

# RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO

POŚWIĘCONE SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

ORGAN SEKCJI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI  
ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZ.

ADRES REDAKCJI:

KRAKÓW, DZ. XII., ULICA LELEWELA 6.

ADRES ADMINISTRACJI:

KRAKÓW, RYNEK GŁÓWNY 29, LINJA C-D

## Monografie dzieci w świetle psychologii strukturalnej.

W szkole twórczej ujmujemy każde dziecko jako świat odrębny, jako indywidualność, rozumiemy, że każde ma swoje potrzeby, właściwe sobie zainteresowania i zamiłowania, właściwe sobie tempo pracy, każde ma swoje dążenia i ideały. Uznanie indywidualności ucznia i stwarzanie warunków, sprzyjających jej rozwojowi i realizacji osobowości jest najbardziej istotną cechą szkoły twórczej, w przeciwieństwie do szkoły tradycyjnej, która traktowała wychowanków w sposób szablonowy. Stąd też nasuwa się potrzeba głębszego poznania problemu osobowości, jakie są jej cechy istotne i zapomocą jakich metod poznać możemy indywidualność dziecka.

W rozwiązaniu tego zagadnienia pomocne nam będzie ujmowanie przejawów życia duchowego jako całości, jako postaci, tak jak je ujmuje nowy kierunek w psychologii, a mianowicie psychologja strukturalna<sup>1)</sup>. Dla zrozumienia życia duchowego dziecka musimy sobie wyjaśnić pojęcie struktury.

Do niedawna głównym zadaniem psychologii eksperymentalnej było zbadanie i wyjaśnienie prostszych przejawów duchowych, jakimi są np. wrażenia, postrzeżenia i wyobrażenia, badanie stosunku podniet do wrażeń, progu pobudliwości i t. p. Badając te przejawy, zmierzała psychologja do wyjaśnienia bardziej skomplikowanych procesów psychicznych, jak obserwacja, myślenie, fantazja, a wreszcie do zbudowania tą drogą poglądu na całość życia duchowego. Całość tę usiłowała znowu rozłożyć na poszczególne elementy. Kierunek ten w psychologii, zwany a s o-

<sup>1)</sup> K. Koffka. Grundlager der psychischen Entwicklung Osterwieck 1925. — R. Müller-Freienfels. Das Gefühls und Willensleben. Lipsk 1924. Das Denken und die Phantasie. Lipsk 1925. — J. Joteyko. Postulaty szkoły twórczej na prawach struktur psychicznych. Warszawa 1927.

cjacjonizmem, ujmował więc zjawiska życia psychicznego w sposób mechaniczny. To też psychologja asocjacyjna nie mogła dać zadawalającej odpowiedzi na różne zagadnienia, związane z naturą dziecka, z jego charakterem, z jego wychowaniem i nauczaniem. Analizując bowiem różnorodne przeżycia duchowe, badając indywidualność dziecka, przekonujemy się, że zjawiska te nie dadzą się rozłożyć bez reszty na części, że nie są one zwykłą sumą elementów psychicznych, jak to pojmował skrajny asocjacionizm.

Przekonujemy się, że między poszczególnymi funkcjami psychicznymi istnieje wzajemna zależność czyli korelacja, i że w razie wyodrębnienia jednej funkcji zmienia się całe przeżycie, mamy wówczas nowe doznanie. Wszystkie zaś przeżycia psychiczne przeniknięte są istotnym pierwiastkiem, którym jest jaźń indywidualna, i od której w rzeczywistości wyodrębnić się nie dadzą.

Dziecko ujmuje każdą rzecz i każde zjawisko nie drogą sumowania szczegółów, ale jako całość w ich charakterystycznej postaci. W świadomości jego powstaje więc pod wpływem podnieć działających na zmysły postać, struktura psychiczna jako odpowiednik danej rzeczy, czy zjawiska. Struktura psychiczna jest to związek funkcji jaźni indywidualnej, pozostających ze sobą w korelacji. Przeżycia nasze mogą być uboższe lub bogatsze w treść i stąd rozróżniamy struktury niższego i wyższego rzędu. Niektóre dawniejsze przeżycia wchodzą organicznie w skład następnych i w ten sposób powstają struktury bogatsze w treść, niektóre powtarzają się często, np. pewien sposób reagowania na podniecie, pewne formy zachowania się w różnych sytuacjach i w tym tkwią zasadnicze rysy charakteru danej jednostki. Funkcje psychiczne o charakterze instynktowym, naśladowczym, poznawczym, uczuciowym i t. p. oddziałują na siebie i ogniskują się w jaźni indywidualnej, od której wyodrębnić się nie dadzą, bo to właśnie ja obserwują jakieś zjawisko, ja poznają coś lub naśladowują kogoś, ja dążę do czegoś i w związku z tem doznaję pewnych wzruszeń.

Takie ujęcie życia duchowego przyczyniło się do głębszego zrozumienia problemu indywidualności i osobowości, jako jednego z najważniejszych zagadnień w nowoczesnym wychowaniu. W szkole twórczej ujmujemy każde dziecko i różne przejawy jego życia duchowego w formie całości odrębnej, jako strukturę. Strukturą wyższego rzędu jest indywidualność, a jeszcze wyższego osobowość społeczną, której istotną cechą jest aktywność. Na pojęcie indywidualności składa się zespół właściwości i zdolności fizycznych i duchowych, zarówno odziedziczonych jak i nabytych w ciągu życia osobniczego pod wpływem doświadczenia, uczenia się i oddziaływania środowiska socjalnego. Chcąc więc ująć indywidualność, poznać rozwój i właściwości fizyczne oraz duchowe. Szkoła twórcza nakłada też na każdego nauczyciela obowiązek obserwowania swoich wychowanków, z których każdy przedstawia indywi-

dualność. Ilu więc uczniów w danym oddziale, tyle indywidualności. Każdy bowiem odznacza się odmiennymi cechami fizycznymi, każdy inaczej reaguje na podniety, myśli, odczuwa, działa, każdy ma swoje tempo pracy, odmienne zainteresowania i cele, do których urzeczywistnienia różnemi dąży środkami. Zkolei nasuwa się sprawa metod, zapomocą których poznać można indywidualność dziecka.

Naukowa metoda badania indywidualności, metoda psychograficzna, rozwinęła się dzięki pracom Bineta, Decroly'ego, Sterna i innych psychologów, którzy opracowali odpowiednie kwestjonariusze, zawierające wskazówki dla badającego<sup>1)</sup>. Na podstawie obserwacji ucznia notuje nauczyciel swoje spostrzeżenia i uwagi w przeznaczonych na ten cel rubrykach kwestjonariusza i w ten sposób powstaje psychogram, czyli karta indywidualności, zawierająca charakterystykę wychowanka. Obecnie wprowadzono już w wielu szkołach karty indywidualności, które nauczyciele wypełniają mniej lub więcej szczegółowemi uwagami i spostrzeżeniami, ujętymi w sposób mniej lub więcej umiejętny, zależnie od ich przygotowania psychologicznego i zdolności wnikania w życie duchowe dziecka.

Po przeczytaniu w ten sposób wypełnionej karty indywidualności mamy sobie wytworzyć obraz indywidualności dziecka, a więc wyobrazenie o jego rozwoju fizycznym, poziomie inteligencji, jego wartości etycznej, zasadniczych rysach jego charakteru i t. p. Nasuwa się tu pytanie, czy rzeczywiście po przeczytaniu wszystkich odpowiedzi i uwag wytworzymy sobie dość wyraziste pojęcie o indywidualności wychowanka. Prawdopodobnie zbyt wielka ilość zapisków, odpowiedzi i uwag, wynikających z niezmiernie ilości pytań, zawartych w niektórych typach kwestjonariuszy, wytworzy się w świadomości czytelnika obraz niewyraźny, a nawet chaotyczny. Niezmierna ilość szczegółów bowiem obraz indywidualności dziecka zasłania i zaciemnia, a zsumowanie tych szczegółów pojęcia absolutnie dać nie może. Ten sposób badania odpowiadał poglądom, jakie wynikały z psychologii asocjacyjnej. Psychologia strukturalna wykazała, że metoda ta nie jest wystarczająca. Na indywidualność bowiem składa się coś więcej, aniżeli suma cech fizycznych i duchowych jednostki. Istotę i treść indywidualności stanowi właściwy jej układ sił, wynikający z wzajemnego oddziaływania poszczególnych funkcji fizjologicznych i dyspozycji psychicznych. Tu tkwi też źródło pierwiastków irracjonalnych i twórczych, właściwych jednostce, stanowiących jej rysy charakterystyczne, które trudno zbadać metodami, jakie stosuje psychologia asocjacyjna.

W ostatniej dobie w związku z rozwojem psychologii strukturalnej wprowadza się coraz częściej zamiast karty indywidualności, zawierającej opis schematyczny, wolną charakterys-

<sup>1)</sup> A. Hamaïde. Metoda Decroly. Tłum. M. Górską. Warszawa 1925. — W. Stern. Differentielle Psychologie. Lipsk 1921.

tykę, która w formie zwięzłej i treściwej ujmuje zasadnicze i istotne rysy wychowanka. Tak więc obecnie zaznaczają się dwa kierunki w dziedzinie metod badania i odnośnie do sposobu ujęcia indywidualności wychowanka: jeden zaleca opis schematyczny, drugi zaś opracowanie wolnej charakterystyki ucznia, która umożliwi ujęcie całości, daje obraz jasny i plastyczny. Opracowanie wolnej charakterystyki wymaga jednak obok dostatecznego przygotowania psychologicznego pewnej zdolności intuicyjnego zrozumienia i wczuwania się w psychikę dziecka, a nadto pewnego daru literackiego, od czego zależy ujęcie indywidualności w formę plastyczną i możliwie zgodną z rzeczywistością. Dar ten posiada atoli stosunkowo niewielu i stąd wynika potrzeba pewnych wskazówek, według których mógłby się orjentować ogół nauczycieli. Należy więc przyjąć, że zarówno treściwy opis schematyczny według kwestionariusza umiejętnie opracowanego, jak i swobodna charakterystyka mogą spełnić swe zadanie i wzajemnie się uzupełniać. W każdym jednak razie konieczne jest należyte przygotowanie psychologiczne nauczyciela.

Z pośród wydanych dotąd wzorów kart indywidualności może być pomocny kwestionariusz, opracowany w hamburskim laboratorium psychologicznym. Kwestionariusz ten, uwzględniający warunki pracy w szkole powszechnej i jej potrzeby, obejmuje trzy główne działy: A) Środowisko domowe dziecka. B) Stan i rozwój fizyczny wychowanka. C) Jego rozwój duchowy i usposobienie. Na podstawie kwestionariusza hamburskiego podajemy tu wzór karty indywidualności<sup>1)</sup>, który ułatwi nauczycielowi gromadzenie systematycznych spostrzeżeń, obserwacji i uwag dotyczących wychowanków:

- 1) Imię i nazwisko dziecka . . . . .  
 2) Wiek . . . . Klasa . . . . . Rok szkolny . . . . .

### I. Środowisko domowe dziecka.

1. Warunki higieniczne domu i otoczenia najbliższego. (Ilość ubikacji mieszkalnych, liczba członków rodziny, mieszkających wspólnie, czy dziecko sypia osobno, czy mieszkanie zdrowe, schludne, słoneczne i dostatecznie przewietrzane).

2. Stosunki gospodarcze i kulturalne rodziców. (Zawód, wykształcenie, jak się ujawnia wpływ wychowawczy domu, czy dziecko przychodzi do szkoły czyste i schludnie ubrane, czy można zauważyć dodatni wpływ domu pod względem form zachowania się dziecka, pod względem jego zainteresowań naukowych, artystycznych, technicznych i t. d.

3. Czy dziecko pomaga w pracy rodzicom, względnie czy zarobkuje poza domem?

<sup>1)</sup> *Martha Muchow*. Anleitung zur psychologischen Beobachtung von Schulkindern. Lipsk 1926. Zob. też: Karta indywidualności uczniów. (*Ruch Pedagogiczny* Nr. 9—10), rok 1923). — *Dr M. Librachowa*. Charakterystyki szkolne. (*Praca Szkolna* Nr. 6, 9 r. 1928).

4. Towarzystwo dziecka poza szkołą (dorośli, starsza młodzież rówieśnicy — czy zaznacza się wpływ i jaki tego otoczenia).

## II. Stan i rozwój fizyczny wychowanka.

1. Ogólny wygląd dziecka. Na podstawie badania wagi, wzrostu, objętości klatki piersiowej, siły mięśni, stwierdzić, czy rozwój normalny.

2. Czy dziecko było chore w wieku przedszkolnym i w ciągu okresu szkolnego? Czy choroba pozostawiła pewne ślady (ból głowy, skłonność do przeziębień się, nerwowość i t. p.).

3. Jaki jest stan jego zmysłów, w szczególności wzroku i słuchu? Czy ewentualna anormalność tych zmysłów wpływa ujemnie na pracę dziecka w szkole?

4. Czy ujawnia jakieś nawyki ujemne lub chorobliwe? (ogryzanie paznokci, dłubanie w nosie, skurcze twarzy, tendencje niszczyielskie, żarłoczność, nerwowy płacz i t. p.).

