

# PRACA SZKOLNA



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



M. LIBRACHOWA.

## W SPRAWIE DRUGOROCZNOŚCI

Sprawa nadmiernej liczby repetentów bywa dość często poruszana okolicznościowo bądź na zjazdach nauczycielskich, bądź w prasie pedagogicznej. Ostatnimi czasy — w związku z kryzysem, jaki przeżywa szkolnictwo — prasa codzienna (najczęściej z pobudek natury politycznej) poświęca coraz więcej miejsca sprawom szkolnym, przyczem i zagadnienie drugoroczności bywało okazjnie poruszane. Nie można się dziwić, że artykuły w prasie codziennej nacechowane są powierzchownością w ujęciu zagadnień szkolnych i wychowawczych, że środki zaradcze są płytko ujęte i jednostronnie oświetlone; artykuły w pismach codziennych rzadko pisane są przez specjalistów, najczęściej bywają tylko przez kogoś inspirowane („wartoby to poruszyć w prasie!”), oparte bywają na bardzo dorywczych wywiadach, traktowane są po dziennikarsku a celem ich bywa raczej poruszenie opinii niż oświetlenie zagadnienia.

Natomiast dziwić się należy, że na terenie fachowej prasy pedagogicznej zagadnienie tak niepokojące, tak dokuczliwe nie podległo dotychczas należytemu zbadaniu. Nie ulega to jednakże najmniejszej wątpliwości, że objaw ten domaga się dokładnego zbadania, wszechstronnego poznania przyczyn — a następnie obmyślenia środków zaradczych. Inaczej nie wyjdziemy nigdy poza granicę biadania, bezradnego narzekania na ten przykry i szkodliwy stan rzeczy.

Dziś zwłaszcza, wobec zarządzeń oszczędnościowych, kto wie, czy nie należałoby zrewidować przedewszystkiem tej pozycji w budżecie szkolnym, która niewątpliwie obciąża wydatki państwowe a obciążenie to nikomu, zdaje się, korzyści nie przynosi.

Z finansowego punktu widzenia drugoroczność domaga się zatem oświetlenia statystycznego; ile rocznie kosztują repetenci, którzy pozatem nie dopuszczają do szkoły nowych — oczekujących na swe miejsca — kandydatów — oto zagadnienie ze stanowiska ekonomicznego dość poważne.

Zebranie materiału faktycznego wymaga odpowiedniego aparatu, racjonalnej organizacji pracy, akcji planowo obmyślanej, pociąga za sobą nawet poważne wydatki. Najbardziej powołane do tej akcji są niewątpliwie władze szkolne, posiadające odpowiednie środki i możność egzekutywy.

Tem nie mniej nauczycielstwo, które w swej pracy bezpośrednio styka się z tym objawem, niejednokrotnie daje wyraz swemu zaniepokojeniu, mogłoby na terenie własnej szkoły, na terenie organizacji zawodowej podjąć systematyczne badania, zbieranie przyczynków, które umożliwić mogą dokładniejszą orientację i dać pewne podstawy do obmyślenia środków zaradczych.

Akcja tego rodzaju posiadałaby ważne znaczenie dlatego właśnie, że wyrosłaby bezpośrednio z podłoża szkoły, że zrodziłaby się na tej glebie, z której wykiełkowała.

Jakkolwiek wyobrazilibyśmy sobie tego rodzaju badania, pamiętać należy, że wartość poczyniń w tej dziedzinie zależna jest od nastawienia, gwarantującego wielostronne ujęcie zjawiska drugoroczności, ma ono bowiem niewątpliwie dużo przyczyn a przyczyny te w zależności od terenu mogą oddziaływać silniej lub słabiej.

Stosunkowo najczęściej słyszymy, że przyczyną drugoroczności jest nierówny poziom umysłowy dzieci i śląd projekty tworzenia klas na podstawie selekcji, zapewniającej możliwie równy poziom rozwoju. W tem uproszczonem ujęciu wysunięta zostaje przyczyna natury psychologicznej, pochodząca bezpośrednio od samego dziecka.

Nie można jednak pominąć całego szeregu przyczyn natury ekonomicznej, psychologiczno-społecznej i organizacyjno-szkolnej, które mają swe źródło poza dzieckiem, ale bezpośrednio działając na dziecko, wpływają na jego pracę, na jej wydajność i na jej powodzenie.

Na plan pierwszy wysuwają się niewątpliwie *domowe i rodzinne warunki dziecka*. Artykuł p. Szollówny, drukowany w czerwcowym numerze Pracy Szkolnej, przedstawia nam obraz warunków domowych dzieci w Jeziornie — a jest to obraz prawdziwy zapewne nie tylko dla Jeziornej. Dzieci, które nie mają w domu ani miejsca, ani spokoju, ani czasu dla odrobienia lekcji, którym brak zeszytu, książki, atramentu, które poza tem pracują zarobkowo lub pomagają w pracy domowej — nie mogą uczynić zadość wymaganiom szkoły. Utrudnienia, z którymi powinnyby walczyć, polegają nie tylko na przeszkodach fizycznych i materialnych (brak stołu, brak zeszytu, brak książki czy atramentu), ale wynikają z atmosfery domowej, niesprzyjającej pracy umysłowej, zwłaszcza dla dziecka. Nie można odrobić zadanych lekcji nie tylko dlatego, że niema miejsca, że brak stołu — ale i dlatego niema na to miejsca, że sprawa odrobienia lekcji nie jest dla nikogo z otoczenia domowego dostatecznie ważna. Daleko ważniejszą sprawą, oczywiście, będzie rozłożenie na owym jedynym stole jakiegoś warsztatu pracy domowej albo zarobkowej.

Dziecko więc nie ma ani materialnej pomocy, ani moralnego poparcia a to już za dużo na wątłe siły dziecięce; nie można oczekiwać od dziecka, aby walczyło ze swem otoczeniem o książki, o stalówkę, o czas i o miejsce na odrobienie lekcji, wreszcie o uznanie dla wartości tej roboty, której znaczenia dla przyszłości samo jeszcze nie rozumie, a która niezawsze przecież sprawia doraźną przyjemność i zadowolenie. Wiemy wszyscy czem jest sprzyjająca lub niesprzyjająca atmosfera dla wysiłków ludzi dorosłych; wiemy, że potrafi pobudzić lub zniechęcić, dodać bodźca lub wystudzić zapal do pracy. Nie mniejsze znaczenie ma nastrój domowy dla dziecka; dziecko musi być życzliwie podtrzymywane w swych wysiłkach, potrzebne mu jest poparcie, nastrój sprzyjania jego pracy, chociażby tylko pozorne przejęcie się dorosłych ważnością jego poczyniń. Słuszności tego twierdzenia nie osłabiają wyjątkowe fakty z życia ludzi wybitnych, którzy wbrew wszyst-

kim i wszystkiemu z powodzeniem przeszli przez szkołę, gdyż nie chodzi tu o jednostki wybitne, wymykające się z pod uogólnień, lecz o najszersze rzesze zwykłych, przeciętnych dzieci. Z drugiej strony można przeciwstawić inne znowu fakty, zbytniego dopingowania i przynaglania dzieci do nauki; widuje się w tramwajach matki, które odwożąc dzieci do szkoły jeszcze „powtarzają” z nimi zadane lekcje. Gorliwość rodzicielska miewa formy niefortunne i wskutek tego może być raczej szkodliwą niż pożyteczną, — ale to nie zmienia sytuacji dziecka, któremu nic nie sprzyja w pracy a wszystko się raczej przeciwstawia.

Wpływ psychiczny atmosfery domowej oddziałują jeszcze w sposób pośredni, ułatwiając lub utrudniając postępy w nauce przez sam poziom kulturalnego życia rodziny; o ile np. mowa, którą się posługuje rodzina, zakres pojęć, które operuje, zbliżone są bardziej do szkolnego języka, którym przemawia książka i nauczyciel, praca dziecka jest do pewnego stopnia ułatwiona, gdyż dziecko w tych warunkach asymiluje w życiu codziennym sporo materiału, który w innych warunkach musi z wysiłkiem przyswajać, odczuwając obcość formy, która wpływa często na trudność rozumienia samej treści.

Przechodząc do innych przyczyn niepowodzenia w nauce, nie można pominąć *zdrowia dziecka, zasobu jego sił fizycznych*, uzależnionych znowu od różnych czynników. W tej sprawie głos mają lekarze szkolni i wydaje mi się, że ze swego prawa głosu zbyt skromny robią użytek. Pragnęlibyśmy od nich się dowiedzieć jaki to odsetek wśród drugorocznych reprezentują dzieci opóźnione w rozwoju fizycznym, słabe, wątłe, chorowite, anemiczne, skrofaliczne, rachityczne i t. p. i t. p. Bez materiału statystycznego nie można wykazać jaki istnieje stosunek między zjawiskiem drugoroczności a zdrowiem dziecka — nie należy jednak stosunku tego bagatelizować zanim się go dokładnie nie zbada i choćby w przybliżeniu nie określi.

Przyczyną natury pokrewnej mogą być również *warunki uczęszczania do szkoły i warunki higieniczne lokalu szkolnego*. Pierwsze mają zwłaszcza duże znaczenie dla dzieci wiejskich i dla najmłodszych — 7-0 letnich; daleka wędrowka do szkoły w porze jesiennej, zimowej i wczesną wiosną jest niewątpliwie uciążliwa i to w stopniu nie dla wszystkich równym: dzieci młodsze, fizycznie słabsze, nieodpowiednio ubrane i niedostatecznie odżywiane cierpią na tem więcej od innych — a często przecież zdarzyć się może, że te właśnie mają większe przestrzenie do przebycia. Przychodzą więc do szkoły i zasiadają w ławce szkolnej już z uczuciem znużenia, które potęguje się jeszcze, jeżeli warunki lokalu szkolnego są nieodpowiednie. Ciasnota, duszność, wilgoć, zimno, oto szereg czynników, które sprawiają, że dziecko, zmęczone drogą do szkoły, zapada szybko w stan odrętwienia, sennaści, umysłowego bezwładu. Są to niewątpliwie najgorsze warunki dla aktywności umysłowej, korzyść z nauki w takich okolicznościach bywa albo minimalna, albo — żadna.

Jako ważnego czynnika drugoroczności nie można pominąć *treści nauczania a więc programu*. Dostępność treści nauczania dla umysłu dziecka jest sprawą pierwszorzędnego znaczenia, nigdy jednak — o ile mi wiadomo — nie starano się ustalić, czy pojęcia, których się dzieciom udziela na różnych poziomach nauki szkolnej, pojęcia pochodzące z rozmaitych dziedzin wiedzy ludzkiej, są dla danego wieku dostępne, czy odpowiadają poziomowi rozwoju umysłowego uczniów.

Rozkład materiału w programach ułożony jest ze względów na konieczność „zdażenia” z tem i owem — bez czego podobno nie można dziecka wy-

puścić ze szkoły, albo co jest potrzebne z powodu wymagań szkoły średniej, która znów śpieszyć się musi, licząc się z wymaganiami szkół wyższych. W tej atmosferze pośpiechu zapomina się o tem, że chcąc zbyt wiele zyskać, można właśnie stracić dużo energii a osiągnąć przytem słabe wyniki, że te same wiadomości, udzielane nieco później, będą należycie zasymilowane w krótszym czasie i z lepszym skutkiem, jeśli dziecko do nich duchowo dojrzeje. Program obciążony musi być czynnikiem decydującym o niepowodzeniu znacznej liczby dzieci; łatwo sobie przecież wyobrazić taki układ programu, przy którym odsetek repetentów wzrósłby do 80% lub więcej. Dlatego też nie możemy mierzyć stopnia rozwoju umysłowego dzieci danego wieku, stopniem ich szkolnego powodzenia \*) ponieważ nie wiemy nic o tem, czy miara, której używamy odpowiada wielkościom, które chcemy wymierzać; wobec tego znaleźć się możemy w sytuacji człowieka, który do pomiaru wzrostu ludzkiego używałby np. miary kilometrowej. Dostosowanie programu do stopnia rozwoju umysłowego powinno być rozpatrywane pod względem jakościowym i ilościowym; ostatecznie nawet trudna dla dziecka treść nauki szkolnej może być przy odpowiednim jej spreparowaniu jako tako przyswojona i opanowana, pod warunkiem, że tych trudności nie słończy się naraz zbyt wiele, i że na ich pokonanie wyznaczony będzie dostateczny wymiar czasu. Rzeczy trudne wymagają zwolnionego tempa pracy, są to prawdy elementarne. Trudny materiał naukowy pośpiesznie przyswajany staje się bezużytecznym balastem; umysł nie może z takich wiadomości zrobić należytego użytku, nie może się niemi swobodnie posługiwać, gdyż wiadomości tego rodzaju wytwarzają najczęściej nieoczekiwane i przypadkowe asocjacje, oparte np. na dźwiękowym podobieństwie wyrazów i stanowią raczej przeszkodę w myśleniu, zamiast tworzyć wartościowy dorobek intelektualny i duchowy. Dużo trudnego materiału podawanego w szybkim tempie to istotnie najgorsze warunki jakie można wytworzyć dla dziecka; zdaje mi się, że nie będziemy dalecy od prawdy jeśli stwierdzimy, że tu i owdzie, na różnych poziomach nauczania i w związku z różnymi przedmiotami nauki szkolnej — warunki te spotykamy w naszych szkołach. Z tego przecież wynikają dwójki — a dwójki tworzą zastępy repetentów.

Trudny i obfity materiał nauczania pociąga za sobą dalszą konsekwencję, wpływa bowiem na *metodyczną stronę nauki szkolnej*; utrudnia operowanie takimi środkami dydaktycznymi, które wymagają właśnie większego wymiaru czasu, unaoczniania tam, gdzie to jest możliwe i pożyteczne, różnostronnego ujęcia, kilkakrotnego z różnych stron podejścia do przedmiotu. Treść i forma tak ściśle zawsze się wiążą, że treść programu w pewien sposób przesądza już zgóry o metodzie; tymczasem tak się niefortunnie składa, że często właśnie te psychologicznie właściwe i pożyteczne metody wymagają większego wymiaru czasu. Jeżeli więc ilość materiału wymaga pośpiechu, metoda niejednokrotnie na tem cierpieć musi. Nauczyciel zastraszony ilością materiału, który należy „przerobić”, odwołuje się z konieczności do sumarycznego objaśnienia nowego materiału, objaśnienia przykrojonego dla wszystkich, ale niezawsze dla wszystkich wystarczającego, potem daje parę przykładów ilustrujących to objaśnienie a następnie zadaje z podręcznika jakieś ćwiczenia, które mają być zastosowaniem wyjaśnionego pojęcia. Ponieważ objaśnienie na lekcji nie dla wszystkich uczniów było dostateczne, dla jednych powiedziane było może za szybko, dla

\*) Uznawał to Binet, który udoskonalając swe teksty, usunął z nich próby oparte na wiadomościach szkolnych.

innych za cicho, niektóre, dzieci w tej właśnie chwili nie uważały, parę za-  
drzeżało w dusznej klasie po dalekiej drodze, przeto zadane ćwiczenia  
okazały się dla pewnej liczby dzieci niemożliwe do wykonania; dzieci te  
dostaną dwójki a jeżeli dla danego dziecka sytuacja taka powtórzy się kil-  
kakrotnie w takiej czy innej formie, szereg dwójek wzrośnie i mamy kandy-  
data na repeta. A tymczasem na następnej lekcji czeka już nowe objaś-  
nienie.

