

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.

Wiejskie ogniska wychowawcze szkół wielkomiejskich.

Zadaniem niniejszego artykułu jest zaznajomić czytelników z nowym urządzeniem szkolnym, które w Niemczech powstało w 1919 roku pod nazwą: Schullandheim. Termin trudny do przetłumaczenia. Póki ktoś nie znajdzie lepszego, krótszego sposobu oddania tego złożonego wyrazu w naszym języku, będę używał wyrażenia: wiejskie ognisko wychowawcze szkół powszechnych.

Ale mniejsza o nazwę; chodzi o rzecz samą. Chcąc doprowadzić czytelnika do zrozumienia, jaki jest głębszy sens ruchu, zmierzającego do zakładania tych ognisk wiejskich, postąpię, sądząc najlepiej, jeśli wyjaśnię, jakie potrzeby wychowawcze mają być zaspokojone przez to nowe urządzenie szkolne. W ten sposób będziemy się posuwali od znanego ku nieznanemu. Istotnie, o Landheimach z pewnością mało kto u nas coś słyszał, natomiast potrzeba, która się tu stała matką wynalazku, istnieje i w naszych wielkich miastach, równie dobrze jak w Niemieckich, a może nawet jest ona u nas jeszcze bardziej palącą.

Potrzeba ta objawia się tem, że młodzież wielkomiejska już oddawna przestała się wychowywać w owym „kraju lat dziecińczych“, o którym Mickiewicz, mógł powiedzieć z rozrzuwaniem: „on zawsze zostanie czysty i święty jak pierwsze kochanie“.

Do takiego „kraju lat dziecińczych“ mogli powracać myślą ludzie wychowani na wsi, lub w małych miasteczkach. Wątpię jednak, czy wychowanek wielkich miast odnajdzie go w swoim życiu. I nic dziwnego: toż dzieciństwo upłynęło mu w otoczeniu, które nie jest ani czyste, ani święte. Otoczenie wielkomiejskie dla dziecka nie jest takim przedewszystkiem wskutek tego, że w niem coraz bardziej poczyna brakować dwu wychowawczych czynników: przyrody i społeczności ludzkiej.

Gdybym chciał dowodzić, jak bardzo na tem cierpi zarówno wychowanie moralne, jak zdrowie młodzieży wielkomięskiej, że jej najwrażliwsze lata upływają wśród gorączkowego życia wielkich rojowisk ludzkich, wśród labiryntu zakopconych murów, gdzie swąd benzyny zastępuje zapachy świeżych kwiatów, dokąd rzadko zagląda słońce, skąd wygnano spokój i piękno przyrody, uwierzono by mi z łatwością. Ale ja nie zamierzam rozwijać tego tematu, musiałbym bowiem powtarzać rzeczy aż nazbyt znane i uznane.

Inaczej z drugim z wymienionych powyżej czynników. Tu gotów mi ktoś zarzucić, że wygłosiłem paradoks. W jakim to bowiem sposób wśród dziesiątków i setek tysięcy ludzi, zapelniających wielkie miasta, może zabraknąć społeczności ludzkiej? A jednak twierdzę, że właśnie tam rozprzegają się te ściślejsze formy współżycia, które nazywam społecznościami, ustępując miejsca luźniejszym formom, nie wymagającym nietylko już tak intymnego życia się, jakie wiąże członków rodziny, lub grupy koleżeńskiej, ale nawet wzajemnej znajomości. Takie luźniejsze związki zachodzą np. między prenumeratorem jednego pisma, członkami towarzystwa dobroczynnego, akcjonariuszami jakiegoś przedsiębiorstwa ekonomicznego, wreszcie obywatelami miasta, albo państwa. Używając terminologii, wprowadzonej do nauki przez niektórych socjologów amerykańskich, możemy pierwszego rodzaju grupy społeczne nazwać pierwotnymi, drugiego rodzaju — wtórnymi. Otóż życie wielkomięskie nie sprzyja utrzymywaniu się grup pierwotnych, natomiast popiera rozwój grup wtórnych. Ten fakt odgrywa ważną rolę w procesie przebudowy społeczeństw współczesnych, czyniąc je coraz to bardziej plastycznymi, a jednostkami zapewniając coraz więcej swobody¹⁾.

Dogadza to ludziom dorosłym, ale dzieci na tem tracą. Dla nich bowiem życie w grupach wtórnych, dla których władzami są abstrakcyjne cele, jest niedostępne. Tak naturalnem środowiskiem są grupy pierwotne; wychowując je atmosferą moralną — panującą w nich duch wzajemnej sympatji, miłości, przywiązania; ten duch, który Mickiewicz tak doskonale scharakteryzował w Epilogu do Pana Tadeusza, przeciwstawiając go oziębłym stosunkom, panującym między ludźmi „w innych krajach“, a raczej w wielkich miastach zachodniej Europy.

Do tych „innych krajów“ i nasze wielkie miasta stają się coraz bardziej podobne. I tu poczyna brakować w najbliższem otoczeniu „wiernych przyjaciół“, „sprzymierzeńców pewnych“, „sąsiadów dobrych“. Na ich miejsce pojawiają się znajomi..., tylko znajomi. Pozostaje coprawda rodzina, wiemy jednak, przez jaki ona przechodzi kryzys wewnętrzny. A poza tem warunki ekonomiczne życia wielkomięskiego zmniejszają jej wpływ wychowawczy, zmuszając do pracy, najczęściej poza domem, zarówno ojca jak matkę. Skutkiem tego dzieci w przeciagu całego

¹⁾ Por. Makarewicz. Przebudowa społeczna. Książnica-Atlas.

prawie dnia nie tylko są pozbawione rodziców, ale również atmosfery ich pracy. Daleko korzystniej układały się warunki wychowawcze wówczas, gdy dom rodziny był zarazem warsztatem pracy rodziców. Dla młodego pokolenia stawał on się prawdziwą szkołą pracy, a co za tem idzie, również szkołą charakterów.

Dziś to, czego już nie może dać dom rodziny, chce stworzyć szkoła. Dlatego to we współczesnej pedagogii szkolnej kładzie się taki nacisk na stwarzanie z uczniów i nauczycieli społeczności pracy. Niestety, życie wielkomiejskie nie sprzyja i tym usiłowaniam. Aby się bowiem mogła wytworzyć prawdziwie wychowawcza społeczność pracy szkolnej, na to nie wystarczy, aby się młodzież schodziła do szkoły tylko na czas lekcyj; nie wystarczy zwłaszcza przy panujących jeszcze sposobach nauczania. Przy masowym prowadzeniu klas szkolnych, podczas krótkich przerw między lekcjami ani nauczyciele nie mają dość sposobności by się zbliżyć do młodzieży, by poznać każdego ze swoich uczniów, ani młodzież nie może żyć się dostatecznie. Uczucia społeczne, aby dojrzeć, wymagają czasu i spokoju. Tymczasem życie wielkomiejskie wytwarza we wszystkich dziedzinach gorączkowy pośpiech. Typową dla warunków wielkomiejskich jest szkoła dla młodzieży przychodzącej. Koleje, tramwaje, autobusy dowożą do niej zrana gromady młodzieży, aby ją zabrać natychmiast po ostatnim dzwonku. Zajęcia pozalekcyjne w godzinach popołudniowych dużo trudniej tu zorganizować, niż na wsi, lub w małych miasteczkach, albo wreszcie w szkołach zamkniętych, gdzie wszyscy mieszkają razem, zamieniając się siłą rzeczy w jedną wielką rodzinę.

Jak zaradzić temu złemu, jak sprawić, aby i młodzież wielkomiejska mogła ulegać dobroczynnemu wpływowi tak potężnego czynnika wychowawczego, jakim jest społeczność pracy? Jak poza tem sprawić, aby ona nie tylko w czasie wakacji, lecz również podczas nauki szkolnej mogła obcować z przyrodą? Nad temi zagadnieniami oddawna już zastanawiało się wielu z reformatorów współczesnego wychowania. Poczynając od końca wieku ubiegłego różne też pojawiały się próby jego rozwiązania.

Jedną z nich było zakładanie szkół, połączonych z internatami na wsi. Taką była znana szkoła C. Reddie w Abbotsholm, taką francuską Ecole des Roches Demolins'a; do tego typu należy zaliczyć również niemieckie ogniska wychowawcze na wsi H. Lietza¹⁾, u nas zaś szkoły ks. Gralewskiego. Wszystkie te t. zw. „nowe szkoły“ niewątpliwie wprowadziły do wychowania zarówno czynnik przyrody, jak społeczności pracy, i to stanowi ogromną zasługę ich założycieli i organizatorów. A jednak trudno je uważać za ostateczne rozstrzygnięcie naszego problemu z dwu następujących względów. Po pierwsze, szkoły te muszą pobierać bardzo wysokie opłaty, skutkiem czego są dostępne tylko dla dzieci

¹⁾ T. zw. Landerziehungsheime. Nie należy ich łączyć z Landheimami, o których mam mówić.

zamożnych rodziców. Po drugie, usuwają one dziecko z pod wpływu wychowawczego rodziny. Może to być pożądane w tych wypadkach, gdy ten wpływ mógłby być ujemny; może to dogadza tym bogatym rodzicom, którym się nie chce wychowywać swoich dzieci; ale za normalne takiego zredukowania wpływów wychowawczych domu rodzicielskiego uznać niepodobna.

Inną próbę stanowią t. zw. „szkoły w lesie“. Zaczęły one powstawać poczynając od 1904 r. z początku w Niemczech, później i w innych państwach dzięki inicjatywie radcy szkolnego Charlottenburga, Dra Neufferta. Zadaniem ich jest zapewnić zdrowe warunki pracy szkolnej dzieciom wielkomiejskim bądź to zagrożonym chorobą, bądź też przychodzącym do sił po chorobie.

Szkoły w lesie powstają w pobliżu wielkich miast. Młodzież przyjeżdża do nich zrana, spędza w nich cały dzień, ucząc się i odpoczywając na świeżem powietrzu, na wieczór zaś powraca do domów rodzicielskich w mieście. Szkoły te nie mają stałych uczniów. Korzystają z nich dzieci, wybrane przez lekarzy szkolnych z licznych szkół danego miasta, dopóki się nie poprawią na zdrowiu, poczem powracają do swej szkoły wielkomiejskiej, ustępując miejsca nowym zastępom słabowitych dzieci. Pobyt dziecka w szkole leśnej zazwyczaj trwa od kilku tygodni do 6 miesięcy i dłużej. Jak stąd widać, szkoły w lesie służą celom leczniczym i higienicznym. Z tego też punktu widzenia jest w nich oceniany wpływ przyrody. Wytwarzanie wychowujących społeczności pracy nie jest i nie może być jednym z głównych zadań tych szkół, skoro i w nich skład grup współpracujących ze sobą z konieczności musi ulegać bardzo częstym zmianom.

Przejdźmy teraz do wiejskich ognisk wychowawczych szkół wielkomiejskich. Stanowią one nowy sposób rozwiązania naszego zagadnienia. Z „nowymi szkołami“ mają to wspólnego, że podobnie jak one stawiają sobie za cel przywrócenie w wychowaniu zarówno czynnika przyrody, jak społeczności pracy. Jednakże w przeciwieństwie do nich chcą mieć charakter instytucji demokratycznej, dostępnej dla wszystkich dzieci zarówno szkół średnich, jak elementarnych. Dlatego, podobnie jak szkoły w lesie, są one przeznaczone dla młodzieży dojeżdżającej z wielkich miast. Tylko, że młodzież przybywa tu klasami szkolnymi i nie dla leczenia się, lecz dla wspólnej pracy w swoim ogrodzie, na swoim zagonie w gospodarstwie domowym, oraz dla poznania kraju, zbliżenia się do wsi, do ludu, wreszcie dla uprawiania zabaw i sportów w pięknej i zdrowym otoczeniu. Dlatego też ogniska tego rodzaju bywają zakładane najczęściej nie w bezpośrednim sąsiedztwie wielkich miast, ale przeciwnie, w znacznej nieraz od nich odległości. Chodzi przytem o to, aby one znajdowały się w okolicy, której przyroda i lud mogą mieć dla dzieci wielkomiejskich urok nowości. Z tych względów szkoły miast, położonych na równinie, starają się zakładać swoje ogniska w górach, szkoły zaś miast, posiadających górzystą okolicę, chętnie wysyłają swoją młodzież nad morze.

Łatwiej zrozumiemy teraz, czym są wiejskie ogniska wychowawcze szkół wielkomejskich. Są to domy na wsi, należące bądź do jednej szkoły wielkomejskiej, bądź do związku takich szkół. Domy te są zagospodarowane, mają swój inwentarz żywy, ogród, a często i pole uprawne. Gospodarstwo prowadzi stale przebywająca na miejscu gospodyni. Reszta mieszkańców to żywioł ruchomy. Stanowią go klasy szkolne, które tu zjeżdżają kolejno wraz ze swoimi opiekunami klasowymi w ciągu roku szkolnego. Pobył jednej klasy trwa od dwóch dni (sobota i niedziela) do czterech i dwunastu tygodni. Niektóre ogniska są w zimie zamknięte, inne zapełniają się młodzieżą w ciągu całego roku kalendarzowego. Wszystkie są czynne zarówno podczas feryj szkolnych jak w czasie zajęć, czem wyraźnie różnią się od domów wycieczkowych i kolonij wakacyjnych czynnych tylko podczas świąt i wakacji.