5. Czy nauka szkolna męczy zbytnio i wyczerpuje dziecko?

## III. Rozwój duchowy i usposobienie wychowanka.

### A) Rozwój społeczny i moralny.

1. Poczucie własnego ja. (Czy uczeń pokazuje pewność siebie, czy śmiały i ambitny, czy też onieśmielony, wstydlivy, szukający opieki i otuchy? W jakim stopniu okazuje zdolność panowania nad sobą?).

2. Ocena własnych prac. (Czy ujawnia krytycyzm, czy się też przecenia — czy zdolny do samokontroli — czy się łatwo zadowala osiągniętymi wynikami?).

3. Egoizm i altruizm. (Czy pomaga drugim, czy się dzieli z drugimi — czy też okazuje zachłanność i miłość własną — czy podatny wpływom wychowawczym pod tym względem?).

4. Stosunek do rodziców i rodzeństwa. (Czy dziecko posłuszne, przywłązane, czy też obojętne w stosunku do rodziców? Czy w stosunku do rodzeństwa zgodliwe, czy też kłótlive, zazdrosne i t. p.?).

5. Stosunek ucznia do gminy szkolnej. (Czy poddaje się jej zarządzeniom, czy też jest czynnikiem rozluźniającym spoiłość grupy uczniowskiej? Czy współdziała w utrzymaniu porządku? Jaki jest jego stosunek do kolegów? Czy okazuje inicjatywę, czy się wysuwa na plan pierwszy w zabawach, w nauce? Czy uznają go koledzy jako przywódcę i dla jakich zalet? Czy w stosunku do nauczyciela otwarty i szczery, śmiały, czy też przeciwne ujawnia cechy?

6. Stosunek do świata roślinnego i zwierzęcego. Na podstawie obserwacji podać, czy uczeń chętnie, cierpliwie i wytrwale zajmuje się hodowaniem zwierząt i pielęgnowaniem roślin, oraz jakie tu ujawnia uczucia. Jak się obchodzi z rzeczami własnymi i cudzemi, np. z urządzeniem szkolnym?

7. Stosunek do pracy. (Czy chętnie pracuje, z zamięowaniem, sumiennie i wytrwale? — Jak się zachowuje wobec nasuwających się trudności? Czy ujawnia uczucia radości w związku z wykonywaniem pewnych prac?)

8. Życie uczuciowe. (Czy uczeń jest wrażliwy na piękno poezji, muzyki, sztuki plaszycznej, przyrody? Czy ujawnia wzruszenia religijne? Czy okazuje ciekawość intelektualną, czy często stawia zagadnienia i z jakiej dziedziny?).

### B) Rozwój sprawności fizycznej i zdolności duchowych.

1. Sprawność cielesna. Czy odznacza się ruchami skoordynowanymi, zięcznością i szybkością ruchów? Czy posiada poczucie rytmu ruchów? Czy

postać jego zgrabna i postawa opanowana, czy też cechuje go niedbałość i nieudolność? Czy lubi ćwiczenia cielesne, sporty i taniec? Czy chętnie zajmuje się robotami ręcznymi i czy pod tym względem ujawnia uzdolnienie, np. do rysunków, modelowania, kartoniarstwa, obróbki drzewa i t. p.?

2. Rozwój mowy. Czy ma odpowiednią dykcję, czy wymawia czysto i wyraźnie, czy dobrze akcentuje, czy też ma pewne braki w tekturze mówienia? Czy mówi chętnie i dużo, czy też powściągliwy w mówieniu? Jaki posiada zasób słownikowy — przeciętny, bogaty czy ubogi? Czy chętnie posługuje się wyszukaniem i obcymi wyrazami? Czy potrafi zdać sprawę ze swych spostrzeżeń w sposób jasny, trafny i płynny, ścisły i rzeczowy — ustnie i pisemnie? Czy jest zwięzły w formułowaniu swych myśli, czy go cechuje pewna oryginalność i twórczość w wyrażaniu się?

### C) Aktywność duchowa.

1. Zabawy dziecka. Czy ujawnia pomysłowość w zabawach i w konstruowaniu zabawek? Czy szybko orientuje się w prawidłach zabaw? Czy oddaje się pewnym zabawom przez czas dłuższy, czy też często zmienia zabawę? Jakim zabawom daje pierwszeństwo?

2. Technika i jakość pracy. Jak pracuje — prędko, czy powoli — gruntownie, czy powierzchownie? Czy zachowuje w pracy równomierność pod względem jakości i tempa, czy też zauważyć można znaczne wahania? Czy w pracy jest samodzielny i produktywny, czy też naśladowcy? Czy pracuje systematycznie, czy ma w należyłym porządku materiały i pomoce naukowe?

3. Czytanie i zdawanie sprawy. Jak uczeń czyta — biegle z należytą modulacją, ze zrozumieniem treści? Czy łatwo się uczy na pamięć wierszy i słówek? Czy umie jasno, logicznie i rzeczowo zdać sprawę z przeczytanego tekstu, ze swych obserwacji np. obrazu, zjawiska, doświadczenia i t. p.? Czy w sprawozdaniach swych jest zwięzły, czy rozwlekły, czy gubi się w szczegółach.

4. Znajomość ortografii. Czy uczeń przyswoił sobie poprawną ortografię? Jakie popełnia błędy ortograficzne? Czy umie zastosować reguły gramatyczne?

5. Czy odznacza się pamięcią liczb? Jaką wykazuje biegłość w rachunku pamięciowym? Czy ujawnia zdolność w samodzielnym układaniu zagadnień rachunkowych i w ich rozwiązywaniu? Czy odznacza się pewną pomysłowością i wynalazczością w rozwiązywaniu zagadnień rachunkowych?

6. Znajomość przedmiotów naukowych i zainteresowanie. Czy okazuje znajomość rzeczy i stosunków? Czy posiada ugruntowane wiadomości z dziedziny przyrody, geografii i historii, stosunków gospodarczych i społecznych? Czy się odznacza pamięcią nazw, liczb i dat, czy dobrze się orientuje w terenie i na mapie? Czy samodzielnie obserwuje zwierzęta i rośliny? Czy gromadzi zbiory i jakie? Czy się interesuje temi przedmiotami i czy żywy bierze udział w nauce? Jakiego wogóle zainteresowania specjalne ujawnia uczeń, np. czy w zakresie języka, rysunków, robót ręcznych, muzyki.

Na podstawie obserwacji zachowania się i postępowania dziecka w różnych sytuacjach, jakie wynikają z jego życia w szkole i poza szkołą, z jego ustosunkowania się do otoczenia, do kolegów i wychowanków, z jego prac i odpowiedzi wysnuje nauczyciel dane, dotyczące charakterystyki wychowanka, przyczem w swoich sądach

i wnioskach zachowa przezorność i należytą ostrożność, zwłaszcza w wydawaniu sądów ujemnych o dziecku. Zgromadzone przy pomocy kwestionariusza dane ułatwi nauczycielowi opracowanie charakterystyki ucznia w sposób syntetyczny, w której podkreśli jego rysy najbardziej istotne, jego poziom intelektualny i etyczny, cechy dodatnie i ujemne charakteru, z uwzględnieniem motywów jego postępowania i działania, stopień uspołecznienia, kierunek jego zainteresowań i zarysowujące się uzdolnienia. W ten sposób karta indywidualności i swobodna charakterystyka wzajemnie się mogą uzupełniać, przyczem pierwsza ma znaczenie głównie diagnostyczne, druga zaś spełnia więcej rolę prognostyczną, w szczególności w okresie, kiedy wychowanek kończy szkołę ogólnokształcącą i szuka porady w wyborze swego przyszłego zawodu.

(C. d. n.)

H. Rowid.

## Praca twórcza w naszych szkołach.

### *Wrażenia i refleksje.*

Wielokrotnie czytamy w pismach pedagogicznych pochlebne opinie i sprawozdania z lekcyj w szkołach, zwiedzanych zagranicą. Wzbudza to w nas nieuzasadniony sąd, że na Zachodzie kwitnie postęp, podczas gdy nam rumienić się wypada, że nic się ciekawego u nas nie dzieje. Tymczasem wystarczy choćby 2 dni poświęcić zwiedzaniu szkół w Warszawie, zwłaszcza oddziałów nowej gałęzi naszego szkolnictwa, a mimowoli dumą i radością wzbiera serce i ma się ochotę głośno i śmiało wołać: nie zginęły dobre tradycje Komisji Edukacji Narodowej! W naszych oczach rodzi się, rośnie i potężnieje w siłę dział szkolnictwa, niezmiernej doniosłości społeczno-pedagogicznej. Może w tę właśnie stronę należy zwrócić oczy, może właśnie tam należy widzieć kolebkę odrodzenia polskiej szkoły! Tym zawiązkiem — to szkolnictwo specjalne.

Że taka hipoteza może się stać rzeczywistością uczy nas przykład. Wszak *Decroly* nowe metody nauczania, przyjęte w szkołach dla dzieci normalnych w Brukseli, wypracował na terenie szkoły dla upośledzonych umysłowo, podobnie było i we Włoszech. *Marja Montessori* też rozpoczęła od zajmowania się dziećmi anormalnymi.

I nic dziwnego. Medycyna rozwijając się zaczyna dopiero wtedy, gdy przy uniwersytetach poczęto zakładać kliniki. Gdzie jest pole dla doświadczeń, tam czysta nauka najwięcej korzysta.

To samo zjawisko można zaobserwować i w dziale nauk pedagogicznych. Kto potrafi rozwinąć psychikę dziecka upośledzonego umysłowo, pokierować dzieckiem moralnie upośledzonym, ten zwalczył największe trudności na drodze poznania dziecka i potrafi się napewno przystosować do łatwiejszych warunków nauczania dzieci normalnych. Stąd też — jakim byłoby postępowaniem, gdyby np. na nauczycieli szkół ćwiczeń wybierano osoby, które prócz zwykłych studjów ukończyły kurs w Instytucie Pedagogiki

Specjalnej? Ilez nowych wartości wniosłyby takie osoby, jak wszechstronnie umiałyby wyjaśnić kandydatkom niezrozumiałe objawy psychiki dziecka, jak inaczej nauczyłyby patrzeć na niepowodzenia w nauczaniu i ich przyczyny?

Szkolnictwo specjalne powstało u nas z niezmiernie skromnych początków. W r. 1917 Wydział szkolny m. Warszawy, idąc za inicjatywą Towarzystwa Badań nad Dziećmi, zwrócił się do *Dr Michaliny Stefanowskiej*, aby pokierowała organizacją oddziałów dla dzieci umysłowo niedorozwiniętych. Dr Stefanowska uruchomiła 6-tygodniowy kurs dokształcający dla nauczycieli szkół powszechnych i otworzyła pierwszy oddział przy ul. Marszałkowskiej 53 a dla 20-kilku dzieci „małozdolnych“, zebranych z różnych szkół warszawskich, gdzie nie czyniły odpowiednich postępów. Już z końcem pierwszego roku powstaje 7 klas w różnych punktach miasta.

W r. 1920 powstaje Wydział Szkół Specjalnych przy Sekcji I. Min. W. R. i O. P., a Państwowe Seminarjum kształcenia nauczycieli szkół specjalnych przekształca się na *Instytut Pedagogiki Specjalnej*, łączy się później z Instytutem Fonetycznym imienia Siestrzyńskiego, tworzy odpowiednie szkoły ćwiczeń i obejmując teraz całokształt zagadnienia, dzieli swą pracę na 4 wydziały, przygotowujące nauczycieli do szkół i zakładów dla dzieci upośledzonych umysłowo, moralnie, głuchoniemych i ociemniałych. Dyrektorką Seminarjum, a następnie Instytutu Pedagogiki Specjalnej zostaje *Dr Marja Grzegorzewska*, która po wieloletnich studiach nad szkolnictwem specjalnym zagranicą świeżo wróciła do kraju. W październiku 1924 ukazuje się pierwszy zeszyt kwartalnika „Szkoła Specjalna“. Przypomnieć trzeba, w jakich to czasach rozwija się ta gałąź szkolnictwa; wszak były to lata największego naszego ubóstwa, inflacji, czasy najgroźniejszych trudności i przesileni finansowych. Dziś w samych tylko szkołach dla upośledzonych umysłowo kształci się **2500 dzieci**, Instytut Ped. Specj. ukończyło **184 nauczycieli**, w samej Warszawie istnieje kilkadziesiąt oddziałów tych szkół, a nadto we wszystkich większych miastach: Lwów, Kraków, Wilno, Poznań, Łódź, Lublin, Siedlce, Bydgoszcz, Katowice, Huta Królewska i inne posiadają szkoły specjalne, ponadto istnieją zakłady prywatne i internaty.

Podziw budzi już nawet ten wspaniały rozwój ilościowy i organizacyjny, ale zająrzeć wypada do wnętrza szkoły, poznać ducha, panującego w zakładach, metody, które się tam wypracowuje. Wystarczy przejrzeć uważnie roczniki Szkoły Specjalnej, nadto „Program i metody nauczania w szkole dla upośledzonych umysłowo“ *M. Wawrzynowskiego*, aby się przekonać, że to nie bierne naśladownictwo zagranicy, lecz wre tam praca twórcza, oryginalna. Wprawdzie oparcie programu na metodzie ośrodków zainteresowania przyjęto ze szkół dra Decroly'ego, ale treść wypełniająca program jest odbiciem szukania własnych dróg, jak najściślejzego przystosowania się do naszych stosunków.

