

# 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.

## Egzaminy wstępne do gimnazjum.

(Przyczynek do problemu organizacji szkolnictwa.)

Na mocy tradycji warunkiem przyjęcia ucznia do gimnazjum jest egzamin wstępny. Formy tego egzaminu dawno już wywoływały sceptyczne uwagi zarówno ze strony nauczycielstwa szkół powszechnych jak i średnich. Pomijam już tę okoliczność, że egzamin ten jest, a raczej chce być niejako probierzem pracy w szkole powszechnej, że nawet do niedawna składano władzom wyższym relację nietylko z wyniku liczebnego tego egzaminu lecz także łączono ją z uwagami szerszemi na temat wykazanych braków w przygotowaniu uczniów. Pomijam, że świadectwa, przynoszone ze szkoły powszechnej do egzaminu, mają tylko znaczenie informacyjne dla szkoły średniej. Ale sam sposób odbywania tego egzaminu nasuwał zawsze wątpliwości co do jego wartości.

Gromadzi się sporą liczbę wystraszonych dzieci w obcym dla nich gmachu, w innych ławkach, przed innymi nauczycielami. Dzieci obce sobie, gdyż przypadek je razem złączył w obcym otoczeniu, przejęte są ważnością chwili, zwłaszcza, że magicznego słowa „egzamin“ nadużywano wobec nich od dłuższego czasu. W tym nastroju, nie bardzo korzystnym dla swobodnego myślenia i odpowiadania, staje przed nimi profesor, którego ani z dykcji ani z usposobienia nie znają, tak jak i on tych dzieciaków nie zna. Czas nagli, egzamin musi się odbyć szybko, więc po dyktacie następuje egzamin ustny, szybkie pytania padają jedno po drugich i zanim się uczeń oswoił, egzamin skończony. Wynik.. ogólnie bardzo łagodny, ale jakżesz często... niespodziewany. Uczeń z notami bardzo dobrymi na świadectwie

ze szkoły powszechnej przepada czasem, a inny z notami słabymi wychodzi zwycięsko. Dlaczego? Bo dyktat wykazał tyle a tyle błędów, bo odpowiedzi na pytanie brakło itd. Zresztą wobec wielkiej liczby zgłoszeń nie warto się nad tem zastanawiać, reklamacje rodziców zostają bezskuteczne, zdziwienie dawnego nauczyciela niezaspokojone.

Ten obraz egzaminu, nie kreślony wcale przesadnymi barwami, musiał budzić refleksje i nawet pragnienie zupełnego zniesienia egzaminu wstępnego. Ale jak wtedy pomieścić w gimnazjum wszystkich zgłaszających się do szkoły? Zresztą niepodobieństwo przypuszczać, że wszyscy uczniowie mogą i powinni chodzić do gimnazjum. Tu dochodzimy do istoty zagadnienia, jako problemu organizacji szkoły. Egzamin wstępny był pierwotnie pewną barjerą na przełomie szkoły „ludowej“, czy „pospolitej“ i szkoły „wyższej“, „średniej“, czy jak ją nazywano. Gimnazjum było pierwotnie szkołą warstw wyższych, posiadających, później, gdy wstępu do niego nie można było szerszym warstwom zamykać, szkołą, która przygotowywała wstęp do sfer wyższych i posiadających. Długi czas pokojowej pracy przed wojną światową, pomnożył znacznie dobrobyt ogólny i wywołał ogólne pragnienie przesuwania się po drabinie społecznej w kierunku klas wyższych. Stąd napływ, który spowodował, że liczba uczniów w gimnazjach w ostatnich 30 latach przed wojną zdwoiła się niemal w całej Europie i że gimnazja, straciły swój ekskluzywny charakter i stały się normalnym wyższym stopniem szkoły najniższej. O ile ten objaw ze stanowiska demokratyzacji powszechnej jest dodatni, o tyle ze stanowiska celu nauczania nie jest pożądanym.

Gimnazjum ma za zadanie stworzenie inteligencji prawdziwej, przygotowanie pracowników na polu nauki, pomnożycieli ducha narodu. Dlatego nauka w gimnazjum nie jest i nie może być kierowana, celami praktycznymi i nie może przygotowywać do tego lub innego zawodu, lecz musi być bezinteresowna, kierowana raczej ku abstrakcyjnemu myśleniu<sup>1)</sup>. Przedmioty umysłowe stanowią też fundament programów szkolnych a wyrobienie sprawności umysłowej powtarza się stale jako postulat. Nie ulega wątpliwości, że nie wszyscy uczniowie nadają się do

<sup>1)</sup> W uzasadnieniu reformy szkoły wyższej we Francji z roku 1902 (Leygues) określa się jako cel gimnazjum: „...préparer une élite éclairée et libérale, une aristocratie d'esprit, qui, s'élevant au — dessus du réalisme utilitaire, se voue aux recherches désintéressées, aux hautes spéculations et sauvegarde les intérêts permanents et supérieurs du pays...“

tej nauki, że duży procent młodzieży wykazuje wielkie uzdolnienie praktyczne, bystrość obserwacji, sprawność techniczną, których nie mogą zużytkować w nauce gimnazjalnej. Stąd wielki procent młodzieży przechodzi z trudnością z klasy do klasy i przepada w ciągu lat szkolnych. Statystyki polskie, które wykazują koło 80% młodzieży nie dochodzącej do klasy najwyższej, nie różnią się w tym względzie od powojennej statystyki szkół wyższych niemieckich<sup>1)</sup>. Wysoki ten procent wykołajeńców nie można tłumaczyć ani surowością szkół gimnazjalnych, gdyż na ich zbyt małe wymagania żałą się powszechnie szkoły uniwersyteckie, ani też brakiem ogólnym zdolności u dzieci polskich, gdyż właśnie polskie dzieci odznaczają się żywością umysłu i bystrością. Jest to tylko pomyłka w doborze szkół, a potem zaś albo brak możliwości naprawienia tej pomyłki przez przejście do szkoły więcej odpowiadającej uzdolnieniu, albo też brak uświadomienia, że nastąpiła ta pomyłka, łamiąca często niezastłuszenie całe istnienia.

Podział funkcji społecznych i państwowych wymaga w znacznej mierze większego nacisku na praktyczne i techniczne zdolności, niż na spekulatywne. Życie ekonomiczne wymaga ogromnej ilości pracowników życiowo przygotowanych, a stosunkowo nielicznych do pracy umysłowej.

Przypomnienie tych prawd w teorii powszechnie uznawanych, jest konieczne, aby uświadomić sobie, że gimnazjum, jako takie, nie może być wyższą szkołą powszechną, w całym tego słowa znaczeniu, lecz musi być szkołą dla uczniów specjalnie uzdolnionych w kierunku abstrakcyjnego myślenia. Zasada ta nie sprzeciwia się w niczem duchowi demokracji, gdyż nie stanowi ani cenzusu majątku, ani pochodzenia lecz wyłącznie cenzus zdolności. Nawet jest w tej zasadzie więcej elementu demokratycznego, niż dotychczas, gdyż łamie ona faktyczny przywilej klas posyłających obecnie swe dzieci do gimnazjum na korzyść konkurencji ogólnej. Nikomu nie przyjdzie do głowy pomawiać np. szkół przemysłu artystycznego o niedemokratyczność, mimo że tylko małą garstkę prawdziwie uzdolnionych przyjąć mogą. O przyjęcie do szkół specjalnych ubiegają się jedynie uzdolnieni w tym kierunku, dlaczegoż ta sama rozumna zasada nie ma mieć zastosowania do gimnazjum?

<sup>1)</sup> Das preußische Schulwesen nach den Ergebnissen der amtlichen Schulstatistik vom 25 XI 1921 bearbeitet v. Dr. Keller und G. Menzel Beltz, Langensatzka 1925.

Wracamy więc ponownie do problemu selekcji przy wstępie do gimnazjum. Egzamin dotychczasowy nie spełnia tego zadania i jest wogóle czemś przestarzałym. Wymagania przy egzaminie wstępnym w latach dawniejszych w Niemczech i Austrii, były wcale znaczne i wymagały pewnej sprawności umysłowej dziecka. Pomijając żądanie poprawności w piśmie, które możemy uznawać za sprawność techniczno-wzrokową, rozbiór na części mowy i zdania w języku ojczystym, biegłość rachunkowa i w rozwiązywaniu zagadnień w zakresie do miliona i działanie ułamkami dziesiętnymi — to wymagania znaczne od dziecka 10 letniego. Na ziemiach Małopolski przybywało nadto żądanie poprawnego napisania dyktatu niemieckiego i znajomości odmiany zasadniczych czasów słowa i form rzeczownika. Egzaminu był więc trudny. Obecne wymagania przy egzaminie są także do pewnego stopnia pomyłką, przynajmniej w Małopolsce. Przypuszcza się, dzieci do egzaminu po czwartym roku nauki szkoły powszechnej, a egzaminuje z materiału naukowego klasy trzeciej. Wystarczy więc znajomość działań w zakresie liczb całych do 1000, znajomość części mowy i możliwość odkrycia podmiotu i orzeczenia przy pewnej poprawności w pisaniu. Ale nam nie o to chodzi, aby wykazać pewną niekonsekwencję w warunkach dopuszczania i wymaganiach przy egzaminie, lecz aby podkreślić, że ten egzamin nie stanowi żadnej selekcji, opartej na psychologicznych podstawach.

Więc jakież powiniēn być egzamin wstępny do gimnazjum? Pytanie to łączy się poniekąd z drugim. Kiedy powinien się egzamin ten, czy inny odbyć. Wprawdzie nie mamy jeszcze ustawy organizacyjnej szkolnictwa polskiego, ale zwycięża powoli zasada, że trzy najniższe klasy dzisiejszego ośmioklasowego gimnazjum i trzy najwyższe klasy siedmioklasowej szkoły powszechnej mają mieć programy jeżeli nie identyczne, to przynajmniej tak zbliżone, aby możliwość przejścia z jednego typu do drugiego zawsze istniała.<sup>1)</sup> Nie chcemy tu poruszać a tem mniej

<sup>1)</sup> Autor wyraża zapatrywanie, że pierwsza selekcja nastąpić winna już po IV kl. szkoły powszechnej i że pożądane jest pewne zróżnicowanie w kształceniu dzieci od klasy V-tej (I-klasy gimn.) zalecznie od ich uzdolnień, w kierunku teoretycznym, względnie praktyczno-technicznym.

Stanowisko Związku P. N. S. P. w tej sprawie znane jest Czytelnikom Ruchu Pedagogicznego (zob. art. „Stosunek szkoły powszechnej do średniej“ Rok 1921 Nr 6—8) Do szkoły średniej 5-klasowej powinny dzieci przechodzić po ukończeniu 7-klasy szkoły powszechnej. W obecnych jednak warunkach uwagi Autora są nader trafne; zmierzają one bowiem do uniknięcia ponylek przy egzaminie wstępnym po klasie IV-tej, a temsamem do usunięcia ew. niesprawiedliwości wobec dzieci. (Prz. Red.)

rozstrzygać dalszego pytania, czy te trzy niższe klasy obecnego gimnazjum mają pozostać przy gimnazjum, jako podbudowa, czy przejść do szkoły powszechnej. Polemiki namiętne na ten temat wprawdzie przycichły ale nie zostały przerwane. My liczymy się ze stanem dzisiejszym, który jeszcze przez pewien czas, czy to ze względów ekonomicznych, czy organizacyjnych nie dozna zmian zasadniczych i szukamy środka, któryby już dzisiaj przygotowywał rozwiązanie problemu selekcji u wstępu do gimnazjum. Logicznie wnosząc, egzamin gruntowniejszy powinien się odbyć przed właściwym gimnazjum tj. po ukończeniu trzech najwyższych klas szkoły powszechnej, albo do czasu pewnego, podbudowy gimnazjum. Wtedy w 14 roku życia możnaby z wielkim prawdopodobieństwem uniknięcia pomyłki, przekonać się na podstawie udoskonalonych metod psychotechniki, czy uczeń zdolny jest do pracy umysłowej, czy praktycznej i to w jakim kierunku. Dokonanie doboru młodzieży jest więc wskazane korzyścią dla szkoły i młodzieży. Sprawa pochodzenia i majątku nie może odgrywać dziś żadnej roli przy ocenie, więc jedynym kryterjum mogą być zdolności umysłowe.

