

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

Jan Henryk Pestalozzi, a dzisiejsze prądy pedagogiczne.

Sto lat minęło od chwili, kiedy w małym szwajcarskiem miasteczku Birr bez rozgłosu i bez oznak głębokiego żalu złożono do grobu wielkiego pedagoga J. H. Pestalozziego. Szedł w ziemię przez jednych zapomniany, przez drugich zbezczeszczoney, bo nie dorosł duchem do jego ducha, nie pojęli wielkiej myśli jego, nie zrozumieli, że pracą swą nauczycielską i dziełami pedagogicznymi stwarzał nowe wartości, które dopiero dzisiaj przenikają w życie i w nowych prądach pedagogicznych znajdują swe urzeczywistnienie.

Urodził się w Zurychu w r. 1746. Z domu rodzinnego wyniósł cześć dla wychowawczego wpływu, rodziny, szczególnie matki, z młodzieńczych studjów całą ideologję oświecenia wraz z humanitarnem zajęciem się nieszczęśliwym i maluczkiem — wieśniakiem, więźniem, kaleką, dzieckiem zaniedbanem, sierotą. Społeczne i polityczne poglądy czerpał z ówczesnej literatury francuskiej i włoskiej, pedagogiczne z Emila Rousseau'a.

Życie jego — to szukanie dróg, aby „człowieka z natury leniwego, samolubnego, chciwego, mściwego i okrutnego, dążącego do wygody i użycia wdrożyć w obowiązki społeczne, którym przeciwstawia się wrodzony popęd jego pierwotnej natury”, wychować na jednostkę wartościową dla społeczeństwa i ojczyzny, aby wzniecić w nim te iskry Boże, tkwiące na dnie każdej duszy i przygotowanego do walki z życiem wyrwać z nędzy materialnej i moralnej. Za najpewniejszą drogę do tych celów uważał oświatę ludu, w której moc dla odrodzenia ludzkości wierzył tak, jak nikt przed nim.

Czterema etapami znaczy się jego ciernista droga nauczycielska: pierwsza — to szkółka w Neuhof o charakterze niższej rolniczej, w której gromadzi zaniedbaną dziatwę okoliczną i wdraża

ją w pracę rolną i przedzenie, ucząc ją przygodnie czytania, pisania i rachunków; drugi — to internat w zawalonym klasztorze w Stanz na pół zdziczałych sierót wojennych; trzeci — szkoła w Burgdorf, której rząd demokratyczny wyznaczył pięknie położony, stary zamek; wreszcie po krótkim epizodzie w Münchenbuchsee, szkoła w Yverdon, która w swem rozwoju nabiera cech szkoły obywatelskiej, jednolitej, w wyższych swych kursach w programie dzisiejszego gimnazjum humanistycznego.

Działalność pedagogiczna Pestalozziego przypada na okres dziejowy pod wielu względami podobny do dzisiejszej chwili — na okres rewolucji francuskiej i wojen napoleońskich. Ludzkość w tem krwawem zmaganiu się szukała wyzwolenia od jarzma autorytetów; które całym ciężarem przeżytych, przestarzałych form przytłaczały wolną myśl, zagradzały drogę do postępu, szukała nowych wartości, nowych ideałów, wśród których na pierwszy plan wysuwała się idea demokratyczna — prawo do pełnego życia dla każdej jednostki w państwie, a wraz z nią kwestja oświaty powszechnej, jako czynnika twórczego, społecznego i państwowego. Pestalozzi, w głębokiem umiłowaniu cierpięcej ludzkości, wierzył niezbicie, że „dla naszego kontynentu, podupadłego moralnie, duchowo i obywatelsko, niema innego ratunku jak przez oświatę wychowawczą — jak przez dążenie do człowieczeństwa... Stańmy się ludźmi, abyśmy mogli znowu stać się obywatelami, stać się państwem“.

To był cel jego pracy wychowawczej, a dla kogo pragnął jej najbardziej, o tem mówi nam całe jego życie: ubogie, zdeprawowane dziecię, włóczęga, sierota, które bez opieki społecznej i bez oświaty musiałyby zejść na bezdroża, stać się wyrzutkami społeczeństwa — te najbliższe jego sercu, dla tych żyje i pracuje, dla nich stwarza nową szkołę elementarną, o jakiej dotąd głucho było na świecie, do jakiej my jeszcze dążymy jako do ideału, bo stwarza — szkołę radosną.

„W przeważnej ilości naszych dawnych szkół, pisze Jullien¹⁾, uczniowie żyli jak w więzieniu, bez słońca i światła. Najgorętszem pragnieniem młodzieży było — zerwać łańcuch, a osiągnąć wolność. Dla niej taki smutny, pusty dom równy był więzieniu. Zastępcami dobrotliwych rodziców byli tutaj oburkliwi pedanci, swobodę domu rodzicielskiego zastępowała bezduszna karność, zachęcającą pieśczętą i serdeczne napomnienia matki niezrozumiałe kazania nauczycieli i poniżające kary. To czyniło szkołę uciążliwą i zniechęcającą. Ten właśnie okres życia, który natura czyni wolnym od trosk i niepokojów, wypełniony był zbyt często bólem, łzami i bezsilnem pragnieniem przedwczesnej samodzielności.

Wyobraźmy sobie teraz dom pod pogodnem niebem, wśród czarującej przyrody, gościnny i zdrowy. Z brzaskiem słońca otwierają się wrota. Poranne tchnienie płynie od łąki i strumyka. W dali

¹⁾ M. A. Julien, francuski polityk, oficer wojsk napoleońskich, bliski Kościuszcze, pierwszy biograf Pestalozzi, napisał dwutomowe dzieło p. t. „Esprit de la méthode d'éducation de Pestalozzi. Milano 1812.

widnieją sylwetki gór okolicznych. Wyobraźmy sobie w tem otoczeniu, w takim domu, w takim raju gromadę dzieci, podzieloną na klasy, oddaną opiece nauczycieli, którzy są ich przyjaciółmi. Postawmy na czele tych klas wspólnego zwierzchnika, prawdziwego ojca rodziny, który w uczniach i młodych nauczycielach widzi własne dzieci i ożywia je swoim duchem — duchem pokoju, społeczeństwa i miłości. Nigdy miła zabawa i zdrowe współzawodnictwo nie wzmacniały tak organizmów dziecięcych przed skromnym posiłkiem. — Ale już rozpoczyna się, po uprzątnięciu stołu, nowe, czynne życie. Bo tego domaga się stosowana tutaj metoda — ucznia zawsze czynnego. Wre nauka i nauczanie. Wszyscy wspólnie się rozwijają, i w wolności. Ani chwili zmarnowanej. Całe życie to jeden łańcuch pożytecznych zajęć, miłych ćwiczeń, stałej ufności i niezłomnej przyjaźni. Każda praca jest przyjemnością. Na każdej twarzy szczęście i radość.... Przyroda obdarza pięknem, człowiek dobrocią. Dzieci szczęśliwe i zadowolone...“.

To jeden z wielu miłych obrazów szkoły w Yverdon, zostawiony przez współczesnych. Z urzędowych relacji i ze wspomnień uczniów wiemy, że ten sam nastrój panował w jego domach wychowawczych dla sierót i zaniedbanych; Pestalozzi i tam stwarzał atmosferę słońca i światła, aby i te zaniedbane i upośledzone roślinki mogły w promieniach jego miłości rozwijać prawidłowo swe siły żywotne.

Już w pierwszej swej szkółce w Neuhof doszedł do przekonania, że „człowiek na tronie i w cieniu strzechy równy jest sobie“; przywódcy narodu i człek najuboższy w jednakich ideałach człowieczych znajdują spokój wewnętrzny i zadowolenie swej istoty, wychowanie elementarne nie zna zatem stanu, ani narodu, pana i sługi, ale tylko człowieka — jest jedno dla wszystkich i wszystkim powinno przyspaść w udziale.

Za podstawowe zadania pracy wychowawczej uważał rozwijanie wszystkich sił, które jako aktywne czynniki tkwią potencjonalnie w każdej jednostce, w głębi jej istoty. Obserwacja dziecka, poparta miłością, przekonała go, że nie on daje siłom życie i tchnienie — on tylko czuwa, aby żadna zewnętrzna moc nie zatamowała i nie zburzyła naturalnego rozwoju tych poszczególnych sił“. Na tak podjętej postawie psychologicznej opierał swą pracę wychowawczą. Wzorów nie znajdował w dotychczasowej praktyce szkolnej, znalazł je w wychowawczej funkcji rozsądnej, kochającej matki.

„Nauczyciel wychodzi od rzeczy — pisał w Abecadle postzegania — a matka od dziecka“. Nauczyciel nawiązuje do tego, co sam umie, aby podać swe wiadomości dziecku — matka nawiązuje wszystko do popędów i zainteresowań dziecka. Nauczyciel ma swój sposób nauczania, któremu podporządkowuje dziecko — matka, ucząc dziecię, podporządkowuje siebie samą dziecku. U nauczyciela płynie wszystko z rozumu — u matki z przepelnionego serca. Wychowawca od matki powinien się uczyć zrozumienia dziecka i podporządkowania się dziecku, jak mu się matka podporządkowuje.

Praca nad dzieckiem umacniała go w tem przekonaniu, że własnością dziecka staje się tylko to, co zdobywa własnem doświadczeniem, własnem przeżyciem, a te przeżycia, to mozolne nieraz ale samodzielne zdobywanie sobie wiedzy nazywał postrzeganiem (Auschauung).

„Pestalozzi podaje dzieciom sposobność odkrywania samo przez się tego, czego je chce nauczyć, pisała pani Staël¹⁾. Pestalozzi prowadzi dzieci drogą tak łatwą i tak wyraźną, że ich nie więcej kosztuje spoufalenie się z umiejętnościami najoschlej szemi, jak nabycie najprostsz ych wiadomości.... U Pestalozziego dzieci bawią się nauką... Prawdziwie ujmującym i szczególniejszym jest w szkole Pestalozziego widok dzieciennych twórczek, zamyślonych nad naukami, jakby dorosły człowiek nad swemi interesami. Niema emulacji i bojaźni. Uczniowie stają się nauczycielami, a nauczyciele uczniami, skoro spostrzegają niedokładności w swej metodzie.

Z tych uwag, narzucających się wszystkim, którzy ze zrozumieniem badali instytuty Pestalozziego, widzimy, jak bliskim był tego ideału, do którego zdąża dzisiejsza szkoła. Zwalczenie bierności dziecka i płynącej z niej nudy, podpatrywanie zainteresowań dziecka i dostosowanie do nich pracy szkolnej, stwarzanie warunków, wśród których siły dziecka same rozwijają się twórczo, otaczanie ich opieką, aby pod przymusem nie stanęły w rozwoju, nie zmarniały — to najistotniejsze cechy nowych prądów pedagogicznych, nowych metod. Szkołę twórczą: wypowiedzenie się dziecka rysunkiem i modelowaniem, obserwację najbliższego otoczenia i czerpanie z niej soków do rozwoju sił wewnętrznych, rozwijanie dziecka przez zabawę w atmosferze swobody i wesołości — to wszystko znajdziemy w praktycznej działalności Pestalozziego.

„Skłonność do rysunków, pisał, rozwija się u każdego dziecka naturalnie i samodzielnie, trud, którym dochodzi do sylabizowania i czytania, wymaga wielkiej sztuki, a nieraz twardego przymusu.... Tak jak dziecko z małych patyczków buduje domy, z piasku i gliny ulepia różne postacie ludzi i zwierząt, jak ma niepohamowany pociąg malowania kredą, farbami i wszystkim, czem tylko może kreślić kształty, tak niech rysuje sobie punkty i linje, niech tworzy i składa kąty, trójkąty i różne figury“. Aby dziecku dać swobodę wyładowania swojej energii rysunkowej, energii twórczej, wprowadził do nauki elementarnej tabliczki łupkowe i rysiki, a matkom nawet najuboższ ym zalecał, aby już w czwartym roku życia obdarzały dzieci tabliczką, a tak pożyteczną zabawką. W powieści ludowej Pestalozziego Leonard i Gertruda, nauczyciel Glüphi lepi z dziećmi figurki z wosku, maluje ludzi i zwierzęta, głowy i ręce, domy i młyny, piły i okręty, rzeźbi i struga:— Czyż to nie szkoła twórcza?

¹⁾ Według tłumaczenia dzieła jej w Niemczech, podanego w wyjątkach w Pamiętniku Warszawskim z r. 1819.

„Elementy geograficzne, wspomina jeden z uczniów¹⁾, po dawano nam w terenie. Prowadzono nas do pobliskiej dolinki Buronu, zalecano nam bacznie przyglądać się krajobrazowi w całości i w szczegółach, aby otrzymać z niego dokładny obraz. Potem nabieraliśmy gliny, której w okolicy nie brakło, do papierów, przyniesionych z sobą i nieśliśmy ją do domu. Po powrocie do zamku wskazywano nam miejsca przy długich stołach, gdzie lepiliśmy dolinę, którą przestudjowaliśmy uprzednio. Potem następowały inne wycieczki, inne spostrzeżenia, coraz dalsze, coraz trudniejsze. Trwało to tak długo, dokąd nie przestudjowaliśmy całej kotliny z Yverdon i nie ujęliśmy płaskorzeźbą całej okolicy, widzianej z góry Montélaz. Dopiero wtedy prowadzono nas do mapy, której zrozumienie nie przedstawiało już żadnej trudności“.

