

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

A. FERRIÈRE.

Szkoła aktywna i metody aktywne.

(Dokończenie).

Metoda Montessori uniknęła tego niebezpieczeństwa: dzieci wybierają sobie materiał, biorą go lub porzucają według swej woli. Lecz tu inne występują braki: wśród małych nauka opiera się zbyt — więcej, niżby tego wychowawczynie pragnęła — na materiale sztucznym, z zaniedbaniem czynności związanych z życiem, tudzież kontaktu z roślinami i zwierzętami. Zaniedbane też są wolne gry czyli gry bez materiału technicznego, gry wymyślone przez dzieci same. Tak więc aktywność, którą Montessori zaleca i uznaje za słuszną i samą przez się zrozumiałą, istnieje tu tylko poza szkołą. U dzieci starszych wzrasta jeszcze bardziej owa dysproporcja między bogactwem życia a względem ubóstwem materiału zbyt abstrakcyjnego. Wbrew jednak krytykom metody twierdzą, że materiał ten jest dobry, podobnie jak gry wychowawcze Decroly'ego, z którymi zresztą styka się w wielu punktach; podobnie jak również dobre są liczne ćwiczenia, zalecane przez Bracl Miłosierdzia w Gandawie. Wszystkie te gry i ćwiczenia mają swe źródło w pomysłach Itarda, Seguin'a i Bourneville'a. Należy się jednak niemi posługiwać w związku z życiem prawdziwym, wpoić zamiłowanie ku nim o tyle, że wypełniają pewną lukę i zaspokajają potrzebę przewycięzania trudności, wzmacniają zarazem wiarę we władztwo naszego ja nad światem i rozum nad własnym naszym ja. Oczywiście, dziecko tej filozofii pojąć nie może. Lecz wszystkie jego instynkty tak potężne rodzą potrzeby, pragnienia, dążenia i czyny, które w zętknięciu się ze światem zewnętrznym, narażają dziecko, deptają je i ranią nieraz, lecz znowu zaczynają na nowo, szukają, dobierają, podobnie jak zwierzę szuka i znajduje pożywienie celem potrzeby zaspokojenia głodu, owego instynktu podstawowego, będącego w ścisłym związku z instynktem życia i pomnażania

swej siły. I podobnie jak młody ssak omackiem znajduje pierś swej matki, tak i dziecko otwiera oczy, by chwycić spojrzenie matki lub nauczycielki, i jeśli je zauważy, odczuwa niejasno oczekiwana opiekę, doznaje zadowolenia wewnętrznego, że ktoś niem kieruje i przyzwyczajają się do współżycia duchowego z dorosłymi, do których się wciąż zwraca, którym powierza swe odkrycia, których pyta o wszystko z nieograniczoną wiarą i ufnością. Pestalozzi wydobył na jaw — zwłaszcza w swych listach do Graves'a — ową nieocenioną i błogosławioną rolę matki. ¹⁾ Szkoła współczesna nadużyła jej w sposób antybiologiczny i antypsychologiczny przez wprowadzenie lekcji zbiorowych nawet dla dzieci w wieku od lat 4. do 6, przez nauczanie przedwczesne i systematyczne czytania, pisania, rachunków, gramatyki, jak gdyby egocentryzm dorosłego, który już przez naiwny swój antropomorfizm Boga urobił na podobieństwo swoje, chciał również ukształcić boską duszę dziecka! Lecz obok zastosowania i nadużycia pozytywnego metody Montessori — cóż dopiero powiedziećby można o jej nadużyciach negatywnych, o usunięciu wogóle nauczania, o systematycznej nieinterwencji dorosłego? Gdybym był dzieckiem 6-letniem, niezawodnie *Opowiadania Matki Oie* ²⁾ uczyłyby mnie o wiele lepiej, aniżeli najdoskonalej zestawiony materiał dydaktyczny.

Metody Montessori i Decroly powstały około 1905—8 roku, zaś już w 1900 roku stosowano po raz pierwszy metody Szkoły aktywnej. A jednak więcej się mówi o pierwszych, aniżeli o tej ostatniej. Dlaczego? Dla tej samej racji, dla której miliony uczniów jeszcze dotąd pozostają ofiarą przestarzałych metod empiryzmu dydaktycznego, dla której tysiące uczniów podlega problematycznym dobrodziejstwom planu daltońskiego, dla której wreszcie kilka setek szkół stosuje z trudem metodę Montessori i Decroly'ego, zniekształcając ją, upraszczając i obcinając — podczas gdy tylko kilka dziesiątek zaledwie w całym świecie szkół stosuje te metody ku pełnemu zadowoleniu obu mistrzów, którzy je stworzyli: jakże mały wynik! Szkoła aktywna wymaga pogłębionej znajomości teoretycznej i praktycznej psychologii genetycznej, zrozumienia subtelnych objawów podświadomości, jak to przedstawiłem w mej książce *Progrès spirituel* (Postęp duchowy); wymaga pozatem intuicji nie tylko w dziedzinie idei abstrakcyjnych i teorii, będących osią niewidzialną różnorodnej rzeczywistości, ale również i to przedewszystkiem w dziedzinie samego życia konkretnego, a tem są dusze dziecięce i świat, w łonie którego bytują; szkoła aktywna wymaga wreszcie sprężystości, zmysłu adaptacji, zmysłu przystosowania się w dodatkiem tego słowa znaczeniu, przewidywania reakcyj dziecka, tudzież środków zaspokajania jego potrzeb duchowych. Środki te wynikać winny ze świata otaczającego, a więc z takiego, jakim jest, a nie, jakim

¹⁾ Zob. *Pour l'Ere Nouvelle*, luty 1927.

²⁾ *Contes de ma Mère l'Oie*.

się wydaje w marzeniach i jakim według naszego mniemania być powinien. Nie jest wychowawcą, kto nie łączy w sobie śmiałości w przewidywaniu i polotu fantazji. Dodajmy tu miłość, bez której nic się udać nie może, albowiem promieniowanie ducha czyni cuda tam, gdzie zawodzi talent, inteligencja, wszystka wiedza świata, gdzie bez miłości nic twórczego osiągnąć nie można.

Stąd wynika, że prawdziwe szkoły aktywne są i pozostaną zawsze nieliczne. Można by dokładnie określić rolę wychowawcy w tym celu, aby nauczyciele zmęczeni lub chorzy możliwie jak najmniej wyrządzali szkody; można by już w szkole początkowej wydzielić temperamenty ojcowskie i macierzyńskie, zapowiadające wychowawców z powołania; można by oznaczyć i udoskonalić materiał szkolny samokształceniowy, umożliwiający pracę indywidualną, albo też pracę w małych grupach swobodnie utworzonych. Wszystko to jednak nie przeszkodzi, by „popularyzatorzy”, mający przeszła dobre intencje w sprawach Szkoły aktywnej — na wzór poczciwego pedanta Zillera w stosunku do zbyt subtelnej metody jego mistrza Herbarta — nie propagowali w swych pismach dezyderatów psychologii genetycznej w sposób zbyt dogodny i uproszczony, i by tłum naśladowców pozbawionych fantazji, zwolnionych od obowiązku zrozumienia tego, czego ani swym umysłem, ani swą intuicją pojąć nie zdoła w duszy dziecka i w prawach nią rządzących, nie chełpił się, że tworzy „Szkołę aktywną”, gdy tymczasem stosuje niektóre tylko z jej środków: pracę ręczną, zbiory pomocy lub też gry wychowawcze.

Nazywanie Szkoły aktywnej „metodami aktywnymi” byłoby kompromisem z gubnym z wymogami niedorzecznych praw szkolnych; tu tkwi niebezpieczeństwo, tu tkwią sidła, w które wpadają często liczni nauczyciele na skutek skłonności do najmniejszego wysiłku. Metody aktywne są raczej jednym z wielu sposobów postępowania, zmierzających do przyswojenia uczniom programu zgóry ustalonego, zwanego w potocznej mowie „materiałem egzaminów”. Biedne żołądki — raczej biedne mózgi — chciałem powiedzieć! Jakżeż zrozumiałe, że brak im apetytu! Proszą o chleb, a dostają kamienie. Jakżeż dalekie są owe „metody aktywne” od istotnej Szkoły aktywnej, gdzie uwzględniona jest cała jaźń dziecka — jego życie uczuciowe, intelektualne, jego wola; gdzie podstawę programu i metod tworzy jego chęć życia, jego zapal duchowy i zainteresowanie samorzutne; gdzie nic nie jest przesądzone, o ile tylko wypływa z psychologii dziecka i z zainteresowań dominujących w danym wieku; gdzie praca indywidualna jest na pierwszym planie, tak że każdy postępuje według swego tempa; gdzie praca zbiorowa łączy tych, którzy są na jednym poziomie w danym przedmiocie zgodnie z ich postępami i zainteresowaniami.