Pomagałam kiedyś dzieciom z IV-o oddziału w rachunkach, z których  
miały ocenę niedostateczną. Należy dla ścisłości dodać, że dzieci te nie były  
zdolne, zwłaszcza starsza dziewczynka 14-o letnia, bardzo wątła, znajdu-  
jąca się właśnie w okresie pubertalnym, miała duże trudności do pokonania  
w nauce arytmetyki. Zadano im 10 przykładów na zamianę ułamków; dzieci  
twierdziły, że sprawa ta raz tylko była objaśniona w klasie, „na tablicy”.  
Nic absolutnie nie rozumiały; po godzinie operowania konkretnymi, rozcię-  
tymi kartkami, które następnie składałyśmy, dzieci zaczęły pojmować że  
 $\frac{1}{2}$ ,  $\frac{2}{4}$ ,  $\frac{3}{6}$ ,  $\frac{4}{8}$  oznaczają zawsze połowę całości. „Coś mi już w głowie świta”  
powiedziała starsza dziewczynka; gdy jednak w dalszych 6-u przykładach  
przyszło do zamiany ułamków podanych w podręczniku, na inne — wy-  
nikły nowe trudności. Nie mogłam sprawdzić, czy na następnej lekcji było  
znowu nowe objaśnienie, ponieważ nie miałam stałego kontaktu z dziećmi,  
zresztą dzieci nie umieją dokładnie zdać sprawy z treści lekcji i zorjento-  
wać się w tem można tylko na podstawie podkreślonych w podręczniku nu-  
merów ćwiczeń.

Nasuwa się z kolei nowa sprawa o dużem znaczeniu — sprawa *kwa-  
lifikowania uczniów, oceny wartości ich pracy*, czego ostatecznym wy-  
nikiem jest promowanie, względnie niepromowanie. Zależnie od tego, jakie  
stawiąc będziemy wymagania, co uznamy za dobre, dostateczne i niedo-  
stateczne, dziecko przejdzie do następnej klasy lub pozostanie w klasie.  
Ten sam uczeń promowany przez jednego nauczyciela, mógłby być zatrzy-  
many przez innego. Jednakże pomimo nieuniknionego czynnika subiekty-  
wizmu przy każdej ocenie — sam system powinien podlegć dokładnej rewizji  
i na podstawie wyników tej rewizji powinien zostać ujęty w bliżej określone  
normy. Normy te mogłyby wyznaczyć np. granice wymagań minimalnych  
w stosunku do opanowania materiału przewidzianego przez program, do  
poszczególnych jego części — gdyż prawdopodobnie nie wszystko w pro-  
gramie uważać należy za jednakowo ważne. Można by również określić gra-  
nice indywidualnych odchyień, związanych z uzdolnieniami, np. dzieciom  
mało uzdolnionym do matematyki a uzdolnionym natomiast do języków czy  
historji, można by stawić z arytmetyki oceny łagodniejsze z odpowiednią  
adnotacją. W niektórych klasach można by różnicować wymagania wedle  
stopnia trudności przedmiotu, np. gdy wprowadzony zostaje język obcy,  
specjalnie trudny dla dzieci z niektórych środowisk. Racjonalnej reformy  
nie można zresztą spreparować bez dokładnego zbadania faktów.

Jakiegokolwiek jednak przyjęlibyśmy zasady klasyfikowania i promo-  
wania uczniów zawsze pamiętać musimy, że stosować je należy z punktu  
widzenia rozumnie pojmanego dobra dziecka. Są bowiem wypadki, kiedy  
pozostawienie ucznia w tej samej klasie leży w jego interesie; zdarza się  
to wówczas, gdy dziecko jest fizycznie wątłe, gdy z powodu choroby, czy  
z innych przyczyn (zmiana miejsca zamieszkania) bardzo dużo opuściło,  
gdy jest opóźnione w rozwoju. Dlatego nieścisle jest twierdzenie, że po-  
wtarzanie klasy jest z reguły krzywdą dla dziecka; są — rzadkie może

ale są wypadki, kiedy raczej przepuszczanie do klasy następnej jest dla dziecka niepożądane. Natomiast często będzie krzywdą pozostawienie w tej samej klasie, jeżeli na decyzji zaważą względy uboczne. A względy takie istnieją; należy do nich przecenianie znaczenia przedmiotu przez specjalistów, lub osoby uważające się za specjalistów; należą również względy służbowo-administracyjne: obawa przed inspektorem. Usiłowałam kiedyś przekonać nauczyciela, że pozostawienie pewnej dziewczynki w tej samej klasie, jest w danym wypadku niecelowe, że pozatem może być dla niej szkodliwe, bo rodzice postanowili oddać dziecko bardzo wątle do krawcowej, co może źle oddziaływać na zdrowie dziewczynki, dla której jeszcze jeden rok pobytu w szkole może mieć jednak dodatnie znaczenie. Spotkałam się jednak z odmową i z argumentem: „nie mogę się narażać na nieprzyjemności od inspektora, miałby mi za złe, gdybym promował takich słabych uczniów”.

W ogólnym bilansie czynników drugoroczności nie można oczywiście pominąć stopnia *indywidualnych uzdolnień i indywidualnego tempa rozwoju*, przyczem zaznaczyć należy, że jedno z drugim nie jest równoznaczne: zdarza się bowiem, że dziecko niekiedy szybko się rozwija, zapowiada się jako zdolne a w późniejszym okresie zatrzymuje się na średnim, przeciętnym poziomie, i zdarza się odwrotnie, że uczeń uważany za zupełnie przeciętnego — ku zdziwieniu swych wychowawców — rozwija się nagle i wyprzedza swych rówieśników. Licząc się poważnie ze znaczeniem tego czynnika drugoroczności, nie możemy jednak wysuwać go na plan pierwszy, nie możemy przyznawać mu decydującego znaczenia, ponieważ działa on w kompleksie innych nie mniej realnych czynników i tylko po wyeliminowaniu wszystkich poprzednich możnaby dokładnie ocenić jego znaczenie.

Skoro już mówimy o psychologicznym czynnikiem niepowodzenia szkolnego, tkwiącym w samym dziecku, należy jeszcze podkreślić — że nie można tego czynnika sprowadzać wyłącznie do stopnia uzdolnienia, do właściwości umysłu. Ogromne znaczenie odgrywają tutaj cechy życia uczuciowego, właściwości kształtującego się charakteru, postawa dziecka w stosunku do pracy i do tych zadań, które mu szkoła stawia. Nie dość jest mieć zdolności, trzeba jeszcze umieć czy chcieć robić z nich użytek i to taki użytek — jakiego szkoła wymaga. Bywają i poza szkołą ludzie bardzo zdolni a nieprodukcyjni — to samo zdarzyć się może dzieciom na terenie szkoły; przyczyny takiego stanu rzeczy bywają różne, w ich szczegółową analizę trudno się tutaj wdawać, ale o istnieniu tego rodzaju komplikacji psychicznych należy jednak pamiętać.

Przyczyny zjawiska drugoroczności są zatem dość liczne i dość różnorodne, nie dla wszystkich środowisk społecznych i terytorjalnych jednakowo się one układają, zależą od typu szkoły i jej stopnia organizacji. Ogólnie rzecz biorąc, sprowadzić je można do następujących czynników:

- 1) Warunki domowe dziecka: a) materialne, b) zależne od atmosfery domowej.
- 2) Stan zdrowia dziecka i jego rozwój fizyczny.
- 3) Warunki uczęszczania do szkoły i warunki lokalu szkolnego.
- 4) Program nauczania pod względem jakościowym i ilościowym oraz uzależniona od programu metoda nauczania.
- 5) Sposoby oceniania pracy uczniów i zasady ich promowania.
- 6) Właściwości psychiczne dziecka.

Chcąc skutecznie zwalczać drugoroczność, należy dokładnie oświetlić obfitym materiałem statystycznym stan rzeczy w dłuższym okresie czasu

i w różnych środowiskach, a wówczas wymowa cyfr i rozliczne ich zestawienia wskazać mogą w jakich warunkach poszczególne czynniki odgrywają największe znaczenie. Na tej podstawie rozpocząć można dopiero planową pracę, skierowaną ku uzdrowieniu szkolnictwa, pożyteczną dla społeczeństwa i dla skarbu państwa.

JADWIGA SZOLLÓWNA

## REORGANIZACJA PRACY SZKOLNEJ W I-ej KLASIE<sup>1)</sup>.

W jaki sposób spożytkowałam zdobyte dane dla poprawienia wyników pracy dziecka w szkole?

Poznanie warunków materialnych otoczenia dziecka pozwala spojrzeć na pracę dziecka i na jej wyniki ze strony stopnia zaspokojenia jego potrzeb materialnych w domu, pozwala odkryć część zagadki czemu rezultaty pracy dziecka w szkole są nieraz tak nikłe, czemu naogół nie są zadowalające.

Wędrówka po domach dała mi nietylko dokładny obraz otoczenia dziecka w domu, ale pozwoliła poznać rozmaite dolegliwości samych dzieci. Dowiedziałam się, że jedno ma chore nerki, drugie gruźlicę kości, to miało jakieś wrzody i było w szpitalu, tamtego starszy brat (13 lat) nie chodzi, nie mówi, zupełny idjota i t. d. Odtąd każde dziecko widziałam w klasie już nie samo, ale wraz z otoczeniem materialnym i kulturalnym, w którym wzrosło. Pozwalało to prawie podświadomie indywidualizować wymagania.

Znajomość warunków materialnych i mieszkaniowych pozwoliła mi liczyć się z nimi na terenie szkoły: postanowiłam zapewnić wszystkim dzieciom potrzebne pomoce szkolne i tak prowadziłam lekcje, by dzieci odrabiały je w ciągu całego roku tylko w klasie. Spostrzeżenia w czasie wędrówek poczynione skłoniły mnie do zastosowania innej, niż dotąd, metody nauczania. Zdecydowałam się zastosować metodę myślowo-wzrokową przy nauce czytania i pisania. Metody dr. Decroly całkowicie zastosować nie mogłam, przede wszystkim ze względu na nieodpowiadające jej urzeczywistnieniu ramy, w obrębie których musiałaby się praca odbywać. W roku 1928/29 t. j. wtedy, kiedy przeprowadzałam badania warunków domowych dzieci, do szkoły uczęszczających, szkoła mieściła się w 4-ch budynkach. Budynki te były źle oświetlone, ogrzewane piecykami żelaznymi lichego gatunku i bez osłony, w podłogach szpary. Poprzez dziury, które nieraz nie w porę w ścianach powstawały, sypał śnieg; 5 klas miało „szatnię” t. j. sieni, oczywiście zimową porą nie opalaną, dwie inne klasy mieściły ubranka w klasie, złożone na 2 — 3 ławkach. W I-ej klasie na dziecko przypadało 0,62 m<sup>2</sup> <sup>2)</sup>, ławy duże, ciężkie, niedostosowane do wzrostu dzieci. Zupełny brak miejsca dla swobodnego poruszania się dziecka i wogóle brak własnego kąta. „Sala” zajęta cały dzień: od 8 — 12 i od 12 — 3-ej szkoła powszechna, od 6 — 9-ej kurs wieczorowy. Jedyne „kątem”, będącym naszą niepodzielną własnością była szafa. Ale i ona nie na pewnym stała

<sup>1)</sup> Patrz artykuł w Nr. 6 Pracy Szkolnej.

<sup>2)</sup> W tej samej klasie w następnym roku mieściło się 66 dzieci.

gruncie. Zdarzało się, że słuchacze kursów wieczorowych, chcąc wypróbować sprawność swoich mięśni, przesuwali ją. Wskutek tego wiele rzeczy wewnątrz kruszyło się, gniotło, łamało, tłukło. W takich warunkach myśleć o wypróbowaniu metody, której twórca za najdonioślejsze ze wszystkich zagadnień pedagogicznych uważa „stworzenie takich warunków, w których w całej pełni znalazłby ujście popęd dzieci do tworzenia i eksperymentowania”<sup>1)</sup>, było niemożliwe. Wobec tego, że metoda myślowo-wzrokowa poza nauką czytania i pisania daje się zastosować do rozmaitych działań programu i do rozmaitych programów, — postanowiłem ją wypróbować. Zaznaczyć należy, że zarówno rachunków, jak i nauki czytania i pisanania dr. Decroly nie wyodrębnia jako osobnych przedmiotów — jedną i drugie bezpośrednio nawiązuje do obserwacji, do opracowywanych ośrodków zainteresowań.

Ponieważ zależało mi na współpracy z domem, musiałam się z nim porozumieć. W pierwszych dniach października urządziłam zebranie rodziców. Na zebraniu uprzedziłam, że będę w tym roku inaczej uczyła niż dotąd, że dzieciom do domu nie będę zadawała. Prosiłam, by bez porozumienia się ze mną rodzice sami w domu dzieci nie uczyli, bo to może utrudniać pracę i dziecku i mnie. Jeżeli zajdzie tego potrzeba sama się o pomoc do nich zwrócę. O postępach i pracy dzieci mogą się dowiedzieć na zebraniach, zresztą mogą porozumieć się ze mną każdego dnia. Na następnym zebraniu, zwołanem w tem samym półroczu, rodzice orzekli, iż ten sposób jest lepszy, „bo się dziecko nie nudzi”, w ciągu całego roku okazywali mi wiele zrozumienia i pomocy, nieraz przychodzili po radę. W końcu roku czworo rodziców wzięło udział w wycieczce dzieci do ogrodu zoologicznego w Warszawie.

W doborze i układzie materiału trzymam się możliwie programu ministerjalnego, tylko z nauki czytania i pisania staram się zrobić w myśl metody dr. Decroly, nie cel nauki, lecz środek, narzędzie do zdobywania wiedzy. Na początku roku dzieci kupiły książki „Chcę czytać”. Uczymy się bez książki, schowałam je. Każdą pogadankę dzieci ilustruję w zeszycie, na tablicy piszę cały wyraz podstawowy, dzieci przypatrują się chwilę obrazowi wzrokowemu, obraz zaśłanian, dzieci piszą z pamięci. Z początku każde dziecko pod swoim wyrazem nalepiało karteczkę z wyrazem napisanym przezemnie. Napis ten miał służyć jako wzór.

Nie dowierzałam sobie: by móc w razie złych rezultatów zawrócić z wybranej drogi, trzymam się tekstu książki. Trwało to 2 tygodnie. Przez ten czas stosowałam pisanie z pamięci tylko pojedynczych wyrazów. Dzieci robią postępy, ale pracy brak nerwu, brak tego co nakazuje iść naprzód wbrew wszystkim i wszystkiemu. „Ścisłe stopniowanie trudności i dokładne przetwarzanie materiału elementarza” krępuje zarówno mnie jak i dzieci. Pogadanka o kocie—rysunek—podpis; któremuś dziecku to nie wystarcza. „Kot, kot, ale co kot, proszę pani?” Dziecko szuka myśli. Przestaję się liczyć z układem książki. Treścią naszej pracy są już tylko obserwacje otaczającego nas życia: zwierzęta ulubione, które dzieci przynoszą do szkoły, wypadki z życia dziecka w domu i w szkole, zajęcia rodziców i t. p. Zamiast pojedynczych wyrazów ukazują się na tablicy całe zdania. By obraz wzrokowy utrwalił się tak, jak słuchowy, konieczne jest częste powtarzanie. W tym celu trzeba było sporządzać odpowiednie pomoce, gry stopniowane i urozmaicane według wskazówek dr. Decroly. W klasie niema dziecka, któreby nie robiło postępów.

<sup>1)</sup> Metoda dr. A. Hamaide — Decroly.



W końcu grudnia troje dzieci czyta, w końcu stycznia — 7-ro. W lutym dopiero dałam wszystkim dzieciom książki. Miały do wyboru: elementarze i „książeczki”. „Książeczki” owe zrobione były z bieżących numerów Płomyczka. Każda książeczka to kartonik, złożony na połowę: wewnątrz po jednej stronie obrazek wycięty z Płomyczka, po drugiej — tekst drukowany albo pisany. Dzieci miały duże zadowolenie, że mogą przeczytać jedną książeczkę i zacząć drugą. Książeczek takich było w klasie 60. Dzieci używały zeszytu bez linijek, imiona własne odrazu pisały dużymi literami.