Kształt, liczbę i mowę uważał Pestalozzi za trzy najistotniejsze elementy, na których należy oprzeć elementarny rozwój intelektu dziecka, przestrzegał jednak, aby pojęcia kształtów i liczb w początkach nauki nie uważać za naukę ciągłą, za nauczanie.

„Trzeba je uważać tylko jako środek pomocniczy przy zajęciach dzieci, w których do tego nadarza się sposobność, nieznacznie wdrażać je w formę, wielkość i rysunek“. Niemniej pieczołowitości poświęcał wypowiedzeniu się dziecka mowę, jako trzecim zasadniczym elementem. Uderzającym jest w jego metodycznych dociekaniach, że nauki czytania i pisania nie uważał za cel, ale tylko za środek i nie wysuwał jej w nauce elementarnej na pierwsze miejsce. W sprawozdaniu polskiego pestalocysty, Józefa Jeziorowskiego, który przebywał jesienią 1803 r. w Burgdorf, czytamy ciekawe na ten temat uwagi. „Nauka czytania i pisania — pisze Jeziorowski w sprawozdaniu, przesłanem Dyrektorjatowi w Berlinie — nie stanowi tu głównego zajęcia szkolnego, jak się tego zresztą można spodziewać po Pestalozzim, gorącym zwolenniku nauki o rzeczach. Dopiero kiedy dzieci przez postrzeżenie, t. j. drogą zmysłów zdobyły sporą ilość jasnych i dokładnych pojęć, kiedy wyćwiczono je dostatecznie w mówieniu, rozpoczyna się nauka czytania“.

Pestalozzi odrzucał w tej nauce wszelkie elementarze, posługując się w zamian ruchomem abecadłem, a ku wielkiemu zdziwieniu wielu odwiedzających, już w początkach kazał dzieciom odczytywać „całe wyrazy“. Czytaniu poświęcano stosunkowo mało czasu, to też uczniowie Pestalozziego, zdaniem Jeziorowskiego, czytali lichy, ale bystrość ich, zdolność spostrzegania choćby najdrobniejszych szczegółów i wielka swoboda wypowiedzania się zastanawiała wszystkich.

„Nauka języka, zauważa Jeziorowski, należy do najgłówniejszych przedmiotów w inkultucie Pestalozziego. Uprawia się ją praktycznie i teoretycznie. Praktycznie przez to — a to stanowi cechę charakterystyczną zakładu — że wszystko, co tylko się przedsiębierze i co postrzegane dostaje się do świadomości,

¹⁾ Louis Vulliemin.

nowy równocześnie materiał do rozmówek. Niema omal liczby, niema linii i punktu, któreby nie nakładały na uczniów Pestalozziego obowiązku nawiązania do nich ćwiczeń językowych. Przy tabeli stosunków liczbowych¹⁾ chłopiec mówi przez całą godzinę. Przy rysunkach do każdej linii, do każdej figury nawiązuje się ćwiczenia językowe. Uczniowie odpowiadają chórem. To też uczniowie Pestalozziego mają dużo, bardzo dużo ćwiczeń językowych. Na 9 godzin zajęcia dziennego mówią z pewnością 8, pomijając godziny wolne od zajęć. Trzeba też przyznać, że chłopcy wyrażają się z wielką łatwością²⁾.

Fizyczne siły i hart w dziecku rozwijano kąpielami rzeczniemi, pływaniem, musztrą na dworze przy śpiewie wesołych piosenek ludowych i patriotycznych. Nawet z małemi dziećmiakami urządzano wycieczki w okolice, na których zbierano minerały i rośliny i przygodnie uczono się geografji i przyrody. Zabawę uważano za przywilej dziecka. Pestalozzi chętnie przyglądał się rozbawionej rzeszy, a brak ruchliwości u dziecka napełniał go troską i obawą, czy nie chore na ciele lub duszy.

Podstawowym momentem w szukaniu nowych dróg i coraz to doskonalszych metod, siłą twórczą, która przez całe życie pozwalała Pestalozzemu patrzeć z nadzieją w przyszłość, znosić trud, walkę, nędzę i potwarz, a mimo to wytrwać, mimo to wierzyć, że wysiłek jego nie pójdzie na marne, była wielka miłość, którą opromieniał swe dzieło. Z wszystkich sławnych pedagogów Pestalozzi miłością jest największy.

Jeżeli dzisiaj od nowego nauczyciela²⁾ żąda się głębokiej, religijnej wiary w swoje wzniosłe powołanie, wiary w iskrę dobra w każdej ludzkiej duszy i w postęp ludzkości, pełnego nmiłowania dziecka, człowieka, ludzkości, zrozumienia dla duszy ludzkiej pełni życia, energii i inicjatywy twórczej, własnych przekonań i własnego światopoglądu, to znajdziemy idealny wzór tych wszystkich wartości w Janie Henryku Pestalozzim, który pierwszy swą pracą wychowawczą, swem poświęceniem bez granic podniósł wysoko zdeplany dotąd sztandar pracy oświatowej nad ludem i wyznaczył jej tory, na które dopiero dzisiaj wstępuje i to niekiedy jeszcze z pewnem wahaniem i niedowierzaniem.

Dr Wanda Bobkowska.

¹⁾ Pestalozzi wygotował do nauki rachunków i geometrii tabele, na których kreskami, linjami i kwadratami uzmyslał uczniom wielkości i stosunki liczbowe.

²⁾ Patrz *Ruch Pedagog.* 1926, str. 299.

Uprawa „żywego słowa“ w szkole.

Programy oficjalne bardzo podkreślają sprawę „mówienia“ w szkole, która zwykle wobec „pisania“: i „czytania“ odgrywa rolę bardzo nikłą, o ile uważana jest jako odrębna i samoistna dziedzina wobec tych dwu innych. W rzeczywistości nie powinna ona być równorzędną, lecz w początkach nauczania powinna stać na pierwszym planie, później zaś, w dalszym nauczaniu, nigdy nie powinna spadać do roli drugorzędnej, lecz stałe utrzymywać się narówni z tamtymi. Wypływa ten stosunek z prostego faktu, że pisanie jest jedynie utrwaleniem mowy w sposób widoczny dla oka, a czytanie jest jedynie powołaniem do ponownego życia tej rzeczywistości mówionej, która chwilowo została dla celów konserwacji ujęta w formę graficzną. Dobrze „pisać“ znaczy tylko zapisać to, co się może już dobrze „powiedzieć“, a więc trzeba już uprzednio umieć dobrze „mówić“, — a dobrze „czytać“ znaczy tylko zrekonstruować na podstawie martwej litery żywą rzeczywistość m ó w i o n ą. Przedewszystkiem więc trzeba umieć „mówić“.

W tej tak wybitnie praktycznej dziedzinie wskazówki teoretyczne i podręczniki mogą odgrywać tylko rolę pomocniczą, głównie potrzeba nam odpowiedniego wykształcenia praktycznego nauczycieli, oczywiście przedewszystkiem nauczycieli polskiego, ale ogólnie musimy wprowadzić w tę dziedzinę nauczyciela wogóle, każdego stykającego się z dzieckiem: mającego wpływ na dziecko. Trzeba rozumieć pewien kult żywego słowa, dobrej wymowy (ortofonji), dobrego, prostego, naturalnego stylu, zgodnego z wiekiem i usposobieniem dziecka, który się stopniowo zmienia z wiekiem i usposobieniem i nie jest naśladownictwem martwym, lecz żywym czerpaniem materiału odpowiedniego ze wszystkich otaczających źródeł mowy, a odpychaniem materiału niezgodnego z tą właściwą indywidualnością dziecka.

Szerokie pole działania otwiera się tutaj przed naszymi seminarjami nauczycielskimi, przedewszystkiem ich kierownikami, oraz przedstawicielami języka ojczystego w tych seminarjach. Dla nich należałoby zorganizować kursy świąteczne i wakacyjne przez cały szereg lat, póki przedmiot ten nie zdobędzie sobie trwałego obywatelstwa w szkole, póki ten specjalny przedstawiciel swoim wpływem osobistym nie zarazi swoje otoczenia głębokim przekonaniem, że „mowa żywa“ jest istotnym składnikiem kultury osobistej człowieka, jako najsubtelniejszy sposób wyrażania się na zewnątrz, „wypowiedzenia się“ treści wewnętrznej człowieka.

W kursach takich położyłbym nacisk główny na ćwiczenia praktyczne uczestników, pod kierunkiem osoby kompetentnej, koniecznym jest jednak obok tego pewne wykształcenie teoretyczne, polegające na wykładzie i pogłębione w dyskusji, któryby wewnętrznie połączyła tę nową treść z dzisiejszem doświadczeniem nauczyciela — u każdego w sposób jemu potrze-

bny, niekiedy bardzo odmienny. Program taki wyobrażam sobie w sposób następujący:

A. Przedmioty teoretyczne: (wykłady, połączone z pokazami i dyskusją).

1. Opis i działanie narządów mowy, głosu i słuchu. Dołączyć można tu i higienę mowy, głosu i słuchu oraz pewne zjawiska chorobowe z tej dziedziny, które mogą być ważne dla nauczyciela.

2. Psychologiczna i filozoficzna strona mowy. Zasadnicza funkcja mowy: uzewnętrznienie się stanu uczuciowego; wypowiedzanie się potrzeb, chęci i woli; tworzenie symboli; tworzenie symboli dla myślenia oderwanego. Początki mowy ze stanowiska psychologii dziecka i psychologii ludów pierwotnych. Porozumiewanie się zwierząt. Mowa mimiczna u głuchoniemych. Pojęcie psychologiczne wyrazu i zdania. Zmiana znaczenia wyrazów. Stosunek mowy do myślenia.

3. Dydaktyka mówienia, pisania, czytania i wygłaszania prozy i poezji. Właściwe granice nauki gramatyki i stylu. Technika układania referatów, sprawozdań i odczytów oraz kształcenie w tej dziedzinie młodzieży.

4. Ortofonja polska. Zagadnienie najlepszej wymowy polskiej. Stosunek do pisowni obowiązującej. Najważniejsze wypadki sporne lub wątpliwe w wymowie wykształconej. Rzut oka na cechy gwarowe polskie, znajdujące odbicie w mowie warstwy wykształconej. Pogląd na mowę gwarową i gwary ludowe. Norma mowy dla teatru i szkoły polskiej. Rola nauczyciela w ruchu zmierzającym do ustalenia mowy wzorowej. Obowiązki nauczyciela względem mowy ludowej.

B. Przedmioty praktyczne.

1. Technika mówienia. Ćwiczenia w ortofonicznym, higienicznym, dźwięcznym i donośnym mówieniu i wygłaszaniu. Ewentualne poprawianie wad wymowy, ale tylko nieznacznych. Wypadki, nadające się do ortofonji leczniczej, muszą być traktowane osobno i zupełnie jednostkowo.

2. Artystyczne czytanie dzieł sztuki w połączeniu z ich analizą i wytworzenie w wspólnej pracy takiej formy artystycznej, któraby odpowiadała zarazem rodzajowi utworów i osobowości autora. Wybór dzieła powinien należeć do słuchaczy, oni też powinni stawiać zagadnienia. Program powinien być zmienny, ujęty coraz to szerzej i głębiej.

3. Ćwiczenia w wygłaszaniu mów, przemówień, referatów, sprawozdań i „odczytów” na zadane tematy w zastoso-

4. Ćwiczenia leczniczo-ortofoniczne na jednostkach (dzieciach i dorosłych) czyli t. zw. usuwanie wad wymowy. Może być połączone z wykładem teoretycznym oraz wskazówkami organizowania klas lub oddziałów dla dzieci jęka-

Podalem tutaj główne postulaty, które z natury rzeczy powinny być uwzględnione przed innymi przy organizowaniu takiego kursu czy też seminarjum żywego słowa. Oczywiście możliwe są różne modyfikacje, rozszerzenia lub redukcje, zależnie od warunków, w których decydującą rolę będzie odgrywał odpowiedni dobór „wykładających“, czyli kierowników poszczególnych przedmiotów.

T. Benni.

Kierownictwo lekturą dziecięcą.

Ogół wychowania nie docenia dziś jeszcze u nas ważności lektury dziecięcej. Rodzice, o ile pochodzą ze sfer inteligentnych, dostarczają dzieciom książek do czytania, lecz naogół wartość pedagogiczna utworów uchodzi ich uwadze, wyjątkowi tylko rodzice troszczą się o wartość artystyczną książek. Nauczycielstwo niezawsze też poczuwa się do obowiązku kierowania lekturą, bo nie zdaje sobie naogół sprawy, że lektura jest jednym z ważniejszych środków oddziaływania na psychikę dziecka. Dziś, gdy punkt ciężkości nowoczesnej pedagogiki przesuwają się na wyrabianie samodzielności dziecka, należy mu dać do ręki tak ważne narzędzie samokształcenia i samowychowania, jakim jest książka.

Lektura dziecka rozpada się na dwa działy: jeden obejmuje dział książek popularno-naukowych i naukowych-źródłowych (n. p. teksty historyczne), drugi, książek beletrystycznych. Każdy z tych rodzajów odgrywa inną rolę w dziele wychowania.

Lektura naukowa wpływa głównie na rozwój intelektualny psychiki dziecka czyli jest ośrodkiem kształcenia. Z jednej strony więc daje wiedzę, z drugiej rozwija zdolności rozumowania, wnioskowania i wpływa poniekąd na zdolność obserwacji, wreszcie daje w rękę ważne narzędzie samodzielnego kształcenia i uczy kochać wiedzę. Nowoczesna pedagogika stawia lekturę naukową w rzędzie sposobów nauczania na równi z samodzielną obserwacją i przerabianiem doświadczeń. Lektura naukowa wpływa i na pozaintelektualne czynniki duszy dziecka, oddziałując pod pewnymi względami na jego charakter. Podając mu wiedzę czyli prawdę, uczy rzetelnego stosunku do zjawisk życiowych i kieruje myśl jego ku głębszym zainteresowaniom.