Jeśli Szkoła aktywna, przygotowana przez J. J. Rousseau'a, Pestalozziego, przez biologję i psychologję nowoczesną, przez niezrównane dzieło nowych szkół na wsi, narodzić się mogła w r. 1900; jeśli odtąd jest ona w drodze ku zdobyciu świata;

jeśli — przyznajemy — ujawnia się więcej w intencji, aniżeli w rzeczywistości w krajach takich, jak Austria, Rosja i Chili; jeśli uszlachetniona i udoskonalona stanie się szkoła jutra, — nie będzie to zasługą jednego człowieka, ani jednej jakiejś grupy, ani jednego narodu, ale prawdy, którą zawiera w sobie, swej harmonji z wielkimi prawami życia i ducha, które człowiek w swym pochodzie badawczym ku światłu dzień po dniu wydiera Njeznanemu.

* * *

Moje książki o Szkole aktywnej wskazują wspólny punkt wyjścia teorii i praktyki, a raczej ich interpretację.

Nie wspominają one natomiast o pracy przygotowawczej doświadczeń autora, o jego cichych obserwacjach w obecności dzieci, trwających miesiące i lata całe, kiedy tworzył warunki, w którychby się mogła ujawnić w pełni swobodna samorzutność uczniów. Często spotykał go zarzut, że zbytnią pozostawia dzieciom wolność. Niechaj mi dozwolonym będzie tu wspomnieć, że eksperymentowanie to było nieodzowne nie tylko dla moich studentów (co, jako jedyna pobudka byłoby egoistyczne i karygodne, o ileby to było ze szkodą dla dzieci), ale że owa swoboda w warunkach, w jakich była praktykowana, dała też wspaniałe wyniki duchowe. Były to warunki dwojakiego rodzaju, a mianowicie negatywne, polegające na usunięciu naśladownictwa z zewnątrz. Szkoła nowa na wsi, wpływ Lietza, który, pomimo usunięcia wszelkiego przymusu, osiągnął przy pomocy samorządu zorganizowanego w jego „państwie szkolnem“ i drogą osobistego oddziaływania duchowego karność wewnętrzną i samorzutne podporządkowanie się wszystkim obowiązkomu zbiorowemu¹⁾. Usunąwszy program, metody, podział godzin narzucone zgóry, urzeczywistnia Lietz po raz pierwszy ze swą grupą młodych Szwajcarów romańskich szkołę na podstawach psychologii genetycznej i samorzutności dziecięcej. Co zaś do warunków pozytywnych zmierzano do stworzenia ducha pracy, niezależnego od kapryśków i urojeń wychowanków, do wytworzenia życia swoistego, któremu piętno nadawał Lietz. Chciano tu wpoić w młodzież entuzjastyczną wizję celu, do którego dążyć należy: niechaj każdy będzie czemś w życiu, niechaj każdy, w miarę swych zdolności, zaznaczy się jako reformator świata, życia społecznego i moralnego. Zmierzano też do tego, by każdy zdobył jasne spojrzenie i widział własne braki, by obudziło się w nim żywe pragnienie ich usunięcia przez pracę, wreszcie by w duszy każdego powstał obraz „kultury powszechnej“, dzięki której wysiłki odosobnione stają się skutecznymi, dzięki której potęga części — przyszyła specjalizacja dziecka — odzwierciedli się w całości. Jakże silnie oddziaływa

¹⁾ Zob. *Trois Pionniers de l'Education nouvelle*. H. Lietz, G. Lombardo-Radice, F. Bakule.

też sugestja zbiorowa na grupę dzieci. Wszystkie te warunki pozytywne rzadko dadzą się urzeczywistnić w jednakowym stopniu. Lecz pozwoliły one przeczuć to, czem się stanie edukacja, gdy się ją wyswobodzi z więzów autorytetu, opartego na przymusie i oddziaływującego wyłącznie z zewnątrz na życie wewnętrzne, a także gdy się ją wyzwoli z wybujałej wolności, polegającej na wyłącznym oddziaływaniu czynników wewnętrznych na zewnętrzne. Wówczas szkoła przejęta będzie duchem przeszłości i przyszłości, tradycji i postępu, świadomego i nieświadomego, przejęta będzie duchem oświeconego współdziałania dziecka zdrowo wychowywanego i jasno widzącego dorosłego.

Metoda ta początkowo nie miała nazwy, wydawała się nam bowiem naturalnym objawem swobodnego życia, wyruszającego na zdobycie dobra i prawdy; po 20 latach zastosowano ją pod nazwą Szkoły aktywnej w zakładach Lietza, liczących około 250 dzieci, w dawnej szkole-ognisku „*Plejady*“ (*Ecole-Foyer des Pléiades*), następnie w sposób więcej systematyczny w nielicznej klasie w Bex. Ten ostatni eksperyment opisałem w mojej książce *La Pratique de l'Ecole active* (Praktyka Szkoły aktywnej) w rozdziale trzecim. Tworzy ta klasa poniekąd syntezę wymagań terażniejszości i przyszłości, bierze pod uwagę wymogi rodziców troszczących się o przygotowanie do egzaminów i dzieci zniekształconych już przez szkołę dawnego typu, starając się jednak głównie o zachowanie szacunku dla tworzącej się osobowości. Uwzględnia się tu program minimalny, zwiedzanie różnych zakładów, lekcje okolicznościowe, prace obowiązkowe, prace indywidualne z wyborem, prace wolne, wszystko to stopniowane według zdolności i inicjatywy każdego ucznia. Podobny kompromis był też przedmiotem próby w międzynarodowej szkole w Genewie, która w pierwszym roku swego istnienia mieściła się w skromnym domku wiejskim, będącym własnością autora, a następnie, zostawiając tu tylko dzieci najmłodsze, przeniosła się do lokali bardziej obszernych. Gdzieindziej znowu podjęto usiłowania celem stworzenia harmonijnego zespołu nauczycieli, naogół mało przygotowanych do swego zadania. Przykłady szkoły *T. H. Bolta* w Amersfort i szkoły *Ermitage* w Brukseli, o czym znajduje się sprawozdanie w książce *La Liberté de l'Enfant à l'Ecole active*, wykazują trudności natury zewnętrznej, z jakimi łamać się dziś musi szkoła prywatna w porównaniu ze szkołą publiczną należycie uposażoną, dającą bezpłatną naukę początkową, a na stopniu średnim wprowadzającą znacznie niższe opłaty szkolne. Jest to dobrodziejstwo publiczne, o ile szkoła opiera się na podstawach psychologicznych okresu dzieciństwa i młodości, jeśli zaś monopol ten kryje w sobie handel pedagogiczny sprzeczny z prawami wiedzy i zdrowego rozsądku, przedstawia on wtedy duże niebezpieczeństwo. Lecz nadzieja przybiera na sile, gdy się czuje, że przyszłość do nas należy. Dowodem tego jest Szkoła aktywna założona w Genewie w kwietniu 1928, o czem była wzmianka na początku tej pracy.

W metodzie naukowej rozróżnić można pewne fazy kolejne: obserwację, hipotezę, sprawdzanie i prawo. Pierwsza i trzecia prowadzą do zróżniczkowania poznania ogólnego lub intuicyjnego; druga zaś i ostatnia do koncentracji systematycznej. Moje doświadczenia w nowych szkołach dotyczyły samorzutności dziecięcej, albowiem obserwacje nad nią odsłaniają tajemne motory instynktów i tendencji. Wykłady moje na Uniwersytecie genewskim od 1909 r., następnie w Instytucie Rousseau'a i w Szkole nauk społecznych dla kobiet posłużyły jako pierwsze opracowanie poczynionych obserwacji, do tworzenia hipotez pracy, które okazały się nader owocne. Z nich to powstały dwie serie dzieł: teoretyczne (*L'Education constructive*) i praktyczne (*l'Ecole active, La Pratique de l'Ecole active, L'Autonomie des Ecoliers*), oparte na szeregu monografij, jako ilustracji. Ale obserwacje i hipotezy wymagają sprawdzenia ze strony innych badaczy i esperymentatorów.

