

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.

Romain Rolland a wychowanie.

Reforma wychowania i szkoły nie jest zagadnieniem, obchodzącym tylko fachowców-pedagogów i nietylko oni są tu miarodajni. Obchodzi ono wszystkich, a głos ludzi duchem wysoko stojących — choć nie pedagogów, jest równie miarodajny i równie pożądany. Chodzi bowiem o wychowanie człowieka innego i lepszego, niż nim jest przeciętny Europejczyk dzisiaj. My, nauczyciele i wychowawcy młodego pokolenia, słuchać więc musimy nietylko głosu i zapatrywać fachowców, lecz także tych, którzy otwarte mają oczy i widzą, otwarte uszy i słyszą i którzy nam z innego stanowiska ukażą drogę do jaśniejszej przyszłości, a dotykając konfliktów naszych dusz, rozjaśnią je, i rozwiążą niejednokrotnie i natchną wiarą w nasze powołanie i celowość naszych poczynań.

*Romain Rolland*¹⁾, wielki poeta francuski, jest dzisiaj jednym z przewodników i wychowawców nowej Europy. Cała pisarska jego działalność ma tendencję wybitnie wychowawczą. Z tą tendencją pisze olbrzymie dzieło o życiu Jana Krzysztofa, z tą samą tendencją tworzy swe bohaterkie biografje Michała Anioła,

¹⁾ Urodz 29 stycznia 1866 w Clamecy, obchodzi Rolland w tym roku 60-letnie urodziny. Nie obcym jest zawodowi pedagoga, uczył bowiem historii muzyki w Ecole Normale w Paryżu, potem (1903) w Sorbonnie. Z dzieł jego dla pedagoga nader cenne są: „Jan Krzysztof” i „Zaczarowana dusza”, dwie potężne powieści, (dające jedną rozwój męczyzny i druga kobiety), oraz przepiękne biografje „Michelangelo”, „Beethoven”, „Życie Tolstoja”, i „Mahatma Gandhi”. Inne, to: wesoly „Colas Breugnon”, wojenny „Clerambault”, nowela „Piotr i Lucja”, cykle dramatyczne „Tragedje wiary” i „Dramaty Rewolucji”, satyra dramat. „Liluli” trag. „Gra miłości i śmierci”, studja teatralne i muzyczne, feljetony. Tłumaczone są one na wszystkie języki europejskie, niektóre i na egzotyczne (japoński, hinduski, chiński i. i.). W języku polskim wydała „Biblioteka Laureatów Nobla” „Jana Krzysztofa” i „Zaczarowaną duszę”, J. Mortkowicz „Piotra i Lucję” ze wstępem H. Bermaskiego i „Beethowena”. Studium o „Krzysztofie”: Al. Stewe: „Romain Rolland i jego Jan Krzysztof” (Biblioteka Epoki, Drohobycz 1921) Biografja niemiecka: Stefan Zweig, „Romain Rolland, der Mann und das Werk” 3 wyd. 1926, francuska: P. Jouve, Romain Rolland

Beethovena, Tołstoja i Gandhiego, z tą samą tendencją komponuje cykl dramatów z Wielkiej Rewolucji i ogłasza szereg szkiców i artykułów dziennikarskich.

Zgłębiając duszę i oblicze epoki współczesnej, nie przeszedł też mimo problemów wychowawczych. Rzadko znaleźć można równie głębokie i trafne ujęcie psychiki dziecka i młodzieńca, jak u Rollanda w „Janie Krzysztofie“. Czytając to dzieło, wychowawca raz jeszcze, lecz głębiej, przeżyje swe własne dzieciństwo i własną młodość i spojrzy inaczej na swoich uczniów w szkole, rozumiejąc teraz ich spojrzenia, ruchy i słowa, krótko mówiąc: wszystko to, co się tak ogólnikowo i szablonowo traktuje w naszych świadectwach, jako „zachowanie“. Uzna, że dziecko, to nie materiał na dorosłego, lecz istota o własnym świecie, w który trzeba wglądać, by go zrozumieć; spostrzeże, ile to prawdziwych trosk, smutków i zagadnień trapi dziecko, których się dorosły ani nie domyśla; usprawiedliwi wybryki młodzieńcze, uwzględniając objawy wieku rozwojowego: budzenie się sił twórczych, podniecenie sfery seksualno-erotycznej, szukanie Boga i prawdy, idealizowanie rzeczywistości, egocentryzm. Przywilejem młodości — powiada Rolland — jest: być niesprawiedliwym i niewdzięcznym. Jest to epoka, kiedy ma się odwagę być niesprawiedliwym, kiedy się wyrzuca z siebie wszelki podziw i poszanowanie dla autorytetu, kiedy się zaprzecza wszystko i uznaje tylko to za prawdę, co się samemu zdobyło. „Dziecko wchłania w siebie przez całe wychowanie, przez wszystko, co wokół siebie widzi i słyszy, taką masę kłamstwa i głupoty, zmieszanej z istotną prawdą życia, że pierwszym obowiązkiem młodzieńca, który chce być mężczyzną, jest: „wszystko to wypłuć!“...

Rolland stwierdza i pojmuje konieczność buntu młodej generacji i konieczność jej walki ze starą. W całym wychowaniu chodzi więc głównie o to, by buntujące się, żywiołowe siły młodości skierować umiejętnie a stanowczo w łóżysko celowej pracy, i dać jej ze skarbnicy zebranych doświadczeń wszystko, coby jej mogło drogę ułatwić i zbliżyć nieco do ostatecznych celów rozwoju.

Jakież są główne postulaty wychowawcze światopoglądu Rollanda? Przedewszystkiem: postulat wzbudzenia w jednostce świadomości tej doniosłej odpowiedzialności, jaką ponosi każdy z nas za życie i rozwój całej społeczności. Życie każdego z nas — powiada Rolland — jest walką Boga z nicością, dobra ze złem, piękna z brzydotą, ducha z materją, a każdy z nas jest bojownikiem pod sztandarem Bożym. Zdrajcą sprawy Bożej staje się ten, kto zboczy z drogi dobra i prawdy i choć na chwilę ustąpi z pola walki, od której wyniku zależy los wszystkich. Ten postulat Rollandowski: uspołecznienia jednostki, jest dziś ogólnie przyjętym w teorii postulatem pedagogiki i programów szkolnych, zbył mało jednak jeszcze przeprowadzonym w praktyce.

„Szkoła twórcza“ jest krokiem do jego realizacji. Nauczyciel musi się wpięć sam uspołecznic, a więc zrozumieć, świętość swego powołania i uświadomić sobie swą odpowiedzialność społeczną, by wcielić w czyn żądanie programu.

Uspołecznic, to nie znaczy jednak zabić indywidualność i kazać żyć życiem stada. „Wolne dusze, silne charaktery — tego dziś potrzeba światu!“ woła Rolland. Młodzież musi nauczyć się samodzielnie myśleć, myśleć dla dobra ogółu (choćby to było przeciw t. zw. opinii masy) i umieć wystąpić odważnie ze swym zdaniem i bronić go, jeśli jest przekonana, że w ten sposób najlepiej się ogółowi przysłuży, („Clerambault!“). Oto więc drugi postulat wychowawczy: kształcenie samodzielności i silnej woli. Nowa szkoła i nowy wychowawca wychowywać musi wolę, którą stara szkoła łamie, ogranicza, tłumi, wychowując poddanych, a nie obywateli, narzędzia, którymby się można w razie potrzeby wygodnie posługiwać, urzędników potulnie poddających się myśli i woli przełożonego. Owszem niech młodzież pozna granice woli, niech umie się w porę opanować, niech nauczy się pracować dokładnie i sumiennie, niech uszanuje organizację pracy, rozkaz i dyscyplinę — ale wszystko to pochodzić musi z głębokiego przeświadczenia o konieczności takiego postępowania w życiu ze względu na potrzeby ogólne i indywidualne innych jednostek.

Silnych charakterów żąda Rolland. Za jeden zaś ze środków wychowawczych, pobudzających rozwój charakterów w tym kierunku, uważa zapoznanie młodzieży z prawdziwymi bohaterami ducha. Wykorzystując tkwiący w duszach młodzieży pęd do bohaterstwa i potrzebę oparcia się o postacie idealne, powinien nauczyciel pokazać jej takie postacie w różnych dziedzinach pracy i twórczości ludzkiej. Bohaterem — to nie zawsze wojownik. A i tu chyba odróżnić należy świetlaną postać Kościuszki od ambitnej zdobywczosci Cezara lub Aleksandra, zwanego Wielkim. „Nie nazywam bohaterami tych — powiada Rolland — którzy święcili zwycięstwo myślą lub siłą. O wych tylko nazwać należy bohaterami, co byli wielcy sercem...“ (Wstęp „do Beethovena“). Czyż nie warte podziwu ciche bohaterstwo Beethovena, głuchego, zboląłego, nieszczęśliwego człowieka niosącego ludzkości radość w darze, radość życia w swej potężnej symfonji, lub Michała Anioła, ciągle fizycznie i duchowo cierpiącego, a tworzącego nieśmiertelne dzieła dłuta i pędzla?!... Młodzież zrozumieć musi bohaterstwo powszedniego dnia. Dziś konieczniej, niż kiedykolwiek. „W atmosferze dusznej i zakazanej występkiem stara Europa zapada w odrętwienie. Materjalizm niegodny tłoczy myśl, hamuje działanie rządów i jednostek, Świat umiera od czadu, dławi się własnym egoizmem, przezornym i niskim. Dusi się świat. Otwórzmy okna. Świeżemu powietrzu dajmy przystęp. Odechnijmy tchnieniem bohaterów... Starajmy się ożyć

wiarę ludzką w życie człowieka". (Wstęp do „Beethovena“).

Rolland wie, że szkoła dotychczasowa grzeszy szablonem i zbyt dużym intelektualizmem i wyśmiewa ją nawet w jednej ze scen swej satyrycznej, fantastycznej tragifarsy „Liluli“ w następujący sposób :

Gromada dzieci (otoczona nauczycielami z okularami na oczach, z laskami w ręku i małymi pieskami w płaszczkach na linewce). Dzieci klaszcząc w dłonie: O, co za piękne kwiaty! Nowe roślinki! Zielona jaszczurka. Pierwioski o żółtych, okrągłych oczkach! A co za kochany ptaszek z czerwoną czuprynką na głowie! Słuchajcie, jak ten mały urwis ćwierka pi, pi, pi!“

Nauczyciele: Proszę zostać w środku gościńca! Do szeregu! Nie oglądajcie się! Patrzenie w wasze książki!

Dzieci: Ale mybyśmy chciały przecie widzieć, którędy idziemy!

Nauczyciele: To jest całkiem zbyteczne! My wam to opowiemy. Czytajcie, czytajcie: „Kiedy Hannibal szedł przez Alpy“...

Dzieci: A my, a my, przez jakie góry idziemy?

Nauczyciel: Nie o was teraz się mówi. Czytajcie: „Kiedy Hannibal“...

Dzieci: A my, a my, kiedyż się o nas będzie mówić?...”

Trudno o dosadniejszą, a zwięźlejszą charakterystykę starej szkoły uczącej, książkowej, ślepej na życie i jego potrzeby ślepej na młode, radosne i tęskne dusze dziecięce, szkoły bezdusznego autorytetu i „drillu“, tłumiącej porywy i samodzielność dziecka. Przystosowanie do życia, życia czynnej pracy dać może tylko szkoła nowa, na samodzielności i porywach dziecka oparta, szkoła twórcza, radosna i wolna.

„A teraz kolej na Was, wy młodzi ludzie teraźniejszości! — woła Rolland we wstępie do ostatniej księgi „Jana Krzysztofa“. „Przejdźcie po naszych ciałach i stańcie w pierwszym szeregu. Większymi bądźcie i szczęśliwsi, aniżeli my!“ A rozumiejący młodość Krzysztof mówi: „Próbujmy teraz my starzy nauczyć się także czegoś od młodszych i próbujmy odmłodzić! A jeśli już u nas za mało soków żywotnych, by znów stać się młodym, to cieszymy się ich młodością. Czyż nie pięknem to jest — ta ciągle powracająca wiosna ludzkiej duszy, wiecznie się odradzającej? Czyż nie wielkiem to, że z cierpień naszych oni, młodzi — życie i radość czerpać mogą?“...

Dużo można się nauczyć u wychowawcy Rollanda.

Dr Michał Friedländer.

Szkoła powszechna a średnia.

(Uwagi w sprawie ustroju szkolnictwa).