Literatura beletrystyczna, wyrastając z innego podłoża duchowego, inny ma też wpływ na duszę dziecka. Uczucie, fantazja, poczucie piękna — oto trzy źródła, z których wypływa twórczość literacka. Wytwór jej — literatura beletrystyczna, wywiera wpływ na rozwój tych trzech dziedzin życia duchowego dziecka. Niema pedagoga, który nie zdawałby sobie sprawy, jak ważne znaczenie dla rozwoju ogólnej duchowej całości dziecka, ma odpowiednie wychowanie sfery uczuciowej. Mądry wychowawca rozumie też, iż baczną musi zwrócić uwagę na rozwój fantazji, aby nie dopuścić do zajścia jej na manowce. Należy współdziałać w rozwija-

niu wszystkich zawartych w dziecku możliwości i dlatego rozwój uczuć estetycznych musi się stać przedmiotem pieczy wychowawcy. Zresztą skierowanie zainteresowań dziecka ku uczuciom idealnym jest dużą pomocą w dziele wychowania moralnego. Literatura, będąc odtworzeniem pewnych zjawisk życiowych, dąży zarazem do syntetycznego ich ujęcia. Utalentowany autor nie tylko odtwarza zjawiska życiowe, tak jak one się odbijają w pryzmacie jego pojęć i uczuć, lecz naogół dąży w swych utworach do zajęcia ogólnego, głębszego stosunku do tych zjawisk. Literatura piękna więc z jednej strony uczy bezpośredniego ujęcia życia, równoważąc tym sposobem abstrakcyjne ujmowanie go w kategoriach myślenia naukowego, z drugiej nakłania myśl do zajęcia syntetycznego stanowiska w stosunku do zmiennej fali życia. Oczywiście ten ostatni wpływ literatury pięknej działać może u dziecka tylko w najgłębszych warstwach jego podświadomości, przygotowując grunt na przyszłość. Takie oto korzyści, widzi nowoczesna pedagogika w dobrej lekturze. Nie należy też lekceważyć dawno ustalonej zasady pedagogicznej, że zła książka może wyrządzić ujemny wpływ na dziecko. Trzeba również zdać sobie sprawę, że jeśli wychowawcy nie ujmą w swoje ręce kierownictwa lekturą dziecięcą, jeśli nie dostarczą dziecku odpowiednich a zarazem interesujących książek, dziecko chcąc zaspokoić swój głód czytania, zwróci się do brukowej literatury¹⁾.

Kierownictwo lekturą, jak każda czynność pedagogiczna, wymaga ustalenia pewnych zasad, na których ma się wspierać. W niniejszym raczej orientacyjnym artykule nie miejsce na szerokie traktowanie tej sprawy; dlatego zostaną tu podane tylko podstawowe postulaty, dotyczące kierownictwa lekturą. Podzielić je można na postulaty, dotyczące: 1) estetycznej strony zagadnienia, 2) wychowawczej, 3) psychologicznej. Zastępcz jednak należy, że ściśle rozgraniczenie różnych dziedzin, spotykających się w tem zagadnieniu nie jest możliwe.

Książka dla dzieci powinna być dziełem talentu — oto zasadniczy postulat przy wyborze lektury. Niewolno do niej dopuszczać książek, które nie odpowiadają wymaganiom artystycznym i to bez względu na ich wartość pedagogiczną. Od dzieciństwa bowiem chcemy rozwijać poczucie piękna, stworzyć przyzwyczajenie do dobrej książki; uchroni to dziecko w przyszłości od zamięłwania do romansów kryminalnych i wszelkiego rodzaju wytworów grafomanji.

Naogół dziś zdajemy sobie sprawę ze szkodliwości lektury kryminalnej, ale lekceważymy złe wpływy utworów, będących podłami nie prawdziwego talentu, lecz manji pisarskiej. Co do pierwszych ustaliła się już opinia: wiemy, że sugestja czynów niemo-

¹⁾ W naszych obecnych warunkach dzieci ze szkół powszechnych na wsi zareagują jeszcze w inny sposób; nieprzyzwyczajone od dzieciństwa do książki, stają się w niedługim czasie po skończeniu szkoły w znacznej części powtórnyimi analfabetami.

ralnych opisywanych w tych utworach działa demoralizująco na czytelnika o niewyrobytych zasadach życiowych. Istnieje jednak szereg utworów, które choć nie zawierają w treści nic demoralizującego, wpływają ujemnie na rozwój kultury duchowej. Oczywiście, pojedynczy utwór tego rodzaju może nie wyrzec żadnego wpływu, lecz przyzwyczajenie do takiej lektury obniża kulturę duchową czytelnika. Prawdziwy talent w zakresie sobie odpowiadającym obejmuje szerokie horyzonty, nie ma i mieć nie powinien ciasnoty w ujęciu zjawiska, posiada dar ukazywania rzeczy pod oryginalnym, swoistym, a zarazem artystycznym kątem widzenia. Dla tego ujęcie danego zjawiska przez prawdziwy talent, choćby nawet nie oznaczało się głębiej, nie może być banalne ani pospolite. Obcując z wielkim duchem, (wielkim — bo takim jest zawsze prawdziwy talent przynajmniej w zakresie swej artystycznej działalności) czytelnik nabiera też przyzwyczajenia do szerokiego, swobodnego poglądu na świat.

Wymaganie artystyczności odnosi się głównie do lektury belletrystycznej. Ale i książki popularno-naukowe muszą być napisane z talentem, aby mogły być włączone do lektury dziecięcej. Jasny styl, interesujący tok opowiadania, przejrzystość układu, odpowiednio dobrana forma — oto czego wymagamy od książki popularno-naukowej.

Postulat pierwszy, chociaż dotyczy estetycznej strony zagadnienia, wkracza w dziedzinę wychowawczą. Do niej należą następujące postulaty.

Książka dla dziecka nie może zawierać opisów czynów niemoralnych, które zwracałyby myśl dziecka w niepożądanym kierunku. Do lektury dziecka nie wolno dopuszczać utworów, obrazających uczucia religijne i ideały narodowe. Odrzucić należy książki, które pobudzają popęd erotyczny (oczywiście, trzeba się tu wystrzegać zbytnej prudencji). Wreszcie ze względu na to, że ogólny stan nerwów obecnego pokolenia budzi szczególną obawę o system nerwowy dzieci, które z natury swej odznaczają się większą wrażliwością, trzeba z lektury dziecka usunąć książki, drażniące nerwy. Należy dodać jeszcze, że książki popularno-naukowe muszą być wolne od błędów i niejasności w rozumowaniu, aby nie przyzwyczały dzieci do mętnego sposobu myślenia.

Wymagania nasze idą jednak nietylko w kierunku negatywnym — ochrony dzieci przed złem, ale i w kierunku pozytywnym: chcemy, aby książka wywierała na dziecko wpływ dodatni, aby była bezosobowym jego wychowawcą. Nie należy jednak ciasno ujmować tego postulatu, bo gotowiśmy wrócić do moralizatorskich powiastek z niedawnej przeszłości. Książka już tem samem, że jest dziełem talentu może wpłynąć na rozwój kultury duchowej, choćby treść jej była błaża. Lecz oczywiście w wyborze lektury dla dzieci będziemy uwzględniać przede wszystkim utwory, których wartość estetyczna łączy się z wartością myśli, uczuć lub czynów opisanych. Wszak mimo hasła (dziś już zresztą przebrzmiałego) „sztuka dla sztuki“ — zawsze wyżej cenione były

utwory o głębokiej treści, niż tylko piękne. Bo duch ludzki znajduje rozkosz nie tylko w pięknie formy, koncepcji, budowy utworu, lecz i w pięknie treści. Należy więc i w dzieciach budzić ten kult dla głębokiej treści, która niejednokrotnie wywrze bezpośredni wpływ wychowawczy.

Dalsze postulaty dotyczą strony psychologicznej lektury. Dusza dziecka odznacza się specjalnymi cechami. Konieczna jest znajomość tych cech przy wyborze książek. Nadto należy pamiętać, że dusza dziecka jest w ciągłym rozwoju i dlatego pewne utwory tak dla swej treści rzeczowej, jak i dla zawartych w nich idei nie mogą być przez dziecko ocenione, póki w duszy jego nie rozwiną się odpowiednie funkcje psychiczne. Stąd konieczność dostosowywania książek do wieku dziecka i to nie tylko do wieku faktycznego, jak do wieku ogólnego rozwoju duchowego. Do powyższych postulatów należy jednak dodać pewne uzupełniające rozważania i ostrzeżenia. Łatwo jest bowiem zrobić jeden krok za dużo w uwzględnianiu zainteresowań i upodobań dziecka, krok, który doprowadzić może do szkodliwego schlebienia gustom dzieci. Wszak nie schlebiać tym gustom należy, lecz wyzyskiwać je i kierować nimi. W przeciwnym razie dojść możemy do tego, że chłopców karmić będziemy wyłącznie literaturą, podsycającą wrodzoną już chłopcom brutalność, a dziewczynki utworami sentymentalnymi, bo to bardziej odpowiada ich usposobieniu i gustom. Tak lecz równocześnie lektura taka może wpłynąć na rozwój tych niepożądanych cech charakteru.

Należy jeszcze poruszyć kwestję, która łączy się z poprzednio poruszonymi zagadnieniami psychologicznymi, a równocześnie wkracza poniekąd w sferę zagadnień społecznych. Jest to trudna do rozwiązania sprawa lektury dla dzieci, pochodzących z różnych sfer i środowisk, u nas tembardziej trudna, że różnice kulturalne poszczególnych warstw narodu są dotychczas olbrzymie. Wysuwa to jednak właśnie konieczność zasypania tej przepaści duchowej, dzielącej różne warstwy. Wychowanie młodzieży na jednakiej literaturze może się stać ważnym czynnikiem w tym procesie tworzenia jednolitego narodu. Nie należy jednak zapominać, że rzeczy bliskie dziecku są dla niego zrozumialsze, a tem samem bardziej zajmujące. Również trzeba jasno spojrzeć w oczy faktowi, że warstwy mniej kulturalne, wznosząc się do wyższego poziomu, przyswajają sobie przedewszystkiem czysto zewnętrzne cechy kultury, co często bywa połączone z obniżeniem poziomu etycznego danych osobników. Czy więc dzieci sfer ludowych, zapoznając się za pośrednictwem książek ze środowiskiem sfer kulturalniejszych, nie zostaną pociągnięte tylko ko zewnętrzną formą tego życia, a zapoznają inne wartości kryjące się w danej książce? Czyżby z tego wynikało, że potrzebna jest inna literatura dla dzieci ze sfer inteligencji, a inna dla dzieci ludu? Nie. Sprzeciwiałoby się to postulatowi wychowania młodzieży całego narodu w jednakowej atmosferze duchowej oraz zacieśniałoby zanadto horyzonty myśli do wąskiego koła zainteresowań własnego środowiska. Zresztą względy

czysto praktyczne wskazują, że ani możliwe ani potrzebne jest to ograniczenie: bo 1^o niema tak wiele książek wartościowych, których treść, tocząca się wśród środowiska kulturalnego czasów obecnych, mogłaby odnosić ten niepożądany skutek etyczny, wspomniany powyżej; 2^o również niewiele znajdzie się utworów wartościowych, opisujących środowisko dziecka wiejskiego, (bo wszak to dziecko przede wszystkim należy mieć na uwadze, mówiąc o najniższej kulturalnej warstwie).

Wszystkie te rozważania doprowadzają do następującego postulatu: dla dzieci wszelkich sfer i obydwoh płci powinien być dokonany jednakowy wybór książek: z tego zaś kompleksu wybranych książek wychowawca dobiera dla każdego wychowanka te książki, które w danej chwili są dla niego najodpowiedniejsze. Tu więcej niż w jakiegokolwiek innej dziedzinie konieczna jest indywidualizacja. Wychowawca, powinien kierować lekturą stosownie do rozwoju dziecka, jego zainteresowań chwilowych lub stałych, do cech charakteru, usposobienia. Musi też zwrócić uwagę na środowisko z którego dziecko pochodzi, na ilość pojęć i na kapitał etyczny, który wynosi z domowego otoczenia, i stosować rozumną indywidualizację; z jednej strony więc uwzględniać będzie te zastrzeżenia, o których wspomniano wyżej, z drugiej strony powinien uważać, aby nie zacieśniać horyzontu dziecka, a nadto pamiętać musi, że są książki, które znać powinno każde dziecko bez względu na płeć, sferę, zainteresowania, usposobienia i. t. d. (np. *Robinson Krusoe*, *W Pustyni i w Puszczy*, *O Krasnoludkach i sierotce Marysi* i, t. p. dla młodszych dzieci; *Trylogia*, *Pan Tadeusz* i. t. p. dla starszych).

Wybór lektury dokonywany przez poszczególnego wychowawcę dla swych wychowanków musi być oparty na wynikach gruntownej pracy szeregu pedagogów, obeznanych z krytyką literacką, psychologów a niejednokrotnie specjalistów w poszczególnych gałęziach wiedzy. Zadaniem ich będzie krytyka dzieł przeznaczonych dla dzieci oraz wybór lektury. Praca ta musi się opierać na wynikach badań psychologii dziecka w ogóle, a w szczególności na badaniach, dotyczących upodobań literackich dzieci. U nas, niestety, prace te były dotychczas zaledwie zapoczątkowane. W okresie przedwojennym pojawiały się krytyki i katalogi książek dla dzieci i młodzieży, pojawiały się i próby syntetycznego ujęcia zagadnienia jak np. dziełko Karpowicza i Szyccówny p. t. „*Nasza literatura dla młodzieży*“.