W tej dziedzinie oddać mogło usługi stworzone przezemnie w r. 1899 na skutek zachęty *E. Demolins'a*, socjologa francuskiego i założyciela Szkoły *des Roches*, Międzynarodowe Biuro Nowych Szkół (*B. I. E. N.*). Biuro przyjęło do swego programu wypróbowywanie doświadczeń poczynionych w różnych szkołach, porównywanie drogą ankiet wyników osiągniętych w „laboratoriach pedagogicznych przeszłości“, jak je nazwał *Dr Cecil Reddie*, twórca pierwszej szkoły nowego typu w r. 1889. Program ten dotąd tylko częściowo został wykonany. Od r. 1926 *M. B. N. S.* połączyło się z nowo utworzonym w r. 1925 Międzynarodowym Biurem Nowego wychowania, które przejęło gromadzenie dokumentów i ich rozpowszechnianie. Praca ta bowiem byłaby ponad siły jednego człowieka. Praca ankietowa znalazła żywe pole w nowych szkołach, w klasach doświadczalnych szkół publicznych, w szkołach tych krajów, których prawodawstwo, na mniejszą lub większą skalę, wprowadza zasady szkoły aktywnej. W ten sposób cel pierwotny *M. B. N. S.*, zmierzający do utrwalenia wzajemnej pomocy między Nowymi Szkołami na wsi, został do pewnego stopnia zredukowany. Względny ten upadek przypisać należy zbyt uciążliwym warunkom, w jakich znajdują się nowe szkoły prywatne czy to w krajach, gdzie sam rząd ujawnia tendencje nowatorskie, czy też w krajach, gdzie rządy są niechętnie nowym prądem i społeczeństwo również. Tam to chorobliwa trwoga przed egzaminami, (egzamino-fobia) które są kluczem otwierającym dostęp do budzących zazdrość stanowisk społecznych, sprawia, że rodzice domagają się poszanowania dla starych programów i metod, przyczem zapominają o głębokiej prawdzie, zawartej w słowach: *et propter vitam, vitae perdere causas!* Jeśli dodamy nadto chroniczne przeciążenie większości dyrektorów nowych szkół, trudności w angażowaniu nauczycieli do szkół prywatnych, brak profesorów obznajomionych z psychologią genetyczną i przygotowanych specjalnie do stosowania metod Szkoły aktywnej, zrozumiemy, jaki ciężki żywot wiodą nowe szkoły.

Rzadkie też są szkoły, gdzie w gronie nauczycielskim panuje prawdziwy duch grupy społecznej, t. j. spółdzielnia, harmonja, podporządkowanie się wspólnym celom. Blyszczy tam kilka odosobnionych talentów, których poświęcenie szlachetne zasługuje na uznanie; w ograniczonym kole ich bezpośredniego wpływu duszy na duszę, stanowią przykład godny podziwu, dla nauki są te jednostki stracone. Jedynie te zakłady, gdzie programy, metody, nauczyciele i kierownictwo są na usługi Szkoły aktywnej, dobrze pojętej i dobrze stosowanej, mogą posłużyć uczniom, jako pole badań; jedynie tu może obserwować, wysnuwać wnioski, poddawać środki doskonalenia, przyczynić się do ustalenia „techniki Szkoły aktywnej“, głównych postulatów, wyłożonych w pracy p. t. *L'Education constructive*. Tu też przewidzieliśmy rozwiązanie problemu szkoły przyszłości zapomocą czterech złączonych ze sobą sposobów działania, którego liczne przykłady świadczą o skuteczności i wydajności duchowej. Przytaczamy opis tych środków na podstawie pracy „*La liberté de l'Enfant à l'Ecole active*“, gdzie znajduje się również omówienie próby podjętej w latach 1924/5 w Międzynarodowej Szkole w Genewie.

1. *Praca indywidualna standaryzowana*, w zakres której wchodzi „przedmioty techniczne“, jak rachunki, język itd. Można się tu posługiwać książkami stopniowanemi *Washburne'a*, a zwłaszcza wzorami pracy pani *Aleksander-Deschamps*. Praca ta winna pozostawać w związku ze zorganizowaną pracą zbiorową, dostosowaną zawsze do potrzeb i zdolności każdej jednostki.

2. *Zorganizowana praca zbiorowa*, w której, wzorem *Decroly'ego*, zespolone są zbiory dokumentów i zdobycze każdego z uczniów, gdzie opracowany bywa temat przypadający na dany dzień i którą nauczyciel uzupełnia cennymi spostrzeżeniami na podstawie swego doświadczenia i swej wnikliwości.

3. *Swobodna praca indywidualna*, umożliwiająca dziecku samodzielne poszukiwania i uzgadniania wyników swych dociekań w celu przygotowania materiału do lekcji zbiorowej (jako pracy osobistej), czy też dla swoich własnych zadań, wchodzących w zakres pracy wolnej. Zajęcia podane w punkcie 1-szym i 2-gim mogą się nawzajem zmieniać, w ogólności zaś winny mieć miejsce w czasie pierwszych godzin przedpołudniowych.

4. Wreszcie — *wolna praca zbiorowa*, kiedy dzieci pozostawione samym sobie przedsiębiorają wspólne decyzje. Na tem polega „metoda projektów“ *Dewey'a* i *E. Collings'a*. Utrzymanie porządku w szkole, samorząd, roboty ręczne, wycieczki, przygotowywanie sztuk teatralnych, kolejno co tydzień przez inny oddział dla ogółu kolegów, wieczorki dla rodziców, wystawy, loterie — oto dzieła samorządnej aktywności, zrodzonej po wpływie środowiska uczniów.

* * *

Począwszy od roku 1921 M. Liga Nowego Wychowania zbiera plony badań dokonywanych od r. 1900 i przyczynia się zarazem do ich rozpowszechniania. Psychologia genetyczna, nie-

znana przed 20 laty, poza naszymi wykładami w uniwersytecie genewskim, posiada obecnie katedry uniwersyteckie i wchodzi w program seminarjów we wszystkich krajach. Różne kraje uwzględniają zasady Szkoły aktywnej w jej różnorodnych postaciach — w formie ośrodków zainteresowań, czy kompleksów — jak ją zwą w Rosji — w postaci samorządu uczniowskiego, kooperatyw szkolnych itd. Niektóre z postulatów Szkoły aktywnej wprowadzono obok zarządzeń przejęciowych, które psycholog uważa za objaw wsteczny, w nowem ustawodawstwie szkolnem n. p. Francji i Włoch ¹⁾. Międzynarodowa Liga Nowego Wychowania za pośrednictwem urządzanych co dwa lata Kongresów, za pośrednictwem swych własnych czasopism i licznych pism pokrewnych jej duchowi, przy pomocy swych sekcij narodowych w licznych krajach, wreszcie przy pomocy swych członków, reprezentujących 44 narodów dokonała dotąd ogromu pracy, niemal bez środków finansowych, a tylko dzięki poświęceniu twórców i członków. Jeśliby zaś państwa i ludzie dobrej woli przyszli jej z pomocą w uznaniu dotychczasowych wspaniałych wyników działalności Ligi, jak i M. Biura Wychowania, praca tych instytucyj stałaby się jeszcze bardziej intensywina i wydatna. Biorąc pod uwagę, że Szkoła aktywna jest wytworem nauki i zdrowego rozsądku w wychowaniu, że losy dzieci i młodzieży dzisiejszej warunkują losy świata przyszłego, można powiedzieć, że jest ona kluczem przyszłości, który dzierżą w swym ręku rodzice, nauczyciele i przewidujący mężowie stanu. Pozostaje im więc wybór między schyłkiem rasy białej i cywilizacji zachodniej, a odrodzeniem, które możliwe jest tylko przy pomocy wielkiego wysiłku, zmierzającego ku prawdzie, ku zdrowiu i kulturze moralnej, ku równowadze duchowej osobowości, ku sprawiedliwości społecznej, ku kooperacji i solidarności ludzkiej, a to drogą kształcenia młodzieży wyzwolonej z błędów przeszłości i skierowanej ku triumfowi Ducha nad materją. tłum. E. W.

System daltoński.

Rekonstrukcja planu — jego zalety i wady — wskazania.

(Ciąg dalszy).

4. Uczeń nie kończy pełnego przydziału miesięcznego w przepisany terminie z powodu niezaradności, nieudolności wzgl. lenistwa itd. — Powoduje to specjalne zajęcie się nim przez odnośnych instruktorów oraz opiekuna klasy. Uczeń taki otrzymuje w Anglii dodatkową pomoc od nauczycieli specjalnie na ten cel przeznaczonych, — w t. zw. „sali dostosowań”. — W wypadku notorycznego lenistwa wiąże się go rozkładem godzin aż

¹⁾ Zob. *Trois Planners de l'Education nouvelle i L'Aube de l'Ecole se-reine en Italie* (les pages sur la composition et le dessin libre).

do ewent. poprawy. Trwałe zaniedbanie ucznia z jakiegokolwiek przyczyny powoduje w różnych szkołach różne następstwa (brak lub opóźnienie promocji — częściową promocją itd.).

