1259 7770

BIBLJOTEKA DZIEŁ PEDAGOGICZNYCH

Rok I. Nr. 1.

P. K. N.

AMELJA HAMAÏDE

WSPÓŁPRACOWNICZKA D-ra DECROLY W BRUKSELI.

1392

METODA DECROLY

TŁUMACZYŁA

M. GÓRSKA

WSTĘPEM OPATRZYŁA

M. LIPSKA-LIBRACHOWA

7770

Państwowe Kursy Nauczycielskie № 1392 W Brześciu n/Bug.

Wpisano do księgi lubl. mer. str. 128 Dz. poz. 3703 dnia 4 IV 1933

BIBLJOTEKA PUBLICZNA MIEJSKA 39137 W BIAŁYMSTOKU

Państwowe Kursy Nauczycielskie Biblioteka № 6771 W Brześciu n/Bug.

N=67 B.K.

NAKŁADEM „NASZEJ KSIĘGARNI“ SPÓŁKI AKC.
ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZ.
WARSZAWA, Widok 22. ŁÓDŹ, Piotrkowska 181
1926

CENTRALNA BIBLIOTEKA PRZEMYSŁOWA
przy K.O.S.B.
w Białymstoku
25



Zakł. Graf. „Nasza Drukarnia" Warszawa, Sienna 15, t. 75-93.

Pamięci
LUDWIKA BOULBOULLE
Profesora retoryki
w Ateneum Malines.

SŁOWO WSTĘPNE.

Szkoła dr. Decroly przed wojną już budziła u nas zainteresowanie; poświęcono jej w swoim czasie, a latach 1909—10 kilka artykułów w czasopismach pedagogicznych (Nowe Tory, Wychowanie), nie brakło też nauczycieli Polaków, zwiedzających w Brukseli szkołę przy ulicy Ermitage i takich, którzy odbywali w niej nawet dłuższe hospitacje. Zarówno dyrekcja szkoły, jak nauczycielki, życzliwie przyjmowały gości, informując chętnie i dokładnie.

Wojna i wszelkie związane z nią wydarzenia zerwały te nici zainteresowania. U nas zwłaszcza punkt ciężkości w szkolnictwie przypadł na rozwiązanie problematu organizacji szkoły państwowej, pochłaniając zarówno myśli, jak działalność. Potrosze jednak budzić się zaczyna niezadowolenie z obecnego typu szkoły, z szablonu, który gniecie zarówno uczniów, jak nauczyciela, odczuwamy, że typ ten przeżył się, że dla życia szkoły trzeba jakiejś innej, świeższej atmosfery, oglądamy się za jakimś wzorem szkoły zreformowanej.

Książka p. Hamaïde, współpracowniczki dr. Decroly, później nauczycielki szkół powszechnych, w któ-

rych p. Hamaïde propagowała i utrwalała metodę dr. Decroly, wprowadza nas właśnie do takiej „innej" szkoły, gdzie inaczej się pracuje, inaczej patrzy się na dziecko, czego innego się od niego wymaga, inaczej się je ocenia.

Czy jest to właśnie to, czego nam potrzeba, czy tak właśnie a nie inaczej pojmujemy zreformowaną szkołę, odpowiadającą najwierniej potrzebom naszego życia społecznego? Odpowiedź na tak postawione pytanie wymagałaby zbyt szczegółowej analizy naszych stosunków społecznych i współczesnej ideologji.

Nie o to zresztą chodzi, żeby typ szkoły Decroly'ego zatwierdzać jako pierwowzór dla reformy, lecz o to, żeby go poznać i uznać w nim pewne trwałe i cenne wartości. Pierwsze wrażenie, jakie narzuca się po przeczytaniu książki p. Hamaïde, to podziw dla rzetelnego trudu i pracy wychowawców. Monografje dzieci są najlepszym tego wysiłku wyrazem; niesłabnące dążenie wychowawców do współdziałania z każdem dzieckiem w kierunku ogólnego rozwoju indywidualnego, stanowisko wychowawcy, który jest sojusznikiem dziecka w jego własnem dążeniu naprzód, a informatorem i powiernikiem rodziców — stanowią jeden z zasadniczych i najlepszych rysów charakterystycznych szkoły.

Szkoła dr. Decroly nie dzieli się na klasy, o których mówi się bezosobowo na posiedzeniach Rady Pedagogicznej; niema tam mowy o tem, że ta klasa jest spokojna a tamta niekarna, jedna apatyczna a druga inteligientna; niema średnich norm dla bezimiennych zespołów, niema jednego oblicza dla 30-rga dzieci. Tam jest Augusta i Helena, Wiktor i Janek, z których każde ma własne oblicze dobrze znane nauczycielowi-wychowawcy: wiadomo, co każdemu dziecku należy policzyć i przyznać jako wysiłek, zdobycz i postęp, czego można wymagać, a co można wybaczyć. I co jest rzeczą wysoce pouczającą: niewiadomo nawet, jak się do tego dochodzi, gdyż dr. Decroly niewiele mówi w teoretycznych swych wywodach (zawsze bardzo treściwych i bardzo dalekich od wszelkiej frazeologji) o konieczności indywidualizowania, a bynajmniej już nie stawia na pierwszym planie rozwoju indywidualności jako bezpośredniego celu wychowania. Jest to zatem uboczny wynik stosunku wychowawcy do dziecka, technicznie ułatwiony przez małą liczebność zespołów dzieci. I dlatego właśnie jest tak pouczający, że wskazuje nam te uboczne zdobycze wychowawcze, które osiągamy za pomocą organizacji pracy, świadomego stosowania ściśle określonych metod i bezpośredniego stosunku wychowawcy do dziecka. O tych ubocznych wynikach najczęściej zapomina się w pedagogice; ulegamy złudzeniu, że zapomocą zracjonalizowanych środków oddziaływania, osiągamy dla całego zespołu właśnie to, co z góry założyliśmy i nic ponadto. Tymczasem uboczne rezultaty wychowawcze, wynikające nie z głównych założeń, lecz poprostu z systemu stosowania środków, mogą być dodatnie lub ujemne i mogą nieraz zadziwić wychowawcę, który zadaje sobie pytanie: skąd się to wzięło?

Swobodne miejsce dla jednostki nie prowadzi jednak bynajmniej do wybujałości indywidualizmu, grożącej anarchją lub despotyzmem. Dzieci w szkole dr. Decroly znają zorganizowaną pracę zbiorową, rozumieją podział tej pracy, jej celowość i granice. I znowu to samo podkreślić musimy: jest to uboczny a zasadniczego znaczenia wynik atmosfery, którą szkoła jest przenik-

nięta: dzieci żyją i współpracują w zbiorowisku bez specjalnego aparatu takich środków, jak samorządy, wybory, zarządy, sądy i wyroki.

Osiągnięcie takich wyników dla gromadnego współżycia dzieci, jest wielkiem zwycięstwem wychowawców i może być słuszną podstawą dla uznania ogromnej zasługi zespołu nauczycielskiego.

Sława szkoły dr. Decroly zda się mieć jednak nieco inne podstawy. Podnoszone bywały najczęściej jej trjumfy na polu metodycznego doskonalenia nauczania początkowego. Sam fakt, że praca dr. Decroly zapoczątkowana została na terenie szkoły dla upośledzonych umysłowo, wymagających jak wiadomo specjalnego ułatwiania i precyzowania metod, wpłynął na to, że właśnie metoda uczenia przedewszystkiem pociągała ku sobie uwagę. Sprawa ta na terenie szkoły dr. Decroly to nietylko sposoby uzmysłowienia, tok lekcji, jej forma i t. d., to przedewszystkiem organizacja samodzielnej pracy i przemyślany jej program. Metody nauczania stosowane w tej szkole znane są już w literaturze pedagogicznej dzięki opracowaniom monograficznym, artykułom i broszurkom pań Degand i Monchamps, dwu współpracowniczek, nietylko rozumiejących doskonale przewodnie myśli dr. Decroly, ale ożywionych myślą samodzielną, wybiegającą ku realizowaniu zamierzeń twórcy i założyciela szkoły. Inteligencja, zapał i wytrwanie w pracy tych dwu pracowniczek stworzyły właśnie ową atmosferę wychowawczą, nadały szkole specjalne, jej tylko właściwe, oblicze. Możnaby ułożyć długą listę tytułów prac obu tych wyjątkowych nauczycielek, prac wykonanych na własną rękę lub razem z dr. Decroly.

Literatura o szkole Decroly'ego jest już bardzo bogata, przynosi z sobą nietylko wskazania praktyczne co do metod początkowego nauczania, ale i prace teoretyczne z dziedziny psychologji dziecka. Nie mogąc przedstawić całkowitego dorobku literackiego, podaję tylko kilka tytułów:

Dr. Decroly et M-elle Degand: L'évolution des notions de quantité chez l'enfant. École Nationale 1912—13.

Dr. Decroly et M-elle Monchamps: L'initiation à l'activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs. (Délachaux—Neuchâtel).

Dr. Decroly et M-elle Degand: Expériences de mémoire visuelle verbale et de mémoire des images chez des enfants normaux et anormaux. (Anneé psychologique 1907).

Dr. Decroly et M-elle Degand: „Quelques considérations sur la psychologie et la pédagogie de la lécture". (Revue scientifique 1906).

Dr. Decroly et M-elle Degand: La méthode naturelle et ses bazes dans l'enseignement de la lecture. (Éducation moderne 1907).

Monchamps: Comment naissent les ideés de nombre chez les enfants. (Congrès International de pédologie).

Dr. Decroly et M-elle Degand: Contribution à la pédagogie de la lecture et de l'écriture. (Archives de Psychologie VI. 1907).

Decroly et Degand: Faits de psychologie individuelle et de psychologie expérimentale. (École Nationale 1919—1910).

Pani Hamaïde podaje na końcu swej książki 52 ty-

tuły mniejszych i większych prac dr. Decroly z zakresu psychologji i pedagogiki dzieci normalnych i anormalnych, z zagadnień pedagogiki społecznej, opracowań testów dla badania poziomu umysłowego dzieci i t. d.

Szkoła Decroly jest zatem warsztatem pracy twórczej o zakresie bardzo szerokim, twórczej w znaczeniu ściśle wychowawczym, jako bezpośrednie oddziaływanie na dzieci i w znaczeniu teoretyczno-naukowem, jako pewnego rodzaju pracownia eksperymentalna, w której szuka się teoretycznych podstaw dla najwłaściwszych metod nauczania.

Są to dostateczne powody, dla których należy się dokładnie zapoznać z wynikami, otrzymanemi przez to grono wychowawców, zasługujących w zupełności na słowa najwyższego uznania, z jakiem mówią o szkole wszyscy, którzy ją bliżej poznali.

Gdy mowa o jakimś kierunku wychowawczym, o szkole, odbiegającej od szablonu, czy tradycyjnego typu, zwykle poszukujemy dla niej w myśli rodowodu, staramy się odnaleźć pokrewieństwo z innemi grupami, czy kierunkami. Nietrudno będzie znaleźć pokrewieństwo dla szkoły dr. Decroly'ego. Zaliczyć ją wypadnie przedewszystkiem do nielicznej rodziny t. zw. „szkół nowego typu", poczętych z reformistycznych zamierzeń kilku wybitnych pedagogów. Szkoła w Abbotsholmie, założona w r. 1899 przez dr. Cecile Reddie, École des Roches Démolinsa, szkoła w Bédales, Landerziehungsheimy dr. Lietza, oto jedna rodzina, posiadająca rysy familijnego podobieństwa. Podobieństwo w tym wypadku polega głównie na przeciwstawieniu się klasycznej szkole herbartowskiej, której typ utrwalił się pod sankcją państwowo-szkolną w ciągu XIX stulecia,

jako t. zw. szkoła średnia wybitnie intelektualistyczna. Założyciele szkół nowego typu ocenili nauczanie wychowujące Herbarta jako jeden ze środków, a nie jedyny środek, którym szkoła może i powinna się posługiwać. Wszystkie szkoły nowego typu w ostatniem dziesięcioleciu ubiegłego wieku, stawały do pracy pod hasłem walki z jednostronnym kierunkiem intelektualistycznym; stąd nacisk na pracę ręczną, na sprawność i samodzielność dziecka, na jego zdrowie i rozwój fizyczny, na przystosowanie programu do wymagań i zagadnień praktycznego życia.

Szkoła dr. Decroly należy do najmłodszych w tej grupie. Od wymienionych wyżej zewnętrznie różni ją to, że szkoły nowego typu zakładane bywały powszechnie poza miastem i wskutek tego łączyły się z internatami; dlatego przy zupełnie nawet powierzchownem wejrzeniu uwypuklało się odrazu ich wychowawcze przeznaczenie. Szkoła dr. Decroly znajduje się w mieście, dzieci przebywają w niej kilka godzin, stąd na pierwszy rzut oka wydawać się może zakładem raczej naukowym, niż wychowawczym. Charakter ten akcentuje się jeszcze wyraźniej wskutek tego, że dr. Decroly tak silny nacisk kładzie na reformę metod nauczania i inną organizację pracy umysłowej, że poznawczy wysiłek dziecka zostaje wysunięty na plan pierwszy, a zajęcia ręczne traktowane są głównie jako środek pomocniczy, pozostający na usługach nauki. Wszystko to razem wzięte nadaje szkole Decroly'ego zabarwienie nieco bardziej intelektualistyczne. Przy głębszem jednak wniknięciu w otrzymane wyniki, dla każdego stanie się widocznem, jak doniosłe znaczenie wychowawcze posiada właśnie ta organizacja pracy i zreformowane metody nauczania.

Pozatem żadna z europejskich szkół nowego typu nie dążyła tak świadomie i wytrwale do samodzielnego zdobycia naukowych podstaw dla metod nauczania, żadna też nie stała się w tym stopniu, co szkoła Decroly'ego, ośrodkiem tak poważnych badań naukowych.

Wreszcie ze stanowiska społecznego szkoła Decroly'ego jest najpłodniejszą dla zagadnienia reformy szkoły powszechnej ze względu na wiek dzieci, z któremi pracuej i szczególne zainteresowanie się metodami początkowego nauczania. Pani Hamaïde, po zapoznaniu się z metodami dr. Decroly w jego szkole, przeniosła je następnie na teren szkół powszechnych Brukseli i stwierdza, że wbrew opinji sceptyków, metody te nie nastręczają specjalnych trudności technicznych, wywołanych większą liczebnością klas i dają się stosować w zwykłych warunkach szkolnych.

Autorka książki, mówiąc o dr. Decroly, wspomina nazwiska dr. Marji Montessori i Johna Dewey'a a Claparéde — w przedmowie do wydania francuskiego zestawia nawet nazwiska Decroly'ego i Kerschensteinera. Pomiędzy współczesnemi nietrudno ustalić bliższe lub dalsze podobieństwa. Uderzają nas jednak wyraźne związki, łączące tę nowoczesną szkołę z pomysłami dawniejszych reformatorów. Na str. 14-ej np. czytamy, że program uwzględnić winien dwie serje czynności: 1) czynności, dotyczące jednostki, 2) czynności, dotyczące gatunku. Czytamy dalej, że człowiek zmuszony jest: żywić się, walczyć z niebezpieczeństwami, bronić się przeciw nieprzyjaciołom, żywić rodzinę, wypełniać obowiązki społeczne. Jest to dosłowne niemal powtórzenie uzasadnienia programu, który znajdujemy u Spencera i jego zasady przygotowania dziecka do pełnego życia.

Wysunięcie tych zadań, jako głównych zrębów programu szkolnego, nadaje szkole Decroly'ego ten sam pozytywistyczno-utylitarny charakter, który znajdujemy u Spencera. Biologiczno-ewolucjonistyczne traktowanie życia społecznego w programie szczegółowym Decroly'ego, jaskrawsze jest nawet znacznie, niż u Spencera i razi jednostronnością; w programie pierwszego miesiąca pracy znajdujemy np. następujący dobór zagadnień: a) środki obrony: krzyk, paznokcie, zęby, uderzenia i t. d...., a nieco dalej: zamki, płoty, kłódki, kraty w oknach, policja, żandarmi, stróże nocni, więzienia i t. d. i t. d. Zestawienie takie wygląda ze stanowiska pedagogicznego nieco drastycznie i budzi niepokój: czy nacisk tak wyraźny na czynnik napaści, obrony i walki jest ze względów społecznych pożądany? Czy trzeba zacząć „uświadamiać" w tym kierunku już 7-o letnie dzieci? Jaką postawę zajmą te dzieci wobec swych towarzyszy i kolegów, wobec zwierząt i przyrody — gdy wciąż w programie kładzie się nacisk na korzyść i pożytek, na szkody i niebezpieczeństwa.

Wobec takich założeń programowych, zupełnie nieoczekiwaną zdobyczą wydają się utwory literackie dzieci, które czytelnicy znajdą w tekście, utwory, tchnące bezpośrednim, uczuciowym, zupełnie bezinteresownym stosunkiem dziecka do przyrody. Dowodzi to, że szkoła najwidoczniej nie nagina dzieci do swych założeń programowych, lecz programowi nadaje giętkość i plastyczność, mając przedewszystkiem na względzie—dziecko. Powyższe zestawienia tematów programu są więc zapewne jednym z tych wilczych dołów, w które tak często wpadają twórcy programów szkolnych, niezależnie nawet od przyjętych założeń, jeżeli zapatrzą się w logicz-

nie uzasadnioną konstrukcję i zapomną na chwilę o tych, dla których cała ta konstrukcja jest przeznaczona. I nasuwa się wobec tego jedna jeszcze uwaga, że program jest zawsze sprawą papierową, która oblicza szkoły wiernie nam odbić nie zdoła.

Podobieństwo pomiędzy szkołami dr. Decroly'ego i Marji Montessori polega głównie na wspólnym punkcie podejścia do zagadnienia reformy szkoły, a mianowicie, od nauczania dzieci anormalnych. Nad sprawą stosunku metody dr. Decroly i dr. Marji Montessori zatrzymuje się dłużej autorka książki i dowodzi absolutnej niezależności poczynań pedagogicznych dr. Decroly oraz głębszego ich wychowawczego podłoża. Słuszną jest uwaga, że w szkole Decroly'ego dzieciom pozostawiona jest większa swoboda w wyborze środków i własnych sposobów pracowania, więcej uwzględniona jest samorzutność ekspresji, mniej ciągłego kierownictwa i zajęć narzuconych.

Podobieństwo z amerykańską szkołą Dewey'a polega na czynnym stosunku dziecka do nauki szkolnej, na zdobywaniu a nie otrzymywaniu wiedzy, na zniwelowaniu granic między zabawą a lekcją i na oparciu programu szkolnego o tak zwane ośrodki zainteresowania. Przyznać jednak należy, że zasada ostatnia konsekwentniej i radykalniej ujmowana jest przez Dewey'a, u którego ośrodki zainteresowania dostosowane są do poziomu umysłowego dzieci, odpowiadać mają pewnym okresom rozwojowym w ewolucji zainteresowań. Ośrodki zainteresowania w szkole Decroly'ego są ustalone programowo, ich etapy są konstrukcją planowo obmyśloną, a ogniwa tej konstrukcji odpowiadają pewnemu, okiem człowieka dorosłego podpatrzonemu, układowi warunków ludzkiej egzystencji; człowiek ubiera się, żywi się,

mieszka i te potrzeby jego są etapami programu a jednocześnie stanowić mają ośrodki zainteresowania. Są to zagadnienia narzucone, które przez ujęcie metodyczne mogą stać się zajmującemi, ale same przez się mogą też być dla dziecka obojętne i dalekie. Dzieci, które np. obserwują w szkole życie zwierząt, interesować się będą zwierzętami w sposób bardziej bezpośredni i bezinteresowny niż założenia programowe chcą to uzasadnić: nie dlatego więc, że człowiek żywi się zwierzętami, że coś od nich bierze, lecz poprostu dlatego, że zwierzę, jako istota żyjąca i jego zachowanie się jest samo przez się zajmujące dla dziecka.

Program i rozkład materjału w szkole Decroly'ego odpowiadają wymaganiom logicznej konstrukcji, której potrzebę odczuwa umysł dorosłego człowieka, dla dziecka niepotrzebne i sztuczne są te punkty wyjścia, wiązania i cała ta budowa, która od szablonowego przedmiotowego programu szkolnego różni się właściwie mówiąc tylko innym właśnie punktem wyjścia.

Związek pomiędzy szkołą dr. Decroly'ego i szkołą Kerschensteinera wydaje mi się bardzo daleki, polegający jedynie na zewnętrznych czysto analogjach. Tu i tam praca ręczna, tu i tam samodzielność poznawcza— a więc tu i tam owe elementy, które dziś wszyscy przywykliśmy uważać za podstawowe postulaty t. zw. „szkoły pracy".

Ale już cel owej pracy ręcznej zupełnie inaczej jest pojmowany: u dr. Decroly'ego praca ręczna organicznie wiąże się z samodzielną postawą poznawczą dziecka, jest jednym ze środków poznania lub ekspresji — u Kerschensteinera stanowić ma przygotowanie praktyczne do późniejszej pracy zawodowej. Pozatem teorja

BIBLJOTEKA PUBLICZNA MIEJSKA w BIAŁYMSTOKU

wychowania Kerschensteinera nasiąkniętą jest jak wiadomo frazeologją, obejmującą wychowanie obywatelskie, pojęte w duchu czysto państwowym; stanowisko takie jest duchowo obce szkole dr. Decroly'ego, który nigdzie — ani w założeniach teoretycznych, ani w praktyce szkolnej — nie wysuwa tendencyj państwowo-politycznych.

*W zakończeniu tych rozważań narzuca mi się pewne żywe dotąd bardzo wspomnienie, wyniesione ze szkoły przy ul. Ermitage, w dzielnicy Ixelles miasta Brukseli. Byłam świadkiem, jak 10-o letni chłopiec wygłaszał dla swych kolegów i koleżanek referat — o księżycu *). Temat ten wybrał sobie w związku z jakąś opracowywaną właśnie częścią programu. Przyszedł do klasy poważny, obarczony wielkim Laroussem, różnemi książkami i atlasami, pozakładanemi na różnych stronach, zgromadził liczne ilustracje i rozpoczął swój odczyt. Piętnaście par jasnych i ciemnych oczu wpatrywało się w prelegienta, p. Monchamps zajęła miejsce pośród dzieci, gość w kąciku nie zwracał niczyjej uwagi. Zaczął się referat. Chłopiec mówił około 20 minut, mówił z pewnym planem, pokazywał i objaśniał ilustracje, odczytywał ustępy z książek. Po skończonym referacie zaczęła się dyskusja. Młodzi krytycy okazali się surowymi i wymagającymi sędziami; posypały się zarzuty: tego nie wyjaśnił, o tem za mało powiedział, ilustracje za krótko pokazywał.*

Prelegient poczuł się widocznie bardzo nieszczęśliwy: usta zaczęły mu drżeć, oczy zabłysły od powstrzymywanych łez a błagalne spojrzenie spoczęło

*) Sposoby pracy, rozpowszechnione również w szkołach amerykańskich.

z prośbą o pomoc na oczach p. Monchamps. Pomoc oczekiwana nadeszła — pani Monchamps z humorem łagodziła surowe oceny, przypominała dobre strony odczytu, podkreślała, że jest to pierwsza próba, że każde z dzieci przy pierwszej próbie spotkało się z trudnościami i z krytyką. Sędziowie kiwali głowami z wyrazem głębokiego przekonania, prelegient rozpogodził się zupełnie i odpowiadał teraz już zupełnie spokojnie na zarzuty kolegów.

Drobna scenka, której znaczenia nie należy oczywiście przeceniać. Dlaczego jednak po kilkunastu latach tak żywo jeszcze przechowała się w pamięci. Dlatego pewnie, że tętni w niej życie, że daleka jest od szarzyzny i nudy, która wieje od „heurezy" „odpytywania" i różnych innych przykazań rutyny szkolnej.

Dla szkoły naszej byłoby rzeczą bardzo pożądaną, aby z książki p. Hamaïde powiało ku czytelnikom tem właśnie życiem szkoły dr. Decroly'ego, atmosferą, którą tam oddychają dzieci i ich wychowawcy; są to bowiem rzeczy nieuchwytne a stokroć istotniejsze niż najlepiej opracowany program i najściślej ujęte jego uzasadnienia.

MARJA LIBRACHOWA.

Warszawa, w lipcu 1925 r.

WSTĘP.

Od 1907 r. istnieje w Brukseli szkoła przy ul. Ermitage, tuż koło Lasku i Avenue Louise z jej podwójnem sklepieniem wspaniałych kasztanowców.

Przychodzą tam dzieci małe, a odchodzą dużemi, a gdy wyrosną już na bardzo duże, wciąż jeszcze powracają do szkoły, by odnaleźć tam dawne wspomnienia i dawne radości.

To szkoła d-ra Decroly. Zatrzymajmy się chwilę na tej postaci.

Owidjusz Decroly urodził się w Renaix 23 lipca 1871 r. Po dokonaniu świetnej pracy doktorskiej z zakresu medycyny w uniwersytecie gandawskim udaje się jako laureat konkursu uniwersyteckiego do Berlina, gdzie pracuje pod kierunkiem Langerhausa, Mendela, Joly'ego. Potem przez rok odbywa studja w Paryżu w klinice profesorów Raymond i Jofroy. Osiedliwszy się w Brukseli zostaje asystentem d-ra. Glorieux w Poliklinice. W r. 1901 r. zakłada Instytut kształcenia specjalnego dla dzieci zapóźnionych i anormalnych i opracowuje w nim metody pedagogiki psychologicznej, przystosowane do różnrodnych wypadków zboczeń. W 1907 stwarza szkołę „dla życia przez życie", szkołę

dla dzieci normalnych, przy ulicy Ermitage w Ixelles (Bruksela); w szkole tej stosuje doświadczenie, zdobyte w Instytucie kształcenia specjalnego. W 1912 r. zostaje prelegentem na kursie kształcenia specjalnego, zorganizowanym przez władze prowincjonalne (1) oraz kierownikiem oddziału psychologicznego poradni zawodowej. W 1913 r. otrzymuje nominację na profesora w Szkole Buls-Tempels, wyższym instytucie pedagogicznym. W 1914 r., wespół z grupą pedagogów i filantropów, tworzy fundację pomocy dla dzieci osieroconych wskutek wojny, Ognisko Sieroce, którego zostaje prezesem. Od roku 1920, jako docent, wykłada psychologję dziecka w uniwersytecie brukselskim. W 1921 r. zostają mu powierzone wykłady dla kandydatów do doktoratu z higjeny na wydziale lekarskim (higjena wychowawcza i leczniczo-pedagogiczna).

Nie lubi on więzić w pismach swej myśli bogatej i twórczej; wszakże pojawiają się w prasie jego prace, artykuły, a z tych, wiele odnosi się do tej gałęzi wiedzy, której złożył cenną daninę uczonego i człowieka czynu (ob. bibljografję).

Doświadczenie swoje zdobył tedy dr. Decroly w okresie od 1901 r. najpierw w Instytucie kształcenia specjalnego dzieci anormalnych. Tak, jak M. Montessori, zawdzięcza on pierwsze doświadczenia pedagogiczne zetknięciu z dziećmi, którym zwykła szkoła bądź odmawia wstępu, bądź nie jest w możności udzielić odpowiedniego wykształcenia.

(1) Belgja pod względem administarcyjnym dzieli się na prowincje, korzystające z szerokiego samorządu. Do atrybucyj władz prowincjonalnych należy organizowanie oświaty na podległem im terytorjum. (Przyp. tłum.).

Obserwacja tych dzieci, konieczność indywidualizowania, jednoczesnego zwrócenia uwagi na sprawy fizyczne, intelektualne, zawodowe, pozwoliły mu objąć całokształt zagadnień pedagogicznych i udzielić każdemu należnego miejsca.

Wkrótce w całej swej jasności wyłoniły się przed nim formuły: „przygotować dzieci do życia przez życie" i „zorganizować środowisko tak, aby dziecko znalazło w niem bodźce, odpowiadające jego skłonnościom dodatnim".

Po czterech, pięciu latach prób, skrystalizowały się ostatecznie poglądy d-ra Decroly na najważniejsze zagadnienia pedagogiczne, jak: karność, koedukacja, samopomoc, samorząd, program i metody nauczania, praca jednostkowa i zbiorowa i najdonioślejsze z nich — stworzenie takich warunków, w których w całej pełni znalazłby ujście popęd dzieci do tworzenia i eksperymentowania. To skłoniło d-ra Decroly do realizacji podsuniętego mu w tym czasie projektu szkoły dla dzieci normalnych.

Szkoła ta założona została w Brukseli w 1907 r., na skraju miasta, lecz niedaleko od centrum tak, aby małe dzieci mogły do niej uczęszczać, nie rozstając się z rodzicami.

Panie Degand i Monchamps, współpracowniczki tego zakładu od chwili jego powstania, należą do najwybitniejszych typów personelu nauczającego. Wniosły one do szkoły poryw wielkiego poświęcenia, wiarę, energję, pracę inteligentną i wnikliwą.

I im to w znacznej mierze zawdzięcza szkoła swój pochód zwycięski.

W chwili tej powstaje w łonie samej szkoły „Liga

konanie p. Devogel, prowadzącej I oddział szkoły ćwiczeń przy ulicy des Capucins. Czyż wybór własnej córki nie świadczy o niezachwianej ufności w powodzenie?

Studja uniwersyteckie zmusiły p. Devogel do opuszczenia szkoły; jej oddział przejęła zapalona zwolenniczka metody, p. Doffagne, która przeprowadza dalej próbę w tym oddziale przygotowawczym i otrzymuje bardzo zajmujące wyniki.

Naskutek dwóch konferencyj, które miałam w Belgijskiem Towarzystwie Pedagogicznem [3], wiele osób, zwłaszcza z pośród personelu nauczycielskiego, pospieszyło odwiedzić moją klasę i były zachwycone wynikami, do których doszły moje dzieci.

Później dyrektor, Devogel, zaproponował na zebraniu kierowników i kierowniczek szkół, wypróbowanie metody w I-ym oddziale przygotowawczym.

Zgłosiło się wielu ochotników i postanowiono, że próba podjęta zostanie od początku następnego roku szkolnego, we wrześniu 1920.

Metoda ta jest obecnie stosowana w 11 klasach szkół miejskich [4].

Nigdzie w tym kierunku nie wywierano nacisku, wszędzie personel dobrowolnie podjął się stosować naszą metodę. Ujawniła się jednak pewna trudność; nauczycielom brakło przygotowania.

Wówczas oddałam się do rozporządzenia miasta, aby obznajmić personel z metodą, podtrzymywać go w jego wysiłkach i udzielać mu porad. Chodziłam od

[3] L'application de la méthode Decroly dans une école de la ville de Bruxelles. La méthode idéo-visuelel dans l'enseignement de la lecture.

[4] Opuszczono nazwy i adresy szkół. (Przyp. tłum.).

szkoły do szkoły. W początkach zauważyłam trochę nieufności, lecz wkrótce nauczyciele zapalili się; wyniki, otrzymane w pewnych szkołach, były naprawdę zadziwiające. Trzeba pochodzić do tych oddziałów, porozmawiać trochę z nauczycielami, aby przekonać się o ich entuzjazmie. Wszyscy oświadczają, że nigdy już nie będą stosowali starych metod.

Bo też poza korzyścią, którą system Decroly przedstawia dla dzieci, jest jeszcze i korzyść dla nauczyciela; kształci on się i rozwija, aby się utrzymać na poziomie, którego wymaga rozwój jego uczniów. To też zakończyć mogę ten ustęp słowami Ferrière'a [1].

„Czytelnicy, jeśli gdziekolwiek jeszcze zdarzy wam się napotkać przestarzałe „budy", idźcież potrząsnąć bakałarza na katedrze, zbudźcie go, powiedźcie mu, że nadeszły nowe czasy, że uwiecznia anachronizmy, że musi nawrócić się, lub odejść. Będzie to, być może, przysługą dla niego samego, lecz niechybnie — wielką przysługą dla tych tysięcy malców, którzy w bezustannym krążąc ruchu, pożądają życia i którzy, gdyby znali łacinę, zakrzyknęliby napewno: „primum vivere, deinde philosophari".

[1] Ad. Ferrière. Transformons l'école.

UZASADNIENIE PEDAGOGICZNE I METODYCZNE.

Dr. Decroly podał sam krótki opis swojej metody. Jest ona ugruntowana na trzynastoletniem doświadczeniu, prowadzonem pomimo wszelakiego rodzaju trudności, wynikających z doboru uczniów, niestałości personelu, powikłań finansowych, które wskutek wojny, jak łatwo się domyśleć, stały się jeszcze cięższemi.

Oto cechy charakterystyczne szkół Decroly, tak, jak je sformułował sam założyciel na konferencji, którą miał w Calais w 1921 r., na Kongresie Nowego Wychowania.

1. Szkoła ogólnokształcąca dla młodzieży do lat 15, winna się znajdować w środowisku naturalnem, w którem dziecko mogłoby co dnia obserwować zjawiska przyrody, przejawy życiowe wszelkich istot, a w szczególności człowieka i co dnia być świadkiem wysiłków tego świata żyjącego w celu przystosowania się do warunków otoczenia.

2. Liczba dzieci w szkole takiej powinna być ograniczona; zespół uczniów jednak powinien, o ile możności, składać się z elementów różnorodnych, z dzieci od lat 4-ch do 15-u, z chłopców i dziewcząt.

W większych okręgach koedukację prowadzić można, zależnie od dzielnicy i pochodzenia dzieci, do lat 10 lub 12.

3. Lokale szkolne winny być urządzone i umeblowane w taki sposób, aby stanowiły nie klasy typu audytorjów, lecz małe warsztaty i pracownie (ze stołami, zaopatrzonemi w wodociągi, przewody gazowe lub elektryczne, jako źródło sztucznego oświetlenia i ogrzewania, warsztaty, półki do zbiorów).

4. Personel pedagogiczny powinien być czynny, inteligentny, pomysłowy, zaprawiony do obserwowania zarówno zwierząt i roślin, jak i dzieci; musi lubić dzieci, interesować się psychologją i naukami przyrodniczemi i bezustannie kształcić się w tym kierunku, wreszcie powinien posiadać łatwość wysłowienia i umiejętność zachowania ładu i karności.

5. Należy baczyć, aby grupy dzieci były, o ile to możliwe, jaknajbardziej jednolite; jednolitość ta jest tem konieczniejszą im grupy są liczniejsze. Zalecić należy nieprzekraczanie liczby 20 do 25 uczniów na klasę.

6. O ile zdarzy się większa liczba dzieci anormalnych lub niedorozwiniętych (10—15), należy zorganizować klasę specjalną, w której pracę prowadzić będzie nauczyciel doświadczony, umiejący podciągnąć do poziomu dzieci zapóźnione i podniecić uzdolnienia anormalnych.

7. Lekcje poświęcane ćwiczeniom na wprawę (technice) w wysłowieniu ustnem i piśmiennem (powtórzenia z czytania, pisania, ćwiczeń ortograficznych) oraz w rachunkach, najwłaściwiej odbywać się powinny zrana, przynajmniej trzy lub cztery razy tygodniowo, na pierwszej godzinie.

BIBLJOTEK
Państ
im. Z
Wy

Ćwiczenia te stosowane być powinny przedewszystkiem pod postacią gier, w których współzawodnictwo i radość wygranej stanowią główne bodźce.

8. Godziny ranne [1], w których niema lekcyj, poświęconych technice, należy przeznaczyć na różne inne ćwiczenia, jak: obserwacja, porównywanie, kojarzenie, rysunki, wyrażanie przedmiotowe (roboty ręczne, śpiew, gry ruchowe i t. d.).

Ćwiczenia powyższe wybrane zostają z programu, opartego na skojarzeniu pojęć, tworzących zamkniętą całość. W wyborze nauczyciel kierować się będzie zainteresowaniem dziecka, środkami, któremi rozporządza w danem otoczeniu i koniecznością uwzględnienia w dostatecznej mierze wszystkich zajęć, mających wybitniejsze znaczenie dla pracy umysłowej.

9. Popołudnia, z wyjątkiem popołudni wolnych, poświęcone będą pracom ręcznym lub nauce języków obcych.

10. Niektóre poranki poświęcone zostają wycieczkom i zwiedzaniu (połów zwierząt wodnych, zbieranie owadów, zwiedzanie fabryk, oględziny dzieł sztuki, muzeów, dworców, warsztatów).

11. Rodziców należy zaznajomić z metodą stosowaną w szkole, tak, aby mogli ją rozumieć i współdziałać dla osiągnięcia dobrych wyników; uczestniczą oni w administracji szkoły za pośrednictwem komitetu rodzicielskiego.

12. Głównem zadaniem szkoły, któremu podporządkować należy cały tok prac, jest obudzenie w dziecku zrozumienia dla tego, co wykonywa i zaprawienie go

[1] Zajęcia w szkołach belgijskich odbywają się zrana i popołudniu. (Przyp. tłum.)

do kierowania samym sobą. Dzięki małej liczbie dzieci w klasie, można im zapewnić swobodę ruchów podobnie, jak to ma miejsce w warsztacie; z wyjątkiem pewnych prac, wymagających spokoju, dzieci mogą krążyć, aby dostawać sobie, to, co im jest potrzebne i porozumiewać się z towarzyszami i nauczycielem w sprawie podjętych robót.

13. W celu rozwinięcia inicjatywy, pewności siebie i solidarności, uczniowie miewają pogadanki dla kolegów; temat wybiera uczeń, zatwierdza — nauczyciel; pierwszeństwo mają tematy, związane z temi, które były opracowywane na lekcjach obserwacji i kojarzenia.

14. Wdrożenie do pracy jednostkowej i zbiorowej zostaje osiągnięte przez ciągły współudział uczniów w różnych czynnościach i pracach, których wymaga utrzymanie w porządku lokali, zbiorów, materjałów, rycin, tekstów, książek, sporządzanie tablic, różnych przyrządów, skrzynek i kopert do klasyfikowania, naprawa przedmiotów zużytych, połamanych i zniszczonych; hodowle, prace samorzutnie wybrane i zatwierdzone przez nauczyciela, organizacja urzędów i przyjęcie odpowiedzialności za bieg życia wewnętrznego małej gminy, utworzonej z klas poszczególnych i ogółu.

15. Szczegóły, dotyczące programu, podziału przedmiotów i metodyki, podane zostaną później.

W odczycie ze stycznia 1921 r., opublikowanym w *„Rivista di psicologia"* Ferrari'ego, dr. Decroly wykazuje, że uznawane obecnie metody nauczania, mogą o tyle tylko wywrzeć wpływ ekonomiczny i polityczny na życie ludów, o ile przyszłe pokolenia przygotowane zostaną do zrozumienia życia.

Wymaga to wielu reform.

Przedewszystkiem w zakresie rozmieszczenia i budowy gmachów szkolnych. Należałoby je wznosić zdala od miast. Niepodobna zapewne urzeczywistnić natychmiast tego ideału, lecz czyż dlatego, zapytuje dr. Decroly, nie należy wcale przystępować do dzieła?

Zanim można będzie rozpocząć przenoszenie szkół, najpilniejszą i najważniejszą reformą jest reforma programów i metod.

Jakież zarzuty podnoszą pedagogowie nowatorzy przeciw współczesnym programom:

1. Brak lub niedostateczną spójność między różnemi zajęciami dzieci.

2. Zbyt luźny związek materjału nauczania z podstawowemi zainteresowaniami dziecka oraz z ich ewolucją.

3. Podział na przedmioty, nieuwzględniające procesu myślenia u dzieci.

4. Nadmierny, w większości przedmiotów, wymiar materjału, przekraczający zazwyczaj zdolność przyswajania i pojemność pamięciową dziecka.

5. Uprzywilejowanie w programach tych przedmiotów, które mogą być nauczane metodą werbalną.

6. Nieodpowiedni dobór ćwiczeń, które nie dostarczają dziecku w należytej mierze sposobności do pracy samodzielnej i samorzutnej.

Szkoła wypełni swoje zadanie ogólnokształcące wówczas, gdy przygotuje dziecko do współczesnego życia społecznego.

To przygotowanie odbywa się w najlepszych warunkach wtedy, gdy dziecko jest praktycznie wtajemniczane w życie w ogólności, a w życie społeczne w szczególności.

W tym względzie program ma dać dziecku, co następuje:

a) Znajomość swej własnej osobowości; świadomość swego ja, swoich potrzeb, dążności, celów, swego ideału.

b) Znajomość warunków środowiska naturalnego i społecznego, w którem żyje, od którego zależy i na które musi oddziaływać, aby jego potrzeby, dążności, jego ideały mogły się spełnić.