Badania drogą dotychczasowych egzaminów nie dają żadnej pewności. Mogłyby ją dać egzamin psychologiczny, ale tu nasuwają się poważne trudności. Egzamin taki jest jednostkowy i trwa długo 30 do 45 minut, więc technicznie nie jest do przeprowadzenia w naszych stosunkach. Wielka ilość młodzieży musi być zbadana w całym kraju, w czasie mniej więcej tysiącami. Brak także sił wykształconych psychologicznie i zdolnych do przeprowadzenia takiego egzaminu. Metody gromadnego badania wprowadzone z dobrym skutkiem już w czasie wojny światowej w Stanach Zjednoczonych dla celów armji, a po wojnie stosowane także w szkołach amerykańskich a częściowo i w Niemczech<sup>1)</sup>, mogłyby być raczej brane w rachubę. Trudność stanowi tu także brak sił psychologicznie przygotowanych, ale trudność tę łatwiej pokonać wobec tego, że w egzaminie takim może brać udział większa ilość uczniów. Brak nam tylko odpowiednio ułożonych testów, które odpowiadałyby zdolnościom, tempera-

<sup>1)</sup> Dr. Decroly et R. Buyse „Les applications américaines de la psychologie à l'organisation humaine et à l'éducation“ Bruxelles 1923.

O. Bobertag u. E. Hylla „Begabungsprüfung“ Beltz Langensalza 1925.

Alfred Binet & Th. Simon „La mesure du développement de l'intelligence chez les jeunes enfants, Paris 1922.

John Adams „Modern Developments in educational practice“ III wyd. London 1924. str. 60—112.

Strayer and Norsworthy „How to teach“ New York 1922 str. 234—294.

mentowi i charakterowi polskiemu. I ten więc sposób egzaminowania przedstawia dla nas, na dziś, względną wartość.

W Niemczech, gdzie technika pracy pedagogicznej jest po Stanach Zjednoczonych najwięcej rozwinięta, jeszcze nie wprowadzono oficjalnie badania inteligencji uczniów drogą test tylko ze względu na brak sił wykwalifikowanych. Biją się tam ze sobą dwa systemy, jeden egzaminów jednostkowych — reprezentantem tego kierunku jest W. Stern, oraz gromadnych, które forsują O. Bobertag i E. Hylla. Rozporządzenie z 12. III. 1924 r. w sprawie egzaminów wstępnych do szkół średnich i wyższych pozwala na używanie metod testami, ale „tylko w tych zakładach, gdzie nauczyciele rzeczywiście opanowali tę metodę“ i tylko „o ile z tego powodu nie wyniknie nowe obciążenie dla uczniów“. Licząc się zaś z góry z niewykonalnością rozporządzenia w najbliższej przyszłości, poleca inne środki, które muszą nas także zainteresować. Środkami takimi są 1) porozumienie ze szkołą powszechną (Grundschule), 2) wspólne przeprowadzenie egzaminu z nauczycielami szkół powszechnych, 3) wreszcie sam egzamin z materiału naukowego.

Egzamin obejmuje naukę o kraju rodzinnym, (Heimatkunde) język ojczysty, rachunki i rysunki. Zakres wiadomości o kraju ojczystym jest następujący: znajomość otoczenia, podań i historii, o ile wiążą się z miejscowością w zrozumieniu najważniejszych pojęć geograficznych, dla których materiału poglądowego dostarcza okolica, znajomość planu miejsca rodzinnego, mapy powiatu, znajomość najważniejszych roślin i zwierząt ojczyzny.

Z języka ojczystego wymaga się napisania krótkiego zadania na temat zaczerpnięty z wyobraźni lub doświadczenia dziecka, bez większych wykolejeń ortograficznych i budowy zdania. Przy wyborze tematu i opracowania należy dziecku zostawić pewną swobodę. Płynne, rozumne czytanie, w łacińskim i gotyckim alfabecie. Opowiedzenie treści przeczytanego ustępu, o ile się do tego nadaje. Deklamacja dowolnego wiersza. Rozpoznawanie najważniejszych części zdania i mowy. Odmiana rzeczownika i czasownika. W rachunkach ocenianie długości, znajomość pieniędzy, miar długości, powierzchni i wag. Rozumowe rozwiązywanie małych zagadnień z życia dziecka. Pewność w tabliczce mnożenia, dodawanie, mnożenie, rachowanie w pamięci łatwymi liczbami. Znajomość najwykleszych ułamków, rozwiązywanie odpowiednich zagadnień. Cztery działania na piśmie w zakresie

do miliona. Z rysunków wymaga się pamięciowego rysunku ołówkiem lub węglem jakiegoś przedmiotu znanego uczniowi.

Wymagania egzaminu przypominają więc dawniejsze przepisy i w naszych szkołach; nowością jest świeżo wprowadzona nauka rzeczy ojczystych, jest to wynik ogólnie uznanych dążeń, by dziecko kształcić przede wszystkim na tem, co widzi i wprowadzać w znajomość otoczenia, w którym ma żyć. Podkreślić wypada wymaganie znajomości podwójnego alfabetu w słowie i piśmie oraz rozwiązywania zagadnień rachunkowych, na dowód rozwoju umysłowego i zdolności logicznego myślenia. Dla ułatwienia sądu o dziecku zdającym egzamin polecono obserwowanie dziecka i jego sprawności w czasie godziny zabaw.

Ważniejsze może jeszcze jest rozporządzenie, że egzamin ten mają wspólnie przeprowadzać nauczyciel szkół powszechnych i średnich pod przewodnictwem trzeciego nauczyciela ze szkół średnich. Postanowienie to oświetla odrazu wszystkie niedomagania dzisiejszych egzaminów. Brak znajomości metod pracy szkoły powszechnej, naogół więcej postępowych i dostosowanych do natury dziecka, nie pozwalał nauczycielom szkół średnich na właściwe poznanie wiadomości zastraszonych uczniaka. Według tego rozporządzenia egzaminują naprzemian nauczyciel szkół powszechnych i wyższych i nawzajem protokołują wyniki egzaminu. Pociągnie to za sobą potrzebę wzajemnego odwiedzania szkół, aby zbliżenie metod pracy mogło nastąpić. Nowością jest również polecenie obserwowania dziecka w godzinie zabawy. Jest to poniekąd namiastką egzaminu psychologicznego a celem jej poznanie usposobienia i żywości umysłowej dziecka.

Przeprowadzenie takiego egzaminu jest już nieco racjonalniejsze od obecnej formy obowiązującej u nas. O krok naprzód poszły niektóre szkoły Hamburgskie (np. Lichtwarkschule). Egzamin odbywa się tu w formie nauki przez kilka dni, przy wspólnej pracy nauczyciela szkół powszechnych i gimnazjum. Tok nauki niemal zwykły, przeplatany przechadzką i zabawami. Dzieci mają np. po przechadzce napisać swe wrażenia, jedne wiele widziały, obserwowały i umieją to wyrażać na piśmie — błędów ortograficznych nie ocenia się mechanicznie — inne nic nie zauważyły. Przy zabawie podane reguły gry jedne dzieci w lot zrozumieją, inne nie mogą się zupełnie zorientować itd. Albo dzieci dostają zadanie rachunkowe, pozornie łatwe, ale kryjące pułapkę dla bezmyślnych techników rachunkowych. Ci

na pewno wpadną. Wybiera się więc na mocy takiego badania z pośród kandydatów szereg dzieci, bystrych, o ruchliwym umyśle i wyobraźni, chociaż często piszących błędnie. Przyjęcie do szkoły na pierwszy rok jest warunkowe i kierownictwo szkoły ma prawo na wniosek uczących odesłać każde dziecko bez apelacji w ciągu pierwszego roku do szkoły powszechnej z powrotem, naturalnie do klasy korespondującej. W następnych latach już nie ma potrzeby segregowania uczniów, zwłaszcza że chodzi o wytworzenie zespołu pracującego. Po takim egzaminie można mieć mniej więcej gwarancję, że do szkoły przyjęto uczniów, którzy się do niej nadają.

Inne wymagania żądają psychologicznego opisanie ucznia ze strony nauczyciela szkoły powszechnej, więc charakterystyki jego zdolności, pojmowania, sądu, pamięci, wyliczenia jego właściwości zarówno fizycznych jak psychicznych. Że napisanie takiego świadectwa dla tych dziesiątków i setek uczni zgłaszających się do egzaminu wstępnego do gimnazjum nie byłoby u nas rzeczą łatwą a nawet technicznie wykonalną, możemy sobie łatwo wyobrazić. Zresztą świadectwo takie mogłoby mieć raczej negatywne znaczenie tzn. nie dopuszczałoby ucznia do egzaminu wbrew woli, względnie wbrew najgłębszemu przekonaniu nauczyciela szkoły powszechnej.

Wszystkie, podane powyżej sposoby egzaminowania, wyrażają znaczny postęp i starają się uniknąć pomyłki w ocenie na szkodę lub korzyść ucznia. Podobny cel mają egzaminy testami, dające niemal zupełną gwarancję bezstronności. Połączenie egzaminu opartego nie na zdobytej wiedzy szkolnej, lecz na inteligencji, z egzaminem szkolnym i opinią nauczyciela, wysyłającego ucznia do egzaminu, byłoby dopiero ideałem. W każdym razie należałoby czynić przygotowania do wprowadzenia egzaminu testami, choćby drogą próby w tym lub innym zakładzie, aby przekonać się, czy dobór młodzieży tak dokonany da te korzyści, których oczekujemy.

Binet i Simon, na których badaniach opierają się wszelkie testy we wszystkich krajach, proponują jako egzamin dla 10 letniego kandydata następujące zagadnienia: 1) uporządkowanie pięciu ciężarków według ich ciężaru (np. 5 pudełek jednej wielkości i wyglądu a różnej zawartości więc i ciężaru np. od 3 do 15 gr.), 2) narysowanie z pamięci dwóch pokazanych wzorów ornamentu linearnego itd. (np. pryzmat i meander itd.), 3) wykazanie niedorzeczności w podanych kilku zdaniach, 4) odpo-



wiedź na trzy trudne zagadnienia (np. co należy czynić, gdy mamy się spóźnić do szkoły; co należy zrobić, zanim zabierzemy się do czegoś ważnego; dlaczego łatwiej przebacza się zły czyn wykonany w gniewie, niż zły czyn, wykonany bez gniewu; co powinieneś zrobić, gdy cię ktoś pyta o zdanie o osobie, którą mało znasz; dlaczego należy oceniać ludzi raczej według ich czynów niż słów?) i wreszcie 5) z podanych trzech słów utworzyć dwa zdania.

Widzimy, że do dania dobrej odpowiedzi i to w czasie krótkim, z góry oznaczonym, trzeba nie wiadomości zaczerpniętych z nauki szkolnej, lecz bystrości umysłu, nawet pewnego doświadczenia życiowego, oraz wyrobienia zmysłu obserwacji i ciężaru. Przy gromadnym egzaminie testowym podaje się uczniom po odpowiedniemu pouczeniu gotowe zeszyty z pytaniami, na które w czasie oznaczonym (3 do 8 minut) należy wpisać odpowiedzi. Często odpowiedź polega na wpisaniu jednego słowa, często tylko na przekreśleniu tego, co nie jest potrzebne. Zasadniczo i takie testy muszą opierać się na schemacie Bineta i Simona.

Dla przykładu opisujemy testy wspomnianych wyżej propagatorów testów Bobertaga i Hylli, gdyż one są przeznaczone dla egzaminu wstępnego do gimnazjum, a zatem najwięcej odpowiadają naszemu założeniu.

Dzielią się one na 6 grup. Pierwsza obejmuje 20 zadań rachunkowych łatwiejszych i trudniejszych (między innymi 20-te: „Karol jest trzy razy starszy od Henryka. Henryk jest o 8 lat młodszy od Karola. Ile lat ma Henryk?”) 8 minut na rozwiązanie wszystkich zadań.

Druga grupa to 30 zadań z logiki i znajomości języka: zestawione są grupy wyrazów; należy z pośród 4 słów dobrać do danego słowa takie, aby oba wyrażały podobny stosunek jak dany przykład np.: 1. nóż: kraje, igła... (ostra, łamie, kłuje, żelazo) albo: 3. zima: lato, zimno... (marznąć, ciepło, mokro, lipiec), 23. człowiek: żołądek, parowóz... (pociąg, jechać, kociół, koło) itd. Słowo potrzebne należy podkreślić. Czas przeznaczony na wykonanie zadania 5 minut.