8. Kontrola pracy uczniów:

Zasady graficznego notowania postępów uczniowskich: Wszelkie karty graficzne są a) klasowe (kolorowe), b) wypełniane przez uczniów (wyjątkowo w szkołach powszechnych angielskich wypełnia je nauczyciel).

Wykresy te informują nauczyciela lub ucznia na pierwszy rzut oka o zawartych w nich danych. Wzory ich, podane w załączniku, są dostosowane do 6-io dniowego tygodnia pracy w polskich szkołach (24 jednostek dziennych jednego pełnego przedmiotu).

System daltoński wprowadza następujące kontrolne karty graficzne:

- a) indywidualne, które uczeń nosi przy sobie — służą do notowania postępów jednego ucznia danej klasy we wszystkich przedmiotach daltońskich.

Na odwrotnej ich stronie znajdują się celowe pouczenia i wskazania przeznaczone dla niego,

- b) laboratoryjne, które wiszą na ścianie — służą do notowania postępów wszystkich uczniów danej klasy w jednym przedmiocie,
- c) klasowe, ścienne — służą do notowania postępów wszystkich uczniów danej klasy we wszystkich przedmiotach.

Ada, b) Objasnienie użycia kart: Uczeń X udaje się pierwszego dnia danego miesiąca np. do laboratorium dla języka polskiego, gdzie przebywa $1\frac{1}{4}$ godz. i odrabia część pracy ogólnej z powyższego przedmiotu, równającą się trzem jednostkom dziennym. Wychodząc, przeciąga w działce języka polskiego pionową kreskę przez trzy odcinki (trzy jednostkiienne), u końca jej pisze datę dnia (1-go), a w nawiasie ilość godzin spędzonych w laboratorium ($1\frac{1}{4}$ godz.). Podobnie na karcie laboratoryjnej, w której uwidocznione jest jego nazwisko, przeciąga odpowiednią poziomą kreskę. — Następnie przechodzi np. do pracowni geograficznej, gdzie w trakcie $1\frac{3}{4}$ godz. wykonuje zadanie równe 4 odcinkom dziennym (ogółem 3 godziny pracy laboratoryjnej dnia 1-go danego miesiąca). — Na drugi dzień, dnia 2-go pracuje np. w laboratorium historycznym przez pełne 3 godziny, odrabiając pełny przydział tygodniowy oraz jedną jednostkę z przydziału następnego tygodnia itp.

Kartę indywidualną i laboratoryjną wypełnia uczeń w trakcie pracy łącznie, opuszczając laboratorium. Posiadają one znaczenie dla ucznia z następujących powodów: Umożliwiają mu stwierdzenie dokonanej pracy — ułatwiają podział czasu przeznaczonego na wykonanie zadania, in-

formując go o tem, czego dokonał, a co pozostaje jeszcze do odrobienia z przydziału miesięcznego — uświadamiają mu zamiłowanie do pewnego przedmiotu — oraz umożliwiają porównanie własnych postępów z postępami kolegów. — Karty te mają również znaczenie dla instruktora działu (opiekuna klasy), gdyż umożliwiają mu szybką ocenę intensywności pracy ucznia w danym przedmiocie — porównanie postępów ucznia w różnych przedmiotach — oraz powodują przyjście z pomocą uczniowi wzgl. grupie uczniów w razie stwierdzonego braku postępów.

- Ad c) Objaśnienie użycia karty: Uczeń X oblicza z końcem tygodnia sumę wszystkich jednostek dziennych, odrobionych z wszystkich przedmiotów np. 24, zamienia je na jednostki tygodniowe t. j. 4 i przeciąga w rubryce, w której uwidocznione jest jego nazwisko, poziomą kreską przez 4 odcinki i t. d.

Kartę klasową wypełnia uczeń z końcem tygodnia pracy. Posiada ona znaczenie — dla ucznia, gdyż umożliwi mu stwierdzenie pracy dokonanej oraz porównanie jej z postępami kolegów — dla nauczyciela wzgl. opiekuna klasy, gdyż daje im pogląd na całokształt pracy klasy we wszystkich przedmiotach łącznie wziętych.

Z końcem miesiąca (w czwartym jego tygodniu) oddają uczniowie kolejno, w określonym porządku swe prace — bez lub na podstawie egzaminu — instruktorom działów, którzy m. in. poprawiają pisemne wypracowania przeważnie w obecności uczniów, zwracając im jednocześnie uwagę na ich zalety, a szczeg. na błędy i usterki. — Ostateczne przyjęcie ogólnej pracy ucznia w danym przedmiocie następuje przez podpisanie jego indywidualnej karty kontrolnej postępów.

W wielu szkołach angielskich wręczają następnie opiekunom klas 1) instruktorowie — ocenione prace pisemne (i inne) ich uczniów — 2) uczniowie — indywidualne karty pracy, podpisane przez wszystkich instruktorów. — Opiekunowie klas

- ad 1) umieszczają prace każdego ucznia (spięte odpowiednim, metalowym przyrządem) w archiwum klasy, które mieści się w specjalnej szafce klasowej, wpisawszy uprzednio do księgi ocen — zalety i wady prac uczniów z wszystkich przedmiotów uwidocznione na elaboratach, nadto ewent. inne uwagi zakomunikowane im przez instruktorów itd. Księgę ocen wręczają następnie kierownikowi zakładu, u którego każdy uczeń może zawartą w niej opinię o sobie przeglądać (obowiązkowo przed rozpoczęciem nowej pracy),
- ad 2) oddają indywidualne karty pracy uczniów kierownikowi szkoły dla rejestracji (początku, końca, czasu trwania pracy i t. d.).

9. Praca nauczycieli-instruktorów.

Plan daltoński wymaga od uuczycieli:

- a) specjalizacji (wyjątek stanowią szkoły powszechne),
- b) odczytania fachowego,
- c) umiejętności przygotowywania przydziału w 3-ch stopniach trudności,
- d) nieustannej kontroli laboratoryjnej,
- e) ciągłej kontroli wykresów ewent. egzaminowej,
- f) udzielania rad i wskazówek pracującym uczniom, na ich prośbę lub z własnej inicjatywy,
- g) odbywania celowych konferencji lekcyjnych,
- h) poprawy wypracowań piśmiennych oraz innych prac uczniów.

Trudne te i odpowiedzialne zadania spełniać mogą jedynie pracownicy więcej niż przeciętnych zdolności, inteligencji, sprawności organizacyjnej, pełni entuzjazmu, zdolności do pracy twórczej pozbawionej szablonu.

10. Różnica między amerykańskim a angielskim urzeczywistnieniem planu.

Polega ona na tem, że angielski typ w przeciwieństwie do amerykańskiego charakteryzuje się:

- a) wykonywaniem pełnego programu naukowego — a wskutek tego
- b) ostrzejszą kontrolą laboratoryjną, pociągającą końcowe, miesięczne egzaminy uczniów — oraz
- c) stałe konferencje lekcyjne przedmiotów daltońskich, przy czem ilość godzin lekcyjnych w stosunku do ilości godzin pracy laboratoryjnej zwolna rośnie.

IV. Rezultaty.

Twórczyni planu podkreśla korzystne rezultaty osiągnięte przez wprowadzenie systemu daltońskiego do danych szkół, powołując się na

1. korzystniejsze testy inteligencji uczniów tychże zakładów po wprowadzeniu planu,
2. pochlebne opinie nauczycieli uczących w zdaltonizowanych szkołach wyrażone na zjazdach nauczycielskich itd.
3. korzystne opinie uczniów tych szkół, ujawnione w ankietach przeprowadzonych przez nauczycielstwo,
4. pomyślniejsze egzaminy oraz studja uniwersyteckie absolwentów szkół daltońskich (niektóre wszechnice przyjmują kandydatów ze szkół daltońskich bez egzaminów wstępnych).

Pozytywne te rezultaty osiąga nauczanie systemem daltońskim z powodu zgodności planu z postulatami

- a) psychologii pedagogicznej, — stojącej na stanowisku rozwoju indywidualności ucznia,
- b) biologji pedagogicznej, — stojącej na stanowisku rozwoju aktywizmu ucznia,

c) socjologii pedagogicznej, — stojącej na stanowisku kollaboryzmu uczniów.

P. Parkhurst zwraca uwagę na liczne trudności wstępne, jakie następują przy wprowadzeniu planu — należy postępować z wielką ostrożnością, umiarem i taktem, oraz oczekiwać cierpliwie wyników korzystnych — zaleca ona stopniowe wprowadzenie nowej metody według przedmiotów lub klas.