Istotnie trzeba widzieć taką szkołę, aby zrozumieć, jaką



wartość ma ona, naprzód jako warsztat, gdzie się wypracowuje nowe metody nauczania, mogące przynieść znaczny postęp w dziedzinie kształcenia dzieci normalnych, nie mówiąc już o doniosłej wartości społecznej takiej szkoły, która społeczeństwo uwalnia od wielkiej ilości nieproduktywnych, często zbrodniczych jednostek. Dzieci takie, pozbawione możności odpowiedniego kształcenia zapelnilyby w przyszłości tylko szpitale lub więzienia. Ofiarnych tu bez miary ludzi trzeba! Ale wskrzeszenie iskry człowieczeństwa w tych upośledzonych istotach — jakąż bogatą nagrodą dla tych, którzy mimo wszystko — nadziei nie stracili.

Dnia 15 grudnia 1928 roku zwiedziłam szkołę ćwiczeń przy Państw. Instytucie Pedagog. Specjalnej dla upośledzonych umysłowo. Pani *Romiszevska*, opiekunka klasy dla najgłębiej upośledzonych dzieci, których iloraz inteligencji waha się między 15 a 27, a rozwój umysłowy nie pozwala nawet na naukę czytania, pokazała i objaśniła użytek rozmaitych pomocy naukowych i przedstawiła plan pracy, zmierzający do przystosowania upośledzonych istot do możliwego bytowania w społeczeństwie, przygotowania do mechanicznego wypełniania jakiegokolwiek zawodu, a w następstwie rozbudzania uczuć moralnych. Cała nauka opiera się na własnych postrzeżeniach, czynionych bądź to w szkole, bądź na licznych wycieczkach; jedną z ciekawych tego ilustracji była wylepiona cała hala targowa z przekupkami, straganami, warzywami itd. Niema zwykłego podziału na przedmioty, program ułożony jest według ośrodków zainteresowania, więc np. rachunki wprowadza się wtedy, gdy wyłoni się konieczność obliczania

Lekcja rozpoczęła się modlitwą i pieśnią religijną, potem krótka gimnastyka. Sprawność ruchów tych dzieci pozostawia bardzo wiele do życzenia, a jednak ćwiczenia wykonywały stosunkowo niezłe i w nastroju wesołym. Marsze w taktie, marsze ze śpiewem, ruchy rękoma i ćwiczenia oddechowe, poczem z sali rekreacyjnej przeszły do swej klasy. Po lekcji gimnastyki dzieci wyraziły chęć zaśpiewania. Nauczycielka przypomniała im nadchodzące święta i dzieci zaśpiewały: „Lulajże Jezuniu“. Zdumiewającą rzeczą było śpiewanie coraz to bardziej pianissimo w ostatnich zwrotkach, zaczęły bowiem rykiem. Nauczycielka gestem i słowem przypominała im, że śpiewają w tym celu, aby Jezusek usnął. Przy ostatniej zwrotce położyły same głowy na rękach, niby zabierając się do spania i cichuteńko prześpiewały ostatnią zwrotkę, wyraźnie ulegając nastrojowi spokoju i ciszy. Najtrudniej właśnie u nich o spokój i skupienie. Gdy kończyły śpiew, wszedł uczeń z sąsiedniej klasy, gdzie przyszedł właśnie ksiądz na naukę religii z prośbą do dzieci, aby nie śpiewały, bo przeszkadzają w nauce.

Dzieci pomówiły z nauczycielką na ten temat, że nie trzeba przeszkadzać, skoro koledzy o to proszą, że ściany cienkie i wyszukały sobie takie zajęcia, które według nich wymaga cichego zachowania się. Było to poznawanie braku kolegi. Jedno z dzieci wychodziło, a inne wsuwało się w kącik koło pieca, trzeba było

po powrocie powiedzieć, kogo brakuje. Teraz dopiero głęboki stopień ich upośledzenia był widoczny. Z wielkim trudem zgadywały brak nawet obok siedzącego kolegi, pozostałe zaś znawuż z trudem, przy żywej gestykulacji nauczycielki wstrzymywały się od podpowiadania. Pilnowały, aby każdy był w kąciku i za drzwiami i dopiero po pełnej kolejce, przystąpiły do zwykłej pracy, a mianowicie wyplatania różnobarwnych pasów z rafji, które zszyte miały służyć jako parawan dla dyrektorki Instytutu, niespodzianka i prezent gwiazdkowy, jako rewanż za sprawienie lalki z parasolikiem. Każde z dzieci wyplatało z rafji innej barwy swój pas, stąd sposobność poznania barw, doboru właściwego odcienia, nazwania go, wyszukania go z pośród innych. Wiele dzieci myliło nazwy, chociaż знаło barwę i wybierało stosownie do rozpoczętej roboty. Przytem wszczęły z nami dyskusję na temat swej pracy, pokazywały wykonaną część, objaśniały cel pracy, upewniały się i żądały przyrzeczenia z naszej strony, że nie zdradzimy sekretu.

Co najwięcej uderzało, to przedziwnie miły i grzeczny sposób odnoszenia się dzieci wzajemnie do siebie. Manewrując nożyczkami przestrzegały, aby nie uderzyć kogoś, przeproszały się wzajemnie, wychodząc z ławki, a trzeba wiedzieć, że to przeważnie dzieci suteryn, z domu tych nawyknień nie przyniosły, w stosunku do nauczycielki posłuszne i bardzo serdeczne.

W poniedziałek powtórnie zwiędziłam tę klasę. Trafiłam na interesującą chwilę, a mianowicie karmienia gołębi. Dzieci zauważyły, że gołębie często fruwają koło okien, nauczycielka wyzyskała ten moment tak, że się utarł zwyczaj karmienia gołębi, przytem mnóstwo obserwacji dzieci czyniły o ich wyglądzie, barwie, ruchach, sposobie odżywiania, następnie wycinały gołębie z papieru, gołębie dzióbujące i gołębie z boku widziane i w locie i wykonały fryz z wycinanek, nalepiony na biało-niebieską białę jako firaneczka do okien.

Bardzo też interesującą była obserwacja pogody. Na ścianie wisi dość duży obrazek, przedstawiający drzewo bez liści przy płocie; niebo jest wsuwalne, niebieskie z białymi obłoczkami na pogodę, popielato-szare na dni pochmurne i ciemno popielate na czas deszczu lub burzy. Przed obrazkiem na stoliku stoi dość duża lalka, ubrana odpowiednio na czas pory roku i ma w rękę parasolik, rozpięty w czasie deszczu nad sobą, w rękę włożony w dni pochmurne, a odsunięty na pogodę. Dzieci obserwują przez okno pogodę i wsuwają odpowiednią wyklejankę do obrazka, a lalkę ekwipują stosownie do istniejącej pogody. Dużo przy tem ożywienia, sposobności do wypowiedzenia się, gdyż nawet te proste obserwacje nie są ścisłe i muszą ulegać poprawkom i kierownictwu nauczycielki.

Na ścianie są wypisane wszystkie dni tygodnia w cyfrach i nazwach, obok nich miejsce na wsuwane karteczki z napisem imienia ucznia dyżurnego, przytem inny rejestr, gdzie obok imion wszystkich dzieci notuje się obecność czy absencję dotyczącego

uczni krzyżykiem lub kółkiem. W ten sposób dzieci oswajają się i zapoznają z obrazem pisany swego imienia, z cyframi i nazwami tygodnia.

Dzieci w tej klasie były w wieku od lat 9—16, chłopcy i dziewczęta. Jeżeli chodzi o praktyczną stronę ich wykształcenia, to całe usiłowanie nauczycielki szło w tym kierunku, aby nauczyć ich właśnie wyplatania choćby słomianek, co mogłoby się stać źródłem ich utrzymania w przyszłości i wychować do życia w społeczeństwie. Liczono się jednak z tem, że bez opieki dzieci te nie będą nigdy w stanie w pełni zapracować na swe utrzymanie. Stopień upośledzenia bardzo głęboki nie pozwala na dłuższy wysiłek i uwagę.

Natomiast wrażenie dzieci normalnych zrobił oddział VI, dzieci mniej upośledzonych, których opiekunką klasową jest pani *Kramerówna*. Weszłam na początek lekcji. Było to w poniedziałek, dzieci omawiały wiadomości z gazet niedzielnych, a mianowicie akt poświęcenia grobowca śp. prezydenta Narutowicza. Przypominały sobie odbytą tam niedawno wycieczkę, omawiały fakt zabicia prezydenta. W związku z czytaniem gazet jedno wyraziło życzenie, aby obliczyć ile magistrat musi wydać pieniędzy na asfaltowanie ulic, ponieważ wyczytało wzmiankę w gazecie, że magistrat zamierza wyasfaltować aż 1,500.000 m<sup>2</sup>, a ojciec jego jest właśnie robotnikiem zajęтым przy tej pracy. Zainteresowanie było ogólne. Chłopiec wiedział od ojca, że asfaltowanie 1 m<sup>2</sup> kosztuje 50 zł., omówiono, jak to obliczyć i jeden z uczniów na tablicy, inni w zeszytach dokonali tego obliczenia. Równocześnie oglądałam prace dzieci, a zwłaszcza te, które rozwiązane były po ścianach, jako aktualny ośrodek zainteresowania.

Dzieci właśnie zaznajamiały się z ukształtowaniem pionowem, omawiały Tatry. Na ścianie były też odpowiednie mapki, kartki ze strojami, sprzętem i zdobnictwem Podhala. Nadto wisiała duża mapa gospodarcza Polski, którą dzieci własnymi wycinankami wypełniały w ciągu roku, ilustrującami produkt wywożony, kierunek strzałki wskazywał, do jakich to krajów odbywa się wywóz. Nadto, pod mapą na stoliku, ustawiony był pociąg, też praca dzieci na nauce słoju, a w każdym wozie inny produkt rzeczywisty np. cukier, mąka w woreczkach, drzewo obrobione z kory, spirytus, w zamkniętych wozach świnie, wylepione z gliny, dalej gęsi itp. Każde dziecko posiadało swój własny atlas, wykonany własnoręcznie w miarę zdobywanych wiadomości i zaopatrzony w wykresy i schematyczne obrazy.

Zwiedziłam też jeszcze i szwalnię abiturjentek, które po ukończeniu szkoły wyspecjalizowały się w szyciu i haftcie pod kierunkiem fachowej nauczycielki, co się ma stać środkiem ich zarobkowania.

Należało zwiedzić jeszcze szkołę dla upośledzonych moralnie, lecz czasu brakło, bo w poniedziałek miałam się też przysłuchać lekcjom w szkole ćwiczeń dla dzieci normalnych przy Państw. Seminarjum Naucz. żeń. im. Orzeszkowej, którego dyrektorką

jest p. *Wanda Dzierzbicka*. Byłam w kl. II., którą prowadzi była uczenica zakładu, p. *Zmichowska*. Już w zeszłym roku wprowadzono w kl. II. metodę ośrodków zainteresowania. W ciągu całego roku po szeregu wycieczek zajmowano się budową wsi. (Opis tej próby wydano w „Pracy Szkolnej“ Nr. 8 1928 roku). W tym roku ośrodkiem zainteresowania jest **wewnętrzne urządzenie domu** i jak twierdzi nauczycielka wybór tematu jest jeszcze trafniejszy, niż w roku zeszłym.

Bardzo praktyczne jest urządzenie sali szkolnej, wzdłuż ścian są tablice linoleowe z półeczkami dostępnymi dla wzrostu dziecka; niektóre tablice wolne, na innych porozwieszane zaczęte prace, dyspozycje prac, które są w toku, lub mają być wykonane, kalendarz, pomoce naukowe, a na stolikach przed ławkami ustawione prace już wykonane.

Dzieci są podzielone na grupy, z których każda ma swego kierownika, lub kierowniczkę. Każda grupa wykonała łóżecko dla lalki o innym kształcie i barwie, stoją więc cztery zaścielone łóżecko, obok toalety i inne drobiazgi, wykonane przez dzieci. Dzieci wiedzą, że ich praca ma iść na wystawę, już poprzednio jedno łóżecko zostało uznane przez dzieci, a nawet przez dyrektorkę zakładu — za najpiękniejsze, to więc zamysłają wystać.

Zastanawiają się wspólnie, dlaczego to właśnie łóżecko wszystkim najbardziej się podoba. Dochodzą do wniosku, że ma najpiękniejszą barwę, czyli kolor, równo i starannie jest pomalowane. Nauczycielka zapisuje te dwa wyrazy: kolor, barwa, po jednej stronie tablicy.

Poczem dalej porównują i zastanawiają się, czym się to łóżecko wyróżnia wśród innych i pokoleji wynajdują różne synonimy, które nauczycielka zapisuje po drugiej stronie tablicy, a więc: „ma najładniejszy fason“, inne dziecko mówi: „zamiast fason można powiedzieć forma“, inne „figura“ (niektóre, kwestionują nazwę: figura, że to się odnosi do ludzi, a nie do rzeczy), dalej twierdzą, że można powiedzieć: „te łózka różnią się wyglądem“, a więc wyraz; „wygląd“ jest właściwy. Któreś z dzieci powiada, że „wzór tego łózka jest najpiękniejszy“ — tu znowu liczne sprzeczności, że na kółkę jest potrzebny wzór, na łózko niema żadnego wzoru, inne znowu twierdzą, że można powiedzieć, że „łózko jest wykonane według pewnego wzoru“. Nauczycielka zapisuje wyraz „wzór“ i wreszcie któreś z dzieci powiada: „to łóżecko wyróżnia się pięknym kształtem“, „ma ładny kształt“. Godzą się, że ten wyraz jest najważniejszy, nauczycielka go podkreśla. Jeszcze raz przebiegają szybko znaczenie użytych wyrazów: fason, forma, figura, wygląd, wzór i kształt, wykreślają z tego zbioru wyrazy: figura i wzór, jako nieodpowiednie, a do pozostałych wyrazów nawiązują zdania i jeszcze raz wygłaszają, że wspomniane łóżecko wyróżnia się najpiękniejszą barwą i kształtem.