Co do nauczania rachunków, obracaliśmy się w zakresie 100, uwzględniając dwa działania: dodawanie i odejmowanie. Liczenie oparte było zawsze na konkretności i związane z wydarzeniami życia szkolnego: dzieci liczyły obecnych i nieobecnych w klasie, zbiory przyniesione z wycieczki, obliczały czyj łańcuch na choinkę jest dłuższy, i o ile kółek i t. d.

Rezultat pracy rocznej: 44-ro przechodzi do następnej klasy; pozostało jedno dziecko, słabe fizycznie, (miało 3 lata jak zaczęło mówić, przytem język polski jest mu dość obcy). Dziecko to opuściło w ciągu roku 4 miesiące (88 dni). Średnio każde dziecko opuściło w ciągu roku 28 dni, chociaż były i takie, które opuściły 3 — 4 miesiące i mimo to przeszły. Z dziećmi, które dużo opuszczały, przerabiałam materiał po lekcjach; od połowy stycznia, chcąc niechcąc, musiałam wskutek złej frekwencji<sup>1)</sup> wprowadzić jak najdalej posuniętą indywidualizację, stosując jednocześnie zasadę: niewolno wziąć się do innej pracy, dopóki nie skończy się jednej.

W klasie tętni życie; oto obrazki:

Lekcja. Dwuch chłopców robi rachunki. Od dłuższego czasu spierają się. Wreszcie: „proszę pani 17 i 3 to 20, prawda? A Stasiiek mówi, że 19. — Jeśli pewien jesteś, że dobrze obliczyłeś, przekonaj Staśka. — Dawaj pazury! Nie, za mało! dawaj patyki! licz: 1, 2, 3, — 17, dawaj jeszcze 3. Policz! Widzisz, że 20?

Chłopiec przepisał wierszyk. Przepisał starannie i dużo, całą stronę. W pierwszym słowie zrobił błąd: „Jaskułeczka”. Pokazuje mi. Omyliłeś się, sprawdź! Sprawdza cierpliwie, uważnie, ale błędu nie znajduje. — W którym słowie, błąd, proszę pani? Wskazuję mu. Znowu sprawdza, czytając uważnie wyraz w zeszycie i w książce. Zainteresowało to jego sąsiada. Sprawdzą obaj. Naprawdę! Przychodzi z pomocą trzeci, czwarty. Ten czwarty dopiero błąd wykrył. Od jednego dowiedziałam się nawet, że nie umiem czytać, a było to tak: przyszedł sobie do klasy Władek, taki Władek, co się maże, dziwnie niemrawe stworzenie. W rękach brak jakiegokolwiek zręczności, w ciągu roku nie nauczył się uciąć nożyczkami kawałka papieru, jego wycinanki były darte. Otóż podchodzę do owego Władka (było to na początku roku), spoglądam w zeszyt, po czerwonej kropce na rysunku poznaje, że o maku napisane. Pytam — co tu napisałeś? — Mak. Czy dobrze wiesz, że „mak” napisałeś. Tak. W głosie wyczuwam pewien opór. To mnie trochę zdziwiło, prowokuję. Nie przeczytałeś chyba dobrze. — E, bo pani nie umie czytać, ale tu jest mak napisane. Dziś, co Władek napisze i ja potrafię odczytać.

Chcąc ocenić wyniki pracy porównałam liczbę dzieci promowanych i niepromowanych z klasy I-ej do II-ej w ciągu ostatnich 5 lat:

<sup>1)</sup> Złą frekwencję spowodowały choroby: świnka, angina, koklusz, odmrożenia, przeziębienia.

Liczba dzieci promowanych i niepromowanych w latach:

Wyszczeg.	1925/26		1926/27		1927/28		1928/29		1929/30	
	prom.	niepr.	prom.	niepr.	prom.	niepr.	prom.	niepr.	prom.	niepr.
I kl.	34	6	42	16	37	7	44	<sup>1)</sup>	44	22

Jakie rezultaty dałby mój eksperyment w następnych, starszych klasach trudno, oczywiście, przewidzieć.

Tak się zdarzyło, że na drugi rok wypadło mi opuścić szkołę w Jeziornie. Nie chcąc robić zbyt wiele niespodzianek mojej następczyni, musiałam sama psuć to, co zbudowałam i prowadzić klasę zwykłym systemem klasowym. Cóż się okazało? Dzieci z początku nie mogły się połapać: dawniej mówiłam do każdego z osobna, dziś — do klasy, dawniej każde porównywało swoje postępy ze swoją pracą, dziś musi baczyc na postępy innych; dawniej na wykończenie pracy miało tyle czasu, ile mu było potrzeba i nie wolno mu było brać się do innej roboty, skoro jednej nie skończyło — dziś jedno nie dociąga, inne skończyło dawno i nie wie co robić.

A były i takie, co od razu zmiarkowały, że wysiłek próżny, szkoda roboty. Rozpoczęło się zadawanie do domu. Ucz się, choć często nie masz kąta wolnego, choć ci koty, muchy, dzieci przeszkadzają, choć sam nieraz nie wiesz, jak się uczyć! Słowem niewesoło!

Wobec tego zachęcałam te dzieci, którym trudniej uczyć się w domu, by w oznaczonej godzinie przychodziły do szkoły odrabiać lekcje. Zebrało się ich 10-ro. Siedziałam w klasie ze swoją robotą. W razie potrzeby pomagałam, sprawdzałam, czy dobrze odrobione. Od Nowego Roku przyszła inna nauczycielka. Warunki pracy były szczególnie ciężkie. Jedna nauczycielka prowadziła I-szą klasę, w której było 66 dzieci i II-gą klasę<sup>2)</sup> liczącą 53 dzieci (9-ro przybyło). Ciekawy był jednak rezultat. W drugiej klasie pozostało na drugi rok 3-je dzieci, z tego z dzieci prowadzonych przeze mnie tylko jedno (2-je z spośród owych 9 przybyszów), podczas kiedy w starszych klasach tejże szkoły, mniej licznych i pracujących w znacznie lepszych warunkach, (nowy budynek szkolny), pozostało znacznie więcej.

W roku 1928/29 pozostało na drugi i na trzeci rok w szkole w Jeziornie

Rok szkolny 1929/30

Wyszczególn.	promowanych	nieprom.	Wyszczególn.	promowanych	nieprom.
I kl.	44	22	V kl.	28	12
II kl.	50	3	VI kl.	22	6
III kl.	36	16	VII kl.	22	11
IV kl.	32	13			

<sup>1)</sup> Liczby wypisane kursywą odnoszą się do klasy prowadzonej przeze mnie zreformowaną metodą.

<sup>2)</sup> Moją klasę zeszlóroczną.

96 dzieci. Jeżeli zestawimy wydatki M. W. i Ośw. Publ. na szkoły powszechne i specjalne w 1927/28 r. <sup>1)</sup> okazuje się, że wynoszą one 207 milj. 873 tys. 975 zł. a liczba uczniów w szkołach początkowych w tymże r. <sup>2)</sup> 3 milj. 462 tys. 456 dzieci; widzimy zatem, że przeciętnie na 1-go ucznia szkoły początkowej państwo wydaje rocznie 60 zł. Owych 96 repetentów kosztuje sam tylko skarb państwa 5760 zł. A gdzie wydatki samorządów na szkoły, gdzie utrzymanie, jakie dają dziecku w tym czasie rodzice, gdzie wreszcie wartość zmarnowanego roku dziecka? Pieniądz wydany, czas zużyty, ale niema z niego korzyści.

*Oddziaływanie szkoły na środowisko.* Wędrownka po domach pozwoliła mi spojrzeć i na pracę szkoły, na jej, że się tak wyrażę, promieniowanie jako ośrodka kulturalnego. Szkoła nigdy nie spełni swego zadania wychowawczego, o ile nie nawiąże ścisłego, na wzajemnym szacunku i zaufaniu opartego kontaktu z domem. Im postawa środowiska, z którego dziecko wychodzi, będzie przychylniejsza w stosunku do zamierzeń i działań szkoły, tem skuteczniejsze będą wyniki pod względem wychowawczym. I nie tylko wychowawczym: wychowania i nauczania, przynajmniej na terenie szkoły powszechnej nie można rozdzielić. Nawiązanie kontaktu i zyskanie przychylności środowiska to bardzo wiele, ale jeszcze nie wszystko. Trzeba nie tylko starać się tworzyć warunki, sprzyjające harmonijnemu rozwojowi osobowości dziecka w szkole, ale trzeba przetwarzać niejako środowisko, w którym dziecko tkwi. Zadanie to narzuca się szkole niemal samo: z chwilą wstąpienia dziecka do szkoły i otoczenie tegoż dziecka pośrednio ze szkołą się styka i na akcję jej reaguje.

Trzeba, żeby szkoła zdawała sobie z tego sprawę i świadomie w tym kierunku pracowała. Droga, zmierzająca do przetworzenia środowiska, to droga pośrednia — przez dziecko. Piosenka przyniesiona ze szkoły, firanka do okna przez dziecko uszyta, kwiatek wyhodowany, wycinanka, czy „obrazek” zawieszony na ścianie. Te i podobne drobiazgi to w sumie rzecz niemała. To barwy rzucone w beznadziejnie nieraz szare ściany domostwa. A człowiek dorosły również barw i piękna pragnie. W 1920 r. w czasie wojny byłam na Kresach Wschodnich. Przypadkowo zaszłam do jednej chaty: unicy przesiedleni kilkanaście lat temu z pod Chełma. Śnać krzywda była wielka, bo po tylu latach żal duży: „na carze krzywda ludzka się zemściła”. Na ścianie wisi mocno kolorowy bohomasz, przedstawiający właśnie rodzinę carską. Pytam zdziwiona, dlaczego ten właśnie obraz zawiesili: bo to takie ładne, była odpowiedź. A gdyby zamiast tego natrafili na coś istotnie pięknego?

Wreszcie książka wypożyczona z biblioteki szkolnej. Myliłby się, kto by sądził, że tylko dziecko samo książkę czyta. Czyta ją cała rodzina o ile — czytać potrafi. Nie jest wszystko jedno jaka jest treść piosenki, jaka treść i wygląd zewnętrzny wypożyczonej książki, jakie wykonanie przyniesionej firanki, czy „obrazka”.

Zbyt mało uwagi poświęca szkoła tym rzeczom, zbyt mało przypisuje im wagi. Rysunki, gimnastyka, śpiew, roboty, to w świadomości wielu nawet nauczycieli — przedmioty pośledniejszego gatunku. Tymczasem mają one wielkie znaczenie, nie tylko w zakresie uprzyjemniania sobie życia, ale i w praktycznym zastosowaniu. Punkt ciężkości pracy w szkole leżeć powinien nie w ambicji karmienia dzieci do przesytu wiadomościami (tych zawsze więcej będzie, niż dziecko zdoła ogarnąć), ale w dawaniu dziecku umiejęt-

<sup>1)</sup> Rocznik statystyki Rzeczypospolitej Polskiej 1929 r.

<sup>2)</sup> Tamże.

ności korzystania w dóbr kulturalnych, ale w wysiłku kształcenia uczuć. — Nie chodzi mi jednak w tej chwili o krytykę metod, czy organizacji pracy szkolnej, chodzi mi o rozważenie, czy szkoła może wpłynąć na lepsze wyniki pracy dziecka i w jakim stopniu? Opisane doświadczenie przekonało mnie, że do pewnego stopnia można to osiągnąć przez: a) poznanie warunków materialnych i kulturalnych dziecka w domu, b) przez uwzględnienie warunków materialnych w tym stopniu, w jakim szkoła to może uczynić. Starać się zatem trzeba, by wszystkie dzieci miały potrzebne im pomoce szkolne, by miały kąpiel i widny do odrabiania zadawanych im lekcji, względnie zorganizować pracę w ten sposób, by można było lekcji do domu nie zadawać. Dbłość o to, by dziecko miało pomoce szkolne, to obowiązek Opiek Szkolnych, nauczyciel jednak musi się tego domagać.

Czy szkoła może co uzyskać w kierunku polepszenia życia dziecka w domu? Jeśli chodzi o umiejętność postępowania z dziećmi, o polepszenie warunków higienicznych — tak. Że oddziaływanie na środowisko daje wyniki pozytywne, miałam możność stwierdzenia: wpływ Stacji Opieki nad Matką i Dzieckiem oparty na znajomości środowiska powinien dać szkole wiele do myślenia.

Stosunek to naprawdę wzajemny, pozyskanie rodziców odbija się nie tylko na życiu dziecka w szkole, lecz również na samej szkole.

Kiedy w połowie października 1924 roku przyjechałam do Jeziorny, otrzymałam klasę III-cią — 56 dzieci. Klasa — to 4 gołe ściany, 11 próchniejących ławek i wytarta tablica — dosłownie nic więcej. Na pieniądze na najniezbędniejsze pomoce szkolne znikąd wtedy nie można było liczyć. Zwróciłam się o pomoc do rodziców. W pierwszych dniach listopada zwołałam zebranie rodziców dzieci mojej klasy. Opodatkowali się na dwa miesiące po złotówce od dziecka. Nie zapomnę nigdy z jaką dumą dwaj opiekunowie klasowi przynieśli mi do domu po Nowym Roku kluczyki od szafy i stolika. Sprzęty te kupili w sąsiednim miasteczku i do szkoły zwieźli. Mieli z czego być dumni. Dziś dopiero wiem, czem dla wielu była owa złotówka. W styczniu zwołałam drugie zebranie — opodatkowali się do końca roku szkolnego po 50 gr. od dziecka. Od nowego roku szkolnego opodatkowały się wszystkie klasy i dotąd po 50 gr. od dziecka do Kasy Opiek Klasowych wpłacają. Za te pieniądze prenumeruje się Płomyk, czy Płomyczek, za nie kupuje się cały szereg pomocy szkolnych, bez których trudno sobie pomyśleć prowadzenia lekcji, z nich oszczędza się na dalsze wycieczki i wciąga na nie dzieci, które kosztów nawet najmniejszych pokryć nie są w stanie. A przecież wycieczka, to nie przyjemność jedynie, to uzupełnienie programu szkolnego. Przytoczone wyżej przykłady świadczą, że nawet w złych warunkach pracy w szkole i w ciężkich warunkach życia rodziny, współdziałanie domu ze szkołą jest możliwe i że, przez wzmoczoną czujność i staranie na terenie samej szkoły, przez odpowiednie oddziaływanie szkoły na dom, przez wciągnięcie domu do współpracy ze szkołą, do pewnego stopnia można wpłynąć na polepszenie wydajności pracy dziecka.

Jednak, ażeby szkoła stała się szkołą powszechną i objęła wszystkie dzieci, nie wystarczy stosunek z rodziną. Konieczna jest współpraca instytucji solidarności społecznej. Chodzenie do szkoły nie jest jeszcze korzystaniem z jej dobrodziejstw<sup>1)</sup>. Nie może ze szkoły korzystać dziecko głodne,

<sup>1)</sup> Z powodu braku odpowiednich danych w szkole w Jeziornie nie mogłam obliczyć dokładnie ile dzieci, wstępujących do I-ej kl. kończy VII kl. Mniej więcej tylko piąta część z nich kończy całą szkołę.