Wojna odwróciła na razie uwagę od lektury dziecka. W ostatnich czasach ruch w tym kierunku się rozpoczął. W czasopiśmie „*Przegląd Warszawski*“, teraz już niewydawanym ukazywały się krytyki książek dla dzieci. (Tygodnik dla dzieci „*Płomyk*“ wydał katalog książek dla dzieci.) Od paru lat istnieje powołana przez Ministerstwo W. R. i O. P. „*Komisja do oceny książek do czytania dla młodzieży szkolnej*“, która w „*Bibliografii Pedagogicznej*“ podaje szereg krytyk i ocen, obowiązujących nauczycielstwo przy wyborze książek dla dzieci. To jednak sprawy

nie wyczerpuje i nie powinno wyczerpywać. Prócz urzędowych ocen konieczna jest krytyka literatury dla dzieci, traktowana równie poważnie, jak krytyka dzieł dla dorosłych; powinny się ścierać zdania, urabiać opinie. Będzie to podstawą dla dokonania należytego wyboru lektury dla dzieci.

Niniejszy artykuł ma być wstępem do szeregu krytyk z belletrystyki dziecięcej. Należy mieć nadzieję, że zapoczątkowanie tego dzieła w „Ruchu Pedagogicznym” będzie bodźcem do rowoju krytyki książek dla dzieci.

Marja Potworowska-Dmochowska.

System daltoński w szkole powszechnej.

(Ciąg dalszy).

II.

Po omówieniu genezy systemu daltońskiego rozważyć należy podstawy teoretyczne tej koncepcji, jej założenia filozoficzne i jej cechy istotne. Wspomniałem już, że rozwinięcie pomysłu przekształcenia dawnej szkoły na „szkołę laboratoryjną” nastąpiło dopiero pod wpływem systemu pedagogicznego Marji Montessori, z którym Hel. Parkhurst zaznajomiła się bezpośrednio we Włoszech. Nadto silne piętno na ukształtowanie się systemu daltońskiego, zarówno jak i innych systemów w szkołach amerykańskich (n. p. metody Winnetki, metody projektów), wywarła filozofja pragmatyczna *James'a* i *Dewey'a*, tudzież psychologia dziecka, której wspaniały rozwój zaznacza się właśnie w Ameryce.

System wychowania każdej epoki zgodny być musi z jej potrzebami i jej poziomem kulturalnym. Era współczesna wymaga, aby nie tylko jednostki nieliczne odznaczały się inicjatywą, pomysłowością, zdolnością do pracy produktywnej, ale aby i ogół obywateli umiał sobie w życiu radzić samodzielnie i miał wyrobione poczucie odpowiedzialności. Z punktu widzenia filozofji pragmatycznej istotę człowieka stanowi aktywność, zdolność do działania i tworzenia, i dzięki tym właściwościom może on opanać świat przyrody, zużytkować jej siły dla doskonalenia życia.

Według zasady pragmatyzmu powinniśmy „dla osiągnięcia doskonałej jasności w myślach naszych o przedmiocie jedynie rozważać, jaki możliwy praktyczny skutek pociąga za sobą ten przedmiot i jakich wrażeń możemy się od niego spodziewać, jakie powinniśmy przygotować reakcje. Nasze wyobrażenie o tych skutkach, czy to bezpośrednich, czy odległych, stanowi dla nas całokształt naszego pojęcia o przedmiocie, o ile pojęcie to ma wogóle jakieś pozytywne znaczenie“. Pragmatyzm odrzuca więc wszystko, co nie może sprostać próbie wyciągnięcia realnej konse-

kwencji. Ten sposób myślenia „zmierza ku konkretności i ściśłości, ku faktom i ku potędze“¹⁾.

Życie współczesne, tak bardzo skomplikowane, nasuwa każdemu człowiekowi niemało trudności, stawia przed nim niełatwe zagadnienia i zadania, które musi rozwiązywać samodzielnie i wykonywać podjęte zadania jak najlepiej. Za jakość wykonania jednostka przyjąć musi pełną odpowiedzialność. Ewolucja stosunków społecznych zmierza też do zapewnienia każdemu człowiekowi swobody wyboru pracy, odpowiadającej jego uzdolnieniom i zdobytym w szkole i wychowaniu doświadczeniom. Do takiego życia społecznego powinna przygotowywać nowoczesna szkoła.

Zdaniem Heleny Parkhurst już w szkole elementarnej kierować się możemy w pracy wychowawczej wymaganiami, jakie stawia życie współczesne. Możemy bowiem stwierdzić nawet u dzieci ośmio- czy dziesięcioletnich takie właściwości duchowe, jak zamiłowanie do pracy samodzielnej, zdolność rozwiązywania postawionych im zagadnień, wykonywania pracy drogą własnego wysiłku. Właściwa metoda nauczania może też wcześniej obudzić w dziecku poczucie odpowiedzialności w związku z podjętymi zadaniami. Dziecko pragnie wreszcie swobody ruchu i swobody w wyborze pracy, zgodnie z jego zainteresowaniami i specjalnymi uzdolnieniami.

System daltoński zmierza do stworzenia kooperacji, harmonijnego zespołu pracowników, złożonego z dzieci i nauczycieli, biorąc jako punkt wyjścia życie domowe dziecka. W domu porusza się dziecko swobodnie, przechodzi z jednego miejsca do drugiego niekępowane, bawi się i pracuje. Należy więc i w szkole pozostawić dziecku jak najwięcej swobody ruchu i możliwości wyboru pracy. Nie obawiamy się, by dziecko, nawet 8 czy 9-letnie, nadużyło danej mu wolności. Skoro tylko obudzą się w niem odpowiednie zainteresowania, odda się z zapałem pracy i nauce i niezawodnie cały czas w szkole spędzi z korzyścią dla rozwoju swej osobowości. W takiej atmosferze budzi się w dziecku wrodzone poczucie obowiązku i pragnienie dokonania pewnych prac i zadań. Dla osiągnięcia postawionych sobie celów potrafi ono także szukać odpowiednich środków i sposobów. Im więcej zaufania okazujemy uczniom, tem chętniej oddają się pracy i z tem większym zapałem i sumiennością starają się wywiązać z powierzonych im zadań i obowiązków.

Podstawą systemu daltońskiego jest zasada pracy indywidualnej i metoda laboratoryjna. W dawnej szkole stosowano nauczanie masowe, jednostką była klasa, złożona z 40 lub więcej uczniów. Wszystkim stawiała szkoła mniej więcej te same wymagania z zakresu każdego przedmiotu. System daltoński uwzględnia uzdolnienia, zainteresowania i tempo pracy każ-

¹⁾ W. James. Pragmatyzm. Przetłóżył W. M. Kozłowski. Warszawa 1911.
Th. Flournoy. Filozofja W. James'a. Warszawa 1923.

dego ucznia. Zdajemy sobie sprawę, że jedno dziecko męczy się i nuży prędzej, inne wolniej, że jedno potrafi przez czas dłuższy pracować ze skupioną uwagą, u innego już po krótkim czasie uwaga słabnie. Przy daltońskiej metodzie laboratoryjnej może uczeń regulować swą pracę, skoro się czuje zmęczony, przerywa ją i po odpowiednim odpoczynku znowu podejmuje przerwana pracę. Dawna metoda tego stanu rzeczy nie uwzględniała, wymagając od wszystkich uczniów stale napiętej uwagi, co jak wiemy z doświadczenia, nie zawsze jest możliwe. Uczniowie zmęczeni lub niezainteresowani danym przedmiotem lub tematem radzą sobie w dawnej szkole znanymi sposobami — poprostu nie uważają lub zajmują się czem innym. Przy systemie daltońskim byłoby to zbyteczne.

Obok pracy indywidualnej uwzględnić też system daltoński nauczanie zbiorowe, szczególnie w niektórych przedmiotach, tudzież uczenie się w mniejszych grupach, przyczem ujawnia się wzajemna pomoc młodzieży.

Szkoła musi tedy stworzyć takie warunki, aby uczniowie mieli możność pełnego rozwoju swych uzdolnień, co leży nie tylko w interesie jednostki, ale i dobra całej ludzkości. Postęp ludzkości — mówi jeden ze współczesnych pedagogów amerykańskich *Whasburne* — zależy od najpełniejszego rozwoju specjalnych właściwości każdego dziecka, tak aby ono przez to odchylenie od zwykłej istniejącej normy przyczyniło się do ewolucji i postępu. Postęp ludzkości zależy tedy od rozwoju dziecka, tak jak znów jego własny rozwój uwarunkowany jest postępem całej ludzkości. Twórczyni systemu daltońskiego przypomina też, że w naturze dziecka tkwi głębokie poczucie godności osobistej i pragnienie wolności. Słuszne jest więc zdanie *Emersona*, że odrodzenie szkoły i tajemnica wychowania polega na poszanowaniu ucznia.

Uznanie wolności dziecka, uwzględnienie jego samodzielności, budzenie poczucia odpowiedzialności i zmysłu społecznego — oto kamienie węgielne pedagogiki Heleny Parkhurst.

III.

Wychowanie, zgodne z powyższymi założeniami filozoficznymi i zasadami psychologicznymi, odbywa się w szkole, która usuwa dawny system klasowy, a w jego miejsce wprowadza pracownię i metodę laboratoryjną. W szkołach daltońskich niema klas; istnieją tu pracownie-laboratoria dla poszczególnych przedmiotów. Jeśli szkoła mieści się w dużym budynku, gdzie jest dostateczna ilość sal naukowych, każdemu przedmiotowi wyznaczona jest osobna sala; jeśli zaś pracujemy według metody laboratoryjnej w szkole niżej zorganizowanej, rozporządzającej niewielką liczbą ubikacji, wtedy przeznaczamy jedną salę, jako pracownię dla dwu lub więcej przedmiotów. Każdeinu przedmiotowi wyznaczamy specjalne godziny,

w których dzieci mogą się nim zajmować; w jednej sali mieszczą się wówczas różne pracownie.

Przy dostatecznej zaś liczbie sal mamy w szkole daltońskiej osobno: pracownię przyrodniczą, geograficzną, historyczną, literacką, matematyczną i t. d. Wszystkie pracownie zaopatrzone są w potrzebne ponoce naukowe i w odpowiednią bibliotekę. W sali geograficznej znajdują się tedy mapy, globusy, przyrządy, obrazy, plany, wykresy i t. p., w sali historycznej zgromadzone są książki, szkice, mapy historyczne, tablice chronologiczne, sztychy i inne środki naukowe. W sali literackiej umieszczone są dzieła znakomitych pisarzy, z których uczniowie korzystają bezpośrednio, albowiem podręczniki kompilatorskie, wypisy i książki do czytania, zawierające wyjątki z różnych autorów są według słów Hel. Parkhurst „skazane na wygnanie bez litości”. Znajdują się tu także portrety wybitnych pisarzy i poetów, obrazy rodzajowe i nastrojowe (artystyczne wykonane kopje dzieł wielkich mistrzów). W szafach i na półkach umieszczone są specjalnie opracowane słowniki i encyklopedje, bogato ilustrowane, z których uczniowie samodzielnie korzystają podczas pracy z zakresu różnych przedmiotów. Widzimy więc pod względem urządzenia zupełną zmianę w porównaniu z dawną szkołą. Zamiast ponurych nieraz izb szkolnych o wyglądzie szablonowym, z poustawianemi w dwu czy trzech rzędach ławkami, z katedrą dla nauczyciela, rozkładem godzin i t. p. mamy w szkole daltońskiej urządzenie pracowni. Ławki nie krępują swobody ruchów dzieci zajętych pracą; zastępują je odpowiednie stoliki i krzeselka. W dawnej szkole pomoce naukowe, zamknięte szczelnie, spoczywały w szafach i posługiwał się nimi właściwie nauczyciel, pokazując je dzieciom tylko z zdale, aby ich nie uszkodziły i nie zniszczyły, bacząc też, aby w chwili pokazywania nie ucierpiała karność. Metoda laboratoryjna w szkole daltońskiej usuwa te obawy. Pomoce naukowe stoją otworem w pracowniach i są do dyspozycji dzieci, zajętych rozwiązywaniem postawionych im zadań; podobnie korzystają też uczniowie w miarę potrzeby z książek i dzieł, ze słowników i encyklopedyj. Poczucie odpowiedzialności dzieci i ich zmysł społeczny sprawiają, że można im powierzyć pieczę nad pomocami naukowymi w pracowniach — oczywista przy ciągłym współudziale nauczyciela. Urządzenie takie stwarza warunki, w których uczeń może uczyć się i pracować samodzielnie. Metoda laboratoryjna usuwa nauczanie na plan dalszy, a w jego miejsce wprowadza uczenie się, samokształcenie. Wskutek takiej organizacji pracy nastąpiły zasadnicze zmiany w programach naukowych, stosowanych w szkołach daltońskich. Nauczyciele-specjaliści układają program ze swego przedmiotu na cały rok, dzieląc materiał naukowy na miesiące i tygodnie. Uwzględniając indywidualność uczniów i ich rozwój umysłowy, opracowują nauczyciele-specjaliści program minimalny, średnim i maksymalny w zakresie każdego przedmiotu. Dzięki temu może każdy uczeń osiągnąć cel, jaki stawia szkoła w zakresie

poszczególnych przedmiotów. Uczeń słabszy w jakimś przedmiocie nie pozostaje w nim w tyle, ponieważ obiera sobie zadania według programu minimalnego, podczas gdy znowu przedmiot, do którego ma wybitne uzdolnienie, opracowuje według programu maksymalnego. To zróżniczkowanie programów ze względu na zdolności uczniów i ich zainteresowania ma na celu umożliwić im pracę z zachowaniem właściwego każdemu uczniowi tempa. W ten sposób usuwa się zarazem przeciążenie młodzieży, co jest jedną z najbardziej ujemnych stron i zasadniczych wad dawnej szkoły. Indywidualizacja programów umożliwia też normalną pracę tej młodzieży, która z powodu choroby lub z innych przyczyn była przez czas dłuższy nieobecna w szkole.