Zagadnienie ustosunkowania szkoły powszechnej do średniej staje się w ostatnim czasie znowu nader żywotne i aktualne, podobnie jak w początkach budowania naszego systemu edukacyjnego, w okresie Sejmu Nauczycielskiego w roku 1919. Rząd wystąpił z pewnymi enuncjami w tej sprawie, pojawiają się coraz

częściej mniej lub więcej rzeczowe głosy na łamach prasy fachowej i codziennej, problem ten stanowi przedmiot żywych obrad w łonie poszczególnych zrzeszeń nauczycielskich. Obecny kierownik Ministerstwa Oświecenia Publ. *prof. Bartel* zapowiada w swoim exposé, że „w dziedzinie oświatowej będziemy dążyć przede wszystkim do organicznego ustosunkowania szkolnictwa średniego do szkolnictwa powszechnego“ (Rząd Pracy, Exposé premjera profesora *Dra K. Bartla*. Warszawa 1926), tudzież „do uzgodnienia programów szkół średnich z programem szkolnictwa powszechnego“. Stanowisko Związku P. N. S. P. w tej sprawie jest znane i ustalone. Zgodnie z тезami i uchwałami wielkiego Sejmu Nauczycielskiego, w którym udział brało całe nauczycielstwo, wysunęliśmy postulat siedmioletniej co najmniej szkoły powszechnej, możliwie wysoko zorganizowanej, w której uczą się i wychowują wszystkie dzieci bez względu na pochodzenie, stosunki społeczne rodziców i wyznanie. Studium gimnazjalne winno się rozpoczynać najwcześniej z ukończonym 13 rokiem życia i winno trwać lat pięć. W razie istnienia (ewentualnie przez pewien czas jeszcze) 8-letniego gimnazjum, winno ono dzielić się na trzyletnią podbudowę z programem, zbliżonym do programu odnośnych klas 7-letniej szkoły powszechnej, normalnie zorganizowanej, oraz na 5-letnie studjum średnie. (Tezy wynikające z referatu *prof. B. Kielskiego*¹⁾).

Zasady jedności szkolnictwa bronił odąd Związek stale i konsekwentnie, w szczególności w znanej swej deklaracji na Międzynarodowym Kongresie Nauczycieli Szkół Średnich, odbytym w Warszawie w sierpniu 1924 roku. Idea szkoły jednolitej, obejmującej 7-klasową szkołę powszechną i związaną z nią organicznie szkołą średnią 5-letnią ogólnokształcącą, względnie średnią zawodową, ma nietylko zwolenników wśród nauczycielstwa szkół powszechnych, ale także poważny odłam nauczycieli szkół średnich, w szczególności Związek Zawodowy P. N. S. Śred. zajmuje w tej sprawie stanowisko identyczne z organizacją nauczycieli szkół powszechnych.

Opierając się na opinii Sejmu Nauczycielskiego w sprawie ustosunkowania szkoły powszechnej do średniej, dążyliśmy do nawiązania ściślejszego kontaktu z nauczycielstwem szkół średnich, w szczególności z T-wem N. S. W. W tym celu odbywały się w ciągu roku 1921 liczne posiedzenia Krakowskiej Komisji Referentów T. N. S. W. wspólnie z Komisją Szkolną Związku P. N. S. P., na których obradowano nad stosunkiem szkoły powszechnej do średniej, nad ujednostajnieniem programu naukowego dla klasy V, VI i VII szkoły powsz., tudzież I, II i III klasy szkoły średniej ogólnokształcącej. Wynikiem tych obrad były przyjęte zasady ogólne i szczegółowe wskazania, dotyczące ujednostajnienia programu naukowego. Zasady te brzmią (w streszczeniu) następująco:

¹⁾ Zob. O Szkołę Polską. Część III. Pierwszy Ogólnopolski Wielki Zjazd Nauczycielski w kwietniu 1919. Warszawa 1919.

1. „Warunkiem przejścia do klasy I pięcioletniego gimnazjum powinno być ukończenie 7-klasowej szkoły powszechnej.

2. Celem ułatwienia przejścia z jednej szkoły do drugiej, zwłaszcza zaś w celu zastąpienia w mniejszych miasteczkach i większych wsiach obecnego niższego gimnazjum, program naukowy gimnazjalnej podbudowy powinien być identyczny z programem trzech wyższych klas szkoły powszechnej. Oddziały V, VI i VII szkoły powszechnej powinny odpowiadać klasie I, II i III podbudowy gimnazjalnej.

3. Na czas przejściowy, dopóki szkoły powszechne nie posiadają odpowiednio przygotowanych sił nauczycielskich, trzy niższe klasy gimn. mogą być połączone z pięciu wyższymi, jednakowoż stan ten przejściowy nie powinien przeszkadzać tworzeniu odrębnych 7-klasowych szkół powszechnych, jakoteż właściwych 5-letnich gimnazjów¹⁾. W myśl tych postulatów opracowały połączone Komisje T. N. S. W. i Związku P. N. S. P. szczegółowy program, jednolity dla trzech ostatnich oddziałów szkoły powszechnej i trzech klas pierwszych obecnego gimnazjum. Program ten wydrukowano w Nrze 6—8 „Ruch u Pedagogicznego” z roku 1921.

Ta współpraca przedstawicieli obu organizacyj należy dziś do przeszłości. Nastąpiła przerwa i odtąd nie było próby podjęcia wspólnych obrad i rzeczowego porozumiewania się w kwestji tak doniosłej, obchodzącej ogół społeczeństwa i nauczycielstwa. Częste enuncjacje T. N. S. W., artykuły w Przeglądzie Pedagogicznym, oficjalnym organie Stowarzyszenia, wykazują ostre i bezwzględne przeciwstawienie się koncepcji szkoły jednolitej, oświadczają się za utrzymaniem dotychczasowego 8-klas. gimnazjum, jako szkoły zupełnie odrębnej, nie złączonej organicznie ze szkołą powszechną.

Zanim przejdziemy do analizy istotnych przyczyn faktu, stwierdzającej w pewnych sferach uporczywą tendencję do utrzymania tradycyjnego formy szkolnictwa, przytoczymy najważniejsze argumenty zwolenników 8 klasowego gimnazjum, a zarazem przeciwników szkoły jednolitej: Po pierwsze „szkoła powszechna nie może uważać za swój cel przygotowanie młodzieży do szkół średnich; 2) Klasy niższe szkół średnich nie mogą być skutecznie zastąpione oddziałami szkoły powszechnej, spowodowałyby to bowiem obniżenie się poziomu szkół średnich; 3) Szkoła powszechna ma dać uczniom swoim tylko takie wiadomości, jakie są konieczne do należytego zrozumienia i wypełnienia obowiązków obywatelskich, a gimnazja nie mają określonego celu praktycznego, lecz dają wykształcenie ogólne, przysposabiając elitę narodu; 4) Na podstawie szczegółowego zestawienia liczby godzin różnych przedmiotów w gimnazjach 8-klasowych i 5-klasowych wynika, że w gimnazjach 5-klasowych nie starczyłoby

¹⁾ Stosunek szkoły powszechnej do średniej. (Ruch. Ped. Nr 6—8 1921 rok).

godzin na etaty dla specjalistów; 5) Wskutek różnicy wykształcenia pomiędzy nauczycielstwem szkół średnich, a nauczycielstwem szkół powszechnych jest rzeczą niemożliwą osiągnięcie jednności szkolnictwa¹⁾. Wreszcie jako argument przeciw koncepcji szkoły jednolitej przytoczone zostały dane statystyczne, wykazujące nadmierny procent (od 56 do 83%) uczniów ze szkół powszechnych, reprobowanych przy egzaminach wstępnych do klasy II, III i IV gimnazjalnej¹⁾.

W przytoczonych tu argumentach przebija się dążność do utrzymania dawnego typu szkoły średniej ogólnokształcącej i oddzielenia jej od szkoły powszechnej, również szkoły ogólnokształcącej niższego stopnia. Przyczyn głębszych tego stanowiska niektórych sfer zawodowych i politycznych szukać należy zarówno w tradycji, w rozwoju historycznym obu rodzajów szkół, jak i w pewnym niezrozumieniu obecnych stosunków społecznych i potrzeb, tworzącej się dziś ery kulturalnej, wreszcie w błędnej ujmowaniu celów i zadań szkoły ogólnokształcącej, zarówno powszechnej jak i średniej.

Gimnazjum rozwijało się w ciągu wieków, jako instytucja przeznaczona dla kształcenia dzieci warstw uprzywilejowanych; to też t. zw. sfery niższe, społecznie słabe, nie miały tu dostępu aż niemal do czasów najnowszych. Gimnazjum uchodziło za szkołę, przeznaczoną wyłącznie dla sfer, górujących bądź to stanowiskiem socjalnym — bądź też majątkiem. Pogląd ten trwa dotąd pośród znacznej części nauczycielstwa szkół średnich, nawet pośród tych, którzy sami wyszli z warstw społecznie słabych. Obecna szkoła powszechna jest właściwie wytworem Wielkiej Rewolucji francuskiej, jest dziełem pedagogiki Rousseau'a i Pestalozziego i w miarę pogłębiania się demokracji społeczeństwa obejmuje kształcenie coraz szerszych warstw bez względu na pochodzenie i stosunki socjalne. Wskutek podnoszenia się kultury życia społecznego widzimy tendencję do podnoszenia poziomu szkoły powszechnej i do jej organicznego zespolenia ze szkołą II-go stopnia, t. j. z gimnazjum i szkołą średnią zawodową. Ale naturalny ten rozwój historyczny natrafia na przeszkody, które płyną właśnie stąd, że oba te rodzaje szkół powstały z dwu różnych źródeł, rozwijały się na różnym podłożu socjalnym. Do utrzymania i pogłębienia tych różnic przyczynia się nadto dziś przedewszystkiem odmienny system przygotowania nauczycieli szkół powszechnych i średnich. Wskutek tego utrzymuje się wciąż jeszcze sposób myślenia kategorjami minionej epoki kulturalnej i uporczywe konserwowanie form zakrzepłych, tradycyjnych, niedostosowanych do wymogów życia współczesnego.

Większość patrzy jeszcze wciąż na szkołę powszechną, jako na instytucję, która ma dać wychowankom swoim pewien zasób wiadomości, niezbędnych w życiu społeczno-obywatelskim, przy-

¹⁾ T. Kaniowski. Dwa oświadczenia urzędowe. (Przegląd Pedagogiczny, Nr. 24 r. 1926). Iza Moszczeńska. W obronie szkoły średniej. (Przegląd Pedagogiczny, Nr. 29 r. 1926).

czem podkreślane bywa zastrzeżenie, że jej celem nie może być przygotowanie dzieci do gimnazjum. Jest to niewłaściwie pojmowanie istotnych zadań szkoły powszechnej, w której dzieci zdobyć winny warunki dalszego rozwoju, możliwości dalszego kształcenia, zależnie od ich uzdolnień i zainteresowań. A zatem szkoła średnia, zarówno gimnazjum, jak i szkoła zawodowa budować muszą na fundamentach, jakie położyła szkoła powszechna. Szkoła powszechna przygotowuje do życia, budzi i rozwija zdolności do pracy produktywnej, bądź to na polu kultury materialnej, bądź też duchowej, a więc przygotowuje i do gimnazjum, i do szkół zawodowych, i do szkół dokształcających. Życie zaś przybiera różne formy; ujawnia się zarówno w produkcji i twórczości technicznej, gospodarczej, jak naukowej i artystycznej.

O ile szkoła — czy to powszechna, czy średnia — nie wytworzyła warunków sprzyjających dalszemu rozwojowi, nie obudziła głębszych zainteresowań intelektualnych i artystycznych, technicznych i t. p., nie spełniła ona swego zadania. Byłoby zacieśnieniem zadań szkoły powszechnej, gdybyśmy jej wytknęli tylko jako cel, przygotowanie do zrozumienia i wypełnienia obowiązków obywatelskich. Jakkolwiek cel ten jest ważny — musi on też być zresztą uwzględniony i w gimnazjach — nie obejmuje on życia pełnego. Szkoła, zarówno powszechna, jak i gimnazjum przygotowawać muszą swych wychowanków do uczestniczenia w skarbach kultury narodowej i ogólnoludzkiej, musi obudzić trwałe zainteresowanie się zdobyczami ducha ludzkiego i pęd do korzystania z nich. Nietylko wybrańcom, ale i masom uprzystępnici musimy wielkie dzieła genjuszu ludzkiego, uwiecznione w literaturze, malarstwie, rzeźbie, w muzyce i t. d. W przeciwnym razie kultura narodu, pozbawiona soków żywotnych, będzie wytworem sztucznym i suchotniczym. Rzeczywistemi podstawami państwa i społeczeństwa nowoczesnego są masy ludowe. „Co się z ich głębi rozwinię — mówi *Karol Libelt* — to jest narodowe. Obyczaje, charakter, literatura i sztuki, wszystkie korzeniami ucepione w tych szerokiach rozłogach. Kwestje cywilizacji i postępu już nie u szczytu, ale wśród narodu rozstrzygać się będą“.

