

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.

Międzynarodowa Liga Nowego Wychowania¹⁾.

Międzynarodowa Liga Nowego Wychowania powstała w 1921 r. na Zjeździe w Calais. Utworzyły ją trzy działające już instytucje: Międzynarodowe Biuro Szkół Nowych, założone w Genewie w 1899 r. przez Ferrière'a (Bureau International des Ecoles Nouvelles) grupa niemieckich pedagogów-reformatorów i równocześnie pionierów pacyfizmu, których organem jest czasopismo „Internationale Erziehungs-rundschau“ (Międzynarodowy Przegląd Wychowawczy) oraz angielskie Towarzystwo Nowego Wychowania (New Education Fellowship). To ostatnie związane silnie z Teozoficznym Towarzystwem Wychowawczem (Theosophical Educational Trust).

W skład Ligi weszli ludzie, którzy już od szeregu lat walczyli o nową szkołę jak Adolf Ferrière autor dzieła „L'école active“ Paweł Geheeb, długoletni towarzysz dr Lietza, założyciela Ognisk Wychowawczych na Wsi (Landerziehungsheim), dr Decroly, znany psycholog i pedagog brukselski i szereg innych pracowników różnojęzycznych i różnoplemiennych, którzy po latach trudów i prób zjednoczyli się we wspólnym dążeniu do przeobrażenia szkoły. Łączył ich raczej bunt przeciwko istniejącym instytucjom, niż wspólny jasny program działania. Program ten powstaje i krystalizuje się w ciągu lat i jeszcze wiele w nim nieskoordynowanych teorii i sprzecznych praktyk.

Zjazd ustalił bardzo ogólnie zasady i cele Ligi, które przytaczam poniżej.

Zasady.

1. Celem istotnym wszelkiego wychowania jest przygotowanie dziecka do tego, aby dążyło w życiu do realizowania 'supremacji ducha, trzeba zatem, aby wychowanie bez względu na to,

¹⁾ Zob. *Ruch Ped.* r. 1925.

jakieby były skądinąd poglądy wychowawcy, dążyło do *zachowania i spotęgowania sił duchowych dziecka*.

2. Należy w wychowaniu szanować indywidualność dziecka. Indywidualność ta może się rozwijać tylko dzięki dyscyplinie, która prowadzi do *oswobodzenia wewnętrznych sił dziecka*.

3. Nauczanie, a właściwie ogólniej mówiąc zaprawianie do życia powinno dać ujście wrodzonym zainteresowaniom dziecka to zn. tym, które budzą się spontanicznie i znajdują swój wyraz w pracy ręcznej, umysłowej, artystycznej, społecznej.

4. Karność osobistą i zbiorową dzieci organizują same przy pomocy nauczyciela. *Samoopanowanie* i *samorząd* są nieodłącznymi składnikami nowego wychowania.

5. Egoistyczne współzawodnictwo trzeba zastąpić przez *współpracę*, dzięki której dziecko nauczy się indywidualność swoją oddawać na usługi zbiorowości.

6. Koedukacja, którą głosi Liga, oznacza równocześnie wspólne nauczanie i wychowanie; nie zmierza jednak do tego, aby *traktować identycznie* chłopców i dziewczynki, lecz pragnie umożliwić im wzajemne wywieranie wpływów niezmiernie pożądaných.

Cele.

1. Liga dąży do wprowadzenia swego ideału i metod do szkół już istniejących oraz do zakładania szkół nowych w tymże celu.

2. Liga chce przy pomocy kongresów urządzanych co 2 lata i przez czasopisma, które wydaje, wytworzyć we wszystkich krajach poczucie solidarności między nauczycielstwem i wychowawcami o podobnych ideałach¹⁾.

Zasady te wyrażone bardzo ogólnie nie narzucały zbyt ścisłego schematu zwolennikom Nowego Wychowania. To też Nowe Szkoły do dziś realizują ideały Ligi nie w tej samej mierze i nie temi samymi środkami. Nie wszędzie umieją pogodzić swobodny rozwój osobisty ucznia z uspołecznieniem całej gromady — te dwa cele wytknięte przez Ligę a tak trudne do osiągnięcia.

Podstawową ideją w zasadach Ligi jest *wiara w siły duchowe* dziecka i człowieka, stąd nakaz, aby siły te kształcić i potęgować. Uczeń staje się wtedy jednostką wolną, odpowiedzialną, twórczą, realizującą w życiu własne cele z wiarą i entuzjazmem. Dlatego najściślejszym węzłem, łączącym wszystkich członków to wojna z dawnym szkolnictwem, które od wieków żyje pod znakiem przymusu, szablonu obowiązującego, niwelującego różnice indywidualne. Liga, tworząc się, wchłonęła elementy bardzo różnorodne; zasługą jej jest, że potrafiła je jeśli nie zasymilować i uzgodnić, to w każdym razie stworzyć im wspólny teren pracy.

1) Czasopisma były początkowo trzy:

Pour l'Ere Nouvelle, Genewa Chenins Peshier 10,

The New Era London W. C. 1, Tavistocksquare 11,

Das Werdente Zeitalter, Kohlgraben bei Vacha (Köln).

Przenumerata *roczna* wynosi 5 franków szwajcarskich. Obecnie przybyło jeszcze wydanie bułgarskie i węgierskie.

Znajdziemy w jej czasopismach i innych publikacjach, teozoficzną koncepcję jedni duchowej człowieka i wszechświata obok biologicznego ujęcia roli instynktów i zainteresowań tak jak je pojmuje Claparède, Decroly, Dewey, znajdziemy chrześcijańskie pojęcie wyższości ducha nad ideałem, obok starań o kulturę fizyczną tak rozległych, że przypominają pod tym względem wychowanie antyczne (gimnastyka, sporty, tańce), wzmocnione jeszcze współczesnymi zdobyczami terapii powietrzno-światlanej (słońce w lecie, lampa kwarcowa w czasie miesięcy bezsłonecznych).

Liga potrafiła zużytkować dla celów wychowawczych eurytmikę Jacques-Dalcroze'a, badanie psychoanalityczne Freuda i Junga metodę autosugestji Coué. Dąży ona do zacieśnienia węzłów międzynarodowych, uprawia wybitny pacyfizm (w duchu usiłowań Ligi Narodów), równocześnie okazuje gorącą sympatię kulturom narodowym, pierwiastkom rodzinnym w sztuce, stroju, obyczajach narodów współpracujących ze sobą, wyznacza pracom ręcznym ważną rolę w wychowaniu młodzieży, zaś masom pracującym fizycznie niesie kulturę umysłową, dąży do jaknajszybszej demokratyzacji, ale czci elitę duchową.

Wszystko razem może trudne do ujęcia w konsekwentny system, ale każdy punkt posiada wartość niezaprzeczną.

Szkół, które realizują w większej lub mniejszej mierze hasła Ligi, jest w tej chwili w Europie około 50. Międzynarodowe Biuro Szkół Nowych opracowało dokładną ich listę oraz charakterystykę każdej z nich. Ferrière poprzednio ustalił 30 punktów charakteryzujących Nową Szkołę — każda ze szkół figurujących na liście spełnia przynajmniej 15 z tych warunków. Lista ogłoszona została w kwietniowym numerze kwartalnika „Pour l'Ere Nouvelle”¹⁾.

W praktyce szkół tych znajdziemy też nieraz niezgodności, a nawet sprzeczności. Znajdziemy w wielu szkołach system Montessori intelektualizujący subtelnie pięcioletnie dzieci, zaprawiający tak wcześnie do samokontroli umysłowej, a w innych (a nieraz i tych samych) kult dla bezpośredniego, niekontrolowanego pędu twórczego. Dla zobrazowania działalności Ligi w jej najlepszych placówkach podaję tu piękny program szkoły założonej w tym roku przez Towarzystwo Nowego Wychowania (New Education Fellowship) w Anglii.

Szkoła Koedukacyjna w Frensham Heights.

Warunki zewnętrzne. Szkoła położona jest w pięknej okolicy na płaskowzgórzu wzniesionem 360 m. ponad poziom morza. Obszar należący do szkoły wynosi 110 akrów; zawiera on place do gry w football, hockey, criket, tenis, las świerkowy, sad, ogród warzywny i owocowy, fermę. Internat przygotowany jest dla 100 internów (Niewielka liczba eksternów może być również przyjęta do szkoły). Szkoła posiada następujące uczelnie: labo-

¹⁾ Na żądanie wysyła ją: Bureau International des Ecoles Genève. Chemin Peshier 10.

ratorja przyrodnicze, sale gimnastyczne, sale do zajęć artystycznych, warsztaty, kuźnię, oraz klasy dostosowane do nauczania poszczególnych przedmiotów.

Ogólny program wychowawczy. Szkoła będzie zorganizowana jakby duża gmina, w której współpracują dzieci i personel nauczycielski. Wszyscy członkowie gminy będą mieli sposobność pomagać w pracy około ogrodu i gospodarstwa domowego.

Każde dziecko będzie badane i obserwowane *indywidualnie* tak, aby można dostarczyć każdemu *właściwej* pomocy dostosowanej do potrzeb jego rozwoju fizycznego, umysłowego, moralnego. Szkoła umożliwi każdemu twórcze wyrażenie się, rozwój inicjatywy i wyobraźni. Sztuczne pobudzanie do pracy przy pomocy nagród, ocen i współzawodnictwa, zastąpione będzie przez zużytkowanie naturalnych zainteresowań dziecka w myśl badań współczesnej psychologii. Dzieci podzielone będą na małe grupki kierowane przez dorosłego „doradcę” Życie ich w domu i w szkole zbliżone będzie do życia rodziny. Chłopcy i dziewczynki wszelkiego wieku będą żyli razem, bawili się i pracowali wspólnie tak, aby wzrastając w stosunkach koleżeństwa i wzajemnego zrozumienia zdolnibyli w przyszłości do stosunków wzajemnych zdrowszych i harmonijniejszych niż obecne.

Program nauki. Program przedmiotu każdego rozłożony będzie na lat 6 i dostosowany do *zaolności każdego dziecka i poziomu, który może ono w danej dziedzinie osiągnąć.*

Dział Montessori. W dziale Montessori najmłodsze dzieci (od lat 3) wchodzi w życie szkolne. Mają wielki, dobrze wietrzony pokój wyposażony we wszystko, co pozwala dziecku na wyrobienie niezależności i samoopanowania. Interni mają oprócz tego specjalny pokój dziecięcy gdzie bawią się pod okiem dozorczyń wykwalifikowanych w pielęgnowaniu małych dzieci.

Powietrze i słońce. Przy pomocy gier, zabaw i tańców na świeżem powietrzu szkoła postara się osiągnąć rezultaty zdrowotne podobne do tych, które osiągnięto w Szwajcarii dzięki swobodnemu działaniu powietrza na skórę. Oprócz tego zapewnia się dzieciom kurację słoneczną pod kontrolą doświadczonego lekarza oraz naświetlania lampą kwarcową w czasie miesięcy bezsłonecznych.

Zajęcia dowolne. Będzie też wielki wybór zajęć dowolnych pod kierunkiem wykwalifikowanych nauczycieli mianowicie: dramatyzacja, fotografowanie, stolarstwo, tkactwo, cyzelerstwo, intrologatorstwo, roboty z papieru i skóry, ogrodnictwo.

Towarzystwa szkolne, dyskusje i wykłady.

Rozwinie się dzięki nim możliwie jaknajszersza kultura.

Wycieczki szkolne. Szkoła będzie urzędowała do miejsc interesujących w Anglii i zagranicą. Historia, architektura, język i sztuka zwiedzanych miejscowości będą przedmiotem studjów. Szkoła przygotowuje do egzaminów maturalnych i uniwersyteckich tych, którzy zechcą je składać. Pozostali nie się obowiązani do żadnych egzaminów.

Oto wyjątki z St Christopher School, założonej przez „The Theosophical Trust”: Dzieci wchodzą do szkoły w wieku metody Montessori i pozostają aż do czasu, w którym przechodzą do uniwersytetu lub do pracy zawodowej. Nie zaleca się wczesnej specjalizacji i aż do lat 15 dzieci otrzymują szeroką kulturę ogólną obejmującą naukę języka, czytania, pisania, literatury, historii, geografii, łaciny, niemieckiego, nauk przyrodniczych, śpiewu, tańców i prac ręcznych, mianowicie gotowanie, pranie, szycie, tkanie, drukarstwo, hodowla. Naturalnie, że i tu ma zastosowanie zasada wyboru przedmiotów i rozkład pracy dostosowany do sił ucznia (indywidual time table). Od 15-ego roku życia można już sobie zdać sprawę ze zdolności i zamiłowań każdego dziecka i zdecydować o jego przyszłości. Od tej pory rozkład zajęć jest *najzupełniej* indywidualny, zależnie od tego czy uczeń chce się przygotować do studjów uniwersyteckich, czy też do innej pracy i do tego według zdolności i zamiłowania.

Religia. Nauka religii jest pozawyznaniowa. Chrześcijaństwo — raczej mistyczne niż dogmatyczne — jest podstawą wychowania. Istnieje również porównawcza nauka religii, która kładzie nacisk na wielkie podstawowe idee wspólne wszystkim wielkim religjom światowym. W niedzielę uczniowie biorą udział w nabożeństwie wskazanem przez rodziców.¹⁾

Nauka historii traktowana jest z punktu widzenia międzynarodowego a w geografii nauka o obcych krajach zajmuje należne sobie miejsce. (Jest to wyłom ogromny przeciw angielskiej tradycji nauczania, która pielęgnowała dotąd pogardliwą ingorancję całego Continent“).