Inicjatorem wiejskich ognisk wychowawczych jest dyrektor szkoły żeńskiej im. Wiktorji we Frankfurcie n. M., Dr Ferdinand Reinhold. Szkoły na wsi H. Lietza, ruch młodzieży znany w Niemczech pod nazwą „Ptaków wędrownych“ (Wandervogel), wreszcie zapoznanie się ze współzyciem panującym w duńskich uniwersytetach ludowych: wszystko to doprowadziło do przekonania, że społeczność pracy jest pierwszorzędnym czynnikiem wychowawczym. Widząc, jak bardzo otoczenie wielkomejskie przeciwdziała temu czynnikowi, począł on przemyślać nad tem, jakby stworzyć pomysłniejsze dla niego warunki. Idąc tą drogą, wpadł w roku 1918 na pomysł założenia dla swej szkoły ogniska wychowawczego na wsi. Władze szkolne po pewnem wahaniu dały na to przyzwolenie, rodzice dostarczyli środków pieniężnych, i oto w r. 1919 powstało pierwsze ognisko wychowawcze w tanio wynajętym domku, położonym wśród gór Taunus.

Ta pierwsza próba wypadła pomysłnie. Rozproszyla ona przedewszystkiem obawy, jakie żywili jej przeciwnicy. Obawy te były dwojakiego rodzaju. Po pierwsze, dotyczyły one finansowej strony całego przedsięwzięcia. Chodziło o to, czy wydatki związane z utrzymaniem ogniska na wsi nie obciążą zbyt ciężko kieszeni rodziców. Okazało się, że środki się znalazły. Czerpano je ze składek rodziców, nadatków zamożniejszych z pośród nich, z przedstawień, koncertów i zabaw urządzanych przez szkołę, wreszcie z opłaty za utrzymanie, która od jednego dziecka w tem ognisku wynosiła 3 M. 50 pf. dziennie, w wielu innych nie przekracza 1 M. dziennie.

Ważniejszą była druga wątpliwość. Wyrażała się ona w pytaniu, czy nauczanie szkolne nie ucierpi wskutek tego nowego urzędzenia? Okazało się, że w szkole wynikają pewne trudności skutkiem tego, że klasie, wyjeżdżającej do ogniska, muszą towarzyszyć jedna lub dwie siły nauczycielskie, które, zazwyczaj dają lekcje również w innych klasach. Stąd konieczność ich zastąpienia. Okazało się również, że nauka w ognisku nie może być tak systematyczna, jak w klasie szkolnej. Ilość lekcji redukuje się tu

do 2—4 godzin dziennie. Jest to przytem nauczanie okolicznościowe, t. zn. takie, do którego tematów dostarcza otoczenie. Na pierwszy plan wobec tego wysuwają się tematy przyrodnicze, geograficzne, astronomiczne, choć, oczywiście, nie brak także sposobności do poruszania zagadnień historycznych, językowych i literackich. Ale właśnie dzięki takiemu zbliżeniu nauczania do życia osiąga się tu nawet w dziedzinie wykształcenia umysłowego tak dobre wyniki, iż można twierdzić, że one zupełnie równoważą poniesioną stratę.

Główne jednak korzyści, płynące z ognisk wychowawczych, leżą w dziedzinie wychowania moralnego. F. Reinhold w sprawozdaniu z działalności założonego przez siebie ogniska dopatrzuje ich się przedewszystkiem w tem, iż młodzież w ognisku dużo lepiej żywa się z sobą, niż w wielkomijskich klasach szkolnych, a przytem pozostaje pod nieustannym wpływem wykształconej, stojącej na wysokim poziomie moralnym i całkowicie jej oddanej siły wychowawczej, która tu ma bez porównania więcej sposobności do wychowawczego oddziaływania, niż podczas zwykłych lekcji szkolnych. Głównym jednak wychowawcą staje się społeczność, do której siłą rzeczy należą nietylko uczniowie i uczennice, jak to zazwyczaj bywa w mieście, ale i nauczyciele. Społeczność ta wymaga przedewszystkiem porządku. W izbie, szafie, szufladzie, na umywalni bardzo tu mało miejsca. Bez ścisłego przestrzegania porządku we wszystkim odrazu musiałoby powstać najgorsze zamieszanie. Codzielną w ognisku szkoły żeńskiej Reinholda wychowawczyni obchodzi wszystkie izby i bada wprawnym wzrokiem, czy łóżka dobrze posłane, czy bielizna gładko ułożona w szufladach, czy ubrania powieszono jak należy, czy jaki włos nie pozostał w grzebieniu, czy szklanka zupełnie czysta? Po wieczery każda izba otrzymuje ocenę z porządku, której uczennice oczekują prawie z takim samym napięciem, co oceny za pracę szkolną. Wkrótce wytwarza się duch klasy, wymagający od jednostki chętnego podporządkowania się całości, duch nie tolerujący braku uprzejmości, samolubstwa, bezwzględności. Wiele dzieci nie ma rodzeństwa. Nie mogą one wobec tego nabyć cnót społecznych w rodzinie. Jakże dobrze wpływa na nie kilkutygodniowy pobyt w ognisku wiejskiem, gdzie stają się członkami jednej wielkiej rodziny! Niektóre rozpieszczone dzieci dziwią się z porządku, że tutaj muszą czyścić własne obuwie, słać łóżko, sprzątać, obierać ziemniaki do obiadu, ciągnąć wodę ze studni, usługiwać innym przy stole: Wkrótce jednak wciągają się w ten rodzaj pracy i poczynają w niej widzieć miły obowiązek.

Wszelkie różnice stanowe się zatracają. W mieście nie podobna tego osiągnąć. Chociaż bowiem podczas nauki szkolnej wszystkie dzieci traktuje się jednako, to jednak po lekcjach jedne z nich idą na ślizgawkę, a inne muszą poniagać ojcu w warsztacie albo matce w kuchni. W ognisku niema bogatych i biednych. Nikomu nie wolno mieć coś, czego nie mają towa-

rzysze (ki). Gdy jedno dziecko otrzyma z domu paczkę ciastek, musi oddać ją klasie do równego podziału. Szczególnie uspołeczniająco działa śpiew. Wymaga on podporządkowania się wszystkim wspólnemu celowi. Daje radość łącznego działania, wspólnego dzieła. Po śpiewie najlepiej można poznać, jaki duch ożywia daną klasę. To też w ognisku wiejskiem śpiewa się ciągle: podczas zajęć gospodarczych, na wycieczkach, o szarej godzinie.

Wychowawcy żyją tu w najściślejszej łączności z młodzieżą, dzieląc z nią, pracę, zabawę i odpoczynek. To im pozwala poznać dzieci dużo wszechstronniej niż w szkole, gdzie zazwyczaj uwagę przyciągają ku sobie tylko te uzdolnienia i tylko te właściwości kształtujących się charakterów, które mają wpływ na postępy w naukach. Są to jednak tylko poszczególne cechy dziecka, które się tu rozpatruje w oderwaniu od całości, jaką stanowi żywa istota ludzka. To daje powód do licznych pomyłek pedagogicznych, które nieraz prostuje dopiero pobyt w ognisku wiejskiem. Niejeden uczeń, niejedna uczenica daje się tu poznać wychowawcom z zupełnie nowej strony. Ale i oni także dają się poznać młodzieży jako ludzie, jako charaktery, co sprzyja nawiązaniu się licznych nici wzajemnego szacunku i wzajemnej sympatii. A te uczucia bardzo wiele znaczą w dziele wychowania moralnego. One to dopiero stwarzają grunt, na którym ono może w pełni się rozwinąć.

Na tym gruncie też Reinhold pragnie oprzeć wychowanie religijne młodzieży. Szlachetne uczucia, wysokie ideały, którymi ożywieni są wychowawcy, gdy trafią do serc młodzieńczych, stają się dla nich objawieniami boskiego świata. Drugą dziedziną, w której młodzież znaleźć może Boga, jest przyroda. Widok nieba gwiaźdnego, szum górskiego lasu napełnia wrażliwe umysły uczuciem religijnym. Na dowód przytacza Reinhold następujące wspomnienie z czasów, spędzonych w ognisku. Na jednej z wycieczek wszedł on wraz z uczennicami swojemi na szczyt, panujący nad okolicą. Był wieczór; w dole rozciągało się ciemne morze lasów; w oddali tu i ówdzie światelka; nad głowami niebo usiane gwiazdami. Dyrektor dał wyraz temu, co czuł, w krótkim przemówieniu. Uczennice zanuciły pieśń zciszonemi głosami. Potem zaległo milczenie. Wtedy w ciemności jedna z dziewczynki przemówiła: „Ach, Panie Dyrektorze, gdybyśmy zawsze tu były, to jestem przekonana, że wszystkie stałybyśmy się o wiele lepszymi“¹⁾.

Sprawozdanie dyrektora Reinholda świadczy o tem, że podjęta przez niego próba została uwieńczona zupełnym powodzeniem. To zachęciło inne szkoły frankfurckie do naśladownictwa. Ogniska wychowawcze, które w ten sposób powstały, wkrótce zwróciły na siebie uwagę władz szkolnych. W początku 1921 r. pruskie ministerstwo oświecenia publicznego poleciło władzom

¹⁾ F. Reinhold. Die Landheimbewegung. Pädagogisches Zentralblatt, 1925, strona 450 i n.

drugiej instancji zachęcać szkoły innych większych miast do zakładania tego rodzaju urządzeń. Odtąd sprawa nabiera rozgłosu, wytwarza się ruch w kierunku zakładania ognisk i liczba ich poczyna szybko wzrastać. Daje o tem pojęcie następujące zestawienie:

w roku 1919	złożono ognisk	5
" 1920	" "	10
" 1921	" "	14
" 1922	" "	14
" 1923	" "	8
" 1924	" "	20
" 1925	" "	33

W tej chwili ilość ogniska doszła już do 120. Z nich 100 służy poszczególnym szkołom zarówno elementarnym jak średnim, a pozostałych 20 należy do związków szkół. Niektóre z takich ognisk rozrosły się do olbrzymich rozmiarów. Są to już całe wsi dziecięce, mogące pomieścić po kilkadziesiąt i więcej dzieci naraz. Tak np. we wsi dziecięcej Wegscheide znajduje pomieszczenie 1300 dzieci ze szkół elementarnych i średnich m. Frankfurtu. Od 1921 roku, mianowicie, są tam wysyłane wszystkie najwyższe oddziały szkół elementarnych, oraz młodzież szkół wydziałowych i średnich, należąca do tego samego rocznika szkolnego (wiek życia: 14—15 lat). Ponieważ w szkołach frankfurckich jeden taki rocznik obejmuje od 7.000 do 8.000 młodzieży, przeto całą tę masę podzielono na 6 grup po 1.200 do 1.300 głów w każdej. Grupy te wyjeżdżają do Wegscheide kolejno, przyczem każda bawi na wsi przez 28 dni. Wegscheide jest czynna od kwietnia do października. Od 1921 roku przemieszkało w niej już 40.000 dzieci na świeżem powietrzu, wśród lasów, pod opieką stałego lekarza i paru sanitariuszek.

Zaciekawi to czytelnika, gdy dodam, iż ta wieś dziecięca powstała na miejscu dawniejszego obozu wojennego. Podczas wojny, mianowicie, rząd niemiecki pobudował tu baraki dla żołnierzy. Smutną sławę posiadała wtedy Wegscheide. Świadczy o tem następująca legenda, którą jeden z żołnierzy zapisał na deskach swojej przychy: — „Gdy Jezus pewnego razu przechodził przez te okolice, spotkał go młody żołnierz pogrążony w głębokim smutku. Na zapytanie Pana, czego mu brakowało, odpowiedział: „Przeznaczono mię do Wegscheide“. Wówczas Jezus odwrócił się i gorzko zapłakał“. — Czy nie jest to rzecz piękna, że dzięki usiłowaniu pedagogów te baraki, które tak jeszcze niedawno budziły przerażenie w dorosłych, teraz stały się miejscem radosnej pracy i zabawy tak licznej młodzieży?

Na uwagę zasługuje systematyczność, z jaką Niemcy cały ten ruch organizują.