źle odziane, dziecko obciążone pracą w domu, dziecko żyjące w izbie źle oświetlonej, nie mające kąta i spokoju potrzebnego do przygotowania lekcyj. „Żeby lepiej odrabiać lekcje trzeba mieć dużo czasu, miejsce i światło” pisze jedno dziecko, ale o tem, że głodne, że zziębnięte żadne nie wspomina. Nie udało mi się stwierdzić, ile dzieci do szkoły nie chodzi. Badając warunki domowe dzieci, uczęszczających do szkoły, przypadkowo trafiłam i do takiej rodziny, która dzieci do szkoły nie posyła: dwoje drobnych w domu, jedno oddane do obcych na wychowanie, jedno krowy pasie w odległej wsi: „Nie ma za co do szkoły posyłać”. Istotnie, aby posyłać do szkoły trzeba „mieć za co”. Trzeba dziecko w tym czasie żywić i odziewać, trzeba ponosić świadczenia na rzecz szkoły, choćby tylko w postaci książek i innych pomocy szkolnych, co w głodowych budżetach rodzin niemały stanowi procent. Zdarza się i tak, że rodzina wkłada w jedno dziecko maximum starania, by je jaknajprędzej uzdolnić do pracy w nadziei, że przecież pomoże, gdy samo będzie miało. Największy wysiłek otoczenia idzie nieraz na marne. Starania zawodzą, a właściwie zawodzi organizm dziecka — nie wytrzymuje: serce słabe, blednica, gruźlica wysiłkom urągają.

Kto i w jakiej formie niesie pomoc uczącej się młodzieży? Czasami ksiądz dla najbiedniejszych w parafji zbierze coś i rozda z racji świąt Bożego Narodzenia, czy Wielkiej Nocy. Nieraz zwracali się do mnie rodzice z prośbą, bym o nich księdzu przypomniała i zaznaczyli przytem: „tylko, żeby Zosia czy Staś się o tem nie dowiedział, boby się zapłakał”. W wyżej przytoczonym wypadku gmina chciała przyjść z pomocą — ojciec odmówił przyjęcia pomocy. Pomoc tego rodzaju nosi charakter filantropijny, poniżający godność osobistą dziecka, człowieka. Ludzie bronią się przed tem. I słusznie. Dzieciom *ustawowo należeć się powinny świadczenia ze strony społeczeństwa*. Wprawdzie ustawa z dn. 16 sierpnia 1923 r. o opiece społecznej ma zapobiegać wytwarzaniu się stanu, który wywołuje potrzebę pomocy ze środków publicznych, a art. 2 tej ustawy głosi. Opieka Społeczna w zakresie powyższym (art. 1) obejmuje w szczególności:

a) opiekę nad niemowlętami, dziećmi i młodzieżą, zwłaszcza nad sierotami, półsierotami, dziećmi zaniedbanymi, opuszczonymi, przestępcami oraz zagrożonymi przez wpływy złego otoczenia.

Obejmuje więc opieką sieroty, dzieci zaniedbane, opuszczone oraz zagrożone przez wpływy złego otoczenia. A tymczasem setki tysięcy działwy szkolnej, żyjącej w rodzinie i będącej pod jej opieką, zasiada codziennie na ławach szkolnych, drżąc z zimna i głodu. Postępujemy tak samo, jak ów gospodarz, co buduje piękny dom, kosztem odżywiania całej rodziny i nie wie, czy dzieci, od których wymaga takich ofiar, będą w możności z niego korzystać. Skromne fundusze M. W. i O. P. będą mogły być użyte właściwie dopiero wtedy, kiedy dziecko, dla którego są przeznaczone, będzie mogło z nich korzystać, a dziecko będzie mogło korzystać z nich wtedy, kiedy będzie syte, dobrze odziane, zdrowe. Dożywanie, odziewanie, opieka i pomoc lekarska muszą być należycie uwzględnione na terenie szkoły. I nie może być mowy o powszechnem nauczaniu dokąd Dekret o powszechnem nauczaniu nie będzie uzupełniony ustawą o opiece społecznej, obejmującej wszystkie dzieci w wieku szkolnym.

---



---

**Przechowujcie starannie numery  
„Pracy Szkolnej”**

S. USARKOWA.

## PROWADZENIE KLASY I-ej NA PODSTAWACH WYCHOWAWCZYCH.

Gdy pytam dzieci nowowstępujące: „Poco przyszlście do szkoły”, odpowiadają zgodnie i niemal bez wyjątku: „Żeby się uczyć czytać, pisać i rachować”. Niektóre wskazują jeszcze na śpiew lub inny przedmiot naukowy, zależnie od swych zainteresowań lub też innych przyczyn. Odpowiedzi te wyrażają pogląd ogółu rodziców i społeczeństwa na zadania szkoły powszechnej. Dla ścisłości dodajmy także — i nauczycieli, bo są i tacy, dla których szkoła jest placówką nauczania określonych sprawności technicznych, oni zaś pracę swoją sprowadzają tylko do tego zakresu. Ogół nauczycielstwa podziela jednak pogląd, że szkoła powinna też wychować, ale wielu nie czyni wysiłku by kontrolować się, o ile ich praca realizuje postulat wychowania. Najgorzej dzieje się tym, którzy chcą realizować wychowanie w szkole w charakterze zadania naczelnego lub conajmniej równoważnego z nauczaniem. Muszą oni pokonywać olbrzymie trudności a w praktyce oscylują najczęściej między wychowaniem i nauczaniem. Znamienny pod tym względem był artykuł w Głosie Warszawskim w roku ubiegłym p. t. „Uczyć czy wychowywać”. Pytanie to streszcza dramat współczesnego nauczyciela, którego praca składa się z dwu strumieni: jeden z nich — główny — idzie po linii zadań dawnej szkoły: zapewnienia dziecku określonych wiadomości i usprawnień, co zresztą nie wyklucza wprowadzania różnych ciekawych i wartościowych ulepszeń metodycznych. Zawsze jednak punktem ciężkości w nim jest wiedza ucznia. Obok tego głównego działu wyrasta, prawie zupełnie od pierwszego niezależny, dział pracy, w której główne nastawienie zwrócone jest ku wychowaniu. To mają na celu różne organizacje uczniowskie, specjalnie urządzone uroczystości szkolne.

Ten drugi dział pracy rozrósł się w wielu szkołach do poważnych rozmiarów. Istnieje on i rozwija się dzięki ofiarnej pracy nauczycielstwa, gdyż programy oficjalne prac takich nie uwzględniają, nie przewidziano także specjalnych godzin dla nauczyciela, nie uwzględniono tych potrzeb w szkoleniu nauczycielstwa, a do białych kruków należą ci inspektorowie szkolni, którzy przy zapoznaniu się z pracą nauczyciela lub całej szkoły brali te wysiłki pod uwagę. To wszystko pomnaża trudności, ale największą z nich stanowi fakt, że istnieją wspomniane dwa strumienie pracy od siebie niezależne, a często nawet pozostające od siebie w stosunku wrogim. Ilez to bowiem razy, gdy ze względów wychowawczych urzęda się jakąś uroczystość, wszyscy nauczyciele jako ciężar odczuwają na lekcjach zainteresowanie się dziećmi tą uroczystością. Podobnych przykładów można dać dużo, wszystkie zaś dowiodły w jak trudnem położeniu jest nauczyciel, gdy do starej konstrukcji usiłuje wlać treść nową i ratować sytuację kompromisami. Wszystko pcha go ku utartej drodze: i jego przygotowanie zawodowe, i cała aparatura organizacyjna i pomocnicza jak programy, pomoce naukowe i t. p. i t. d.

Nie mogę ze względu na rozmiary artykułu dowodzić szczegółowo jak takie rozszczepienie ujemnie wpływa na pracę ucznia i nauczyciela. Dodam tylko, że w praktyce rozbitcie pracy jest jeszcze większe, gdyż utrzymuje się nadal podział na przedmioty. Praca w tych warunkach jest wielce mę-

cząca, zabiera wiele czasu a daje małe wyniki. Pozwolę sobie twierdzić, że wiele nerwowych chorób wśród nauczycielstwa należy przypisać niesharmonizowanej pracy przy równoczesnym narastaniu obowiązków i pogarszaniu się warunków pracy. Taki stan rzeczy musi doprowadzić nauczyciela do konfliktu szczególnie, gdy sam nie może usunąć nagromadzonych trudności i gdy nie może także oprzeć się na czemś stałym, gdyż właściwie powódź teoryj i zmaganie się różnych prądów, powiększa jeszcze ilość przeszkód do pokonania. Właśnie w chwili obecnej sytuacja jest wyjątkowo trudna i wymaga syntetycznego ujęcia obowiązków nauczyciela, by mógł on nie tylko ratować to, co już zrobiono, ale znaleźć jakieś prostsze drogi do pójścia naprzód.

Biorąc to wszystko pod uwagę, pragnę w niniejszym artykule dać przykład pracy w kl. I-iej pracy, opartej nie na kompromisie z tem co było, lecz przystosowanej do celów szkoły wychowującej i w swej rozbudowie związanej z charakterem takiej szkoły. Czynię to także z myślą o osobach, które zwracały się do szkoły o wskazówki w obrębie tego tematu.

Klasa 1-a odgrywa w szkole wychowującej swoistą rolę, gdyż jest pierwszym z siedmiu etapów, które dziecko ma do przebycia w szkole. Etapu tego bez uprzytomnienia sobie ideału wychowania, celów i zadań szkoły powszechnej jako całości, rozpatrywać nie możemy.

Współczesnym ideałem wychowania jest ukształtowanie jednostki zdrowej, światłej, twórczej, wrażliwej na piękno, samodzielnej w myśleniu i działaniu, pełnej inicjatywy, odpowiedzialnej, karnej, wogóle takiej, która osiągnęła pełny rozwój osobowości, skierowanej ku służbie społecznej i obywatelskiej, osobowości prześwietlonej braterską miłością dla ludzi.

Wyszczególnione powyżej cechy nie wyczerpują oczywiście tego, co zawiera ideał człowieka, wypracowany przez szeregi pokoleń w świetle kultury a dodać należy, że liczba wymagań rośnie w miarę osiągania wyższego stopnia kulturalnego i moralnego. Jasnym więc jest, że ideału wychowawczego żadna szkoła osiągnąć nie może. Z tego powodu jednak nie można stawiać przed dzieckiem jakichś ułamkowych celów i pragnień. Ideałów nie może żadna szkoła przykrawać na własną miarę, lecz ma obowiązek ukazać w pełni ten świat ludzkich tęsknot wychowankowi i nauczyć go patrzeć z tego stanowiska na wysiłki i pracę ludzką.

Ideał wychowawczy—taki czy inny—określa zawsze ów cel najdalszy, do którego dążyć ma szkoła z uwagi na swą funkcję społeczną. W zależności jednak od typu szkoły można i należy wykreślić konkretne zadania możliwe do zrealizowania w danych warunkach. Inaczej będzie więc wyglądał program realnej pracy wychowawczej w przedszkolu, inaczej w szkole powszechnej, zawodowej lub średniej. Biorąc to pod uwagę przyjęliśmy, że przez wychowanie w szkole powsz. należy rozumieć kierowanie rozwojem i przygotowanie dziecka do dalszego rozwoju, w szczególności zaś przygotowanie go do samowychowania, samokształcenia i współżycia, w czym rozumie się też i współdziałanie. Oczywiście że samowychowanie i samokształcenie nie istnieją same dla siebie, lecz są środkami przygotowywającymi moralny i intelektualny rozwój dziecka. O społecznej wartości tego rozwoju zdecydować zdolność współżycia i współpracy dziecka z otoczeniem. Zmierzam do tego, że dziecko musi osiągnąć w szkole pewną ilość wdrożeń, świadczących o jego sprawności społecznej. Zakres tego, co dziecko wie, będzie z konieczności daleko większy od tego, co ono już zmechanizowało w swem postępowaniu. Dalszą pracę winno prowadzić dziecko po wyjściu ze szkoły.

Będą to rzeczy realne o ile szkoła rozbudzi trwałe dążenia dziecka

1) do doskonalenia swego postępowania, 2) do pogłębiania swej wiedzy, 3) gdy da mu metodę radzenia sobie w tych sprawach, 4) wytworzy nałóg użytkowywania osobistych uzdolnień, wiadomości i wysiłków przy realizowaniu celów społeczności, do której należy. To są najogólniej ujęte główne zadania szkoły wychowującej. W związku z temi zadaniami należy:

1) Wprowadzić ucznia w świat ideałów i pojęć etycznych, budzić w nim poczucie tego co piękne i na tym gruncie doprowadzić go do poznania swej wartości i swych braków oraz do wyznaczenia kierunku dla działania i dążeń samowychowawczych.

2) Rozbudzić w uczniu podziw dla przyrody i kraju ojczystego oraz czynną życzliwość dla ludzi i narodu polskiego.

3) Wkształcić zdolność wartościowania etycznego, trwałe dążenie do ulepszenia swej pracy i swego postępowania oraz wytworzyć nawyk kulturalnego i przyjaznego odnoszenia się do ludzi.

4) Przygotować do umiejętnego realizowania zakreślonych celów wykonywania w najlepszy sposób swych obowiązków.

5) Rozbudzić w wychowanku dążenie do badania, poznawania, wyjaśniania sobie rzeczy i zjawisk z bezpośredniego i dalszego otoczenia i przygotowanie go do pracy samokształceniowej.

6) Budzić, pogłębiać i utrwalać zainteresowania wychowanka, któreby zakreślały kierunek jego myślenia i działania.

7) Zastosować takie metody pracy i taki materiał, ażeby wywołać czynny stosunek dziecka do zajęć szkolnych i kształcić jego aktywność.

8) Dać mu metodę pracy przez wdrażanie go do umiejętnego zbierania, porządkowania i opracowania materiałów i przeto kształcić jego zdolność samodzielnego myślenia i działania.

9) Wyposażyć wychowanka w takie wiadomości i usprawnienia, które będzie mógł zastosować do podniesienia warunków moralnych, zdrowotnych, kulturalnych i gospodarczych swoich i swojego otoczenia.

10) Zespalać wychowanków w grupy, które potrafią zakreślać sobie cele, obmyślać środki działania, organizować i wykonywać uplanowaną pracę, kontrolować ją i oceniać.

11) Organizować w ten sposób życie i pracę szkolną żeby zapewnić jednostkom i grupom w ciągu 7 letniego pobytu w szkole dostateczną ilość okazji i ćwiczeń nad wyzbywaniem się wad i nabywaniem pożądanych wycwiczeń (wdrożenia moralne, usprawnienia społeczne, umiejętności techniczne i t. p.).

12) Uczynić wychowanka członkiem społeczności t. j. wdrożyć go do współżycia i współpracy i wyrobić w nim przekonanie, że praca i współdziałanie są środkami realizowania celów jednostkowych i zbiorowych.

Ponadto należy uwzględnić następujące postulaty ściśle związane z pracą w szkole wychowującej:

1) Wysunąć na pierwszy plan osobę i działanie dziecka z zachowaniem dyskretnej roli kierowniczej dla nauczyciela.

2) Grupować pracę dzieci około życiowych projektów lub zagadnień.

3) Zorganizować klasę i szkołę w aktywną społeczność, któraby zakreślała sobie cele, obmyślała środki realizacji i wogóle prowadziła systematyczną i odpowiedzialną pracę.

4) Traktować otoczenie dziecka jako podstawę doświadczalną i szukać w otoczeniu, w przeżyciach dziecka i aktualnych wydarzeniach tematów pracy i wdrożeń.



- 5) Uwzględnić w najszerszym zakresie metodę porównywania obiektów, poszczególnych przedmiotów, wydarzeń, ilustracji i t. p.
- 6) Uczynić przedmiotem dyskusyj w klasie dostępne dzieciom problemy etyczne, sprawy wychowawcze, naukowe, organizacyjne i t. p.
- 7) Przystosowywać materiał ćwiczebny do celów wychowawczych.
- 8) Wciągnąć dzieci do układania i rozłożenia programu pracy.
- 9) Podawać dziecku głównie metodę pracy a nie gotowe wiadomości.
- 10) Zaprawiać dziecko od pierwszych chwil jego pobytu w szkole:
  - a) do samodzielnej i celowej pracy,
  - b) do wysuwania projektów, prac i zamierzeń,
  - c) do kontrolowania i oceniania swej pracy,
  - d) do pracy zbiorowej.