Sztuka i rzemiosła stanowią ważną część programu szkolnego. Dziecko ma wolny wybór wśród tych, które uprawiane w czasie godzin szkolnych, a także może pracować w godzinach pozaszkolnych. Do tej pory uruchomione są działy następujące: stolarstwo, tkactwo, ogrodnictwo, drukarstwo, pszczelnictwo, fotografia, chów drobiu, rysunek, malarstwo. Ferma powstanie wkrótce. W związku ze szkołą powstaje szereg warsztatów zaspakajających przede wszystkim potrzeby szkoły, a także i szerszej klienteli. Ten bezpośredni kontakt dzieci i młodzieży z prawdziwymi warsztatami pracy jest niezmiernie ważny dla wykształcenia ogólnego i dla orientacji zawodowej. Poza tem warsztaty te są terenem eksperymentów ekonomicznych i społecznych, zmierzających do polepszenia warunków pracy i życia zatrudnionych pracowników.

Nowe Szkoły w Anglii rozwinęły się swobodnie na angielskiej tradycji szkół na wsi. Zwyczaj umieszczania w nich dzieci nawet bardzo małych jest w Angji dawny i rozpowszechniony. Wysoki stopień zamożności umożliwia i dzisiaj zachowanie tego systemu. Dlatego też Nowe Szkoły, chociaż zmieniły

¹⁾ Rodzice i dzieci należą zazwyczaj do różnych sekt protestanckich jak: anglikanie, presbiterjanie, baptyści, metodyści i t. d.

całkowicie kierunek dawnego wychowania nie napotkały w rozwoju tych trudności, które widzimy w innych krajach.

We Francji n. p. „Ecole des Roches“ zapewnia też uczniom bardzo dobre warunki zdrowotne, rozporządza olbrzymim parkiem i placami sportowymi, ma pracownie stolarskie, introligatorskie i inne, dużą bibliotekę, ma wysoko zorganizowany samorząd i t. d. z powodu wysokich opłat szkoła dostępna jest tylko bardzo zamożnym dzieciom. Przeważnie umieszcza tam dzieci arystokracja, która dba o wychowanie fizyczne i sporty, więcej niż inne sfery. Dyrektor uzależniony od swej klienteli nie może rozwinąć swobodnie całkowitego programu nowego wychowania.

W Niemczech, najlepsza jakoby z Nowych Szkół, „Odenwaldschule“ prowadzona przez Geheeba walczy z wielkimi trudnościami finansowymi, które kępają rozwój szkoły. Duży procent uczniów to przelotny element cudzoziemski. Oprócz niewielkiej grupy rodziców przyjaciół szkoły nie ma ona oparcia w społeczeństwie niemieckim. Duch szkoły bardzo demokratyczny, pacyfistyczny, chrześcijański, ale pozawyznaniowy nie odpowiada poglądom bogatej burżuazji i ziemiaństwa niemieckiego; sfery inteligencji miejskiej, które mogłyby sympatyzować ze szkołą, nie mają środków na opłacenie kosztów oczywiście bardzo wysokich, mimo skromnego trybu życia w zakładzie i skromnych pensyj nauczycielskich. Wreszcie część inteligencji niemieckiej (podobnie jak socjalistyczny proletariąt) chce szkoły zupełnie świeckiej, w którejby nauka religii nie istniała w żadnej formie. Tym więc również nie odpowiada szkoła w „Odemwald“. Niema zatem wielkich możliwości rozwoju mimo wielu bardzo dodatnich stron, które realizują. Położona w przeszluczonej podgórskiej, lesistej okolicy w księstwie „Baden“ mieści się w kilkunastu domkach rozrzuconych w parku. W każdym mieszka grupa dzieci z nauczycielem względnie z jego rodziną. Sale zajęć, wykładów, biblioteka, laboratorium, warsztaty skoncentrowane są w jednym z budynków, stanowiących teren wspólnej pracy uczniów i nauczycieli. Niezmiernie rozwinięty samorząd, prawdziwie koleżeńskie stosunki między dziećmi a nauczycielami (z których wielu niedawno jeszcze było uczniami szkoły) stwarzają atmosferę niezwyklej swobody. Podziwiali ją nieraz zwolennicy nowego wychowania zwiedzający szkoły. Jednakże przy bliższym poznaniu okazuje się rychło, że wyposażenie pracowni, warsztatów, biblioteki przedstawia wiele braków jak również i poziom naukowy nauczycielstwa; braki te wynikają oczywiście z warunków finansowych, o których wspomniałam.

Reasumując działalność Nowych Szkół należy stwierdzić, że zasłużyły się one niezmiernie wykazując wartość nowych metod, wychowania i nauczania. Wszystkie ideje, które przenikają dzisiaj do reform szkolnych, tam powstały i dojrzały. Równocześnie okazało się, że szkoła urządzona tak, aby mogła dostarczyć dziecku owych szerokich i wszechstronnych możliwości rozwoju, jest tak kosztowna, że nie może być normą szkolnictwa ogólnego.

To pozornie beznadziejne zagadnienie możnaby może rozwiązać, gdybyśmy się nie obawiali połączenia szkoły z instytucją normalnie produkującą.

Nowe Szkoły uprawiają przeważnie w swych fermach, ogrodach i warsztatach marnotrawstwo ekonomiczne konieczne jakoby ze względów pedagogicznych. Wydaje mi się, że przeciwnie: ogród, ferma, warsztaty czy sklep, o ile istnieje przy szkole, nie powinny być zabawką, czy modelem specjalnie skonstruowanym dla celów szkolnych, ale instytucją prawdziwie produkcyjną, której wydajność byłaby zapewniona przez stale pracujący personel dorosły. Tam też pracowałyby dzieci obserwowane i kierowane przez specjalistów, którzy znając daną pracę jak również i potrzeby dziecka umieliby niem pokierować należycie. Zdaje mi się, że w tych warunkach szkoła mogłaby utrzymać charakter prac wykonywanych obecnie a uniknęłaby kosztów urządzania specjalnych warsztatów. Bliski kontakt dzieci z „prawdziwą” produkcją i pracą zawodową, o ile będzie racjonalnie zorganizowany i przeprowadzony, wydaje mi się z wielu względów niezmiernie pożądanym. Mnóstwo zagadnień dydaktycznych beznadziejnych w czterech ścianach klasy, znalazłoby wreszcie szczęśliwe rozwiązanie. Wycieczki do fabryk, do pracowni rzemieślniczych, sklepów i t. d., które uzupełniają dziś naukę w klasie nie mogą dać tych korzyści, co stały kontakt z dobrze zorganizowanym warsztatem pracy.

Równocześnie lokal i wszelkie pomoce naukowe szkoły mogłyby być zużytkowane dla zorganizowania pracy kulturalno-oświatowej wśród pracowników dorosłych. Stworzenie takiego ogniska wymagałoby zapewne współpracy pedagoga, psychologa, socjologa i innych specjalistów i wykazałoby może niejedno zagadnienie pedagogiczne lub społeczne nierozwiązalne, póki je rozważamy oddzielnie, możnaby szczęśliwie rozwiązać w ognisku, które połączyłoby umiejętnie produkcję i wychowanie.

Ale wróćmy do działalności Ligi. W sierpniu 1925 r. Liga zwołała Kongres w Heidebergu pod hasłem: „Jak wyzwolić siły twórcze dziecka”. Na kongres ten zjechało z górą 450 osób: licznie reprezentowani byli Anglicy, przeważnie członkowie „New Education Fellowship”, Amerykanie członkowie „Association For Child Study”, liczne grupy i koła pracujące w Niemczech wreszcie przedstawiciele oficjalni i nieoficjalni około 30 krajów. Polska oficjalnych przedstawicieli nie przysłała. Przyjechało na kongres kilka osób prywatnie, bez przygotowanych materiałów.

A szkoda, że nie skorzystaliśmy ze sposobności, aby nawiązać kontakt z dużą organizacją europejską i przedstawić zgromadzonym uczestnikom dorobek naszych reformatorskich teorii i praktyk pedagogicznych tak, jak to zrobili Czesi, Węgrzy, Bułgarzy i inni, których praca do tej pory była nieznaną zagranicą. Trudno było o zebranie bardziej skłonne do uznania każdej oryginalnej inicjatywy i rzetelnych wysiłków, gdziekolwiekby je podjęto. Atmosfera wzajemnej zyczliwości i zaufania panowała na kongresie niepodzielnie. Wygłoszono bardzo wiele odczytów i re-

feratów, które wykazały raz jeszcze różnorodność elementów wchodzących w skład Ligi. Z ogromnego materiału kongresowego chciałabym wybrać i przedstawić to, co może czytelnikom ułatwić orientację wśród wielkiej ilości prądów zagranicznych, niektóre nurtują i u nas inne są nam nieznane.

Dokładne sprawozdanie z Kongresu znaleźć można w październikowym numerze organów Ligi.

W przemówieniu wstępnym Mrs. Ensor przypomniała postulaty wychowawcze Ligi, z których kilka tu przytoczę.

1. *Głosimy zupełny przewrót w dziedzinie karności. Samoopaniowanie i samowychowanie ma zastąpić narzucony autorytet, zewnętrzny rygor i kary.*

2. *Higijena: ciało powinno być zdrowe, silne i pełne życia. Życie uczuciowe również powinno być zdrowe i normalne. Niech się wypowiada bezpośrednio w sztukach plastycznych, rytmie, tańcu, dramatyzacji, muzyce, pracach ręcznych.*

3. *Badanie indywidualnych potrzeb dziecka doprowadza koniecznie do zerwania z masowym nauczaniem w przepelnionych klasach, z obowiązującym programem i nieruchomym planem godzin.*

Sprawozdania szkół angielskich wykazały, że ewolucja szkoły odbywa się tam w ramach „Dalton-Plan'u“ w formie opracowanej przez Miss Parkhurst lub innej¹⁾. Korzyści tego systemu są coraz wyraźniejsze. Upraszcza on zagadnienie programów szkolnych, typów szkół, obowiązujących lat nauki. Doświadczenie pokazało, że nawet przy wolnym wyborze przedmiotów, przedmioty rzeczywiste niezbędne siłą rzeczy wchodzą w program ucznia, gdyż odczuwa ich potrzebę przy pracach z innego zakresu. I tak język angielski nie figuruje czasami w ciągu całego roku jako oddzielny przedmiot nauki, a mimo tego uczniowie robią postępy, większe niż przy systematycznej nauce, gdyż wszystkie prace szkolne wymagają ciągle czytania, pisania, streszczania planów, projektów, sprawozdań, które zmuszają do jasnego i poprawnego wyrażania się w słowie i piśmie. Zaś przedstawienia teatralne dają sposobność do przeżywania i analizowania utworów literatów. Geografja, historia i przyroda łączą się często przy opracowywaniu wielu zagadnień i nauka jedna nauka pociąga za sobą konieczność pracy nad innymi. W myśl zasad Miss Parkhurst temat każdej pracy kilkotygodniowej ogłasza się grupie uczniów wraz z odpowiednimi wskazówkami. Jaką rolę w pracy tej odegrają wykłady lub pokazy, dyskusje w gronie uczniów lub osobiste rozmowy z profesorem, praca w bibliotece lub laboratorium, wycieczka, zwiedzenie muzeum i t. d. to już zależy całkowicie od danego tematu i wszystkich aktualnych i lokalnych okoliczności. Istotną rzeczą jest to, że uczeń, który może pracę wykonać w ciągu tygodnia nie musi dostosowywać swego rozkładu pracy do kolegów, którym potrzeba 2, 3 lub 4 tygodni,

¹⁾ Zob. art. System Daltoński. (*Ruch Ped.* r. 1924).

ci zaś nie są zmuszeni pracować w tempie zdolniejszego kolegi. Możliwe też jest dostosowywanie tematu do indywidualnych zainteresowań ucznia, który zechce go rozszerzyć i pogłębić w czasie, w którym koledzy wykonają tylko minimum pracy. System ten w różnych szkołach stosowany jest odmiennie. W niektórych jest to tylko *rozkład pracy* indywidualny, mający na celu przeobrażenie *obowiązującego programu*, w innych tworzą się *programy indywidualne*, w którychli zmienia się ilość, jakość lub zakres przedmiotów.

Trzeba wiele pracy jeszcze aby tę „technikę wolności“ jak ją słusznie nazwał Ferrière opracować szczegółowo i wydoskonalić. Trzeba klasy zmienić w pracownię dostosowane do nauki poszczególnych przedmiotów, trzeba stworzyć materiał umożliwiający uczniom samodzielną pracę, trzeba opracować odpowiednie podręczniki, broszury, wydawnictwa, bibliografie.

Materiał Montessori, loteryjki Decroly'ego, gry i przyrządy opracowane przez „Institut Rousseau“ (tak zw. Collection Discat) stanowią typ pomocy szkolnych, który umożliwia już małym dzieciom ten rodzaj samonauczenia w tempie odpowiadającym potrzebom dziecka. Niektóre szkoły w Anglii rozwinęły ogromnie ten dział pomocy naukowych. Nauczycielki opracowywały karty indywidualne z ćwiczeniami arytmetycznymi i językowymi oraz pomoce do innych przedmiotów.

