wyraźnie, sformułowana jako naczelne hasło pracy dla każdego oddziału oddzielnie, tworzy jednak całość spójną jedną myślą wychowawczą, która zatacza stopniowo coraz szersze kręgi, licząc się z wiekiem i rozwojem dziecka. Myśl wychowawcza jest jasna i przekonująca.

Pomijam kwestję czy i w jakim stopniu program nauczania, na tych przesłankach oparty, może być skutecznie wychować dzieci w duchu sprecyzowanych wyraźnie zamierzeń wychowawczych. Trzeba przecież, żeby dzieci czuły dokoła siebie, w życiu poza szkolnym, siłę realną tych prawd, które im szkoła pragnie zaszcześcić, gdyż nietylko szkoła wychowuje. Zresztą i na terenie samej szkoły skłonni może jesteśmy przecenić trochę znaczenie programu, a przecież ten sam program w wykonaniu dwu nauczycieli dać może różne wyniki nietylko pod względem ilościowym, ale i pod względem jakościowym. Wykonanie programu jest momentem równie ważnym — jeżeli nie ważniejszym — jak jego konstrukcja, a największa trudność w pedagogice i dydaktyce polega na przejściu od teorii do praktyki, nietrudno też przyszloby wykazać, że na tem przejściu załamują się niejednokrotnie najtężsi reformatorzy.

Powracając do programów kol. Petrykowskiego i kol. Usarkowej stwierdzić należy, że posiadają one duże walory: mają zapach szkoły, a nie biurka, wykazują rzetelny stosunek do pracy, niekiedy stosunek samodzielnego, twórczego, nie są ślepym naśladownictwem cudzych pomysłów i modnych haseł, lecz są wyrazem własnych poszukiwań, którym przyświeca dążenie do zrozumienia potrzeb współczesnego życia. Pomimo

wszystkich tych zalet trudno jednak byłoby stwierdzić, że programy te rozwiązują problemat reformy.

Celem tych rozważań nie jest zresztą krytyczna ocena obu wspomnianych projektów, lecz wysunięcie ogólnych założeń, na których należałoby oprzeć pracę nad reformą. Przedewszystkiem bowiem nasuwa się wątpliwość, czy można pracę tę rozpocząć na jednym odcinku szkolnictwa, wówczas zwłaszcza, gdy jako naczelną zasadę organizacji przyjmuje się jego jednolitość; czy można umacniać punkt wyjścia, nie wiedząc nic o punkcie dojścia? Najsłabszą pozycją dzisiejszego szkolnictwa jest niewątpliwie szkoła średnia i to nie tylko dlatego, że ma niedobre programy, ale przede wszystkim dlatego, że niewiadomo dobrze, jakim służy celom, jakim odpowiada potrzebom.

Pojęcie „średniego wykształcenia” jest zupełnie mętne, najczęściej bywa ono rozumiane jako przygotowanie do uniwersytetu i jakkolwiek uniwersytety żałują, (przypomnijmy ankietę, którą pisma podały kilka lat temu) że przygotowanie to niewiele jest warte, jednakże dziś szkoła średnia jest naprawdę tym szczeblem na drabinie szkolnictwa, z którego wchodzi się na szczybel wyższy — i bodaj niczem więcej.

Należałoby zatem dokonać rewizji pojęcia „średnie wykształcenie”, sprecyzować dokładnie treść tego pojęcia i dopiero na tej podstawie oprzeć reformę programów zarówno w szkole powszechnej, jak — w średniej. Taki punkt wyjścia wydaje się konieczny nie dlatego, żeby szkołę powszechną traktować, jako przygotowanie do szkoły średniej, lecz dlatego, że szkoła średnia ma być nadbudową szkoły powszechnej, ma być przedłużeniem linii pracy, wiodącej dzieci i młodzież od lat 7-miu do 18-stu do jakiegoś celu wychowania i kształcenia. Można i trzeba brać pod uwagę ten fakt, że dla większości dzieci linia ta przerwie się lub odchyli na jakimś swym odcinku, nie mniej jednak trzeba — o ile zasada jednolitości szkolnictwa nie jest pustem słowem — znać, przewidzieć i określić jej punkt dojścia. Niepodobna bowiem zakładać fundamentów, nie wiedząc, pod jaki budynek się je zakłada. Jeżeli wysunąć tu można zarzut, że szkoła powszechna ma swoje własne cele, trzeba w odpowiedzi na zarzut ten podkreślić, że w myśl założeń jednolitości szkolnictwa, cele te mają wypaść na tej samej linii, co cel dalszy, że są przede wszystkim podyktowane względami na wiek dzieci i stopień ich duchowego rozwoju. Trudności, wynikające z czynników społeczno - ekonomicznych, rozwiązane być muszą w sposób nie naruszający ogólnych wytycznych wychowawczych, na których opiera się budowa szkolnictwa.

Odpowiedź na pytanie, czym ma być średnie wykształcenie, nie jest bynajmniej łatwa, a zależna jest przede wszystkim od tego, jakie zajmujemy stanowisko w stosunku do współczesnego życia, czy będzie to stanowisko aprobowujące ogólną kierunkowość dążeń, czy stanowisko krytyczne, z którego wyniknie chęć zapobiegania jednostronności, chęć wytworzenia lepszej równowagi, wzmocnienia osłabionych pozycji kultury duchowej.

Wychowawca, który z tytułu swego zawodu, wierzy w skuteczność zrationalizowanych środków oddziaływania wychowawczego, powinien zająć drugie stanowisko, inaczej bowiem wychowanie młodego pokolenia pociągnięte będzie przez wartki i zawsze silny potok życia i biernie zostanie poniesione w kierunku, wyznaczonym przez ducha czasu. Wychowawca będzie się czasem zżymał, że ten kierunek niezupełnie jest pożądanym, czasem będzie się bronił argumentem, że życie jest silniejsze od

teorii, nigdy nie będzie się mógł uważać za świadomego kierownika wychowania.

W ramach artykułu nie można zanalizować i scharakteryzować ogólnej kierunkowości dążeń współczesnego życia i młodego pokolenia; są w nich momenty dodatnie, są momenty ujemne, ocena tych momentów pozostanie ukrytą przesłanką dla dalszych wniosków, przesłanką, która albo stanie się jasną dla czytelników ze względu na wnioski, albo ujawnić się może w toku ewentualnej dyskusji.

Zadaniem szkoły średniej powinno być — mojem zdaniem — wyrobienie i ukształtowanie tej struktury psychicznej, którą daje kultura duchowa. (Nie mówię o kulturze fizycznej, gdyż właśnie duch czasu stoi na straży tego hasła). O mało nie napisałam: stworzenie podstaw do naukowego światopoglądu. Hasło tak sformułowane byłoby z duchem czasu, oczywiście, niezgodne. Syntezy naukowe przestały promieniować na szeroki ogół, okres popularyzacji ich minął, badania naukowe zamknięte są szczelnie w instytutach naukowych, do szerszych warstw społeczeństwa przenikają jedynie w postaci zastosowań technicznych, czy wogóle praktycznych, nie budząc zainteresowania poznawczego. Uczni odwracają się z pogardą od popularyzacji wiedzy, którą nazwano obecnie jej wulgaryzacją, a jednocześnie skarżą się, na obojętność społeczeństwa dla nauki. Tak jest przynajmniej u nas.

Hasło, domagające się dla młodzieży szkoły średniej, wyrobienia światopoglądu naukowego, oszacowaneby zostało jako „ciasny intelektualizm” — potraktowane może być pozatem jako zgola niepożądane — któremu przeciwstawiłoby należało hasło światopoglądu religijnego.

Obecne programy szkoły średniej z duchem czasu świadomie zapewne uzgodnione, wyeliminowały wszystko co jest ujęciem syntetycznym, dały natomiast z różnych gałęzi wiedzy duży zasób faktycznych wiadomości oraz fragmentaryczną demonstrację metod naukowych, właściwych danej gałęzi wiedzy, przyczem punkt ostatni nie wszędzie został uwzględniony, stanęły mu bowiem na przeszkodzie warunki pomieszczenia szkoły i jej fundusze. Nie wszędzie więc istnieją pracownie biologiczne i fizyko - chemiczne, nie wszędzie zastosowane są w nauczaniu materiały źródłowe przy nauczaniu historii. Zasadniczo jednak wszędzie powinna młodzież przerabiać sekcję ryb, żab, królików — natomiast o historycznym przynajmniej znaczeniu teorii ewolucji wcale się nie mówi w związku z nauką biologii, jakkolwiek teoria ta na tym właśnie gruncie wyrosła. Młodzież dowiaduje się jednak o istnieniu tej teorii z ust księdza na wykładach religii.

Nie mówmy zatem o „naukowym światopoglądzie”, zastanówmy się raczej nad tem, jakie są zasadnicze cechy struktury psychicznej, którą daje kultura duchowa. Cechy te polegają na wyrobieniu nałogów myślowych w kierunku posługiwania się w myśleniu kategoriami jasno zrozumianej przyczynowości, na umocnieniu tendencji do obiektywizmu, na krytycyzmie w stosunku do hipotez i odróżnieniu ich od praw, na odwadze wysnucia oczywistego wniosku i wyrzeczenia się wniosku, gdy brak dla niego dostatecznych podstaw. To wszystko stanowi intelektualny człon tej struktury, jakkolwiek nie trudno byłoby dowieść, że wszystkie te zdobyte mają i moralne znaczenie, że stanowią czynniki charakteru. Człon uczuciowo - wolowy polega na odczuciu wartości kultury duchowej, na stopniu zrośnięcia się z nią, na umocnieniu chęci czerpania z jej zasobów i tworzenia ich w jakiejkolwiek dziedzinie: społecznej, poznawczej, arty-

stycznej, technicznej, zgodnie z indywidualnymi dyspozycjami. Kultura duchowa wyrabia określoną postawę w stosunku do człowieka, do społeczeństwa i poszczególnych grup społecznych, do wytworów pracy ludzkiej i do przyrody, polega na intelektualizacji, socjalizacji i zorganizowaniu indywidualnych dążeń i dyspozycji.

Zdobycze te osiągnięte być mogą tylko na poziomie dostępnym dla umysłu młodzieży i na terenie życia współczesnego przede wszystkim.

Dzisiejsza szkoła średnia korzyści tych nie daje, ani tej, ani żadnej innej struktury psychicznej świadomie nie kształtuje, tworzy ją „duch czasu”, na rzecz którego szkoła świadomie czy nieświadomie czyni ustępstwa, co nie przeszkadza jej wcale rościć sobie pretensje do odgrywania roli głównego czynnika wychowawczego.

O ile takie ujęcie zadań średniego wykształcenia uznaneby zostało za pożądane, należałoby przystąpić do rewizji i reformy programów i metod nauczania — jako jednego ze środków oddziaływania wychowawczego. Trzebaby wówczas oceniać znaczenie i wartość materiału naukowego ze stanowiska korzyści, jakie one przedstawiają dla wytkniętego celu; trzebaby pomyśleć o takim sposobie podawania nauki i w takim wymiarze czasu, aby powstała możliwość rozmiłowania się młodzieży w wartościach kultury duchowej i zespolenia się z jej dorobkiem, ze zdobyczami kultury, której różne dziedziny powinny być udostępnione — tak, jak dzisiaj podawane są różne gałęzie wiedzy.

Wyniknęłaby z tego niewątpliwie redukcja materiału naukowego niektórych przedmiotów, ale jednocześnie wyniknęłaby potrzeba szerszego uwzględnienia przedmiotów zaniebanych lub wprowadzenia zgoła nieistniejących. Przesunięciom i zmianom należałoby odebrać charakter mechanicznych skreśleń i przypadkowych rozstrzygnięć, wynikających np. stąd, że liczba godzin nie może przekraczać pewnej ogólnej sumy, a wymagania specjalistów nie mieszczą się w tych ramach. Należałoby można racjonalne zasady wyboru i grupowania materiału naukowego w poszczególnych klasach, biorąc za punkt wyjścia zainteresowania właściwe danemu wiekowi, dostępność przedmiotów, ich pokrewieństwo — przez co poszczególne klasy nabierałyby bardziej jednolitego charakteru.

W pracy nad reformą szkoły nie należałoby gardzić opinią społeczną, opartą na doświadczeniu, i materiałami faktycznymi, których szkoła dzisiejsza dostarczyć może.

Głosy opinii publicznej zgromadzić można drogą ankiety; ankieta taka nie powinna mieć jednak charakteru abstrakcyjnie pojętego zagadnienia, lecz sięgnąć winna do doświadczeń i przeżyć osobistych ludzi, którzy otrzymali średnie wykształcenie, czują jego braki i zalety. Uwzględnić należałoby zatem głosy nauczycielstwa szkół średnich, młodzieży uniwersyteckiej, młodzieży świeżo obdarzonej świadectwem dojrzałości, głosy profesorów uniwersytetów, (którzy przed kilku laty wypowiedzieli się w sposób negatywny o wartości dzisiejszej szkoły średniej, ale tylko ze stanowiska wymagań profesorskich) głosy przedstawicieli wolnych zawodów; może nie należałoby gardzić nawet opinią ludzi, którzy nie odebrali średniego wykształcenia, a jednak czegoś od niego oczekiwali i stawiają mu swoje wymagania. Ankieta taka mogłaby również uwypuklić znaczenie ogólnokształcące poszczególnych przedmiotów nauczania, objętych programem. Dla uniknięcia możliwych zarzutów, co do wartości materiałów, przez ankietę zebranych, dodam, że należy nią zainteresować ludzi świadomych jej znaczenia, a więc odpowiednio zorganizować zbieranie materiału.

Materiały faktyczne, których dostarczyć może szkoła dzisiejsza są niewątpliwie bardzo różnorodne i w różnorodny sposób mogłyby zostać opracowane dla oświecenia zasadniczych zagadnień reformy programu. Wspomnę narazie o statystyce stopni z poszczególnych przedmiotów nauczania, na różnych poziomach szkoły średniej: najbogatsze żniwo ocen niedostatecznych z pewnego przedmiotu i związanych z tem zastrzeżeń przy promowaniu, dostarczyłoby wskazówek, z którymi należałoby się liczyć.