Przejdźmy do omówienia zalet systemu daltońskiego w oświetleniu jego zwolenników, oraz wad jego w ujęciu jego przeciwników (zwolennicy oraz przeciwnicy nowej organizacji szkolnej uznają — oczywista — niektóre argumenty swych kontrariuszy, zmniejszając jedynie ich znaczenie, wzgl. wyciągając z nich odmienne wnioski itd.). Uwagi poniżej wyluszczone zestawilem na podstawie ankiet przeprowadzonych wśród uczniów lub nauczycieli szkół daltońskich, uwzględniając jednocześnie opinie autorów dzieł pedagogicznych traktujących o planie.

V. Zalety planu.

1. Samokształcenie. — Uczniowie uczą się sami, nabywają wiadomości drogą samokształcenia — wysiłki ich można określić jako surogat pracy naukowej, przyczem mają oni pogląd na całość zadań, dążą do jasno wytkniętego celu — znika bezpłodne, mechaniczne nauczanie szkolne związane z biernością uczniów.

2. Zamiłowanie do książki. — Uczniowie, stykając się bezpośrednio z szerszą, źródłową lekturą, nabywają umiejętności czytania prac naukowych, zamiłowania do studjum poważnych dzieł, rodzi się w nich intymny stosunek do książki, jakiego niema w zupełności przy nauczaniu szablonowem.

3. Praca samodzielna. — Uczniowie pracują w ramach wytkniętych im przez szkołę samodzielnie, aktywnie, niekiedy twórczo, pełni ufnosci we własne siły, zawdzięczając sobie samym zdobycie żywej, rzeczywistej wiedzy — a zatem zgoda inaczej niż w szkole dawnego typu.

4. Praca indywidualna. — Uczniowie pracują indywidualnie, w sposób swoisty wypływający z odrębnych, charakterystycznych dla nich — a wyróżniających ich od innych — cech ich osobowości. Praca taka różni się wybitnie od zajęć uczniów w dzisiejszej szkole.

5. Poznanie własnej osobowości. — Uczniowie poznają własne zamiłowania, zainteresowania, uczą się oceniać swe siły i dążenia, czego dotychczas nigdy nie mogli osiągnąć.

6) Zainteresowanie. — Uczniowie pracują pełni zainteresowania, a co za tem idzie, zapału — osiągnięcie rezultatów drogą własnego wysiłku przynosi im żywe zadowolenie, jakiego nie doznawali dotychczas, nabywając wiadomości szkolne według starego sposobu.

7. Wewnętrzny przymus. — Uczniowie pracują pod

wpływem wewnętrznej potrzeby, a nie jak dotychczas pod wpływem przymusu wywieranego na nich z zewnątrz.

8. **Wewnętrzna karność.** — Uczniowie pracują w atmosferze istotnej, wewnętrznej karności, podyktowanej zainteresowaniem — zanika karność sztuczna, narzucona społeczności klasowej, która w praktyce zawsze była bezowocna.

9. **Odpowiedzialność przed sobą.** — Uczniowie pracują w pełni odpowiedzialności za odpowiednie wywiązanie się z wytkniętego im zadania. Odpowiedzialność zewnętrzna przed nauczycielem, posiadająca tak nikłą wartość wychowawczą i prowadząca jedynie do przestępstw szkolnych, schodzi na plan dalszy — tamsam odpada skomplikowany system cenzur, stopni, modyfikacji promowania, nagrody, kary itd. a na miejsce ich wchodzi zrodzona z poczucia odpowiedzialności samokontrola, stwierdzenie własnych postępów przez ucznia.

10. **Wzrost autorytetu nauczyciela.** — Uczniowie naprawdę poczynają uznawać autorytet nauczyciela, który w atmosferze wolności i swobody, pełnej serdeczności i wzajemnego zaufania udziela uczniom życzliwych rad, nigdy nie rozkazuje lub zakazuje, kryjąc się dyskretnie za kulisy pracy szkolnej — nie narzuca się uczniom, lecz jest przez nich poszukiwany jako ceniony doradca, co oczywiście powinno prowadzić do zaniku szkolnej kryminalistyki uczniowskiej.

11. **Poznanie ucznia.** — Uczniowie zbliżają się do nauczycieli, wynurzają się często przed nimi — w atmosferze obustronnej szczerości — ze swych braków, bolączek i żalów, co umożliwiała nauczycielstwu wszechstronne ich poznanie. W szkole dawnego typu działo się to zupełnie wyjątkowo.

12. **Koncentracja zadań.** — Uczniowie pracują nad przydziałami uzgodnionymi w myśl zasady koncentracji, tak, że nauka szkolna na skutek wzajemnego przenikania działań jej staje się dla nich prawdziwą jednością, podczas gdy dotychczas problem ten nie mógł być zadowalająco rozwiązany.

13. **Zróżnicowanie zadań.** — Uczniowie pracować mogą nad zadaniami, zróżnicowanymi co do zakresu (trzy stopnie) — oraz co do tempa. W szkole dawnego typu musiał nauczyciel, pracujący z niejednorodnym i zróżnicowanym pod względem uzdolnień i inteligencji materiałem uczniowskim — przystosować się w nauczaniu masowym do grupy uczniów przeciętnych. — Uczniowie więcej niż przeciętni nudzili się wówczas i często zajmowali czym innym — uczniowie mniej niż przeciętni nie mogli nadażyć za nauczycielem mimo wysiłków, a prawdziwą tragedję przeżywali uczniowie powolni lecz gruntowni, pełni najlepszej woli opanowania materiału szkolnego. Zróżnicowanie zadań wprowadzane przez plan umożliwia uczniowi wybór zakresu zadania nie przekraczającego jego zdolności oraz pracę nad niem we właściwym tempie np. niezdolny uczeń bierze zakres najłatwiejszy i pracuje w tempie powolnym, rozwijając się stopniowo, tak, że wkrótce coraz trudniejszych podjąć się może wy-

siłków — uczeń wybitny, wszechstronnie uzdolniony, postępuje wręcz odmiennie, jednostronnie zaś uzdolniony np. w matematyce zadawała się opracowaniem przedmiotów humanistycznych w ujęciu najłatwiejszym, pozostawiając resztę czasu studjowaniu działów, do których czuje zamiłowanie. Możliwość zróżnicowania zadań uczniów należy uważać za jedną z najważniejszych zalet planu.

(Dok. nast.)

Dr phil. et iur. *Rudolf Taubenszlag* — (Łódź).

Recenzje.

W. Przanowski, M. Szczawińska, J. Wójcik: *Samorząd w szkole powszechnej. (Przykłady realizacji) z przedmową prof. B. Nawroczyńskiego.* Biblioteka Dzieł Pedagogicznych. Warszawa 1928. Wyd. „Naszej Księgarni“.

Wprowadzenie na szeroką skalę samorządu w szkole — oto jeden z tych środków i sposobów, zapomocą których obecne tendencje reformatorskie w zakresie szkolnictwa usiłują wlać nowe życie w ustrój tradycyjnej szkoły. Dąży się w ten sposób do zaktywizowania życia w szkole, do nadania mu szybkiego, wartkiego prądu, jaki cechuje całość współczesnej epoki. Usiłuje się zapomocą samorządu dać ujście drżemiącym w każdej jednostce popędom kolektywnym. Wierzy się, że samorząd kształci i rozwija w dziecku poczucie solidarności socjalnej, wytwarza kult zbiorowości, kult pracy społecznej. I zrozumieniem wagi i znaczenia samorządu szkolnego nacechowane są wszelkie prace teoretyczne z zakresu współczesnych dążeń reformatorskich. Teoretycznie postulat samorządu szkolnego jest wszędzie — a specjalnie także i w literaturze polskiej — ogólnie uznany.

Omawiana książka podchodzi do zagadnienia samorządu szkolnego z innej strony; nie usiłuje bynajmniej wkraçać na teren teoretycznego uzasadnienia celowości samorządu — lecz ogranicza się do wskazania kilku „przykładów realizacji“ tego postulatu. W sposób prosty, jasny, pozbawiony wszelkiej taniej efektywności usiłuje wykazać, że nawet w danych istniejących realnych warunkach życia szkolnego współczesnej Polski samorząd może być zrealizowany.