Według d-ra Decroly, wytyczne, któremi należy się kierować, są następujące:

Ponieważ dziecko ma być przygotowane do życia, należy mu je dać pojąć jaknajdokładniej.

Otóż życie obejmuje dwa podstawowe elementy: *istotę życia* i *środowisko*.

Zatem badać należy:

1. *Istotę żywą w ogólności, w szczególności—człowieka.*

2. *Przyrodę wraz ze środowiskiem społecznem.*

Jak udostępnić dzieciom zrozumienie praw ogólnych, rządzących Ludzkością i Wszechświatem?

W tym celu należy dokonać studjów nad dwoma rzędami czynności:

1. Czynności, odnoszące się do osobnika, stąd studja nad *czynnościami osobniczemi.*

2. Czynności, odnoszące się do gatunku, stąd studja nad *czynnościami społecznemi.*

Człowiek musi się odżywiać, ochraniać przed ujemnemi wpływami klimatycznemi, musi się bronić od nieprzyjaciół, musi się nauczyć wystarczać sam sobie

(to będą czynności osobnicze), utrzymywać rodzinę i spełniać obowiązki społeczne (to będą czynności społeczne). Prowadzi to do zachowania tak osobnika, jak gatunku.

Pragnąc pozostać jaknajbliżej dziecka i faktów najdostępniejszych dla jego postrzeżeń, dr. Decroly rozróżnia cztery potrzeby przyrodzone w najszerszej mierze warunkujące czynności ludzkie:

1-o potrzeba pożywienia;

2-o potrzeba walki z ujemnemi wpływami klimatycznemi;

3-o potrzeba obrony przed niebezpieczeństwami i różnemi wrogami;

4-o potrzeba działania, pracy zbiorowej, rozrywki, doskonalenia się.

Z potrzebą pożywienia wiąże on potrzebę oddychania i utrzymywania czystości; z potrzebą pracy — potrzebę światła i spoczynku.

Rozpatrzmy teraz poznawanie środowiska, ujęte przedewszystkiem ze stanowiska zaspokojenia powyższych potrzeb. Należy więc rozpatrzyć wszystkie czynniki środowiska: środowisko ludzkie—rodzinne, szkolne i społeczne; środowisko żywe: zwierzęta i rośliny; środowisko martwe, włącznie z gwiazdami i słońcem.

Rozróżnić tu można:

1-o *oddziaływanie dodatnie lub ujemne środowiska na osobnika.*

2-o *oddziaływanie osobnika na środowisko i przystosowanie tego ostatniego do potrzeb ludzkich.*

Metoda, którą w tym celu posługiwać się należy, polega na obserwacji bezpośredniej, najpierw przez po-

strzeganie faktów, wziętych z najbliższego otoczenia, następnie faktów mniej dostępnych w czasie i przestrzeni.

Dziecko stanowić ma ośrodek wszystkich badań. Zapozna się ze swoją osobowością, swojem ja, mechanizmem swojego ustroju fizycznego i psychicznego. Rozpatrywać będzie swoje potrzeby. Zda sobie potem sprawę z tego, co natura i bliźni zrobili dla niego, z długu, który wobec nich zaciąga i jak ma ten dług spłacić.

Po zbadaniu wszystkich potrzeb, będzie się uczyło, w jaki sposób są one zaspakajane.

To stanowić będzie naukę o środowisku.

Każdy dział opracowany zostanie *z trzech stanowisk:*

1-o. *Korzyści, rozpatrywane ze stanowiska człowieka i sposób ich osiągnięcia.*

2-o. *Strony ujemne i sposób uwolnienia się od nich.*

3-o. *Wnioski praktyczne, jak ma postępować dziecko dla swego dobra i dobra ludzkości.*

Można rozpatrywać rzeczy i fakty, posługując się *czterema* różnemi *metodami:*

1-o bezpośrednią, za pomocą zmysłów i doświadczenia bezpośredniego;

2-o pośrednią, za pomocą wspomnień osobistych;

3-o również pośrednią, przez badanie różnych dokumentów, odnoszących się do rzeczy i zjawisk współczesnych lecz niedostępnych;

4-o wreszcie znów pośrednią, przez badanie różnych dokumentów, odnoszących się do rzeczy lub zjawisk minionych.

Stąd dwa typy ćwiczeń:

1-o ćwiczenia w *postrzeganiu* (nabywanie wiedzy osobiste i bezpośrednie);

2-o ćwiczenia w *kojarzeniu* (nabywanie wiedzy pośrednie lub odtwarzanie nabytków uprzednich).

Do tych dwóch grup ćwiczeń, mających na celu tworzenie sądów lub porównanie tych sądów z sądami nabytemi drogą graficzną lub słowną, przybywają ćwiczenia t. zw. *wyrażania.*

Czuć — myśleć — działać i wyrażać,

nie wolno nam tracić z oczu tych trzech etapów i związków, zachodzących między nimi.

Wyższe, syntetyczne czynności umysłowe obejmują:

1-o pracę zmysłów, pobudzanych przez zainteresowanie. Ta praca prowadzi do

2-o wytworzenia, dzięki skojarzeniom, pojęć ogólnych na drodze indukcji,

3-o pojęcia te zostają sprawdzone i odtworzone przez wyrażanie przedmiotowe lub oderwane [1].

Oto krótki wykaz różnych grup ćwiczeń w metodzie Decroly:

Obserwacja.

Kojarzenie: w czasie i przestrzeni.

Wyrażanie przedmiotowe: modelowanie, wycinanie, wykonywanie różnych przedmiotów, rysunek.

Wyrażanie oderwane: czytanie, pogadanki, pisanie, nauki pisowni, prace samorzutne [2].

(1) Terminologja psychologiczna, którą posługują się tak dr. Decroly, jak i autorka, nie jest zupełnie ścisła, lecz swoiście zastosowana w ich pismach. Swoistość tę, ze względów praktycznych, zachowano w tłumaczeniu. (Przyp. tłum.).

(2) Pracami samorzutnemi (travaux spontanés) nazywa dr. Decroly pogadanki na dowolny temat, dzieci przygotowują je i wygłaszają samodzielnie dla swoich kolegów.

Wszystkie te działy znajdują się wprawdzie w naszych programach spółczesnych, są jednak inaczej rozłożone i bez dostatecznego uwzględnienia związku wzajemnego, przystosowanego do typu myślenia dzieci. Nauka obserwacji zastępuje „naukę o rzeczach" dawnych programów.

Kojarzenie w czasie i przestrzeni odpowiada historji i geografji.

Wyrażanie obejmuje wszystkie ćwiczenia z języka ojczystego, włącznie z nauką pisowni, przyswajaniem materjału pamięciowego i robotami ręcznemi.

Co do rachunków, to są one bezpośrednio nawiązane do obserwacji; dr. Decroly nie wyodrębnia też, jako osobnych przedmiotów, nauki czytania i pisowni, na które kładzie się tak wielki nacisk w nauczaniu początkowem; dzięki metodzie *myślowo-wzrokowej,* czytanie i nauka pisowni, mogą być nawiązywane do opracowywanych ośrodków zainteresowania.

PROGRAM I PRZYGOTOWYWANIE LEKCYJ.

Program, z którego czerpiemy materjał do naszych lekcyj, był kilka lat temu ułożony jak następuje:

I. Potrzeby dziecka.

II. Środowisko; z jednej strony dziecko, z drugiej: 1) rodzina, 2) szkoła, 3) społeczeństwo, 4) zwierzęta, 5) rośliny, 6) ziemia, 7) słońce.

Od lat czterech już dr. Decroly opracowuje tylko jeden dział w ciągu roku: 1-o odżywianie, 2-o potrzeba walki z ujemnemi wpływami klimatycznemi, 3-o obrona, 4-o praca zbiorowa.

Oto szczegółowy plan pracy na cały rok.

PRZYKŁAD WYKONANIA (1).

Obrona przed nieprzyjaciółmi i niebezpeczeństwami.

Program obejmuje:

1-o. Badanie zjawisk, zachodzących wśród istot żywych, w celu uniknięcia lub zwalczenia niebezpieczeństw, pochodzących ze środowiska materjalnego (z wyjątkiem tych, które są spowodowane przez wiatr lub wilgoć, a które rozpatrywane będą w rozdziale o potrzebie walki z ujemnemi wpływami klimatycznemi) (2).

Do tych niebezpieczeństw zaliczyć należy mianowicie działania w pewnych wypadkach wody, ognia oraz upadek ciał ciężkich, silne wstrząsy (wybuchy, trzęsienia ziemi), gazy trujące, trucizny mineralne.

2-o. Badanie reakcyj istot żywych na ataki ze strony innych istot: roślin, zwierząt lub ludzi. Walka ta objawia się w różny sposób. Przykłady: pasorzyty skórne, robaki we wnętrznościach, mikroby we krwi, zwierzęta szkodliwe, niebezpieczne, jadowite, rośliny trujące, chwasty i t. d.

Dla zapoczątkowania tych badań trzeba zdobyć i hodować w szkole różne zwierzęta, które możnaby z łatwością znaleźć wszędzie lub obserwować te, które są charakterystyczne dla danej okolicy.

W dalszym toku nauki, wybór będzie jeszcze łatwiejszy: mięczaki, robaki słodkowodne, skorupiaki, różne poczwarki, liszki, pluskwy, szczypawki, pływaki,

(1) Decroly et Boon, Vers l'école renovée. Office de publicité. Programme d'idées associées. „La lutte contre les intempéries".

(2) Ta część programu opublikowana została w *Rivista di Psicologia* Ferrari'ego we Włoszech.

	Materjał	Przedstawienie Wykonanie	Wycieczki	PRACE DZIECI w szkole	PRACE DZIECI w domu	Ćwiczenia na wprawę
Obserwacja						
Determinizm *)						
Technologja						
Wyrażanie słowne						
Pomiary						
Kojarzenie						
Kojarzenie w czasie						
Kojarzenie w przestrzeni						
Rysunek						
Nauka moralności						
Ćwiczenia cielesne						
Wyrażanie przedmiot.						
Czytanie						
Pisanie						

*) Pod tym terminem dr. Decroly ujmuje: celowość, ale zarówno i przyczynowy związek, jak i determinizm (wypadkowa kilku czynników) w ścisłem tego słowa znaczeniu. Wobec tej wieloznaczności nie można znaleźć odpowiednika w polskim języku. Termin ten zachowano tedy w tłumaczeniu. (Przyp. tłum.).

skorki, mączniki, mrówki, pszczoły, osy, muchy, komary, krocionogi, wróble, kura, kaczka, pies, kot, świnka morska, mysz, szczur, zębiełek, królik, jeż, nietoperz, krowa, koza, baran, osioł, koń i t. d.

W ciągu wycieczek na wieś, do lasu, do ogrodu botanicznego polecić można odnajdywanie charakterystycznych typów roślin szkodliwych (rośliny trujące, parzące, szkodliwe, niebezpieczne, pasorzyty, pleśnie, grzyby i t. d.).

P i e r w s z y m i e s i ą c. a) Środki obronne *dziecka:* krzyk, paznogcie, zęby, bicie, posługiwanie się bronią do uderzeń i rzutu; postawa nieruchoma, ukrywanie się, ucieczka.

Sposoby ochrony narządów (oko, ucho, nos i t. d.).

b) Wykrywanie i obserwacja zwierząt i roślin i ich sposobów i środków obronnych.

Środki obronne zwierząt: środki takie, jak u dziecka; dalej: gruba skóra, łuska, kolce, rogi i t. d., barwa, mimetyzm (naśladownictwo). Szczęki, szczypce, macki; całe ciało, jako środek obrony (węże); ogon, nos (trąba). Jad, ukłócia zwyczajne lub jadowite. Gazy trujące, płyny gryzące, cuchnące lub oślepiające; postawa nieruchoma, symulacja śmierci i t. d.

To samo w odniesieniu do roślin.

c) Obserwacje, odnoszące się do sposobów, jakich używa *człowiek* pojedyńczy lub w gromadzie, dla swej obrony lub obrony swej własności.

Ogrodzenie, kraty, drzwi zaopatrzone w zamki, zasuwy, okna okratowane, skrzynie i t. d.

Policja, żandarmi, patrole nocne, sąd, więzienie, strażacy i t. d.

Broń, twierdze, okopy (obejrzeć pole manewrów wojskowych).

D r u g i i t r z e c i m i e s i ą c. Zależnie od warunków miejscowych i rozporządzalnych środków, rozpatrzyć będzie można pomoc, jaką okazują dziecku w obronie rośliny, zwierzęta, minerały lub ludzie (rodzina, szkoła, społeczeństwo).

Tak w tym wypadku, jak i w innych, porządek rzeczy nie jest zatem niewzruszony.

Z drugiej strony nie należy zaniedbywać gromadzenia bezpośrednich dokumentów chwili: dokumenty te będą mogły służyć w przyszłości, jako materjał do skojarzeń. W razie potrzeby można będzie pozostawić w zeszycie do spostrzeżeń i skojarzeń wolne stronice, na dokumenty zebrane w ciągu roku. U starszych uczniów (powyżej lat 10), może być stosowany system kartkowy.

Środki obronne i zwierzęta.

a) Środki obronne u zwierząt: Zestawienie zwierząt według ich środków obronnych, na podstawie bardzo elementarnej klasyfikacji bjologicznej; jako typy wybrać można: dżdżownicę, omułkę, krewetkę, muchę, motyla, chrabąszcza, pszczołę, mrówkę, ryby, żaby, jaszczurki, węże, wróbla, kurę, królika, krowę, psa, kota, małpę.

Wypływa stąd konieczność poczynienia nowych spostrzeżeń nad zwierzętami, oglądanemi w pierwszym miesiącu bardzo pobieżnie.

b) *Niebezpieczeństwa, zagrażające człowiekowi od zwierząt:* pierwotniaki i jamochłony, robaki (pasorzytne); mięczaki (zatrucia); skorupiaki, owady (pasorzytne, jadowite, szkodliwe, niebezpieczne i t. d.),

ryby, gady i płazy (jaszczurki, węże), ptaki, ssaki. Klasyfikacja według rodzaju niebezpieczeństwa, jakie przedstawiają dla człowieka.

b') *Niebezpieczeństwa, grożące zwierzętom od zwierząt.*

b") *Niebezpieczeństwa, grożące roślinom od zwierząt.*

c) *Środki obronne przeciw zwierzętom:* polowanie, połów, pułapki i t. d.; walka z muchami, komarami, jak należy wystrzegać się pcheł, robaków i t. d.

d) *Pomoc zwierząt w obronie człowieka:* Opracowanie szczegółowe, zależnie od sposobności, jednego lub dwóch przedstawicieli świata zwierzęcego. Przykład: porównanie psa z kotem, psa z koniem, nietoperza i pokrzewki (o ile możności), jeża i kreta.

e) *Pomoc zwierząt w obronie zwierząt i roślin:* ochrona przed śmiercią, porwaniem, chorobą, wypadkami.

Gdy mowa o psach: przepisy przeciw znęcaniu się; o koniach — ochrona koni; o bydle — przepisy o przewożeniu i uboju; o ptakach — przepisy o łowieniu.

Czwarty i piąty miesiąc. Obrona i ziemia: kamienie, woda, ciała lotne i t. d.

a) *Niebezpieczeństwa, grożące człowiekowi od świata mineralnego:* woda, powodzie, śnieg, przypływ morza, lawiny. Ogień, pożar, wypadki kolejowe, wybuchy. Trzęsienia ziemi, wulkany i t. d.

b) Środki ochronne: tamy, zapory (przeciw lawinom), mosty i t. d.

c) *Pomoc, którą świat mineralny służy człowiekowi:* broń, pułapki, zamki, twierdze, okopy, schronienia, gazy duszące, trucizny do strzał i t. d.

d) *Pomoc, okazywana roślinom i zwierzętom przez świat mineralny.*

e) *Działanie człowieka na korzyść świata mineralnego:* podtrzymywanie skał w górach i t. d.

Szósty i siódmy miesiąc: Obrona i rośliny.

a) *Zestawienie roślin według ich środków obronnych:* zapach, smak, kolce, kora, soki i t. d.

b) *Niebezpieczeństwa, jakie przedstawiają rośliny dla człowieka:* rośliny jadowite, niebezpieczne (kolce), rośliny—źródła chorób (mikroby).

b') *Niebezpieczeństwa, jakie przedstawiają rośliny dla zwierząt.*

b") *Niebezpieczeństwa, jakie przedstawiają rośliny dla roślin:* pasorzyty, grzyby.

c) *Środki obronne przed roślinami.*

d) *Pomoc, jaką otrzymuje człowiek od roślin:* 1) przeciwko zwierzętom (strzały, sieci, trucizny, jagody); 2) przeciwko innym roślinom (pasorzytom, grzybom, środki lecznicze, narzędzia drewniane do usuwania chwastów); przeciwko minerałom, ziemi (tamy, zastawy, mosty drewniane).

e) *Pomoc, jaką otrzymują rośliny i zwierzęta od roślin.*

f) *Pomoc, udzielana roślinom przez człowieka:* pielenie, usuwanie pasorzytów, walka z epidemjami (przypomnieć ochronę od posuchy, gorąca, zimna).

Ósmy i dziewiąty miesiąc. Obrona i społeczeństwo. Rodzina, szkoła, społeczeństwo.

a) Niebezpieczeństwa moralne i społeczne, wady dziecka; złoczyńcy.

b) Pomoc rodziny.

c) Pomoc szkoły.

d) Pomoc społeczeństwa, policji, żandarmów, strażaków; higjeniści; więzienia i wymiar sprawiedliwości; szpitale.

Koniec dziewiątego miesiąca: Słońce, gwiazdy i obrona.

Dziesiąty miesiąc. Powtórzenie. Próba syntezy w tablicach, wykresach z rysunkami i t. d.

Każdy dział tego programu opracowany zostaje jaknajdokładniej. Lekcje przygotowywane są również metodą specjalną. Poniżej podano wzór planu lekcyj, opracowany przez jedną z nauczycielek szkoły na Ermitażu przy współudziale d-ra Decroly.

Ogień.

SPOSTRZEŻENIA.

Materjał. Dobywanie ognia. Jak płoną ciała. Dobre i złe przewodniki ciepła. Promieniowanie. Ciepło i roślinność. Płyny palne: eter, nafta, alkohol.

Przedstawienie. Wykonanie. Doświadczenia: pałeczka szklana i drucik; które z nich prędzej się nagrzewa; drewno, żarzące się na warstwie piasku, na ręce i na płytce metalowej. Doświadczenie Ingenhousza. Czajnik, napełniony gorącą wodą i nakryty płótnem, tkaniną bawełnianą i wełnianą. Szybkość ostygania. Przesuwanie termometru dokoła ciała ogrzanego; promieniowanie ciepła. Zapalona świeca w naczyniu zamkniętem (konieczność obecności powietrza). Działanie ciepła na ciała stałe (rozszerzalność), na płyny (termometr), na ciała lotne.

Doświadczenia nad zapałkami, świecą.

1-o. Wykrzesać ogień: przez tarcie twardego drewna, uderzanie kamieniem o kamień.

2-o. Co pali się płomieniem, a co bez płomienia?

Nagrzewa się płyny od dołu, dlaczego? (Przykłady: rozszerzalność, termometry). Gdzie jest cieplej, nad podłogą? czy wyżej?

Posadzka kamienna wydaje się zimniejsza, niż podłoga drewniana. Dlaczego?

Przy zbyt silnym płomieniu szkiełko od lampy pęka. Dlaczego?

Stopić parafinę, powlekającą kawałek papieru, który zawiesza się prostopadle lub ukośnie do promieni cieplnych.

Działanie ciepła na roślinność.

Praca uczniów. a) *W szkole.* Praca indywidualna przy wszystkich doświadczeniach, przy których to możliwe. Zbieranie materjałów; przygotowywanie; wykonanie prac.

b) *W domu.* O ile nadarza się po temu sposobność, zbieranie różnych przedmiotów, różnych materjałów do spostrzeżeń. Utrwalanie za pomocą rysunku w zeszytach.

Ćwiczenia mechaniczne. Przynieść materjały palne.

DETERMINIZM.

Materjał. Wymiary; materjały, z których sporządzono narzędzia.

Materjał, barwa przedmiotów, które mają być zbliżane do ognia.

Dom: materjały, używane do budowy, rozmieszczenie okien, kominy.

Do czego służy ogień człowiekowi: ochrona od zimna; przyrządzanie pokarmów; dezynfekcja; czystość; źródło energji; przemysł.

Z jakich ciał wykrzesać można ogień, dlaczego? W jaki sposób?

Przedstawienie. Wykonanie. Uzasadnienie wymiarów narzędzi, które stykają się z ogniem (długość, kształt; pogrzebacz, odchylenie ramion szczypców); ich barwa. Rozmieszczenie drzwiczek wentylujących.

Materjały, używane do wyrobu tych rzeczy, które znajdować się mogą w pobliżu pieca, materjały do budowy kominów i t. d.

Dlaczego rondle są z takiego lub innego materjału (zależnie od tego, czy mają być ustawione bezpośrednio na ogniu, czy nie); barwa piecyków i niektórych rondli; kształt rondli, brak narożników.

Dlaczego nie umieszcza się okien pod sufitem? Dlaczego domy zbudowane są z kamieni i żelaza, z małym dodatkiem drzewa; chaty w Kongo [1] — z materjałów palnych?

Co trzeba robić, aby ogień dobrze się palił? Jak go zagasić?

Wycieczki. Zwiedzenie sklepu z naczyniami kuchennemi. Zwiedzenie fabryki z rondlami aluminjowemi.

Praca uczniów. a) *W szkole.* Usunąć niezbędne cechy przedmiotów. Przekonać się o wynikach.

b) *W domu.* Ilustracje: cechy uznane za niezbędne.

[1] Kongo, jako kolonja Belgji, a zarazem terytorjum, zamieszkałe przez ludność, stojącą na pierwotnym stopniu kultury, jest specjalnie uwzględniane przy opracowywaniu poszczególnych tematów. (Przyp. tłum.).

TECHNOLOGJA.

Materjał. Rola ognia w przyrządzaniu pokarmów, w ogrzewaniu, igrzyskach.

Rzemiosła, handel, oparte na zastosowaniu ognia.

Przedstawienie. Wykonanie. Ogień przy przyrządzaniu pokarmów: rozgrzewanie, rozpuszczanie; nadawanie smaku. Jak się ogień rozpala, utrzymuje; materjały, służące do ogrzewania, drzewo, słoma, węgiel kamienny, gaz, torf.

Gdzie używa się tych różnych materjałów? Dlaczego?

Rzemiosła, handel, oparte na zastosowaniu ognia. Piekarza, cukiernika, ceglarza, kowała, szklarza, garncarza.

Sklepy, w których sprzedają przedmioty, podtrzymujące ogień: sklep blacharski, skład piecyków.

Rzemiosła, powstałe dzięki używaniu ognia: węglarza, kamieniarza, strażaka, palacza.

Broń palna (ciepło przekształcone w pracę).

Ogień, jako rozrywka: ognie bengalskie, ogniska (z okazji obchodów, uroczystości).

Wycieczki. Zwiedzenie piekarni, cukierni, cegielni, warsztatu garncarskiego.

Praca uczniów: a) *W szkole.* Zwiedzenie warsztatów, w których zobaczyć można stosowanie ognia.

b) *W domu.* Dzieci mają narysować w zeszycie to, co oglądały. Obok rysunków zastosować niekiedy wycinanki (konieczność ściślejszej obserwacji).

WYRAŻANIE SŁOWNE.

Materjał. Terminy, określające różne postaci ognia. Wyrażenia potoczne, żartobliwe.

Przedstawienie. Wykonanie. Ognia! ogień z nieba, błędne ogniki, ognie sztuczne, znicz, wpadł, jak po ogień, być wziętym we dwa ognie, był w ogniu, pójść w ogień, pali się pod stopami, bawić się z ogniem, boi się, jak ognia, skrzesać ogień, podłożyć ognia, rozdmuchiwać ogień, zaprószyć ogień, ognisko, ogniście, ognisty. Gore, pogorzelisko, ogarek, gorączka, gorączkowo, gorąca sprzeczka; zapalać, zapałka, zapalczywy, gasić, żarzyć, tleć, zwęglać, prażyć, nagrzewać, gotować.

Słomiany ogień, niema dymu bez ognia, w gorącej wodzie kąpany, trudna zgoda — z ogniem woda [1].

Praca uczniów. a) *W szkole.* Niechaj każdy uczeń, o ile możności, wykona gest, odpowiadający wyrażeniu.

Inne wyrażenia: jeden uczeń zaczyna zdanie, drugi po wstawieniu wyrażenia, kończy je. Jednocześnie z podaniem wyrażenia — wywoływać, o ile to możliwe, samo zjawisko.

b) *W domu.* Jedno zdanie, jeden rysunek.

POMIARY.

Materjał. Pojemność szufelki w porównaniu z pojemnością kubła do węgla.

Zmiany objętości, postaci, ciał zbliżanych do ognia. Zadania. Ćwiczenia rachunkowe na zapałkach.

Ilość węgla, spalana w ciągu jednego dnia dla ogrzania klasy. Objętość zapałki, pojemność ogniska.

Przedstawienie. Wykonanie. Różnica w ciężarze, objętości ciał spalonych (drzewo, chleb, węgiel).

Ile szufelek węgla mieści się w wiadrze, w dwóch, trzech wiadrach i t. d.

(1) Tłumaczenie tego ustępu nie jest dosłowne; w myśl autorki dobrano szereg wyrażeń, właściwych językowi polskiemu. (Przyp. tłum.).

Ile kawałków w jednej szufelce, dwóch szufelkach. Ile szufelek napełnionych x, y kawałków. Wytrzymałość na ciepło. Zbliżyć do ognia różne części ciała; najwrażliwsza?

Zapałki drewniane, papierowe; która się prędzej spala?

Ile wiązek złożonych z 5, 6, 7 zapałek mieści się w jednem, dwóch, trzech pudełkach? Wysokość, szerokość pudełka od zapałek. Objętość pół pudełka, ćwierci pudełka i t. d. Jeśli zapałka papierowa spali się całkowicie wówczas, gdy zapałka drewniana spłonęła do połowy, jaka musi być długość zapałki papierowej, aby obie spłonęły jednocześnie.

Praca uczniów. a) *W szkole.* Zbiorowe stwierdzenie wyników doświadczeń, wykonanych przez niektórych uczniów.

Doświadczenia i ćwiczenia indywidualne. Nawiązanie do ćwiczeń z rachunku mechanicznego przy pomocy zapałek.

b) *W domu.* Zadania, związane z doświadczeniami, wykonanemi w klasie.

Doświadczenia nieco zmienione do wykonania w domu; wyniki wnieść do zeszytu.

Ćwiczenia dla wprawy. Gry liczbowe. Rachunek mechaniczny.

KOJARZENIE.

Materjał. Ogień do ogrzewania (gdzie jest umiejscowiony), węgiel kamienny, jako materjał do oświetlania.

Ogień w przyrodzie; jego wpływ na roślinność; zjawiska meteorologiczne.

Przedstawienie. Wykonanie. Narzędzia, używane przy paleniu w piecu, przedmioty, których potrzebę wywołało użycie ognia: ekran i t. d.

Różne rodzaje pieców: komin kuchenny, piec hermetycznie zamykany, kaloryfer, piecyk żelazny, kominek, maszynka naftowa, spirytusowa.

Ogień w oświetleniu: lampy, latarnie, latarnia czarnoksięska, świeca, ślepa latarnia, lampka nocna.

Do czego potrzebny jest ogień; co go zastępuje: dom, odzież, pożywienie, ruch.

Roślinność w lecie i w krajach gorących. Fauna krajów gorących i fauna krajowa w lecie.

Dmuchawka, co ją poprzedziło, co ją zastąpiło. Co to jest węgiel kamienny. Kopalnie, gazy wybuchowe. Do jakich czynności życia domowego potrzebny jest ogień?

Wycieczki. Obejrzenie gazomierza.

Prace uczniów. a) *W szkole.* Należy w szkole obejrzeć rzeczy dostępne, to samo na ulicy. Niekiedy odwołanie się jedynie do pamięci. (Dzieci notują, co wiedzą o danym przedmiocie).

b) *W domu.* Doradzić przejrzenie książek ilustrowanych; stamtąd uczniowie czerpią ryciny lub rysunki.

KOJARZENIE W PRZESTRZENI.

Materjał. Ciepło, siły wulkaniczne; siła produkcyjna; środki, którymi rozporządzają kraje gorące. Sposoby ogrzewania w innych krajach. Materjały opałowe używane; sposób otrzymywania ognia. Mniejsza lub większa konieczność opalania.

Przedstawienie. Wykonanie. Gdzie zapala się w domu ogień. Gdzie są kominy, piwnice do węgla.

Wulkany.

To, co otrzymujemy z krajów gorących, pożywienie, odzież, handel. Fauna i flora krajów gorących.

Pożywienie, odzież, mieszkanie w Kongo. Jest goręcej na równiku, na równinie, mniej gorąco na biegunie, w górach.

Wycieczki. Zwiedzić różne części domu, aby się przekonać o rozmieszczeniu palenisk.

Praca uczniów. a) *W szkole.* Składy okoliczne węgla i drzewa.

Wykonać kilka przedmiotów, ilustrujących sposób życia tubylców w Kongo (narzędzia, pierwotne wyroby).

b) *W domu.* Rysunek lub obrazek, utrwalający pojęcie w zeszycie. Polecić przynieść wszystkie obrazki lub inne przedmioty, odnoszące się do przewidywanego tematu zajęć.

KOJARZENIE W CZASIE.

Materjał. Ogień w starożytności. Wierzenia, obyczaje, obchody, w których występuje.

Przedstawienie. Wykonanie. Kult ognia. Westa; Wulkan; westalki. Tortury: stos.

Obyczaje: rzucanie do ognia kawałków pokarmu; obracanie szklanki ku południowi zanim się zacznie pić; próba ognia; ogniska w obchodach ludowych; tańce.

Od ilu miesięcy opala się klasę?

Prace dzieci. a) *W szkole.* Małe scenki obyczajowe z epoki starożytnej, odtwarzane przez dzieci.

b) *W domu.* Wyszukiwanie rycin, jako dokumentacji opracowywanego tematu.

RYSUNEK.

Materjał: światło i cień.

Przedstawienie. Wykonanie. Efekty cienia: część klasy, zakątek w ogrodzie. Przedmioty na stole. Dziecko postawione w różnych miejscach klasy. Ręka w różnych pozycjach. Sylwetki każdego z uczniów, rzucane na papier, przytwierdzony do ściany.

Pożar, strażacy. Żarzące się węgle, palące się drzewo. Piece.

Prace dzieci. a) *W szkole.* Rysunki indywidualne i na podstawie spostrzeżeń osobistych.

b) *W domu.* Wykonać jeden z powyższych rysunków, zmieniając kierunek oświetlenia.

NAUKA MORALNOŚCI.

Materjał. Ogień: niebezpieczeństwa, pożytek, niezbędność. Jak dzieci mają zachowywać się wobec ognia (pod postacią powiastki).

Przedstawienie. Wykonanie. Niebezpieczeństwo bawienia się zapałkami, dotykania ognia.

Jak ugasić ogień: dziecko się pali. Jak ogrzać zziębniętego. Ostrożności, które zachować należy przy zbliżaniu do ognia narzędzi, pokarmów, ubrań. Co trzeba robić i czego nie należy robić, gdy powstanie pożar w pokoju.

Prace dzieci. a) *W szkole.* Mimiczne odtworzenie groźnych skutków niewłaściwego postępowania z ogniem, a przedtem — przygotowanie katastrofy.

b) *W domu.* Rysunek: powiastka zostaje powtórzona w kilku obrazkach, z których każdy wyobraża charakterystyczny jej moment.

GIMNASTYKA.

Materjał. Naśladowanie czynności, związanych z użyciem ognia.

Przedstawienie. Wykonanie. Ruchy, które się wykonywa przy zapalaniu ognia.

Ruchy węglarza, zdejmującego wór z pleców, wysypującego i układającego węgiel i t. d. Ruchy różnych rzemieślników (ob. technologję, — zabawa w strażaków).

Prace dzieci. a) *W szkole.* Ćwiczenia woli, nawiązane do tematu; różne pozycje palców, różne ruchy bujania rąk.

b) *W domu.* Ćwiczenie trudniejszych ruchów.

WYRAŻANIE PRZEDMIOTOWE.

Materjał. O ile możności, wyobrażać wszystko mimicznie lub za pomocą prac osobistych każdego dziecka.

Przedstawienie. Wykonanie. Sporządzić małe woreczki do węgla i wózeczki, na których będą umieszczone; pogrzebacz, szczypce, szufelkę. Różnego rodzaju piece.

Zbudować dom z kominem, tak, aby można w nim było palić.

Z pudełka od konserw zrobić małe palenisko. Rozżarzyć węgiel.

CZYTANIE.

Materjał: zestawić na arkuszu znane wyrazy, zawierające dwuznaki (1).

(1) W oryginale podano właściwe językowi francuskiemu samogłoski dwuznakowe: in, au, oi, ou. (Przyp. tłum.).

Przedstawienie. Wykonanie. Wyrazy są gromadzone w czasie lekcyj obserwacji. Są one ilustrowane. Układa się z nich małe dyktanda.

Prace dzieci. a) *W szkole.* Rysunki i wyrazy na oddzielnych kartkach. Umieszczać wyrazy pod rysunkami. Zmieszać kartki i powtórzyć ćwiczenie (1). Ćwiczenie w szybkości odczytywania. Mimika.

b) *W domu.* Przygotowanie gier, lub ich naklejenie w zeszytach po zabawie, a więc, gdy zostały celowo wykorzystane.

Ćwiczenie na wprawę. Odczytywać codziennie wyrazy znane. Tworzyć z tych wyrazów krótkie zdania.

PISANIE.

Materjał. Gry i dyktanda na tematy opracowane przy czytaniu.

Przedstawienie. Wykonanie. Ustopniowane ćwiczenia, prowadzące do samorzutnego pisania wyrazów. Pisanie wyrazów odczytanych.

Prace dzieci. a) *W szkole.* Każdy pisze kartkę dla sąsiada, sąsiadki. Konieczność wyraźnego pisania.

b) *W domu.* Od czasu do czasu ćwiczenia w pisaniu.

Ćwiczenia na wprawę. Codzień przepisać jedno zdanie.

Ochrona od zimna.

ZWIERZĘTA.

OBSERWACJA.

Materjał. Jak się zwierzęta zabezpieczają od zimna. Jak my je zabezpieczamy. Jak one nas zabezpieczają.

(1) Ten plan lekcji stanie się zrozumiały po przeczytaniu rozdziału o nauce czytania, str. 84. (Przyp. tłum.).

Przedstawienie. Wykonanie. Jak zwierzęta zabezpieczają się od zimna? Te, które zasypiają: żaby, jaszczurki, żółwie, robaki, małże, osy, poczwarki (sen bez pożywienia).

Te, które gromadzą zapasy: wiewiórka, szczur (ob. kojarzenie).

Te, które odlatują: jaskółki, drozdy, skowronki.

Te, które są do zimna przystosowane: wróble, niektóre owady (zimówki, ogołotniaki i t. d.).

Ptaki, przybywające do nas z okolic zimniejszych: kruki, gajówki, rudziki, szczygły.

Jak my je zabezpieczamy od zimna. Wnęki, stodoły, stajnie, kurniki, gołębniki, strychy, koszyki, niekiedy nawet częściowa odzież.

Jak one przychodzą nam w pomoc przy zabezpieczeniu się od zimna. To, co one nam dają: wełna, jedwab, skóra, futro. Ich praca (konie, przewożące materjały budowlane).

Prace dzeici. a) *W szkole.* Odnajdywać bądź w szkole, bądź w czasie przechadzek zwierzęta zakopane w ziemi, owady ukryte pod kamieniami, u stóp drzew, larwy i t. d.

b) *W domu.* Narysować scenki, związane z poszukiwaniem zwierząt, pogrążonych we śnie.

Sporządzić zbiory wełny, jedwabiu, futer.

DETERMINIZM.

Materjał. Wykrycie przyczyn kilku zjawisk zaobserwowanych.

Dlaczego nie znosimy zimna?

Dlaczego zwierzęta znikają w zimie?

Dlaczego jest zimno od przedniej strony szkoły, a gorąco od tylnej? (1).

Przedstawienie. Wykonanie. Dlaczego poczwarki zakopują się w ziemię, a nie wpełzają na drzewa?

Jakim sposobem jaskółki w przelocie do gorących krajów nie błądzą? (2).

Dlaczego jest nam cieplej w ubraniach luźnych?

Dlaczego skóra staje się białą, a palce drętwieją, gdy marzniemy?

Dlaczego jest nam ciepło w ubraniach wełnianych? (Wziąć z szatni płaszcz, jest on zimny; włożyć go na siebie; co się dzieje?).

Dlaczego wełna jest cieplejsza od bawełny, płótna?

Czy robi się obuwie z sukna, z jedwabiu? (Przemakalność, łatwość zniszczenia).

Prace dzieci. a) *W szkole.* Doświadczenia lub wnioskowanie samodzielne.

b) *W domu.* Rysowanie pewnych ściślej określonych przedmiotów.

TECHNOLOGJA.

Materjał. Zastosowanie praktyczne: zastosowanie wełny, jedwabiu, skóry, futer.

Przedstawienie. Wykonanie. Sporządzić warsztat tkacki. Zrobić suknię, rękawiczki, obuwie ze skóry i t. d. (dla lalki). Wyprać odzież. Oczyścić buty.

Zastosowanie *tłuszczu:* usmażyć kartofle.

(1) Pytanie niezrozumiałe, prawdopodobnie dotyczące lokalnych warunków szkoły (naświetlenie ściany przedniej i tylnej gmachu, dostęp dla chłodnych wiatrów od frontu, ochrona tylnej części przez zadrzewienie i t. p.). (Przyp. tłum.).

(2) Pytanie zbyt trudne, nierozstrzygnięte jeszcze ostatecznie przez biologów. (Przyp. tłum.).

Zastosowanie *wełny:* suknie, płaszcze, kamizelki, pończochy, rękawiczki, czepki, szale, skarpetki, kołdry, materace, pierzyny, pantofle, dywany, portjery, firanki.

Zastosowanie *jedwabiu:* suknie, płaszcze, kapelusze, rękawiczki, pończochy, parawany, bielizna;

skóry: rękawiczki, obuwie, odzież (automobiliści, lotnicy, myśliwi), kamasze, buty;

futra: futra, płaszcze, kapelusze, mufki, pantofle, rękawiczki, dywaniki.

Wycieczki. Zwiedzić sklepy w mieście.

Prace dzieci. a) *W szkole.* Wykonać wszelkie możliwe przedmioty; wszystkie czynności, do których daje sposobność używanie tych przedmiotów.

b) *W domu.* Ilustracje rysunkowe czynności wykonanych w klasie. Niekiedy wykonanie jakiegoś przedmiotu, dokończenie przedmiotu rozpoczętego.

POMIARY.

Materjał. Ćwiczenia w pomiarach odzieży: ciężar, wymiary, grubość. Mierzenie za pomocą odzieży. Ćwiczenie zmysłów na tkaninach.

Przedstawienie. Wykonanie. Porównanie ciężaru odzieży wełnianej, jedwabnej i t. d., ciężar ubrania w porównaniu z ciężarem bielizny.

Porównanie długości różnicy odzieży (kto ma najdłuższą, najkrótszą. Kto ma najcięższy płaszcz, największy bucik, największą rękawiczkę. Ile jest dzieci w klasie? Ile par bucików, ile bucików? Ile płaszczy? Ile rękawów?).

Z pomiędzy wymienionych zwierząt, które jest największe? Które są wyższe, niższe od niego?

Ile sztuk ubrania mają dzieci na sobie? Ile wełnianych? i t. d.

Porównać ciężar tej samej ilości wełny, skóry, jedwabiu; objętość jednakowej na wagę ilości wełny, skóry. To samo na materjałach wilgotnych.

Rozpoznać dotykiem wełnę, skórę, jedwab, inne materjały.

Porównać długość płaszcza dziecka i matki; bucików dziecka i ojca i t. d.

Ile płaszczów rozłożyć można na stole? Czy wszystkie stopy dzieci, razem wzięte, dorównywują długości klasy?

Suma cen ubrań wełnianych, które dzici mają na sobie.