Materiały do reformy programu, zebrane drogą ankiet, uwzględniających opinię społeczeństwa, oparte na materiale statystycznym, zebranym w szkołach, ocenione ze stanowiska sprecyzowanego tak czy inaczej zadania szkoły średniej (pojęcia średniego wykształcenia) stanowić będą podstawy dla reformy szkolnictwa. Opracowane na tej podstawie nowe programy nie powinny być jednak odrazu wcielane w życie drogą okólników, lecz poddaćby je należało próbie w paru czy kilku szkołach eksperymentalnych, w kilku ośrodkach wielkomiejskich i prowincjonalnych, wybranych nie przypadkowo, lecz na podstawie dokładnych danych, dotyczących personelu nauczycielskiego i warunków, w jakich szkoła istnieje.

Reforma programu szkoły powszechnej polegałaby wówczas na uzgodnieniu kierunkowości kształcenia i wychowania młodzieży w granicach dostępnych ze względu na wiek dzieci i stopień ich rozwoju. Zadanie szkoły powszechnej polegałoby na pielęgnowaniu rozwoju duchowego przez zaspakajanie i podtrzymywanie właściwych wiekowi zainteresowań, przez systematyczne rozszerzanie zakresu doświadczenia, pobudzanie dzieci do czynnego przeżywania tych doświadczeń i korzystania z nich, na zdobyciu przez dzieci w sposób możliwie samodzielny pewnych usprawnień technicznych, które są środkami prowadzącymi najpierw do korzystania z kultury, a następnie do jej dalszego tworzenia, na ćwiczeniu środków ekspresji, na zespoleniu dziecka z kulturą najbliższego otoczenia, która znajdzie swój wyraz w organizacjach społecznych, w pracy, w sztuce ludowej, itd. itd. Zasada regionalizmu znaleźć tu może i powinna najszerze i najwłaściwsze zastosowanie.

Z tych założeń wyniknęłaby znowu rewizja programu szkoły powszechnej, polegająca na usunięciu przedmiotów przedwcześnie wprowadzanych, na zwężeniu zakresu tych, które narazie są niedostępne ze względu na wiek dzieci, na rozszerzeniu zakresu innych, wprowadzeniu nowych itd. itd.

Szkicowe ujęcie tego artykułu nie pozwala wejrzeć w szczegóły, nie chodziło mi jednak w danym razie o wypracowanie programu kształcenia, tylko o rozważenie wytycznych dla pracy nad jego reformą, o wykazanie, że praca ta poszukiwać musi pewnych ulepszonych metod i unikać błędów, które zaciążyły nad obecnymi programami. Ten najgorszy błąd, najgorsza metoda polega na tem, że poleca się wybranym specjalistom (choćby najlepszym) opracowanie programu w zakresie danego przedmiotu a następnie zlepia się mechanicznie całość z luźnych fragmentów; fragmenty te nie godzą się ze sobą, nie mieszczą się w ramach czasu, wtedy obcina się po trosze materiału tu i tam, przyczem niezawsze nawet bierze się pod uwagę czy to, co się przy takiej redukcji traci, nie jest przypadkiem więcej warte niż to — co się zostawia.

Pomimo zastrzeżeń, dotyczących szkicowości ujęcia tego zagadnienia, które częściowo obronić mogą artykuł od różnych zarzutów, chcę jednak zaznaczyć, że nie można tu zapomnieć o nieuniknionych od-

chyleniach od zasadniczej linii szkolnictwa; wykształcenie zawodowe nie może oczywiście pozostać poza nawiasem wychowania, którego ostateczne zadania zostały tak czy inaczej sformułowane. Kultura duchowa dzieci i młodzieży, opuszczających szkołę na jakimś jej stopniu, nie może być dla społeczeństwa rzeczą obojętną, nad którą przechodzi się łatwo do porządku dziennego. Sprawa polega więc na obmyśleniu środków i sposobów wychowywania tej młodzieży w tym samym duchu, na takiej konstrukcji programów szkół zawodowych i kursów dokształcających różnego typu, ażeby funkcje wychowawcze tych instytucji zmierzały w tym samym kierunku, który został uznany za najbardziej pożądany.

Poza temi ogólnymi rzutami, które zostały naszkicowane, widać należy rzetelnie pod rozważyć pewne realne fakty, które dla ułatwienia trudnych rozstrzygnięć bywają pomijane. Dzieci — to żywy materiał, nie możemy poświęcać ich dla zasady, choćby teoretycznie słusznej.

Mam tu na myśli dzieci 7-mioletnie, albo młodsze, objęte obowiązkiem szkolnym, dzieci wsi przedewszystkiem, zmuszone do odbywania wędrowek do szkoły w odległościach do 3-ch kilometrów, w słoty jesienne, w zadymki śnieżne, mrozy i roztopy wiosenne. Któż z nas posyłałby swoje 7-mio letnie dziecko w tych warunkach do szkoły, a jednak żąda się tego od szerokich mas społecznych.

Trzeba również brać pod uwagę możliwości umysłowe tych małych dzieci i charakter pracy szkolnej i życia szkolnego przystosować do możliwości tego wczesnego wieku. Dwa lub trzy pierwsze lata nauczania powinny być traktowane z punktu widzenia potrzeb i możliwości tych dzieci, a więc zarówno organizacyjnie jak programowo ujęte być powinny jako pewna całość, uzgodniona z realnemi wymaganiami życia.

Sprawa formalnego ujęcia programów szkolnych również zasługuje na uwagę. Na niższych stopniach nauczania zupełnie wystarczające byłyby programy ramowe, wskazujące ogólną kierunkowość zabiegów wychowawczych i kształcących, rodzaj i stopień usprawnień technicznych, zasób doświadczeń, które udostępnić należy dzieciom, wyzyskując bliższe i dalsze środowisko, wreszcie — efekt końcowy rocznej pracy z dziećmi.

Przy coraz lepszym przygotowaniu zawodowem nauczyciela, prowadzenie go za rękę od punktu do punktu, od zagadnienia do zagadnienia wydaje się nietylko niepotrzebnem, lecz poprostu — niepożądaniem.

MARJA GRZYWAK - KACZYŃSKA.

Rola psychologa szkolnego w Polsce*)

Przykłady ilustrują najlepiej sposób, rodzaj i zakres zastosowywania pewnych teorii do życia. Szczególnie, jeżeli zastosowywanie to prze staje być dorywczem, a staje się ustalonym i przyjętym programem pracy. Dlatego też pozwalam sobie przedstawić trochę danych o programie pracy psychologa szkolnego w Polsce, pracy, która została od dwóch lat oficjalnie u nas uznana. Przygotowanie do niej zaczyna się o wiele wcześniej. Już w 1919 r. powstały pierwsze pracownie psychologiczne w Warszawie i w Łodzi, które przeprowadzały badania psychologiczne dla za-

*) Referat przedstawiony na Kongresie Psychologii Stosowanej w Paryżu w marcu 1929 r. przez p. Kaczyńską, delegatkę Związku N. P. S. P.

stosowań szkolnych. Inicjatorką tych prac u nas była ś. p. Józefa Joteyko, która zresztą należała do inicjatorów tego ruchu i na zachodzie. Już na I-szym Międzynarodowym Kongresie Pedologii w Brukseli w 1911 r. domagała się utworzenia urzędu psychologa szkolnego we wszystkich krajach. W 1923 r. założyła ona w Warszawie Koło Psychologiczne, mające na celu organizowanie i przeprowadzanie badań psychologicznych dla celów wychowawczych. W 1927 r. powstała z jej inicjatywy przy tem Kole Sekcja Psychologów Szkolnych, ogniskująca prace psychologów, działających na terenie szkoły i przygotowująca przyszłą organizację urzędu psychologa szkolnego w Polsce. W tymże roku został też wprowadzony do szkół powszechnych pierwszy oficjalny psycholog szkolny.

Psychologowie szkolni w pracy swej kierować się winni nie tylko danymi psychologii dziecka, ale również i potrzebami życia. Te potrzeby życia w okresie reorganizacji ustroju szkolnego, jak również metod i programów szkolnych, skierowały psychologów do rozwiązywania przy pomocy badań testowych rozmaitych zagadnień związanych z reformą szkolną; spодowały również specjalny rodzaj oddziaływania psychologów na pracę szkolną za pośrednictwem wciągania nauczycielstwa do współpracy. Ograniczona bowiem jest liczba psychologów, a wielka jest liczba szkół, chcących korzystać z ich pomocy.

Realizowany obecnie program prac psychologów szkolnych w Polsce można podzielić na trzy główne działy:

1) Pierwszy — to współpraca psychologów ze szkołami eksperymentalnymi, celem wypracowania nowych programów, metod nauczania i wychowania, jak również nowych form organizacji szkoły.

2) Drugi—to wpływanie za pośrednictwem wciąganych do współpracy mas nauczycielskich na racjonalną organizację pracy w szkołach powszechnych nie eksperymentalnych.

3) Trzeci — to rozwiązywanie przy pomocy badań testowych rozmaitych zagadnień, związanych z dokonywującą się obecnie reformą szkolną, zagadnień, które tylko drogą masowych badań racjonalnie rozwiązywane być mogą.

W szkołach o charakterze eksperymentalnym zadaniem psychologa jest ułatwienie nauczycielstwu przeprowadzenia eksperymentu pedagogicznego, jaki sobie szkoła jako cel stawia. Dlatego też psycholog szkolny precyzuje z punktu widzenia psychologicznego cel eksperymentu pedagogicznego, opracowuje wraz z personelem nauczycielskim metodę jego przeprowadzenia, organizuje to przeprowadzenie. W tym celu zapoznaje się z materiałem dziecięcym, z jakim szkoła ma do czynienia, z rozwojem umysłowym, z zainteresowaniami i uzdolnieniami dzieci. Następnie zadaniem psychologa jest czuwanie nad przebiegiem eksperymentu pedagogicznego i regulowanie tego przebiegu. Dopóki bowiem rezultaty pracy, odbywającej się w różnych warunkach, nie są dokładnie wymierzane, obliczane i porównywane, dopóki każde nowe poczynanie nie jest oceniane z punktu widzenia zwiększenia się lub zmniejszenia wyników pracy szkolnej i to pod względem formalnym, to jest, ogólnego rozwoju umysłowego dziecka, oraz materialnym, to jest ilości nabytych wiadomości szkolnych, dotąd eksperyment szkolny nie ma charakteru prawdziwego eksperymentu, bo jest prowadzony na ślepo, kierowany jedynie intuicją pedagogiczną, nie zaś dokładną znajomością stosowanych warunków pracy, jak również rezultaty są oceniane

dowolnie, subiektywnie, a nie dokładnie i obiektywnie, jak to powinno mieć miejsce.

Mamy kilka szkół eksperymentalnych, powszechnych i średnich, które korzystają z pomocy psychologów szkolnych. Cele ich są różne. Jedna z nich (szkoła powszechna) dąży do wypracowania programu wychowania, koło którego dopiero koncentrowałby się program nauczania. Jedna ze szkół średnich dąży do wypracowania programów i metod opartych na samodzielnej pracy ucznia a przystosowanych przytem do swolistych właściwości psychiki polskiej. Jedna wreszcie ze szkół, jednocześnie powszechna i średnia, ma na celu przeeksperymentowanie zasady jednolitości szkolnictwa. Praca psychologiczna w tych szkołach jest zaledwo zapoczątkowana, trudno jeszcze o niej coś więcej powiedzieć.

Ci sami psychologowie muszą jednocześnie oddziaływać na wielką liczbę szkół nie eksperymentalnych, które domagają się ich pomocy. Dokonywa się tego za pomocą mas nauczycielskich, które wciąga się do współpracy. Drogą odczytów, pogadanek, pokazów, wreszcie próbnych eksperymentów, przygotowuje się nauczycielstwo do tej współpracy. Następnie z ich pomocą poddaje się tysiące dzieci zorganizowanemu i unormowanemu egzaminowi tak pod względem rozwoju umysłowego, jak również i pod względem wiadomości szkolnych.

Te badania testowe na wielką skalę mają dwa cele. Pierwszy, to wpływanie na lepszą organizację pracy szkolnej na podstawie poznania i obiektywnego oceniania wszystkich warunków, w jakich się praca odbywa. Drugi — to rozwiązywanie, jak to było już zaznaczone, rozmaitych zagadnień, związanych z aktualną reformą szkolną, jak np. stwierdzenie, w jakim stopniu realizowane są przez szkołę dzisiejszą obowiązujące programy, jak się różnią pod tym względem rozmaite szkoły, czyli jaka jest wydajność szkół w rozmaitych warunkach znajdujących się i t. p.

Pierwszy cel, to jest wpływanie na racjonalną organizację pracy szkolnej, osiągamy w następujący sposób. Poddając tysiące dzieci temu samemu i w tych samych warunkach wszędzie odbywającemu się egzaminowi, czyli badaniom testowym, następnie oceniając odpowiedzi dzieci według tych samych z góry ustalonych norm — możemy wyznaczyć każdemu dziecku właściwe miejsce pod względem ogólnego rozwoju umysłowego oraz pod względem każdego przedmiotu szkolnego, nie tylko wśród innych dzieci z danej klasy, ale wśród wszystkich innych dzieci takich samych klas. Możemy wyznaczyć każdej klasie z każdej badanej szkoły właściwe miejsce pod względem rozwoju umysłowego i pod względem każdego przedmiotu szkolnego wśród takich samych klas wszystkich innych szkół. Taka ocena porównawcza przedstawiona graficznie pozwala każdemu nauczycielowi łatwiej orjentować się w materiale dziecięcym, który naucza i to w stosunku do wszystkich innych dzieci tych samych klas; ułatwia mu głębszą znajomość poszczególnych dzieci, gdyż daje mu się coś, z czem może porównywać swoje spostrzeżenia i obserwacje, czynione w codziennej z niemi pracy; zmusza poniekąd nauczyciela do skutecznego zastanowienia się nad każdym dzieckiem, nad jego inteligencją, jego stanem fizycznym, warunkami życia w domu, a więc nad wszystkim tem, co wpływa na takie lub inne wyniki jego pracy szkolnej. Zaleca się przytem ogromną ostrożność w interpretowaniu wyników badań; tylko razem z wynikami obserwacji dziecka mogą one być cenną pomocą do poznania dziecka. Przedstawia się nauczycielstwu wszystkie możliwe sytuacje, kiedy dziecko przy badaniach testowych

może dać gorsze wyniki, niż je wogóle na to stać. Daje się jednocześnie nauczycielstwu wskazówki w formie zeszytów obserwacyjnych, dla racjonalnej obserwacji dziecka w szkole. Taka ocena porównawcza dziecka przedstawiona graficznie, pozwala każdemu nauczycielowi na łatwą orientację, które dzieci pod względem inteligencji, oraz każdego przedmiotu szkolnego są na poziomie klasy, które poniżej lub powyżej tego poziomu. Wskazuje mu, na jakie dzieci należy zwrócić specjalną uwagę i pod jakim względem. Zaś oceny porównawcze całych klas, przedstawione graficznie, orientują tak nauczyciela jak i kierownika szkoły, jak i inspektora szkolnego co do stanu danej klasy w porównaniu z takimi samymi klasami wszystkich innych szkół.