Trzecia grupa zawiera 24 pytań złożonych z poprzestawianych słów. Trzeba słowa uporządkować, aby myśl zrozumieć i podkreślić odpowiedź, „tak” lub „nie”. Np. „Miastach żyją w ludzie?” albo „być czyny powinny wynagradzane dobre?”. 5 minut czasu.

Wg Gwartaygrupa jest rachunkowa i polega na tem, że uczeń do poprzedzającego szeregu liczby ma dodać dwie dalsze na tych samych zasadach następstwa:

szereg: 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100.

szereg: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100.

Nawykonanie 20 takich zadań przeznaczono 6 minut.

Piąta grupa obejmuje 20 zadań z opuszczeniami, które należy uzupełnić i zbpościć do podanych 6 słów, tak, aby dały sens najładniejszy. Np. Zimobisw. sin można chleb . . . . . (kamień, kraja, jesca, maki, elastko, paeq). Gdy kwiaty . . . . ., stają się ładnie wzdol. i dzyim (większa, or pachną, barwniejsze, wilgotniejsze, kwiaty w iadna). Rozważania i rozwiązywanie się w 7 minutach.

Siódma grupa przedstawia 10 zadań, które wymagają zrozumienia i wywołania kontekstu do wykonania polecenia. Zadania bardzo skomplikowane, iwięc wykreślanie liter, podkreślanie liczb mniejszych od podanej całej większych, od innej. Wpisanie pewnej litery w wyznaczone miejsce itd. Czas przeznaczony 8 minut.

Już z tego szkicu widzimy, że wymagania, które autorowie stawiają uczniom są różnorodne. Wzorowane są one w znacznym stopniu na testach amerykańskich i dowodzą, że jakiegoś wyrobienia i myślowego doprowadza szkoła powszechna, jeżeli zagadnienia te w dużej większości przeznaczone są dla ucznia średniego. Zastosowanie tych testów drogą próby u nas dałoby nam niemały pogląd na stan i wyniki nauki szkolnej u nas są różnie o wyniki w szkołach amerykańskich i niemieckich, względnie francuskich. (Lutim 8 ("Szkolny H. III

Rozważania nasze nie dały nam jeszcze jasnej odpowiedzi na nasze zasadnicze pytanie, jak powinien być urządzony egzamin dla gimnazjum dostawała się młodzież najodpowiedniejsza. Najbardziej interesującym rozwiązaniem byłoby połączenie egzaminu psychologicznego z naukowym (szkolnym) i skontrolowanie wyniku przez opinię nauczyciela. Ponieważ narazie niema mowy o wprowadzeniu powszechnego testów do szkoły, musimy ograniczyć się do egzaminu szkolnego, ale usuwając najwięcej rażące braki. Należy więc podnieść wymagania przy egzaminie i stać się pewną siłą swobodnego wypowiedzenia się dziecka (np. nie dyktando, wypracowanie na dany do wyboru temat, z kręgu zainteresowań dziecka). Należałoby w większym stopniu poświęcić na badanie i zdolności obserwacji i kombinacji przez odpowiednie zagadnienia, zaczerpnięte z otoczenia

dziecka. Przedewszystkiem zaś musi się dążyć do ściślejszej współpracy szkoły powszechnej i średniej, do wyniany myśli między niemi na temat usposobienia i uzdolnienia dziecka, a wyrazem tego będzie wspólny egzamin, dokonany przez przedstawicieli tych obydwóch szkół. Ten ostatni postulat nie wykracza poza rany wykonalności niemal natychmiastowej. Współpraca zaś taka doprowadzi do sumienniejszej oceny, wolnej od pomyłek pośpiechu. Konsekwencją takiego postawienia sprawy będzie też zrozumienie metod pracy na tych stopniach nauki i taki rozwój programów naukowych, który zbliży i uzgodni odpowiednie klasy w obu typach szkół ogólnokształcących.

Podniesienie poziomu wymagań na miarę innych państw kulturalnych nie wyjdzie na szkodę naszego szkolnictwa. W każdym razie należy dążyć do wprowadzenia metod pracy i badania, opartych na żmudnych badaniach psychologów a wprowadzonych już w krajach zachodnich. Nie chodzi tyle o wyprzedzanie innych w wprowadzeniu nowinek, ile raczej o dotrzymanie kroku w postępie. Od organizacji zaś pracy i nauki przyszłość nasza zależy.

*Dr Mieczysław Ziemiowicz.*

## Koedukacja i koinstrukcja.

(Dokończenie).

Inni podnoszą dodatni wpływ dziewcząt na „ogładzenie” zachowania się chłopców, oraz uznając ogólnie dobre strony i korzyści wzajemnego poznania się obu płci, zaznaczają, że koedukacja wnosi „do klasy pewien ferment”, płynący stąd, że „profesorowie odnoszą się do uczenic delikatniej”, a nawet łagodniej je klasyfikują. „Jest to straszne” — dodaje jeden — „bo naogół kobietom nie potrzeba tyle nauki, co nam”. Drugi jest zdania, że koedukacja jest gorsza dla dziewcząt, gdyż w gimnazjum koed. wynaga się od nich tyle, co od chłopców, a to być nie powinno. Jakiś pesymista (jedyny) widzi u dziewcząt znaczne zepsucie, przypisując je bezpośrednio koedukacji: „To, co u chłopców jeszcze nie musi być złem lub zepsutem, a tylko czemś naturalnem, to u dziewcząt świadczy o zepsuciu. A mnie się zdaje, że to zepsucie jest dość wyraźne...” Poza tym jednym uczniem, wypowiadają się wszystkie dziewczęta i wszyscy chłopcy za koedukacją, mają natomiast cały szereg zastrzeżeń przeciw koinstrukcji, żądając ograniczeń w wymaganiach wobec dziewcząt z pewnych przedmiotów i wogóle jak najdalej idącego indywidualizowania.

Jeden uważa zupełnie trafnie, że koedukacja w zwyczajnej półdniowej szkole jest tylko połowiczną i zewnętrzna i że ideałem koedukacji powinno być wychowanie internatowe.

Głosy te są znamienne i dla nas nauczycieli niezmiernie ważne. Słusznie zaznacza Kaz. Kulwiec, mówiąc o podobnej ankiecie, że gdyby wychowawca „otoczył się całą istniejącą literaturą z tej dziedziny i zechciał sąd na jej podstawie sobie wyrobić, to różnorodność i głębokość rozumowań nie byłyby większe, niż te, jakie znalazł w tych zbiorowych odpowiedziach uczniowskich.“<sup>14)</sup>

Dochodzimy więc do wniosku, że koedukacja, tj. wspólne wychowanie młodzieży obojga płci jest możliwe i wskazane.

Ale koinstrukcja, tj. wspólne nauczanie? Nie tak łatwa tu odpowiedź. *Oestreich* mówi: „Koinstrukcja powinna tylko wtedy mieć miejsce, kiedy młodzież sama nie żąda rozdziału.“<sup>15)</sup> Takie postawienie kwestji leży wprawdzie w temperamencie tego zasłużonego bojownika o nową szkołę, jest jednak zbyt ogólnikowym. Racjonalnem wydaje się nam rozpatrzenie tej kwestji na podstawie wyników psychologii eksperymentalnej co do różnic w czynnościach umysłowych obu płci. *Thorndike* powiada: „Różnice indywidualne w obrębie jednej płci tak bardzo przeważają nad różnicami istniejącymi pomiędzy płciami pod względem — intelektualnych i półintelektualnych rysów, że w praktyce różnica płci może być pominięta.“ Do podobnego wniosku dochodzi i *Meumann*. *Burt i Moore* twierdzą: „Z małemi wyjątkami wrodzone różnice płci co do organizacji psychicznej są zdumiewająco małe — daleko mniejsze, aniżeli można przypuszczać na podstawie utartych poglądów i praktyki życiowej...“<sup>16)</sup> Jeśli się przyjmie te zapatrywania, to zagadnienie koinstrukcji przestaje być zagadnieniem. Koinstrukcja staje się jedną z normalnych form nauczania.

Nie można się jednak bez „ale“ pogodzić z powyższemi zapatrywaniami, jakkolwiek wypowiadają je tak poważni uczeni. Prof. *Trzaskowski* uważa, że istnieją przecież poważne „różnice w duchowym usposobieniu młodzieży męskiej i żeńskiej“,<sup>17)</sup> podnosząc mechaniczną pamięć dziewcząt, ich pilność i energję w pracy, ich ambicję, większą wrażliwość i uczuciowość. *Stefan Pogorzelski*<sup>18)</sup> potwierdza te zapatrywania, akcentując „chwytność“ umysłu dziewcząt, większą łatwość wystawienia się, dar wyobraźni. Przyznaje wielkie trudności w koinstrukcji w kl. IV.

<sup>14)</sup> „Ankiety Szkolne“ cz. II. w „Przegl. Pedagog.“ Nr. 5/1926 str. 127.

<sup>15)</sup> *Oestreich* „Elastische Einheitsschule“ j. w.

<sup>16)</sup> Rusk „Pedagogika Eksperymentalna“ tłóm. Z. Ziemiński, cyt. na str. 198.

<sup>17)</sup> *Trzaskowski* w pracy pod powyższym tytułem, „Muzeum“ Nr. 12, 1904.

<sup>18)</sup> *Stefan Pogorzelski* „Koedukacja...“ „Przegl. Pedagog.“ Nr. 7/8 1918,

i V. gimn., stwierdzając jednak z całą stanowczością, że przedmiot dla dziewcząt niedostępny niema.

Nie mogąc z braku miejsca zająć się tu bliżej tem zagadnieniem, ograniczę się tylko do podania paru własnych spostrzeżeń, nie wyciągając pożytywnych, stanowczych wniosków.

W kl. V. gimn. kazałem na lekcji j. niemieckiego dramatyzować bajkę Bechsteina p. t. „Das klagende Lied“. Dramatyzowanie polegało na wyszukaniu punktów zaczepienia akcji, zakończeń dla poszczególnych aktów i scen, na dokładnem odmalowaniu dekoracyj i ubiorów poszczególnych osób (DIALOGÓW na tej lekcji jeszcze nie próbowałem). W próbach dramatyzowania wzięły udział same prawie dziewczęta, tylko jeden z chłopców dorzucił parę słów. Potrzebną tu bowiem była wyobraźnia i to wcale bujna, by od razu rzecz przeprowadzić. Ale i na następnej lekcji, kiedy dramatyzowanie zadane było do przeprowadzenia w domu, zadania najodpowiedniejsze przedstawiły mi uczennice. One też odczuły sentyment w tej bajce, podczas gdy na chłopcach nie zrobiła ona prawie żadnego wrażenia.

W kl. IV. gimn., wykładając w historii o człowieku pierwotnym, kazałem klasie bez uprzedniego przygotowania przedstawić jeden dzień z życia człowieka pierwotnego. I tu również dziewczęta tylko wzięły udział w opowiadaniu. Opowiadanie było żywe, barwne, okraszone lekkim humorem i podobało się ogólnie.

W klasie VIII. gimn. dałem opisać na lekcji trzy obrazy: Feuerbacha „Ifigenję“, Böcklina „Wyspę umarłych“ i Milleta „Siewcę“. „Ifigenję“ wybrały wyłącznie dziewczęta i jeden z chłopców, obdarzony niezwykle bujną fantazją i bardzo uczuciowy, „Wyspę umarłych“ dwie dziewczęta (typy wybitnie intelektualne z domieszką silnej intuicji) i paru chłopców najzdolniejszych, „Siewcę“ wyłącznie chłopcy. Eksperyment bardzo pouczający. „Ifigenja“, w której właściwie niema co opisywać, a za to dużo trzeba wyczuć — inusiała zająć przedewszystkiem dziewczęta typu uczuciowego. Böcklin pozwalał snuć myśli. Millet wymagał czystej obserwacji i ewent. podsunięcia łatwego symbolu (Siewca-rolnik: siewca-człowiek twórczy).

Zupełnie wyraźnie zarysowują się owe różnice we wszelkich dyskusjach w klasie, w analizie utworów literackich, w wynajdywaniu form dla wypracowań pisemnych. Uczennica czuje i myśli subiektywnie, egocentrycznie, uczeń patrzy krytyczniej i obiektywniej.

Znaną jest rzeczą, że dziewczęta zwykle słabsze są w geografji, zwłaszcza fizycznej i w topografji, oraz w chronologii historycznej. Byłoby może interesującym zbadanie, czy przypadkiem pamięć topograficzna i chronologiczna, rozwijająca się u młodocianych ogółem później, aniżeli się to ogólnie

przyjmuje,<sup>19)</sup> nie jest u dziewcząt słabiej rozwinięta, jak u chłopców, na rzecz prawdopodobnie pamięci mechanicznej. Potwierdzą to z pewnością wszyscy nauczyciele geografii i historii, że tych przedmiotów uczą się dziewczęta zwykle na pamięć (Znów wyjątkiem. typ intelektualny).