Staraniem Centralnego Instytutu dla spraw wychowania i nauczania¹⁾ dnia 6 i 7 października 1925 r. odbył się pierwszy

¹⁾ Zadaniem tej instytucji, założonej przez rząd niemiecki w Berlinie w 1915 r., jest ogniskować wiadomości o sprawach wychowania, oraz organizować poczynania na tem polu.

zjazd kierowników wiejskich ognisk wychowawczych, oraz osób, interesujących się tą sprawą. Na zjeździe tym luzem dotychczas chodzące ogniska zorganizowały się w Związek niemieckich ognisk szkolnych (Reichsbund deutscher Schullandheime), który wyłonił swój zarząd. Komunikaty tego zarządu, oraz wszelkie dane dotyczące ognisk wychowawczych pojawiają się w piśmie: „Pädagogisches Zentralblatt“, będącym organem Centralnego Instytutu. Z osobnego działu tego pisma, zatytułowanego: Landheimbewegung, można się dowiadywać o rozwoju tego ruchu. Poza tem źródłem informacji jest sprawozdanie z wymienionego zjazdu, wydrukowane w 10-tym zeszyty z 1925 roku, tegoż pisma. Wreszcie w bieżącym roku Centralny Instytut wydał osobną książkę, poświęconą temu tematowi¹⁾. Na końcu jej przytoczono całą literaturę przedmiotu.

Powstanie wiejskich ognisk wychowawczych i dotychczas osiągnięte w nich wyniki muszą, oczywiście, interesować każdego pedagoga. Mamy tu niewątpliwie do czynienia z piękną inicjatywą, zmierzającą do złagodzenia braków wychowania młodzieży wielkomięskiej. Czy u nas tego rodzaju ogniska, odpowiedzialny byłby istniejącym potrzebom?

Gdyby ktoś wątpił o tem, powołując się na to, że wielkich miast mamy znacznie mniej niż Niemcy, musiałbym zwrócić uwagę, że zato nasze większe miasta są dużo gorzej urządzone od niemieckich. W szczególności trzeba to powiedzieć o miastach b. zaboru rosyjskiego. Kto zna przedmieścia Warszawy, kto ma pojęcie o tem, co to jest Łódź, Będzin, Sosnowiec, jakie tam są lokale szkolne, w jakich warunkach tam się wychowuje młodzież, ten zapewne uzna za słuszną myśl, którą już wyraziłem we wstępie, iż ta potrzeba, która w Niemczech doprowadziła do utworzenia ognisk wychowawczych istnieje i w naszych większych miastach, tylko wskutek zaniedbania tych miast, wskutek opłakanego stanu urządzeń w większości szkół u nas zaznacza się z jeszcze większą siłą.

Czy zakładanie ognisk wychowawczych zaradzi tej potrzebie, albo ją przynajmniej częściowo zaspokoi? Po doświadczeniach niemieckich trudno o tem wątpić; — pod jednym wszakże warunkiem: — że i u nas do dzieła wezmą się tak dobrzy organizatorowie, tak oddani sprawie i uzdolnieni pedagogowie, jak Reinhold i jego współpracownicy. Ogniska wychowawcze, bowiem, jak wszelkie urządzenia szkolne, wtedy dopiero mogą spełnić należycie swoje zadanie, kiedy je ożywią swoim duchem nauczyciele i wychowawcy, stojący na wyżynie swego wysokiego, ale zarazem jakże trudnego powołania. Zastąpmy ich ludźmi pozbawionymi kultury naukowej, estetycznej, moralnej, pedagogicznej, a wszelkie, chociażby najlepsze, instytucje wychowawcze będą, jak młyn wodny pozbawiony wody.

B. Nawroczyński.

¹⁾ Das Schullandheim, Julius Beltz, Langensalza, 1926.

Oestreicha idea szkoły produktywnej.

Idea „szkoły produktywnej“ (Produktionsschule“), jako szkoły przyszłości, znajduje obecnie wielu sympatyków, a jeszcze więcej przeciwników, uważających ją za utopijną, nie-realną i jeszcze — nieaktualną. Warto ją jednak poznać.

Zaznaczyć należy odrazu, że niema ona nic wspólnego z ideą szkoły produktywnej koncepcji pedagoga rosyjskiego Błońskiego, pojmującego szkołę „jako jedno z ogniw w obrębie wszechrosyjskiej produkcji; uczeń ma brać udział w tworzeniu się systemu produkcji i pojmowany jest jako czynnik gospodarczy“¹⁾). Oestreicha szkoła produktywna²⁾ bierze swą nazwę od głównej swej cechy, którą jest praca produktywna. Produktywnem ma tu być wychowanie, którego celem jest wywołanie wszystkich uzdolnień indywidualnych wychowanka, produktywną metoda nauczania, rozwijająca aktywność ucznia (w przeciwieństwie do szkoły dotychczasowej przeważnie biernego przyjmowania uczonego materiału), produktywną wreszcie pracą i działalność ucznia, skierowana na pożytek ogólny szkoły i zbiorowości szkolnej, praca dostosowana do uzdolnień, zamiłowań, sił i doświadczenia życiowego młodego człowieka. W minjaturze są taką szkołą przedszkola, prowadzone metodą Marji Montessori, gdzie dzieci spełniają użyteczne prace dla dobra wszystkich i ćwicząc w zabawie i radości wszystkie siły ciała, zmysłów i umysłu, dochodzą do pełnego wyżycia swej małej osobistości, podczas gdy w szkole dotychczasowej ruch, zmysły, radość, energia i ochota do pracy realnej, ogółowi użytecznej, marnieją na korzyść jednostronnego rozwoju pamięci. Szkoła produktywna pragnie ująć wszystkie objawy życia młodego człowieka. Życia nie wolno zamykać w kasarni szkolnej, w izbie szkolnej, w podwórzu szkolnem („Schulsiedlung“), leżącym na peryferji miasta i obejmującym ogród, pole, plac zabawowy, warsztaty, stajnie dla bydła, budynki gospodarcze. Dzieci — oczywiście chłopcy i dziewczęta — przepędzają tu cały dzień aż do wieczora. W ten sposób wytwarza się wspólnota nauki, jedzenia, zajęć po południowych, zabawy i wypoczynku. Każdy bierze udział we wspólnem życiu, czyto w warsztacie, czy w kuchni, w ogrodzie, przez fizyczną lub umysłową pracę. Jest to więc zarazem szkoła jednolitej oceny wszystkich zainteresowań i możliwości rozwoju najróżnorodniejszych uzdolnień.

¹⁾ por. Rowid „Szkoła Twórcza“ str. 108 n.

²⁾ por. Deru Karl Dr „Der Produktionsschulgedanke der Entschiedenen Schulreformer“. L. E. Tesar Etwas über die Produktionsschule („Neue Erziehung“ Nr 12 1926). Dr A. Elgner. Die Produktionsschule der Entschiedenen Schulreformer („Die Quelle“ Nr 10/1926. E. Saupe „Deutsche Pädagogen der Neuzeit“ (A. W. Zickfeldt, Osterweck a/Harz), rozdział „Paul Oestreich“ str. 141—149. Pisma i artykuły prof. Oestreicha.

Osada szkolna obejmuje: żłóbek dziecięcy, przedszkole, szkołę podstawową, średnią, wyższą naukową i zawodową i uniwersytet ludowy.

Żłóbek i przedszkole są pomyślane dla potrzeb takich rodziców, którzy zmuszeni są z tych lub owych powodów zrezygnować w ciągu dnia z opieki nad dziećmi.

Szkoła podstawowa obejmowałaby miała okres 8—12 r. życia. Dziecko przechodziłoby tu stopniowo od zabawy do pracy metodą koncentracijną w duchu metody Bertolda Otta¹⁾, połączoną z lepszą pracą w domu i w gospodarstwie oraz ze starannym pielęgnowaniem rozwoju cielesnego (rytmiczna gimnastyka i t. p.)

Szkoła średnia miałaby służyć do wybadania szczególnych uzdolnień każdego wychowanka z osobna, które się zwykle wykazują w epoce pokwitania, choć niezawsze od razu i jasno. Można już na tym stopniu rozpocząć różnicowanie wedle uzdolnienia praktycznego i teoretycznego. Stopień ten ma więc charakter eksperymentalny.

Jeśli specjalne uzdolnienie wychowanka jest już zupełnie jasne — przynajmniej w najogólniejszych konturach — to może przejść do szkoły wyższej zawodowej lub naukowej, która to jego uzdolnienie w pierwszej mierze uwzględni. W każdym jednak razie stale przykłada się wielką wagę do pracy praktycznej, będącej integralnym składnikiem całej nauki i wychowania. Ona jest punktem wyjścia i centrum całej pracy. Tylko jedni będą się jej oddawali mniej, drudzy więcej. Z ukończonym 18 roku życia wychowanek tej szkoły jest przygotowany do życia i pracy.

W takiej szkole uczy wszystko: nauczyciel, otoczenie, dzieci same. Jedno „uczy się“ od drugiego przez wzór i naśladownictwo, przez współżycie, przez wzajemne dawanie i branie. Siedm lat czasu dla wypróbowania uzdolnień — dziecko, nauczyciel i rodzice mają dość sposobności, by zdecydować wreszcie wybór zawodu.

Różnorodność uzdolnień i zainteresowań wymaga wewnętrznej elastyczności w organizacji i metodzie nauki. Tworzą się więc dowolne „grupy pracy“ („Arbeitsgemeinschaften“). Teoria stoi w ciągłej łączności z praktyką, której dostarcza życie w osiedlu szkolnym. Tematy nauczania stawia życie. Plan jest gotów, nie trzeba go układać. Sama przez się więc wyrasta „szkoła twórcza“ ze swemi metodami.

Nauka na stopniu średnim obejmuje wiadomości zasadnicze, potrzebne każdemu człowiekowi do życia, i kursy. Wiadomości zasadnicze obejmują 12—15 godzin, rozdzielone na 5 dni (6-ty pozostaje w całości na inne cele). Nauka

¹⁾ Por. Dr A. Brossowa. Poglądy pedagogiczne Bertolda Otta („Ruch Ped.“ rok 1926) i mój art. „Berlińska szkoła Bertolda Otta“ w „Miesięczniku Pedagogicznym“ Nr 3/1926.

odbywa się w „grupach pracy“. Kursy wybiera sobie każde dziecko wedle swych upodobań, przyczem wybór nie jest stałe wiążący. „Promocja“ na wyższy stopień następuje tylko w zakresie wiadomości zasadniczych, w kursach pracują uczniowie i uczennice różnych stopni i różnego wieku. Tam je łączy wspólne zainteresowanie. W pierwszym zakresie istnieje pewien wyrabiający się z czasem organizacyjny porządek, moralny mus systematycznej nauki, w kursach znowu występuje przymus do własnowolnej decyzji, stanowczości, wytrwałości i opanowywania się.

Taka praca na stopniu średnim przygotowuje albo do szkoły zawodowej, nie zaniedbującej jednak przy kształceniu techniczno-zawodowym kulturalnej strony, albo do naukowej szkoły wyższej, taksamo zbudowanej elastycznie, jak stopień średni, z ośrodkiem głównym (Kern) i kursami i odpowiadającej w programie mniejwięcej dzisiejszej szkole wyższej.

Nie tyle jednak organizacja i metoda, ile duch, przenikający szkołę, decydują o jej wartości. Oestreich żąda tu ducha religijności w najwznioślejszem tego słowa znaczeniu, ducha miłości i braterstwa, ducha twórczości i pracy.

Przez taką szkołę spodziewa się Oestreich stworzyć pokolenie, które potrafi opanować życie twórczym czynem i rozpocząć gigantyczne, postawione przyszłości, zadanie przeistoczenia dzisiejszego świata.

Częściowe urzeczywistnienie znalazły te myśli w szkole „ogrodowej“ w Neukölln (Berlin), „Lichtwarkschule“ w Hamburgu, w „Viktoriaschule“ we Frankfurcie nad Menem.

Dużo tu idealizmu, może i utopji. A przecież ileżto utopij stało się rzeczywistością?!

Dr Mich. Friedländer.

System daltoński w szkole powszechnej.

1. Geneza systemu daltońskiego i jego rozpowszechnienie. — 2. Zasady metody laboratoryjnej. — 3. Organizacja pracy w szkole daltońskiej. — 4. Rola nauczyciela. — 5. Jak pracują uczniowie według systemu daltońskiego. — 6. Próby zastosowania metody laboratoryjnej w szkołach polskich. — 7. Obraz pracy dzieci w klasie I. szkoły powszechnej. — 8. Przykłady planu pracy na stopniach wyższych. — 9. Krytyka systemu daltońskiego. — 10. Warnki rozwoju.

I.

Współczesne prądy pedagogiczne, zmierzające do przeobrażenia dawnych systemów wychowawczych, przybierają w różnych krajach różnorodną postać, zależnie od stosunków geograficznych, gospodarczych i kulturalnych, tudzież od charakteru danego społeczeństwa, od jego właściwości duchowych. Szczególniejszą uwagę zwraca świat pedagogiczny w ostatnich latach na rozwój nowej formy wychowania, jaka powstała w Stanach Zjednoczonych Am. Pn. pod nazwą Systemu Daltońskiego albo metody laboratoryjnej (The Dalton Plan, the

Dalton laboratory Plan). Wśród nauczycielstwa polskiego wzrasta również zainteresowanie systemem daltońskim, do spopularyzowania którego przyczyniła się u nas w znacznej mierze *P. Marja Sokalowa* i ostatnio *Dr Jadwiga Młodowska*, która w swej podróży pedagogicznej do Londynu miała sposobność bezpośredniego zaznajomienia się z daltońską metodą laboratoryjną, stosowaną w szkołach angielskich¹⁾.