Takie badania testowe, przeprowadzane z roku na rok, pozwolą na jasne zdawanie sobie sprawy z ogromnych postępów, na orientownie się, jakie warunki pracy wpływają na zwiększanie jej wyników, jakie na zmniejszanie, wskażą władzom szkolnym, jak również kierownikom szkół jak te warunki należy zmienić, ułatwią organizację klasy, szkoły, jak również szkół w danym rejonie szkolnym. Pozwolą bowiem na tworzenie klas mniej więcej jednolitych na terenie tej samej szkoły, jeśli są klasy równoległe — jeśli niema klas równoległych, to przez wymianę dzieci między pobliskimi szkołami; na tworzenie klas pomocniczych czy to dla dzieci, których rozwój umysłowy, mimo właściwego wieku, nie jest jeszcze wystarczający do rozpoczęcia nauki szkolnej, czy też dzieci, które nie będą zdecydowanie niedorozwinięte umysłowo, nie nadają się jednak do normalnej pracy szkolnej i pozostają po dwa i po trzy lata w tej samej klasie; wreszcie na wydzielanie ze szkół dzieci zdecydowanie anormalnych i przysyłanie ich do Instytutu Pedagogiki Specjalnej i t. d. i t. d.

Ważnem też jest rozbudzenie zainteresowania i współzawodnictwa wśród nauczycielstwa do osiągania coraz lepszych wyników pracy, do zajmowania coraz wyższych miejsc w szeregu klas i szkół.

Drugim celem masowych badań testowych jest rozwiązywanie zagadnień związanych z aktualną reformą szkolnictwa w Polsce — zagadnień, które tylko drogą zorganizowanego i unormowanego egzaminu mogą być rozwiązane. Do takich niezmiernie ważnych zagadnień należy zbadanie, w jakim stopniu realizowane są obowiązujące programy przez szkołę dzisiejszą, innymi słowy, o ile te programy są przystosowane do umysłowości dzieci, które uczęszczają do szkół powszechnych. Staramy się rozwiązać to zagadnienie przez stwierdzenie, jaki procent dzieci realizuje całkowicie te wymagania programów, to jest rozwiązuje całkiem poprawnie testy wiadomości szkolnych, opracowane na podstawach programów, jaki zaś procent dzieci całkiem ich nie realizuje, to jest nie rozwiązuje wcale testów. Następnie, jaki procent dzieci realizuje w rozmaitym stopniu poprawności te wymagania. Dalej, staramy się zbadać, od czego zależą ogromne nieraz różnice pod tym względem nie tylko między poszczególnymi dziećmi, co jest całkiem zrozumiałe, ale między poszczególnymi szkołami. Do tej pory zbadaliśmy tylko 6.000 dzieci w szkołach powszechnych stolicy. W programie dalszych prac leży zbadanie, jak pod tym względem przedstawiają się szkoły, znajdujące się w rozmaitych warunkach, a więc szkoły w miastach przemysłowych, w małych miasteczkach, w osadach fabrycznych, a szczególnie na wsi, szkoły w różnych byłych zaborach Polski, szkoły dla mniejszości narodowościowych, szkoły na rozmaitym stopniu organizacyjnym znajdujące się, a więc o jednym lub o wielu nauczycielach i t. p.

Takie poznanie porównawcze wydajności szkół, znajdujących się w różnych warunkach, poznanie ujęte liczbowo i przedstawione graficznie, będzie dopiero właściwą i realną podstawą dla wszelkich poczyną reformatorskich nad szkołą.

HENRYK ŁADOSZ.

Znaczenie pierwiastków teatralnych w wychowaniu i w szkole.

Kwestja roli teatru w szkole jest u nas tak stara, jak historia teatru, który początek swego istnienia wiąże z „dialogami” żakowskiemi, odgrywanemi zwłaszcza po szkołach klasztornych. Dialogi te miały zresztą charakter raczej tradycyjny; ich wpływ pedagogiczny był bezwiedny i, jeśli go tak można określić, pozaprogramowy.

Wpływ ten jednak w czasach późniejszych nie uszedł uwagi wielkiego reformatora szkolnictwa — Szymona Konarskiego.

Wyzyskując tylko pierwiastki literackie teatru, „Teatr Szkolny” Konarskiego odgrywa niepoślednią rolę w naszej literaturze. O innej roli teatru w szkole nie mogło, rzecz prosta, być podówczas mowy.

Po przejęciu szkolnictwa przez Komisję Edukacyjną kwestja teatru znika z zagadnień szkolnych na długo.

Dopiero w ostatnich czasach można było zaobserwować żywsze zainteresowanie się tą sprawą. Wielkie i nieukryte bogactwo przejawów teatralności w życiu dziecka i jego na te przejawy wrażliwość naprowadzały niejednokrotnie nowoczesnych pedagogów na myśl, że wyzyskanie tych cech to — jeszcze jeden i to bardzo poważny środek do podniesienia intelektualnego i kulturalnego rozwoju dziecka.

Liczne podjęte w tym kierunku próby zniszczył zasadniczy ich błąd. Oto usiłowały one wprowadzić do szkoły teatr, a więc odrębną instytucję i to w całości. Instytucję, która prowadzona niefachowo, budziła zasadnicze wątpliwości wskutek marności wyników. Widowiska szkolne z nielicznymi wyjątkami przybrały charakter snobistyczny, lub dochodowy. W literaturze dla dzieci i młodzieży zostawiły one ślad w postaci niezliczonych i przesławnych „komedijek” imienninowych z pięknymi postaciami „sierotki Kasi”, „dobrej Ani”, „złej Tosi” i św. Mikołaja, który celem wywarcia odpowiedniego (i obowiązkowego) wpływu pedagogicznego przynosi szubkę sierotce i długą (nudną) perorę „złej Tosi”.

Dał obrazowania nieporozumień w sprawie roli teatru w szkole przytoczę fakt, że jeden ze znanych działaczy teatralnych we wspomnieniu pośmiertnem, poświęconem prof. L. Komarnickiemu, pionierowi teatru szkolnego, zarzuca mu, że projektowane przezeń inscenizacje pieśni i utworów poetyckich do użytku szkolnego nie są teatrem. A właśnie fakt ten przemawia na korzyść koncepcyj tego pedagoga.

Do szkoły bowiem nie należy wprowadzać teatru, lecz tylko pewne jego elementy, które mogą być środkiem wychowawczym. Pierwiastki teatralne znajdują w szkole obszerne zastosowanie, gdyż prawie w każdym przejawie pracy w szkole możemy zaobserwować cechy teatralności. Przedewszystkiem ma ich wiele praca nauczyciela. Umiejętność zaintere-

sowania dzieci, umiejętność opanowania klasy nie są tylko kwestią energii. Dobrze wiedzą o tem nauczyciele, którzy, pomimo swej głębokiej nieraz wiedzy, dużo czasu muszą poświęcać na opanowanie klasy (programy nie przeznaczają na to ani chwili czasu). O wartości przeprowadzanych lekcji metodycznych świadczy także bardzo często i pomysłowość ich inscenizacji, która ma za zadanie ożywienie i uprzyjętnienie nauki szkolnej. Brak umiaru w tem inscenizowaniu spowodował już cały szereg zarzutów i wyśmiewań. Nic dziwnego: umiar w tym względzie jest nie tylko kwestią taktu nauczyciela, jest przede wszystkim kwestią umiejętności. Gdzież jej nabyć? W programach wzmianki o dramatyzowaniu i inscenizacji lekcji są bardzo szczupłe i nieśmiałe, i polecają całą sprawę wyżej wspomnianemu taktowi nauczyciela.

Najważniejszą jednak, oprócz wspomnianych, rolę pierwiastków teatralnych w szkole jest podniesienie estetyki słowa, tak fatalnie zaniedbanej mimo świetnych tradycji wymowy. Od czasów usunięcia ze szkoły scholastycznej retoryki nic prawie dla wymowy w szkole się nie robi. Nie jest to bynajmniej życziwem westchnieniem w stronę scholastyki, a raczej skonstatowaniem kopciuszkowskiego traktowania w szkołach fonetyki, co się potem tak fatalnie odbija w ortografii, czytaniu i mowie. A przecież mowa jest generalnym środkiem porozumiewania się. Ileż tracimy (nawet materialnie), zaniedbując go niemal systematycznie. Jakże słaby np. oddźwięk wywołały normy wymowy, uchwalone na podstawie ankiety Związku Artystów Scen Polskich w marcu 1926 roku! A przecie jedna z tez ogólnych ankiety głosi: „Poza sceną polską, drugą z rzędu instytucją społeczną, zainteresowaną w ustaleniu normy wymowy, jest szkoła polska”. Jakże mało jest ona dziś zainteresowana tą sprawą!

Jednem z bardzo ważnych zadań regionalizmu jest pietyzm i ochrona skarbów języka ludowego. Wielką rolę w tym względzie winien odgrywać nauczyciel ludowy. Czy może ją odegrać należycie, nie mając zaszczerpionego kultu języka, kultu wymowy?

Od kilku lat wprowadzono na wyższych uczelniach lektoraty wymowy. Jeżeli się jednak zważy, że na wykłady te uczęszczają słuchacze z zastarzałymi błędami wymowy — widoczną jest konieczność zorganizowania pracy od podstaw.

Odpowiedniemi dopełnieniem programów szkolnych w tym kierunku zająć się winna utworzona komisja, któraby również obmyśliła doraźną akcję w postaci kursów, oraz odpowiednich instruktoratów.

W szkołach średnich i seminarjach nauczycielskich należy wprowadzić lekcje wymowy i inscenizacji przy nauce języka ojczystego. Nauka inscenizacji może zresztą mieć miejsce i na innych lekcjach (plastyki, gimnastyki i śpiewu). W szkołach powszechnych wspomniane inowacje powinny mieć charakter wyłącznie praktyczny. Dotychczasowa nauka wierszy winna być dopełniona przez recytacje chóralne. Dotąd bowiem nauka wierszy jest popisem dla dwójga, czy trójga śmielszych dzieci w klasie i nie daje konkretnych korzyści biernej rzeszy pozostałych. Chóralne recytacje wyeliminują zbyt wybujałe ambicje i podniosą śmiałość stosowanego z umiarem gestu przy zespołowym jego charakterze, a co najważniejsze: wzmocnią poczucie zespołowości, tak zasadnicze dla szkoły. Posłużą wreszcie jako nowy środek do ujawnienia odczuwań dziecka, które nieraz całemi latami jest dla nauczyciela zagadką. Dlatego każdy nowy impuls do śmielszego uzewnętrzniania się — przy znanej słabej stronie

psychologii słowiańskiej: nieśmiałości w realizowaniu swych najlepszych nawet zamierzeń — winien być należycie oceniony.

Recytacje chóralne nie usuną zresztą wygłaszania solowego, którego wartość zostanie napewno podniesiona przy przesunięciu punktu przewagi na recytacje chóralne. Podobnie zresztą jak wyrażone tu poglądy, nie wykluczają one bynajmniej urządzania pozatekcyjnych widowisk i obchodów szkolnych, które przestaną być lichem naśladownictwem prawdziwego teatru.

Równocześnie z pracą w kierunku wyzyskania czynników teatralnych w pedagogice należy pomyśleć o zorganizowaniu stałego teatru dla dzieci i młodzieży, który obok swych istotnych zadań kulturalnych, byłby artystycznym wzorem i sprawdzianem wysubtelnienia smaku młodzieży. Zresztą roli kulturalnej takiego teatru nie trzeba poddawać dyskusji. Sprawa takiego teatru jest o tyle utrudniona, że nie możemy liczyć na jakiekolwiek wzory, gdyż żaden z krajów Europy nie ma, poza nielicznymi eksperymentami, zorganizowanego teatru dla dzieci i młodzieży. Wyjątek stanowi Związek Republik Radzieckich, który ma wysoko postawiony teatr dla młodych widzów, i zdaje sobie dokładnie sprawę z doniosłości roli teatru jako środka wychowawczego.

Trzeba przyznać, że u nas rola takich potężnych czynników oświatowych, jak kino i teatr dla dzieci i młodzieży, nie jest należycie doceniana. Jeśli chodzi o kino, to — pomimo, iż młodzież i dzieci stanowią przeszło 50% publiczności (zwłaszcza w kinach podmiejskich) — nie mamy prawie dotąd specjalnych kin dla dzieci i młodzieży. Niewiele jest zresztą odpowiednich filmów, mimo iż codziennie przybywają „Iwonki” i „Dzikuski”. Skutek jest taki, iż coraz częściej dają się słyszeć zdania o ujemnym wpływie kina na młodą publiczność.

Wreszcie teatr dla dzieci i młodzieży jest dotąd tylko tajemnem życzeniem wielu działaczy pedagogicznych. Brak kogoś, kto by podjął tę sprawę. Tymczasem zaś setki młodych i zdolnych aktorów cierpi nędzę w poszukiwaniu widowni. Dotychczasowe widowiska dla dzieci i młodzieży urządzone są dorywczo i bezprogramowo i mają przeważnie charakter dochodowy. Mimo obszernych możliwości tematem tych imprez są przeważnie bajeczki.

Organizacja teatru dla dzieci i młodzieży winna odbywać się przy ścisłym kontakcie nauczyciela i aktora. Trzeba znać technikę postępowania z dziećmi (nauczyciel) i wyczuwać ich zainteresowania teatralne (aktor). Wyplyną stąd korzyści dla samego teatru i dla obydwu stron. Aktorowi ułatwi to porozumienie się z dziećmi, nauczycielowi — poznanie teatru i wykorzystanie jego pierwiastków w szkole.

Dzieci — to bardzo niebezpieczna publiczność. Ich krytyka jest szczerą i bezpośrednią. Publiczność dziecięca może być najpewniejszym sprawdzianem talentu. Żadne może zachwyty nad talentem Jackie Coogana nie miały tej siły przekonania, co oklaski zachwyconych dzieci we wrześniu z. r. w sali Filharmonji po wyświetleniu obrazu „Chłopiec z Finlandji”.