Z łatwością za to uczą się języków. Śmiało twierdzić, że łatwiej, niż chłopcy. Może i dlatego, że są pilniejsze, zarazem i sumienniejsze w klasach niższych i wykonując dokładnie i regularnie wszelkie ćwiczenia, zyskują odpowiednią podstawę dla dalszej nauki w klasach wyższych.

Tu zaś zajmują się literaturą, zwłaszcza poezją o wiele chętniej aniżeli chłopcy. Badając zamiłowania i zajęcia domowe młodzieży, doszedłem do rezultatu, że czytelnictwo u dziewcząt obejmuje więcej literatury pięknej, niż u chłopców. W wypracowaniach wykazują większy połot i łatwość wyrażania się. Silniej reagują na pobudki estetyczne (obraz, poezja, muzyka). Łączy się to wcale wyraźnie z owym typowym dziewczęcym zachwycaaniem się jakimś jednym twórcą, jakimś jednym dziełem lub jednym rodzajem dzieł, idei, form twórczości i t. p. Byłoby wdzięcznym zadaniem nauczyciela tę właściwość dziewczęcia w nauce wykorzystywać, a nie — jak się to zwykle zdarza — ignorować, lub, co gorsza, tępić i wyśmiewać. Pożądanym jest wogóle silniejsze wciągnięcie sfery uczucia w metody wychowawcze wszelkiego rodzaju.

Co do pilności, to dziewczęta przewyższają zwykle chłopców w klasach najniższych, a więc przed okresem intensywniejszego dojrzewania. Początkowy okres dojrzewania zaznacza się czasową ospałością, ociężałością, nawet zubożeniem dla przedmiotów szkolnych, z równoczesnym zainteresowaniem dla podniet, które daje towarzystwo, lektura prywatna (przeważnie lekko erotycznie zabarwione powieści), teatr, nauka muzyki i t. p. Również uwaga i koncentracja podczas nauki szkolnej, sposób odpowiadania, wyniki wypracowań pisemnych w wyższym stopniu, niż u chłopców zależą u dziewcząt od stanu cielesnego.

Co do wyników nauki chłopców i dziewcząt i istniejących tu różnic, materiał faktyczny nie daje pewnych podstaw dla ich osądzenia. Ile ankiet i statystyk, ile obserwacji, i doświadczeń, tyle różnych i zdań i ocen.

Sądzę, że przyczyna tego leży przedewszystkiem w różnicach rasowych, narodowych, społecznych itp. badanej młodzieży. Nie będzie chyba miała podobnych upodobań lub zdolności dziewczyna angielska i polska, szwedzka i francuska. Poza to wyniki badań opartych na oficjalnej klasyfikacji uczennic i uczniów nie są wcale tak obiektywne, jakby się wydawało, nawet przy badaniu wielkiej ilości wypadków, przy klasyfikacjach bowiem tyle różnorodnych pod uwagę się bierze czynników, że bez-

<sup>19)</sup> Ziehen: cit. op. str. 24.

względnie obiektywne one być nie mogą. Bardziej Tmiarodajne są może wypowiedzenia się subiektywne młodzieży samej o jej stosunku do poszczególnych przedmiotów i godzin szkolnych, jej zamiłowaniach i upodobaniach. Porównując np. wyniki osiągnięte metodą pierwszą i te, które otrzymałem drugą, musiałem dać większą wiarę tym ostatnim, stwierdzonym zresztą przez raoczną obserwację moją i innych kolegów. I tu jednak dużą rolę odgrywa sło s upodobani młodzieży do osobistości nauczyciela, który przedmiot uczynić może ulubionym, obojętnym lub znieawidzonym. Wypowiada to w odpowiedzi na ankietę jedna z uczenibkl. VII. „Jak ja się odnoszę do poszczególnych godzin, to zależy w znacznej mierze od profesdów”. Na chłopców działa znow zasób wiedzy nauczyciela i metoda nauczania. Toteż przy ocenianiu wypowiedzeń się młodzieży, czynnik ten ważną musi odegrać rolę. A dalej — pilność uczenie i uczniów; jak młodzież sama przyznaje, niechęć do przedmiotu spowodowana jest częstokroć zaniedbanie m go w klasach niższych, a więc brakami w podstawowych wiadomościach (zwykle w językach, matematyce i fizyce).

Biorąc wszystkie te zastrzeżenia pod uwagę, musimny stwierdzić w każdym razie, że znacznie większe zainteresowanie dziewcząt dla przedmiotów humanistycznych, aniżeli dla grupy przyrodniczo-matematycznej. Jako przedmiot ulubiony podało w ankiecie (zob. tab. 1 i 2): język polski 78·37%, język obcy 70·28%, historię 67·58%, jeszczelacine 37·84% dziewcząt, podczas gdy na matematykę przypada tylko 18·92%, na fizykę jeszcze mniej, bo 11·11%. Dla uzupełnienia obrazu należy dodać cyfry dotyczące przedmiotu nielubianego, w której przeciw jęz. polskiemu nie wypowiedzia się żadna, przeciw jęz. łac. 16·21%, jęz. obcemu 10·80%, historii 8·10%, natomiast przeciw matematyce 64·86%, fizyce 40·75%<sup>21)</sup>. (Nie bierzemy pod uwagę cyfr z przyrody i geografji, jako wyników zbyt małej liczby badanych wypadków).

Zupełnie inaczej rzecz się przedstawia u chłopców. Tutaj procent przedmiotów nielubianych waha się między 4·30% a 26·10%<sup>22)</sup>. A oto parę zdań młodzieży, są mianowicie uczennica kl. V. „nie lubię przyrody, bo jej nie rozumiem, mate-

<sup>21)</sup> Dziwnem wydaje się podane u Meczkoyskiej (w ankieta) na str. 65 twierdzenie Dr. Gleichena (Berlin), że „przeciwnie biorąc, zdolności do matematyki są większe u dziewcząt, niż u chłopców”. To samo mieli wypowiedzieć na Kongresie w Norimberdze w r. 1904 dwaj inni nauczyciele z Badenji i Wirtembergii.

<sup>22)</sup> Należy tu przytoczyć badania Williama Sterna co do zamiłowań do poszczególnych przedmiotów, przeprowadzone u 1461 chłopców, 1095 dziewcząt młodszych i 141 seminarzystek. Dochodzi on, np. do rezultatu, że język ojczysty (niem.) najmniej lubiany jest w szkole powszechnej (u chłopców na 15 miejscu, u dziewcząt na 9), prawdopodobnie z powodu nauki gramatyki, lecz że zupełna zmiana następuje w epoce dojrzewania, i wtedy staje się ten przedmiot jednym z najlubieńszych. (Literatura, ideały!). (Ulrich „Ideale der Jugendlichen“ str. 10/11, 1920).

Tab. 1. — Postępy uczenie i uczniów w poszczególnych prz

Przedmiot →	Rel.		Pol.		Łać.		Jęz. obcy		Hist.		Geogr.	
	Dz.	chł.	Dz.	chł.	Dz.	chł.	Dz.	chł.	Dz.	chł.	Dz.	chł.
bdb.	%	31·67 28·41	25·00 5·68	13·33 6·82	20·00 15·91	8·33 7·96	14·81 7·6					
db.	%	40·00 29·54	26·67 18·18	23·33 26·14	25·00 22·73	11·67 25·00	18·52 15·3					
dt.	%	28·33 42·05	40·00 67·05	55·01 59·09	48·34 55·68	40·00 61·36	66·67 76·9					
ndt.	%	.	8·33 90·9	8·33 7·05	6·66 5·68	10·00 5·68	.					
Razem	%	100- 100-	100- 100-	100- 100-	100- 100-	100- 100-	100- 100-	100- 100-	100- 100-	100- 100-	100- 100-	100- 100-

Uw. Ogólna liczba uczenie: (kl. V. 27, kl. VI. 14, kl. VII. 8, kl.

Ogólna liczba uczniów: (kl. V. 26, kl. VI. 27, kl. VII. 22, kl.

Wzięto noty

Tab. 2. — Wyniki ankiety w sprawie stosunku uczen

Przedmiot →	Rel.		Pol.		Łać.		Jęz. obcy		Hist.		Geogr.	
	Dz.	chł.	Dz.	chł.	Dz.	chł.	Dz.	chł.	Dz.	chł.	Dz.	chł.
Przedmiot ulubiony	%	43·24 14·50	78·37 46·40	37·84 20·40	70·28 59·41	67·58 49·19	20·00 30·7					
Przedmiot obojętny	%	48·65 81·20	21·63 39·18	45·95 64·95	18·82 30·43	24·32 40·64	20·00 46·1					
Przedmiot nielubiany	%	8·11 4·30	.	14·21 14·75	10·80 10·16	8·10 10·17	60·00 23·0					
Razem	%	100- 100-	100- 100-	100- 100-	100- 100-	100- 100-	100- 100-	100- 100-	100- 100-	100- 100-	100- 100-	100- 100-

Uw. W ankiecie wzięło udział uczenie: 37 (kl. V. 10, kl. VI. 19, k

uczniów: 69 (kl. V. 13, kl. VI. 25, k



ch (kl. V.—VIII. gimn. hum. w Borystawiu, r. szk. 1924/25).

Przyr. <sup>2)</sup>		Fiz. <sup>3)</sup>		Mat.		Prop. filoz. <sup>4)</sup>		Razem		UWAGI
Dz.	chł.	Dz.	chł.	Dz.	chł.	Dz.	chł.	Dz.	chł.	
28:95	23:07	.	4:84	6:66	11:36	.	7:69	16:63	12:28	1) tylko w kl. V.
31:58	41:03	21:21	17:74	11:67	11:36	18:18	.	27:08	22:16	2) tylko w kl. V. i VIII.
39:47	35:90	69:70	59:68	75:01	69:32	81:82	92:31	50:53	59:13	3) bez kl. V.
.	.	9:09	17:74	6:66	7:96	.	.	5:76	6:43	4) tylko w kl. VIII.
100:-	100:-	100:-	100:-	100:-	100:-	100:-	100:-	100:-	100:-	

$\left. \begin{array}{l} = 60 \\ = 88 \end{array} \right\}$  razem badanych 148.  
 acji rocznej.

zniów do poszczególnych przedmiotów (kl. V.--VIII).

Przyr. <sup>2)</sup>		Fiz. <sup>3)</sup>		Mat.		Prop. filoz. <sup>4)</sup>		Razem		UWAGI
Dz.	chł.	Dz.	chł.	Dz.	chł.	Dz.	chł.	Dz.	chł.	
40:00	38:46	11:11	37:50	18:92	40:57	.	54:93	.	.	1) tylko w kl. V.
20:00	38:46	48:14	44:64	16:22	33:33	100:-	37:19	.	.	2) tylko w kl. V.
40:00	23:08	40:75	17:86	64:86	26:10	.	7:88	.	.	3) bez kl. V.
100:-	100:-	100:-	100:-	100:-	100:-	100:-	100:-	.	.	4) tylko w kl. VIII.

