

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO

POŚWIĘCONE SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

ORGAN SEKCJI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI
ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZ.

ADRES REDAKCJI
KRAKÓW, DZ. XII., ULICA LELEWELA 4.

ADRES ADMINISTRACJI:
KRAKÓW, RYNEK GŁÓWNY 29, LINJA C-D.

Reforma szkolnictwa w Austrii.

Mocąstwowo stanowisko Austrii należy już dziś do historii; potężne do niedawna państwo, które w dziejach nieraz decydowało o losach Europy, przestało istnieć z chwilą zamknięcia jednej z kart historii, zwanej wielką wojną światową. Na gruzach potężnej monarchji habsburskiej powstała mała republika austriacka, zubożała, politycznie i gospodarczo zależna od wielkich państw europejskich. Jednakże na tę zubożałą Austrię zwraca dziś oczy świat kulturalny i wyraża jej swój głęboki i szczery podziw. Nowa Austrija dokonała bowiem w ciągu kilku ostatnich lat wielkiego dzieła reformy wychowania. Ze wszystkich stron świata przybywają dziś do sławnej stolicy młodej republiki pedagogowie, publicyści, mężowie stanu i znakomici pisarze, podziwiający ogrom pracy nad wychowaniem przyszłego, odrodzonego pokolenia. Po niebывалych klęskach na polach bitew i po przewrocie politycznym w r. 1918 obywatele nowej republiki nie upadają na duchu, ale odrazu już w zaraniu zmienionych stosunków podejmują przywódcy Austrii swą działalność około budowy odrodzonej szkoły. Na czele stanął prezydent wiedeńskiej Rady Szkolnej *Otto Glöckel*.

Ukazało się właśnie urzędowe sprawozdanie dokonanych w Austrii reform szkolnych na podstawie czteroletniego doświadczenia¹⁾. Dowiadujemy się tu, w jaki sposób i przy pomocy jakich środków powstała w rzeczypospolitej austriackiej nowa szkoła²⁾.

Reformatorzy tamtejszego szkolnictwa wytknęli sobie następujące cele: uprzystępnienie szkoły wszelkich stopni ogółowi

¹⁾ Die Wirksamkeit des Stadtschulrates für Wien während des Schuljahres 1924/25. Amtlicher Berichterstatter von *Präs. Otto Glöckel*.

²⁾ Das Urteil über den Lehrplan für das 1 bis 5 Schuljahr der Allgemeinen Volksschule in Österreich auf Grund der vierjährigen praktischen Erprobung an allen Wiener Volksschulen. Amtlicher Bericht.

społeczeństwa, a temsamem usunięcie przywileju kształcenia się, następnie zorganizowanie szkolnictwa odpowiadającego badaniom naukowym i potrzebom życia praktycznego doby obecnej.

Twórcy nowej szkoły doszli do przekonania, że istotnym wrogiem szkolnictwa jest biurokracja; to też postarali się przede wszystkim o zastąpienie prawników, dzierżących w starej Austrii ster edukacji, ludźmi fachowymi z pośród pedagogów i rodziców. W Ministerstwie stworzono Komisję reformy szkolnictwa, która pozostaje w ścisłym związku z Radą Nauczycielską (Izbą Nauczycielską), oficjalną reprezentacją całego nauczycielstwa. Rada skupia przedstawicieli wszystkich 3 grup nauczycielstwa, a mianowicie nauczycieli szkół powszechnych, średnich i wyższych, którzy tworzą jednolity stan nauczycielski.

W obu tych instytucjach przygotowano program przebudowy szkolnictwa. Aby idea reformy mogła być wprowadzona w życie, trzeba było przede wszystkim przygotować wykonawców, t. j. zapoznać ogół nauczycielski z nowymi prądami, odczytać ich dawnego systemu wychowania i przestarzałych metod nauczania, a ożywić ich nowym duchem i wzniecić w nich zapal do pracy w zmienionych warunkach. Od tego też zaczęło się dzieło reformy edukacji i przed wprowadzeniem nowych programów naukowych całe nauczycielstwo zabrało się do intensywnych i gruntownych studiów. Zanim przejdziemy do omówienia głównych zasad tych programów, poświęćmy kilka słów pracy przygotowawczej nauczycielstwa do nowych zadań.

Jak przygotowano nauczycielstwo do pracy według nowego programu?

Było to w roku 1883, kiedy za czasów starej Austrii wprowadzono do szkół nowe programy i wówczas obrano następującą drogę: krajowy inspektor szkół opracował projekt, który następnie przedłożył komisji, złożonej z siedmiu inspektorów szkolnych i w ten sposób powstał program obowiązujący w całej Austrii. Podczas tej pracy pominięto w zupełności nauczycielstwo.

Po latach czterdziestu prawie w r. 1919 jakże inaczej postąpiła naczelna władza edukacyjna w Republice Austrjackiej! Do opracowania nowych programów naukowych wezwano ogół nauczycielstwa. W tym celu zorganizowano w całej Austrii przeszło 250 „klas próbnych“, z tego w samym Wiedniu 156, w których nauka odbywała się na podstawie środowiska. Zgromadzone materiały posłużyły do ułożenia i do opracowania projektu programów dla pierwszych 4 klas szkoły powszechnej. Projekt ten poddały władze szkolne dyskusji i krytyce ogółu nauczycielstwa na konferencjach okręgowych. Po ponownem opracowaniu programu na podstawie uwag, poczynionych na konferencjach, poczęto go stosować w szkołach i równocześnie powstały we wszystkich powiatach szkolnych komisje

programowe pod przewodnictwem inspektorów i wybitniejszych nauczycieli. Komisje te obradowały nad ułożeniami programami i opracowywały je na podstawie środowiska. W związku z tworzącymi się programami odbywały się lekcje próbne, w szkołach wiedeńskich takich lekcji było przeszło 600. Oprócz t. zw. „oddziałów próbnych” zorganizowano też „oddziały hospitacyjne”, w których w ciągu roku 1920/21 odbyło się ponad 1200 lekcji próbnych w obecności około 3600 nauczycieli. Celem zapoznania nauczycielstwa z zasadami nowej szkoły i jej podstawami psychologicznymi urządzono 9 kursów wakacyjnych przy udziale 1500 uczestników, a w komisjach programowych odbywały się wykłady wybitnych reformatorów wychowania.

Celem pogłębienia studjów nauczycieli zreorganizowano wiedeński Instytut Pedagogiczny, liczący w r. 1924 powyżej 2700 słuchaczy. W tym roku otwarto też Centralną Bibliotekę Pedagogiczną, zaopatrzoną w 50.000 tomów. Wykłady z zakresu psychologii, pedagogiki ogólnej, wychowania fizycznego i t. d. odbywają się przy tłumnym uczestnictwie nauczycielstwa. W ciągu pierwszego półrocza 1924/25 było 678 wykładów; oprócz tego odbywały się w sprawie programów naukowych konferencje ogólnopństwowe i rejonowe. Cyfry te świadczą o ogromie pracy i niezwykłym entuzjazmie tańszego nauczycielstwa, które wspólnie z przedstawicielami władz szkolnych dokonało dwu wielkich i trudnych zadań: po pierwsze nauczyciel dawniejszego typu dzięki oduczeniu się starych metod i szablonów (to co Niemcy nazywają „*umlernen*”), stał się nowoczesnym wychowawcą, powtóre w ciągu pięciu lat nastąpiła gruntowna przebudowa szkoły, w której praca odbywa się już według nowego programu naukowego.

Jaki jest nowy program naukowy i czem różni się od dawnego?

Wobec tak intensywnej pracy i tak gruntownego przygotowania nauczycielstwa powstał oczywiście program nauki, oparty na podstawach naukowych, na wynikach badań, dotyczących życia duchowego dziecka, tudzież jego rozwoju psychicznego i fizycznego. Programi ożywiony jest też nowym duchem demokratycznym i republikańskim zgodnie z obecnym ustrojem Austrii. Zasadnicze różnice między nowym a dawnym programem dadzą się ująć następująco:

A. Niema teraz w pierwszych 5 oddziałach podziału na poszczególne przedmioty nauki, wprowadzono natomiast t. zw. „nauczanie koncentracyjne” (*Gesamtunterricht*) w związku z życiem dziecka i otoczenia, tudzież na podłożu środowiska. Jest to właściwie „nauka rzeczy ojczystych”, stanowiąca w związku z pracami ręcznymi i wycieczkami harmonijną jedność. (Zob. artykuł w *Ruchu Ped.* Nr. 9—10 z r. 1921 p. t. Nauka Rzeczy Ojczystych). Jak się przedstawia praktycznie nowy sposób nauczania koncentracyjnego? Przedewszyst-

stkiem usunięto sztuczny rozkład godzin i dzwonek nie przerywa w sposób mechaniczny rozpoczętej pracy duchowej. O przejściu z jednej dziedziny zajęć do innej rozstrzygają motywy rzeczowe lub psychologiczne. Zerwano więc z przedwczesną systematyką, istniejącą w szkole tradycyjnej, gdzie obowiązuje podział na przedmioty. Nauczyciel układa sobie plan pracy na zasadzie koncentracyjnej, stanowiący naturalną całość. Ot n. p. nasuwa się temat „dworzec kolejowy“. Dzieci urządzają wycieczkę naukową na dworzec. Następnie zdają sprawę w klasie z poczynionych postrzeżeń, przyczem odbywają się ćwiczenia językowe, odpowiednie objaśnienia rzeczowe, wzbogacanie słownika dziecka. Z tematu tego wynikają ćwiczenia pisemne, łączą się też z nim prace ręczne, rysunki i modelowanie, oblaczanie odległości do najbliższej miejscowości, cena biletów jazdy, ruch towarowy i osobowy, doświadczenia fizyczne i t. d. Widzimy, jak z jednego zagadnienia „dworzec kolejowy“ wypływa w sposób naturalny szereg kwestyj i ćwiczeń, związanych ze sobą harmonijnie. Tak więc to jedno zagadnienie może być przedmiotem pracy dzieci w ciągu kilku godzin, a nawet kilku dni.

Przy takiej organizacji pracy w szkole nauczyciel nie jest skrępowany programem i materiałem naukowym (t. zw. wyczerpanie materiału naukowego jest już dziś przytykiem pedagogicznym i żaden rozumny wychowawca nie zajmuje się tą kwestją); nauczyciel staje się indywidualnością, czerpie materiał pełną garścią z życia i otoczenia, tworzy wspólnie z dziećmi przedmiot nauki i uczenia się, dochodzi do ostatecznego celu różnymi i własnymi drogami, nie posługuje się t. zw. metodycznymi podręcznikami i innymi szablonowymi pomocami, jako środkami poniekąd ubliżającym i niegodnym prawdziwego nauczyciela.

Tak pojęte nauczanie koncentracyjne oparte jest na środowisku, a więc źródłem nauczania w pierwszych latach jest miejscowość rodzinna dziecka i najbliższe okolice — stosunki przyrodniczo-geograficzne, wypadki dziejowe, legendy, urządzenia kulturalne, życie człowieka.

B. W szkole tradycyjnej ośrodkiem nauki była książka do czytania, t. zw. Wypisy. Życie prawdziwe nie zna Wypisów, ale człowiek czyta książki oryginalne, czyta źródła. Przemawiają do nas duchy wielkich mistrzów słowa bezpośrednio, a nie za pośrednictwem mniej lub więcej nieudolnych kompilatorów i przepisywaczy bez końca. Nowa szkoła i nowy program wysuwa postulat, by wielcy artyści, znawcy duszy dziecka i człowieka przemawiali też bezpośrednio do dziecka uczącego się w szkole. To też wszelkie „Wypisy“ („Lesebuchy“), owe „siekaninki i wymyki“ są skazane na zagładę. Nauczycielstwo austriackie ułożyło dla każdej klasy, a właściwie dla każdego wieku dzieci odpowiedni zbiorek lektury. Są to książeczki odpowiadające zainteresowaniom dzieci w estetycznej oprawie i wspaniale ilustrowane. Dla każdej klasy przeznaczono 6 do 10 tomików. Inte-

resujący bardzo jest wykaz dziełek używanych obecnie w szko-
łach wiedeńskich:

Dla dzieci od 7 do 8 roku życia. Z życia dwojga
dzieci wiedeńskich, *Grimm*: Bajki i baśnie, cz. I i II, Rzeczy
wesole i poważne, *Hofmann v. Fallersleben*: Pieśni i poezje dla
dzieci, Obrazki rymowane.

Dla dzieci od 8 do 9 roku życia. Podania wiedeń-
skie cz. I i II, Stary i nowy Wiedeń cz. I i II, Zabawy dzieci,
Grimm: Baśnie, cz. II, *Reinick*: Baśnie, *Grimm*: Baśnie cz. III i IV.

Dla dzieci od 9 do 10 roku życia. Podania i fraszki
w Austrii Dolnej, Podróże po Austrii Dolnej, *Sonnleitner*: Dzieci
gajowego z Aspern, Trzydzieści bajek zwierzęcych, Życie zwie-
rząt *Brehma* cz. I, Cudowny róg chłopca, *Werfer*: Opowiadania
z życia zwierząt, Baśnie ludowe w Austrii, Baśnie o kwiatach,
Till Eulenspiegel, *Fischer*: Stare wrota miejskie, *Hauff*: Baśnie.

Dla dzieci od 10 do 11 roku życia. Podróże po
Austrii, Nasza dolina Dunaju, Nasza kraina alpejska, Robinson,
Germanie, *Brehma*: Życie zwierząt cz. II, *Sonnleitner*: Dzieci
gajowego z Lobau, Wśród zmian pór roku, Nibelungi, Münch-
hausen, Jasełka, *Bechstein*: Podania ludowe w Austrii, *Grimm*:
Podania niemieckie, Małomieszczanie, O Zygfydzie.

Dla dzieci od 11 do 12 roku życia. Dzieje Wiednia I,
Krajobraz Wiednia, Księga pracy cz. I, O marynarzach, Meier
Helmbrecht, Księga ballad I, Pieśni (Minne- und Meistersang),
Dolnoaustriackie podania ludowe, Podania bohaterskie, *Rosegger*:
Opowiadania, *Hauff*: Zimne serce, *Ebner-Eschenbach*: Opowieści
z życia zwierząt.

Dla dzieci od 12 do 13 roku życia. Dzieje Wiednia
cz. II, Księga pracy cz. II. *Keller*: Chorągiewka siedmiu pra-
wych, *Payer-Weyprecht*: Podróż do bieguna północnego 1872—1874,
Gebauer: Naokoło Mont Everestu, Księga ballad II, *Kürnberger*:
Nowele, *Musäus*: Rübzahl, *Storm*: Pole Poppenspäler, *Anzen-
gruber*: Opowiadania, *Grimmelshausen*: Simplicissimus, *Stifter*:
Kryształ górski, *Raimund*: Chłop milionerem.

Dla dzieci od 13 do 14 roku życia. Dzieje Wiednia
cz. III, *Holub*: Z przylądka Kap do krainy Maszukulumbi, *Lenc*:
Północna Afryka, *J. Verne*: Podróż naokoło ziemi w 80 dniach,
Humor niemiecki, *Petzold*: Wybrane poezje, Księga pracy cz. III,
Freund: Siedm sił gwiazdzistych, Ze świata alpejskiego, *Hamer-
ling*: Wybrane poezje, *Ginzkey*: Pieśni i ballady, *Bartsch*: Trzy
nowele, *Schiller*: Wybrane poezje, Wilhelm Tell, *Goethe*: Wy-
brane poezje, *Grillparzer*: Sen życiem, Biedny muzykant.

Tak więc nauka języka ojczystego opiera się na źródłach
z uwzględnieniem zainteresowań dzieci w poszczególnych okre-
sach ich życia. Przyroda ojczysta, dzieje rodzinne, życie czło-
wieka, zakłète w kształt słowa przez największych geniuszów
narodowych, znawców duszy ludzkiej, duszy dziecka, poznają
dzieci bezpośrednio z dziełek oryginalnych, wydanych w formie
wytwornej, w formie małych tomików szkolnych, bogato illu-
stro-

wanych, które dzieci otrzymują bezpłatnie. W ciągu r. 1924/25 dostarczyła gmina miasta Wiednia przeszło pół miliona takich tomików. Takie nauczanie budzi w duszy dziecka potrzebę dobrej książki i tęsknotę za nią w życiu późniejszym¹⁾.

C. Obok nauczania koncentracyjnego i zastąpienia Czytelnik i Wypisów źródłami wprowadza nowy program naukowy metodę samodzielnej pracy dzieci. Dziecko zdobywa wiedzę przy pomocy wszystkich zmysłów, w szczególności przy pomocy zmysłu dotyku i ruchowo-mięśniowego. W szkole starożytnego typu nauczyciel był czynnikiem aktywnym, on podawał wiedzę, a uczeń zachowywał się biernie, przyjmował w gotowej formie przysposobioną wiedzę. Pod tym względem zaszła w nowej szkole zasadnicza zmiana. Nauczyciel ustępuje na plan dalszy, stara się kierować pracą samodzielną dzieci, porządkować i stopniowo prowadzić do celu. Radość tworzenia i poznania towarzyszy pracy dzieci, przyczem nie traci ona charakteru szczerości, właściwej dziecku. Taki system nauki cechuje właśnie szkołę twórczą.

D. Bardzo szerokie zastosowanie w nowej szkole ma wycieczka naukowa, gruntownie obmyślona i należycie przygotowana. Dzieci poznają otoczenie na podstawie bezpośredniej obserwacji, gromadzą materiały i użytkują je w nauce. Wycieczki naukowe stanowią organiczną część nowego programu.

E. Wreszcie nowy program urzeczywistnia zasadę nauczania na podstawie środowiska, skąd uczeń czerpie żywy materiał naukowy. Środowisko stanowi punkt wyjścia; poznawszy je możliwie dokładnie, toruje sobie dziecko drogę do zrozumienia ogólnej kultury narodowej, a wreszcie do zrozumienia i poszanowania skarbów kultury całej ludzkości. Oczywiście w pierwszych pięciu latach główną treścią nauki są rzeczy ojczyście.

Rezultaty nauki na podstawie nowego programu.

Po upływie czteroletnich doświadczeń stwierdzono nader pomyślne wyniki dokonanej reformy szkolnictwa. Stwierdzają to zarówno inspektorowie, jak i grono nauczycielskie szkół średnich i gimnazjów, które wydały opinię, że poziom i rozwój umysłowy dzieci przychodzących ze szkoły powszechnej podniósł się znacznie. Wydajność i postęp w nauce języka niemieckiego, w matematyce, w języku obcym podniosła się od 50/0—90/0.

Większość nauczycielstwa (⁵/₆), do którego władze wystosowały odpowiedni kwestionariusz w sprawie nowego programu, wydała opinię bardzo przychylną. Nauczyciele wypowiedzieli się za wprowadzeniem na stałe programu ramowego bez podziału na przedmioty w 4 niższych klasach. Jako uzupełnienie ministerjalnego programu ramowego, który tylko

¹⁾ Zagadnienie to poruszył *Ruch Ped.* w Nrze 9—10 rok 1924.

w ogólnych zarysach podaje materiały naukowe, mają nauczycielskie komisje rejonowe opracować bardziej szczegółowe programy z uwzględnieniem stosunków miejscowych. Celem uniknięcia szablony i zbyteńnego rozpróśnienia programu należy co 4 lub 5 lat poddać szczegółowe programy rewizji. Nauczycielstwo podkreśliło wartość psychologiczną i naukową nowego programu, który umożliwia realizację współczesnych postulatów pedagogiki. Dla dalszego rozwoju szkoły twórczej podnosi nauczycielstwo następujące żądania:

Zorganizowanie Instytutu Pedagogicznego, Biblioteki i czytelnicy pedagogicznej, wyposażenie szkół w dzieła i czasopisma z zakresu psychologii i pedagogiki i w pomoce naukowe, zmniejszenie liczby dzieci w oddziałach, utworzenie oddziałów dla dzieci mało zdolnych i anormalnych, bezpłatność pomocy naukowych, bezpłatne podróże i wycieczki naukowe uczniów, konieczność współpracy rodziców tudzież opieki nad dzieckiem ze strony gminy.

Ogół nauczycielstwa oświadczył się za nauczaniem koncentracyjnym w pierwszych 4 latach i za stopniowym przejściem do specjalizacji (nauka oddzielnych przedmiotów) począwszy od 5 roku.

Zreformowana szkoła wywiera też niezwykle dodatni wpływ na dziecko. Nauczycielstwo stwierdziło u dzieci bogatszy zasób wyobrażeń i bogatszy słownik, zmysł spostrzegawczy zaostrzony i rozwinięty krytycyzm, a przedewszystkiem większą gorliwość w pracy i nauce. Dziecko interesuje się też chętnie zagadnieniami nauki w domu; nowa szkoła wypłynęła też dodatnio na karność, płynącą z ciągłego zajęcia się pracą. Podnieść wreszcie należy zasadniczą zmianę w stosunkach szkolnych samego nauczyciela. Praca w szkole twórczej działa nań ożywczo i pobudzająco, ustawicznie nasuwają mu się nowe zagadnienia, odkrywa się przed nim czarny świat dziecka prawdziwego, szczerości i naiwności dziecięca roztacza przedziwny urok, który utrzymuje jego ducha w ciągłej młodości.

Oczywista praca nauczyciela w szkole twórczej jest o wiele trudniejsza, aniżeli w szkole starego typu, gdzie miał gotowe szablony, pokratkowany rozkład zajęć (stąd i umysł był często pokratkowany), wyznaczone na każdy dzień „ustępy“ (zazwyczaj śmiertelnie nudne dla niego samego i dzieci), często gotowe zadania pisemne, a nawet „wzorowe“ z góry opracowane lekcje, które czerpał z t. zw. „Przewodników metodycznych“ i z czasopism nauczycielskich. Praca w szkole twórczej stawia też nauczycielowi duże wymagania pod względem inteligencji i polotu ducha, pod względem przygotowania naukowego i psychologicznego.

Nauczycielstwo zdaje sobie z tego sprawę i podejmuje prace nad odrodzeniem własnym, tudzież nad przygotowaniem nowego pokolenia młodych nauczycieli w duchu dzisiejszej ery i potrzeb szkoły twórczej. Zewsząd rozlega się głos, domagający się reformy kształcenia nauczycieli, Seminarjum 4 czy 5 letnie w dzisiejszej swej formie staje się przeżytkiem minionej epoki kulturalnej i należy je jak najrychlej zlikwidować. Spełniło

już swoje zadanie w okresie istnienia „szkoły ludowej“. przeznaczoną dla t. zw. warstw niższych, która podobnie jak i seminarjum staje się w obecnej dobie anachronizmem. Z zanikaniem szkoły „ludowej“ musi w konsekwencji zniknąć i seminarjum obecne. Nauczyciel w szkole twórczej musi mieć wykształcenie na poziomie uniwersyteckim. Ten postulat nauczycielstwa wprowadzają też w życie reformatorzy szkolnictwa w Austrii. Na posiedzeniu wiedeńskiej Rady Szkolnej (w październiku 1924) zapadła uchwała w sprawie organizacji studjów nauczycielskich w myśl następujących zasad:

1. Niezbędną podstawą zawodowego i pedagogicznego przygotowania nauczycieli szkół powszechnych i średnich¹⁾ stanowi dobrze uregulowane i pogłębione wykształcenie ogólne. Wobec tego koniecznym jest ukończenie pełnej szkoły średniej ogólno-kształcącej.

2. Obecna dążność do organizowania jednolitego szkolnictwa, obejmującego szkoły wszystkich stopni i rodzajów, jako harmonijną i organiczną całość, wymaga też jednolitości systemu kształcenia nauczycieli dla wszystkich typów szkół.

3. Wobec tego studja przyszłych nauczycieli wszelkich rodzajów i stopni szkół powinny się odbywać w szkołach wyższych i powinny mieć charakter uniwersytecki. Tutaj odbywają się studja zawodowe i naukowe przyszłych nauczycieli. W tym celu należy przy uniwersytetach, a mianowicie przy wydziałach filozoficznych organizować Instytuty i szkoły doświadczalne celem praktycznego przygotowania nauczycieli²⁾.

Tak się przedstawia w ogólnych zarysach odrodzenie szkoły w Austrii powojennej. O tym naprawdę imponującym wysiłku i o owocnych wynikach wyraża się świat pedagogiczny z pełnym i szczerem uznaniem. Znana reformatorka wychowania przedszkolnego we Włoszech *Dr Marja Montessori* po zwiedzeniu szkół wiedeńskich temi słowy wyppwiada swój podziw w liście do prezydenta Rady Szkolnej: „Wspominam o szkołach w Pańskim mieście, jako o miejscu szczęśliwości wychowanków, którzy się tam kształcą. Wzruszyły mnie do głębi owe starania i zainteresowania, jakie Pan poświęca dla dobra nowego pokolenia, któremu i ja poświęciłam swoje życie. Utorował Pan drogę zrozumieniu i uznaniu tych wielkich możliwości, które istnieją w energii i w duszy małego dziecka, o ile się je wspiera i dobrze prowadzi.

W książkach, które otrzymałam od Pana, znajduję też wiele moich myśli w sprawie wychowania dzieci od lat 12 — myśli urzeczywistnionych w praktyce, w szczególności w nauce rysunków i w historii: Podziwiam szczerze i z wielkiem zainteresowaniem Pańskie usiłowania około wychowania młodej generacji, ażeby

¹⁾ W Austrii szkoła powszechna jest 8-kl. i obejmuje 4-kl. szkołę niższą i 4-kl. szkołę średnią.

²⁾ Zob. artykuł „W sprawie organizacji studjów nauczycielskich w przyszłości. (Ruch Ped. Nr. 1—3 r. 1920.

zycie jej stało się lżejsze, aby miała możność okazania tego, czego dokonać potrafi osobowość ludzka, jeśli jest wolna od przeszkód, tamujących jej swobodny rozwój“.

W ostatnich latach Wiedeń stał się jakoby Mekką pedagogiczną, do której pielgrzymują wychowawcy z najdalszych stron świata, nie tylko z państw Europy, ale i z Japonji, Indji i t. d. Dyrektor Międzynarodowego Biura nowych szkół w Genewie mówi, że Austria jest dziś wyjątkowym krajem, w którym sumiennie pracują nad wychowaniem elity ludzi zdolnych do wydatnej twórczej działalności.

Henryk Rowid.

Szkoły społeczne.

Wrażenia i wspomnienia z podróży pedagogicznej.

„Służba społeczna, to Boża służba —
kto jej nie pełni jest ciężarem ziemi“.

A. Cieszkowski.

Ze szkołami społecznymi po raz pierwszy spotkałam się w Brukseli. Otacza je tam opieka i nadzór specjalny Rady¹⁾ przy Ministerstwie Sprawiedliwości. W skład Rady wchodzi sześciu przedstawicieli różnych Ministerstw²⁾, oraz pięciu delegatów szkół społecznych. Do przewodniczącego, p. Izydora Maus'a, odeśłano mnie z Ministerstwa Nauk i Sztuk, dokąd zwróciłam się o informacje w sprawie nauki obywatelskiej w szkołach belgijskich. Nie mogąc odpowiedzieć na moje pytania z przyczyny, że nauka ta, złączona z historją, nie stanowi w programach osobnego przedmiotu, kierownik Ministerstwa radził, bym zwiedziła szkoły społeczne, w których znaleźć mogą wiele cennego materiału do społeczno-obywatelskiej kultury.

Z konferencji, odbytej z przewodniczącym Rady, p. Izydorem Maus, dowiedziałam się, że zarówno władze jak społeczeństwo serdeczną pieczę otaczają te szkoły, których głównem zadaniem jest kształcenie w wychowankach swoich zmysłu społecznego (*mentalité sociale*), przygotowanie ich do usuwania krzywd, łagodzenia nędzy, cierpień i niedostatków, dotyczących boleśnie nasze życie zbiorowe.

Pierwsze szkoły społeczne powstały w Belgji w 1920 roku, z inicjatywy prywatnej, utrzymują się zaś i rozwijają dzięki współdziałaniu instytucyj społecznych i władz państwowych. Rozporządzenia królewskie³⁾ określają ich organizację, ich programy i przepisy egzaminacyjne. Każda szkoła stosująca się do nich

¹⁾ „Conseil des écoles de service social“.

²⁾ Sprawiedliwości, Przemysłu i Pracy, Spraw Wewnętrznych i Higjeny, Nauk i Sztuk i Kolonij. Członkowie są mianowani przez króla na lat cztery.