Teraz wyłania się kwestja, co trzeba zrobić, aby wystlane łóżecko nie zaginęło na wystawie, gdzie będzie tak dużo prac

innych dzieci. Różne projekty, a więc: trzeba dać napis na łó-  
żeczko, sprzeciwy, to będzie brzydtko; przywiesić kartkę, źle, to  
się może przy pakowaniu urwać, wreszcie godzą się, że najlepiej  
tak dokładnie opisać łóżko, aby nikt się nie mógł pomylić, za-  
łączyć. opis pod odpowiedni Nr. i ten Nr. napisać na spodzie łóżka.

Jak skutecznie ten opis? Na co zwrócić uwagę? Dzieci  
myślą i odpowiadają, że trzeba zwrócić uwagę na barwę, kształt,  
na to, ile ma cm? Omawiają to szerzej, trzeba podać w cm, jak  
jest wysokie, szerokie i t. d. Nauczycielka zwraca się do dzieci,  
aby użyły jednego znanego sobie wyrazu, zamiast szeroko oma-  
wiać jego długość, szerokość, wysokość — przypominają sobie  
i mówią, że trzeba zwrócić uwagę na wymiary łóžeczka.

Jako zadanie mają napisać na dzień następny: „O czym pi-  
sać należy w opisie łóžeczka?” Chodzi o dyspozycję opisu. Na  
tem lekcja się skończyła. Na przerwie oglądałam prace dzieci,  
różne wzory wyszcicia kołderki, opisy wykonania pewnej pracy  
np. jak zrobić kołdrę? 1) wielkość, 2) barwa, 3) wzór, 4) piko-  
wanie. Wymienić czynności przy szyciu kołdry! 1) Wykroić wierzch  
w kształcie prostokąta. 2) Następnie drugi prostokąt, mniejszy  
o 2 cm wykroić z waty. 3) Przyfastrygować. 4) Obszyć. 5) Pi-  
kować.

Na kartce napisane sprawozdanie z pracy: podane są wy-  
miary w cm, rysunek wzoru pikowania itd., na innej znów kartce  
widniej wypisany dokładny kosztorys i t. p. Ciekawą też była  
duża tekturowa tablica, na której dzieci nalepiły cm<sup>2</sup> z zielonego  
papieru w równych odstępach i z jej pomocą obliczały ile cm<sup>2</sup>  
zużyto na części składowe łóžka, nie umiejąc teoretycznie obli-  
czać powierzchni prostokąta. Np. bok łóžka ma 6 cm szer. i 3 cm dług.,  
to potrzeba wszystkich cm 18 itp. Każda praca wykonana inaczej,  
choć każda według dokładnie omówionego planu, znać, że dzieci  
doskonale sobie zdawały sprawę z tego co mają wykonać. Tylko  
religij, śpiewu i gimnastyki uczy się na specjalnych lekcjach, zresztą  
nauka innych przedmiotów, jak rach., geom., j. pol., rys. koncen-  
truje się koło jednej zbiorowej pracy. Grupy mają dużo swobody  
np. wybór koloru łóžka odbywa się drogą głosowania.

Na następną lekcję poszłam do III oddziału. Klasę prowa-  
dzi p. Trojanowska. była uczenica zakładu. Uderzył mnie piękny  
wykres, sporządzony przez dzieci. Okazało się, że dzieci codzien-  
nie znaczą zmiany pogody, kolor żółty oznacza pogodę, szary,  
dni pochmurne, kolor ciemny, deszcz. Już nie ozdobne kartki,  
ale umówione znaki, symboliczne kolory oznaczają zmianę po-  
gody, poczem po tygodniu, a później po miesiącu wykonują wy-  
kres, z końcem zaś roku wykres całoroczny. Lista obecności,  
znaczona kropkami, też wisi na ścianie.

Przedmiotem lekcji była geografia. Na tablicy na szarym  
papierze wisiał już na poprzednich lekcjach sporządzony plan  
klasy, zaznaczone jedynie ściany, drzwi i okna w zmniejszonej  
podziałce 1—10. Dzieci miały przed sobą wycięte w tejże samej  
skali poziome przekroje sprzętów szkolnych, jako to: szeregów

ławek, stołu, stołków, pieca, etazerki z białego papieru. Zadaniem ich było rozmieścić owe przekroje sprzętów odpowiednio na wyrysowanym planie klasy na szarym papierze. Przypinały więc po kolei swoje przekroje na tablicy, a najstaranniej i najlepiej wykonane na planie. Teraz nastąpiła bardzo żywa krytyka, bo rozmieszczenie wykazało błędy, doszły w końcu dyskusji do przekonania, że należy zmierzyć odległość rzeczywistych sprzętów od siebie dokładnie, obliczyć w skali tej samej i dopiero ułożyć lepiej. Nastąpiło więc mierzenie i poprawa. Plan klasy został przewidlowo wypełniony. Dużo sposobności do dyskusji dał piec, niektóre dzieci chciały odsunąć jego przekrój od ściany, inne twierdziły, że powinien przylegać do ściany, bo to jest przekrój poziomy na podłodze, a na podłodze piec dotyka ściany, szpara zaczyna się na wyższym poziomie.

Lekcja była bardzo ożywiona. Zbytńia pochopność w korygowaniu błędów mogłaby była zahamować myślenie, tu zaś nauczycielka umiała zachować miarę i pozwalała na to, co jest istotą myślenia: samodzielne poszukiwanie rozwiązania, a nawet i błędy; radość, panująca w klasie po przełamaniu trudności, była dostateczną nagrodą za cierpliwość. Wzór właściwie stosowanej heurezy.

Na następną lekcję poszłam do IV. oddziału. Klasy wszędzie koedukacyjne, przewaga chłopców. Tu trafiłam na lekcję geometrii, którą prowadziła kandydatka z V. kursu. Dzieci układały z cegiełek, a następnie z sześcianów bryły, gdyż zamierzeniem kandydatki było wykazanie im ułatwienia w obliczaniu objętości, o ile posługujemy się pewnymi przyjętymi miarami sześciennymi. — Pomoce naukowe, t. j. cegielki i sześciany były własnoręcznie wykonane i wypalone przez dzieci. Naogół znać w szkole duży kapitał wysiłku i staranie, by dzieci skłonić do największej aktywności i samodzielności w zdobywaniu wiedzy, a także widoczna jest troska, aby każda czynność w szkole była celowa, wynikała organicznie z poprzedniej i stawała przed dzieckiem, jako konieczne w danej chwili zagadnienie do rozwiązania.

Znowu przyznać trzeba, że nauczycielki w porozumieniu z dyrektorką zdobywają się na oryginalne i udane próby, jak kształcić nowego człowieka w Polsce, człowieka, zainteresowanego głęboko w pracy, pokonującego samodzielnie wszelkie trudności. liczącego się z rzeczywistością, tego, który w wysiłgu pracy ma stanąć jeżeli nie pierwszy u mety, to dorównać innym. Życzyć sobie wypada, by ten zapał ogarnął jak najszersze sfery nauczycielstwa.

*Stefania Chmielakówna.*

Z doświadczeń nowej szkoły.

## Farma szkolna jako typ nowej szkoły.

Z pomiędzy licznych eksperymentów pedagogicznych, przedsięwziętych w latach powojennych, eksperymentów, których celem jest znalezienie takiej formy wychowania i nauczania, jaka odpowiada nowym teorjom pedagogicznym, na pierwszy plan wybija się farma szkolna Scharfenberg pod Berlinem<sup>1)</sup>. W pedagogicznej prasie niemieckiej toczy się gorąca dyskusja nad wartością tego osobliwego eksperymentu, zagranica zaś uważa go za jeden z najważniejszych i najciekawszych ze wszystkich, podejmowanych w epoce powojennej.

Rozwój tej farmy szkolnej oparł się na następującym programie, uchwalonym w pierwszym roku istnienia (1922) przez młodzież, nauczycieli i rodziców:

1. Praca fizyczna dla dobra ogółu (szkoły).

2. Prostota życia, jako zasada wychowawcza. Wychowanie ma wpajać umiłowanie prostoty.

3. Zahartowanie się pod względem odżywiania, ubrania, przebywania na wolnym powietrzu, przezwyciężanie trudności... „Scharfenberg chce wychować twarde pokolenie“.

4. Otwarte wypowiadanie się wzajemne w sprawach ogólnego znaczenia najlepiej publicznie wobec wszystkich, bezwzględnie ucziwa wolność słowa.

5. Zasada wszelkiej naukowej pracy — dobrowolność.

Początek tej szkoły? — Z berlińskiego Humboldtgymnasium oraz kilku innych zakładów naukowych wyrusza w maju 1922 r. 3-ch nauczycieli i 21 uczniów na wysepkę Scharfenberg, położoną na jeziorze Tegel u wrót Berlina, postanawiając założyć tam za zgodą miejskich władz szkolnych „własną“ szkołę średnią, której umożliwiła im życie i rozwój inny, swobodniejszy, aniżeli w mieście.

„Secessio in insulam sacram!“ — Bez programu, bez podziału na klasy, młodzież różnego wieku, o różnych zamiłowaniach, z różnych warstw społecznych, z różnych typów szkół — wszyscy jednak dobrej woli i pełni nadziei na „nowe życie...“ Pierwszy dzień na wyspie, pustej prawie, zaniedbanej, ale pięknej; rozpoczyna się historia farmy szkolnej, notowana odtąd w specjalnej kronice. Wszelkie prace około ugruntowania materialnej egzystencji farmy wykonane zostały własnymi siłami. Zastano stare, porozwalane budynki bez sprzętów; nieuprawne pola, brak było najprymitywniejszych wygód, urządzeń, narzędzi. Prawdziwa wyspa Robinsona, gdzie wszystko trzeba sobie zdobyć własną pracą i przemyślnością. —

<sup>1)</sup> Opis niniejszy opiera się na materiale, zawartym w zeszytach 10 „Das Werdende Zeitalter“ z r. 1928, poświęconym w całości farmie w Scharfenberg (74 stron!) („Bilder, Dokumente, Selbstzeugnisse von Eltern, Lehrern, Schülern“). Nadto postużyły artykuły i notatki w poprzednich zeszytach tego czasopisma oraz w „Neue Erziehung“.

Uczniowie oczyszczają budynki, szorują schody i podłogi, kładą dach w stajni i stodole, sporządzają prymitywne stoły i ławki, ścinają drzewa, by je wymienić w tartaku za jeziorem, przez które trzeba te drzewa spławić, na deski heblowane, piórą bieliznę, przywożą z miasta potrzebne narzędzia i środki żywności, gotują, myją naczynie i t. d. Ale i naukę trzeba rozpocząć. A od nauki nie można wszystkich odrywać do robót gospodarczych. Tworzą się więc grupy dyżurne, w kolei wykonywujące pewne im przydzielone prace, jedno popołudnie w tygodniu wyznacza się na pracę wszystkich razem około gospodarstwa. Przy takim sposobie pracy tworzy się ta cecha szkoły, która ją wyróżnia z pośród innych: prawdziwe poczucie wspólnoty (Gemeinschaftsgeist durch Gemeinschaftsarbeit). Nauczyciele spodziewali się, że raczej wspólna praca umysłowa, wspólne przeżycia natury duchowej, zwłaszcza uczuciowej, będą podstawą dla wytworzenia się poczucia wspólnoty. Młodzież wyraźnie oświadczyła: „Nie uczucie, nie duch przynosi wspólnotę, lecz praca“, rozumiejąc przez to pracę fizyczną, praktyczną, dla dobra ogólnego. Zdarzały się oczywiście wystąpienia egoistyczne, ten lub ów z młodszych starał się wykręcić od pracy, lecz z czasem i to ustało. Poczucie wspólnoty umacniało się coraz silniej we wszystkich, a praca fizyczna stała w takiemsamem poszanowaniu, jak praca umysłowa. Ktoś z gości, hospitujących szkołę, zauważył, że młodzież „zabiera się do sianokosów z takiemsamem nabożeństwem, jak do Homera“. Już w drugim roku istnienia szkoły rozpoczęła się działalność rolniczo-gospodarcza. Opłaty rodziców nie mogły wystarczyć na opędzenie najkonieczniejszych wydatków: szkoła mogła się utrzymać tylko pod warunkiem własnej pracy, gwarantującej jej utrzymanie. A przy tej pracy tworzą się specjalne jej formy: wyodrębniają się grupy specjalistów i fachowców, społeczeństwo się różniczuje; jedni są za taką specjalizacją, inni są jej przeciwni, tworzą się wśród dyskusyj przy obiedzie poglądy na formy i sposoby pracy ludzkiej. Cała ta praca gospodarcza daje oczywiście pewien pożytek realny, zaoszczędzając służbę i przynosząc skromne dochody, ale też pożytek idealny, wychowując młodzież na ludzi, umiejących sobie radzić pracą rąk, ludzi, rozumiejących konieczność i pożytek współpracy oraz odpowiedzialności wobec ogółu za należyte wykonanie przydzielonej mu roboty. Niejeden z uczniów nie mógłby być pozostać w szkole, gdyż rodzice jego nie mogli opłacać zań wyznaczonych przez społeczność szkolną (do której też rodzice należą), choć niskich opłat, gdyby swą pracą fizyczną nie zarabiał na swe utrzymanie w szkole.