Że należy zwrócić równie baczną uwagę na stronę techniczną organizacji teatru dla dzieci i młodzieży — nie należy dowodzić. Wiemy, że bardzo często niewygodne miejsca na widowni mogą zdecydować o nieudaniu się widowiska.

Nie przesądzając dopuszczania wyjątków (zwłaszcza w repertuarze dla młodzieży) — sądzę, że teatr dla dzieci i młodzieży winien stać za-

sadniczo pod znakiem wesołości. Repertuar uwzględniać powinien dwa działy: 1) dla dzieci, 2) dla młodzieży; obejmować zaś powinien: baśnie ludowe, obrzędy, baśnie fantastyczne, inscenizowane pieśni, bajki, wiersze i t. p., recytacje chóralne i solowe (bajki opowiadane), śpiew, muzykę, taniec, film i marjonetki. Uwzględnić należałoby: wieczory ulubionych pisarzy, obchody i rocznice. W repertuarze dla młodzieży — poważniejsze utwory dramatyczne oraz utwory, pozostające w związku z programem szkolnym.

Obok widowisk, na które składają się utwory o zwykłej technice dramatycznej, należy organizować widowiska, w których numery programu będą się przeplatały na wzór revue. Widowiska te, obok innych zalet, mają i tę, że zapobiegają nużeniu się dzieci, co zawsze daje się zauważyć (obok największego nieraz zainteresowania) przez dwie, lub więcej godzin trwającym temacie. W widowiskach à la revue szczególnie ważną jest postać conferencier'a. W przyszłym teatrze dla dzieci i młodzieży wykluczam zasadniczo dzieci, jako aktorów, robiąc wyjątek dla goszczących w tym teatrze widowisk szkolnych o wysokim i ciekawym poziomie.

Zdaję sobie dokładnie sprawę z pobieżności niniejszego szkicu. Przypuszczam jednak, że poruszenie przegłębnie tych tematów da mi niejednokrotnie sposobność do obszerniejszego ich omówienia. Wierzę, że powstanie teatru dla dzieci i młodzieży, jako wstęp do skoordynowania i ugruntowania poczucia teatralności w społeczeństwie, będzie jednocześnie wstępem do podniesienia roli teatru w kulturalnym życiu kraju. Tędy bowiem prowadzi droga do wielkich misterjów ludowych.

Po odrodzeniu teatru kolejno przez aktora, autora i reżysera nastąpić winno odrodzenie teatru przez widownię, ten największy i najmniej doceniany element teatru.

Bierność tego elementu spowodowała upadek i depopularyzację sztuki teatralnej. Odrodzenie widowni będzie odrodzeniem teatru.

ZOFJA KORZENIOWSKA.

Próba przeprowadzenia tematu z fizyki:

PRĄD ELEKTRYCZNY I JEGO ZASTOSOWANIE.

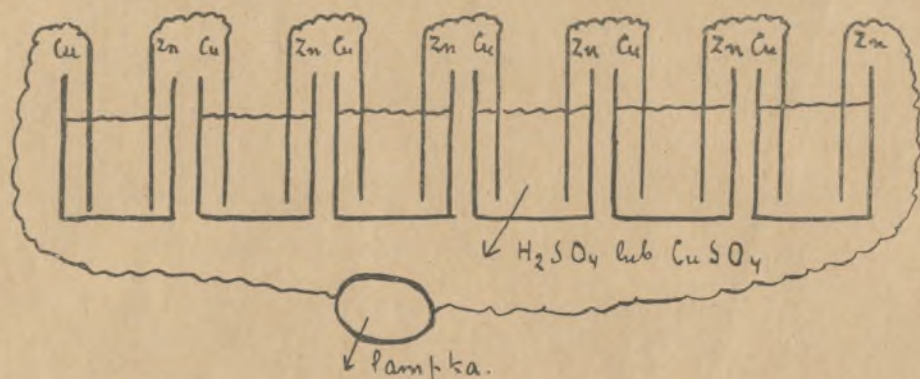
Lekcja w oddz. IV-ym szk. ćwic. przy Semin. im. Orzeszkowej w Warszawie.

Zastosowanie prądu elektrycznego w technice współczesnej jest tak wielkie, że ciągle słyszą wszyscy, a więc i dorośli i dzieci, o prądzie elektrycznym poruszającym tramwaje, koleje, dźwigi, motory, oświetlającym mieszkania, znane są piecyki elektryczne, dzwonki, telegraf i t. d. Skąd się ten prąd bierze, każdy wie, odpowiedzą i dzieci, że z elektrowni, lecz pytanie w jaki sposób się go wytwarza stanowi już dużą trudność.

Zdarza się, iż ludzie wyobrażają sobie, jakoby w elektrowni przez ciągłe pocieranie wielkich płyt ebonitowych i szklanych wytwarzano te wielkie ilości elektryczności, którą przewodnikami rozprowadza się po mieście, i z której w tak różnorodny sposób można użytkować.

Punktem wyjścia tego cyklu lekcji, które przeprowadziłam w oddziale czwartym (oczywiście wcześniej, lecz z konieczności tak się stało, albowiem oddziałów wyższych w naszej szkole ćwiczeń niema) była

latarka elektryczna. Wystarczy przesunąć guziczek, tkwiący w osłonie lampki, by się już zapaliła. Ciekawem jest bardzo zbadać, dlaczego to ten guziczek posiada taką moc czarodziejską. Dzieci wiedzą już zgóry (przynajmniej te wiedziały), że w takiej latarce jest baterja, takie coś, owinięte w papier z wystającymi metalowymi końcami, które w chwili gdy lampka się pali dotykają się jej przy pomocy tego właśnie guziczka. Lecz oto dowiadują się, że lampkę elektryczną, tkwiącą w latarce, można zapalić inaczej. Oto wystarczy wziąć parę szklanek (6), nalać do nich kwasu (rozcieńczony 15% H_2SO_4) i włożyć do tego kwasu szereg umocowanych w tekturkach płytek cynkowych i miedzianych tak, by w każdej szklance była płytka cynkowa i miedziana i by się w cieczy ze sobą nie stykały, a połączonych ze sobą nazewnątrz drutami i to cynk z miedzią naprzemian, a lampka będzie się palić (Rys. 1).



Rys. 1.

Dotykać się jej trzeba idącymi od tej baterji drutami, oczywiście umiejętnie. Lampka się pali.

Sześć szklanek z opisanymi dodatkami to też baterja, tylko inna niż ta, którą się wkłada do latarki elektrycznej, jej oczywiście włożyć tam niepodobna. Kiedy się druty, idące od niej połączą z dzwonkiem — to dzwoni, a gdy ze strzałką (galwanoskop) to się odchyła i to nawet silnie. Dzieci mówią, że to idzie prąd z tej baterji, że ten prąd ma siłę, bo porusza dzwonek i strzałkę.

Z kolei pokazuje się, że można użyć zamiast kwasu rozpuszczonego w wodzie, sinego kamienia (siarczan miedzi $CuSO_4$). Kiedy wszystkie płytki zanurzy się po dwie w każdej szklance z cieczą tak jak w kwasie, efekt jest ten sam. Można też zamiast płytek cynkowych i miedzianych wziąć węgiel i cynk. Używanie do tych ćwiczeń nieamalganowanych płytek cynkowych dlatego jest wskazane, że po pewnym czasie w trakcie demonstracji trzeba zmieniać płytki cynkowe, bo się zużywają. Jasnym się wówczas staje, że taka baterja wiecznie dostarczać prądu nie może, bo się zużywa.

Te same doświadczenia należy przerobić, zastępując szklanki z kwasem lub cieczą zwilżoną w kwasie, a potem w cieczy wata, później

ze zwilżoną bibułą (Rys. 2), a to dlatego, by dzieci zrozumiały, że istotnymi częściami składowymi baterji tak skonstruowanej są kwas lub roztwór soli (siny kamień) oraz różne płytki metalowe lub metal i węgiel. Że elektrody nie mogą być z jednego metalu, łatwo dzieciom wykazać, zanurzając po dwie płytki cynkowe lub po dwie miedziane w roztworach. Nie obserwują wtedy — tak jak powyżej — obecności prądu. Lampka się nie pali, dzwonek nie dzwoni.

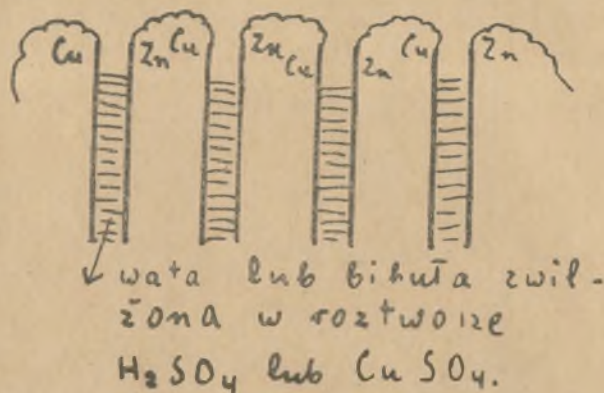
Jako elektrodów węglowych najlepiej użyć paleczek węglowych używanych w lampach łukowych.

Kiedy już dzieci dokładnie zdawać sobie będą sprawę z czego składać się musi baterja, by stać się mogła źródłem prądu elektrycznego, należy porównać baterję suchą z powyżej opisanymi. W rozmontowanej suchej baterji, dzieci same odnajdą walce cynkowe, wypełnione zwilżonym ciemnym proszkiem, odgrodzonym od białej masy merla, a w środku walców cynkowych — laski węglowe. Same wskażą do czego przyłączone są druty, idące nazewnątrz do lampki elektrycznej.

Odnajdą w tej baterji istotne części składowe, a więc: węgiel, metal i ciecz.

Chcąc wykazać dzieciom, że prąd elektryczny nie zawsze jest jednakowo silny i wyjaśnić od czego to zależy, postępowałam w sposób następujący. Od baterji, jak na rys. 1, odczepia się kolejno po jednym z ogniw i obserwuje się po każdym kolejnym odczepieniu jak dzwoni dzwonek, lub jak się pali lampka, albo, i to najlepiej, jak odchyła się strzałka galwanoskopu. W miarę zmniejszania się liczby ogniw oachylenia są coraz mniejsze, aż wreszcie baterja redukuje się do jednego elementu i wtedy można już wprowadzić pojęcie ogniwa, jako baterji złożonej z jednej pary płytek metalowych i cieczy. Baterję zatem można uważać za zespół ogniw odpowiednio ze sobą połączonych. Im więcej ogniw baterja zawiera, tem silniejszy daje prąd. Jedno ogniwo nie zapali już lampki, dzwonek zadzwoni słabo, a strzałka odchyli się dużo mniej.

Z ilu więc ogniw składa się baterja sucha, a z ilu ta, z której korzystaliśmy na początku lekcji? Czy wszystkie baterje, a więc i ogniwa są zawsze jednakowe, a czem się mogą różnić, na te pytania odpowiedzą już dzieci z pewnością. Ogniwo zatem składa się z dwóch różnych płytek metalowych, albo węglowej i metalowej oraz cieczy, a jeżeli połączy się po kolei każde z tych ogniw z galwanoskopem, okaże się, że najsilniejszy prąd da ogniwo węgiel — kwas H_2SO_4 — cynk, a najsłabsze węgiel — kwas H_2SO_4 — miedź.

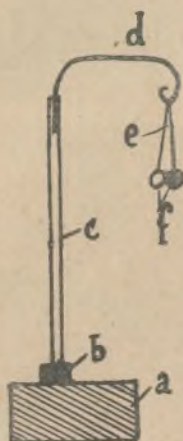


Rys. 2.

Otrzymywanie prądu elektrycznego z baterji było tematem dwóch pierwszych lekcji.

W następnych lekcjach, które w dalszym ciągu opiszę, omawiałam i demonstrowałam inne sposoby otrzymywania prądu elektrycznego.

JAK WYKONAŁEM Z UCZNIAMI PRZYRZĄD DO FIZYKI.



Rys. z natury

I. Wahadełko elektryczne.

A. poszczególne części wahadełka.

- a) podstawka z drzewa brzoźowego lub olśzowego, odpowiednio zabezpieczona, wymiarów $8 \times 8 \times 4$ cm.,
- b) korek o średnicy 1,5 cm. i wysokości 1 cm.,
- c) rurka barometryczna długości 22 cm., grubości 6 m.m.; średnica otworu wewnętrzznego 1 m.m.,
- d) drucik mosiężny długości 12 cm., grubości 0,9 m.m., wygięty jak na rysunku,
- e) 2 nitki jedwabne, każda długości około 6 cm.,
- f) 2 kuleczki z rdzenia bzożowego (jedną z kuleczek zabarwiamy).

B. Zestawienie wahadełka.

- 1) W podstawie zapomocą borka robimy otwór średnicy 6 m.m. i głębokości 1,5 cm.
- 2) W korku zapomocą korkoboru wykonujemy otwór o średnicy 6 m.m.
- 3) Końce rurki barometrycznej obtapiamy w płomieniu lampki spirytusowej (palnika). Należy jednak uważać, by otwór nie został zatopiony lub zwężony.

4) Rurkę przesuwamy przez otwór w korku tak, by dolna część rurki wystawała na 1 cm.

5) Zapomocą roztopionego laku lub parafiny mocujemy rurkę w otwór podstawki.

6) W górny otwór rurki barometrycznej wkładamy odpowiednio wygięty drucik mosiężny.

7) Zapomocą igły przewlekamy nitki jedwabne przez kuleczki bzożowe. Na nitkach robimy supełki.

8) Nitki z kuleczkami zawieszamy na druciku.

Wahadełko gotowe jest do doświadczeń.

II. Ogniwo cynkowo-węglowe.

A. Poszczególne części ogniwa:

- a) szklaneczka o średnicy 5,5 cm. i wysokości 9 cm. Wykonujemy z butelki od spirytusu, odcinając górną część; brzegi odciętej szklaneczki obtapiamy w płomieniu lampki (palnika),
- b) blacha cynkowa wymiarów $12 \text{ cm.} \times 7 \text{ cm.} \times 0,7 \text{ m.m.}$,
- c) drut ołowiany długości 6 cm. i grubości 3 m.m.

Blaszkę cynkową zwijamy w rolkę (wysokość 7 cm.) i do górnego brzegu w środku przylutujemy drut ołowiany. Drut na końcu nieco klepiemy i robimy w nim niewielki otwór.

d) woreczek z węglem długości 8 cm. i średnicy 2 cm.