³⁾ Royaume de Belgique. Les écoles de service social Lovrain. Imprimerie 62. Boulevard de Jodoique. Exposition internationale du Centenaire de Pasteur, 1923.

w głównych zarysach, podlega inspekcji Rady i ma prawo do pomocy państwowej w postaci zasiłków, udzielanych dyrekcjom i stypendjów, przyznawanych młodzieży. Poza tem każda może organizować się samodzielnie, na podstawie ideologii swych założycieli i kierowników. Są szkoły społeczne katolickie, socjalistyczne, liberalne, z językiem wykładowym francuskim i flamandzkim. Ścisłej z państwem związana i wydatniej przezeń zasilana „Szkoła centralna służby społecznej“ w Brukseli, ma charakter neutralny¹⁾.

Do szkoły przyjmują młodzież po ukończeniu lat 18, wymagane jest świadectwo zdrowia i egzamin stwierdzający zdolność kandydata do korzystania z nauki. Uczniowie kończący szkołę, po złożonym pomyślnie egzaminie, otrzymują „Dyplom pomocnika społecznego“²⁾ — uprawnia on do zajmowania odpowiednich stanowisk.

Program oficjalny zaznacza, że szybkie swe powojenne odrodzenie zawdzięcza Belgja w znacznej mierze instytucjom samopomocy społecznej. Rząd, w harmonji z prądem czasu, popierać będzie nietylko instytucje już istniejące, ale tworzyć nowe, któreby zapobiegały skutecznym chorobom społecznym, nie pozułaje też starań ani kosztów dla szkół, przygotowujących fachowych pracowników społecznych.

Program ustanawia kurs dwuletni. Rok pierwszy dać ma wychowankom ogólne wykształcenie społeczne. W ciągu ośmiu miesięcy mają oni wysłuchać 300 teoretycznych wykładów, pracować w seminarjach i zwiedzić przynajmniej 50 instytucyj społecznych.

Wykładane są przedmioty następujące:

Prawo publiczne i administracyjne.

Prawo cywilne w związku ze służbą społeczną.

Ekonomia polityczna i społeczna.

Prawodawstwo społeczne.

Instytucje publiczne i prywatne w dziedzinie wychowania, ubezpieczeń i opieki społecznej.

Higjena osobista i społeczna, pielęgnowanie dzieci, chorych i rannych.

Psychologia społeczna.

Statystyka, ankiety; technika biurowa.

W drugim roku uczniowie kształcą się teoretycznie w zakresie wybranej specjalności, przez ciąg trzech miesięcy³⁾ — pozostałe sześć miesięcy poświęcają przygotowaniu praktycznemu, w odpowiednich instytucjach społecznych (stage). Kandydaci do dyplomu składają z praktyki tej sprawozdanie piśmienne. Mogą

¹⁾ Obecnie w Belgji jest 8 takich szkół: 5 w Brukseli, 2 w Leodjum, 1 w Antwerpji; z tych 1 neutralna, 4 katolickie, 2 socjalistyczne i 1 liberalna. Są szkoły męskie, żeńskie i koedukacyjne.

²⁾ Diplome d'auxiliaire social.

³⁾ 150 godzin.

oni wybierać kierunek studjów w zakresie sześciu następujących specjalności:

1. Dziecko: Delegaci do instytucji wychowawczych i opiekuńczych.

2. Opieka społeczna: Urzędnicy instytucji dobroczynnych, sekretarze w zakładach opieki społecznej, kierownicy ankiei i t. p.

3. Ogniska: Organizatorzy, kierownicy i urzędnicy hoteli ludowych, kantyn, ognisk, restauracji, herbaciarni, pensjonatów i t. p.

4. Przemysł: Inspektorzy pracy, nadzorcy fabryk.

5. Ubezpieczenia społeczne: Sekretarze stowarzyszeń wzajemnej pomocy, ubezpieczeń, biur pośrednictwa pracy i pomocy dla bezrobotnych.

6. Biblioteki.

Program określa przedmioty teoretyczne i zajęcia praktyczne, wchodzące w zakres poszczególnych specjalności. Tak np. dla studjujących opiekę społeczną obowiązkowe są wykłady następujące:

Prawo administracyjne w zastosowaniu praktycznym.

Dzieje dobroczynności — stan obecny i pożądane reformy.

Publiczne i prywatne zakłady opieki społecznej, ich organizacja i rozwój.

Technika odwiedzin społecznych — jak pomagać skutecznie jednostkom i rodzinom.

Stanowisko i rola kobiety w dziedzinie opieki społecznej publicznej i prywatnej.

Technika biurowa; organizacja instytucji społecznych: budżety, rachunkowość, administracja, podział pracy.

Statystyka i ankiety w ich przystosowaniu do zadań opieki społecznej.

Higjena matki i niemowlęcia.

Ekonomja domowa i gospodarstwa.

Higjena i estetyka mieszkań.

Opieka nad kobietą i dzieckiem.

Zasady wychowania fizycznego.

Dzieci nienormalne, opuszczone, występne.

Orientacja zawodowa: wynajdywanie odpowiedniej pracy dla młodzieży i dorosłych.

Kandydaci do dyplomu pomocnika w dziedzinie opieki społecznej odbywać muszą praktykę w instytucjach opieki różnego typu, a także odwiedzać rodziny dotknięte nędzą, chorobą, bezrobociem, szukać środków pomocy możliwie najskuteczniejszych, najlepiej przystosowanych do poszczególnych ludzi i stosunków.

Rada opiekuńcza i dyrekcje pomagają wychowankom swym w doborze i wyszukaniu odpowiednich stanowisk, śledzą za biegiem ich pracy. Dołączona do programu tablica statystyczna wykazuje liczbę kończących corocznie studia i podaje instytucje, w których wiedza ich znalazła praktyczne zastosowanie.

P. Izidor Maus, przewodniczący Rady, a jednocześnie wzytator i egzaminator, stwierdził wielokrotnie dobroczynny wpływ wiedzy na poglądy uczniów, na ich stosunek do zagadnień zbiorowego życia. Rozbija wiedza ciasne ramy partyjnych uprzedzeń, rozjaśnia zawiłą grę interesów i namiętności, wskazuje drogi ku lepszej przyszłości. Szukanie i poznawanie praw rządzących zjawiskami społecznymi, musi z czasem znaleźć praktyczne zastosowanie, wyzwolić człowieka z cierpień i pęt, w jakie zakuwa go własna jego nieświadomość.

Życzliwe polecenia p. Izidora Mause otworzyły mi wstęp do szkół brukselskich, a mianowicie: do Szkoły centralnej służby społecznej¹⁾, założonej przez Ministerstwo sprawiedliwości i z niem ściśle związanej; do Szkoły społecznej katolickiej żeńskiej²⁾, której zaczątkiem były kursy społeczne, utworzone w 1916 roku przez Sekretariat generalny chrześcijańsko-kobiecych instytucji społecznych, pod protektorem kardynała Mercier; wreszcie do Wyższej szkoły robotniczej³⁾, założonej przez Socjalistyczny centralny komitet dla kultury klasy robotniczej.

Obok cech wspólnych, zaznaczają się w szkołach tych zasadnicze różnice, choć poziom wszystkich wysoki. Różnice ideologiczne wysnuć się dają łatwo, zaraz po bezpośrednim zetknięciu się z dyrekcją i nauczycielami.

Najbardziej pociągnęła mnie ku sobie centralna szkoła służby społecznej, którą też poznałam najlepiej. Zajmuje szkoła osobny dom w zacisznej ulicy, w pobliżu najruchliwszych dzielnic Brukseli. Urządzenie skromne a ładne, znać na każdym kroku staranie o estetyczny wygląd wnętrza. Obszerna sala wykładowa, sekretariat, pokój dyrektorki, biblioteka i czytelnia prowadzone przez uczennice. Cenny dobór książek społecznych, liczne czasopisma, między którymi zwraca uwagę odbijane na maszynie pismo szkolne „Solidarność”. Ze szkołą połączony jest internat dla dziewcząt, w którym za skromną opłatą⁴⁾ dostać mogą mieszkanie wraz z całkowitem utrzymaniem.

Od kandydatów do szkoły nie wymaga się żadnych dyplomów, po za świadectwem zdrowia, muszą oni tylko, po czterech do sześciu tygodniach nauki, zdać egzamin dojrzałości, stwierdzający czy zdolni są do zaszczytnej, ale twardej służby społecznej. Egzamin polega na przejrzaniu notatek z wykładów i konferencji na tle przeczytanej książki o treści społecznej. Może to być i powieść, poruszająca zagadnienia społeczne. Już w pierwszym roku młodzież przeznaczona parę godzin tygodniowo na bezinteres-

¹⁾ École centrale de service social, rue du Grand-Cerf 12.

²⁾ École sociale catholique féminine, boulevard Clovis 75.

³⁾ École ouvrière supérieure, 1329, chaussée de Waterloo, Uccle.

⁴⁾ Pokój 60 do 100 franków miesięcznie, utrzymanie 5—6 fr. dziennie
Wpisowe w pierwszym roku 100 fr., w drugim 50 fr.

sowną pracę pożyteczną dla drugich, służy potrzebującym i zdaje sprawę z tej służby.

Choć szkoła jest w zasadzie koedukacyjna, w roku bieżącym, na pierwszym kursie był tylko jeden słuchacz a trzydzieści słuchaczek. Obowiązane są one do noszenia mundurków w postaci niebieskich płóciennych płaszczy. Młodzież drugoroczna ukończyła studia teoretyczne i rozproszyła się po różnych warsztatach pracy społecznej.

Już zewnętrznie szkoła sprawia miłe wrażenie, co jednak chwyciła za serce i niezatarte zostawia wspomnienie, to zespół pracujących w niej ludzi, to duch ich ożywiający — tchnie on i promienieje dokoła. Związały ich ze sobą przeżycia wojenne, których Belgja była krwawym pobojowiskiem, związało odczucie otaczających nas zewsząd nędz materialnych i moralnych. Radziby ratować, łagodzić, leczyć i do zadań tych przygotować pracowników. Mówią im o ciężących na nas obowiązkach społecznych, o zapoznawanej często solidarności klas i narodów, o wartości wysiłku podjętego ofiarnie, by sumę dobra powiększyć na ziemi.

Na czele zespołu tego stoi pani Mulle. Wysoka jej, smukła postać, o surowych rysach, jest duszą całej organizacji — niezmordowanie czynna jako dyrektorka i nauczycielka, zna dobrze każdą uczenicę, wie gdzie i jak pracuje, czego po niej w przyszłości spodziewać się można. Mimo zajęć rozlicznych, nie szczędziła czasu, by z całą uprzejmością informować mnie o wszystkim, wtajemniczać w szczegóły życia szkolnego, jakoby w pragnieniu dawania innym, dalekim nawet narodom, czegoś z wiedzy swej i doświadczenia. Wiele wie o instytucjach społecznych swojego kraju, sama przez długie lata była inspektorką w organizacjach opieki nad dziećmi.

Serdeczne wspomnienie należy się panie Orban, licencjatce nauk społecznych uniwersytetu Lozańskiego. Inicjatorka szkoły centralnej służby społecznej, p. Orban jest dotąd jej administratorką, jest członkiem komitetów opiekuńczego i redakcyjnego, a jednocześnie obdarzoną wybitnym talentem siłą nauczycielską. Osoba to pełna wdzięku i wytworności, mądra a dobra, niezwykle sympatyczne sprawia wrażenie.

Rozkład zajęć w szkole centralnej jest ruchomy, zmienia się niemal co tydzień, stosując do zainteresowań uczenic i zagadnień, jakie nasuwa chwila bieżąca. Sekretarka ogłasza zachodzące zmiany na tablicy w przedsionku szkolnym. Są przedmioty i godziny stałe i zmienne; są wykłady (cours), cykle studjów (cercles d'études) i studia różnych przejawów działalności (études d'actions). Różne te formy pracy umysłowej trwają bez przerwy 1½ do 2-ch godzin, ułatwia to skupienie uwagi i oddziaływa dodatnio na kulturę myśli. Natomiast liczba przedmiotów podawanych jednocześnie jest małą.

Upoważniona przez dyrektorkę, spędziłam dni kilka w szkole,

zapoznając się bliżej z ludźmi i pracą ich we wszelkich jej postaciach i przejawach.

Z wysłuchanych wykładów, niektóre utrwaliły się w pamięci mej. Tak np. lekcja p. Orban o solidarności rodzinnej i narodowej piękną była zarówno w treści jak formie, ilustrowana przykładami o dramatycznym nieraz napięciu, czerpanymi z historii, lub z arcydzieł literatury swojskiej i literatur obcych. Prelegentka charakteryzuje patriotyzm jako siłę psychiczną, jako odczucie solidarności zachodzącej między jednostką a narodem — wyrasta ona na tle wspólnych, dziejowych przeżyć, trudów, cierpień, a moc swą czerpie w gotowości do nowych ofiar i nowych poświęceń. Zwraca uwagę na odpowiedzialność rodzinną i narodową z solidarnością wyrosłą, na ideały różnych narodów, wśród których serdeczne, pełne uznania wyrazy zwrócone były do Polski. Prelegentka wykazała gruntowną znajomość historii naszych walk niepodległościowych, naszego stanowiska i naszych zadań w Europie współczesnej. Dla pogłębienia omawianych zagadnień uczennice na lekcję następną opracować miały referaty — wyszukanie i zestawienie odpowiedniej do nich literatury powierzone zostało specjalistkom bibliotekarkom.

Byłam też na lekcjach ekonomji o ubezpieczeniach społecznych. Na podstawie przykładów wykazuje prelegent, że oszczędność i zabiegliwość jednostek nie wystarczą dla zabezpieczenia ich od katastrof życiowych. Muszą one zrzeszać się, organizować, tworzyć związki wzajemnej pomocy (mutualité) i wspólnymi siłami chronić od grozących zewsząd niebezpieczeństw. W dalszym ciągu kreśli dzieje i rozwój różnych związków, przyjmujących często barwę polityczną lub religijną.

Cykłami studjów nazywają w szkole centralnej kilkogodzinne konferencje na tle poszczególnych zagadnień. Byłam na cyklu takim pod kierunkiem p. Orban. Mówiono o „Ojczyźnie“ (Patrie). Wywody referenta tchnące sceptycyzmem, wyrosłym z cierpień i nieszczęść wojny światowej, wywołały ożywioną dyskusję. Doprowadziła ona do wniosków, że ojczyzna to ideał, to wartość moralna, której materialnie niepodobna określić. Utożsamiać jej nie należy z ciasnym nacjonalizmem, który wiedzie do nowych wojen, nowych zapasów, grozących zagubą nie tylko poszczególnym państwom, ale i całej europejskiej cywilizacji. Kto prawdziwie kocha ojczyznę swą, ten potrafi to samo uczucie uszanować w innych, przygotowując grunt dla współdziałania narodów w imię wspólnych celów gospodarczych i kulturalnych.

Dyrektorka, p. Mulle, kieruje studjami, które zbliżać mają młodzież do życia i jego zadań (études d'actions). Omawiano instynkt macierzyński i ojcowski, sprawę koedukacji, uświadomienia płciowego, eugeniki. Budzić należy w każdym poszanowanie dla macierzyństwa, miłość istot żyjących: ludzi, zwierząt, roślin, poczucie odpowiedzialności za pokolenie, które się powołuje do życia. Młodzież winna wiedzieć jakie skutki, jakie nędze i cierpienia wynikają z wszelakiego rodzaju nadużyć, czem jest dzie-

dziczność, jak winy ojców mszczą się na potomkach w długim szeregu pokoleń. Dwie uczennice wygłosiły referaty o uświadczeniu płciowem i o staraniach podjętych dla poprawy rasy. Na tydzień przyszły jedna uczennica opracować ma referat o koedukacji, wszystkie inne zaś wyszukać w literaturze beletrystycznej odnośnie do dziecka ustępy wartościowe pod względem ideowym i artystycznym. Dyrektorka kończy dwugodzinną, skupioną pracę odczytaniem pięknego obrazka o nędzy dzieci i cierpieniach wywołanych złym podziałem bogactw w społeczeństwie.

W szkole centralnej, co piątek popołudniu, schodzą się na herbatę nauczyciele, uczennice pierwszego i drugiego roku, praktykujące w różnych instytucjach, dawne wychowanki zakładu i zaproszeni goście. Dyrektorka wzywa młodzież do różnych usług nie cierpiących zwłoki, jako to: dostarczenia ubrania dla dziewczynki opuszczonej przez ojca alkoholika, przygotowanie materiału do artykułów pisma redagowanego przez szkołę, gromadny udział w zgromadzeniu niedzielnem, zwołanem dla utrzymania ustawy ograniczającej spożycie alkoholu. Na wszystko zaraz znalazły się ochotniczki.

Po herbacie, w każdy piątek, odbywa się odczyt lub konferencja, zagajana przez zaproszonych prelegentów. Byłam na pięknym odczycie o „Opiece społecznej w starożytności i wiekach średnich”. Genezy jej szukać należy w uczuciu, które Arystoteles określił wyrazem „filja” przyjaźń, a św. Paweł wyrazem „agape” miłość. Z uczucia tego w starożytności już powstały instytucje dobra publicznego, domy dla chorych i podróżnych. Rozwinęły się one w wiekach średnich pod natchnieniem nauki Chrystusowej o braterstwie ludzi. Chrześcijanizm budził miłość bliźniego, w każdym biednym, chorym, cierpiącym i opuszczonym ukazywał Mistrza. Wpływ wielki miała tu opowieść o dobrym Samarytaninie. „Coście uczynili dla najmniejszego z braci moich, mnieście uczynili” — mówił Chrystus.

Szkola centralna organizuje corocznie kursy uzupełniające (cours de perfectionnement) dla wychowanków swoich, zajmujących już samodzielne stanowiska. W roku szkolnym 1924/5 odbyły się kursy przygotowawcze do państwowego egzaminu bibliotekarskiego, kursy dla popularyzatorów wiedzy społecznej, dla pielęgniarek i gospodyń.

Katolickie szkoły społeczne, to jedna z gałęzi szerokiej działalności, jaką rozwija w Belgji Związek zrzeszeń pracy społecznej kobiet chrześcijańskich. Związek zajmuje duży gmach, w którym oprócz dwóch szkół, francuskiej i flamandzkiej, oprócz internatu dla dziewcząt¹⁾, mieści się bogata biblioteka, czytelnia²⁾, liczne biura, poradnie i redakcje kilku pism

¹⁾ Mogą w nim mieć pokój z utrzymaniem, w cenie 8 do 10 franków dziennie.

²⁾ Ciekawy zbiór wycinków z pism, z zakresu spraw i zagadnień społecznych.

kobiecych. Szkoły te organizują corocznie tydzień pedagogiczny dla nauczycieli szkół powszechnych, dla zapoznania ich z podstawami nauk społecznych, dla omówienia ważniejszych spraw chwili bieżącej.

Warunki przyjęcia i program podobne do tych w szkole centralnej z tą różnicą, że 18 letnie kandydatki winny ukończyć szkołę średnią, dla młodszych zaś istnieje sekcja przygotowawcza. Tu i tam dopuszczane są wolne słuchaczki na poszczególne kursy.

Na czele organizacji stoi panna Wiktorja Cappe, sekretarka generalna instytucyj społecznych, prowadzonych przez kobiety chrześcijańskie w Belgji. Wysoko wykształcona, filozoficznie i społecznie, p. Cappe, zwolenniczka odradzającego się Tomizmu, była na konferencji pracy w Waszyngtonie, gdzie poznała amerykańskie instytucje społeczne. Mniema ona, że szkołom społecznym przypada dzisiaj w udziale nader ważne zadanie. Mają one niszczyć egoizm, przygotowywać dusze do lepszych form zbiorowego życia. Ciężkie przejścia wojenne wykazały w całej jaskrawości ohydę zbrodni przeciw społeczeństwu pełnionych, a jednocześnie stwierdziły wartość organizacji społecznej. Bankrutuje materializm i indywidualizm, era zrzęsen nadchodzi. Tworzą się one dokoła nas wszędzie z żywiołową siłą, często już po za niemi żyć niepodobna. P. Cappe odnosi się krytycznie do szkół o typie neutralnym, przekłada nad nie szkoły socjalistyczne w przeświadczeniu, że wszelka praca idejowa opartą być musi na podstawie dogmatycznej, na ideale absolutnym, czy nim będzie chrześcijaństwo, czy marksizm — nie uznaje ona tolerancji.

.....

Wyższa szkoła robotnicza, położona po za miastem¹⁾, już na pierwszy rzut oka estetyczne sprawia wrażenie, które potęguje się jeszcze po jej bliższem poznaniu. W starannie utrzymanym parku rozrzucono cztery domy. Budynek główny mieści w sobie salę wykładową, bibliotekę liczącą 40.000 tomów²⁾, czytelnię, jadalnię i t. p. Osobny budynek przeznaczony jest dla uczniów, osobny dla uczenic, czwarty stanowi mieszkanie dyrektora i jego rodziny. Obszerny plac służy do gier ruchomych, po za nim widnieją ogrody, warzywny, owocowy i mały folwark, z których produkty zaspokajają w znacznej mierze gospodarcze potrzeby internatu.

Szkoła powstała z darów prywatnych i ofiar klasy robotniczej; pożyczki zaciągnięte na jej budowę gwarantowały związki spółdzielcze i pracownicy zatrudnieni w przemyśle metalurgicznym. Szkołę, zasilaną przez państwo, utrzymują trzy organizacje: partja socjalistyczna, syndykaty robotnicze i związki spółdzielców, których członkowie obowiązani są do płacenia „grosza szkolnego“, tj. 10 centimów rocznie na cele oświatowe. Liczba człon-

¹⁾ Dogodna komunikacja tramwajowa.

²⁾ Przeniesiona z domu ludowego w Brukseli.

ków jest tak znaczna, że drobny podatek ten dał w roku 1922 sumę 121.000 franków.

W zakładzie stale pracują: dyrektor, dwóch nauczycieli, bibliotekarka, sekretarka i gospodyni, oprócz służby zajętej w kuchni, ogrodzie i folwarku. Profesorowie dojeżdżają z Brukseli i Antwerpii, dobierają ich z pośród wodzów, pracowników, lub teoretyków ruchu socjalistycznego, a także między profesorami uniwersytetów, niezależnie od stronnictwa, do jakiego należą. Uczniom przyznany jest samorząd, piecza nad utrzymaniem karności, wpływ na zarząd i kierunek szkoły. Wiek ich waha się między 19 a 38 rokiem życia, najwięcej jest młodzieży od lat 20 stu do 25 ciu. W roku 1925 było 19 mężczyzn i 5 kobiet. Przeważnie to robotnicy z kopalń lub fabryk, choć zdarzają się i czynni politycy, którzy brali udział w życiu stronnictwa. Przyjmuje się i takich, którzy umieją tylko czytać i pisać, o ile wykazują zdolności umysłowe i dojrzałość moralną wyższą ponad poziom przeciętny. Kandydatów przedstawiają związki zawodowe, spółdzielcze i polityczne, które też łożą na ich utrzymanie, a w razie potrzeby zasilają ich rodziny. „Celem szkoły naszej — objaśnia mnie dyrektor Delsinne — jest wychowywanie światłych bojowników ruchu robotniczo-socjalistycznego, sekretarzy związków i spółdzielni ludowych“.

Całkowity kurs trwa rok jeden, w tem dziewięć miesięcy nauki i dwa tygodnie podróży naukowej po kraju lub zagranicą¹⁾. Pierwsze 4½ miesiące poświęcone są nauce teoretycznej, drugie specjalizacji. Wykłady odbywają się zwykle rano w liczbie 2 do 3 godzin, popołudnia zajmuje samodzielna praca, zwiedzanie instytucyj społecznych, a także seminarja i przerabianie wykładów pod kierunkiem stałych nauczycieli²⁾. Każdy uczeń obowiązany jest w ciągu roku do opracowania referatu z zakresu spraw społecznych, gospodarczych, zawodowych, na tle własnych przeżyć i obserwacji³⁾. Codziennie obowiązkowo godzina przeznaczona jest na ćwiczenia fizyczne. W szkole robotniczej posługują się metodą pracy czynnej i doświadczalnej. Punktem wyjścia zawsze i wszędzie mają być osobiste doświadczenia uczniów. Zaczynać trzeba od tego co bliskie, współczesne, znane, by iść coraz dalej, ku nieznanym, szerokim widnokręgom, jakie stopniowo odsłania wiedza o świecie i człowieku. Wysiłki nauczycieli zdążają do rozwinięcia w młodzieży zmysłu spostrzegawczego i krytycznego, do zbudzenia w niej zainteresowań i umiłowań umysłowych. Kroki to pierwsze ku ideałowi przyszłości, który kiedyś połączy harmonijnie w życiu człowieka pracę fizyczną z wyższą, doskonalącą się nieskończenie kulturą duchową.

Byłam w szkole robotniczej na dwugodzinnym wykładzie

1) Podróże po Anglii i Niemczech.

2) Moniteurs.

3) Centrale d'éducation ouvrière. „Le mouvement d'éducation ouvrière en Belgique“, par Henri de Man. Bruxelles 1922.

słynnego profesora uniwersytetu, Ludwika de Brouhière. Mówił o socjalizmie państwowym.

Szczegółowy program w roku szkolnym 1924/5 przedstawia się następująco:

Przedmioty przygotowane: Język francuski, Historia powszechna, Geografia powszechna i gospodarcza, Historia gospodarcza i społeczna Belgji, Rachunki, Higjena.

Przedmioty ogólnokształcące: Historia ruchu robotniczego, Organizacja pracy, Historia doktryn socjalistycznych, Ekonomia polityczna, Psychologia, Prawo cywilne i polityczne, Prawo administracyjne, gminne i prowincjonalne, Ustawodawstwo społeczne, Syndykaty, Spółdzielczość, Pomoc wzajemna i ubezpieczenia społeczne, Historia sztuki, Zagadnienia polityczne, Instytucje wychowawcze klasy robotniczej, Statystyka, ankiety, technika biurowa, Instytucje opieki społecznej, Mieszkania robotnicze.

Działy specjalne:

a) Współdzielczość: Technika współdzielczości, Skarbowość współdzielcza, Doktryny współdzielcze, Prawo handlowe.

b) Syndykalizm: Administracja syndykatu, Ubezpieczenia bezrobotnych, Żądania i dążenia syndykalizmu, Umowy zbiorowe, Kontrola robotnicza, Wykształcenie zawodowe, Płace robotnicze, Biura pośrednictwa pracy, Orientacja zawodowa.

Szwajcaria posiada kilka szkół społecznych: w Zurychu, Fryburgu, Lucernie i Genewie.

Zwiedziłam tylko tę ostatnią, noszącą nazwę Szkoły studjów społecznych dla kobiet¹⁾. Instytucja to prywatna, utrzymująca się ze stosunkowo znacznych opłat uczenia²⁾, subwencjonowana przez władze federalne. Na czele jej stoi Zarząd, w skład którego wchodzi przeważnie profesorowie uniwersytetu, kierowniczką jest doktorka prawa, panna Małgorzata Beck. Szkoła urządzona wytwornie, sale wykładowe, to jakoby piękne salony na tle rozkwitającego dokoła ogrodu — ani śladu ławek szkolnych, wszędzie pełno luster, stolików, kanapek. Jest też czytelnia pism, przeważnie społecznych i kobiecych.

Szkoła związana jest ściśle z instytutem pedagogicznym im. Jana Jakóba Rousseau, na wspólne wykłady i ćwiczenia. Nauka może być jednoroczna lub dwuletnia. Na kurs jednoroczny przyjmowane są dziewczęta, które po ukończeniu szkoły średniej, zdobyć chcą zasób wiedzy gospodarczej, prawnej i społecznej, a także przygotować się praktycznie do zajęć domowych. W zakres kursu wchodzi ekonomja domowa, narodowa i społeczna, prawo rodzinne, rodzina pod względem społecznym i prawnym, higjena kobiety, wychowanie macierzyńskie, pielęgnowanie chorych, moralność społeczna, a także praktyczna nauka go-

¹⁾ „École d'études sociales pour femmes“, ulica Charles-Bonnet 6.

²⁾ 225 fr. szwajc. za semestr zimowy, 160 za letni, 5 fr. za poszczególne seminarja i ćwiczenia. Wolne słuchaczki płacą za każdą godzinę tygodniowo 20 fr. w zimie, 15 fr. w lecie.

spodarstwa w „Ognisku“¹⁾, związanem ściśle ze szkołą. Ucenice zwiedzają instytucje społeczne, a także odbywają praktykę w żłobkach, kroplach mleka i t. p. Egzamin końcowy daje prawo do świadectwa z dziedziny ekonomji rodzinnej²⁾.