Czas, zużyty na wciągnięcie płaszcza, obucie nogi.

Ułożyć skalę najcieplejszych tkanin.

Prace dzieci. a) *W szkole.* Każde dziecko wykonywa osobiście doświadczenia, lub uczestniczy w doświadczeniach zbiorowych.

b) *W domu.* Rysuje to, co zostało wykonane w klasie lub powtarza pewne pomiary.

WYRAŻANIE SŁOWNE.

Materjał. Nazwy gatunków tkanin. Rodzajów ubrania. Wpływ zimna: kilka zwrotów z mowy potocznej.

Przedstawienie. Wykonanie. Rozklasyfikować tkaniny, przyniesione przez dzieci. Nazwy różnych gatunków: wełna, bawełna i t. d.

Nakleić na rozklasyfikowanych tkaninach kartki z określeniami własności tkanin, a nie gatunku: jedwabista, wełnista, elastyczna, rzadka, gęsta, miçka i t. d.

Cechy ubrania: wąskie, obcisłe, za krótkie, kuse, małe, duże, szerokie, długie, podarte, rozprute, połatane, naprawione, nowe, stare, zaplamione, brudne, pogniecione, zaniedbane, porozpinane, czyste, staranne, świeże.

Wyrażenia potoczne i przysłowia, odnoszące się do zimy, strojów: Zimny, zmarźluch, ostre zimno, mróz, mróz trzaskający, mróz trzyma, mróz zelżał, wolnieje, przymrozek; zakrzepły, odtajały, drżeć z zimna, przemarznięty, zmarzły, zamarźnięty.

Wystrojony, strojnisia; nie szata zdobi człowieka, a człowiek szatę; nie dbaj o wielki strój, jeno o pożytek swój.

Spać jak suseł, łagodny jak baranek, zwinny jak sarna, chytry jak lis, niezgrabny jak niedźwiedź, chudy jak szczur, wilczy apetyt; wybiera się jak sójka za morze i t. d. (1).

Prace dzieci: a) *W szkole.* Sporządzić zbiory tkanin (lub innych przedmiotów) wełnistych, jedwabistych, elastycznych, sztywnych, nowych, zużytych, rzadkich, gęstych, miękich, puszystych.

Polecić dzieciom wynaleźć słowne okreslenia dla cech ich ubrań.

b) *W domu.* Wyszukać w domu różne szmatki, których gatunek zostanie określony w klasie.

KOJARZENIE.

Materjał. Mieszkania, ubranie, pożywienie w krajach zimnych. Ochrona od zimna zwierząt krajów północnych.

(1) Tłumaczenie trzech powyższych ustępów nie jest dosłowne; w myśl autorki, dobrano szereg wyrażeń, właściwych językowi polskiemu. (Przyp. tłum.).

Przedstawienie. Wykonanie. Mieszkania Eskimosów (pokryte lodem). Dzicy, budujący namioty z wojłoku. Chaty podziemne, pokryte lodem. Lepianki z ziemi.

Odzież. Skóra reniferów, psów, kun i t. d. Ozdoby z piór.

Pożywienie. Surowy tłuszcz (tran wielorybi, tłuszcz fok, surowe ryby).

Żarłoczność.

Ochrona zwierząt od zimna: tłuszcz (wieloryb, foka), futra.

Zmiana barwy: lis polarny: szary w lecie, błękitny w zimie.

Chomik: ziarno w norze, zebrane na zimę; koszałka — zimuje w dziuplach drzew.

Wiewiórka, orzechy, żołędzie, orzeszki buczyny w dziuplach.

Prace dzieci. a) *W szkole.* Odtworzyć krajobrazy okolic północnych; przebrać lalki zwykłe lub ulepione z gliny w stroju Eskimosów.

b) *W domu.* Zbudować szałasy, namioty i t. d. Wyszukać ryciny lub wykonać rysunki. Być może, przed lekcją, jako przygotowanie do niej, polecić wyszukać ryciny.

KOJARZENIE W PRZESTRZENI.

Materjał. Składy ubrań w sąsiedztwie; sklepy z konfekcją. Składy węgla, pieców, instalacyj do ogrzewania centralnego.

Składy materjałów budowlanych.

Przedstawienie. Wykonanie. Gdzie są składy futer, odzieży, obuwia, rękawiczek?

Gdzie umieszcza się ubranie w domu (szafy, wieszaki). Gdzie umieszcza się je w szkole?

Wycieczki. Obejrzeć skóry u kuśnierza. Przyjrzeć się pracy szewca. Rozejrzeć się w rozmieszczeniu pewnych sklepów, na ulicy oznaczyć ich liczbę.

Prace dzieci. a) *W szkole.* Plan szkoły; plan dzielnicy. Wykaz ulic, któremi dzieci udawały się na wycieczki.

b) *W domu.* Przerysować plany do zeszytu; zrobić plan domu i zaznaczyć, gdzie znajduje się szatnia, wieszaki.

KOJARZENIE W CZASIE.

Materjał. Kiedy jest zimno. O jakiej porze dnia jest najzimniej?

Kiedy dzieci włożyły ubrania zimowe, płaszcze, pończochy wełniane, ciepłe rękawiczki i t. d.; przejrzeć powtórnie tablicę, sporządzoną w klasie. Obliczyć, zauważyć czas, w ciągu którego ubranie zostało włożone, zniszczone, zbrudzone, kiedy zostało kupione.

Przedstawienie. Wykonanie. W ciągu ilu miesięcy niszczy się suknię, parę podeszw, rękawiczek, płaszcz?

W ciągu jakiego czasu nosi się ubranie zimowe?

Od jakiego czasu dzieci je noszą, dokąd będą je jeszcze nosiły?

Ile dni dziecko zachowuje czysty fartuch?

Kiedy kupiono ci ostatnie twoje ubranie?

Od jak dawna jest zimno, wietrzno, deszcz pada?

Prace dzieci. a) *W szkole.* Pewne obserwacje dokonywane będą codziennie. Inne utrwalone zostaną za pomocą rysunku.

b) *W domu:* Zapytać o pewne dane mamy; zebrać inne samemu.

RYSUNEK.

Materjał. Małe obrazki z życia szkolnego.

Prace dzieci. a) *W szkole.* Rysunki z wyobraźni (temat zostaje podany), lub rysunki, ilustrujące rzeczywistość.

Ćwiczenia na wprawę. Czuwać szczególnie nad wykorzenieniem indywidualnych wad rysunku.

NAUKA MORALNOŚCI I HIGJENA.

Materjał. Wnioski, wynikające z uświadomienia sobie użyteczności zwierząt. Wartość ubrań.

Przedstawienie.. Wykonanie. Użyteczność zwierząt dla człowieka; wniosek: winniśmy być dobrzy dla zwierząt.

Należy być porządnym. Jak należy wieszać na wieszaku ubranie (w szkole), nie brudzić go i t. d.

Środki, które w lecie stosować trzeba do ubrań wełnianych, aby zabezpieczyć je od moli. Jak się czyści ubranie wełniane, jak się wywabia plamy?

Prace dzieci. a) *W szkole.* Powiastki, ilustrujące dobre uczynki dzieci względem zwierząt. Pobudzić dzieci do układania takich powiastek.

Ćwiczenia na wprawę. Czuwać codziennie nad zachowaniem porządku przez dzieci w szatni.

ĆWICZENIA CIELESNE.

Ilustracja mimiczna scen przeżytych lub zmyślonych.

Przedstawienie. Wykonanie. Zabawa w sklep szewski (przymierzanie obuwia); zabawa w sklep z ubraniem.

Zabawa w polowanie i myśliwych.

Przedstawić w zabawie dziecko porządne, staranne; dziecko nieporządne.

Zabawa w Eskimosów; w tkacza, szewca, murarza.

Prace dzieci. a) *W szkole.* Mimiczne odtworzenie pewnych czynności, o których była mowa; ułożyć z nich scenki i gry zbiorowe.

ŚPIEW.

Piosenka o szewcu, o krasnoludkach.

WYRAŻANIE PRZEDMIOTOWE.

Materjał. (Ob. *kojarzenie,* zaczerpnąć tematy stamtąd).

Łączyć modelowanie, wycinanie, konstrukcje z tektury, drewna.

Przedstawienie. Wykonanie. Umieścić zwierzęta, o których mowa, w ich środowisku zwykłem. Krajobrazy, sceny zimowe. Sceny z polowań. Stado owiec idzie przez wieś.

Sporządzić sanki; ubranie z papieru; rękawiczkę; trzewik.

Prace dzieci. a) *W szkole.* Każdy przyjmuje w scenkach mimicznych czynny udział; położyć nacisk na wykonywanie prac.

CZYTANIE.

Materjał. Ćwiczenia pod postacią gier na tworzenie rodzaju żeńskiego z męskiego i liczby mnogiej z podyńczej.

Pisownia: wiewiórka, królik, buczyna, chrząszcz [1] i t. d.

Przedstawienie. Wykonanie. Arkusze z wypisanemi wyrazami; gry.

Prace dzieci. a) *W szkole.* Dać dzieciom do ręki gry na wprawę w czytaniu, zanim nawet zostaną im objaśnione prawidła pisowni. Napisać kilka przykładów w zeszytach.

b) *W domu.* Liczbę pojedyńczą wyrazów, wypisanych w szkole, zmienić na mnogą; zilustrować, niekiedy wyuczyć się pisowni kilku wyrazów, wprowadzonych do dyktanda.

Ćwiczenie na wprawę. Codzienne powtórzenia; odczytywać wyrazy, umieszczone na arkuszach.

PISANIE.

Materjał. (Ob. *czytanie*).

Przedstawienie. Wykonanie. Czerpać tematy z lekcyj czytania; układać z nich małe dyktanda.

Prace dzieci. a) *W szkole.* Nalegać na staranne pisanie.

Ćwiczenia na wprawę. O ile zajdzie tego potrzeba, codziennie powtarzać jedno ćwiczenie, dla wykorzenienia jakiegoś błędu.

---

[1] Dobrano wyrazy polskie, odpowiadające pod względem trudności pisowni wyrazom francuskim, podanym w oryginale. (Przyp. tłum.).

Spróbujmy scharakteryzować każdą z poszczególnych części programu. Ćwiczenia rozpadają się na trzy działy: obserwacja, kojarzenie, wyrażanie.

1-o. Pierwszy dział ma na celu rozwój zmysłu obserwacyjnego u dzieci; należą tu: wycieczki, przechadzki, ćwiczenie zmysłów; nauka rachunków i pomiarów stosowanych, wreszcie gromadzenie i segregowanie dokumentów, odnoszących się do opracowywanego „ośrodka". To wszystko dr. Decroly nazywa *obserwacją.*

2-o. a) Ćwiczenia, mające na celu kształcenie umiejętności wnioskowania i myślenia logicznego; przygotować one mają dzieci do tworzenia pojęć ogólnych; należą tu: praktyczne zaznajomienie z prostszemi metodami produkcji przemysłowej, oraz zwiedzanie fabryk i warsztatów.

b) Ćwiczenia praktyczne, mające na celu zaznajomienie dzieci z zakresem pojęć życiowych w czasie i przestrzeni.

Ten dział dr. Decroly nazywa *kojarzeniem;* odpowiada on nauce historji i geografji w dawnych programach.

3-o. Ćwiczenia, mające na celu zaprawienie dzieci do *wyrażania* przedmiotowego i oderwanego.

Wyrażanie przedmiotowe obejmuje: modelowanie, rysunki, wycinanie, szycie i t. d.

Wyrażanie oderwane obejmuje: czytanie, naukę pisowni, prace samorzutne, pogadanki.

OBSERWACJA.

Lekcje obserwacji mają na celu:

1-o. Zaprawienie dziecka do zdawania sobie sprawy z otaczających je zjawisk. Chcąc cel ten osięgnąć, należy pobudzać dziecko do szukania związku przyczynowego faktów oraz dawać mu sposobność do stwierdzania ich skutków.

2-o. Podanie mu w sposób możliwie konkretny złożonych pojęć z zakresu zagadnień życiowych w taki sposób, jak to zostało sformułowane wyżej.

3-o. Badanie zjawisk życiowych u typowych przedstawicieli fauny i flory i ostrożne budowanie na tej podstawie pojęcia ewolucji powszechnej w odniesieniu do roślin, zwierząt i do samego dziecka.

Nauka obserwacji rozpada się na dwa zupełnie różne działy:

1-o. *Okolicznościowe lekcje obserwacji;* zdarzenia przypadkowe, zachodzące w ciągu roku szkolnego, stanowią temat tych lekcyj. Należą tu:

a) codziennie dokonywane spostrzeżenia nad tem, co nowego zaszło w klasie w ciągu doby: przyrost jakiejś rośliny; narodziny lub zgon jakiegoś zwierzęcia, pojawienie się kiełka, rozwój pączków i t. d.

b) spostrzeżenia meteorologiczne: zmiany pogody,

pór roku, deszcz, wiatr, huragan, zmiany temperatury i t. d.

c) klasyfikacja przedmiotów, które dzieci przynoszą z domu lub zebrały na wycieczkach i przechadzkach.

d) zapoznanie się z obyczajami zwierząt hodowanych w szkole (kijanki, jedwabniki, liszki, gąsienice mącznika, króliki, świnki morskie, kury, szczygły i t. d.)

2-o. *Właściwe lekcje obserwacji,* związane z opracowywanym ośrodkiem zainteresowania.

Jakiej należy wówczas używać metody?

Za pomocą umiejętnie postawionych pytań, nauczyciel stara się przedewszystkiem zdać sobie sprawę z tego, co dziecko wie o danym przedmiocie. Dziecko wypowiada się samorzutnie i nauczyciel może uzupełnić i sprostować błędne pojęcia o zjawiskach czy przedmiotach, o których mowa.

W tym wstępie do lekcji nauczyciel stara się nawiązać nowy temat do tematów już opracowywanych uprzednio lub do wiadomości dziecka, opartych na jego własnem doświadczeniu. Kiedy ta praca przygotowawcza jest już ukończona, jest rzeczą nauczyciela uporządkować, zgrupować pojęcia nabyte oraz uzupełnić luki.

Za punkt wyjścia przyjmuje się tedy wrażenia, potem przechodzimy do porównania z innemi przedmiotami, odnajdując cechy odrębne, co w końcu doprowadza do uogólnień. Tworzenie pojęć ogólnych stanowi właśnie czynnik rozumowania.

Dziecko, które nabywa wiadomości samodzielnie, rozumie to, czego się uczy i umie zastosować swoją wiedzę do każdego wypadku szczegółowego. Wynik tej pracy umysłowej, polegający na ujęciu przez dziecko

całokształtu pojęć, zostaje utrwalony w pamięci za pomocą rysunku lub zapisanego w zeszycie zdania. Potem w celu stwierdzenia, czy dziecko dokładnie przyswoiło sobie wiadomości i czy umie je zużytkować, stosuje się szereg odpowiednio dobranych ćwiczeń: streszczenie, prace samorzutne, zastosowanie nabytej wiedzy w życiu codziennem i społecznem. Lekcje obserwacji odbywają się, o ile możności według z góry określonego planu, tak, aby dziecko zachować mogło ciągłość w badaniu pewnego zjawiska lub przedmiotu, odnoszącego się do materjału, zawartego w programie. Naogół zaczynamy od wzrokowego ujęcia zjawiska, potem nauczyciel stara się, aby dzieci poznały je za pośrednictwem innych zmysłów (dotyk, smak, węch, czucia motoryczne). Wreszcie następują badania eksperymentalne, które dostarczyć mają dziecku jeszcze ściślejszych danych.

Bliższe informacje znajdzie czytelnik w poprzednim rozdziale, w rubryce *Obserwacje,* str. 54.

OBSERWACJA. POMIARY.

Obserwacja jest czemś więcej, niż postrzeganiem. Zachodzi tu ustalanie stosunków między różnemi stopniami i różnemi natężeniami zjawisk, stwierdzanie stosunku następstwa, stosunków przestrzennych i czasowych; porównywanie.

Ponieważ proces myślowy musi być poprzedzony przez ujęcie zjawiska konkretnego, trzeba więc, aby przedmioty konkretne były zawsze obecne na lekcjach. Praca mechaniczna zmysłów i praca myślowa wymagają zatem z jednej strony obecności przedmiotów konkretnych, z drugiej — współczesnego wykonywania, związanych z temi przedmiotami czynności.

W jaki sposób należy uwzględnić te wymogi?

Uprzytomnijmy sobie wskazówki psychologji dziecka oraz fakt, iż przyswajamy dobrze tylko to, co nas interesuje. Wzbudzanie zainteresowania w dziecku, oto co stanowić winno główną naszą troskę, gdyż, jak mówi dr. Decroly: „zainteresowanie jest tą zastawą, która otwiera zbiornik uwagi i nakierowuje prąd. To bodziec, który wyzwala energję nerwową".

Nie należy wszakże zapominać, że zainteresowania dziecka różnią się od zainteresowań człowieka dorosłego. A jakże można rozwijać czyjś umysł, jeśli się go nie zna dostatecznie.

Zatem, aby umieć wzbudzić zainteresowanie dziecka, trzeba przedewszystkiem: sporządzić bilans uprzednich nabytków, to znaczy zapoznać się z tem, co mieści się już w jego umyśle; dobrać odpowiedni materjał, uwzględniając skłonność umysłu do rozróżniania i utożsamiania przedmiotów.

Dzięki tej metodzie, umysł dochodzi do uświadomienia sobie stosunków, zachodzących między faktami oraz do wytworzenia syntezy. Przedstawiamy zatem dziecku zawsze conajmniej dwa przedmioty naraz, przedmioty, przedstawiające różnice lub podobieństwa mniej lub więcej subtelne, zależnie od wieku dziecka, które ma je dostrzedz.

Owe dostępne elementy do porównań czerpane są z pośród przedmiotów potocznych, które nazywać będziemy w następstwie — jednostkami naturalnemi. Później dopiero przejdziemy do jednostek umownych.

Jednostkami naturalnemi nazywamy takie jednostki, jakie znajdujemy w przyrodzie; naprzykład dla miar objętości: szczypta, kęs, łyk; określenia barw, dotąd

jeszcze potocznie używane: wiśniowa, pomarańczowa i t. d.; określenia czasu: w mgnieniu oka, błyskawicznie i t. d.; miary długości: stopa, piędź, łokieć.

P. Monchamps [1] w komunikacie, zgłoszonym na kongres pedologiczny, wylicza różne stadja, które przechodzi dziecko, zanim przyswoi sobie pojęcie liczby.

Stadja te szereguje ona w sposób następujący:

1-o. Pojęcie obecności i nieobecności;

2-o. zdolność rozróżniania i utożsamiania;

3-o. stadjum powtórzenia;

4-o. pojęcie jedności i wielości — pojęcie liczby 2;

5-o. pojęcie liczby 3;

6-o. zdolność porównywania wielkości ciągłych; stadjum syntezy;

7-o. pojęcie liczby 4 (stadjum analizy i syntezy);

8-o. pojęcie liczby 5 — pierwsze pojęcie o ułamku.

Gry d-ra Decroly ułożone zostały z uwzględnieniem tych różnych stadjów.

Ćwiczenia w pomiarach, nawiązane do obserwacji, prowadzą do sprecyzowania ujęcia.

Oto przykład takiego rodzaju ćwiczenia:

Hodujemy fasolę. Codzień robimy spostrzeżenia nad wzrostem rośliny. Lecz zmysły nie mogą dać nam dokładnego pojęcia o zjawisku; jedynie pomiary i wyliczenia pozwalają wyznaczyć je ściśle. Mierzymy korzeń, łodygę i liście, jak również ilość pochłanianej wody.

Dzieci rysują wyniki według oznaczonej skali

(1) Monchamps. Comment naissent les idées de nombre chez les enfants. Premier Congrès international de pédologie. Vol. I. page 260. Misch et Thron.

(tabl. 13); później sporządzają wykresy, na których uwidoczniają również przeciętne wzrostu.

Waga małego królika czarnego.

4 tygodnie 5 kwietnia	5 tygodni 12 kwietnia	6 tygodni 19 kwietnia	7 tygodni 26 kwietnia	8 tygodni 3 maja	9 tygodni 10 maja
50 kasztanów	63 kasztany	85 kasztanów	101 kasztanów	123 kasztany	

Dziecko naprowadzone zostaje na stwierdzenie faktu, że małe króliki, świnki morskie, myszy rosną. Ważenie odbywa się codzień za pomocą odważników z kasztanów i fasoli, naciągniętych na sznurek. W klasie dzieci posiadają lub sporządzają przyrządy, służące

do precyzowania wrażeń; miary zgrupowane są według kategoryj wrażeń, do których się odnoszą.

Najpierw dziecko samo służy za jednostkę miary. I tak, gdy chodzi o długość, porównywuje ono wszystko z długością rozkrzyżowanych rąk, z długością stopy, z szerokością ręki, palca.

Później te miary naturalne zastępuje się powoli miarami umownemi. Dziecko zwraca się do owoców, liści lub innych tworów przyrody o pomoc w porównaniu objętości, będzie to np. jajo, orzech i t. p.

Co do ćwiczeń rachunkowych, to dzielą się one na dwie zupełnie odrębne grupy.

1-o. Nauka rachunku, zwana przez d-ra Decroly rachunkiem *pomiarowym* i *porównawczym;* wiąże się on z obserwacją.

2-o. Okolicznościowa nauka rachunku i nauka rachunku mechanicznego.

Nauka rachunku w obu tych grupach opierać się winna na poglądzie. Dziecko mierzy, waży, w każdym wypadku działa samo.

Celem, do którego zmierzać należy, nie jest nabycie sprawności technicznej, wzgląd to zupełnie uboczny, lecz wyrobienie logicznego i ścisłego myślenia przy pomocy przyrządów mierniczych, pozwalających sprecyzować wyniki.

Działania bardziej złożone, jak naprzykład z ułamkami dziesiętnemi, podsunięte zostają dopiero w chwili, gdy dziecko, pragnąc przeprowadzić ściślejsze badania, głębiej się zainteresuje rachunkami, a zatem, gdy wykonanie działań przychodzi mu z większą łatwością.

W każdym razie nowe ujęcie działania arytmetycznego zostaje podane dziecku dopiero wówczas, gdy może je zastosować w postawionych mu zagadnieniach.

Naprowadza się je powoli na rachunek pamięciowy, pozostawiając mu wszakże możność odwołania się przy sposobności, w trudniejszych wypadkach, do poglądu.

To też dziecko ma zawsze przed sobą różne rzeczy: fasolę, owoce i inne przedmioty, zależnie od tematu lekcji.

Przyzwyczaja się w ten sposób do sprawdzania działań; mogą one być błędne, zapewne, ale nigdy nie będą bezsensowne.

Do ważenia używa się fasoli i dziecko sporządza sobie sznury z 10, 20, 30, 40, 50 do 100 ziaren. Liczy dziesiątkami, tak, jak liczyło jednostkami, a powoli zacznie rachować setkami, tak, jak rachowało jednostkami i dziesiątkami.

Do mierzenia objętości używane są szklanki, garnki, wiadro, naparstek, łyżeczka i t. d.

W ten sposób nasuwają się uwadze dziecka sposoby oznaczania różnych własności (temperatura, gęstość, barwa, twardość, sprężystość, giętkość, plastyczność, porowatość) przedmiotów przez nie samo nagromadzonych. Dzieci klasyfikują przedmioty według ich stopnia odporności, twardości, topliwości i t. d. Posiadają one również sklepik, w którym czynią zakupy, sprzedają, ważą, ustanawiając w ten sposób stosunek między ceną, ciężarem, objętością.

Jest to jedna jeszcze sposobność ćwiczenia praktycznego w rachunkach. Do mierzenia czasu służy, znajdujące się w klasie wahadło, za pomocą którego dziecko przyswaja sobie pojęcie przeciągu czasu.

Oblicza samo czas, który mu jest potrzebny do wykonania pewnych czynności codziennych.

Zwykle posiłkujemy się też grami dr. Decroly, przystosowując je do opracowywanego ośrodka pojęć.

Zasada tych gier służy, jako punkt wyjścia szeregu nowych gier, które nadzwyczajnie podobają się dzieciom i za pomocą których przyswajają one sobie bezpośrednio pojęcie liczby.

(Ob. plan lekcji, rubryka *Pomiary*).

KOJARZENIE.

Lekcje t. zw. kojarzenia mają na celu nauczyć dziecko kojarzyć wiadomości, nabyte przez obserwację z innemi, bądź odtworzonemi w pamięci, bądź zdobytemi z drugiej ręki. Zaczynamy od sprowadzenia nabytej wiedzy do osobowości i życia ucznia i każemy mu wyciągać wnioski z zakresu pojęć intelektualnych i moralnych.

Na początek nauczyciel rozszerza tylko pole doświadczenia osobistego dziecka za pomocą obrazów, odnoszących się do opowiadań, faktów, wydarzeń, opisów różnych okolic lub oddalonych przedmiotów, odwołuje się do wyobraźni dziecka, jego tak bardzo cennej instynktownej ciekawości.

I tak oto przechadza się wśród fauny i flory wszystkich okolic kuli ziemskiej, po dnach oceanów, po lądach, wśród różnorodnych ludów.

Dzięki ścisłym danym, uprzednio nabytym, dziecko może wyobrazić sobie ludzi, rośliny, zwierzęta, których

nie zna; dowiaduje się, że w innych krajach są ludzie inni, od tych, których widzi dokoła siebie, że są inne cywilizacje, inne obyczaje; ludzie są bardziej przemyślni, zręczniejsi, z większemi uzdolnieniami artystycznemi, niż ludzie, zamieszkujący kraje Europy zachodniej o klimacie umiarkowanym.

Widzi ono, że te ludy budują swoje mieszkania, sporządzają ubranie, przyrządzają potrawy, rozwiązują najrozmaitsze zagadnienia.

Pole doświadczeń dziecka zostaje rozszerzone.

Doświadczenia te, prowadzone w dobrych warunkach, pozwalają nagromadzić dużo materjału, dającego się zużytkować w nauczaniu.

Łatwo jest uzmysłowić dziecku to, co mu jest dostępne, co je otacza, co zachodzi przed jego oczami, pozostają wszakże szeregi faktów i rzeczy niedostępnych; trzeba jednak, aby i o nich wyrobiło sobie ono pojęcie jaknajjaśniejsze, gdyż szerokie syntezy mogą mieć ogromny wpływ na jego poglądy i postępowanie.

Trzeba doprowadzić dziecko do zestawiania tego, co postrzega w chwili obecnej, z tem, co już niegdyś postrzegało analogicznego, trzeba w niem wywołać przeszłość za pomocą wysiłku uwagi, skierowanego na wyobrażenia dawnych postrzeżeń. Nadomiar powinno ono módz przeprowadzić porównanie tego, co się dzieje w chwili obecnej, tego, czego jest świadkiem w swem własnem otoczeniu, z tem, co współcześnie zachodzi gdzieindziej, jak również z tem, co działo się niegdyś.

To wszystko pozwoli mu zdać sobie mniej lub więcej sprawę z rozmaitego rodzaju związków między faktami, z zależności skutków od przyczyn i wyprowadzić

na tej podstawie wytyczną postępowania względem siebie samego, swoich bliskich, tych, którzy zależą od niego i tych, od których ono zależy, a nawet — ludzkości całej.

Takim jest cel ćwiczeń w kojarzeniu. Zostaje on częściowo i doraźnie osiągnięty przez ćwiczenia w obserwacji.

Dzięki lekcjom kojarzenia dzieci poczują, co zawdzięczają swoim rodzicom, przeszłym pokoleniom. Gdy same doświadczą, gdy same napotkają trudności, które przezwyciężyli inni, lepiej ocenią, co im są winne.

Dlatego to naprzykład, kiedy mowa o okresach przedhistorycznych, dziecko ma wyrabiać narzędzia, broń, naczynia używane przez ludzi tej epoki. Niezliczone trudności, które napotyka, zanim sporządzi, i to bardzo niedokładnie, te pierwotne wyroby, pozwalają mu lepiej zdać sobie sprawę z wartości pracy ręcznej i z udoskonaleń, osiągniętych przez człowieka.

A oto inny przykład: przy opracowywaniu chleba, wzięliśmy kłosy żyta, przy pomocy cepów, sporządzonych przez dzieci, wymłóciliśmy ziarno; zostało ono następnie zmielone między dwoma kamieniami, podobnie, jak to robią dzicy. Tak to w pocie czoła dzieci otrzymały mąkę bardzo grubą, z której zagniotły chleb nader pierwotny również. Chleb ten został wypieczony między trzema cegłami, umieszczonemi nad ogniskiem. Dzieci go jadły chętnie i w dodatku uważały, że jest doskonały, mimo, iż w rzeczywistości był daleko mniej apetyczny i znacznie czarniejszy od chleba wojennego.

Należało przeprowadzić porównanie; w tym celu zwiedziliśmy piekarnię Związku Gospodarczego i dzieci były zachwycone, gdy zobaczyły wyrób małego bochna,

wypieczonego na ich intencję. I jakkolwiek smak chleba ich własnej fabrykacji wydawał im się wyśmienity, przyznały, że ten chleb jest znacznie lepszego gatunku.

Gdy opracowywano mieszkania ludzkie, zbudowaliśmy w ogrodzie mały domek. (Tabl. 1). Cegły zostały ulepione i wypalone przez dzieci, one również wyrobiły cement, zrobiły dach drewniany, pokryty mchem, przyniesionym z lasu. Był to prawdziwy dom, z oknami i drzwiami, to też dzieci wpadły w zachwyt nad tem własnem arcydziełem. Wszystkie twierdziły, że żadnemu rzemieślnikowi nie udało się nigdy dokonać czegoś równie doskonałego.

Na szczęście, czy też nieszczęście, być może, dom został zbudowany w ogrodzie. Cóż ujrzeli młodociani budowniczowie, gdy po pewnej burzliwej nocy zaszli do ogrodu? — mury rozwalone, dach porwany! Co za rozczarowanie! I wtedy to ich wzrok zdziwiony padł na szkołę. Jakież były wnioski młodych umysłów? Zaręczyć można, że nie wypadły one na niekorzyść tych, co budowali szkołę.

Innym razem probowaliśmy wystrugać łyżki drewniane. Ileż to było pracy i jakież marne wyniki! Wówczas dzieci porównały również swoje wyroby z wyrobami mieszkańców Konga, w muzeum Tervueren, oraz z wyrobami rzemieślnika, który strugał łyżki używane przez nas codziennie. Różnica między temi wyrobami rzucała się aż nadto w oczy.

Ileż razy jeszcze nadarzała się sposobność do tego rodzaju porównań, gdy naprzykład robiliśmy ubrania (suknie, kapelusze, płaszcze), wyrabialiśmy łóżka, świece, a nawet budowali wioskę. (Tabl. 2, 3).

Napotykane trudności przyczyniały się za każdym razem do uświadomienia dzieciom wartości pracy ręcznej.

Po opracowaniu na lekcji obserwacji świecy stearynowej i łojówki, dzieci określały na lekcji kojarzenia, zalety i wady tych dwóch rodzajów oświetlenia, ich użyteczność, zastosowanie. Potem przeszliśmy do dziejów łojówki i dzieci omawiały, gdzie znajdują się różne materjały, służące do jej wyrobu.

Owe lekcje kojarzenia mają na celu nietylko proste powiązanie nabytych wiadomości, lecz wywierają również wielki wpływ pod względem moralnym i społecznym. Dzięki tym lekcjom, dziecko uświadamia sobie, co zawdzięcza bliźnim i pomału zdaje sobie sprawę, że bez wkładów ze strony wszystkich, życie stałoby się dlań niemożliwe. Rozbudzają one zatem poczucie solidarności ludzkiej i nakłaniają umysły do wzajemnej sympatji.

Mają one jeszcze i cel trzeci: zapoznać dziecko z „celowością" (determinizmem) rzeczy. Jakże bowiem inaczej wyjaśnić można dziecku, dlaczego jakiś przedmiot ma taki lub inny kształt, jest wyrobiony z takiej lub innej substancji? Natomiast, gdy dziecko, samo przedmiot sporządzi, natychmiast znajduje odpowiedź na powyższe pytania.

Lekcje kojarzenia, tak, jak i lekcje obserwacji, mogą być okolicznościowe. Jakieś ważne i nieoczekiwane zdarzenie (wojna, wypadek, grad) może służyć za temat [1].

(1) Jako przykład praktyczny, pozwalam sobie podać rozdział: przygotowanie lekcyj; rubryka: *„Kojarzenie w przestrzeni. Kojarzenie w czasie"*.

WYRAŻANIE.

Wyrażanie przedmiotowe obejmuje: modelowanie, wycinanie, barwienie, rysunek i t. d.; wyrażanie oderwane — czytanie, pisanie (pisownię), ćwiczenia piśmienne, samorzutne pogadanki i t. d.

W metodzie Decroly roboty ręczne stanowią podstawę prac dzieci. Znaczenie robót ręcznych zostało już dziś dostatecznie ocenione, niema więc potrzeby dłużej się nad tem zatrzymywać.

Ograniczymy się tedy na zaznaczeniu, iż roboty ręczne dzielą się na dwie grupy:

1-. Wykonywanie przedmiotów, odnoszących się do opracowywanego programu.

2-o. Roboty ręczne okolicznościowe, polegające głównie na pracach w ogrodzie i na hodowli zwierząt. (Tabl. 4).

Nie będziemy tu szczegółowo rozpatrywali tego, co się odnosi do każdego z punktów, wydzielonych w rubrykę: Wyrażanie. W rozdziale „Zastosowanie metody" wskażemy sposób praktycznego wykonania.

MATERJAŁ.

Dzieci podejmują się same wzbogacania zbiorów pomocy do nauki poglądowej. Codziennie przynoszą nowe przedmioty, które klasyfikują natychmiast pod naszym kierunkiem. Mamy w klasie olbrzymi stół, podzielony wyraźnie na trzy części: *Zwierzęta, Minerały, Rośliny.*

To, co dziecko przynosi, zostaje przez nie samo umieszczone w dziale odpowiednim do pochodzenia.

O ile gatunek przedmiotu jest dziecku nieznany (kawałki skóry, gumy, drzewa, kamienie, rośliny i t. d., wszystko, co mu wpadnie w rękę), przedmiot zostaje umieszczony w skrzyni do zbiorów, w którą kładzie się rzeczy nieznanego pochodzenia.

Mamy nadto jeszcze trzy inne skrzynie, w których składamy: do pierwszej — materjały obrobione; do drugiej — materjały, dające się jeszcze zużytkować; do trzeciej — materjały bezużyteczne jako takie, lubo mogące służyć do nowych wyrobów (znaczenie ich polega na sposobie przywrócenia im użyteczności).

Metoda wymaga też poważnej dokumentacji; gromadzenie dokumentów należy również do dzieci. Do ścian klasy przytwierdzone są koperty z odpowiednią nalepką. Napis każdej nalepki odpowiada jednemu punktowi programu.

Oto koperty używane w pierwszym roku: *Odzież. Mieszkanie. Pożywienie. Surowce. Środki przewozowe. Gry. Rośliny. Owoce. Zwierzęta. Różne.*

Poczynając od czwartego roku nauczania, obok dokumentacji, opartej na rycinach, żądamy również zbiorów dokumentów piśmiennych: książek, broszur, wycinków z gazet.

Od czasu do czasu, gdy materjały, dostarczane przez dzieci, nagromadzą się w skrzyniach, te ostatnie zostają wypróżnione i wszyscy zabierają się do klasyfikowania. Z rycinami postępujemy inaczej. Ta zbiórka dokumentów jest w znacznej mierze pracą dzieci, wymaga wszakże również naszej pomocy. Nie omijamy żadnej sposobności zdobycia książek, reklam, katalogów wszelkich firm. Rzadko spotykamy się z odmową, gdy wnosimy prośbę w imieniu szkoły. Te gazety, ryciny, katalogi są wycinane w klasie lub w domu, a wycięte ryciny i artykuły zostają starannie zebrane. Od czasu do czasu następuje również klasyfikacja rycin.

Korzystamy niekiedy z tych zajęć, aby przeprowadzić ćwiczenie w zachowaniu milczenia. Dzieci zakrywają sobie twarze rękami i milczą. Rozdajemy na chybi trafi po kilkanaście obrazków każdemu. Oglądają je i zabierają się do roboty.

Każde dziecko dzieli otrzymane obrazki według rubryk, wskazanych na kopertach. Gdy tylko pierwsza klasyfikacja zostaje ukończona, sprawdzamy ją i dziecko idzie w milczeniu, na palcach, porozmieszczać obrazki w odpowiednich kopertach.

Nic ciekawszego nad widok tych malutkich dzieci, krążących po klasie, dla złożenia rycin w oznaczonej kopercie; snują się cichutko, na palcach; wymijają się zręcznie, bez potrącania, całkowicie oddane swojej pracy.

Gdy jedno z nich zdaje się wahać, natychmiast jakiś towarzysz spieszy mu cicho na pomoc. Po ukończeniu roboty każde wraca na ławkę i zajmuje się jakąś dowolną pracą (rysunkiem, grami liczbowemi i t. d.), dopóki najpowolniejsze dziecko nie zdąży wykończyć swojej roboty.

Czyż trzeba wyjaśniać znaczenie tego ćwiczenia? Wszak odrazu dostrzedz można jego wartość dla kształcenia umysłu (klasyfikacja), zdolności skupienia uwagi, siły woli.

Milczenie musi być bowiem zachowane przez czas dość długi i to w warunkach, sprzyjających gwarowi (mało miejsca, koperty oblężone przez kilkoro dzieci naraz, spotkania i zderzenia w klasie).

A teraz, jaką korzyść wyciągnąć można z tych przedmiotów rozklasyfikowanych, z tych zbiorów rycin?

Gdy tylko mowa o jakimś przedmiocie podczas lekcji obserwacji, dziecko natychmiast wyszukuje między swemi dokumentami przedmiot, nadający się do porównania, rozróżnienia, eksperymentowania.

Potrzebny jest jakiś dokument do zilustrowania roboty? — bierze się zaraz „tobołek" z odzieżą, gdy mowa o odzieży, z żywnością, o ile mowa o żywności i t. d.

I szuka się i wybiera to, co potrzebne. Dokumenty należą do ogółu, muszą tedy być podzielone między członków gminy. Tak dzieje się do drugiego roku włącznie.

Począwszy od tej chwili, dzieci pod wpływem szkoły tworzą w domu zbiory i klasyfikatory osobiste. Wszakże w dalszym ciągu oddzielają przedmioty, które posiadają w dwóch egzemplarzach.

Od tej to chwili zbiory i ryciny zaczynają je żywo zajmować. Gdy mogą o coś prosić z okazji świąt lub rocznicy urodzin, proszą często o dokumenty, które mogłyby ozdobić ich zeszyty i wzbudzić w nich większe jeszcze ich umiłowanie i zachwyt.

ZESZYTY DO OBSERWACYJ I KOJARZEŃ.

Obserwacje są streszczane w wielkich zeszytach i ilustrowane rysunkami ołówkowemi, piórkowemi lub malowankami, wycinankami, a nawet produktami w oryginale. Zeszyty te są często prawdziwemi cackami przechowywanemi miłośnie; dzieci nie bez żywej przyjemności przeglądają je często, co, bez ich wiedzy, staje się czynnikiem utrwalenia wiadomości w pamięci. Zdjęcia, zaczerpnięte z zeszytu do obserwacyj jednej i tej samej uczenicy, pozwalają stwierdzić postępy w pracy od pierwszego do czwartego roku włącznie szkoły przygotowawczej (tabl. 5, 6, 7, 8, 9, 10) [1].

(1) Należałoby pomówić jeszcze o pogadankach, pracach samorzutnych i o zdobieniu klasy. Tematy te zostaną omówione szczegółowo i praktycznie w rozdziale: *Zastosowanie metody.*

CZYTANIE.

Dr. Decroly stosuje do nauki czytania bardzo ciekawą metodę. Metoda ta może być nazwaną bądź *wzrokowo-naturalną,* lub *myślowo-wzrokową,* bądź wreszcie *wzrokowo-ideograficzną.* Te trzy określenia odpowiadają jej najzupełniej.

Wzrokowo-naturalna, albowiem jest oparta na psychologji dziecka.

Myślowo-wzrokowa lub *wzrokowo-ideograficzna,* albowiem jako punkt wyjścia przyjmuje myśli i jest z nią ściśle związana.

Metoda ta nie jest nową. Odnajdujemy metodę podobną u Itard'a i Bourneville'a w zastosowaniu do kształcenia anormalnych.