$\left. \begin{array}{l} 4, \text{ kl. VIII. } 4) \\ 4, \text{ kl. VIII. } 17) \end{array} \right\}$  razem 106.

matyki mimo pilności nie pojmuję"; uczenica kl. VI: „nużą szalenie i wyczerpują fizyka i matematyka...“ „mimo wszelkich wysiłków i przerabiania lekcji z korepetytorem nie mam zasłużonej noty i to mnie zupełnie zniechęca...“; „muszę tracić tyle czasu na matematykę, zamiast rozwijać i kształcić moje zdolności muzyczne.“; inna tejże klasy: „nienawidzę matematyki — ten przedmiot strasznie nudny, suchy i ciężki, nie mogę go zupełnie pojąć“; inna znów: „fizyka jest czasem przyjemna, ale uważam ją za niekonieczną, taksamo matematykę; jest to nauka ścisłego myślenia, a jeśli ktoś nie jest zdolny do tego, czy nie powinien chodzić do szkoły? Nużą mię te godziny...“ Jedna przyznaje: „Przyczyną trudności w matematyce są u mnie braki dawniejszych rzeczy.“ Uchenica kl. VII: „Jak się odnoszę do matematyki, tego konkretnie orzec nie mogę: owszem, zajmuję mnie czasem nawet bardzo, ale to zależy od sposobu wyłożenia i od tego, czy lekcję rozumiem... Fizyki tego roku nie lubię, bo nieszczególnie ją rozumiem, i nie wyobrażam sobie wszystkiego“. Inna: „Do chemii czuję niechęć tak wielką, że nie mogę się jej wogóle uczyć“. Na fizykę i chemię skarżą się prawie wszystkie, bardziej jeszcze, niż na matematykę. „Godziny fizyki nużą mnie, muszę oszukiwać siebie i profesora“ — pisze jedna. Tasama dodaje: „Sądzę, że pożądanym by było, by od dziewcząt nie wymagać z całą bezwzględnością znajomości matematyki i fizyki... Oto uczenica, która przez cały czas szkolny nie rozwiązała samodzielnie ani jednego zadania matematycznego, stała się wybitną polonistką. Sądzę, że jeżeli ktoś nie umie matematyki, nie umie logicznie myśleć, nie trafia mi do przekonania...“

Chefnie uczą się tych przedmiotów dziewczęta typu intelektualnego. Ze pilnością odpowiedzieć mogą wymaganiom także przeciętnie uzdolnione dziewczęta innych typów<sup>22)</sup>. rozumie się samo przez się. Należy jednak rozważyć, ile im ta praca zajmuje czasu, ile ten wysiłek pożera energii twórczej! Musimy zauważyć, że wyżej podane sądy dziewcząt pochodzą od uczennic przeważnie wybitnie uzdolnionych w kierunku humanistycznym.

Dosyć mało stosunkowo interesują się dziewczęta łaciną. 45-95% ich oświadczyło swoje desinteressement, 16-21% zdecydowało przeciw łacinie. Zapewne odgrywa tu rolę wybitnie logiczna, rozumowa budowa języka, zwłaszcza składni.

Zupełnie obojętnie zachowują się dziewczęta wobec logiki, więcej okazując zainteresowania dla poszczególnych godzin psychologii.

Ciekawe są niektóre odpowiedzi na pytanie ankiety: „Jakie zmiany w programie szkolnym byłyby ci pożądane?“ Ogólnie żądają dziewczęta znacznego zredukowania materiału przyrody, fizyki i matematyki, lub też nawet zniesienia

<sup>22)</sup> Por. „Wychowanie duchowe dziewcząt“ „Ruch Ped.“ Nr. 9/10 z r. 1925.

fiz. i mat. we wyższych klasach. Jedna uczenica kl. VI. proponuje, żeby stworzyć dwa oddziały, jeden z matematyką i szerszym zakresem łaciny, drugi bez matematyki i mniejszym zakresem łaciny. Kl. V. i VI. żądają robót ręcznych w szerszym zakresie w miejsce niektórych godzin nie ulubianych. Powszechnie wypowiedziane jest żądanie szerszego traktowania literatury powszechnej, względnie zaprowadzenia osobnych godzin tej literatury; głębszego ujmowania zjawisk kultury i cywilizacji przy historii, (niechęć do faktów, dat i wojen!); wiele z dziewcząt żąda kursów historii sztuki zamiast rysunku lub na godzinach rysunków; silnie występuje zaniżowanie do muzyki, której brak szczególnie dziewczęta żywo odczuwają. Niektóre żądają obowiązkowej nauki drugiego języka obcego, kilka pragnie nauki rytmicznego tańca, kilka higieny życia codziennego, kilka nauki gospodarstwa domowego, wszystkie więcej gimnastyki.

Ogólnie wypowiadają się dziewczęta (częściowo i chłopcy) przeciw nadmiernej ilości zadań szkolnych, które ich zdaniem „pożerają dużo nerwów i zdrowia”, zwłaszcza przy ograniczonym czasie wypracowania.

Z powyższych danych widocznem jest, że trudności koinstrukcji, które bezwątpienia istnieją, wymagają pewnych głęboko sięgających zmian w układzie programów nauczania dla szkół koedukacyjnych, oraz zastosowania metody jak najdalej idącego indywidualizowania, metody praktykowanej już zresztą we wielu szkołach nowego kierunku (Montessori, „Schools of To-morrow“ Dewey'a i i.).

Zmiany takie przyjąć nie mogą z dziś na jutro. Podyktowane z góry, zostaną na papierze. Potrzebne są tu długie badania nauczycielstwa, gruntowniejsze zajęcie się psychologią i dydaktyką przedmiotów nauczania i dokładniejsze wglądanie w umysły i dusze młodzieży. Wtedy dopiero wyjaśnią się może różne anomalje w pracy uczniów, ujemne wyniki wyteżonej i sumiennej pracy nauczyciela i dzisiaj, dla wielu z nas niezrozumiałe, niezadowolone młodzieży.

*Michał Friedländer.*

## Szkoła indywidualizująca.<sup>1)</sup>

We współczesnej pedagogice dadzą się wyraźnie zaznaczyć dwa kierunki. Jeden polega na wysiłku naukowym zdążającym do ilościowego określenia pewnych zjawisk z dziedziny pedagogiki celem lepszego oznaczenia praw nauczania i tworzenia wzorowych warunków dla dzieci pobierających naukę. Czyni to pedagogika eksperymentalna. Jej inicjatorem był Binet, jej kontynuatorami uczeni niemieccy i angielscy. (Meumann, Fröbes,

<sup>1)</sup> E. Claparède. École sur mesure.

M. Dougall i t d) W tym kierunku działają rozliczne laboratorja amerykańskie.

Drugi kierunek sięga swem źródłem do Rousseau, do Pestalozzi'ego, do ich kontynuatorów szwajcarskich (Claparède, Bovet, Ferrière, Mlle Descoedres) i belgijskich (Dr Decroly) a jego prawdziwymi twórcami J. Dewey i H. Parkhurst w Ameryce, Kerschensteiner w Niemczech, Dr Decroly w Belgji. Polega on na próbach zdążających do zerwania w praktyce z dotychczasowemi, klasycznymi przyzwyczajeniami pedagogicznemi, a szczególnie do zmiany werbalnych metod nauczania na szkołę, w którejby zapewniono dziecku aktywny udział w nauce i zwrócono szczególną uwagę na samokształcenie. „Najlepszym wychowawcą jest ten, który wychowawcę samego coraz bardziej, czyni zbędnym“ — powiada G. Kerschensteiner<sup>1)</sup>. Prąd ten, to szereg eksperymentów pedagogicznych, przedsięwziętych przedewszystkiem w szkołach eksperymentalnych.

Oba te prądy do jednego zdążają celu, ujętego znakomicie przez Amerykanów: uzyskać w nauczaniu przy minimum wysiłku, maximum wyniku. ściśle mówiąc chodzi o tayloryzację pracy nauczyciela i ucznia. Jak przy wszelkiej tayloryzacji usuwa się z nauczania pewne zbędne, konwencjonalne „ruchy“ i upraszcza pozostałe, co zresztą jest zagadnieniem ciągle doskonalącej się dydaktyki. W rezultacie powinien uczeń przy najmniejszym możliwie wysiłku zdobyć maximum wykształcenia i wychowania. Atoli przez maximum należy rozumieć nie ilość, lecz jakość wiedzy. „Doświadczenia wieków poprzednich — powiada Kerschensteiner — nauczyły nas, że punkt ciężkości wszystkich szkół mniej polega na gromadzeniu wiedzy, aniżeli na rozwoju duchowych, moralnych i fizycznych zdolności“. Rozumie się, że zakres wiedzy zdobytej winien być możliwie najwyższy nie tylko pod względem materialnym lecz i formalnym, i że szkoła ma rozwinąć charakter i skłonności dziecka w ten sposób, by je najlepiej przysposobić do życia indywidualnego, społecznego, narodowego i państwowego. Charakter ma wyrobić dziecko przez jaknajdokładniejsze i systematyczne sposoby zdobywania wiedzy. Szkoła powinna mu pomóc do zdobycia możności korzystania z dobrodziejstw kultury współczesnej i doznawania jaknajwyższych form radości życiowej.

Przytem wystawia pedagogika współczesna dwa napozór sprzeczne hasła: obok najdalej idącej unifikacji szkół, co jest wynikiem demokratycznego ustroju społecznego, jaknajściślej stosowana zasada indywidualizacji wobec ucznia, co znowu jest wynikiem poczucia sprawiedliwości.

<sup>1)</sup> 9. Kerschensteiner: Begriff der Arbeitsschule. 1922 str. 12.

Tę sprzeczność pozorną godzi Ed. Claparède<sup>1)</sup>, domagając się stworzenia t. zw. „*école sur mesure*“ — „szkoły na miarę“ (szkoły indywidualizującej).

Tak jak krawiec, który takie same ubrania szyje dla szeregu swoich klientów, a każdemu osobno na miarę, by odzież była dostosowana do kształtów ciała, tak też i szkoła winna umożliwić uczniom zdobycie wiedzy „na miarę“ przez przystosowanie sposobów podawania jej do właściwości duchowych każdego ucznia z osobna. W stosowaniu tej zasady nie może się szkoła współczesna obejść bez pomocy teoretycznych wyników pedagogiki eksperymentalnej. Bo jakże pozostawić nauczycielowi subiektywną ocenę zdolności ucznia i kierunku tej zdolności? Bowiem kierunek zdolności jest decydujący.

Pedagogika dotychczasowa była jednowymiarowa: szeregowała ucznia wedle zdolności nie zważając na to, jakie są te zdolności, tworzyła drabinę od najzdolniejszego do najslabszego. Pedagogika współczesna jest dwowymiarowa — dyferencjalna: zdolności nie są jednorodne, lecz różnorodne, pedagogika współczesna nie tylko szereguje ale dyferencjuje (różniczkuje) te zdolności. Potrzebny jest przeto obiektywny miernik rozmaitych kierunków zdolności ucznia, potrzebne poznanie profilu duchowego (i fizycznego) ucznia, by do niego dostosować i system, i czas potrzebny na naukę i wiedzę. Czynią to standaryzowane na wielu osobnikach testy psychologiczne. Przeto „szkoła na miarę“ często ich pomocy używa, a niektóre szkoły jak n. p. szkoła w Winnetke koło Chicago używa testów jako jedynego miernika przesuwania ucznia z grupy do grupy. (W tym wypadku „grupa“ oznacza zapisanie uczniowi daty ukończenia pracy i dostarczenie nowej). Kopernikańskim czynem współczesnej pedagogiki było to, iż w centrum zagadnień wychowawczych postawiła nie szkołę lecz dziecko.

Najbardziej zbliżone do idealnego typu szkoły „na miarę“ są szkoły publiczne w Winnetke koło Chicago, organizowane przez Washburna systemem Heleny Parkhurst w roku 1917. Lecz jeszcze dwanaście lat temu Burke tworzył w San-Francisco podobne typy klas.

Wychodząc z zasady, iż wychować dziecko znaczy — pozwolić mu zdobyć odpowiednie minimum wiedzy, bez którego niemożliwe jest wogóle wychowanie, rozwinąć do maximum jego osobność i nauczyć go spełniać obowiązki społeczne; wypracował Washburn w Winnetke: 1) Program minimum dla wszystkich obowiązkowy. 2) Podział godzin, w którym uwzględniono czas swobodnej twórczości i czas wspólnej pracy.

Każdą gałąź programu minimum dzieli się na „jednostki pracy“, które zgrupowane tworzą „cel“ (goal). Słowo „cel“ było wybrane dlatego, że wyraża ono naturę tego podziału programu,

<sup>1)</sup> Ed. Claparède. *École sur mesure*. Genève 1920.

Ed. Claparède: *Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers* Flammarion 1925 str. 22—24.

który jest dokładnie określony i ograniczony, a który dziecko musi poznać, zanim przejdzie do następnego „celu“. Sama praca w szkołach w Winnetce jest w ten sposób podzielona, iż 30% czasu przypada na pracę indywidualną, 11% na pracę w klasie, 42% na czynność wolną i grupami, 15% na wszystkie inne czynności.