Drugi rok studjów przygotowuje do zawodów społecznych, dostępnych dla kobiet, a mianowicie:

a) urzędniczki w instytucjach opieki nad dzieckiem, opiekunki urzędowe, radczynie przy sądach dla małoletnich, pomocnice policyjne, inspektorki i urzędniczki opieki społecznej państwowej i prywatnej, dozorczyne warsztatów, inspektorki fabryczne.

b) kierowniczkki przytułków, schronisk, ochron, klinik, sanatorjów, domów kobiecych, jadłodajni bez napojów alkoholicznych, hoteli, pensjonatów, ognisk.

c) sekretarki instytucji społecznych, bibliotekarki, pracownice w księgarniach i czytelnich.

d) kierowniczkki i urzędniczki żeńskich szkół gospodarczych i zawodowych.

W programie drugiego roku przewidziane są wykłady wspólne dla wszystkich uczenic, jakoto: ustawodawstwo społeczne, opieka społeczna, organizacje kobiece, higjena kobiety i dziecka, higjena społeczna, choroby zaraźliwe, walka z alkoholizmem. Ponadto są kursy osobne dla poszczególnych specjalności, wycieczki i zajęcia praktyczne w zakładach społecznych i dobroczynnych miasta i okolicy.

Ze wspomnień związanych ze szkołą Genewską, żywo w pamięci pozostała mi postać profesora nauk społecznych, A. de Maday'a. Byłam na kilku jego wykładach. Na kursie pierwszym mówił o teorjach prawnych, o walce doktryny prawa naturalnego z doktryną prawa historycznego. Wedle pierwszej prawo winno być zawsze i wszędzie jednakie; wedle drugiej rozwija się ono, przekształca, jest inne w każdym czasie, w każdym kraju i narodzie, jako wyraz jego ducha i indywidualności.

Wykład na kursie drugim zaznajamiał uczenice z międzynarodową organizacją pracy przy Lidze Narodów. Organami jej są: coroczne konferencje międzynarodowe, stałe biuro i sekretarjat w Genewie. Pierwsza konferencja pracy odbyła się w 1919 roku w Waszyngtonie, druga w Genewie, następne zaś w Genewie. Wypracowują one konwencje i rekomendacje³⁾, ustawy i rady w zakresie spraw, dotyczących pracy. Władze poszczególnych państw mogą je przyjąć, t. j. ratyfikować, lub odrzucić. Dotyczą one czasu pracy, opieki nad pracą kobiet i dzieci, inspekcji fabryk, spraw morskich, rolnych, urlopów robotniczych i t. p., zdążają do wytworzenia międzynarodowego kodeksu pracy, któryby zapobiegał nadużyciom, regulował

¹⁾ Foyer de l'école sociale, rue Toepfer 17. Pensionat, École ménagère.

²⁾ Certificat d'économie familiale.

³⁾ Conventions et recommandations.

stosunki, wyzwał produkcyjne siły ludzkości, ułatwiał pełny ich, wszechstronny rozwój.

W seminarjum społecznym dyskusja toczyła się dokoła poszczególnych ustaw i zagadnień, referowanych przez uczennice, jako to: umowa pracy, ustawodawstwo ochronne kobiet, rozwój ustawodawstwa społecznego, bolszewizm i t. p.

Naukę obywatelską prowadzi dyrektorka, p. Beck. Zaznając uczennice z zasadami prawa publicznego i konstytucją federalną, ze stronnictwami politycznymi i z ruchem kobiecym. Każda uczennica w każdym semestrze opracowuje samodzielnie wybrany temat, jak np.: Formy rządu w Szwajcarii w biegu dziejów, Ustrój Szwajcarii współczesnej, Rozwój prawodawstwa, Sankcje karne i t. p.

W poszukiwaniu za szkołami społecznymi dotarłam w Paryżu do Muzeum społecznego¹⁾. Specjalna biblioteka i czytelnia przeznaczona jest dla pracowników, szukających wiedzy, a także wyjaśnień w zakresie spraw i zagadnień społecznych. Tutaj odbywają się wykłady szkoły „Pro Gallia“, zwanej też Szkołą czynu społecznego²⁾.

Dalsze poszukiwania zaprowadziły mnie na plac Wogezów. Ciekawa to dzielnica, siedziba Henryka IV, kardynała Richelieu, pani de Sévigné i innych wybitnych ludzi, zgoła niepodobna do tętniącego życiem nowoczesnego Paryża. Jakoby się było w zupełnie innym świecie, wśród czworoboku starych domów z podcieniami, przypominających inne czasy i inne stosunki. W jednym z nich mieści się Szkoła praktyczna służby społecznej³⁾, założona jeszcze przed wojną, w 1913 roku, przez związek „Wiara i życie“⁴⁾. Związek ten organizuje od lat wielu konferencje na tle „zagadnień chwili bieżącej“, utrzymuje instytucje pomocy społecznej, w szkole zaś swej przygotowuje młodzież do „zawodów społecznych“⁵⁾. Na czele związku, jakoteż zarządu szkoły stoi Paweł Doumergue, w Komitecie opiekuńczym spotykamy przedstawicieli i przedstawicielki różnych zakładów dobra publicznego, wśród profesorów świeci znane nazwisko Karola Gide'a.

Szkoła jest koedukacyjna, przyjmuje młodzież po ukończonym 18 roku życia, z wykształceniem szkoły powszechnej — wyższej⁶⁾. Ma charakter świecki, neutralny, wśród uczniów spotykamy katolików, protestantów i żydów. Nauka trwa dwa lata, z których pierwszy przeznaczono na kształcenie ogólne i zajęcia

¹⁾ Musée social, rue Les Casas.

²⁾ École d'action sociale. Szkoły społeczne są jeszcze w Montpellier i Strassburgu.

³⁾ École pratique de service social — ma być ona przeniesiona na Boulevard du Montparnasse 1.9. (Paris VI).

⁴⁾ „Foi et vie“.

⁵⁾ „Carrières sociales“.

⁶⁾ École primaire supérieure. Opłata wynosi 450 fr. rocznie. Uczennice zamiejscowe mogą dostać pokój w cenie 100 do 200 fr. miesięcznie i stolować się w pobliskim domu studentek.

praktyczne, drugi na specjalizację. Kończący szkołę otrzymują dyplom „Pomocnika społecznego”¹⁾, uprawniający do zajmowania stanowisk w instytucjach służby społecznej.

Szkoła zwraca baczna uwagę na praktyczne przygotowanie młodzieży do czekających ją zadań. Kształci się ona w różnych instytucjach, poznaje, obserwuje, pomaga czynnie w żłóbkach, ochronkach, ogródkach dziecięcych, zakładach opieki społecznej, w szpitalach, biurach, sądach, ogniskach, bibliotekach, schronieniach itp.²⁾ Obowiązkowe są studia nad poszczególnymi zjawiskami społecznymi³⁾, w bezpośrednim zetknięciu z życiem, w badaniu jego różnorodnych przejawów, nędz, krzywd, nieporozumień, a także wysiłków dla złagodzenia cierpień społecznych, dla podniesienia dusz i poprawy stosunków. Wielką wagę przywiązują do wycieczek, z których sprawozdania omawiane są zbiorowo.

Program na rok 1925/26 zapowiada wykłady, dyskusje, konferencje i cykle studjów na tematy następujące: Ideologia służby społecznej. Dzieła i instytucje społeczne. Kobieta w społeczeństwie, jej prawa i obowiązki obywatelskie. Organizacja opieki społecznej w Paryżu. Higiena społeczna. Bibliografia społeczna. Kursy wychowawcze i pielęgniarskie Czerwonego Krzyża. Ekonomia gospodarcza. Służba społeczna w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej. Zagadnienia społeczne. Organizacja pracy. Socjologia i Psychologia.

Zarząd szkoły pomaga młodzieży w wynajdywaniu posad, utrzymuje z nią stosunki przez pośrednictwo „Związku dawnych uczenic”⁴⁾ i wydawanego przezeń kwartalnika⁵⁾.

Helena Witkowska.

Kilka prób nauczania historii zagranicą.

(W poszukiwaniu nowych metod nauczania).

Przeżywamy obecnie w szkolnictwie epokę prób i doświadczeń nie tylko na polu organizacji zewnętrznej lecz i życia wewnętrznego. Przyczyn nie będziemy rozważać, gdyż są one już więcej lub mniej znane. Pogodziliśmy się już wszyscy z myślą, że stan dawny, przedwojenny, jest nie do utrzymania, że trzeba go zastąpić nowymi formami, dostosowanymi do zmienionej treści dnia dzisiejszego. Stąd nowe hasła, nowe rozważania teoretyczne i jeszcze częściej nowe usiłowania ich realizacji.

Konsekwencją tego założenia jest poszukiwanie nowych metod nauczania a raczej, gdyż właśnie „nauczanie” jest zwalczane,

¹⁾ „Aldes Sociales”. ²⁾ Stages. ³⁾ Cas sociaux. ⁴⁾ Amicale des anciennes élèves. ⁵⁾ „Bulletin”.

nowych metod pracy w szkole; odpowiadających już nie hasłom ale pewnikom uznanym, że punktem wyjścia przy wszelkiej pracy wychowawczo-naukowej ma być dziecko, uczeń; to znaczy, że decydującym momentem w tej pracy ma być nie tyle wola osób dorosłych, ile raczej rozwój fizyczny i psychiczny wychowanka. A nadto, że do wiedzy prawdziwej, która byłaby nie tylko wiadomościami, magazynowanymi w pamięci, lecz rzeczywistą własnością duchową jednostki dochodzi się tylko ciężką pracą, popartą zainteresowaniem, wynikającym ze zrozumienia jej celowości. Dawne metody, a w znacznej mierze jeszcze dziś stosowane, starały się wszelkimi już podstępami włożyć w mózg ucznia różne wiadomości, uznane za koniecznie potrzebne przez starsze pokolenie, bez względu na to, jakie stanowisko wobec nich zajmuje młode pokolenie i życie; skutek tej pracy, mimo rzeczywiście pomysłowych metod, mimo wysiłków uczących, nie zadowalał jednak ani starszego pokolenia ani w młodszym nie budził entuzjazmu. Trzeba było je zmienić. Poszukiwanie za nimi nie jest jeszcze skończoną. Żadna droga nie okazała się bezwzględnie do celu wiodącą, żadna nie może być przepisana, jako recepta nieomylna.

Pewną jest rzeczą tylko, że uczeń musi brać udział w tej pracy, że należy go do niej wszelkimi sposobami zachęcić. — Stąd powszechne dziś hasło: pracy twórczej.

Historja, jako przedmiot szkolny, nie pozostała w tyle, owszem może więcej niż inne przedmioty przechodzi kryzys ogólny, bo i jej znaczenie w systemie wychowania uległo zmianie i rola jej w życiu całego społeczeństwa poddana została gruntownej rewizji. Przez demokratyzację społeczeństwa doszły masy do władzy w państwie; odpowiedzialność za dobre lub złe funkcjonowanie organizmu państwowego spada obecnie już nie na jednostki lecz na szerokie warstwy ludności. Z tego wynika konieczność przygotowania szerokich mas do ponoszenia tej odpowiedzialności i do zrozumienia ważności różnych funkcji państwa. Stąd rozlegające się już przed wojną wołanie o wychowanie obywatelskie, dziś postulat, wchodzący w wszystkie programy szkolne. W związku z tym wzrostem znaczenia szerokich warstw ludności zmienił się także nasz stosunek do tego wszystkiego, co o życiu tych mas decyduje. Prądy społeczne i ekonomiczne doznają teraz zupełnie innego oświetlenia niż dawniej i zajmują w nauce historii zupełnie inne stanowisko. Dzięki nim doszła socjologia do ogromnego znaczenia w naszych czasach. Dobrze jest jeszcze wspomnieć, że także problemy „naród a państwo“, „państwo a ludzkość“, z wszelkimi płynącymi stąd możliwościami, wywierają wpływ na stanowisko historii w życiu i szkole. Problemy te nie zostały jeszcze między historykami rozwiązane; panuje wśród nich spór o poglądy, dochodzący czasami do skrajności, gdyż jedni zarzucać chcą historję polityczną, która dotąd niepodzielnie panowała, na rzecz historii kultury, pojętej bardzo obszernie, lub przeciwnie, inni wreszcie uznają jedynie socjologiczny pogląd na dzieje, albo chcą sprowadzić historję tylko do roli komentatora naszych czasów.

Tych kilka słów wystarczy, aby wytłumaczyć, że jednolitej metody pracy przy nauczaniu historii jeszcze nie posiadamy i może nie prędko posiadziemy, oraz aby nas usposobić przyjaźnie, nie bezwzględnie negatywnie, wobec usiłowań, dyktowanych i dobrą wolą i zrozumieniem niejednokrotnie zmienionych stosunków. Zatrzymaniem się dłużej przy tych próbach, które dalej odbiegają od utartych dróg dawnej metody, gdyż one więcej nastęrczają sposobności do czynienia obserwacji i dyskusji. Czerpię zaś materiał przeważnie z osobistej obserwacji, częściowo też z literatury, o ile znalazłem w niej przykład doskonalszy niż w praktyce. Widziałem często godziny, które były tylko jednym ogniwem w łańcuchu usiłowań wielu tygodni, dla wytłumaczenia więc istoty rzeczy muszę niekiedy korzystać z objaśnień profesora i odpowiedniej literatury. Dla uniknięcia nieporozumienia podkreślam, że nie silę się na podanie całokształtu metod nauczania, ani też na pewien system.

Przedmiot mój dzielę na trzy grupy, na lekcje starego typu, oparte na wykładzie, dalej na lekcje, gdzie współpraca nauczyciela z uczniami jest podstawą metody; tutaj należą także usiłowania wprowadzenia idei koncentracji w nauczaniu, wreszcie na lekcje, gdzie samodzielna praca uczniów wybija się na plan pierwszy.

Nauczanie przez wykład.

Wykład był dotąd utartą drogą nauczania historii. Wypracowany przez nauczyciela, podawał uczniowi cały materiał, oświetlony i rozwinięty w granicach przez program przepisanych. Często nie wiele odbiegał od podręcznika znajdującego się w rękach ucznia. Praca ucznia polegała na reprodukcji. Wykładającemu chodziło o jak najlepsze ujęcie tematu, o ożywienie go przykładami i ilustracjami, często, w miarę zdolności, o wzbudzenie pewnych uczuć.

Wykład jest po dziś dzień jedynie panującą formą nauczania historii w Francji. Profesor, powaga niejednokrotnie w swoim fachu, przygotowuje się sumiennie do lekcji, korzysta z nowszych publikacji i źródeł i przychodzi do klasy uzbrojony w dzieła, z których cytuje, lub źródła, któremi udowadnia swe twierdzenia. Podręcznik go nie obowiązuje, ma zupełną swobodę wykładu i doboru materiału w zakresie programu. Odstępowanie od podręcznika jest chętnie widziane, gdyż dowodzi pracy i zamiłowania do przedmiotu ze strony nauczyciela. Uczniom ułatwia orjentowanie się w przedmiocie, dyktowane resumé profesora, którym co pewien czas przerywa 60-cio minutową lekcję (w niektórych zakładach nawet 90-cio minutową). Dyktando nie odgrywa już dziś tej decydującej roli, jak dawniej, zawsze jeszcze jest istotną częścią lekcji, mimo że zabraniały go instrukcje ministerjalne, dodane do programów z r. 1902 i mimo że i rozporządzenie z 1922 r. stanowczo go zabraniają. Charakterystyczne w tym względzie są słowa rozporządzenia, gdzie motywuje się zakaz skargami rodziców i uczniów na to, że cenny czas nauki szkolnej spędzają na

pisaniu selek stron, których istota znajduje się zresztą w podręcznikach. Minister Bérard zupełnie „stanowczo zabrania lekcji, które są tylko więcej lub mniej dokładną reprodukcją podręcznika, uczniowi pozwalając być bezczynnym a jedynie tylko od niego wymagają wysiłku mechanicznej pracy”. Wykład jest więc zgodnie z intencjami ministra indywidualną pracą profesora, dyktando zaś staje się przy tym systemie niemal konieczne. Zresztą dzięki niezależności profesora we Francji, powszechna zmiana metody nauczania jest bardzo trudna. Profesor przejęty swą pracą nie ma czasu ani sposobności przekonać się, czy uczniowie go rozumieją i ile z jego wykładu korzystają. Compositio, więc egzamin piśmienny, dawany co kilka tygodni jest właściwą formą egzaminu. Egzaminy ustne nie odgrywają prawie żadnej roli i służą tylko do kontroli pracy uczniów. Odbywają się też często w godzinach dodatkowych poza programem.

Dla łatwiejszego zrozumienia faktu, że uczniowie jednak korzystają z nauki, można dodać, że w księgarniach istnieją skróty, przeznaczone na każdy stopień nauki. Decyduje zaś o postępie uczniów egzamin dojrzałości, który odbywa się zawsze przed obcymi egzaminatorami na uniwersytecie. Sumiennosc i pracowitosc profesorow a takze i uczniow podziwienia godna. Nacisk kładzie się jeszcze na ilość szczegółów i wiadomości.

W podobny sposób odbywa się nauka i w szkołach belgijskich. Wykład jest rzeczą najistotniejszą, ale ponieważ duch panujący w szkołach jest nieco inny, ponieważ stosunek nauczyciela do ucznia opiera się na pewnej współpracy, przeto wykład dostosowany już jest do poziomu uczniów, przerywany często pytaniami, zmierzającymi do skonstatowania stopnia zrozumienia i zainteresowania a często do nawiązania do szczegółów znanych skąd indziej, albo wreszcie do pobudzenia zmysłu obserwacyjnego i porównawczego.

Taki charakter miała lekcja w klasie IV (naszej V-jej) gimnazjum królewskiego w Brukseli. Prof. wykladał o Karolu V, nawiązywał jednak stale do dawniej poznanych szczegółów; gdy mowa była o rozciągłości państwa Karola V, naprowadził uczniów, że dziś jedynie król angielski Jerzy V może się pochwalić, że w jego kraju słońce nie zachodzi. Gdy była mowa o Habsburgach, pytał o ich losy po traktacie Wersalskim. Przy sposobności poruszył kwestję tolerancji religijnej i narodowej, problem żydowski, pytał, dlaczego dziś sprawy religijne nie odgrywają tej roli i otrzymał odpowiedź, że dawniej religja była politycznym także łącznikiem między krajami. Uderzała wielka znajomość szczegółów, uczniowie orjentowali się znakomicie w sprawach dynastji i datach. Klasa, składająca się z 28 uczniów, przedstawiała się bardzo inteligentnie i wzorowo pod względem zachowania.

Podobny charakter, może z większym jednak naciskiem na heurezę, miała inna lekcja w klasie III szkoły średniej (przy ul. Filipa). Odpowiada ona mniej więcej naszej klasie IV szkół ogólnokształcących bez łaciny.

Przedmiotem lekcji było scharakteryzowanie ustroju państwowego w Belgji wraz z podkreśleniem praw gmin i prowincji. Lekcja była improwizowana, obliczona na pouczenie cudzoziemca, który mógłby się nie orjentować w dość skomplikowanych stosunkach kraju. Nie chodzi tu jednak o treść, ile raczej o swobodę traktowania przedmiotu, gdzie i uczniowie i nauczyciel kilka razy podkreślają stosunek narodu do króla, stwierdzając, że obowiązek posłuszeństwa wobec króla istnieje tylko tak długo, jak długo król szanuje konstytucję. Pełne zrozumienie nienaruszalności konstytucji bez woli narodu, poczucie praw i obowiązków obywatela państwa demokratycznego, mimo formy monarchistycznej, były przekonującym dowodem, w jakim duchu nauka była prowadzona. Nauczyciel zreczył pytania wydobywał z uczniów odpowiedzi, które składały się na całość barwną, przeplataną przykładami z życia i ilustrowały zależność wzgl. przywileje pewnych organów państwowych.

Wykład połączony z heurezą jest formą dominującą w państwowem szkolnictwie belgijskiem.

Z lekcjami, gdzie wykład połączony jest z heurezą i pokazem, spotykałem się i w szkołach niemieckich; ta metoda przeważa i tu jeszcze. Ale w wielu wypadkach czyni się już koncesje dla nowszych prądów, więc dla korzystania ze źródeł historycznych względnie z samodzielnej pracy uczniów.

Dobłą lekcję już nowszego typu widziałem w Hamburgu, w „Deutsche Aufbauschule“ (nowy typ szkolny) w klasie Untertertia, odpowiadającej naszej klasie III gimnazjalnej. Przedmiotem nauki były czasy rycerstwa średniowiecznego. Nauczyciel rozdał do oglądania fotografie rękopisów i dokumentów, pytał o spostrzeżenia, objaśniał pismo i sposoby powstawania książki w wiekach średnich. Przeszedł do klasztorów i ich znaczenia. Trochę stronniczo tłumaczył zakładanie klasztorów (ślubowanie, rekompensata za złe czyny popełnione), mówił o relikwjach i cudach jako środka zwabiania wiernych i ściągania pieniędzy. Podkreślał ich rolę dla kultury. Uczniowie w liczbie 24 okazywali bardzo żywy udział a potem z inicjatywy nauczyciela objęli referaty do opracowania na podstawie częścią przerobionego materiału, jak turnieje, zamki rycerskie, życie w nich, wychowanie.

W odróżnieniu do szkół francuskich i w mniejszym stopniu belgijskich więcej korzysta nauczyciel szkół niemieckich z pokazów, ma do dyspozycji dużo obrazów, fotografii i innych środków pomocniczych w gabinetach podręcznych. Ściany są ubrane mapami i obrazami. Nowego te lekcje jednak na ogół nie wiele dają.

Metoda ośrodków zainteresowania.

Obok tej metody wprowadzają już szkoły belgijskie pod wpływem Dra Decrolyego i jego uczniów inną metodę, zwaną metodą ośrodków zainteresowania. Nie wdając się w szczegółowy jej rozbiór, należy podkreślić, że metoda ta polega na obraniu

pewnego tematu lub zagadnienia z życia lub otoczenia i opracowaniu go pod kątem widzenia dnia dzisiejszego, przeszłości i możliwości rozwoju w przyszłości i to na podstawie obserwacji i wiadomości, zbieranych w swem mieście, w kraju oraz ziemi całej. Pomocą są tu wycieczki, muzea, biblioteki. Dany problem zajmuje młodzież przez czas kilku tygodni nie tylko w szkole lecz i w domu. Wszeczhronność opracowania pozwala na wprowadzenie coraz to nowych przedmiotów nauki szkolnej od religii raczej moralności począwszy, a skończywszy na rysunkach, które również do uplastycznienia a przez to do pogłębienia danego tematu się przyczyniają. Naturalnie, że tu jest prawie konieczną przesłanką, aby większa ilość przedmiotów znajdowała się w jednym ręku, aby nauczyciel miał pewną swobodę w podziale materiału i zużytkowaniu czasu. Metoda ta była stosowana od lat 20 w szkołach prywatnych Decrolyego, iż wypróbowana uzyskała ostatnio (1922) sankcję oficjalną i została wprowadzona z urzędu do szkół gminy miasta Brukseli. Stosują ją na razie w czterech niższych klasach szkół powszechnych, ale ma być wprowadzona i do klas wyższych.

Wychodząc z założenia, że istotą rozpatrywania jest dane zagadnienie, które właśnie interesuje młodzież, a nie ten lub ów przedmiot nauki, rola przedmiotów nauki jest inna, niż dotychczas. Koncentracja pracy nie pozwala żadnemu przedmiotowi na stawianie własnego celu, bez oglądania się na inne. Systematyczność i ciągłość odpadają więc i tylko przy pewnym wysiłku dadzą się niekiedy wprowadzić. — Naturalnie, że i rola podręcznika zupełnie się zmienia; chociaż są już próby opracowywania podręczników według problemów a nie przedmiotów. Istotą jest tu inicjatywa ze strony nauczyciela i jego rada, oraz praca uczniów. W miarę postępu pracy nad danym problemem rozszerza się zainteresowanie ucznia, które każde mu informować się nie tylko u osób starszych — zależnie od środowiska, w którym dziecko żyje, może to być nawet niemożliwe — lecz w książkach i encyklopedjach, które są do jego dyspozycji w szkole, albo w warsztatach, pracowniach i muzeach, które chętnie pouczają i przyjmują uczniów. To jedna strona pracy. Uczniowie wiadomościami zebranymi dzielą się na lekcji z innymi, pouczają lub są pouczani i wreszcie z pomocą nauczyciela tworzą syntezę, którą wpisują do zeszytów, dokumentując ją ilustracjami własnymi lub wyszukanymi w różnych podręcznikach; prócz tego robią modele plastyczne, które na półkach sali szkolnej świadczą o przerobionym materiale. Dla uzyskania ciągłości i systematyczności zakłada się tabele które wiszą na ścianie i z roku na rok doznają uzupełnienia. Asocjacja w czasie jest nauką historii tak, jak asocjacja w przestrzeni jest nauką geografii.

Z powyższego wynika już, jak się odbywa nauka historii na niższym stopniu. Jest to raczej nauka historii kultury i to zależnie od stopnia rozwoju, materialnej i duchowej. Niema wykładu są raczej referaty uczniów, kontrolowane i dyskutowane przez ko-

legów i tworzenie tą drogą syntezy. Często temat dany zajmuje klasę tak, że coraz nowe odkrywają asocjacje, czasem zainteresowanie słabnie, widocznie rozwój umysłowy nie wystarcza jeszcze na głębsze i wszechstronniejsze opracowanie. Nic to nie szkodzi, do tematu powrócą jeszcze uczniowie, gdy wiadomości zebrane mu nie wystarczą. Widziałem np. robione przez uczniów modele mieszkań ludzkich, od budowli wodnych, i jaskiń, poprzez chaty kurne i wioski aż do miast nowszych, przyczem głównie zdobycze kultury były uwzględniane. Równocześnie były prowadzone (mówię tu o szkole powszechnej ośmioklasowej w Brukseli Rue Rollenbeck 10, dyrektor Smelten) dwie tabele synchronistyczne, jedna dla historii Belgji, inna dla historii powszechnej. Podziały wzdłuż określały różne działy historii, więc polityczną, wojenną, kultury, ekonomji, wynalazków, podziały poprzeczne oznaczały wielki rozwojowe. Zależnie od postępu nauki tabele wypełniano w szkole i uczniowie widzieli w podłużnych przedziałkach rozwój w czasie, w poprzecznych stan współczesny, obejmujący wszystkie dziedziny życia. Większe luki, które powstały na tablicy, wywoływały ciekawość, dlaczego nie są wypełnione kratki danego działu i powodowały poszukiwania i studia uzupełniające, które pozwalały w końcu na systematyczne ujęcie przedmiotu.

Przedstawioną powyżej pracę wspólną nauczyciela i ucznia, nie można ogarnąć tylko na jednej godzinie, gdyż trwa ona z nie-słabnącą gorliwością czasem kilka tygodni. Umiejętna praca nauczyciela, polegająca na niedopuszczeniu do rozpraszenia się oraz na utrzymaniu pewnej linii wytycznej, może jedynie ochronić przed wielkiem niebezpieczeństwem bezplanowości i bezcelowości. Wiedza nauczyciela, jego wszechstronność ma tu większe pole do popisu niż gdziekolwiek indziej. A jednak trzeba podkreślić, że myśl koncentracji materiału naukowego niezależnie od przedmiotów pojedynczych, myśl większej swobody wobec podziału godzin przyjmuje się coraz więcej i to niezależnie od kraju.

W Niemczech w szkołach nowszych jest ona prawie regułą, a ostatnio (ustawa z 1925) została ta myśl uznana i wprowadzona do oficjalnych programów pruskich i Saskich i to nie tylko w szkolnictwie wyższem. Ujmuje się tutaj pewne przedmioty pokrewne w grupy więc np. wszystkie humanistyczne (religja, niemieckie, historia, geografia, filologia i filozofja) oraz wszystkie przyrodnicze osobno, tworzy się dla nich wspólne ośrodki zainteresowania i opracowuje przez pewien okres nauki szkolnej. Ułatwia pracę koncentracyjną polecenie oddawania jak największej liczby przedmiotów jednej osobie, oraz takie układanie rozkładu godzin, aby nauczyciel był w jednej klasie zajęty przez kilka godzin z rzędu. Wytyczną dla niego jest cel nauki, sprecyzowany w programach dla danej klasy, dobór środków zaś zależy od okoliczności więcej lub mniej sprzyjających.