Omawia się tu próby wprowadzenia samorządu na terenie szkoły powszechnej w trzech wypadkach: 1) w szkole im. K. Szlenkiera w Warszawie, 2) w szkole powszechnej w Pruszkowie, i 3) w szkole pdwszechnej Nr. 29 w Warszawie. Sposób powstania samorządu i próby realizowania jego w trzech wypadkach były zgoła różne. Wspólnem dla nich była niewątpliwie podstawa teoretyczna — przekonanie o celowości tej instytucji w życiu szkolnem. Ale poza tym rysem wspólnym uderzają daleko idące różnice. W trzech tych bowiem wypadkach teren szkoły, warunki powstania, sposoby wprowadzenia w życie samorządu różniły się od siebie i omawiana książka pokazuje

właśnie, jakie kształty w zależności od podłoża, realnego może przybrać samorząd.

I w tem leży bodaj czy nie najistotniejsza wartość tej zbiorowej pracy; nie tworzy ona szablonów unifikacyjnych, nie konstruuje jakiegos ogólnie i jedynie obowiązującego schematu samorządu. Wręcz przeciwnie: daleka od podciągania pełni i bogactwa przejawów życia szkolnego pod jeden strychulec — uczy i wykazuje dowodnie, że wprowadzenie samorządu musi zawsze przybierać kształty rozmaite, że musi wychodzić nie od abstrakcyjnych schematów, ale od realnych, konkretnych warunków rzeczywistości szkolnej. A przynosząc właśnie duży i bogaty materiał doświadczeń konkretnych w tej dziedzinie, daje możność nauczycielowi wyboru i selekcji tych metod, które w danych warunkach są najodpowiedniejsze. O ich wyborze muszą zadecydować lokalne potrzeby i intuicja pedagoga.

Jeśli się z tego punktu widzenia spojrzy na omawianą pracę jako zbiór konkretnych doświadczeń, mogących stworzyć rodzaj przewodnika w wprowadzeniu samorządu w szkole — to choć niektóre z naprowadzonych w tej pracy też mogłyby ulec zakwestjonowaniu — trzeba przecież stwierdzić w wyniku ostatecznym, że praca omawiana spełniła swe zadanie. Dając bogaty materiał doświadczeń, zmuszając do przemyślenia pewnych zagadnień konkretnych, stanowi — jak słusznie stwierdza w przedmowie *prof. Nawroczyński* — „cenny przyczynek do sprawy samorządu uczniowskiego“.

Jan Hulewicz.

Ed. Claparède Prof. un. Genew. „*Szkola na miarę*“; — przełożył z francuskiego *Dr Zygmunt Ziemiński*. Warszawa 1928.

Rozwój badań psychologicznych w ostatnich dziesiątkach lat przyczynił się do względnie dokładnego już opracowania problemu osobowości i indywidualności, a jeśli takie określenie wyników badań na tem polu wyda się zbyt optymistyczne, to przynajmniej posłużyły one do zwrócenia baczej uwagi i „postawienia zagadnienia“ raz wreszcie w należyty sposób¹⁾. W związku z rozwojem badań psychologicznych w tej dziedzinie, i pedagogika współczesna wysunęła na czoło postulat uwzględnienia indywidualności każdego ucznia i w tym też kierunku dokonuje się obecnie rozwój i doskonalenie programu oraz metod wychowania i nauczania.

Jednym z cennych projektów, choć nie zupełnie jeszcze doskonałych w tym kierunku jest „szkole na miarę“ Claparède'a. Wyszedszy ze stwierdzenia faktu istnienia indywidualnych różnic w uzdolnieniach każdego dziecka zarówno ilościowych, jak i jakościowych, stwierdza autor równocześnie słusznie konieczność liczenia się z tym faktem

¹⁾ *Ed. L. Thorndike*: „*Individuality*“. Boston 1911; *Stéarn*: W. „*Différentielle Psychologie*“. Leipzig 1911; *Park-Burgcs*: „*Wstęp do socjologii*“. Poznań 1926; *Dr H. Rowid*: „*Psychologia pedagogiczna*“ Kraków 1928, Rozdział XX. Badania szkoły psychoanalitycznej Freuda, Adlera, Junga itd.

w pedagogji, obmyślenia sposobów uwzględniania go i przeprowadzenia w jego duchu reform w szkolnictwie, opracowania sposobów określenia różnic. (diagnostyka i selekcja).

Wnioskuje słusznie tak: „Gdy krawiec robi ubranie, dopasowuje je do figury swego klienta i jeśli ten jest gruby a niski, to nie narzuca mu gwałtem ubrania zbyt ciasnego pod pretekstem, że to jest szerokość odpowiadająca z reguły jego wysokości... Kapelusznik przystosowuje swe kapelusze jednocześnie do kształtu i do rozmiarów głów.... Pedagog, przeciwnie, ubiera, obuwa i przykrywa wszystkie umysły na jedną modłę... (według jednego, stałego programu wspólnego dla dziesiątek tysięcy dzieci!! sic!) W rezultacie tych rozważań zapytuje: „Dlaczegożby nie mieć dla duszy takich samych względów, jakie się ma dla tułowia, dla głowy, czy dla nóg?...“ i wysuwa z tego odpowiedni wniosek praktyczny: Dla uniknięcia w przyszłości, potwornych wprost błędów, popełnianych w dzisiejszej szkole, konieczne jest stworzenie „szkoły na miarę“. Określa ją jej twórca jako „szkołę przystosowaną do umysłowości każdej jednostki, szkołę, któraby była tak dobrze dostosowana do form umysłowości, jak ubranie lub obuwanie wykonane na miarę są dopasowane do formy ciała lub nogi“.

Przeprowadziwszy następnie w swej pracy trafny podział uczniów, na grupy wedle rodzaju uzdolnień, z różnych punktów widzenia, podkreśla rzecz bardzo ważną, a dobrze znaną, mianowicie to, że prócz różnic w poszczególnych uzdolnieniach specjalnych, (humaniści, przyrodnicy, matematycy), które w za małym stopniu uwzględniamy, istnieją wśród uczniów różnice pod względem tego, co można nazwać uzdolnieniem ogólnym, albo inteligencją globalną, którą się określa, biorąc średnią wszystkich uzdolnień poszczególnych. Otóż szkoła, znając dobrze te różnice, sądzi, iż uczyniła już wszystko, gdy wystawi ten stopień, określi tę różnicę. To określenie jest dla niej punktem końcowym. Powinnoby jednak być przeciwnie właśnie! To stwierdzenie powinno być punktem wyjścia dla szkoły, która z chwilą jego zaistnienia powinna zacząć uczniów „mocnych“, „średnich“ i „słabych“ zupełnie różnorodnie traktować, a nie kazać wszystkim posuwać się naprzód tym samym krokiem.

W części konstrukcyjnej pracy zastanawia się autor nad tem, co należy uczynić, ażeby uzdolnienia znajdowały należyte uznanie i były wykorzystane z największym pożytkiem dla swych właścicieli. Nasuwają mu się przytem cztery sposoby rozwiązania zagadnienia, nie licząc kombinacyj, które można z nich utworzyć, klasy równoległe, klasy ruchome, zwiększenie liczby sekcji (klasyczne, neohumanistyczne, techniczne itd.) w szkołach średnich, a wszędzie system wyboru przedmiotów przez ucznia, przy zachowaniu minimalnego, ogólnie obowiązującego programu. Zasadą przy podziale uczniów winno być jedno: „Nie hierarchizować, jak robi szkoła obecna, tylko różnicować — obiektywnie!“ W ten sposób chce autor szkołę jednowymiarową — zastąpić

szkołą dwuwymiarową. Różnice jakościowe i ilościowe w niej znikają same przez się!

Mysł autora zasługuje na szerokie rozpowszechnienie, chociaż zasadniczo jestem przekonany, że nie obcą była każdemu z dobrych nauczycieli i przedtem, a w życiu praktycznym wyczuwało się i uwzględniało te różnice przy „każdej klasyfikacji”; przy nauczaniu było to niemożliwe oczywiście.

Pracy autora jedno zarzuciłby tylko jeszcze można, że w rozdziale ostatnim obszerniej nie uwzględnił takich czynników jak płeć, środowisko intelektualne, społeczne i narodowe, wiek i nie wpłócił ich w budowę części konstruktywnej.

Jan Kuchta.

Józef Syska: *O traktowaniu uczniów szczególnie zdolnych*. Warszawa 1928. Str. 62. Skł. Gł. „Nasza Księgarnia”.

Usiłowania autora szły w tym kierunku, aby zagadnienia wymienione w tytule oprzeć na podstawie naukowej, stąd podział treści książeczki na dwie części: w cz. I-iej rozważana jest strona teoretyczna, ogólna zagadnienia, druga zajmuje się problemem traktowania uczniów zdolnych w przyszłej szkole polskiej.