Celem należytego postawienia tak doniosłego problemu, jak ustosunkowanie szkoły niższego stopnia do szkół stopnia średniego i wyższego, jak idea szkoły jednolitej, musimy wprawdzie poddać rewizji nasz przestarzały sposób myślenia, przekształcić pewne pojęcia nawykowe, należące dziś do minionej epoki dziejowej. Twierdzenie, jakoby tylko gimnazjum było jedyną wylęgarnią „inteligencji“ i „elity“ duchowej, jest w „wieku elektryczności, radja i aeroplanów“ conajmniej zbyt śmiało i zbyt zarozumiałe. Takie stawianie kwestji jest ponadto szkodliwe dla rozwoju naszej kultury, jest zacieśnieniem życia duchowego. „Inteligencję“, i „elitę“ duchową, nawet przywódców narodu, kształ-

cić też będą i muszą liczne szkoły średnie zawodowe, dobrze zorganizowane — techniczne, rolnicze, górnicze, handlowe itd. — z których niezawodnie pewien procent młodzieży, o wybitnej inteligencji i zdolnościach konstruktywnych znajdzie się obok abiturjentów gimnazjalnych w akademjach górniczych, studiach rolniczych i akademjach handlowych, instytutach technicznych, w politechnikach i t. d., gdzie będą się oddawali studjom wyższym. Trudno przecież odsądzać od „inteligencji“ wszystkich tych, którzy gimnazjum nie skończyli, jak to czynią dzisiejsi bojownicy o utrzymanie tradycyjnej 8-kl. szkoły średniej.

Szkoły średnie zawodowe, dobrze postawione, kładą wprawdzie nacisk na „praktyczne myślenie“, praktyczne wyrobienie, ale to wcale nie przeszkadza obudzeniu się i rozwinięciu zdolności „myślenia teoretycznego“ u pewnej odsetki wychowanków tych szkół, podobnie jak należyce zorganizowana praca w gimnazjum, prowadzona w duchu nowoczesnych metod, nie powinna tamować zdolności „myślenia praktycznego“, które ma donosić znaczenie w pracy teoretycznej. W jednym i drugim kierunku, które zresztą w życiu nieraz są ściśle ze sobą zespolone, stwarza szkoła powszechna warunki i możliwości zależnie od zdolności wrodzonych dziecka. Zdolności zaś te, skłonności i zainteresowania ujawniają się wyraźniej dopiero w 13 lub 14 roku życia — i wtedy dopiero jest właściwy moment dokonania odpowiedniej selekcji i skierowania młodzieży do odpowiedniej szkoły — czyto zawodowo-technicznej, do artystycznej, lub do średniej ogólnokształcącej. Szkoła średnia zawodowa 4-ro lub 5 cioletnia i ogólnokształcąca (5-letnie gimnazjum) jest więc organicznie złączona ze szkołą powszechną, nawiązywać powinna do jej pracy i nadal ją kontynuować z uwzględnieniem zdolności i zainteresowań dziecka.

Zagadnienie ustosunkowania szkoły powszechnej do średniej należy ujmować nie ze stanowiska potrzeb tej lub owej szkoły, albo też interesów poszczególnych kategorii nauczycielstwa, ale z punktu widzenia całokształtu edukacji narodowej. Stanowisko obywatelskie i troska o przyszłość kultury wymaga właśnie takiego spojrzenia na ten ważny problem. Chodzi nam o zapewnienie jak najkorzystniejszych warunków rozwoju zarówno szkole powszechnej, w której wychowuje się cały naród, jak i szkolnictwu średniemu wszelkich typów, gdzie odbywa się specjalizacja, (w szkole zawodowej) albo też przygotowywanie korzystnych warunków dla specjalizacji (w gimnazjum). Byłoby to objawem niepożądanym, gdyby w zawodzie nauczycielskim nadal utrwały się stosunki przedwojenne, t. j. istnienie kastowości, a nawet dwu zwalczających się wzajemnie obrazów, z których jeden stoi rzekomo wyłącznie na straży interesów szkoły powszechnej; a drugi na straży dobra gimnazjum i „kultruy“ narodowej. A przecież jedni i drudzy są nie tylko nauczycielami (profesorami) danego typu szkoły, ale i obywatelami i ojcami dzieci, które kształcą się i w szkołach powszechnych i w gimnazjach. Czyż można przy-

puszczać, że nauczycielom szkół powszechnych, jako obywatelom i ojcom, chodzi o zaspokojenie ambicji, czy też osobistych interesów, gdy wysuwają postulat szkoły jednolitej? Byłby to zarzut nieuzasadniony i szkodliwy, pogłębiłby tylko przepaść, jaka dziś istnieje między obu kategorjami nauczycieli, co chyba nie jest objawem pomyślnym dla rozwoju kultury narodowej.

Postęp i rozwój kultury wymaga właśnie wzajemnego porozumienia się i głębszego przedyskutowania problemu. Nawiązać trzeba do pracy, zainicjowanej w Krakowie przez Komisję referentów T. N. S. W. i Komisję Związku P. N. S. P. Problem ustroju szkolnictwa i wzajemnego ustosunkowania szkoły powszechnej i średniej nie może być rozwiązany ani drogą rezolucji na wiecach, ani drogą demagogicznego alarmowania społeczeństwa, ani wreszcie przez czynniki biurokratyczne przy zielonym stoliku, ale drogą gruntownych studjów. Należy powołać Komisję, złożoną z fachowców z pośród nauczycielstwa szkół powszechnych, średnich i wyższych, tudzież z wybitnych przedstawicieli społeczeństwa, któraby się zajęła tą kwestją i informowała ogół w sposób poważny, jak tego wymaga ważność sprawy.

Opracowanie i przygotowanie projektu reformy ustroju szkolnictwa przez fachową Komisję jest dopiero pierwszym stadium na drodze realizacji szkoły jednolitej. Dalszą fazą musi być wypróbowanie projektowanej reformy w tych miejscowościach, gdzie są korzystne warunki. Jeśli n.p. idzie o przekształcenie dawnego typu gimnazjum 8-letniego na 5-letnie i organiczne połączenie go z 7-kl. szkołą powszechną, musi być najpierw zapewnione należyte wyposażenie szkoły powszechnej (pomoce naukowe, pracownie, biblioteki, warsztaty i t. d.), a przedewszystkiem przygotować trzeba wykonawców, t. j. nauczycieli. Każdą reformę w szkolnictwie rozpoczynać należy nie od opracowania mniej lub więcej doskonałych programów naukowych, ale od przygotowania nauczycieli w duchu potrzeb i zadań dzisiejszej ery kulturalnej — zarówno nauczycieli szkół powszechnych (pogłębienie wykształcenia naukowego i pedagogicznego), jak i średnich (uwzględnienie studjów pedagogicznych). Postulat ten pozostaje w ścisłym związku z realizacją idei szkoły jednolitej, którą dziś zwalczają tak bezwzględnie sfery reakcyjne, wysuwając właśnie, jako najpoważniejszy argument za utrzymaniem 8-kl. gimnazjum, niedostateczne przygotowanie naukowe przeważnej części nauczycielstwa szkół powszechnych.

Sejm Nauczycielski w Warszawie w r. 1919 i Związek Pol. Naucz. Szkół Powsz. wysunął postulat reformy studjów nauczycielskich. Na Sejmie warszawskim zgłosili przedstawiciele szkół wyższych następującą deklarację: „Zebranie delegatów Uniwersytetu Jagiellońskiego, Lwowskiego, Warszawskiego, Poznańskiego, Politechniki Lwowskiej i Warszawskiej, przy udziale reprezentanta organizującego się Uniwersytetu Wileńskiego, i reprezentanta Rady Szkolnej Krajowej na posiedzeniach w dniu 13 i 14

kwietnia r. b. uchwaliło jednogłośnie w sprawie szkoły powszechnej:

1. „Stworzenie w całym Państwie Polskim szkoły powszechnej, dającej wszystkim obowiązkowe, jednakowe wychowanie fizyczne, umysłowe, moralne i obywatelskie na stopniu elementarnym, uważamy za pożądane i konieczne. Szkoła taka przyczyni się do podniesienia oświaty narodowej i upowszechni w szerokich warstwach kulturę umysłową i obywatelską“.

2. „Zebranie uważa zatem za nieodzowny warunek spełnienia zadań szkoły powszechnej, żeby w jej klasach wyższych, odpowiadających klasom dawnej niższej szkoły średniej, uczyli nauczyciele o kwalifikacjach równoważnych kwalifikacjom nauczycieli szkół średnich“. (O Szkołę Polską, Część III str. 91).

W szczególności Związek P. N. S. P. głosi od początku swego istnienia konieczność reformy studjów nauczycieli szkół powszechnych. Obecny system kształcenia w seminarjach jest przeżytkiem minionej ery, podobnie jak anachronizmem jest dzisiaj „szkółka ludowa“, jaką chętnieby konserwować chciały czynniki wsteczne i wrogie prawdziwej oświacie i kulturze mas ludowych. Seminarjum nauczycielskie jest wytworem epoki, w której dopiero rozpoczął się proces demokratyzacji społeczeństwa, kiedy uważano sztukę czytania, pisania i liczenia za główną treść wykształcenia „ludu“ a nie za środki, umożliwiające korzystanie ze skarbów kultury. W okresach reakcji w XIX stuleciu rządy przede wszystkim starały się skurczyć i obniżyć programy naukowe seminarjów naucz. i szkół elementarnych. Długoletnia walka ze strony zorganizowanego nauczycielstwa miała na celu nietylko emancypację społeczną i uzyskanie korzystniejszych warunków materialnych, ale i podniesienie poziomu wykształcenia nauczycieli. Po wojnie światowej odbywa się też w wielu państwach europejskich likwidacja seminarjów nauczycielskich, a w ich miejsce powstają w związku z uniwersytem Instytuty i Studja Pedagogiczne, dwu- lub trzyletnie, do których wstępuje młodzież po skończeniu gimnazjum.

Nasza polityka szkolna zaczyna również wchodzić na te tory — jeszcze nieśmiało i połowicznie. Istnieją już w naszym państwie, w Warszawie, Krakowie, Lwowie i w innych miastach studja pedagogiczne, dotąd tylko roczne, dla abiturjentów gimnazjalnych, którzy mają zamiar pracować w szkolnictwie powszechnym. Trzeba te instytucje rozbudować, zapewnić im korzystne warunki rozwoju i przekształcić je na dwuletnie Instytuty Pedagogiczne w myśl postulatów Związku P. N. S. P. Czas już najwyższy zerwać z systemem zakładania seminarjów po miasteczkach, w otoczeniu prymitywnym, gdzie pomimo dość wysokiego programu ministerjalnego poziom z natury rzeczy utrzymany jest wcale nisko z powodu braku sił naucz. o kwalifikacjach uniwersyteckich i pedagogicznych i wogóle z powodu braku warunków, jakie dać może tylko środowisko wyższej kultury, jakim są przedewszystkiem miasta uniwersyteckie.

Drugą fazą więc w realizowaniu szkoły jednolitej jest przygotowanie doborowych sił nauczycielskich. Trzecią wreszcie fazą powinno być wypróbowywanie doświadczalne wyników pracy, jakie dają trzy ostatnie klasy szkoły powszechnej i istniejące w tejsamej miejscowości do pewnego czasu pierwsze trzy klasy dawnego typu gimnazjum 8-mio-letniego, przyjmując oczywiście, że oba rodzaje szkół pracują w podobnych korzystnych warunkach. Dane statystyczne, przytaczane na podstawie obecnych egzaminów wstępnych ze szkoły powszechnej do gimnazjum nie mogą być miarodajne. Sposób odbywania tych egzaminów atmosfera pełna strachu i obawy, zetknięcie się wystraszonych dzieci a nauczycielami bądź co bądź o odmiennej umysłowości (nieraz brak u nich i tego fragmentarycznego przygotowania pedagogicznego, jakie mają nauczyciele szkół powszechnych), każe przyjmować dane statystyczne nader ostrożnie, wartość ich jest w każdym razie problematyczna. Na temat ten wypowiada bardzo trafne uwagi *Prof. Dr M. Ziennowicz* w artykule „Egzaminy wstępne do gimnazjum” (*Ruch Ped.* Nr. 6, r. 1926). Wogóle operowanie tym argumentem jest bronią obosieczną, bo niezawodnie podobne wyniki byłyby, gdyby dziś, przy obecnym poziomie gimnazjów i wobec istnienia poważnej odsetki nauczycieli niekwalifikowanych, wprowadzono egzaminy wstępne młodzieży, zapisującej się na uniwersytet.

Zamiast wysuwania podobnych argumentów rozpoznamy pracę poważną, opartą na studjach psychologiczno-pedagogicznych, na poznaniu i uwzględnieniu współczesnych sił społecznych i czynników społecznych, zbadajmy istotne potrzeby kultury współczesnej, których odzwierciedleniem musi być szkoła i wychowanie, jako jedna z najważniejszych funkcji życia społecznego, a dojdziemy niezawodnie do koncepcji szkoły jednolitej, której realizacja stopniowa staje się dziś koniecznością dziejową.

H. Rowid.

Szkoła ćwiczeń a t. zw. praktyka pedagogiczna.