Dla przykładu przytoczę rozkład materiału i jego przereobienie, które znalazłem w Pädagogisches Zentralblatt z r. 1922 (Heft 8), zgrupowane około „zagadnienia polskiego“. Nauka od-

bywa się w najwyższej klasie szkoły powszechnej, (8 rok nauki), cel jej przygotować do życia, i doprowadzić do zrozumienia związku różnych problemów, ujętych jako „die polnische Frage”. Dla uniknięcia nieporozumienia dodaje, że lekcje odbyły się w r. 1922 w Essen w Westfalji i zajęły okres 6 tygodni.

Przy omawianiu stosunków w Westfalji wyłoniło się pytanie, dlaczego tylu Polaków przybywa do zagłębia Ruhry. W związku z tą obserwacją opracowano następujące tematy:

1) Stosunki zarobkowe w Westfalji i Niemczech.
 2) Stosunki ekonomiczne w Polsce.
 3) Dlaczego Polska zajęła Prusy Zachodnie (Pomorze), Pomorskie i Góry Śląsk. (Jako odpowiedź podano: a) Polska chce dostępu do morza, b) chce plody ziemi urodzajnej wywieźć na rynki światowe, c) pragnie skarbów ziemi i przemysłu górnośląskiego).

4) Czy Polska może uzasadnić swe pretensje? Odpowiedzi obracają się: a) Polska około r. 800—900¹⁾ (czasy Karola Wielkiego i Henryka I), b) Polska około r. 1200 (Zakon rycerzy Krzyżowych), c) Polska w rozbiorach (rok 1772, 1793, 1795), d) wojna światowa a sprawa Polski, lata 1915—1918, rok 1919 i 1922.

5) Pretensje Polski do Gdańska: a) traktat Wersalski oddaje Polsce większą część Prus zachodnich, b) Polska żąda portu morskiego, c) Polska chce posiadać bogate miasto.

6) Co mówi traktat Wersalski o Gdańsku? a) art. 102 stwierdza, że Gdańsk jest wolnym miastem, b) art. 104 wykazuje, że Gdańsk faktycznie wolnym miastem nie jest, c) art. 92 przyznaje Polsce dawne polskie posiadłości w Gdańsku bez odszkodowania.

7) Liga Narodów: a) kto do niej należy, b) jak urzęduje i sprawy załatwia, c) jaki jej cel.

8) Polska jest krajem bogatym czy biednym (wielki kraj na wschodzie, ale ta waluta!).

9) Co to jest waluta? (miljoner w Polsce, ile trzeba mieć pieniędzy na zakupy, stosunek do marki niemieckiej. Za ile marek niemieckich można być milionerem w Polsce. Jak wytłumaczyć podnoszenie się i upadanie waluty).

10) Powyższe problemy były także z dnia na dzień tematem wypracowań piśmiennych.

Pomijam, czy opracowanie powyższego tematu było dość obiektywne czy nie (akcentuje się celowo zachłanność polską i pomija chwile słabości wobec Polski), gdyż nie o to mi idzie, chociaż specjalnie polski temat spowodował mnie do przytoczenia tego, a nie innego przykładu; widzimy na nim dobrze, jak można koncentrację przeprowadzić i zgrupować kilka przedmiotów, jak historję, geografję, naukę języka ojczystego, naukę obywatelską, a nawet i rachunki praktyczne koło jednego problemu. Rozważanie tego rodzaju metod szkolnych pozwoli nam również poznać tendencję obecnego ruchu na polu pedagogiki.

¹⁾ Zdaje się, że celowo opuszczono rok 1000 (czasy Chrobrego) r. 1410 i 1526.

Z lekcjami tego typu spotkałem się w szkołach hamburskich i berlińskich. Nie podając już całego rozkładu materiału, przytoczę wrażenia z lekcji w Lichtwark-Schule w klasie Obertertia, odpowiadającej naszej klasie IV. Uczniowie przeczytali już mowę Uhlanda z r. 1849, w sprawie wyboru głowy państwa. Nauczyciel pyta, dlaczego tę mowę czytali? Uczniowie stwierdzają pewną analogię obecnych czasów z owymi, gdyż sprawa połączenia Austrii z Niemcami a raczej zjednoczenia wewnątrz państwa niemieckiego jest nadal aktualna. Uczniowie omawiali bardzo swobodnie sprawę dziedziczości tronu, nawiązywali do historii swojej i obcej; mówiono o Paneuropie (stworzenie stanów zjednoczonych na wzór Ameryki), o Pangermanizmie i Panslawizmie, który uznano winnym wojny światowej; mówiono o Lidze Narodów i pacyfizmie, który zdefiniowano jako usiłowanie usunięcia wojen na drodze wzajemnego porozumienia. Wspomniano o kosmopolityzmie i komunizmie, przyczem dojrzano pokrewnej ideji w kosmopolityzmie i pacyfizmie, natomiast uznano, że komunizm zmierza do tych ideałów na drodze gwałtu i przemocy. Za wzór kosmopolity podano Goethego, w Tiecku, Schleglu, Uhlandzie widziano romantyków, którzy pod wpływem średniowiecza doszli do obudzenia uczuć nacjonalistycznych. Na zakończenie przeczytano wiersz Schillera „Zur Erwachung des Jahrhunderts“.

Lekcję tę nazwał profesor „Kulturkunde“, która zastępuje u niego naukę historii w dawnym pojęciu. Wciąga do tej nauki zarówno literaturę jak i historję. Zaczął od wieku XVIII, nawiązując do najwybitniejszej postaci tego czasu w Niemczech, do Fryderyka Wielkiego.

Nawiasem mówiąc, postać tego króla jest obecnie najpopularniejszym symbolem dążeń i nadziei Niemiec. Pogromca Francuzów i twórca rozbioru Polski zdobi ściany każdej sali szkolnej w reprodukcji znanego obrazu Adolfa Menzla.

Aby zrozumieć postać Fryderyka Wielkiego zajęli się uczniowie sąsiadami Prus w owych czasach, przeszli stosunek Francji, Anglii i Rosji (o Polsce mi profesor nie wspominał) do Prus, przechodzili od epoki do epoki aż do roku 1849. Po omówieniu czasów rewolucji francuskiej i Napoleona uczniowie sami żądali opracowania tych czasów na piśmie. Dostali cztery tematy do wyboru: 1) biografia Napoleona, przyczem otrzymali do użytku 4 biografje drukowane, w tem jedną francuską; 2) rewolucja francuska i rosyjska (porównanie), (ten temat opracowało dwóch rywalizujących ze sobą uczniów, rosjanin-żyd, syn urzędnika konsulatu sowieckiego i syn reakcyjnego niemca, dla nich też ten temat był dany); 3) wyprawa rosyjska Napoleona; 4) polityka angielska do r. 1815. Ten temat ostatni miał najwięcej zwolenników, rzecz charakterystyczna dla usposobienia młodzieży i rozbudzenia politycznego w Niemczech; dużo opracowań było na temat wyprawy Napoleona, gdyż tu pierwiastek awanturniczy i wojowniczy nęcił młodzież w tym wieku. Stosunkowo najmniej

opracowało temat najłatwiejszy, jakim była biografia Napoleona. Według zapewnień nauczyciela, Dra Schnella, uczniowie pracowali po kilka tygodni nad zadaniem i oddali prace wartościowe, długie, gdyż dochodziły do 60 stron pisma. Dr Schnell uczył w tej klasie religii, historii, niemieckiego, geografii i angielskiego.

Podobną lekcję widziałem i w Obersecunda (naszej klasie VI gimn.) tejże szkoły. Przedmiotem lekcji od kilku tygodni była lektura Wilhelma Humboldta „Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen“. (Wyd. Reclam Nr 1991—1992 a). W czasie wspomnianej lekcji omawiano rozdział XIV, w którym autor charakteryzuje rolę państwa, jako opiekuna nieletnich i niewłasnowolnych. Przedmiotem bardzo żywej dyskusji był więc stosunek państwa do rodziny, możliwość ograniczenia praw ojca wobec dzieci, prawo wyznaczania opiekunów i rola sądów sierocych. Dyskusja nabrała tem większego zainteresowania, że kilku uczniów i uczenie było sierotami i z własnej doli znaly prawo opiekuńcze państwa, a jeden z uczniów był synem sędziego dla spraw sierocych i także mógł coś niecoś z praktyki ojca dorzucić. Ze strony nauczyciela znać było umiejętność kierowania dyskusją, unikanie rozwlekłości i trzymanie się tematu. Dzięki temu wyczerpano materiał rozdz. XIV i rozpoczęto lekturę następnego rozdziału (XV.) „o stosunku państwa do utrzymywania budynków państwowych“ i teorii odnośnej (merkantylizm, fizjokratyzm). Klasa liczyła 12 uczniów i 5 uczenie, razem 17.

Samodzielna praca uczniów.

Inny ciekawszy, bo bardzo od szablonu i tradycji odbiegający wzór lekcji widziałem w szkołach próbnych, zwanych „Versuchsschulen“, albo częściej „Neue Arbeitsschulen“. Zasada, którą przeprowadzono w różny zresztą sposób w szkołach szukających rozwiązania problemu pracy w szkole, polega na tem, że zostawia się pełną swobodę uczniowi w szukaniu metody pracy. Nic mu się nie narzuca, ani programu ani sądów. Władze, zezwalające na te szkoły, postawiły tylko warunek, aby cel naukowy stawiany odpowiednim klasom był osiągnięty. Wybór drogi zostawiono kierownikowi. Dzięki doświadczeniom pierwszych tygodni istnienia szkoły wyłoniła się organizacja nauki, istniejąca dotąd a polegająca na tem, że uczniowie drogą najprostszego systemu wyborczego wybierają dla każdego przedmiotu przewodniczącego z pośród uczniów. On kieruje pracą, udzielając głosu kolegom w dyskusji, on rozdziela referaty i oznacza ich porządek. Jeden z uczniów pisze protokół każdej lekcji, ujmując treściwie poruszane tematy, sposób ich omawiania i wymieniając osoby biorące udział w dyskusji. Lekcja zaczyna się od odczytania protokołu, który jest poniekąd powtórzeniem przerobionego ostatnio materiału i często daje sposobność do wznowienia dyskusji

i uzupełnieni. Następują referaty, uczniów i dyskusje nad nimi. Po wyczerpaniu tematu, uchwała się program pracy na czas najbliższy. Pisane referaty, dostaje do rąk profesor. Są one dla niego dowodem pracy uczniów, dają mu możność oceny ich wiadomości i zdolności. Rola profesora jest rolą doświadczonego doradcy. Im więcej był profesor bierny, tem więcej działał i wpływał; im mniej narzucał swój sąd i wolę, tem więcej zbliżano się do niego z prośbą o wskazówki dla pracy, o podanie źródeł, wytłumaczenie trudności. Często nie wystarczyło już przedpołudnie, po południu musiał przychodzić, aby zaspokoić wszystkie żądania uczniów.

Byłem świadkiem lekcji historii w państwowem gimnazjum nowego typu (Deutsche Aufbauschule) w Neukölln, pod dyrekcją Dra Karsena, w klasie Obersecunda. tj. naszej klasie VI. Przedmiotem lekcji, o ile ją tak nazwać można, było sprawozdanie tygodniowe z wypadków życia politycznego i ekonomicznego Niemiec i wszystkich krajów świata. Mimo dzwonnka, wzywającego na pauzę, uczniowie pracowali w największem skupieniu bez przerwy przez trzy godziny, nie zważając na moją obecność. Referaty odnosiły się do wewnętrznej polityki, z uwzględnieniem prac parlamentu i dyskusji nad projektami rządu; inny opracowywał stosunek do Francji, inny stosunek do Anglii, wojnę w Marokku, rewolucyjne ruchy w Chinach, sprawę traktatów handlowych z Polską i Hiszpanją i t. d. — Po każdym referacie dyskusja, interpelacja, dlaczego pewnych rzeczy nie uwzględniono względnie czemu tak a nie inaczej oświetlono. Materiał czerpać mogą uczniowie ze wszystkich źródeł, głównie z gazet.

Pewnie ożywienie charakterystyczne powstało, gdy referent ogłosił, że w Marokku Francuzi wysyłają na pole walki tylko legje zagraniczne, że w nich służą przeważnie Niemcy, że już przeszło 1000 Niemców straciło życie dla Francuzów. Interpelowano, skąd ta wiadomość i liczby, okazało się, że wiadomość podana była przez jeden dziennik, że to nie wiadomość oficjalna, ani ze źródeł poważnych, ale celowa kaczka dziennikarska. Profesor zwrócił uwagę, że uczniowie nie powinni bezkrytycznie powtarzać wiadomości, gdyż chodzi im przecież o nauczenie się historycznego myślenia i sądu.

Inna sprawa polityki wewnętrznej, projekt ceł ochronnych na produkta agrarne, wywołał niemal namiętą dyskusję. Referent wypisywał na tablicy stawki celne, obliczał konsumpcję zboża przez rodzinę złożoną z 5 osób, podawał produkcję własną i konieczność importu, obliczał obciążenie, które stąd wyniknie dla rodzin i przewidywał podrożenie środków żywności.

Zainteresowanie uczniów sprawami ekonomicznymi tłumaczyć się da tem, że uczniowie ci rekrutowali się z rodzin robotniczych, dla których sprawy zarobku i żywności są najważniejsze.

Charakterystyczne dla tej nauki było, że wniosek profesora, aby te sprawozdania zawierały nie tylko zestawienie faktów, ale aby dawały pewne obiektywne łączenie ich z przeszłością i prze-

widywały przyszłość na wzór artykułów miesięcznych, umieszczanych w „Preussische Jahrbücher“ nie znalazł zrozumienia. Uważano, że to jest już polityką. Mimo wytłumaczenia profesora, że polityka jest dążnością, aby sprawy ten a nie inny obrót wzięły, historia zaś jest wszechstronnem oświetlaniem i wiązaniem faktów bez ochoty wpływania na ich realizację, nie znalazł się chętny na opracowanie danego tematu. Profesor wyjaśnił mi, że powoli i do tego zrozumienia sami uczniowie dojdą. Zadaniem jego wyrobienie krytycyzmu historycznego.

Podobną lekcję widziałem dnia następnego w klasie Unterprima, (klasie VII u nas), gdzie odczytanie referatów miało zająć 2 całe dni po sześć godzin szkolnych. Przedmiotem był problem Morza Śródziemnego. Więc historia krajów otaczających to morze, z uwzględnieniem ich rozwoju od starożytności aż po nasze czasy. Rozpocynały referaty o faunie, florze, klimacie, położeniu i właściwościach geograficznych, skarbach ziemi, potem o rozwoju ekonomicznym, znaczeniu politycznym aż do wytłumaczenia dzisiejszych problemów polityki włoskiej, francuskiej i angielskiej. Referaty były przygotowane przez cztery tygodnie, materiału dostarczała im częścią biblioteka szkolna, częścią publiczna biblioteka gminy Neukölln. Uczniowie, którzy mieli referaty pokrewne, pracowali w porozumieniu. — Miarą zapału w pracy może być stwierdzenie faktu, że były to lekcje bezpośrednio przed letnimi ferjami. Jeżeliby trzeba szukać jakiejś analogji do tej metody, to moglibyśmy ją znaleźć w kółkach samokształcących.

Próby oparcia nauki wogóle a historii w szczególności na pracy samodzielnej uczniów, nie są tylko sporadyczne w Niemczech i nie trzeba na nie patrzeć jak na pewien dziwoląg, który nie zobowiązuje zupełnie do wyciągania odpowiednich wniosków.

Na dowód, niech posłuży ta okoliczność, że ten rodzaj pracy rozszerza się bardzo szybko w szkołach angielskich i amerykańskich. Przeniesiony z Ameryki system nauczania laboratoryjnego p. Helen Parkhurst, zwany od miejscowości pierwszej szkoły Dalton Laboratory Plan, rozpowszechnia się w Anglii coraz więcej i z Anglii przeniósł się do Japonji, gdzie go praktyczni i ostrożni Japończycy powszechnie stosują. Na czemże ten system polega? Zewnętrznie na tem, że niema klas osobnych dla każdego stopnia nauki, lecz są pracownie dla każdego przedmiotu; pracownie zaopatrzone są w przyrządy, w modele, karty, tablice, książki, podręczniki, słowniki, słowem we wszystko, co do pracy w danym zakresie jest niezbędne.

Uczeń dostaje konkretne zadanie na piśmie, przeznaczone do wypracowania w pewnym czasie. Cel pracy jest jasno określony, środki wskazane. Materiał całoroczny każdego przedmiotu podzielony jest na 10 miesięcy szkolnych, każdy miesiąc na cztery tygodnie pięciodniowe, stosownie do zwyczajów angielskich. Program jest trzy stopniowy, a) dla uczniów przeciętnych, program średni, b) dla uczniów zdolnych, program wyższy i c) uczniów niezdolnych, program minimalny. Każdy uczeń sam dobiera sobie stopień

według sił i postępu pracy. — Dość skomplikowany system kontroli dziennej ze strony nauczyciela fachowca nad postępami pracy każdego ucznia, oraz tygodniowej ze strony opiekuna grupy pozwala na zachęcanie, objaśnianie i ułatwianie pracy uczniom. Nie wchodzę w rozbiór i uzasadnienie ideowe tego rodzaju szkół, lecz przystępuję wprost do przytoczenia takiego zagadnienia z historii, przeznaczonego na ósmy miesiąc nauki w klasie II, dla uczniów 10 letnich.

Temat ten nosi tytuł „Uprzemysłowienie Anglii“ i dzieli się na 4 tygodniowe części; przytaczam go dosłownie:

I. Okres: Jedną z największych właściwości wysp brytyjskich zwykle się przeocza w historii. Wiele mówi się o zdobyczach Wolfa w Quebec i czynach Clive w Indiach. One powiększyły zamorską potęgę Anglii. Nie wolno nam jednak przeoczyć początku naszej potęgi. W początkach XVIII w. była Anglija jeszcze krajem rolniczym, ale już w XVIII w. stała się warsztatem świata. Handel i przemysł nas wzbogacił. Cudowne wynalazki w przemyśle metalowym i tekstylnym, wprowadzenie siły pary na miejsce siły rąk i wody nadają temu okresowi piętno rewolucji przemysłowej.

Czytaj: „Rewolucja przemysłowa“ Warnera, str. 200—206, „Węgiel, żelazo i maszyny parowe“ Pier Plowman, tom V, str. 198 do 204. Policzę wam trzy dni za czytanie, a dwa dni za odpowiedź na następujące pytania:

1. Jaki wpływ miały wynalazki na handel kraju?
2. Jak wpływają węgiel i żelazo na przemysł?
3. Co wiecie o Humphrey Davy? („lampy Davy'ego“).

II. Okres: Przyjmuje się, że rewolucja przemysłowa miała miejsce w latach 1760—1840. To czas wielkiego postępu w handlu i rzemiośle, przemyśle i wynalazkach; rozkwit przedsiębiorstw i obrotu pieniężnego. Wpływ tego widoczny w całym kraju, wycisnęło to także piętno swe na życie społeczne. Przemysł i handel doprowadził do lepszych środków komunikacji i transportu. Dotąd były drogi złe. Jeżeli przeczytaliście polecone wam rozdziały, to odświeżcie sobie w pamięci najnowsze wynalazki i uświadomcie sobie najważniejsze zmiany, które wywołały kolej, telegraf, telefon, elektryczność i aeroplany.

Czytaj: „Przemysłowa rewolucja“ Guesta, str. 157—167. Za czytanie policzę wam dwa dni, za odpowiedź na pytania trzy dni:

1. Podajcie czas przemysłowej rewolucji.
2. Nazwijcie najważniejsze wynalazki tego czasu w mechanice.

3. Kto był James Watt i co o nim wiecie?

III. Okres: Będziemy teraz studjować rozwój przemysłu bawełnianego w Lancashire. Skąd on się tam wziął? Przed „rewolucją przemysłową“ noszono bardzo mało materiałów bawełnianych, były drogie i trzeba je było z dalekich Indyj sprowadzać. Ale wielkie wynalazki, o których czytaliście w ostatnim tygodniu, wywołały wielkie zmiany w Lancashire. Na równinach

powstały kominy fabryczne i każdy wie, że są to dziś najgęściej zaludnione i najbardziej kwitnące okolice naszej ojczyzny. Przypomnijcie sobie, że dawniej pracowano tylko w domu (domestic system). Mechaniczne wynalazki pociągnęły za sobą system fabryczny. Pewnie znacie ciężkie warunki pracy w fabrykach. Zapamiętajcie sobie, co zrobiono, aby zło usunąć i jak hr. Shaftesbury myślał o robotnikach.

Czytaj: „Rozkwit przemysłu bawełnianego“ Pier Płowman, tom V, str. 205—213; „Jak powstały fabryki“ u Pier Płowman w tomie V, str. 214—218. Za czytanie policzę wam trzy dni, za odpowiedź dwa dni. Pytania:

1. Początek przemysłu bawełnianego w Lancashire.

2. Wyobraźcie sobie położenie robotnika w fabryce bawełny w owych czasach.

3. Napiszcie krótko, jak czas spędzał.

IV. Okres: Wskutek „rewolucji przemysłowej“ napływ tysięcy ludzi do miast fabrycznych, które porównać można do uli. Powstawały one na szerokich polach węglowych Anglii. Skąd ci ludzie przychodzili? Czemu szli do miast? Na to każdy łatwo odpowie. Ludność wiejska przestała być stale osiedlona, z roku na rok stosunki zmieniły się tak, że musiała przyjść reforma i parlament zaczął reprezentować naród. Inne reformy też były konieczne. Poznacie to z pism przeczytanych. Mimo rewolucji król miał wielki wpływ na parlament. Uważajcie dobrze, jak się to stało. Zapamiętajcie sobie datę, kiedy Franchise Bills zostały wydane i jakie zmiany przyniosły narodowi. Zbierzcie wszystkie szczegóły i zadajcie sobie następujące pytania?

Jaki wpływ wywarły te ustawy na powiat, gdzie mieszkam.

Czytajcie: „The Reform Bill“ Warnera, str. 206—216. Czytanie dwa dni, trzy dni odpowiedź na pytania:

1. Podajcie datę pierwszego billu, jak ustawa została wydana?

2. Jakie zmiany wywołały ustawy z r. 1867 i 1884? Kiedy przyjęto ostateczną Franchise Bill.

3. Jakie zmiany przyniosły w waszym powiecie?

* * *

Jak widzimy zadanie to i każde inne zawiera wstęp, wprowadzający do tematu, często zastępuje go przemowa, podaje następnie temat, jako cel pracy i dzieli ją na części mniejsze. Potem żąda wykonania specjalnych zadań, rysunków, pisemnego wypracowania, memorowania reguł, dat, pieśni i t. d., oraz podaje temat wspólnych ustnych konferencji. Wreszcie zawiera literaturę przedmiotu, podręczniki, często z wskazaniem rozdziału, oraz obliczenie trwania czasu pracy lub jej wartości.

Nie ulega wątpliwości, że Laboratory Plan jest pomysłem bardzo śmiałym i bardzo odbiegającym od naszej tradycyjnej szkoły, ale także i to jest pewne, że opiera się na pełnej zrozumienia pracy ucznia, na jego odpowiedzialności i przygotowuje go do samodzielności, czego starego typu szkoły nie mogły ogół-

nie osiągnąć. Na dowód, że ten system pracy rozpowszechnia się stale, nawet niezależnie od tej lnb owej nazwy, przytoczę podręcznik do nauki historii, rozpowszechniony w Stanach Zjednoczonych, w kolegiach wyższego typu. Autorem jego jest Daniel C. Knowlton, profesor Lincoln School of Teachers College w Nowym Jorku.

Autor, którego osobiście poznałem, tłumaczył mi metodę uczenia, wyraźną zresztą z jego podręczników, zatytułowanych „Illustrated Topics For Ancient (...) History” (Published by Mc Kintley Publishing Company Philadelphia Pa). Jak już z tytułu wynika podręcznik ułożony jest problemami, z których każdy obejmuje cztery strony druku wielkiego formatu.

Problem taki obejmuje sześć części:

- I. Zarys problemu, dyspozycja i główny podział.
- II. Wyjaśnienia i książki mówiące o przedmiocie.
- III. Pytania do opracowania i rady do pracy.
- IV. Źródła, więc cytaty dla oświetlenia pewnych zagadnień, zarówno z historyków, z dokumentów, z kronik i poezyj.
- V. Mapa geograficzna, na której uczeń według wskazówek ma wykonać pewną pracę.
- VI. Ryciny wraz z objaśnieniami i pytaniami.

Jako przykład przytoczę w skróceniu Topic X. z historii starożytnej „Wiek Peryklesa”: „Życie i zajęcia w Atenach”. Dla usunięcia wątpliwości dodam, że wiekiem Peryklesa zajmuje się już Topic VIII. („Państwo Ateńskie”) i IX. („Sztuki i nauka za Peryklesa”). Topic zaś XI. zajmuje się antagonizmem Aten ze Spartą.

I. Zarys przedmiotu:

1. Podział na klasy społeczne w Atenach: [a] przywileje obywateli, b) metekowie, c) niewolnicy].
2. Troska o dziecko i wychowanie: [a] obrzędy i zwyczaje przy urodzeniu się dziecka, b) nauka, c) służba wojskowa].
3. Małżeństwo i pożycie domowe: [a] obrzędy małżeńskie, b) stanowisko kobiety, c) plan domu, d) urządzenie domu, e) pożycie domowe].
4. Zajęcia publiczne: [a) handel, b) zawody, c) odpowiedzialność obywatela (głosowanie, służba sądowa, wojskowa i kościelna)].
5. Przyjemności: a) uczty, b) teatr, c) igrzyska panateneńskie.
6. Choroby i pogrzeb: (leczenie chorób, obrzędy i zwyczaje pogrzebowe).

Jako literaturę podaje autor 12 dzieł z podaniem rozdziałów, nadto jako uboczną literaturę jeszcze 6 dzieł, jako lekturę dodatkową 4 dzieła i jako zbiory źródeł 4 dzieła. Naturalnie obowiązują tylko owych 12 textbooks.

Jako wskazówki przy pracy znajdujemy: 1. Wykaz na podstawie podziału ludności: dobre i złe strony każdej warstwy. 2. Wychowanie dzieci. 3. Stanowisko kobiety i rola mężczyzny.

4. Życie publiczne obywateli. 5. Wpływ różnic na życie i charakter narodu. 6. Leczenie dawniej a dziś.

Jako studjum źródeł przytacza autor fragment z Pauzaniasa o igrzyskach olimpijskich i XI. olimpijską Odę Pindara w tłumaczeniu angielskiem. Do igrzysk delijskich wyjątek z Tukidydesa i wstęp do I pytyjskiej Ody Pindara i VII. Odę Pindara.

Mapa przedstawia plan Akropolis w zarysie, uczeń ma narysować położenie świątyń. Ilustracja teatru z Epidauros, plan, fotografia ruin, rekonstrukcja i wreszcie detal rzeźby zamykają to „topic“.

Na niższym stopniu domaga się profesor samodzielnych ilustracji uczniów do danego przedmiotu i tu miałem sposobność oglądania niesłychanie pomysłowych rysunków chłopców w wieku od 10—12 lat. Gdy np. wpływ starego świata na nowy przedstawia mały artysta jako gotowanie w kotle różnych darów, które Ameryka od Europy otrzymała, jak wojny, klótnie religijne, imperjalizm, różnorodność języków, choroby, alkohol i t. d. a z kotła wychodzi na drugiej ilustracji młoda, silna Ameryka. Napoleona sen o podbiciu świata przedstawiony był pod postacią polipa, który ogarnia Europę i poza nią sięga. Mały człowieczek, oznaczony jako Anglja, obcina jednak macki potwora.

Nie mnożę przykładów; nie przeczę, że i u nas podobne rezultaty możnaby osiągnąć; podkreślam tylko fakt, że nauka historii wychodzi w Europie z dawnego szablonu, że w znacznej mierze godzi się na amputacje dużych części z dotychczasowego systemu, aby zyskać na pogłębieniu i ożywieniu tych części historii, które naprawdę mogą być „magistra vitae“ dnia dzisiejszego.

Dr Mieczysław Ziemnowicz.