Twórczynią systemu daltońskiego jest znana dziś w świecie Amerykanka *Helena Parkhurst*, autorka książki p. t. *Education on the Dalton Plan*. Pierwsze próby zastosowania nowej metody w nauczaniu podjęła p. Parkhurst, jako nauczycielka szkoły jednoklasowej jeszcze w roku 1905. Widząc nikiłe rezultaty nauki i małą wydajność pracy, rozważała często, jakimby sposobem zając dzieci wszystkich ośmiu roczników równocześnie. Zajęta jednym oddziałem, chciała pozostałym siedmiu grupom wyznaczyć pracę, którąby dzieci mogły wykonać samodzielnie i z jak największą dla siebie korzyścią. Organizacja nauczania, polegająca na t. zw. „cichej i głośnej nauce“, jak to n. p. ma miejsce w naszych szkołach nisko zorganizowanych 1-o i 2-kl. — nie jest ani ekonomiczną, ani celową. Zamiast metody nauczania postanowiła p. Parkhurst zastosować głównie metodę uczenia się, t. j. skłonić dzieci do samodzielnej pracy na podstawie wyznaczonego im tematu. W tym celu podzieliła swą przestronną izbę szkolną na kilka oddziałów naukowych, przeznaczając każdej grupie „własny kątek“, zaopatrzone w odpowiednie pomoce naukowe, materiały i książki, ułatwiające dzieciom samodzielne opracowanie, wyznaczonych im przez nauczycielkę tematów.

Jednakże wprowadzenie w życie właściwej metody laboratoryjnej nastąpiło dopiero w kilkanaście lat później na podstawie gruntownych i dłuższych studjów psycho-pedagogicznych. Helena Parkhurst udała się na studia do Włoch, gdzie nawiązuje bliższe stosunki z reformatorką wychowania przedszkolnego *Marją Montessori* i pracując jako jej asystentka w ciągu lat kilku, zaznajamia się z jej metodą pedagogiczną. Uzyskawszy stopień naukowy doktora pedagogji, wraca H. Parkhurst do Ameryki, opracowuje własną metodę i w roku 1919 i 1920 przystępuje do realizacji nowego systemu wychowawczego. Dzięki pomocy materialnej nauczycielki amerykańskiej *Grane* powstaje w miasteczku Dalton (w stanie Massachussets) szkoła, oparta na nowych zasadach organizacji pracy uczniowskiej i stąd pochodzi nazwa „Dalton Plan“. W szkole tej istnieje koedukacja²⁾.

¹⁾ *M. Sokalowa*. Z najnowszych prób reformy wychowania. (Szkoła Powszechna. Rok 1922, Zeszyt II-gi. Str. 121).

J. R. System Daltoński (Ruch Ped. Rok 1924, Zeszyt 9—10).

J. Młodowska. System Daltoński (Ruch Ped. Rok 1926, Nr. 9).

H. K. System Daltoński w szkołach elementarnych (Ruch Ped., 1926).

²⁾ *H. Parkhurst*. Education on the Dalton Plan.

M. Steinhauß. Helen Parkhurst Dalton-Plan und seine Verwendung in England. Langensalza 1925.

Rozgłos swój zawdzięcza nowa metoda szczęśliwemu zbiegowi okoliczności, głównie wizycie jednej z wybitnych angielskich kierowniczek zakładu wychowawczego w Londynie, która po zwiedzeniu szkoły daltońskiej ogłosiła entuzjastyczny artykuł o pracy Heleny Parkhurst w znanym angielskim czasopiśmie „Times”. Pod wpływem tego sprawozdania zostaje wprowadzony system daltoński w jednej ze szkół londyńskich, powstaje specjalne stowarzyszenie naukowe „The Dalton Association” z Hel. Parkurst na czele. Towarzystwo propaguje nową metodę wśród nauczycielstwa i rodziców drogą odczytów, ulotek, licznych artykułów w dziennikach i większych publikacjach. Na prelekcje Hel. Parkurst, urządzone w jednej z największych sal odczytowych w Londynie, przybywają tłumy publiczności. Wkrótce też rozpowszechniła się daltońska metoda laboratoryjna w Anglii, gdzie pomimo silnie zakorzenionego konserwatyizmu, coraz więcej szkół elementarnych i średnich zaprowadza nowy system i w ten sposób następuje stopniowe przeobrażenie szkolnictwa angielskiego. Sama Helena Parkhurst zakłada następnie nową szkołę w Nowym Yorku pod nazwą: „Szkoła uniwersytecka dla dzieci” (Children University School, New York City), która pod jej kierunkiem stała się wzorem systemu daltońskiego i budzi powszechne zainteresowanie w świecie.

Szkołę tą zwiedziło między innymi kilku wybitnych pedagogów japońskich z ramienia Państwowej Komisji Pedagogicznej w Tokio, która ma na celu przygotowanie reformy szkolnictwa w Japonii. Delegaci japońscy wyrażają się ze szczerym entuzjazmem o tym nowym typie szkoły, twierdząc, że podczas swej trzyletniej podróży po Europie i Ameryce, nie widzieli nic bardziej interesującego, jak uniwersytecką szkołę w Nowym Yorku, którą nazwali najwspanialszym klejnotem współczesnej twórczości pedagogicznej. Chcąc rozpowszechnić ideę systemu daltońskiego w swej ojczyźnie, przełożyli książkę Heleny Parkhurst na język japoński.

Szczególniejszym powodzeniem cieszy się daltońska metoda laboratoryjna w Rosji sowieckiej, stosowana tu w licznych szkołach doświadczalnych w Moskwie i na prowincji, nawet po wsiach. Specjalna instytucja pod nazwą „Sekcja badania szkolnictwa zagranicznego” przy Studium Pedagogicznym Komisarjatu Oświaty Ludowej w Moskwie zajmuje się gromadzeniem wszelkich dokumentów, dotyczących nowych prądów wychowawczych za granicą. Sekcja posiada swych korespondentów, którzy przeważnie jako nauczyciele pracują w wielu szkołach zagranicznych nowego typu i nadsyłają materiały i szczegółowe sprawozdania, oparte na przeżyciach i bezpośredniej obserwacji.

Sprawozdania, ogłaszane przez Sekcję, dostępne są też nauczycielom na prowincji i po wsiach, tak, że ogół nauczycielstwa pozostaje w ciągłej i żywej łączności z prądami pedagogicznymi współczesnej doby. Szczególniej bogata literatura

poświęcona jest systemowi daltońskiemu i to już na podstawie podjętych prób i doświadczeń przeprowadzonych w szkołach sowieckich niższego i średniego stopnia ¹⁾). Pedagogowie sowieccy, jak Iwanow, Siwkow, Jankowska, twierdzą nawet, że system daltoński dopiero na gruncie Rosji sowieckiej przyjmuje głębszą treść i właściwy charakter. Podczas gdy w Ameryce — mówi w swem sprawozdaniu Jankowska — nacisk główny położony jest na indywidualny rozwój dziecka i na pracę jednostkową, to w rosyjskich szkołach doświadczalnych samodzielna praca jednostki jest tylko częścią zbiorowej pracy całej klasy lub poszczególnych grup w klasie.

Na podstawie ogłoszonych sprawozdań z rosyjskich szkół, o których wzmiankuje czasopismo „Das Werdende Zeitalter“, widzimy tam dążność do wyzyskania systemu daltońskiego dla ugruntowania nowego ustroju społecznego w Rosji. System daltoński zastosowano w nauce o społeczeństwie i w literaturze i oto z zakresu tych przedmiotów otrzymują dzieci w wieku 10—12 lat między innymi takie tematy do samodzielnego opracowania: „Fabryka w teraźniejszości i przeszłości“, na podstawie zwiadzenia licznych fabryk i warsztatów; „Praca dzieci w zwierciadle literatury pięknej“, przyczem podano uczniom szczegółowy wykaz odnośnych utworów literackich. W fakultetach robotniczych jednym z najważniejszych tematów, opracowywanych według metody laboratoryjnej, jest „Historja walki klas“. W ten sposób dokonują pedagogowie sowieccy „korektury“ systemu daltońskiego, który ich zdaniem dopiero w ustroju sowieckim wyda rezultaty i osiągnie cel właściwy.

System daltoński rozpowszechnia się i w innych krajach Europy, w formie nieco odmiennej i w związku z innymi metodami, stosowanymi już dawniej w szkołach nowego typu. Metoda pracy laboratoryjnej jest stosowaną w znanej szkole Decroly'ego w Brukseli, taksamo w Międzynarodowej Szkole doświadczalnej w Genewie i wielu innych. Stosuje się ją albo w zupełności, albo tylko w zakresie niektórych przedmiotów. Również i u nas podjęte zostały niedawno próby wprowadzenia systemu daltońskiego, a mianowicie na stopniu najniższym, w klasie I-szej szkoły im. Marji Konopnickiej w Krakowie i w zakresie niektórych przedmiotów w państwowem seminarjum nauczycielskiem żeńskiem w Chełmie.

Tak więc system daltoński, jako jedna z wielu form nowego wychowania i szkoły twórczej, pobudza wybitniejsze jednostki w nauczycielstwie do prób i doświadczeń i w ten sposób przyspiesza stopniowe przeobrażenie systemu edukacji w duchu współczesnej doby kulturalnej.

(Dok. nast.).

H. Rowid.

¹⁾ Zob. czasopismo „Das Werdende Zeitalter“, organ niemieckiego oddziału M. Ligi Nowego Wychowania, pod red. E. Rotten i K. Wilkera. Rok 1926, zeszyt 5—6.

Wychowanie w Rosji Sowieckiej.

Pedagog amerykański *Scott Nearing*, zainteresował się wychowaniem w Rosji Sowieckiej, a ponieważ nie miał materiału do swoich studjów, bo zaledwo nieliczne artykuły informowały świat o pedagogice rosyjskiej, udał się do Rosji z końcem roku 1925 i przez 2 miesiące swego pobytu zajmował się badaniem tamtejszego szkolnictwa.

W książce swej pod tytułem „Wychowanie w Rosji Sowieckiej”¹⁾, opisuje *Nearing* swoje wrażenia z Rosji i daje obraz wychowania, poczynwszy od okresu przedszkolnego aż do najwyższych instytucyj naukowych.

W Rosji sowieckiej niema narazie ustalonego systemu wychowania, pedagogika znajduje się tam dopiero w stadjum prób i doświadczeń, w fazie tworzenia.

Gdy rewolucja z r. 1917 zerwała też z dawnym systemem w szkole i nałożyła na nią obowiązek stworzenia nowego systemu wychowania, któryby odpowiadał wymaganiom republiki robotniczej, pedagogowie rosyjscy zajęli się najnowszymi prądami wychowania w Europie, przetłumaczyli najlepsze dzieła pedagogiczne i zapoznali się z najnowszymi metodami nauczania.

Dotychczas szkoły sowieckie są laboratorjami doświadczałnemi, nie mają żadnego określonego systemu i wskutek tego każda szkoła jest inna, chociaż wszvstkie dażą do tego samego celu. Rosjanie dopiero w drugiej dziesiątce. XX. stulecia rozpoczęli swą pracę wychowawczą od początku i przyjęli doświadczenia zachodu, obecnie pracują z całą energją i entuzjazmem nad stworzeniem własnych metod.

Wychowawcy w innych krajach ulegają jeszcze wpływowi tradycji. Istniejące urządzenia społeczne mają wielki wpływ na system wychowania i często są poważną przeszkodą w postępie.

Rewolucja w Rosji usunęła stare formy społeczne i polityczne i dzięki temu Rosjanie mogli rozpocząć swą pracę nanowo. Od czasów rewolucji francuskiej pedagogowie na całym świecie nie mieli tyle swobody w kształtowaniu swej pracy stosownie do współczesnych potrzeb społecznych, co w Rosji. Chodzi teraz o rozwiązanie dwóch zagadnień, mianowicie: 1) określenie, jakie są te potrzeby społeczne i 2) w jaki sposób można je najlepiej zaspokoić. Na te dwa pytania pedagogowie rosyjscy szukają odpowiedzi.

Z początkiem XX w. Rosja stała pod względem kultury pedagogicznej i oświatowej stosunkowo nisko. Rząd robił wszystko, aby skrepować rozwój oświaty, a nauka była dostępna tylko dla warstw uprzywilejowanych. Minister oświaty Szyszczow wydał za zezwoleniem cara następujące oświadczenie: „Wiedza przynosi tylko wtedy korzyść, jeżeli się ją podaje jak sól w małych daw-

¹⁾ Education in Soviet Russia by *Scott Nearing*. London.

kach stosownie do okoliczności i potrzeb ludu. Nauczenie czytania mas przyniesie więcej szkody, niż pożytku“.