Problem odpowiedniego potraktowania uczniów zdolnych jest — jak to słusznie autor podkreśla — związany w społeczeństwach Europy z problemami społecznymi i politycznymi. W liberalnej Anglii i Ameryce uczniowie szczególnie zdolni z powodu odmiennej struktury szkoły i hierarchji społecznej zajmą w przyszłości samorzutnie odpowiednie stanowiska, na kontynencie europejskim przeszkadza temu tradycyjnosc, większa spistość społeczeństw i dążenie silne do rozszerzenia swych wpływów. Jednostka wybitna gubi się w tej ekspansywnej energii całego społeczeństwa. Ale musi w dążeniach społeczeństw-narodów zaplanować inicjatywa regulująca pracę społeczną; wobec tego ludzie szczególnie zdolni jako przyszli twórcy inicjatywy muszą być otoczeni opieką specjalną.

Jak ma nastąpić selekcja uczniów zdolnych? Ani definicja inteligencji i badania uzdolnień prowadzone przez Sterna, ani metoda testów nie są wystarczające. Należy bowiem przy segregacji uwzględnić nie tylko sytuację obecną, statyczną ucznia, ale jego mniej lub więcej utajone zdolności, jego przyszły plan życiowy i cele, dynamikę jego psychiki, kierunek ekspansji psychicznej i zadatki twórczości przyszłej. Wielkie znaczenie przypisuje w tem autor zainteresowaniu ucznia, które odkryć można przez stosowanie kwestjonariuszy nie jednorazowo ale w pewnych okresach czasu¹⁾. Krótki opis traktowania uczniów szczególnie zdolnych w Ameryce, Anglii i Niemczech kończy cz. I-szą rozprawki.

W cz. II-iej (R. VI — VIII) po krytyce metod traktowania

¹⁾ Na trudność i odpowiedzialność przy selekcji uczniów zwraca uwagę Stern w rozprawce: *Das pädagogisch-psychologische Verfahren der Begabtenauslese*. Lipsk 1918.

zdolnych uczniów zagranicą autor podkreśla konieczność celu, który byłby wyznacznikiem dla ducha szkoły. Historia szkoły polskiej przy końcu wieku XVIII ego i w wieku XIX-ym wskazuje na to, co duch szkoły może sprawić. Pozytywne wnioski na takim tle rozważań byłyby następujące: a) uczeń szczególnie zdolny musi zdobyć minimum potrzebnego wykształcenia ogólnego i b) zdobyć musi podstawę dla swych zainteresowań, ugruntować je i rozwinąć. Autor przedstawia próbę reformy szkolnictwa według takich np. dyspozycji: nauki realne przed humanistycznymi, klasy dla szczególnie zdolnych, przyspieszone promowanie w szkołach niżej zorganizowanych, przeznaczanie godzin na potrzeby indywidualne uczniów i wychowawców, nie przeciążanie nauką (wiedzą) etc.

Postulatem naczelnym jest więc reforma szkolnictwa poczęta w duchu troski o przyszłość państwa i w myśl uwzględnienia potrzeb uczniów szczególnie zdolnych; selekcja uczniów zdolnych musi następować bardzo ostrożnie przy ciągłej i bacznej obserwacji, przy współpracy nauczyciela z uczniem. Słusznie nawołuje autor do popierania materialnego uczniów szczególnie zdolnych. W związku z tem pozwolę sobie przytoczyć ciekawą książkę *Alfreda Odina* p. t. „*La genese des grands hommes*“ 1895 r. w której na materiale faktycznym (6000 jednostek) autor wykazuje, że genjusz rozwija się najczęściej w środowisku materialnie silniejszym, genjusze i talenty pojawiają się w liczniejszej mierze u klas dobrze sytuowanych, aniżeli u uboższego proletariatu. Z 619 literatów, jak wykazuje *Odin*, 562 jednostek posiadało dochody, 57 musiało żyć w nędzy. Por. artykuł w „*Monde*“ p. t. „Genjusz literacki a warunki gospodarcze“ i „*Wiadomości literackie*“ z dnia 24. II. 1929 r. Nr. 8. R. VI. Str. 2).

Rozprawka p. Syski jest tylko wskazaniem na niektóre problemy, ale nie ich rozwiązaniem całkowitem; w każdym razie dobrze się stało, że zagadnienie to poruszono u nas w formie osobnej rozprawy. Zagranicą jest zorganizowana metodyczna praca nad tym problemem. *Oswald* wskazał na wartość pielęgnowania uzdolnień („*Grosse Männer*“ i „*Die Forderung des Tages*“) w „*Friedrich Manns Pädagogisches Magazin*“ pojawiło się kilka rozprawek pokrewnych (*Dr Hermann Lemke* „*Die Theorie der Begabungsauswahl*“) Dodaję, że *Stern* stale pracuje nad ulepszeniem metod badania uzdolnień i dokonywania selekcji.

Dr Leon Langholz.

Dr Władysław Szczygieł. Gmina szkolna. Próba ujęcia na tle socjologii klasy. Tamów 1928.

W szeregu opracowań dotyczących zagadnienia od kilkunastu lat aktualnego, jakim jest samorząd uczniowski na terenie klasy czy szkoły, przybyło jeszcze jedno opracowanie w postaci niewielkiej broszurki Dra Szczygła. Nie jest to praca oryginalna, jakkolwiek niewątpliwie wiele myśli autorowi nasunęła własna obserwacja młodzieży harcerskiej. W języku polskim po-

siadamy szereg prac większych i mniejszych, omawiających bądź to ogólnie sprawę samorządu szkolnego i traktujących rzecz sprawozdawczo-krytycznie, bądź też poświęconych teoretycznym rozważaniom tego zagadnienia (Bykowski, Korczak, Mirski, Pappée, Rowid). Mamy wreszcie prace polskich autorów, rzucające ciekawe światło na interesujący nas problem w odniesieniu do czasów Kołłątaja i Czackiego (Karboniak, Kujśiewicz).

Ostatnie lata, pozostające pod silnym wpływem postępu na polu nauk socjologicznych, podkreśliły konieczność spojrzenia na szereg funkcji wychowawczych także i ze stanowiska socjologii.

Koncepcja klasy, jako jednostki społecznie jednolitej, wykazującej te wszystkie cechy, jakie właściwe są każdej społeczności, jest dostatecznie rozpowszechniona w literaturze pedagogicznej i znane są prace temu problematowi poświęcone (Doc. Dr Rudolf Lochner: *Das Soziogramm der Schulklasse*. 1927. Zeitschrift f. pädag. psych.; Karl Brosch *Zur Psych. d. Kindergruppen. d. Schulklasse*. Tamże: Dr Rowid. *Psych. ped.* 1928 str. 312 in.; Kruckenberga. *Die Schulklasse* inne).

Badania nad klasą, jako jednostką socjalną są mimo to do dziś w początkowym swoim stadium. Cały szereg zagadnień poruszonych przez Dra Szczygła nie doczekał się jeszcze naukowego zbadania zarówno jeżeli chodzi o psychologię jak i socjologię. Na syntezę więc naukową jest jeszcze czas.

Zasługą niewątpliwą autora jest wysiłek uczyniony w kierunku zebrania i przedstawienia niemal w kilku słowach bardzo skomplikowanego i jak powiedziałem mało jeszcze znanego zagadnienia. Na 10 stronicach omawia on nietylko socjologiczne podstawy życia klasy, lecz kreśli również program pracy wychowawczej na jej terenie, podając równocześnie szereg bardzo cennych wskazówek metodycznych.

W dzisiejszych czasach wstrętu do lektury rzeczy obserwacyjnych broszurka oddać może usługi ludziom dotkniętym tym wstrętem, orjentując ich w kilku słowach z problemem samorządu uczniowskiego, dając im przytem rozległy, choć nazbyt skondensowany materiał do rozważań i doświadczeń. Dla chętniej czytających opracowanie Dra Szczygła będzie dość rozległym nawet rejestrem podręcznym, zawierającym to, o czym czytali lub to, z czym w codziennej praktyce będą mogli się spotkać. Dla autora zaś, który jak z ustosunkowania się do sprawy wnioskować można — jest pedagogiem z zamiłowaniem, niepozabawionym daru obserwacji — broszurka obecna wraz z jej zapowiedzianą drugą częścią stać się musi punktem wyjścia do dalszych bardziej szczegółowych badań i doprowadzić do napisania szeregu monografii poświęconych poszczególnym zagadnieniom z socjologii klasy.

P.

Przegląd czasopism francuskich.

Education (Verneuil-sur-Avre, Edition de l'Education, Ecole des Roches)
Nr. Nr. 1, 2, 3, 4. octobre 1928 — janvier 1929.