Niektóre szkoły w Anglii podjęły reformy innego rodzaju jak np. Farm School w Wendover (Bucks), Szkoła-ferma dla dziewcząt. Nie w klasach, ale w fermie, w jej warsztatach, na podwórzu, w polu, w ogrodzie, w stajni, w kurniku, w mleczarni odbywa się nauka. Najmniejsze dziecko znajduje tam sposobność do pracy pożytecznej i milej. Uczennice biorą udział we *wszystkich* pracach gospodarczych. Prace te odpowiadają tak bardzo zainteresowaniom i zamiłowaniom dziecięcym, a równocześnie zmuszają do pracy cierplivej, logicznej, przewidującej, wytrwałej, której rezultat jest zawsze namacalny. Z tego podłoża pracy praktycznej wyrasta nauka botaniki, zoologii, meteorologii, bakterjologii, chemji, mechaniki, matematyki, dla których punktem wyjścia są zagadnienia narzucone przez życie praktyczne. Pojęcia ekonomiczne i społeczne: kupno i sprzedaż, prawa i obowiązki jednostki i grupy społecznej — wszystko to w naturalny sposób łączy się z życiem fermy. Dzieci stykają się ciągle z podstawowymi zjawiskami, zyciowymi jak: narodziny, rozwój, śmierć — tworzy się krzepka odporność człowieka współżyjącego z przyrodą. Silna indywidualność założycielki Miss Fry nadaje szkole wyraźny, jednolity charakter. Miss Fry założyła ją po wojnie gdy jak mówi sama: *„otworzyły nam się oczy na prawdy ekonomiczne i społeczne. Zrozumieliśmy nareszcie w Anglii wartość i godność pracy w chwili, gdy spostrzegliśmy jak blisko jesteśmy ruiny“*.

W szkole swej, w której kształca się dziewczęta z bardzo zamożnych sfer angielskich, Miss Fry kładzie największy nacisk na wychowanie społeczne, na pojęcie pracy produkcyjnej, zwią-

zek między produkcją i konsumcją, rozdział dóbr ekonomicznych i t. p. Wpaja uczniom przekonanie, że obowiązkiem każdego człowieka jest wziąć udział w życiu produkcyjnym kraju. Szkoła ta wykazała w wyższym stopniu niż inne szkoły na wsi, wartość fermy jako terenu dla wychowania i nauczania.

Kierownik koedukacyjnej szkoły w Bedales Mr. M. O. Powell omówił sprawę koedukacji. Warto streścić, jego słowa, gdyż odbiegają od powierzchownych frazesów, któremi szafują przeważnie zwolennicy i przeciwnicy koedukacji.

Zarzuca się nieraz koedukacji, że rozbudza przedwcześnie zmysły i życie uczuciowe, mąci ogólny rozwój chłopców i dziewcząt. Trudno, dzieci muszą zrozumieć, że nad instynktem seksualnym trzeba panować podobnie jak nad innymi. Nie należy go skrywać i tłumić, ale uświadomić, wyzwolić i opanować. Swoboda ta dostępna jest tylko ludziom wolnym od zbyt licznych obaw i niemądrych przesądów. Czyż trzeba przypominać, że głębsza znajomość życia pociąga za sobą zawsze wstrząśnienia i przewroty. Ale tylko dzięki nim znajdziemy nową drogę do rozwoju. Tylko mężczyzna i kobieta świadomi siebie mogą wytworzyć współżycie bogate i szczęśliwe. Czas by cnota przestała być tylko negacją i przeszkodą, a stała się zdrową ekspansją zdrowego życia.

Śmiało uzupełnił ten temat Bertier, dyrektor „Ecole des Roches”: *Mówi się wiele o niebezpieczeństwie koedukacji, istnieje ono niewątpliwie, lecz czy nie większe jest niebezpieczeństwo, wynikające z wychowania oddzielnie chłopców i dziewcząt? Czyż nie zniekształca się przez to wartość i sens życia uczuciowego. Skoro miłość jest tak potężnym czynnikiem osobowości moralnej, należy jej się braterska opieka, aby nie rozwijała się na ślepo i bezładnie.* Przeważnie wolimy nie widzieć w szkole tej całej dziedziny życia, w której spotykamy trudności jeszcze dużo większe niż w wychowaniu umysłowym. Boimy się rozbudzić śmiało siły umysłowe dziecka, bo niewiemy dokąd poniosą, tem bardziej zatrwające wydają się jego siły uczuciowe. Tylko nauczyciel sam wolny i opanowany może śmiało, podać rękę budzącemu się dziecku. A trzeba na to, aby potrafił się wyzwolić z przesądów, wstydów, obaw, które od dzieciństwa zniekształcają instynkt seksualny i życie uczuciowe. W pracy tej nie znajdzie oparcia u tych, którzy barykadyją się w podminowanych szanach cnoty negacyjnej i zubożającej, ani też u tych, którzy głoszą krzykliwe pochwałę pełni życia, co buja i rozlewa się, gdzie i jak chce — a to pozorne bogactwo okazuje się po niedługim czasie jałową nędzą, bankructwem, niewolą u własnych zdezorganizowanych instynktów i kapryśnych zachceń. Widzimy w tej chwili we Francji jak to morfina, opium i kokaina zamykają ostatecznie ten okres bujnego nie — życia — a rozkładu. Tu jak i w wielu innych dziedzinach nowe wychowanie nie ma i nie może mieć na celu tak zw. przygotowania do życia, dzisiejszego, do dziś obowiązujących norm i zwyczajów; wnosi ono nowe

wartości intelektualne i uczuciowe, które niejedno przekształca w przyszłości.

Wśród czcicieli bezpośredniej, nieskrępowanej twórczości dziecka wyróżniła się Mrs. Johnson, założycielka znanej szkoły w Fairhope w Stanie Alabana w Ameryce. Wygłosiła odczyt pod tytułem: „Wychowanie jest życiem”. Wychowanie to nie okres przygotowania do życia — to życie samo. Życie, które ma swoje potrzeby, Zaspokojenie tych potrzeb aktualnych dziecka, to zadanie wychowawcy. Im lepiej zadanie to będzie spełnione, tem lepszym okaże się też w przyszłości wiek dojrzały. Stwórzmy dziecku możliwość życia wolnego, bogatego, pełnego radości i zainteresowań i nie troszczmy się o przyszłość, a okaże się ona lepszą, niż gdy z myślą o niej narzucamy dzieciom pojęcia i prace odpowiednie dla ludzi dorosłych. Gdyby istniały szkoły dla żab, obcinanoby tam pewnie ogony kijankom, aby upodobnić je jaknajprędzej do żab dorosłych. Czyż nie postępujemy podobnie. Zapominamy, że prawdziwie rozwijająca i dysplinująca praca to ta, w której dziecko stara się osiągnąć cel, którego samo pragnie gorąco. Cała osobowość dziecka bierze wtedy udział w pracy, pokonuje ono trudności, koordynuje wysiłki, wcała ta zmusza je do cierpliwości, wytrwałości, skupienia, a osiągnięcie celu jest najwyższą nagrodą. Na każdym stopniu rozwoju dziecka istnieje dosyć rzeczy zdolnych wzbudzić w niem to najwyższe zainteresowanie i pragnienie, zmuszające do pracy skupionej i radosnej. Obowiązkiem wychowawcy jest czerpać tam tematy do prac szkolnych.

W Niemczech ruch pedagogiczny jest bardzo ożywiony. Każdy z referentów niemieckich — a było ich wielu — wniósł nowe elementy do obrad kongresowych. Przytoczę tu tylko Albrechta Merza ze Stuttgartu i Lamszusa z Hamburga. Polityczna i moralna klęska Niemiec, i reakcja przeciw całej przedwojennej kulturze niemieckiej, to grunt, na którym wyrasta nowe życie kulturalne: chaotyczne i gorączkowe. Biją tam ciągle w dzwon alarmowy, wzywają do rewolucji duchowej. Na tym to gruncie wyrosła i dojrzała niezwykła postać Albrechta Merza, architekta i wychowawcy, założyciela Warsztatów w Słutgarcie (Werkhaus i Werk-schule). Merz jest uważany w Niemczech za tego, który odrodził niemieckie rzemiosło i sztukę stosowaną, prowadzi on też zupełnie oryginalną pracę wychowawczą, którą przedstawił na kongresie z siłą i talentem. Oto wyjątki z jego przemówień.

Dziecko zdrowe i nie zniekształcone stanowi jedność organiczną, której siły życiowe działają zgodnie z prawami kosmicznymi i wytwarzają dzieła, będące także organicznymi całościami.

Wychowanie współczesne rozbija tę organiczność tworzywa dziecięcego. Szkoła pracy nie powstrzymała tego destrukcyjnego ruchu, bo w ręku zeszywniałych nauczycieli stała się tylko ilustracją intelektualnych pojęć przy pomocy pracy ręcznej, a nie twórczym rozwojem elementarnych sił dziecka.

Nożycami fałszywego intelektualizmu przecięto związek pomiędzy człowiekiem a rytmem wszechświata i dlatego widzimy

dzisiaj wszędzie ludzi ciasnych, jałowych, niezdolnych do twórczego, harmonijnego kształtowania tak, jak niegdyś musiał rzemieślnik średniowieczny poddać się ogólnemu rytmowi architektury gmachu, aby w samodzielnej pracy przetwarzać i kształtować twórczo podany motyw, nie naruszając nigdy harmonji całości.

Uzdolnienie do przyszłej twórczej pracy to najważniejsze zadanie szkoły. Mniejsza o to czy dziecko umie lub nie umie czytać w 9-tym roku życia. Trzeba nam ludzi wrażliwych na elementarne idee i impulsy wyrażone w utworach i zjawiskach wszechświata i umiejących twórczo wyrażać je w swojej pracy. Tak jak w strzelistej katedrze gotyckiej wyraził się impuls wznoszenia się tysięcy natchnionych i wytrwałych budowniczych.

Trzeba nam nie ludzi fabrykowanych serjami, ale takich, którzyby zasadniczy temat „człowiek“ w tysięczny sposób rozwijali jak „forma odlana, co żyjąc się rozwija“ (geprägte Form, die lebend sich entwickelt-Ghote).

Trzeba nam ludzi nie tyle wykształconych, co kształtujących.

Warsztaty i szkoła przygotowawcza¹⁾ w Stuttgarcie są ogniskiem takiej organicznej, kształtującej pracy, dzięki której intuicyjno-impulsywne wniknięcie w świat zjawisk zastępuje intelektualny, analizujący stosunek badacza.

Wystawa prac dziecięcych i objaśnienia dotyczące ich powstania odbiegają tak bardzo od wszystkiego co przywykliśmy uważać za naukę i pracę w szkole powszechnej, że warto poświęcić im słów kilka. Prace na temat: oset. Trzeba odczuć istotę formy, motyw przenikający całą budowę i wyrazić to przy pomocy jakiegokolwiek materiału. Oset — to element wznoszenia się i parzystości (das emporsteigende i das paarige). I oto leżą na stole pstry i krzywe „elementy wznoszenia się i parzystości“, najczęściej długa oś z parzystymi odnogami, zrobione z gliny, patyków, gałganów i t. d., mniej lub więcej smukłe i proporcjonalne.

Przypominam sobie długi wąż gliniany, a na nim lekkie szybko w górę biegnące odciski palców dziecięcych. Merz objaśniał: „patrzcie jak te palce wesóło wytańcowują motyw, pnąc się w górę. To najlepsza praca. Ten sam impuls wznoszenia się (der heraufsteigende Impuls), który przenika formę ostu opanował też rękę, która kształtowała wąż gliniany. Z zamkniętego impulsu (aus dem geschlossenen Impulse) kształtują dzieci formę jeża jako to, co w sobie zamknięte, skończone. Motyw odnaleziony w formach żywych odszukują także w architekturze, sprzętach, naczyniach, formach językowych.

Wyraz „meer“ to całość jednolita jak ciało skulonego jeża, wyraz „lokomotive“ to całość rozczłonkowana podobnie jak ciało gąsienicy. Nauka języka dostarcza niejednokrotnie sposobności do wyrażania elementarnych impulsów. Oto utwór dziecięcy na temat „Płomień“ ze wznoszącego się impulsu.

¹⁾ Szkoła ta uznana jest przez władze. Kształcą się w niej dzieci od lat 6.

Es steigt in die Höhe
 es saust, es steigt
 und wirbelt sich in die Höhe
 und schmeist sich in die Höhe
 juch hei¹⁾

A teraz motyw szerokiego rozłożenia:

Breit lagert sich die Wiese und kein Windlein weht
 und alles ruhig, alles still und lang und leis²⁾

Te utwory dziecięce to naprawdę rytmiczne całości, w których treść i forma złączyły się w harmonijny organizm. Rytmiczne tworzenie w rysunkach, modelowaniu, w ruchach, słowie, to program wychowania, które zmierza do wewnętrznej harmonii prymitywnych odczuć i impulsów. Ideje Merza bliskie współczesnym kierunkom w sztuce i w teorii sztuki w Niemczech były przeważnie zupełnie niezrozumiałe dla wielu cudzoziemców zwłaszcza Anglików i Amerykanów.

O szkołach w Hamburgu opowiedział Lamszus. Istnieje tam 8 miejskich powszechnych szkół, które zupełnie samodzielnie i niezależnie prowadzi personel nauczycielski. Niema tam obowiązkowych programów i stałego rozkładu godzin. Dzieci pracują pojedynczo lub grupami, które tworzą się i dobierają same. Rodzice pomagają w urzędzeniu i utrzymaniu szkoły i kształcą się tam również. Ścisła współpraca nauczycielstwa, rodziców i dzieci stworzyła w środowisku robotniczym Hamburga ognisko niezwykle intensywnej pracy kulturalnej. Władze obecne niechętnie tym placówkom, wytworzonym w czasie rewolucji, nie miały odwagi odebrać szkołom tym swobody i niezależności, gdyż ludność sprzeciwiłaby się temu.