Historja pedagogiki wskazuje nam na poparcie tej metody próby, dokonywane przez Olivier'a (koniec XVIII wieku). I tak Olivier starał się wziąć jako punkt wyjścia dźwięk, a nie literę i poprzedzić czytanie przez rozkładanie zdania na wyrazy, a wyrazów na ich składowe fonetyczne. On to pierwszy opiera nauczanie początkowe czytania na podstawei fizjologicznej. Wymaga, aby dzieci nie czytywały nic innego, jak tylko to,

co rozumieją, a gdy już tekst został zrozumiany, ma być wyuczony na pamięć.

Jacotot (pierwsza połowa XIX w.) podaje metodę analogiczną, stanowi ona zaczątek metody wzrokowej. Mówi on: „Nie uczmy dzieci najpierw liter, potem sylab, potem wyrazów. Każmy im wypowiedzieć, odczytać, a potem wyuczyć się na pamięć zdania lub kilkunastu wierszy. Same z siebie rozłożą tekst na wyrazy, sylaby i litery, które same rozpoznają w przeczytanej stronicy".

Vogel zmienia umiejętnie system Jacotot i wprowadza go do nauki czytania i pisania, związanej z nauczaniem poglądowem.

To stanowi początek metody czytania, zwanej metodą analityczno-syntetyczną.

Możemy wszakże twierdzić, że dopiero dr. Decroly należycie ją postawił i uczynił z niej metodę, dającą się zastosować tak do dzieci normalnych, jak i anormalnych.

Stosuje on ją w istocie od 1904 r. w swoim Instytucie kształcenia specjalnego, następnie w kilku szkołach dla anormalnych miasta Brukseli, wreszcie również w swojej szkole na Ermitażu, a od niedawna jest ona stosowana w 12 klasach szkół miejskich Brukseli.

Metoda *myślowo-wzrokowa* da się uzasadnić trojako: ze stanowiska *psychologicznego, metodycznego,* a szczególniej *pedagogicznego,* co pozwala nawiązać ją do ośrodków zainteresowania. Na tem polega bez wątpienia największa jej zaleta. Możemy nawet twierdzić, że ta metoda jest jedyną, odpowiadającą zasadzie ośrodków zainteresowania. Obaczmyż, w jakim stopniu czyni zadość tym trzem stanowiskom.

1-o. PSYCHOLOGJA.

Dr. Decroly i p. Degand wykazali w swoich rozprawach o czytaniu [1], że zazwyczaj, gdy dziecko uczy się czytać, ujęcie wzrokowe znaków graficznych, wyrażanie słowne, kojarzenie dźwięków i ich wyobrażenia graficznego, przepisywanie, wyrażanie piśmienne i pisownia tych dźwięków, tworzą jedną, niepodzielną całość.

Atoli tak pojęte czytanie wymaga współdziałania różnych funkcyj:

1-o funkcji wzrokowej;

2-o funkcji słuchowej;

3-o funkcji motorycznej (ośrodki ruchowe mowy i ośrodki ruchowe ręki przy pisaniu);

4-o wyższej funkcji umysłowej skojarzeniowej.

Bądź co bądź—dla języka francuskiego głównem zjawiskiem, stanowiącem podstawę czytania, jest niewątpliwie proces wzrokowy.

Świadczą o tem fakty. Możemy zobaczyć tekst, zrozumieć go, nawet wykonać polecenie, które wyraża bez użycia formy słownej. Wówczas czytamy po cichu, jest to sposób czytania najważniejszy i występujący najczęściej.

Czytanie jest zatem funkcją wzrokową. Otóż twierdzić można, że wzrok jest zmysłem bardziej przedmiotowym i konkretnym od słuchu; on to dostarcza nam po zmyśle dotykowym najdokładniejszych wrażeń ze świata zewnętrznego.

Spostrzeżenia Preyera, Tiedemana, Pereza i wielu

(1) *Contribution à la pédagogie de la lecture et de l'écriture* (Archives de Psychologie VI, 1907, p. 339). — *La lecture élémentaire*. Rapports présentés en assemblée générale du 20 décembre 1909. Société belge de Pédotechnie. Extraits de la revue *Zuid en Nord*. La Psychologie de la lecture, page 7.

innych psychologów, którzy badali zblizka rozwój psychiczny małych dzieci, wykazały, że wzrok jest zmysłem, który od pierwszych chwil życia rozwija się najsilniej.

Wskazują też one, że wzrok rozwija się przed słuchem. Autorowie ci twierdzą, — a należałoby jeszcze to sprawdzić, — że dziecko w wieku od czterech do sześciu miesięcy, rozpoznaje twarz matki, lecz głos — znacznie później.

Stosowanie zatem metody wzrokowej do nauki czytania, jest zupełnie racjonalne.

Jak należy jednak stosować tę metodę naturalną? Aby znaleźć drogę, wróćmy do psychologji małego dziecka.

Pomyślmy o sposobach, któremi się posługuje matka, chcąc nauczyć dziecko mówić. Czy zwraca się do niego, wygłaszając dźwięki, głoski, wyrazy? Czy też używa zdań—myśli? A czyż dziecko jednak powoli nie dochodzi do tego, że umie mówić samo?

Dlaczegóż nie użyć tej samej metody przy nauce czytania? Czemuż nie szukać przewodnika w ewolucji mowy małego dziecka? Czyż nie rozumie ono mowy słuchowej, zanim potrafi wyrazić ją samo?

Czy nie rozumie poleceń: „Chodź tutaj, wstań, daj mi rączkę", zanim zdoła powiedzieć z kolei: „Idę... wstaję... daję ci rączkę"?

A jeśli rozumie te polecenia za pośrednictwem ośrodka słuchowego, dlaczegóż nie miałoby ich zrozumieć za pośrednictwem ośrodka wzrokowego? [1]. Oczy,

(1) Nie można uznać wywodów autorki za słuszne, gdyż u dziecka, odczytującego polecenie, skojarzenia między ośrodkiem wzrokowym, a myślą, nie następują bezpośrednio; procesowi ujmowania wzrokowego towarzyszy mowa wewnętrzna; a zatem współdziałają tu ośrodki ruchowe mowy. (Przyp. tłum.).

lepiej i szybciej od ucha nawet powinny mu w tem dopomódz.

Należy tylko stosować dość częste powtórzenia, aby obraz wzrokowy utrwalił się, tak jak słuchowy.

Możemy też dodać, że zdania, wyrażające myśli na piśmie, stanowią postać najkonkretniejszą myśli, ujętych w formę słowną.

Rozpatrując mowę i pismo widzimy, że ani jedno, ani drugie nie bierze początku od litery, lecz od dźwięku i rysunku, mających wartość zdania. Obserwujmy dziecko zblizka: dostrzeżemy, że zdanie poprzedza wyraz i że zwykle wyraz, używany przez dziecko, ma dla niego znaczenie całego zdania, a nawet dwóch zdań.

I tak dziecko, które mówi: „tato" np., nie chce przez to powiedzieć tylko tato, lecz bądź „tato tu jest", „tato, weź mnie", „kocham cię, tatusiu", „chodź tatusiu", „tatusiu, daj mi zabawkę" i t. d.

A analiza, zapytają nas, a synteza? Rozkład przyjdzie sam z siebie, dziecko samo zacznie rozkładać, gdy nadejdzie czas po temu, gdy potrafi tego dokonać.

Co do pisania, to tak samo, jak dziecko, słysząc mowę, usiłuje wyrażać słowami i to coraz ściślej swoje myśli, tak samo, gdy ujmie i zrozumie tę drugą mowę, będzie się nią posługiwało, gdy tylko zdoła, bądź za pomocą rysunku, bądź pisania i to tem lepiej, im konsekwentniej stosowana była metoda wzrokowa.

Oto zatem, co należy zalecać:

1-o. Metodę wzrokową przy nauce czytania.

2-o. Posługiwanie się zdaniem, wyrazem o treści konkretnej.

3-o. Powtórzenia bardzo, bardzo częste, które

ułatwić można przez wzbudzenie zainteresowania, stosowanie gier.

4-o. Analizę naturalną, dokonywaną przez dziecko.

5-o. Wreszcie czytanie, stosowane do nauki różnych przedmiotów.

2-o. METODYKA.

Słyszeliśmy wciąż, że w nauczaniu trzeba zawsze postępować od pojęć prostych do złożonych, od przedmiotów konkretnych do pojęć abstrakcyjnych.

Byłoby dobrze wszakże, abyśmy się najpierw porozumieli co do tego, co to jest pojęcie „proste".

Wiemy, że w zwykłej metodzie przyjmuje się za punkt wyjścia *sylabę* lub *literę*, aby dojść do *wyrazu*, a potem do *zdania*.

Czy samorzutnie taką drogę przebywa umysł? Czy, chcąc dać komuś obraz jakiejś osoby, przedstawiamy mu z początku poszczególne jej części? Bynajmniej!

Zdanie konkretne, proste, wywołujące obraz, wyobrażające dla dziecka coś bardziej konkretnego, bardziej realnego, jest lepsze od litery lub sylaby oderwanej, pozbawionej znaczenia.

Nie zapominajmy, że dźwięk i litera, są ostatecznemi produktami, dokonywanego przez umysł ludzki procesu rozkładania.

Mówiliśmy już, że dziecko rozumie rozkazy za pośrednictwem ośrodka słuchowego, zanim z kolei potrafi je wyrazić.

Wszakże, jeśli ujmuje rozkazy słuchem, dlaczegóż nie miałby ich ujmować wzrokowo (więc za pośrednictwem czytania wzrokiem)?

Zanim nawet dziecko będzie mogło wyrazić te roz-

kazy graficznie, nie będzie miało trudności w ich rozpoznaniu, a może przyjdzie mu to łatwiej, niż przychodziło za pomocą słuchu, gdy matka przemawiała do niego, gdyż ze stanowiska psychologicznego niema różnicy między ujęciem i zrozumieniem zdania za pośrednictwem słuchu i ujęciem i zrozumieniem zdania za pośrednictwem wzroku. Praca kojarzenia i wnioskowania, a więc część najważniejsza pracy umysłowej — jest identyczna; jedynie ośrodek wrażeń jest inny (1).

Zaznajamia się dzieci z czytaniem za pomocą poleceń. Polecenie bowiem jest naturalną formą mowy. Zazwyczaj towarzyszą mu gesty. Stanowią one również mowę, ułatwiającą i kontrolującą pojmowanie. jest to zresztą rodzaj mowy najbliższy dziecku, gdyż z nim spotyka się codziennie i spotykało się od chwili przyjścia na świat. Poza tem gest związany jest z czynnością, która z kolei wynika z potrzeb dziecka. Otóż wiemy wszyscy, że czynności są konkretne, interesujące dla dziecka. Mają cel, który ono ceni oraz większą wartość intelektualną, ponieważ są uwarunkowane dokładniejszem zrozumieniem.

Opierając się wciąż na ewolucji małego dziecka, widzimy, że po rozkazach matki następują uwagi i zapytania dziecka. Co do każdej rzeczy zapytuje ono: „dlaczego" i „jak". Zadaje pytania matce, chcąc dowiedzieć się, jak się nazywają rzeczy, które dostrzega.

Matka samorzutnie i nie zdając sobie z tego sprawy, zadowala tę ciekawość, gdy mówi:

„Słyszysz, ptaszek śpiewa". — „Patrz, chłopczyk płacze".

(1) Do ustępu tego stosuje się oczywiście również uwaga w odnośniku str. 87. (Przyp. tłum.).

I tak dziecko zdobywa wiadomości i pojęcia.

Dlaczego nie udzielać mu tych wiadomości za pomocą mowy wzrokowej?

Wiemy, że wyrazy mówione nie były odrazu rozumiane przez dziecko; potrzebne były w tym celu bardzo liczne powtórzenia.

Tak samo będzie z mową wzrokową. Dopiero po kilkakrotnem przyjrzeniu się napisanemu poleceniu, dziecko zacznie przypisywać pewne znaczenie temu, co widzi.

Ponieważ jednak dziecko jest starsze, będzie potrzebowało znacznie mniej czasu i mniej powtórzeń dla wprawienia się w mowę wzrokową, niż w mowę słuchową.

Analiza mowy wzrokowej nastąpi również w ten sam sposób, jak mowy słuchowej.

I tak, gdy dziecko będzie często słyszało, jak mu matka powtarza:

„Zamknij drzwi, otwórz okno", zrozumie, że mu mówią: „Zamknij drzwi, otwórz okno".

To samo da się powiedzieć o języku wzrokowym; czynne są zamiast ośrodków słuchowych, ośrodki wzrokowe.

3-o. PEDAGOGIKA.

Kojarzenie z ośrodkami zainteresowania.

Metoda myślowo-wzrokowa pozwala ściśle nawiązać naukę czytania do różnych działów programu. Pozwala zatem na racjonalne zastosowanie ośrodków zainteresowania, ponieważ dziecko czyta o tem, co widzi i co przeżyło. Od początku streszcza w krótkich zda-

niach spostrzeżenia, poczynione na lekcjach (w zdaniach, które może wyrazić za pomocą słów).

Myśl jest w ten sposób skojarzona z wyrazem pisanym. Nie czyta wyrazów nie powiązanych ze sobą żadnem znaczeniem. Zawsze czytanie kojarzy się z jakąś myślą. To właśnie stanowi największą zaletę metody.

Przy stosowaniu tej metody myślowo - wzrokowej trzeba przestrzegać dwóch zasad:

1-o. Kojarzyć obrazy graficzne rzeczy i faktów z samemi rzeczami i faktami, oraz nawiązywać czytanie do innych przedmiotów nauczania.

2-o. W odpowiedniej chwili ułatwić analizę, gdyż umożliwi ona dziecku odczytywanie obrazów pisanych innych, od tych, jakie dotychczas były mu pokazywane.

W metodzie tej nie posługujemy się bezpośredniem rozkładaniem na dźwięki. Niema tu już nauki dźwięków samych w sobie, ani systematyki tego działu: postępujemy natomiast drogą naturalnego przyswajania i drogą naturalnej nauki. Czytanie staje się wobec tego tem, czem być powinno, najpierw ćwiczeniem w wyrażaniu, przedmiotem skojarzonym z innymi przedmiotami nauczania, a wkrótce — narzędziem nabywania wiedzy.

Dzięki tej metodzie dusza dziecka zachowuje swój polot naturalny, nic nie hamuje jej samorzutnej działalności.

Pole obserwacji rozszerza się samo przez się, a ponieważ nie ma z góry wyznaczonych granic, wszelkie uzdolnienia dziecka mogą się rozwijać swobodnie i harmonijnie. Czyż nie jest to cel, który osięgać winny wszystkie nasze metody nauczania?

Jest to metoda, postępująca od wyobrażeń konkretnych do pojęć abstrakcyjnych drogą naturalną.

Przedstawiamy najpierw rzeczy, potem zdania, na końcu dopiero — wyrazy i dziecko dochodzi do wyodrębnienia pierwiastków abstrakcyjnych, gdy musi syntetyzować.

Zanim zaczniemy naukę czytania metodą myślowo-wzrokową, poddajemy dzieci badaniom za pomocą testów uwagi i pamięci.

Testy te stosowane były przez p. Decroly i p. Degand [1]. Używamy ich również, aby odpowiedzieć na zarzut, który możnaby nam zrobić, że nasza metoda jest odpowiednia jedynie dla typów wzrokowych.

Ale jakże zachowują się dzieci o innym typie ujmowania?

Dotychczas dzieci umysłowo normalne uczyły się czytać bardzo prędko za pomocą tej metody, stosowanej nawet przez nauczycieli mało wprawnych.

Poza tem metoda ta jest korzystną nawet dla typów słuchowych, gdyż kształci w nich pamięć wzrokową, której im brak, a bez której obejść się nie mogą [2]. Odbija się to napewno na ich pisowni [3].

Wnioski, wysnute z tych doświadczeń, pozwoliły

(1) Expérience de mémoire visuelle verbale et mémoire des images chez des enfants normaux et anormaux, Année psychologique.
Faits de psychologie individuelle et psychologie expérimentale. Ecole Nationale 1909—1910, p. 201.

(2) Trudno się zgodzić z wywodami autorki, wszak dążymy do zastosowania metod do uzdolnień dzieci, w celu ułatwienia, nie można zatem uczyć dzieci o typie słuchowym metodą wzrokową, dla nich najmniej odpowiednią i najtrudniejszą. Kształcenie pamięci wzrokowej oprzeć wówczas należy na innym materjale. (Przyp. tłum.).

(3) Tu opuszczono w tłumaczeniu ustęp, ilustrujący specjalnie trudności pisowni języka francuskiego. (Przyp. tłum.).

ustalić, jak następuje, porządek, w którym 52 dzieci, poddanych badaniom, zapamiętywały obrazy wzrokowe:

1-o. Ryciny.
2-o. Zdania.
3-o. Wyrazy.
4-o. Formy geometryczne.
5-o. W końcu — litery.

W dotychczasowych naszych badaniach nie napotkaliśmy nigdy typu wyłącznie słuchowego. Nie znaczy to oczywiście, aby typy takie zupełnie nie istniały.

To też ne rozumiemy zarzutu p. Decoeudres (1), która mówi:

„Metoda naturalna najzupełniej odpowiada dzieciom o typie wzrokowym; należy jednak brać pod uwagę inne typy „zmysłowe".

Dotychczas nauczyliśmy czytać 85 dzieci metodą myślowo-wzrokową. Nie spotkaliśmy się dotąd z żadną trudnością.

Nadto metoda ta jest stosowana w 10 klasach szkół miejskich Brukseli. Ponieważ każda klasa składa się przeciętnie z 25 uczniów, w sumie mamy więc 250 dzieci. Nauczyciele badani, nie donieśli nam ani o jednym typie odpornym na tę metodę. Dzieci, nie czyniące postępów w czytaniu, należą do niedorozwiniętych, i nie przyswoiły sobie lepiej sztuki czytania za pomocą metody słuchowej.

„Götze, mówi p. Decoeudres, nazywa metodę naturalną — „metodą całostek". Według niego metoda ta,

(1) A. Decoeudres. L'éducation des enfants anormaux. Collection d'actualités pédagogiques.

powodująca obciążenie pamięci, byłaby poniekąd nawrotem do metody chińskiej".

Możemy odpowiedzieć przedewszystkiem, że zapamiętywanie tych obrazów graficznych przychodzi z łatwością nawet małym dzieciom.

Po p. Decroly i p. Claparède i ja z kolei robiłam doświadczenia nad dziećmi. Moja 3-letnia siostrzenica odnajdywała bez omyłki 32 wyrazy pisane, odnoszące się do dobrze znanych przedmiotów.

Obliczywszy liczbę wyrazów, któremi się posługujemy, zanim dochodzimy do rozkładania i syntezy, stwierdziliśmy, że jest ich 400 w przybliżeniu. Daleko nam jeszcze tedy do wiedzy mandaryna. (Trzeba nadto wziąć pod uwagę, wcześniej występujące u pewnych dzieci uogólnienia, wskutek czego zapamiętanie tak wysokiej liczby słów staje się zbyteczne).

Zarzut Goetza odpada zatem. Motyw, dla którego p. Decoeudres wyrzeka się tej metody, jakkolwiek uznaje jej wyższość, jest następujący: „między różnemi sposobami nauczania wybrać należy najszybszy, aby dzieci nagromadziły jaknajwięcej wiadomości użytecznych w życiu. Dzieci muszą nauczyć się czytać, a metoda naturalna jest powolniejsza od innej".

Tak, jest to prawdą, o ile czekać będziemy, aż dziecko samo przez się dojdzie do wykrycia ogólnej zasady czytania, bez żadnej pomocy z naszej strony w przeprowadzaniu tych porównań, które pozwolą mu zaznajomić się z oddzielnemi wyrazami, potem z sylabami i dźwiękami. O ile jednak przez stosowne ugrupowania dopomoże się w kojarzeniu obrazów podobnych, tak, jak wyłożymy to w dalszym ciągu, dziecko

uczone metodą myślowo-wzrokową czyta szybciej, niż dziecko, uczone metodą dawną.

A oto kilka wyników stosowania tej metody w jednej ze szkół miejskich Brukseli. Są one bardzo ciekawe.

Szkoła pośrednia C (przy ul. Gravelines).

I-a grupa 1916—17 rok.

Na 20 dzieci, przybyłych do szkoły, w wieku około 6 lat:

1 mogło czytać jakikolwiek tekst po 6 tygodniach; 16 — po 3 miesiącach; 2 — po 4 miesiącach; 1 — pod koniec roku szkolnego (to ostatnie cierpiało na zaburzenia mowy).

II-ga grupa. 1920—21 rok.

Na 23 dzieci w wieku (przeciętnie) 6 lat:

3 mogło czytać jakikolwiek tekst po 2 miesiącach; 3 — po 4 miesiącach; 9 — po 6 miesiącach; 5 — po 8 miesiącach; 3 (bardzo małych, 5 i 5½-letnich) ma pewne trudności, lecz napewno będzie czytało z końcem roku szkolnego.

Różnice w wynikach, otrzymanych w tych dwóch grupach, dają się wyjaśnić, jak następuje:

1-o. Poświęcaliśmy mniej czasu na czytanie w drugiej grupie, ponieważ metoda okazała się dobrą w pierwszej.

2-o. Umysłowość dzieci była różną.

Szkoła gminna Nr. 17 (ul. des Six-Jetons).

Klasa I. Na Wielkanoc wszystkie dziewczynki czytają biegle, z wyjątkiem jednej uczenicy.

Klasa II. Na Wielkanoc wszystkie uczenice czytają, z wyjątkiem dwóch, które mają jeszcze pewne trudności.

W szkole na Ermitażu większość dzieci, uczonych nawet przez nauczycielkę, praktykującą po raz pierwszy

bez specjalnej instrukcji, czytają na Wielkanoc równie dobrze, jak dzieci drugiego rocznika, uczone metodą zwykłą.

Pomimo dobrych wyników metody, byłoby wskazane, aby czytanie zostało przesunięte do drugiego roku nauczania, jak zaleca to również p. Duvillard w swojej książce: „Współczesne tendencje w nauczaniu początkowem" (1). Dr. Decroly (2) uważa również, że lepiej jest, aby dzieci jaknajdłużej pozostawione były obserwacji istot i rzeczy i dlatego nie należy ich przedwcześnie zaznajamiać z czytaniem; ponieważ metoda myślowo-wzrokowa daje w zysku jeden rok, należałoby skorzystać z tego roku i dłużej zatrzymać dzieci na obserwacji i pracach ręcznych.

Drugą okolicznością, przemawiającą za opóźnieniem nauki czytania jest fakt, iż istnieje bardzo mało książek stosownych dla dzieci w tym wieku; poza tem, czyż nie powinniśmw przedewszystkiem nauczyć dziecko posługiwać się wielką księgą przyrody, zanim zwróci się do tych ksiąg, z których czerpiemy myśli innych ludzi, oduczając się postrzegania i myślenia opartego na własnem doświadczeniu.

P. Decoeudres czyni jedno jeszcze zastrzeżenie: „Przedwczesne czytanie wyrazów prowadzi do zgadywania wyrazów; jest to przyzwyczajenie, które dzieci mogą długo zachować". Ale czyż nie jest to dowodem, że dziecko myśli, że czytanie budzi w niem jakieś poję-

(1) *„Les tendances actuelles de l'enseignement primaire".*
(2) La lecture élémentaire. *La lecture comme facteur du développement intellectuel.* Rapport présenté par le Dr. Decroly à la Société belge de Pédotechnie. Extrait de la revue *Zuid en Noord.*

cia, że przywiązuje ono większą wagę do treści, niż do formy?

Ten zwyczaj zgadywania wyrazów zanika zresztą dość szybko.

Możemy twierdzić, że metoda myślowo-wzrokowa daje pod każdym względem wyniki lepsze, niż metoda zwykła, pisze Dr. Schumann, na którego powołuje się p. Decoeudres.

„O ile metoda ta umożliwia większości dzieci przyswojenie sobie z pominięciem liter tych skojarzeń między obrazem słownym wyrazu, a składającemi go elementami, bez których nie może być biegłego czytania, metodę tę należałoby uważać jako uproszczenie".

Podzielamy najzupełniej zdanie d-ra Schumanna i jesteśmy przekonani, że metoda myślowo-wzrokowa odegra doniosłą rolę w nauczaniu czytania.

DOKŁADNOŚĆ I TECHNIKA (1).

Przy stosowaniu metody myślowo-wzrokowej występują cztery stadja wyraźnie wyodrębnione. Postaramy się je scharakteryzować:

PIERWSZE STADJUM.

Zaczynamy od zdania w formie polecenia. Taki tryb postępowania jest logiczny, gdyż w ten sposób posługujemy się obrazem graficznym pełnego zdania, co dla dziecka jest bardziej konkretne od dźwięku.

(1) Ta technika dała nam dobre wyniki z dziećmi normalnemi. W Instytucie kształcenia specjalnego d-ra Decroly wprowadza się pewne zmiany, przystosowane do specjalnych warunków.

Ob. również dzieło p. Dekock i p. Sécelle: „L'éducation des enfants anormaux".

Stawiamy przed oczy dzieci napisane polecenia, odnoszące się do ośrodka zainteresowania w danej chwili opracowywanego.

I tak, gdy na początku mówimy naprzykład o owocach, odwołujemy się do następujących poleceń:

Przynieś mi gruszkę.
Połóż gruszkę na stole.
Przekrój gruszkę na dwoje.
Zjedz pół gruszki.
Daj gruszkę Hani.

Polecenia te, napisane wielkiemi literami na arkuszach, pokazywane są dzieciom.

Z początku dzieci nie wygłaszają przeczytanego polecenia. Przypatrują się obrazowi wzrokowemu i wykonywują to, co zostało polecone. Wykonanie czynności dowodzi, że dzieci zrozumiały napis. Z natury nader czynne, lubią one bardzo tę lekcję, na której mogą biegać, chodzić, bawić się, nawet — jeść.

Na początek, powtarzamy, chodzi tylko o proste ujęcie wzrokowe, dzieci muszą dowieść swojemi czynami, że zrozumiały obraz graficzny.

Ile czasu poświęcić należy na te ćwiczenia? Trudno to określić ściśle, zależy to bowiem wyłącznie od rozwoju umysłowego danego zespołu uczniów.

Tak, naprzykład, dla moich dziewczynek z oddziału przygotowawczego szkoły pośredniej, a więc pochodzących z inteligentnego środowiska, w którem mówi się dużo z dziećmi i dużo niemi zajmuje, dość było jakich dwóch tygodni. W szkołach powszechnych, w których poziom umysłowy uczniów jest niższy, trzeba będzie poświęcić na to zapewne więcej czasu. Wreszcie, gdy chodzi o dzieci niedorozwinięte i anormalne, wymaga to

znacznie dłuższego okresu ćwiczenia, stanowiącego wstęp do nauki czytania.

Po dwóch tygodniach (dzieci ze szkoły pośredniej) wypisujemy na kartkach nazwy wszystkich przedmiotów, znajdujących się w klasie i umieszczamy kartki na przedmiotach. W ten sposób każdy przedmiot w klasie zaopatrzony jest w etykietę graficzną. Te obrazy wzrokowe wyrazów nie zostają przyswojone odrazu. Codziennie dodajemy po kilka nowych wyrazów.

Tak samo wypisujemy wszystkie imiona dzieci na paskach papieru; każde dziecko bardzo prędko uczy się rozpoznawać swoje imię i imiona sąsiadek, a wkrótce imiona wszystkich dzieci w klasie.

Możemy tu zaznaczyć, że naogół dziecko rozpoznaje prędzej obraz wzrokowy imeinia swej małej koleżanki, niż imię wymawiane i słyszane.

Oto kilka etykiet: (1)



DRUGIE STADJUM.

Polecenia i nazwy przedmiotów zostają wypisane tak, jak i imiona dzieci na kartkach. Całość zostaje przedstawiona dzieciom w inny sposób. Zamiast pokazywać wyrazy na kartkach, piszemy je na tablicy. Dość

(1) Imiona własne pisane są początkowo małemi literami. Jest to metoda wadliwa, gdyż nawyk ten później musi być wykorzeniany. (Przyp. tłum.).

jest kilku ćwiczeń, aby dziecko potrafiło porównać polecenie lub wyrazy napisane na tablicy z wyrazami napisanemi na kartkach.

W tym momencie wprowadza się gry, oparte na zasadach gier kształcących d-ra Decroly (2).

Stosujemy liczne powtórzenia pod postacią gier. Każde dziecko posiada w pudełku zbiór kartek, na których wypisane są znane polecenia, znane nazwy.

Bawimy się w najrozmaitszy sposób.

Oto kilka sposobów, któremi się posługujemy do powtórzeń.

1-o. Pokazujemy polecenie; każde dziecko musi je wyszukać wśród swoich kartek. Pokazuje je i wykonywa.

2-o. Pokazujemy lub wypisujemy na tablicy nazwę przedmiotu — dziecko wyszukuje między swojemi kartkami wskazane imię.

3-o. Wymawiamy jakieś imię. Dziecko wyszukuje je i wskazuje.

4-o. Dzielimy wszystkie kartki między dzieci. To z dzieci, które napotyka polecenie, musi wykazać, że je zrozumiało, o ile napotka imię dziecka, składa je przed danem dzieckiem. Jeśli napotka nazwę przedmiotu, idzie umieścić kartkę na przedmiocie.

Stosujemy również system gier kształcących, nawiązując je do opracowywanych ośrodków zainteresowania. Gry te mogą być sporządzane przez uczniów klas wyższych; jest to dla nich doskonałe ćwiczenie w rysunkach, kaligrafji, a szczególniej — w solidarności.

(2) Dr. Decroly i p. Monchamps: L'initiation à l'activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs. Collection d'actualités pédagogiques. (Gry kształcące, jako wstęp do czynności umysłowych i motorycznych).

Przykład: Gra II [1]. Weźmy naprzykład opracowywany punkt programu „Owoce". Sporządzamy loteryjkę. Na każdym kartonie nakleiliśmy około 10 wizerunków, narysowanych przez uczniów klas wyższych.

Pod każdym owocem znajduje się jego nazwa, napisana zwykłem pismem.

Na odwrotnej stronie tekturki nakleiliśmy kopertę, w której są umieszczone na małych oddzielnych tekturkach nazwy narysowanych owoców. Gra ta obejmuje kilka stadjów.

Na początek żądamy tylko od dziecka, aby rozpoznawało obrazy wzrokowe. Dziecko umieszcza na napisie pod owocem karteczkę z obrazem wzrokowym nazwy. To pierwsze ćwiczenie jest ćwiczeniem na porównywanie.

Gdy dziecko potrafi wykonać tę pracę bez wahania, zakrywa paskiem z papieru obrazy wzrokowe (napisy) na kartonie i stara się pod wizerunkiem przedmiotu umieścić stosowny obraz graficzny. Tym razem nie ma ono już wzoru.

Ćwiczenie to jest już trochę więcej złożone i w grę wchodzi w tym wypadku nie ćwiczenie w porównywaniu, a w zapamiętywaniu.

Komplikujemy je jeszcze w sposób następujący: zamiast podawać tylko 10 obrazów wzrokowych, wypisanych na loteryjce, dajemy 20 obrazów, z tych 10 jest nowych. Dziecko jest zmuszone do dokonania wyboru.

Gra III. Gra z małemi pudełeczkami [2]. Bardzo zajmująca; można ją również nawiązać do ośrodków

[1] Decroly i Monchamps, str. 120.
[2] J. w. str. 130. Ob. również Decoeudres, przytaczane dzieło str. 237.

zainteresowania. Rozpatrujmy wciąż program *owoców*. Dziecko składa naprzykład do jednego pudełka od zapałek żołędź, do drugiego — kasztan i t. d. Nazwy tych owoców są wypisane na pokrywkach pudełek. Dziecko zdejmuje pokrywki i musi po ich zmieszaniu nałożyć pokrywkę z napisem *„kasztan"* na pudełko, zawierające wymieniony owoc. Zwiększamy liczbę pudełek w miarę, jak dzieci przyswajają sobie obrazy wzrokowe.

Taka lekcja jest zarazem lekcją czytania i doskonałą nauką o rzeczach. Dziecko przyswaja sobie w ten sposób obrazy wzrokowe nazw przedmiotów w skojarzeniu z samemi przedmiotami.

Gra powyższa nadzwyczajnie zajmuje dzieci.

TRZECIE STADJUM.

W trzy tygodnie od chwili zastosowania metody, dzieci zaczynają streszczać lekcje obserwacji za pomocą krótkich zdań, zapisywanych w zeszycie do obserwacyj. Zdania te ilustrowane są rysunkami, wykonywanemi przez dziecko, które umie wyrażać równie szybko rysunkiem, jak pismem myśl, którą chce wypowiedzieć.

Wówczas zostaje obmyślona nowa gra.

Gra IV. *Obrazki z życia* [1]. Pod rysunkiem, streszczającym obserwację, dzieci wpisują krótkie zdania; zdania te zostają przepisane na oddzielnych kartkach.

Oto, jak prowadzimy grę:

1-o. Dziecko wyszukuje zdania podobne, które rozmieszcza na podstawie prostego utożsamienia wzrokowego.

[1] Decroly i Monchamps, str. 135.

2-o. Zakrywa się zdania wypisane pod rysunkami i dziecko musi z pamięci odszukać na kartkach zdania, odpowiadające rysunkom. Praca porównywania zostaje zatem skomplikowana przez ćwiczenie pamięci.

3-o. Liczba obrazków z życia nie jest naturalnie ograniczona i gra wzbogaca się wciąż, ponieważ do dawnych obserwacyj przybywają nowe.

Ćwiczenie to może być prowadzone zbiorowo lub jednostkowo. Możemy też rozdać małe obrazki bez zdań i żądać, aby dziecko podało za każdym razem scenkę, odpowiadającą zdaniu, które wypisujemy na tablicy.

Ćwiczenia te urozmaicamy wciąż. Najważniejszą sprawą jest ciągłe ich pomnażanie i podtrzymywanie uwagi w napięciu.

NAUKA PISANIA.

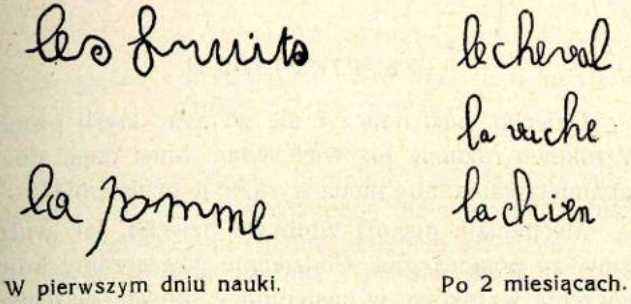
Musimy tu zwrócić uwagę na zagadnienie pisania. Dziecko odtwarza obrazy wzrokowe graficzne tak, jak odtwarza rysunek, gdyż pismo stanowi dla normalnego dziecka mechanizm bardzo prosty i bardzo łatwy.

Dziecko dochodzi do biegłości w pisaniu bez specjalnych ćwiczeń. Pierwsze ćwiczenia poprzedzone są samorzutnemi rysunkami i modelowaniem.

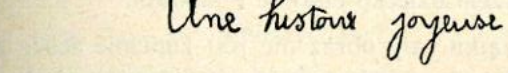
Dziecko rozpoczyna od modelowania zdań, zanim zacznie je pisać; dało nam to doskonałe wyniki.

Oto rozwój pisma dwojga dzieci, które nie umiały pisać przed wstąpieniem do szkoły:

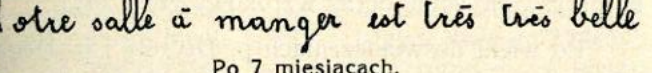
Pierwsza dziewczynka ukończyła w październiku lat 5 i pół (Renia A.); druga — 5 lat i 10 miesięcy (Irunia M.). Rys. 1, 2.



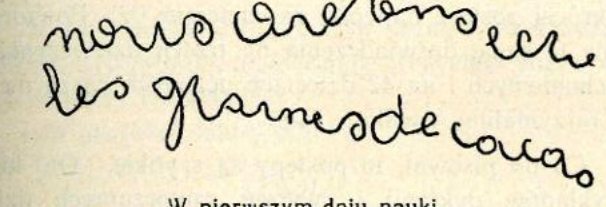
W pierwszym dniu nauki. Po 2 miesiącach.



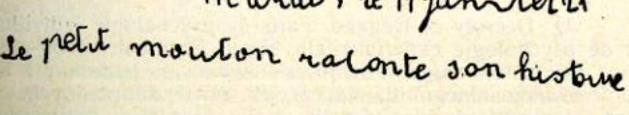
Po 4 miesiącach.



Po 7 miesiącach.



W pierwszym dniu nauki.



Po 4 miesiącach.



Po 7 miesiącach.

CZWARTE STADJUM.

Dziecko musi nauczyć się wyrażać myśli pismem. Wzrokowo rozumie już wiele zdań. Musi dojść do ich zapamiętywania, aby módz wyrazić je piśmiennie.

Mechanizm pisania zdobywa dziecko, jak widzieliśmy, za pomocą gier. Codziennie powtarzamy krótkie ćwiczenia wzrokowe w następujący sposób, piszemy na tablicy krótkie zdanie. Pozostaje tam ono przez kilka sekund, poczem dziecko pisze je z pamięci.

Z początku cały obraz nie jest zupełnie ściśle oddany. Powtarzamy ćwiczenie dopóty, dopóki to nie nastąpi.

Jak długo napis musi być eksponowany, aby dziecko przyswoiło sobie obraz wzrokowy graficzny?

Po wielu doświadczeniach p. Decroly i p. Degand doszli do wniosku następującego: zdanie eksponowane najkrócej zostaje najlepiej zapamiętane [1]. Powtórzyliśmy te same doświadczenia na trzech dziewczynkach głuchoniemych i na 42 dzieciach uczonych naszą metodą, otrzymalimy wyniki te same [2].

Co do pisowni, to postępy są szybkie. Oto kilka przykładów dyktand i ćwiczeń samorzutnych dzieci z pierwszego oddziału przygotowawczego:

(1) Decroly et Degand. Faits de psychologie individuelle et de psychologie expérimentale. Ecole Nationale, 1909—1910.

(2) A. Hamaïde, teza, przedstawiona do egzaminu z Kursu Prowincjonalnego dla nauczycieli dzieci anormalnych. Temat: „La méthode idéo-visuelle appliquée à trois petites sourdes-muettes". (Metoda myślowo-wzrokowa, zastosowana do trzech dziewczynek głuchoniemych).

ĆWICZENIA SAMORZUTNE.

(Odpis zgodny z oryginałem; wiek dziecka 6 lat i pół; nauki — 7 miesięcy).

Sypialnia.

Skończyłyśmy naszą sypialnię jest bardzo ładna są stołki i stół. Jest 3 łóżka jedno dla mamusi i tatusia jedno dla dziewczynki i jedno maleńkie dla dzidzia. To jest ślicznie zrobimy kuchnię i piwnicę jakie to przyjemne.

DYKTANDO.

(Po 7 miesiącach nauki).

Smutny dzień.

Dziś przyszłyśmy bardzo wesołe do szkoły. A tu czekała nas smutna nowina. Malutki błękitny królik jest bardzo bardzo chory! Jedna z naszych małych myszek uciekła. Jakie to smutne! [1].

Wyniki otrzymane. Na 22 uczenic, siedem nie zrobiło ani jednego błędu, sześć — 1 błąd; dwie — 2 błędy; trzy — 3 błędy; cztery — 4 błędy; średnia — 1,6 błędu.

W tym okresie ćwiczenia są liczne i urozmaicone. Obmyślamy czytanki, zawierające wszystkie znane wyrazy. Piszemy je na tablicy.

Oto przykład takiej czytanki:

Ewunia.

Ewunia wstaje rano. Myje się. Ubiera się, wkłada stanik, majteczki, spódniczkę i suknię. Ewunia je śniadanie i idzie do szkoły.

(1) Tekst francuski: Une triste journée. Ce matin nous arrivons très contentes à l'école. Mais une triste nouvelle nous attendait. Un petit lapin bleu est très très malade! Une de nos petites souris s'est enfuie! Comme c'est triste!

Jaś i Jasia.

Mamy w szkole dwa ładne króliki, Jasia i Jasię. Mieszkają w ładnej skrzynce, pomalowanej na zielono. Lubimy je bardzo i dajemy im do jedzenia kapustę, obierki, marchew.

Dzieci z radością czytają tekst, który wydaje im się nowy. Potem piszemy codziennie jedno zdanie, odnoszące się do życia, zainteresowań, wad każdego dziecka.