Życie duchowe młodzieży żeńskiej.

Jest już dziś prawdą ogólnie w pedagogice uznaną, że podstawą wszelkich czynności pedagogicznych musi być dokładne poznanie natury dziecka, jego skłonności, uzdolnień, swoistych cech jego charakteru i typowych jego życia wewnętrznego, słowem poznanie fizycznej i psychicznej indywidualności wychowanka, by w konsekwencji tego poznania zastosować odpowiednie oddziaływanie wychowawcze. By być nauczycielem-wychowawcą, trzeba być zarazem gruntownym i sumiennym psychologiem. Dopiero w ostatnich czasach zajęła się pedagogika, która bardzo poważne i liczne posiada prace z dziedziny psychologii dziecka, psychologią wieku szkolnego, jako przelomowego i decydującego o ostatecznych celach i skutkach wychowania. Między innymi ukazało się ostatnio parę dzieł z dziedziny psychologii dziewcząt w wieku szkolnym, napisanych przez kobiety i z tego powodu budzących powszechne zainteresowanie pedagogów. Pierwsza część niniejszej pracy na tychto dziełach przeważnie się opiera.

Ogólne cechy duszy dziewczęcej. Typy dziewczęce. Problemy życia duchowego dziewcząt.

Czas dojrzewania fizycznego i duchowego przynosi u dziewczęcia zmiany o wiele głębsze, aniżeli u chłopca. Podczas gdy u chłopca ani mowy być o tem nie może, ażeby wiek dojrzewania był przygotowaniem go na ojcostwo, to przeciwnie — należy wyraźnie zaznaczyć, że u dziewczęcia rozpoczyna się z 13-tym — 14-tym rokiem życia stawa n i e s i ę k o b i e t ą, wyrażające się już w tych latach w mniej lub więcej świadomem wyczuciu przeznaczenia fizjologicznego: macierzyństwa. Stąd u dziewczęcia ciało własne, jego kształt i piękność, wielką odgrywa rolę. Sama przyroda zmusza ją co pewien czas regularnie do uważniejszego zajmowania się zająściami, w ciełe się odbywającemi i nasuwa jej pytania co do znaczenia i celu tych zajęć i przemian w organizmie, nieustannie kierując jej myśli i uczucia w przyszłość, której ośrodkiem ma być macierzyństwo. Stąd płynie prawdopodobnie zwyczajna u dziewcząt chęć strojenia się (ozdabiania swego ciała), stąd też pewna niewinna kokieterja, chęć podobania się. Jest więc dziewczyna więcej związana z przyrodą (bo bezpośrednio, przez swe ciało), aniżeli chłopiec.

Silniejszy związek z przyrodą zaznacza się też w ważnej roli instynktu i silnego życia intuicyjnego u dziewczęcia. Podświadomie wyczuwa ono, co ma w danej chwili uczynić lub powiedzieć; zdumiewającym jest częstokroć poczucie taktu i tego, co przystoi w zupełnem przeciwieństwie do chłopców. Podświadome procesy, kierujące życiem duchowem i zewnętrznem kobiety, występują już w tym wieku bardzo silnie, użyczając dziewczęciu pewnego swoistego, subtelnego wdzięku, pełnego nieokreślonej naiwności i prostoty.

Już pierwsze zmiany w organizmie dziecka-dziewczynki wywołują w niem świadomość tajemnicy swej płci i pewne niespokojne i tęskne oczekiwanie czegoś, co przyjść musi i powinno. Pełna marzeń, tęsknot, pragnień nieokreślonych jest dusza dziewczęcia. Tworzy sobie cały świat wewnętrzny, o którego istnieniu nie mają niekiedy pojęcia żadnego rodzice, rodzeństwo lub wychowawca¹⁾. Czując rozdźwięk między tym światem wewnętrznym a zewnętrznym, który się jej w domu i szkole narzuca, otacza się dziewczyna pewną nieprzystępnością, staje na stanowisku obronnem wobec świata zewnętrznego, uzbrojona w dumę dziewczęcą. Bolesnie odczuwa każda subtelniejsza dziewczyna wszelkie wdzieranie się poza to ogrodzenie duszy; cielesne dotknięcie, zuchwałe słowo, obraźliwe spojrzenie. Wrażliwość ta docho-

¹⁾ „Co ja myślę, tego nikt nie wie, nikt nie oczekuje i nie przeczuwa i dlatego nikt mnie nie rozumie...” pisze jedno dziewczę w swym pamiętniku. Zdumiewającą jest często wewnętrzną duchową dojrzałość dziewczęcia, które z zewnętrznych pozorów ocenia się i traktuje jako dziecko. Przekonałem się o tem dokładnie, rozmawiając jako wychowawca z dziewczynkami mej klasy (14 letnie). Trzeba wglądać głębiej, by ocenić dziewczęta w tym wieku sprawiedliwie!

dzi bardzo często do chorobliwego przeczulenia. Znamy wszyscy owe łzy, płynące jak na zawołanie, u dziewczątek 13—15-letnich z byle jakiego powodu.

Z poczucia swego przeznaczenia, że się jest stworzoną dla kogoś, rodzi się u dziewczęcia instynktowne silne pragnienie oparcia się o kogoś, współżycia z kimś: stąd gorączkowe nieraz, pełne rozczarowań i zawodów, nadziei i kłopotów, poszukiwanie przyjaciółki i powierniczki, zwyczajnie poza rodziną i domem; stąd też owo szukanie a u t o r y t e t u, który dziewczyna znajduje częstokroć w nauczycielu lub nauczycielce, o ile ci potrafią na nią oddziaływać swoją osobistością; niekiedy wyraża się z tej potrzeby oparcia się, podziwiania, tak typowe z a c h y c a n i e się aktorami, gwiazdami filmowemi, jakimś poetą lub jakąś księżką.

Silniej oddziałują przeżycia codzienne na kształtowanie się charakteru dziewczęcia z powodu głębszej uczuciowości. Łzy nad książką (och, ta „Trędowata“ Mniszkówny!...) lub w teatrze, współczucie z rodzicami, zwłaszcza z matką, w troskach domowych i t. p. są oznaką intensywniejszego uczucia.

Z silnie rozwiniętą uczuciowością idzie w parze występowanie n a s t r o j ó w, częstsze u dziewcząt w okresie dojrzewania, aniżeli u chłopców. Zupełnie drobne zajścia wywołują nastroje, trwające nieraz bardzo długo, tygodniami. Silny wpływ wywiera tu menstruacja. Szkoła freudowska wywodzi ową silną reakcję nastrojową przedewszystkiem ze sfery seksualności. Należy jednak i gdzieindziej źródła tego szukać. W każdym razie z nastrojowością powinna się szkoła liczyć zupełnie poważnie i w zakresie wychowania i w zakresie programu nauczania i dydaktyki.

Wszystkie te c e c h y d z i e w c z ę c e powinna szkoła uwzględnić, współdziałając tu z domem w kierunku wychowania kobiet z rozwiniętym życiem duchowym, ze zdrowym poczuciem etycznym i ze świadomością swego zadania i przeznaczenia.

Jak jednak uogólnianie zawsze i wszędzie jest szkodliwe i prowadzi do wniosków, okazujących się w zastosowaniu praktycznym wobec jednostki zgoła fałszywemi, tak i tu nie może się psycholog-pedałóg zadowolić poznanie tych ogólnych cech dziewczęcych. Przez głębsze ich poznanie dojdzie do szeregu różnic indywidualnych, pozwalających mu ustalić pewne t y p y d z i e w c z ę c e.

Z różnych prób ugrupowania takich typów przyjmujemy tutaj, jako najrealniejszy podział Elzy Croner¹⁾, ustalającej pięć zasadniczych typów dziewczęcych. Rozumie się, że rzadko kiedy występują te typy we formie czystej; częściej mieszają się cechy różnych typów, zawsze jednak dadzą się wyróżnić cechy typu głównego.

1. Typ m a c i e r z y ŋ s k i. Już w dzieciństwie daje się u takich dziewcząt zauważyć specjalne zamiłowanie do lalki lub małych dzieci. Jest to typ bierny, tylko w sferze uczucia zdobywający się na inicjatywę. W szkole są to uczennice sumienne lecz prze-

¹⁾ Else Croner Die Psyche der weiblichen Jugend, Langensalza 1925.

ciętne, w przedmiotach, wymagających ściślejszego myślenia lub bystrej rozumowej obserwacji (matematyka, fizyka) mało uzdolnione. Szkoła jest dla nich czemś przejściowem; właściwe ich życie rozpoczyna się dopiero z chwilą macierzyństwa lub zawodu, zastępującego im macierzyństwo fizyczne, a więc np. nauczycielskiego, wychowawczego, opiekuńczego i t. p. Odmianą tego typu jest typ społeczny, pełen idealizmu społecznego, pragnienia pracy dla innych, nawet poświęcenia i ofiary. Szkoła powinna pozwalać temu typowi jako nader cennemu wyżyć się i rozwijać, przez zainteresowanie takich dziewcząt opieką nad młodszymi, nad małymi dziećmi, akcjami humanitarnymi i t. p.

2. Typ erotyczny jest przeciwieństwem poprzedniego. Cechą jego: brak dziewczęcej dumy, wstydu i subtelności, pewność wystąpienia, kokieterja i przejawiająca się w zachowaniu, myśleniu i życiu uczuciowem zmysłowość. Ośrodkiem pragnień i marzeń — to miłość, potem małżeństwo, bynajmniej nie dziecko. Oczywiście należy tu rozróżnić najróżnorodniejsze odcienie tego typu: od subtelności ledwie zabarwionej erotyką aż do wyraźnego na efekt obliczanego występywania kokietki. Podczas gdy typ pierwszy nazwaćby można typem Madonny, to ten znowu typem Ewy. Spotyka się go przedewszystkiem wśród młodzieży wielkomięskiej. Typ pierwszy ilustruje znakomicie wydany przez Charlotte Bühler „Pamiętnik młodej dziewczyny“¹⁾, typ drugi, nieco patologicznie przejawiony, wydany przez Freuda „Pamiętnik dorastającej dziewczyny“²⁾.

3. Typ romantyczny żyje illuzjami. Każde przeżycie ubarwione fantazją, ukwiecone marzeniami, ustrojone tęsknami pragnieniami. Cechą tego typu — to ubóstwianie jakiegoś bohatera, poety, twórcy, wogóle człowieka, odpowiadającego jej ideałowi. A dziewczyna tego typu chce widzieć w wybrańcu ideał, choćby tym wybrańcem był jakiś przeciętny aktor, jakaś gwiazda filmowa i t. p. Często jest nim nauczyciel. (Por. Gerharta Hauptmana „Hanneles Himmelfahrt“). Takie dziewczęta lubią w szkole tylko te przedmioty, które ich fantazji i uczuciu pozwalają swobodnie bujać, a więc przedewszystkiem poezję, sztukę, muzykę, geografję egzotyczną lub historję. Erotyka jest w tym typie jakby „sublimowana“, usubtelniona. W typach takich tkwi niekiedy zarodek wielkiego talentu, który się może później rozwinąć¹⁾.

4. Typ trzeźwy, częsty zwłaszcza w Anglii, coraz częstszy dzisiaj i u nas, to coś zupełnie innego. Dziewczęta tego typu biorą życie odrazu takim, jakim jest; nie mają mrzonek lub ideałów, nie piszą wierszy ani pamiętników, idą trzeźwo do swego celu i są w szkole uczenicami dobrymi bez specjalnych zamiowań. Z niemi najłatwiej daje sobie radę nauczyciel-wychowawca. One to bez zbyteńnego żalu podejmują się zawodu kupieckiego lub biuro-

¹⁾ „Tagebuch eines jungen Mädchen“, Jena 1922 (Quellen und Studien zur Jugendkunde).

²⁾ „Das Tagebuch eines Mädchens“ Internat. psycho-analytischer Verlag, Leipzig — Wien — Zurich 1921.

wego, „ideałem“ ich życie uporządkowane, bez sensacji i emocji i dobre materialne stosunki. Surowo osądzają zachowanie się innych dziewcząt.

5. Typ intelektualny, rzadko spotykany, najcenniejszy w szkole. Dziewczeta tego typu interesują się problemami życia duchowego, mają zrozumienie dla abstrakcji, analizy i syntezy, filozofii i psychologii, dążą do urobienia sobie światopoglądu i indywidualności. Najcenniejszą jest ta odmiana tego typu, w której obok intelektu stanie silna intuicja, głębokie uczucie. Tylko dziewczeta tego typu interesują się pytaniem „dlaczego“ i nie przyjmują bezkrytycznie podawanej im wiedzy. Jest i inna odmiana tego typu, w której intelekt zbyt wcześnie się rozwija i przytłumia inne właściwości duchowe, tworząc dziewczynę o wielkiej wymowności i ruchliwości umysłu, bez pogłębienia jednak i dziewczęcej subtelności odczuwania.

W zakresie problematyki życia duchowego dziewczęcia wysuwają się na plan pierwszy zwyczajnie problemy, wypływające z zajmowania się stosunkiem swoim do świata, a więc egocentryczne, zwłaszcza przyjaźń i miłość, podczas gdy u chłopca znajdzie się prócz tych problemów miejsce i na problemy ogólne wiedzy, filozofji, sztuki, a więc odnoszące się do świata wogóle.

Przyjaźń i miłość są nieodzowną potrzebą dziewczyny; „mieć przyjaciółkę, którejby wszystko można powiedzieć“ — oto zwrot, powtarzający się niezliczone razy w pamiętnikach i listach dziewcząt. Głębsze z nich rzadko tylko znajdują odpowiedniego człowieka, stąd bolesna, ich nigdy nie zaspokojona tęsknota i wreszcie wątpienie, „czy naprawdę istnieje tak zwana przyjaźń lub miłość“. (Z pamiętn²⁾) Stąd uczucie ogromnego osamotnienia i wreszcie maskowanie się wobec otoczenia. „Wobec jakiego człowieka jesteś taką, jaką jesteś? Wobec nikogo, krótko mówiąc. To, co twoją najgłębszą jaźń kiedyś stanowiło — może cię nawet jeszcze jest, tę delikatność i wrażliwość, to naturalnie ukryłam i pogrzebałam. Przecież nie dam się wyśmiać... A najokropniejsza rzecz — to śmieszność“... (Z pam.) A stąd jeden tylko krok do niewiary w ludzi i świat, do pesymizmu. Nie łudźmy się —

¹⁾ Else Croner przyjmuje, że kobiety wybitne zwykle w późniejszym wieku występują ze swym talentem, niż mężczyźni. Podczas gdy mężczyźni-twórcy najczęściej tworzą zwykle między 20 a 30-tym rokiem życia, to kobiety występują zwykle dopiero po 30 r. życia. Autorka popiera swe twierdzenie przykładami z historii literatury.

²⁾ „Czego mi potrzeba, to miłości...“ „Muszę kogoś kochać... Wiem tylko jedno: kochać!“ „Sądzę, że nigdy nie znajdę przyjaźni takiej, jakiej szukam... Zawsze muszę być sama, sama, sama!... Ach, mam w sobie taki głód miłości, kto przyjdzie mi go odebrać? Nikogo, oprócz zupełnie mi obojętnych, powszednich ludzi? Ach, miłości!... Chciałabym mieć kogoś takiego, komubym mogła coś powiedzieć, kłoby położył rękę na moją rozpaloną głowę i uciszył rozpalaną we mnie burzę...“ To zdania z pamiętnika z 15 letniej uczennicy („Tagebuch eines jungen Mädchens“), znalazłem zresztą także same uczucia i wyrażenia w pamiętnikach dziewczęcych naszych uczennic. Są to więc uczucia dla tego wieku typowe.

ze szkoły dzisiejszej wychodzi dużo pesymistów, a zwłaszcza pesymistek. Zbyt mało wgląda dziś nauczyciel czy nauczycielka w duże młodzieży, a najmniej już chyba w dusze dziewczęce. I słusznie pisze w swym pamiętniku jedna z mych byłych uczenic: „W wychowaniu nie jest najważniejszą rzeczą nabycie jak największej ilości wiadomości. To jest rzecz uboczna. Przedewszystkiem duszę kształcić, a potem głowę! Uczyć można się jeszcze przez całe życie, ale jeśli ktoś w młodości duszę sobie złamie, to kto ją później naprawi? A to jest przecież najważniejsze! Nauczyciel ma przecież pomóc rozwijaniu się i dojrzewaniu człowieka! Zrozumieć!... Tak sądzi młodzież, tego od nauczyciela czy nauczycielki oczekuje. „Zadaniem nauczyciela“ — czytam dalej w tymże pamiętniku — „jest, rozumieć szarpiące się w bólu dziecko, wyrwać z chaosu uczuć i cierpień, wskazać drogę i choć nieco ulżyć, choć nieco dać światła tej duszy, wstającej z ciemności. Nie zostawić na pastwę śmiechłości. Niestety...“ Umyślnie przytoczyłem tu parę zdań szczerze przez młodzież odczytych, dla niej typowych; są one poparciem ogólnego już dziś w pedagogice współczesnej żądania; nauczyciel winien być głębokim psychologiem, by stać się prawdziwym wychowawcą.

Zdanie to ma tem głębsze znaczenie w nauczaniu dziewcząt, którym imponuje nie wiedza nauczyciela, lecz jego osobistość, wyrażająca się choćby w sposobie zachowania się, ruchów, mowy, ubioru czy ukłonu — wszystkie bowiem te drobnostki ulegają bystrej intuicyjnej krytyce, prowadzącej do sympatii lub antypatii uczenic wobec nauczyciela czy nauczycielki, a to rozstrzyga o rezultatach nauki i wychowania.

Nie wdierać się więc na mocy swego autorytetu w wewnętrzne życie dziewcząt — lecz powoli zyskiwać z a u f a n i e każdej z osobna, z powagą i troskliwością traktować objawy życia indywidualnego, dawać odpowiedzi, przyjmować z pobłażaniem i taktem wybuchy przeczulenia lub temperametu, podsuwać ideały, rozwijać życie duchowe, dawać odpowiednią lekturę, pielęgnować uczucia zdrowe, tępić niewidocznie egocentryzm i pesymizm, nie lękać się nawet zbiorowego omawiania problemów życia młodzieńczego, ciągle zwracać uwagę na doniosłość roli kobiety w życiu społecznym i rozwoju kulturalnym — to wszystko drobna część zaledwie zadań, czekających nauczyciela i nauczycielkę wobec dziewcząt i mutatis mutandis wobec chłopców w szkole.

Nastrój pogodny, atmosfera zaufania, subtelność wyczuwania, wyrozumiałość, zrozumienie duszy młodzieńczej — wśród takich warunków mniej z pewnością wyjdzie ze szkoły jednostek, przeświadczonych o tem, że dla swej duszy niczego w tej szkole nie znalazły. Zapytajmy dziś bowiem naszą młodzież, wychodzącą ze szkół, czem im szkoła była, a znajdziemy 90% odpowiedzi: więzieniem. Przykro wypowiedzieć, ale tak jest.

Michał Friedländer.

Liga Nowego Wychowania.

Na konferencji pedagogicznej, odbytej w sierpniu 1921 r. w Calais, w której udział wzięli przedstawiciele różnych krajów, uchwalono powołać do życia nową organizację pedagogiczną pod nazwą „Międzynarodowa Liga Nowego Wychowania“ (*Ligue Internationale pour l'Éducation nouvelle*). Twórcy tego Stowarzyszenia, skupiającego dziś najznakomitszych pedagogów różnych narodowości, zmierzają do przebudowy szkolnictwa, do wychowania nowego typu człowieka, do wychowania społeczności ludzkiej, opartej na idei braterskiej miłości. W r. 1923 w sierpniu odbył się II gi Kongres Ligi w Montreux (w Szwajcarii) przy udziale około 300 członków, przedstawicieli dwudziestukilku państw. W b. r. odbyła się w pierwszej połowie sierpnia III-cia Konferencja Ligi Nowego Wychowania w Heidelbergu, w której udział wzięło około 600 przedstawicieli z 25 krajów. Wśród członków Konferencji byli też delegaci z Polski. Obrady trwały 14 dni.

Idee, głoszone przez Ligę Nowego Wychowania, rozbrzmiewają dziś w całym świecie i rozpowszechniają się za pomocą głównych organów Ligi, wydawanych w 3 językach: w angielskim wychodzi czasopismo „The New Era“ pod redakcją *Beatrice Ensor*, we francuskim „Pour l'Ère Nouvelle“ pod redakcją *Adolfa Ferrière'a* i w niemieckim „Das Werdende Zeitalter“ pod red. *Dr Elżbiety Rotten*. Pracami przygotowawczymi około urządzenia Konferencji zajęły się też panie *Rotten* i *Ensor*.

Wygłoszone na konferencji referaty dotyczyły postępów rozwoju nowych idei i zasad wychowania w różnych krajach. Stwierdzono, że duch nowego wychowania przenika coraz bardziej nie tylko szkolnictwo prywatne, ale i państwowe. Wszędzie zmierzają do tego, by punktem wyjścia w wychowaniu i w pracy szkolnej było samo dziecko, jego potrzeby i zainteresowania; to też głównym tematem Konferencji heidelberskiej był „Rozwój sił twórczych w dziecku“. Ważniejsze zagadnienia, omawiane na Konferencji, podajemy na podstawie sprawozdania w czasopiśmie „The New Era“ (Nr. 24 z października 1925).

Pośród nowych prądów i teorii odczuwa nauczyciel konieczną potrzebę jakiejś busoli, któraby mu wskazywała właściwą drogę w jego pracy. W wyborze metody może mu być pomocną psychologia dziecka. Zasady, które przedewszystkiem powinien pamiętać są te, że 1) człowiek w swym rozwoju psychofizycznym przechodzi w skróceniu rozwój całej rasy ludzkiej, 2) powinien pamiętać o wyższości ducha nad materją i 3) że w każdym człowieku drzemią siły wewnętrzne, które czekają na wyzwolenie i właśnie głównym zadaniem nauczyciela, jest uwolnić tę energię wewnętrzną dziecka i pokierować nią tak, aby była zużyta dla dobra ogólnego.

O zasadzie biogenetycznej. Stosownie do tej zasady, normalne dziecko od trzeciego roku życia okazuje bezwzględny egoizm i dopiero potem budzą się w niem pewne uczucia rodzinne.

Następnie człowiek przechodzi od dążności rewolucyjnych wieku młodzieńczego do współpracy i uczuć altruistycznych w wieku dojrzałym. — Te fazy powinien nauczyciel wziąć pod uwagę i nie nakłaniać dziecka do postępowania, które nie odpowiada jego wiekowi i rozwojowi. Narzucać dziecku idee altruistyczne, gdy jeszcze nie dorosło do tego, byłoby spaceniem jego rozwoju. Dziecko musi się rozwijać naturalnie jak kwiatek i nie wolno go krępować sztucznymi środkami. Błędem starego systemu wychowania było właśnie to, że stosowano do dzieci zasady ludzi dorosłych i tem przeszkadzano ich naturalnemu rozwojowi.

W każdej jednostce przeważają jakieś cechy charakterystyczne, i na tej podstawie zaliczamy ją do tego lub innego typu. Jednak te cechy, które przeważają w wieku dojrzałym nie zawsze objawiają się już w wieku dziecięcym i dlatego należy zwracać na to uwagę, aby w postępowaniu z dzieckiem nie podkreślać jakichś jego cech, dopóki nie będziemy mogli zdecydować do jakiego typu ono należy, w przeciwnym razie, często prowadzimy dziecko do sposobu wyrażania się niezgodnego z jego typem, co może spowodować konflikty w jego późniejszym życiu.

Zasadą nowego wychowania jest to, że niema powszechnych metod ani reguł. Każdy nauczyciel powinien sobie stworzyć własną metodę i być przygotowanym na to, że będzie ją musiał zmieniać stosownie do każdego dziecka, ponieważ każde dziecko różni się od wszystkich innych a temsamem stanowi oddzielny problem w wychowaniu.

Nowa psychologia dziecka jest zaradcą i zapobiegawczą. Gdy harmonja natury dziecięcej zostanie z jakiegoś powodu zakłóconą, gdy ono zaczyna się zachowywać niewłaściwie, nowy wychowawca nie karze go, ale szuka przyczyn zła i usuwa je, starając się o nowe ujście dla sił wewnętrznych dziecka, które chwilowo zbczyły z właściwej drogi. Kłamstwa i złodziejstwa nie karze się teraz, ale się je leczy, gdyż dusza taksamo jak ciało może być narażona na różne choroby.

Inną kwestją poruszoną na konferencji była bezcelowość usiłowań, zniierzających do zastosowania jednego systemu wychowania do wszystkich narodów. Dużo niespodzianek spotkać może tego, kto by chciał system wychowania nadający się dla Anglików zastosować n. p. do Indjan lub Egipcjan. Każdy naród ma swoje charakterystyczne cechy, które nie tylko muszą być uszanowane, ale też użytkowane w wychowaniu.

Przekonano się, n. p., że niektóre metody Montessori tak nadające się dla dzieci włoskich, nie dały dobrych wyników u dzieci angielskich. — Te więc czynniki muszą być rozważone przy ocenie systemu wychowania jakiegoś kraju.

Dowodem zainteresowania nowem wychowaniem było to, że na konferencji w Heidelbergu przedstawiono cały szereg metod. Różne były zdania co do tego, czy w wychowaniu przedszkolnem należy posługiwać się przy kształceniu zmysłów przyrządami dydaktycznymi wprowadzonymi przez Montessori, czy też lepiej by-

łoby posługiwać się w tym celu przedmiotami z życia codziennego. Tej sprawy bronił właśnie *J. Dewey* i *Dr Decroly*. Natomiast pani *Philippi von Reesema* połączyła obie te metody i wprowadziła je do szkół w Hadze. Co do tego nie przyszło jednak na razie do porozumienia.

Drugim punktem spornym było, czy nauczyciel powinien przygotowywać dzieci do egzaminów lub w jakiś specjalny sposób do „przyszłego życia”, — czy też zadawała potrzeby fizyczne i duchowe dziecka, trzymając się zasady, że tak jak jedząc, dziecko nie myśli o rozwoju fizycznym, taksamo będzie się chciało uczyć, aby zaspokoić swe potrzeby duchowe. Ta zasada prowadzi do zniesienia programów szkolnych i wszystkich reguł, do których dziecko musi się stosować.

Stosując te zasady *Marietta Johnson* osiągnęła doskonałe rezultaty, tak że jej uczniowie są przyjmowani do wszystkich uniwersytetów Stanów Zjednoczonych, bez egzaminów, które zresztą wszystkich innych uczniów obowiązują. Jeden z profesorów uniwersyteckich zauważył, że uczniowie *Marietty Johnson* odznaczają się żywym udziałem w pracy, inicjatywą i ciekawością, a tych właśnie zalet nie mają uczniowie, którzy kończą zwykłe szkoły. Na konferencji jednak uznano, że ponieważ żyjemy teraz w okresie przejściowym między starą a nową cywilizacją, musimy na razie postępować kompromisowo i chociaż wprowadzamy do szkół jaknajwięcej zmian, to przez jakiś czas jeszcze egzamina muszą pozostać.

Pan *Lamszus* zwrócił szczególną uwagę na trudne stanowisko „nowej” szkoły, na tle „starej” cywilizacji. Musimy się zastanowić nad tem, jak dzisiejsza szkoła ma wychować dziecko, aby gdy pójdzie w życie, mogło stawić czoło różnym przeciwnościom i często niedoskonałym urządzeniom społecznym starej cywilizacji. Szkoła więc powinna na to wpłynąć, aby dziecko ceniło przeszłość, rozumiało terażniejszość i dążyło w przyszłości do doskonalenia się. Należy jednak zwrócić na to uwagę, aby nie było zbyt zaślepione w jakiejś idei, gdyż życie rzeczywiste mogłoby je złamać, a prócz tego grozi mu jeszcze to niebezpieczeństwo, że może się stać człowiekiem aspołecznym, gdyż za wielki będzie przedział między nim a ogółem społeczeństwa.

Uczestnicy konferencji przyszli do przekonania, że rozwojowi nowego wychowania nie stoją na przeszkodzie władze wychowawcze, ale opinia publiczna. W Stanach Zjednoczonych Ameryki, utworzyły się liczne organizacje, mające na celu wpłynąć na publiczność a szczególnie na rodziców, ażeby oni nie tylko współdziałali ze szkołą, ale aby nauczyciel miał sposobność poznać życie domowe dziecka. Przypuszczalnie najbliższe lata będą krytyczne w historii naszej cywilizacji, ponieważ zaś nowe wychowanie też się do tego znacznie przyczyni, więc w tym okresie przejściowym, gdy jeszcze stare zasady górują, a siła nowych nie wystarcza narazie, aby tamte zwalczyć, „Liga Nowego Wychowania”

postanowiła ściślej się zorganizować, aby propagować swoje idee. Dokonano tego właśnie na konferencji w Heidelbergu.