Nikt prawdopodobnie nie ma wątpliwości co do tego, że zakład, kształcący nauczycieli, bez szkoły ćwiczeń — to budynek bez fundamentów. Z drugiej znowu strony szkoła ćwiczeń wtedy dopiero staje się tym fundamentem, o ile jak najdokładniej ilustruje to, czego uczniowie dowiadują się na lekcjach teorii pedagogicznej, o ile spełnia należycie rolę środka pogładowego w nauczaniu przedmiotów pedagogicznych. Czyż np. zagadnienia o współdziałaniu szkoły z domem nie należałoby omawiać na tle tych zebrań, jakie organizuje szkoła ćwiczeń, niekiedy w obecności uczniów seminarjum? Podobnie rzecz się ma, jeżeli chodzi o psychologiczną obserwację dzieci, wychowawcze oddziaływanie

na różne indywidualności, realizację samorządu uczniowskiego, kierowanie czytelnictwem młodzieży i t. d. To też t. zw. praktyka pedagogiczna powinna obejmować i te zagadnienia, które omawiamy na lekcjach psychologii bądź pedagogiki. A że ze względów wychowawczych to, z czym się uczniowie spotykają na terenie szkoły ćwiczeń, nie może zbyt odstępować od tego, co głosi teoria pedagogiczna, zachodzi konieczność ścisłego skoordynowania teorii z praktyką pedagogiczną. Jest to możliwe tylko wtedy, kiedy nauczyciel przedmiotów pedagogicznych pozostaje w ścisłej łączności ze szkołą ćwiczeń, kiedy bezpośrednio kieruje pracą tej szkoły. Wie wtedy dokładnie, co i jak się tam robi, co wpływa dodatnio zarówno na przebieg lekcji teoretycznych, jak i ich jakość, lekcje przestają być opowiadaniem o tem, co się dzieje gdzieś za górami, za morzami, przekształcając się w omawianie postrzeżeń, jakich dostarcza szkoła ćwiczeń. Łatwiej wtedy zastosować zasadę samodzielnej czynności ucznia oraz — analizując przykłady książkowe — wykazać uczniom, co jest w pedagogice dzisiejszej jeszcze śpiewką przyszłości, a co może być realizowane już obecnie. Lekcje teoretyczne pozbywają się tak bardzo szkodliwej zwłaszcza u nas frazeologii, nabierając prawdziwie wychowawczych wartości: wiemy przecież wszyscy, że daleko silniej działają na nas zdarzenia, których jesteśmy naocznymi świadkami, aniżeli te, które tylko znamy z opowiadania. Zagadnienie przeto kierownictwa szkoły ćwiczeń powinno być załatwione ustawowo w ten sposób, że nauczyciel przedmiotów pedagogicznych jest tem samym kierownikiem szkoły ćwiczeń. Będzie to pierwszy warunek, zapewniający ścisłą koordynację teorii z praktyką pedagogiczną.

Drugim warunkiem będzie uzgodnienie poglądów na kwestję zasadnicze pomiędzy nauczycielem szkoły ćwiczeń a teoretykiem pedagogiem. Uzgadnianie to powinno być tematem konferencji bądź odbywanych przez kierownika szkoły ćwiczeń z każdym z poszczególnych nauczycieli, bądź też na posiedzeniach tygodniowych zależnie od tego, czy zagadnienie dotyczy całej szkoły, czy też tylko jednego nauczyciela. By nie być źle rozumianym, zaznaczam, że nie chodzi mi o identyfikowanie poglądów, co nieuchronnie prowadzi całą szkołę do zaskorupienia i pozbawia nauczyciela swobody myśli i działania. Np. zagadnienie rozkładu materiału może być różnie przez poszczególnych nauczycieli szkoły ćwiczeń pojmowane jeżeli chodzi o szczegóły, ale wszyscy muszą się zgodzić z tem, że: 1) planowość w pracy nauczyciela jest rzeczą konieczną i 2) rozkład materiału oraz koncentracja przedmiotów nauczania nie mogą być robione ani sztucznie, ani mechanicznie. Mówiąc zatem o konieczności uzgodnienia poglądów, miałem na myśli raczej to, by wszelkie poczynania nauczyciela szkoły ćwiczeń oparte były na podstawach naukowych, zgodnych z duchem dzisiejszej pedagogiki. Np. metody nauczania rachunków mocno zostały podważone przez Dewey'a. Nie może to jednak upoważniać żadnego nauczyciela do

zarzucania monografii liczb, dopóki gruntownie nie pozna nowych zasad i nie opracuje dokładnego planu postępowania według tych zasad. Plan taki powinien być przemyślany i przedyskutowany wspólnie z nauczycielem przedmiotów pedagogicznych. Będziemy wtedy mieli większą pewność, że próba nie zawiedzie i unikniemy rozbieżności między teorią a praktyką.

Trzecim warunkiem, zapewniającym koordynację teorii z praktyką pedagogiczną, będzie umiejętne powiązanie hospitacji z lekcjami metodyki elementarnego nauczania i dydaktyki. Skoro się godzimy z tem, że hospitacje to nic innego, jak tylko środki poglądowe w nauczaniu tych przedmiotów, musimy konsekwentnie przyjąć następujące zasady: 1) Temat każdej hospitacji powinien być opracowany w porozumieniu z nauczycielem-teoretykiem. 2) Tematy hospitacji wybiera nauczyciel przedmiotów pedagogicznych na cały rok zgóry w związku z zagadnieniami, jakie będą poruszane na lekcjach metodyki. 3) Ponieważ termin opracowywania wybranych w ten sposób tematów nie może się nie wiązać z całością zajęć w szkole ćwiczeń, na zebraniach tygodniowych — w związku z ustalaniem rozkładu materiału dla każdego oddziału — wybieramy na hospitację przyszłego tygodnia te z pośród „ogólnego wykazu“ tematów, które ściśle wiążą się z planem pracy w szkole ćwiczeń. 4) Nauczanie metodyki odbywa się nie systematycznie, a fragmentarycznie. Obawa, że spowodować to może chaos, nie jest uzasadniona, o ile mamy zgóry określony plan pracy, tematy hospitacji nie są przeto rzeczą przypadku i, o ile hospitacje jednego tygodnia mają wspólny temat. Mamy wtedy możliwość omówienia na lekcjach metodyki fragmentu, stanowiącego pewną całość. Jeżeli np. w klasie II ma być lekcja o obliczaniu powierzchni, dobrzeby było w tym samym tygodniu w kl. III wziąć na hospitację obliczanie powierzchni trójkątów i t. p. Dobrze jest również od czasu do czasu dawać identyczne tematy w dwu klasach — starszej i młodszej, np. pogadankę przyrodniczą lub historyczną na ten sam temat w kl. II, III i IV. Uczniowie wtedy widzą, na czym polega różnica w ujęciu lekcji zależnie od poziomu klasy. Pożądaną jest też rzeczą, by lekcje hospitacyjne danego tygodnia prowadzone były według różnych metod. Np. jeżeli na lekcji przyrody w jednej klasie przeważała obserwacja swobodna, w innej klasie możnaby zastosować obserwację kierowaną przez nauczyciela; jeżeli przy rozwiązywaniu zadań w jednej klasie uczniowie seminarjum obserwowali metodę analityczną, w innej powinni zapoznać się z metodą syntetyczną i t. d. Pozwoli nam to na szersze ujęcie tematu na lekcjach metodyki. Jeżeli temat jest obszerny, np. ćwiczenia ortograficzne, czytanie, czytanie mapy i t. p., dzielimy go na drobniejsze fragmenty i każdy z nich przerabiamy oddzielnie. Oczywiście, że zdobyty w ten sposób wiedzę w końcu roku w związku z powtórzeniami systematyzujemy. 5) Podział godzin na IV kursie, przeznaczonych na t. zw. praktykę pedagogiczną, musi być ruchomy, gdyż — w zależności od tematu — w jed-

nym tygodniu hospitacje mogą się odbywać tylko w jednej klasie, np. I-ej, może zająć również potrzeba większej liczby hospitacji, niż to przewiduje program i t. p. Zasadniczo hospitacje powinny się odbywać w dniach bezpośrednio po sobie następujących, najlepiej w poniedziałek i wtorek. Chodzi o to, by na lekcjach metodyki, które powinny mieć miejsce po wszystkich hospitacjach danego tygodnia, mieć możliwość operowania większym zakresem materiału. 6) Skoro nauczanie metodyki sprowadza się do omawiania konkretów, jakimi są w danym wypadku hospitacje, przeznaczanie specjalnych godzin na t. zw. konferencje pohospitacyjne uważam za bezcelowe.

Nasuwałoby się jeszcze kilka uwag co do lekcji praktycznych: 1) Pierwsze lekcje praktyczne powinny być prowadzone w starszych oddziałach, gdzie łatwiej jest wzbudzić zainteresowanie i skupić uwagę dzieci, łatwiej utrzymać spokój na lekcji; pierwsze lekcje praktyczne mogą prowadzić już uczniowie IV kursu pod koniec roku szkolnego. 2) Jeżeli temat lekcji jest trudny, bądź opracowywany jest przez uczniów poraz pierwszy (nazwijmy taki temat zasadniczym), lekcja prowadzona jest w jednym oddziale w obecności uczniów całego kursu. Lekcję taką również omawiamy w obecności całego kursu. 3) Jeżeli temat jakiś się powtarza i sposób prowadzenia tego rodzaju lekcji nie budzi wątpliwości np. układanie i rozwiązywanie zadań, dzielimy kurs na grupy (ilość grup zależy bądź od liczby klas w szkole ćwiczeń, bądź od tego w jakich klasach lekcje na dany temat mogą być przeprowadzone), z których każda opracowuje i prowadzi lekcje w innej klasie. Powyższy temat np. można dać na lekcje praktyczne w klasie II, III i IV, kurs tedy dzielimy na trzy grupy, zyskując w ten sposób na czasie: na jednej godzinie, przeznaczanej na praktykę pedagogiczną, lekcje prowadzi trzech praktykantów. Dla przeprowadzenia krytyki takich lekcji (nazwijmy je grupowymi) konferencje organizujemy w ten sposób, że każda grupa oddzielnie omawia swoje lekcje z nauczycielem klasy, w której dana grupa lekcje prowadziła. I tu zyskujemy na czasie: na jednej godzinie można zupełnie dokładnie przeprowadzić krytykę szeregu lekcji. Omawianie lekcji grupowych z całym kursem zabiera wiele czasu, a pożytku daje niewiele; jeżeli doświadczonemu nauczycielowi trudno jest rzeczowo mówić o lekcji, której nie widział, to o ile trudniej jest to czynić uczniowi V kursu. Najczęściej też na takich konferencjach bywa czynną ta część uczniów, którzy na lekcjach byli obecni. 4) Każda grupa uczniów powinna prowadzić lekcje w danej klasie w ciągu tygodnia i to z zakresu jednego przedmiotu, co pozwoli nam na dokładniejsze omówienie tych lekcji w końcu tygodnia. Np. jeżeli na lekcje praktyczne wyznaczone mamy 3 godziny w tygodniu, możemy nimi rozporządzić w następujący sposób: 1 godz. przeznaczamy na lekcję kursową, na których przeprowadzony jest zazwyczaj temat zasadniczy, a 2 godz. na lekcje grupowe z tem, że grupa np. A prowadzi obydwie godziny w kl. II, grupa B — w kl. III

i t. d. W następnym lub po dwóch tygodniach następuje zmiana grup. W powyższym wypadku 1 godz. konferencji poświęcamy na omówienie lekcji kursowej, a drugą godzinę — na omówienie lekcji grupowych. Oczywiście, że zależnie od tematów lekcji kombinacje z lekcjami kursowymi i grupowymi mogą być różne: w jednym tygodniu mogą wypaść lekcje tylko grupowe, w innym — dwie kursowe i jedna grupowa i t. p. 5) Każdą godzinę lekcji w zasadzie powinien prowadzić jeden uczeń, gdyż tylko w ten sposób mamy możliwość należycie przeprowadzić krytykę lekcji; jest to pożądané również i ze względu na stan psychiczny praktykanta, który najczęściej odnajduje siebie dopiero po upływie pewnego czasu. 6) W pierwszym półroczu należałoby większą uwagę zwrócić na t. zw. konferencje przygotowawcze. Idzie o to, by lekcje praktyczne wypadaly jak najlepiej i ze względu na praktykanta i ze względu na dzieci szkoły ćwiczeń. Tak jak przy nauczaniu ortografii i tu powinna być stosowana profilaktyka. To też dokładne omówienie konspektu z praktykantem jest jednym z zadań kierownika, bądź nauczyciela szkoły ćwiczeń.

Uwagi powyższe jeszcze nie wyczerpują zagadnienia, związanego z odbywaniem przez uczniów w szkole ćwiczeń praktyki pedagogicznej. Ponieważ jedna lekcja godzinna nie daje uczniom pojęcia „dnia szkolnego“ dobrze jest dla uczniów IV kursu urządzić hospitacje całodzienne, zaś dla uczniów V kursu całodzienne lekcje praktyczne.

Zagadnienia poruszone przeze mnie były już omawiane przez L. Jeleńską (Szkoła Powszechna, r. 1923) i F. Arnoldową (Muzeum, r. 1924), nie zostały jednak całkowicie wyczerpane, tak jak ich nie wyczerpuje i niniejszy artykuł. Dalsza dyskusja powinna należycie wyświetlić kwestje sporne bądź też niedostatecznie jeszcze wyjaśnione.

B. Kubski.

Szkic lekcji języka polskiego w duchu szkoły twórczej.