W sześć tygodni lub dwa miesiące od początku nauki wprowadzamy litery drukowane. Bez żadnych trudności dziecko przechodzi od pisma do druku. Dla niego wyraz jest rysunkiem, który rozpoznaje zawsze, nawet, gdy jest mu przedstawiony pod postacią druku.

W ten sposób dochodzimy do analizy i ugrupowań dźwięków. Dziecko inteligentne samo dokonywa rozkładu, gdyż jest to proces naturalny, niezbędny. Ucieka się do niego samorzutnie, odnajdując podobieństwa, które pozwalają mu rozpoznać obrazy mowy wzrokowej. Na tej podstawie stwierdzamy że:

1-o. Analiza wyrazów jest ćwiczeniem niezbędnem i wystarczającem do wyuczenia czytania.

2-o. Analiza ta odbywa się, ilekroć występuje podobieństwo między kilkoma obrazami wzrokowemi znanemi.

Możemy zatem ułatwić analizę przez stosowne ugrupowania, które uwydatnią podobieństwa i skierują na nie uwagę dziecka.

Postępujemy w następujący sposób:

Dotychczas wszystkie wyrazy pisane były ołówkiem czarnym lub atramentem, ale zawsze tylko jedną barwą.

Gdy dzieci doskonale już rozpoznają wszystkie wyuczone słowa, układamy z nich tablice. Początkowo zestawiamy na tablicach wszystkie wyrazy, w których są sylaby z samogłoskami a, o, u, i, e, (é, ê, è) [1].

Naprzykład dla samogłoski *a* [2]:

*a*l*a*	m*a*m*a*	l*a*lk*a*
m*a*	m*a*ł*a*	t*a*t*a*

Tablica powyższa zostaje ułożona przy współudziale dzieci, które wyszukują wyrazy z pośród już uprzednio poznanych.

Również dzieci same ilustrują tablice.

i	*u*
*i*gła	*u*l
l*i*s	*u*lica
mal*i*na	k*u*la
l*i*pa	m*u*r*u*je
w*i*s*i*	t*u*rek

W ten sam sposób postępujemy z innemi samogłoskami bez wyprowadzania wszakże żadnych uogólnień.

Te samogłoski zostają następnie wprowadzone do króciutkich czytanek, które dzieci najpierw odczytują, a potem przepisują.

mała ala ma lalkę.

(1) Zatem sylaby z samogłoskami jednoznakowemi; w języku francuskim istnieje nadto wiele samogłosek dwuznakowych. Dźwięk *e* ma sześć różnych brzmień i wyrażony zostaje sześcioma znakami. Cztery jednoznakowe brane są od początku pod uwagę. (Przyp. tłum.).

(2) Samogłoski, drukowane kursywą, pisane są czerwoną barwą na tablicy.

To samo dla innych samogłosek.

W taki też sposób zestawiamy tablice spółgłosek. Są one opracowywane razem z dziećmi. W nagłówku tablicy umieszczamy wyraz, zaczynający się od opracowywanej spółgłoski. Tworzymy tyle tablic, ile jest spółgłosek; później powstają dalsze tablice, na których wypisuje się nowe wyrazy w miarę, jak się pojawiają.

palto	fura
pagórek	fujarka
pawełek	fabryka
paulinka	forteca
poszedł	
	mama
tato	malina
tablica	marylka
talerz	motyl
topola	miska
to	ma
tu	moja

Te wyrazy zostają zużytkowane w krótkich czytankach:

mama dała maryli malin dla małej martuni
marylka goni motyla
malinki z miski wysypała.

Posługujemy się też grą, polegającą na tem, że dzieci najpierw wycinają wyrazy ze zdań, a potem znów układają z nich zdania: 1-o z wzorem, 2-o bez wzoru.

Później komplikujemy trochę pracę, przedstawiając odrazu dwa, trzy zdania i t. d., które dzieci rozkładają na wyrazy i składają z powrotem z wzorem i bez wzoru.

Wreszcie następuje zestawienie wyrazów, zawierających dźwięki dwuznakowe.

Tablice, sporządzane w tym okresie (w 3 miesiące od rozpoczęcia nauki), są prawie wyłącznie dziełem uczenic, nauczycielka tylko dopomaga.

Są to wyrazy znane i podajemy je dzieciom w czytankach [1].

Wyrazy, zawierające dźwięk opracowywany, zostają wpisane do zeszytu; potem dzieci zestawiają je w oddzielne tablice i ilustrują.

Poczynając od tej chwili, ilekroć dziecko napotka nowy wyraz, wpisuje go samo na odpowiednią tablicę.

Wówczas dopiero zaczyna się analiza. Znaczna liczba wyrazów, napotykanych codziennie, jest już dzieciom doskonale znana [2].

Oto, co robimy dalej; wracamy do jednego z dobrze znanych zdań, np.:

mała ala ma lalkę.

Zamiast zdanie to rozcinać na wyrazy, rozcinamy je na sylaby:

ma-ła a-la ma lal-kę.

Potem zostaje ono odbudowane przy pomocy wzoru i bez wzoru:

[1] Czytanki te, ilustrujące dźwięki „ou" i „in", opuszczano w tłumaczeniu. (Przyp. tłum.).
[2] Opuszczono w tłumaczeniu przytoczone przykłady. (Przyp. tłum.).

Zwiększamy trudności, mieszając 2, 3, 4 zdania i t. d., naturalnie dopiero od chwili, gdy dziecko rozpoznaje oddzielnie wszystkie sylaby w zdaniu.

Potem wprowadzamy nową grę na powtórzenie.

Każde dziecko ma swoje pomoce do nauki czytania i pisania w małem pudełeczku. Po odbudowaniu zdania, miesza wszystkie sylaby i gra się rozpoczyna.

Daj mi pa	kawałek od pagórek
„ „ to	„ „ tato
„ „ fu	„ „ fura
„ „ mo	„ „ motyl
„ „ po	„ „ topola

Piszemy jedną z tych sylab na tablicy. Dziecko szuka na kartkach, rozłożonych przed sobą, sylaby podobnej. Gdy ją znajdzie — szuka wyrazu, do którego należy. Gdy naprzykład nauczycielka napisze na tablicy: *kasz*, dziecko powie: *kasz*, kawałek od *kasztan*.

Polecamy wyszukać wyrazy, zawierające tę samą sylabę, naprzykład *ma; ma* kawałek od *mama, matylda, malutka, makówka, marja, mazur, malowanka.*

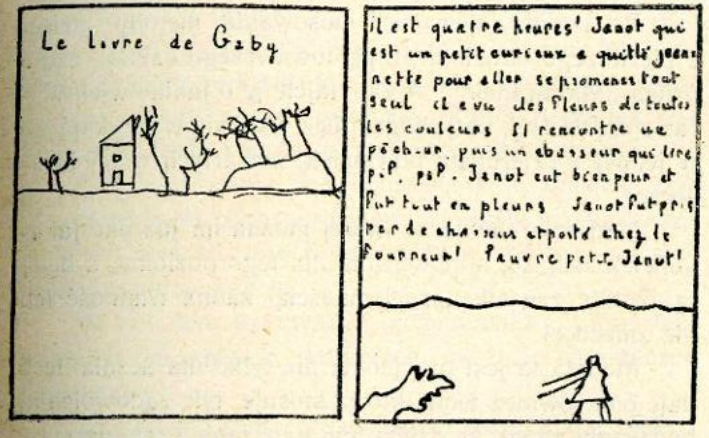
W ten sposób zostają rozłożone wszystkie wyrazy, znajdujące się na tablicach; gdy więc dziecko napotka później tę samą sylabę w nieznanem słowie, mówi natychmiast: to jest to samo, co w tym a tym wyrazie.

Czyni wciąż takie porównania; przypuśćmy, że napotkało nowy wyraz, np. to po la, powie *to*, koniec od *tato, po*, początek od *pole, la*, początek od *laska* i przeczyta: topola.

Od tego momentu dopiero, gdy dziecko natychmiast rozpoznaje każdą sylabę przez odniesienie jej do odpowiedniego słowa, dajemy mu książkę do czytania.

Uprzednio tworzy ono sobie samo swoją czytankę przy współudziale całej klasy. Jest to zbiór spisanych i ilustrowanych przez dziecko obserwacyj.

Wiele dzieci, wykazujących szczególne zainteresowanie do czytania, układa książeczki dla swoich małych koleżanek. Oto okładka i jedna strona jednej z takich książeczek, ułożonych jako samorzutna praca przez dziewczynkę, mającą 6 lat i pół. (Rys. 3).



Książka Gabryni

czwarta godzina! Jaś mały ciekawski zostawił Jasię i poszedł sobie sam na spacer znalazł różnokolorowe kwiatki Spotkał rybaka a dalej strzelca który strzelił pif paf! Jaś przestraszył się bardzo i rozpłakał. Strzelec wziął Jasia i zaniósł do kuśnierza! Biedny mały Jaś!

Wybieramy pierwszą książkę ze zbiorku dla dzieci „Malowanki dziecka" (1). Jest to doskonała książeczka,

(1) L'imagier de l'enfance.

dobrze ułożona, dobrze ilustrowana, przedstawiająca życie dziecka w związku z ośrodkami zainteresowania.

Chęć do czytania i zainteresowanie jest zazwyczaj tak żywe i dziecko zabiera się do odcyfrowywania tekstu z taką radością, takiem uniesieniem, że pierwsze trudności zostają szybko pokonane. Poza tem dziecko od początku czyta ze zrozumieniem, bez przechodzenia przez ciężki etap sylabizowania. Rozumie to, co czyta; każdy poszczególny wyraz.

Po sześciu miesiącach stosowania metody, dzieci z pierwszego oddziału przygotowawczego czytają część drugą „Malowanek". A zapytajcie je o jakikolwiek wyraz z części I-ej, natychmiast bez wahania wyszukają go w jednej z czternastu powiastek, zawartych w tej książeczce.

Nadeszła chwila, w której można im już dać jakąkolwiek książkę, odpowiednią dla tego poziomu, a będą ją czytały z wielką przyjemnością, żadna trudność ich nie zniechęci.

Metoda ta jest przyjemna nie tylko dla ucznia, lecz daje ona również temu, kto ją stosuje, tyle zadowolenia, budzi taki zapał, że dzięki niej nauczanie czytania staje się przyjemne i zajmujące.

Wpływ tej metody odbija się naturalnie i na pisowni, szczególniej o ile chodzi o język francuski; wyniki, otrzymane w pierwszym roku nauczania naprzykład, są naprawdę zadziwiające, w tych szkołach, w których ta metoda jest stosowana.

WYCHOWANIE SPOŁECZNE.

Dążąc do przepojenia życia szkolnego pierwiastkiem moralnym, musimy w pierwszym rzędzie zainteresować dziecko praktycznie, rozumowo i uczuciowo w dobrobycie jakieś grupy społecznej, której porządek jest dlań zrozumiały i której rozwój leży mu na sercu.

Przyzwyczajenia, wyrabiane w szkole, zmierzać mają wszystkie do zdobycia tej wyższej etyki gromadzkiej; program d-ra Decroly z tego właśnie społecznego stanowiska ujmuje szkołę.

W tym celu wprowadza on przedmioty, które dają dzieciom sposobność wniknięcia w życie praktyczne i społeczne.

Szkoła przybiera postać prawdziwej małej gminy, w której dzieci współpracują, pomagając sobie wzajemnie, gdzie karność „staje się środkiem do celu", jak mówi Ferrière, środkiem, prowadzącym do współpracy. Dzięki robotom ręcznym, panuje w gminie atmosfera życia. Tworzyć, działać, nie zaś spożywać i pobierać biernie naukę, oto co przedewszystkiem nakazuje metoda Decroly; na tem polega jej głęboki wpływ na wyćwiczenie zdolności wnioskowania i rozumowania. Uczeń spełnia pracę osobistą, współdziała w pełnieniu obowiązków przez ogół i bierze udział w pracy, podejmo-

wanej przez innych. Nie jest wychowywany w duchu indywidualistycznym, ani też przy pomocy bodźców zewnętrznych.

Program dr. Decroly nie ma bynajmniej na celu wyposażenia umysłu w wiadomości. Dąży on do okazania pomocy dziecku w głębszem ujęciu życia społecznego, w którem będzie ono musiało odegrać swoją rolę.

Jak już wspominaliśmy, dziecko jest rozpatrywane jako żywa istota, posiadająca organizm i pewne związane z nim potrzeby, żyjąca w środowisku społecznem (rodzina, szkoła, społeczeństwo), które to środowisko bada w czasie i przestrzeni.

W tym celu zwraca się do przyrody, rozpatrując wszystkie trzy jej królestwa (faunę, florę, świat mineralny), bada je tak w postaci materjałów surowych, jak i przerobionych i przeniesionych na miejsce ich zużytkowania.

Stanowi to zamknięty cykl zajęć.

W jaki sposób szkoła podnosi dzieci do wyższego człowieczeństwa, rozwija ich inicjatywę, odwagę? Przez zorganizowanie się w małą gminę. Wszelkie czynności społeczne, odpowiadające charakterowi i uzdolnieniom dzieci, zostają im powierzone. Cała działalność dziecka oparta jest na swobodzie. Dzieci uczą się poruszać, a nie siedzieć spokojnie, przygotowują się więc tem samem nie do szkoły, a do życia. Dlatego też nie krępujemy ich samorzutnych odruchów i nie narzucamy im czynów, z naszej woli płynących. Zaprawiamy dzieci do działalności, do pracy, do dobra, a nie do bezruchu, bierności i posłuszeństwa.

Dzieci same ustanawiają porządek klasowy. Wchodzą same bez dozoru do gmachu szkolnego; rozbierają się szybko, przechodzą do klas i zabierają się cicho do pracy. Gdy jedna z dziewczynek zaczyna rozmawiać, inne skłaniają ją do milczenia. O ile nauczycielka się spóźnia, jedno z dzieci natychmiast podejmuje się zastępstwa. Niekiedy kilka dziewczynek naraz wyraża chęć zostania nauczycielką; krótkie porozumienie wyznacza naczelniczkę i lekcja się zaczyna.

Mała nauczycielka uczy ślicznie; cała gromadka słucha jej z przyjemnością i zajęciem.

Uczenice piastują różne obowiązki. Wyboru dokonywują dzieci. Jedna z dziewczynek czuwa nad czystością klasy, inna — nad porządkiem w szatni, czyszczeniem tablic, przewietrzaniem klasy, nad kalendarzem, zegarem, porządkiem w szafie i na stołach ze zbiorami; nad żywieniem zwierząt, podlewaniem kwiatów, utrzymaniem milczenia. Każda uczenica tak długo pełni swoje obowiązki, jak długo ma chęć po temu i jak długo pełni je sumiennie.

Jakże charakter dziecka ujawnia się w sposobie pełnienia obowiązków! Odróżnić można natychmiast typy zaradne, czynne, sumienne, wytrwałe! Jedne dziewczynki pełnią swoje obowiązki sumiennie, inne zapominają o nich i przekazują je koleżankom. Naogół jednak wywiązuje się z nich dobrze i są dumne z odpowiedzialności, którą przyjęły na siebie.

Staramy się kształcić sumienie dziecka, zwracając mu uwagę na dobre lub złe skutki jego czynności codziennych, wtajemniczając je w życie przez obserwację faktów i odpowiednio dobrane opowiadania.

Kończymy nasz dzień szkolny odczytaniem jakiejś powiastki. Dziecko, słuchając jej, doznaje zachwytu,

radości, oburzenia, litości i często wyraża głośno swoje uczucia; powiastka wywarła wrażenie; w sercu i umyśle dziecka zakiełkują drogocenne ziarna wielkich zalet ludzkich.

KARNOŚĆ.

Dobre i złe stopnie zostały wygnane z naszej klasy. Dziecko, które źle postąpiło, uznaje swoje przewinienie i stara się go unikać. Nie zestawiamy nigdy dziecka z jego towarzyszami lecz z niem samem. Usiłuje ono pracować coraz lepiej.

Dzieci mają swobodę ruchów. Zużytkowując jaknajlepiej posiadany materjał, porozmieszczaliśmy ławki nie jedna za drugą lecz w podkowę. Pozwala to dziecku łatwiej się poruszać i krążyć, nauczycielce zaś — dozorować małe uczenice. Taki sposób zestawienia ławek ma też pewną zaletę pod względem higjeny, zmniejsza bowiem sposobność stykania się dzieci, a zatem i zarażenia.

ŚWIADECTWA.

Porzuciliśmy zwykłe świadectwa; zastępujemy je sprawozdaniem, podającem dokładną i dość kompletną analizę stanu psychicznego dziecka.

Odpowiedzi rodziców świadczą, że to sprawozdanie budzi w nich żywe zajęcie.

Jednym z jego wyników jest też pobudzenie rodziców i nauczycieli do ściślejszej obserwacji dzieci (1).

(1) Nauczycielki, robiąc te spostrzeżenia w żywej pracowni, jaką stanowi klasa, zebrały w ten sposób ciekawy materjał.

Sprawozdania te mają również na celu nawiązanie ściślejszej spójni między szkołą a rodziną (1).

Zostały one przyjęte przez władze szkolne miasta Brukseli i są obecnie stosowane w trzech pierwszych oddziałach przygotowawczych miejskich Kursów kształcących C.

Podajemy poniżej odpis jednego z takich sprawozdań.

Tekst wydrukowany kursywą, jest pisany odręcznie).

(1) Między innemi środkami, prowadzącemi do tego samego celu, wspomnijmy o odwiedzinach. Na początku roku szkolnego rodzice, nieobznajmieni ze stosowaną metodą, zostali zaproszeni do przyjrzenia się życiu klasy w ciągu całkowitych 3 dni. Liczni rodzice stawili się na to wezwanie.

MIASTO BRUKSELA

Kursy kształcące.

15 grudnia 1920.

Mamy zaszczyt przesłać Panu sprawozdanie tercjalne o Hanusi.

Z poważaniem

DYREKCJA.

Stan fizyczny: *Wydaje mi się dobry.*

Ćwiczenia cielesne: *Bardzo niezręczna. Wykonanie przepisanych ruchów przedstawia dla niej wiele trudności.*

Stan umysłowy: *Hanusia jest dzieckiem bardzo zdolnem do pracy umysłowej. Żałować należy, że uzdolnienia motoryczne są znacznie niższe. Hanusia jest bystra, posiada zmysł spostrzegawczy, lecz zbyt bujną wyobraźnię. Osobowość jej jest już dość wyraźnie zarysowana; jest ona sama sobą i wie zawsze doskonale, dokąd chce dojść.*

Obserwacja: *Pracuje bardzo dobrze. Wnosi do swoich obserwacyj czynnik osobisty i wypowiada swoje spostrzeżenia ślicznym językiem i w sposób bardzo zajmujący. Interesuje się żywo wszystkiem, co się w klasie robi.*

Pomiary. *Bardzo dobrze.*

Rachunek mechaniczny: *Bardzo dobrze.*

Zadania: *Bardzo dobrze.*

Wyrażanie oderwane: *Wyraża się z wielką łatwością i w sposób bardzo oryginalny i swoisty.*

Pogadanki: *Bardzo dobrze. Z łatwością wypowiada się na jakikolwiek temat. Mówi powoli, pewnie, bez najmniejszego onieśmielenia. Sprawia jej to wielką przyjemność.*

Pisownia: *Bardzo dobrze.*

Czytanie: *Bardzo dobrze. Hanusia ma doskonałą pamięć wzrokową. Już umie wyprowadzać uogólnienia, będzie czytała bardzo prędko. Zajmuje ją to bardzo i pragnie czytać z książki.*

Wyrażanie przedmiotowe: *Gdy wzięła się do pisania, napotkała niesłychane trudności, które jednak prędko przezwyciężyła.*

Pisanie: *Postępy, dokonane przez Hanusię, są prawie nieprawdopodobne.*

Lepienie: *Ta sama swoista cecha występuje w jej pracy.*

Wycinanie: *Dość niezręczna. Musi dużo ćwiczyć.*

Rysunek i t. d.: *Lubi bardzo rysować. Bardzo oryginalna i indywidualna.*

Stan moralny i społeczny: sposób bycia: *Hanusia jest rozkosznem dzieckiem.*

W klasie: *Bardzo wrażliwa, ekspansywna, bardzo wesoła, kiedy jej się praca uda. Czyni wciąż wysiłki, aby mnie zadowolnić.*

Podczas przerw: *Bawi się spokojnie. Szuka towarzystwa młodszych i słabszych.*

W stosunku do koleżanek: *Z dużą rezerwą. Nie ma przyjaciółki. Żyje swojem własnem małem życiem.*

W stosunku do nauczycieli: *Hanusia jest zawsze bardzo grzeczna, serdeczna, uprzejma. Zawsze pełna dobrych chęci. Mam dla niej same tylko pochwały.*

Liczba dni opuszczonych: 15.

Liczba opóźnień: 12.

Nauczycielka:

Dyrekcja.

Uwagi rodziców (1).

---

(1) Do zwrotu do Dyrekcji.

W rozdziale, poświęconym opisowi zastosowania metody, pomówimy szczegółowo o pewnych urządzeniach, mających na celu rozwój pomocy wzajemnej, jako to: współpraca; pomoc wzajemna; muzeum, utworzone wspólnemi siłami, zbiory dokumentów, praca ręczna.

Metoda, którą wyłożyliśmy, jest oparta na głębokiej znajomości dziecka. Mimo to nie uniknęła wielu zarzutów. Zarzuty te podnoszone są mianowicie przez rodziców słabych uczniów; zrzucają oni na szkołę odpowiedzialność za mierne postępy dzieci. Albo też co gorsza, są ludzie, którzy krytykują, sądzą i potępiają naszą szkołę, nie odwiedziwszy jej ani razu.

Dziecko, opuszczające szkołę Decroly, mówią, nie umie ani czytać, ani pisać, ani rachować. Przyznają, że nabyło ono wiele innych wiadomości, że rozwinęło się umysłowo, że umie rozumować logicznie, że posiada inicjatywę, osobowość, że jest czynne i lubi swoją pracę. Lecz czemże są te wszystkie zalety wobec trzech kamieni węgielnych nauki: czytania, pisania, rachunków?

Tymczasem dokonane doświadczenia (ob. rozdział następny) wykazują, że metoda Decroly, *stosowana w taki sposób, w jaki została pomyślana,* daje nietylko te korzyści, które jej łaskawie przyznają, ale nadto nawet w czytaniu, pisaniu i rachunkach pozwala osięgnąć wyniki wyższe od tych, jakie otrzymane zostały przez stosowanie dawnych metod.

PRZYKŁAD ZASTOSOWANIA METODY.

I. CHARAKTERYSTYKA KLASY.

Wstąpiłam do szkoły pośredniej C przy ul. Gravelines w Brukseli w październiku 1916. Dzięki p. L. Carter, która okazała głębokie i sympatyczne zrozumienie nowych metod, mogłam wypróbować system tak mi drogi i wzbudzający we mnie tyle zapału. Uczenice, należące prawie wszystkie do zamożnego mieszczaństwa nie były specjalnie dobierane do mojej klasy: przyjęto wszystkie te, które się zapisały. Liczba ich wynosiła 20 w pierwszym oddziale przygotowawczym. W następnym roku przybyło 14 uczenic, a w trzecim oddziale jeszcze 17. W końcu miałam ich 47 (1); wielka ta liczba naturalnie nie odbiła się korzystnie ani na uczenicach ani na metodzie. W czwartym roku klasę podzielono: Zatrzymaliśmy tylko te dzieci, które wstąpiły do I i II oddziału, czyli 24.

Poddane one zostały ścisłemu egzaminowi psychologicznemu za pomocą testów Binet'a i Decroly'ego.

(1) Cztery opuściły szkołę: 3 z powodu zdrowia, jedna— ponieważ ojciec jej nie uznawał naszej metody. Zawieszenie broni wróciło Belgji wielką liczbę dzieci, które spędziły lata za granicą.

Oto wyniki otrzymane po II-im i IV-ym roku nauczania. Pokażą one z jakiemi uczenicami mieliśmy do czynienia.

Imię (2)	Wiek w II oddz. przyg.	Wyprzedzenie (+) lub opóźnienie (—) w stosunku do normal. wieku intel.	Wiek w IV oddz. przyg.	Wyprzedzenie (+) lub opóźnienie (—) w stosunku do normal. wieku intel.
Ludwika W. .	6; 5	+ 2	9; 8	+ 1½
Léa M. . .	7; 1	+ 2	10; 2	+ 2
Dyzia H. . .	7; 1	+ 1	10; 3	+ 1
Iwetka K. . .	7; 2	+ 2	10; 3	opuściła szkołę
Klara G. . .	7; 2	+ 1	10; 3	+ 1
Lucia C. . .	7; 2	— 1	10; 5	+ 1
Milunia R. .	7; 4	=	10; 6	+ 1
Zuzia D. . .	7; 5	+ 1	10; 7	+ 1
Lili Dn. . .	7; 6	=	10; 9	=
Symona S. .	7; 8	nieobecna	10; 10	opuściła szkołę
Augusta L. .	7; 9	+ 2	10; 11	+ 3
Magdzia S. .	7; 10	+ 2	11	+ 3
Ludwika V. .	7; 11	+ 1	11; 1	+ 1
Andzia F. . .	8; 1	+ 1	11; 2	=
Lucia S. . .	8; 2	+ 2	11; 3	+ 2
Marietka R. .	8; 2	+ 2	11; 3	+ 1
Ela P. . . .	8; 2	=	11; 3	— 1
Helena V. d. B.	8; 3	+ 2	11; 4	+ 3
Berta Ch. . .	8; 3	=	11; 4	opuściła szkołę
Eliza B. . .	8; 3	=	11; 4	opuściła szkołę
Zuzia S. . .	8; 3	=	11; 4	+ 1
Lula S. . . .	8; 5	=	11; 6	=
Lili D. . . .	8; 6	=	11; 7	— 1
Iwetka V. M..	9; 10	— 3	13	— 3

II. WYNIKI OTRZYMANE PO CZTERECH LATACH PRACY.

Podając nasz sposób pracy *w czwartym oddziale przygotowawczym*, jak również pracę, dokonaną przez ten zespół uczenic uwydatnimy punkty następujące:

(2) Imiona zostały częściowo spolszczone lub zastąpione imionami polskiemi o podobnem brzmieniu. (Przyp. tłum.).

I. Obserwacja; a) układanie programów przez dzieci; b) powtórzenie pod postacią zestawień.

II. Konferencje lub pogadanki; a) referaty wygłaszane przez dzieci; b) krytyka słuchaczy.

III. Prace samorzutne, pisownia, prace różne.

IV. Dekoracja klasy.

V. Monografje wszechstronne trojga dzieci.

I. *a)* UKŁADANIE PROGRAMÓW PRZEZ DZIECI.

W czwartym roku dzieci same układają program nauki (1).

Po kilku minutach namysłu przedstawiają swoje poglądy na różne przedmioty, które życzyłyby sobie opracowywać. Przywykłszy od początku naszego nauczania do klasyfikowania nabywanych wiadomości według trzech zupełnie odrębnych kategoryj: *obserwacja, kojarzenie, wyrażanie*, samorzutnie i bez trudności dzielą w ten sposób proponowane przez siebie tematy. Oto jeden z tych programów opracowany przy współudziale wszystkich uczenic; temat: „Rośliny".

Program ten został spisany pod dyktandem dzieci, *bez interwencji* z naszej strony. Praca nie trwała dłużej nad pół godziny.

Rośliny.

OBSERWACJA.

1. Różne części rośliny.
2. Rośliny jadalne.
3. Pożytek z roślin.

(1) Zagadnienie programów omówione jest szczegółowo w rozdziale „Metodyka".

4. Odżywianie się roślin.
5. Rośliny hodowane.
6. „ dzikie.
7. „ pastewne.
8. „ lecznicze.
9. Co się z roślin wydobywa.
10. Rośliny włókniste.
11. „ wodne.
12. Ogród botaniczny i jego rośliny.
13. Różne rodzaje korzeni.
14. Kwiaty i ich rodziny.
15. Rośliny mięsożerne.
16. Różne rodzaje liści.
17. Rośliny służące jako pożywienie.
18. Barwy roślin.
19. Kilka ciekawych roślin.
20. Grzyby.
21. Rośliny pasorzytne.
22. Rośliny szkodliwe.
23. Kiełkowanie.
24. Owoce i kwiaty obecnej pory roku.
26. Zapładnianie roślin.
26. Pożytek z roślin dla małych ptaszków i pożytek z małych ptaszków dla roślin.

KOJARZENIE.

1. Rośliny żyjące w innych krajach.
2. Rośliny z innych krajów służące jako pożywienie.
3. Rośliny w ciągu wieków.
4. Las dziewiczy i jego roślinność.
5. Różne ekstrakty dobywane z orzecha kokosowego.

6. Ardenny i ich lasy.
7. Rośliny czczone w starożytności.
8. Kaktus meksykański.
9. Pożytek z roślin hodowanych w różnych krajach.
10. Ciekawsze kwiaty Japonji.
11. Szkoły kwiaciarek w Japonji.
12. Prowincje Belgji i ich roślinność.
13. Roślinność alpejska.
14. Holandja. Jej tulipany i hiacynty.
15. Rośliny w zimnych krajach.
16. Rośliny w krajach gorących.
17. Co rośnie na diunach.
18. Rośliny morskie.
19. Rośliny okolic arktycznych i antarktycznych.
20. Orchideje rosnące w lasach dziewiczych.
21. Owoce egzotyczne i ich użytek.
22. Roślinność równikowa.
23. Roślinność stref umiarkowanych.
24. Jak się wydobywa olejki pachnące z kwiatów.

WYRAŻANIE.

1. Wyszukać wyrazy należące do rodziny wyrazów: roślina, kwiat, liść i t. d.
2. Synonimy wyrazu: roślina.
3. *Prace samorzutne.* „Djalog między kwiatem a rośliną".
4. Każda pora roku ma swoje kwiaty.
5. Godło kwiatów.
6. Dzieje jednej rośliny.
7. Narysować różne części rośliny i opisać je.

8. Dzieje kwiaciarki i jej bukiecików fiołków.
9. Dzieje anemonu leśnego.
10. Dzieje zięby i jej gniazdka.
11. Dzieje jednej rośliny czczonej.
12. Djalog między Ozirysem i lotusem.
13. Djalog między korzeniem i sokami.
14. Sprzeczka między jabłonią i jej kępką jemioły.
15. Zegar kwiatowy w moim ogrodzie.
16. Rozprawa między rosiczką i jej ofiarą—muchą.
17. Djalog jemioły z kwiczołem.
18. Rozmowa między lotusem i Egipcjaninem.
19. Djalog złotego noża druidycznego z jemiołą.
20. Galasówka dębowa, pasorzyt.
21. Praca samorzutna o eukaliptusie.
22. Rozmowa między kijanką i rośliną wodną.
23. Rysunki. Owoce, kwiaty i liście w zdobnictwie.
24. Lepienie. Kwiat.
25. Lepienie. Flora Kongo.

TEMATY POGADANEK.

1. Różne święta kwiatowe w różnych epokach.
2. O której godzinie układają się kwiaty do snu.
3. Różne żniwa owoców i kwiatów.
4. Małe i duże kwiaty.
5. Wonności wydobywane z kwiatów.
6. Różne pochody kwiatów dla święcenia wiosny.
7. Chryzantemy japońskie.
8. Jak się dobywa żywicę z drzew.
9. Jak się rośliny rozmnażają.
10. Jak murzyni dobywają gumę z roślin.
11. Rośliny Japonji.
12. Gumy pochodzące z kilku drzew.

13. Własności różnych korzeni.
14. W jaki sposób otrzymuje się oliwę z palm.
15. Chorzy i środki lecznicze otrzymywane dla nich z roślin.
16. Roślina trująca.
17. W dżungli, poszukiwanie dzikich owoców.
18. Długie, ukwiecone pole.
19. Biegun północny i jego rośliny.
20. Hodowla dębów korkowych.
21. Co się robi z gumy.
22. Sposób dobywania olejów z roślin.
23. Kilka ciekawych korzeni.

Gdy już program został opracowany, trzeba naturalnie zebrać dokumenty. Dzieci wyszukują u siebie wszystkie dokumenty potrzebne, robią spostrzeżenia, gromadzą książki, przeglądają inne, szukają ustępów i ilustracyj dotyczących tematu. Ustępy te zaznaczone zostają zakładką, na której wypisany jest punkt, do którego się odnoszą.

Dzieciom, które nie posiadają bibljoteki w domu, oddajemy do użytku naszą własną; mogą w ten sposób wykonać tęsamę pracę, co ich bardziej uprzywilejowane koleżanki.

Następnie trzeba te dokumenty uporządkować. Przy pomocy programu opracowanego przez dzieci i dokumentów przez nie przyniesionych, przygotowujemy nasze lekcje, według wzoru zalecanego przez dra. Decroly i podanego wyżej.

I. *b)* POWTÓRZENIE I TABLICE.

Po wyczerpaniu przedmiotu, to znaczy po miesiącu, dwóch, trzech, zależnie od wagi zagadnienia, dzie-

ci robią, zanim przejdą do innego ośrodka zainteresowań, dokładny przegląd opracowanego materjału.

Ten przegląd dokonywany jest zresztą codziennie, gdyż dzieci przeglądają często swoje zeszyty z przyjemnością i przypominają sobie ich treść, same o tem nie wiedząc.

Ale przegląd po wykonaniu programu robi się innym, bardzo ciekawym sposobem, pod postacią tablic, których wzór podajemy (tabl. 11,12).

Omawiamy z dziećmi dobór tablic. I tak naprzykład po opracowaniu programu: „ubrania" postanowiliśmy sporządzić siedem różnych tablic:

Len (tabl. 12), wełna, bawełna, konopie, jedwab, futra (dwie tablice, jedna przedstawiająca zwierzęta dostarczające futer, inna — różne rodzaje futer).

Tu zaczyna się osobista praca uczenic. Zazwyczaj nasza interwencja jest zbyteczna. Dziewczynki wybierają przodownice zwykle tyle, ile jest tablic do sporządzenia. Przodownice wybierane są z pośród dzieci, mających najwięcej inicjatywy i uznanych przez klasę za najzdolniejsze.

Przodownice dobierają sobie same współpracowniczki lub te ostatnie grupują się samorzutnie dokoła wybranej przodownicy. Ona to dzieli wówczas robotę. Jedna wyszukiwać będzie surowce, do fabrykacji danej tkaniny; będzie musiała wyszukać lub narysować maszyny używane do fabrykacji; inne dziewczynki gromadzą wszystkie rodzaje tkanin otrzymywane z tego surowca; czwarta grupa wycina przedmioty lub ubrania fabrykowane z niego; na tę pracę pozwala im się poświęcić jeden wieczór.

Nazajutrz popołudniu zostają wykonane tablice. Klasa przeobraża się w pracowity i wesoły ul. Tworzą się grupki. Przodownice dozorują i organizują pracę. Materjały przyniesione przez dzieci zostają zebrane, zgrupowane i rozklasyfikowane. Dzieci dyskutują sposób ich rozłożenia na tablicy i dochodzą w końcu do porozumienia. Każde z nich wnosi do pracy cechy indywidualne, a niekiedy — wiele smaku.

Ta zbiorowa praca ma wielkie zalety: ułatwia i rozwija pomoc wzajemną. Gdy naprzykład dzieci, poszukując dokumentów odnoszących się do ich tablicy znajdą takie, które mogłyby się przydać innym grupom, ofiarowują je koleżankom dobrowolnie.

Zazwyczaj wystarcza jednego popołudnia do sporządzenia szeregu tablic, które dzieci następnie przybijają do listewek i zawieszają na ścianie.

To zestawianie tablic bardzo zajmowało moje uczenice. Zwykle na końcu sali na stole znaleźć można było jakąś rozpoczętą tablicę, odtwarzającą obserwacje codzienne. Tabl. 13 przedstawia dzieje fasoli, nad którą codziennie dokonywane były pomiary. Rysunek wykonany został w zeszycie w skali 1 : 10 (lekcja rachunku stosowanego). Tablica ta jest owocem pracy 23 uczenic, czego nie możnaby się domyśleć, gdy się ją widzi W końcu 4-go roku nauczania liczba tablic, zdobiących klasę doszła do 26. Za ogólną zgodą dzieci postanowiły zastąpić wszystkie tablice poglądowe szkoły przez tablice własnej roboty.

Zostały one następnie podzielone między dzieci, które je chronią, jako przedmioty wielkiej wartości.

Wypożyczyły mi je uprzejmie do zdjęć. Tabl. 14 i 15 przedstawiają dwa takie egzemplarze.

II. KONFERENCJE.

Pozwólmy jednej z naszych małych uczenic, A. L., wyjaśnić, co rozumiemy pod wyrazem „konferencje". Oto co ona o tem pisze w swoim dzienniku z 3-go roku nauczania.

KONFERENCJE (1).

Nie wiecie może, co ja nazywam konferencjami. Więc wam powiem: są to krótkie pogadanki na dowolny temat; miewają je uczenice naszej klasy. Są między nami takie, które pogadankę swoją wygłaszają jednym tchem, jakgdyby im było pilno skończyć; inne wahają się i mruczą niewyraźnie, jeszcze inne mówią jasno i śmiało. Poznać można odrazu po twarzy dzieci, które z nich lubią miewać pogadanki. Te które nie lubią idą do katedry jak na tortury, są onieśmielone i zmieszane. Mówią bardzo cicho; w głębi klasy nie słychać ich wcale, widać tylko jak poruszają wargami. Przeciwnie te,

(1) Nietylko treścią ale przedewszystkiem stylem swoim ćwiczenia dzieci, przytoczone przez autorkę, odbiegają wybitnie od ćwiczeń uczniów naszych szkół powszechnych tego samego poziomu. Wynika to nietylko z zalet metody zapewniającej szybszy, wszechstronniejszy rozwój dzieci, lecz również z odrębnej ich psychiki. Pochodzą one ze sfer zamożnego i kulturalnego mieszczaństwa zachodnio - europejskiego, wychowane są w dużej stolicy o charakterze międzynarodowym. Wszystko to odbijać się musi na rozwoju duchowym dzieci. W tłumaczeniu usiłowałam jaknajbardziej oddać właściwości ich stylu; chodziło bowiem o uwydatnienie: 1-o bogactwa i dojrzałości wyrażeń; 2-o nieco wyszukanej niekiedy budowy zdań, świadczącej o rozbudzonem dążeniu do wytworności stylu, o poczuciu rytmu wewnętrznego i rytmiki mowy; 3-o również wiernie jednak starałam się oddać pewne niedociągnięcia tak w toku myśli, jak rozplanowania materjału, nieudolne i niewykończone obrazy i wadliwą budowę zdań. Wskutek tego tłumaczeniu brak cech swojskości; tak nie piszą polskie dzieci; wzamian za to odnośne ustępy, mają, jak mieć powinny, charakter ścisłych dokumentów, pozwalających zorjentować się w wynikach metody i rozwoju umysłowym uczenic. (Przyp. tłum.).

które lubią mówić są rade, że mogą mieć pogadankę; nie zdradzają nawet jej tytułu, aby niespodzianka była tem większa.

Dzień pogadanki jest dla nas prawdziwą uroczystością, uroczystością szczególnie dla tych, które słuchają.

Poczynając od pierwszego roku nauczania dzieci miewają pogadanki co tydzień; temat jest dowolny, o ile możności jednak związany z ośrodkiem zainteresowania.

W czwartym roku nauczania pogadanki te zostają znacznie rozszerzone, ale odbywają się tylko raz na trzy tygodnie. Otóż, co jest ciekawe, to to, iż niektóre dzieci opracowują je przez całe trzy tygodnie, myślą o nich codziennie, zbierają to stąd, to stamtąd zajmujące szczegóły. Dzięki temu systemowi uzyskują doskonałą metodę pracy i wzwyczajają się do obszerniejszych opracowań.

Pogadanki są bardzo zajmujące; uzupełniają a nawet niekiedy zastępują lekcje obserwacji.

Dzieci przyzwyczajone od chwili wstąpienia do szkoły do tego, iż posługujemy się materjałem poglądowym, przynoszą go naturalnie same.

Niektóre dziewczynki są prawdziwemi małemi pedagogami, rozwijającemi metodycznie i inteligentnie przygotowany przez się materjał. Klasa streszcza pogadanki w zeszytach pogadankowych za pośrednictwem rysunku lub dokumentów; niekiedy również w zeszytach do obserwacji, jeśli odnoszą się wprost do wybranego ośrodka zainteresowań.