Dotychczasowe wyniki gospodarki wiejskiej na farmie:

W r. 1922 rozpoczęto gospodarstwo, mając 2 kozy, 2 króliki i 3 kury, własność młodzieży; z darów i własnych dochodów dochodzi farma w r. 1928 do 5 krów dojnych, 2 jałówek, 2 cieląt, 30 świń (przeważnie własnego chowu), oraz wylegarni na 500 kurcząt. Ostatni rok gospodarczy przynosi produkcję 15.803 l



mleka i 524·33 kg tłuszczu. Farma uprawia 15 morgów roli, pierwotnie zupełnie zaniedbanej, z tego 3 morgi jako ogród warzywny, nadto gospodaruje 4 morgami łąki, 20 morgami pastwiska. Wszystko to jest w samorządzie młodzieży i rodziców, tworzących wraz z nauczycielami gminę szkolną. Jest ona władzą prawnodawczą, która tworzy ustawy, regulujące życie na wyspie wedle wymogów życia. Ustawy się zmieniają, giną i rodzą. Szkoła jest żywym organizmem społecznym. Obok prawa pisanego zatrzymuje swoje znaczenie prawo zwyczajowe, niepisane. Wytwarzają się formy współżycia, powstają urzędy i instytucje. Znajdujemy tu to, co pedagogika współczesna, rozumie przez hasło zbliżenia szkoły do życia.

A nauka? Zdawałoby się, że przy takim nawale pracy praktycznej ucierpieć musi praca umysłowa.

Bynajmniej! Dzięki okoliczności, że młodzież i nauczyciele stale ze sobą przebywają, znajduje się dość czasu i sposobności do pracy umysłowej i do jej wykonywania. Młodzież uczy się nie tylko od nauczycieli, lecz także od kolegów, uczy się przez doświadczenia życia praktycznego, codziennego, nawiązując doń swe rozważania teoretyczne.

Organizacja nauki, jaka po początkowych próbach, wreszcie się ustaliła, polega w zupełności na zasadach społecznej pedagogiki szkoły twórczej. System podziału na klasy został zniesiony. Młodzież dzieli się na dwa stopnie: Unterstufe i Oberstufe, z których każdy trwa 3 lata. Szkoła jest więc 6-letnia, przyjmując uczniów około 13-letnich z wyższych klas szkoły powszechnej i doprowadzając ich do egzaminu dojrzałości, który został ze względów praktycznych utrzymany. Chodzi przecież o utrzymanie związanych z maturą uprawnień dla absolwentów szkoły. Materiał nauczania podzielony jest więc na te dwa stopnie tak, że absolwenci każdego stopnia opanowują materiał, przepisany dla odośnych 3 klas. W ciągu jednak tych 3 lat dana grupa swobodnie może sobie dzielić odośny materiał, nie potrzebując części jego wyczerpać w krótkim stosunkowo czasie jednego roku, dłużej zatrzymując się przy bardziej interesujących jego działach. Taki podział przyczynia się do tego, że nauka idzie spokojnem tempem, nie denerwując ani nauczycieli, ani uczniów okresowem klasyfikowaniem i koniecznością wyczerpania materiału (u nas to przecież najważniejsze troski...) Cenzur wogóle niema; ani w ciągu nauki, ani przy przejściu ze stopnia niższego na wyższy. Uczeń nadaje się do stopnia wyższego lub nie. Uchwała gminy szkolnej zniósła w r. 1922 wszystkimi głosami nauczycieli, rodziców i uczniów przeciw jednemu wszelkie cenzury „nie ze słabości, lecz właśnie z poczucia pewności, opartej na ścisłem współdziałaniu rodziców, nauczycieli i uczniów i na pracy dla samej rzeczy, a nie dla numeru“. Uchwała ta okazała się nad wyraz zbawienną dla ukształtowania stosunku między młodzieżą a gronem nauczycielskiem, oraz dla rozwoju charakteru i światopoglądu młodzieży.

Nauka odbywa się jako koncentracyjna (Gesamtunterricht) przy współdziałaniu całej grupy danego stopnia albo nawet czasem obu stopni, oraz w grupach dla poszczególnych przedmiotów, tzw. k u r s a c h. Nauka koncentracyjna obejmuje 4 główne przedmioty (Kernfächer): język niemiecki, historię, geografję i religję (kulturunterricht). Są to przedmioty, które w wielu punktach są ze sobą związane; połączenie ich więc w jeden „przedmiot“ jest nader racjonalne i przyczynia się do pogłębiania niejednego zagadnienia z ich dziedziny. Połączono je tu także zewnętrznie, oddając je w ręce jednego nauczyciela. Kursy znowu obejmują inne przedmioty. A więc jest kurs angielski, matematyczny, przyrodniczy, nadto koła, oddające się specjalnym pracom naukowym grupami, jak koło historyczne, filozoficzne, literackie, społeczne itd. Do kursów i kół zgłaszają się uczniowie w miarę swych uzdolnień i zainteresowań. Kursy są obowiązkowe, ale nie jest ściśle określony termin, w którym kurs musi być odbyty. Młodzież pracuje przecież nie wedle dojrzałości do klas, lecz dojrzałości wedle wieku (Lebens und Altersstufe). Co do czasowego porządku pracy naukowej panowały początkowo pewien chaos i dorywczosć. Wreszcie ułożono plan pracy tygodniami w ten sposób, że jeden tydzień poświęcony jest wyłącznie pracy koncentracyjnej w dziedzinie połączonych przedmiotów humanistycznych (Kulturwoche), drugi głównie matematyce i przyrodzie, trzeci głównie językom żyjącym. Co szósty tydzień jest zwykle poświęcony pracy gospodarczej, praktycznej, obowiązującej wiedzy wszystkich uczniów i nauczycieli (Arbeitswoche). Dzięki takiemu układowi pracy zachowaną jest pewna ciągłość pracy w poszczególnych dziedzinach, jest możliwość pogłębiania zagadnień, wysuwających się podczas nauki. Zwykle poświęcone są dwie godziny dziennie na pracę grupy z nauczycielem, poczem rozpada się ona na mniejsze grupki, mające za zadanie opracować poszczególne zagadnienia samodzielnie (w myśl systemu daltońskiego). przyczem nauczyciel jest obecny, służąc zwracającym się doń uczniom objaśnieniami i radami. W ten sposób przygotowuje się materiał na wspólną lekcję w dniu następnym.

Lekcja trwa 90 minut. Czas ten wcale nie wydaje się za długi, jak zauważa jeden z hospitujących tam pedagogów. Uczniowie siedzą na krzesłach przy długich stołach, ustawionych w podkowę, nauczyciel siedzi wśród nich. Książek używa się przy lekcji mało. Korzysta się z nich przy pracy laboratoryjnej. W sali jest stale przygotowany do użytku epidjaskop, ściany jasno malowane. Lekcja odbywa się jako swobodna rozmowa uczestników grupy na wyznaczony temat na podstawie zebranych w samodzielnej pracy materiałów do lekcji. Wypracowania pisemne uczniów, uznane przez grupę za odpowiednie zbiera się we wspólne teczki (Sammelmappen), poświęcone różnym tematom, nad którymi dana grupa pracuje. W ten sposób na miejsce ambicji jednostkowej wytwarza się ambicja zbiorowa poszcze-

gólnych grup i całych zespołów grup. Jedna teczka np. nosi tytuł „Chłop”; znajdują się tu szkice chat wiejskich z okolic, które na wycieczkach zwiedzono, opisy kościołów, opowiadania dialektem, napisy z grobowców, statystyki gospodarcze z danego obszaru, wrażenia z przedstawienia dramatu chłopskiego „Flo rjan Geyer“ G. Hauptmanna, które grupa widziała wspólnie w Berlinie, wypracowania na temat „Chłopi w średniowieczu”, albo „Kto miał rację, chłopci czy rycerstwo?” itp. Niektóre koła prowadzą swoje kroniki i teczki, np. grupa ornitologiczna, zajmująca się stałą obserwacją świata ptasiego na wyspie, pracująca około drobiu itd.

Na stopniu wyższym w ostatnim roku przygotowują się abiturjenci do samodzielnej pracy naukowej przez wypracowania półroczne, na dowolnie obrane tematy. Oto niektóre: „Istota kartelu i trustu na podstawie zebranego samodzielnie materiału dziennikarskiego z Frankfurter Zeitung i Deutsche Allg. Zeitung 1925/6”; „Rewolucja chińska na podstawie wiadomości z gazet i najnowszych książek o Chinach ze stanowiska geopolitycznego”; „Pomiary z wyspy Scharfenberg”; „Dendrologja wyspy Sch.”; „Stan odżywiania na wyspie Sch. na podstawie własnych pomiarów i najnowszych teorii o witaminach” itd.

Szkoła uzyskała własną komisję dla egzaminów dojrzałości, urzędującą pod przewodnictwem delegata Ministerstwa Oświaty. O poziomie wiedzy i rozległości horyzontów abiturjentów świadczy szereg artykułów ich o szkole, pomieszczonych w „Werdendes Zeitalter“ Nr 10 1928. Absolwenci pozostają też w pewnym uczuciowo ugruntowanym kontakcie ze szkołą; również nauczyciele, których losy zagnały do innych szkół i na inne stanowiska, zachowują dla tej placówki swej pracy przywiązanie i wdzięczność. Niektórzy z abiturjentów wrócili do swej szkoły jako kandydaci nauczycielscy, współpracując więc dalej nad jej rozwojem z młodszym pokoleniem. Charakterystycznym jest, że z 36 dotychczasowych abiturjentów aż 22 obrało studia nauczycielskie.

Obraz tu naszkicowany byłby niezupełny, gdyby brakło w nim paru słów o stanowisku rodziców wobec gminy i życia szkolnego. Rodzice należą do gminy szkolnej i biorą stałe udział w jej posiedzeniach, uzyskując w ten sposób wgląd w pracę i życie szkoły, oraz mając możność wpływania na nią. W sprawach czysto finansowych mają głos rozstrzygający. Uczą się szacunku dla pracy i poglądów swoich dzieci, traktowanych na serio na wspólnych posiedzeniach. Oficjalną reprezentacją rodziców jest wybierany przez gminę szkolną wydział rodzicielski (Elternausschuss), złożony z 4 matek lub ojców tworzący razem z kierownikiem szkoły, skarbnikiem; (ktoś z grona naucz.), gospodynią, kierownikiem działu gospodarki rolnej, oraz przewodniczącym wydziału uczniowskiego — Zarząd szkoły. Tu się przygotowuje materiał na zebrania ogólne, ustanawia się opłaty rodziców (obecnie od 90 fenigów do Mk 3:50 dziennie za ucznia, wedle fasji samych rodziców), pomaga się niezamożnym, roz-

strzyga się o kwestji pozostania lub usunięcia ucznia w wypadku, gdy nie może się on nagiąć do form życia szkolnego lub działalność jego mogłaby być szkodliwą ogółowi młodzieży (było parę takich wypadków), załatwia się sprawy natury delikatniejszej itp.

Rodzice byłych uczniów i inni przyjaciele szkoły stworzyli Stowarzyszenie Przyjaciół Szkoły w Scharfenberg, składkami swemi przyczyniając się do umocnienia zdobyczy materialnych i duchowych szkoły, oraz do dalszego jej rozwoju, jakoteż do propagandy idei farm szkolnych na wzór tej farmy w szerszych kołach społeczeństwa.

W szkicu powyższym brak niejednego jeszcze ciekawego rysu. Zainteresowanych odsyłam do wspomnianego zeszytu „W. Z.“ Ale już z przytoczonych danych można odnieść wrażenie, że eksperyment to niecodzienny i dla praktyki nowej szkoły niezmiernie pouczający.

M. Friedländer.

## O socjologii

jako podwalinie obywatelskiego kształcenia młodzieży.

Pierwsi Amerykanie zwrócili uwagę na korzyści, jakie daje znajomość praw rządzących życiem społecznym. Niezbędna dla kierowników i organizatorów, oddawać może każdemu bezcenne usługi, ułatwiać współzycie i współpracę, zapobiegać niszczeniu energii społecznej, chronić od zatargów, nieporozumień i strat, ciężących dotkliwie na naszym życiu zbiorowym. Stąd poszanowanie, jakie otacza wiedzę o społeczeństwie, czyli socjologję, w Stanach Zjednoczonych, a także i w wielu już krajach Europy, stąd specjalne instytucje badawcze i wydawnictwa jej poświęcone, dbałość o jej rozwój, i rozpowszechnienie przez prasę, szkołę i oświatę pozaszkolną.

W przeświadczeniu, że „wiedza — to potęga“, porównywano często zachodzące tu zjawiska z tem, jakie wywołały postępy nauk przyrodniczych. Dzięki im człowiek opanował naturę, dokonał zdumiewających zdobyczy w zakresie techniki, wzbogacił swe życie i przekształcił jego warunki. Podobnie nauki psychospołeczne, rozświetlając zagadnienia, z jakimi zmagając się państwa i narody, pomóc mogą do opanowania sił społecznych, do kierowania niemi w duchu potrzeb i dążeń ludzkich zbiorowisk.