Obok zakreślonego powyżej ideału, obok wyliczonych zadań i zasad musimy się zastanowić nad samym programem wychowania.

Opracowanie takiego programu, gdy na pierwszy plan wysuwa się wychowanie, jest koniecznością, szczególnie, gdy się zważy, że dziecko pozostaje w szkole lat 7 i w tym czasie przechodzi pewne stadja rozwojowe, z którymi w wychowaniu musimy się liczyć. Brak programu wychowawczego czyni pracę na terenie szkoły czemś nieuchwytnym, i jest narażone na wyprowadzenia tematów wychowawczych z materiału nauczania. W zależności zaś od indywidualności nauczyciela ten sam materiał może być najróżnorodniej wyzyskany, ostatecznie zaś może się tak zdarzyć, że po 7-u latach dziecko wyniesie jakieś szczątkowe wiadomości tego, co powinno zakorzenić się jako całość wrośnięta w jego strukturę duchową wielostronnemi i głębokimi skojarzeniami.

Przy zarysowywaniu programu wychowawczego dla szkoły powszech. kierowała nas myśl, by wyrazić go dla każdej klasy w jakiejś idei naczelnej, któraby przyświecała w pracy tak nauczycielowi jak i dzieciom, by zementowała ich wysiłki i w takiej formie rozrastała się i gruntowała w przeżyciach dzieci, w sumie zaś lat siedmiu zbliżyłaby nas do idealnego obrazu człowieka, na jakiego chcielibyśmy ukształcić naszego wychowanka. Podkreślam z całym naciskiem, że w pracy wychowawczej nie mogą mieć miejsca niespolone jakąś ideą luźne fragmenty, i że budowa wznoszona przez cały rok (a to samo odnosi się jak wspomniałam w odniesieniu do całości szkoły powsz.) musi przekształcić się w silne sugestje, któreby wyznaczały kierunek działania naszego wychowanka.

Program wychowania w rozłożeniu na poszczególne klasy przedstawia się następująco: kl. I — idea doskonalenia swego postępowania, kl. II — idea doskonalenia swej pracy, kl. III — idea współdziałania, kl. IV — idea współżycia, kl. V — idea miłości ojczyzny, kl. VI — idea miłości bliźniego, kl. VII — idea służby społecznej i obywatelskiej.

Przyjęliśmy więc dla klasy I-ej ideę, której ujęcie jest bardzo ogólne i z której właściwie wydzielono w klasach starszych konkretne tematy a właściwie zakresy doskonalenia się. Wynika to z dwoistej roli pracy wychowawczej w kl. I-ej. Mianowicie z jednej strony chodzi o postawienie dziecka nowowstępującego do szkoły wobec najistotniejszego obowiązku to jest pracy nad sobą i zrozumienia, że do szkoły przychodzi ono przede wszystkim po to, by się stać lepszym. Uświadomienie sobie przez dziecko tego celu — oczywista w formie dla niego dostępnej — jest przy wchodze-

niu do szkoły bardzo ważnym momentem psychologicznym. Realizowanie tego celu rozpocznie się od klasy I-szej, a ponieważ w klasie VII-ej dziecko stwierdzi, że nie osiągnęło jeszcze tego, co nauczyło się wiązać z ideałem człowieka, przeniesie ono dalszą pracę po wyjściu ze szkoły na samowychowanie. (C. d. n.)

JANINA KRASUSKA-BUŻYCKA

## O SZKOLNICTWIE Powszechnem W HISZPANJI PRZEDREWOLUCYJNEJ.

Hiszpanja monarchistyczna nie należała do krajów stojących wysoko pod względem oświaty, a już najgorzej przedstawiał się stan szkolnictwa powszechnego.

Według wyników ankiety B. I. E. budżet szkolny w Hiszpanji wynosi 5,3%, czyli prawie trzecią część budżetu szkolnego w Polsce, gdzie w roku 1929 wydatki na szkolnictwo stanowiły 14,7% ogólnych wydatków państwowych.

Aż do ostatnich lat liczba szkół prowadzonych w Hiszpanji przez duchowieństwo znacznie przewyższała liczbę szkół państwowych, które nie przekraczały 38%. Wpływy kościoła przeważały nie tylko w polityce, ale we wszelkich poczynaniach życia gospodarczego i kulturalnego.

W roku 1876 Francisco Giner de los Rios utworzył w Madrycie nową instytucję prywatną, ogniskującą świeckie nauczanie, począwszy od szkolnictwa powszechnego, aż do studjów wyższych włącznie.

Twórca owej instytucji wyraźnie przeciwstawił się katolickim uniwersytetom, oraz dotychczasowemu systemowi wychowawczemu i rozpoczął odmienną pracę pedagogiczną, nadając jej kierunek świecki i demokratyczny. Dzięki tej inicjatywie utworzono bibliotekę dzieł pedagogicznych w Madrycie, muzeum pedagogiczne, wyższą uczelnię na poziomie uniwersyteckim (świecką wolną wszechnicę), ośrodek badań historycznych, szkoły średnie i prywatne powszechno. Poza to wyjednywano od rządu subwencje dla nauczycielstwa w celach ułatwienia podróży naukowych, oraz zorganizowano kolonje dla dzieci niezamożnych.

Organizowanie szkolnictwa powszechnego datuje się od niezbyt dawna, bo za ledwie od lat pięćdziesięciu. Dzięki poparciu profesorów wyższej świeckiej uczelni, mających opinię liberałów, zaczęto interesować się i szkolnictwem niższym. Reorganizacja tego działu szkolnictwa posuwała się bardzo powoli i dotychczas nie stanęło ono na tym poziomie, na jakim znajduje się już u nas. Dzieje się to prawdopodobnie dlatego, że nauczycielstwo nie stanowi tam zwartego jednolitego zespołu, działającego w sposób zdecydowany i stanowczy w tych wypadkach, gdy chodzi o sprawy zasadnicze. Wysiłki jednostek, nie mających poparcia ze strony władz państwowych, nie mogły osiągnąć takich wyników, jakich możnaby oczekiwać przy pracy harmonijnej i zorganizowanej.

Ustawa prawna o obowiązku szkolnym, którą opracowywano od roku 1909, dotyczy dzieci w wieku do lat 6 do 14. Rozporządzenie o przymusie szkolnym miało wejść w życie w r. 1918, ale nie mogło być zastosowane w całej rozciągłości i dotychczas ma charakter teoretyczny z powodu nie-

wystarczającej liczby szkół powszechnych (bezpłatnych). Młodzież najmniejsza otrzymuje wykształcenie niższe albo w domu, albo w szkołach prywatnych.

W okresie dyktatury wojskowej Primo de Rivery (od 1923 do 1930) zawieszenie konstytucji odbiło się ujemnie na pracy pedagogicznej. Względy polityczne decydowały wówczas o wyborze pracowników, o translokacjach, awansach, dymisjach. Taktyka powyższa dała się dotkliwie odczuć szerokim masom nauczycielskim. Najbardziej ucierpiała Katalonia, jako prowincja podległa i uciskana, lecz dążąca skrycie do wyzwolenia się politycznego. Katalończycy, zmuszani do wyrzeczenia się w szkołach i urzędach swego języka katalońskiego, pomimo zakazu i prześladowań ze strony władz hiszpańskich działali w ukryciu, nie dając się wynarodowić. Słownie do narzuconych dyrektyw silnego rządu hiszpańskiego, pozornie stosowano się do nakazów rządowych, posługiwano się w szkołach oraz urzędach państwowym kastylskim językiem, istotnie jednak nie ustawała cicha walka pełna zaciętości, umiejętnie w sposób dyplomatyczny maskowanej. Rząd hiszpański wprawdzie nie stosował tak gwałtownych środków represyjnych, jak to czynili Rosjanie lub Niemcy w stosunku do nas, niemniej jednak usuwano z urzędów i wyższych stanowisk wszystkie niepodległościowo i wolnomyślnie usposobione jednostki, lub też unieszkodliwiano patrijotów katalońskich w ten sposób, że przenoszono ich do najodleglejszych miejsc w Hiszpanji, oddalając od miejsc ojczystych. W ten sposób usunięto w okresie dyktatury p. inspektorę Serrano z północy aż do południowej części Hiszpanji. W ostatnich latach monarchji ustąpienie Primo de Rivery nadało życiu politycznemu, społecznemu i ekonomicznemu odmienny charakter.

Zwolennicy swobód obywatelskich i reform odetchnęli swobodniej po okresie przymusowej bezczynności. Ci, których żelazna wola jednego człowieka pozbawiała możliwości działania, przerzucała drogą kategorycznego nakazu do najodleglejszych punktów królestwa, lub nawet usuwała jako niebezpiecznych działaczy z granic kraju, powrócili w roku 1930 na opuszczone stanowiska, przystępując do przerwanych prac na różnych placówkach. W samej Katalonji po upadku dyktatury nie wprowadzono języka katalońskiego do szkolnictwa i urzędów, niemniej jednak represje ustały, a prześladowanym poprzednio działaczom zezwolono na powrót do kraju, dzięki czemu i p. inspektorka Serrano mogła objąć tę placówkę w Barcelonie, na której poprzednio była dla sfer rządzących niebezpieczna.

Władzą naczelną dla szkolnictwa powszechnego, aż do ostatniego przewrotu, czyli upadku monarchji, był dyrektor generalny, pełniący swe czynności w Madrycie przy ministerstwie oświaty (Ministerio de Instrucción publica y Bellas Artes). Na urząd ten powoływano czasami profesorów uniwersytetu.

Władzą bezpośrednią dla nauczycielstwa szkół powszechnych byli inspektorowie szkolni.

W roku 1913, dyrektor generalny Altamira zreorganizował pracę inspektorów w ten sposób, że w każdej ze stolic prowincjonalnych utworzył jeden dodatkowy urząd inspektora naczelnego, w celu ześrodkowywania działalności poszczególnych inspektorów. W roku 1930 urzędów tych było w Hiszpanji 11, inspektorów szkolnych 130, inspektorek 60.

Przypuszczając, że rząd obecny nie zdążył w tak szybkim przeciągu czasu dokonać radykalnego przewrotu w dziale szkolnictwa, będą się posilkowała w dalszym ciągu sprawozdania czasem terazniejszym.

Szkolnictwo powszechne obejmuje 3 stopnie:

1) Przedszkola, w których uczą się dzieci od lat 3 do 6.  
2) Szkoły powszechne przeznaczone dla dzieci od lat 6. Czas trwania nauki w tych szkołach ulega znacznym wahaniom, bo od 4 do 9 lat i zależy zarówno od typu szkoły, jak również i od decyzji rodziców.

3) Szkoły wieczorowe przeznaczone dla osób pracujących (młodzieży i dorosłych) z podziałem na 2 typy: a) dla analfabetów, których liczba jest bardzo duża, bo aż 50% przeciętnie, a w niektórych prowincjach dochodzi nawet do 76%. b) szkoły zawodowe dla pracowników niewykwalifikowanych.

Szkoły powyższe utrzymuje państwo, albo władze miejskie.

Przedszkola są koedukacyjne bez podziału na wiek. Ostatnio powstają przedszkola, prowadzone metodą Montessori.

W Barcelonie w przedszkolu „Escuela Montessori Aribau“, prowadzonym przez p. Dolores Canals, poczyniono próbę zastosowania metody Montessori dla nauczania starszych dzieci od lat 6 do 10. Dzieci te w liczbie 30-u uczą się razem w jednej sali, przechodząc program trzech niższych stopni szkoły powszechnej stosownie do swego wieku i poziomu rozszerzoną i uzupełnioną metodą Montessori.

Próba ta była początkowo przeprowadzona na całkowitą odpowiedzialność kierowniczkę, obecnie gdy przekonano się o jej dobrych wynikach w praktyce, nadano tym starszym oddziałom prawa szkół miejskich. (W Katalonji tylko w przedszkolach było dozwolone nauczanie w języku katalońskim). Dzieci niezamożne pobierają naukę bezpłatnie, ale w niektórych przedszkolach miejskich dzieci zamożniejszych rodziców wnoszą opłatę wyznaczoną przez magistrat, ściśle uzależnioną od stopnia zamożności. Pieniądze te są przeznaczone na wydatki szkolne. Zapoczątkowano to w okresie dyktatury.

Szkoły powszechne dla dzieci powyżej sześciu lat nigdy nie są koedukacyjne. Można je podzielić na 2 typy: 1) szkoły starego typu, tak zwane zbiorowe i 2) szkoły nowego typu, t. zw. stopniowane z podziałem na klasy.

Typową szkołą powszechną w Hiszpanji jest szkoła zbiorowa, w której uczą się pod kierunkiem jednego nauczyciela w jednej klasie dzieci różnego wieku od lat 6 do 14, a czasem nawet starsze, w liczbie od 50 do 150. Praca w szkole zbiorowej nastęrcza wiele trudności i nie może być porównywana z pracą w szkole stopniowanej z podziałem na klasy. Szkoła zbiorowa to smutny zabytek systemu oszczędnościowego, nie liczącego się ani z wymaganiami nowoczesnej pedagogiki, ani z potrzebami społecznymi. Dzieci, szczerlnie wypełniające dużą, wysoką salę, są zazwyczaj podzielone przez nauczyciela według wieku i postępów na grupy lub inaczej oddziały. Pierwszy oddział włącza wszystkie dzieci najstarsze i najbardziej zaawansowane; drugi dziesięcio i jedenastoletnie; trzeci dziewięcio i dziesięcioletnie; czwarty najmłodsze i najmniej umiejące. Nauczanie opiera się na podręcznikach, które są ułożone w ten sposób, że materiał w nich zawarty jest podawany dzieciom w formie gotowej, nietylko z podziałem na przedmioty, ale nawet na poszczególne lekcje. Wydawnictwo to nosi nazwę „Enciclopedia ciclico pedagogika“ i zostało ułożone dla wszystkich stopni nauczania przez nauczyciela seminarjum Joze Dalman Carles. Pozatem jeszcze dzieci korzystają z wypisów ilustrowanych, zawierających wiadomości z geografji i historii. Rola nauczyciela polega przeważnie na zadawaniu i sprawdzaniu. W szkołach wiejskich nauka odbywa się w zupeł-

nie podobny sposób z tą różnicą, że urządzenie szkoły jest uboższe. Klasy są zaopatrzone w ławki starego systemu i szafki na ubrania. Szkoła zbiorowa przypomina dawną szkołę ludową w zaborze rosyjskim w czasach prześladowań politycznych. Prawie wszystkie szkoły powszechne w Hiszpanji są tego typu. W niektórych szkołach jest zastosowany samorząd, który nie tylko ułatwia nauczycielowi pracę, ale ożywia ciężki i senny nastrój podczas lekcji.

Np. w państwowej szkole powszechnej „Escuela Nacional de Niños” N. 10 przy ulicy Enrique Granados, 113, w Barcelonie uczniowie umiejący czytać i pisać głosują i wybierają z pośród najstarszych uczniów jednego „przewodniczącego” lub inaczej „prezesa”, który dopomaga nauczycielowi przez miesiąc, nosząc tytuł zastępcy. Dwaj porządkowi (również z wyboru) mają podzielone czynności w ten sposób, że jeden sprawdza czy dzieci są czyste, drugi zaś dozoruje, aby wszystkie rzeczy w klasie były w porządku. Mają oni wraz z „prezesem” prawo oceniania dzieci i stawiania stopni, co podnosi ich powagę w oczach klasy. Nauczyciel w tej szkole sam nie prowadzi dziennika i nie zapisuje stopni. Każdy uczeń ma swój dzienniczek klasowy, do którego własnoręcznie wpisuje ocenę dyktowaną przez nauczyciela (podobno nadużycia nie są notowane). Raz na miesiąc dzieci przy pomocy nauczyciela obliczają średnią arytmetyczną swych stopni z poszczególnych przedmiotów szkolnych; wyniki te wpisuje nauczyciel na specjalnych blankietach, przeznaczonych dla rodziców.