Entuzjazm na polu pedagogiki zbudził się dopiero wraz z rewolucją. Dotychczas ogół żył w nieświadomości i tylko mała jego część miała dostęp do wiedzy, po przewrocie zaś wszystkie uczelnie stały się otworem dla wszystkich i zaczęły do nich napływać tysiące studentów w poszukiwaniu wiedzy.

W pierwszym zapale robiono wielkie plany na przyszłość i na kongresie pedagogicznym w Moskwie w r. 1918 Łunaczarski, Krupskaja i inni przedstawiali we wspaniałych barwach przyszłe życie intelektualne i estetyczne nowej republiki. Jednak z powodu braku funduszy, wojny domowej, głodu i dezorganizacji ekonomicznej, mało zdziałano na polu oświaty aż do r. 1921. Dopiero od tego czasu zaczęła się rozwijać pedagogika rosyjska, a pierwszym staraniem pedagogów było przygotować naród do jego wyzwolenia. Przedewszystkiem starali się uprzystępnić wszystkim naukę i w tym celu postanowili stworzyć jednolitą szkołę sowiecką otwartą dla wszystkich.

Już w r. 1917 jednym z pierwszych czynów „Rządu Tymczasowego“ była sekularyzacja szkół podległych kościołowi, zaś w r. 1918 oficjalnie proklamowano rozdział szkoły od kościoła. Bezpośrednim rezultatem tego było usunięcie nauki religii i teologii ze wszystkich szkół publicznych.

Obecnie organizacja szkolnictwa w Rosji przedstawia się w ten sposób, że każda z republik (Rosyjska, Ukraińska, Białoruska i Kaukaska) ma swój wydział wychowania z komisarzem na czele, prócz tego każdy okręg, miasto i wieś mają własną organizację pedagogiczną, która ma autonomję, a tylko ogólne sprawy załatwia centralny wydział wychowania.

Władze wychowawcze biorą w Rosji odpowiedzialność za dziecko już od 3 go roku życia. Do 8 roku dziecko wychowuje się w ogródku dziecięcym, a dopiero w 8 roku przechodzi do szkoły elementarnej. Pedagogowie rosyjscy dotychczas mało poświęcali czasu wychowaniu przedszkolnemu, bo przedewszystkiem kładli nacisk na rozwój szkół elementarnych, zawodowych i na usunięcie analfabetyzmu. Wielkie zasługi około rozwoju wychowania dzieci w wieku przedszkolnym położyła pani Schlager, która obecnie jest kierowniczką takich szkół w Moskwie. Najwyżej stoją ogródki dziecięce przy tkalni „Trekgoznaja“ w Moskwie. Jest ich dziewięć i uczęszcza do nich 450 dzieci, są zaś pod nadzorem komitetu robotników fabrycznych. Tkalnia ta jest instytucją państwową i jak wszystkie fabryki w „Związku Sowietów“, podpisuje ona zbiorową umowę ze swymi robotnikami. Jednym z warunków jest to, że fabryka musi płacić pewną sumę na cele kulturalne robotników i z tych właśnie funduszy utrzymują się szkółki dla dzieci w wieku przedszkolnym. Do tych szkółek mogą uczęszczać tylko dzieci robotników pracujących w tej fabryce, a są one otwarte od 8 rano do 6 wieczorem, tak, że matki zajęte w fabryce mogą być spokojne o swoje dzieci.

Celem ogródków dziecięcych jest zapewnić dzieciom miłe otoczenie, dać sposobność do zabawy, dobrze je odżywiać i pomagać ich matkom. Dzieci zajmują się śpiewami, rysunkami i robotkami, urządzają wycieczki, zapoznają się ze swym otoczeniem i prostszymi formami życia społecznego.

Prawie przy wszystkich większych fabrykach rozwijają się podobne ogródki dziecięce, gdyż dąży się do tego, aby każdy zakład przemysłowy troszczył się o swoich robotników, a opieka nad robotnikami nie ogranicza się do wypłacania im należności — jak w innych państwach — lecz fabryki muszą się też troszczyć o mieszkanie, pożywienie i życie duchowe swych pracowników.

Rosjanie zajęli się też gorliwie literaturą dla dzieci. Dotychczas mieli wiele nieestosownych książeczek, taksamo jak w innych krajach, gdzieindziej jednak ciągle się je drukuje, bo się to opłaca. Natomiast pedagogowie rosyjscy postanowili stworzyć literaturę o wysokim poziomie naukowym i artystycznym. W tym celu utworzyła się specjalna komisja, do której należą utalentowani literaci, pedagogowie i psychologowie. Poddali oni rewizji całą dotychczasową literaturę dla dzieci i teraz starają się wydawać książki równocześnie zajmujące i pouczające.

W 8 roku życia, każde dziecko przechodzi do szkoły elementarnej, która się nazywa w Rosji „szkołą wychowania społecznego“. Dzieli się ona na dwa oddziały. Pierwszy oddział kończy dziecko w 12 roku życia, w drugim przebywa do 15 lub 17 roku, bo narazie jest kwestją sporną, czy dziecko w 15 czy dopiero w 17 roku życia może się specjalizować.

Przeważna ilość szkół elementarnych znajduje się po wsiach, bo aż 87,5%. Przeciętna szkoła elementarna na wsi jest bardzo źle wyposażona i warunki pracy w niej są nader ciężkie, a w dodatku dzieci wiejskie nie uczęszczają do szkoły regularnie, bo są rodzicom potrzebne do posług, tak, że w czasie żniw niemożliwym jest utrzymać je w szkole. Mimo tych trudności, w każdej szkole wiejskiej widać postęp w wychowaniu i wszędzie nauczyciele wprowadzają nowe metody.

Nearing zwiedził wiele szkół wiejskich i podaje w swym dziele zapytywania nauczycieli na nowe metody. Otóż jedna nauczycielka w szkole wiejskiej, która do r. 1923 uczyła według starego systemu mówi: „Stary system był bardzo łatwy. Uczyliśmy tylko czytania, pisania i nieco rachunków. Dzieci odpowiadały chórem a całe zajęcie nauczyciela polegało na tem, aby otworzyć książkę na odpowiedniej stronicy i kazać czytać. Była to praca zupełnie mechaniczna. Nowy system różni się zasadniczo od dawnego. Dzieci z początku wcale się nie posługują książkami, lecz uczą się przez obserwację otoczenia i porównanie. Same decydują o tem, czego się mają uczyć, a nauczyciel musi przemyśleć i przygotować lekcję... Jest to dla nas dość trudne, bo nie jesteśmy przygotowani do takiej pracy, a nawet wielu nauczycieli boi się tych metod i ja taksamo obawiałam się z początku. Obecnie poznałam wartość nowych metod. Dają one

sposobność do oryginalnej pracy, a dzieci przytem korzystają o wiele więcej i mają sposobność rozwijania swych zdolności“.

Inna szkoła wiejska miała jedną klasę „wzorową“, w której odbywała się nauka według nowych metod. Była to klasa dzieci początkujących, które nie posługiwały się jeszcze książkami. Ponieważ jednak nauka zaczęła się z końcem września, dzieci przynosiły do szkoły liście, nasiona i różne produkty jesieni. Pierwsze tygodnie poświęcone były roślinom i obserwacjom pogody jesiennej. Te dzieci nigdy nie były w ogródkach dziecięcych i poraz pierwszy przyszły do szkoły w 8 roku życia. Zamiast zacząć naukę z książek, zaczęły ją z życia — z życia wsi w jesieni. Nauczyciel czytał coś na ten temat z książki, ponieważ one jeszcze tego nie umiały, życie było dla nich książką. Studjowały je z wielkim zapałem i za miesiąc dowiedziały się wielu ciekawych rzeczy o swem otoczeniu.

Powyżej opisane szkoły — to typowe szkoły wiejskie, ze starem niedoskonałym urządzeniem, gdzie jednak już nauczyciele wprowadzają nowe metody. Naogół szkoły wiejskie dotychczas mało zrobiły postępów. Ażeby poznać rzeczywisty ruch pedagogiczny w Rosji, trzeba się przypatrzeć szkołom w miastach. Pod względem zewnętrznego urządzenia są one podobne do nowych szkół amerykańskich według systemu daltońskiego jednak w szczegółach są znaczne różnice, zwłaszcza w metodach nauczania na niższych stopniach.

Te różnice wykazuje *Nearing* na przykładach:

„Pewnego razu zwiedzałem szkołę elementarną w okolicy Moskwy i wszedłem najpierw do klasy pierwszej. Nauczyciel zaznajomił mnie z pracą w tej klasie i z metodą „bezksiążkową“, którą tu stosowano. Każde dziecko miało tylko zeszyt. Nauczyciel wypowiadał jakieś słowo n. p. „pies“ i kazał dzieciom przedstawić je w zeszycie. Oczywiście, że dzieci rysowały. Następnie nauczyciel wypowiadał zdanie „chłopiec i pies“. Dzieci narysowały chłopca i psa, a w miejsce słowa, którego nie umiały przedstawić rysunkiem, dawały myślnik. Taksamo czasowniki zastępowały myślnikami. Podczas pierwszych tygodni praca dzieci polegała na przedstawianiu rysunkiem słów i zdań i dopiero gdy sobie wytworzyły pojęcie zdania zaczynały się uczyć pisać.

Metodę „bezksiążkową“ uzupełniały wycieczki i praca zbiorowa. Kiedy zwiedzałem tę klasę dzieci zajmowały się tematem „nasza ulica“. To studjum polegało na wymienianiu przedmiotów widzianych na ulicy i na przedstawieniu ich rysunkiem na jednym arkuszu. Praca zbiorowa — w tym wypadku wspólne przedstawienie życia — odgrywa ważną rolę w szkołach sowieckich. Wszystkie te dzieci żyją w mieście, codziennie je oglądają, jaka więc może być lepsza metoda wychowania społecznego, jak kazać im wspólnie obserwować otoczenie, a potem je przedstawić zapomocą rysunku lub obrazka.

Wszystkie zajęcia zbiorowe na niższych stopniach ograniczają się do rzeczy konkretnych. Wiele siedmio i ośmioletnich

dzieci umie rysować przedmioty, które zwracają ich uwagę, nie są jednak jeszcze przygotowane do pisania, bo jeszcze nie są w stanie zrozumieć symbolów. Zaczynają więc naukę od rysunku i czasami dopiero skoro sobie wytworzą pojęcie abstrakcji, przechodzą do nauki — czytania i pisania.

Na wysokim stosunkowo poziomie stoi szkoła w Stalino- wie, mieście, które liczy 40.000 mieszkańców. Uczęszczają do niej dzieci od 8—10 roku życia. Na każdy przedmiot przeznaczona jest osobna sala dobrze wyposażona, jednak dzieci nie pracują tu indywidualnie według systemu daltońskiego, lecz zbiorowo. W każdej sali dzieci pracują nad jakimś zagadnieniem wziętem z życia społecznego i im dzieci młodsze, tem zagadnienia są bardziej proste i konkretne. Najmłodsze dzieci zastanawiają się n. p. nad życiem w domu i najbliższem sąsiedztwie. W drugim roku zajmują się życiem w mieście; w trzecim życiem w danym okręgu; w czwartym tematem nauki jest życie w całej danej okolicy. W piątym roku dzieci zaznajamiają się z życiem społecznym w całej Rosji. W następnych latach studjują stosunki ekonomiczne i handlowe w całym świecie.

W szkole tej taksamo jak w każdej szkole sowieckiej uczniowie mają samorząd. Kładą tu wielki nacisk na rozwój uczuć społecznych, gdyż chodzi przedewszystkiem o to, aby dziecko przygotować do życia, a takie dziecko, które nie nadaje się do życia w społeczeństwie, uważają za anormalne.

Drugim stopniem w organizacji szkół rosyjskich są szkoły zawodowe, które mają na celu wykształcić pożytecznych i inteligentnych robotników. Dziecko wstępuje do szkoły zawodowej po ukończeniu szkoły elementarnej i przebywa w niej 3 lub 4 lata. Szkoły te dzielą się na 3 główne grupy: 1) Szkoły poświęcone agronomji, a znajdujące się w centrach rolniczych, 2) Szkoły miejskie, znajdujące się w środowiskach przemysłowych, a poświęcone zawodom, które łączą się z handlem, przemysłem, naukami społecznymi i pedagogiką. 3) Szkoły fabryczne, zakładane przy fabrykach.

Wszystkie szkoły zawodowe są tak zorganizowane, że ściśle łączą teorię z praktyką, w ten sposób, że podczas studjów każdy uczeń poświęca pewien czas n. p. kilkanaście godzin tygodniowo praktyce, a po ukończeniu szkoły pracuje 1 lub 2 lata jako praktykant i dopiero potem ma pełne kwalifikacje do danego zawodu.