Programy naukowe dla szkół powszechnych wykazują nągół znaczny postęp w porównaniu z dawnymi planami. Widać, że uwzględniono postęp na polu wiedzy, uwagi metodyczne wprowadzają ulepszone metody nauczania, szkoła polska zdążyła pójść po drodze reformy. Atoli — stara to piosenka — jaki nauczyciel taka szkoła. Pewne niewielkie nowości, jakie wprowadzają programy, wymagają od nauczycielstwa odpowiedniego naukowego przygotowania zarówno na polu teorii, jak praktyki nauczycielskiej. A przecież mamy tysiące nauczycieli o bardzo słabych kwalifikacjach, a znajomość nauk pedagogicznych jest słabą — nie mówiąc o pedologii, która dopiero jest w zawiązku — a bez znajomości dokładnej duszy dziecka nie zbudujemy nigdy dobrego programu naukowego, musimy kierować się tradycją.

przywyczeniem, uczuciem, ale nie podstawą naukową. Te uwagi nasuwają się z konieczności każdemu, kto chce uczciwie wypełnić postanowienia programów. Obok przyrody najwięcej trudności sprawia nauczycielom nowy program z gramatyki polskiej. Materiał gramatyczny jest jak na szkołę powszechną dość obszerny: poraz pierwszy systematycznie ujęty i oparty na najnowszych zdobyczach naukowych. Godzimy się w zupełności na to, aby oświecony Polak wyniósł ze szkoły powszechnej elementarne znajomości zjawisk języka ojczystego, ale musimy zaznaczyć, że program nie jest przemyślany, a materiał nierównomiernie rozłożony. W klasach niższych ten naukowy program zostawia nauczycielowi za dużo dowolności, nauczyciel niedoświadczony, nieumiejętny, może wybrać materiał nieodpowiedni, uczyć za dużo lub za mało¹. Oddziały V i VI są przeładowane zwłaszcza oddz. V wymagałyby 2 godz. tygodniowo na wyczerpanie programu. Z wielką szkodą dla dojralszej młodzieży programy nie przepisują gramatyki na oddział VII, bo pewne partie gramatyki dałyby się przerabiać w tej klasie z wielkim dla młodzieży pożytkiem (słowotwórstwo²). Przyszłe reformy programów zapewne te braki wyrównają — narazie musimy zdać sobie sprawę z ducha nowych programów i sposobu ich wykonania.

W czem leży postęp w nauce gramatyki polskiej i metodzie. Zmienił się mianowicie pogląd na cele tej nauki. Podczas gdy dawniej gramatyka była nauką języka, bo wyraźnie stare plany mówią, że celem tej nauki jest „nauczyć mówić i pisać po polsku“, teraz zajmuje odpowiednie stanowisko t. j. jako nauka o języku. Wartość lekcji gramatyki leży nietyle w materiale, który N. opracowuje, ile w odpowiedniej metodzie. Szkoła współczesne stawia wielkie wymagania od nauczycieli. cały ciężar nauczania przerzuca na jego barki, metoda decyduje o powodzeniu nauki. Samodzielny, twórczy wysiłek dziecka zastępuje teraz dawną metodę dogmatyczną — ustawiczne przebywanie nauczycieli i uczniów wytwarza atmosferę swobodnego obcowania i wzajemnej wymiany myśli.

Niema w programie szkolnym przedmiotu, któryby posiadał i łączył w sobie te wszystkie wymienione wartości. Język nadaje się znakomicie do ćwiczenia w obserwacji, którą ułatwia znakomicie ta okoliczność, że nauczyciel nie potrzebuje narzucać dzieciom materiału doświadczalnego, jak to ma miejsce przy innych przedmiotach, bo dzieci, władając językiem, opanowały przedmiot obserwacji. Zapomocą metody heurystycznej, w ciągłym kontakcie z klasą, kieruje nauczyciel myślową pracą dzieci, które prawie mimowolnie uświadamiają sobie prawa językowe i same nie wiedzą, kiedy i jak „uczą się gramatyki“. Już Sokrates twierdził, że nauczanie przywołuje i budzi niejako wy-

¹) W jednej ze szkół zastał inspektor w kl. IV podział czasownika na konjugacje.

²) Pewno dlatego, że oddz. VII uważany jest jako wykończenie edukacji, a nie łączy się organicznie z całością.

obrażenia, które istnieją w podświadomości ucznia. Tę prawdę stwierdzamy z łatwością na lekcjach gramatyki, prowadzonych metodą twórczej pracy. Dodajmy do tego, że materiału językowego dostarcza nam najbliższe otoczenie dziecka i jego przeżycia, lektura, przedmioty naukowe, wreszcie rozmowa, a przynajmniej, że wymagania nowoczesnej szkoły, aby nauka stała w związku z życiem, znajdują tu pełny wyraz. Taka metoda uwzględnia też mimowolnie i zasadę koncentracji, bo łączy naukę o rzeczach i wyrazach w jedną całość.

Największą wartość dla kształcenia zdolności obserwacyjnych ma głosownia opisowa. Wielka szkoda, że program nie poleca systematycznych ćwiczeń głosowych już od klasy pierwszej, która kładzie podwaliny dobrej wymowy i kiedy nauczyciel ma najwięcej sposobności do zwalczania wad wymowy. W oddz. V następuje systematyczna nauka głosowni oraz najważniejsze zjawiska wymian głosowych. Jest to rzeczywisty postęp w układaniu programu, bo ten dział był dotąd zupełnie w szkole zaniedbany — nauczano, że głosownia jest dla szkoły elementarnej za trudna, nudna, zresztą niepotrzebna. Sprawa ma się wręcz odwrotnie. Fonetyka opisowa opiera się wyłącznie na obserwacji zjawisk rzeczywistych, konkretnych, pozwala na kontrolę zapomocą eksperymentu, słowem doraźnej ilustracji zjawisk we własnych narządach mownych. Lekcja głosowni eksperymentalnej, wciągając do pracy, dopuszcza z konieczności pewną swobodę, wprowadza do klasy ruch, życie i radość, momenty niezbędne w szkole, jeżeli dzieci mają pokochać pracę umysłową i w niej zasmakować. Nauka staje się prawie rozrywką, a powoli wdraża dzieci do poważnej pracy umysłowej.

Aby naukę gramatyki na powyższe tory skierować, wydano we Lwowie podręcznik metodyczny dla nauczycieli, w którym autorowie próbowali wcielić wyżej wymienione zasady nauczania ¹⁾.

Podręcznik określa w cz. I szczegółowo materiał w zakresie programów, nie dopuszczając dowolności, w cz. II daje praktyczne wzory prowadzenia lekcji metodą koncentracyjną i twórczą. Prof. Klemensiewicz podał cały program ćwiczeń głosowych dla oddz. I, który może nauczyciel przeprowadzić jeszcze przed rozpoczęciem właściwej nauki czytania i pisania — zaś głosownia w oddz. V przedstawia całość materiału w niewielu lekcjach bardzo dokładnie opracowanych. Wszystkie lekcje oparte są na doświadczeniu, mają odpowiedni wymiar czasu, każda lekcja była przerabiana w klasie lub demonstrowana dla kursów nauczycielskich lub pedagogicznych.

Podajemy tu w formie przykładu lekcję na temat „tryb rozkazujący“ przeprowadzoną w kl. VI szkoły powszechnej w Krakowie.

¹⁾ Klemensiewicz, Majewiczówna, Lchr-Spławiński: Gramatyka polska w szkole powszechnej. Podręcznik metodyczny dla nauczycieli, Lwów 1926. Nakł. K. S. Jakubowskiego.

Podbudowa. Uczniowie znają zasadnicze postaci czasownika: 1) słowo osobowe, imiesłów, bezokolicznik. 2) Budowę czasu teraźniejszego. 3) Osnowę czasownika i najważniejsze wymiany głosowe. 4) Mają ogólną znajomość trybów. 2) Wiadomości o osnowie i wymianach głosowych otrzymują w oddz. V.

A. Obserwacja i gromadzenie materiału. Nauczyciel nawiązuje rozmowę do rozmaitych okoliczności i czynności życia szkolnego; wydaje uczniowi polecenia, rozkazy, rozporządzenia i t. d. Czyni to w formie powiedzenia: wstańcie, ucz się, uważaj, pisz i t. d.

Uczenice, obcując z sobą, także posługują się wyrażeniami w rodzaju: pożycz mi, chodź, posuń się, nie zapomnij itp. Uczenice wiedzą, że tego rodzaju wyrażenia nazywamy trybem rozkazującym na podstawie ustępów czytanych, względnie ćwiczeń pamięciowych, podają przykłady „pójdźcie o działki, pójdźcie wszystkie razem” — „oświecaj, chroń, tocz ze złym bój” — „wstrzymaj się synu” „śpij kolego”, „wstawaj wcześniej, śpij twardo, hartuj ciało, jadaj miernie, z bólem łam się z młodu hardo, a dochowaj słowa wiernie”.

B. Analiza i uogólnienie. Nauczyciel poleca uczenicom dyktować sobie pewną ilość przykładów, które współcześnie na tablicy notuje: pisz, ucz, chodź, hartuj, wstawaj, czytaj, chroń, dochowaj, śpij, tocz, śpijaj, ciągnij, łam, rysuj, pracuj, biegnij, stań, bierz, siedź, kwitnij. Nauczyciel przerywając lekcję na chwilę, daje uczenicom polecenia, aby przyjrzały się i porównały wypisane na tablicy formy i te formy zestawily w grupy do siebie podobne. Uczenice namyślały się może najwyżej 2 minuty i natychmiast zgłaszały do odpowiedzi. Wychodziły z ławki do tablicy, wskazywały i odczytywały formy podobne, które nauczycielka zanotowała na drugiej tablicy w 3 szeregach:

I. pisz	II. kochaj	III. ciągnij
ucz	wstawaj	biegnij
tocz	czytaj	kwitnij
bierz	dochowaj	wspomnij
łam	śpijaj	
stań	uważaj	
rysuj		
pracuj		
siedź		
chodź		

Nauczyciel wyjaśnia, dlaczego w ten sposób uporządkował wypisane czasowniki — jakie podobieństwo zachodzi w formach grup I, II, III. Grupa pierwsza obejmuje tryb rozkazujący zakończony na spółgłoskę twardą jak: pisz, ucz, łam, bierz, lub miękka jak: siedź, stań, chodź. Grupa druga kończy się na j, czytaj, dochowaj, rysuj — III kończy się na ij; jak kwitnij, ciągnij,

1) Tablic było dwie.

wspomnij. Nauczyciel zadawała się tem ogólnem spostrzeżeniem i wzywa uczennice, aby zastanowiły się i podały osnowy tych wszystkich czasowników. Dzieci wahają się, niektóre próbują odpowiedzieć, ogół ostrożny i niepewny, widocznie zaambarsowany. Nauczyciel musi ucz. naprowadzić, opierając się na wiadomościach z poprzedniej nauki. Przechodzi kolejno wszystkie czasowniki: każe powiedzieć bezokolicznik, a następnie czas teraźniejszy. wyodrębniając osnowę i końcówki. A więc: pisać: piszę, piszesz itd., (osnowa: pisz, końcówki: ę, esz, e, emy, ecie, a) siedzieć: siedzę, siedzisz, siedzi itd. (osnowy siedzi i siedź, końcówki: ę, isz, i, imy, icie, a) rysować: rysuję... (osnowa rysuj, końcówki jak wyżej), kwitnąć: kwitnę, kwitniesz, kwitnie (osnowy kwitn i kwitń, końcówki j. w.).

Po takim przerobieniu wszystkich czasowników uczennice stwierdziły, że 1) tryb rozkazujący i czas teraźniejszy mają tę samą osnowę. 2) Osnowa występuje bez końcówki w grupie I (pisz, ucz, bierz, stań, siedź, chodź, hartuj, pracuj). 3) Do osnowy dodaje się końcówkę j w grupie II (czytaj, dochowaj, sypiaj). 4) Osnowa przyjmuje końcówkę ij (kwitnij, biegnij, wspomnij). Nauczyciel uzupełnia 2 dalsze osoby trybu rozkazującego i dopisuje na tablicy:

pisz, piszmy, piszcie,
siedz, siedzmy, siedzcie,
bierz, bierzmy, bierzcie,
czytaj, czytajmy, czytajcie,
wstawaj, wstawajmy, wstawajcie,
kwitnij, kwitnijmy, kwitnijcie,
biegnij, biegnijmy, biegnijcie.

Z czego urabia się tryb rozkazujący? Która osoba czasu teraźniejszego jest podstawą trybu rozkazującego? W ilu postaciach występuje tryb rozkazujący? Którą z tych 3 postaci najczęściej spotykamy?

Na wszystkie pytania odpowiedziały uczennice poprawnie.

C. Zastosowanie: a) przykłady z życia codziennego, b) z literatury, c) samodzielne. Zastanawiamy się teraz, kiedy i w jaki sposób używamy trybu rozkazującego (rozkaz, życzenie, modlitwa, prośba etc.). Nauczyciel naprowadza uczniów do zrozumienia, że o znaczeniu decyduje sposób wypowiedzenia, ton, słowem modulacja głosu. Ta modulacja łagodzi przykre nawet rozkazy; dlatego powinniśmy starać się przemawiać do siebie uprzejmie i łagodnie. Dziewczynki przytaczają ćwiczenia pamięciowe, w których cała treść ujęta jest w formie trybu rozkazującego np.: Pozdrowienie Tetmajera (Reiter II).