Oddział pierwszy (najstarszy) odgrywa w klasie najpoważniejszą rolę. Jako „zastępcy pana nauczyciela”, kolejno nauczają oni najmłodszych, czyli oddział czwarty. Każdy oddział (czyli każda z grup) prowadzi własny dziennik klasowy, w którym „delegat” danego oddziału zapisuje wszystko, cokolwiek w danej grupie zostało wykonane (przebieg lekcji, materiał przerobiony w klasie). W szkole tej lekcja odbywa się w ten sposób, że wszystkie dzieci pracują jednocześnie nad jednym przedmiotem, np. podczas lekcji arytmetyki wszystkie oddziały są zajęte tylko arytmetyką. Nauczyciel zaczyna pracę od najstarszych, którym objaśnia i zadaje nową lekcję. Podczas gdy najstarsza grupa zabiera się do pracy, dwaj delegaci z pośród najstarszych rozpoczynają nauczanie najmłodszych, skupiając ich półkolem przed jedną z tablic. Lekcja prowadzona przez „prezesa” niezupełnie odpowiada poziomowi najmłodszych, którzy muszą wypisywać na tablicy liczby w zakresie miliona i dodawać sześciocyfrowe i sześciokolumnowe liczby. W tym samym czasie nauczyciel pracuje z dwoma średnimi oddziałami, zadając lekcje jednym, przestuchując drugich. Dzieci pracują z ożywieniem właściwym południowcom. Dzwonków na przerwy niema, dzieciom jest dozwolone wychodzenie z klasy bez zapytywania o pozwolenie. Lekcja trwa aż do wyczerpania zadanego przez nauczyciela materiału. Zastosowanie samorządu w szkołach zbiorowych jest dodatnim środkiem pedagogicznym, umożliwiającym pracę w tak niepomysłnych i ciężkich dla nauczyciela warunkach. Błędy pedagogiczne „zastępców” muszą być oczywiście uważane jako mniejsze „zło konieczne” niż bierność i nuda, panujące w tych szkołach zbiorowych, w których niema samorządu i współpracy starszych dzieci z młodszymi. (Podobne samorządy istnieją w szkołach wiejskich w Szwajcarji, np. w Kantonie Vaud, z tą jednak różnicą, że prezesi nie nauczają, a tylko czuwają nad porządkiem i zachowaniem się klasy).

Szkoły powszechne stopniowane, czyli tak zwane w Hiszpanji „nowego

typu" są uważane za lepsze i służą jako szkoły ćwiczeń dla uczniów seminarjów nauczycielskich. Szkół stopniowanych jest w Hiszpanji niewiele, około 6%. Ostatnio przystąpiono do budowy nowych pięknych gmachów, przeznaczonych dla szkół powszechnych tego typu.

W szkołach stopniowanych młodzież jest podzielona na stopnie, odpowiadające naszemu podziałowi na klasy według wieku i według zakresu wiadomości. Liczba stopni (klas) waha się od 3 do 9 włącznie (dwie klasy elementarne i 7 szkoły powsz.). Tylko pierwszy stopień nauczania bywa niekiedy koedukacyjny. Każda z poszczególnych klas ma jednego nauczyciela, t. zw. specjalistę, który uczy wszystkich przedmiotów w danej klasie, czyli że w każdej ze szkół stopniowanych liczba nauczycieli odpowiada liczbom klas. Aby zostać specjalistą należy składać odpowiednie egzaminy i próbne lekcje. Im starsza klasa, tem większe wymagania stawiane są specjalistom. Osoby nauczające w starszych oddziałach mają wyższe kategorie i pobierają większe wynagrodzenie. Niektóre szkoły stopniowane mają urządzenia najbardziej nowoczesne, można powiedzieć, że prawie luksusowe. Np. szkoła ćwiczeń przy seminarjum męskiem w Barcelonie ma w klasach instalacje elektryczne dla doświadczeń przyrodniczych, stoliczki dla dzieci z higienicznymi pokryciami ze szkła, połączenia telefoniczne z gabinetem dyrektora we wszystkich klasach i wiele innych inowacyj. W szkole tej, w rannych godzinach, praca odbywa się bez przeszkód, a tylko w godzinach popołudniowych są prowadzone ćwiczenia praktyczne seminarzystów. Ogólne uznanie ma nieoficjalny program dla szkół stopniowanych, opracowany przez dyrektora seminarjum męskiego, sen. Felixa Martíni Alpera.

Ostatnio zapoczątkowano przy szkołach powszechnych tworzenie opieki szkolnych, tak zwanych patronatów, w skład których wchodzi przedstawiciele nauczycielstwa, rodziców (dwóch ojców i dwie matki) oraz opiekunowie honorowi. Działalność patronatów okazała się bardzo pożyteczna, zarówno dla dzieci najbiedniejszych, jak i dla samej szkoły. Szkoły powszechne przeważnie nie wydają świadectw, ponieważ młodzież, chcąc kształcić się dalej, musi składać egzaminy wstępne zarówno w szkołach średnich jak i zawodowych.

Szkoły średnie tak zwane „Instituto nacionales de segunda enseñanza” przyjmują kandydatów, mających lat dziesięć. Program nauk we wszystkich „instituto” jest jednakowy. Szkoły te mają dwa kursy trzyletnie: 1) elementarny i 2) uniwersytecki. Po ukończeniu pierwszego trzyletniego kursu, abiturjenci mogą zdawać do niższych szkół handlowych, zawodowych, technicznych i do seminarjów nauczycielskich. Ukończenie drugiego trzyletniego kursu, tak zwanego uniwersyteckiego, daje prawo składania egzaminów do uniwersytetu i wszystkich wyższych zakładów naukowych, np. politechniki, wyższych szkół handlowych. W niektórych „instituto” jest stosowana koedukacja. Ukończenie kursu uniwersyteckiego w „instituto” to jedyna droga do wyższych (uniwersyteckich) studjów. Niektóre z tych szkół średnich posiadają piękne muzea i wprowadziły do programu dział rolnictwa, mając na względzie potrzeby młodzieży, mieszkającej na wsi.

Szkoły zawodowe, do których przechodzi największa liczba abiturjentów szkół powszechnych, są zorganizowane w ten sposób, że wyszkalają młodzież, dając gruntowne przygotowanie zarówno teoretyczne jak i praktyczne do wszelkich rodzajów prac, wchodzących w zakres wszystkich

rzemiosł oraz wielkiego i drobnego przemysłu. Wybór zawodu nie bywa przypadkowy, ponieważ młodzież korzysta z poradni zawodowych, gdzie są przeprowadzane szczegółowe badania psychotechniczne nad wszystkimi kandydatami do tak zwanych szkół pracy „Escuela del Trabajo”. Programy szkół pracy, dostosowane do różnych poziomów i stopni uzdolnień umożliwiają przygotowywanie robotników, majstrów i inżynierów. Szkoły pracy działają w porozumieniu z giełdą pracy (Bolsa del Trabajo). Należy zaznaczyć, że Hiszpania jest jednym z pierwszych krajów w Europie, gdzie psychotechnika znalazła szerokie zastosowanie.<sup>1)</sup>

Do seminarjów nauczycielskich są przyjmowani abiturjenci szkół powszechnych od 14-go roku życia i tylko na podstawie złożonego egzaminu. Seminarja noszą nazwę szkoły normalnej. Nauka trwa 4 lata. Kursy są bardzo liczne i liczą przeciętnie po 100 słuchaczy. Wobec tego, że stale jest więcej kandydatów na nauczycieli, niż posad państwowych, abiturjenci seminarjów, pragnąc uzyskać etat, muszą składać trzy egzaminy konkursowe w wyższej szkole w Madrycie, t. zw. „Magisterio”. Tym sposobem uzyskuje się brevet wyższe lub licencjat.

Abiturjenci seminarjów, którzy składają egzaminy w prywatnych zakładach naukowych wyższych ale prywatnych, nie otrzymują posad państwowych i mogą pracować tylko w prywatnych szkołach powszechnych. Wyższe studia pedagogiczne i psychologiczne można zdobywać albo w Wyższej Szkole w Madrycie, albo w uniwersytetach, których jest w Hiszpanji jedenaście<sup>2)</sup>. Doktoraty wydaje tylko uniwersytet w Madrycie.

System egzaminacyjny, tak bardzo rozpowszechniony w Hiszpanji, ma nie tylko znaczenie w zdobywaniu praw do studjów, ale odgrywa decydującą rolę, gdy chodzi o awanse i wynagrodzenia nauczycielskie. Nauczycielstwo ma dwie możliwości: albo powolny awans na podstawie wysłużonych lat pracy, albo zdobywanie studjów i składania egzaminów konkursowych w celu otrzymania lepszego stanowiska, a co za tem idzie i większego wynagrodzenia. Egzaminy na t. zw. „Magisterio” są konkursowe i dopuszcza się do egzaminów zazwyczaj tylko tylu kandydatów, ile państwo potrzebuje pracowników. Uposażenie nauczycieli szkół powszechnych państwowych bywa sześciu kategorii.

- I kategoria — 8000 pes. rocznie
- II kategoria — 7000 pes. rocznie
- III kategoria — 6000 pes. rocznie
- IV kategoria — 5000 pes. rocznie
- V kategoria — 4000 pes. rocznie
- VI kategoria — 3000 pes. rocznie

Kategorie wyższe otrzymuje się albo drogą konkursów, po złożeniu wymaganych egzaminów, albo też po latach pracy.

W niektórych prowincjach nauczycielstwo otrzymuje dodatkowe wynagrodzenie od rodziców. Jest to jednak naogół źle widziane przez władze. Po za zajęciami z dziećmi, nauczycielstwo jest obowiązane pracować dwie godziny (od 6-ej do 8-ej) w szkołach wieczorowych dla dorosłych.

<sup>1)</sup> Obecnie w Hiszpanji istnieją dwa wielkie instytuty psychotechniczne, jeden w Madrycie, drugi w Barcelonie, pozatem jest jeszcze dwanaście instytutów prowincjonalnych (5 w Katalonji i 7 w Kastyliji).

<sup>2)</sup> Uniwersytety znajdują się w Madrycie, Barcelonie, Granadzie, Murcji, Oviedo, Salamance, Santiago, Saragossie, Sewilli, Walencji i Valladolid. Ogólna liczba studentów wynosi 32 tysiące. Uniwersytety i wyższe uczelnie są instytucjami koedukacyjnymi.

Praca ta trwa przez 5 zimowych miesięcy i jest dodatkowo wynagradzana. Mając zajęcie wieczorowe, nauczycielstwo pracuje w szkole dziennej 5 godzin. Ferje letnie trwają od 15-go lipca do 15 września. Podczas świąt Wielkiej Nocy przerwa w lekcjach trwa 8 dni, a podczas świąt Bożego Narodzenia od 15-tu do 20 dni.

Po dwudziestu latach pracy przysługuje prawo do połowy emerytury, która równa się połowie ostatnich poborów.

Pełną emeryturę otrzymuje się po 40 latach pracy. (Najwyższe pobory emerytalne równają się  $\frac{4}{5}$  ostatniego wynagrodzenia). W 72 roku życia obowiązuje zaprzestanie pracy.

Uposażenia inspektorów szkolnych są wyższe i wahają się do 4 do 15 tysięcy pes. rocznie.

Nauczycielstwo szkół powszechnych grupuje się w dwóch organizacjach. Jedna z nich jest bardzo liczna, liczy 35 tys. członków i posiada liczne oddziały prowincjonalne. Jest to tak zwany Związek Narodowy.

Druga organizacja jest mniej liczna, nosi nazwę Konfederacji Narodowej i członkami są przeważnie te osoby, które nie składały egzaminów konkursowych i poprzestały na powolnym awansowaniu.

Inspektorowie szkolni tworzą osobną grupę.

Nauczycielstwo, pracujące w seminarjach, dzieli się na dwie organizacje. Jedna z nich jest bardzo liczna, feministyczna o ideologii katolickiej. Należą do niej tylko kobiety. Druga jest mniej liczna, ma charakter więcej świecki, składa się zarówno z mężczyzn jak i kobiet. Organizacje wyżej wymienione nie żyją z sobą zbyt harmonijnie i stale ubiegają się o przewagę i wpływ w szkolnictwie.

Znaczna część nauczycielstwa, wykładającego w seminarjach, stanowi grupę neutralną, nie należącą do żadnego stronnictwa:

Pism pedagogicznych jest wogóle niewiele.

Pismo: „Revista de pedagoghia“ zawiera artykuły o treści psychologicznej i pedagogicznej. Pozatem wychodzi kilka biuletynów, poświęconych sprawom pedagogicznym ogólnym i nauczaniu w seminarjach. Związek Narodowy wydaje własny biuletyn, w którym są rozpatrywane zagadnienia dotyczące wolnego (nieurzędowego) nauczania.

Nauczycielstwo hiszpańskie bardzo interesuje się stanem szkolnictwa w innych krajach i chętnie nawiązuje kontakt z cudzoziemcami. Wszędzie zezwalano bardzo uprzejmie na wizytowanie szkół i przysłuchiwanie się lekcjom. Najwięcej informacji dostarczyła, nie szczędząc trudów i czasu, p. inspektorka Serrano, która również ułatwiała zwiedzanie szkół powszechnych, „instituto“ i seminarjów nauczycielskich.

Dzieci w szkołach powszechnych wypytywały się z zaciekawieniem o Polskę, a chcąc pochwalić się wiedzą zdobytą dzięki uniwersalnemu podręcznikowi „Enciclopedia ciclico“, recytowały z dumą, chcąc uczynić gościowi przyjemność, a raczej dużą niespodziankę, że najślawniejsze osobistości w Polsce to: Kopernik, Sienkiewicz i dr. Zamenhof (twórca języka esperanto).

W ostatnich latach, a zwłaszcza od czasu upadku dyktatury czyli od roku 1930 nauczycielstwo szkół powszechnych dąży z zapałem do podniesienia szkolnictwa powszechnego. Obecnie przystąpiono do budowy nowych pięknych gmachów szkolnych. Wysiłki w kierunku reformy tego działu szkolnictwa są widoczne. Co przyniesie obecna rewolucja — czas okaże.



## O D G Ł O S Y .

## PARĘ SŁÓW O KLASYFIKOWANIU UCZNIÓW.

Klasyfikacja i jej systemy są zagadnieniem, nad którym zastanawiają się poważnie pedagodzy praktycy i pedagodzy teoretycy.

Są zwolennicy całkowitego usunięcia ocen ze szkoły, jest to — zdaniem mojem — pogląd niesłuszny. Siekinger, twórca szkoły manheimskiej i inni zwolennicy szkoły twórczej zgadzają się na to, że ażeby znieść oceny w szkole, należy stworzyć odpowiednie warunki pracy: zmniejszyć liczbę uczniów, przeprowadzić selekcję dzieci, wybudować odpowiednie lokale, dostarczyć szkole pomocy naukowych i t. p. i t. p. Gdybyśmy jednak nawet w takich warunkach znieśli system ocen piśmiennych, pozostaną jednak oceny ustne, bezpośrednio do ucznia zwrócone pochwały, zachęty, napomnienia, skromne „dobrze” „źle” „tak” „nie” — których uniknąć nie będziemy mogli.

Ocena i klasyfikacja nie jest wytworem wyłącznie tylko szkolnym; w każdej dziedzinie życia i pracy ludzkiej spotykamy się z oceną, odgrywa też ona bardzo poważną rolę w życiu społecznym i indywidualnym. Ze względów zasadniczych wypowiadam się za utrzymaniem systemu ocen w szkole, zgadzam się jednak całkowicie z tymi, którzy żądają reformy, widząc poważne braki i wady w dzisiejszym systemie klasyfikacyjnym.