Szkoły fabryczne są to również szkoły zawodowe, lecz mają na celu przygotowywać tylko robotników fabrycznych. Są one 2-, 3- lub 4-letnie, a uczniowie uczęszczający do nich spędzają połowę czasu w fabryce, a połowę w szkole. W programie jest nauka rysunków, matematyki, ekonomji i nauk społecznych. Szkoły te, z daniem jednego z dyrektorów, mają dwa cele, mianowicie przygotować dobrych robotników i pod względem społecznym dobrych obywateli i komunistów, dlatego łączy się teorię z praktyką i kładzie wielki nacisk na nauki społeczne.

Uczniowie szkół zawodowych są w wieku od lat 14—20;

więc tak samo jak w szkołach amerykańskich, jest jednak ta różnica, że tu uczniowie nietylko mają samorząd w tym celu, aby utrzymać karność, ale biorą też udział w administracji szkoły, często też należą do partii politycznej.

Wyższe szkoły techniczne są trzecim stopniem w organizacji szkół sowieckich. Nie są one przeznaczone dla mas, jak szkoły elementarne i zawodowe, lecz dla specjalnie uzdolnionych w jakimś kierunku. Dzielią się one na 6 głównych grup: szkoły medyczne (których jest 66), szkoły pedagogiczne (336), szkoły rolnicze (152), szkoły przemysłowe (219), szkoły nauk społecznych (53), szkoły muzyczne i sztuk pięknych (92).

Szkoły te znajdują się przeważnie w starych i nieodpowiednich budynkach, lecz wszędzie istnieją dobrze wyposażone laboratoria, a biblioteki są zaopatrzone w najnowsze dzieła całego świata. Prawie we wszystkich tych szkołach porzucono metodę wykładów, wszędzie uczniowie pracują przeważnie w laboratoriach.

Na dosyć wysokim poziomie stoi wyższa szkoła techniczna w Stalinowie, w okręgu górniczym i przemysłowym. Uczniowie, którzy tu wstępują, muszą się wykazać przynajmniej jednoroczną praktyką, prócz tego muszą podczas trzechletnich studjów, przynajmniej 1 dzień w tygodniu i wakacje letnie poświęcić pracy w pobliskich fabrykach lub kopalniach. Po ukończeniu studjów w szkole technicznej, każdy musi rok lub dwa praktykować i dopiero gdy władze z kopalni lub fabryki i władze szkolne są z niego zadowolone, otrzymuje dyplom inżynierski.

Podobnie łączą teorię z praktyką we wszystkich wyższych szkołach zawodowych, aby w ten sposób usunąć dualizm, który panował poprzednio w wychowaniu, kiedy uniwersytety dawały samą teorię, a szkoły zawodowe samą praktykę. Rezultat był taki, że, ani ten, który ukończył uniwersytet, ani ten, kto skończył szkołę zawodową, nie był zupełnie kwalifikowany do swego zawodu, bo student z uniwersytetu nie był specjalistą, a uczniom ze szkoły zawodowej brakowało wykształcenia teoretycznego. Uniwersytety w swej dawnej formie stały się w dobie obecnej przeżytkiem. W Rosji przynajmniej zatracają już dawny charakter najwyższych uczelni i przestają być wszechnicami czyli zbiorem wszystkich kolegów. Uniwersytety powstały wtedy, kiedy całą wiedzę można było znaleźć w książkach. Nie było wtedy laboratoriów, z wyjątkiem pracowni alchemików, a i te nie cieszyły się uznaniem. W tych czasach rzeczywiście było praktycznie skupić kursy filozofii, prawa i teologii pod jednym dachem. Teraz mury uniwersytetu stały się za ciasne dla studjów. Uniwersytety wysyłają swych medyków na naukę do szpitali, a techników do fabryk. Ponieważ praca całego świata nie może się koncentrować w jednym miejscu, więc taksamo przygotowanie do tej pracy nie może się odbywać na jednej wszechnicy. Dlatego w Rosji pierwsze miejsce zdobywają sobie wyższe szkoły zawodowe, które znajdują się w odpowiednich środowiskach. Wpraw-

dzie w Rosji jest jeszcze wiele uniwersytetów, szczególnie w okolicach konserwatywnych, ale ich organizacja zupełnie się zmieniła.

Najwyższymi zakładami naukowymi w Rosji są „Instytuty ty” (laboratorja), których głównym zadaniem są badania naukowe i rozwiązywanie różnych problemów. Są to laboratorja poświęcone badaniom z różnych dziedzin wiedzy. Rząd sowiecki zakłada instytut, skoro wylania się jakieś nowe zagadnienie, a największym dotychczas jest „Instytut Pawłowa” w Leningradzie, poświęcony studjom psychologicznym, który obok Instytutu Pasteur'a i Rockefeller'a jest największy na świecie.

Jest też wiele Instytutów poświęconych kwestjom społecznym, medycynie i naukom przyrodniczym.

W Moskwie znajduje się Instytut, w którym kształcą się nauczyciele nauk społecznych. Kandydaci do Instytutu muszą przygotować pracę na podobne tematy, jak „Marx i Ricardo”, „Stosunki dyplomatyczne amerykańsko-angielskie” i t. p. Gdy praca zostanie przyjęta, muszą zdać egzamin z czterech przedmiotów, mianowicie z ekonomji, filozofji, historii zachodu i historii rosyjskiej. Następnie wstępują na trzyletni kurs do „Instytutu”. Tutaj dalej pracują systematycznie w tym kierunku, a praca skupia się w seminarjach, złożonych najwyżej z 15 osób.

Każdy student podczas pobytu w „Instytucie” dostaje miesięcznie 130 rubli, a za to wymaga się od niego aby 1) przynajmniej 4 godziny tygodniowo uczył robotników w fabryce; 2) aby przez pierwszy rok uczył przynajmniej 6 godzin tygodniowo w jakiej szkole elementarnej lub fabrycznej; 3) w drugim i trzecim roku musi uczyć w jakiejś wyższej szkole zawodowej lub na uniwersytecie w charakterze asystenta.

W ten sposób łączą oni pracę teoretyczną i badania naukowe z praktyką pedagogiczną.

Obecnie powstają ciągle nowe Instytuty, poświęcone różnym dziedzinom wiedzy, a pracują w nich najzdolniejsi ludzie, którzy są kierownikami nowego porządku społecznego w Rosji.

Taka jest w ogólnych zarysach organizacja szkolnictwa w Rosji. Oto krótkie zestawienie wszystkich stopni szkół:

- I. Wychowanie przedszkolne od 3—8 roku życia.
- II. Szkoły powszechne od 8—18 względnie 19 roku, mianowicie: a) szkoła elementarna do 15 roku, b) szkoła zawodowa do 18 lub 19 roku. Do tej grupy należą też szkoły fabryczne.
- III. Wyższe szkoły techniczne dla specjalistów (lekarzy, inżynierów, pedagogów i t. d.).

IV. „Instytuty” czyli laboratorja, gdzie kształcą się przywódcy nowego porządku społecznego.

Szkoły rosyjskie są przede wszystkim otwarte dla dzieci robotników i włościan i gdzie zachodzi wybór między dzieckiem kapitalisty a dzieckiem robotnika, tam dziecko robotnika ma pierwszeństwo. Za mało było miejsca w szkołach sowieckich dla wszystkich dzieci, więc dzieci bogatsze ustąpiły miejsca dzieciom robotników. Dzieciom zamożnym utrudnia się nawet naukę, bo

muszą ją one opłacać, podczas gdy dzieci robotników nie tylko uczą się bezpłatnie, lecz często dostają utrzymanie i stypendja.

Wicekomisarz szkół publicznych, Jan Riappo, tak mówi o tej kwestji: "Zagraniczne gazety potępiają władze sowieckie, że te usuwają burżuazję ze szkół. A przecież dzieci kapitalistów uczęszczają po to do szkół, aby nabyć wiedzę celem gnębienia niższych warstw społecznych. Poczóż więc mamy kształcić naszych wrogów? Oczywiście, że my dlatego nie dopuszczamy ich dzieci, bo niema dość miejsca dla dzieci wieśniaków i robotników. My dążymy do sproletaryzowania szkół, tak samo, jak zrobiliśmy z naszym przemysłem i rządem".

Nowe wychowanie w Rosji sowieckiej różni się od wychowania innych krajów zasadniczo, ponieważ ustroj społeczny innych państw różni się od ustroju republiki rosyjskiej. Pedagogowie rosyjscy postawili sobie za cel przygotować nowe pokolenie do życia w nowej organizacji społecznej, stworzonej przez rewolucję i bez znajomości społecznej filozofji sowieckiej trudno jest zrozumieć pedagogikę sowiecką.

Przywódcy sowieccy wierzą, że w niedalekiej przyszłości klasa robotnicza, oświecona i zorganizowana, zapanuje nad ziemią, przemysłem, handlem i innymi gałęziami produkcji, a wtedy nie będzie już podziału na właścicieli i robotników, bo właściciele sami będą robotnikami, znikną więc różnice klasowe. — Przejście władzy z warstwy posiadającej do warstwy robotniczej jest rzeczą rewolucyjną i właśnie teraz Rosja jest w okresie przejściowym w rozwoju życia społecznego.

Po tej rewolucji społecznej, robotnicy zamiast produkować nadmiar dla warstwy rządzącej i starać się o dobrobyt dla niej, sami będą korzystali z owoców swej pracy i dobrobytu.

To jest ideałem Sowietów, do którego dążą wytrwale i do którego przygotowują swój naród. Pracę swą rozpoczęli od tępienia analfabetyzmu, udostępnienia szkół i oświaty wszystkim, a entuzjazm tego narodu, tak długo uciskanego przez carów, nie da się — zdaniem Nearinga — z niczem porównać. Nearing mówi, że walka o podniesienie oświaty i stworzenie odpowiedniego systemu edukacji w Rosji jest jednym z najwspanialszych dramatów, jakie dotychczas widział.

Wprawdzie praca doświadczalna na polu wychowania rozwija się we wszystkich kulturalnych krajach, lecz tam ogranicza się ona do kilku szkół doświadczalnych, dostępnych tylko dla wybranej garstki dzieci, podczas gdy w Rosji nowe wychowanie jest oddane na usługi szerokich mas i w obecnej pracy doświadczalnej tworzy się nowy sowiecki system wychowania.

H. K.

Formy dokształcania nauczycieli.

Dotychczas przyjęły się u nas dwie formy dokształcania nauczycieli. Jedną z nich, bezwzględnie doskonalszą, są kursy: w zakresie wykształcenia seminarjalnego — wakacyjne, w zakresie egzaminu wydziałowego — roczne. Niewielka stosunkowo liczba tych ostatnich, często warunki rodzinne, finansowe i t. p. utrudniają naszemu ogółowi korzystanie z tych kursów. Z pomocą więc przyszedł Uniwersytet Korespondencyjny, forma już znacznie mniej doskonała od poprzedniej: żywego słowa nie zastąpi słowo drukowane. Uniwersytet Korespondencyjny wprawdzie organizuje podczas ferij świątecznych kilkoniowe konferencje, są one jednak zbyt krótkie, by pozwalały na wyjaśnienie wszystkich wątpliwości, jakie się podczas pracy samodzielnej słuchaczom nasuwają. Poza tem trzeba mieć odpowiednie przygotowanie teoretyczne oraz metodę samodzielnej pracy, by korzystać z tej formy kształcenia się, a szkoły nasze tego dotychczas nie dawały. To też większe środowiska radzą sobie w ten sposób, że organizują kursy wieczorowe, dostępne jednak tylko dla sił miejscowych. Pozostaje więc znaczna liczba takich nauczycieli, którzy — mając ochotę dokształcania się — z tych lub innych względów z dotychczasowych form dokształcania korzystać nie mogą. Stąd konieczność stworzenia takiej formy, która — usuwając wszystkie te niedogodności i utrudnienia — ułatwiła drogę dalszego kształcenia się jak najszerszemu ogółowi. Najodpowiedniejszą wydaje mi się forma pośrednia, polegająca na połączeniu pracy samodzielnej z kursową. Organizacja tego rodzaju kursów, które możnaby nazwać wakacyjnymi kursami wydziałowymi, przedstawiałaby się następująco: 1) Program Wyższego Kursu Nauczycielskiego dzieliłby się na dwie części. 2) Przygotowaniem do samodzielnej rocznej pracy w zakresie pierwszej części byłby miesięczny kurs wakacyjny. 3) Następny kurs wakacyjny częściowo byłby poświęcony na uzupełnienie pracy rocznej, częściowo zaś na przygotowanie słuchaczy do samodzielnych studjów w zakresie części drugiej programu. 4) Ostatni kurs (trzeci) wakacyjny miałby na celu powtórzenie materiału i bezpośrednio już przygotowanie do egzaminów. 5) Praca roczna polegałaby na przeobrażeniu zadanej lektury, tudzież opracowywaniu referatów i odsyłaniu ich prelegentom do poprawienia. Możliwy też w razie potrzeby organizować konferencje podczas ferij świątecznych.