I do tych śnieżnych skał się zwróć,
Ku sławom, halom gnaj
I pozdrów mi po tysiackroć
Mój cały górski kraj.

Echo kołycki Asnyka.

Pomimo ciężkich prób
Zawsze, ach, dobrym bądź,
Z miłością ludzi są dź,
I patrz z nadzieją w grób,
Nie zatrać dziecinnej wiary,
Nie zatuszuj twojej ofiary
Pomimo ciężkich prób.

W zeszytach gramatycznych pod napisem: Lekcja 22/XI 1926 zanotowały uczennice: „Tryb rozkazujący“ i otrzymały polecenie, aby wyszukały w Czytance i wypisały 15 przykładów trybu rozkazującego, uporządkowały podług znanego systemu i odnalazły osnowy.

M. Majewiczówna.

System Daltoński w szkołach elementarnych¹⁾.

Zasada pracy indywidualnej, która jest podstawą Systemu Daltońskiego — nie jest nową. Datuje się ona jeszcze z tych czasów gdy uczeń siedział u stóp gramatysty — i w różnych odmianach przetrwała aż do dzisiaj. Nowym jest tylko sam system.

H. Parkhurst dała doskonały pomysł, który umożliwia indywidualną pracę przy wielkiej ilości uczniów w szkołach początkowych i średnich.

System Daltoński jest reakcją przeciw dawnym metodom masowego nauczania, gdzie jednostką była klasa złożona z 50—60 dzieci. Nie znaczy to, aby przy Systemie Daltońskim zupełnie usunąć nauczanie zbiorowe, bo jest ono konieczne dla niektórych przedmiotów, mianowicie tam, gdzie chodzi o wzajemny wpływ. Ale przyjmować — jak dawniej — że wszystkie dzieci pracują jednakowo, lub, że w tym samym czasie zajmuje je to samo — jest błędem.

Rozpowszechnienie Systemu Daltońskiego i zainteresowanie nim w całym świecie jest najlepszym dowodem, że nauczyciele poznali słabe strony masowego nauczania i starają się je usunąć.

System Daltoński jest zasadniczo systemem laboratoryjnym. Takim laboratorium staje się sala szkolna i zwykle dla każdego przedmiotu jest osobna pracownia. Miss Parkhurst mówi, że pracownia jest czemś więcej, niż salą szkolną. „Dobrze urządzone laboratorium, umożliwia dziecku (jeżeli np. chodzi o język angielski) zapoznanie się z oryginalnymi dziełami, pozwoli mu się przekonać, że Milton napisał więcej, niż jeden sonet i że auto-

¹⁾ A. J. Lynch. The Dalton Plan in the Elementary School. Published by The Dalton Association. London.

rowie różnią się w zapatrywaniach co do tejsamej kwestji. Jednem słowem dowie się, że tajemnice świata są niezliczone i nigdy nie mogą się pomieścić w ramach podręcznika szkolnego“.

Przy Systemie Daltońskim dziecko ma zupełną swobodę w przechodzeniu z jednej sali do drugiej gdy się zmęczy lub ukończy swą pracę. Najlepsze rezultaty osiąga się, gdy każdy przedmiot ma swego specjalistę. Czasami jest konieczne, aby jeden nauczyciel był specjalistą w dwóch przedmiotach i łączył je w jednym laboratorjum, lecz idealne warunki wymagają dla każdego przedmiotu osobnej sali.

Dzieci podzielone są na grupy według wieku, a więc od 9—10, 10—11, 11—12, 12—13, 13—14. Poniżej 9 roku życia nie wprowadza się pełnego Systemu Daltońskiego, jednak okazało się, że już nawet tutaj można stosować ten system z powodzeniem w niektórych przedmiotach i do dzieci, które umieją inteligentnie czytać.

Praca podzielona jest na dni, tygodnie i miesiące. W szkole elementarnej przypada tygodniowo 27¹/₂ godzin nauki, a z każdego przedmiotu, poświęca się jedną godzinę w tygodniu lekcji zbiorowej.

Zasadniczą a zarazem najtrudniejszą rzeczą w Systemie Daltońskim jest układanie tematów dla uczniów. Musi być w nich praca, odpowiednio podzielona na okresy (dni, tygodnie) i dziecko musi sobie dokładnie zdawać z tego sprawę, jakiej pracy wymaga się od niego w ciągu określonego czasu. Jeżeli jej dokonało szybciej, to na tem zyskało i czas ten może poświęcić innym przedmiotom, jeżeli się spóźniło, to na tem traci.

Temat powinien zawierać krótki wstęp, wskazówki dla ucznia i pewne pytania (testy). Pytania muszą być tak ułożone, aby uczeń nie mógł na nie odpowiedzieć, zanim nie przeczyta tego, co mu się poleca. Nie wystarczy, aby temat zawierał same tylko wskazówki, z których książek uczeń ma korzystać, lecz musi być sam dla siebie zajmujący i musi być pomocą dla ucznia. Nie można tego dość podkreślić, jak ważnem jest dla nauczyciela układanie tematów i jak wszechstronnie powinien je przemyśleć.

Oto dla lepszego zrozumienia Systemu Daltońskiego przykłady tematów opracowanych w szkole elementarnej.

Przykład z nauki literatury angielskiej.

Pierwszy okres.

Tego miesiąca przestudujemy dokładnie dwa wiersze. Nasza praca się opłaci. Będziesz zdumiony, jak wiele można skorzystać z krótkiego wierszyka. Te wiersze to: „Kłęska Sennacheriba“ (The Destruction of Sennacherib) — Byrona „Lochinavar“ — Scott'a „Kłęska Sennacheriba“ — Wybór poezji, tom 4.

1. Przeczytaj życiorys poety na str. 36.
2. Byron wziął tę historję z bibliji. Weź bibliję, poszukaj księgę „Królów“ IV, rozdział 19 i przeczytaj wiersze 35—36—37. Jest to historja, która jest tematem wiersza.

U w a g a : Sennacherib był królem asyryjskim 700 lat przed Chrystusem. Znajdź Asyrję na mapie. Asyryjczycy byli potężnym narodem i mieli wielkie państwo, jeszcze przed rozkwitem Greków i Rzymian. Sennacherib zajął Palestynę, zniszczył kraj i oblegał Jerozolimę. W „Brytyjskim Muzeum“ znajduje się kilka rzeźbionych płyt kamiennych, znalezionych w Asyrji. Przedstawiają one niewolników żydowskich, przechodzących obok asyryjskiego władcy. Na jednej z płyt jest następujący napis: „Sennacherib, władca narodów, król asyryjski, siedząc na tronie, przyjmuje łupy z miasta Lachisz“. W biblii jest mowa o zajęciu żydowskiego miasta Lachisz. Królem żydowskim był wtedy Hezekiah. Co się stało, że Asyryjczycy ponieśli klęskę, tego nie wiemy. Możemy jednak czynić przypuszczenia i wyszukać pewne analogje. Przypomnijmy sobie, że po wielkim zwycięstwie Anglików nad hiszpańską Armadą, królowa Elżbieta wydała medal z następującym napisem: „On (Bóg) zesłał wiatr — i oni się rozbili“. Ilustrację tego medalu znajdziesz w dziele: „Sceny z czasów Tudorów“, str. 112. (Sala historyczna). Zapamiętaj, że wielka burza przyczyniła się do klęski Armady. Słusznie można przypuszczać, że coś podobnego przyczyniło się do zwycięstwa króla Hezekiah, gdyż Asyryjczycy zostali zupełnie pobici. (To jest praca przeznaczona na jeden dzień).

Przestuduj dokładnie tę uwagę. Koniecznym jest, abyś zapamiętała co ona zawiera, jeżeli chcesz odnieść korzyść. Trzymaj się następujących zasad, kiedykolwiek będziesz czytał wiersz.

1. Przedewszystkiem przeczytaj wiersz gładko. Nie zatrzymuj się nad słowami, których nie rozumiesz. Staraj się tylko pochwycić główną myśl.

2. Następnie przeczytaj wiersz poraz drugi. Tym razem nie pomijaj nieznanych ci słów i zwrotów. W ten sposób tylko nauczysz się czegoś. Bardzo pomocnym będzie ci przy tem słownik. Jeżeli nie znajdziesz w słowniku tego, czego szukasz, zwróć się o wyjaśnienie do nauczyciela. Zapisz w notesie każde nowe dla ciebie słowo. Pomyśl nad zwrotami, które ci są niejasne. Staraj się odgadnąć myśli ukryte.

3. Gdy w ten sposób przerobisz wiersz, przeczytaj go jeszcze raz. Coraz ci się więcej będzie podobał i będziesz go czytał z coraz większym zrozumieniem. A teraz zanim przeczytasz wiersz, zwróć uwagę na jego miarę (—) = zgłoska nieakcentowana, (|) = zgłoska akcentowana.

— — | — — | — — | — — |
 — — | — — | — — | — — |
 „The Assyrian came down like a wolf on the fold“
 (Asyryjczycy rzucili się, jak wilk na owczarnię)

Odpisz pierwszych kilka wierszy i oznacz zgłoski akcentowane i nieakcentowane. Najpierw oznacz akcentowane, następnie uzupełnij nieakcentowane. Nie sprawi ci to trudności. Wybijaj takt nogą. To nazywa się skandowaniem wiersza.

Zauważ, że rytm jest naśladownictwem tętentu koni. Pownownie przeczytaj wiersz i zwróć uwagę na rytm. (To jest praca przeznaczona na drugi dzień).

Trzeciego dnia przeczytaj wiersz kilkakrotnie, pamiętając o uwagach.

Są w tym wierszu pewne osobliwości językowe, które cię pewnie zainteresują. „Asyryjczycy rzucili się, jak wilk na owczarnię“. Ażeby to samo wyrazić, poeta mógł równie dobrze użyć takich słów jak: Asyryjczycy w nieładzie rzucili się do walki. Lecz przez porównanie nieprzyjaciela do wilka daje on o wiele lepsze wyobrażenie jego dzikości, niż przez samo powiedzenie, że był dziki. Jestem pewny, że się na to zgodzisz.

Jeżeli pomyślisz, przekonasz się, że ciągle używamy takich zwrotów, aby ożywić naszą mowę. N. p.

Moje nogi są jak lód.

Janek walczył jak lew.

Tomek biegł jak wiatr.

A czy moje nogi są naprawdę jak lód? Czy Janek jest podobny do lwa? Czy Tomek jest podobny do wiatru? Nie! Lecz poczekaj. W każdym wypadku jest prawdopodobieństwo pod jednym względem i dlatego my je odczuwamy.

Zimno moich nóg jest takie, jak zimno lodu.

Odwaga Janka jest taką, jak odwaga lwa,

Szybkość Tomka jest taką, jak szybkość wiatru.

Kiedykolwiek zestawiamy dwie rzeczy, które zupełnie się różnią, jednak mimo różnicy mają jakieś podobieństwo, nazywamy to porównaniem (simile). Słowo to pochodzi od łacińskiego słowa *similis* (podobny). Napisz 10 różnych porównań. (Jest to praca na czwarty dzień).

Piątego dnia przeczytaj uważnie wiersz. Znajdź wszystkie porównania i wypisz je. Zacytuj całe zdanie, które zawiera porównanie. Prócz tego porównania, o którym już była mowa, znajdziesz jeszcze pięć.

Drugi okres.

1 dzień. Naucz się 1 i 2 wiersza „Kłęski Sennacheriba“

2 „ „ „ 3 i 4 „ „ „

3 „ „ „ 5 i 6 „ „ „

4 dzień. Powtórz całość. Zwróć się do twego „nauczyciela i poproś, aby cię przesłuchał.

5 dzień. Przeczytaj jeszcze raz wszystkie moje uwagi, odnoszące się do tego wiersza. Sprawdź, czy znasz historję na której się wiersz opiera. Powtórz, co to jest porównanie.

(Na trzeci i czwarty okres przeznaczone jest przerobienie wiersza „Lochinavar“ Scotta).

Przykład z nauki historii.

Pierwszy okres.

Literatura z czasów Elżbiety jest niezrównana i nigdy już w historii Anglii nie było tak wspaniałego okresu rozkwitu lite-

ratury. Żył wtedy Szekspir, największy dramaturg wszystkich czasów, Spenser, wielki poeta, Hooker, mistrz prozy i filozof Lord Bacon. Ten utalentowany zespół nazywano „gniazdem śpiewających ptaków“ („nest of singing birds“).

Przeczytaj rozdział: „Spenser i Wielki Szekspir“ — Podręcznik historii — str. 231—237.

Jest to praca przeznaczona na 1 dzień. Każde z niżej podanych pytań jest również przeznaczone na 1 dzień.

Pytania.