W przemówieniach Węgrów, Czechów, Wiedeńczyków, Holendrów, Bułgarów i innych też wiele było rzeczy ciekawych. Wszędzie fermentują nowe idee, jakby zbliżał się powszechny przewrót szkolnictwa. W krajach, które po wojnie organizowały swoje szkolnictwo, idee te w większym stopniu wsiąknęły w szkolnictwo państwowe, niż tam gdzie istnieje długa tradycja organizacji szkolnej, programów i metod jak np. we Francji.

Z Czech przemawiał Bakule nauczyciel, wychowawca, artysta, kierownik schroniska w Pradze, z chórem dziecięcym, który wzbudził ogólny entuzjazm. Prosto, realistycznie, bez sentymentalizmów opowiedział dzieje swej pracy od chwili, gdy ją rozpoczął.

...Uczyłem wtedy obywateli tego świata, mających dopiero lat 6. Nic prócz instynktów, obce im rozumowanie. Słowa nie działają na nich wcale. Naprawdę chciałbym przekonać Milona,

¹⁾ Wznosi się w górę
 wznosi się i szumi
 i wkręca się w górę
 i rzuca się w górę
 juchi hei

²⁾ Szeroko leży łąka i nie dmie żaden wiatr
 i wszystko ciche, wielkie, spokojne, wszystko nieme.

że nie należy pędzić na oślep, zbiegając ze strómeo wzgórze, nie uwierzy, aż nie rozbije sobie nosa. Józio nie uzna fizycznej przewagi Franka, póki ten nie zbije go kilka razy.

Z tą samą prostotą opowiedział dalej jak to oddając się całkowicie swym uczniom, dzieląc ich prace i zabawy wytworzył wraz z dziećmi środowisko, w którym żyją i pracują z wiecznie nowym entuzjazmem.

Chciałabym jeszcze przytoczyć kilka fragmentów z przemówienia prof. Junga z Zürichu. Odczyt jego zatytułowany „Znaczenie podświadomości w wychowaniu indywidualnym“ miał na celu wyjaśnienie znaczenia badań psychoanalitycznych dla wychowania ¹⁾. Odczyt poprzedzony był interesującym wstępem, traktującym o wychowaniu zbiorowym i indywidualnym. Zawierał wiele myśli sprzecznych z hasłami Ligi, które członkowie kongresu będą musieli rozważyć sumiennie.

Wychowanie zbiorowe opiera się na regułach, zasadach i metodach. Jest ono konieczne i niczem zastąpione być nie może. Potrzebujemy wspólnych zasad tak jak wspólnego języka. Nadaje ono wszystkim uczniom pewien jednostajny charakter, który pozwala im przystosowywać się w określony sposób do sytuacji przewidzianych przez system, który im wpojo no. Jeżeli dzięki temu przysporzyliśmy społeczeństwu pożytecznych obywateli, wychowanie nie było chybione. Jeżeli jednak posuniemy jednostajność zbyt daleko, jeżeli pewne wartości zbiorowe utworzone są kosztem cennych wartości indywidualnych, jest to strata dla indywidualium i dla zbiorowości.

Jednakże wychowanie zbiorowe jest konieczne, jest nieuniknioną konsekwencją zbiorowego życia społeczeństw i mimo najgorętszego życzenia, aby cenne właściwości indywidualne nie były zduszone, nie będziemy mogli nigdy wyrzec się go całkowicie. Musimy się też liczyć z tem, że oryginalna indywidualność nie zawsze jest korzystna nawet dla samego osobnika. Wszak najsilniej opierają się wychowaniu zbiorowemu dzieci dotknięte anomalją psychiczną wrodzoną lub nabytą, dzieci zepsute i zdeprawowane. Dla dziecka takiego jest rzeczą zbawienną to, że opierając się na normalnej zbiorowości może sobie przyswoić pewien obowiązujący szablon, dzięki któremu może się bronić skutecznie przeciw zgubnym właściwościom indywidualnym. Daleki jestem od mniemania jakoby człowiek był w zasadzie dobry, a złość jego była też dobrem przez nas złe pojętem. Przeciwnie wiem, że istnieje wiele jednostek, które są tak nieszczęśliwą kombinacją tendencyj dziedzicznych, że jest pożądane dla społeczeństwa jak również i dla nich samych, aby wyrzekli się wszelkiej indywidualnej oryginalności. Z tych to względów wychowanie zbiorowe jest pożyteczne i dla wielu osobników wystarczające. Nie powinno jednak być jedyną zasadą wychowawczą, bo liczni są też ci, którzy potrzebują wychowania indywidualnego i to o wiele troskliwszego, niż obecne.

¹⁾ Zob. J. Mirski. Psychoanaliza a pedagogja (Ruch Ped. r. 1925).

Potrzebują go przede wszystkim dzieci, u których zaburzenia rozwoju intelektualnego uczuciowego nie mogą być opanowane metodą wychowania zbiorowego. Np. brak zdolności do matematyki jest jedną z tych właściwości umysłowych, którą należałoby otoczyć troskliwą opieką i nie zmuszać do bezowocnych wysiłków dzieci, dla których pewne formuły nie będą nigdy niczem więcej jak szeregiem niezrozumiałych zdań, wykutych na pamięć. Dzieci tak zwane nerwowe, których postępowanie i charakter opiera się wszelkim wysiłkom wychowawczym, wymagają zwykle cierpliwych badań, tyczących stanu obecnego i przeszłości dziecka.

I tylko dzięki tym badaniom znaleźć można drogę do właściwego oddziaływania. Nieraz przyczyny tkwią głęboko w podświadomości i tylko wydobywając je na powierzchnię światła do mości można na nie oddziałać. Ale jest to zabieg podobny do operacji chirurgicznej, która wykonana niezręcznie może wyrządzić szkody nieobliczalne. Dlatego też tylko specjalista psychoanalityk lub nauczyciel kierowany przez specjalistę może podjąć się podobnej kuracji. (Tu prof. Jung podał kilka przykładów ze swej praktyki).

Jak wiadomo psychoanaliza ma dzisiaj zarówno gorących zwolenników jak i nieprzejednanych przeciwników, którzy bądź nie przyjmują jej zasadniczych założeń dotyczących podświadomości, bądź też uważają za niewystarczającą i zawodną a tem samem i szkodliwą obecną technikę wydobywania i interpretowania pokładów podświadomych. W każdym razie rezultaty ogólne badań psychiatrycznych są niezmiernie ważne dla wychowawcy, umożliwiają głębszy i szerszy pogląd na życie dziecka. Trudno przewidzieć dzisiaj, jak dalece metody badań psychoanalitycznych przenikną z czasem do ogólnych metod wychowawczych. Wydaje się jednak, że jeżeli mają one rzeczywiście wartość, to przede wszystkim jako system profilaktyki nerwowej, zatem okres dzieciństwa powinien być przede wszystkim terenem ich działania.

Wiele interesujących zagadnień poruszył też odczyt profesora Mazeault p. t. „Psychologia sił twórczych“; odczyt Ferrière'a p. t. „Typy psychologiczne“ i referat Decroly'ego o czynnikach wpływających na zainteresowania dziecięce.

Kończę sprawozdanie to pytaniem: czy zorganizujemy u nas współpracę z Międzynarodową Ligą Nowego Wychowania, czy stworzymy polski organ Nową Erę? Zdaje się, że nasz ruch pedagogiczny zasilany w swoim czasie idejami Ferrière'a, Decroly'ego i innych pisarzy europejskich i amerykańskich posiada dzisiaj własny charakter i odrębne wartości, które zyskałyby znowu dzięki bliższemu kontaktowi z zagranicą a równocześnie wniosły do prac Ligi nowe elementy.

Anna Oderfeldówna.

Szkoła Rabindranatha Tagorego w Szantiniketan.

„Głównem zadaniem wychowania jest nie wyjaśnianie znaczenia wszystkiego, lecz pukanie do bram ducha...”
Tagore „Wspomnienia”.

Po wojnie stał się Tagore w Europie modny. Powierzchna krytyka europejska osądziła wielkiego Hindusa jako marzyciela, pełnego kontemplacji, jako typowego męża wschodu, z wyżyny filozofii wschodniej patrzącego na dążenia powojenne Europy. A przecież jest Tagore człowiekiem o niepowседневnej energii i przedsiębiorczości, jeszcze dziś, mimo swych lat 64; pisze książki, wydaje czasopisma, jest założycielem i kierownikiem Akademii Sztuk w Kalkucie, bierze udział w pracach hinduskiego uniwersytetu w temże mieście, nie ociąga się w ważnych sprawach życia politycznego, a założona przezeń w r. 1901 szkoła w Szantiniketan jest poważnem zadaniem jego życia.

Przystąpił Tagore do tego dzieła nie jako fachowiec-pedagog, lecz jako człowiek-twórca, czujący w sobie powołanie do kształcenia i uszczęśliwiania młodych dusz dziecięcych i do rozdawnictwa radości życia. Tagore kocha życie i cieszy się niem i chce je mieć szczęśliwym. Szczęśliwym można być, rozwijając wszystkie swe siły twórcze, by je uczynić użytecznymi ogółowi. Toteż zasadą, na której oparł Tagore swą szkołę, jest: dać dziecku możność rozwoju drzemających w niem sił w sposób naturalny, a więc nie przyspieszając, nie hamując i nie skrzywając go, a pokazując młodej duszy całe piękno świata i życia.

Z własnych dochodów z książek i z nagrody Nobla założył Tagore swą szkołę-internat, której jedynym nauczycielem był początkowo sam. Miał w pierwszym roku 5 uczniów, w drugim 18, po 4 latach 60, dziś ma ich zwyż 200 i 20 sił nauczycielskich. Szkoła oparta na zasadzie koedukacji, są więc i dziewczęta.

Jakżeż wygląda dzień w tej szkole? Rankiem, przed wschodem słońca obchodzi chór szkolny ogród, otaczający szkołę, budząc uroczystymi hymnami uczniów i uczennice. Dzieci same oporzadzają swe sypialnie, śpieszą do kąpieli, po której następują wolne ćwiczenia gimnastyczne. Potem każdy pozostaje krótki czas sam, by skupić się i pomyśleć o sobie. Wspólne nabożeństwo poranne zgromadza wszystkich. Prastare pieśni podnoszą serca młodzieży. Muzyką ma być przepojone całe wychowanie — twierdzi Tagore — muzyka bowiem jest koniecznością ducha powszechnego człowieka kultury.

Od godz. 7—11 jest nauka, odbywająca się w czasie pogody w ogrodzie pod drzewami, gdzie uczniowie zasiadają grupami ze swymi nauczycielami, lub w czasie niepogody na krytych werandach. Książek używa się mało; nauka — to raczej pytania i odpowiedzi, dyskusja, wymiana myśli na sposób sokra-

tesowy. Klasy są małe, obejmujące 8—10 uczniów, dla których nauczyciel naprawdę stać się może kierownikiem i przyjacielem. Częste wycieczki służą zbliżeniu młodzieży do przyrody i między sobą; nigdzie bowiem nie otwierają się tak szczerze dusze młodzieńcze, jak wśród wolnej przyrody.

W południe obiad, przyrządzany przez uczniów względnie uczennice wedle ustanowionej kolejki; wszelkie posługi w szkole spełnia młodzież sama.

Popołudnie, zwykle bardzo gorące, poświęcone jest lżejszym zajęciom i rysunkom, muzyce, pracy ręcznej. Przed wieczorem: praca w ogrodzie i w domu, ćwiczenia sportowe, spacer i t. p. Następuje kąpiel lub mycie ciała, wspólna modlitwa wieczorna i zebrania towarzyskie, wypełnione pieśniami, bajkami, amatorską grą scen Tagorego; czasem sam mistrz zasiada wśród młodzieży i czyta lub opowiada. Koło godz. 9 chór w ogrodzie daje znak do spoczynku; w piękne noce księżycowe ma starsza młodzież pozwolenie na przechadzki aż do północy.

Przyroda jest najlepszym podręcznikiem wedle Tagorego. Nie znosi on intelektualizmu dzisiejszego. Do 12 roku życia należy, wedle Tagorego, duszę dziecięcą, żyjącą jeszcze życiem nieświadomości, wypełniać wszelkiem pięknem. Niechby to piękno było wyczułe tylko w zarysach, przeczyte tylko intuicyjnie — to wystarczy: zrozumienie nastąpi później z rozwojem sił umysłowych. Dlatego daje szkoła Tagorego wiadomości tylko w miarę zainteresowania młodzieży. Jedyne w najwyższych grupach daje się pewną systematycznie ułożoną całość wiadomości, potrzebnych dla kandydatów na uniwersytet w Kalkucie. By i to wyeliminować, przedsięwziął Tagore kroki w celu dołączenia do swej szkoły specjalnego uniwersytetu.

Największy nacisk kładzie Tagore na wychowanie społeczne. Wzajemna tolerancja przekonań, brak wszelkich przesądów co do pochodzenia, stanów, wiary i t. p. (szkoła przyjmuje dzieci wszelkich kast!) i naczelną zasadą: kochaj swego bliźniego! — oto główne podstawy moralnego wychowania w tej szkole. Szkołą rządzą sami uczniowie. Samorząd uczniowski przeprowadzony jest w najszerszych granicach. Grono nauczycielskie wybiera corocznie kierownika i żyje podobnie jak uczniowie razem, ucząc się również życia społecznego.

Tagore nie ocenia dzieci na miarę dorosłych. Uwzględnia ich żywość, skłonność do wybryków, ich zmysł krytyczny — dlatego przebacza wiele rzeczy, które u nas dają powód do kar. Stąd też kary są rzadkie w szkole Tagorego.