W ramach programów rocznych i zadań, rozłożonych na miesiące, a dla młodszych dzieci na tygodnie, pozostawia się uczniom zupełną swobodę. Od ucznia zależy, którym przedmiotem zajmie się wpierrw, a którym potem, od niego też zależy oznaczenie czasu, jaki chce poświęcić danemu przedmiotowi. Nauczyciel udziela wprawdzie rad i wskazówek, w szczególności młodszym uczniom, ale nie krępuje ich i nie narzuca im bezwzględnie swej woli. Zazwyczaj dzieci obierają początkowo te przedmioty i zadania, które je najbardziej interesują i tym najwięcej poświęcają czasu. W toku pracy uświadamiają sobie swoje zdolności i zamiłowanie, przekonują się, że przedmioty interesujące wymagają z reguły mniej wysiłku i czasu, podczas gdy przedmioty dla nich niemile, nieinteresujące pochłaniają więcej czasu i trudu. Równocześnie zdają sobie sprawę, że wyznaczony na tydzień, czy miesiąc program musi być ze wszystkich działów w oznaczonym terminie wykonany i to ich skłania do odpowiedniego rozłożenia sobie czasu.

H. Rowid.

(C. d. n.).

Pedagogika w Radjo.

(Prelekcje pedagogiczne „Polskiego Radja“).

Min. W. R. i O. P. podjęło chwalebny inicjatywę propagandy pedagogiki zapomocą radja, rozpoczynając 3 stycznia br. wykłady pedagogiczne dla nauczycielstwa przez stację warszawską. Wykłady te zyskałyby na znaczeniu, gdyby Ministerstwo równocześnie wpłynęło moralnie i materialnie na zaopatrzenie szkół w odbiorniki radjowe. Stosunkowo mało bowiem nauczycielstwa z takich odbiorników korzysta, zwłaszcza po wsiach. Radjo — to środek olbrzymiego znaczenia dla samokształcenia nauczycielstwa, toteż i Rząd i zrzeszenia nauczycielskie powinny energicznie prowadzić propagandę radja wśród nauczycielstwa i przyjąć mu w tym kierunku z pomocą materialną.

Wyłoszone zostały dotychczas (22 lutego 1927) następujące wykłady: 1) Nacz. wyd. *Wł. Radwan*: Kształcenie czynnych nauczycieli szkół powszechnych, stan obecny i zamie-

zenia na przyszłość; 2) prof. Dr. B. Nawroczyński: Nasza inteligencja i jej wychowanie; 3) b. podsekr. stanu T. Łopuszański: Szkoła jako zakład wychowawczy; 4) Dr M. Grzegorzewska: Znaczenie psychopatologii w kształceniu nauczycieli; 5) Dr Kupczyński „Szkolnictwo według Konstytucji marcowej“; 6) St. Dobrowolski: Stosunek szkoły do społeczeństwa; 7) Prof. Dr. Józefa Joteyko: Psychotechnika a szkoła; 8) Z. Żukiewiczowa: „Dziecko w wieku przedszkolnym“.

Wysłuchawszy kilku z tych wykładów, podam tu ich myśli przewodnie. Dr Nawroczyński słusznie zaznaczył, że mimo piekającej troski o podniesienie mas ludowych przez organizację sieci szkół powszechnej i oświaty pozaszkolnej, równie ważną jest rzeczą kulturalne podniesienie inteligencji, jako tej warstwy, która „tworzy i rozprowadza kulturę duchową po całym społeczeństwie“, z której wychodzą przywódcy społeczeństwa i demokracji i która stanowi o obliczu duchowym narodu i państwa. U inteligencji jednak w Polsce stwierdza prelegent „niepokojący bezwład woli“, zacieśnienie horyzontów, luźny związek z życiem innych warstw społecznych, zamarcie ruchu umysłowego nawet wśród nauczycielstwa. Celem wychowania innego typu inteligencji żąda N. zapewnienia odpowiednio uzdolnionym wychowankom szkół powszechnych wstępu do szkół średnich, skrupulatniejszego przesiewania młodzieży w gimnazjach, podniesienia poziomu nauczania w szkołach średnich, uspołecznienia młodzieży, przeistoczenia gimnazjów w „prawdziwe ogniska wychowawcze“ (drukow. w „Przeł. Ped.“ Nr. 4/5 br.)

T. Łopuszański stwierdza istniejącą jeszcze rozbieżność życia i szkoły oraz zbyt jednostronne kształcenie intelektu ucznia z uszczerbkiem dla wychowania. Współczesna pedagogika woluntarystyczna wymaga kształcenia woli, charakteru na równi z intelektem. Dziś, kiedy rodzina przestała być z powodu ubecných stosunków gospodarczych i społecznych ogniskiem wychowawczym, ciężar wychowania spada na szkołę, która się więc stać musi zakładem wychowawczym, jako narzędzie odrodzenia moralnego po wojnie światowej. Szkoła musi iść przed społeczeństwem. Społeczeństwu trzeba ludzi o silnym, społecznym charakterze — szkoła więc musi objąć całe życie i całą osobowość ucznia, fundując metody wychowania i nauczania na wynikach badań psychologicznych nad dzieckiem. W zrealizowaniu takiego postulatu są poważne trudności, które jednak musi się przezwyciężyć. Nowa szkoła bowiem, to proces dziejowy, nieunikniony i konieczny.

Dr Kupczyński wyjaśnił pokrótce ustępy Konstytucji marcowej, ustępy Konstytucji marcowej, odnoszące się do szkolnictwa, zwłaszcza art. 94, 103, 109, 112, 113 i 119 Konstytucji. Problemu stosunku szkoły do społeczeństwa dotknął, choć zanadto ogólnikowo, Stanisł. Dobrowolski, акцен-

tując brak harmonji między obu czynnikami wychowania i konieczność zbliżenia i współpracy. Pragnęlibyśmy konkretniejszych danych o tym stosunku i o istniejącej już tu i ówdzie współpracy (Koła Rodzicielskie, wspólnie przeprowadzone imprezy, wspólne instytucje, wyniki współdziałania wychowawczego, stosunek gmin i samorządów do szkół prywatnych i t. p.).

Niezwykle wartościowym i aktualnym wydaje mi się wykład prof. *Dra Joteyki*. Podkreśliła prelegentka znaczenie psychologii, a zwłaszcza psychotechniki dla współczesnego życia praktycznego, by przejść następnie do możliwości zastosowania psychotechniki w szkole. Chodzi bowiem o racjonalne pokierowanie dzieckiem wedle jego uzdolnień i zamiłowań do odpowiedniego dlań zawodu życiowego. Młodociani bowiem nie znają siebie i nie znają zawodu. Decyduje często tradycja, reakcja przeciw tradycji, utylitaryzm, moda, naśladownictwo. Problemem więc wyboru zawodu wymaga współpraca szkoły. Długoletnia obserwacja dziecka przez nauczycieli dostarczyć może odpowiedniego materiału dla poradni zawodowych, stojących pod kierunkiem fachowców psychologów. Szkoła ma rozbudzać zamiłowanie do pracy zawodowej, poszanowanie dla każdego rodzaju pracy, uczucie wzajemnej zależności i solidarności w pracy ludzkiej. W szkole znaleźć więc winna miejsce poezja pracy, dzieła sztuki odnoszące się do pracy (Meunier, Rodin), opisy pracy różnych zawodów, może nawet nauka o zawodach! Nauczycielstwo powinno znać, a uczniom, opuszczającym szkołę powszechną czy średnią powinno się dawać do ręki broszury i dzieła, poświęcone różnym zawodom. Dla rodziców powinno się urządzać pogadanki informacyjne o życiu zawodowym i wyborze zawodu, w każdej większej szkole powinny być wykazy szkół zawodowych z warunkami i programem dla orientacji nauczycielstwa i rodziców. Oby tylko Min. W. R. i O. P. pomyślało o realizowaniu tych nietrudnych zresztą do urzeczywistnienia postulatów. *Z. Żukiewiczowa* przedstawiła w popularnej formie życie dziecka w wieku lat 3—5, wychodząc z zasady Marji Montessori: „Od dziecka trzeba się uczyć metod wychowawczych“...

Nie omawiam innych prelekcji, gdyż nie miałem możliwości ich wysłuchać.

Poziom wykładów — choć popularny — jest wysoki. Forma tylko szwankuje niekiedy: zauważyć bowiem się daje u niektórych prelegentów nużąca jednostajność dykcji, polykantanie końcówek lub nawet całych słów na końcu zdań oraz skomplikowana ich budowa. Mikrofon wymaga modulacji głosu, bardzo wyraźnego wymawiania słów i jasnego stylu zwiezłych zdań. Prelegenci, piszący swe prelekcje do odczytania ich przed mikrofonem, muszą zważać na radjofoniczność wykładów.

I Ministerstwo i nauczycielstwo powinny pomyśleć o wydatniejszym jeszcze zużytkowaniu radja dla celów szkoły i oświaty.

Dr. Michał Friedländer.

Przegląd francuskiej prasy pedagogicznej.

„Revue Pédagogique“ sierpień-grudzień 1926 r.

Na tak częste w naszym społeczeństwie lekceważenie wartości czasu, zwraca uwagę artykuł zatytułowany „7 heures pour 8 heures“. Atakuje on „kwadrans akademicki“, powszechnie przyjęty, tak w pracy zawodowej, jak w życiu towarzyskim. Przytacza przykłady wybitnych osobistości, uczonych i mężów stanu, którzy czy to wskutek przepracowania, czy też rozrągnięcia, stale spóźniają się na wszelkie odczyty, konferencje, posiedzenia, obiady itp. Oblicza, ile stąd marnuje się cennego czasu, ile przepada godzin, dni, lat... jak dotkliwie na zebranych w porę oddziaływa spóźnianie się współuczestników, jak zakłóca bieg prac wspólnie podjętych. Uwagi te i do szkoły zastosować można. Autor artykułu przestrzega nauczycieli przed tak częstą w szkołach stratą minut na początku i końcu lekcji, a także stratą pierwszych godzin po wakacjach i ostatnich przed wakacjami. Idzie tu o podniesienie produktywności życia tak jednostek jak i społeczeństwa. Przypominają się słowa modlitwy Rammerracha, umieszczone w przedmowie do polskiego wydania cennej książki Emerzona „Dwanaście zasad wydajności“ — „O Panie, cóż uczyniłem z temi sześciuset tysiącami godzin życia, które dałeś mi na tym świecie, zrodzonym ze słońca?“

Inżynier a jednocześnie profesor, A. Lamouche, w głęboko ujętym artykule¹⁾, porusza zagadnienie, czem jest nauka i w jaki sposób wprowadzać młodzież w jej niezmiarzone dziedziny? Z własnych doświadczeń, a także na podstawie opinii słuchaczy różnych zakładów naukowych²⁾, dochodzi on do przesądzenia, że szkoły dzisiejsze dają wprawdzie znaczny zasób wiedzy, ale wiedza ta bezładna, chaotyczna, brak w niej jedności, brak podstawowych pojęć, które w różnych układach i stosunkach odnaleźć można zawsze i wszędzie, w pozornie różnych, a w rzeczywistości pokrewnych sobie dziedzinach ludzkiego poznania. Nauczanie współczesne ujmuje często wiedzę w określone, stałe, jakoby martwe formuły — podczas gdy wiedza ta jest czemś wiecznie żywym, zmiennym, twórczym, dynamicznym. Wiedza ma zaspakajać nieskończone i odnawiające się ciągle potrzeby umysłowe człowieka, a jednocześnie budować podwaliny jego działalności w świecie zewnętrznym, wcielać się w wynalazki, w technikę, w życie, doskonalić je i ułatwiać. Współczesne metody naukowe zdążają, nie tylko jak dawniej, „do opanowania myśli“³⁾, ale także do opanowywania i kierowania życiem⁴⁾ — celem ich

1) „La Science: son rôle, sa méthode, son enseignement“.

2) List otwarty 240 słuchaczy Sorbony i innych zakładów do ministra oświaty.

3) Uczeni XVII wieku z Port-Royal.

4) Marszałek Foch.

jest zarówno rozwój inteligencji, jak i wpływ na urabianie i kształtowanie stosunków życiowych.

Zreformowany w 1920 roku program szkół normalnych, wprowadza w trzecim roku nauczania geografję regionalną, możliwie w najgłębszym i samodzielnym ujęciu. Nauczyciel geografji, Andrzej Ferré, w obszernym artykule podaje wyniki kilkoletnich doświadczeń w tej dziedzinie¹⁾. Stwierdza, że przeprowadzenie takiego kursu wymaga niepowszednich wysiłków, zarówno ze strony nauczyciela jak i uczniów — obejść się tutaj nie może bez wycieczek, bez źródłowych badań i ilustracji, bez znajomości terenu i literatury, odnośnej do lokalnych spraw i stosunków. Korzyści jednak są wielkie, nie tylko umysłowe ale i moralne, boć dokładne poznanie własnej gminy, budzi zainteresowanie szersze, ogólnopanstwowe, budzi miłość ojczyzny, której gmina małą tylko stanowi częsteczkę.