„Liga Nowego Wychowania“ składa się z „Rady Zwierzchniczej“, w skład której wchodzi przedstawiciele każdej narodowości biorącej żywy udział w nowych prądach i z „Komitetu Wykonawczego“, który załatwia sprawy „Ligi“. Główne biura znajdują się w Genewie pod kierownictwem *Dr Ferrière'a*, w Berlinie pod kierownictwem *Dr Elżbiety Rotten* i w Londynie pod kierownictwem *Beatricy Ensor*. One są właściwie centrami, które udzielają informacji, dotyczących nowego wychowania i dają wskazówki tym wszystkim, którzy chcą poznać nowe prądy i metody. Dążeniem „Ligi“ jest, aby w każdym większym mieście był oddział, któryby propagował jej idee przez odpowiednie odczyty, artykuły w dziennikach i książki.

W związku z konferencją była urządzona w Heidelbergu wystawa prac dzieci, w szczególności rysunków dziecięcych, w których wyrażają się bardzo silnie właściwości dzieci. Wiele też uwagi poświęcił kongres kulturze muzycznej w szkole w związku z twórczością dziecka. Na temat ten mówił *H. Jacoby* ze słynnej szkoły Dalcroze'a w Hellerau pod Dreznem. Wykazał on bezsensowność przeciwstawienia pojęć „muzykalny“ i „niemuzykalny“. Obecny system w nauczaniu muzyki i śpiewu, uwzględniający tylko oddawanie utworów gotowych i przyjmowanie wzorów odegranych, zabija twórcze siły w dziecku i uniemożliwia mu wyrażenie się za pomocą tonów, za pomocą muzyki. Pieśń dziecka rozbrzmiewała też przez cały czas obrad heidelberskich. Znosy bowiem pedagogowie przyjechali na konferencję Ligi ze znakomitym chórem dzieci szkolnych, który odśpiewał liczne pieśni ludowe w różnych językach. W pieśniach dzieci czeskich rozbrzmiewała wiara w zjednoczoną ludzkość, wiara w ideę solidarności i kooperacji, która też ożywiła całą konferencję.

Jaki duch ożywia Ligę Nowego Wychowania i jakie głosi zasady i dążenia poznamy z artykułu redaktorki czasopisma „The New Era“ *Beatricy Ensor*, w którym autorka w formie wizji wypowiada swoje poglądy i ideały wychowawcze. Artykuł ten p. t. „Szkoła przyszłości“ (Schools of To-morrow), umieszczony w Nrze 23 czasopisma The New Era z lipca 1925, podajemy w przekładzie.

Szkoła przyszłości.

Przez 20 lat byłam na drugiej półkuli świata; urywane myśli w dziennikach i przypadkowe uwagi przyjaciół wyjawily mi — chociaż tylko w sposób mglisty — że w wychowaniu w Anglii zaszła zmiana i różni się ono teraz od poprzedniego. Ale w czym leży różnica i w jaki sposób wychowanie zostało zmienione, nie miałam pojęcia, ani też nie zależało mi na tem chwilowo, aby się o tem dowiedzieć. Nawet gdy przybyłam do ojczyzny

i udałam się z przyjaciółką do fabrycznego miasta w północnej Anglii, nie łączyłam tego, co pierwiej słyszałam, z życiem aktualnym. Uderzyła mnie jakaś zmiana w mieście, ale w pierwszej chwili nie mogłam sobie z tego zdać sprawy. Nagle coś mi przyszło na myśl.

— Co to? — spytałam. — Gdzie są wszystkie dzieci?

— Dzieci — rzekła przyjaciółka zdziwiona — naturalnie w szkole.

— Tak, ale gdzie one są? Gdzie właściwie znajdują się szkoły?

Przyjaciółka patrzyła na mnie przez chwilę zdziwiona, wreszcie rzekła:

— Przed ilu laty stąd wyjechałaś? Ach prawda, opuściłaś nas w r. 1923, a teraz jest rok 1943. Nie było cię tu prawie przez 20 lat — tak — to będzie przyczyną tego.

— Przyczyną czego? — spytałam zdziwiona.

— Czy chcesz wiedzieć dzieci i szkoły? zapytała — Czy jeszcze się interesujesz wychowaniem?

— Tak — powiedziałam — i ty pobudzasz mą ciekawość. Gdzie się znajdują dzieci?

— Czekaj, a zobaczysz sama. Czy chciałabyś udać się ze mną jutro do S.?

— Oczywiście — rzekłam — zadam ci tylko jeszcze jedno pytanie. Gdzie się podzieli wszyscy biedni ludzie?

— Biedni ludzie... oni jeszcze są tutaj, ale nie są już tak biedni, jak dawniej. Płace są teraz przyzwoite, wystarczające, a powtórę dzieci... ale to byłoby już opowiadaniem wszystkiego...

Następnego dnia udałam się do S. Szłam ze stacji w kierunku, w którym mi wskazano i weszłam na szeroką drogę, ozdobioną wysokimi żywopłotami. Idąc, zastanawiałam się nad tem, gdzie się może znajdować ta szkoła i dziwiłam się, dlaczego moja przyjaciółka posłała mnie do szkoły za miasto, skoro wiedziała, że chciałam oglądnąć miejską szkołę. Wtem wyłonił się na zakręcie drogi długi, niski budynek, zwrócony na południe i cały skąpany w promieniach słońca. Patrzyłam przez chwilę, dziwiąc się, że to ma być właśnie miejsce, do którego zdążałam, a za chwilę ujrzałam na drodze młodą kobietę, zbliżającą się do mnie.

— No, cóż myślisz o tem? — spytała panna Harris, witając mnie z uśmiechem.

— Właśnie w tej chwili dopiero uświadomiłam sobie, że to jest szkoła — powiedziałam nieco zmieszana — bo nie szukałam czegoś podobnego. Wiem, że gdy opuszczałam Anglję, była już pewna liczba szkół podobnych do tej, ale to nie były szkoły początkowe, były to właściwie prywatne zakłady.

— O, tak, teraz wszystkie szkoły państwowe wyglądają tak, jak ta. Teraz niema t. zw. szkół początkowych. Wogóle cały system wychowania uległ zmianie. Państwo bierze odpowiedzialność za każde dziecko i dzieci nie są już ciężarem rodziców.

Wątle dzieci mają opiekę lekarską i skoro tylko nauczą się chodzić, oddaje się je do specjalnych szkół. Lekarze i dentyści odwiedzają regularnie wszystkie szkoły i teraz właściwem zadaniem inedyceyny jest zapobieganie, a nie leczenie. Ale wiesz, że szkoły wpłynęły bardzo korzystnie na zdrowie dzieci. Całkiem inaczej się tu dzieje, jak w mieście i nigdy już nie widzimy bladych i smutnych dzieci, jakie często widywaliśmy dawniej.

— Powiedz mi — spytałam — czy to była tylko sama troska o dzieci, która skłoniła „Władze Wychowawcze“ do budowania szkół tutaj?

— Niezupełnie może. Ale widzisz, ziemia jest tak droga, a obszar tak ograniczony w miastach i „Komisja Wychowawcza“ naprawdę była przekonana, że szkoły są zanadto skupione. W każdym razie, gdy mieli budować nowe szkoły, spróbowali w ten sposób, a rezultaty były tak zadziwiające, że stopniowo opuszczali wszystkie stare budynki i wszystkie dzieci przenieśli na wieś. Istnieją omnibusy, które je codziennie przywożą i odwożą do domu, a obiad jedzą w szkole. Ubogie dzieci jedzą tu także śniadanie, ale jest ich bardzo mało od czasu, gdy płace są zwiększone. Wszyscy rodzice zamożniejsi płacą za obiad swych dzieci kuponami, a dzieci biedne mają jedzenie darmo.

„Komisja Wychowawcza“ zrozumiała wreszcie też, że jest korzystniej wydawać pieniądze na ładne otoczenie, niż na cegły i wapno. Dlatego wszystkie budynki szkolne odznaczają się prostotą i skromnością, inogą być z łatwością powiększane i zmieniane, gdy załodzi potrzeba tego. Główną rzeczą jest teraz prostota, ciepło, światło i naturalnie piękno.

— Ja to widzę; ty oceniasz ważność położenia i atmosfery; czy tak?

— Oczywiście. Ale chciałabyś zapewne poznać plan, według którego szkoły są urządzone. Otóż są one podzielone na 3 grupy. Szkołki dla najmłodszych, gdzie są dozorowane dzieci mniej więcej do lat 6, mianowicie te, których matki nie mogą trzymać podczas dnia w domu. W związku z tem jest komitet, który rejestruje dzieci prawie od urodzenia. Od 6—12 roku dzieci są w szkole początkowej, a po 12 roku życia idą do szkoły średniej. Mówię „około“ szóstego i dwunastego roku, bo niema oznaczonego wieku, w którym dzieci z jednej szkoły przechodzą do drugiej; o tem decydują ich zdolności. Zdolniejsze mogą pójść do szkoły początkowej, mając 5½ lat, a mniej zdolne o rok później. Bardzo często — i tak jest właśnie w naszej szkole — wszystkie 3 stopnie szkół są w jednym budynku, a to ze względów ekonomicznych.

Rozmawiając, zbliżyliśmy się do budynków szkolnych. Teraz droga prowadziła wśród aleji, wijącej się między błoniami, przeznaczonemi do zabawy, a ogrodami. Drzewa, rosnące pojedynczo lub w skupieniach i wysokie krzewy, okryte kwieciami, dostarczały dosyć cienia.

— Dzieci dosyć dużo pracują w ogrodzie — powiedziała

panna Harris. — To znaczy wszystkie zajmują się tem trochę, popatrz na ich małe grządki, a te które poświęcają się specjalnie ogrodnictwu, pracują dużo pod nadzorem fachowców. Ci, którzy studjują rolnictwo, hodowlę drobiu lub pszczelnictwo, pracują niedaleko na folwarku, przeznaczonym do doświadczeń, gdzie ćwiczą uczniowie z kilku szkół. Folwark sam się utrzymuje ze sprzedaży produktów.

— Co za wspaniała myśl! A czy dzieci to lubią?

— Wprost przepadają za tem, a kłopot jest z tem, że gdy skończą ćwiczenie, nie chcą opuścić folwarku. One bardzo dobrze pracują i prawie nigdy nie mamy powodu do narzekania.

Oglądałam się z zaciekawieniem. Wielka weranda ciągnęła się wzdłuż budynku, naokoło bocznych kolumn wity się róże w pełnym rozkwicie i tutaj około 20 dzieci było zajętych pracą. Jedne siedziały przy stołach przed książkami, drugie stały przed tablicami lub mapami, inne wchodziły i wychodziły szybko przez otwarte drzwi, prowadzące do klas. Gdyśmy przechodziły, kilkoro spojrzało na nas przelotnie, ale były tak zajęte swą pracą, że jestem pewna, iż mimo, że patrzyły, nie widziały nas. Moja przewodniczka prowadziła mnie przez wszystkie 3 oddziały. Wszędzie wrzało jak w ulu. Wszędzie było dużo powietrza, światła i ciepła i wszędzie były dzieci: na wielkich werandach, na płaskich dachach, niektóre ukryte w zacisznych kąciakach, aby się uczyć w spokoju, wszystkie pilnie zajęte swą pracą. Budynki otaczało kwadratowe, porośnię trawą podwórze, ze wszystkich stron dochodziło słońce i powietrze. Trzy oddziały były od siebie odosobnione i każdy z nich miał swoją werandę. Poszliśmy najpierw do pierwszego oddziału, przeznaczonego dla najmłodszych. Około 20 wesołych maleństw było pilnie zajętych tak, że nie miały nawet czasu dla gości. Siedziały przy swoich małych stolikach, albo na podłodze z swojemi przyrządami, ucząc się początkowych rzeczy. Wokoło słonecznego pokoju stały niskie szafki, przeznaczone na ich przyrządy i zabawki. Przez okno, wychodzące na werandę, widziałymy dziecko, które umieściwszy sobie biały fotelik w cieniu, usiadło na nim z wyrazem zupełnego zadowolenia. Ono zrobiło sobie kilkuminutową przerwę.

— To jest ładny okazik. — zauważyłam. — Ile lat mniej więcej będzie miało?

— Myślę, że cztery, ale wcale nie jest nadzwyczajnie rozwinięte na swój wiek; prawie wszystkie dzieci w tym wieku są tak duże i zdrowe, jak to.

Przypomniałam sobie czteroletnie dzieci, które widywałam przedtem w szkołkach, spokojne i anemiczne. Przypomniałam sobie ich brzydkie sale szkolne, gdzie wszystkie siedziały z założonemi rękoma, wystawiając palce, gdy chciały się poruszyć. Przyszło mi na myśl ich życie według reguły, jak biedactwa musiały na rozkaz wycierać sobie noski: „Raz, przygotować chusteczki, dwa, wytrzeć noski“. Myślałam o wychowaniu przed 25 laty, które polegało na tem, że 50 lub 60 dzieci robiło do-

kładnie to samo w tym samym czasie; chodziły dwójkami takimi-samymi kroczkami do taktu; siedziały razem; wstawały razem; wygłaszały razem lekcje, stojąc na „bacznosc”.

Panna Harris i ja zbliżyliśmy się do werandy i zagłębiliśmy do szkółki dla najmłodszych, gdzie dzieci w różnym wieku kręciły się, śmiały i bawiły się, ucząc się przytem.

— Powiedz mi — rzekłam, skoro oparłyśmy się o niski mur i spoglądałyśmy na zielone podwórze, ozdobione krzakami i krzewami — z jakich warstw społecznych pochodzą te dzieci?

— Ze wszystkich warstw. — odpowiedziała panna Harris. — Może połowa dzieci jest tu z biednych warstw, a połowa z zamożnych, ale nigdy byś tego po nich nie poznała. Od kiedy państwo objęło całe wychowanie, wszystkie warstwy społeczne posyłają swe dzieci do szkół państwowych.

— A jak się zapatrujesz na kwestję koedukacji?

— Naprawdę, bardzo dobrze. Widzisz, te szkoły są jak gdyby małymi społeczeństwami albo kolonjami i pod wielu względami życie w nich jest podobne do życia dorosłych. Przekonano się, że lepiej wychowywać chłopców i dziewczęta razem, gdyż w przyszłości mają pracować wspólnie jako mężczyźni i kobiety bez żadnej różnicy. Tutaj bawią się i pracują razem, uczą się rozumieć wzajemnie i być przyjaciółmi“.

— A jak wy rządzą waszym społeczeństwem?

— Wnet ci to wytłumaczę. Głównem zadaniem oddziału dla najmłodszych jest umożliwienie dziecku osiągnięcia wewnętrznej harmonji. Materiał dydaktyczny ma tu głównie na celu rozwój zmysłów i sprawności muszkułów; jest to rodzaj zmodyfikowanej metody Montessori. Skoro dzieci osiągną już tę harmonję wewnętrzną, są potem same zdolne do utrzymywania karności i do współpracy, i w ten sposób przygotowujemy podstawy do samorządu. Dzieci same wybierają „radę“, złożoną z przedstawicieli wszystkich oddziałów, z dzieci starszych i młodszych i z grona nauczycieli, i ona to rządzi szkołą. Wszyscy współpracują, gdy chodzi o osiągnięcie czegoś dla wspólnego dobra.

A chodź teraz, przypatrzmy się starszym dzieciom. Tutaj dzieci zwykle pozostają do piątego roku życia, a potem przechodzą do grupy bardziej zaawansowanej, gdzie pozostają do ósmego względnie dziewiątego roku. Następnie jest jeszcze trzecia grupa, w której pozostają mniej więcej do 12 roku, a wtedy idą już do szkoły średniej. Tu pozostają do 18, względnie 19 roku.

— Tutaj — mówiła panna Harris, gdy spoglądałyśmy na dzieci II. oddziału zajęte pracą — wychowanie odbywa się jeszcze przy pomocy przyrządów, ale dzieci wykonują już więcej robót ręcznych i rozpoczynają naukę muzyki. Ułatwia się im też naukę przy pomocy kinematografu.

— Rzeczywiście? Czy macie także kinematograf?

— Naturalnie; stał się on teraz bardzo ważnym środkiem nauczania, chociaż dużo czasu trzeba było na wprowadzenie go do szkół.

— Te maleństwa wydają mi się bardzo zajęte swą pracą — powiedziałam. — Przypatrz się temu skupieniu na ich twarzyczkach. Przytem wyglądają tak ładnie i zdrowo, że z zalem myślę o tych zniekształconych biedactwach, które znalazłam przedtem.

Następnie poszliśmy do trzeciego oddziału, przechodząc przez szereg sal, przeznaczonych do nauki różnych przedmiotów. Każda z nich była ozdobiona mapami, rysunkami i obrazami. Panna Harris pociągnęła mnie za sobą na werandę, gdyż w tej sali, którąśmy oglądały, miała się właśnie odbyć zbiorowa lekcja.

— Każde dziecko ma tutaj indywidualny rozkład godzin — mówiła — chociaż, jak widzisz, czasami odbywają się też zbiorowe lekcje. Dzieci mają określony materiał, który mają przerobić w ciągu 12 miesięcy i tak długo, jak pracują uczciwie, mogą się uczyć według swojego własnego planu. Mówię ogólnie 12 miesięcy, bo dla niektórych dzieci wystarczy na tę pracę tylko osiem miesięcy, podczas gdy inne potrzebują na to samo czasem nawet 18 miesięcy. Stwierdziłszy, że indywidualne rozkłady godzin bardziej zachęcają dzieci do pracy, rozwijają ich inicjatywę i samodzielność. Dzieci biorą sobie same książki z bibliotek, układają same plan swej pracy i skupiają się umysłowo. Skoro dziecko ma swój indywidualny rozkład godzin, może w dniach, w których czuje się osłabione, spełniać łatwiejsze zadania; wtedy zaś, gdy czuje się dobrze, może pracować nad temi przedmiotami, które wymagają dużo energii¹⁾. Konstatujemy, że ich wyobraźnia jest teraz lepiej rozwinięta i że są sumienniejsze w pracy, aniżeli w tych czasach, kiedy rozkład godzin w szkołach początkowych był przeładowany.

— Masz słusność; poprzednie szkoły wytwarzały pewnego rodzaju sztuczność. Dzieci znały powierzchownie wiele rzeczy, ale nie posiadały prawdziwej wiedzy. A jak uczą się teraz starsi uczniowie?

— Bardzo dokładnie. Dzieci w miarę, jak przechodzą na wyższe stopnie, coraz więcej pracują nad sobą. Ale naturalnie, że są zawsze pod opieką doradcy. A teraz usiądźmy na chwilę, a opowiem ci jeszcze coś więcej.

— Tu panuje bardzo miła atmosfera wokół tej szkoły, jak wy to urządzacie? — spytałam.

— My tego wcale nie urządzamy, to już jest samo przez się — rzekła panna Harris, wskazując na widnokrąg. — Patrz na tę szeroką przestrzeń, którą dzieci ciągle oglądają: piękna, pracowita i harmonijna przyroda. Więc jakże one mogłyby być tutaj inne; są swobodne, pracowite i szczęśliwe. Staramy się też wpoić dzieciom religję życiową, opartą na podstawach chrześcijaństwa. Naszemi ideałami są miłość i dobroć; wszystkie nauki traktujemy z duchowego punktu widzenia i ze zrozumieniem ich trwałej wartości.

¹⁾ Por. art. „System Daltoniński”. (*Ruch Ped.* Nr. 9—10, r. 1924).

— A jak się obchodzicie z niegrzeczными dziećmi? Czy je karzecie?

— Pod tym względem mamy teraz całkiem inny system, gdyż przyszlśmy do przekonania, że bojaźń, ucisk, kara cielesna i wogóle wszystkie formy karanía sã bezużyteczne. Czy ci się to nigdy nie wydawało dziwne, że ludzie uważali za możliwe uczyć przy pomocy bicia i wogóle przez wzbudzanie bojaźni? Naturalnie, że teraz też jeszcze sã dzieci, które kłamią i kradną, i dzieci, które nie chcą pracować. Nie można wszystkiego zmienić w kilku latach, i nowe wychowanie nie może dokonać radykalnych i bezpośrednich zmian. Ale przekonałiśmy się, że otrzymujemy lepsze rezultaty przez łagodne postępowanie z tego rodzaju dziećmi, niż przez surowość. Wogóle teraz już jest stosunkowo mało przestępców i mamy nadzieję, że skoro nasze dzieci pójdą w świat i ulepszą dzisiejsze stosunki, to stopniowo nastąpi też zmiana w naturze ludzkiej. Z zupełnem usunięciem bojaźni usunie się wiele zła.

— Masz zupełną rację. Ale chciałam cię jeszcze spytać o to, czy wy tu nie macie żadnych reguł, ani prawideł?

— Nie, żadnych nie mamy. Teraz już nie wymaga się tego, aby dziecko w określonym wieku osiągnęło jakiś określony stopień. Teraz sã zorganizowane małe grupy uczniów pod opieką doradcy względnie nauczyciela, który jest w ciągłej styczności z każdą z nich. Te grupy sã rozdzielane stosownie do inteligencji, a nie do wieku. Stosunek nauczycieli do dzieci jest bardzo przyjazny. Oni nie tylko pomagają dzieciom w pracy, ale także biorą udział w zabawach i we wszystkich czynnościach szkoły, dowodząc i doradzając.

— Więc dzieci same sobie wybierają przedmioty, których się chcą uczyć?

— Niezupełnie. Doradcy pomagają im w wyborze i sã pewne główne przedmioty, których każde dziecko musi się uczyć; udawadnia się mu, dlaczego się ich musi uczyć i zwykle jest na tyle mądre, że to rozumie. Celem naszego wychowania nie jest nagromadzenie wielkiej ilości faktów, ale rozwój wrodzonych zdolności dziecka i kształcenie jego charakteru. Teraz już niema wywołujących współzawodnictwo egzaminów tak, że nam nie potrzeba wcale programu nauk; a studia wyższe i uniwersyteckie stoją otworem dla każdego, kto jest zdolny do korzystania z nich.

— A co robi się z temi dziećmi, które nie mogą z nich korzystać?

— Państwo troszczy się o nie również. Sã dzieci, które mają więcej zamiłowania do rzemiosła i pracy fizycznej, niż do pracy umysłowej. Sã także takie, które się nadają do kupiectwa, rolnictwa, lub też mają zamiłowanie do różnych innych zawodów i wszystkie te dzieci uczymy specjalnie tych przedmiotów. Rozumie się, że muszą się również uczyć głównych przedmiotów, należących do ogólnego wykształcenia, lecz pozatem nie zmusza się

ich do innych prac; lecz uczą się tego, do czego mają zamiłowanie. Podczas pobytu dzieci w szkole nie patrzymy na ich prace z tego punktu widzenia, jakoby one w przyszłości miały służyć za środek zarobkowy, ale uważamy je za część zwykłego wykształcenia. Kluczem nowoczesnego wychowania jest studjowanie indywidualności dziecka i staramy się dać każdemu z nich to, coby najlepiej rozwinęło jego specjalne zdolności i charakter. Teraz panuje też zupełna swoboda w programach nauk i metodach nauczania, a nauczyciele mają zupełną wolność w uczeniu na swój sposób.

— Sądzę, że teraz inaczej przygotowuje się nauczycieli, kiedy niema wyraźnego rozdziału między wychowaniem początkowym a średnim?

— Naturalnie, że teraz nauczyciele są raczej przygotowywani stosownie do wieku dzieci, które mają uczyć, muszą też obecnie studjować wszystkie działy psychologii. Wymaga się teraz od nich o wiele więcej, a także profesorowie szkół pedagogicznych są starannie dobierani, skoro osobowość i charakter mają tak wielkie znaczenie.

Wróciłyśmy do szkoły i zwiedziłyśmy ogromne jasne sale, w których pod przewodnictwem kierownika odbywała się nauka rzemiosł.

— Tutaj — mówiła moja przewodniczka — dzieci mogą wybierać pracę, jaka im najbardziej odpowiada; ich kierownik daje im tylko rady i pomaga im w rozwoju ich prac, tak jak było zwyczajnie w starych cechach. Te wszystkie rzemiosła tworzą rzeczywiście jakby małe cechy. Różne sklepy dają polecenia, które wykonują uczniowie specjalizujący się i zaawansowani. W ten sposób cechy same się utrzymują, aby jednak nie tracić z oka właściwego znaczenia wychowania, nie określamy jako cel pracy, osiągnięcie pieniędzy i fundusze otrzymywane zużywa się na zakupywanie przyrządów do celów naukowych.

Następnie przyjaciółka zaprowadziła mnie do poszczególnych oddziałów, w których uczniowie byli zajęci ciesielstwem, garncarstwem, tkactwem i drukarstwem. Wszędzie młodzi rzemieślnicy byli bardzo zajęci i cieszyło ich, gdyśmy się pytały, czym się teraz zajmują. Wszystkie roboty wykazywały dużo oryginalności w wykonaniu i powiedziano mi, że każda praca była robiona według własnego planu młodego pracownika, a tylko rozwijał ją i doskonalił wspólnie z przełożonym.

Potem przeszłyśmy do sal, które były przeznaczone na tańce rytmiczne, muzykę i śpiew; do sali, gdzie odbywa się nauka przy pomocy kinematografu i gdzie odbywają się przedstawienia, dla których dzieci same piszą sztuki. Oglądaliśmy również laboratorium, gdzie uczniowie robili doświadczenia i byli tak zajęci, że nawet na nas nie spojrzeli; zwiedziłyśmy też szkołę kucharską, gdzie rozchodził się wspaniały zapach gotowanego obiadu i pieczonych ciastek. Tu starsze dziewczynki gotują obiady dla wszystkich, pod nadzorem nauczycielki. Stąd poszłyśmy do pralni,

gdzie właśnie prano i prasowano; a w końcu zwiedziłyśmy czytelnię, gdzie dzieci w różnym wieku spokojnie czytały i pracowały.

W każdej sali uderzała mnie czystość, porządek i świeże powietrze. Okna, sięgające prawie do podłogi i drzwi stały otworem, wszędzie dochodził śpiew ptaszków i zapach kwiatów; zauważyłam też, że urządzenie wentylacji było doskonałe. Piece i kaloryfery świadczyły o ciepłe i wygodach i w zimie.

— Zapoznajemy również dzieci z muzyką, sztuką i dramatem. Mamy nawet szkolną orkiestrę i chór.

— A czy zaszła jakaś różnica w sposobie nauczania przedmiotów w szkołach? — spytałam.

— Naturalnie. Zakres wszystkich przedmiotów został znacznie rozszerzony. Historia n. p. stała się międzynarodową i wszystkie stare podręczniki, przeznaczone do nauki historii, porzucano. Dzieci nie uczą się już więcej wyliczania dat, królów i wojen, natomiast uczą się tego jak wypadki jednego kraju wpływają na drugi. Geografji również uczy się inaczej i jest ona podzielona obecnie na dwie części: 1) geografję świata, dającą wyobrażenie o stopniowym rozwoju narodów na tle warunków geograficznych i c) geografję, która uczy, jak wszystkie narody są wzajemnie od siebie zależne. Bardzo ważnym przedmiotem jest teraz ekonomja, której wszędzie uczą i biologja, która zaznajamia dzieci z funkcjami ciała ludzkiego.

Dzwonek zadzwonił, zwołując wszystkich na obiad, który zastawiono w ogrodzie, gdyż w lecie nie używano wielkiej jadalni. Podczas skromnego, lecz pożywnego obiadu, który dzieci spożywały z wielkim apetytem, przyglądałam się im uważnie i byłam uderzona ich naturalnością. Ich zachowanie było swobodne i niewymuszone, nie było w ich twarzyczkach tego zaszalonego wyrazu, spotykanego pierwej u dzieci; wyglądały wszystkie szczęśliwe i zaprzyjaźnione ze sobą i rzeczywiście nie mogłabym rozpoznać ani po mowie, ani po zachowaniu, które dzieci pochodzą z ubogich, a które z zamożnych warstw społecznych.