Robimy go z woreczków zużytej baterji od lampki kieszonkowej.

e) korek płaski o średnicy 6 cm. W środku korka robimy otwór na szyjkę woreczka z węglem, a z boku otwór na drut ołowiany,

f) 2 druty miedziane izolowane po 30 cm. długości i 7 mm. grubości,

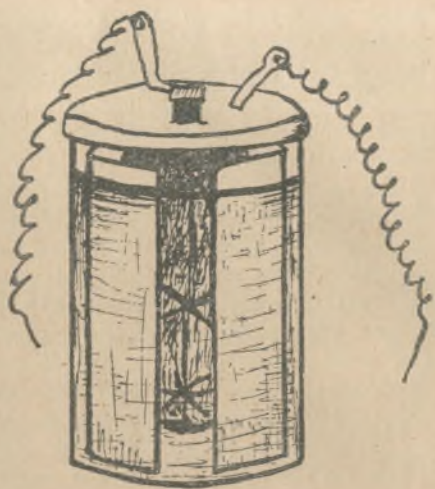
g) 2 — 3 gramy salmiaku i ciepła woda (+ 40° C.).

B. Zestawienie ogniwa (patrz rysunek).

1) Do szklaneczki wlewamy ciepłej wody do $\frac{1}{2}$ wysokości i rozpuszczamy salmiak.

2) Przez otwór boczny korka przesuwamy drut ołowiany, a w środku blachy cynkowej umieszczamy woreczek z węglem, którego szyjka wystawać winna ponad konkiem. Tak zestawiony cynk z węglem zanurzamy w szklance z roztworem salmiaku.

3) Wystające końce węgla i cynku łączymy z drutami miedzianymi. Zestawione ogniwo użyć możemy z dobrym powodzeniem do doświadczeń.



Rys. z natury

M. Kowalewski.

Płomyczek i Płomyk zamiast t. zw. „Wypisów“.

Nie rezygnując z obszerniejszego artykułu na temat t. zw. wypisów chcę pomówić o tem, jak Płomyczek i Płomyk zastępują nam wypisy.

Wiemy z doświadczenia, że wszelkie wypisy ciekawe są dla naszych uczniów tylko w pierwszych dniach po kupnie książki. Wiemy i to, że właściwe czytanie odbywa się poza nauczycielem a nauczycielowi najczęściej przypada niewdzięczna rola zaznajamiania uczniów z tekstami już znanymi.

W ubiegłym roku szkolnym oddział II-gi zamiast wypisów używał Płomyczka z poprzedniego roku szkolnego.

Na początku roku nauczycielka zakupiła odpowiednią ilość kompletów bez oprawy, a następnie co tydzień wydawała chłopcom kolejne egzemplarze. W tym roku oddział ten, jako III-ci, w ten sam sposób otrzymuje Płomyk. Obecny oddział II-gi również cieszy się z Płomyczków. Użyłem słowa „cieszy się”, gdyż naprawdę dzień otrzymania nowego numeru jest dniem prawdziwej radości.

Gdyby tak Redakcja Płomyka i Płomyczka wiedziała, z jakim entuzjazmem oddział II-gi powitał świąteczny numer Płomyczka, to reczę, że końcowy mój apel pod adresem Redakcji byłby goręcej wzięty pod uwagę.

I cóż z tego, że numer zeszłoroczny! Ależ Płomyczek nie jest pi-

smem politycznem! Takie rzeczy, jak Kolędnicy, św. Mikołaj, Żłobek, zawsze będą aktualne na Boże Narodzenie. Właśnie aktualność tych pism jeśli chodzi o pory roku, święta narodowe, które to sprawy tak często wiążą się z całością programu nauczania, przemawiają za ich używaniem. „Nieswieżość” też ma dwie bardzo ważne zalety. Po pierwsze, nauczyciel, mając komplet pisma, orientuje się w jego treści, której w pewnych chwilach może użyć jako ilustracji, lub uzupełnienia przerabianego tematu. W ubiegłym roku np., przy zagadnieniu „Nasze pokarmy”, całkowicie wykorzystałem w oddziale I-ym jeden z numerów Płomyczka, którego treść poświęcona była sprawie chleba. Stamtąd to umiemy wierszyk „Młocka”.

Drugą zaletą jest taniość takich kompletów.

Wracając jednak do materiału zawartego w obu pisemkach, należy podnieść bogactwo jego treści i formę. Na wypisach ciąży pewna rutyna w doborze treści i formy. Płomyk i Płomyczek są o wiele wolniejsze od tej wady. A któreż wypisy dorównają obu Płomynom ilustracyjnie?

Doskonałą inowacją w Płomyczku jest dwójka wielkość druku. I ten co słabiej czyta, niech czyta! Wielką też zaletą Płomyczka jest jego odcinek powiastkowy. Obrazek. Na stołach leży 30 „gorących” egzemplarzy Płomyczka; 30 ciekawych par oczu niecierpliwie szuka „dalszego ciągu” c Keksie i Pucku. Moment *pierwszego* czytania nauczyciel ma w rękę! Całym Płomyczkiem, a szczególnie „dalszemi ciągami”, interesuje się i rodzina ucznia. Ktoż ma czytać w domu na głos? Naturalnie, że właściciel Płomyczka. A czytać trzeba dobrze!

Świeży Płomyczek nosimy w kartonowej, ozdobnej, własnej roboty, teczce; stąd po tygodniu przekładamy go do teczki stałej. Powstaje rocznik. Ten moment gromadzenia i przechowywania numerów nie jest pozbawiony wychowawczego znaczenia. Koleżanka z oddziału III-go narzeka, że dla dzieci Płomyk trochę za trudny, lecz ani ona, ani uczniowie za nic nie wzięliby teraz najlepszych wypisów.

Gdyby tak między Płomyczkiem a Płomykiem było coś pośredniego, to dla oddz. II-o, III-o i IV-o nie potrzebowalibyśmy, mojem zdaniem, szukać wypisów.

Jeżeli chodzi o cenę kompletu, to Redakcja dała nam dość dużą zniżkę. Sądzę jednak, że przy powiększonym zapotrzebowaniu i niższa byłaby większa.

Nie wiem, czy kto z koleżeństwa stosował, stosuje ten „Płomkowy” sposób; myślę, że tylko cena kompletu może stać na przeszkodzie do takiego eksperymentu. Czyżby wydawcy nie mogli tytułem próby wyznaczyć za komplety dla szkół minimalnej ceny? Myślę, że w bliskiej przyszłości obie strony byłyby zadowolone z takiej transakcji.

I myślę sobie jeszcze: a nuż, na wzór Płomyczka i Płomyka zjawia się jakieś Światła, Blaski czy Ognie, które, zastępując dzisiejsze skostniałe wypisy, i do starszych oddziałów wniosą żyjące „Teraz” obok pięknego „Wczoraj”. Możeby to było lepsze nawet i od poszczególnych książeczek, które gdzieniegdzie nieśmiało usuwają na właściwe miejsce, znowu — wypisy.

Na zakończenie pragnę dodać, że nie miałem zamiaru robić reklamy ani Płomukowi, ani jego maleństwu — Płomyczkowi.

St. Dobraniecki.

WANDA SZTETNER.

Na marginesie rozprawy sądowej byłych wychowawców w Studzieńcu.

Prasa warszawska niejedną szpaltę poświęciła sprawie Studzieńca, co niewątpliwie wpłynęło na zainteresowanie się szerokiego ogółu kwestią przestępczości dzieci.

Zagadnienie to wkracza w dziedzinę sądownictwa, psychologii, medycyny i pedagogiki. Interesuje zarówno prawnika, lekarza, wychowawcę, nauczyciela. Było dyskutowane na licznych zjazdach i kongresach międzynarodowych.

Opieka nad dziećmi przestępczemi, zwanemi na Zachodzie „dziećmi specjalnej troski” — opiera się przede wszystkim o Sądy dla Nieletnich, o zakłady specjalne.

W możliwie krótkich słowach postaram się przedstawić historję powstania Sądów dla Nieletnich i ideologję, na której się ich działalność opiera, następnie omówię sprawę zakładów wychowawczych.

Do niedawna jedyną bronią społeczeństwa przed przestępcą była kara, a narzędziem tej kary był sąd i jego zemsta.

Przestępstwo traktowane było jedynie z punktu widzenia prawnego, jako czyn tak dalece szkodliwy dla danego ustroju społecznego, że należy zabronić go ustawowo, pod groźbą pewnych przykrych skutków, t. j. pod groźbą kary dla jego sprawcy. Obecnie zaczęto traktować przestępstwo nie tylko jako pojęcie prawne, ale i społeczne, rozumiano bowiem, że przestępczość wpływa z warunków życiowych i socjalnych danej jednostki. To też kara, jako środek walki z przestępczością, zanika, a sprawa należytej i prawidłowej opieki nad dzieckiem zaniedbanem, krzywdzonym i opuszczonym, które już popełniło przestępstwo, lub też jest na drodze do niego, staje się kwestją coraz bardziej żywotną.

W ostatnich latach rozumiano, że nie kara i odwet, lecz racjonalne wychowanie i pomoc zabezpieczą społeczeństwo przed t. zw. przestępcą, a zwłaszcza przed t. zw. „dzieckiem przestępcą”.

Dziecko takie dostawało się do więzienia, a stąd, pominiawszy już ujemny wpływ otoczenia więziennego, po odbyciu kary, wracało do poprzednich warunków egzystencji.

Spółeczeństwo w niczem nie pomagało nieletniemu, nie usuwało przyczyny zła, widząc jedynie jego skutki. Przestępczość wzrastała, gdyż nie rozumiano, że winę za przestępczość dziecka ponosi nie samo dziecko, a społeczeństwo, które nie dało danej jednostce koniecznych warunków do rozwoju.

Obecnie ustawodawstwo uważa, że dziecko powinno mieć możność zaspokojenia przyrodzonych potrzeb materialnych, zapewniających mu należyty rozwój, wychowanie, zużytkowanie właściwych mu zdolności, zapewniających przy dojściu do pełnoletności możność produkcyjnej pracy.

W dawnym prawodawstwie polskim nie ma najmniejszej nawet wzmianki o tem, by kiedykolwiek na drodze ustawodawczej poruszano kwestję specjalnego postępowania z dziećmi, które popełniły czyn karygodny, t. j. przestępstwo, jakkolwiek istniały projekty złagodzenia kar.

W czasie, gdy nowe prądy w tej dziedzinie zaczęły się wytwarzać, Polska była poddana ustawom trzech państw zaborczych.

Ruch ustawodawczy, mający na celu ujęcie ochrony dzieci w ścisłe ramki prawa, bierze swój początek w XIX w., szerzej i już w płaszczyźnie międzynarodowej rozwija się dopiero w XX w., dając początek specjalnym organizacjom t. j. *Sądom dla Nieletnich*.

Pierwszy Sąd dla Nieletnich powstał w Chicago, stopniowo ideę tę przejęły prawie wszystkie państwa, wydając odnośne ustawy i stwarzając Sądy dla Nieletnich.

Sprawą dzieci zaniedbanych i opuszczonych zajmowały się również zjazdy i kongresy.

Międzynarodowy Związek Kryminologów na zjazdach w Brukseli w r. 1889 i w Bernie Szwajcarskim w r. 1890 uchwalił rezolucję, która głosi, że względem dzieci do lat 14-u nie powinny być stosowane żadne środki prawa karnego; kwestja rozumienia przez dziecko popełnionego czynu powinna upaść i zastąpiona być przez pytanie, *czy potrzebne jest oddanie dziecka na wychowanie publiczne*. Zjazd ten podkreślał również konieczność indywidualizowania w postępowaniu z dziećmi zaniedbanymi i t. zw. przestępcami.

W r. 1910 VIII Międzynarodowy Kongres Penitencjarny w Waszyngtonie powziął uchwały i wypracował tezy, na mocy których działają Sądy dla Nieletnich.

Tezy te są wzorem, na którym opierają się państwa, gdzie powstały Sądy dla Nieletnich.

Są one następujące:

1. Procedura karna, stosowana do dorosłych nie może mieć zastosowania do nieletnich.
2. Sędziami nieletnich winny być osoby lubiące i rozumiejące dzieci, zaznajomione z dziedziną psychologii i socjologii.
3. Należy unikać aresztu względem nieletnich, a w razie konieczności, umieszczać ich w specjalnych oddziałach dla nieletnich.
4. Sędziowie powinni stosować odpowiednie środki, również i do dzieci, które są na drodze do przestępstwa, a więc opuszczonych, zaniedbanych, krzywdzonych.
5. Sprawy nieletnich nie powinny być sądzone na tych samych posiedzeniach, co dorosłych, i powinny odbywać się w formie przyjacielskiej rozmowy, a nie rozprawy sądowej.

Dalsze zjazdy i kongresy pogłębiły wyliczone powyżej zasady, nie wnosząc jednakże nic nowego. Jedynie I-szy Międzynarodowy Kongres w sprawie Sądów dla Nieletnich, w Paryżu w 1911 r. stwierdził, że sędzia powinien zbadać osobistość oskarżonego i jego otoczenie i zależnie od środowiska może: 1) oddać go rodzinie, o ile ta daje dostateczne gwarancje opieki, 2) może go oddać osobie lub stowarzyszeniu, zajmującym się podniesieniem poziomu moralnego, lub 3) umieścić go w zakładzie specjalnym.

Kongres ten dał początek t. zw. opiekunom sądowym, którzy roz-taczają pieczę nad dziećmi, oddanymi rodzinie.

Jednakże ochrona dzieci i walka z przestępczością wtedy dopiero stanęły na racjonalnym gruncie, gdy do pomocy społeczeństwu stanęło państwo.

Stało się to po wojnie, w r. 1921 na II Kongresie Międzynarodowym w Brukseli. Utworzono Międzynarodowy Związek Ochrony Dzieci, do którego zgłosili przystąpienie przedstawiciele 32 państw, w tej liczbie i Polska.

Kongresy te stanowią podłoże, na którym rozwinęło się swoiste ustawodawstwo we wszystkich krajach.

Gdy we wszystkich krajach otwierano Sądy dla Nieletnich, gdy we Lwowie, Krakowie, Poznaniu i Cieszynie funkcjonowały one na drodze rozporządzeń administracyjnych państw zaborczych — w Warszawie wszelkie starania rozbiły się o osobę sędziego. Z chwilą opuszczenia Warszawy przez Rosjan w r. 1915, samorzutnie powstały sądy obywatelskie; postanowiono sprawy nieletnich do lat 17-u rozpatrywać oddzielnie. Specjalna Komisja miała opracować projekt regulaminu Sądu dla Nieletnich, jednakże władze okupacyjne rozwiązały sądy obywatelskie nim ten projekt zrealizowano.