Najwięcej czasu poświęca się w tej szkole na pracę wolną i pracę wspólną, obejmującą: wycieczki, przedstawienia, dyskusje wchodzące w zakres wychowania obywatelskiego, zebrania dotyczące spraw szkolnych, wytwarzanie w warsztatach szkolnych tego lub owego przedmiotu potrzebnego szkole, redagowanie czasopisma szkolnego. Wolność w szkołach w Winnetce nie jest anarchją, lecz zorganizowaną pracą. Nauczyciel podczas tych zajęć ma obowiązek notować spostrzeżenia dotyczące zachowania i charakteru ucznia. Podobnie jak w szkole daltońskiej istnieją tu sale historyczne, matematyczne, przyrodnicze itp., noszą miano „laboratorjum“ i są pod zarządem profesora — specjalisty. 2) Uczniowie otrzymują zadania miesięczne (20 dni). Zadanie takie jest podane na kartce z podziałem na jednostki pracy. Dzieci mają swobodę użycia czasu i organizacji pracy. 3) Obowiązkiem nauczyciela jest nauczyć dziecko, w jaki sposób najmądrzej podzielił sobie czas, radami wspomagać i kontrolować pracę wykonaną. 4) Dzień pracy jest podzielony na okresy:

a) okresy pracy swobodnej (laboratory periods),

b) okresy pracy poświęcone kierowaniu uczniów, (organization periods) i okresy nauczania (conference periods).

Zdobyte wiadomości wykazuje uczeń przez wykonanie odpowiednich testów specjalnie opracowanych. W podręcznikach ma testy próbne, które wskazują mu, czy materiał opanował.

W „katalogu“ pisze się datę wykonania pracy. Noty się nie podaje. Rozumie się, iż zadanie jest dostosowane do indywidualności ucznia i uwzględnia program minimum.<sup>1)</sup>

Inne szkoły nowego typu są mniej lub więcej zbliżone do „szkoły na miarę“. Doktrynerską poniekąd jest szkoła systemu Dra Decroly, albowiem program jej jest ułożony nie wedle zainteresowań ucznia lecz a priori według przyjętych spencerskich poglądów. Prócz tego szkoła ta wprowadza „ośrodki nauczania“, a usuwa podział na przedmioty. Szkoły sowieckie, grzeszą zbytniem narzucaniem dziecku zarówno poglądów, jak i zagadnień, które go jeszcze interesować nie mogą. Szkoły i szkółki Montessori zbytnio ulegają kaprysowi dziecka, mają atoli „zabawę milczenia“, która wiele się przyczynia do dyscypliny uczniowskiej. Niemieckie szkoły Lichtwarka w Hamburgu, obok indywidualizowania i współpracy z domem uwzględniają konieczność poznania języków staro-

<sup>1)</sup> Zob. art. „System Daltoński“ (Ruch Ped. Nr. 9—10 r. 1924, Mies. Ped. Nr. 3 r. 1926).

żytnych. Szkoły Kerschensteiner'a wprowadzają pracę ręczną jako zawodową i dążą do wyrobienia metodyczności i samodzielności uczniów, zwracają też uwagę na społeczne wyrobienie ucznia.

Nasze szkolnictwo, które postawiło sobie zasadę „nie wiele, lecz dobrze” uwzględnia tylko pewną część programu. „szkół na miarę”. Wprowadzone prace ręczne są jeszcze tu i ówdzie tylko zabawką dla ucznia — a nie poważną nauką. Wyrobią może sprawność palców, bystrość oka, ale przez brak zainteresowania do produktu pracy — nie wytworzą tej dyscypliny metodyczności i dokładności, o jaką chodzi w szkołach planu daltońskiego czy też Kerschensteiner'a. Pomoc grupowa jest często wprowadzona na godzinach poświęconych poprawianiu zadań. Na pogadankach wychowawczych, zebraniach gmin i sądów szkolnych pozostawia się uczniowi swobodę wypowiedzenia się i tworzenia wspólnym wysiłkiem rzeczy potrzebnych szkole lub klasie. Przedstawienia szkolne — szczególnie w miasteczkach pozbawionych teatrów — są centrem kulturalnej rozrywki nieraz całej ludności. Są jeszcze i wielkie braki. Mimo zasady „niewiele lecz dobrze” programy nasze są jeszcze przedawane, podział godzin jeszcze za dużo skupienia od dziecka wymaga. Wskutek tego „bujanie”, owa plaga szkoły werbalnej, jest jeszcze dotychczas praktykowane w naszych szkołach. W każdym razie jesteśmy na drodze do „szkoły na miarę” wraz z innymi organizacjami przyjęliśmy na Kongresie w Belgradzie (sierpień 1925) „w układaniu podziałów godzin zdążać w kierunku planu daltońskiego i „Nowej szkoły”, w ten sposób, aby ilość godzin, poświęconych wykładowi nauczyciela była zinniejsza, by natomiast większą ilość czasu oddano osobistej pracy ucznia, odbywającej się pod kierunkiem nauczyciela w pracowniach lub odpowiednich laboratorjach“<sup>1)</sup>).

Razem z innymi przyjęliśmy żądanie by „psychologia dziecka i młodzieńca stały się częścią programu studiów wymaganych od każdego nauczyciela szkół średnich”, chociaż u nas kwestja ta jest już od dawna załatwiona, ponieważ znajomość tej psychologii jest u nas wymagana przy egzaminach nauczycielskich.

Programy, chociażby jaknajlepiej opracowane nie rozwiążą atoli zagadnienia „szkoły na miarę”. Rozwiąże je życie. Stosowanie jednych metod w nauczaniu z wykluczeniem innych jest doktrynerstwem, które się mści na przyszłych pokoleniach. Doktrynerstwo nigdzie tak bardzo nie szkodzi jak pracy szkolnej. W szkole — o ile chodzi o podanie przedmiotu czy o sprawdzenie pracy ucznia, (ze stanowiska ucznia: obserwację czy też wyrażenie) musi panować oportunizm i eklektyzm. Ze stanowiska politycznego czy też filozoficznego oportunizm i eklektyzm, mogą słusznie czy nielusnie, być uważane za rzeczy pogardy godne — w nauczaniu są one cnota — albowiem chronią od rutyny.

\*) Éducation — styczeń 1926.

Toteż szkoła „na miarę“ wszystkich sposobów i metod używa, zarówno wiedza autorytatywnie podana jak i własnym trudem zdobyta, zarówno dyscyplina „wewnętrzna“ narzucona uchwałą kolegów-ucniów, jak i dyscyplina narzucona autorytatywnie przez nauczyciela, zarówno pamięciowe ujęcie lekcji jak i opanowanie jej przy pomocy metody pogładowej, wszystko jest dopuszczalne, byle tylko służyło do wyrobienia umysłowego każdej poszczególnej jednostki i nie zeszywniało w rutynę.

Należy zauważyć, iż pedagogika idzie przez stosowanie zasady indywidualizacji śladem chemji, która w ostatnich dziesiątkach lat właściwie powróciła do alchemji. Pedagogika wraca do najpierwotniejszych sposobów nauczania, stosowanych w „szkolach“ starożytnych, gdzie nauczyciel nauczał jednego ucznia, a drugi czekał, milcząc na swoją kolej. *Corso e ricorso*. Powracamy dla odmiany do naukowej alchemji.

Edmund Semil.

## Recenzje.

Juljusz Ippoldt. „Dydaktyka języka niemieckiego“, Warszawa, 1925. Wydawnictwo Komisji pedagog. Ministerstwa WR. i OP.

Nazwisko autora, znanego pedagoga i dydaktyka, oraz znamię oficjalne wydawnictwa usposabiają z góry przychylnie do tej pracy. Rozmiary jej znaczne (str. 236 — II dużego formatu) wskazują, że to praca nie dorywcza, ale owoc zarówno długoletniego doświadczenia jak i teoretycznych rozmyślań. Podział pracy na część ogólną, zajmującą jedną czwartą objętości pracy i obszerną część szczegółową, wskazuje, że autorowi nie chodziło tyle o teoretyzowanie, ile raczej o podzielenie się z czytelnikiem bogactwem swej wiedzy. Część pierwsza zawiera rzut oka na historyczny rozwój metodyki nauki języków obcych, rozważania nad celem tej nauki i nad środkami, któremi rozporządza szkoła i nauczyciel. Część szczegółowa omawia w 13 rozdziałach, jak należy uczyć języka obcego w nauce szkolnej, podaje różne środki i półśrodki, zalecane i nakazywane, oświetla je krytycznie, by wreszcie zająć się problemem doboru lektury, sposobu jej uprzyśtępnienia i uzyskania jaknajwiększej korzyści z nauki dla wychowania moralnego. Treść bardzo bogata i wszechstronnie oświetlana nie pozwala, by nad nią przejść do porządku dziennego przez zwykłą pochwałę lub dorywcze uwagi.

W pracy odróżnimy teoretyczne podstawy od wskazań praktycznych, te zaś zestawimy z współczesnymi prądami. Co do części teoretycznej, to musimy się zgodzić, że nie stanowi ona celu pracy. Autor zna podstawy naukowe psychologii doświadczalnej, zdaje sobie sprawę z ważności wyników tej nauki, ale nie zatrzymuje się przy nich, raczej — wyczuć to można — od teorii ucieka, zostawiając ją innym. Dlatego daremnie szukałby ktoś w książce wyników badań eksperymentalnych, tak licznie podejmowanych i głoszonych obecnie w Ameryce i laboratorjach



europjskich w Genewie, Hamburgu, Brukseli. Autora interesuje strona historyczna problemu i tej poświęcił wiele pracy. Zestawił więc mnóstwo typowych podręczników głównie dla wieku XIX. i wykazał na nich zmienność praktyki i szukanie coraz to nowych dróg, aby nauczanie uczynić skutecznem i jak najmniej uciążliwem. W tem zestawieniu poznać nieznacznie odbłask rozwoju teorii pedagogicznej w ogólności, która zgodnie z rozwojem społecznych stosunków ulegała fluktaacji. Zmiana celów nauczania, później wychowywania, zmiana znaczenia szkoły w życiu społecznem, to wszystko wpływało również na stanowisko nauki języków obcych nowożytnych. Żałować należy tylko, że tych momentów autor w swej pracy prawie nie dotknął, traktując problem nauczania obcego języka w oderwaniu od całości kształtu zagadnienia. Może i historia tego ruchu zyskałaby na jasności, gdyby autor nie zespolił z nią ściśle bibliografji, tak że odnosi się wrażenie, że autorowi chodziło raczej o rozumowaną bibliografję niż o określenie szerokimi linjami rozwoju dydaktyki.

Nie wystąpił więc wyraźniej przewrót dokonany od bezdusznego logizowania pod hasłem formalnego kształcenia poprzez pogładową metodę do szukania zainteresowania a przez nie aktywności ucznia. Nie ulega wątpliwości, że autor wypukliłby tę różnicę, polegającą i na naszym stosunku do ucznia — pierwotnie narzucaliśmy mu naszą rolę, później żądaliśmy współpracy, aż wreszcie apelujemy do jego samodzielności i inicjatywy, — gdyby nie uległ innemu pragnieniu, a mianowicie pobudzenia czytelnika do samodzielnej pracy, refleksji i dostarczenia mu potrzebego i najlepszego materiału. Dlatego też wartość tej części polega na krytycznem oświetleniu obszernej literatury przedmiotu.

Przy omawianiu celu nauki języków obcych autor nie ulega hipnozie ostatnich czasów, które tylko stronę użyteczności tej nauki podkreślają, ale wymownie podkreśla także stronę wychowawczą nawet na stopniu niższym. Może nieco za silnie podkreśla wartość formalnego kształcenia, czemu w znacznej mierze wyniki psychologii doświadczalnej dziś przeczą. Rozdział o środkach do celu tej nauki wiodących, powinien być zatytułowany, jakim powinien być nauczyciel. Słuszne i mądre myśli.

Lecz nie część teoretyczna, jak wspomnieliśmy, lecz druga szczegółowa stanowi prawdziwą wartość dzieła. Tu autor czuje się w domu i czerpie śmiało ze skarbicy swego doświadczenia, popierając często swe wywody i myśli cytatami pedagogów niemieckich, francuskich i angielskich. Można się nie na wszystko bez zastrzeżenia godzić, ale w tem bogactwie myśli i pomystów każdy znajdzie dla siebie to, co i temperamentowi i zapatrywaniom najlepiej odpowie. Podziwiać więc musimy autora, gdy nawet przy pozornie najpospolitszych tematach do rozmówek potrafi potrafić o strunę sentymentu lub aktualności, przykłaśniemy tylko, gdy tłumaczy jak gramatyka może i powinna

być przedmiotem zajmującym i pożytecznym, zgodzimy się na jego pomysły pobudzenia dobrej wymowy i uzyskania poprawności w piśmie i na tyle innych wywodów. Autor kroczy zupełnie pewnie i samodzielnie: ani nie potępia w czambuł wszystkiego, co dawniej było, ani też nie uznaje tylko tego, co ma firmę nowości. Krytycznie ocenia metodę naturalną w nauce, ostrzegając przed jednostronnością i wykazując, jak różne drogi do celu wiodą, a tę drogę uznaje za najlepszą, która najpewniej i najmniej mozolnie do niego prowadzi. Nigdy nie narzuca swego zdania, jak nie narzuca typów lekcyjnych, lecz pobudza do refleksji i szukania dróg własnych, oszczędzając swemi wywodami trudu ponownego odkrywania Ameryki.