„Revue pédagogique“ wiele uwagi poświęca sprawie kształcenia nauczycieli szkół powszechnych²⁾, odnosi się krytycznie do szkół normalnych, odpowiadającym naszym seminarjom, żąda ich zniesienia. Przyszli nauczyciele kształcić się powinni w gimnazjach, a po ich ukończeniu dopiero przygotowywać fachowo do przyszłego zawodu, podobnie jak lekarze, prawnicy, inżynierowie itp. Od przeprowadzenia reformy tej zależy podniesienie poziomu szkoły powszechnej, a tem samem i kultury umysłowej w społeczeństwie. Dla poparcia swych żądań „Revue“ przytacza głosy dochodzące doń z zagranicy. I tak w Belgji, czasopismo „l'Ecole moyenn“ uważa szkoły normalne za „anachronizm“, który rychło zniknąć powinien — nauczycielom narodu należy się możliwie najlepsze i najstaranniejsze wykształcenie. W Luksemburgu „Związek nauczycielski“ żąda połączenia szkół normalnych ze średnimi. Przyszły nauczyciel, po ukończeniu studiów humanistycznych w gimnazjum i złożeniu egzaminu dojrzałości, przygotowywać się będzie do swego zawodu, na odpowiednim wydziale uniwersyteckim lub w specjalnym instytucie pedagogicznym. Następuje poczem roczna praktyka w szkole powszechnej, dwuletnie próbne nauczanie i ostateczny egzamin kwalifikacyjny.

„Revue pédagogique“, w przeświadczeniu, że ruch spółdzielczy, to nie tylko środek na wiele nędz gospodarczych powojennej Europy, ale i droga do lepszego ustroju społecznego, ruchowi temu poświęca w każdym niemal numerze osobne artykuły. I tak inspektor szkolny Voiron zdaje sprawę z rozwoju spółdzielni uczniowskich w swoim okręgu, raduje się faktem, że w ciągu 1½ roku powstało ich aż 91. Członkinie organizacyj tych w szkołach żeńskich przyjęły nazwę „Małych pszczołek“ — wspólnym wysiłkiem zakupiły one kinematograf i radio, źródło nieskończonych wrażeń i przyjemności dla nich samych i oto-

1) „La géographie régionale à l'école normale“.

2) I. Bouclier, „L'école unique et les écoles normales“.

czenia. Inny artykuł opowiada o dodatnim wpływie spółdzielni na naukę geografii, historii, na nauki przyrodnicze i roboty ręczne. Inny jeszcze zwraca uwagę na korzyści estetyczne. Spółdzielnie uczniowskie dbają o ozdabianie sal szkolnych, zakupują reprodukcje dzieł wybitnych mistrzów, organizują koncerty, poranki artystyczne, przedstawienia teatralne, wprowadzają do szkoły pierwiastek piękna i sztuki.

Z dziedziny psychologii pedagogicznej zasługują na uwagę artykuły o „Honorze” i „Roztargnieniu”. Ciekawym też jest opis jednej z najpiękniejszych na świecie i najlepiej zorganizowanych szkół powszechnych, jest nią w Szwecji, w Gothemburgu, tak zwana „Nordhemsskolan” — liczy ona 80 klas, w których uczy się 2300 dzieci.

W dziale „Z obcych czasopism” podaje „Revue” streszczenie artykułów pedagogów skandynawskich. I tak Joergensen porusza zagadnienie kształcenia charakterów — krytykuje on system niemiecki, dążący do całkowitego podporządkowania narodu władzy państwowej, mniema, że należałoby w młodzieży rozwijać osobowość ludzką, pracować nad uszlachetnianiem charakterów, a tem samem podnosić poziom kultury obywatelskiej w społeczeństwie. Artykuł Hermana Soederberga stwierdza konieczność zaprowadzenia w szkołach średnich nauki skoncentrowanej w poszczególnych cyklach — uczniowie wybieraliby sobie kierunek odpowiadający ich zdolnościom i upodobaniom. Inny artykuł charakteryzuje życie współczesne, niszczące indywidualność ludzką w zmechanizowanej pracy i w społecznych zespołach. Cierpimy na brak życia wewnętrznego, zatracamy to co najważniejsze, w pogoni za wrażeniami i uludą.

Helena Witkowska.

„Education” — miesięcznik — październik - grudzień 1926 i styczeń 1927.

Numer październikowy i listopadowy poświęcony jest całkowicie sprawom szkoły jednolitej. Programowy i wyczerpujący artykuł pisze p. M. Lacroix, ujmując w nim wszystko prawie, co o jednolitej szkole we Francji napisano lub z tribuny publicznej powiedziano. Nie uwzględniła autor natomiast prac następujących: L. Brunschwig: „Un ministère de l'Éducation nationale (Paris, Plon 1922); Abel Faure: Enseignement et Réalité (Paris, Stock 1924) A et L. Franchet: Projet d'organisation du ministère de l'éducation nationale” (Paris, Typographie de l'école Estienne 1924) Comptes-rendus du Congrès de Grenoble (1925). Brakie zarzuca autorowi p. E. Delaunay w styczniowym „Pour l'ère nouvelle”. Na 84 stronicach roztrząsa autor zagadnienie jednolitości szkoły ze stanowiska społecznego i pedagogicznego, rozstrząsa bezstronnie, bierze pod uwagę głosy zwolenników i przeciwników, strzeże się uogólnień, stara się być krytycznym lecz pozbawionym przesądów.

We Francji istnieje dotychczas dualizm szkolny t. j. istnieją

równoległe dwa typy szkół: szkoły powszechne (écoles primaires) i szkoły średnie (écoles secondaires). Jedne są bezpłatne, drugie pobierają od uczniów opłatę, jedne są zarządzane przez inną władzę, drugie też mają swoją autonomję. Ten dualizm, ten bezład, jest dla opinji francuskiej, demokratycznej niepożądany. Domaga się ona równości wszystkich klas społecznych wobec wychowania i zatarcia „granic pieniężnych“, w tej dziedzinie, a co za tem idzie bezpłatności na wszystkich stopniach nauczania. Dodać należy, że szkoły średnie przyjmują do klas przygotowawczych uczniów w wieku szkolnym, gdy mają obowiązek uczęszczania do szkół powszechnych, i że niektóre szkoły powszechne, są tak rozbudowane (od r. 1902), iż przygotowują uczniów do studjów uniwersyteckich.

Zwolennicy jednolitej szkoły domagają się bezpłatności szkoły na wszystkich jej stopniach, obowiązku szkolnego do lat 14 a nawet 16 u, podziału jednolitej szkoły na trzy stopnie. Pierwszy stopień obowiązywałby wszystkich, byłaby to we właściwym znaczeniu szkoła powszechna. Po jej ukończeniu składałby uczeń egzamin do szkoły drugiego stopnia. Drugi stopień nauczania dzieliłby się na trzy sekcje: 1) klasyczną, 2) nowożytną, 3) techniczną. Wszystkie trzy sekcje dawałyby atoli identyczne lub przynajmniej analogiczne wykształcenie ogólne. Po ukończeniu jednej ze sekcji i zdania odpowiedniego egzaminu miałyby uczeń prawo wstępu do szkół trzeciego stopnia, któreby się znowu dzieliły na pięć sekcji: 1) sekcję zawodową, 2) sztuk pięknych, 3) urzędniczą (administracyjną) i techniczną, 4) studjum nauczycielskie, 5) licea i kolegia, trzyklasowo przygotowujące specjalnie do studjów uniwersyteckich. Po ukończeniu jednej z pięciu sekcji składałby uczeń egzamin celem uzyskania dyplomu ukończenia 3-stopniowej szkoły.

Jednolita szkoła w ten sposób pojęta umożliwi zdaniem autora, każdemu utalentowanemu dziecku osiągnięcie studjów możliwie najwyższych, bez względu na stan finansowy rodziny.

Reforma powinna atoli wziąć pod uwagę także i te dzieci, które kończą studia w 14 roku życia. Ci powinni uczęszczać do szkół doksztalających do 18 wzgl. 19 roku życia.

Z reformą tą połączona jest też reforma przygotowania nauczycieli. Opinia francuska domaga się, by nauczyciel szkoły powszechnej kończył szkołę średnią, a potem dopiero pobierał wykształcenie pedagogiczne i psychologiczne, podobnie jak to się dziś dzieje w niektórych krajach niemieckich i Szwajcarii.

W Polsce istnieją od lat ośmiu przeszło w Krakowie, Warszawie i we Lwowie studia nauczycielskie, t. zw. Państwowe Kursy Nauczycielskie, w których abiturjenci szkół średnich zdobywają wykształcenie psychologiczne i pedagogiczne, tudzież przygotowanie praktyczne do pracy w szkolnictwie powszechnem.

Na końcu artykułu przytacza autor bardzo bogatą bibliografię dotyczącą szkoły jednolitej oraz niepublikowane dotychczas dokumenty odnoszące się od tej sprawy. Artykuł wart prze-studjowania, szczególnie dla tych, którzy zajmują się dziś reformą

naszego szkolnictwa, pod względem jego organizacji. Dużo daje sama bibliografia.

W tym samym numerze zamieszcza p. Duthil dwa artykuły: jeden poświęcony niektórym nowszym testom Kraellina, drugi zaś „Psychologii społecznej” Thouless'a, zaś w numerze grudniowym pisze autor na podstawie pracy Washburne'a o metodzie lektury literatury pięknej w szkole w Winnetce oraz o sposobie układania katalogów lektury dla dzieci. „Jeżeli będziemy mogli, po uprzednim zbadaniu, wiedzieć, które książki młodzież najrozmaitszego wieku i rozmaitych klas najchętniej czyta i skoro ponadto zmierzemy zdolność dobrego czytania naszych dzieci, będziemy mieli w ręku dane, aby stworzyć w naukowy sposób, katalog lektur odpowiadających dzieciom. Celem poznania dobrego czytania dzieci, testował Washburn 36.750 dzieci na podstawie próby t. zw. „Stanford achievement Test”. Aby dowiedzieć się, które książki dzieci najchętniej czytają, podał im Washburn następującą ankietę do wypełnienia:

- 1) Tytuł książki,
- 2) nazwisko autora,
- 3) wydawca,
- 4) nazwisko dziecka _____, wiek _____, płeć _____
- 5) szkoła _____, klasa _____, nauczyciel _____
- 6) jest to najlepsza książka, jaką kiedykolwiek czytałem,
- 7) jest to książka, która mi się podobała, interesująca,
- 8) niebardzo interesująca,
- 9) nie podobała mi się,
- 10) nie łatwa,
- 11) łatwa,
- 12) trochę za trudna,
- 13) bardzo trudna.

N. B. Napisz na tej kartce, co ci się najbardziej w tej książce podobało lub przyczyny, dla których książka ci się podobała.

Celem sprawdzenia sądu wydanego o rozmaitych książkach przez dzieci, a miał ich około 100.000, wyciągnął Washburn 300 kartek i poddał odnośnie dzieci ponownej próbie. Dzieci zgodnie powtórzyły dawny sąd. Wiedział, iż może im wierzyć.

W ten sposób uzyskał Washburn listę książek nadających się do czytania dla młodzieży. Małe zastrzeżenia należy jednak zrobić. Lista ta może być bardzo cenna, jednakowoż coraz to nowe książki wychodzą, lista więc musiałaby ulegać ciągłym zmianom.

W każdym razie należałoby i u nas pomyśleć o zapytaniu młodzieży, które książki najbardziej się jej podobają, dając naturalnie do rąk tylko książki moralnie zdrowe¹⁾.

W numerze grudniowym p. Blanchetière podaje listę lektur dla młodzieży francuskiej w wieku od 15—19 lat, podzieloną wedle następujących działów: a) opowiadania, legendy i nowele.

¹⁾ Zob. art. Upodobania literackie dzieci *M. Potworowskiej-Dmochowskiej*.

Tu zaleca autor np. dla młodzieży 17—19 letniej nowele Sienkiewicza, „Trois Contes“ Flaubert'a, Kiplinga: „Opowiadania“, b) powieści współczesne i psychologiczne. Tu wylicza autor dla młodzieży 15—16 letniej niektóre dzieła Londona, Conrada, Rosny, Ed. About, dla 16—17 lat. Sand: Mare au diable, Petite Fadette, Balzaka: Eugenia Grandet, Bourget'a: Monika. A. France: Zbrodnię p. Sylwestra Bonnard, Conrada: Tajfun, dla 17—18 lat literaturę nowszą np. H. de Montherlant, L. Bertrand, A. de Chateaubriant i t. d. Dla młodzieży 18—19 lat dzieła Bourgeta Disciple, P. Margueritte'a: Ma grande, Barrès'a, Lavedan'a, Turgeniewa, Tolstoja i t. d. c) Powieść historyczna. Autor zaleca dla młodzieży 17—19 lat Ossendowskiego, Blasco Ibaneza, Barrès'a i t. p., d) poezja, dramat, e) literatura, f) historia, g) geografia, h) sztuki piękne, i) matematyka, fizyka, przyroda.