O znaczeniu i wartości socjologii mówiono wiele na międzynarodowych kongresach społecznych, jakie w lipcu 1928 roku odbyły się w Paryżu. Referat Węgierki, Sarolty de Lukacz rozpatrywał stosunki zachodzące między teoretyczną wiedzą a jej stosowaniem praktycznym, między socjologją opisową a służbą społeczną. Referat amerykański Pawła Kelloga i doktorki Newy Deazdorff, omawiał metody badań socjologicznych, podjętych dla poprawy stosunków zachodzących pomiędzy ludźmi. Zaznaczono potrzebę wprowadzenia nauk społecznych nietylko do szkół spe-

cialnych, których liczba szybko wzrasta, ale do szkolnictwa wogóle, na wszystkich stopniach nauczania.

W Polsce ogniskiem studjów i wydawnictw socjologicznych jest uniwersytet poznański — skupia on pracowników w tej dziedzinie, pod kierownictwem profesora Florjana Znanieckiego. — Pierwszą próbę wprowadzania wiedzy tej do naszego szkolnictwa podjęła docentka tamtejsza Dr Ludwika Dobrzyńska-Rybicka. Opracowała ona projekt programu „Nauki obywatelstwa“, która podawana odpowiednio do wieku i rozwoju umysłowego młodzieży, mogłaby stosowaną być zarówno w szkołach powszechnych, jak zawodowych, średnich i w oświacie pozaszkolnej. Wychodząc z założenia, że „zagadnienie obywatelstwa leży w dziedzinie życia jednostek i zbiorowości jako takich, oraz ich wzajemnego stosunku“ — nauka ta, oparta na podwalinie socjologicznej, mogłaby zczasem zająć miejsce dzisiejszej „Nauki o Polsce współczesnej“ i przygotować młodzież do służby państwowej. Zainteresowało się nią dotąd żeńskie szkolnictwo zawodowe i poczyniło pierwsze próby w tej dziedzinie. Dla zaznajomienia z nią nauczycielstwa, zorganizowane zostały w Krakowie dwa kursy, spowodowane przez Dr Ludwikę Dobrzyńską-Rybicką, staraniem Stowarzyszenia „Służba obywatelska“, przy pomocy i poparciu władz szkolnych. Pierwszy kurs pod nazwą „Nauka obywatelstwa“ odbył się w jesieni 1926 roku i trwał cały miesiąc, drugi poświęcony „Etyce obywatelskiej“, trwał dwa tygodnie w grudniu 1928 roku.

Dalszym ciągiem powyższych prac i poczyniń są artykuły inicjatorki i jej uczniów z seminarjum uniwersytetu poznańskiego, drukowane w czasopismach pedagogicznych, oraz pierwszy zeszyt książki Dr Ludwika Dobrzyńskiej-Rybickiej, p. t. „Nauka obywatelstwa na podwalinie socjologii“, wydany w Poznaniu w 1927 roku, nakładem Instytutu Wydawniczego.

Treścią zeszytu są następujące rozdziały: 1) Wstęp, 2) Obywatelstwo jako zjawisko współżycia, 3) Obywatel jako indywidualność, 4) O grupie wogóle, jej właściwościach, o grupie politycznej, na tle różnych ugrupowań ludzkich, 5) O różnych węzłach łączących obywateli. Dalsze zeszyty poświęcone będą zagadnieniom: przystosowania, współdziałania, organizacji, asymilacji itp. Każdy rozdział uzupełniony jest bogatym materiałem bibliograficznym, ułatwiającym orientację w literaturze przedmiotu, a także szeregiem pytań i zadań, do opracowywania i dyskusji. Książka przeznaczona jest dla nauczycielstwa.

Pożądanem byłoby rozszerzenie prób podjętych i na inne działy szkolnictwa. Postępować należy, jak z każdą reformą dotyczącą młodzieży, umiejętnie i rozważnie, zbierać doświadczenia, szkolić nauczycieli, z uwagą zwróconą na przemiany, dokonywane się w dziedzinie jej zagranicą, z myślą i sercem przenikającym potrzeby własnego państwa, budującego się w trudzie i walce, w dążeniu do coraz lepszych, coraz doskonalszych form zbiorowego życia.

*Helena Wittkowska.*

## Recenzje.

**Bogdan Suchodolski.** *„Reforma Szkolnictwa średniego w Niemczech“.*  
Książnica-Atlas, Lwów-Warszawa 1927, str. 120.

Dość już obszerna literatura pedagogiczna, dotycząca reform szkolnictwa, wzbogaciła się nową publikacją, informującą o stanie poczyniń dokonanych w tym kierunku w Niemczech.

Rzecz, oparta na źródłowych, gruntownych studjach, wnikając w podstawy teoretyczne zapoczątkowanych reform, obejmuje również dane, zaczerpnięte z bezpośredniej obserwacji praktycznej ich realizacji; prócz założeń poznawczo-naukowych posiada także i cele bezpośrednie na oku: „dopomóc w orjentowaniu się, co nasze szkolnictwo mogłoby przejąć, a co powinno odrzucić“. Tendencja informacyjno sprawozdawcza uwydatnia się w całym charakterze pracy, która metodycznie jest zwyczajem podsumowaniem dotychczasowych badań na polu szkolnictwa niemieckiego.

W przeciwieństwie do poprzedniej swej pracy („Przebudowa podstaw nauk humanistycznych“) autor ujmuje zagadnienie nader jasno i przejrzysto.

Rozpoczyna od analizy „źródeł przebudowy“, które dzieli na 3 grupy: 1) teoretyczno-naukowe (przemiany w nauce, obrazie świata i w poglądzie na życie), 2) pedagogiczne (wytworzenie nowych ideałów i praktyki wychowawczej), oraz 3) historyczne (klęska w wojnie światowej i zmiana w ustroju państwa). W grupie pierwszej podkreśla podważenie metodologicznej supremacji przyrodoznawstwa, bankructwo racjonalistycznego pojmowania rzeczywistości, kryzys kultury. Na polu pedagogicznym konsekwencją dynamizmu historycznego, woluntaryzmu psychologicznego, filozoficznego pragmatyzmu czy intuicjonizmu, stała się obrona osobowości i indywidualności, walka z intelektualizmem, z przeżył wreszcie wojennych wyrósł wzrost nacjonalizmu i troska o wychowanie obywatelskie.

Na tem tle dokonało się wielkie „przewartościowanie wartości“, dążność do powetowania strat przez wychowanie typu nowego człowieka, produktywnego członka społeczności. Stanowisko takie wynika ze zmiany ustroju szkolnictwa, obliczonego na zapewnienie jednostce każdej wykształcenia odpowiadającego jej zdolnościom, potrzebom indywidualnym oraz interesom zbiorowości. Nader rozliczne typy szkół o różnych zakresach nauczania, elastyczność programów, tolerancyjność wobec wszelkich prób doświadczałnych, zapewniają szkolnictwu niemieckiemu swobodny rozwój, niekępowany tak pospolitemi u nas zapędami unifikacyjnymi.

Główną troską reformy szkolnictwa jest pogłębienie i rozszerzenie materiału nauczania (u nas zagadnienia ustrojowe), wprowadza się odrębną naukę o kulturze, będącą nową koncepcją rozwoju historycznego, nawiązującą do teraźniejszości. Nauka obywatelska, znacznie szerzej i głębiej pojęta, niżli nasze „wiado-

mości o Polsce współczesnej" bez suchego formalizmu i przeładowywania cyframi statystycznymi, dąży do wpojenia znajomości życia państwowo-społecznego, przy naświetleniu problemu ze stanowiska historycznego, socjologicznego, kulturalnego i systematycznego: Konieczność wykształcenia filozoficznego uzasadniają programy: 1) potrzebą oparcia nauczania o wyniki nauki współczesnej, 2) dodatnim wpływem wykształcenia filozoficznego na rozwój umysłu, 3) znaczeniem filozofii dla budowy poglądu na świat. Zaszczepienie wreszcie kultury przez bezpośrednie (drogą obcowania i współżycia) zapoznanie z wytworami najwybitniejszych talentów artystycznych, wpływa na uszlachetnienie psychiki młodzieży, rozwija poczucie smaku, rozszerza horyzonty myślowe.

Z zagadnień dydaktycznych porusza autor zasadę koncentracji w dwu postaciach: 1) jako żądanie wzajemnej współzależności i przenikania się nauk wykładanych i 2) jako żądanie uwzględnienia problemów, leżących poza bezpośrednią sferą danej umiejętności. Postulat pierwszy wynika z nowego poglądu na wzajemny stosunek nauk, będących nie przedstawieniem niezależnych wyników rzeczywistości, lecz oświetleniem problemów jednorodnych na zasadzie różnorodności metod, dążeń i postawy. Postulat drugi żąda, aby poszczególne przedmioty związane były wspólną nicią pracy dławyczącej historię kulturalnego, socjalno-państwowego i filozoficzno-etycznego.

Pomijając zobrazowanie mniej na ogół interesującej krytyki przedstawionych reform ze strony obozów konserwatywnego i postępowego, dochodzimy do wniosków końcowych. Cechami reform szkolnictwa niemieckiego są: tolerancyjność, różnorodność, oparcie na naukowych podstawach, pogłębienie wiedzy o dziecku, rozszerzenie i uprawnienie środków wychowania, ulepszenie metod dydaktycznych, przejście duchem obywatelskim i odczuciem rzeczywistości współczesnej.

Rozważania swe zamyka autor podaniem pewnych konkretnych kwestyj do rozwiązania na gruncie polskim, w oparciu o wyniki poczyniń obcych. (str. 96).

Z zadania swego wywiązał się autor w zupełności. Rozprawa dokładnie i przejrzysto obrazuje stan badań i praktyki szkolnictwa niemieckiego, podaje krytyczny, chociaż skąpy, pogląd na rzecz omawianą, metodycznie ujęta jasno, logicznie pomyślana poprawnie, przytacza obfity materiał bibliograficzny (934 pozycyji umiejętnie uporządkowanych), jest wartościowym nabytkiem nauki.

*Dr Mirosław Sekreta.*

**Paulina Trzeciakówna:** *Nauczanie Przyrody w kl. V. szkoły powsz. Kraków, 1928. Nakładem własnym.*

Przewodnik metodyczny do nauczania przyrody w kl. V. szkoły powszechnej p. Trzeciakówny ujęty jest w ten sposób, jak poprzedni dla kl. IV-tej z 1926 roku, posiada też same zalety, i braki (Zob. Ruch Pedagog. Kwiecień 1927). Książka nie stanowi organicznej całości, jest tylko zbiorem bardzo starannie,

przez doświadczonego pedagoga opracowanych szablonów wzorowych lekcji, ściśle wyczerpujących program Min W. R. i O. P. Stąd płyną główne jej braki: przeładowanie materiałem każdej jednostki lekcyjnej, nadmiar pytań nie pozostawiający pola do samodzielności nauczycielowi przy opracowaniu lekcji, a uczniowi przy poznawaniu nowego materiału. Autorka, chcąc osiągnąć wysoki poziom wiadomości uczniów, wprowadza dużo nazw i pojęć naukowych na tym poziomie nauczania, moim zdaniem, za trudnych, a więc zbytecznych. Tak n. p. (str. 14) w lekcji o budowie komórki podaje nazwy: jądro, jąderko, plazma, przy grzybach: (str. 53, 66) owocnia, podstawki, konidja, przy paproci: (str. 27) plemnie, plemniki, rodnie, jaje, plecha, przemiana pokoleń itd. Wprowadzanie klucza Rostafińskiego do oznaczania roślin już na pierwszych lekcjach w jesieni, przy oznaczaniu traw i złożonych, jak wiadomo najtrudniejszych do oznaczania, też uważam za przedwczesne i wątpliwe, czy po oznaczeniu 3 roślin z pomocą nauczyciela, można będzie, jak radzi autorka, dać oznaczenie na „ciche zajęcie“ uczniom V klasy. Uderza też, że autorka, chcąc zapoznać uczniów już na początku V kl. ze ścisłą klasyfikacją naukową roślin, używa równocześnie sama na lekcjach nazw przyjętych w systematyce w zupełnie odmiennym, dowolnym znaczeniu n. p. (str. 4) gatunek: kukurydza, gromada: jednopienne — podczas gdy z klucza dowiadują się uczniowie, że „kukurydza“ jest nazwą rodzaju, a należy do gromady okrytozalążkowych. Musi to wprowadzić zamęt w pojęciach dzieci.

Jeżeli zwrócimy uwagę na sposób opisywania zjawisk biologicznych, widzimy, że na ogół stara się autorka wykazać ich związek przyczynowy, związek zachodzący pomiędzy funkcją, a budową organu, jednak i w tym podręczniku spotykamy zaznaczanie celowości i antropomorficzne pojmowanie zjawisk przyrody. N. p.: (str. 11) Dlaczego kwiaty słonecznika muszą być złożone? Jaki cel mają kwiaty jęczminkowe? W jakim celu bakterje pracują? (str. 65), Jakie uszy powinien mieć świstak? (str. 88). Dlaczego niedźwiedzie białe mają palce spięte błoną? (str. 137) itd.