Dopiero w r. 1919 na mocy Dekretu z dnia 7.II. utworzono Sądy dla Nieletnich: w Warszawie, Łodzi i Lublinie. Przy sądach tych wprowadzono urzędy stałych opiekunów sądowych, do których należy zbada-nie środowiska, w jakim pupił przebywa i opiekowanie się nim t. zn. ułatwienia w znalezieniu pracy, pieczę nad jego zdrowiem i t. p.

Projekt ustawy o Sądach dla Nieletnich zaleca również urządzenie przy Sądzie Izby Zatrzymania. Sprawa Izby Zatrzymania jest bardzo ważna, gdyż pozwala na doraźne zaopiekowanie się dziećmi, sprowadzo-nymi przez policję za włóczęgostwo, kradzież, żebranie i t. p. Oczywiście pobyt w Izbie musi być ograniczony do czasu powzięcia decyzji, jak z danym osobnikiem należy postąpić. (Oddanie do zakładu wychowaw-czego, znalezienie pracy i t. p.).

Działalność Sądów dla Nieletnich wtedy tylko może mieć istotną wartość, gdy znajdzie ona swe uzupełnienie w racjonalnie zorganizowa-nych instytucjach opieki społecznej.

Instytucje te muszą mieć różne cele, zadania i muszą być różnego typu. A więc otwarte: kluby, świetlice i t. p., odciągając młodzież od ulicy, dadzą jej zdrową i pożyteczną rozrywkę. Warsztaty pracy ręcznej (in-troligatorstwo, zabawkarstwo, koszykarstwo i inne) dadzą możliwość zarobkowania. Bursy — dadzą dach nad głową i utrzymanie, — tem sa-mem pozwolą zdobyć fach i niezależność.

Wreszcie zakłady zamknięte dadzą opiekę i wychowanie.

Bez tych instytucyj, zwłaszcza bez zakładów wychowawczych, praca Sądu dla Nieletnich i praca Opiekunów sądowych odbywa się w próżni.

Cóż z tego, że Opiekun Sądowy stwierdzi, że środowisko, w jakim nieletni przebywa jest niemoralne, i źle oddziałuje, jeśli nieletniego usunąć z niego nie można z braku miejsc w zakładach wychowawczych?

II.

Na I-ym Międzynarodowym Kongresie Ochrony Dzieci w r. 1913, stwierdzono, że „postęp ludzkości dokonał się nie przy pomocy karania, lecz—wychowania, i wychowanie powinno mieć pierwszeństwo, gdy chodzi o postęp moralny ludzkości”.

Pomyślny wynik pracy wychowawczej jest zależny od kilku warunków.

Pierwszym warunkiem, to *należyte przygotowanie wychowawcy*. Przygotowanie to jest bardzo ważne, zwłaszcza gdy idzie o pokierowanie dzieci trudnych do prowadzenia. Wychowawca winien mieć ukończone kursy lub seminarja specjalne, a wychowawcy dzieci trudnych, zaniedbanych — szkołę specjalną.

Drugi warunek, to gruntowne i wszechstronne poznanie dziecka. Trzeba umieć odróżnić, czy czyn przestępny jest spowodowany przyczyną natury medycznej, moralnej, umysłowej, czy socjalnej. Dla poznania przyczyny zła konieczna jest współpraca lekarza, psychologa i wychowawcy. Sprawa selekcji wiąże się ściśle z zasadą indywidualizacji w wychowaniu — by nie umieszczać razem i nie traktować w ten sam sposób dzieci, które w różny sposób zawiniły, w różnym stopniu są odpowiedzialne za swe czyny i w różny sposób reagują na postępowanie z nimi.

Wreszcie najważniejsze, to dobre warunki pracy. Złe warunki, uniemożliwiające pracę wychowawczą, to: niedostateczne zaopatrzenie internatu w artykuły pierwszej potrzeby: bieliznę, odzież, opały; ciasny i nieodpowiedni lokal, brak boiska, brak sali rekreacyjnej i t. p.

Podstawą wychowania musi być serdeczność; wychowawca winien mieć wiarę w możliwość poprawy dziecka i wiarą tą musi umieć natchnąć wychowanka.

Podobnie jak szkoły podlegają wizytacji inspektorów szkolnych, tak i wszystkie zakłady wychowawcze winny podlegać wizytacji fachowych wizytatorów.

Wróćmy teraz do Studzieńca.

Wychowawcy, którzy zasiedli na ławie oskarżonych, to ogrodnik, piekarz, magazynier, były agent policji.

Wychowawcy ci — to półanalfabeci, przygotowanie ich do pracy wychowawczej — żadne.

Warunki pracy w Studzieńcu?

Można z całą prawie pewnością twierdzić, że nawet dobry wychowawca mógł z nich nie wybrnąć: głód, chłód, brud.

W złych warunkach, zły personel nie mógł wytworzyć odpowiedniej atmosfery wychowawczej. Nie mogło tu być mowy o serdeczności, zaufaniu, — wychowywaniu. Prawem pięści, tresurą, karaniem — starano się zaprowadzić jaki taki zewnętrzny ład. To też jeden ze współoskarżonych, były wychowanek Studzieńca — miał prawo powiedzieć, że Studzieniec bardziej go wykoleił, niż ulica. I miał słuszość, bo ze Studzieńca trafił na 4 lata do więzienia.

Wizytacje w Studzieńcu odbywały się. Ale wizytatorowie ci najwidoczniej sądzili ze zřęcznie zainscenizowanych pozorów i nie umieli wnikać w istotny stan rzeczy.

Zarzucić mi ktoś może — i słusznie — że wszystko, co piszę, jest wyważaniem otwartych drzwi.

A jednak wśród najbardziej świadomych warstw naszego społeczeństwa utarło się przekonanie, że wychowywać może każdy człowiek inteligentny.

Rozumieją wszyscy, że buty szyje szewc, ubranie krawiec, — ale wydaje się, że do tak odpowiedzialnej czynności, jak wychowywanie dzieci, nie jest potrzebne przygotowanie fachowe i zawodowe.

Wychowawcy naszych zakładów rekrutują się ze zbiedniałych obywateli i wszelkiego rodzaju wykolejenców.

Czas skończyć z tem.

Do pracy wychowawczej musi stanąć personel odpowiednio wyszkolony, młody, rozumiejący należycie swe cele i zadania.

Kronika.

„WYCHOWYWAĆ, CZY KARACĆ?”.

Pod powyższym tytułem odbył się dn. 5-go marca przy szczególnie wypełnionej sali, odczyt w związku ze sprawą studzieniecką, urządzony staraniem kilku organizacji: Tow. Uniw. Robotn., Tow. Przyjaciół Dzieci i Tow. Klubów Kobiet Pracujących.

Odczyt zbiorowy zagał pos. Arciszewski. W związku ze skandalicznym procesem studzienieckim zagadnienie „Wychowywać czy karać” staje się znów kwestją palącą. W Polsce mamy 60.000 dzieci w domach wychowawczych, 1000 — w poprawczych, jest to jednak niewielka część tych dzieci, którym należałoby dać oświatę i wychowanie. W samej Warszawie 9000 dzieci nie uczęszcza do szkoły. Statystyki wykazały, że w ostatnich czasach, liczba więźniów nie wzrosła, ale wzrosła liczba przestępstw. Wzrost przestępczości u dzieci przypisać należy oplakanyom warunkom materialnym, mieszkaniowym i brakowi opieki. Nędza zmusza częstokroć rodziców do wysyłania dzieci na kradzież, lub żebranię. W ciasnych, małych izbach dzieci niejednokrotnie są świadkami kłótni i bójek między rodzicami, coż więc dziwnego, że biją się między sobą.

Polska posiada 3 zakłady poprawcze państwowe (około Wilna, Warszawy, Krakowa). Przebywa w nich 460 dzieci; pozatem są i zakłady prywatne, ale żadne z nich nie odpowiadają współczesnym wymaganiom, brak im dostatecznych środków finansowych i odpowiednich wychowawców.

Pos. Arciszewski zakończył swe przemówienie, zapraszając do prezydjum pp. Szymanowską, Pożaryską, Zielińską i sen. Posnera.

Z prelegentów pierwszy przemawiał sen. Kopciński. W odczycie swoim rozpatrywał powody przestępczości u dzieci. Zdarza się częstokroć, że dziecko z powodu swego charakteru staje się nieszczęściem rodziny. Nie zawsze jest to winą dziecka. Cechy przestępcze dziecko może odziedziczyć, lub może je nabyć, gdy brak mu odpowiedniej opieki i wychowania.

Dla zmniejszenia przestępczości wśród dzieci należy przede wszystkim podnieść kulturę materialną klas robotniczych, zapewnić im zarobki, mogące wystraczyć na zaspokojenie potrzeb rodziny.

Następnie zabrał głos dr. J. Korczak; kontynuował on myśli poprzedniego mówcy, rozpatrywał powody przestępczości u dzieci z innego tylko nieco punktu widzenia.

Mówca rozpatrywał powody kradzieży wśród dzieci; są między innymi i takie — jak kradzież przez zabawę: bawi się dziecko w złodzieja a tu policjant je chwyta na „gorącym uczynku”, dziecko tchórzliwie wypłacze wtedy swą wolność; ambitne, dumne, „postawi się” i.... pójdzie przed sąd. Innym powodem kradzieży jest pragnienie czegoś; dziecko sobie coś majstruje, trzeba mu narzędzi, materiału, nie ma pieniędzy — więc kradnie. Trzeci powód to zboczenie (w domach poprawczych najwięcej jest dzieci tego typu). Czwarta przyczyna: dziecko poniewierane, wyśmiewane chce towarzyszom zaimponować, kradnie i „funduje”. Sprytniejsi je do tego namawiają, „wpada” zawsze biedne, ślepe narzędzie, a nie istotny przestępca. Piąty i najtragiczniejszy powód, to rozkaz od matki i ojca; nędza, niema co jeść, dziecko małe, zwinne, niech idzie i kradnie. Dalej prelegent dowodzi, że dzieci nie należy karać i sądzić, trzeba je *poprawiać*; stwierdza, że dużo dzieci poprawia się w zakładach wychowawczych - poprawczych.

Następnie przemawiała p. H. Pilichowska.

Prelegentka rozpatrywała te sprawy z punktu widzenia prawnego, omawiała różne ustawy już istniejące i dopiero projektowane. Porównywała stosunki w różnych krajach, np. w Anglii, Belgii, krajach Skandynawskich, gdzie kary w stosunku do dzieci są prawnie usunięte. W Polsce istnieją sądy dla nieletnich; rozprawy odbywają się przy drzwiach zamkniętych, wyrok wydany w wyniku sprawy zostaje zawieszany lub winowajca skierowany do zakładu poprawczego. Dzieci dzielą się na dwie grupy: od 8 do 13 lat i od 13 do 17 lat, te ostatnie dzielą się na działające ze zrozumieniem i bez zrozumienia i w zależności od tego stosowane bywają środki karne. Nowa ustawa miała być przedstawiona w 1921 r., ale do tego czasu nie została wydana.

Z kolei zabrała głos Dr. M. Grzegorzewska.

P. Grzegorzewska poruszyła sprawę przydzielenia domów poprawczych do jednego z ministerstw. Dzieci z tych domów są samotne, opuszczone, społeczeństwo winno dać im opiekę i oświatę, by zmniejszyć ilość przestępstw; Min. Sprawiedliwości z tytułu swego przeznaczenia karze, a dzieciom trzeba dać oświatę i naukę. Winno się tem zająć Min. W. R. i O. P. P. Grzegorzewska przedstawiła projekt zorganizowania akcji wychowawczej dla nieletnich przestępców. Należy więc zorganizować zakład obserwacyjny, badający dzieci przestępcze i segregujący je do odpowiednich zakładów. Zakład musi mieć szkołę powszechną, warsztaty. Zwróciła prelegentka uwagę na brak zakładu poprawczego dla dziewcząt. Zakończyła wezwaniem do oddania zakładów poprawczych pod opiekę Min. Wyznań Rel. i Ośw. Publ.

Ostatni zabrał głos sen. Posner. Zebrał pokrótce materiał poprzednich referatów, oraz przedstawił obecny stan Studzienca. Za główną przyczynę skandalu studzienckiego mówca uważa brak środków finansowych i brak odpowiednich wychowawców. Naprawienie więc złych stosunków zacząć należy od usunięcia przyczyn zła.

K. Librachówna.

Rysunki na wystawie Kuratorium warszawskiego.

Dział rysunku potraktowano jako stronę dekoracyjną wystawy, a nie jako zwarty przedmiot nauczania. Nie było dlań sali specjalnej, udekorowano rysunkami kawałki ścian w korytarzach na dwóch piętrach. Oczywiście, komisja rysowników robiła co było w jej mocy, by na tych rozerwanych drzwiach niewielkich przestrzeniach dać jakąś ca-

łość metodyczną. Na jednym piętrze rozwieszono prace rysunkowe przeprowadzone programowo w szkole 7-io klasowej powszechnej, w gimnazjum niższym i wyższym (8 klas.) i 5-cio letnim seminarjum nauczycielskim. Na drugim piętrze rozwieszono rysunki według działów, a więc, grafika, rysunki psychologiczne, zdobnictwo, rysunki z natury. Na obydwóch piętrach rozłożono również kilkanaście albumów, zawierających całokształt metodyczny szkół ogólnokształcących. Z materiału nadesłanego obficie wybierano rysunki przeważnie ze szkół państwowych.

Naogół wystawę podporządkowano programom państwowym, dlatego też nic indywidualnego w metodzie nauczania, ani nowoczesnego w pracach uczniowskich nie umieszczono. To też o wiele ciekawszą była wystawa powszechna na zjeździe nauczycieli rysunku w 1923 r., gdzie zademonstrowano szereg indywidualnych systemów nauczania, gdzie zapoznano się z nowatorskimi prądami pedagogicznymi. Program państwowy jest niezaprzeczenie dobry, uczy systematycznie i porządnie rysować, ma więc swoje zalety ale ma też i wady, gdyż nie dopuszcza do rywalizacji żadnego innego programu, choćby najlepszego. Od chwili wydrukowania obowiązujących programów dla szkół ogólnokształcących w całym państwie w r. 1919, przerwała się praca programowo - metodyczna Komisji Rysunkowej, założonej przy Muzeum Pedagogicznem w Warszawie w r. 1917 i zapewne nieprędko się wznowi, a tylko krótkowzroczni pedagodzy mogą twierdzić, że w dziedzinie nauczania rysunku nic się przez lat 10 nie zmieniło.