Projekt tego rodzaju kursów, jako myśl jednostki, wymaga przedyskutowania w szerszym gronie. Wydaje mi się, że Sekcja Kształcenia Nauczycieli miałaby tu pole działania. Chodziłoby przede wszystkim o opracowanie programu: każdy kurs wakacyjny musiałby mieć wyraźnie wskazany zakres pracy przygotowawczej. Inicjatywę organizowania kursów, wybór prelegentów oraz kierownictwo administracyjne możnaby pozostawić ogniskom bądź oddziałom czy wreszcie Kołom S. K. N. Związku P. N. S. P.

Do organizowania Wakacyjnych Kursów Wydziałowych najbardziej — zdaniem mojem — nadawałyby się miejscowości, w których znajdują się seminarja nauczycielskie, a to z następujących względów: 1) pracownie i biblioteki pozwoliłyby na racjonalniejsze prowadzenie kursów; 2) Internaty rozwiązałyby sprawę pomieszczenia większej liczby osób, co z jednej strony wpłynęłoby na obniżenie kosztów utrzymania, z drugiej zaś — umożliwiłoby organizowaniu kursów dwucli typów np. przyrodniczo-geograficznego i humanistycznego i t. p.;

spowodowałyby to zmniejszenie liczby prelegentów do przedmiotów pedagogicznych, a więc zmniejszenie wydatków, związanych z organizacją kursu: godziny przedmiotów pedagogicznych mogłyby być organizowane dla słuchaczy obu kursów razem.

B. Kubski.

Zjazd Nauczycieli Szkół ćwiczeń i przedmiotów pedagogicznych w Seminarjach Nauczycielskich.

Staraniem Sekcji Kształcenia Nauczycieli Związku P. N. S. P. odbył się w dniach 5 i 6 stycznia b. r. powyższy Zjazd według zapowiedzianego programu, mianowicie: w pierwszym dniu wygłoszono referaty: B. Kubski z Siennicy: „Szkoła ćwiczeń jako warsztat hospitacyjny i ćwiczeniowy”. Korreferat na ten temat: Kol. A. Baranowska z Warszawy. — Drugi referat: „Eksperymentowanie w szkole ćwiczeń”. J. Hajdukiewiczówna z Wołkowyska. — Popołudniu: Referaty na temat „Praca wychowawcza w Seminarjum i w szkole ćwiczeń” — wygłosiły M. Jaworska i kol. M. Smulikowska ze Lwowa.

Drugi dzień obrad wypełniły referaty: 1) B. Chróścickiego z Warszawy na temat: „7-mio czy 4-ro klasowa szkoła ćwiczeń” i 2) K. Makucha z Warszawy: „Praktyka pedagogiczna uczniów seminarjum na tle ustawy oszczędnościowej z grudnia 1925 r. i nowych programów ministerjalnych”.

W zjeździe wzięło udział 136 osób z pośród nauczycielstwa, dyrektorów i kierowników 54 seminarjów. Ze strony władz szkolnych przybyli z Min. O. P. Naczelnik Wydziału Kształcenia Nauczycieli p. Radwan i wizytator p. Pieracki, z Kuratorjum O. W. Nacz. p. Dzierżyński i wiz. p. Chmielewski, nadto kurator okręgu szkoln. wołyńskiego, p. Szelągowski.

Zjazd zagał Dr Kupczyński, przewodniczący S. K. N. Sekretarował p. Młyński z Białegostoku. — Imieniem Zarządu Głównego powitał Zjazd wiceprezes Smulikowski — imieniem Władz Szkolnych przemawiał zaraz po pierwszym referacie p. Naczelnik Radwan. Ożywiona dyskusja około wysuniętych przez referentów tez, podanych w grudniowym Nrze „Ruchu Pedag.” oraz nowych zgłoszonych na Zjeździe, toczyła się na plenarnych posiedzeniach, budząc duże zainteresowanie. Dominującą nutą, nadającą ton Zjazdowi, była troska uczestników jak w dezorganizowanych ustawą oszczędnościową warunkach pracy zapewnić uczniom seminarjum możliwie dostateczne zawodowe przygotowanie. Stwierdzono ogólnie za niski cenzus naukowy uczniów przyjmowanych do seminarjum, ze szkół powszechnych różnych stopni organizacyjnych i słabych uczniów

ze szkół średnich. Niedostateczne przygotowanie ogólne uczniów seminarjum na kursie IV. i V., gdy przystępują do hospitacji i praktyki pedagogicznej. Niemożność przy obecnym wymiarze czasu i przygotowaniu uczniów seminarjum do zorganizowania praktyki pedagogicznej, którą oprócz ustawy oszczędnościowej obcięto jeszcze i Ministerstwem O. P., w nowych programach dla seminarjów. Podkreślono zupełny brak choćby linii wytycznych dla pracy wychowawczej w programach — co więcej — skreślenie urzędowe czasu przeznaczonego na opiekę wychowawczą jest smutną ilustracją realizowania szumnych słów programu ministerjalnego o ważności zadań wychowawczych seminarjów. Zobrazowano nędzę szkół ćwiczeń jako warsztatów praktyki pedagogicznej, które wbrew słowom przedstawicieli Ministerstwa doprowadza się wzorem b. Galicji jedynie do 4-ro klasówek — a rozwinięte wyżej stara się obniżyć lub odbiera im się oszczędnościowo siły nauczycielskie. Podkreślono szkody wynikłe wskutek zwinięcia Instytutu Nauczycielskiego i Instytutu Pedagogicznego, które dostarczały tak seminarjom jak i szkołom ćwiczeń dobrze przygotowanych nauczycieli.

W ostatecznej konkluzji stwierdzono, że 7-mio letnie doświadczenie, jakie nas dzieli od sejmu nauczycielskiego w r. 1919 potwierdziło zapatrywanie Sejmu Nauczycielskiego, iż 5-cio letnie seminarja nie są wystarczające dla należytego przygotowania nauczycieli szkół powszechnych, że formę kształcenia należy zmienić w ten sposób, aby najpierw zapewnić wykształcenie ogólne na poziomie dobrej szkoły średniej, następnie dopiero dawać przygotowanie zawodowe teoretyczne i praktyczne conajmniej 2-letnie. Przejściowo należałoby koniecznie obecnie seminarja przedłużyć na lat 6. Oprócz tego należy jednak stwarzać odpowiednie warunki pracy, tak przez należyte pomieszczenie, urządzenie, pomoce naukowe, dobór sił nauczycielskich — a nakazem chwili powinno być coinięcie ustawy oszczędnościowej, rujnującej warsztat pracy seminaryjnej nawet i w tak bardzo trudnych warunkach 5-cio letnich seminarjów. Organizować bezwzględnie 7-mio letnie szkoły ćwiczeń — jako typowe szkoły powszechne, a nie kadłubowe cztero-klasówki.

Streszczenie referatów, przyjęte tezy i przebieg dyskusji podany zostanie w następnych N-rach „Ruchu Pedag.“

mk.

Recenzje.

Prof. P. Sandiford. „Szkołnictwo angielskie“. Przełożył *Prof. Wł. Gumpłowicz*. Uzupełnił *Wiz. Jan Hellmann*. Nakładem „Naszej Księgarni“ Związku Pol. Naucz. Szk. Powsz. Warszawa 1927. Wyd. z zapomogi Komisji Pedagogicznej Min. W. R. i O. P. Biblioteka dzieł pedagogicznych Nr. 6. Str. 196.

Po wydaniu klasycznego dzieła *J. Wł. Dawida* „Inteligencja, wola i zdolność do pracy“ w 3 tomach ukazała się, jako Nr. 6 Bibl. Dzieł. Ped. książka, poświęcona organizacji szkolnictwa w Anglii. Praca ta składa się z 13 rozdziałów, w których autor daje przejrzysty obraz angielskich stosunków szkolnych; ostatni rozdział, w opracowaniu wizytatora J. Hellmanna uzupełnia pracę Standiforda i zaznajamia czytelnika z rozwojem szkolnictwa w Anglii w ostatnim dziesięcioleciu aż do roku 1924. Ustrój i rozwój szkolnictwa angielskiego rozpatruje autor na tle tamtejszych stosunków geograficznych, gospodarczych i społeczno-politycznych, tudzież w związku z właściwościami psychiki narodu angielskiego, między którymi podkreślić należy indywidualizm, umiłowanie wolności i swobody, zmysł praktyczny. W dobie powojennej ujawnia się też, podobnie jak w innych krajach, coraz wyraźniejsza dążność do przeobrażenia szkolnictwa angielskiego, w szczególności od czasu reform ministra Fishera, w duchu nowoczesnych prądów wychowawczych i nowych stosunków społecznych. Pomimo silnie tkwiącego w duszy angielskiej konserwatyzmu, idea nowego wychowania i demokratycznego ustroju szkolnego toruje sobie zwycięsko drogę.

Na tem tle zaznajamia nas autor z administracją szkolną, ze stanem szkolnictwa powszechnego, uzupełniającego i średniego, z organizacją opieki nad zdrowiem, i wychowaniem fizycznym młodzieży, ilustrując poszczególne działy danymi statystycznymi, diagramami i programami. Nader interesujące są rozdziały, dotyczące kształcenia nauczycieli szkół powszechnych i średnich.

Podstawą kształcenia zawodowego jest w zasadzie przygotowanie w zakresie solidnego programu gimnazjalnego. Instytuty, przeznaczone do kształcenia osób, przygotowujących się do służby w publicznych szkołach powszechnych, nazywają się w Anglii *training colleges*. Obejmują one zazwyczaj studjum dwuletnie, a nadto istnieją instytuty nauczycielskie przy uniwersytetach, obejmujące kurs trzech-, a nawet czteroletni w charakterze fakultetu pedagogicznego, który jest integralną częścią uniwersytetu. Pomyślnie zorganizowanie takich studjów — mówi Standiford — oto jedyny w swoim rodzaju przyczynek Anglii do ogólno-światowego problemu kształcenia przyszłych nauczycieli. Słuchaczy trzech- i czteroletnich studjów, o ile chodzi o ich studia akademickie, nie można odróżnić od innych studentów uniwersytetu. Biorą oni udział we wszystkich społecznych przywilejach uniwersytetu — w jego życiu zbiorowym. Przez kilka lat ci przyszli nauczyciele szkół powszechnych żyją w naukowej i społecznej atmosferze uniwersytetu, i znać po nich bardzo wyraźnie, jak to rozszerza ich widnokreśli i dodaje rozmachu charakterom. Podczas gdy inni kandydaci nauczycielscy prawie wyłącznie oddychają atmosferą szkółki, gdzie wszyscy koledzy są przyszłymi nauczycielami ludowymi, a kształcenie jest poniekąd ciasno profesjonalne, to ci słuchacze kursów 3 i 4-letnich żyją razem z rówieśnikami, przygotowującymi się do przeróżnych za-

wodów w służbie kościoła i państwa, ciągle stykają się z profesorami, którzy reprezentują najwyższy istniejący w danej dziedzinie poziom wiedzy.

Chociaż Anglii jeszcze daleko do owego stadium, kiedy od każdego nauczyciela będzie można wymagać prawidłowego wykształcenia, jednak uczyniono wielki postęp. Postęp ten będzie jeszcze szybszy, jeśli ogół obywateli zrozumie, że nauczyciele wykształceni, a otrzymujący odpowiednie wynagrodzenie za swą pracę, są bezwzględnie konieczni dla dobra kraju. Nie należy także zapominać, że przez przyłączenie kształcenia nauczycieli szkół powszechnych do innych zadań sprężystych uniwersytetów nowoczesnych Anglija przyczyniła się w sposób, jak najbardziej godny uwagi, do rozwiązania jednego z najtrudniejszych zagadnień naszego czasu.

Przeciętne uposażenie w stosunku rocznym przedstawia się w Anglii następująco: Kierownik szkoły powszechnej otrzymuje około 400 funtów szterl. (ok. 17000 zł.), nauczyciel dyplomowany około 300 funtów szterl. (ok. 13000 zł.), dyrektor szkoły średniej około 760 funtów szterl. (ok. 33000 zł.), nauczyciel szkoły średniej około 400 funtów szterl. (ok. 17000 zł.). Uposażenia nauczycieli w Londynie są wogóle wyższe, niż w innych okręgach. Zabiega o to stolica celem zapewnienia sobie dopływu lepszych sił nauczycielskich

Z rozdziału ostatniego dowiadujemy się, że zagadnienie jedności szkolnictwa nie jest w Anglii postawione i zdecydowane wyraźnie, w każdym bądź razie zrobiony jest ważny krok w kierunku stopniowego przekształcenia szkoły średniej na 4-letnią i zapewnienia w niej miejsc dla zdolniejszej młodzieży, przechodzącej ze szkół powszechnych. Stosowany bywa system selekcji i przyjęcie zależy od wyniku egzaminu wstępnego.