Po pogadance następuje zazwyczaj krytyka. Nie jest ona nigdy złośliwa. Dzieci na początek oświadczają

zawsze, że jest to bardzo zajmujące, potem na podstawie notatek, które robiły w czasie pogadanki, stawiają zapytania, zwracają się o dodatkowe wyjaśnienia. Niema naturalnie potrzeby podkreślać znakomitego wpływu tych pogadanek na wyrobienie językowe dziecka, na łatwość wyrażania się.

Oto tytuły wszystkich pogadanek, które miała jedna dziewczynka [1]:

DRUGI ROK NAUCZANIA.

Hipopotam, 1.12. 1917. — Lawiny, 9.1. 1918. — Cukier, 2.3. 1918. — Banan, 4.4. 1918. — Dobre trawienie, 11.5. 1918. — Mamut, 5.6. 1918. — Kartofel, 22.6. 1918.

TRZECI ROK NAUCZANIA.

Mleko, zabójca dzieci, 19.10. 1918. — Łabędź, 9.11. 1918.—Kopalnie soli w Wieliczce, 14.12. 1918.— Chiny, 8.1. 1919. — Piernik, 15.2. 1919. — Pompea, 22.6. 1919. — Człowiek przedhistoryczny (pogadanka odbyła się w muzeum), 3.4. 1919. — Ukryte piękności przyrody, 3.5. 1919. — Kilka ptaków z mórz arktycznych i antarktycznych, 4.6. 1919.

CZWARTY ROK NAUCZANIA.

Futra, 15.10. 1919. — Gniazda papug, 15.11. 1919. — Hodowla jarzyn, 6.12. 1919. — Mole i ubrania, 8.1. 1919. — Jak żyją i ubierają się Japończycy, 9.2. 1920. — Jedwab, 5.3. 1920. — Handel skórami, 30.3. 1920. — Rośliny, 10.4. 1920. — Kaktusy, 9.5. 1920. — Kapusta, 10.6. 1920. — Kiedy jest południe w Paryżu, 15.7. 1920.

(1) Pogadanki przygotowywane są w zeszytach, dopiero od drugiego roku. W 1-ym roku praca obejmuje tylko ćwiczenie ustne.

III. PRACE SAMORZUTNE.

Prace samorzutne są to ćwiczenia piśmienne dzieci na różne tematy, wybrane przez nie same, a odnoszące się zazwyczaj do aktualnego ośrodka zainteresowań.

Dzieci wykonywują te prace od pierwszego roku. Oto cztery ćwiczenia jednej uczenicy, pisane kolejno w pierwszym, drugim, trzecim i czwartym oddziale. Widać tu całą ewolucję [1].

PIERWSZY ROK.

Praca samorzutna. Czas: 5 min. (8.6. 1917). 7 lat.

Kijanka.

Kijanka jest zwierzęciem, żyjącem w wodzie. Kijanka ma ogon śpiczasty, ma też 4 łapy, 2 z przodu i 2 z tyłu. To zwierzę je rośliny.

DRUGI ROK.

Czas: 20 min. (16.4. 1918). 7 lat, 10 miesięcy.

Moja klasa w tej chwili.

W mojej klasie są kwiaty, cała półka jest niemi przybrana. Lubię za to półkę bardzo. Jest też stół z kamieniami i akwarja z żabami, traszkami i żabim skrzekiem. Małe spodeczki. A na stole pani jest perłopław. Ze wszystkich stron na ścianach są rysunki i różne tablice.

Jest także tablica, szafa, słoiki, w jednym jest tylko woda w drugim — miedzianka.

(1) W oryginale zachowana została pisownia. Błędów jest bardzo mało, po 2 w pierwszych dwóch ćwiczeniach; w następnych niema ich wcale. (Przyp. tłum.).

Lea przyniosła tablicę owoców, którą zawiesiłyśmy w naszej klasie. Jednem słowem, lubimy ją bardzo, gdyż jest taka ładna.

TRZECI ROK.

Czas: 25 min. (5.5. 1919).

Nowa uczenica.

Dziś rano, ku naszemu wielkiemu zdziwieniu, dziewczynka jednastoletnia przyszła przedstawić się pani. Nazywa się Felicja, nie znam jej nazwiska. Jak ona musiała być zdziwiona i wzruszona, widząc tę wielką klasę przed sobą! Wszystko było dla niej nowe, pani, nowe jej znajome, akwarja, terrarja, zamieszkane przez nowy dla niej świat, być może! Rysunki, wiszące na ścianach, kwiaty, mapy, skrzynki ze zbiorami, wystawa z minerałami i zębami zwierząt. To wszystko musiało ją mocno dziwić, zresztą poznać to było można doskonale z jej miny!

CZWARTY ROK.

(15.5. 1920). 10 lat.

Nasza przechadzka (wyjątek z dzienniczka).

Wczoraj poszłyśmy mierzyć odległość między drzewami w drugiej części parku du Cinquantenaire.

Gdyśmy naliczyły 25 drzew, stojących rzędem w głównej alei i gdy stwierdziłyśmy ich odległość za pomocą łańcucha mierniczego, jak geometrowie, postanowiłyśmy zajść do muzeum egipskiego. Cóż to za niezwykła rzecz to muzeum! Płaskorzeźby na grobowcach przedstawiają sceny z ówczesnego życia; ludzie mają tak dziwne postawy, że przychodzi ochota śmiać się, ich szczególne pismo są to hieroglify, które najpierwszy ze wszystkich potrafił odczytać Champollion, ciekawe sarkofagi z ich mumjami zabalsamowanemi i owiązanemi taśmami, nasuwają na myśl dziwne wierzenie tego

ludu, który wyobrażał sobie, że po trzech tysiącach lat ich ciała znowu ożyją. Dlatego to tak pielęgnowali swoje trupy; chowali je do sarkofagów malowanych, wśród przedmiotów codziennego użytku, których zmarli najbardziej potrzebowali. Napewno nie myśleli, że będą kiedyś wystawieni w muzeum i że wzbudzą podziw w gromadce dzieci.

Dzieciom te prace samorzutne robiły zawsze przyjemność. W końcu 4-go roku sporządziły z nich zbiór. Wybrały jako tytuł „Małe—dla małych". Książka zawiera dedykację, trzy wstępy i 110 ćwiczeń oraz spis rzeczy.

Jest podzielona na 4 części, odpowiadające czterem opracowanym ośrodkom zainteresowania.

Owoce, odżywianie, ubranie, rośliny. Zamieszczone poniżej dwa wstępy, zaznajamiają z dziejami książki. Wszystkie uczenice wzięły udział w jej przygotowaniu; książka jest owocem pracy zbiorowej i jednostkowej uczenic. Zawiera małe arcydzieła; są to prace, wykonywane dobrowolnie i bez żadnej naszej pomocy w klasie. Ograniczyliśmy się tylko do poprawienia błędów ortograficznych.

Ilustracje zostały wykonane przez uczenice. Książka ta jest naprawdę odpowiednią czytanką dla młodszych dzieci.

WSTĘP DO KSIĄŻKI.

„MAŁE DLA MAŁYCH".

II.

Bardzo nas to cieszy, że możemy ofiarować naszym rodzicom piękny zbiorek prac samorzutnych, wykonanych przez nasze małe koleżanki, uczenice czwar-

tego oddziału przygotowawczego A. Od pierwszego dnia, od chwili, gdy ujrzałyśmy szkołę, tę kochaną szkółkę pełną słońca i zieloności, otaczały nas wciąż wszelakie żyjątka; kochałyśmy je i ochraniałyśmy je z całych sił. To też jesteśmy bardzo wdzięczne Pani, dzięki której polubiłyśmy zajmującą i przyjemną metodę p. Decroly, Pani Kierowniczce, która pozwoliła nam zamienić klasę w wesołe i żywe muzeum, w którem odnajdujemy wszystkie istoty, poznane i podziwiane przez nas w ciągu czterech pierwszych lat nauki. Owe to istoty opiewane były przez nasze małe koleżanki w ćwiczeniach, tworzących ten zbiorek. Gdy będziemy już duże i przestaniemy się bawić hałaśliwie, z przyjemnością weźmiemy sobie nieraz do ręki wypracowania z przeszłości i jak miło nam będzie odczytywać je i przeżywać na nowo te szczęśliwe lata, spędzone w towarzystwie naszej pierwszej nauczycielki.

Lula W. — 8½ lat.

III.

W klasie, na pulpicie przyszłam na świat! Pracowicie układały mnie dziewczynki! I z jakąż to radością powitały dzieło dokonane! Cieszyły się, przepisując swoje wypracowania, których dzieckiem jestem ja, do ładnego zeszytu ze ślicznemi malowankami. Z wielkiem wzruszeniem dowiedziały się, że zostaną one odbite na maszynie! Z jakąż radością wreszcie, gdy wszystkie te cuda zostały już przepisane, zilustrowały je starannie i czarodziejskiemi paluszkami porozmieszczały wśród nich malowanki!

Wówczas oprawiły całość... byłam gotowa!

A teraz powiem wam, gdzie jest ta klasa małych

literatek, małych poetek, zawieram wszak i drobne wierszyki, które ich wnuczęta czytać będą z przyjemnością, a którym one same, gdy się zestarzeją i zgarbią, przysłuchiwać się będą ze łzami w oczach... Dumne, że osiągnęły upragniony cel i rade, że udało im się zrobić coś dobrego dla dzieci.

A więc ta klasa znajduje się pod niebem Brukseli, w obliczu Belgji; mieści się na rogu ul. Gravelines i Bulwaru Clovis. A imię jej — 4-a klasa przygotowawcza A. Wiek autorek — od lat 8 do 10. Takiemi oto są moje dzieje. A teraz czytajcie mnie, czytajcie te cuda!

Hela v. B. — 10½ lat.

PISOWNIA.

Poddaliśmy nasze uczenice badaniom za pomocą testów na pisownię według „Barême d'instruction" Vaney'a [1].

W pierwszem zdaniu według Vaney'a, dzieci od 10 do 11 lat robią 4 błędy; nasi uczniowie tego samego

[1] Zdanie pierwsze testu, zaczerpnięte z Binet'a, brzmi w oryginale: „Les jolies petites filles étudient les plantes qu'elles ont ramassées". Następne cztery zdania, dyktowane za jednym razem: 1. „Emile est un petit garçon bien sage, il écoute son papa et sa maman, il va à l'école". 2. „J'ai une tête, deux bras, deux jambes, une bouche, vingt dents, une langue, dix doigts". 3. „Le soleil brille déjà de ses plus gais rayons. Les hommes parlent en chantant. Les bergers sont heureux de la belle journée qui se prépare, ils suivent au pâturage le grand troupeau de vaches pesantes". 4. „Le garçon de ferme, de son pas lourd, entrait dans la grange encore obscure ou nous reposions. Les boeufs mugissaient tout bas. Dans la cour, le coq, les poules, le chien allaient et venaient". Przytaczanie tłumaczenia polskiego pominięto, jako bezcelowe.

Barême d'instruction, są to zadania, pozwalające skontrolować postępy uczniów z danego przedmiotu. Przystosowane są do programu szkół powszechnych. Autorem ich jest Vaney, jeden z uczniów i współpracowników d-ra Decroly.

(Przyp. tłum.).

wieku (4 rocznik), robią średnio 1,9 błędu. W dalszych zdaniach, według Vaney'a, dzieci od 10 do 11 lat robią 11 błędów; nasi uczniowie z 4 roku — średnio 5¼ [1].

RACHUNKI.

Tab. 15 jest wyjęta z zeszytu do obserwacyj, obrazuje ćwiczenia w pomiarach i stosowanie ich przy nauce rachunku oraz otrzymane wyniki.

Testy rachunkowe (Vaney): 4 oddział, 10 lat, 4-y rok nauczania. Otrzymane wyniki: średnia 8,5 na 10 [2].

SŁOWNIK.

Przypisujemy wielkie znaczenie zagadnieniu słownictwa. Wszystkie wyrazy pochodne lub złożone, synonimy lub homonimy, odnoszące się do ośrodka zainteresowania, jak również pozostające w związku z niemi wyrażenia, są ilustrowane i wyjaśniane.

(Ob. Przygotowanie lekcyj, wyrażanie słowne).

IV. ZDOBIENIE KLASY.

Ściany klasy są ozdobione pracami uczenic i przez same uczenice. Sporządzanie tablic przeglądowych gra tu główną rolę. Rysunki, uznane przez dzieci za dość

(1) Poniżej autorka podaje ustęp, dyktowany dzieciom w dn. 28.4. 1920. Dzieci zrobiły tylko 8 błędów przeciętnie, co świadczy, że stosunkowo bardzo dobrze piszą, gdyż dyktando należy do trudniejszych. Ze względów j. w. tłumaczenie dyktanda zostało pominięte, jak również wezwanie autorki do stosowania przez czytelników tego wzorowego dyktanda sprawdzającego. (Przyp. tłum.).

(2) Année psychologique XI. str. 146. Mesure du degré d'instruction des élèves en calcul.

ładne, przyczyniają się również do upiększenia wyglądu klasy. Cała dekoracja jest owocem pracy uczenic. W czwartym roku nauki dzieci postanowiły nawet zastąpić cały materjał poglądowy szkoły swojemi własnemi tablicami. (Tabl. 16).

MONOGRAFJE DZIECI.

Wybraliśmy trzy typy zajmujące i charakterystyczne.

1-o. Augusta, uczenica zdolna, od początku pracowita, obdarzona umysłem badawczym, interesująca się przyrodą. Cała jej działalność, wszystkie jej zainteresowania skierowane są na nauki przyrodnicze.

2-o. Helena, wyborny przykład, udowodniający wybitne zalety metody.

3-o. Iwetka, uratowana od niedorozwoju, jak wykaże jej monografja, dzięki metodzie Decroly.

I. AUGUSTA.

Augusta, ur. 1 czerwca 1910 r.

Wstępuje do pierwszego oddziału przygotowawczego dnia 1 października 1916, w wieku lat 6 i 4 miesiące. Jedynaczka, wychowywana przez bardzo inteligentną matkę. Ojciec, lekarz wojskowy, poszedł na wojnę w samych jej początkach.

A., wychowująca się między matką, babką i wujem, jest bardzo pieszczona, mało towarzyska, nie zawsze zbyt uprzejma ani miła.

Od początku ujawnia wielką bystrość i dużą zręczność w rękach. Ale od początku również daje się zauważyć brak wysiłku tam, gdzie napotyka pewne trudności.

4 stycznia zostaje zbadana za pomocą testów Binet'a, a wyniki pozwalają stwierdzić rozwój umysłowy przyśpieszony o 2 lata. A. doszła do syntezy wszystkich sylab (metoda myślowo-wzrokowa) po sześciu tygodniach. Czyta biegle i z odczuciem powiastkę z 3-ej książki Smets'a.

Ma doskonałą pamięć wzrokową i doskonałą pamięć słuchową, oraz łatwą wymowę.

Postaramy się przedstawić rozwój dziecka w ciągu czterech pierwszych lat nauki, zwracając szczególną uwagę na ortografję, prace samorzutne, rachunki, obserwację, kojarzenie i rysunki.

PISOWNIA.

A. odrazu doskonale pisze [1].

PRACE SAMORZUTNE.

A. ma łatwość wypisywania się; pisanie robi jej przyjemność.

Oto pierwsza jej samorzutna praca 11.6. 1917.

Jedwabnik.

Jedwabnik je liście drzewa morwowego. Otrzymałyśmy motek jedwabiu z oprzędu jedwabnika. Dostałyśmy trochę jedwabiu, którego nie można było rozmo-

[1] Następują przykłady 4-ech dyktand, pisanych kolejno w czterech oddziałach, , jako udowodnienie uzdolnień A. do pisowni. W tłumaczeniu opuszczono je ze względów podanych wyżej. (Przyp. tłum.).

tać, do przyklejenia w zeszycie. Włożyłyśmy oprzęd do ciepłej wody i to się bardzo łatwo snuło.

Następujące ćwiczenie jest wyjęte z zeszytu *z drugiego roku.*

Jedwabnik. (Rozwój).

Najpierw są jajeczka, a potem wychodzi z nich mała gąsienica i powoli rośnie. Gryzie liście. Wtedy snuje sobie oprzęd. W szkole jest tablica jedwabnika i mały kołowrotek do snucia jedwabiu. Motyl, który się nazywa również jedwabnikiem, wychodzi z poczwarki i żyje tylko piętnaście, szesnaście dni. Wtedy bierze się jedwab. Robi się z niego suknie, wstążki, nici do szycia.

Praca samorzutna w trzecim oddziale przygotowawczym. Odpis zgodny z oryginałem. (31.5. 1919).

Roślina mięsożerna.

Kilka dni temu moja przyjaciółka, Lea, przyniosła nam roślinę mięsożerną. Ta roślina jest bardzo dziwna. Ma małe włoski rude, które się zaginają, gdy jej się daje żywność. Dałyśmy jej jeść. Ale w bardzo śmieszny sposób. To też proszę Was, nie śmiejcie się! Wzięłyśmy scyzoryk i na ostrzu położyłyśmy trochę białka, które wsunęłyśmy ostrożnie między jej rude włoski. Kiedy wróciłyśmy po południu, ona już wszystko strawiła. Znowu dałyśmy jej jeść i przyglądałyśmy się jej z taką samą przyjemnością, jak i rano.

Poniższa praca jest wyjęta z jej zeszytu. 25.2.1920. (IV-y oddział przygotowawczy):

Lipa.

Na podwórzu szpitala znajduje się lipa; jest ona już tam od dawna, bardzo dawna. Lipa rzuca spojrzenia do smutnych sal, przypatrując się z pod oka poświęceniu i tkliwości pielęgniarki dla biednego chorego. Gdy przybywają ozdrowieńcy, ona nie tylko rzuca swój cień, by uchronić ich od słońca, ale setki jej kwiateczków rozsiewają słodką woń, która rozwesela nieszczęsnych biedaków. Często ptaki przylatują urządzać koncerty na jej gałęziach, pszczoły plądrują tam przez dzień cały, przychodzą zbierać nektar, a nieśmiałe motyle zanurzają swoje trąbki w ich wonnych kielichach. Gdy jaki chory jest już wyleczony i odchodzi, rzucając ostatnie spojrzenie na lipę, lipa jest bardzo zadowolona, gdyż przyczyniła się do wyzdrowienia chorego! Ale są i tacy, którzy inaczej odchodzą... którzy umierają! Wówczas lipa płacze!

RACHUNKI.

W pierwszym roku rachunki idą bardzo dobrze.

W drugim roku szły gorzej w początkach. Nieraz znać było brak uwagi i skupienia. Ale pod koniec roku praca jest znowu celująca.

W trzecim roku praca jest dobra w dalszym ciągu, a oto wyniki, otrzymane według testów Vaney'a: 3 stopień, dziewięć lat, 3 lata nauki szkolnej. Wynik: 8,5 na 10.

Program, obowiązujący w Brukseli dla trzeciego roku, został przerobiony całkowicie.

W czwartym roku: Vaney, 4-y stopień, dziesięć lat; 4 lata nauczania szkolnego. Wynik: 8 na 10.

Oto kilka zadań, obmyślonych przez Augustę i rozwiązanych przez pozostałe dzieci (wszystkie dzieci są przyzwyczajone do układania zadań dwa razy w tygodniu).

2 czerwca 1920.

a) Mam 90 gron winnych, które umieściłam w piwnicy, by dostarczyć je na targ za tydzień. Gdy nadszedł oczekiwany dzień, idę po winogrona. 8 gron zwiędło; 12 pokrytych jest pleśnią. Ile byłabym otrzymała pieniędzy, jeśli każde grono kosztuje 1,80 fr.?

b) Mam 2 aleje w ogrodzie. Są wysadzone różami, rozmieszczonemi w odległości 0,75 m. Rząd ma 500 m. długości. Ile mam wszystkich krzewów i ile będe miała róż, jeśli każdy krzew wyda 11 kwiatów?

c) Robiłyśmy pomiary w parku du Cinquantenaire. Odległość od wejścia do parku do arkady wynosi 360 m. Park ma 500 m. szerokości. Obliczyć powierzchnię parku w m.^{2} arach, ha.

OBSERWACJE.

Tablice 17, 18, 19, 20 przedstawiają wyciągi z zeszytów do obserwacyj z pierwszego, drugiego, trzeciego i czwartego oddziału przygotowawczego. Wskazują one rozwój dziecka w ciągu tych czterech lat.

KOJARZENIE.

Tablice 21, 22, 23 wskazują wyjątki z zeszytów do kojarzeń z trzeciego i czwartego oddziału przygotowawczego. (Dzieci nie mają zeszytów do kojarzeń w pierwszym i drugim roku nauczania).

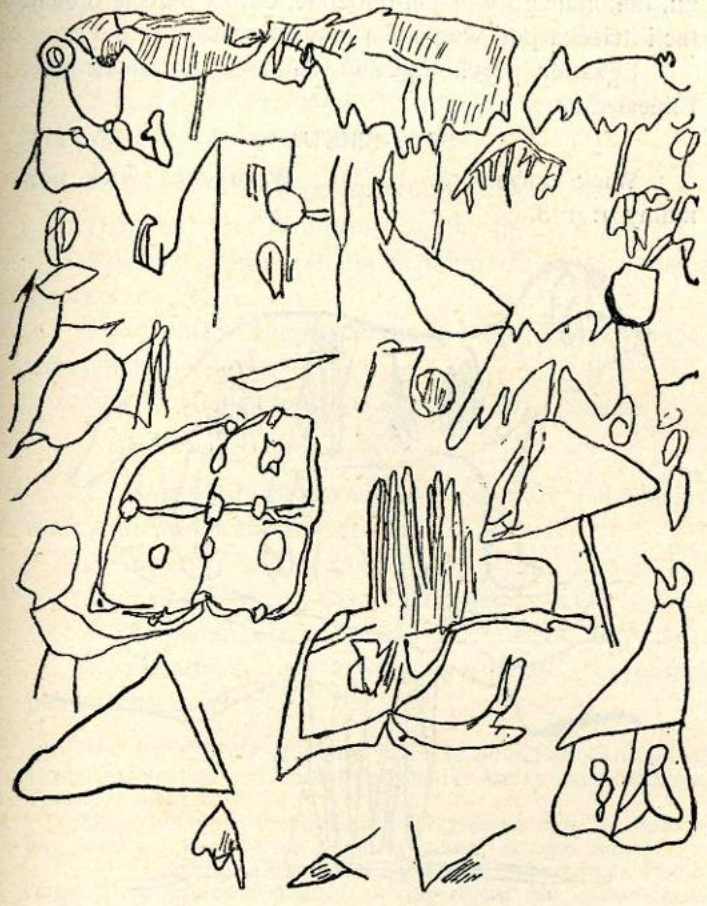
RYSUNKI.

Oto znów rozwój pracy Augusty od pierwszego roku, rys. IV i V.

Tablica 24 przedstawia rysunek, wykonany przez Augustę w trzecim oddziale, w wieku lat 8 i 4 miesiące.

Tablica 25 przedstawia rysunek, wykonany przez nią w czwartym roku nauczania, w wieku lat 9 i 6 miesięcy.

Wyniki egzaminu psychologicznego, dokonanego w chwili przybycia dziewczynki do szkoły oraz egzami-



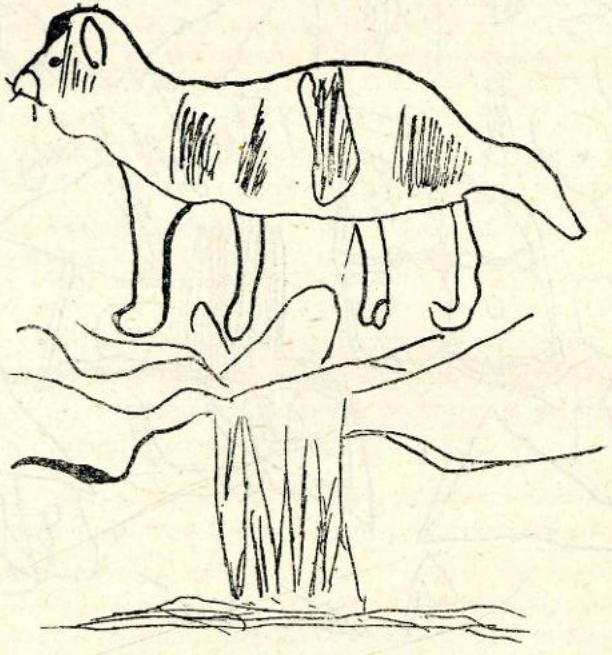
Pierwsze samorzutne rysunki Augusty „Troje prosiątek." Powiastka, którą czytano w klasie.

nu, dokonanego w 4-ym oddziale, dadzą pojęcie o ewolucji dziecka pod względem umysłowym.

Egzamin psychologiczny Augusty w wieku lat 7 i miesięcy 3.

TESTY BINET'A (1).

Wiek umysłowy: 10 lat. Wyprzedza wiek normalny o: + 3.



Rysunek samorzutnie wykonany pod koniec roku 1-go nauki.

(1) Szczegółowe dane opuszczono, ponieważ podana notacja jest inna niż zazwyczaj stosowana, i bez testów niezrozumiała. (Przyp. tłum.).

TESTY DECROLY'EGO.

1-o. *Rozumowanie praktyczne* (1); pudełko ze złożonym mechanizmem otwierania. Wynik ujemny.

2-o. *Testy z rycinami* (2) *pozwalające wykryć zdolność do koordynowania pojęć.*

WYNIKI DOBRE.

Uwaga: Test Bourdon'a, 4,75 min. — 4 błędy.

Pomiary głowy: średnica podłużna 15,8; średnica poprzeczna: 12,6.

Pod koniec drugiego roku sporządzilibyśmy schemat ogólny jej stanu (3).

Siła dynamometryczna: r. prawa 19; r. lewa 29.

STAN FIZYCZNY.

1. *Stan systemu nerwowego* (objawy z dziedziny reakcyj fizjologicznych systemu nerwowego).
2. *Zdrowie w chwili bieżącej.*
3. *Temperament* (działalność fizyczna).
4. *Znużenie.* (odporność na znużenie fizyczne).
5. *Dojrzałość.* (rozwój normalny czynności płciowych).

(1) Dr. Decroly. Epreuve nouvelle pour l'examen mental et son application aux enfant anormaux. Année psychologique, Tom XX. 1914.

Opuszczono w tłumaczeniu szczegółowe dane o egzaminie, ponieważ testy te nie są bliżej znane. (Przyp. tłum.).

(2) Ob. Bulletin trimestriel de l'Office intercommunal pour l'Orientation professionnelle et le placement des jeunes gens et des jeuns fills d l'agglomération bruxelloise. Nr. 3, Juillet 1921. Uwaga j. w. (przyp. tłum.).

(3) Schemat ten jak i następne dotyczące dalszego rozwoju Augusty oraz dwóch innych uczenic nie zostały reprodukowane w tłumaczeniu, ponieważ brak szczegółów o sposobie ich wykreślenia. Podano natomiast rubryki i punkty w-g. których dokonane były obserwacje i badania. (Przyp. tłum.).

WZRUSZENIOWOŚĆ.

6. *Ja niższe* (instynkty niższe..... zimno, i t. d.).

7. *Ja wyższe* (godność, skłonność do przewodzenia innym i t. d.).

8. *Uczucia społeczne wyższe* (czynne, poświęcenie, zmysł organizacyjny).

9. *Uczucia społeczne niższe* (bierne, proste oznaki sympatji, przywiązania, uprzejmości i t. d.).

NAUKA.

10. *Prace ręczne.*

11. *Nauka niższego stopnia* (przedmioty wymagające jedynie pamięci, mechanizacji).

12. *Nauka wyższego stopnia* (przedmioty wymagające myślenia oderwanego, rozumowania).

13. *Pojmowanie języka abstrakcyjnego* (trudna lektura, zadania).

14. *Pojmowanie języka konkretnego.*

15. *Stan zmysłów* (słuch, wzrok).

16. *Pamięć* (pamięć wrażeń).

INELIGENCJA.

17. *Inteligencja wyższa* (wyniki testów Binet'a, rozumowanie i t. d.).

18. *Inteligencja niższa* (testy dotyczące prób konkretnych).

19. *Wyrażanie słowne.* (Wymowa).

UWAGA. WOLA. CZYNNOŚCI MOTORYCZNE.

20. *Szybkość ruchu.*

21. *Dokładność.*

22. *Przyzwyczajenia.* 1-o Zdolność do łatwego nabywania przyzwyczajeń motorycznych. 2-o Zdolność do łatwego zachowania nawyku motorycznego.

23. *Uwaga wyższa* (zdolność rozumowania).

24. *Uwaga niższa* (dotycząca faktów konkretnych).

25. *Znużenie uwagi* wyższej i niższej.

Dr. Decroly jest również autorem następującego kwestjonarjusza, odnoszącego się do reakcyj wzruszeniowości dziecka w środowisku, w którem zazwyczaj żyje.

Załączamy w kwestjonarjuszu odpowiedzi + i — odnoszące się do Augusty.

KWESTJONARJUSZ ODNOSZĄCY SIĘ DO REAKCYJ WZRUSZENIOWYCH DZIECKA.

W ŚRODOWISKU, W KTÓREM ZAZWYCZAJ ŻYJE.

Ten kwestjonarjusz ma na celu ułatwienie poznanie dziecka dzięki reakcjom, które wyrażają nazewnątrz jego tendencje, skłonności, potrzeby instynktowne, wzruszenia, uczucia i namiętności.

Mogą nań odpowiedzieć tylko te osoby, które zazwyczaj przebywają z dzieckiem i posiadają wystarczający zmysł obserwacyjny, pewien stopień rozwoju umysłowego, pozwalający im zrozumieć terminologję, i zdolne są przytem do możliwej bezstronności, wolne są od uprzedzeń.

Matki i ojcowie lub inni członkowie rodziny, którzy dużo z dzieckiem przebywali, a szczególniej wychowawczynie ognisk, są najbardziej powołani do wypełnienia tego kwestjonarjusza.

Większość pytań ma znaczenie pozytywne i odpowiada istnieniu objawu lub reakcji; niektóre tylko pytania mają znaczenie negatywne i dotyczą nieobecności objawu lub reakcji.

Pewna ich grupa odnosi się do charakterystyki czynności i jako taka pozostaje w związku z tak zwanemi przejawami woli; ujawnia więc cechy dziecka,

które w dalszym ciągu zamieszczone są pod rubryką woli.

Inna grupa pozostaje raczej w związku z uzdolnieniami umysłowemi; te pytania są ważne, gdyż pozwalają na podstawie odpowiedzi rodziców lub wychowawców wniknąć w pewne czynności umysłu, objawiające się poprzez reakcje wzruszeniowe; mogą więc w ten sposób służyć jako uzupełnienie wyników pomiarów psychologicznych i egzaminu pedagogicznego .

Przy klasyfikacji i szeregowaniu rubryk i podrubryk kierowano się hierarchją tendencyj i ich związkiem z istotnie zasadniczemi instynktami.

Z jednej strony znajdują się instynkty i tendencje pozostające w związku z zachowaniem jednostki: instynkty obrony fizjologicznej i umysłowej; instynkty ekspansji fizjologicznej i umysłowej, tendencja do rozrostu i opanowania środowiska materjalnego, potem abstrakcyjnego; przymioty i wady wynikające z kombinacji, współistnienia lub konfliktów tych tendencyj.

Z drugiej strony występują instynkty i tendencje, pozostające w związku z zachowaniem gatunku pod postacią potrzeb związanych z płciowością, wychowywaniem małych, z różnemi postaciami uczuć społecznych. Naturalnie badanie inteligencji i, w szczególności uwagi, pamięci jak również badanie lekarskie będą musiały współdziałać, uzupełniać dane odnoszące się do dziedziczności i do zaburzeń fizycznych i psychicznych w rodzinie i szkole.

W odpowiedziach należy posługiwać się następującemi znakami:

\+ oznacza, że wada lub przymiot istnieją.

— oznacza, że wady lub przymiotu brak.

× oznacza, że istnieje przeciwieństwo.

± oznacza, że istnieje jedno i drugie w małym stopniu, niewyraźnie.

? oznacza, że nie można odpowiedzieć, lub, że nasuwają się zbyt wielkie wątpliwości, aby można było odpowiedzieć.

Znaki umieszcza się po liczbach oznaczających liczby porządkowe pytań. Można po znaku w razie potrzeby umieścić dodatkowe informacje.

O ile cecha jest bardzo silnie uwydatniona, można otoczyć znak kółkiem:

O ile cecha jest dawna, odnosi się naprzykład do pierwszego dzieciństwa, zaznaczy się to strzałką, umieszczoną nad znakiem.

Gdy cecha wykazuje tendencję do zaniku—strzałką, skierowaną ku dołowi i następującą po znaku +.

Gdy wykazuje tendencję do wzrostu — strzałką, skierowaną ku górze i poprzedzającą znak +.

Gdy istniała, lecz znikła — strzałką pod znakiem.

O ile uważa się cechę za dodatnią dla dziecka lub otoczenia, zakreśla się ją barwą czerwoną (ołówkiem lub atramentem).

O ile ma skutki ujemne — zakreśla się barwą niebieską.

Zamykając kwestjonarjusz, należy zgromadzić wszystkie dane w rubrykach, aby ułatwić orjentację.

Przykład: *a)* Wzruszeniowość, egocentryzm: I, II, III; *b)* Wzruszeniowość, egzocentryzm: I; *c)* Umysłowość; *d)* Charakterystyka czynności.

Ewentualnie byłoby pożyteczne podanie określonych faktów na poparcie jakiejś opinji, wypowiedzianej w związku z jedną z rubryk.

Badanie wzruszeniowości [1].

Tendencje egocentryczne.

Instynkt zachowawczy.

I. INSTYNKT ZACHOWAWCZY OSOBNICZY NIŻSZY.

1. *Apetyt*, duży, mały, *brak apetytu* w stosunku do pewnych pokarmów.
2. *Łakomstwo*. Pożądanie pewnych pokarmów w nadmiarze, żarłoczność.
3. *Szczególne upodobania* do pewnych pokarmów, pewnych napojów (alkoholicznych).
4. *Nadmierne pragnienie*. Potrzeba picia poza posiłkami. Częste dopominanie się o picie na przechadzkach. —
5. *Reagowanie na pewne pokarmy*. Wstręt lub mdłości wobec pewnych pokarmów *(jaja, mleko, mięso)*.
6. *Wrażliwość na ból fizyczny*. Ujawnia oznaki bólu przy spróchniałym zębie, wrzodzie, ranie, uderzeniu. +
7. *Wrażliwość na chłód*. Ujawnia oznaki wskazujące, że odczuwa chłód; bladość, drżenie, stara się umieścić blizko pieca, nakrywa się przesadnie. —
8. *Wrażliwość na zaziębienie*. Łatwo dostaje kataru, odziębia kończyny. +
9. *Wrażliwość na gorąco*. Łatwe pocenie się, apatja, omdlałość, znużenie szybsze, niż w innym czasie. +

[1] W powyższym formularzu uwzględniono już swoiste cechy Augusty; oznaczone zostały kursywą i znakami + i —.

10. *Wrażliwość na zmęczenie fizyczne.* Szybkie objawy zmęczenia w grach ruchowych, na przechadzkach, przy robotach ręcznych.
Potrzebuje dużo snu. —

11. *Wrażliwość na duszną atmosferę.* Oznaki złego samopoczucia w zamkniętej przestrzeni, w licznych zgromadzeniach. —

12. *Lubi czystość.* Nie lubi być brudnem, myje się samo, starannie, nie brudzi ubrania. Lubi, aby wokoło niego było czysto. Unika błota, kałuży. Ma zawsze czyste ręce.

13. *Wrażliwość na zatrucia.* Szybko występujące oznaki idjosynkrazji do kawy, tytoniu, alkoholu, pewnych pokarmów (mięczaków, poziomek, szparagów i t. p.), *jaj.*

14. *Wrażliwość na samozatrucia.* Oznaki zatrucia bez wyraźnych przyczyn, pochodzącego z jelit, wątroby, nerek (samorzutna pokrzywka). —

15. *Wrażliwość na infekcje.* Oznaki szybkiego zapalenia na skutek rany, próchnienia zęba i t. p. (częste wrzody i zastrzały). —

16. *Przychodzi powolnie do zdrowia.* Rany, skutki wypadków. —

17. *Lubi komfort.* Jest nadmiernie wrażliwe na ból, wygodnickie, pielęgnuje się starannie w razie bólu, choroby. +

18. *Potrzebuje ruchu;* cierpi, gdy musi siedzieć spokojnie. —

19. *Usposobienie.* Smutne, *wesołe,* równe, zmienne.

II. INSTYNKT ROZWOJU, ROZROSTU, EKSPANSJI.

1. *Posiada miłość własną.* Dba o swoje ja, swoją osobę fizyczną i umysłową. —
2. *Ambitne.* Pragnie osięgnąć wyższe stanowisko. —
3. *Pyszne.* Uważa, iż zasługuje na to stanowisko. —
4. *Strojniś.* Zajmuje się swoją powierzchownością i stara się ją przyozdobić. +
5. *Próżne.* Ma przesadne pojęcie swojej wartości, chwali się. —
6. *Lubi niezależność.* Nie lubi, by mu rozkazywano. —
7. *Pragnie wystarczać sobie samo.* Nie prosi o pomoc, szuka samo swojej drogi. —
8. *Dumne z tego, co robi.* Lubi, aby wiedziano, co robi. +
9. *Ma poczucie godności.* Nie poniży się dla otrzymania czegokolwiek, nakazuje szacunek dla swojej osoby fizycznej i moralnej. +
10. *Domaga się swoich praw.* Protestuje, gdy jest pokrzywdzone, domaga się tego, co mu się należy, nie pozwala się wyzyskiwać. +
Uwagi dodatkowe.

III. INSTYNKT ROZWOJU (rozrostu, ekspansji). Ciąg dalszy. INSTYNKT WŁASNOŚCI.

1. *Zależy mu na jego rzeczach.* Zabawki, książki, ubranie.
2. *Chowa i zamyka, to co do niego należy.* —
3. *Protestuje, gdy dotykać jego rzeczy, lub gdy je zabierać.*
4. *Dbałe o swoje rzeczy.* Zabawki, książki, ubranie i t. d.

5. *Porządne.* Czy ma jakie manje w zakresie porządku? +
6. *Oszczędne.* Oszczędza swoich rzeczy, swoich pieniędzy. +
7. *Skąpe.* Gromadzi bez potrzeby. —
8. *Przywłaszcza sobie cudze rzeczy.* Bez zamiaru ich zachowania. (Nieświadomie). —
9. *Pożąda* rzeczy cudzych. —
10. *Zazdrosne* o dobra innych. —
11. *Przyswaja sobie cudzą własność z zamiarem jej zachowania* (cukierki, przedmioty klasowe, zabawki, ubranie, pieniądze, inne przedmioty). —
12. *Skłonność do kolekcjonowania. Marki, pocztówki,* przedmioty cenne, artystyczne, dziwaczne, *inne przedmioty.*
13. *Przewidujące.* W stosunku do dnia jutrzejszego, czasów późniejszych. +
14. *Łatwo od kogoś pożycza.* —
15. *Nie prędko oddaje pożyczone.* —
16. *Zamienia i sprzedaje bez chęci zysku.* Zamiana rzeczy. —

Uwagi dodatkowe.

IV. INSTYNKT ROZWOJU (rozrostu). CHĘĆ POZNANIA. CIEKAWOŚĆ.

1. *Ciekawe nowych wrażeń.* Barwa, kształt, dźwięk, smak, zapach. +
2. *Ciekawe wiadomości:*
   a) odnoszących się do *nauk przyrodniczych* (rośliny, zwierzęta), fizyka, chemja.

   b) odnoszących się do *mechaniki* (nauki stosowane, samoloty, samochody, koleje żelazne, przemysł i t. d.). —
   c) odnoszących się do *meteorologji* i *astronomji* (czas, godzina, chmury, księżyc, gwiazdy i t. d.). +
   d) odnoszących się do *geografji,* do obyczajów różnych narodów, do produkcji różnych krajów, do podróży, badań geograficznych, przygód i t. d.... +
   e) odnoszących się do *historji,* historji wielkich ludzi, zdobywców, uczonych historji wojskowości, dobroczyńców ludzkości. +
   f) odnoszących się do *matematyki,* liczby, algebra, geometrja. —
   g) odnoszących się do *mitologji,* legend, baśni, tematów fantastycznych.
   h) odnoszących się do *pojęć ogólnych,* do polityki, do zagadnień społecznych, ekonomicznych. —
   i) odnoszących się do *poglądów filozoficznych.* —
   j) ulubiona lektura (powieści, *podróże,* bajki, *nauki przyrodnicze,* historja, technologja, religja itp.).
3. *Ciekawe plotek, szczegółów.* +

Uwagi dodatkowe.