„Zasadą metodyczną” nauki: „Można tylko tego uczyć, co się kocha...”

Tagore sam uczy języków i literatury. Godnem zapamiętania jest, co mówi o nauce języka: „Podczas gdy uczeń dławi się wymową i gramatyką, męczy go wewnętrznie głód, a gdy wreszcie zbudzi się smak, zanika apetyt...” A w innym miejscu, mówiąc o tem, że regułą języka nie wolno uczyć na wielkich dziełach

poezji, powiada: „Poemat należy traktować jako przeżycie. Nie wolno go używać jako słownika i gramatyki”.

Indywidualność Tagorego nadaje piętno całej szkole. Jego pogoda ducha, zachwycenie przyrodą, delikatność i głębia odczuwania udzielają się młodzieży, tworząc wokoło niej atmosferę pokoju i szczęścia i wiodąc ją w krainę ducha i nieskończoności¹⁾.

Michał Friedländer.

Nauczanie literatury w seminarjach nauczycielskich. (Ciąg dalszy).

Stosownie do założenia ogólnego ułożony został cel nauczania języka polskiego. Cele materialne zostały zaniedbane na korzyść celów formalnych.

Czy droga, wytyczona przez gimnazja jest właściwą w zastosowaniu do seminarjów? Bezwzględnie cele wychowawcze są i pozostaną również na zawsze pierwszorzędnymi, jednak czy z równym spokojem możemy zaniedbać cele materialne? Program odczuwał ten słaby punkt, kiedy we wstępie mówi: „najważniejszą kwalifikacją zawodową nauczyciela jest dobre wychowanie i wykształcenie ogólne”. (Str. VII).

Jak należy rozumieć to wykształcenie ogólne w zakresie języka polskiego, tego nam program nie wytłumaczył, nie wyznaczył bowiem wogóle celów nauczania poszczególnych przedmiotów. W „Uwagach do programu” znajdujemy tylko takie zdania, które możnaby przyjąć jako pewien surogat w tym kierunku: „należy z wybranych utworów wydobyć jak najwięcej pierwiastków kształcących, tkwiących w samych dziełach i w pracy szkolnej nad nimi. Jest to możliwe nie przy pobieżnym poznaniu każdego utworu i nie przez otrzymanie o nim wiadomości z trzeciej ręki, ale przy bezpośrednim i głębszym wniknięciu w świat myśli, uczuć i obrazów, zawartych w utworze. Osiągnąć zaś to można tylko przez bardzo dokładne poznanie treści i formy samego utworu oraz jego źródeł, ukrytych w epoce i w indywidualności twórcy. Droga, do tego wiodąca, mają być ćwiczenia, wskazane przy lekturze podstawowej”. (Str. 29).

Z uwag tych, dotyczących raczej metody niż celu nauczania, można wywnioskować, że znowu postawiono sobie cele tylko wychowawcze już z zupełnym zaniedbaniem celów materialnych; o nich bowiem zupełnie w programie niema mowy.

A ostateczna konsekwencja? — Jasna. Owo pokrewieństwo z programem języka polskiego, przejętym z gimnazjum, najbardziej pod względem języka polskiego upośledzonego, nie wyszło na dobre programowi literatury w seminarjach nauczycielskich.

¹⁾ Wedle studjum E. Engelhardta: Rabindranath Tagore als Mensch, Dichter und Philosoph. 1922. Str. 424 i „Schulreform“, Nr. 11/1925, str. 633—638.

Seminarja są szkołami o specjalnie, wyraziście zarysowanych celach zawodowych — gimnazja mają zupełną swobodę w określaniu jakości i poziomu kształcenia swych kandydatów. Wiedza i wykształcenie gimnazjalisty staje się wartością społeczną tylko pośrednio przez człowieka, który je posiada — wiedza i wykształcenie seminarzysty jest czynnikiem społecznym, działającym bezpośrednio na masy przez szkołę, w której były seminarzysta wypełnia urząd nauczycielski. Dlatego też nietylko walory formalne ale i materialne szkoły są tu równorzędne, nietylko wychowanie, ale i wykształcenie mają znaczenie decydujące, nietylko chamstwo duchowe, ale w równym stopniu i półinteligencja czy ćwierćdojrzałość umysłowa mścić się będzie na masach, na społeczeństwie. Były gimnazjalista staje się przez wykształcenie uniwersyteckie fachowcem, specjalistą, ograniczonym do ciasnego zakresu zainteresowań i działania, — nauczyciel przez całe życie, bez specjalnego, systematycznego dokształcania pozostaje uniwersalistą, ostoją i źródłem wiedzy w ośrodku swego działania.

Nie przez przeróbki więc prowadzi droga do rozwiązywania problemów nauczania języka polskiego w seminarjach nauczycielskich. Podobnie, jak w zakresie innych przedmiotów, i tu należy sobie dokładnie zdać sprawę z tego, do czego dążymy, należy sobie rzeczywiście uświadomić „specjalne warunki i specjalne potrzeby seminarjów, jako szkoły zawodowej” i przystąpić do zbudowania konsekwentnej, zamkniętej organicznie całości.

* * *

Zdaje mi się, że cele nauczania języka polskiego w zakresie literatury dałyby się ująć w następujące punkty:

A) pod względem materialnym: 1) wyrobić umiejętność czytelnictwa; 2) zaznajomić z treścią arcydzieł literatury polskiej i powszechnej; 3) dać dokładny obraz twórczości literackiej polskiej w jej historycznym rozwoju i ogólne wyobrażenie o literaturze powszechnej.

B) pod względem formalnym: 1) kształcić umiejętność ujmowania zjawisk życia duchowego; 2) kształcić wyobraźnię i smak estetyczny; 3) wpajać zamiłowanie czytelnictwa, umiłowanie języka i kultury narodowej.

Odrąz na pierwszy rzut oka uderza w powyższem sformułowaniu brak szerszego ujęcia lektury z t. zw. stanowiska wychowawczego; pomijam je dlatego, że według mego zdania cele ogólnowo-wychowawcze są jednolite dla całej szkoły. Cel np. wychowania obywatelskiego przyświeca szkole jako całości, a więc i przedmiotom wszystkim bez wyjątku. Każdy przedmiot obowiązany jest służyć temu celowi w tym stopniu, w jakim jest do tego zdolny; wszelkie możliwości i sposobności powinny być tutaj wyzyskane. Że język polski posiada tych możliwości więcej, że dostarcza sposobności na każdym kroku, to jest jasne i zrozumiałe. Wypełnić ma cele ogólne, przyświecające szkole, które

znów muszą podporządkować się celom ogólnowychowawczym, przyjętym i ustalonym dla całego wychowania publicznego w państwie¹⁾.

[Równie w programach, jak i wśród nauczycielstwa zauważyć się daje pewna skłonność do traktowania zagadnienia „wychowawczości” lektury w pewnym zacieśnionym zakresie. Chodzi mianowicie o to, że lektura powinna dostarczać tylko takiej strawy duchowej, która w oddziaływaniu sugestywnym, najbardziej bezpośrednim, nie mieści w sobie niebezpieczeństw ujemnego, a w każdym razie niepożądanego kształtowania psychiki młodzieży. Pogląd taki przyjmuje, że wpływ lektury polega głównie na wchłonięciu i przyswojeniu treści dzieła, uznania go półświadomie choćby za pewien szablon wzorowy dla życia osobniczego. Takie — zdaje mi się — motywy kierowały Adamczewskim, który eliminował np. „Księgi Pielgrzymstwa” ponieważ doprowadzają do zarozumiałstwa narodowego — „Anhellego”, ponieważ może stworzyć nastrój apatii i beczyny. Stanowiska tego nie uważam za słuszne nawet wtedy, gdybyśmy się zgodzili na założenia; ale i pod tym względem kwestja niezłatwiona: wychowawczość dzieła polega głównie na tem, że jest dziełem sztuki, że oddziaływa na nas swem pięknem, że podnosi do wyżyn niedalekich od tych, na jakich znajdowała się dusza twórcy w chwili tworzenia. Stąd też o wyborze dzieła stanowić będzie przede wszystkim jego wartość jako dzieła sztuki; arcydzieła są wieczne i wiecznie aktualne w tem właśnie znaczeniu.]

Jeżeli spojrzymy na olbrzymi zakres dzieł niedorastających tej miary wyjątkowej, to uważam za właściwsze odczytanie i interpretację utworu w szkole wraz z nauczycielem, niż pozostawienie go do samodzielnego czytania młodzieży. Bo przecie ani Książki ani Kordjana już nie potrafimy ukryć, schować, uniedostępnić. Starać się możemy tylko o to, by nie została przez nie narażona na szwank dusza młodzieży. (!!)

¹⁾ Dyskusja: Kol. *Patkowski*: Zachodzi konieczność przeprowadzenia rewizji celów wychowawczych nauczania literatury polskiej w szkołach średnich wogóle, w seminarjach nauczycielskich w szczególności. Literatura polska ma bowiem specjalne zadania wychowawcze (referat prof. Bruchnalskiego, wygłoszony na Zjeździe Historyków w Poznaniu). Głównie chodziłoby o przeprowadzenie rewizji naszego stosunku do literatury romantycznej; coraz częściej dają się słyszeć głosy o wyeliminowaniu pewnych arcydzieł literatury romantycznej z programu szkoły.

Wiz. *Pieracki* (Warszawa): Referent pominął jeden z najważniejszych momentów: moment wychowawczy. Celem lektury jest pogłębienie duchowe jednostki, stworzenie człowieka, zdolnego do pracy społecznej. Takie hasło doprowadziłoby może do wyeliminowania z lektury szkolnej wielu dzieł, np. Kordjana, którego oddziaływanie na młodzież nie jest wychowawczo dodatnie. Pod tym kątem widzenia winien być ułożony wybór dzieł, przeznaczonych do czytania dla młodzieży.

Kol. *Kłemensiewicz* (Kraków) polemizuje z tak pojętą wartością wychowawczą literatury; uważa, że byłoby to zacieśnieniem celu jej nauczania.

Kol. *Suchan* (Świsłocz) żąda przystosowywania interpretacji lektury do celów wychowawczych, które chcemy propagować obecnie.

I tu, zdaje mi się, — aż śmiesznie o tem mówić — trzeba przyjąć umiejętnie stanowisko wobec dzieła. Zaktualizowanie dzieła będzie punktem wyjścia dla rozważań krytycznych, stanowisko historyczne naświetli i ułatwi zrozumienie go na tle epoki czy stosunków, w których powstało.]

W określeniu szczegółowem celu do którego zmierzać winna lektura w szkole średniej, odróżniłem — zresztą stereotypowo — dwa działy: materialny i formalny. Za pierwszy i najważniejszy szczegół uważam wyrobienie umiejętności i zamiłowania czytelnictwa. Uważam cel ten za najważniejszy dlatego, że 1) osiągnięcie go jest wogóle warunkiem wykształcenia średniego w każdym dziale; ze względu na przyszły urząd nauczycielski wychowanka seminarjum staje się specjalnie ważne; 2) nauczanie czytać i wpojenie zamiłowania czytelnictwa w szkole średniej umożliwia samodzielny dobór właściwej, wartościowej lektury i umiejętne jej wyzyskanie; 3) jeszcze jest, że bez umiejętności i bez zamiłowania czytelnictwa jednostka byłaby pozbawiona w obecnym czasie możności pełnego, poprawnego rozwoju ¹⁾.

Na drugim miejscu pomieszczam wśród celów materialnych znajomość arcydzieł literatury. Z seminarjum winna młodzież wynieść dokładną znajomość dzieł z zakresu literatury polskiej. Nie trzeba chyba przytaczać na poparcie i uzasadnienie tej potrzeby argumentów. Wartość bezpośredniego zetknięcia się z dorobkiem naszej kultury duchowej nie wymaga żadnych wyjaśnień ani komentarzy. Ze odbyć się to powinno na terenie szkoły średniej, pod kierownictwem nauczyciela, który we właściwy sposób dostosuje wybór i pokieruje czytaniem, to również chyba zrozumiałe. Wątpliwość budzić może tylko pytanie, czy nie należałoby ograniczyć lektury w seminarjach tylko i wyłącznie do literatury polskiej, czy celową rzeczą jest wprowadzenie literatury powszechnej. W dzisiejszym programie figuruje ona w spisie lektury uzupełniającej, nieobowiązującej.

Poza wartościami wychowawczemi temi, które reprezentuje wogóle lektura wybitnych dzieł, wszystko jedno polskich, czy obcych — podkreśliłbym znaczenie tej ostatniej jako czynnika, rozszerzającego duchowość człowieka — otwierającego szersze horyzonty — czyniącego z obywatela państwa obywatela świata.

¹⁾ Dyskusja: Kol. *Patkowski* (Warszawa) podkreśla znacznie umiejętności czytania i żąda, by wyrobienie zamiłowania do lektury stało się głównym celem nauczyciela języka polskiego. Zagadnienie to łączy się z zagadnieniem metody, stosowanej w lekturze; szkoły zaboru rosyjskiego nie uwzględniły tego celu, a jednak młodzież czytała z etuzjazmem. Należałoby zastanowić się, czy przez błędne postępowanie nasze nie zabijamy zapału młodzieży do czytania.

Kol. *Gliwicz* (Siennica) stwierdza że bardzo żywe zainteresowanie książką do czytania, nielego w szkole polskiej znacznemu osłabieniu. Młodzież czyta tylko rzeczy przepisane programem. Powodem tego głównym jest przeciążenie młodzieży pracą i za wielką ilość lektury w stosunku do liczby godzin jęz. pols. — Ponadto podkreślają znaczenie problemu kol. *Klemeniewicz*, *Przybyszewska* i wizytator *Pieracki*.