Wystawa rysunku, demonstrując t. zw. metodę jednolitą pokazową, wprowadzającą programowo zakres szkoły powszechnej, równorzędnej z gimnazjum niższym i zakres seminarjum nauczycielskiego—z wyższym, najzupełniej zawiodła. Wykazała tylko naocznie, że metoda nauczania rysunku w szkole powszechnej jest najzupełniej różną od metody gimnazjum niższego — mianowicie w rysunku z natury o wiele niższą, w zdobnictwie stokroć wyższą, zaś metoda seminarjum dochodzi zaledwie do poziomu 4-ej, 5-ej klasy gimnazjum wyższego. Oczywiście jest to wina niejednołitych programów dotychczasowych, a Komisja zamiast sztucznie kleić nieistniejącą dotychczas metodę, wołała dać trzy różne metody, stworzone w trzech typach szkół. Zrobiła słusznie, poznaliśmy bowiem istotny stan rzeczy.

Zwiedzający wystawę uderzony został ładną metodą szkoły powszechnej, systematycznie rozwijającej program nauki rysunku w ciągu lat 7-miu. Niestety, metoda ta istniała na wystawie i może w kilku szkołach, w których pracują bądź specjaliści, bądź nauczyciele mający prócz ogólnego jeszcze specjalne przygotowanie rysunkowe. Jest to metoda instruktorska. Po uważnem rozpatrzeniu nasunęły się następujące uwagi: jeżeli szkoła powszechna ma spełniać zadanie kształcenia obywatela na stopniu pierwszym, zatem winna dawać pewien całokształt w każdej dziedzinie nauczania, a więc i w nauce rysunku. Uczeń opuszczający szkołę powszechną powinien umieć nie tylko narysować z modelu, ale widzieć i umieć rysować w przestrzeni, a więc znać podstawy perspektywy wykreślnej, jakoteż kreślenia rzutowe, związane ze zdobnictwem. Cwiczenia rozmachowe, jak sama nazwa wskazuje, nie mogą się gnieść w formacie małego papieru, lecz na szarych, dużych arkuszach. W przedszkolu dział ten bez porównania racjonalniej przeprowadzono.

Metoda 8-o klasowego gimnazjum męskiego, jako nierozdzielna całość bez jakiegokolwiek podziału metodycznego na gimnazjum niższe i wyższe, kładzie nacisk główny na rysunek z natury, doprowadzony stopniowo do bardzo wysokiego poziomu. Lecz tylko rysunek z natury. Zdobnictwo zdobyło już dawno równe prawa jako materiał twórczy i najważniejszy czynnik zamiłowań estetycznych. Pozatem zdobnictwo jest najlepszą szkołą ćwiczeń barwnych i harmonji barw. Jeżeli rysunek z natury wykazał, jakie postępy czyni młodzież w tej dziedzinie, jak lekko i zręcznie szkicuje, jak obserwuje i podpatruje naturę, to w zdobnictwie doszliby uczniowie do podobnych rezultatów.

Metoda seminarjum nauczycielskiego rozpoczęła naukę rysunku prawie od abecadła. Seminarjum otrzymuje materiał uczniowski ze świadectwem 7-io klasowej szkoły powszechnej. Ale jak przygotowany? Wstępny egzamin z rysunku zazwyczaj przynosi rezultat rozpaczliwy. Trzeba zaczynać naukę od podstaw, ale też w ciągu lat 5-ciu można ogarnąć szerszy zakres nauki i wyżej ją podciągnąć. Szczególniej perspektywa, wykreślna, kreślenia rzutowe, szkice ruchu z natury, ludzi i zwierząt, pismo graficzne — to materiał niezbędny w ręku każdego nauczyciela, a wszak nauczyciel szkoły powszechnej uczy i rysunku: im więcej nauczy seminarjum z dziedziny rysunku, tem lepiej przedmiot ten w szkole powszechnej będzie prowadzony.

Grafika jako dział rysunku pojawiła się poraz pierwszy na naszych wystawach i wykazała w pracach uczniowskich i zamiłowanie i uzdolnienie w tym kierunku. W rozmieszczeniu prac starano się o stopniowanie bez względu na typ szkoły, oczywiście nie wykazując żadnej określonej metody, natomiast wysuwając prace uczniów, czy uczenie ciekawie pomyślane i poprawnie wykonane. Nie prowadzimy jeszcze u siebie pracowni graficznych, jak w niektórych krajach zagranicznych, naukę grafiki wprowadzono do nauki pisma rysowanego, ozdobnego. Ważnem jest to, że zrobiono początek i osiągnięto doskonale rezultaty.

Zdobnictwo barwne, żywe zajęło środkową ścianę. Szkoda, że tak chaotycznie rozwieszzone; stopniując tematami, czy szkołami metody żadnej nie złożono, a lepiej było rozbić prace na grupy, np.: zdobnictwo oparte na motywach ludowych, na formach geometrycznych, na dowolnych stylizacjach. Zyskałby na tym bezwzględnie ten dział, miejscami bajecznie kolorowy, miejscami przyćmiony i szary. Jedynie w tym dziale przemyciono kilka kompozycji „futurystycznych”, dziwnie mocno odbijających od setki innych.

Jakże wstydliwie w kąciuku skrył się rysunek psychologiczny, a ściślej mówiąc — z podniet psychologicznych otrzymany. Podobno w materiale Komisji było go niewiele, a do innych szkół, z góry odrzuconych, nie sięgano. W szkołach powszechnych dzieci rysują dość dużo ilustracji, w gimnazjach o klasach starszych prawie wcale, a w seminarjach? Wszak ilustracja jest takim samym działem rysunkowym jak inne, uczy komponować obrazy, stosować wiadomości perspektywiczne, a jeżeli jest wynikiem zainteresowań, (np. morze), czy uzdolnień (np. karykatury) to dlaczego uważać rysunek psychologiczny w seminarjum jako stratę czasu? Rysunek z natury w układzie swoim powtórzył metodę z niższego piętra. Lepiej byłoby utworzyć grupy: rysunku z natury martwej, żywej (ruchu) i przestrzennego. Najlepsze rysunki zniknęły w sąsiedztwie barwnych malowideł i całość na tem straciła. Ale nie straciły nic na wartości

rysunki młodzieży, z wielkiem poczuciem formy, ruchu i barwy wykonane, ile uzdolnień plastycznych wykazujące i ile umiejętności, osiągniętej w ciągu kilku lat nauki! Zostanie to na życie całe i przyda się w każdym zawodzie, a najważniejsze, że kultura i zamiłowanie estetyczne w ciągu lat dziesięciu wzrosły znacznie, dzięki wychowaniu estetycznemu. Rysunek był widocznym w każdej innej sali, można rzec śmiało, że jedną trzecią materiału naukowego w szkołach oparto na pomocy rysunkowej. Młodzież ucząc się i umiając rysować, wszelki materiał przygotowała sama.

Czy wobec nowego zarządzenia, usuwającego rysunek z gimnazjów humanistycznych, możliwym jest do pomyślenia, że następna wystawa będzie miała wygląd doskonalszy?

Już trzydzieści lat temu grono troskliwych artystów - pedagogów zawiązało sekcję przy Tow. Artyst. w Warszawie. Opracowano wówczas i wydano małą broszurkę z programem i wskazówkami metodycznymi dla nauczycieli rysunku w szkołach polskich prywatnych, a korzystali z niej również nauczyciele szkół rządowych rosyjskich. Podążono z Zachodem w kierunku reformy tego przedmiotu nauczania, uczącego przede wszystkim patrzeć, widzieć, obserwować i pamiętać we wszelkich przejawach myśli ludzkiej. Z wybuchem wojny nastąpiła organizacja szkoły polskiej w duchu nowoczesnym. Nauczycielstwo rozumiało znaczenie rysunku, garnęło się tłumnie na kursy dokształcające, na których rysunki i śpiew miały najliczniejsze audytora. Wrzała praca w Komisji Oświecenia m. Warszawy, wrzała też i w Komisji Rysunkowej, a uwieczniona była przyjęciem i aprobatą przez Ministerstwo w r. 1919 programu dla szkół powszechnych, gimnazjów, seminarjów, szkół zawodowych i nawet przedszkoli. Tak trwało lat 10. Chcąc uczcić jakąś wielką rocznicę, coś zazwyczaj się buduje, coś dorzuca dla nowych pokoleń — w tym wypadku stało się właśnie inaczej.

Z. J. Raczyńska - Skalska.

Przegląd czasopism zagranicznych.

L'EINSEIGNEMENT PUBLIC. (Nauczanie powszechne). Nr. Nr. 8, 9, 10, 11, 12. 1928.

J. Derôme. W artykule, poświęconym nauczaniu matematyki, fizyki i geografii zwraca uwagę na wadliwość, częste błędy metodyczne i dydaktyczne w nauczaniu tych przedmiotów. Przypomina znane już zasady: konieczność ilustrowania wykładu rysunkami na tablicy, zalecając jaknajczęstsze posługiwanie się kredami kolorowymi. Żąda, by uczniowie zawsze byli zajęci w czasie wykładu, rysując to, co nauczyciel objaśnia, gdyż niema nic gorszego nad słuchanie z założonemi rękami. Zaleca dokładność w wykonywaniu doświadczeń. Ostrzega przed nieścisłemi wyrażeniami w rachunkach (np. kilo zamiast kilogram, deka, zamiast dekagram są niewłaściwe, gdyż w następstwie mogą wywołać niejasności). Formulowanie prawideł lub twierdzeń musi być jaknajdokładniejsze. Zwraca również uwagę na nieścisłości lub niedokładności w rysunkach objaśniających. Krytycznie odnosi się do wyjaśnień, umieszczanych w podręcznikach szkolnych.

Przytacza cały szereg przykładów, na dowód, że nauczyciele dopuszczają się niedokładności i nieścisłości w tekście układanych przez siebie zadań.

Mówiąc o rachunku pamięciowym, radzi by pozwolić uczniom liczyć po swojemu, nie narzucając zgóry biegu myśli, lecz żądać wytłumaczenia, jak uczeń osiągnął dany rezultat.

Zajmuje się osobno podręcznikami i zaleca nauczycielowi krytyczny stosunek do ich tekstu.

W Nr. 12-tym R. Duthil zamieszcza swoje uwagi o nauczaniu pisowni i wzbogacaniu słownika uczniów. Powołuje się na doświadczenie Heumon'a (Ameryka), które polega na ułożeniu listy 1000 wyrazów najpotrzebniejszych. Znajomość pisowni kontroluje się za pomocą testów. Wyrazy podzielono na 50 list po 20 wyrazów, które dyktuje się dzieciom na różnych poziomach; procent wyrazów poprawnie napisanych świadczy o stopniu umiejętności ucznia. Uczeń w czwartym roku nauczania powinien pisać bez błędów 98% wyrazów, umieszczonych na ósmej (ostatniej) liście.

André Ferré, profesor seminarjum, w artykule pod tytułem: „*Historja regionalna w seminarjum*” — zwraca uwagę na wielką korzyść, jaką odnoszą z tego przedmiotu przyszli nauczyciele, zarówno pod względem wykształcenia ogólnego, jak lepszego przystosowania się do środowisk wiejskich. Zdobywają pewność posiadanej wiedzy, giętkość umysłu, żywsze zainteresowanie, ścisłość i subtelność krytyczną i metody myślenia naukowego.

L'EDUCATION (Wychowanie) Nr. Nr. 1, 2, 3, r. 1928.

R. Duthil poświęca swój artykuł pamięci dr. Józefy Joteyko. („Testament pedagogiczny dr. J. Joteyko”). Na wstępie przedstawia w krótkości zasługi naukowe naszej uczzonej, dalej informuje czytelników o komitecie zawiązanym w Polsce celem wydania dzieł dr. J. Joteyko. Podawszy zwięźle samą treść pedagogii i plan prac przedstawiony przez dr. Joteyko na międzynarodowym kongresie pedagogicznym w Brukseli, r. 1911, przypomina, że zgłasza uczona wskazywała, w jaki sposób te nowe zdobycze mają być uwzględnione w przygotowaniu przyszłych nauczycieli, oraz, że te jej wskazania znalazły urzeczywistnienie w programach seminarjów różnych krajów, a przede wszystkim w Belgii. Autor wspomnienia wyraża nadzieję, że testament pedagogiczny dr. Józefy Joteyko stanie się wkrótce najbardziej rozpowszechnionym hasłem pedagogicznym.

NEUE BAHNEN (Nowe Tory) Nr. 10—12 r. 1928.

W zeszyte 10-tym Hans Zimmermann podaje uwagi krytyczne na temat nauczania rachunków w szkole powszechnej. Przedewszystkiem poddaje krytyce nowe programy szkolne, w których przeładowanie materiałem nie zostało usunięte. Zdaniem autora zakres liczb w szkole powszechnej należy ograniczyć możliwie do istotnych potrzeb życia praktycznego, lecz samo zrozumienie ugruntować i pogłębić, co jest niemożliwe przy przeładowanym programie. Z drugiej strony poddaje krytyce treść zadań „z życia praktycznego”, zawartych w podręcznikach szkolnych, wykazując ich pozorną tylko życiowość, poza którą kryje się szablon i swego rodzaju abstrakcyjność.

J. K. Hauboldt przedstawia ćwiczenia praktyczne z topografii, jakie można wykonać z uczniami na podstawie zaznajomienia ich z treścią napisów, umieszczonych na słupach i tablicach wzdłuż toru kolejowego i na szosach.

W zeszyte 12-tym W. Tebbe zaznajamia czytelników z *wychowawczym znaczeniem metody katacentrycznej*. Metoda nauczania jest czynnikiem wychowawczym. Rozpowszechniona obecnie metoda koncentryczna prowadzi do zmechanizowania procesów myślowych. Temu zmechanizowaniu autor przeciwstawia metodę, polegającą na tem, że różne przedmioty nauczania służą jako warjanty dla zastosowania danej zasady. Np. zasada: „Bez oporu niema ruchu” może być zilustrowana w fizyce — tarcie; w biologii — osmoza; w astronomii — ciążenie planet. Stosuje się ona również w dziedzinie pracy ludzkiej i stosunków społecznych. Rolnictwo — walka z nieurodzajnością gruntu, tem-

peraturą, suszą, nadmierną wilgocia. W handlu — konkurencja; w polityce — przykłady z walk ludów uciśnionych o odzyskanie niepodległości. W życiu duchowym: Newton jako dziecko walczył z przekornością kolegów i wyrzutami nauczycieli za postępy niedostateczne. Wynikiem tego była praca usilna w obronie swej ambicji. Siła woli wyćwiczona w tych warunkach umożliwiła mu w następstwie osiągnięcie wybitnych wyników w pracy naukowej. W religii — Luter dzięki tytanicznym zmaganiom się swego ducha osiągnął w końcu jasną zdecydowaną wiarę.