1. Co wiesz o Edmundzie Spenserze?
2. Co jest największym dziełem Spensera? Skąd bierze ono swą nazwę?
3. Napisz jaknajwięcej o życiu Szekspira? Nazwij sześć jego najslawniejszych dramatów.
4. Czemu różnią się poezje Spensera od poezji Szekspira?

Drugi okres.

Czasy Elżbiety wydały sławnych ludzi w różnych dziedzinach życia. Zeszłego tygodnia przekonaliśmy się, że literatura z tego okresu jest najbogatsza i najwspanialsza w całej naszej historii. Jest to również wiek odkryć, a odważni żeglarze nie tylko zapoznali nas z nowymi krajami, lecz otworzyli nowe rynki dla rozwijającego się w Anglii handlu. John Hawkins nawiązał stosunki handlowe z zachodnią Afryką w r. 1577—80. Franciszek Drake odbył swą sławną podróż naokoło świata. Następnie mamy Waltera Raleigh, który łączy swe zalety badacza, poety, historyka i męża stanu. Wiele odkryć geograficznych dokonali jeszcze inni dzielni żeglarze, tacy jak John Davis i Martin Frobisher. Musimy też o tem pamiętać, że w roku 1600 angielskie towarzystwo handlowe otrzymało przywilej wyłącznego handlu z zachodnimi Indjami.

Przeczytaj — „Powstanie angielskich żeglarzy“ — Piers Ploverman V. str. 56—66. — „Hiszpanja i korsarze“ — Podręcznik historii str. 173—178.

Te rozdziały musisz czytać uważnie i zapamiętać najważniejsze fakty. Będzie to praca na 3 dni. Musisz przytem mieć swój atlas geograficzny.

Każde z niżej podanych pytań, przeznaczone jest na 1 dzień.

Pytania.

1. Napisz krótką rozprawkę o Johnie Hawkins i o handlu niewolnikami.
2. Wyobraź sobie, że jesteś Franciszkiem Drake. Napisz coś o swojej młodości.

Trzeci okres.

Musisz sobie dokładnie zdać sprawę z różnicy między wyprawą celem odkryć geograficznych a wyprawą w celach wojennych. Głównym celem Franciszka Drake było rabowanie hiszpańskich okrętów, naładowanych kosztownościami, podczas gdy

Martinowi Forbisher nigdy to na myśl nie przyszło. Chodziło mu tylko o odkrycie nowych lądów i wstawienie się.

Przeczytaj — „Sławna podróż Drake'a naokoło świata“ — Podręcznik historii str. 179—85. — „Inne odkrycia i kolonizacja“ — Podręcznik historii str. 189—93. — To zajmie dwa dni czasu. Każde z podanych pytań zajmie 1 dzień.

Pytania.

1. Spróbuj sobie wyobrazić, że należysz do załogi Drake'a. Napisz zajmujące sprawozdanie z podróży.

2. Czem wstawił się Forbisher?

3. Nazwij pierwszą kolonję angielską. Opowiedz, w jaki sposób i kiedy dostała się ona w nasze posiadanie.

Czwarty okres.

W tym tygodniu przeczytasz coś, co będzie powtórzeniem dotychczasowej pracy. Sądzę, że cię to zajmie, gdyż zobaczysz, jak narazili się i cierpieli ci bohaterscy żeglarze w swych słabych łódeczkach, na nieznanym i niebezpiecznym morzach.

Przeczytaj — „Historję wielkich odkryć“. — Sceny z czasów Tudorów, str. 7—26. Jest to praca na 4 dni.

Na niżej podane pytania odpowiedz w 1 dniu.

Pytania.

Podaj dokładne daty następujących zdarzeń:

1. Odkrycie Nowego Świata.
2. Podróż Drake'a naokoło świata.
3. Pierwsza wyprawa Forbishera.
4. Śmierć Sir Humphrey Gilbert'a.
5. Założenie pierwszej kolonji Raleigh'a w Virginji.

* * *

Ścisłe związane z systemem Daltońskim, jest graficzne przedstawienie dokonanej pracy. Dokładne zapiski robi uczeń sam, prócz tego nauczyciel danego przedmiotu notuje postępy swych uczniów. Gdy uczeń ma swą kartę wypełnioną i podpisaną przez odpowiednich nauczycieli, przedstawia ją dyrektorowi, który odpisuje potrzebne dane do swej księgi. W ten sposób nauczyciele i dyrektor kontrolują swych uczniów.

Zalety Systemu Daltońskiego.

Przy Systemie Daltońskim dziecko pracuje samodzielnie i uczy się przedmiotu, który je w danej chwili najbardziej zajmuje. Jest to więc metoda naturalna, którą dorośli najczęściej stosują.

Zamiast jak poprzednio „być uczniem“, dziecko uczy się samo.

Dziecko jest bardziej swobodne, niż dawniej. Przy starym systemie dziecko było uciskane; mówiło i poruszało się na rozkaz, czyniło to, co mu się kazało i nic więcej. Przy Systemie

Daltonskim zaś, dziecko może swobodnie pracować, rozmawiać i zaspakajać swoje zainteresowania.

Dziecko widzi tu całość swej pracy i jej cel. Zamiast przyjmować urywki wiedzy, które mu nie przynosiły żadnej korzyści, bo nie było między nimi żadnej łączności — dziecko dostaje temat, w którym wszystkie zadania prowadzą do pewnego celu.

System ten jest ekonomiczny, bo zdolniejsze dzieci nie tracą czasu z powodu mniej zdolnych.

Dzieci z różnych stopni pracują w jednej sali, przeznaczonej dla danego przedmiotu, co umożliwia współpracę.

Wyniki pracy według Systemu Daltonskiego są nadzwyczajne. Niektóre dzieci, uważane poprzednio za mniej niż przeciętne, okazały się bardzo zdolnymi.

System Daltonski jest również ekonomiczny, jeżeli chodzi o wyposażenie szkoły, szczególnie pod względem książek.

Oczywiście, że można też znaleźć pewne ujemne strony Systemu Daltonskiego, np. to, że przygotowanie i powielanie tematów jest pracą dosyć uciążliwą, lub to, że dzieci mają mało sposobności do ćwiczenia się w mówieniu, lecz trudności te można z czasem usunąć, a są one nieznaczne w porównaniu do korzyści, jakie przynosi System Daltonski. H. K.

Recenzje.

Dr. Ludwika Jeleńska. *Metodyka pierwszych lat nauczania.* Biblioteka Dziel Pedagogicznych Nr. 2, wyd. „Naszej Księgarni” Związku Pol. Naucz. Szkół Powsz. Warszawa, 1926.

Książka składa się z dwóch części. W części pierwszej ogólnej znajdujemy rozważania na temat natury oraz celów i wartości nauczania (rozdz. I i II). Wychodząc z założenia, że „istotą Szkoły Pracy jest wyrobienie w dzieciach zaradności umysłowej przez wdrożenie do umiejętnego użytkowania swych wiadomości” (str. 24) autorka słusznie podkreśla, że „nauczanie nie może polegać na przekazywaniu swoich wiadomości innym” (str. 17), ale na takim organizowaniu lekcji, by dzieci mogły zdobywać wiedzę drogą własnego wysiłku myślowego. Wobec tego, że zagadnienie szkoły twórczej, szkoły pracy staje się u nas coraz bardziej aktualne, godzi się podkreślić, że w pedagogice przeważa dziś pogląd, iż szkoła pracy — to realizacja zasady samodzielnej czynności dziecka. (Por. H. Rowid: *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia szkoły pracy.* Kraków 1926).

W dalszych rozdziałach (III, IV i V) autorka traktuje o metodach i zasadach nauczania, wykazując różnice między metodą i formą nauczania. Wydaje mi się to sztuczne i niezdrowe. Trudno sobie przecież wyobrazić lekcję, na której np. stosowana jest metoda wyświetlająca (autorka uznaje tylko dwie metody i daje im nazwy: pouczającej i wyświetlającej) i równocześnie inna forma nauczania, niż heurystyczna. Z drugiej znów strony nauczyciel, który wie, na czym polega zasada samodzielnej czynności dziecka,

nigdy nie przystąpi do obliczania powierzchni trójkąta bez uprzednich ćwiczeń, przygotowując w ten sposób materiał w podświadomości. Podobnie nie będzie prowadził lekcji o dżdżownicy bez odpowiedniej liczby okazów. Wynika to bowiem z samej zasady samodzielności. Stąd też należałoby w dydaktyce dzisiejszej dążyć raczej do syntezy. Takie zasady, jak: pogłębłości, ciągłości i stopniowania, tak ściśle wiążą się z zasadą samodzielności, że właściwiej może byłoby je nazywać warunkami tej ostatniej, a nie zasadami. Zasada koncentracji opracowana została dosyć fragmentarycznie. Niema tam np. wzmianki o próbach Decroly'ego, które wprawdzie nie rozwiązują zagadnienia, ale je posuwają znacznie naprzód. Pomysł, jaki daje autorka, koncentracji w osobie nauczyciela, wydaje mi się i niewystarczający i nierealny, jeżeli wziąć pod uwagę wyższe klasy szkoły powszechnej. Ale pomimo tych zastrzeżeń, pomimo iż niektóre zagadnienia zasługują na szersze ujęcie, każdy nauczyciel znajdzie w tych rozdziałach mnóstwo cennych wskazówek, przejrzyście ujętych dzięki licznym i trafnie dobranym przykładom. Że autorka zna szkołę i zna również jej braki, świadczy choćby to, że omawia takie zagadnienia, jak: znaczenie błędu, pozory samodzielności, czy nauka ma być zabawą, co to jest zainteresowanie a co ciekawość i t. p. Zagadnienia te, jako mniej od innych spopularyzowane i opacznie często pojmowane, nadają książce specjalną wartość. Kapitałnym też z punktu widzenia wychowawczego jest pomysł zdawania przez dzieci sprawy, czego nowego nauczyły się czy dowiedziały na lekcji. Bardzo trafnie również została określona heureka, która często utożsamiana bywa z formą pytaniami.

Część ogólną książki kończy rozdział o organizacji lekcji. Znajdzie tam czytelnik praktyczne wskazówki, jak przygotować się do lekcji, o sposobach zadawania pytań i poprawiana błędnych odpowiedzi dzieci i t. p. Bardzo cenne i wiecznie aktualne są uwagi o karności i rozważaniu lekcji. Szerzej tylko może należało ująć zagadnienie rozkładu materiału.

W części szczegółowej rozważa autorka zagadnienia, dotyczące nauczania języka ojczystego, arytmetyki i geometrii, ćwiczeń artystycznych, historii, przyrody i geografii. Najwięcej miejsca poświęca arytmetyce i geometrii (rozdz. II i III). Od rozważań teoretycznych na temat zdolności matematycznych, kształcenia myśli matematycznej, pojęcia liczby przechodzi autorka do praktycznych wskazówek, jak prowadzić monografię liczb, jak zapoznać dzieci z systemem dziesiętkowym i pozycyjnym, mówi dalej o metodach działań, o nauczaniu ułamków i zadaniach, wprowadzając zarazem wiele ciekawych pomysłów, jak np. ćwiczenia rytmiczne przy monografiach liczb, tekturki cyfrowe, sposób zapoznania dzieci z pozycyjną wartością cyfr, wprowadzenie zera itp. Nasuwają się jednak i zastrzeżenia. Nic np. autorka nie wspomina o stosowaniu na lekcjach arytmetyki robót ręcznych. Nie zaznacza również wyraźnie, że punktem wyjścia dla wszelkich działań matematycznych (mam na myśli propedeutykę) powinno

być jakieś zagadnienie, najlepiej może trudność praktyczna. Decroly w Psychologii myślenia zwraca słuszną uwagę, że o ile dziecko nie rozumie celu, w jakim operuje liczmanami, lekcja rachunków pozostanie dla niego abstrakcyjną, choćby największa liczba konkretów znalazła na niej zastosowanie. Stąd wiele przypadków, podanych przez autorkę, należałoby uzupełnić wyjaśnieniem, że powinny się zjawiać na tle jakiejś potrzeby. Wówczas dziecko, operując nawet liczmanami, jako środkami zastępczemi, będzie rozumiało cel tych manipulacji. W tym też kierunku należałoby zdążyć przy monografiach liczb, o ile monografie wogóle mają być uwzględniane. Podobnie i z geometrią. W niższych oddziałach szkoły powszechnej mamy do czynienia z propedeutyką matematyki, podobnie jak i innych przedmiotów. Propedeutyka nie fałszuje wiedzy, ale ją uprzystępnia. O ile zaprzeczeniem tego jest rozpoczynanie nauki geometrii od linii prostej, o tyle nie będzie fałszowaniem wiedzy rozpatrywanie z dziećmi brył różnych kształtów w związku z lepieniem, wycinaniem z papieru jednej wielkości figur o różnych kształtach i t. p. Będą to ćwiczenia, przygotowujące materiał w podświadomości, o ile zjawiać się będą również na tle potrzeby. Czytając rozdział II i III części szczegółowej, odnosi się wrażenie pewnej sprzeczności w zestawieniu zwłaszcza z uwagami o metodzie wyświetlającej i zasadzie samodzielności. Nowością są tu figury liczbowe prof. Rusieckiego, które również budzą poważne zastrzeżenia. Dla ścisłości trzeba zaznaczyć, że wyodrębnienie piątki zaleca i potrzebę tego uzasadnia w swej niezastąpionej dotychczas metodyce rachunków prof. Zarzecki. W rozważaniach, poświęconych geometrii, znajdujemy uwagi o obliczaniu pól figur geometrycznych, przygotowaniu do kreślenia planów i t. d. Pomysłowy sposób zapoznania dzieci z linią prostą i krzywą, znajdzie niewątpliwie zastosowanie w starszych klasach.