V. REAKCJE OBRONY BIERNEJ (Strach).

1. *Boi się ciemności.* —
2. *Boi się przestrzeni.* Obawa przejścia przez plac, wejścia do kościoła, nad brzegiem pustej przestrzeni.
3. *Boi się wody.* —
4. *Boi się hałasu.* —

5. *Boi się wyniosłości.* (Góry, wysokie domy).
6. *Boi się zwierząt.* Jakich? *Psa.*
7. *Boi się osób obcych.* —
8. *Boi się broni.*
9. *Boi się burzy, błyskawic.* —
10. *Boi się scen brutalnych.* (W rzeczywistości i w kinematografie).
11. *Boi się cierpienia.* Nie chce iść do doktora, dentysty. +
12. *Boi się choroby.* Obawa widoku chorych, obawa zarażenia. +
13. *Boi się śmierci.* Obawa widoku trupów, nieboszczyków, nawet osób kochanych, obawa śmierci. —
14. *Ostrożne.* Nie zapuszcza się i nie ryzykuje tam, gdzie obawia się niebezpieczeństwa. +
15. *Nieśmiałe.* Obawia się ukazać, zwrócić uwagę na siebie. +
16. *Kłamliwe.* Z obawy przed skutkami. *(Bardzo imaginacyjne).*
17. *Fałszywe. Dąsające się.* Ukrywa swoją grę, tai się przez obawę. —
18. *Bije w swojej obronie.* —

Uwagi dodatkowe. A. często popełnia drobne kłamstwa. Winna tu jest wyłącznie jej wyobraźnia

VI. REAKCJA OBRONY CZYNNEJ I NAPAŚCI.

1. *Drażliwe.* Objawia szybko niezadowolenie (wyrazy, gesty), gdy je ktoś lub coś niepokoi.
2. *Niecierpliwe.* Jak wyżej.
3. *Gniewliwe.* Jak wyżej, lecz cechy wyraźniejsze (krzyk, unoszenie się) *szybko przemijające.*

4. *Gwałtowne.* Jak wyżej z biciem, rzucaniem się na ziemię, biciem siebie samego, tłuczeniem przedmiotów. —
5. *Brutalne.* Nadużywa swej siły, gdy się mści lub atakuje. —
6. *Instynkt niszczycielski.* Niszczy bez powodu lub przez zemstę. —
7. *Okrutne.* Przyczynia bez powodu cierpienia. —
8. *Szorstkie.* Nieopanowane, hamuje się z trudnością. —
9. *Przekorne.* Drażni innych czynnie.
10. *Złośliwe.* Drażni innych słowami, dostrzega ich słabostki i podkreśla je; *bardzo wybitna cecha u A.*
11. *Nikczemne.* Wyzyskuje słabość. —
12. *Kłamliwe.* Dla spotwarzenia, zaszkodzenia, dla zrzucenia winy na innego. —

Uwagi dodatkowe.

VII. TENDENCJE ESTETYCZNE.

Podziwia piękno: a) w barwie, malarstwo (muzea); *b) w formie,* rysunek, rzeźba (muzea); *c)* w dźwiękach (muzyka, chęć słyszenia śpiewu, teatr, koncert, instrumenty); *d) w ruchu* przedmiotów i istot żywych; *e)* w zjawiskach *przyrody* +: kwiaty, + krajobrazy, drzewa, kształty zwierzęce i ludzkie; *f) w myślach* (jakiego rodzaju?).

Uwagi dodatkowe.

VIII. TENDENCJE ETYCZNE.

1. *Rozróżnia dobro od złego.* +
2. *Stara się czynić dobrze.* +
3. *Troszczy się o swoje postępowanie,* wyniki swoich czynów. +

4. *Skrupulatne.* Posuwa troskę o swoje postępowanie ponad zwykłą miarę. +
5. *Szczere, otwarte.* Nie kryje swojej gry, nie stara się oszukiwać samego siebie. +
6. *Uczciwe, lojalne, prawe.* +
7. *Obowiązkowe.*
8. *Nie daje się powodować: a)* złym radom; *b)* złym przykładom; *niekiedy:* 1-o przez apatję; 2-o z obawy kary; 3-o z obawy przed innemi konsekwencjami (nie zrobienia komuś przykrości, zepsucia opinji, którą o niem mają); 4-o z chęci czynienia dobrze.
9. *Potrzebuje oparcia,* opieki, by nie poddało się złym skłonnościom. —
10. *Łatwo znajduje usprawiedliwienie.* —
11. *Łatwo obiecuje.* —
12. *Dotrzymuje swoich obietnic,* zobowiązań, swojego słowa. +
13. *Żałuje* szczerze tego co zrobiło. +
14. *Ma wyrzuty sumienia,* żal do siebie, za to, co zrobi. —
15. *Stara się naprawić wyrządzoną krzywdę.* —
16. *Posiada ideał:* a) kogo chce naśladować? b) czem chce zostać? *gospodynią wiejską;* c) jaki rodzaj życia pociąga je? *życie na wsi;* d) jaki zawód jest najbardziej godny zazdrości? najpiękniejszy? *gospodyni wiejskiej;* e) jaki czyn stanowi największą zasługę, jaki najodważniejszy? (Wybór między uratowaniem nieprzyjaciela, brata, ojca, *matki,* dziecka tonącego i t. d.), praca dla wychowania rodziny, narażenie życia dla ojczyzny i t. d. f) jaki czyn jest najbardziej niegodziwy, najnikczemniejszy, najpodlejszy?

17. *Zajmuje się swojem pochodzeniem,* porządkiem życia, rzeczy, świata. +
18. *Zajmuje się* życiem przyszłem, zagadnieniami pozaświatowemi.
19. *Skłonność do mistycyzmu,* skłonność do podawania lub przyjmowania wyjaśnień fantastycznych o pochodzeniu rzeczy pozaświatowych. —
20. *Wierzące:* a) z przekonania; — b) z uczucia; — c) wskutek sugestji i naśladownictwa; — d) przyzwyczajenia; — e) dla korzyści. —
21. *Posiada ideał — żyć na łonie przyrody.*
Uwagi dodatkowe.

TENDENCJE EGZOCENTRYCZNE.

(W związku z zachowaniem gatunku, objawami społecznemi, altruizmem).

I. TENDENCJE SEKSUALNE.

(Notować należy szczególniej w chwili dojrzewania płciowego i po tym okresie.)

1. *Poszukuje towarzystwa* dzieci innej płci. —
2. *Objawy przyjaźni* bardzo wydatne i przesadne. —
3. *Ubiega się o pieszczoty osób dorosłych,* (mężczyzn, kobiet), dzieci tej samej płci, małych czy dużych; +
4. *Lubi pieścić dorosłe osoby,* (kobiety, mężczyzn), dzieci tej samej płci lub innej, małe czy duże;
5. *Wykazuje przedwczesny rozwój płciowy* w znamionach fizycznych lub psychicznych. —
6. *Ciekawość* do spraw natury seksualnej (czyny dorosłych, obrazki i t. d.): —

7. *Ujawnia zalotność,* którą można uważać za pozostającą w związku z tendencjami seksualnemi. —
8. *Ujawnia skromność* odnośnie do czynności płciowych. —
9. *Jest zazdrosne,* nie chce aby przedmiot jego miłości pociągał do siebie innych lub był przez nich pociągany.
10. *Nałogi* dawne, nowonabyte. Odporne na leczenie, wpływy, groźby, kary, środki zapobiegawcze. —
11. *Częste rozmowy* na tematy seksualne. —
12. *Napisy, rysunki,* ruchy czyny, słowa obrażające skromność. —

Uwagi dodatkowe.

II. TENDENCJE RODZICIELSKIE.

1. *Lubi się bawić lalką.*
2. *Woli się bawić z małemi dziećmi.* —
3. a) opiekuje się młodszemi dziećmi; b) przychodzi im z pomocą; c) dozoruje je; d) zabawia je; e) ma o nich staranie f) opowiada im bajki g) daje im rady.

Uwagi dodatkowe.

III. TENDENCJE SPOŁECZNE.

(Sympatje i tendencje gromadzkie).

1. *Nie lubi samotności,* poszukuje towarzystwa; +
2. *Jest sympatyczne,* wzbudza nieświadomie sympatję wyrazem twarzy i t. p. —
3. *Poszukuje sympatji,* ciepła, (bez pierwiastków płciowych);
4. a) Lubi przedewszystkiem tych dorosłych, którzy zajmują się niem; + b) kocha przedewszystkiem

rodziców; + c) kocha przedewszystkiem braci i siostry; d) przywiązuje się nadewszystko do nauczycieli; + e) lubi przedewszystkiem służbę domową.

5. *Wyłączne, zazdrosne.* (bez pierwiastków płciowych).
6. a) Lubi podarki; — b) lubi pochlebstwo; + c) lubi pochwały; —
7. *Uprzejme.* +
8. *Okazujące szacunek.* +
9. *Posłuszne względem przełożonych.* +
10. *Słucha tylko pewnych osób.* —
11. *Usłużne dla wszystkich.* —
12. *Nie może się oprzeć łzom,* prośbom, groźbom, krzykom. —
13. *Pozwala przewodzić nad sobą, zdając sobie z tego . . . sprawę.* —
14. *Daje się wyzyskiwać, zdając sobie z tego sprawę.*
15. *Naiwne.* Bierze za dobrą monetę, to co mu się mówi, daje się wyzyskiwać nieświadomie.
15. *Przebacza,* zapomina prędko zło, które zostało mu wyrządzone.
17. Wybitne poczucie wyłączności rodzinnej, gromadzkiej, klasowej i t. d. +
18. *Stałe w swoich przywiązaniach.* +

Uwagi dodatkowe.

IV. TENDENCJE SPOŁECZNE PIERWOTNE.

(Instynkt walki, współzawodnictwa).

1. *Czułe na współzawodnictwo.* —
2. *Nie znosi, aby je wyprzedzano.*
3. *Pomniejsza innych, aby siebie podnieść.*

4. *Stara się przodować w jakimś określonym zakresie:* a) siła; b) zręczność; c) piękność; d) ubiór; e) pieniądze; f) rodzina; g) inteligencja; h) uczucia; i) nauka; j) sprawność w jakiejś czynności (śpiew, sport, gra na instrumencie i t. p.); + k) w pewnej kategorji przedmiotów (zbiory i t. p.). +
5. *Na czem polega jego autorytet nad innemi* (siła, wzrost, zręczność majątek, *wymowa* i t. d.).
6. *Jeśli jest prześladowane przez inne dzieci,* to z *jakiego powodu* (ułomność fizyczna, umysłowa i t. d.) *Uwagi dodatkowe.*

V. TENDENCJE SPOŁECZNE PIERWOTNE.

Instynkt naśladownictwa.

1. *Stara się naśladować, to co widzi:* a) *czyny:* dobre, *złe;* b) *postawę, gesty* i t. d.; c) szczególne cechy zewnętrzn (uczesanie) i t. d. d) ubiór, ozdoby i t. d. e) zajęcia; f) tiki; g) śmieszności.
2. *Naśladuje, lub stara się naśladować, to co słyszy:* a) sposób wyrażania się; b) *intonację;* c) myśli.
3. *Wpływowe.* Co lub kto ma na nie wpływ.
4. *Najchętniej naśladuje wyższe* jednostki, najlepsze, *niższe,* mniej dobre od siebie, równe sobie. *Uwagi dodatkowe.*

VI. TENDENCJE SPOŁECZNE PIERWOTNE.

Potrzeba uznania.

(Reakcja na wpływ wywierany na postępowanie).

1. *Wrażliwe na zachętę.* +
2. *Potrzebuje uznania.* +
3. *Wrażliwe na uznanie.* +

4. *Troszczy się o opinję, którą o niem mają.* —
5. *Wrażliwe na karę* (Jaką?) —
6. *Wrażliwe na groźbę* (Czego?). —
7. *Musi być traktowane łagodnie.* —
8. *Musi być traktowane ze stanowczością.* +
9. *Buntuje się często przeciw wpływom, które usiłują wywrzeć na nie.* —
10. *Słucha tylko pewnych osób* (jakich?). —
11. *Wyzyskuje dobroć, słabość, uczucie. Uwagi dodatkowe.*

VII. TENDENCJE SPOŁECZNE PIERWOTNE.

Zabawa ze stanowiska społecznego.

1. *Lubi się bawić z innemi dziećmi.* +
2. *Woli się bawić:* a) z dziećmi wybranemi przez siebie; b) ze starszemi od siebie; c) z młodszemi; d) z równemi; e) z dziećmi innej płci.
3. *Woli:* a) gry ruchowe; b) gry z zabawkami; c) gry oparte na wyobraźni; + d) gry spokojne; + gry hałaśliwe; f) gry oparte na rozmowie; + g) gry hazardowe; h) gry z zyskiem; i) przedstawienia sceniczne; j) gry rozumowe.
4. *Umie organizować gry.* —
5. *Chce się tylko wówczas bawić, gdy ma stać na czele.* —
6. *Stosuje się do prawideł gry.* Gracz uczciwy. +
7. *Nakazuje poszanowanie prawideł.* +
8. *Ujawnia namiętność wygranej,* gra tylko dla wygranej. —
9. *Obojętne na przegraną.* —
10. *Nie chce grać na pieniądze.* —

11. *Przestaje grać, gdy przegrywa.* —
Uwagi dodatkowe.

VIII. TENDENCJE SPOŁECZNE WYŻSZE (Altruizm).

1. *Współczuje słowami cudzemu smutkowi.* (Współczujące). +
2. *Okazuje czynnie współczucie cudzemu smutkowi* (miłosierdzie). +
3. *Szczodre.* Lubi dawać, oddaje swoje rzeczy, swoje pieniądze. +
4. *Poświęcające się.* (Poświęca swój czas, swoją osobę w sposób ciągły). —
5. *Cierpliwe.* Wyrozumiałe, znosi i usprawiedliwia łatwo cudze wady. —
6. *Żąda sprawiedliwości dla innych,* protestuje, oburza się, stara się naprawić niesprawiedliwości wyrządzane innym, (lub zmusić do oddania im sprawiedliwości). —
7. *Delikatne.* Stara się nie ranić, nie dotknąć nikogo w jego miłości własnej, godności. —
8. *Dyskretne.* Umie zachować, to co mu powierzono, nie stara się wnikać w intymne życie innych. —
9. *Uznaje i podkreśla zasługi innych.*
10. *Myśli o innych, zanim pomyśli o sobie,* w rodzinie, gromadzie, ojczyźnie, ludzkości. —
11. *Wdzięczne.* Objawia swoją wdzięczność przez sposób bycia, słowa, czyny. +
12. *Zwraca skrupulatnie,* to co mu pożyczono. +
13. *Dopomaga swoim rodzicom, braciom i siostrom,* przyjaciołom, nauczycielom, wychowawcom, ludziom obcym (kolegom, sąsiadom, rodakom i t. d.). +

14. *Nie oczekuje nagrody za to co robi.* —
15. *Obawia się o innych.* —
16. *Broni czynnie innych* (dlaczego?) —
17. *Lubi i pielęgnuje zwierzęta i rośliny.*
Uwagi dodatkowe.

SKŁONNOŚĆ DO CZYNU.

1. *Czuje potrzebę działania,* nie lubi pozostawać bezczynnie, stara się pomóc, wynajduje sobie samodzielne zajęcia.
2. *Najbardziej lubi:* a) *Rysowanie,* malowanie, rzeźbienie, lepienie; b) *śpiew,* muzykę instrumentalną; c) poezję, literaturę; d) konstrukcje mechaniczne; e) stolarstwo, ślusarstwo; f) ogrodnictwo, *hodowle;* g) gimnastykę, sporty, taniec; h) gry (ob. niżej); i) szycie; j) gospodarstwo domowe; k) inne zajęcia: *kolekcjonowanie.*
3. *Lubi przechadzki, wycieczki.* Dlaczego? *Przynosi: zwierzęta, rośliny i przedmioty do zbiorów.*
4. *Opracowuje:* a) swoje zadania szkolne samo; + b) pod nadzorem; — c) z pomocą; — d) gdy się je pobudza, zachęca nadzieją nagrody; — e) gdy się je zmusza, grozi karą; — f) aby zrobić przyjemność komuś, kogo kocha lub obawia się; —
6. Jakie są motywy jego czynów: a) korzyść własna bezpośrednia lub dalsza, + b) korzyść nieosobista, bezpośrednia lub dalsza, lecz przyjaciela rodziny, kolegów; nauczycieli, ludzi obcych, powodzenie akcji filantropijnej w której uczestniczy.

7. *Czem się zajmuje w wolnych chwilach?* a) wieczorem: *czytanie;* b) między godzinami zajęć regularnych: *robi spostrzeżenia nad zwierzętami, zbiory;* c) w dni wolne, w niedziele, wakacje: *chodzi na przechadzki, obserwuje i robi poszukiwania.*
8. *Czynnie występuje tylko w zabawach.* Jakich?
9. *Inne cechy charakterystyczne czynności i pracy:* a) szybkość; + b) dokładność; + c) wytrwałość; + d) wytrzymałość; + e) śmiałość; + f) staranność; g) drobiazgowość; h) szybkość rozpoczęcia pracy; + i) uwaga; + k) dąży wytrwale do ukończenia pracy; + l) łatwość nabywania przyzwyczajeń; — m) trwałość przyzwyczajeń; + u) zimna krew; — o) umiejętność kontrolowania swojej własnej pracy; — p) wytrzymałość na monotonję pracy; + r) nie impulsywne; s) nie ma tików (gryzienie paznogci i t. d.; — t) brak wahań; — u) nie wykonuje ruchów zbędnych.
Uwagi dodatkowe.

SZCZEGÓŁOWE CECHY UMYSŁOWE W ZWIĄZKU Z DYSPOZYCJAMI WZRUSZENIOWEMI.

1. *Rozsądne.* Daje się przekonać argumentem. +
2. *Zrównoważone.* Nie robi nagłych postanowień. +
3. *Głębokie.* Nie przywiązuje wagi do szczegółów, do powierzchownych stron faktów i myśli. +
4. *Metodyczne.* Przystępują z ładem do wytworzenia sobie sądu o rzeczach, faktach i pojęciach. +
5. *Zachowuje ciągłość myślenia.* Stałe, nie przerzuca się od jednej myśli do drugiej. +

6. *Punktualnie.* Zaczyna i kończy we właściwym czasie; regularnie. +
7. *Zwraca uwagę na czas trwania zajęcia.* Stara się zyskać na czasie. +
8. *Logiczne.* Wiąże pojęcia w sposób odpowiadający faktom. +
9. *Tolerancyjne.* Dopuszcza możliwość istnienia innych mniemań niż jego własne. Umie wysłuchać opinji przeciwnej, uznaje przeczenie. —
10. *Bezwzględne.* Nie uznaje złagodzenia zasady nawet błędnej. —
12. *Imaginacyjne.* Skłonność do niezdawania sobie sprawy z rzeczywistości; skłonność do pojęć nierealnych, do marzeń.
13. *Twórcze.* Ujawnia skłonność do szukania nowych kombinacyj, nowych metod rozwiązywania zagadnień. —
14. *Tępe.* Nie rozumie prostych dowodzeń. —
15. *Uparte.* Nie chce zmienić zdania ani swojej postawy, wówczas nawet, gdy wie, że nie ma słuszności. —
16. *Przyziemne.* Poziom jego zainteresowań umysłowych pozostaje w niższych sferach. —
17. *Krytyczne.* Dostrzega i podkreśla braki, niezręczności, wady innych. +
18. *Lekkomyślne.* Nie przypisuje należytej wagi pewnym faktom, pewnym czynom. —
19. *Powierzchowne.* Dostrzega tylko powierzchowną stronę zjawisk, widoczne szczegóły, to co uderza na pierwszy rzut oka.
20. *Roztrzepane.* Brak rozmysłu, odpowiada na chybi trafi. —

21. *Ma zmysł komizmu.* Skłonne do dostrzegania strony komicznej, śmiesznej. +
22. *Optymista.* Skłonne do spostrzegania stron dodatnich, korzystnych. +

Uwagi dodatkowe.

Augusta została powtórnie zbadana, pod koniec czwartego roku nauczania, w wieku lat 10 i miesięcy 11; oto wyniki badania za pośrednictwem testów Binet'a:

Wiek umysłowy: 14. Wyprzedza wiek normalny o lat: + 3.

Oto kilka szczegółów o tych testach:

Augusta pisze następujące zdanie, zawierające trzy wyrazy wskazane w tekście *(Bruksela, strumień, majątek):*

Zanim przybyłam do Brukseli, musiałam przejść przez strumień; na jego brzegu zobaczyłam człowieka w łachmanach, który gorzko płakał. Zapytałam go o przyczynę zmartwienia; powiedział mi, że dawniej był bogaty, lecz że stracił majątek na grę.

Definicje podane przez Augustę.

Dobroć jest zaletą, dzięki której jest się dobrym i przyjemnym dla ludzi.

Miłosierdzie, czyn który jest pięknym czynem, wypełnia dobro.

Sprawiedliwość, to jest to, co się powinno robić w pewnych okolicznościach.

Testy Decroly [1].
Klasyfikacja rycin.
Wyniki dobre.
Pudełko o złożonym mechanizmie.
Wynik dobry.

Augusta przeszła do piątego oddziału, w którym zostaje zaniechana metoda Decroly. Z początku było jej trudno przystosować się do zwykłej metody, ale po trzech miesiącach już wyniki jej pracy są celujące.

Poza szkołą w dalszym ciągu szczególnie interesuje się naukami przyrodniczemi.

Posiada piękne zbiory, sporządzone własnem staraniem (owady, motyle, muszle, owoce). Ujawnia wielkie zainteresowanie roślinami i obyczajami zwierząt, które zna wszechstronnie.

II. HELENKA.

Helenka urodziła się 15 grudnia 1909; wzrost 1 m. 21; waga: 24,3 kg.

Wstąpiła do drugiego oddziału, ma 8 lat i 3 miesiące. Była uprzednio w trzech szkołach zakonnych, w których nie mogła pozostać, jako uczenica zbyt trudna do prowadzenia.

Gdy przyszła do szkoły była niezwykle przekorna; sprzeczała się ze wszstkiemi koleżankami, płatała wszelkiego rodzaju figle. Wszyscy ją niecierpieli. Bawiła się sama lub drażniła inne dzieci.

W klasie również trudno było dać sobie z nią radę, była zuchwała, niegrzeczna. Wychowuje się w inteli-

[1] Opuszczono szczegóły egzaminu j. w. (Przyp. tłum).

gentnem środowisku kupieckiem, rodzice niestety jednak nie mają czasu zająć się dziećmi; Helenka ma dwóch braci, z którymi wciąż się sprzecza i guwernantkę, która nie potrafiła sobie zdobyć nad nią żadnego autorytetu.

Od samego początku wykazuje dużo bystrości umysłowej, umiejętności logicznego myślenia, jednakże do pracy szkolnej odnosi się prawie obojętnie, powoli wszakże zaczyna się nią zajmować coraz bardziej i wkrótce zostaje całkowicie przez nią porwana.

W trzecim oddziale Helenka pracuje już doskonale. Wypełnia wszystkie zadania ze zrozumieniem rzeczy i dużą inteligencją. Wykazuje inicjatywę i wiele oryginalności. Wszakże charakter pozostawia jeszcze dużo do życzenia. Zbyt często bywa szorstka, niegrzeczna i nieuprzejma i często jeszcze swojem zachowaniem wyprowadza z równowagi otoczenie.

Ale oto zachodzi drobny wypadek, który najzupełniej zmienia jej postawę. Stało się to po doręczeniu następującego sprawozdania:

Ocena.

„Mam same tylko pochwały dla Helenki. Zachowywała się i pracowała wzorowo. W ciągu całego tego długiego kwartału nie nadarzyła się potrzeba zrobienia jej najmniejszej uwagi, a ciągłe wysiłki, które musiała robić są bezwiątpienia cenne. Jestem szczególnie z niej zadowolona i spodziewam się, że wytrwa na tej dobrej drodze".

Po mojej uwadze następowała poniższa ocena p. Carter:

Do zupełnie zasłużonych pochwał p. H. dodaję swoje: moja mała uczenica dotrzymała obietnic, które mi

złożyła w swoim miłym liściku noworocznym; nietylko pracowała doskonale i otrzymała celujące wyniki, ale pozostała wierną przyjętemu zobowiązaniu poprawienia się z pewnych niemiłych wad. W ciągu trzech miesięcy bezustannie prawie czuwała nad sobą. Mam nadzieję, że w dalszym ciągu będzie się starała dobrze postępować i winszuję jej z całego serca.

Dyrektorka.

To sprawozdanie sprawiło Helence tyle radości i tak ją wzruszyło, że w czasie gdy go p. Carter odczytywała, wybuchła łkaniem. Chwila ta stała się punktem wyjścia zupełnie dobrego okresu, który trwa nadal.

Dostrzegamy istotnie znaczną poprawę w charakterze Helenki. Jest daleko uprzejmiejsza względem swoich małych towarzyszek. Okazuje mi dużo przywiązania i stara się sprawić mi przyjemność.

Miewa wszakże okresy, w których jest bardzo podniecona.

Zasięgamy tedy porady lekarza; przepisał jej tryb życia, który okazał się nader dla niej odpowiedni, potem przedstawiono ją dr. Decroly; pomówił z nią, starając się jej wyjaśnić, że unieszczęśliwia swoje otoczenie.

Dziewczynka obiecuje zmienić się i zmienia się rzeczywiście. Po letnich wakacjach wraca do szkoły spokojniejsza i w doskonałem usposobieniu. Przychodzi do nas i samorzutnie obiecuje, że będzie miłą i pilną.

Wistocie, któż mógłby poznać obecnie w tem dziecku dawniejsze djablątko? Od pierwszego dnia pracuje dobrze. Ujawnia bardzo wyraźne upodobanie do ćwiczeń językowych i rysunków, tak iż wykonywując do-

brze zadania ze wszystkich przedmiotów przeszła wkrótce samą siebie w pracach samorzutnych i ilustracjach.

Nie przestaje być indywidualistką, niechętnie godzi się na pracę narzuconą, wykonywa zadania szybko i metodycznie, tak aby zaoszczędzić czasu na swoje zajęcia ulubione. Ani chwili nie pozostaje bezczynna.

Dzięki tej pracowitości i umiejętności dzielenia uwagi, ma zawsze na ławce jakąś rozpoczętą robotę.

Wkrótce staje się bardzo popularną. Koleżanki podziwiają ją wielce i udają się do niej o porady w sprawie swoich robót. Jest przodownicą inteligentną i pełną inicjatywy. Kieruje całą małą gminą. Jest lubiana i zdobywa posłuch, wszystkie dziewczynki starają się ją naśladować i cała klasa ulega silnie jej wpływowi.

W czwartym oddziale przychodzi kiedyś z *„prawem"* napisanem przez siebie samą, prawo to przedstawia swoim koleżankom i wzywa je do wprowadzenia go w życie. Oto owo prawo, zgodnie z oryginałem:

Nasze prawo.

I. Będziesz kochała ojca i matkę, dziadków twoich i wszystkich tych, z których składa się twoja rodzina, jak również twoich przyjaciół, których będziesz szanowała.

II. Unikać będziesz złych towarzyszek, będziesz się starała nie mieć żadnych wad. Bądź szczerą, nie bądź zazdrosną, próżną, dumną, z twoich wad, z inteligencji, która nie jest twoją zasługą, szczególniej nie bądź kłamczynią i dumną.

III. Szanuj starych, niedołężnych, pomagaj nieszczęśliwym, dawaj jałmużnę ubogim, rozweselaj smutnych.

IV. Myj się i wstawaj bez ociągania.

V. Wspomagaj rodziców w potrzebie, wspomagaj wszystkich, którzy tego potrzebują.

VI. Szanuj wszystkie religje, wszystkich duchownych.

VII. Bądź posłuszną bez szemrania.

VIII. Wieczorem rób swój rachunek sumienia.

IX. Spełniaj wszystkie swoje obowiązki starannie, bez lenistwa. Ucz się lekcyj. Nie rozmawiaj w klasie, nie ściągaj, czyń to tylko, co uważasz za dobre i co tobie nakazują.

X. Nie dręczyć zwierząt, bronić je.

XI. Nie być łakomą, gdyż łakomstwo prowadzi do złodziejstwa, a złodziejstwo do więzienia.

XII. Nie zrywać roślin na to, by porzucić je natychmiast.

XIII. Doskonalić się.

Helenka przechodzi wreszcie do piątego oddziału przygotowawczego. Przystosowuje się natychmiast do zwykłego systemu. Pracuje dobrze, nie zadając sobie jednakże zbyt wiele trudu. Marzy o czem innem.

Chce mi dopomagać, współdziałać ze mną, przy zastosowaniu metody do nowej grupy uczniów.

Ona to przy pomocy swoich koleżanek, sporządza wszystkie gry, które służyć będą do nauki czytania metodą myślowo-wzrokową.

Przyjmuje jeszcze żywszy udział w życiu małego oddziału. Interesuje się dziećmi, ich pracą, układa mnóstwo małych powiastek, komedyjek, wierszyków, których małe z pierwszego oddziału uczą się z przyjemnością.

Podajemy poniżej wybór tych powiastek zilustrowanych samodzielnie i zgrupowanych w jeden zbiorek.

Na cześć dziadzi.

Komedyjka w 1 akcie grana przez wszystkie dziewczynki.

OSOBY:

Dziadzio (pochylony na kiju). — *Babcia winogrono* (idzie powoli i bez szelestu). — *Mama kasztan* (nadchodzi w chwili gdy Babcia winogrono wymawia ostatnie słowa). — *Jabłuszko* (córeczka mamy kasztana). —*Grusza* (mała kuzynka jabłuszka).

Dzieci od pięciu do sześciu lat.

Grusza. Włożyłam dziś moją ładną żółtą sukienkę na cześć dziadzi Pochyłka.

Jabłuszko. A ja nie mogłam włożyć sukienki żółtej z czerwonem.

Grusza. Dlaczego?

Jabłuszko. Mama nie chce mi jej zrobić, mówi, że jeszcze nie pora.

Grusza. O!

Jabłuszko. Tak, trzeba słońca na jej wykończenie.

Grusza. Nie wiem, czy to prawda.

Jabłuszko. I ja tak płakałam, że Mama zaraz kupiła mi sukienkę z czerwonem.

Grusza. Tę, ależ ona jest śliczna!

Jabłuszko. Tak, i ja się uspokoiłam.

Gruszka. Patrz, Babcia — winogrono idzie!

Jabłuszko. Cóż za piękna aksamitna suknia!

Babcia - Winogrono. Dzień dobry małe! Jak ładnie wyglądacie dzisiaj! Dziadzio będzie rad.

Mama - kasztan (która właśnie weszła). O tak, będzie rad.

Jabłuszko. A, mamusia!

Grusza. Ciocia - kasztan!

Kasztan. Dzień dobry!... dzień dobry!...

Grusza. Ciociu kasztanko, cioci suknia jest dziś ciemno - bronzowa.

Jabłuszko. Ale mamusiu nie masz już na sobie swego zielonego płaszczyka!

Mama - kasztan. Zdjęłam go, bo jest brudny, zbronzowiał, a śliczne jego kolce poodłamywały się.

Babcia - winogrono. Widzisz kasztanko, włożyłam swoją piękną suknię z ciemno - fioletowego aksamitu.

Mama - kasztan. A tak, jest bardzo ładna!

Grusza i Jabłuszko. Tss, dziadzio idzie.

Całują się i składają życzenia wchodzącemu Dziadzi, Wychodzą do ogrodu podtrzymując Dziadzię, który płacze z radości!

Wśród zabawek.

Komedyjka w 1 akcie.

Piłka. Czy znacie moi przyjaciele moje cudowne dzieje?

Wszyscy. Nie! nie!

Piłka. Pod moją skórą są otręby.

Lalka. Które pochodzą ze zboża.

Woreczek słomiany. Niezupełnie, to osłona ziarna.

Mały ptaszek wypchany. A tak, tego, co mi je dawano. W moje ciało napchano pełno łodyg kłosów.

Lalka. Kłos, a cóż to takiego?

Bęben. (z powagą). Kłos? To zbiór wielu ziaren.

Lalka. To z ziaren robi się ten smaczny chleb.

Piłka. Tak, a czy wiecie jak się robi chleb?

Lalka. Spytam się mamy, zobaczysz, przeczyta nam ładną powiastkę i będziemy mogli wszyscy słuchać.

Bęben. Dobra jest ta twoja mamusia! Ciągle bije mnie kijem.

Wypchany ptak. Gniewa się, że ja nie śpiewam.

Piłka. Kopie mnie, żebym się toczyła po ziemi.

Lalka. Jest bardzo dobra, pieści mnie czule i usypia mnie piosenką.

Lalka śpiewa dwa pierwsze wiersze sama, potem wtórują jej inne zabawki:

Śpij już,
Śpij,
Laleczko ma,
Moje kochanie,
Śpij już, śpij!
Kołyszę cię
Na rękach mych
Ślicznotko ma[1].

(Wszyscy śpiewają razem).

MARZENIA KRÓLICZKA.

Wieczór diń... dan!
Ciemność diń... dan!
Księżyc diń... dan!
Wietrzyk diń... dan!
To moje rozkosze... dan!

Tak sobie śpiewał pewnego wieczoru jegomość królik. Księżyc jasno świecił na błękitnej zasłonie nieba.
Króliczek spoglądał też na gwiazdy i wołał je do siebie cichutko.
Jedna z nich, pierworodna Księżyca, usłyszała jego śpiew.
— Zlatuję już, Króliczku! Zlatuję, jeszcze trochę cierpliwości, a będziesz mnie miał.
Króliczek śpiewał dalej, czekając na piękną gwiazdkę.

Gwiazdko złota!
Z nieba czystego!
Świeć mi jasno
Na błękitnem niebie!

A gdy zamilkł ujrzał koło siebie gwiazdkę, iskrzyła się i uśmiechała do niego.

(1) W oryginale przytoczono dalszy ciąg wierszyka, po odśpiewaniu którego dzieci - zabawki opierają głowy na rękach i zdają się usypiać. Na tem zasłona spada. Dalej przytoczono jeszcze dwa wierszyki dość udatne o lalce z gałganów i króliku oraz kilka dyktand, pozwalających stwierdzić znaczne postępy w znajomości pisowni. (Przyp. tłum.).

Wsiadł na nią i wzbili się oboje w surowy błękit nieba. Gwiazdka znalzłszy się naprzeciwko drugiej gwiazdy, przywiązała do niej koniec sznura, drugi koniec wzięła do ręki i... posadziła królika na sznurze.
Króliczek bujał się tak mocno, że aż spadł.
Obudziło go to i zobaczył, że jest na zielonej murawie. Słońce ukazało się na widnokręgu! Był to ranek.
Króliczek zasnął nucąc:

Diń... dan... diń... dan!
Księżyc świeci
Gwiazdka błyszczy
Wietrzyk nuci
Piosneczkę
Diń... dan.... diń... dan!

To był tylko sen!
1 stycznia 1921 r. Helenka postanowiła założyć dziennik „W międzyczasie".

PRACE SAMORZUTNE [1].

Wycieczka w okolice Woluwé (2i rok nauczania) [2].

Woluwé jest bardzo miłe. Są tam ładne miejsca do przechadzek. Widać tam lasy i łąki z trawożernemi na pastwisku.
Jest tam las trójbarwny, las cztero - ramienny, las Madou i las wrzosowy.

Święty Mikołaj (3-i rok nauczania).

Dziś zrana byłam u babci; zrobiłam tam mały kołnierzyczek różowy z białem; usługiwałam w sklepie i biegałam po zakupy. Siedziałam także przy babci, która była chora. Po obiedzie byłam w kinematografie

(1) Wszystkie prace Helenki wykonane były w klasie, bez bruljonu.
(2) W oryginale zachowana została ortografja.

z ciocią Rózią, a potem poszłam na grób mego małego kuzynka, ale niema jeszcze kamienia na grobie. Jest on otoczony cienkim łańcuszkiem owiniętym trójbarwną wstążką, na 4 rogach są dwie trójbarwne kokardy; wgłębi jest jego portret otoczony chryzantemami i gałązkami sosny i lauru.

Począwszy od czwartego roku nauczania Hela interesuje się szczególnie tym rodzajem prac. Pisze z wielką łatwością i tworzy prawdziwe małe arcydzieła.

Wystarczy przejrzeć książkę „Małe dla małych" aby się o tem przekonać. Oto kilka ćwiczeń które uważamy za najciekwsze.

12 grudnia 1919 r.

Poprzez Europę (dziewczynka sama wybrała temat). 30 min.

Jestem Neni, Neni podróżujący. Jestem Neni podróżujący i jadę przyjrzeć się strojom, bo chcę przywieźć najładniejsze.

Jestem Neni, ten najmniejszy, i odbywam swoje podróże na grzbiecie bociana. Widziałem śliczne dziewczynki w skrzydlatych czepeczkach i bufiastych spódniczkach; w koronkowych fartuszkach i drewnianych trepkach. Zgadnijcież, jak się nazywają?

Małe Holenderki.

Jestem Neni, który widział jeszcze inne ładne dziewczynki; — spódniczki blado - niebieskie, naszywane czarną aksamitką, takie same gorseciki, sznurowane wstążeczką jedwabną, fartuszki i koszule muślinowe, ładne białe pończoszki, małe trzewiczki lakierowane i wielkie kokardy z czarnej materji we włosach; zgadnijcież, jak się nazywały, były to?...

Małe Alzatki!

Jestem Neni, ten sam co w swoich podróżach widział na alpejskiej wyżynie malusieńkie kózki strzeżone przez dziewczynkę i chłopczyka, Piotrusia; spodeńki miał na dwóch szelkach z czarnego aksamitu, białą koszulinę, kapelusz zielony; rozmawiał z Piotrunią w sam raz taksamo ubraną, tylko że w spódniczce „także na dwóch szelkach".

ŚWIĘTY MIKOŁAJ.

6 grudnia 1919 r.

Wszystkie dzieci się cieszą, ś-ty Mikołaj tuż. W sklepach z zabawkami widać Arlekina i Kolombinę [1], czarnego pieska, lalki, welocypedy, niemowlęta o różowych policzkach i białych muślinowych sukienkach, mały fortepjan, szablę, fuzję, wielkie niedźwiedzie pluszowe, konie z tektury.

O, jakież to ładne! O, jakie śliczne są te lalki z długiemi lokami, spływającemi na ich suknie jedwabne! Ach, lecz jeśli pójść wgłąb zaułków, ujrzymy same tylko płaczące dzieci, dlaczego?

Dlaczego my mamy mieć zabawki, gdy one umierają z głodu, drżą z zimna, dlaczego?

Oto stoją przed wielkiemi wystawami sklepów, stoją podziwiając ze łzami w oczach; pamiętajmy o nich. Już wszyscy myślimy o lalkach z czekolady, o świnkach z marcepanu, o marchewkach i pietruszce, o cukierkach wszelkiego rodzaju; już uczymy się pieśni do św. Mikołaja, już słychać cienkie głosiki, powtarzające:

Ś-ty Mikołaju, uczniów patronie,
Napełnij cukierkami
Napełnij cukierkami
Trzewiczki w kominku ustawione [2]!

DO MOJEJ WIERZBY PŁACZĄCEJ.

21 lipca 1920 r.

Czemuż u stóp twoich płynie strumień?

(1) Dwie charkterystyczne postacie z farsy włoskiej i francuskiej w strojach pajaców.

(2) W krajach romańskich dzieci na Ś-tego Mikołaja ustawiają trzewiki w kominku. W nocy święty składa tam swoje dary. (Przyp. tłum.).

Czy to łzy twoje wyżłobiły parów, którym spływa i spływa woda?

A jej szmer jednostajny? Czyż dla ciebie go stworzono? Czemu płakałaś?

Czemu zwisły twoje ramiona?

Czemu? Czy od starości?

Nie, od smutku!

Rzeka pociesza cię, a tyś wciąż zasępiona.

W twoich gałązkach wszak ptaszek szczebiocze i śmieje się!

Czemu?

Czemu?