Wartością jej ściśle szkolną — to stawienie przed oczy żywego pomnika kultury, skonkretyzowanie abstrakcyjnego obrazu czasów i ludzi, który uczniowie nasi zdobywają przez naukę historii.

Stąd też za punkt wyjścia dla dokonania wyboru poszedłbym inną drogą, niż to dotychczas praktykowano w programie szkoły średniej, czy jak, to uczynił np. dr Bielak w swoim referacie. Lektura dzieł obcych winna być ograniczona ilościowo do minimum, powinna uwzględnić tylko arcydzieła, dzieła wieczne, decydujące o kulturze świata. Jasne jest, że dzieła te wywarły również wpływ na twórczość literacką naszych autorów; nie należy jednak odwracać tej zasady: o wyborze dzieła nie powinno stanowić to, czy jest ono w jakimkolwiek tego słowa znaczeniu prototypem, czy priorem naszego polskiego dzieła. Albowiem kwestja t. zw. wpływołgii jest to zagadnienie nazbyt skomplikowane, zbyt głęboko sięgające w psychologję twórczości, w psychologję stanów podświadomych i t. d., by mogło być wyczerpujące i z pozytkiem ujęte przez uczniów. Wystarczą tu ujęcia schematyczne, fakty w zakresie treści, formy czy faktury, bijące wyraźnie w oczy, przez badania naukowe z całą pewnością stwierdzone.

W lekturze arcydzieł obcych napotka się na wielkie trudności; bezsprzecznie; najważniejszą będzie niski stopień kultury życiowej naszej młodzieży. Czy to stanowi jednak decydującą przeszkodę? Do rzeczy trudnych trzeba się będzie wśród mozołu dopracować.

Ściśle z lekturą łączą się, i niejako dopełniają ją przez określenie jej wartości, cele formalne wymienione w punkcie 1. 2. Są one zwróceniem uwagi na wartości poza-intelektualne, tkwiące w nauce języka polskiego. Człowiek, jego życie i wzloty, jego potknięcia i upadki, jego szczęście i niedole, jego pęd ku najszczytniejszym ideałom ludzkości, wysiłek i niemoc stają się punktem zainteresowań centralnym; — prowadzi do niego rzeczywistość, stworzona genialną siłą autora. Wyobrażenie tej rzeczywistości i dokładne jej wyczucie, czy odtworzenie jest koniecznym warunkiem zrozumienia i oceny wartości. Przygotowanie duchowości do podchwycenia pierwiastków, nadających cechę wiecznej niezniszczalności fikcji, zewnętrzna jej postać i dostosowanie harmonijne formy z treścią to dalszy etap ustosunkowania się do lektury, oto właściwy kierunek naszego wysiłku dydaktycznego.

Pozostaje do omówienia jeszcze jeden punkt i to może najniebezpieczniejszy ze wszystkich: historia literatury. Sam w sobie nie przedstawia on żadnych specjalnych walorów dodatnich lub ujemnych, ale stał się dziś zagadnieniem ośrodkowym, centralnym, niezastąpienie, mojem zdaniem, i zupełnie niewłaściwie. Winę tego i odpowiedzialność za to wyolbrzymienie zagadnienia ponoszą ci, którzy w skrajnem zaślepieniu, potępiając zupełnie słusznie werbalizm dotychczasowego nauczania w epoce zaborów, nie dostrzegli, że popadają w drugą ostateczność metodologiczną.

równie niebezpieczną, bo niosącą za sobą jako efekt ostateczny: niedokształcenie, luki rażące w wykształceniu średnim.

Za taką lukę, takie niedokształcenie uważam nieznaną nam naszego rozwoju kulturalnego i jego epok historycznych. Nie mogę zgodzić się na to, by uczeń z wykształceniem średnim nie orjentował się przynajmniej wśród pisarzy polskich i prądów literackich — jedynej dziedziny, dostępnej dla niego na tym poziomie. Czy tem samem odrzucam wartości bezpośredniego zetknięcia się z autorami i ich dziełem? Równie nie czynię tego, jak nie czynił pociągnięcia wprost przeciwnego Wóycicki czy Nawroczyński: nie odrzucili historii literatury bezwzględnie, ograniczyli tylko wiadomości historyczno-literackie ściśle do podstaw uzyskanych przez lekturę. Rozszerzam tylko zakres: oceniając należycie niezaprzeczone wartości lektury, chciałbym przywrócić znaczenie ujęcia syntetycznego i opanowania go przez uczniów. To punkt wyjścia.

Jakież argumenty przemawiają za takim postępowaniem?

1) Przedewszystkiem szczyły zakres lektury, jaki przeznaczyć można na seminarjum. Syntetyczne obrazy, wysnute na tej podstawie będą niekompletne. Ponieważ zjawiska literackie traktowane przez szkołę średnią muszą samą siłą faktu być „dobre“, przeto niejednokrotnie obrazy na tej podstawie wysnute będą fałszywe. Podczas gdy pierwsze można jeszcze tolerować — drugie jest niedopuszczalnem.

Juljusz Saloni.

(Dok. nast.)

Rezenzje.

Amelja Hamaïde. Metoda Decroly. Tłum. *M. Górską*. Wstępem opatrzyła *M. Lipska-Librachowa*. Nakł. „Naszej Księgarni“. Sp. Akc. Związku Pol. Naucz. Szkół Powsz. Warszawa 1926. Str. 196 + 25 tablic.

Książka ta stanowi pierwszą z rzędu publikacji „Biblioteki dzieł pedagogicznych“; jako następne ukażą się *Metodyka pierwszych lat nauczania Dr L. Jeleńskiej* i *Inteligencja, wola i zdolność do pracy J. W. Dawida*. Już te trzy wymienione dzieła wskazują, że „Biblioteka“ staje się poważnym wydawnictwem, które niewątpliwie dodatni wywrze wpływ na pogłębienie wykształcenia pedagogicznego licznych sfer nauczycielstwa, oraz na twórczość wychowawczą. Dobór dzieł dowodzi również, że „Biblioteka“ stara się o związek między twórczością pedagogiczną w Polsce i na Zachodzie, co niezawodnie przyczyni się do ożywienia u nas myśli wychowawczej.

Książka *A. Hamaïde* „La Méthode Decroly“ ukazała się przed 4 laty w „Zbiorze nowości pedagogicznych“ (Collection d'Actualités pédagogiques), wydawanych pod protektoratem Instytutu Rousseau'a w Genewie. Poszczególne rozdziały książki obejmują uzasadnienie pedagogiczne i metodyczne sposobu wy-

chowania w szkole, znaczenie obserwacji, naukę czytania i pisaną według t. zw. metody wzrokowo-ideograficznej, zagadnienie wychowania społecznego, wreszcie przykłady stosowania metody Decroly'ego. Na końcu książki czytamy bardzo interesujące monografie dzieci. Praca ta jest owocem długoletnich prób i doświadczeń w słynnej szkole nowego typu przy ul. Ermitage w Brukseli, prowadzonej w duchu metody, opracowanej przez znakomitego pedagoga belgijskiego *Dra Decroly'ego*.

Podstawę „metody Decroly'ego” stanowi psychologia zabaw i gier wychowawczych, tudzież psychologia zainteresowań. Zgodnie z *Dewey'em* i *Claparède'm*, którzy podali gruntowną analizę zainteresowania, tudzież jego znaczenia w wychowaniu, opiera również *Decroly* program nauki na zainteresowaniach dzieci. Zagadnienia z życia dzieci stanowią główne ognisko, około którego skupiają się i z którego w sposób naturalny wynikają zajęcia umysłowe i fizyczne wychowanków. Jest to t. zw. „metoda ośrodków zainteresowań”, która wyzwała w duszy dziecka uczucia przyjemne i staje się podniętą do wysiłku duchowego.

Przy pomocy swej metody stara się *Decroly* osiągnąć cel trojaki: 1) wychować człowieka, przygotowanego do pełnienia obowiązków w świecie dzisiejszym, a raczej do czynnego i uczciwego życia w przyszłości; 2) powtórę rozwinąć zdrowe siły potencjonalne dziecka, fizyczne i duchowe; 3) cel trzeci wreszcie — to dążność do rozwijania duszy dziecka w związku z prawdą powszechną, z nauką bezinteresowną, z etyką ludzką.

W szkole brukselskiej dzieci żyją i pracują jako małe społeczeństwo, w którym każde z nich jest odpowiedzialne za całość i w swobodnej współpracy bierze udział w stawianiu celów i szukaniu środków. Według *Decroly'ego* wychowanie przeniknąć winien pierwiastek społeczny, co nastąpi wtedy, gdy dziecko interesować się będzie praktycznie dobrem i rozwojem wspólnoty szkolnej. Zarówno w programie, jak i w metodzie nauczania jest ten pierwiastek silnie podkreślony. Program ma na celu zarówno rozwój inteligencji, jak i przygotowanie dziecka do życia w społeczeństwie. Atmosferę ruchliwego życia w tej miniaturowej gminie wytwarza też materiał, czerpany ze środowiska, tudzież roboty ręczne; dzieci pomagają sobie wzajemnie i wspólnie pracują.

Dziecko jest tu uważane jako istota, mająca swoje odrębne potrzeby i żyjące w środowisku społecznym — w rodzinie, w szkole i w społeczeństwie. Środowisko to poznaje w czasie i w przestrzeni; poznaje przyrodę martwą i żywą, przetwarzanie surowców, stosując zawsze zasadę przeżywania i działania. W szkole p. *Hamaïde* dzieci poruszają się swobodnie i pracują zgodnie ze swymi upodobaniami; to też zapewniony jest rozwój inicjatywy i pomysłowości.

Dzieci podejmują się różnych obowiązków, związanych z życiem w małej gminie. Jedne z nich zajmują się utrzymywaniem czystości w sali szkolnej, inne porządkiem w szatni, wietrzeniem

klasy, regulowaniem zegara ściennego, oznaczaniem daty na kalendarzu szkolnym, gromadzeniem pomocy naukowych, żywieniem zwierząt, hodowanych w akwarjum, w klatkach i w terarjum, pielęgnowaniem roślin i t. p. Obowiązki przyjęte spełniają dzieci ochotnie i sumiennie. W ten sposób kształci się praktycznie poczucie obowiązkowości i odpowiedzialności — owe najważniejsze uczucia socjalne i etyczne, stanowiące fundament rozwoju kulturalnego każdego społeczeństwa.

Zaznajomienie się z poglądami i doświadczeniami pedagogów belgijskich, w szczególności *Decroly'ego* i *Hamaïde*, będzie dla naszego nauczycielstwa nader korzystne, tem bardziej, że mała szkoła przy ul. Ermitage przyczynia się do ogólnej reformy szkolnictwa elementarnego w Belgji. Książka p. *Hamaïde*, dostępna teraz czytelnikom polskim w doskonałym przekładzie p. *M. Górskiej*, tchnie gorącym umiłowaniem dziecka i pracy wychowawczej. Byłoby rzeczą bardzo pożądaną, aby z książki p. *Hamaïde* — jak mówi w Słowie wstępnem p. *Librachowa* — „powiało ku czytelnikom tem właśnie życiem szkoły *Dra Decroly'ego*, atmosferą, którą tam oddychają dzieci i ich wychowawcy; są to bowiem rzeczy nieuchwytnie, a stokroć istotniejsze, niż najlepiej opracowany program i najściślej ujęte jego uzasadnienia“.

H. R.

Z. Fedorowicz: *Polska. Krajobraz i człowiek. Wypisy geograficzne.* Wyd. Arcta Warszawa 1925.

Wśród pomocy naukowych nie na ostatnim miejscu kładziemy wypisy zwłaszcza geografji. Jaki mogą mieć charakter wypisy i jaki jest ich cel? Gdy chodzi o szczegółową analizę krajobrazu, o ujęcie podstawowych jego cech, wypisy oddają dużą usługę, zwłaszcza w wypadku, gdy zdolności krasomówcze nauczyciele zawodzą. Piękna forma ujęcia w słowa widzianego krajobrazu, ożywiona zdolnością odwórczą wielkich pisarzy lub siłą odczucia człowieka, kreślącego swe wrażenia, zawsze mocniej działa aniżeli suchy wykład. Geografja jako nauka o krajobrazie posługuje się wypisami, chcąc pogłębić lub zaszczerpić w młodzieży uczucia estetyczne tak ważne dla całokształtu rozwoju psychicznego człowieka. Jak powyżej podkreśliłszy w wypisach podaje się albo wyjątki literatury, odtwarzające odpowiednie do treści momenty albo też wycinki z pamiętników podróżników, badaczy i odkrywców.

Autor omawianych wypisów geograficznych p. t. „*Polska. Krajobraz i człowiek*“ poszedł w doborze materiału po wypadkowej zasadniczych kierunków, dając tak obrazki ziemi Polski i jej kultury, odczute przez Polaków, wędrujących po ziemi ojczystej, jak też trafnie dobrane wyjątki z literatury pięknej — w tym ostatnim wypadku oddając głos takim mistrzom opisu krajobrazu polskiego jak *Żeromski*, *Weysenhoff* i *Reymont*. Mamy jednak głęboki żal do autora, że zupełnie

pomiął w swych wypisach „Krajobraz Polski“ *prof. Smoleńskiego* (Warszawa 1912) i w miejsce nieraz słabiej wychodzących charakterystyk pejzażu pióra znanych krajoznawców nie dał pięknej i tak naukowo równocześnie przystępnie ujętej syntezy Smoleńskiego.