W tym samym numerze wzywa p. Pierre Bovet do zainicjowania korespondencji szkolnej między uczniami w rozmaitych państwach. Korespondencja taka istnieje już, a organizacja jej jest już dostatecznie opracowana. Kto się interesuje temi sprawami może się porozumieć z centralą korespondencji szkolnej międzynarodowej, przy Muzeum pedagogicznym w Paryżu (adres: Musée pédagogique, Paris 41 rue Gay-Lussac, M-r le directeur Ch. Garnier, inspecteur général de l'Instruction Publique). Numer styczniowy „Education“ poświęcony jest specjalnie wychowaniu artystycznemu w szkole.

P. de la Varende narzeka na macosze traktowanie wykształcenia artystycznego w szkole. Nauczyciel historii ledwie dotyka historii malarstwa, rzeźby i t. p., podając za ledwie czas, w którym niektórzy twórcy żyli. Nauczyciel rysunków, spychany na szary koniec, niema zwyczajnie żadnego wpływu na ukształtowanie duchowe młodzieży. A jednak w dzisiejszym społeczeństwie sztuka jest bardziej popularną aniżeli niegdyś. Większa ilość ludzi zajmuje się sprawami artystycznymi, sztuka stała się dostępną dla wszystkich. Zamiłowania artystyczne są właściwe nawet najbiedniejszemu gospodarstwu. I tam bowiem kwiat, mebel, obrazek lub drobiazg jaki, są miłym gościem. Mimo to jest zachęta do sztuk pięknych w szkole bardzo mała. Cóżprawda, kryje w sobie sztuka wiele niebezpieczeństw, a przedewszystkiem niebezpieczeństwo zbyt wczesnego rozbudzenia zmysłowości. Lecz i temu możnaby zaradzić, ucząc młodzież właściwego sposobu patrzenia na dzieła sztuki.

Opis „Giocondy“ Leonarda da Vinci, podany przez autora, należy do przepięknych kart francuskiej sztuki stylistycznej, a pod względem pedagogicznym może być uważany za „contre-oeuvre“ Goethego opisu „Wieczery Pańskiej“. Autor kończy artykuł następującym obrazkiem: „W Rzymie istnieje jeden z najpiękniejszych obrazów na świecie: „Miłość niebiańska i Miłość ziemską“ Tycjana. Dwie kobiety siedzą nad grobem na tle krajobrazu cudownej łagodności... obie tak piękne, iż są do siebie podobne. Miłość niebiańska odziana w poważne szaty, zatopiona w marzenia spogląda z boską pogodą w dal; trzymająca ona zamkniętą szka-

tulkę, tajemniczą, trwałą jak ona sama. Miłość ziemską, naga, wznosi płonący kaganiec i rozpościerając wspaniale wdzięki ciała patrzy pełna gorącej melancholji. Jeżeli dojdziemy do tego, że młodzież wykształcona pod względem artystycznym, stanie jak Herkules na rozstajnych drogach, przed wyborem występku lub cnoty... możemy być pewni, że słuchając nawet głosu pokusy... nie zabłądzi w ciasnych uliczkach, nie zabruka swej duszy na zakrętach, lecz pozostanie zawsze na Akropolu, blisko bogów.

Ten punkt widzenia może zbyt pogański — otwiera jednak przed nami szerokie perspektywy.

P. *Paul Hugon* dzieli się w tym samym numerze doświadczeniami poczynionymi przy nauce śpiewu i lepienia w szkole powszechnej, wiejskiej, a p. *A. Julon* zachęca nauczycieli rysunków geometrycznych do czerpania wzorów dla rysunku z zabytków przeszłości, kościółków, zamków, kapliczek, znajdujących się w okolicy.

W tym samym numerze zamieszcza podpisany obszerną recenzję znakomitej pracy *Henryka Rowida p. t. „Szkoła Twórcza”* (Kraków 1926. Gebethner i Wolff). Kronika Skautowa, słownik pedagogiczny (do Santé), Wiadomości pedagogiczne, przegląd prasy i bibliografia kompletują każdy numer „Education”.

Do ciekawych wiadomości należy rozporządzenie prefekta departamentu Bas-Rhin dotyczące uczęszczania młodzieży do kina, wydane 30 lipca 1926 r. Brzmi ono:

1-o Dzieci poniżej 16 lat nie mogą uczęszczać na przedstawienia kinowe, nawet w towarzystwie starszych, o ile przedstawienia te nie są przeznaczone dla dzieci i młodzieży.

2-o Dzieciom poniżej lat 7-iu wstęp na przedstawienia kinematograficzne jest bezwzględnie wzbroniony.

Komisja, złożona z nauczycieli, przedstawicieli władz i instytucyj społecznych, orzekać będzie każdorazowo, który film nadaje się dla młodzieży.

Ciekawem jest zestawienie kosztów utrzymania na uniwersytecie Columbja w ciągu jednego roku:

	niski	Poziom życiowy:	
		średni	wysoki
Koszta studjów . . (w dolarach)	325	325	325
Przybory szkolne	25	30	50
Pokój	135	185	215
Utrzymanie	325	380	535
Pranie bielizny	60	75	115
Nieprzewidziane wydatki	75	100	125
Razem (w dol.)	982	1022	1390

Licząc 1 dolar = 9 zł., 1022 dolarów = 9.198 zł. t. j. 766 zł. miesięcznie.

Nawet ministerjalna pensja nie wystarczylaby na utrzymanie w uniwersytecie amerykańskim.

Edmund Semil.

CZASOPISMA POLSKIE:

Szkola Specjalna. Ukazał się Nr 1 z 1926/7 r. kwartalnika „Szkola Specjalna”, poświęconego sprawom wychowania i nauczania anormalnych (gluchoniemych, ociemniałych, zaniedbanych moralnie i upośledzonych umysłowo), organu Sekcji Szkolnictwa Specjalnego Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych. Redaktorem tego pisma jest *Dr M. Grzegorzewska*.

Na bogatą i interesującą treść tego zeszytu składają się następujące artykuły: *Dr M. Grzegorzewska* — Uwagi o strukturze psychicznej niewidomych od urodzenia; *Dr T. Jaroszyński* — Z dziedziny badań nad dziećmi moralnie zaniedbanymi; *Dr J. Korczak* — Otwarte okno; *M. Wawrzynowski* — Program szkoły specjalnej dla upośledzonych umysłowo; *A. Stefanowicz-Moskiewiczowa* — Sprawozdanie z pracowr i psychologicznej Instytutu Pedagogiki Specjalnej z 1925/6 r. Pozaatem na treść zeszytu składają się materiały „z pracy nauczycielskiej” i „notatki historyczne” z rozwoju tego szkolnictwa oraz kronika krajowa i zagraniczna.

Roboty ręczne. Organ Sekcji Naucz. robót ręcznych Związku P. N. S. P. Warszawa. W styczniu 1927 wyszedł nowy kwartalnik, poświęcony zagadnieniu pracy ręcznej w szkole i wychowaniu. Czasopismo to wypełnia dotkliwą lukę w naszej publicystyce pedagogicznej. Zeszyt pierwszy przedstawia się nader dodatnio i zawiera treść następującą: Od Redakcji — Cel nauki robót ręcznych w szkołach ogólnokształcących (*Fr. Pększyce*) — Praca ęczna w szkole powsz. — Z ankiety o warunkach nauki robót ręcznych (*Mróz*) — Psychologiczne podstawy w dydaktyce robót ręcznych — Prace ręczne w szkole twórczej (*M. S.*) — Wskazówki praktyczne — Narzędzia do nauki robót ręcznych.

Adres Redakcji: Marszałkowska 123.

CZASOPISMA CZESKIE.

Věstník Pedagogický, rocznik V (1927) Nr 1 zawiera treść następującą: Jednolita szkoła francuska (*Dr J. Folprecht*), Przemysłowe szkolnictwo uzupełniające (*E. Szubert*), O szkolnictwie duńskim (*V. Czížek*), Z praktyki ręcznych robót wychowawczych na stopniu niższym i średnim (*Vi. Mazalek*), Co Komeński rozumiał przez Wielką Dydaktykę? (*Joz. Henrich*) rozstrzyga ostatecznie, że Komeński miał na myśli dydaktykę ogólną czyli powszechną, za taką uważał zarówno czeskie jak i łacińskie opracowanie swego dzieła).

W dziale „Reformy szkolne” omawia przeróżne zmiany w szkolnem życiu. Z ważniejszych zdajemy sprawę: Nowe zakłady wychowawcze dla młodzieży ulomnej w Czeclach są: krajowym funduszem świeżo wzniesiony zakład w Oporzanach pod Taborem dla 400 wychowanków z 3-klasową szkołą pomocniczą, przesiedlony do nowej budowy zakład dla głuchoniemych w Pradze-Radlicach, mający 10 klas i szkołę uzupełniającą. Nowożytną budowę dostał teraz również Instytut Jedliczków w Pradze dla ulomnych z wytwornie urządzonej szkołą. Zakład ma 200 wychowanków, a w zakresie wychowania artystycznego wprowadził najbardziej udane próby i nowości pedagogiczne.

W Kralowem Poli pod Brnem w instytucie wychowawczym dla kalek otwarto oddział ortopedyczny z 20 łózkami przy szpitalu dla 60 dzieci. Dzieci słabe kształcą się tu w rzeniosłactw. Przy usnej i usznej klinice w Brnie otwarła Czeska Zemska Pecze o mladeż na Morawie poradnię dla rodziców, mających dzieci głuchawe, głuche i wadliwie mówiące. Wedle obliczeń Morawa ma około 600 dzieci z ciężkim słuchem i prawie 300 mlodzieży z wadliwą wymową.

Przy klinice ortopedycznej w Bratisławie prof. Chlumecky otworzył szkołę jednoklasową o 3 oddziałach wedle stopnia słabości dziecka. Nauka odbywa się też wedle warunków dziecka w klasie lub w pokoju szpitalnym. Uczynio normalne zostało tu zinniejszone o połowę. Nauka odbywa się w godzinach 8—9 i 11—12 z zastosowaniem bardzo szerokiego indywidualizowania.

W Pardubicach powstała Zahradni škola i skupiła zaraz 213 dzieci młomych, w tej liczbie 48 dziatwy z pierwszych 3 klas szkoły pospolitej. Dla nich postawiono w ogrodzie wielki amerykański dom werandowy z 25 przenośnymi leżakami, oraz wszelkie urządzenia kąpielowe. Uczynio i tutaj zostało wydawnie znniejszone, a zastosowano w szerokim zakresie ćwiczenia oddechowe, zabawy, wypoczynki itd. Część o zagadnieniach metodycznych i dydaktycznych zawiera przeważnie referaty z ruchu zagranicznego. Podobnie i rubryka drobnych wiadomości. Obszerna jest Literatura czeska i zachodnioeuropejska. Cenną dla pedagogów jest Bibliografja artykułów o szkole i wychowaniu w prasie za ostatnie miesiace roku ubiegłego. W przeglądzie czasopism obcych zarejestrowany został „Ruch Pedagogiczny” polski wcale dobrze.

Nové Školy, czasopismo, poświęcone sprawom nowego wychowania. Redaktor Dr Otokar Chlup, prof. pedagogiki w uniwersytecie Masaryka w Brnie. Nakładem Společnosti Nových Škol v Brnie. 1926. Rocznik I, zeszyt 2 zawiera artykuły następujące: Problem inteligencji (Henri Picron z Paryża), W sprawie klasyfikowania młodzieży szkolnej (Ot. Chlup), Jak skoncentrować uczynio w szkole wydziałowej (Jan Wasserbauer), Rysunkowe wyrażanie się uczniów siódmego roku szkolnego (V. Moravec), Badania seksualne na międzynarodowym kongresie w Berlinie (Dr St. Velinsky).

Osobną rubrykę stanowi przegląd pomysłów i organizacji nowych szkół za granicą republiki i w samej też Czechosłowacji. Do takich należą próby i doświadczenia wychowawcze Oestreicia, B. Otto, Międzynarodowa szkoła w Genewie i t. p. „Założyciele tej szkoły wierzyli, że międzynarodowe myślenie musi wyjść z ram narodowego, do niego się stosując, a nigdy mu nie przeszkadzając”. Wyjmijmy stąd maly cytat:

„We właściwym nauczaniu są pokojowe i międzynarodowe dążenia popierane przedewszystkiem wspólnym wychowywaniem dzieci różnych narodowości. Na pierwszym stopniu szło przedewszystkiem tylko o to, aby te dzieci żyły wspólnie i pracowały i wytwarzały tak atmosferę międzynarodową. Potem szło o wzbudzenie świadomości własnej narodowości i sympatii dla narodu innego. Na stopniu najwyższym a więc i w szkole średniej jest już właściwe wychowanie międzynarodowe. Studjują np. geograficznie i historycznie państwa, należące do Ligi Narodów i poświęcają każdą pierwszą godzinę zagadnieniom politycznym, kulturalnym lub gospodarczym, krótko mówiąc, szkoła żyje w wydarzeniach współczesnych. W innych przedmiotach, wierząc z Ferrièrem, w naturalny rozwój inteligencji dziecka, zostawiali nauczyciele dzieciom możność pracy i uczenia się indywidualnego z uwzględnieniem wiadomości, z jakimi przyszli z innych zakładów do tej niedawno założonej szkoły. Jeśli weźmiemy pod uwagę jeszcze ścisłą współpracę z nauczycielem i zdrowotne warunki bez zastrzeżeń, albowiem nauka się odbywa jużto w samej Genewie, już to w siedzibie wiejskiej, to uznamy za bardzo ciekawą rzecz przypatrywać się i nadal działalności tej szkoły, w której jej założyciele widzieli drogę do zbliżenia narodów wiodącą przez wzajemne poznanie się, stosunki i pracę wspólną”.