Wracając wieczorem do stacji, myślałam o dzieciach, które widziałam: o tem jak bardzo różnią się między sobą, o ich współpracy, o jasnym i pewnym spojrzeniu tych, które są normalnie rozwinięte fizycznie i duchowo. To pokolenie — myślałam — pójdzie w świat i mimowoli przez swoje postępowanie zmieni złe warunki, istniejące jeszcze dotychczas. — A jakim będzie ich postępowanie? Będzie ludzkie i wyrozumiałe; uznają oni braterstwo wszystkich ludzi. Nie będzie już różnicy płci, rasy ani religji. Oni odnajdą Boga w swoich bliźnich i będą się starali, aby ten Bóg rozwijał się swobodnie i wszechstronnie, aż do swej najwyższej potęgi.

K.

O ustrój szkolnictwa w Rzeczypospolitej Polskiej.

W poprzednim zeszycie „Ruchu Pedagogicznego“ (październik 1925) poświęciliśmy szczególniejszą uwagę projektowanej ustawie o ustroju szkolnictwa w Polsce. Wiadomo, że projekt ten w opracowaniu Ministra oświaty *Stan. Grabskiego* znajduje się obecnie w Sejmie i ogół społeczeństwa, a przede wszystkim nauczycielstwo oczekuje z niezwykłym zainteresowaniem, jakie stanowisko w tej sprawie zajmie nasza najwyższa reprezentacja ustawodawcza. Dowodem tego zainteresowania są liczne głosy, artykuły i sprawozdania zarówno w prasie fachowej, jak i w codziennej. Z głosów tych wynika stanowisko bardzo krytyczne ogółu nauczycielstwa w stosunku do projektowanej ustawy; przebija się tu silny protest zarówno co do jej treści, jak i co do sposobu jej powstania. Projekt ustawy szkolnej, posiadającej niezmiernie ważne znaczenie dla przyszłości kultury społeczeństwa, nie jest wynikiem obrad fachowych przedstawicieli poszczególnych rodzajów szkół, wybitnych pedagogów i mężów nauki, ale jest wynikiem poglądów indywidualnych Ministra oświaty. To też Związek P. N. S. P. ogłosił odpowiednią enuncjację w tej sprawie w wydanej dnia 26/X. 1925 specjalnej ulotce¹⁾. Również i Zarząd Główny T-wa Naucz. Szkół Wyz. i Śr. uchwalił zasięgnąć opinii ogółu członków T-wa celem zajęcia stanowiska wobec projektu ustawy szkolnej²⁾. Pominiecie opinii czynnika miarodajnego i bezpośrednio zainteresowanego, jakim bezsprzecznie jest ogół nauczycielstwa, które w zaraniu odrodzonej państwowości budowało szkołę polską, musi wpłynąć ujemnie na wartość projektu. W państwie demokratycznym i republikańskim wszelkie ustawy szkolne powstać muszą li tylko przy czynnym współudziale reprezentantów nauczycielstwa i wybitnych specjalistów, znawców szkolnictwa. Spodziewać się należy, że i ten projekt, jakkolwiek już znajduje się w Sejmie, będzie jeszcze poddany dyskusji i że z opinią nauczycielstwa liczyć się będą zarówno Rząd, jak i ciała prawodawcze. Podajemy tekst projektu ustawy o ustroju szkolnictwa, który niezawodnie będzie przedmiotem gruntownych obrad w Ogniskach naucz. i w Kołach Sekcji Kształcenia Nauczycieli.

PROJEKT USTAWY

O USTROJU SZKOLNICTWA W RZECZYPOSPOLITEJ POLSKIEJ.

Art. 1. Ustrój szkolnictwa dąży do zapewnienia wszystkim obywatelom możliwie najwyższego poziomu wychowania i wykształcenia oraz do przygotowania ich do takiej zawodowej pracy, jaka odpowiada ich zainteresowaniom i uzdolnieniom.

¹⁾ Stanowisko Związku Pol. Naucz. Szkół Powsz. wobec projektu ustawy o ustroju szkolnictwa, wniesionego na Radę Ministrów przez Ministra Wyz. Rel. i Ośw. Publ. p. Stanisława Grabskiego.

²⁾ Zob. Sprawy Towarzystwa N. S. Śr. i W. Nr. 41 (z 26 list. 1925).

Wewnętrzna organizacja szkół różnych stopni i rodzajów, wymienionych w art. 2 i wzajemne ustosunkowanie tych szkół opiera się na zasadzie jednolitości systemu szkolnictwa.

Art. 2. Ustrój szkolnictwa obejmuje następujące zakłady wychowawcze i szkoły:

I. ochronki; II. szkoły powszechne; III. a) szkoły i kursy dokształcające oraz szkoły i kursy dla dorosłych; b) niższe szkoły zawodowe; c) licea ogólnokształcące i zawodowe; d) gimnazja ogólnokształcące i zawodowe; e) zakłady kształcenia nauczycieli; IV. szkoły akademickie i inne szkoły wyższe.

Wychowanie dzieci anormalnych odbywa się w zakładach i szkołach specjalnych.

Art. 3. Wymienione w art. 2. zakłady wychowawcze i szkoły są, państwowe, samorządowe i prywatne.

Państwowym zakładem wychowawczym lub państwową szkołą jest zakład lub szkoła, utrzymywana bądź przez Państwo, bądź na mocy ustawy przez Państwo i samorząd terytorjalny lub gospodarczy. Samorządowym zakładem wychowawczym lub samorządową szkołą jest zakład lub szkoła, utrzymywana przez samorząd terytorjalny lub gospodarczy.

Wszystkie pozostałe zakłady wychowawcze i szkoły są zakładami i szkołami prywatnymi.

Art. 4. Ochronki są przeznaczone dla dzieci, na które nie rozciągają się jeszcze przepisy o obowiązku szkolnym.

Art. 5. Nauka w zakresie szkoły powszechnej jest obowiązkową i trwa co najmniej lat 7 (siedm).

Szczegółowe przepisy o obowiązku szkolnym określa osobna ustawa.

Art. 6. Na pierwszy rok nauczania państwowej szkoły powszechnej przyjmuje się dzieci, które przed początkiem danego roku szkolnego ukończyły lat sześć. Wyjątkowo mogą być przyjmowane na pierwszy rok nauczania dzieci młodsze, jednak pod warunkiem, że:

1) są dostatecznie rozwinięte pod względem fizycznym i umysłowym, oraz;
2) w dniu rozpoczęcia roku szkolnego mają co najmniej ukończonych pięć lat i osiem miesięcy.

Dla dzieci, mieszkających zbyt daleko od szkoły i dla dzieci niedostatecznie rozwiniętych pod względem fizycznym i umysłowym wskazany w ustępie pierwszym niniejszego artykułu termin przyjęcia na pierwszy rok nauczania może być odroczony.

Na dalsze lata nauczania państwowej szkoły powszechnej przyjmuje się dzieci, o odpowiednią ilość lat starsze.

Art. 7. Wiek dzieci, przyjmowanych do niepaństwowych szkół powszechnych nie może być niższy, niż wiek, wynikający z artykułu 6, dla odpowiednich lat nauczania w państwowych szkołach powszechnych.

Art. 8. Stopień organizacyjny państwowej szkoły powszechnej i związana z nim liczba nauczycieli zależą od liczby dzieci w sposób, określony w osobnej ustawie.

Z państwowych szkół powszechnych, znajdujących się w niezbyt wielkiej od siebie odległości, mogą być tworzone grupy szkolne, które ułatwią dzieciom, uczęszczającym do szkół niżej zorganizowanych, ukończenie szkoły możliwie najwyższego stopnia organizacyjnego. Kierownik państwowej szkoły powszechnej najwyższej zorganizowanej będzie pełnił pedagogiczny nadzór nad innymi państwowymi szkołami powszechnymi danej grupy.

Art. 9. Młodzież, która uczyniła zadość obowiązkowi szkolnemu lub wyszła z wieku szkolnego, a nie kształci się w innych szkołach, wymienionych w art. 2, podlega do 18 roku życia obowiązkowi dokształcania się w szkołach, względnie na kursach dokształcających, dostosowanych do życia gospodarczego i warunków zarobkowych poszczególnych warstw ludności. Szkoły i kursy dokształcające ugruntowują i rozszerzają wykształcenie ogólnie obywatelskie, zdobyte w szkole powszechnej, oraz dają podstawę wykształcenia w zakresie tego zawodu, któremu poświęcają się ich wychowankowie. Szczegółowe przepisy o obowiązku dokształcania się określa osobna ustawa.

Art. 10. Niższe szkoły zawodowe są różnych rodzajów i o różnej liczbie lat nauczania.

Do pierwszej klasy niższej szkoły zawodowej przyjmuje się uczniów w wieku conajmniej 12 lat i 8 miesięcy, pod względem fizycznym dostatecznie rozwiniętych do pobierania nauki w danym rodzaju szkoły. — Przyjęcie do pierwszej klasy niższej szkoły zawodowej państwowej lub samorządowej następuje na podstawie świadectwa ukończenia z pomyślnym wynikiem conajmniej pięciu oddziałów państwowej siedmioletniej szkoły powszechnej dwóch najwyższych stopni organizacyjnych lub pełnej siedmioletniej państwowej szkoły powszechnej niższych stopni organizacyjnych. Kandydaci, nie mogący wykazać się takimi świadectwami, mogą być przyjmowani na podstawie egzaminu wstępnego.

Art. 11. Państwowe licea ogólnokształcące są sześcioletnie lub trzyletnie. Liceum sześcioletnie składa się z dwóch stopni: z trzyletniego niższego i z trzyletniego wyższego.

Liceum trzyletnie obejmuje tylko stopień wyższy.

Stopień wyższy państwowego liceum ogólnokształcącego posiada z reguły dwa równoległe wydziały: humanistyczny i matematyczno-przyrodniczy.

Art. 12. Program stopnia niższego państwowego liceum ogólnokształcącego odpowiada programowi trzech najwyższych oddziałów państwowej siedmioletniej szkoły powszechnej najwyższego stopnia organizacyjnego.

Program stopnia wyższego państwowego liceum ogólnokształcącego opiera się na programie państwowej siedmioletniej szkoły powszechnej najwyższego stopnia organizacyjnego.

Art. 13. Do pierwszej klasy stopnia niższego liceum przyjmuje się uczniów na podstawie egzaminu wstępnego w zakresie programu czterech oddziałów państwowej siedmioletniej szkoły powszechnej najwyższego stopnia organizacyjnego. — Wiek tych uczniów musi wynosić conajmniej dziewięć lat i ośm miesięcy.

Do pierwszej klasy stopnia wyższego liceum przyjmuje się: a) uczniów, którzy ukończyli stopień niższy państwowego liceum; b) po sprawdzeniu kwalifikacji uczniów, którzy ukończyli państwową siedmioletnią, szkołę powszechną najwyższego stopnia organizacyjnego; c) innych kandydatów na podstawie egzaminu wstępnego pod warunkiem, że ich wiek wynosi conajmniej 12 lat i 8 miesięcy.

Art. 14. Licea zawodowe są różnych rodzajów, o conajmniej dwóch latach nauczania, jako: handlowe, budowlane, mechaniczne, drogowo-kolejowe, techniczne, chemiczne, włókiennicze, agrotechniczne, miernicze, przemysłowe żeńskie, gospodarze żeńskie itd. Do pierwszej klasy liceum zawodowego przyjmuje się uczniów w wieku conajmniej 12 lat i 8 miesięcy, pod względem fizycznym dostatecznie rozwiniętych do pobierania nauki w danym rodzaju szkoły. Przyjęcie do pierwszej klasy liceum zawodowego następuje na podstawie szkoły powszechnej najwyższego stopnia organizacyjnego lub ukończenia stopnia niższego państwowego liceum ogólnokształcącego. Kandydaci nie mogący wykazać się takimi świadectwami, mogą być przyjmowani na podstawie egzaminów wstępnych.

Art. 15. Dla ułatwienia przejścia do stopnia wyższego państwowego liceum ogólnokształcącego lub zawodowego dzieciom, które ukończyły państwowe szkoły powszechne stopni organizacyjnych niższych od wymienionego w art. 12. tworzy się w miarę potrzeby przy państwowych liceach roczne kursy przygotowawcze, których pomyślne ukończenie daje bezpośredni wstęp do klasy pierwszej stopnia wyższego państwowego liceum ogólnokształcącego lub zawodowego. Uczniów na roczne kursy przygotowawcze przyjmuje się po złożeniu egzaminu wstępnego.

Art. 16. Uczniowie, którzy po ukończeniu pełnego liceum państwowego, ogólnokształcącego lub zawodowego, zdadzą egzamin końcowy, otrzymują w państwowej służbie cywilnej i przy odbywaniu powinności wojskowej prawa określone szczegółowymi ustawami.

Art. 17. Państwowe gimnazja ogólnokształcące są dwuletnie. Program jest oparty na programie stopnia wyższego państwowego liceum ogólnokształcącego. Dzielą się one na wydziały: klasyczny, humanistyczny, matematyczno-przyrodniczy itd., z których każdy nie tracąc charakteru ogólnokształcącego w wyższym stopniu niż liceum ogólnokształcące przygotowuje do naukowego myślenia w zakresie specjalnych działów wiedzy.

Art. 18. Gimnazja zawodowe są różnych rodzajów, a conajmniej dwóch latach nauczania, jako: handlowe, agrotechniczne, elektrotechniczne, mecha-

niczne. Do pierwszej klasy gimnazjum zawodowego przyjmuje się młodzież w wieku conajmniej 15 lat i 8 miesięcy, pod względem fizycznym dostatecznie rozwinięte do pobierania nauki w danym rodzaju szkoły. Przyjęcie do pierwszej klasy gimnazjum zawodowego następuje na podstawie świadectwa egzaminu końcowego, po ukończeniu wyższego stopnia państwowego liceum ogólnokształcącego. Kandydaci nie mogący wykazać się takim świadectwem, mogą być przyjmowani na podstawie złożenia egzaminu wstępnego.

Art. 19. Kształcenie wychowawczyń dla ochron odbywa się w seminarjach ochroniarskich, w których nauka trwa conajmniej dwa lata, a program opiera się na programie państwowej siedmioletniej szkoły powszechnej najwyższego stopnia organizacyjnego.

Art. 20. Zakłady kształcenia nauczycieli szkół powszechnych są następujące: a) seminarja nauczycielskie, w których nauka trwa conajmniej pięć lat, a program opiera się na programie państwowej siedmioletniej szkoły powszechnej najwyższego stopnia egzaminacyjnego; b) gimnazja pedagogiczne, w których nauka trwa conajmniej dwa lata a program opiera się na programie stopnia wyższego państwowego liceum ogólnokształcącego; c) kursy pedagogiczne, w których nauka trwa conajmniej rok, a program opiera się na programie państwowego gimnazjum ogólnokształcącego; d) kursy i zakłady dalszego kształcenia nauczycieli czynnych.

Art. 21. Drugi ustęp art. 13 oraz art. 15 mają analogiczne zastosowanie do seminarjów nauczycielskich.

Art. 22. Osobne przepisy określą sposób kształcenia nauczycieli szkół do kształcących, niższych szkół zawodowych, liceów, gimnazjów i zakładów kształcenia nauczycieli.

Art. 23. Licea ogólnokształcące mogą być łączone w jeden zakład wychowawczy z liceami zawodowymi oraz gimnazjami zawodowymi i pedagogicznymi. Państwowe gimnazja ogólnokształcące są z reguły połączone w jeden zakład wychowawczy z państwowymi liceami ogólnokształcącymi.

Art. 24. Do szkół akademickich i innych państwowych szkół wyższych przyjmuje się młodzież, posiadającą świadectwa ukończenia państwowego gimnazjum ogólnokształcącego. Szczegółowe przepisy określają pod jakimi warunkami i do jakich szkół akademickich lub innych państwowych szkół wyższych dają prawo wstępu świadectwa ukończenia innych szkół i zakładów niż państwowe gimnazja ogólnokształcące.

Art. 25. Osobne ustawy określają warunki, którym muszą czynić zadość szkoły samorządowe i prywatne. Szkoły samorządowe i prywatne mogą uzyskiwać prawa szkół państwowych w sposób i pod warunkami, określonymi w osobnych przepisach.

Art. 26. Odpowiednio urządzony system egzaminów pozwoli osobom, które zdobyły wykształcenie przy pomocy instytucji oświaty pozaszkolnej lub samouctwa, uzyskiwać w tych wszystkich wypadkach, gdzie zdobycie tą drogą wykształcenia jest istotnie możliwe, takie kwalifikacje formalne i uprawnienia, jakie zapewnia ukończenie odpowiednich szkół państwowych.

Art. 27. Wykonanie niniejszej ustawy powierza się Ministrowi Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego.

Art. 28. Ustawa niniejsza wchodzi w życie z dniem 1 września 1926 r.

Na treść i ducha art. 1. Ustawy zgodzić się musi każdy nowoczesny pedagog, ale niestety artykuły następne nie wynikają konsekwentnie z 1-go, a nawet pozostają z nim w rażącej sprzeczności. W poprzednim artykule wykazaliśmy, że ustawa sprzeciwia się zasadzie jednolitości systemu szkolnictwa i idei szkoły powszechnej z powodu tworzenia t. zw. liceum niższego.

Stwierdziliśmy, że 6-kl. liceum nie przyczyni się do wykształcenia prawdziwej inteligencji zdolnej do praktycznego życia produktywnego, że matura w 16 r. życia jest przedwczesna.

Również sprawy kształcenia nauczycieli nie rozwiązuje projekt w duchu potrzeb dzisiejszej ery kulturalnej. Zatrzymuje bowiem przestarzały system kształcenia w seminarjach naucz., system bardzo kosztowny i nieodpowiadający obecnym warunkom społecznym. Dzisiaj jedynie celowym jest system kształcenia nauczycieli w wyższych, conajmniej dwuletnich Szkołach Pedagogicznych, do których młodzież wstępuje po ukończeniu pełnej szkoły średniej ogólnokształcącej. Zagadnieniu temu poświęcimy jeszcze specjalny artykuł, ponieważ stanowi ono klucz do rozwiązania reformy całego szkolnictwa.

Miejska Szkoła Doświadczalna w Łodzi.

W pracy nad budową szkolnictwa, nad rozwojem oświaty i kultury m. Łódź wyprzedza inne większe środowiska życia polskiego i może śmiało pod tym względem uchodzić za wzór działalności oświatowo-szkolnej. Ukazało się właśnie Sprawozdanie Magistratu m. Łodzi, z którego dowiadujemy się o wspaniałym rozwoju tamtejszego szkolnictwa¹⁾. Piecza nad wychowaniem przed-szkolnym przez tworzenie sieci ochron dla dzieci od 4—7 r. życia, realizacja powszechnego nauczania, powołanie do życia szkół specjalnych dla dzieci małodolnych, upośledzonych moralnie i fizycznie, organizowanie pracowni przyrodniczych dla dzieci szkolnych — oto szereg dokonanych czynów. Prócz tego istnieje w Łodzi pod kierunkiem p. *Dr Karpińskiej-Woyczyńskiej* Miejska Pracownia Psychologiczna, która przyczynia się do ugruntowania naukowych podstaw organizacji szkolnictwa²⁾.

W szczególności interesujące jest sprawozdanie o próbach urzeczywistnienia idei szkoły twórczej, podjętych przez grupę nauczycieli łódzkich³⁾. „Powołując szkołę do życia — czytamy w Sprawozdaniu — postawiono jej 2 zadania: 1) zastosowanie w praktyce szkolnej, w zakresie programu szkoły powszechnej, kierunku współczesnej pedagogiki teoretycznej, noszącego miano „szkoły pracy“ (*L'école active, Arbeitsschule*⁴⁾); 2) propagowanie osiągniętych rezultatów dodatkich wśród nauczycielstwa szkół powszechnych w celu wywierania wpływu na podniesienie poziomu nauczania w szkolnictwie powszechnem w Łodzi“. Grono nauczycielskie szkoły doświadczalnej zabrało się do opracowania zasad organizacji nowego typu szkolnego i metod nauczania z uwzględnieniem warunków i potrzeb lokalnych, opie-

¹⁾ Sprawozdanie z działalności Wydziału Oświaty i Kultury Magistratu m. Łodzi za rok 1924. Łódź 1925.

²⁾ O M. Pracowni Psychologicznej w Łodzi umieścił *Ruch Ped.* serję artykułów Dr L. Karpińskiej-Woyczyńskiej (R. P. r. 1922—1924).

³⁾ Sprawozdanie j. w. str. 12 i n.

⁴⁾ Bardziej odpowiedni termin, aniżeli „szkoła pracy“, jest szkoła twórcza. Zob. *Rocznik Pedagogiczny* Tom II. R. 1924.

rając się na literaturze obcej (Dewey, Karschensteiner) i polskiej¹⁾. W swych dążeniach i usiłowaniach około wprowadzania zasad szkoły twórczej postępował personal szkoły łódzkiej w znacznej mierze samodzielnie i krytycznie, porównując wyniki swej pracy z doświadczeniami, poczynionymi przez innych pedagogów. Starał się więc oprzeć wychowanie na podstawach psychologicznych, a mianowicie na uwzględnieniu zainteresowań dziecka i jego popędów do działania, naśladowania i tworzenia. Metody nauczania, stosowane w tej szkole pobudzają dzieci do obserwacji, doświadczeń i wyrażania swych myśli i uczuć za pomocą różnych środków technicznych. Mając na oku cel wychowania, a mianowicie uspołecznienie ucznia, przyzwyczajają się stopniowo dzieci do życia w gminie szkolnej, opartej na podziale pracy, pomocy wzajemnej, tudzież na poczuciu odpowiedzialności.

Bardzo trafnie i zgodnie z zasadami nowej pedagogiki usunęło grono naucz. podział na przedmioty nauczania, nadając programowi dla klas I do III układ koncentracyjny i przyjmując jako przedmiot podstawowy krajoznawstwo (naukę rzeczy ojczyustych). W ten sposób dziecko pozna miejscowość rodzinną pod względem przyrodniczo geograficznym, historycznym, kulturalnym i gospodarczym. Około tego przedmiotu zgrupowane są inne, jak język polski, rachunki, śpiew i praca ręczna. Roboty ręczne pojęte są w pierwszych latach jako środek metodyczny w nauczaniu innych przedmiotów, umożliwiają bowiem dziecku wyrażanie się za pomocą różnych środków technicznych.

¹⁾ W literaturze polskiej zagadnienie „szkoły twórczej“ („szkoły pracy“) było omawiane niejednokrotnie i to dość wyczerpująco w całej serii artykułów, drukowanych w *Ruchu Pedagogicznym* i w innych czasopiśmiech naszych, począwszy od r. 1912. Ponieważ inicjatorzy „Miejskiej szkoły pracy“ mieli trudności w realizowaniu swych zamierzeń z powodu „braku — jak piszą — w polskiej literaturze pedagogicznej nie tylko gotowych wzorów („gotowe wzory“ są sprzeczne z istotą szkoły twórczej. Przep. Red.), nadających się do stosowania choćby mutatis mutandis, ale nawet prac o charakterze ogólnym“ — pozwolimy sobie zwrócić ich uwagę na ważniejsze artykuły i rozprawy, drukowane w *Ruchu Pedagogicznym* na temat „szkoły pracy“ w ubiegłych latach i to jeszcze przedwojennych. *Marja Ramułtowa*. Próby polskiej szkoły nowego typu. (R. P. r. 1912) — *A. Szczyówna*. Nowe prądy w dziedzinie nauczania początkowego (R. P. rok 1912) — *H. Rowid*. Szkoła pracy (R. P. r. 1913, 6 artykułów). — Reforma klasy elementarnej. — Z praktyki nauczania elementarnego według zasad „szkoły pracy“ (R. P. rok 1913, gdzie jest nawet podana owa lekcja o owocach, zupełnie w ten sposób ujęta, jak ją znajdujemy w Sprawozdaniu na str. 14). — *A. Broszkiewicz*. Z metodyki rysunków (R. P. r. 1914). *M. Laszkowiczówna*. Nowe prądy metodyczne (R. P. r. 1914). — *A. Grudzińska*. Gmina szkolna (R. P. r. 1913). — *H. Rowid*. Samorząd uczniów w szkole (R. P. r. 1917). *M. Stawicki*. Wolne ćwiczenia stylistyczne (R. P. r. 1917). *B. Dyakowski*. O robieniu obserwacji przyrodniczych przez uczniów (R. P. r. 1917). — *H. Witkowska*. Wycieczki po Krakowie (R. P. r. 1917). — *H. Rowid*. Szkoła pracy w związku z rozwojem kultury i cywilizacji (R. P. r. 1920, 4 artykuły). — Idea szkoły pracy w zastosowaniu praktycznym (R. P. r. 1921). — *Nauka Rzeczy Ojczyustych* (R. P. r. 1921) i t. d. Przytoczyliśmy niektóre tylko prace celem wykazania, że od lat 14 prawie zagadnienie szkoły twórczej omawiane jest na łamach naszych czasopism pedagogicznych i personal nauczycielski miejskiej szkoły pracy znalazł tam te zasady i wskazania, które niezależnie od tych prac tak pięknie realizuje.

Począwszy od kl. IV roboty ręczne stanowią przedmiot samodzielny, (introligatorstwo, roboty z drzewa, kartonu i metalu).

Szkołę doświadczalną w Łodzi zwiedza licznie nauczycielstwo zarówno miejscowe, jak i z dalszych stron. W ten sposób szkoła ta staje się ogniskiem, promieniującym na otoczenie. Praca twórców nowej szkoły pobudza nauczycielstwo do podjęcia podobnych prób i do stopniowego urzeczywistniania zasad szkoły twórczej.

Recenzje.

Dr Feliks Kierski. *Podręczna Encyklopedia Pedagogiczna.* Tom I A—M, Tom II N—Ż. Wraz z dodatkiem i dwoma indeksami. Książnica Polska T-wa N. S. W. Lwów-Warszawa 1923 i 1925. Str. 671+64.

W polskiej literaturze pedagogicznej dotkliwie dawał się odczuwać brak dzieła, które jest nieodzowną pomocą naukową dla osób pracujących na polu wychowania czy to teoretycznie, czy też praktycznie. Pomocą taką jest *Encyklopedia Pedagogiczna*, mająca na celu ułatwić ogólne orjentowanie się w sprawach wychowawczych, wyjaśniać pojęcia wychowawcze, rozwój i stan współczesny ważniejszych problemów pedagogicznych. Umiejętnie opracowana *Encyklopedia Pedagogiczna* ma duże znaczenie ekonomiczne, ponieważ umożliwia nauczycielowi szybkie zorientowanie się w literaturze danego zagadnienia, jakie mu nasuwa praktyka szkolna, ułatwia autorowi pedagogicznemu opracowanie obranego tematu. Niedoświadczony i początkujący autor uniknie powtarzania znanej już w literaturze materji i może nieraz gruntownie omówionej, niżby to on sam uczynił. Jeżeli zaś zdoła wzbogacić poruszony już temat nowemi przyczynkami i wynikami osobistych doświadczeń, lub też zamierza podać pewien problem w odmiennem, oryginalnem oświetleniu, wówczas starać się powinien nawiązać do wysiłków i prac poprzedników, podkreślając ich racje, wykazując zalety i błędy. Postępowanie takie, świadczące o głębszej kulturze pedagogicznej, i wogóle o kulturze naukowej i etycznej, umożliwia mu i ułatwia *Encyklopedia Pedagogiczna* i *Biblijografja*.

Nieodzowną tedy pomocą naukową w dziedzinie każdej gałęzi wiedzy, a więc i w pedagogji, jest encyklopedia. Niemcy, Francuzi i Anglicy zdobyli się już dawno, bo jeszcze w połowie ub. stulecia na poważne prace z tego zakresu i posiadają wielotomowe encyklopedje pedagogiczne w kilku wydaniach. Najobszerniejszą ze współczesnych encyklopedyj niemieckich jest „*Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*“ (10 tomów) w opracowaniu *Wilh. Reina*, prof. ped. w un. w Jenie, a w języku francuskim *Ferd. Buisson'a* „*Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire*“. Niemcy i w tej dziedzinie zmierzają do specjalizacji i obok ogólnych encyklopedyj pedagogicznych wydali encyklopedje, poświęcone specjalnym działom wychowania i szkolnictwa, taką n. p. encyklopedją jest wydane

w. r. 1920 dzieło p. t. „Handbuch des Volksschulwesens“, które zawiera w zwartej i treściwej formie ważniejsze zagadnienia w związku z historją, administracją, ustawodawstwem, teorią i praktyką w zakresie szkolnictwa elementarnego (powszechnego).