Wiele miejsca zajmują uwagi autora o doborze lektury, raczej o tem jak powinien wyglądać podręcznik szkolny, jak uniknąć banalności i nudy przy doborze materiału szkolnego. Przyznać trzeba, że mówi tu nietylko autor wielu książek szkolnych — w innych czasach i przy innych programach — ale przede wszystkim pedagog, który umie wzniesić się ponad tradycję i pominąć wielu klasyków, którzy dotąd w szkole polskiej pokutują z uszczerbkiem nowel, obrazków z kultury i poezji z życiem związanych. Autor podkreśla tu znaczenie zainteresowania ucznia, jako konieczny warunek nauki i przez to staje na gruncie nowych wymagań. Szkoda, że autor nie poszedł w tych rozmyślanach dalej, że nie zajął stanowiska wobec nowego problemu metodyki, który powszechnie nazywamy szkołą pracy. Wprawdzie w odniesieniu do nauki nowszych języków „szkoła pracy” nie wywołała bogatej literatury, ale właśnie tem więcej interesujące mogłyby być wywody. Także nie wyraźnie wypowiada się autor w sprawie pracy domowej ucznia; jakkolwiek mówi o niej i o przeciążeniu, zagadnienia tego nie rozwiązuje, a jednak jest ono aktualne. Także pobeżnie, jakby od niechcenia, załatwił się autor z problemem koncentracji, nie biorąc go w tem znaczeniu, jakie on ma dla „szkoły pracy”. Szkoda! Autorowi chodziło o to, jak najskuteczniej można uczyć w istniejących warunkach tradycyjnej szkoły, języka niemieckiego i podał wiele znakomych wskazówek. Co prawda, to autor w zapale zapomina, że rezultaty obecnej nauki nie są i nie będą tak wielkie, jak on to sobie wyobraża. Czasami ma i on tę refleksję, ale prędko uniesiony zapałem snuje obrazy, jak w klasie będzie można swobodnie rozmawiać na temat rozwoju kultury, wypadków dnia, literatury itd. Oby rzeczywistość temu odpowiedziała!

W pracy prof. Ippoldta zyskaliśmy dzieło dydaktyczne pierwszorzędne, równe o ile nie lepsze od wielu cytowanych przez niego z literatury niemieckiej, bo i zakresem i wszechstronnem oświetleniem i podkreśleniem znaczenia ducha narodowego polskiego nad niemi góruje. Nie bawiąc się w teorię dał autor nauczycielstwu polskiemu książkę, z której skorzysta każdy, o ile będzie miał dobrą wolę dalszego kształcenia.

*Dr Miecz. Ziennowicz.*

**Dr Ludwika Jeleńska.** *Metodyka pierwszych lat nauczania* Nakł. „Naszej Księgarni” Związku Pol. Naucz. Szkół Powsz. Warszawa 1926 Str. 288.

Jako tom II-gi „Biblioteki dzieł pedagogicznych” ukazała się książka dużej wartości dydaktycznej, która o krok naprzód posunie praktykę nauczania w naszej szkole powszechnej. W następnym zeszycie zajmiemy się szczegółową oceną „Metodyki”, obecnie zaś z powodu braku miejsca podajemy na razie treść książki celem zainteresowania Czytelników *Ruchu Ped.* znakomitą pracą Dr L. Jeleńskiej. Część ogólna obejmuje sześć rozdziałów: Natura i zadanie nauczania, metody, zasady metodyczne, formy nauczania i organizacja lekcji. W części szczegółowej, zawierającej siedm rozdziałów, zajmuje się autorka metodyką poszczególnych przedmiotów, omawiając kolejno: język ojczysty, arytmetykę, geometrię, ćwiczenia artystyczne, historję, przyrodę i geografję.

„Metodyka pierwszych lat nauczania” Dr L. Jeleńskiej została pismem Ministerstwa W. R i O. P. z dnia 28 marca 1926 r. Nr. 2514 polecona, jako podręcznik dla uczniów seminarjów nauczycielskich.

**Henryk Rowid.** *Szkoła Twórcza — Podstawy teoretyczne „Szkoly Pracy i drogi jej urzeczywistnienia.* Skład Główny w Księgarni Gebethnera i Wolffa. Kraków 1926. Str. 336—VIII.

Książka ta ujmuje całokształt zagadnienia Szkoły twórczej (szkoły pracy). Na część pierwszą „*Podstawy teoretyczne szkoły twórczej*” składają się następujące rozdziały: I. Nowa era wychowania. II. Rozwój historyczny szkoły twórczej. III. Współczesne poglądy na szkołę twórczą. IV. Podstawy socjologiczne szkoły twórczej. V. Idea szkoły twórczej i jej związek z filozofją. VI. Rozwój psychologii pedagogicznej a szkoła twórcza. Część druga poświęcona jest *realizacji szkoły twórczej* i obejmuje cztery rozdziały: I. Rozwój samorządu w szkole twórczej. II. Program i metoda w szkole twórczej. A) Klasa elementarna. B) Nauka rzeczy ojczystych. C) Język ojczysty w szkole twórczej. III. Szkoła twórcza zagranicą i próby w Polsce. IV. Nauczyciel w szkole twórczej.

## Przegląd czasopism obcych.

„*Pour l'Ere nouvelle* — Nr. 20. — kwiecień 1926”.

Numer ten przedstawia się, szczególnie dla nas, bardzo interesująco. Przynosi bowiem artykuł p *Anny Oderfeldówny*, współpracowniczki „*Ruchu Pedagogicznego*”, o nowem wychowaniu w Polsce. Autorka bardzo pochlebnie, może za pochlebnie scharakteryzowała nasze programy, podręczniki i metody nauczania w świetle „nowej szkoły”. Cudzoziemiec mógłby sądzić, iż wszystko u nas zdąży do nowego typu wychowania, do szkoły aktywnej, a tymczasem wiemy dobrze, iż pokutuje jeszcze w wielu wypadkach stary duch szkoły werbalnej. „Źródła

historyczne“ jeszcze nie wyrugowały Lewickiego i Zakrzewskiego, a *Nanke* jest jeszcze zbyt przepełniony „polityką“ i wojnami. Nasze podręczniki matematyki tak praktycznie urządzone i tak nowoczesne, zbyt mało jeszcze zniżyły się do dziecka. Nasze elementarze są znakomite, tego nikt nie zaprzecza, ale Szan. Autorka znakomicie wie, że podręczniki i książki to jeszcze nie szkoła. Zrobiliśmy dużo, nie możemy atoli naszego szkolnictwa jako wzór stawiać Europie. Obyśmy do tego doszli!

Poza tym artykułem dalszy ciąg opisu gimnazjum w Bogota (Kolumbja) pióra *Dra O. Decroly*. Gimnazjum w Bogota, to szkoła nowego typu. Zarząd szkoły spoczywa w ręku byłych uczniów gimnazjum. Pensje nauczycielskie wynoszą prócz mieszkania i wyżywienia 50—200 dolarów. W szkole niema ani kar, ani nagród. Poświadczenia o postępach uczniów wydaje się na podstawie zgodnej opinji nauczycieli i klasy.

*P. M. Nemes* pisze o nowej szkole na Węgrzech. Przedstawia jej rozwój w bardzo różowych barwach, chwali wysiłki *Revesza* i *Laszlo Wiele* do sukcesów tej szkoły przyczyniła się Akademia Pedagogiczna w Budapeszcie.

O nowej szkole w Sarajewie pisze *Dr D. Trbojević* z Zagrzebia. Ma on na myśli szkołę zasłużonego nauczyciela-samo-uka *Miljenko Vadovića*. Uczniowie tej szkoły to dorośli (od 17—40 lat) robotnicy fabryczni, żołnierze, drobni urzędnicy, handlowcy, pisarze i t. d. Nie mają innego przygotowania jak: 3 lub 4 klasy szkoły powszechnej. Chociaż uczęszczają do szkoły, nie porzucili zawodu, przeto odbywają naukę od godz. 6 do 9 lub 10 wiecz. Szkoła nie wydaje świadectw, w ciągu 4 lat istnienia szkoły 25 uczniów jej zdało egzamin dojrzałości przed państwowemi komisjami.

Artykuł *Milorada Vanlića* przedstawia całokształt stosunków szkolnych w Jugosławji. Autor nie ukrywa ciemnoty i niedostatecznego przygotowania nauczycieli. Widzi atoli przyszłość kraju w stworzeniu sieci szkół aktywnych (twórczych)

*D. Kacarow* przedstawia stosunki panujące w szkołach bułgarskich. Zwraca uwagę na fakt, iż wiele zdobyczy współczesnej pedagogiki, o które nauczycielstwo Zachodu stacza boje, już od dawna wprowadzono do szkół bułgarskich. Wiele ciekawych informacji z dziedziny szkolnictwa rumuńskiego, greckiego, indyjskiego, żydowskiego kończy ten bogaty w treść numer.

*Biuletyn Instytutu J. J. Rousseau* przynosi opis szkoły artystycznej w Stucku pod Leningradem. Szkoła ta prowadzona przez znakomitego malarza *J. Michajłowa* jest przeznaczoną dla chłopców wysoce utalentowanych w dziedzinie malarstwa, rysunku rzeźby. Uczniowie rekrutują się z całego obszaru Sowietów i przyjmowani są do szkoły na podstawie egzaminu konkursowego o bardzo wygórowanych wymaganiach. *E. S.*

Tegoroczny styczniowy zeszyt angielskiego organu „Ligi nowego Wychowania“ „*The New-Era*“ poświęcony jest zaga-

dnieniu utrzymania i odnowy sił twórczych nauczyciela („*Recreating the Teacher*“). Parę interesujących myśli z artykułów tego zeszycu podajemy tu w krótkości:

W nowych szkołach osobistość nauczyciela o wiele większe ma znaczenie niż w szkołach starego typu, jest on bowiem tutaj tym żywym przykładem i bodźcem, który w młodzieży ma wzbudzić zapal do samodzielnej pracy, dla której niema w tej szkole innej nagrody, jak wewnętrzne zadowolenie z dokonanej pracy. Toteż utrzymanie osobistości nauczyciela w stanie żywej, młodzieńczej, twórczej aktywności jest bezwzględny warunkiem powodzenia i owocnej pracy każdego prawdziwego nauczyciela. Chodzi tu przedewszystkiem o utrzymanie zdrowia fizycznego, o którym zwykle, w nawałe pracy, nauczyciel zapomina. W naszej epoce, stawiającej coraz wyższe wymagania naszym nerwom, musi się zastosować specjalne środki leczenia, jak np. rytmiczne oddechanie, ćwiczenia gimnastyczne, elektroterapię i t. p. Koniecznym jest oddalić się od czasu do czasu od pola codziennej pracy i wejść w zupełnie inne otoczenie i w środowisko ludzi o innych zapatrywaniach i innych zainteresowaniach. Pozostawanie w gronie kolegów zawodowych doprowadza do pewnego zacieśnienia horyzontów. Potrzebne są kilkudniowe urlopy w celu odwiedzania szkół innych typów i nowych metod, a co parę lat powinien nauczyciel spędzić 2—3 miesiące zagranicą, by się przypatrzeć tam pracy pedagogicznej i życiu społecznemu. Pożyteczną byłaby czasowa wymiana nauczycieli różnych krajów np. na wakacje. Nie obojętną powinna być dla nauczyciela kwestja zewnętrznego wyglądu. — Schludność, dobór linii ubrania i jego barwy, takt w zachowaniu się, zwłaszcza ruchy — wszystko to wpływa też na stosunek nauczyciela do klasy, która go dokładnie widzi i obserwuje. Powinno też być w klasie parę przedmiotów prawdziwie pięknych, jak obrazy, wazy, kwiaty itp.