Mgr.

Kronika pedagogiczna.

Sekcja Kształcenia Nauczycieli Zarządu Głównego Związku P. S. N.
Zarząd Główny Sekcji K. N. w okresie od września 1926 r. do marca 1927 r. odbył 5 posiedzeń, na których między innymi postanowiono:

a) nadesłane odpowiedzi na ankietę w sprawie kształcenia nauczycieli podzielić między Członków Zarządu Sekcji do opracowania w ramach schematu przyjętego przez Zarząd,

b) zorganizować Koło Warszawskie S. K. N., tudzież odczyty na tematy: 1) „Stosunek programów szkół powszechnych i średnich”, 2) „Kształcenie nauczycieli zagranicą”.

Postanowiono zwołać w okresie świąt Wielkiej Nocy, dnia 23 i 24 kwietnia, Zjazd historyków, zorganizować Kursy Wakacyjne w Wejherowie i Zakopanem. W programie uchwalono uwzględnić następujące cykle: 1) cykl psychologiczno-pedagogiczny, 2) cykl socjologiczny. Opracowano następujący program Kursów Wakacyjnych: Dział szkolny: a) Ustrój szkolnictwa, b) Pragmatyka nauczycielska u nas i zagranicą, c) Ze współczesnych zagadnień psychologicznych, d) Rola nauczyciela w organizacji pracy naukowej, e) Bibliografia pedagogiczna, f) Nowe szkoły, g) Pedagogika polityczna. Dział prawnoustrojowy: a) Zmiany konstytucyjne, b) Wolności obywatelskie i ich gwarancje, c) Stosunki ekonomiczne, d) Radiotechnika, e) Naukowa organizacja pracy, f) Zagadnienia literackie. Ustalono opłatę za Kurs 75—80 zł. przy ilości słuchaczy 100.

Praca w Kołach Sekcji Kształcenia Nauczycieli: W dniu 1 marca 1927 r. Sekcja K. N. liczy 19 Kół; ogółem członków 356. Praca w Kołach przedstawia się jak następuje: Koła w Krotoszynie, Siemnicy, Sandomierzu i Łowiczu nadesłały uwagi i uzupełnienia do projektowanej ankiety w sprawie czytelnictwa wśród nauczycielstwa szkół powszechnych; Koło we Lwowie rozpatrywało na posiedzeniach program języka polskiego i nadesłało w tej sprawie poprawki i uwagi; Koło w Sandomierzu zainicjowało powstanie Muzeum Podręczników Szkolnych, statut którego zamieszczamy.

Statut Biblioteki (Muzeum) Podręczników Szkolnych Sekcji Kształcenia Nauczycieli:

1) Przy Sekcji Kształcenia Nauczycieli powstało Muzeum-biblioteka podręczników szkolnych.

2) Zadaniem jest gromadzenie podręczników różnych przedmiotów i różnych czasów oraz terytoriów.

3) Muzeum-biblioteka Podr. Szk. ma służyć dla pracowników naukowych w tej dziedzinie oraz nauczycielstwa.

4) Zarząd Muzeum Bibl. złożony jest z 5 osób. w tem jedna winna być członkiem Zarządu Oddziału, 2 członkami Sekcji Kształ. Naucz. i 2 kooptowani.

5) Zarządzający Muzeum Bibl. nosi tytuł Kierownika Biblioteki i reprezentuje samodzielnie Muzeum nazewnątrz, podpisuje korespondencję.

6) Kierownik łącznie z Sekretarzem biblioteki prowadzi kronikę biblioteki, w której notuje słopniowy rozwój. Zarząd Muzeum dba o rozwój, czuwa nad stanem i całokształtem zbioru, gromadzi i popularyzuje wśród sier nauczycielskich i społeczeństwa za pośrednictwem prasy oraz urządza wystawy z poszczególnych działów

7) Zarząd układa podręczny regulamin, który przedstawia do załwierzdenia Sekcji Kształcenia Nauczycieli

8) Muzeum posiada stempel z napisem: Muzeum-Biblioteka Podręczników Szkolnych przy Sekcji Kształcenia Nauczycieli, Zw. Pol. Naucz. Szkół Powszechnych w Sandomierzu.

9) Zarząd biblioteki przyjmuje depozyty podręczników zabytkowych.

10) Poza tem biblioteka może otrzymywać darowizny i zapisy oraz oiairy dobrowolne.

11) Przez pierwsze trzy lata Zarząd biblioteki zdaje sprawozdania Zarządowi Sekcji Kształcenia Nauczycieli co pół roku, a mianowicie w czerwcu i grudniu, w latach następnym raz na rok. Zarząd Sekcji przedstawia sprawozdanie Zarządowi Oddziału na zasadach ustalonych dla tej Sekcji.

12) Lokal, wewnętrzne urządzenie i t. p. Muzeum-Biblot. finansuje Zarząd Oddziału Powiatowego.

Zarząd Gł. podaje do wiadomości Członków, że na ostatnim posiedzeniu powołał do życia Komisję Polonistyczną pod przewodnictwem kol. J. Salonięgo, która utworzyła trzy referaty: a) języka polskiego, b) literatury, c) metodyki nauczania języka w seminarjach nauczycielskich i zamierza wydać „Prace Polonistyczne”.

Zwracamy się z prośbą o współpracę w tym kierunku, która polegałaby na opracowaniu przez Kolegów Polonistów tematów w zakresie każdego z wymienionych referatów i przesłaniu opracowanych wraz z protokołem po dyskusji w Kole. W najbliższym czasie Komisja opracuje szereg tematów i prześle je Kołom.

Międzynarodowe Biuro Wychowania w Genewie. B. I. E. (Bureau International d'Education) w swoim ostatnim sprawozdaniu jesieniem, dającem przegląd dotychczasowych prac, zapowiedziało na ten rok dwa interesujące zjazdy — na wiosnę w Pradze (koło Wielkanocy) i w sierpniu od 3—15 w Locarno. Praski, urządzany przy współudziale esperantystów czechosłowackich ma dotyczyć „Pokoju poprzez szkołę”. Locarneński, starrannie, jak widać z programu, przygotowany, będzie poświęcony zagadnieniu „Jak należy rozumieć wolność w wychowaniu?”.

„Naszym celem jest odkrycie zasad, na których opiera się sztuka posiadania wolności zarówno przez ucznia, jak i nauczyciela” — powiada program. Z właściwie pojętej i praktykowanej wolności ma wyrósnąć szlachetna międzynarodowość, będąca raczej istotnem braterstwem, niż sztucznem odbarwianiem się narodowem. Stąd wypłynąć ma także, albo raczej przede wszystkim — wyzwolenie dziecka, wychowanego przez wyzwolonego nauczyciela. Pojęcie wolności — to ta olbrzymia i bogata skala, to takie dążności krańcowe — jak Europejczycy i Amerykanie. To też wymiana zdań nieobojętnych, ale popartych gorącym pragnieniem i czystym idealizmem, stanowi już olbrzymi krok w przyszłość. Z obrazem cudnego jeziora w oczach i gór, otaczających ten uroczy zakątek, nastrojeni dobrą muzyką, poprzedzającą każdą konferencję, będą zasiadali codziennie ludzie różnych krajów i różnych języków i obradowali nad tem, jak wyhodować na świecie wolność! Odczyty wygłaszać będą nie tak, jak na poprzednich kongresach mówcy z każdego kraju po jednym przedstawicielu, lecz zgóry zaproszeni przez Międzynarodową Ligę Wychowania najkompetentniejsi znawcy poruszanych zagadnień, jak np. Dr. A. Adler, autor *Psych. Indywid.*: Piotr Bovet, p. Uniw. Gen., dyr. Instytutu J. J. Rousseau i Biura Międzynarodowego Wychowania i przewodniczący Kongresu; O. Decroly, dyr. szkoły dla życia i przez życie; dyr. szkoły Feusham Geights; prof. G. Lombardo-Radice, radny l'Education Nazionale; Dr. E. Rotten, redaktorka „Das Werdende Zeitalter”; p. Luzzuziaga; dyr. Revista de Pedagogia de Madrid itd.

Ostatni Kongres zajmował się zorganizowaniem korespondencji międzyszkolnej, tudzież kontrolą i reformą podręczników do historii. Wystawy, poświęcone obu tym sprawom, miały ogromne powodzenie. Najbliższa przyszłość ma przynieść obfity materiał zawarty w odpowiedziach na ankietę, rozeslaną przez Międzynarodowe Biuro Wychowania, a dotyczącą patriotyzmu, Polska zwróciła się do B. I. E., polecając rozważaniom tej instytucji bolączkę naszego życia szkolnego — materiał szkolny. Chodzi tu mianowicie o opracowanie katalogu analitycznego, zawierającego materiał wybrany i o urządzenie wystawy z demonstracjami praktycznymi i omówieniami. Międzynarodowe Biuro Wychowania postanowiło współpracować z amerykańskimi wychowawcami, stowarzyszonymi w The Open Road i organizującą podróż pedagogiczną, a także z Międzynarodową Unją Pomocy Dzieciom. Jeśli dodamy do tego wszystkiego olbrzymią korespondencję, jaką prowadzi ta „liga narodów”, działająca w imię najdoskonalszego budowania życia od podstaw — to będziemy mieli prawie zupełny jej obraz. Należy do niego dodać jeszcze, że jesienią 1926 r. B. I. E. miało 106 korespondentów w 38 krajach, 119 członków w 31 krajach, z czego 16 zbiorowych. Oczywiście, najbardziej pożądanymi są członkowie zbiorowi, t. zn. stowarzyszenia i instytucje, jako będące wyrazem całych grup ludzkich i szeroko promieniujące.

Pierwszy Walny Zjazd Sekcji Wychowania fizycznego i higieny szkolnej przy T-wie N. S. W. odbył się w Poznaniu w marcu b. r. z następującym programem: Ćwiczenia cielesne w przedszkolu (*M. Germanówna*). — Możliwości zastosowania metody Bukha w szkole i armii polskiej (*W. Sikorski*). — Podjęcie idei Jordanowskiej jako zadanie Sekcji (*Z. Wyrobek*). — Typy sprawności fizycznej (*Dr Z. Stojanowski*). — 35-lecie systemu Linga w Polsce (*Prof. Dr E. Piasecki*). — Organizacja wychowania fizycznego i przysposobienia wojskowego w szkołach, w łączności z najnowszą ustawą (*Prof. T. Długiewicz*). — Nauczanie higieny w gimnazjach. — Oprócz referatów odbył się szereg lekcji pokazowych z zakresu wychowania fiz. na różnych stopniach szkoły.

Uniwersytet w Nancy organizuje kurs wakacyjny dla cudzoziemców od 7 lipca do 1 października b. r. Program kursu obejmuje: a) konferencje z zakresu literatury, historii i cywilizacji Francji współczesnej; b) ćwiczenia z zakresu artykulacji, dykcji, kompozycji i t. p. Uczestnicy otrzymają z końcem kursu „dyplom studiów francuskich”. Komitet specjalny zapewni uczestnikom nawiązanie stosunków towarzyskich z rodzinami francuskimi, korzystanie z koncertów i przedstawień teatru miejskiego, zajmie się też zorganizowaniem wycieczek w malownicze okolice Nancy, w góry Wogezy i na wojowiska wojny światowej.

Zgłoszenia przyjmuje i udziela informacji: l'Office de Renseignements de l'Université Nancy 15 Place Carnot.

Centralny Instytut Wychowania w Berlinie (Zentralinstitut für Erziehung u. Unterricht, Berlin W. 35, Podstamer Str. 120) urzęduje w lipcu i sierpniu r. b. szereg kursów dla cudzoziemców, a mianowicie: 1 Kurs gimnastyczny obejmujący wykłady i ćwiczenia według różnych systemów w czasie od 23 czerwca do 6 lipca; 2 Kurs fonetyczny w tym samym terminie; Kurs robót ręcznych od 13 do 27 lipca; 4) Kurs rysunków od 10 lipca do 24 sierpnia; 5) Kurs metodyczny w związku z wykładami o współczesnych prądach pedagogicznych. Opłata za poszczególne kursy wynosi 30 do 40 M. W sprawie informacji zwracać się należy pod adresem podanym w nagłówku.

Konkurs.

Starostwo Krajowe Pomorskie ogłasza konkurs na posadę dyrektora Krajowego Zakładu dla Głuchoniemych w Wejherowie.

Pobory w myśl art. 57 ust. 1 i następnych artykułów ustawy z dnia 9. X. 23. o uposażeniu funkcjonariuszów państwowych i wojska oraz odwołały 15%⁰ dodatek samorządowy. Mieszkanie służbowe.

Kandydaci winni przedstawić:

- 1) metrykę urodzenia,
- 2) poświadczenie obywatelstwa polskiego,
- 3) uwierzytelnione odpisy świadectw złożenia egzaminu kwalifikacyjnego dla szkół głuchoniemych oraz złożenia egzaminu dyrektorskiego,
- 4) curriculum vitae,
- 5) świadectwo moralności, wystawione przez państwową władzę policyjną.

Wnioski z podaniem referencji należy wносить do dnia 1 maja 1927 r. do Starostwa Krajowego Pomorskiego w Toruniu, ul. Mostowa 13.

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

Ogłoszenia na okładce: cała strona 100 zł, pół strony 60 zł, ćwierć str. 30 zł;
w tekście: cała strona 80 zł, pół strony 50 zł, ćwierć strony 25 zł.

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

Drukarnia „Szkolnicy”, Kraków, ulica Grzegorzeczka 30.