W literaturze polskiej mieliśmy dotąd tylko jedną pracę w tej dziedzinie, dotychczas jeszcze nieukończoną, a mianowicie Encyklopedję Wychowawczą. Bardzo więc na czasie pojawia się Podręczna Encyklopedja Pedagogiczna w opracowaniu *Dra Feliksa Kierskiego*, która zarówno ogółowi nauczycielstwa, jak i pracownikom na polu publicystyki i literatury pedagogicznej niezawodnie duże odda usługi.

Dzieło to, będące owocem kilkuletniej żmudnej pracy, zawiera przejrzyste i umiejętnie zestawione informacje i wskazówki z dziedziny teorii i praktyki wychowawczej. Poszczególne pojęcia, zagadnienia i kwestje zostały tu ściśle określone, wyjaśnione pod względem etymologicznym i znaczeniowym, przedstawione w rozwoju historycznym z uwzględnieniem ich obecnego stanu, tudzież literatury przedmiotu. Życiorysy wybitnych pedagogów polskich i obcych zawierają treściwą charakterystykę z podkreśleniem ich znaczenia w dziejach pedagogji i dla ogólnej kultury wychowawczej.

Niektóre zagadnienia i tematy opracowane zostały wcale obszernie i zaopatrzone w bogaty materiał bibliograficzny, n. p. biologia, czytanie, geografja, głuchoniemi, higiena, historja, nauka o rzeczach, pisanie, pedologia, przyroda martwa (ten ostatni temat aż na 25 kolumnach z ilustracjami), inne znowu niemniej ważne potraktowane zostały w stosunku do poprzednich dość pobieżnie, n. p. karność, kara, koncentracja, pragmatyzm, niektóre zaś są zupełnie pominięte w osobnem opracowaniu, jak czytanka szkolna (jej rozwój historyczny i obecne kierunki), lektura w szkole, teatr szkolny, nauka rzeczy ojczytych. Niektóre natomiast sprawy n. p. artykuł, „doksztalcanie nauczycieli“, zawierający informacje o różnych kursach dla nauczycieli niekwalifikowanych, lub „egzamina uproszczone“, możnaby śmiało w *E. P.* pominąć, jako sprawy przejściowe, wynikłe z powodu powojennych anormalnych stosunków.

W artykule „szkoła pracy“ zamiast tej nazwy pożądanemby było wprowadzenie terminu „szkoła twórcza“, jako bardziej zgodnego z duchem języka, a w nawiasie możnaby umieścić terminy obce „Arbeitsschule“, „École active“.

Pewnego uzupełnienia wymagają zapiski bibliograficzne, n. p. po wzmiance o czasopismach pedagogicznych powinna być podana praca *A. Karbowiaka* „Polskie czasopisma pedagogiczne i art. w Ruchu Ped. z r. 1919. „Polskie czasopiśmiennictwo pedagogiczne“, po artykule o Estkowskim rozprawka w Ruchu Ped. z r. 1920 (Ewaryst Estkowski, Stanowisko E. w dziejach ped. pol.), po Glicznerze Skrzetuskim należało umieścić pracę *Z. Bujańskiego* „O pierwszej pedagogicznej książce polskiej“ (podana została w „Uzupełnieniach“ w II tomie). Po art. o Pestalozzim jest podana monografia *A. Heubauma*, ale I wyd. z r. 1910

zam. II-go uzupełnionego z r. 1920. Brak też wśród literatury o Arystotelesie znakomitej monografii Ottona Willmanna.

Pewne braki natury rzeczowej i nierównomierność w ustosunkowaniu opracowanych problemów nie pomniejszają znaczenia książki i jej ważności w dobie obecnej. Na końcu *Podręcznej Encyklopedji Pedagogicznej* umieścił autor bardzo sumiennie opracowany indeks nazwisk i rzeczy, co ogromnie ułatwia korzystanie z tego dzieła, które stać się powinno nieodzowną pomocą naukową w każdej bibliotece redakcyjnej, szkolnej i nauczycielskiej.

H. Rowid.

Rocznik Pedagogiczny. Serja II. Pod kierownictwem Komitetu redakcyjnego w składzie: S. Dickstein, J. Joteyko, J. Piątek, St. Swidwiński, Br. Kozłowska. Redaktorka: H. Radlińska. Tom II. Rok 1924. Książnica-Atlas, Warszawa 1924. VI + 575 str.

Polskiej literaturze pedagogicznej przysporzone zostało dzieło dużej wartości i wielkiego znaczenia dla kultury doby obecnej. Kto zna dokładnie warunki, wśród jakich pracują dziś u nas autorzy pedagogiczni, musi wyrazić szczerzy podziw i prawdziwe uznanie Redakcji „Rocznika“ za dokonanie dzieła, które stanie się niewątpliwie źródłem dla licznych zastępów nauczycielstwa polskiego, budowniczych nowej szkoły. Stąd czerpać będą umiejętne wskazania i podjęte do dalszej pracy, przejęci tym duchem umiłowania dziecka i szkoły, który ożywił Redakcję „Rocznika Pedagogicznego“. Tom II-gi stanowi dalszy ciąg usiłowań, podjętych przed 2 lata przez wydanie I-go tomu „Rocznika“, a mających na celu zobrazowanie obecnego stanu edukacji w Polsce w związku z rozwojem myśli pedagogicznej w krajach zachodnich.

Na tom II Rocznika składa się następujących 12 rozdziałów: Nauki pedagogiczne i kształcenie nauczycieli, Z zagadnień szkoły twórczej, Wychowanie fizyczne, Nauczanie i programy szkolne, Oświata pozaszkolna, Wychowanie i szkolnictwo u innych, Opieka nad młodzieżą, Informacje o szkolnictwie, Kronika polska, Biblijografia, Skorowidze.

Pomimo tak bogatej treści, utrudniającej poniekąd układ syntetyczny, zawarte w „Roczniku“ artykuły i rozprawy stanowią pewną całość. Nurtujące dziś prądy szeregują się w sposób naturalny około zagadnień podstawowych: budowy trwałego gmachu rodzimej szkoły i stworzenia systemu edukacji polskiej. Treść „Rocznika“ ma charakter po części sprawozdawczy, po części krytyczny i programowy. Wszędzie wysuwa się naczelny motyw: troska o wychowanie zdrowego fizycznie i społecznie obywatela, dojrzałego do pracy w wolnem państwie, przystosowanego do jego kultury i do jej rozwoju. Koncepcję szkoły, metody nauczania i programy, zagadnienia wychowania fizycznego, opieki nad dziećmi, oświaty dla dorosłych i ustawodawstwo poddano gruntownej dyskusji. Prace programowe podkreślają istotne potrzeby szkoły i oświaty pozaszkolnej, akcentując sprawę kształcenia nauczycieli, instruktorów i wogóle kierowników ruchu umysłowego i społecznego.

Sprawę kształcenia nauczycieli szkół średnich omawia *L. Jaxa Bykowski*, podkreślając doniosłość przygotowania pedagogicznego do zawodu obok naukowego. W związku z tem zagadnieniem pozostaje umiejętnie opracowany „Program nauk psychologicznych“ *prof. J. Joteyko*, tudzież „Kurs psychopedagogiki dzieci anormalnych“ *M. Grzegorzewskiej*.

Rozdział II poświęcony jest zagadnieniu szkoły twórczej. W serji artykułów znajdujemy wszechstronne oświetlenie tego problemu, którym się dziś zajmuje cały świat pedagogiczny. Istota szkoły twórczej, jej rozwój, podstawy socjologiczne i psychologiczne omówione zostały we wstępnym artykule *H. Rowida*. Jedną z cech szkoły twórczej — to metoda laboratoryjna, którą rozpatruje *St. L. Ziemecki* (Pracownia fizyczna w szkole średniej). Metodzie samodzielnej pracy w nauczaniu przyrody sprzyjają o grody szkolne. Doniosłe ich znaczenie wychowawczo-kształcące i społeczne wykazuje *J. Antoniewiczówna*. Czynnikiem, rozwijającym walory społeczne, jest kooperatywa uczniowska na terenie szkoły. Kwestję tę omawia ze znajomością rzeczy i z uwzględnieniem praktyki życiowej *Fr. Dąbrowski*. Na czoło artykułów w tym rozdziale wysuwa się praca *H. Radlińskiej* „Rola książki i biblioteki“, zawierająca szczegółowy opis bibliotek na zachodzie. Autorka oświetla ich rolę w szkole i w pracy oświatowej pozaszkolnej, omawia zagadnienie techniki czytania, badania nad istotą książki i psychologią czytelników i czytelnictwa, zajmuje się wreszcie stosunkami i potrzebami naszego czytelnictwa i naszych bibliotek. Organizację życia i pracy młodzieży poza szkołą rozpatruje *St. Sedlaczek* (Harcerstwo) i *Ap. Rudnicki* (Dom i szkoła).

Rozdział III „Wychowanie fizyczne“ przynosi najbardziej nowoczesne w tej dziedzinie poglądy (*E. Piasecki* i *St. Kopczyński*).

Obok zagadnień szkoły twórczej wysuwa „Rocznik Ped.“ szereg spraw związanych z obecnymi programami szkolnymi i ze stanem nauczania w naszych szkołach. Tu podkreślić należy doskonałą analizę starego podręcznika, wypisów (*St. Tync*) i lektury w szkole (*St. Świdwiński*). Interesujące są myśli i uwagi w sprawie kształcenia estetycznego, przedewszystkiem pod względem muzycznym (*T. Joteyko* „Muzyka w szkole u nas i obcych“). W dziale tym znajdujemy nadto bardzo gruntowną krytykę programów przyrody, matematyki i geografii.

Powyżej wspomniane rozdziały odnoszą się do spraw związanych ze szkołą. Ażeby wysiłek szkoły nie poszedł na marne przez znane zjawisko socjalne „recydywy ciemnoty“, konieczne jest wychowanie całych grup społecznych, które stanowi za kres pracy oświatowej pozaszkolnej. Zagadnieniu temu poświęcone są artykuły *H. Radlińskiej* i *E. Nowickiego*. W dziale „Wychowanie i szkolnictwo u innych“ podkreślone są następujące momenty: swoboda wewnętrzna szkoły (Francja, Anglja, Stany Zjedn.), uprzywilejowanie kierunku praktycznego, zupełna przebudowa szkolnictwa (Austria).

Dalszą treść „Rocznika Ped.“ stanowią: nader sumiennie opracowane daty statystyczne (statystyka szkolnictwa, szkolnictwo polskie poza Rzpłtą), kronika (zjazdy, instytucje pedagogiczne, zrzeszenia nauczycielskie, sprawy oświatowe na terenie Sejmu), kronika oświatowa, wreszcie bibliografia i skowidze.

Bogaty ten materiał wymagałby bardziej szczegółowego omówienia, na co jednakże nie zezwala brak miejsca. „Rocznik Ped.“ porusza zagadnienia z różnych dziedzin wychowania, ale wszystkie łączą się ze sobą i zmierzają ku jednemu celowi, którym jest: budowa nowej szkoły polskiej i rozwój kultury rodzimej. Wydawnictwo to stoi na poziomie europejskim i w niczem nie ustępuje podobnym publikacjom w państwach zachodnich. Możemy tylko gorąco zachęcić ogół nauczycielstwa i oświecone sfery społeczeństwa do szczegółowego przestudjowania obydwu tomów „Rocznika Pedagogicznego“.

w.

Dr Tadeusz Jaroszyński. *Metody badań psychologicznych w szkole.* Wskazówki dla lekarzy szkolnych oraz pedagogów. Wyd. II. Z 60 rysunkami w tekście Nakł. Księgarni J. Lisowskiej. Warszawa 1925. Str. 199.

W niektórych państwach zachodnich, w szczególności w Stanach Zjednoczonych A. Pn. pracują w szkołach obok nauczycieli, posiadających normalne wykształcenie pedagogiczne także i osoby, mające specjalne wykształcenie psychologiczne. Są to nauczyciele — psychologowie, którzy uczą też niektórych przedmiotów, ale ich główne zadanie polega na prowadzeniu obserwacji i badań dzieci szkolnych. Badania te mają zastosowanie praktyczne, a raczej profilaktyczne, pozwalają bowiem wniknąć w duszę dziecka, zrozumieć ją i zapobiec nieraz ujemnym objawom, lub też dość wcześnie zabrać się do leczenia pewnych anomalności w rozwoju umysłowym ucznia. Psychologowie ci działają w ścisłym porozumieniu z całym gronem naucz. i dzięki temu ocena ucznia pod względem jego inteligencji, uzdolnień, i postępów w nauce i t. p. jest bardziej zbliżona do rzeczywistości.

W naszych warunkach nie prędko jeszcze powstanie instytucja psychologów-nauczycieli. Istnieje natomiast już dziś instytucja lekarzy szkolnych, którzy obok czuwania nad zdrowiem i rozwojem fizycznym młodzieży mają też obowiązek opiekowania się jej rozwojem psychicznym w porozumieniu z gronem nauczycielskiem. Dla lekarzy szkolnych i pedagogów opracował **Dr T. Jaroszyński** książkę p. t. „Metody badań psychologicznych w szkole“, która w ciągu krótkiego stosunkowo czasu ukazała się już w II wydaniu rozszerzona i uzupełniona. Jest to dowód potrzeby i użyteczności tej pracy.

Autor zebrał i zestawił najczęściej używane metody badań psychologicznych w szkole, wykazując ich znaczenie i podając w sposób treściwy główne zasady i objaśnienia poszczególnych metod.

Opierając się na pracach znanych psychologów, jak Bineta, Sterna, Claparéda, Decroly'ego, Dawida i innych podaje autor

metody i wskazówki, dotyczące badania inteligencji, postrzegania, uwagi, pamięci, kojarzenia, fantazji, zmęczenia umysłowego, sfery uczuciowej i ruchowej, woli i sugestywności. W ostatniej części omawia autor metody stosowane w badaniach zbiorowych młodzieży szkolnej, tudzież próby charakterystyki poszczególnych dzieci. Bardzo ważne są wskazówki, dotyczące techniki badania, w których autor zwraca uwagę na konieczność zachowania jak największej ostrożności i powściągliwości w wysnuwaniu ostatecznych wniosków, w wydawaniu sądów i opinii o dziecku. Na końcu podane są najważniejsze dzieła i publikacje psychologów obcych i polskich.

W książce Dra Jaroszyńskiego znajdzie czytelnik opis metod, które można stosować w szkole bez posługiwania się skomplikowanymi aparatami, używanymi w laboratorjach psychologicznych. Na pierwszy rzut oka wydają się te metody łatwe, jednakże ostrzec należy, że bez odpowiedniego przygotowania psychologicznego wyniki mogą być zupełnie fałszywe. Konieczna jest pewna zdolność w orjentowaniu się w zagadnieniach psychologicznych na poziomie dzisiejszej wiedzy, umiejętność wnikania w cudze stany psychiczne, a przede wszystkim zdolność intuicyjnego zrozumienia duszy dziecka. W braku odpowiedniego przygotowania psychologicznego będą to tylko próby dyletanckie, a nieraz przy braku ostrożności i krytycyzmu nawet szkodliwe.

W książce znalazły się pewne usterki rzeczowe i językowe, a także druk i korekta pozostawiają nieraz wiele do życzenia. Metoda statystyczna Galtona może nie bardzo szczęśliwie nazwaną została metodą „percentyli“. Nazwa brzmi dość dziwnie w języku polskim. W książce Claparéda „Psychologie de l'Enfant et Pédagogie expérimentale“ (ost. wyd. z r. 1924) znajdujemy nazwę „Ogive de Galton“. Metodę trójwyrazową opracowali w Niemczech Moede i Piorkowski. W przykładach zgłosek bez znaczenia, służących do badania pamięci (str. 75), są i sylaby, mające sens, n. p. sęp, niw (dopełn. l. mn.), muc (fonetycznie tosamo, co móc). W części, poświęconej badaniom sfery uczuciowej znajdujemy fotografię z książki Schultzego. Aus der Werkstatt der experimentellen Pädagogik“. Jest tam obraz Męki Pańskiej, budzący uczucia smutku i żalu. Zamiast tego umieścić autor obraz nastrojowy (krajobraz), dla dzieci za trudny i niezrozumiały, którego nie odczują i który nie wzbudzi u nich odpowiedniej reakcji uczuciowej. W artykule o badaniach zasobu wyobrażeń dzieci podane są tylko dawniejsze prace niemieckie o charakterze nienaukowym, a pominięte liczne badania późniejsze.

Cytowane tytuły dzieł nie są ściśle i prawdziwe, n. p. Dawida. Inteligencja, wola i zdolność do pracy (u autora „w pracy“ str 98), Bineta „Pojęcia“ nowoczesne o dzieciach (u autora „Wiadomości“ str. 91). W sprawie testów Boveta odsyła autor czytelnika do jego dzieła i każe mu szukać w spisie literatury, ale go tam wcale nie umieścić.

Wyrażenia takie, jak „dotykając do (!) papieru (str. 51),

„napisać zdanie pod dyktando“ (str. 40) rażą pod względem językowym. Niejasne jest zdanie: „I Claparède stawia ten zarzut Sternowi wraz z Wiegmanem“ (str. 56). niewiadomo, czy Claparède stawia zarzut Sternowi i Wiegmanowi, czy też Claparède i Wiegman stawiają zarzut Sternowi. Nazywanie kwadratu czy prostokąta „odcinkiem“ (str. 70) jest nieściśle. Polecamy badanemu użyć zdania (str. 87) ma być ułożyć. Błąd taki drukarski zmienia zupełnie sens testu. Korekta niedbała, częste rozrzucenie czcionek w druku uwidocznione na licznych miejscach.

Wymienione tu niektóre tylko usterki świadczą, że książka wymaga jeszcze bardzo starannego przejrzenia i poprawienia. Pomimo tego jednak może oddać lekarzom pewne usługi, a także i nauczyciele mogą z niej korzystać. Jakkolwiek wyniki tych badań i prób nie będą miały wartości naukowej, mogą jednak mieć pewne znaczenie pedagogiczne. Pobudzą one nauczyciela do subtelnego wnikania w duszę dziecka, co pracę jego uczyni głębszą i bardziej zajmującą.

h. r.

Dr A. Kozłowska. *Pogadanki o roślinach i glebie* wraz z wycieczkami i wskazówkami metodycznymi dla nauczyciela. Dla użytku niższych oddziałów szkoły powszechnej. Książnica-Atlas Lwów-Warszawa 1925. str. 103.

„Zadaniem tej książki jest ułatwienie nauczycielowi prowadzenia pogadank z dziećmi w szkole powszechnej“ (wstęp). Zadanie to „Pogadanki“ spełniają doskonale. Nie są bowiem szablonowym podręcznikiem dla ucznia lub nauczyciela, ale jak gdyby szeregiem wzorowych lekcji przyrody na poziomie niższych klas szkoły powszechnej. Lekcje prowadzi dr Kozłowska metodą całkowicie zgodną z zasadami naszych programów ministerjalnych t. zn. nie podaje gotowej wiedzy, lecz kieruje dzieci do zdobywania drogą własnych obserwacji dokładnych wiadomości o budowie i życiu roślin, o rodzajach gleby i jej własnościach. Zadaniem nauczyciela staje się kierowanie obserwacjami dzieci, dostarczanie im odpowiedniego do obserwacji materiału, nauczanie ich nie tylko patrzenia, ale i widzenia zjawisk przyrodniczych. Układ pogadank, prostota doświadczeń, dobór materiału i metodyczne uwagi w tekście wskazują, że autorka zna dobrze warunki nauczania w szkołach powszechnych i daje wzory lekcji, które z łatwością dadzą się dostosować do miejscowych warunków różnych szkół.

Z właściwymi lekcjami-pogadankami łączą się lekcje-wycieczki, które umożliwiają bezpośrednie obcowanie uczniów z przyrodą; jest więc: wycieczka w kwietniu do lasu liściastego, wycieczka wiosenna na łąkę, wycieczka do lasu szpilkowego w maju i wycieczka na łąkę w czerwcu. Kilka słów o potrzebie krzewienia idei ochrony przyrody przez nauczycieli wśród uczniów szkół powszechnych stanowi zakończenie „Pogadank o roślinie i glebie“.

Liczne, w części oryginalne ryciny w tekście, dodają jeszcze wartości tej cennej książce i ułatwiają korzystanie z niej osobom, nawet źle przygotowanym do nauczania przyrody.

J. B.

Kronika.

Zniesienie Państw. Instytutu Pedagogicznego w Warszawie. W Dzienniku Urzędowym Ministerstwa Wyz. Rel. i Ośw. Publ. z dnia 1 listopada 1925. Nr 17. ogłoszone zostało rozporządzenie Ministra W. R. i O. P., na mocy którego został zamknięty jedyny w Polsce Instytut Pedagogiczny. Rozporządzenie to brzmi: § 1. Państwowy Instytut Pedagogiczny w Warszawie, działający na podstawie statutu, wydanego rozporządzeniem Ministra W. R. i O. P. z dnia 1 lipca 1918 r. (Dz. Urz. Min. W. R. i O. P. Nr 5. poz. 3) znosi się. § 2. Rozporządzenie niniejsze wchodzi w życie z dniem ogłoszenia. Warszawa, dnia 25 września 1925 r. (L. 10707/IV). Podpisano: Minister W. R. i O. P. St. Grabski.

Tak więc po 7 latach działalności przestała istnieć jedyna w państwie naszem instytucja, zadaniem której była praca naukowa nad rozwojem myśli i twórczości pedagogicznej, tudzież przygotowanie fachowych nauczycieli przedmiotów pedagogicznych. Na miejsce zwiniętego Instytutu Pedagogicznego nie został dotąd utworzony inny zakład naukowy, któryby przejął tę działalność. Za granicą rozwijają się dawne i powstają nowe Instytuty Pedagogiczne, wyposażone należycie w siły naukowe i w potrzebne środki, jak biblioteki, laboratoria i t. d. Zniesienie Instytutu Pedagogicznego jest dotkliwą stratą dla rozwoju myśli pedagogicznej i dla szkolnictwa polskiego.

Zjazd nauczycieli języka polskiego w seminarjach naucz., urządzony staraniem Sekcji Kształcenia Nauczycieli Związku P. N. S. P. odbędzie się w grudniu b. r. w Warszawie. Przedmiotem obrad będą kwestje programowo-metodyczne, wyniki praktyki szkolnej w zakresie nauczania języka i literatury polskiej w seminarjum, oraz stosunek tych przedmiotów do potrzeb szkoły ćwiczeń. Referaty objęli: *Prof. Zenon Klemensiewicz* „Nauczanie języka polskiego w seminarjach naucz.“, *prof. Juliusz Saloni* „Nauczanie literatury polskiej w seminarjach naucz.“. Trzeci referat poruszy sprawę nauczania języka polskiego i literatury w stosunku do potrzeb szkoły ćwiczeń i praktyki zawodowej nauczyciela szkoły powszechnej.

Z Koła Sekcji Kształcenia Naucz. w Krakowie. W listopadzie b. r. odbył się w auli gimnazjum VIII odczyt *Dra Rowida* „O obecnych systemach kształcenia nauczycieli szkół powszechnych“. Koło projektuje na obecny rok szkolny serję odczytów, mających na celu zapoznanie nauczycielstwa z organizacją szkolnictwa w różnych krajach.

Ankieta Redakcji „Ruchu Pedagogicznego“. Do Nru 7-go dołączyliśmy kwestjonariusz, mający na celu zbadanie życzeń Sz. Czytelników i opinii, jaką sobie wyrobili o wartości czasopi-ma związkowego. Redakcja otrzymała liczne i nader cenne odpowiedzi z różnych stron kraju. W najbliższym zeszytcie „Ruchu Pedagogicznego“ ukaże się opracowanie ankiety na podstawie nadesłanych odpowiedzi. Chcąc uzyskać jeszcze bogatszy materiał, zwraca się Redakcja z uprzejmą prośbą do Sz. Czytelników, którzy dotychczas nie nadesłali odpowiedzi, o wypełnienie kwestjonariusza i przesłanie go do końca grudnia b. r. pod adresem: Redakcja „Ruchu Pedagogicznego“, Kraków, Lelewela 4.

„Płomyk“, najpoczytniejszy tygodnik dla dzieci, wydawany przez Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych, święci już dziesiąty rok swego istnienia. Miło do ręki wziąć to sympatyczne czasopismo dziecięce, na każdej stronie którego widać wielką sumę pracy, włożoną i w treść i w wygląd zewnętrzny pisma. Numer jubileuszowy w godny uznania sposób daje młodym czytelnikom możność całkowitego zapoznania się z pracą nad pismem. Tygodnik ten czytają setki tysięcy dzieci polskich, kształcąc przy jego pomocy umysł i serce. Tysiące dzieci szkolnych oczekuje niecierpliwie po upływie każdego tygodnia pojawienia się nowego numeru „Płomyka“ i „Płomyczka“. Nauczyciele powinni co tydzień poświęcać kilka godzin nauki lekturze „Płomyka“ w klasie.

Do Sz. Czytelników „Ruchu Pedagogicznego”.

Zeszyt niniejszy Nr 9—10 (za listopad i grudzień 1925) zamyka XII (XIV) rocznik Wydawnictwa Związku P. N. S. P. Najbliższy numer wyjdzie z **końcem stycznia 1926 r.**

Prosimy uprzejmie Sz. Czytelników, którzy dotychczas **nie wyrównali prenumeraty za rok 1925**, o bezzwłoczne przesłanie należności.

Równocześnie prosimy o możliwie rychłe **nadesłanie prenumeraty na rok 1926, przynajmniej za pierwsze półrocze**, tudzież o podanie ewentualnej zmiany adresu.

Rocznik „Ruchu Pedagogicznego” za r. 1925 wyszedł w objętości **21 arkuszy druku**. Prenumerata, wynosząca za ledwie **8 zł rocznie za tom przeszło 20-arkusowy (336 stron)** pisma naukowego jest — wobec wysokich kosztów druku i papieru — minimalna. Pomimo tak niskiej prenumeraty poważna liczba Czytelników zalega z wyrównaniem należności.

W odpowiedziach na ankietę **Redakcji „Ruchu Pedagogicznego”** Sz. Czytelnicy wyrazili życzenie, aby powiększyć objętość naszego czasopisma. — **Zarząd Główny Związku P. N. S. P.** uwzględni niezawodnie te słuszne życzenia, ale byt i dalszy rozwój „Ruchu Pedagogicznego” zależy przede wszystkim od szczerego **poparcia** Sz. Prenumeratorów.

TREŚĆ Nru 9—10:

Henryk Rowid: Reforma szkolnictwa w Austrii. — *Helena Witkowska*: Szkoły społeczne. Wrażenia i wspomnienia z podróży pedagogicznej. — *Dr Mieczysław Ziemiłowicz*: Kilka prób nauczania historii zagranicą. W poszukiwaniu nowych metod nauczania. — *Dr Michał Friedlander*: Życie duchowe młodzieży żeńskiej. — *It.*: Liga Nowego Wychowania. — *K.*: Szkoła przyszłości. — O ustrój szkolnictwa w Rzeczypospolitej Polskiej. — Miejska szkoła doświadczalna w Łodzi. — *Recenzje*. *Dr Feliks Kierski*: Podręczna Encyklopedia Pedagogiczna (*H. Rowid*). — *Rocznik Pedagogiczny*. T. II. (w.). — *Dr T. Jaroszyński*: Metody badań psychologicznych w szkole. (*It. r.*). — *Dr A. Kozłowska*: Pogadanki o roślinach i glebie. (*J. B.*). — Kronika pedagogiczna. — Spis rzeczy.

| | | | |
|--------------------------------|------|--|--|
| Prenumerata roczna | 8 zł | | Nabyć można w Administracji „Ruchu Pedagogicznego”, Kraków, Rynek 29, II. p. |
| „ półroczna | 4 „ | | |
| Cena zeszytu Nr 9—10 | 2 „ | | |

Ogłoszenia na o k ł a d c e: Cała strona 100 złp., pół str. 50 złp., 1/4 str. 25 złp., w tekście cała strona 80 złp., 1/2 str. 40 złp., 1/4 str. 20 złp.

Redaktor: Dr Henryk Rowid. **Wydawca** w imieniu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i redaktor odpowiedzialny: **Władysław Sieńko**.

Drukarnia „Szkolnica”, Kraków, ulica Grzegórzecka 30.

664