Nader ważnym jest pielęgnowanie i rozwój życia uczuciowego. Dobremi do tego celu środkami są: gra amatorska dramatyczna, występy recytacyjne, czytanki, taniec rytmiczny, muzyka, malarstwo, śpiew chórally, praca ręczna, literatura itp. — W niektórych okresach i chwilach życia potrzebną jest samotność. Samotność jest orzeźwieniem i odświeżeniem ducha, wtedy zwłaszcza, gdy za wiele mamy do czynienia w naszym zawodzie. „Spędzić jeden dzień zupełnie samemu w ustroniu swego mieszkania jest taksamo orzeźwiającem dla niejednego jak cały tydzień na wsi...“ „Parę dni spokojnej samotności wśród przyrody powinno stanowić integralną część wakacyj każdego nauczyciela i przynosi więcej ożywienia, niżli cały miesiąc, spędzony razem z innymi...“ — lecz nie odnosi się to do wszystkich; recepty należy zapisywać indywidualnie. Dobrze jest też zaczynać dzień pracy paru minutami skupienia, milczenia i rozpatrywania czynności dnia poprzedniego pod kątem przekonań i ideałów. — Praca

umysłowa jest elementem życia nauczyciela. Ciągłe rozszerzanie horyzontu myślowego i zapasu wiadomości fachowych i ogólnych jest warunkiem utrzymania się i postępu z życiem. Inaczej fala życia wyrzuca nas na nieelizny i przechodzi obok nas, a często ponad nami z szumem i hukim wiecznie młodego życia. Nie zaniedbywać należy psychologii, poznawać wciąż siebie samego i innych, wczuwać się w młodzież, by jej móc pomóc. Są tacy, którzy mówią, że brak im czasu na pracę nad sobą; dni ich wypełnione są ciężką i wyczerpującą pracą; ich wieczory poświęcone są na przygotowanie lekcji i poprawę zadań; kiedy zamknęli ostatni zeszyt, jedynym ich życzeniem — spoczynek i sen. Takie życie pozostanie bez owoców, jakich godną jest taka praca. Musi być czas na pracę nad własnym umysłem i duszą, musi być i czas na pracę nad umysłami i duszami innych. Ci, którzy czują się na siłach i mają możliwość, powinni teoretycznie i praktycznie przyczyniać się do postępu ducha ludzkiego, do szerzenia ideałów Nowego Wychowania i Nowej szkoły. Nagrodą — poczucie spełnionego obowiązku.

*Dr Mich. Friedländer.*

## Kronika pedagogiczna.

„Służba Obywatelska“. W b. r. powstało i zorganizowało się na terenie żeńskich szkół zawodowych towarzystwo pod nazwą „Służba Obywatelska“. Celem jego jest przygotowanie wychowanek do służby państwowej, a także budzenie świadomości obywatelskiej w społeczeństwie. Siedzibą Zarządu Głównego jest Warszawa, poszczególne Koła T-wa rozrzucone są po całej Rzeczypltej.

Staraniem Koła miejscowego odbył się w Krakowie, 28 maja, wykład Dr L. Dobrzyńskiej-Rybickiej o „Reformie nauki obywatelskiej“. Prelegentka jest docentką Uniwersytetu Poznańskiego, wykłada „Etykę społeczną“ i prowadzi proseminarium socjologiczne, pracuje od dłuższego czasu nad nowymi programami do „Nauki Obywatelskiej“ — wynikami prac swoich podzielić się chciała z nauczycielstwem krakowskiem.

Na wstępie do wykładu swego zaznacza, że wprowadzona do szkolnictwa naszego „Nauka o Polsce współczesnej“, nie spełnia należycie swego zadania, wywołuje uzasadnioną krytykę i domaga się reformy. Zdaniem jej reforma ta zdążyć winna po drogach i kierunkach, wyznaczonych w Stanach Zjednoczonych A. Pn. Wpływ ich oddziałal już na kilka krajów europejskich, odbił się w szkolnictwie francuskim — czas aby i Polska w sprawie tej podjęła dyskusję, która rychło doprowadzić może do praktycznych wyników.

Kultura obywatelska, przygotowująca do życia społecznego i służby publicznej, oprzeć się winna na ściśle naukowej podstawie, na poznaniu niezmiennych praw rządzących życiem zbiorowem, na uświadomieniu o następstwach, jakie pociąga za sobą odchylenie się od praw, ich naruszenie i łamanie. Nauka taka istnieje, a chociaż wiek jej jest młody i ma przed sobą dopiero zarysowujące się rozległe widnokręgi, zdobyć jej dotychczasowych lekceważyć nie można — rzucają one światło na zawile zjawiska społecznego życia, wyjaśniają je, tłumaczą, prostują. Zwic się socjologią.

Twórca nauki tej August Comte, podał podstawowe jej zasady w swej filozofii pozytywnej. Ułożona przezeń hierarchja nauk, wiedzie umysł szukający wiedzy od matematyki i astronomji, po przez fizykę, chemję i biologję, ku socjologii, szczytu i korony wszechnauki.

Socjologja. powstała we Francji, rozwija się dzisiaj najpomyślniej w Ameryce, ma tam najlichniesze warsztaty pracy, choć nie brak i w Europie instytutów, szkół, katedr, wydawnictw i pracowni wyłącznie jej poświęconych. W Polsce jedyna jej katedra istnieje w Uniwersytecie Poznańskim, zajmuje ją prof. *Znaniecki*. Współdziała z nim docentka Dr Dobrzyńska-Rybicka. Pod ich kierunkiem kształcą się pierwsze szeregi polskich socjologów.

W dalszym ciągu wykładu swego prelegentka charakteryzuje zmiany, jakie wprowadza do „Nauki obywatelskiej” socjologiczne ujęcie zjawisk życia zbiorowego. Ciekawą ich ilustracją było odczytanie sprawozdań z lekcji p. Hałasińskiego w szkołach zawodowych żeńskich w Poznaniu. Lekcje te omawiały zagadnienia pracy i poszanowania własności publicznej przez obywateli. Opracowane i przedyskutowane wszechstronnie w seminarjum socjologicznem, stanowią one twórczy wysiłek, nowy etap w rozwoju „Nauki obywatelskiej” w polskim szkolnictwie. H. W.

## Z RUCHU MIĘDZYNARODOWEGO.

Liga Nowego Wychowania uzyskała obecnie nową grupę w Belgji pod kierownictwem znanego pedagoga O. *Decroly'ego* (Bruksela, rue de l'Ermitage 60), oraz nowy organ we Włoszech pod nazwą „La Nuova Era” (Palermo, Casella Postale 75), którego redaktorem jest prof. Rag. Arcara Gaetano. Zeszyt pierwszy ukazał się w styczniu br. i przyniósł prace Dra Ferricere'a, O. F. Neilla, prof. Marcault'a, Dra Arundale i i.

Międzynarodowy ruch młodzieży, dążący do ułatwienia wymiany myśli i nawiązania współpracy w dziedzinie umysłowej wśród narodów, silnie rozwija się w Ameryce, Francji i Niemczech. W Anglii powstała niedawno organizacja „British Federation of Youth”. Światowy kongres organizacji młodzieży planowany jest na lato w roku 1928. W Niemczech pracuje w tym kierunku „Weltjugendliga”, propagująca zwłaszcza wymianę czasopism i listów z Ameryką, Anglią i Francją.

Amerykańskie koła pedagogiczne planują systematyczne podróże nauczycieli i studentów amerykańskich do Europy, celem poznawania europejskich narodów, ich kultury i życia. New-Yorska organizacja „The Open Road” (otwarta droga) ma te zamierzenia przeprowadzić.

Niemiecki „Ausschuss für Unterricht und Erziehung”, obejmujący szereg organizacji nauczycielskich różnych kierunków, postanowił pod kierownictwem Kerschensteina i przy współudziale znakomitych osobistości świata pedagogicznego, zwołać w październiku br. niemiecki kongres pedagogiczny do Weimaru.

Belgijska „Ligue de l'Enseignement” powzięła w lutym br. na swem Walnem Zebraniu rezolucję, która wyraża jej stanowisko wobec współpracy duchowej wszystkich ludzi i narodów. Współpraca ta jest konieczną dla pożycia pokojowego narodów i obowiązkieni wszystkich kulturalnych społeczeństw jest rozpowszechnianie idei pojednania przez naukę i wychowanie; u wszystkich narodów, należących do Ligi Narodów, winny być pewne wspólne wytyczne w sprawie łączenia nauki i historii własnego narodu z historją ludzkości i wpajania obowiązków patriotyzmu na równi z obowiązkami solidarności i moralności międzynarodowej; należy żądać od wszystkich wychowawców wszystkich narodów, by wykreślali z książek

szkolnych wszelkie miejsca, podniecające systematycznie nienawiść lub niechęć do innych ras i narodów i by na miejsce takich książek wprowadzali inne, zaznajamiające dzieci z zasadami Ligi Narodów i ideą pokoju i współpracy.

**Plan Światowej Biblioteki dla dzieci** poczęto niedawno realizować, rozpoczynając we Wiedniu pod kierownictwem zasłużonej w pedagogice Heleny Scheu-Riess wydawnictwo tanich, a doskonałych zewnętrznie i wewnętrznie książeczek, mających objąć na razie w 220 tomikach najcenniejsze dzieła z 20 literatur narodowych. Biblioteka ma na celu zapoznanie dzieci różnych narodów z dorobkiem duchowym ludzkości, opierając się na zasadzie: międzynarodowa wymiana myśli i wzajemne poznanie się są warunkiem owocnej współpracy i przygotowania pokoju. Szereg książeczek wydano już w języku niemieckim i angielskim, zaczęto wydanie francuskie, planuje się następnie wydania włoskie, hiszpańskie, rosyjskie i szwedzkie. Druk odbywa się we Wiedniu (Sesam-Verlag). Książeczek używa się już jako lektury klasowej w wielu szkołach niemieckich, szwajcarskich i angielskich.

**O polskich wydawnictwach pedagogicznych „Książnicy-Atlas“**, o „Muzeum“ i o wydawnictwie Związku Pol. Naucz. Szkół Powsz. „Ruchu Pedagogicznym“ podaje garść wiadomości „Neue Erziehung“ w rubryce „Aus Polen“ w zeszycie kwietniowym z br.

**W sprawie koedukacji i koinstrukcji** powziął Zarząd Związku „Bund Entschiederer Schulfreier“ w marcu br. rezolucję, żądającą rozwinięcia silnej działalności w kierunku radykalnej reformy nauczania i wychowywania dziewcząt. Rezolucja żąda nauczania i wychowywania obu płci przez siły nauczycielskie obu płci, opierając się w uzasadnieniu tego żądania na dotychczasowych praktycznych wynikach koedukacji i koinstrukcji. „Wspólne wychowanie nie oznacza bynajmniej szablonowego jednakowego wychowania.“ Zależnie od zamiłowań, materiału nauczania, charakteru młodzieży mają się tworzyć dla tego lub owego celu osobne grupy dziewcząt i chłopców. „Zasadniczo jednak, z powodów życiowych i społecznych, odbywa się wychowanie przez koedukację i koinstrukcję“ i to przez nauczycielki i nauczycieli, oczywiście odpowiednio przygotowanych i pedagogicznie kwalifikowanych.\*)

*Dr M. Fr.*

#### **GŁOSY CZYTELNIKÓW.**

W ostatnim czasie coraz więcej pisze się w naszych czasopiśmie pedagogicznych o ideach „nowej szkoły“, coraz więcej się o nich mówi na odczytach, konferencjach i dyskusjach. Sądzę, że podłoże ideowe u wielu kolegów tak ze szkół powszechnych, jakoteż i średnich jest na tyle przygotowane, że możnaby zaryzykować urządzenie Zjazdu w wolentników „nowego wychowania“ i „nowej szkoły“ celem porozumienia się w sprawie współpracy ideowej i praktycznej. Zasady i cele „Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania“ byłyby ogólnym ramowym programem tej współpracy, przystosowanej oczywiście do celów i potrzeb wychowania i nauki u nas. Stworzenie polskiej gałęzi „Ligi“ oraz polskiego organu „Nowa Era“ byłoby zewnętrznym wyrazem skupienia sił w tym kierunku pracujących. Czytelnicy „Ruchu Pedagogicznego“ oraz wogóle sympatycy idci „nowej szkoły“ powinni podać swe poglądy w tej sprawie lub przynajmniej zgłosić swe nazwiska do Redakcji „R. P.“ Inicjatywę kol. M. Fr., współpracownika naszego pisma, Redakcja popiera jak najgoręcej).

*Dr M. Fr.*

\*) Powyższe notatki opierają się na czasopiśmie „Die Neue Era“, „Die Neue Erziehung“, „Das Werdende Zeitalter“.