Rozważania o nauczaniu języka ojczystego (rozdz. I) rozpoczyna autorka od krótkiego ustępu, w którym zaznacza, że w „nauczaniu języka należy mieć przedewszystkiem na względzie charakter mowy, jako wyrazu myśli, uczuć, woli“ (str. 93). Postulat ten występuje w interesujących uwagach, dotyczących wypracowań piśmiennych (przygotowań do wypracowań, tematy i formy wypracowań, poprawianie ćwiczeń piśmiennych), ćwiczeń językowych (kształcenie mowy dziecka, wzbogacenie słownika dzieci, kształcenie logiczne, poprawność formy) oraz pogadanka (pogadanki wstępne, rozpatrywanie obrazków, pogadanki sobotnie). Naukę wierszy i czytanie stataryczne radzi poprzedzać pogadanką wstępną, co zgodne jest z duchem najnowszych wymagań, stawianych metodom lektury (Por. Rowid: Szkoła Twórcza, str. 292 i Z. Ziemiński: Lektura a marzenie na jawie, Szkoła Powszechna 1926). Słusznie również zaleca naukę pisania rozpoczynać od razu piórem i używać zeszytów bez lineamentu. Dużą wartość praktyczną mają pomysły: loteryjki wyrazowej, rozsypanki sylabowej i uzupełniania zdań obrazkami. Natomiast pisanie listów przez dzieci I klasy sprzeczne jest z poglądem autorki, że zupełnie samodzielne

wpracowanie w niższych oddziałach mnożą jedynie błędy ortograficzne i gramatyczne. Nauczanie gramatyki ujęła autorka zbyt fragmentarycznie, mało również miejsca poświęciła lekturze, zaś rozdział o metodach nauki czytania nic czytelnikowi nie daje.

W rozdziale o ćwiczeniach artystycznych (IV) autorka zwraca uwagę na konieczność kształcenia w dzieciach zdolności odczuwania artystycznego. Do osiągnięcia tego celu radzi zmierzać trzema etapami. Zaleca rozpoczynać rzecz od korekty zbiorowej własnych prac dzieci; na drugim stopniu stawia ćwiczenia, pobudzające dzieci do patrzenia, a więc obserwacji pocztówek z obrazów malarzy polskich, i wreszcie ćwiczenia, pobudzające do wyobrażania, jako przejście do „estetycznego rozpatrywania natury“. Liczne przykłady czynią rzecz przystępną, a cały rozdział bardzo wartościowym.

Ostatnie trzy rozdziały (V, VI i VII) poświęca autorka historii, przyrodzie i geografii. Znajdzie w nich nauczycielstwo wiele wskazówek, jak uzmysłowić dzieciom czas, jak wykorzystać na lekcjach historii obrazy, jakie tematy z przyrody uwzględnić w I i II roku nauczania, jak prowadzić dzienniczki przyrodnicze, co i jak mają dzieci obserwować na lekcjach geografii i t. d. Punktem wyjścia w nauczaniu historii i geografii powinna być zdaniem autorki najbliższa okolica.

Na końcu książki podana jest konstrukcja obrazów liczbowych Rusieckiego.

Metodyka pierwszych lat nauczania Jeleńskiej — to pierwsza w naszej literaturze tego rodzaju książka. W powodzi innych wydawnictw zasługuje na specjalne wyróżnienie. Szkoda, że autorka nie mówi o nauczaniu religii, śpiewu oraz gier i gimnastyki. Metodyki nauczania tych przedmiotów w ujęciu specjalistów najczęściej wprowadzają dysharmonję do atmosfery nowej szkoły.

B. Kubski

Kronika Pedagogiczna.

Nowe wydawnictwo Związku polskiego nauczycielstwa szkół powszechnych: „Polskie Archiwum Psychologii“. Wobec niesłychanego znaczenia, jakiego nabrała psychologia w całokształcie życia kulturalnego i konieczności oparcia jej na podstawach wszelkich poczyniń pedagogicznych i społecznych, wydawanie czasopisma naukowego, poświęconego wyłącznie psychologii teoretycznej i stosowanej staje się rzeczą wprost niezbędną. Wyjść ona powinna od rzeczoznawców t. j. od ludzi, którzy będąc psychologami z zawodu, z prawdziwego zamięłowania zajęli się problematami psychologii pedagogicznej, upatrując w nich fundamenty przebudowy naszego szkolnictwa. Poparcie zaś znaleźć powinna wśród tych zrzeszeń nauczycielskich, które stoją na straży naszej wiedzy i kultury, ile że kształcenie i wychowanie nowych pokoleń należy do czołowych zadań społeczeństwa. Rola nauczyciela nabiera czasem coraz większego znaczenia, stawiane mu wymagania wzrastają, co zaznacza się zwłaszcza dobitnie w chwili bieżącej, gdy postulat jednej szkoły staje się bliskim urzeczywistnieniem.

Związek, rozumiejąc głęboko zadania, jakie nakłada chwila obecna i chcąc zawczasu uzbroić nauczycieli w to narzędzie pracy, jakiego wymagać od nich będzie rozwój myśli pedagogicznej i szkolnictwa, przystępuje do wydawania naukowego kwartalnika, p. t. „Polskie Archiwum Psychologii”. Podobna inicjatywa spotkać się powinna z gorącym poparciem ze strony psychologów fachowych, lekarzy i nauczycieli. Pismo to będzie łącznikiem między laboratorjum a szkołą i życiem, między twórczą myślą naukową a twórczym urzeczywistnieniem szkoły współczesnej. Wszystkie działy psychologii będą tu uwzględnione, wszystkie bowiem ściśle się z sobą kojarzą i dopełniają wzajemnie, a więc prócz prac z psychologii pedagogicznej, będą tu umieszczane prace z dziedziny psychologii społecznej, ogólnej, psychotechniki, psychiatrii, antropologii psychologicznej i t. d. Pismo będzie wyrazicielem tych zagadnień życiowych, które znajdują oddźwięk w pedagogice i pracy społecznej.

Prócz tych artykułów oryginalnych, opartych na osobistych badaniach, „Polskie Archiwum Psychologii” zawierać będzie bogaty dział sprawozdawczy z literatury psychologicznej polskiej i zagranicznej, referaty sprawozdawcze, kronikę, i pilnie będzie śledzić za postępami nowych kierunków psychologicznych we wszystkich działach.

„Polskie Archiwum Psychologii” wychodzić będzie pod redakcją *prof. D-ra Józefy Joteyko*, wieloletniej kierowniczkii laboratorjum psychologicznego Uniwersytetu w Brukseli, *prof. b. Państw. Instytutu Pedagogicznego, doc. Un. Warsz.*, której nazwisko jest najlepszą rękojmią, zapewniającą pismu kierunek naukowy i żywotność poruszanych problemów. Redaktorka zwraca się za naszym pośrednictwem do autorów i wydawców z prośbą o nadsyłanie książek i broszur do sprawozdań (adresować pod nazwiskiem redaktorki, Wilcza 4L, Warszawa, tel. 161-89).

Prenumerata kwartalnika, którego zeszyty zawierać będą 4—5 arkuszy druku, wynosić będzie 10 zł. rocznie. Pierwszy zeszyt ukaże się w listopadzie b. r. Prenumeratę przyjmuje: Administracja „Polskiego Archiwum Psychologii”, Warszawa, Świętokrzyska 30.

Czwarta Międzynarodowa Konferencja Ligi Nowego Wychowania odbędzie się w sierpniu r. 1927 w Locarno we włoskiej Szwajcarii. Głównym tematem Konferencji będzie „Istotne znaczenie wolności w wychowaniu”. Charakterystyczną cechą programu będzie szeroko zakrojona wymiana myśli między pedagogami europejskimi a amerykańskimi. Wykłady wieczorne będą przeznaczone dla plenum konferencji, przedpołudniowe zaś poświęcone poszczególnym zagadnieniom. Główny nacisk położony będzie na swobodną wymianą myśli między poszczególnymi uczestnikami zjazdu. Przewodniczącym będzie *prof. Pierre Bovet*. Znany psycholog *Dr Alfred Adler* przyrzekł swój współudział. Bliższe szczegóły w biurach Ligi oraz w Bureau International d'Education w Genewie.

Psychologia indywidualna a nowe wychowanie — to temat konferencji niemieckiej gałęzi Ligi Nowego Wychowania, odbytej 9 i 10 października w Monachjum przy współudziale psychologa Dra Alfreda Adlera, Dr Elżbiety Rotten, Dra K. Wilkera i i.

Nowy oddział Ligi Nowego Wychowania powstaje obecnie w Hiszpanji, tworząc dla celów propagandy i inormacyj wzorową szkołę nowego typu (senora Sola De Sallares Apartado 954, Barcelona). A my?

„**Progressive Education**” organ amerykańskiej „Ligi Postępowego Wychowania” (por. „Ruch Ped.” Nr 7) poświęca zeszyt 2 r. b. twórczości dzieci

w dziedzinie rysunku, barwy, wycinanki, modelowania i rzeźby, przynosząc na 100 stronach przepiękne ilustracje. Zeszyt 3 (wrzesień) podaje sprawozdanie z tegorocznej konferencji Ligi w Bostonie, dwa cenne artykuły o prądach nowego wychowania w Europie, bogatą pedagogiczną kronikę krajową i zagraniczną i t. d. („Progressive Education” Washington D. C. 10 Jackson Place, rocznie 2 dolary).

Redakcja „Ruchu Pedagogicznego” zwróciła się do amerykańskiej Ligi Postępowego Wychowania (*Progressive Education Association, Washington*) w sprawie wymiany czasopism. Podajemy tu odpowiedź na nasz list.

Waszyngton, 17 września 1926 r.

Szanowny Panie Redaktorze.

„Po objęciu urzędu sekretarza w „Lidze Postępowego Wychowania”, znalazłem Pański cenny list z propozycją wzajemnej wymiany naszego czasopisma „Postępowe Wychowanie” i Pańskiego „Ruchu Pedagogicznego”. Otóż proszę o przebaczenie za zwłokę decyzji do czasu, aż będę miał sposobność lepiej się zapoznać z pracą naszej organizacji, a szczególnie z systemem wymiany naszego czasopisma. W najbliższej przyszłości przedłożę Pański list naszej „Komisji Wykonawczej”.

Proszę być pewnym, że gorąco się interesujemy tem, co się dzieje w Polsce, zarówno pod względem politycznym jak i pedagogicznym. Sądzę, że niema obecnie kraju w Europie, któryby bardziej zajmował Amerykanów niż Polska i będę niezmiernie rad, jeżeli znajdzie się jakiś sposób, w którybyśmy mogli się informować, jak rozwija się wychowanie w Polsce. Pozdrowienia — Sekretarz.

Stulecie śmierci Pestalozziego. Dnia 17 lutego 1927 przypada 100 rocznica śmierci wielkiego pedagoga szwajcarskiego i honorowego obywatela Rzeczypospolitej Francuskiej Pestalozziego.

Czasopismo włoskie „*Educazione nazionale*” wydawane przez Lombarda Radice przygotowuje specjalny numer dla uczczenia pamięci tej rocznicy.

Hiszpańska „*Revista de Pedagogica*” zamierza wydać studjum o Pestalozzi’ m. Rozpisała już konkurs na najlepszą pracę.

Portugalska „*Ornovo*” („Młodzi”) urządza 17 lutego p. r. obchód uroczysty na cześć Pestalozziego.

Redakcja „*Ruchu Ped.*” umieści obszerniejsze studjum o Pestalozzim i jego znaczeniu dla wychowania w Polsce.

L’Internationale de l’Euseignement Nr 6—7 1926 podaje prawie dokładką i całkowitą bibliografię dotyczącą szkoły twórczej we Francji. Na bibliografię składają się dzieła francuskie, oraz te z obcych, które na jęz. francuski zostały przełożone.

„**Pädagogische Werte**” (A. W. Zickfeld, Osterwick a/Harz) przynosi ciekawe artykuły w zeszycie 19 z 1 X o znaczeniu i używaniu obrazu, przeźroczka i filmu w nauczaniu i wychowaniu.

Współpracowniczka „Ruchu Pedagogicznego” pani *Anna Oderfeldówna*, zamieszcza ciekawy artykuł w „*La nouvelle Education*” p. t. „Właściwe miejsce metod testowych w nauczaniu”.

Redaktor: **Dr Henryk Rowid**. Wydawca w imieniu Związku Pol. Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i redaktor odpowiedzialny: **Władysław Sienko**.
Drukarnia „Szkolnicy”, Kraków, Grzegorzewska 30.