Bardzo korzystną nowość wprowadzoną do książki p. Trzeciakówny stanowi odczytywanie na lekcjach ustępów z dzieł przyrodniczych, podręczniczych lub powieści rozszerzających ramy lekcji dających piękne opisy omawianych zjawisk przyrodniczych, więc wyjątki z Sienkiewicza, Sieroszewskiego, Siedleckiego, Łaganowskiego. Również kalendarz przyrodniczy ułożony miesiącami (opracowany wedle „Promyka“) może oddać duże usługi początkującemu nauczycielowi, przy układaniu rozkładu lekcji i zbieraniu materiału pokazowego. Wzory dzienników hodowli, chociaż nie są rzeczowymi zapiskami uczniów, dają dobre pojęcie o tem, jak można prowadzić w szkole ten rodzaj samodzielnej pracy uczniów. Nadto wielką zaletę książki stanowią dobre, oryginalne ryciny autorki i starannie opracowane wskaźniki o przygotowaniu materiału pokazowego do lekcji.

I. B.



**Hellen Parkhurst:** *Wyszkolenie wedle planu daltońskiego*, przekład Zofji Umińskiej i H. E. Kennedy Lwów-Warszawa: „Książnica-Atlas” 1928 str. 228.

Jest to właściwie praca zbiorowa, na którą złożyły się artykuły p. Helen Parkhurst, Rosy Basett, John Eades'a, Belle Rennie i T. Percy Num'a.

„Plan Daltoński stanowi cenny krok ku temu, co jest oczuwane coraz silniej jako ośrodkowe zadanie, wychowania narodowego — pisze ten ostatni — jest to mianowicie rozwinięcie inicjatywy i poczucia odpowiedzialności w każdym poszczególnym uczniu, w grupach zaś gotowości do współdziałania dla osiągnięcia wspólnych celów. Innemi słowy, Plan daltoński, o ile jest należycie stosowany, okazał się jednym z najpozyteczniejszych narzędzi kształtowania charakterów”. Do tych słów przedmowy dzieła właściwie nic więcej dorzucić nie można, pragnąc scharakteryzować Plan Daltoński. Zapoznanie się z powyższym dziełem jak i z pracą H. Rowida „System Daltoński w szkole powszechnej” oraz jego artykułami w „Ruchu Pedagogicznym” jest dziś obowiązkiem każdego nauczyciela. Tyle tu wskazówek, tyle nowych, pobudzających myśli, że przestudjowanie tych dzieł przyniesie niezawodnie korzyść nauczycielowi.

Inna kwestja, czy zdołamy przeprowadzić go wszędzie w Polsce jak go przeprowadziło Państwowe Seminarjum Nauczycielskie w Chełmie lubelskim<sup>1)</sup> — i czy odpowiadać on będzie umysłowości ucznia polskiego, jak odpowiada umysłowości uczniów amerykańskich, angielskich i japońskich, gdzie przysłowiowe „jakoś to będzie” nie istnieje. O tem jednak trudno rozstrzygać obecnie, wpiery zakładać szkoły doświadczalne i gromadzić materiały na gruncie rodzimym.

Tłumaczenie tej książki nie jest niestety wzorowe. Język dość ciężki i tchnie angielszczyzną. Polak - nauczyciel nigdy nie skieruje się do ucznia w ten sposób: „Nasamprzód chcę, abyś się nauczył trzech praw Newton'a (str. 64) — ale zazwyczaj powie: „Naucz się trzech praw Newtona” „Przerób trzy prawa Newtona” lub t. p.

Nie mówi się też po polsku (str. 151) „trochę gadaniny, trochę mazaniny kredą” — ponieważ trochę nie jest częścią mowy odmienną.

Redakcja Biblj. Przekładów dzieł Pedagogicznych T. N. S. W. postara się niezawodnie w przyszłości, by tłumaczenia były pod każdym względem wzorowe, zwłaszcza przekłady dzieł pedagogicznych wymagają dużej staranności.

*Edm. Semil.*

**Wilhelm Albert:** *Grundlegung des Gesamtunterrichtes* Schulwissenschaftlicher Verlag A. Haase, Wien 1928.

Z ducha współczesnej epoki rodzi się coraz silniejsze dążenie do syntetycznego ujmowania zjawisk życiowych. Zaznacza

<sup>1)</sup> System Daltoński w szkole polskiej. (Sprawozdanie z rocznej pracy syst. dalt. w państw. sem. naucz. w Chełmie lub Wyr. z zapom. M. W. R. i O. P. Chełm, Skład Słowny Seminarjum Chełm.

się ono we wszystkich dziedzinach życia. Jako reakcja przeciw przesadnej i szkodliwej specjalizacji występuje dążenie do łączenia poszczególnych nauk i gałęzi wiedzy, przeciw polityce odosobnienia dążenie do współpracy narodów i państw, przeciw egoizmowi gospodarczemu dążenie do współpracy gospodarczej, przeciw partyjnictwu i prywatnie pragnienie uspołecznienia... Człowiek współczesny odczuwa coraz wyraźniej brak harmonii wewnętrznej, brak jednolitego poglądu na świat i życie, i tęskni za ową harmonią, stanowiącą właściwe i jedyne poczucie szczęścia. Wszystkie te dążenia znajdują oczywiście swój wyraz także i w pedagogice, która podjęła je pod hasłem „koncentracji.“ Hasło to nie nowe. Od „Orbis Pictus“ i „Didactica Magna“ wielkiego Comeniusa do „kompleksów życiowych“ szkoły sowieckiej, metody ośrodka zainteresowań Decroly'ego i metod projektów szkół Winnetki prowadzi jedna prosta linia. Tylko, że w różnych epokach ideę koncentracji różnie pojmowano. I dzisiaj podsuwa się jej różne znaczenie<sup>1)</sup>. To też z żywym zadowoleniem należy powitać dzieło pedagoga norymberskiego, Wilhelma Alberta, jako pierwsze poważniejsze studjum nad tem zagadnieniem w literaturze pedagogicznej powojennej.

Albert ujmuje problem koncentracji nie jako ściśle dydaktyczny, lecz raczej jako wychowawczy. Przez koncentrację dąży jego pedagogika do wychowania młodego pokolenia w duchu syntetycznego poglądu na świat, jako najodpowiedniejszego we współczesnej kulturze. Autor nie daje czytelnikowi gotowych definicji. Metoda szkoły pracy każe mu samemu wyciągać wnioski i urabiać sobie pogląd na całokształt zagadnienia, podając mu całą masę materiału.

Materiał ten grupuje Albert w 2 księgach. Część I. nosi tytuł: „Od Orbis Pictus do symfonii pedagogicznej“ i obejmuje rozwój idei i praktyki koncentracji w ciągu trzech stuleci, od wieku XVII. do dnia dzisiejszego. Rozpatrując gruntownie idee Ratkego (1571 — 1635) i Comeniusa, wykazuje autor zarazem pokrewieństwo między nimi a ideami dzisiejszemi. Dzieła Comeniusa są wedle Alberta genialnie skonstruowanym „systemem pedagogicznym, od którego prowadzi prosta linia poprzez Pestalozziego i Fröbela do dzisiejszej nauki zręczności, do współczesnych zbiorów środków poglądowych i do koncentracyjnych metod nauczania nowej szkoły“ (Str. 48). Dążenia do syntezy w pedagogice w. XIX. wykazuje autor głównie u Herbarta i Zillera, których idee kontynuują, chociaż niejednolicie: Rein i Dörpfeld z jednej, a Muthesius, Willmann, Lindner, Barth z drugiej strony. Poglądy na koncentrację w zakresie nauczania poszczególnych przedmiotów obrazuje autor na przykładzie nauczania geografii, przyrody i historii, poczynając od prób koncentracyjnych „filantropów“, usiłujących łączyć te przedmioty

<sup>1)</sup> Por. mój art. w „Ogniwie“ nr 3/1928: „Koncentracja w szkole średniej“, str. 65 do 73.

w jednolitą „Weltkunde“, a kończąc na poglądach współczesnych (Spengler, Frobenius, Banse i i. żądających takiej koncentracji, któraby pozwoliła dziecku przeżywać świat (jako przykład: „Morze — symfonia pedagogiczna“).

Współczesna idea koncentracji usiłuje przeprowadzić nauczanie syntetyczne nie tylko w zakresie poszczególnych przedmiotów, lecz także zogniskować nauczanie około pewnych ośrodków, n. p. około nauki o Ojczyźnie. W tym duchu skierowane są programy powojenne szkolnictwa krajów kulturalnych. I tak n. p. ogniskuje się nauczanie w szkołach niemieckich około „Deutschkunde“, jako podstawy wychowawczej, obejmującej język ojczysty, historję ojczystą na tle powszechnej, naukę obywatelską, historję sztuki, filozofję i religję. Autor zajmuje się gruntownie temi i podobnemi dążeniami koncentracyjnymi w Niemczech. Osobny rozdział poświęcony jest Rosji Sowieckiej, z której szkołą jednak i jej metodami załatwia się zbyt pobieżnie i płytko. Część I. kończy obszerny przegląd metod, znanych pod nazwą *Gesamtunterricht*, ilustrowanych przykładami ze szkoły Bertolda Otto w Berlinie, ze szkół powszechnych w Lipsku, Monachjum i w Wiedniu. W związku z tym przeglądem rozważa autor możliwości takich metod koncentracyjnych na stopniu wyższym.

Część II. obrazuje praktykę koncentracji w różnych jej odmianach na wszystkich stopniach — od elementarnej klasy szkoły powszechnej aż do najwyższej szkoły średniej. Przemawiają tu liczni pedagogowie-praktycy na podstawie swego doświadczenia. Każdy nauczyciel znajdzie tu odpowiadające mu wskazówki i pobudki, dla każdego stopnia organizacyjnego, dla każdego prawie przedmiotu, w najróżnorodniejszym ujęciu. Czterdzieści przykładów na 200 stronach daje bogaty materiał, który nie da się tu pokrótce przedstawić.

Dzieło Alberta, ujmujące zagadnienie koncentracji w nauczaniu w związku z całością nauczania i wychowania, oraz prądami, nurtującymi kulturę współczesną, jest książką prawdziwie cenną i godną przeczytania. M. Friedländer.

M-IIe M. Rémy. *Un essai d'enseignement sur mesure*. Paris, Colln 1926, 270 pp. Nr. 2 de la Bibliothèque de Pédagogie expérimental.

Książka, w której autorka stara się wyłożyć zasady metody indywidualizującej, stosowanej przez nią samą na jednym z kursów dokształcających dla dziewcząt. To co nam daje, nie jest więc programem nauczania wedle metody indywidualizującej, lecz niejako zbiorem rad i wskazówek. Plan jej postępowania jest następujący: 1) poznanie dziecka, 2) przystosowanie nauczania do dziecka, 3) badanie rezultatów. Poznać dziecko — to zanalizować jego osobowość. Analizę tę przeprowadza panna Rémy w następujący sposób: a) badanie dziecka pod względem zdrowotnym metodą kwestjonariusza, b) badanie stanu fizycznego

dziecka (wzrok, słuch, waga, wzrost), c) badanie inteligencji dziecka za pomocą kolektywnych testów Binet'a-Simon'a.

W ten sposób, jak zaznacza autorka, poznaje ona dziecko, lecz nie ucznia. Celem poznania wiadomości dziecka istnieje czwarty stopień badań, którego wyniki oznacza się nie notami, lecz „wiekiem“ wiadomości ucznia. Metoda ta jest o tyle niedokładną, że dotychczas niema jeszcze „standaryzowanych“ wiadomości wedle wieku ucznia.

Poznawszy dziecko, przystępuje autorka do przystosowania materiału szkolnego do nierównych indywidualności uczniów.

Każdy uczeń dostaje swój arkusz „wiadomości“, na którym nauczyciel wpisuje obok pytania postawionego + (plus) wzgl. — (minus) zależnie od odpowiedzi ucznia. Przed każdą lekcją uczeń otrzymuje odbitkę planu lekcji, wedle którego może potem przypomnieć sobie jej treść. Jednym z jej charakterystycznych sposobów postępowania jest n p. następujący: Każdy uczeń otrzymuje na początku roku szkolnego próbkę swego własnego pisma (kaligraficznego, normalnego i pospiesznego) Uczeń ma w ciągu roku sam zauważać postępy czynione z biegiem czasu.

Z końcem roku szkolnego autorka przystępuje znowu do badania strony intelektualnej i fizycznej ucznia. Jest to bardzo interesująca książka, która ze względu na liczne ciekawe wskazówki mogłaby się wiele przydać nauczycielowi. *Edm. Semil.*

## Przegląd czasopism francuskich.

*Société Alfred Binet. Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale.* Biuletyn Nr. 223—230. Paryż 1928.

Sprawozdania Tow. im. Alfreda Binet'a z ubiegłego roku wykazują, że prace członków szły głównie w trzech kierunkach: 1<sup>o</sup> opracowanie różnego typu testów zbiorowych. 2<sup>o</sup> badania właściwości psychiki dziecka. 3<sup>o</sup> określenie zadań i potrzeb opieki higienicznej w szkole.

Opracowaniem testów zbiorowych do badania poziomu inteligencji, do badania wykształcenia (wiadomości szkolnych) i t. zw. testów egzaminacyjnych zajmował się w dalszym ciągu Dr *Simon* Są to częściowo nowe testy, częściowo dawniejsze francuskie, angielskie i amerykańskie, przystosowane do potrzeb francuskich. Rozumiemy, jak ważnem jest zagadnienie stworzenia łatwych w użytku testów egzaminacyjnych we Francji, wobec konieczności składania częstych egzaminów w tamtejszych szkołach. Tow. im. Binet'a wydało już drukiem testy do badania wiadomości z ortografji, arytmetyki i czytania dla dzieci od lat 6 do 12.