Wniosek ogólny: Niema ruchu bez oporu.

Zmechanizowanie jest ułatwieniem, lecz to ułatwienie okupuje się zacieśnieniem pola widzenia, co wypacza i fałszuje sąd. Działalność umysłowa człowieka, wychowanego katacentrycznie, jest uporządkowana: w rzeczach będzie on poszukiwał ukrytej w nich przyczynowości.

Myślenie zmechanizowane nie daje możliwości *krystalizacji*.

Metoda katacentryczna polega na krystalizowaniu wiedzy około pewnej zasady, idei.

R. Uhlig pisze o konieczności ćwiczeń fizycznych w toku pracy umysłowej

Willy Steiger opowiada o doświadczeniach z „biblioteką elementarną”. W pierwszym roku nauczania przed świętami Bożego Narodzenia urządził zebranie rodziców, na którym poddał im myśl, by na gwiazdkę kupili dzieciom książki obrazkowe lub elementarne, inne — niż używany w szkole. W ten sposób powstała biblioteczka, która dostarczała dzieciom materiału urozmaiconego: z zapalem i zainteresowaniem czytało każde nową książeczkę co tydzień, dzięki czemu te, które czytały dobrze, nie nudziły się, a nauczyciel zyskał czas na zajęcie się najsłabszymi.

DEUTSCHE SCHULE, Nr. 10, 11, 12, rok 1928.

K. F. Sturm, zamieszcza uwagi z powodu *Kongresu Pedagogicznego w Kassel*.

Jaki jest cel kongresów? Jakie zadanie spełnił kongres kasselski?

Pierwszym zadaniem jest praca naukowa, drugim — przygotowywanie nowych posunięć politycznych. Na kongresie poruszono dwa związane ze sobą tematy: „Istota i wartość nauki o wychowaniu” i „Stanowisko nauki o wychowaniu w wykształceniu nauczyciela”. Żaden z tych tematów nie został dostatecznie przedyskutowany i nie doprowadził do decydujących wniosków.

Organizacja kongresów powinna ulec zmianie pod względem: ograniczenia liczby uczestników celem owocniejszej pracy; pod względem ścisłego doboru uczestników; ograniczenia zagadnień do jednego tematu; uprzedniego gruntownego przygotowania uczestników do obrad.

Fritz Gülland zajmuje się sprawą książki do czytania w szkole. Zagadnienia: „wypisy czy książeczki oddzielne?” praktycznie rozwiązuje się stwierdzeniem, że z dwóch klas równoległych czytali lepiej uczniowie tej klasy, w której wprowadzone były oddzielne książeczki.

Zainteresowanie jest żywsze, wpływ kształcący głębszy, gdy dziecko poznaje utwór lub utwory autora, niż gdy w wypisach czyta oderwane fragmenty utworów różnych autorów.

Rudolf Stahl przedstawia swoje poglądy na stosunek wychowania do wykształcenia w związku z poglądami innych współczesnych autorów, na których się powołuje.

O *stosunku prawa do wychowania* pisze *Franz Federhofer*. Normą dla pokojowego współżycia i osiągnięcia celów ludzkości — jest prawo.

Normy obyczajowe i prawne pozostają w tak ścisłym związku z sobą jak ogół i jednostka — jak konieczne jest wychowanie obyczajowe tak również konieczne jest wychowanie w duchu prawa. Dla zasady tej brak dzisiaj zrozumienia.

Za punkt wyjścia dla pojęcia prawa służy poczucie prawa, jakie posiada każdy człowiek obok poczucia moralnego. Przepisy prawne muszą harmonizować z pojęciami moralnymi narodu.

Człowiek jest istotą społeczną, ze społecznych cech jego wypływa potrzeba wychowania przez prawo i dla prawa.

Normy prawne ograniczają wolę jednostki. Już małe dziecko stawia opór, stykając się z wolą innych ludzi.

Pierwsze zatargi między dziećmi spowodowane są najczęściej przez instynkt własności. Bójki i sprzeczki toczą się o posiadanie upragnionego przedmiotu. Tu pojęcie słuszności, pojęcie bezprawia i grzechu zahaczają się.

W 37% dzieciom brak poczucia prawa i bezprawia. Dziewczęta utożsamiają bezprawie—z grzechem, prawo—z dobrocią. Zrozumienie treści pojęć prawa i bezprawia rozwija się między 7-ym a 10-tym rokiem życia. Pojęcia te rozwijają się wyraźniej u dzieci, żyjących wśród liczego rodzeństwa, gdzie zachodzą częste tarcia.

Společne stosunki ludzkie w ich wzrastającej komplikacji wymagają rewizji, coraz ściślejszego regulowania przepisów i norm prawnych, gdyż rozdzwięk między poglądami prawnymi młodego pokolenia i starszych przyczynia się do wykolejenia jednostek, nie umiejących się przystosować.

DIE ARBEITSCHULE Nr. 11,12. 1928. Lipsk.

Większość artykułów poświęcona uroczystościom gwiazdkowym: przygotowanie ozdób choinkowych, inscenizacji samego obchodu, projektom na pocztówki z powinszowaniami świątecznymi i t. d.

W kronice Nr. 11-go wzmianka o Polsce, mianowicie o czasopiśmie: „Praca ręczna w szkole”, o Towarzystwie popierania artystyczno-technicznego kształcenia młodzieży. Podano liczbę godzin poświęconych tygodniowo na naukę robót w szkołach powszechnych, średnich i seminarjach oraz podano adres Instytutu Robót Ręcznych przy ulicy Górcewskiej.

DIE SCHULREFORM. (Reforma szkolna. Wiedeń, Nr. 11, 12, 1928).

Dr. Espe w artykule p. t. *Wychowanie młodzieży w szkole w duchu nowej państwowości* — rozpatruje środki, prowadzące do tego celu i rozważa kolejno wychowawcze znaczenie poszczególnych przedmiotów nauki szkolnej.

L. Langwieser zdaje sprawę z rozwoju przezroczy jako środka pomocniczego w szkołach wiedeńskich.

Sprawą udostępnienia przezroczy zajmuje się małe kółko nauczycieli przy poparciu rady miejskiej, która udziela rocznej subwencji w sumie 10.000 szylingów. Organizacja posiada 60.000 przezroczy, obrót roczny (1927—28) pokazów sięga liczby 234.000, wydaje też własne czasopismo specjalne. Kinematograf również służy celom nauczania: w r. 1927—28 odbyły się 123 seanse z frekwencją 39.007 uczniów. Najbliższa konferencja poświęcona filmowi naukowemu odbędzie się w Wiedniu w r. 1930..

Maria Bierenz kreśli swoje uwagi o znaczeniu etnografii w nauce szkolnej i informuje o otwarciu Muzeum Etnograficznego.

Karol Springenschmid podaje swoje spostrzeżenia nad dzieckiem chłopskim w szkole. Środowisko rodzinne, gospodarstwo rodziców stanowi dla dziecka wiejskiego świat zamknięty w sobie, który je wychowuje. Szkoła jest dla dziecka tego światem odrębnym i zgruntu obcym; przedmioty szkolne, przybory do pracy i nauki — wszystko — inne i dalekie. Dzieci chłopskie uczą się pilnie, nabywają wprawę we władaniu poprawnym językiem literackim, jednak cała ta wiedza pozostaje dla nich czemś zewnętrznym i obcym. Dusza dziecka nadal pozostaje zamknięta i niedostępna. Dziecko wiejskie jest

i pozostaje nieszczerze w stosunku do nauczyciela i szkoły. Sobą — jest w otoczeniu rodzinnym, na swoim podwórzu.

W. Fadrus w artykule p. t.: *Dziesięć lat republiki*. Duch demokracji streszcza zdobyte, cele i środki rzeczypospolitej na polu wychowania. Jednolity system szkolny, zrównanie pierwszych czterech klas szkoły średniej i szkoły podstawowej, specjalne oddziały dla wybitnie uzdolnionych, możliwie najlepsze wykształcenie średnich, rozległa pomoc dla upośledzonych, stypendja, bezpłatność nauczania i pomocy szkolnych w stolicy, oto środki, zmierzające do wychowania demokracji, obok szkół dla robotników dorosłych i szkół zawodowych.

ZEITSCHRIFT F. PAEDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE. Zeszyt 11, 12, rok 1928.

G. Schuwerack porusza sprawę *Uczuciowości ucznia*. Zwraca uwagę na to, jak często wrażliwość i przeczuwanie dziecka wpływają ujemnie na jego postępy w naukach, lub jak mylnie dają wyobrażenie o rzeczywistej wartości pracy i uzdolnień danego dziecka. Taktowny i psychologicznie uzdolniony nauczyciel potrafi poznać głębsze przyczyny niepowodzeń szkolnych danego dziecka. W porę dana zachęta, pochwała, okazanie zaufania w dobre chęci ucznia ratuje na całe dalsze życie, lub odwrotnie — może beznaściejnie pograżyć w mroku młodą duszę.

Pod tytułem: „*Test zasobu wyrazowego*” podają np. *Margarete Heinau i Paula Schröder* (Nr. 11) — wyniki badań nad zasobem słów, jakim rozporządzają dzieci w wieku lat 13 — 14.

Badanie przeprowadzono w formie ustnego wywiadu, gdyż w odpowiedziach piśmiennych rolę hamującą odgrywa czynnik formułowania zdań, co często z takim trudem przychodzi dziecku, że powstrzymuje się zupełnie od odpowiedzi.

Na wzór testu amerykańskiego wprowadzonego po raz pierwszy przez Termana w r. 1916, autorki ułożyły listę 50-ciu wyrazów po części pochodzenia cudzoziemskiego, lecz spotykanych w podręcznikach i prasie codziennej, które miały być objaśniane przez badane dzieci.

Dzieci badane pochodziły z klas wyższych szkoły powszechnej, z klasy dla wybitnie uzdolnionych i z odpowiednich klas szkoły średniej. Najmniejszą ilość błędnych określeń dały odpowiedzi dzieci z klasy dla wybitnie zdolnych i ze szkół średnich, największy procent błędów dały klasy szkoły powszechnej i niższe klasy szkoły średniej.

Pod względem typów umysłowych zauważono: typ poglądowo - opisowy i typ porównujący z licznymi odmianami każdego z tych typów. Testy zasobu słów należą do testów badania inteligencji.

Albert Pietsch poświęca artykuł dzieciom zaniedbanym. Według niego dziecko zaniedbane dopuszcza się wykroczeń wskutek dysharmonji, jaka zachodzi między jego organizmem a środowiskiem, w którym żyje. System nerwowy słaby i wrażliwy podlega zboczeniom pod wpływem szkodliwych czynników, w jakie obfituje środowisko wielkomięskie w szczególności.

Warunki odżywiania nienormalne: głód lub pożywienie mięsne i korzenne; brak miejsca, ciasnota lokali, nędza mieszkaniowa, brak światła, podniety trujące jak alkohol i tytoń, widowiska podniecające: obrazy, pisma ilustrowane o treści erotycznej, filmy, moda krótkich sukien i t. d., przeciążenie i obciążenie umysłowe, słaby nadzór i niedostateczna opieka ze strony starszych — oto cały zespół warunków, przyspieszających rozwój płciowy i pobudzających do wszelkiego rodzaju wykroczeń. U dzieci tych stwierdzono zaburzenia organiczne, jako to: zołzy, wzmożoną pobudliwość (nerwowość), zanik ośrodków hamujących. Dzieci te w odpowiednich warunkach mogą zdobyć konieczną równowagę organiczną. Warunki te: moralnej, społecznej i materialnej natury, polegają

na odpowiednim odżywianiu z przewagą jarzyn i witamin, sporty, wędrowki, wycieczki, odpowiednie warunki mieszkaniowe, wstrzeźliwość od napojów wysokowych, filmy kształcące, czasopisma dla młodzieży, radio, koedukacja, uświadomienie pociągowe, szkoła pracy, wychowanie na wsi, przedłużenie wieku szkolnego.

B. Lipkówna.

ODPOWIEDZI REDAKCJI.

Kol. W. Nowakowski w Jagłowie. Dziękujemy za artykuł. Skorzystamy; może potrzebne będą pewne skrócenia. Po zebraniu potrzebnych Sz. Koledze informacji, damy odpowiedź listowną.

Kol. H. Glasgall we Lwowie. Przekazaliśmy Administracji prośbę Sz. Kol. Przekładów z pism codziennych nie zamieszczamy, dlatego nie skorzystamy z przesłanego wycinka. Za życzenia Redakcja serdecznie dziękuje.

Kol. D. Sołtysik — Nowe Miasto. Potwierdzamy odbiór szkiców lekcyjnych, bardzo interesująco pomyślanych. Skorzystać z nich możemy tylko częściowo. Porozumiemy się w tej sprawie z Sz. Kolegą listownie.

Kol. Wł. Romanowski w Równem. Wysłaliśmy odpowiedź listowną.

Kol. J. Woroniec. Dziękujemy za artykuł. O ile miejsce pozwoli — postaramy się skorzystać.

TREŚĆ Nr. 3. 1. *M. Librachowa.* Uwagi na temat reformy programów. 2. *M. G. Kaczyńska.* Rola psychologa szkolnego w Polsce. 3. *H. Ładosz.* Znaczenie pierwiastków teatralnych w wychowaniu i w szkole. 4. *Z. Korzeniowska.* Lekcja fizyki: Prąd elektryczny. 5. *M. Kowalewski.* Jak wykonałem z uczniami przyrządy do fizyki. 6. *St. Dobraniecki.* Płomyk zamiast wypisów. 7. *W. Sztettner.* Na marginesie rozprawy studenckiej. 8. „Wychowywać czy karać” (sprawozdanie z odczytu). *K. Lib.* 9. *Z. R. Skalska.* Rysunki na wystawie Kurat warszaw. 10. Przegląd czasopism obcych. *B. Lipkówna.*

Redaktor: Dr. MARJA LIBRACHOWA.

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

Odbito w drukarni „Robotnika”, Warecka 7.