Może autor chciał wogóle zdala utrzymać wydawnictwo od ludzi ścisłej nauki, główny nacisk kładąc na zagadnienia estetyczne Ziemi Polskiej jak one się przejawiają w literaturze? Chyba nie, boć spotykamy wśród nazwisk autorów, z których dzieł układano wypisy, Majewskiego, Nałkowskiego, Glogera, Zawilińskiego, Czechowskiego. Przypuszczać nie chcemy, by autor nie znał pracy *prof. Smoleńskiego*. Nie wspominamy już o innych analizach krajobrazowych, których zamieszczenie w wypisach może nieraz trafniej rozwiązywałoby zagadnienie krajobrazu i człowieka w Polsce.

Nie mniej podkreślić trzeba, że autor bardzo pięknie zdołał dobrać i ugrupować materiał ujmując tak fizjograficzną jak i kulturalną stronę życia Polski często dawnej z przed 1918 roku. To historyczne tło, na którym dobrze zarysowują się pewne niedostatki kultury polskiej dodaje wypisom jeszcze wartości, dzięki łatwości zastosowania ich także przy historii, zwłaszcza przy nauczaniu młodszej dziatwy. Układ wypisów jest istotnie geograficzny. Zaczynając od Tatr poprzez Skalki i pas fliszowych Beskidów, dochodzimy do ujęcia krajobrazowego okolic Krakowa, Śląska i zagłębia węglowego. Wyż połodniowy doskonale ujęty w swych podstawowych działach Wyżyny Małopolskiej, Lubelskiej i Podolskiej. W tym ostatnim wypadku autor, odczuwając trafnie ważność dla kultury polskiej Lwowa zatrzymuje się dłużej przy tym grodzie, charakteryzując go w trzech ustępach pióra: Rogowskiego (Z walk o Lwów) Czolowskiego.

Pas nizinny Środkowej Polski zupełnie dobrze został przez autora podzielony, a barwne opisy krajobrazu Polesia Wołyńskiego (Pruszyński), Właściwego (Weyssenhoff), Podlasia (Reymont) i Mazowsza (Dygasiński) ułatwia odczucie i odtworzenie w naszej wyobraźni zasadniczego typu danych krajobrazów i zrozumienie warunków bytu ludzi. Część zachodnia krainy Wielkich Dolin, gdzie nad przyrodą silniej zapanował człowiek jest odpowiednio przez autora wypisów ujęta. Nacisk na opis miast, oddanie tętna życia Warszawy (A. Janowski), Łodzi (Reymont), Poznania (Czechowski), Torunia (Przybyszewski), stopniowanie w doborze opisów zostało doskonale przez autora wyzyskane i ułożone metodycznie. Nie mniej trafnie dobrano ustępy, ujmujące zagadnienie Wisły i Gdańska.

Końcowa część wypisów odnosi się do Pojezierza Mazurskiego i Płyty Litewskiej; możemy tu wnikać w ducha krainy, gdzie kultura Polski — kultura Zachodu zмага się od wieków z falą kultury Wschodniej.

Krótko zbierając całość wrażeń, jakich się doznaje, czytając Wypisy Geograficzne *Fedorowicza* musi się stwierdzić, że 1. książka jest dobra, 2. odda szkole polskiej tak powszechnej (do nauki o Polsce współczesnej, także do historii nowoczesnej Polski) jak średniej dużą zastugę i 3. w szeregu analogicznych wydawnictw uderza starannością doboru materiału. Tę ostatnią cechę tem bardziej należy podkreślić, że ma się mimo wszystko wrażenie, że autor nie jest geografem z zawodu (zdradza to tu i ówdzie zastosowanie nieściśle terminologii geograficznej), a jednak potrafił z zadania wywiązać się zupełnie dobrze.

Nie przyszłość jednak może należałoby dla tego rodzaju prac wysunąć postulat nie krycia się zupełnego autora w cieniu, ale zaznaczenia swej czynnej roli w zestawieniu wypisów także szeregiem objaśniających tekst dopisków np. niezrozumiałych, obcych wyrazów, czy ustalania topografii opisów i t. d.

Nie byłaby nasza analiza zupełną, gdybyśmy się jeszcze nie zatrzymali nad ilustracjami umieszczonymi w wypisach. Niestety naogół bardzo słabo wypadły z powodu jakości papieru. A przecież autor chyba miał sposobność chociażby przeglądając podręczniki szkolne, zauważyć, że najlepiej wszelkie ilustracje załączać na kredowym papierze na końcu książki, jak to np. czyni Radliński w swych książkach.

Co do doboru ilustracji wolelibyśmy mieć bardziej geograficzne, chociażby oparte na „Obrazach Krajoznawczych” *Smoleńskiego* i z silniej podkreślonym typem krajobrazowym danej krainy. Przytem może liczniejszemi ilustracjami należało poprzeć opisy gór Polski, tak bardzo zróżniczkowanych morfologicznie.

A nakońiec prośba w kierunku tak p. *Fedo-rowicza* jak i innych autorów. Chodzi przy ilustracji o podanie jej treści dokładnej i umiejscowienia zdjęcia; a więc nie wystarczy dać obraz z podpisem „Wieże wiertnicze” (str. 61), ale trzeba podać, gdzie zdjęcia robione, zaznaczyć pewne dominujące szczegóły w obrazie i podać, kto robił zdjęcie, czyją jest ono własnością. Zestawiając ostatnią część naszych uwag musimy stwierdzić, że strona ilustracyjna geografa nie może zadowolić, ani ze względu na jakość obrazów, ani ich ilość chociaż i tu znać ze strony autora poniesony trud i usiłowania, którym prawdopodobnie stanęły na przeszkodzie trudności znalezienie odpowiedniego materiału ilustracyjnego i ogromne koszta reprodukcji.

Dr. St. Niencówna.

Przegląd obcych czasopism.

Czasopisma francuskie.

Société Alfred Binet. Paris. Październik—Listopad 1925. — (Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale).

Ostatnie sprawozdania z posiedzeń Tow. Alfreda Binet'a wykazują, że idea współpracy międzynarodowej na polu pedagogii i psychologii dziecka poczyną zwyciężać i we Francji.

Na jednym z posiedzeń przemawiał, jako zaproszony gość, Niemiec prof. Paweł Dongler, o organizacji swej doświadczalnej klasy, w biuletynie z drugiego posiedzenia zajmuje naczelne miejsce obszernie sprawozdanie p. Bennis z pracy amerykańskiego pedagoga R. Pintner'a, p. t. O pomiarach inteligencji i ich zastosowaniu. (Intelligence testing and results. New-York). Pinter podaje krótko historję rozwoju badań za pomocą testów w Ameryce, następnie omawia dziedziny, w których one znajdują zastosowanie. Przedewszystkiem oddają testy wielkie usługi przy badaniu inteligencji wszelkiego rodzaju anormalnych dzieci, a więc: przestępczych, ociemniałych, głucho-niemych i nadnormalnych (szczególnie uzdolnionych). Kwestję kształcenia specjalnego dzieci nadnormalnych porusza dr Simon w osobnym referacie, który był wygłoszony na zjeździe „Związku międzynarod. opieki nad dzieckiem“ w Luxemburgu w 1925. Dochodzi w nim dr. Simon do wniosku, że obecnie wobec niedostatecznej znajomości praw rozwoju intelektualnego nie należy jeszcze zakładać specjalnych szkół dla dzieci nadnormalnych. Należy jednakowoż usilnie pracować nad udoskonaleniem testów inteligencji, należy wciągnąć w tę pracę wszystkich nauczycieli, którzy stykając się ciągle z dziećmi, mają sposobność pogłębienia znajomości psychologii dziecka i udoskonalenia metod. doświadczalnego badania rozwoju dziecięcej inteligencji, a wtedy dopiero selekcja dzieci nadnormalnie zdolnych stanie się możliwą.

P. Dengler, prof. gimnazjum wiedeńskiego, przedstawia metody swej wychowawczej pracy w oddanej pod jego kierownictwo klasie doświadczalnej. W swych zamierzeniach dąży on do osiągnięcia dwóch zasadniczych zmian w stosunku do szkoły przedwojennej. Pierwsze, to zmiana stosunku ucznia do nauczyciela, nie walka jak dawniej, ale współpraca mają łączyć ucznia i uczącego, a druga zmiana dotyczy zapatrywań na cel, do którego ma dążyć nauka szkolna. Rozwój wszystkich sił intelektualnych i moralnych u wychowanka, a nie zdobycie jakiejś sumy wiadomości ma stanowić istotne zadanie szkoły. Szkoła chce wychować silne osobowości, zdolne do współzycia społecznego.

Dla osiągnięcia tych celów stara się p. Dengler o ścisłą współpracę domu ze szkołą. Organizuje komitety rodzicielsko-nauczycielskie, które zajmują się szerzeniem zasad wychowawczych wśród ogółu rodziców przez odczyty, pogadanki, rozsyłanie specjalnych kwestjonariuszy i t. p. Z pogadań wymienia: Jak może się wychowanie w szkole przyczynić do rozbudzenia uczuć społecznych? Znaczenie osobowości. Zagadnienia płciowe u dzieci. Higijena życia domowego. Czego żąda szkoła nowego typu od rodziców? i inne. Zorganizowano też przy szkole p. Denglera poradnię dla rodziców dzieci trudnych do wychowania.

Uczniowie w klasie p. Denglera otrzymują szeroki samorząd, który ich uczy współpracy i przygotowuje do życia w społeczeństwie. Administracja klasy, sądy, ocena postępów w nauce pozostawione są uczniom.

Metoda uczenia oparta na zasadach szkoły twórczej. Każdy nauczyciel, uczący w tej klasie, obowiązuje się do prowadzenia jej przez lat 4 i w obrębie tego czasu, może dowolnie rozłożyć materiał naukowy swego przedmiotu, ograniczyć go lub rozszerzyć, nie stosując się do planu państwowego, a tylko w porozumieniu z innymi uczącymi w tejsamej klasie. Nadto na jeden dzień w tygodniu niema stałego planu nauki. Praca tego dnia poświęcona jest jakiemuś jednemu zagadnieniu, o którego wyborze decydują każdorazowo nauczyciele tej klasy. N. p. dzień poświęcony jest morzu. Na lekcji języka ojczystego czyta się utwory literackie o morzu, historyk, geograf, przyrodnik zajmują się kwestjami, związanymi z morzem, kino szkolne wyświetla film z pejzażami morskimi. Czasem znowu całodzienna nauka ma tylko pogłębić wiadomości z jednej dziedziny, n. p. też w związku z morzem: życie w morzu. Nauczyciel przyrody objaśnia warunki życia w morzu, a przez resztę przedpołudnia zapoznają się uczniowie z formami istot żyjących w morzu, zwiedzając muzeum przyrodnicze. Jako nowy przedmiot wprowadza do szkoły p. Dengler „kształcenie uczu estetycznych“, w odczycie swym nie daje jednak żadnych wskazówek, w jakiej to odbywa się formie. Próbną klasa prof. Denglera istnieje dopiero 2-gi rok, o rezultatach nic więc jeszcze orzec nie można.

I. B.

Kronika pedagogiczna.

Polskie Przyrodnicze Towarzystwo Pedagogiczne. Podczas obrad XII Zjazdu lekarzy i przyrodników w Warszawie w lipcu 1925. r. jedną z najliczniejszych była Sekcja przyrodniczo-dydaktyczna, obejmująca nauczycieli—przyrodników. Stanowiła ona pierwszy w Polsce Zjazd nauczycieli nauk biologicznych, chemji, fizyki i nauk pokrewnych. Wygłoszone referaty obejmowały: sprawę programu nauk przyrodniczych: wiz. Czerwiński, Wyspiański, prof. Fulliński, p. Raabe, sprawy dydaktyczne: Jaxa-Bykowski, prof. Hryniewiecki, prof. Szymkiewicz, sprawy organizacyjne: p. w. Federowicz. Uczestnicy odbyli wycieczki zbiorowe do pracowni wzorowych szkolnych p. Wuttkego — w gimn. im. Batorego, w Muzeum Pedagogicznym, w gim. im. Mickiewicza: Sekcja przyjęła następujące wnioski: I. W uznaniu znaczenia. jakie dla wychowania umysłów i charakterów młodzieży mają nauki przyrodnicze, stwierdzając znaczne wyniki, jakie w jej dziedzinie uzyskało szkolnictwo polskie dzięki rozumnyemu zamierzeniu i owocnym wysiłkom państwowych władz oświatowych, oraz nauczycielstwa — Sekcja Przyrodniczo-Dydaktyczna za nieodzową potrzebę uznaje dalsze utrwalenie nauk przyrodniczych i dalszy ich rozwój ku istotnemu pożytkowi szkoły i społeczeństwa.

II. Sekcja uchwała następujące postulaty, dotyczące nauki przyrodznawstwa:

1) Utrzymując dotychczasowy stan pomyślny uposażenia fizyki w programach szkolnych należy dążyć aby: a) Nauka meteorologii i zajęcia praktyczne z meteorologii znalazły szersze uwzględnienie; przy szkołach powinny być stacje meteorologiczne drugiego stopnia, b) nauka kosmografji powinna być wyodrębniona od fizyki i wiarna stać w szkolactw średnieli na poziomie godnym Ojczyzny największego astronoma.