Jedni dopatrują się wad w sztywnym czwórkowym, czy piątkowym systemie not, żądając powrotu do większej ich liczby, by łatwiej i sprawiedliwiej wyrazić różne odcienie oceny. Inni uważają system not za szkodliwy i domagają się swobodnej charakterystyki ucznia. Ostatnie zarządzenia naszych władz szkolnych, polecają stosowanie na piśmie not wyrazowych zamiast cyfrowych.

Wydaje mi się, że punkt ciężkości reformy leży gdzieś indziej, nie w tem — czy należy stosować system ocen słownych czy cyfrowych, gdyż w gruncie rzeczy jest to sprawa dość obojętna: oba systemy mają swoje dobre i złe strony a w rezultacie prowadzą do tego samego celu. Źródło sporu leży raczej w samych podstawach klasyfikowania, w sposobach posługiwania się takim czy innym systemem.

Wiemy, że ocena jest zawsze subiektywna, dwu nauczycieli może dać bardzo rozbieżne oceny temu samemu uczniowi. Pamiętając o tem, musimy zawsze dokładnie uświadomić sobie, konieczność oceny sprawiedliwej. Gdy sięgniemy do naszych wspomnień szkolnych, uprzytomnimy sobie, jak często i dotkliwie dokuczyła nam zła nota, jak specjalnie bolesną była nota niesprawiedliwa i niejeden z nas zniecierpliwiał wskutek tego nauczyciela, potem przedmiot z którego otrzymywał niesprawiedliwą ocenę.

Dążeniem nauczycieli powinno być zatem aby ocena, chociaż zawsze pozostanie subiektywną — była możliwie dokładnie uzasadniona.

Będzie to osiągnięte wówczas, gdy nauczyciel, nie poprzestając na zapisaniu noty, bądź cyfrowej, bądź słownej — zaopatrzy swą ocenę szczegółowymi uwagami i notatkami. Notatki te odnosić się powinny do sposobu myślenia ucznia, jego skupienia uwagi, zakresu i trwałości pamięci, sposobu wysławiania się, obok uwag dotyczących samego przedmiotu odpowiedzi, a więc objaśnienia z czego np. uczeń odpowiadał, co mu przychodzi z trudem, czego nie umie i t. p. Oczywiście dążyć należy do tego, by możliwie najłatwiej mógł sobie nauczyciel normować życie szkolne, by jak najmniej

czasu poświęcał na te, z drugiej strony konieczne, notatki. W tym celu nauczyciel powinien opracować sobie skróty dla poszczególnych zapisków — uwag o swoich wychowankach. Słowem na podstawie takich notatek nauczyciel dokładnie urabia sobie pogląd na danego ucznia, a przy klasyfikacji okresowej może podać ścisłą jego charakterystykę.

Ocena wówczas będzie uzasadnioną i nie będzie można jej już potraktować jedynie jako wyrazu uczuciowego nastawienia nauczyciela w stosunku do ucznia. Ale sprawiedliwość nie jest jedynym wymaganiem, jakie stawiamy ocenie; powinna ona być pozatem jeszcze życzliwą dla ucznia, nie powinna być środkiem działającym depresyjnie — lecz raczej środkiem pobudzającym i zachęcającym.

Podkreślam, że ważnym czynnikiem do stworzenia dziecku szkoły radosnej jest pochwała, uznanie dla ucznia, wyrażające się między innymi i w dobrej nocie. Zły znów stopień, w dodatku niesprawiedliwy, jest plagą, jest czynnikiem deprawującym dobrych uczniów, których zniechęca i odtrąca jako nierobów, krnąbrnych, niedbałych; mało zdolnych zaś wcale nie naprawia, a utwierdza w nich przekonanie o braku zdolności i zaszczepia niewiarę we własne siły. Schodzą oni na bezdroża, nie słuchają rodziców i nauczycieli, uciekają ze szkoły i t. p. Zły stopień nie przyczynia się do tego, by wnieść do życia dziecka zadowolenie, zaufanie do siebie i do nauczyciela, lecz przeciwnie zaszczepia w duszy dziecka niechęć, podejrzliwość, skłonność do złych postępów.

Zły stopień często używany nie naprawi ucznia, lecz pogorszy, dobry zaś — może nawet w słabym uczniu wzbudzić wiarę we własne siły i zachęcić do samodzielnej pracy. No, dobrze, ktoś powie, ale nauczyciel przecież musi stwierdzić stan faktyczny wiadomości ucznia. Tak, prawda, ale nauczyciel prócz tego, że stwierdza faktyczny stan wiadomości ucznia, powinien pamiętać, że zadaniem jego najpierw jest uczyć i nauczyć, a potem dopiero klasyfikować. Musi więc uzupełnić braki ucznia w tym, czy innym przedmiocie, powinien znaleźć środki pobudzające i zachęcające ucznia do pracy. Dlatego nauczyciel musi pracować intensywnie z całą klasą, otaczając jednak szczególną opieką najsłabszych. Nauczyciel powinien stawiać bardzo wysokie wymagania, co do jakości pracy ucznia. Wymagania te muszą być jednak inne dla ucznia bardzo zdolnego, zdolnego, mało zdolnego, a inne dla ucznia bardzo słabego.

Zadawanie lekcji do domu uważam za rzecz konieczną, gdyż trudno uwierzyć, by uczeń mógł nauczyć się czegoś li tylko na lekcji, bez ugruntowania tego w domu. Lekcje trzeba zadawać do domu codziennie i klasyfikować pracę domową uczniów na każdej godzinie lekcyjnej. Nauczyciel nie powinien tłumaczyć się brakami czasu na skontrolowanie i sklasyfikowanie pracy ucznia. Wystarczy bowiem z początku ocenić pracę uczniów słabszych, a pozostały czas poświęcić na nową lekcję i na odpytanie uczniów zdolniejszych. Aby ułatwić sobie klasyfikację, nauczyciel może oprzeć swą pracę na czynniku społeczno-pedagogicznym, powołując do życia cały, że się tak wyrażę, aparat kontroli. Aparat ten może być różnorodny: stanowi go albo jeden uczeń, albo uczniowie prowadzący pewną grupę, na które klasa zostaje podzielona, albo wszyscy uczniowie w zespole. Pomagać sobie może takimi środkami jak np. wykresy nieodrobionych lekcji, czy innymi — zależnie od własnej pomysłowości.

Nauczyciel zatem pracuje ze wszystkimi, otacza opieką słabsze dzieci, pomaga im, wyrównuje poziom klasy, kontroluje systematycznie prace do-

mową, zbiera skrzętnie notatki — zapiski, syntetyzując je w charakterystykę ucznia.

Na ich podstawie dopiero może sobie nauczyciel wyrobić sąd o poszczególnym uczniu i o całej klasie, i przystąpić do klasyfikacji okresowej. Jeśli nauczyciel wystawia ocenę okresową bez notatek, ot tak sobie, z pamięci, łatwo wyrzucić może dziecku krzywdę. Stopień taki często wystawiony będzie za pracę ostatnich tygodni, jeżeli nie ostatnich dni. Nauczyciel nie jest w stanie przy końcu wziąć pod uwagę pracy ucznia w pierwszych miesiącach roku szkolnego: pamięć go zawiedzie.

Jedną z ważniejszych wad dzisiejszej klasyfikacji jest straszenie. Przy wystawianiu stopni na okres pierwszy straszy się: trzeba wystawić notę surowszą, by ucznia zmusić w ten sposób do poprawy. Na drugi okres, ewentualnie pierwsze półrocze, znów się straszy, „obcinając” stopnie: rodzice muszą zobaczyć w świadectwie półrocznym, że są niedociągnięcia. W następnych zaś okresach patrzy się na owe niedostateczne stopnie, jako na takie, które powodują wystawienie niedostatecznego na trzeci okres, albo na świadectwo roczne. I tu powstaje błędne koło: stawia się gorszy stopień dla zastraszenia a potem wyciąga się z tego środka konsekwencje dyskwalifikujące ucznia.

Dlatego to w wykazach klasyfikacyjnych roi się od niedostatecznych, a postępów w nauce uczniowie nie robią żadnych, lecz przeciwnie: bardzo często jest pod koniec roku szkolnego gorzej, niż było na początku, uczniowie zniechęcili się.

Niejednokrotnie spotkać się można ze zdaniem, że uczeń, a szczególnie uczeń szkoły powszechnej, nic sobie nie robi ze złej noty. Poczęści jest to prawdą, ale przyznać musimy, że wina leży po stronie nauczycielstwa. Jak dziecko przyzwyczaja się do złych not, można zaobserwować na uczniach klas młodszych. Gdy uczeń w kl. I, II otrzymuje pierwszy raz złą notę, rozpacza, a już napewno płacze. Drugi, piąty raz przychodzi mu to daleko łatwiej, a za dziesiątym razem, choć jest mu smutno, umie pokazać wobec klasy twarz wesołą, uśmiechniętą. Dziecko przyzwyczaiło się do złego stopnia, gdyż zbyt często i nieopatrznie był używany. Powiadam zbyt często, gdyż napewno każdy z nas w swojej praktyce szkolnej „postawił” więcej niedostatecznych, niż dobrych. A przecież zły stopień to nie cel, to środek, którego bardzo oględnie, umiejętnie i bardzo rzadko należy używać.

Dowiedziona też jest rzeczą, że nauczyciel, który wystawia bardzo dużo niedostatecznych ze swojego przedmiotu, albo za wiele wymaga od uczniów, albo nie pracuje systematycznie z uczniami, albo też uczniowie nie pracują. Pamiętajmy o tem, że przez wystawianie not uczniom nauczyciel sam sobie wystawia świadectwo: jest to pośrednia ocena jego własnej pracy nad uczniami.

Dziś ucznia promuje się lub pozostawia na drugi rok w tej samej klasie na podstawie not, wystawionych uprzednio w wykazie klasyfikacyjnym. Zdarza się nieraz, że niema w wykazie ucznia, któryby był promowany do następnej klasy, że tak powiem „na czysto”, bez niedostatecznego. Często jest lepiej, bo 50% przynajmniej uczniów ma dostateczne, ale opinia nauczycielstwa co do pozostałych jest zawsze rozbieżna. I zaczynają się targi: puścić, zostawić. A potem następują „naciągania” i przerabianie stopni, co zupełnie niepoważnie wygląda. Wyrok często zależy nie od rzeczowej dyskusji, opartej na notatkach — zapiskach, a od tego, czy dany uczeń w ostatnich dniach zachował się wobec tego, czy innego nauczyciela źle, czy przez ostatnie np. 5 dni odrabiał lekcje i od tym podobnych drobnostek.

Czy nie lepiejby było więc najpierw na podstawie notatek przedyskutować postępy uczniów, a potem po sklasyfikowaniu: promowany, niepromowany, wystawić stopnie? Oczywiście referowałby każdego ucznia nauczyciel-wychowawca, podając jego charakterystykę, uzupełnianą uwagami innych nauczycieli. Samej klasyfikacji należy dokonać sprawiedliwie, z wyrozumieniem i bardzo ostrożnie. Pamiętajmy bowiem, że pozostawienie na rok drugi w tej samej klasie, możemy uczniowi wyrządzić niesprawiedliwość i krzywdę. Niepromowanie to nie cel wychowania i nauczania, ale to środek, któryby Binet nazwał represyjnym. Wobec tego bardzo oględnie i ostrożnie używać go należy, bo powoduje utratę energii, a wcale nie pobudza do pracy. Oczywiście, że promowanie uczniów, którzy nie posiadają dostatecznych wiadomości z kursu klasy poprzedniej, nie powinno mieć miejsca. Nauczyciel obok wyrozumiałości i pobłażliwości powinien stanąć na stanowisku wielkich wymagań w stosunku do uczniów i ich pracy.

Promowanie uczniów, którym nauczyciel bez uzasadnienia zmniejszył wymagania, wyrządza im również krzywdę, innego rodzaju: obniża skalę ich możliwości, przyzwyczajając do zadowalania się byle czem. Złotym środkiem i punktem wyjścia będzie indywidualna praca nad uczniem, wzięcie go w szczególną opiekę, wyrównanie braków, podciągnięcia do poziomu klasy i w konkluzji: promowania. Raczej promowanie, niż wyrządzanie uczniowi krzywdy. Dążeniem nauczyciela powinno być 100%-owe promowanie, które niezawsze jest możliwe. Dążyć wszelako musimy do jaknajlepszych wyników.

Niektóre kierunki nowoczesnej szkoły, jak np. szkoła daltońska, starają się rozwiązać problem stuprocentowego promowania. Parkhurst przez wprowadzenie dowolnego tempa pracy i przez rozwiązanie klasy, jako jednostki organizacyjnej, wykluczyła pozostawienie na rok drugi, dając możliwość, że tak powiem, promowanemu z innych przedmiotów pracować dłużej nad kursem trudniejszego przedmiotu. Zasługujący na uwagę jest plan rozwinięty w tym kierunku przez D-ra Olszewskiego w czasopiśmie „Muzeum” w artykule p. t. „Klasa jednopredmiotowa i trymestralna”. Autor, jak widać z tytułu, idzie śladem Parkhurst i wprowadza na miejsce dzisiejszej klasy, klasę przedmiotową z tem, by klasyfikacja i promowanie odbywało się co trymestr. „Reforma — mówi — powinna dążyć w tym kierunku, ażeby można było osiągnąć jednolity poziom klasy i przede wszystkim, ażeby drakońska konieczność pozostawiania uczniów na rok drugi na zawsze była wykluczona”. Plan świetny, jeśli jednak nie zmienimy starych środków wychowawczych na nowoczesne, nie wyjdziemy z roli kontrolerów i łapaczy błędów ucznia, jeśli postępowania nie będzie cechowała przyjaźń i miłość ku dziecku, żaden plan, choćby najlepszy, nie da pomyslnych wyników. Zauważyć tu należy, że autor artykułu słusznie wysuwa na plan pierwszy jednolity poziom klasy. A jak wyrównywać poziom klasy? Wracamy znów do problemu przez nas roztrząsanego. Tylko przez pracę ucznia i nauczyciela i przez odpowiednie środki wychowawcze.

Rozważania niniejsze streszczam w następujących wnioskach:

1-o W ciągu roku należy pracować nad wszystkimi uczniami, a szczególnie nad słabszemi.

2-o Pracować musi nauczyciel i uczeń. Ten ostatni w szkole i w domu. Nauczyciel stawia wysokie wymagania swoim uczniom.

3-o Nauczyciel nie poprzestaje na ocenie (słownej czy cyfrowej) lecz zbiera notatki szczegółowe, które są uzasadnieniem oceny.

4-o Nauczyciel klasyfikuje w ciągu roku szkolnego każdą pracę ucz-

## PRACA SZKOLNA

nia: domową i szkolną, piśmienną i ustną. Klasyfikować winien sprawiedliwie i z wyrozumiałością.

7-o Należy przedyskutować na posiedzeniu Rady Pedag. promocję ucznia, którego charakterystykę, uzupełnioną przez innych nauczycieli, referuje wychowawca.

8-o Najpierw sklasyfikować: promowany, niepromowany, a potem wystawić stopnie.

9-o Podczas klasyfikowania powinna kierować nami zasada: raczej promować, niż nie promując wyrzucić krzywdę.

*Marjan Wdówka.*

## SPRAWOZDANIA I OCENY.

„A — Z”. MIĘDZYNARODOWY MIESIĘCZNIK DLA DZIECI I MŁODZIEŻY

Międzynarodowa Federacja Zrzeszeń Nauczycielskich wydaje miesięcznik „A—Z”, którego celem jest wytworzenie wzajemnego zainteresowania i wzajemnej sympatii między młodzieżą różnych krajów.