Czemu, powtarza ptaszek, czemu?

I rzeka także. Czemu?

Śpiew jej coraz smutniejszy, to przez ciebie!

O moja wierzbo płacząca! Czemu?

W ciągu tego roku napisała 54 wypracowania, z których 17 zamieszczono w książce „Małe dla małych" Wszystkie są bardzo ładnie napisane i świadczą o wyrobieniu literackiem i inteligencji znacznie ponad wiek dziewczynki.

RACHUNKI.

Testy Vaney'a dają dobre wyniki. Helenka obmyśla zadania w związku z ośrodkami zainteresowania. Ona to układa je dla swoich małych koleżanek. Oto jedno z najciekawszych.

ZADANIE.

Mam ochotę założyć sad. Jest trójkątny; wysokość pola wynosi 100 m. podstawa 250 m. Ogrodzenie zrobię z płotu po 10 fr. metr. Co 3 metry ustawiam pal żelazny w cenie 5 fr. Ile kosztuje ogrodzenie? Sadzę drzewa co 3 m.; dokoła pola i wewnątrz zachowując postać trójkąta, a w środku 1 drzewo; każde drzewko kosztuje

6 fr. Reszta przestrzeni zostaje obsiana nasieniem trawy po 2 fr. za kg.

Grunt kosztuje po 20 fr. m^2. Ile wynosi koszt całego sadu? Robocizna kosztuje 2 fr. na godzinę, trzeba 24 g. na ogrodzenie i 12 g. na zasadzenie 20 drzewek.

5 cm. (rysunek) = 100 m.

RYSUNKI.

Helenka ma duże zdolności do rysunków. Uwydatnia w nich, jak i we wszystkiem, duży zmysł spostrzegawczy, zdolność sądzenia i logicznego myślenia.

Helenka poddana została badaniom za pomocą testów.

Oto wyniki otrzymano w drugim roku nauczania (20 marca 1918, 8½ lat):

TESTY BINET'A.

Wiek umysłowy: 10 lat. Wyprzedza wiek normalny o + 1½ roku.

TESTY DECROLY'EGO.

Ryciny. Wyniki bardzo dobre (1).

Pomiary głowy: średnica podłużna: 17,2; średnica poprzeczna: 14,7.

Siła dynamometryczna, ręka pr.: 27; ręka l.: 30.

Uwaga: Test Bourdona: 5 min., 6 błędów.

Rozumowanie praktyczne (2). Pudełko o złożonym mechanizmie otwierania.

(1) (2) Bliższe szczegóły egzaminu opuszczono j. w. Również nie reprodukowano schematu ogólnego. (Przyp. tłum.).

Poddana powtórnemu badaniu pod koniec czwartego roku (lipiec 1921 r. 10 lat, 7 mies.).

TESTY BINET'A (1).

Wiek umysłowy: 13 lat.

Definicje: *Dobroć* jest to przymiot, dzięki któremu stramy się o dobro innych wszelkiemi siłami, na przyszłość w teraźniejszości.

Miłosierdzie: znaczy to dawać tym, którzy tego potrzebują lub poświęcać się dla kogoś (tak jak pielęgniarki).

Sprawiedliwość: Mówić o rzeczach tak jak się mają naprawdę.

TESTY DECROLY'EGO (2).

Ryciny: Wyniki bardzo dobre.

Doświadczenie z kulami. (Test na szybkość i precyzję). Szybkość: ręka pr. 25 sek.; ręka lewa 20 sek. Precyzja: ręka pr. 25 sek. ręka l. 30 sek.

Pudełko ze złożonym mechanizmem zamykania: Wynik bardzo dobry.

III. IWETKA.

Iwetka jest dzieckiem przedwcześnie urodzonem. Jej siostra bliźniaczka, która w chwili urodzenia ważyła 3 kg., umarła w parę dni potem naskutek niedorozwoju serca.

Iwetka ważyła 1½ kg. przy urodzeniu. Wykazuje zacofanie w całym rozwoju i poważną anomalję: serce umieszczone jest ze strony prawej, wątroba z lewej.

(1) (2) Uwaga j. w. o pominięciu szczegółów egzaminu i schematu stanu ogólnego. (Przyp. tłum.).

Nadto powierzchowność jej jest nieco szczególna: twarz zaostrzona w klin. Wstępuje do szkoły w wieku 8 lat; nie umie dobrze stać na nogach. Na gimnastyce nie może wykonać ani jednego ćwiczenia i co chwila należy obawiać się, że upadnie.

Kierowniczka, p. Carter, prosi rodziców, aby wzięli ją z powrotem ze szkoły i oddali ją do niej dopiero za rok. W następnym roku wraca do szkoły i nic w niej nie robi. Umieszczono ją na końcu klasy; siedzi tam nudząc się bezczynnie całemi godzinami. Dzięki licznym lekcjom prywatnym, po przezwyciężeniu ogromnych trudności, nauczyła się czytać.

W wieku lat dziewięciu przechodzi do drugiego oddziału. Nic nie robi i znowu musi pozostać na drugi rok.

I wtedy to, mając lat dziesięć dostaje się do mojej klasy (drugi oddział przygotowawczy) do dziewczynek prowadzonych metodą Decroly, dzieci zaradnych i czynnych.

Iwetka jest z początku nieśmiała i zastraszona; nie wie jak się ma zachować. Małe koleżanki okazują jej natychmiast życzliwość, a ona, szczęśliwa, że nie zapominają o niej, śmie spojrzeć na to, co ją otacza i próbuje wziąć udział w życiu klasy.

Poddaję ją badaniom inteligencji i oto jakie otrzymuję wyniki:

TESTY BINET'A.

Wiek intelektualny: 7 lat zaledwie. Opóźnienie 3.

Ryciny: (Każda rycina uważana jest jako odrębna treść, typ chaotyczny).(1)

(1) Schemat stanu ogólnego opuszczono. (Przyp. tłum.).

Pomiary głowy: średnica podłużna: 17,8; poprzeczna: 3,3.

Siła dynamometryczna: ręka pr. 19; ręka l. 10.

Dziecko to ma duże trudności, szczególnie w nauce czytania, pisania, a najbardziej — rachunku. Nie umie rozumować logicznie i z trudem skupia uwagę.

Powoli zaczyna jednak interesować się pracą i bierze coraz czynniejszy udział w życiu klasy.

Wciąż nieśmiała, bardzo wrażliwa, lecz podatna na dobre obejście robi wyraźne postępy i zaczyna rozwijać się umysłowo.

Biorę ją ze sobą do trzeciego oddziału; robi w dalszym ciągu co może.

Zauważam duże postępy w pisowni i dziecko budzi się do rachunków.

Dostrzegalny rozwój coraz wyraźniej się zaznacza; zamiast tedy pozostawić ją (z powodu jej niższego poziomu umysłowego) przenoszę ją do 4-go oddziału.

Tam następuje zupełne przeobrażenie. Widzimy jak dziecko się budzi i zmienia całkowicie. Bierze czynny udział w lekcjach i może podążać za kursem (naturalnie nie jako świetna uczenica).

Pisownia jest niezła, obserwacja również, a w rachunkach jest duży postęp, ale wyniki są jeszcze słabe.

Poddana badaniom za pomocą testów nauczania Vaney'a, otrzymuje dla testów 3 stopnia (4 lata nauki szkolnej) przeciętne 5,5 na 10, co jest już bardzo dobrze jak na nią.

Co do testów Binet'a i Decroly'ego, oto rezultaty otrzymane po ukończeniu 4-go oddziału:

Wiek umysłowy: 9,8 lat. Opóźnienie. 3.

TESTY DECROLY'EGO.

Ryciny: Pożar, 20 sek. Bardzo dobrze. Złodziej kradnący pomarańczę, 25 sek. Bardzo dobrze. Nowy kapelusz, 55 sek. Bardzo dobrze. Prysznic.

Pudełko. Iwetka otwiera je po 6 min.; nie umie całkowicie go zamknąć: 7 min[1].

Przechodzi do 5-go oddziału przygotowawczego i uczy się jeśli nieświetnie, to zupełnie normalnie. Niestety pod koniec listopada 1920 r. zapada ciężko na nerki; nie jest dość wcześnie leczona; choroba rozwija się i powoduje konwulsje, które kończą się trwającym kilka dni stanem agonji.

Udaje się ją uratować i wraca do klasy pod koniec marca. Zabiera się do pracy i osiąga pewną korzyść z nauki.

Możemy twierdzić, że dziecko to zostało naprawdę uratowane dzięki metodzie Decroly. Dokąd zajdzie? Przyszłość to pokaże.

(1) Podany w oryginale schemat stanu ogólnego po 4-ym roku pobytu w szkole, opuszczono. (Przyp. tłum.).

ZAKOŃCZENIE.

Przedstawiliśmy o ile możności objektywnie wyniki naszego doświadczenia i wskazaliśmy, w jaki sposób stosowaliśmy metodę. Oczywiście nie możemy ukrywać, że stosowaliśmy ją w warunkach szczególnie przyjaznych; nasza klasa składała się z dziewczynek, a zdaje się, że w tym wieku dziewczynki są zdolniejsze od chłopców; poza tem większość tych dzieci należała do rodzin zamożnych i kulturalnych, które czynnie wspomagały szkołę w jej pracy, wreszcie kierowniczka, p. Carter, dla której szczęście dzieci było głównym argumentem przemawiającym za naszą pracą, odnosiła się do niej życzliwie i ułatwiała ją, o ile mogła.

W ten sposób, mimo trudności wynikłych z nieprzyjaznego stanowiska zajętego przez pewne osoby, nie patrzące na pożytek dzieci z tego samego punktu widzenia, co my, nie możemy zaprzeczyć, że mieliśmy wyjątkowe szczęście.

Mogłoby to stanowić zarzut przeciwko zastosowaniu metody tej na szerszą skalę, gdyby nie było równolegle podjętych prób w klasach daleko mniej uprzywilejowanych pod względem doboru uczniów i środowiska rodzinnego.

Otóż próby podjęte bez dłuższej praktyki przygotowawczej lub zupełnie nawet bez przygotowania, a z których jedne kontrolowane były przez nas osobiście, inne przeprowadzone poza wszelkim naszym współudziałem, wykazały, że wprowadzenie metody naszej do klas zwykłych było zupełnie wykonalne, tak jak już zaznaczyliśmy wyżej; dziesięć oddziałów pierwszego roku nauczania wprowadziło system z pewnemi przystosowaniami do warunków lokalnych, i wszędzie otrzymano świetne wyniki, do tego stopnia, że i dyrekcja i personel większości tych klas nie myślą już o powrocie do poprzedniego systemu.

Nowe próby podjęto w tym roku na przedmieściach St. Gilles i Anderlecht, i te będą szczególnie zajmujące; zwłaszcza w Anderlecht dzięki przewodniczącemu rady nauczania powszechnego, p. Melckmans, praca prowadzona jest naukowo. Jeden z nauczycieli p. Boon, współpracownik zarazem dra. Decroly w Poliklinice, został zwolniony od obowiązku prowadzenia swojej klasy, by czuwać nad wprowadzeniem i wykonaniem próby, która będzie tem miarodajniejszą, że została złączona z selekcją uczniów według ich umysłowości.

Podkreślmy raz jeszcze różnice między metodą, którą stosowaliśmy, a metodą p. Monessori. Zaznaczyć należy, że Dr. Decroly opracował i opublikował swoje metody zanim pojawiły się prace p. Montessori. Otwarcie jego Instytutu kształcenia specjalnego sięga 1901 r., a zatem zanim jakiekolwiek doświadczenia nad montessoryzmem były dokonane lub znane.

Pierwsza praca pedagogiczna o metodzie czytania pochodzi z 1906 r., a w tym właśnie okresie dr. Decroly

ogłosił pierwsze szkice swojego systemu w dwóch pracach dotyczących jedna — anormalnych, druga — normalnych [1].

W 1907 r. założył pierwszą , a w r. 1910 r. drugą szkołę dla dzieci normalnych. W 1908 r. uczniowie seminarjum nauczycielskiego w Mons pod kierunkiem p. M. Mirguet i swoich nauczycieli, zwiedzili te szkoły i ogłosili sprawozdanie ze swoich odwiedzin. Nie można zatem mówić o żadnym wpływie p. Montessori.

Zasada indywidualizacji i stosowania gier, a zatem swobody kierowanej, takiej jaką zaleca p. Montessori, jest podkreślana począwszy od 1908 r. w wyżej wymienianych pracach.

Analogji dopatrzeć się można tylko w tem, iż tak drowi Decroly jak i p. Montessori posłużyli za punkt wyjścia anormalni . Ale dr. Decroly, podobnie jak prof. Dewey z Chicago starał się zaczerpnąć materjał nauczania z przyrody i przygotować dzieci do życia realnego. Gdy tymczasem p. Montessori, naśladując Seguin'a, utrzymuje system podziału przedmiotów, pozostawia przypadkowi wypełnienie program pojęć, uczy czytania zaczynając od ćwiczenia zmysłów nad literami, ma tendencję do udzielania pierwszeństwa materjałowi oderwanemu.

Dr. Decroly formułuje logicznie ułożony program; jako punkt wyjścia przyjmuje ćwiczenia w obserwacji związane z nauką języka i porównywaniem, wiąże ze sobą wszystkie przedmioty z nauką czytania włącznie.

(1) *Principes généraux relatifs au traitement des enfants irréguliers.* — Communikation au Congrès. Bulletin de la Soieté de médecine mentale 1908. *Une école dans la vie. Ecole nationale* 1908, nos. 11, 12.

Stara się wciąż czerpać materjał z przyrody, która dostarcza go bezustannie i tak szczodrze. Posługuje się grami w celu utrwalenia wiadomości i pobudzenia dzieci do zajęć samorzutnych, lecz treść tych gier zaczerpnięta zostaje z życia przyrody.

Wogóle, co najbardziej różni obie metody, to to, że w metodzie Montessori dziecko najpierw przyswaja sobie narzędzia pracy umysłowej (język, rachunki, czytanie, pisanie), gdy dr. Decroly troszczy się przedewszystkiem o to, aby te narzędzia pozostawione były do usług inteligencji, starając się jednocześnie wytworzyć odpowiednie warunki dla jej rozwoju.

Nie wypróbowaliśmy metody Montessori w szkole elementarnej, nie możemy zatem przeprowadzić porównania, wszakże z zastosowania jej w Tessin, którego byliśmy świadkiem [1] możemy wnosić że wyniki tej metody są słabsze od tych, jakie otrzymałam sama i jakie otrzymywane były gdzieindziej przy zastosowaniu metody Decroly.

Chcąc określić jednem słowem, co myślimy o metodzie Montessori, powiemy że jest w takim stosunku do metody dra Decroly jak odrąbane i martwe konary drzewa do drzewa całego i żywego.

Istotnie w systemie dra Decroly odnajdujemy wszystkie środki zalecone przez p. Montessori, lecz metoda jej pozostaje zbyt często werbalną, oderwaną; pozostawia w sumie zbyt mało czasu na ćwiczenia, wprowadzające dziecko w bezpośrednie zetknięcie z pięknem rzeczywistości.

(1) Moja teza przedstawiona w Bul Tempels (Institut supérieur de pédagogie de Bruxelles), temat *Les tendance acuelles en pédagogie à l'étranger et en Belgique.*

Materjał, którym ona operuje, jest tensam, co w zwykłych szkołach, lecz staje się konkretniejszy przez to, że dzieci posługują się nim i bawią; p. Montessori nie stara się jednak związać konarów z drzewem.

Pozostało jeszcze wiele do zrobienia w naszych szkołach powszechnych, lecz wprowadzenie zasad „szkoły czynnej" nie jest już utopją.

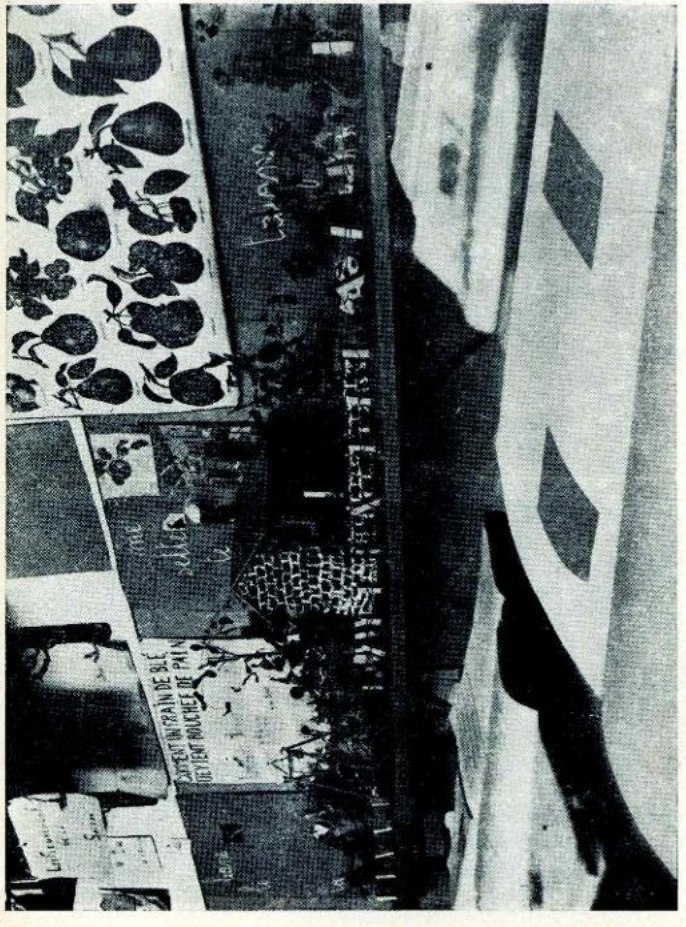
Oto czego chcieliśmy dowieść, przedstawiając metodę i program dra. Decroly.

Wykład ten jest zapewne daleki od doskonałości. Lecz w obliczu dzieła zapoczątkowanego przez dra. Decroly, czuje się, że on to, dzięki swej energji, wytrwałej pracy i głębokiej znajomości psychologji dziecka, jest na drodze do przeobrażenia szkoły, a temsamem do przeobrażenia środowiska społecznego.

Dzięki jego wysiłkom „tradycyjna szkoła" ustąpi miejsca „szkole czynnej".

Dr. Decroly zasłużył sobie na wdzięczność tych wszystkich, którzy pragną zapewnić dzieciom swobodny i harmonijny rozwój ich indywidualności, uznają prawo dziecka do własnego, pełnego i szczęśliwego życia.

CENTRALNA BIBLIOTEKA PEDAGOGICZNA
przy N.O.S.B.
w Białymstoku
25



Tabl. 1. Dom z cegły. Praca zbiorowa sześcioletnich dzieci.

Tabl. 2. Łóżeczka. Praca jednostkowa.

Tabl. 3. Miasteczko. Praca zbiorowa 23 dzieci sześcioletnich.

BIBLJOTEKA

Tabl. 4. Połów.

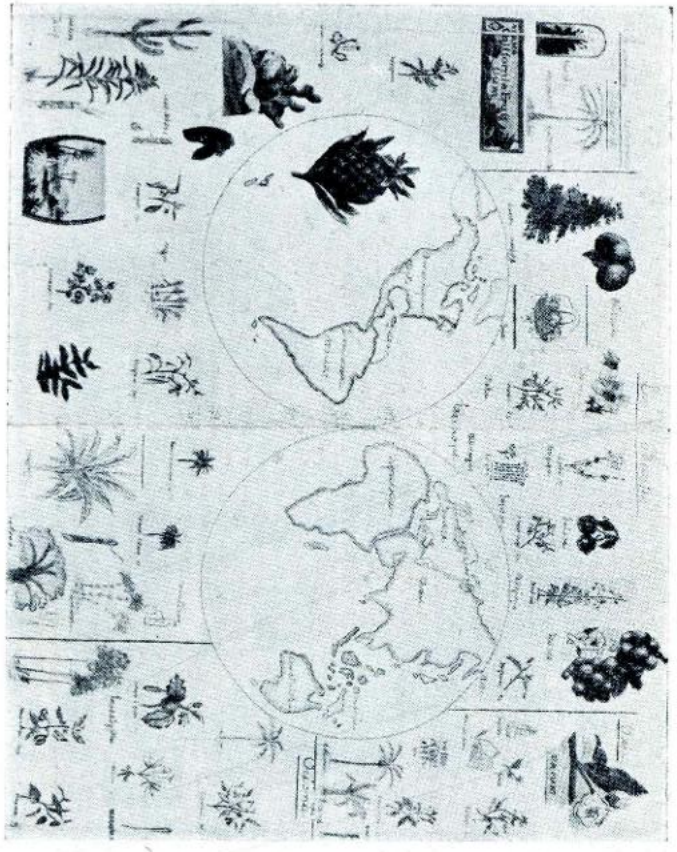
Tabl. 5. Z zeszytu do obserwacyj: I rok (dziecko 6-letnie).
Tekst: Środa, 9 maja 1917. Nasza przechadzka po parku Josaphat.

Tabl. 7. Z zeszytu do obserwacyj: III rok (dziecko 8-letnie).
Tekst przeważnie nieczytelny. Na prawej stronie: Słońce. Na lewej stronie: Pożytek ze słońca. Słońce dostarcza nam światła. Słońce wybiela i suszy bieliznę. Zabija mikroby. Dzięki słońcu żyjemy. Zawdzięczamy mu też ciepło.

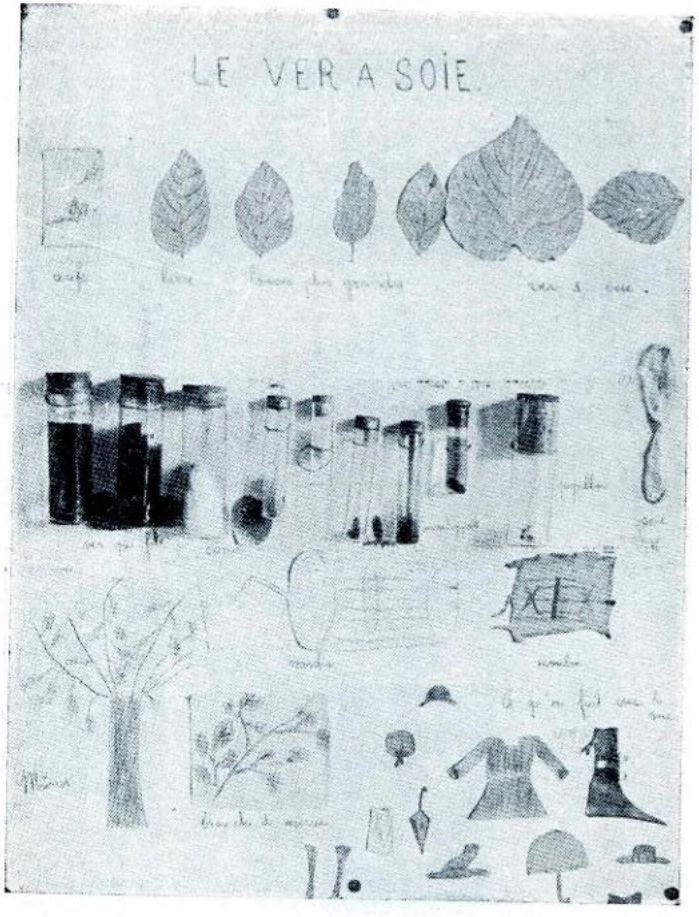
Tabl. 6. Z zeszytu do obserwacyj: II rok (dziecko 7-letnie).
Tekst na lewej stronie: Czwartek, 17 września 1917 r. Kompot z jabłek i gruszek. Zebraliśmy jabłka i gruszki. Potem liczyliśmy jabłka i gruszki. Tekst na prawej stronie: Włożyliśmy kawałki do rondla i dolaliśmy trochę wody. Postawiliśmy rondel na ogniu. Kompot jest ugotowany. Dodajemy cynamonu i cukru.

Tabl. 8. Z zeszytu do obserwacyj: IV rok (dziecko 9-letnie).
Tekst przeważnie nieczytelny. Na lewej stronie: Zastosowanie łodyg. Łodygi w przemyśle. Na prawej stronie: Sitowie. Wiklina. Łodygi w lecznictwie: Lukrecja, chinina, rabarbar. Zastosowanie kory: korek.

Tabl. 9. Z zeszytu do skojarzeń: III rok (dziecko 8-letnie).
Tekst na lewej stronie: Jak się odżywiają Eskimosi. Eskimosi zamieszkują Szwecję, Norwegję i Laponję. Mieszkają w chatach ze śniegu. Tekst na prawej stronie: Sanki, których używają do dalszej drogi. Hodują renifery, których skóra służy do przygotowania ubrań. Karmią się rybami i mięsem reniferów, których skóra służy do wyrobu ubrań. Piją ich mleko.

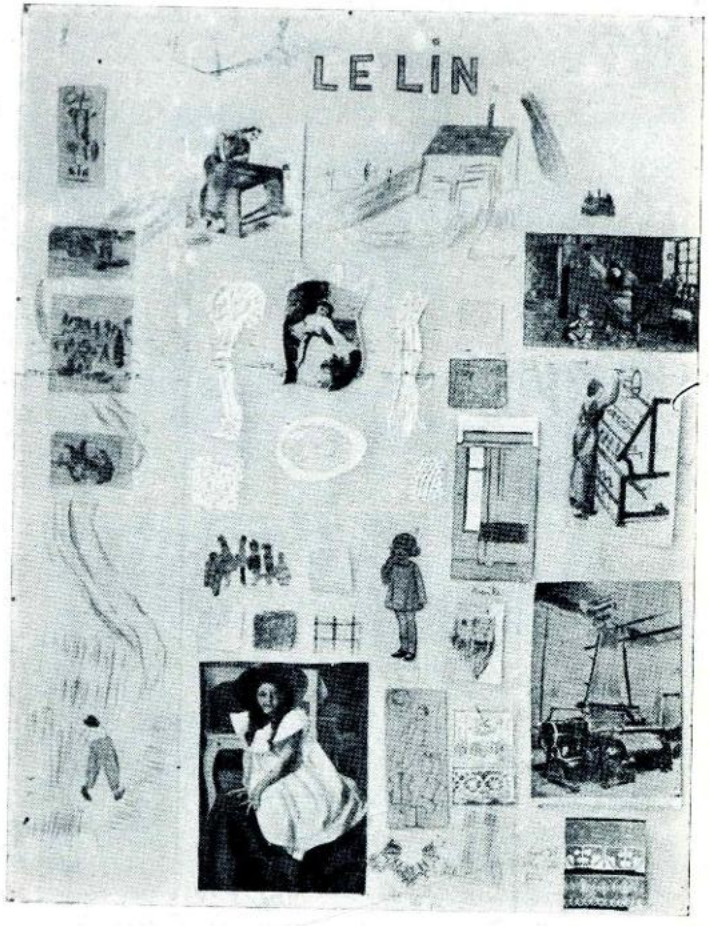


Tabl. 10. Z zeszytu do skojarzeń: IV rok (dziecko 9 letnie).
Rośliny (tekst nieczytelny).



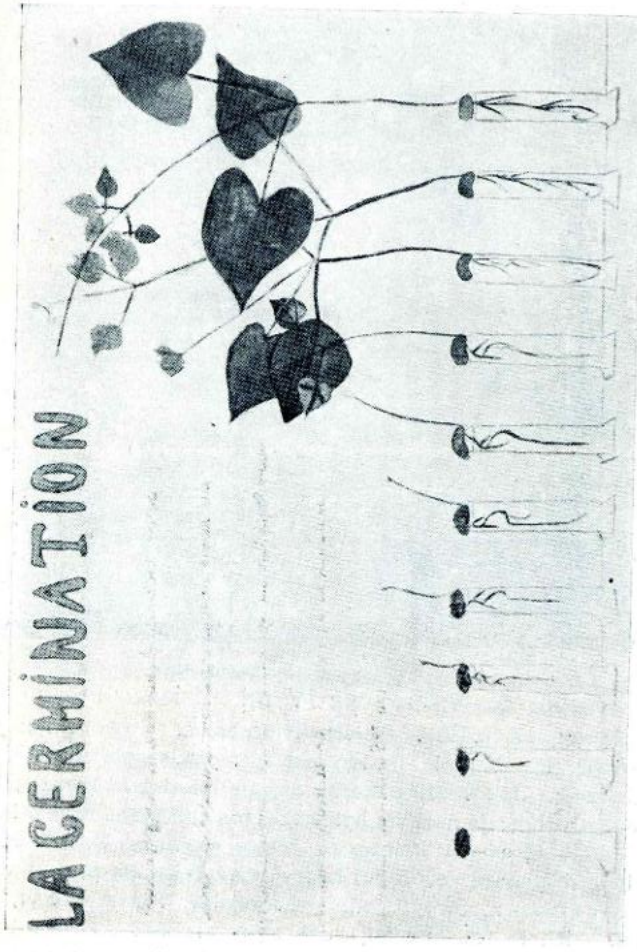
Tabl. 11. Tablica przygotowana przez 20 dzieci w wieku lat 6 (1 rok).

Tekst: Jedwabnik. Jaja Larwy większe. Jedwabnik. Jedwabnik przędzie. Oprzęd. Motyl. Jedwab. Kołowrotek. Drzewo morowe. Gałązka drzewa morowego. Co się wyrabia z jedwabiu.



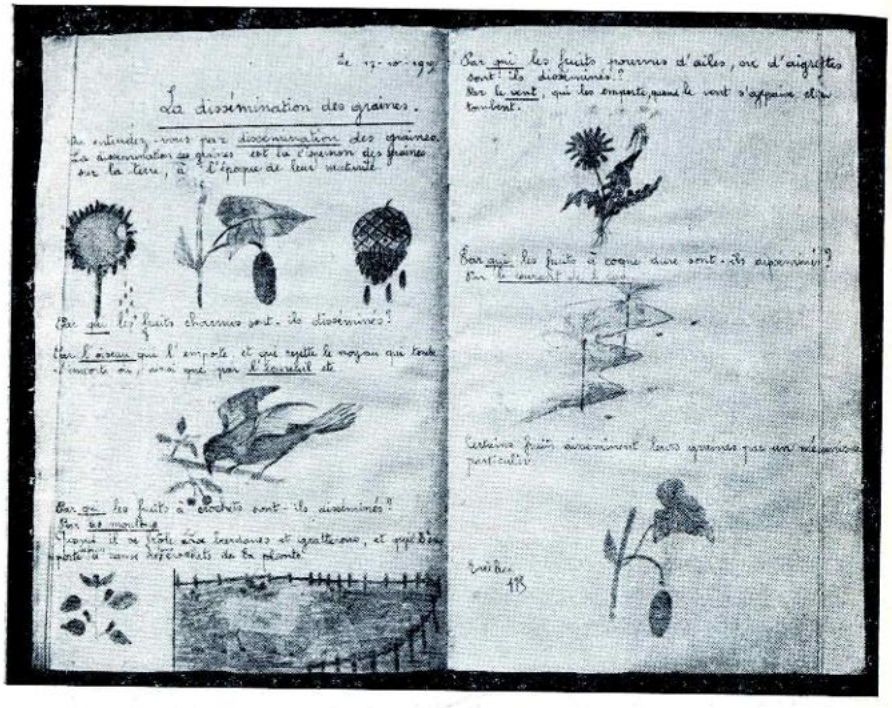
Tabl. 12. Tablica sporządzona zbiorowo przez 7 dzieci w wieku od 9 do 10 lat (IV rok).

Tekst: Len.

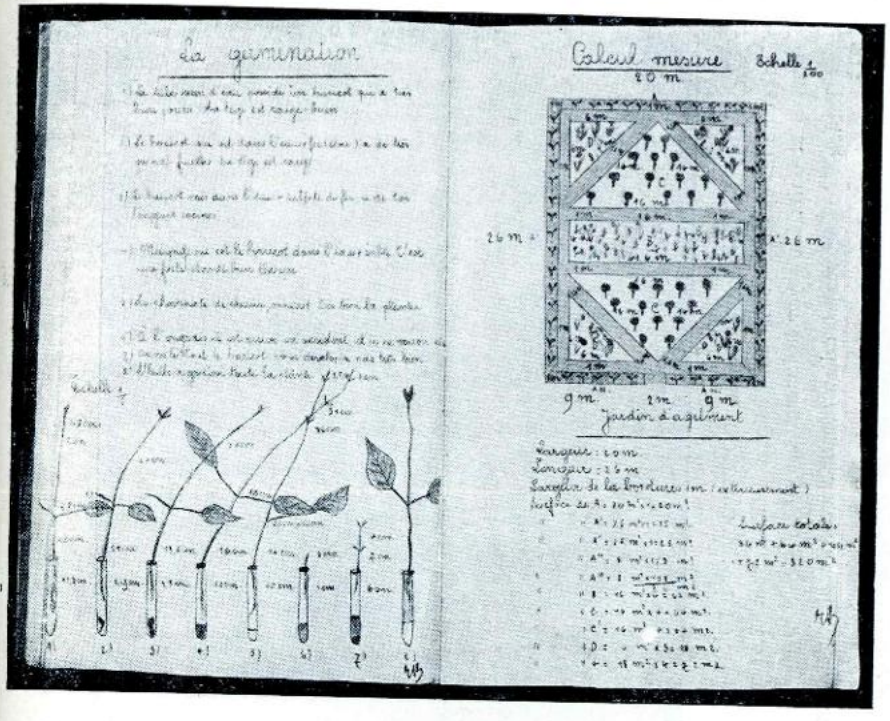


Tabl. 13. Tablica sporządzona zbiorowo przez 23 dzieci w wieku od 9 do 10 lat (IV rok).

Tekst: Kiełkowanie (Pozostały tekst nieczytelny).



Tabl. 14. Z zeszytu do obserwacyj: IV rok (dziecko $9^1/_2$-letnie).
Tekst na stronie lewej: 17. 10. 1919. Rozsiewanie nasion. Co rozumiemy pod rozsiewaniem nasion? Rozsiewanie nasion jest to rozpraszanie się nasion po ziemi, gdy już dojrzeją. Jak rozsiewane są owoce mięsiste? Przez p t a k i, które unoszą owoce i rozrzucają nasiona byle gdzie, również przez w i e w i ó r k ę i t. d. Jak rozsiewane są owoce kolczaste? Przez b a r a n y kiedy ocierają się o łopian i inne i unoszą je dzięki haczykom. Tekst na prawej stronie: Jak rozsiewane są owoce z pióropuszami i skrzydlaki? Przez w i a t r, który je unosi, gdy wiatr zcichnie one opadają. Jak są rozsiewane owoce w twardej skorupie? Przez w o d ę bieżącą. Niektóre owoce rozsiewają swoje nasiona za pomocą specjalnego przystosowania.



Tabl. 15. Z zeszytu rachunkowego: IV rok (dziecko $9^1/_2$ letnie).
Tekst na lewej stronie: Kiełkowanie. 1) Rurka z wodą zawiera fasolę, która doskonale wyrosła. Jej łodyga jest czerwono-brunatna. 2) Fasola zanurzona w wodzie podtrzymuje liście i długie korzenie. 3) Świetna roślina z tej fasoli w wodzie + piasek. Doskonale wyrosła. 4) Dzięki nawozowi... reszta tekstu nieczytelna. Skala $^1/_5$. Tekst na prawej stronie. Rachunki, pomiary. Skala $^1/_{100}$. Park. Szerokość 20 cm. Długość 26 m. Szerokość żywopłotu 1 m. (u góry). Powierzchnia A... Powierzchnia całkowita...

Tabl. 16. Z zeszytu do obserwacyj: I rok (dziecko 6-letnie).
Tekst na lewej stronie: Środa, 11 lipca 1917. Fasola. Łuskałyśmy fasolę. Tekst na prawej stronie: Lia wymyła fasolę. Lia włożyła ją do rondla z zimną wodą z solą.

Tabl. 17 z przyczyn od wydawnictwa niezależnych została opuszczona.

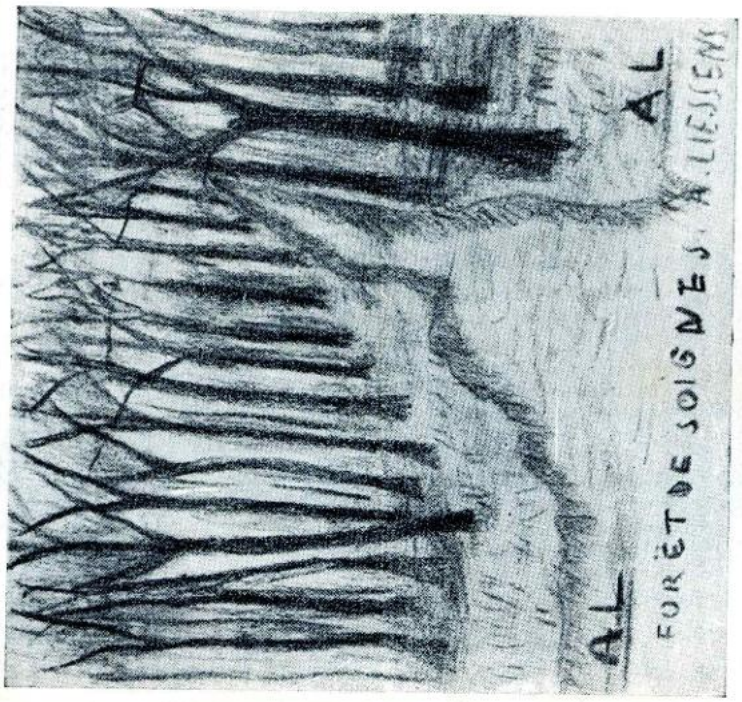
Tabl. 18. Z zeszytu do obserwacyj: III rok (dziecko 8-letnie).
Tekst na lewej stronie: Jak pracujemy. Jak wprawiamy w szkole w ruch nasze mięśnie. Dziewczynki bawiące się w chowanego. Dziewczynka grająca w piłkę, skacząca przez sznurek, gimnastykująca się. Dziewczynki robiące pomiary. Tekst na stronie prawej: Rachunki, pomiary: Ważę 33 kg. $^1/_2$. Mogę podnieść na wyciągniętej ręce 3 kg. jest to $^1/_8$ mojej wagi. Mogę unieść 14 kg. jest to $^1/_2$ mojej wagi. Jakim przyrządem mierzymy naszą siłę? Dynamometrem. Mierzyłyśmy nasze siły dynamometrem. Oto wyniki: imiona—rano—wieczorem.

Tabl. 19. Z zeszytu do obserwacyj: III rok (dziecko 8-letnie).
Tekst: Tytuł na obu stronach: Praca człowieka nad roślinami Człowiek sieje. Kopie. Przycina drzewa. Żnie zboże sierpem. Żnie zboże mechanicznie Wiąże je w snopy. Układa je w stogi. Zwozi zboże. Młóci zboże. Bronuje pole. Walcuje pole. Nawozi ziemię. Pielęgnuje drzewa. Usuwa zeschłe gałęzie. Piłuje drzewo. Zbiera owoce

Tabl. 20. Z zeszytu do obserwacyj: IV rok (dziecko 9-letnie).
Tekst: Tytuł na obu stronach: Zwierzęta dostarczające futer. Pozostały tekst przeważnie nieczytelny. Gryzonie. Przeżuwające. Workowate.

Tabl. 22. Z zeszytu do skojarzeń: III rok (dziecko 9-letnie).
Tytuł: Belgja i jej roślinność.

Tabl. 21. Z zeszytu do skojarzeń: III rok (dziecko 8-letnie).
Tekst na lewej stronie (częściowo nieczytelny): Praca mamy z Kongo. One się stroją w pióra i t. d. Język ich jest zupełnie inny od naszego. Tekst na prawej stronie: Idą z dziećmi zbierać owoce, które opadły z drzew. Karmią piersią.



Tabl. 24. Las w Soignes (ilustracja ćwiczenia samorzutnego.



Tabl. 23. Z zeszytu do skojarzeń: IV rok (dziecko 9-letnie).
Europa i jej zwierzęta pokryte sierścią

BIBLIOTEKA



Tabl. 25. Dziewczynka (z natury).

BIBLJOTEKA PUBLICZNA MIEJSKA
39137
W BIAŁYMSTOKU

SPIS RZECZY.

	Str.
Słowo wstępne	7
Wstęp	21
Uzasadnienie pedagogiczne i metodyczne	28
Obserwacja	66
Czytanie	84
Nauka pisania	104
Wychowanie społeczne	115
Przykład stosowania metody	125
Monografje dzieci	144
Kwestjonarjusz odnoszący się do reakcyj wzruszeniowych dziecka	154
Zakończenie	192