2) Liczbę godzin przeznaczonych na chemję, należy powiększyć i program tej nauki uzgodnić z programem biologji. Przyczem szczególnie powinny być uwzględnione zajęcia praktyczne. W szkołach technicznych i przemysłowych powinna być wykładana obowiązkowo chemja przemysłowa

3) Kurs biologii w szkołach średnich powinien szczególnie opierać się na nauce fizyki i chemii, stosować ustosunkowanie trudności, oraz uwzględnić szczególne walory nauk biologicznych. W szczególności: a) w gimnazjum matematyczno-przyrodniczym należy wprowadzić naukę biologii w klasie VII-ej, celem zachowania ciągłości tej nauki, b) w gimnazjum humanistycznym i klasycznym powinna być wprowadzona biologia ogólna do klasy VII-ej w liczbie dwóch godzin tygodniowo, c) w seminarjach nauczycielskich należy wprowadzić do programu naukę biologii ogólnej.

III. Zważywszy, że wykonanie programu ministerjalnego w licznych wypadkach napotyka na znaczne przeszkody z powodu braku środków i pomocy naukowych w szkołach, również braku bibliotek specjalnych — Sekcja wyraża pod adresem Ministerstwa W. R. i O. P. przekonanie, że skutecznym i nieodzownym czynnikiem usunięcia niedomagań powyższych będą stałe państwowe dotacje okresowe dla szkół, określone dla poszczególnych gabinetów przy pracowni.

IV. Sekcja stwierdza, że brak dobrych podręczników utrudnia nauczanie pedagogom polskim i uznaje za potrzebę palącą ogłoszenie przez Ministerstwo W. R. i O. P. szeregu konkursów nałożenie dydaktyczne dobrych, a naukowo współczesnych książek szkolnych z dziedziny nauk biologicznych.

V. Sekcja, uznając celowość ścisłej łączności pracujących naukowo przyrodników polskich, zwraca się do Kasy im. Mianowskiego z prośbą, aby jako dodatek do wydawnictwa p. t. „Nauka polska” — wydała spis pracujących naukowo lekarzy i przyrodników polskich ze wskazaniem działów wiedzy i tematów, nad którymi pracują.

Sekcja uważa również za niezbędne rychłe stworzenie czasopisma periodycznego, poświęconego metodom badań i nauczania przyrodniczego z szerokim uwzględnieniem badań fizjologicznych Polski.

Sekcja wypowiada się za udostępnieniem pracownikom naukowym księgozbiorów zakładów badawczych polskich przez wprowadzenie wypożyczania książek za pośrednictwem poczty.

VI. Nauczanie przyrodznawstwa w szkołach powszechnych i średnich wyłania potrzebę stworzenia dla ogromnej, rozwijającej się dziedziny działalności kulturalnej odrębnej instytucji, która skupiała pracę pedagogiczną ogółu nauczycielstwa polskiego. W tym celu Sekcja stwierdza konieczność stworzenia instytucji polskiej pedagogii przyrodniczej, która ogarniać powinna całe nauczycielstwo polskie od szkół powszechnych do uniwersytetu włącznie i stworzyć swój własny organ prasowy. Uwzględniając przytem dążność do pracy naukowej wśród nauczycieli szkół średnich i powszechnych, Sekcja wyraża życzenie, aby skupianie się i organizowanie odbywało się koło już istniejących towarzystw naukowych przyrodniczych, jak np. Towarzystwo Przyrodników im. Kopernika.

VII. Sekcja przyjmuje z zadowoleniem do wiadomości oświadczenie Ministerstwa W. R. i O. P., że maturoy wszystkich typów szkół średnich ogólnokształcących będą miały jednaką wartość przy wstępowaniu młodzieży na wszystkie bez wyjątku wydziały wszechnic polskich.

Ze szczególnym naciskiem podniesiono żądanie, aby Ministerstwo W. R. i O. P. przeprowadziło, iżby maturoy szkół średnich wszystkich typów dawały wstęp na Uniwersytet.

Jednym z donioślejszych rezultatów obrad Sekcji jest powzięcie uchwały utworzenia organizacji, która skupiała wszystkich nauczycieli przyrody i której zadaniem byłoby organizowanie pracy nad rozwojem dydaktyki nauk przyrodniczych i pracy naukowej przyrodniczej wśród nauczycielstwa. Organizacja ta winna się oprzeć o Muzeum Przyrodnicze w Warszawie, Instytut Pedagogiczny i Tow. im. Kopernika. Komisję Organizacyjną stanowią: pp. N. Raabe (przewodniczący); N. Lukowska (sekr.); I. Kączkowski (skarbnik); L. Rewieński, G. Wuttke z Warszawy, wiz. Fedorowicz i Biernacki z Wilna, p. Jaxa-Bykowski ze Lwowa i p. Kalusza z Poznania.

Podczas trwania Zjazdu otwarta była Wystawa Przyrodniczo-Dydaktyczna, zorganizowana przez Sekcję, którą zwiedziło kilka tysięcy osób i która się spotkała naogół z żywym uznaniem świata pedagogicznego.

Z Koła Sekcji Kształcenia Nauczycieli w Krakowie. W dniu 15 X. ub. r. zorganizował zarząd Koła S. K. N. w Krakowie sekcję odczytową, która zajęła się urzędniem cyklu odczytów, mających na celu zapoznanie nauczycielstwa i sfer, interesujących się zagadnieniami wychowania, z organizacją szkolnictwa w różnych krajach i z różnemi postulatami pedagogiki aktualnej. Wygłoszone referaty obudziły wielkie zainteresowanie w Krakowie, o czem świadczy stale wzrastająca frekwencja. Dotychczas odbyły się następujące referaty: *Dra Henryka Rowida*: „O obecnych systemach kształcenia nauczycieli szkół powszechnych w Polsce i zagranicą”, *Dra Leopolda Jaworskiego* prof. Un. Jag.: „Indywidualizm i uniwersalizm a nauczanie”, *Dra Wł. Filipczyka*: „Indywidualiści i uniwersaliści w pedagogice”, *Dra Wandy Bobkowskiej*: „Nauka historii w szkole powszechnej w oświetleniu obowiązujących programów”. Na posiedzeniu zarządu Koła S. K. N. w Krakowie w dn. 5 XI. ub. r. omówiono zagadnienie opracowania ankiety w sprawie przygotowania młodzieży do zawodu nauczycielskiego, Projekt tej ankiety po opracowaniu przez *Dra Filipczyka* i *Chmielakówną* i przyjęciu przez Zarząd Koła S. K. N. został wystany Głównemu Zarządowi S. K. N. w Warszawie jako materiał do ostatecznego opracowania wspomnianej ankiety. Zarząd Koła S. K. N. w Krakowie zajmuje się gorliwie na swoich zebraniach kwestją zorganizowania szkoły eksperymentalnej w Krakowie, której zadaniem byłoby do skonalenie metod wychowania i nauczania.

Materiały i metody nowego wychowania. Pedagogowie, którzy współdziałają w rozwoju nowych prądów wychowawczych, są przekonani, że dotychczasowe metody wychowania dziecka miały charakter przytłumiający i wskutek tego człowiek nie mógł rozwinąć tej ogromnej energii twórczej, jaką jest obdarzona rasa ludzka. Każde dziecko rodzi się z utajonemi zdolnościami twórczymi, a wychowanie jest środkiem, umożliwiającym rozwój zdolności twórczych. Dzieci posiadają z natury pewne cechy charakterystyczne i siły twórcze, mogą się one rozwijać i ujawnić wówczas, jeżeli nauczyciele zamiast mieć oczy zwrócone na program, do którego chcą dzieci dostosować, będą dzieci studiowali. Niema antagonizmu między naturą dziecka a wychowaniem, ten antagonizm jednak powstaje wtedy, jeżeli się dzieci wychowuje w sposób dla nich nienaturalny. Nauczyciele szukają pomocy u psychologów i innych uczonych i ciągle ulepszają swe metody. Psychologowie stwierdzili, że dziecko w latach przedszkolnych uczy się dużo przez zabawę i czynności. Wychowawcy przyjęli to i szkoły właśnie teraz wykorzystują tę tęchę dzieci do zabawy. Nową szkoła musi być miejscem, w którym rozwijają się wrodzone zdolności dziecka. To jest właśnie jedną z wielkich różnic między starami a nowymi szkołami, że w nowych dziecko uczy się przez własne działanie, w starych zaś dzieci były bierne, a nauka była im narzucana przez działanie nauczyciela. Szkoła musi mieć odpowiednie urządzenie zastosowane do nowego sposobu wychowania. W nowej szkole dzieci powinny mieć dużo przestrzeni, aby mogły swobodnie rozwijać swe zdolności. Po drugie potrzebne są materiały, zapomocą których dziecko mogłoby rozwinąć swoją pomysłowość i ujawnić swe zamiłowania. Te materiały nie powinny kępować dziecka. Ich użycie powinno być wielorakie, a więc potrzebne są materiały plastyczne, któremiby dziecko mogło się posługiwać i zapomocą których mogłoby wyrażać swe myśli i uczucia. Stosownie do tego znajduje się w nowych szkołach wielka różnorodność tych materiałów, tu należą piaskownice, glina, papier, tektura, farby, zabawki, instrumenty muzyczne, sale śpiewu, zabaw, przedstawień, warsztaty tkackie, narzędzia, drzewo, i t. p. W ten sposób dziecko ma sposobność rozwijać swą osobowość w sposób sobie właściwy.

Drugą zasadą nowego wychowania jest dać dziecku sposobność do wzbogacenia swej osobowości przez swobodne obcowanie z towarzyszami. Chodzi tu przede wszystkim o rozwój zmysłu społecznego. Najlepszą formą społeczną w szkole jest zorganizowanie grup dzieci, zajętych pracą dla wspólnego dobra. Przedsiębiorą one jakiś plan i każde dziecko przyczynia się swą pracą do zrealizowania go.

Naturalnie, że skoro wychowanie idzie tym torem, nie mogą istnieć stałe programy nauk, ale dzieci stwarzają sobie same program, gdyż chodzi tu o to, aby przedewszystkiem zaspokoić ich ciekawość. Często nauczyciel reaguje w ten sposób na ich pytania, że prowadzi je do fabryk, warsztatów i na wycieczki.

Niektórych rzeczy muszą się dzieci uczyć na pamięć, jak n. p. tabliczki mnożenia, ale zabierają się do tej pracy dopiero wtedy, gdy same odczuły jej potrzebę. Otóż nawet taka praca, dokonana przy czynnym współudziale uczniów, jest raczej uważana za twórczą, niż za narzuconą.

(*The New Era*, Nr. 24, r. 1925).

„Wiedza i Życie”. Ukazał się pierwszy numer miesięcznika „Wiedza i Życie”, poświęconego popularyzacji wiedzy i samokształceniu. Wydawnictwo Powsz. Un. Koresp. oraz Związku Pol. Naucz. Szkół Powsz. pod redakcją *Janusza Jędrzejewicza*.

Wyjątkowo wykwinna szala zewnętrzna łączy się z niezmiernie interesującą treścią. Wybitni uczeni polscy są współpracownikami pisma. W szczególności zasługuje na uwagę artykuł *Wacława Sieroszewskiego* o jego podróży do Aleksandrii, interesujący artykuł *M. Zaruskiego* o żeglarstwie morskiem, rozprawa prof. dra *Z. Szymanowskiego* o współżyciu ludzkim i poglądach na istotę chorób zakaźnych, badania nad inteligencją zwierząt w szczególności małp człekokształtnych w opracowaniu prof. *J. Wańkowskiego*, subtelne rozważania w architekturze starożytności prof. *S. Noakowskiego*, wreszcie artykuł o świeceniu organizmów roślinnych i zwierzęcych *Wł. Kociejowskiego*. Redakcja: Warszawa, Chmielna 33 m. 5.

Zapiski bibliograficzne.

Stanisław Kot. Dzieje wychowania. Podręcznik dla seminarjów nauczycielskich. Nakł. Gebethnera i Wolffa. Warszawa 1926.

Robert R. Rusk. Pedagogika eksperymentalna. Przetłóżył *Zygmunt Ziemiński*. Książnica-Atlas. Lwów-Warszawa 1926.

Amelja Hamaida. Metoda Decroly. Tłum. *M. Górska*. Nakł. „Naszej Księgarni”. Warszawa 1926.

Z. Mysłakowski. Funkcja socjalna wychowania i jej stosunek do t. zw. „celów wychowawczych”. Kraków 1926. Koło Ped. U. U. J.

Fr. W. Foerster. Etyka a polityka. Wstępem zaopatrzył, zebrał i przetłóżył *Józef Mirski*. Nakł. Gubrynowicza i Syna. Lwów 1926.

Konstanty Wojciechowski. Dzieje literatury polskiej. Wyd. Książnica-Atlas. Lwów 1926.

H. Boguszewska i *H. Koźniewska*. Historia jednego roku. Książka dla małych i dużych dzieci. Skł. Gł. u Gebethnera i Wolffa. Warszawa 1925.

Ks. A. Świerkowski. Przewodnik po bibliotekach warszawskich. Nakł. Gebethnera i Wolffa. Warszawa 1926.

L. M. Törrgren. Podręcznik gimnastyki. Spolszczyli z oryginału szwedzkiego *H. Czechowiczówna* i *T. Dręgiewicz*. Książnica-Atlas. Lwów 1926.

P. Z. Dąbrowski. Punktowanie jako metoda badania zmęczenia umysłowego. Książnica-Atlas. Lwów-Warszawa 1925.

Rocznka Pedagogicka a skolska. Rocznik V. Praga 1925.

Redaktor: **Dr Henryk Rowid**. Wydawca w imieniu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i redaktor odpowiedzialny: **Władysław Sieńko**. Drukarnia „Szkolnica”, Kraków, ulica Grzegorzewska 30.