Książka Standiforda w doskonałym przekładzie prof. Gumpłowicza, uzupełniona ważnymi danymi przez wizyt. Hellmanna, daje przejrzysty obraz szkolnictwa angielskiego i stanowi źródło informacji niezbędnych dla każdego polityka i nauczyciela. Wartość i ważność książki podnosi jeszcze fakt, że jest ona dziś szczególnie aktualną u nas — w chwili, kiedy dokonuje się intensywne prace nad ustawą o ustroju szkolnictwa w Polsce. Znajomość organizacji szkolnictwa w innych państwach dostarczyć może cennego materiału porównawczego, co nam do pewnego stopnia ułatwi rozwiązanie tak istotnego problemu, jak przyszłość edukacji młodzieży polskiej. Sądźmy też, że każdy nauczyciel i każdy świątły obywatel zaznajomi się dokładnie z wartościową książką prof. Standiforda.

H. R.

Kronika pedagogiczna.

Wykłady pedagogiczne przez radio. Z powodu przypadającej 17 lutego r. b. setnej rocznicy śmierci słynnego pedagoga szwajcarskiego Henryka Pestalozziego odbył się dodatkowy wykład pedagogiczny 13 lutego o godz. 19 min. 30 p. Józefa Włodarskiego p. t. Henryk Pestalozzi.

W marcu odbywać się będą nadal normalne wykłady pedagogiczne przez radio, przeznaczone przede wszystkim dla nauczycielstwa, a zorganizowane staraniem Ministerstwa W. R. i O. P. Wykłady odbywać się będą w poniedziałki o g. 17-30. Program odczytów od 7 marca następujący: 7 marca p. dr. Ignacy Myślicki. Szkoła pracy a rozwój gospodarczy. — 14 marca p. Jan Hellman. Nowe szkoły. — 21 marca p. Władysław Przanowski. Roboty ręczne w programie nauczania. — 28 marca p. dr. Sławomir Czerwiński. Zagadnienie reformy ustroju szkolnictwa w Polsce.

Z KRONIKI MIĘDZYNARODOWEJ.

Konferencja w Pradze, którą urządza genewskie „Międzynarodowe Biuro wychowania” 18 i 19 kwietnia na temat „Pokój przez szkołę” obejmując między innymi następujące referaty: „Zagadnienia wychowania pokojowego ze stanowiska psychologów” prof. Boveta z Genewy, „Badania naukowe uczuć i sądów u dzieci — metody i rezultaty” prof. Prescott’a z Harvard, „Ankieta o uczuciach dziecka” prof. Fridricha z Brna, „Wychowanie pokojowe i podręczniki nauk przyrodniczych” D-ra Kamaryta z Bratislavy, „Podręczniki historii w nowopowstałych państwach” referat Fundacji Carnegiego, „Nauka o Lidze Narodów w szkole” prof. Kronenberga z Bydgoszczy, szereg referatów o korespondencji międzyszkolnej, stosunkach między młodzieżą różnych narodów i t. d. Językiem szeregu referatów ma być esperanto, uznany za ważny środek pokojowego zbliżenia narodów. Bliższe informacje: „Bureau International d'Éducation”, rue Charles Bonnet, Genève.

Nowe konkursy amerykańskie zgłoszono na następujące dwa tematy: 1) Nauczyciel, jako apostoł międzynarodowej dobrej woli (goodwill) — dla słuchaczy kolegów nauczycielskich i uniwersytetów; 2) Jak młodzież świata może popierać międzynarodową dobrą wolę (goodwill) — dla uczniów wyższych roczników szkół średnich.

Komitety krajowe w poszczególnych krajach przesyłają najlepsze prace swego kraju do Sekretarjatu Amerykańskiej Ligi Szkolnej (Dr Fannie Fern Andrews, 405 Marlborough Street, Boston, Mass. U. S. A.) do 1 lipca 1927. Za najlepsze prace wyznaczone są po 3 nagrody 75, 50 i 25 dol. Tasama Liga zgłasza drugi konkurs z 2-ma nagrodami 300 i 500 dol. za najlepsze prace na temat: „Co może uczynić Liga Narodów dla utrzymania pokoju światowego i popierania dobrobytu ludzkości”? Bliższe warunki obu konkursów w Sekretarjacie Ligi.

Rezultat tamtegorocznego konkursu na 12 bohaterów ludzkości został niedawno ogłoszony. Pół miliona dzieci, naturalnie przeważnie amerykańskich i angielskich, wzięło w nim udział. Tem tłumaczy się też, że najwięcej głosów pa-

dło na następujące nazwiska: Leonis Pasteur, Abraham Lincoln, Christopher Columbus, George Washington, Benjamin Franklin, Woodrow Wilson, Florence Nightingale, Joanna Orleańska, Sokrates, Jan Gutenberg, David Livingstone, George Stephenson. Wśród odpowiedzi były też — choć nieliczne prace ze szkół polskich.

„World Federation of Education Associations“ zwołuje swoją drugą konferencję (pierwsza odbyła się w r. 1925 w Edynburgu w Szkocji*) na 7—12 sierpnia 1927 r. do Torouto w Kanadzie. Generalny Sekretarjat (Charles H. Williams, 101 Jasse Hall, Columbia, Missouri, U. S. A.) przesyła na żądanie programy.

* * *

CZASOPISMA POLSKIE.

Minerwa Polska. Kwartalnik poświęcony historii szkolnictwa i wychowania w Polsce. Redaktor: *Prof. Dr. Stanisław Lempicki*. Lwów, wyd. Zakładu Narod. im. Ossolińskich.

Polskie czasopiśmiennictwo pedagogiczne wzbogaciło się ostatnio nowym kwartalnikiem naukowym, który zdola zapełnić poważną lukę w naszej literaturze. Kwartalnik obejmować będzie działy: rozpraw, notatek i materiałów, kroniki i bibliografji. Wysoki poziom naukowy czasopisma i jego żywotność zapewnione są dzięki wybitnym współpracownikom. Obok redaktora naczelnego prof. Lempickiego wchodzi w skład Komitetu redakcyjnego badacze dziejów oświaty i szkolnictwa w Polsce, jak: profesorowie Kot, Wrzosek, ks. Ijjałek i prof. Tync. „*Minerwa Polska*“ pozostawać będzie w naukowym kontakcie z „Ministerjalną Komisją do badania dziejów wychowania i szkolnictwa“ i z jej oddziałami w Krakowie, Lwowie i w Warszawie.

W styczniu 1927 r. wyszedł I zeszyt „*Minerwy Polskiej*“ i zawiera treść następującą: *Jan Henryk Pestalozzi* (Studjum Dr W. Bobkowskiej) — Botanika i zoologia dla szkół narodowych w latach 1785—1789 (*Prof. J. Rostafiński*) — Poglądy na nauczanie historii w 18 w. (*Dr H. Pohoska*) — Szkolnictwo polskie w b. zaborze pruskim w 19 w. (*Dr L. Regorowicz*) — Zasługi ś. p. St. Sobieskiego na polu dydaktyki historycznej (*Dr K. Sochaniewicz*) — Nadto bogate notatki i materiały, tudzież oceny dzieł pedagogicznych, Kronika i zapiski bibliograficzne stanowią cenne źródło, umożliwiające samokształcenie nauczycielstwa szkół powszechnych i średnich.

„*Kształt i Barwa*“ jedyne w Polsce czasopismo poświęcone estetycznemu kształceniu i nauczaniu rysunków w szkołach wszystkich typów wyszło już z druku jako organ Centralnej Komisji Rysunkowej Z. P. N. S. P. (rocznik V). Na pismo to o bardzo ciekawej treści, bogato ilustrowanej, w artystycznie pomyslanej okładce na doborowym papierze, słusznie zwrócić uwagę Ministerstwo W. R. i O. P. i polecić nauczycielom rysunków szkół powszechnych, średnich i seminarjów naucz. oraz zarządom bibliotek nauczycielskich.

Rocznik V jak i poprzednie zamawiać można w Centralnej Komisji Rysunkowej we Lwowie (Ognisko Naucz. Gmach Skarbka).

*) Por. obszernie sprawozdanie prof. Romana Dyboskiego w „*Ruchu Pedagogicznym*“ z r. 1925 str. 233—251 p. t. „Światowy Kongres Nauczycielski w Edynburgu“.

CZASOPISMA MIĘDZYNARODOWE.

„*Das Werdende Zeitalter*“ niemiecki organ „Ligi Nowego Wychowania“ przynosi w ostatnim podwójnym zeszyście zeszyt rocznym (Nr 5/6) szereg artykułów o nowej szkole w różnych krajach, wykazując wspólne wszystkim dążeniom pierwiastki. Znajdujemy więc artykuł Beatrice Ensor „O nowym wychowaniu w Ameryce“, Scott Nearing'a „Rosyjskie próby wychowawcze“, Marji Steinhauß „Młodzież rosyjska i jej kontakt z zagranicą“, anonimowy artykuł „Szwajcarski ruch młodzieży“, naszego współpracownika M. Friedländera „Dążenia do odnowy wychowania w Polsce“, Franka Walsera „Wychowanie w Egipcie“. Ponadto: Elżbiety Rotten „O istocie wolności w wychowaniu“, J. Skjoldborga „Z mego dziennika szkolnego“ i. i. Przegląd czasopism, książek, kronika. Nakład: Dr Karl Hönn Landschlacht am Bodensee, Szwajcarja. Półrocznie Mk. 3 — lub Frszw. 5. Miesięcznik.

„*Progressive Education*“, kwartalnik amerykańskiego Zrzeszenia „Progressive Education Association“ (Washington D. C., 10 Jackson Place, U. S. A., rocznie 2 dol.) poświęca zeszyt l. b r. twórczości dziecka w dziedzinie muzyki („Creative Expression through music“) Artykuły: „Ogólny pogląd na kształcenie muzyczne dzieci“, „Próby w komponowaniu melodyj“, „Twórcze wypowiedzenie się w muzyce“, „Racjonalna nauka muzyki“, „Twórcza działalność przez wyrób instrumentów muzycznych“ i wiele innych, oraz kilkanaście ilustracyj z życia dzieci w szkołach amerykańskich, wykazują, jakie dodatnie rezultaty osiągają w tej dziedzinie metody szkoły twórczej.

CZASOPISMA NIEMIECKIE.

„*Schulreform*“ Nr 1. (A. Haase, Wiedeń, Rennweg 58) przynosi obszerną, gruntowną pracę Dra K. Fürtmüllera „Unifikacja austriackich szkół średnich“, rozważającą zagadnienie dróg i możliwości nowoczesnej, jednolitej organizacji szkolnictwa średniego; rozważania poparte są imponującym materiałem faktycznym z prób i badań przeprowadzonych w Austrii.

„*Quelle*“ Nr 1. (Verlag für Jugend und Volk, Wiedeń, Burg-ring 9) zawiera między innymi pracami godny uwagi artykuł angielskiego męża stanu Philipa Snowdena „Podstawowe zagadnienia reformy wychowania“, Ph. Steiskala „Stosunek Pestalozzi'ego

do Austrii", R. Rotheego „Nasza teka Pestalozzi'ego" — szereg prac rysunkowych i ornamentacyjnych na temat życia i działalności wielkiego pedagoga, oraz w. in. z dziedziny metodyki, wychowania cielesnego, muzycznego (uroczystość Bethowenowska), przedszkolnego (Montessori „Otoczenie dziecka"), pedagogiki międzynarodowej („Nowa szkoła w dzisiejszych Włoszech i Rosji") i in.

„*Neue Erziehung*" Nr 1. (Hensel & Co. Berlin NW. 7, Georgenstr. 46 a) poświęcony jest zagadnieniom wychowania przedszkolnego w duchu Marji Montessori (32 stron!) i wychowawczemu znaczeniu praktycznej pracy młodocianych. — Nr 2 daje większą pracę Henny Schumacher: „Pestalozzi, człowiek i dzieło", W. Westphala „Uniwersytet i szkoła" — w obu zeszytach ponadto wiele interesującego materiału.

„*Pädagogische Werte*" (dwutygodn. A. W. Zickfeld Osterwick a/Harz, Niemcy) omawia w Nrze 1. zagadnienie astronomji w szkole, w Nrze 2. zagadnienia nauki języków obcych, w Nrze 3. zagadnienia związane z nauczaniem i wychowaniem dzieci umysłowo upośledzonych.

Dr. M. F.

Prenumerata roczna	8 zł	Nabyć można w Administracji „Ruchu Pedagogicznego" w Krakowie, Rynek główny 29, II piętro.
„ „ półroczna	4 zł	
Cena oddzielnego zeszytu 1 zł	50 gr	

Ogłoszenia na okładce: cała strona 60 zł, pół strony 40 zł, ćwierć str. 25 zł;
w tekście: cała strona 50 zł, pół strony 30 zł, ćwierć strony 20 zł.

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