Miesięcznik składa się z 32 stron pięknie wykonanych ilustracji z podpisami w czterech językach: francuskim, angielskim, niemieckim i hiszpańskim. Ilustracje przedstawiają sceny z życia, rzemiosła, dzieła sztuki, zdobycze nauki krajobrazy, sporty, zabawy i aktualności z różnych krajów. Miesięcznik będzie zamieszczał również wskazówki co do najciekawszych książek dla młodzieży. Wiele miejsca poświęcone jest szkole i życiu młodzieży. Poza głównym celem, którym jest wytworzenie zblżenia międzynarodowego, miesięcznik może mieć wielkie zastosowanie przy nauce obcych języków, gdyż skojarzenie obcego tekstu z ciekawą ilustracją najłatwiej utrwała tekst w pamięci. Oprócz tego miesięcznik może służyć jako pierwszorzędna pomoc przy nowoczesnych metodach nauczania, szczególnie przy nauczaniu geografii, przyrody i historii, ułatwiają: ilustrowanie tego, o czym się dzieci uczą.

Cena poszczególnego numeru wynosi 4 fr. franc., prenumerata roczna 40 fr. franc. za 12 numerów. Pożądane jest żeby szkoły abonowały pismo również i ze względów propagandowych. W piśmie tem, we wszystkich jego działach będą mogły być umieszczane ilustracje z Polski. Będziemy mogli w ten wymowny sposób zobrazować nasze bogate życie i naszą kulturę tak bardzo wskutek nieznanomości przez zagranicę niedocenianą, będziemy mogli informować o naszych zdobyczach na polu szkolnictwa i instytucyj przeznaczonych dla młodzieży. Sekcja Zagraniczna Związku przygotowuje cały szereg ilustracji polskich do pomieszczenia w następnych numerach pisma.

Pismo w obecnem stadjum przeznaczają jeden dział, w którym młodzież będzie się mogła wypowiadać rysunkiem, co powinno zainteresować i młodzież samą i nauczycieli. Chcąc jednak, aby nasza pozycja była mocna i nasze życzenia, dotyczące uwzględnienia Polski (które Zarz. Główny zamierza wysunąć), brane poważnie pod uwagę, musimy wykazać się jaknajwiększą liczbą prenumeratorów.

Której ze szkół leży na sercu. obok bezpośredniej korzyści jaką młodzież odniesie z pisma, i to aby o nas wiedziano na świecie rzeczy dodatnie i prawdziwe, a zależy na tem zapewne każdemu uświadomionemu Polakowi, — niech poprze sprawę przez zaprenumerowanie pisma i zdobędzie wśród młodzieży szkolnej jaknajwięcej prenumeratorów.

Numery okazowe pisma możemy jeszcze wysłać na żądanie.

*Sekcja Zagraniczna.*

## Z LITERATURY DLA MŁODZIEŻY.

*ZOFJA ŻURAKOWSKA. Sylwetka literacka.*

W jednej z książek, omawiających literaturę dzieciinną, zdaje się że u Wolgarta, spotkałam myśl, że dobrą książką dla młodzieży jest tylko taka, którą z wielkiem zainteresowaniem przeczyta dorosły. — Takie właśnie książki pisała niedawno zmarła Zofja Żurakowska. Jej książki dorosły czyta z przyjemnością, a nauczyciel znajdzie w nich bogaty materiał psychologiczny z życia dzieci. Żurakowska czerpie tematy do swych powieści ze sfery, którą dobrze zna: ze szkoły średniej, z życia dworu na kresach, z życia dzieci inteligencji — i dzieci wiejskich. W tym szczytym zakresie porusza jednak zagadnienia etyczne, najważniejsze w życiu: wojna, niesprawiedliwość społeczna, prawda, obłuda, miłość ludzi i ojczyzny, ujmując je w sposób mądry, szlachetny i dobry. Dzieci i dorośli w jej powieściach żyją, mówią każdy swoim odrębnym językiem; są dobrzy i źli, egoiści — i poświęcający się, czynni i bierni, marzyciele i awanturnicy dokonujący wielkich czynów, jak to w życiu bywa.

Opowiedziane to jest barwnym językiem, z humorem, pogodą, dobrocią i wielką miłością do ludzi. Dorobek literacki względnie niewielki: 2 tomy nowel (Gość z Ameryki i Trzy srebrne ptaki), powieści: Skarby, Pożegnanie domu, Pójdziemy w świat, Fetysz Roman i dziewiętnastu.

W „Skarbach” i „Pożegnanie domu” autorka przedstawia życie dzieci z rodziny obywatelskiej na kresach, wojnę i ucieczkę z rozgromionego dworu przed bolszewikami. Temat utarty ujęła Żurakowska z mądrym umiarem, bez nienawiści do wrogów, uniknęła niebezpiecznej jaskrawości, o którą tak łatwo przy tego rodzaju tematach.

„Fetysz” i „Roman i dziewiętnastu” — ostatnie i najlepsze książki Żurakowskiej — są arcydziełami w naszej ubogiej literaturze dla młodzieży. Żywo, z humorem i tak zajmująco, że czasami zakrawa na sensację, opowiada autorka w „Fetyszu” dzieje poszukiwania zagubionego kamienia z wrytym na nim wzorem matematycznym. Szuka go dwoje dzielnych dzieci, pomaga matka — wesoła, energiczna, mądra — czarująca.

Spotykają przy tem wielu ludzi, których sylwetki, wplecione w opowiadanie, są tak wyraziście ujęte, że stają się odrazu bliskimi czytelnikowi. Jest tu Lizeta — właścicielka zamku, która w nim nie mieszka, gdyż nie chce mieć do osobistego użytku 58 sal, gdy ludzie obok mieszkają po dziesięcioro w izbie, i stara Goldbergowa — lichwiarka, której życie było „walką, nędzą, podstępem i zawodem”, i jedyne jej ukochanie — mały, ze stoicyzmem umierający wnuczek, Dawid; jest przyjaciel Dawida — czyściciel butów — wychowujący małą siostrzyczkę; gruby, jowialny dorobkiewicz, wyzyskujący słabych, szanujący silnych, i wielu, wielu innych — cała galerja postaci spotkanych przelotnie, scharakteryzowanych barwnie i trafnie.

„Roman i dziewiętnastu” jest jedną z bardzo niewielu książek z życia szkolnego dzieci.

Porusza w niej autorka zagadnienia wodzów w klasie — wpływu silnych jednostek na masę. Współzawodniczą ze sobą dwaj chłopcy; szlachetny ale despotyczny i bezwzględny Roman i zarozumiały blagier — paniczyk Marek, schlebiający złym instynktom. Chodzi o wspólny wielki czyn — samodzielne zbudowanie przez klasę sali rekreacyjnej dla szkoły. Sam temat już jest niezwykły dla literatury dzieciinnej — podkreślenie społecznej ważności i piękna pracy. „Cóż stąd, że ramiona bolały od dźwigania cegły, że ręce stały się twarde i zgrubiałe, aż trudno było potem utrzymać w nich pióro i cyrkiel, ale jakąż rozkoszą nigdy nie zaznaną było wznoszenie tego muru, piękniejszego ponad wszystkie mury na świecie”.

Nie jest to ważne, że główny twórca i kierownik pracy pozostał wkońcu samotny, nieoceniony przez nikogo; najważniejszą rzeczą dla Żurakowskiej jest praca — spełniony czyn: „Jeden człowiek rusza bryłę z posad z wielkim trudem, a potem wszyscy razem toczą ją dalej. Niema się czem przejmować, przecież najważniejsza rzecz się stała — bryłę ruszono z posad!”

## PRACA SZKOLNA

GÓRSKA H. *Nad czarną wodą, Warszawa, 1931, „Rój”.*

„Nad czarną wodą” nie jest wymysłem poetyckim — jest to opowiadanie, może trochę zmienione, z życia prawdziwej, istniejącej świetlicy. — Mówi o smutnym często i tragicznym życiu dziecka robotniczego, dziecka „które wychowała ulica, które wcześniej zetknęło się z brudem rynsztoków i poznało gorączkę walki o chleb oodzienny”. A jednak książka ta nie jest beznadziejnie smutną — bo te, w nędzy i brudzie żyjące dzieci bawią się, cieszą słońcem i kwiatami — jak wszystkie dzieci; co więcej, szukają sposobów walki ze złem — tworzą „Zakon Błękitnych Rycerzy”, walczący w obronie prawdy i sprawiedliwości, starają się zwalczyć zło najprzód w sobie, potem u innych. Historia ich zmagania się z sobą, walk i zwycięstw jest treścią książki.

Poszczególne rozdziały książki omawiają doniosłe zagadnienia obyczajowe i moralne. — Mówi się w nich o poszanowaniu prawa, o odwadze przekonań, o ludziach złych czy też rozgoryczonych? i t. d.; pod tym względem książka przypomina „Serce” Amicisa, który również w formie epizodów z życia dzieci, porusza kwestje etyczne. Nie znaczy to, że książka p. Górskiej jest nudnym traktatem moralności życiowej. Jest napisana żywo, barwnie, szlachetnie i tak zajmująco, że czytanie jej sprawia prawdziwe estetyczne zadowolenie. Może być czytana przez dzieci powyżej lat 14-u, gdyż porusza, między innymi, zagadnienie, które w tym wieku bywa już omawiane po kątach sal i korytarzy szkolnych, ale o którym rzadko się mówi głośno.

Mówię o rozdziale p. tyt. „W zmierzchu”, w którym porusza w sposób niezwykle piękny i szczery kwestję miłości.

Lektura tej książki prócz artystycznej przyjemności, dostarczy nauczycielowi okazji do omówienia z dziećmi zagadnień etycznych na tle zdarzeń życiowych dla dziecka bliższych i dostępnych.

J. Sk.

## PRZEGLĄD CZASOPISM NIEMIECKICH.

*NEUE BAHNEN* Nr. 5, maj 1931. Fritz Stahl zaznajamia swoich czytelników z wynalezionym przez siebie sposobem nauczania pisowni przy pomocy 16 gestów, oznaczających pewne trudne i wątpliwe litery. Cwiczenia rozpoczynają się od tego, że dzieci przy głośnym odczytywaniu wyrazów, przedstawiają niektóre trudności ortografii ruchami rąk i układem palców. Autor zapewnia, że w ten sposób osiąga większe skupienie uwagi uczniów i ciszę podczas lekcji.

A. Walther podaje opracowanie tematu „fujarka”, — koncentrującego naukę robót ręcznych, fizyki, przyrody i poprawnej wymowy.

W zeszytcie 6-ym z czerwca b. r. Elisabeth Werl w zajmujący sposób opowiada, jak jej uczniowie i uczennice w trzecim roku nauki zapoznali się praktycznie z kilometrem.

W. Jungrichter opracował lekcję geografii powszechnej, gromadząc materiał naukowy około ośrodka r y ż.

W zeszycie 7-ym tegoż czasopisma Elisabeth Werl zdaje sprawę z tego, jak jej uczniowie zainteresowali się i zaznajomili gruntownie z mapą wycieczkową.

Nr. 6, 7, (sierpień, wrzesień 1931), Heinz Burkhardt rozpatruje opowiadanie nauczyciela pod względem dydaktycznym i warunki, jakim ono powinno odpowiadać, ujmuje w 12 punktów, z których znaczna część wymaga stosowania się do wieku, środowiska, upodobań i języka domowego dzieci; inne — odnoszą się do stosowania tych środków stylistycznych, gramatycznych i mimicznych, które potęgują żywość i wyrazistość opowiadania (np. odpowiednia gesykulacja opowiadacza).

Bruno Zwiener zdaje sprawę z nauki higieny w szkole powszechnej w formie urządzania przez uczniów wystawy higienicznej.

Mantred Dettrich czyni przegląd niemieckich, amerykańskich i angielskich podręczników do zadań rachunkowych z życia praktycznego. Umieszcza odbitki niektórych ilu-

stracyj, np. do zadania na temat „poczta” — chłopiec stojący przy okienku kasowym; z tematu „zakup produktów żywności”, targ — ilustracja targu.

Willy Steiger w Nr. wrześniowym w krótkich opowiadaniach i rozmowach ilustruje rozpowszechnienie radja i wpływ jego na rozwój zainteresowań małych słuchaczy. Między innymi czytamy: „Polska bije na głowę Rosję” — uczeń opowiada w szkole, jak pewnego dnia jego ojciec był zdumiony, nie mogąc usłyszeć radjostacji moskiewskiej, natomiast — radjostacja polska (158 klw.!!) w siedmiu językach zapowiedziała audycję opery „Jaś i Małgosia” Dzieci oswajają się z różnicami czasu, słuchając sygnałów stacji europejskich. Nauczyciel czerpie z tego zakresu tematy do zagadnień rachunkowych.

„DIE QUELLE”, zeszyt 5, 1931 r.

Hermine Ovesny opracowała ośrodek zainteresowania „Tramwaje miejskie” — jako temat do działań arytmetycznych na liczbach wielocyfrowych.

Franz Wedenig pisze o ligwistycznych i filologicznych zainteresowaniach nauczyciela w szkole, w której uczą się dzieci, mówiące różnymi językami.

W zeszycie 6-ym Popper omawia ćwiczenia pamięci pod względem rozwijania samodzielności uczniów. Przedewszystkiem zwraca uwagę na dwa rodzaje pamięci: rozumową i mechaniczną. Szkoła winna rozwijać pamięć rozumową, do której uczniowie dochodzą po opracowaniu i wielokrotnej rekonstrukcji logicznej danego materiału. Wtedy dopiero przychodzi kolej na mechanizację planową przez wielokrotne powtarzanie rekonstrukcji. Jeżeli zaczniemy od mechanizacji, proces zapamiętania będzie utrudniony i opóźniony. Przedewszystkiem materiał do zapamiętania musi być interesujący. Prawdziwe zainteresowanie obudzi jedynie szkoła pracy.

Wilhelm Hüglar porusza sprawę ocen ze sprawowania na świadectwach ukończenia szkoły. Ponieważ dobre lub złe sprawowanie się dziecka zależy przedewszystkiem od czynników nie podlegających jego woli — jak otoczenie domowe, warunki materialne, dziedziczność i t. p. — wszelka ocena sprawowania się dziecka zarówno korzystna jak ujemna będzie niesprawiedliwa. Za najsluszniejsze autor uważa pomijanie w świadectwie ocen ze sprawowania. Pruskie ministerjum oświaty okólnikiem zniosło oceny ze sprawowania na świadectwach z ukończenia szkoły powszechnej.

Habiger przedstawia różne zastosowania grafiki przy nauce rachunków, przy przedstawieniu zagadnień i zaleca wprowadzenie ich od najwcześniejszych stopni nauczania.

Karoline Jungwirth powtarza konferencję, jaką miała z rodzicami swoich uczniów na temat pożyteczności wycieczek lekcyjnych.

W zeszycie 8-ym niepodpisany autor zwraca uwagę na sposobność zaznajomienia dzieci z przysłowiami ludowymi przy obserwacjach pogody. B. Liphówna.

## TREŚĆ NUMERU:

1) *M. Librachowa*. W sprawie drugoroczności. 2) *J. Szollówna*. Reorganizacja pracy w I klasie. 3) *S. Usarkowa*. Prowadzenie kl. I na podstawach wychowawczych. 4) *J. Krasuska-Bużycka*. O szkolnictwie powszechnem w Hiszpanji przedrewolucyjnej. 5) *ODGŁOSY*. Parę słów o klasyfikacji. *M. Wdówka*. 6) *SPRAWOZDANIA I OCENY*, a) *A—Z* międzynarodowy miesięcznik dla młodzieży. *Sekcja Zagr.* b) *Z LITERATURY DLA MŁODZIEŻY*. *Zofja Żurakowska*. Sylwetka literacka. c) *Górska H.* Nad czarną wodą. *J. Sk.* 7) *PRZEGLĄD CZASOPISM NIEMIECKICH*. *B. Liphówna*.

REKOPISÓW NADEŚLANYCH REDAKCJA NIE ZWRACA.

Redaktor: Dr. **MARJA LIBRACHOWA.**

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

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