Analizą rozumowania dzieci zajmuje się p. *Besseige*, nauczyciel z Lyonu w pracy p. t.: Jak dzieci tłumaczą sobie działanie prostego mechanizmu (potrzasku na wróble). P. *Pellé*, nauczycielka z Ain bada o ile dzieci z przedszkola, 3 do 6 lat,

podlegają sugestji nauczycielki i kolegów przy wyborze barwy. W obu pracach dochodzą autorowie poza innymi do wniosku, że zarówno na rozwój logicznego myślenia u dzieci, jak na wyrobienie samodzielności, niezależności sądu (nie podleganie sugestji) ma doniosły wpływ metoda szkoły pracy, szkoły twórczej.

Z zagadnieniem szkoły pracy łączy się też zajmujące sprawozdanie p. *Bouchard* z Lyonu, z wyników nauki języka francuskiego w kl. II-giej, gdzie zamiast obowiązkowej czytanki wprowadził książki, których tekst był z dnia na dzień układany przez dzieci i własnoręcznie przez nie drukowany na klasowej drukarce. Zarówno nauczyciel, jak dyrektor szkoły i wizytujący szkołę prof. nauk pedagog. uniwersytetu lyońskiego stwierdzają zgodnie, że nauka języka ojczyztego oparta na tekstach komponowanych, wybieranych i drukowanych przez dzieci daje doskonałe wyniki. Dzieci piszą, czytają i poprawiają swoje własne utwory z ogromnym zainteresowaniem, drukując uczą się z łatwością ortografii gdyż składając wyrazy z czcionek, uważają bardzo, wiedząc, ile pracy pociąga za sobą poprawa każdego błędu lub dodanie opuszczonego przecinka. Pisanie opowiadań, z których najlepsze klasa wybiera do druku, pobudza dzieci do doskonalenia formy i wymyślania zajmujących tematów, a dokonywanie wyboru kształci krytycyzm. Sama praca przy składaniu czcionek rozwija zręczność, uwagę, przyzwyczajają do dokładności w robocie. Z kartek drukowanych codziennie na lekcjach, powstaje dla każdego ucznia książka, która jest naprawdę owocem własnej ich pracy, i którą dzieci, jako swoje własne dzieło, ogromnie kochają. Ponieważ obecnie istnieje już kilkanaście szkół we Francji, Belgji i Szwajcarji, które „drukują” więc mogą wymieniać między sobą prace, a te książki, pisane przez dzieci jednej szkoły, budzą podobno wielkie zainteresowanie u kolegów z innych szkół, i znacznie chętniej je dzieci czytają niż zwykłe szkolne czytanki.

Biuletyn 229—230 poświęcony zagadnieniom higieny w szkole nie przynosi nic nowego: walka z brudem, ze wszami, ujemny wpływ złych warunków społecznych na rozwój dziecka, braki urządzeń higienicznych w szkołach, brak wyszkolonych higienistów, niedostateczna opieka lekarska, to bólażki dobrze nam znane.

I. B.

## Kronika pedagogiczna.

Akademja ku czci prof. dra Józefy Joteyko w Warszawie. Wszystkie uniwersyteckie miasta Polski składają kolejno hołd pamięci wielkiej uczoney i wielkiej obywatelki prof. dr. Józefy Joteyko. Odybyły się już akademje w Krakowie, Wilnie, Poznaniu, a ostatnio 16 grudnia z. r. staraniem „Komitetu Uczczenia Zasług prof. dr. Józefy Joteyko w Warszawie. Ogromna sala Rady miejskiej ledwo zdołała pomieścić tłumnie zebraną publiczność. Na uroczystość przybyli: minister W. R. i O. P. Świtalski, wlceminister Czerwiński, minister Pracy

i Opleki Sp., dyr. depart. Żłobicki, naczelnicy wydziałów, przedstawiciele Kuratorium, Uniwersytetu, Wolnej Wszechnicy, senatu, sejmu, wszystkich instytucyj oświatowych i kulturalnych, nauczycielstwo wszelkich typów szkół, słuchacze wyższych uczelni, przyjaciele i dawni uczniowie prof. Joteyko.

Zagałł akademję prof. dr Mazurkiewicz, przewodniczący komitetu i odczytał nadeszłe do komitetu telegramy i listy z wyrazami holdu dla Zmarłej uczonej od uczonych i instytucyj naukowych z kraju i z zagranicy. Niektóre z nich poza wyrazami najwyższego uznania dla pracy naukowej prof. Joteyko, zawierały akcenty, rzadko spolykanego w oficjalnych kondolencjach, szczerego, serdecznego żalu z powodu przedwczesnej śmierci wielkiej uczonej.

Z wielu nadesłanych z zagranicy odczytano w pełnem brzmieniu listy: prof. dra Richet'a z Ecole de Medeciné w Paryżu, prof. Pieron'a, dra Toulouse'a, prof. dra Pierre Janet'a z Paryża, prof. Claparède'a i prof. Bovel'a z Instytutu J. J. Rousseau z Genewy, Sancto de Sanctis'a z Rzymu, prof. Ranschburga i prof. Nagy'ego z Budapesztu, prof. Wiliama Stern'a, prof. Michotte z Lovanium, prof. dra Decroly' z Bruxelli.

Życiorys prof. J. Joteyko i ogólną charakterystykę Jej działalności jako Uczonej, jako Obywatelki, i jako Wychowawczyni człowieka dała w wymownych, wzruszających głęboko słowach dr. Marja Grzegorzewska. O zakresie i znaczeniu dla nauki światowej prac fizjologicznych prof. Joteyko mówił fizjolog prof. dr. M. Czubalski. Wielkie zasługi Zmarłej na polu psychologii oceniał prof. psychiatrji dr Mazurkiewicz. O szerokim zakresie działalności pedagogiczno-społecznej — mówiła prof. H. Radlińska, a dyr. Makuch, dawny uczeń prof. Joteyko, dał obraz Jej działalności profesorskiej w Brukseli i Warszawie, Jej stosunku do słuchaczy i wpływu, jaki na pracę całego dalszego ich życia, wywarło zetknięcie się z twórczym, pełnym zapału i inicjatywy duchem prof. dr. Józefy Joteyko.

Zakończono uroczystą akademję piękną częścią muzyczną. Arję Glucka odegrał prof. Mayzner. „W tej mogile“ Beethovena i „Żal“ Chopina odśpiewała p. Wermińska, a „Pogrzeb“ z Kazimierza Wielkiego Wyspiańskiego recytował przy muzyce p. Śliwiński.

**Międzynarodowe Biuro wychowania** przygotowuje na Zjazd tego-roczny Federacji ogólnej Związków pedagogicznych w lipcu Wystawę książek dla młodzieży i katalog analityczny.

Sekcja pedagogiczna Związku Kobiet z wyższem wykształceniem — stowarzyszenie, które współdziała w międzynarodowej pracy intelektualnej, uważa za swój obowiązek odpowiedzieć na apel Centr. Biura, ażeby Polski nie brakło na tak poważnym Zjeździe naukowym. W porozumieniu z Warszawą przygotowuje wystawę książek i prześle wyniki kwestionarjusza. Zwracamy się przeto z uprzejmą prośbą o łaskawe odpowiedzi na następujące pytania:

- 1) Jacy są klasycy młodzieży: polscy i obcy w tłumaczeniach?
  - 2) Czy są polskie książki dla młodzieży, któreby pobudzały do współpracy z innymi narodami?
  - 3) Czy są książki polskie z obrazkami, któreby:
    - a) pobudzały do współpracy międzynarodowej?
    - b) któreby przedstawiały życie młodzieży polskiej?
  - 4) Czy są książki polskie pisane przez dzieci i jakie?
  - 5) Czy które z wymienionych książek były tłumaczone i na jakie języki?
- Wystawa obejmuje książki dla wieku od 3—10 lat. Przy podawaniu tytułu książki prosimy podawać (o ile możności) wydawcę, ilość stron, wiek, dla któ-

tego jest odpowiednia, czy dla chłopców, czy dziewczynek, wady i zalety książek.

Prosimy też uprzejmie o przeprowadzenie w klasach następującej ankiety:

„Która z książek opisujących życie polskiej młodzieży podoba ci się najlepiej i dlaczego?”

Odpowiedź powinna być na kartce, na której podane będzie: wiek, płeć, klasa i szkoła odpowiadającego. Prosimy o przysłanie odpowiedzi do 20 lutego b. r. pod adresem: Zofia Szybalska, Kraków, ul. Kapucyńska L. 7, I. p.

**Szkoła „Odenwald”** (*Odenwaldschule*). Jest to jedna ze szkół eksperymentalnych, istniejąca jako wolna gmina szkolna od r. 1910 pod kierownictwem *Pawła Geheeba* w miejscowości *Oberhambach* (Hesja). Położona w malowniczej okolicy, wśród pól, ogrodów i lasów, posiada nader sprzyjające warunki, w których wychowuje się młodzież w duchu humanitaryzmu i idealizmu niemieckiego, przedstawicielami którego są Herdes, Fichte, Schiller, Humboldt i Goethe. Imiona i portrety tych poetów i filozofów widnieją na budynkach gminy szkolnej.

Szkoła *Odenwald* składa się z 11 budynków, w których mieszka, uczy się i pracuje młodzież obojga płci i różnego wieku. Dzieci podzielone na grupy — zazwyczaj po 15 — 20 mieszkają wspólnie w jednym domku pod opieką nauczyciela i jego rodziny. Każdą grupę tworzy w ten sposób rodzinę. Chłopcy i dziewczęta wychowują się tu w warunkach podobnych, jak w domu rodzinnym. Dzieci biorą udział w różnych pracach domowych, zajmują się n. p. hodowlą drobiu, pracują w ogrodzie i t. p.

Nauka opiera się na zasadzie indywidualizacji i aktywności, dzieci pracują według indywidualnych rozkładów godzin, istnieje system kursów. Oprócz przedmiotów teoretycznych uczy się młodzież rękodziel różnego rodzaju, dużo czasu poświęca się tu muzyce i wogóle sztukom pięknym. Zdale od wpływów wielkich miast wychowuje się tu młodzież w atmosferze piękna i dobra w duchu ideałów, jakie kreśli Goethe w swej prowincji pedagogicznej.

**Biblioteczka Przyrodnicza.** Księgarnia Św. Wojciecha Poznań — Warszawa — Wilno — Lublin. 1928.

W roku 1928 ukazywały się w dalszym ciągu tomiki tego bardzo pożytecznego wydawnictwa popularnych książek przyrodniczych. Z nadesłanych do redakcji *Ruchu Pedagogicznego* nadają się bardzo dobrze jako uzupełniająca lektura dla starszych uczniów szkół powszechnych i dla uczniów szkół średnich *Kujawskiej: Owady ogrodnicy, Grotowskiej: Wzajemna zależność świata zwierzęcego i roślinnego, Dyakowskiego: Z przyrody Bałtyku. Książka Gorbunow-Posadow'a, tłumaczona z rosyjskiego p. t. Z życia naszych zwierząt domowych, przeznaczona dla młodszych dzieci, wydaje mi się mniej szczęśliwym wyborem. Dawniejsze opowiadania Dyakowskiego: Pies i kot, Brzezińskiego: Najciekawsze zwierzęta ssące i w. i. osięgają cel zamierzony przez Posadow'a, t. j. „rozbudzanie sprawiedliwego i ludzkiego stosunku dzieci do zwierząt” bez pomocy sztucznego sentymentalizmu (ślepy koń, Historia pewnego osiołka), a opisy życia zwierząt u Dyakowskiego i Brzezińskiego bez porównania barwniejsze i bardziej zajmujące niż w opowiadaniach Posadow'a.*

I. B.

**Zjazd koleżeński** z okazji 10-Jecia Państwowych Kursów Nauczycielskich w Krakowie, odbędzie się z końcem b. r. szkolnego. — Nniższem zwracamy się z gorącą prośbą do wszystkich absolwentów(ek) P. K. N. w Krakowie,

o podanie w najbliższym czasie swych adresów. Po nadesłaniu adresów Komitet wyszle zawiadomienie o terminie zjazdu, oraz program jego. — Zgłoszenia nadsyłać pod adresem: *Watycha Stanisław, Janów Lubelski, skrytka pocztowa, Nr. 59* (znaczek na odpowiedź).

**Z Zarządu Sekcji Kształcenia Nauczycieli Związku P. N. S. P.**  
*Z dniem 1 stycznia 1929 r. Zarząd Sekcji Kształcenia Nauczycieli, przestaje doręczać na swój rachunek czasopismo Sekcji „Ruch Pedagogiczny”.*

*Życzący sobie otrzymywać nadal „Ruch Pedagogiczny”, winni odnowić zgłoszenie prenumeraty bezpośrednio w Administracji w Krakowie, Rynek Główny 29, II p. (P. K. O. 141.521). Należność za „Ruch” otrzymywany od stycznia b. r., należy przekazywać do Krakowa.*

Ruch Pedagogiczny wychodzi każdego miesiąca z wyjątkiem lipca i sierpnia.

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 160 zł, pół strony 90 zł, ćwierć str. 50 zł,  
 w tekście: cała strona 100 zł, pół strony 60 zł, ćwierć strony 40 zł.

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

Drukarnia „Szkolnicy” w Krakowie, Grzegorzeczka 30 — pod zarządkiem W. Jarosza.