Na pierwszy plan wybija się artykuł w Nr-ze 2 *Education* p. t. *Notre nouvelle formule*. Redakcja charakteryzuje w nim nowe tory, jakimi pragnie kroczyć na przyszłość; pomna tego, iż wychowanie staje się wiedzą o rozmaitych zagadnieniach i kompleksach zagadnień, które rozmaite ugrupowania nauczycielskie rozmaicie rozwiązują, zaprosiła stowarzyszenia, zajmujące się wychowaniem do współpracy. „Wszyscy zaproszeni rozumieli, że nasz cel jest bezinteresowny, że inicjatywa nasza winna w okresie pełnej realizacji przysporzyć korzyści nie tylko naszemu czasopiśmie, lecz także i naszym współpracownikom, a przede wszystkim temu, o którym nigdy nie przestajemy myśleć i stale poświęcać będziemy życie — dziecku“. Liczne instytucje stanęły do współpracy pod przewodnictwem *Romier'a*, to też *Education* staje się organem zespołu znanych i cenionych organizacji pedagogicznych, społecznych i naukowych.

P. M. Butts, zamieszcza artykuł o tzw. metodzie projektów, podając krótki zarys historyczny tej metody. Poraz pierwszy użyta ona została w r. 1908 przez *M. Stimsona* w jednej ze szkół rolniczych w stanie Massachusetts, a od 1911 r. staje się obowiązującą w wielu szkołach rolniczych Stanów Zjednoczonych. Do szkolnictwa powszechnego i średniego wprowadzono ją dzięki *Kilpatrickowi*¹⁾. Wychodząc z założenia, że okres lat dziecińczych jest ważnym okresem życiowym jednostki i że nie powinien być uważany wyłącznie za okres przygotowawczy do życia dojrzałego, stwierdza *Kilpatrick*, że dążąc do celów bezpośrednich, na krótko wyznaczoną metę, dziecko lepiej się przystosuje do życia, aniżeli przez metodyczne przygotowanie do wieku dojrzałego.

Metoda ta o charakterze kolektywnym przystosowuje do życia społecznego. Przykłady projektów: zbudować wieś z domami zrobionymi z pudełek i paczek, zamieszkałą przez wieśniaków, oświetloną elektrycznie, albo: zbudować miasto z koleją żelazną, elektryczną, służbą pocztową, magazynami etc.; albo w ogrodzie szkolnym, wspólnymi siłami narysować mapę plastyczną Stanów Zjednoczonych, wedle wielkiej skali, z miastami, jeziorami, górami, rzekami itd.; albo udramatyzować pewną epokę historyczną i tym podobne. *Butts* zauważa, że „projekty“ szkół amerykańskich są swobodniejsze od „ośrodków zainteresowania“ szkół metody *Decroly* lub metody koncentracyjnej w szkołach wiedeńskich.

Wskazuje na braki, tej pięknej zresztą metody wychowawczej. Jedną z nich to niemożność dostarczenia odpowiednich na-

¹⁾ W. H. Kilpatrick The project Method The use of the purposeful act in the educative process. Teachers College. Columbia University. New-York.

uczycieli. Są szkoły, w których zaprowadzono tę metodę i gdzie klasa jest niejako pobożowskim walczącym ze sobą „projektów”. Dzieci nie uczą się niczego, nie wychowują się, lecz działają bez planu lub żyją w ciągłej beczynności. Naturalnie, iż taki stan jest szkodliwy.

W broszurce p. t. *A Study of the Project Method*, prof. *Alberty* powiada, iż metoda ta jest pożyteczną dla dzieci w wieku od 6—12 lat. Wychowując w niej dzieci powyżej lat 12, narażamy się na to, iż dzieci nigdy nie nauczą się myśleć abstrakcyjnie, ponieważ metoda projektów jest przede wszystkim metodą aktywnego działania. Dziecko nigdy nie porzuca rzeczywistości, nie zapuszcza się w dziedzinę abstrakcyjną. W szkole średniej metoda ta może być od czasu do czasu użyta np. w nauce języków, gdy chodzi o udratyzowanie jakiegoś zdarzenia, w historii, geografii, naukach przyrodniczych. Autorka podaje ładny przykład użycia tej metody przez 20 szkół średnich w Nowym Yorku. Pracują one wspólnie nad stworzeniem dzieła p. t. „Nasze miasto Nowy Jork”. Także i „projekty” stosowane do jednostek mają być w szkołach użyte, szczególnie gdy chodzi o młodzież zdolniejszą. W Szwajcarii, w Szkole w Hofoberkirch otrzymuje się przy tej metodzie dobre rezultaty, przez pracę w 2 lub 3 przedmiotach szkolnych w ciągu 3 tygodni, w ciągu następnych 3 tygodni dzieci mają inne 2 lub 3 przedmioty. Szkoła pani *Boschetti* w Agno (Tessino) poświęca każdemu przedmiotowi szkolnemu inny dzień w tygodniu i otrzymuje dobre rezultaty.

O współczesnych tendencjach w pedagogice (*Les tendances actuelles de la Pédagogie*) mówi p. *Gay*. Pedagogika jest teorią wychowania. Często wyprzedza ona praktykę a tem samem wpływa na nią, o ile nie traci z oczu strony psychologicznej i społecznej. O ile teorie pedagogiczne są trafne i dzielnie bronią, przenikają do szkolnictwa, rozbijają jego dotychczasową organizację i dotychczasowe programy. Z tego punktu widzenia należy sobie zawsze zdawać sprawę z tendencji i z ich wartości a chwili obecnej.

1) Trzeba zaznaczyć, że dziś bardziej niż kiedykolwiek zwraca się uwagę na wychowanie fizyczne, a szczególnie na higienę.

2) Pod wpływem rozwoju psychologii, pedagogika, która była do niedawna empiryczną dla nauczycieli i filozoficzną dla teoretyków, opierając się na naukach, stała się sama nauką, znaną pod nazwą pedagogiki eksperymentalnej.

3) Również dzięki postępom psychologii i pedagogiki eksperymentalnej, zmienił się pogląd na dziecko, które cechuje odmienna logika, inna umysłowość, inne życie, różne od naszego. Przyroda stworzyła dziecko, nie po to, by je przygotować do wieku dojrzałego, lecz dla dzieciństwa. Naturalnie, iż ten punkt widzenia musiał pociągnąć za sobą poważne konsekwencje praktyczne.

4) Metoda wolności w nauce. Idea wolności w wycho-

waniu pochodzi od Rousseau. Dziecko ma prawo do szczęścia odrazu w dzieciństwie. Niektóre ograniczenia narzucane mu w imię szczęścia przyszłego, są okrutne. Dziecko winno się wychowywać swobodnie przez własną aktywność spontaniczną. Nie nauczyć się ono niczego naprawdę bez przyczynienia własnego, osobistego doświadczenia, przez zetknięcie się z rzeczami otaczającej je rzeczywistości. Rola wychowawców ogranicza się do stworzenia i dostarczenia odpowiedniego środowiska. Zasada wolności w wychowaniu była już znana¹⁾ dawniej. Dzisiejsza metoda aktywna (u nas nazwana twórcza)²⁾ polega na wolności i swobodnej inicjatywie, na wysiłku, a jeżeli uczeń nie czyni zadość obowiązkom, które nań nakładamy — to nie jego wina, to raczej wina nauczyciela, który nie umiał lub nie chciał przystosować zadania do jednostki, to wina może systemu szkolnego, albo przepelnionych klas — nigdy zaś ucznia.

5) **Pedagogika sensualistyczna.** Najbardziej spontaniczną twórczością dziecka jest aktywność jego w stosunku do rzeczy, aktywność jego zmysłów; wzroku, słuchu, dotyku, powonienia smaku itd. Nowe tendencje pedagogiczne zdążają do oparcia wykształcenia umysłu na wykształceniu zmysłów. Dlatego domagają się przedstawiciele szkoły twórczej, aby w nauczaniu początkowym przeważały rysunki, praca ręczna, nauka o rzeczach, projekcje kinematograficzne, wycieczki, obserwacje itd.³⁾

6. **Wychowanie takie uwzględnia środowisko, które szkoła, przez długi czas zaniedbywała.** Lecz dzisiaj, skoro dziecko ma się wychowywać aktywnie, winno działać w pewnym środowisku, i musi to środowisko poznać. Bada więc rzeczywistość najbliższą: rolnictwo, przemysł, handel lokalny, zawody. Jedni uważają, iż przez takie badania dziecko lepiej poznaje kulturę ogólną, inni znowu twierdzą; iż przez nie dziecko przystosowuje się do wyboru zawodu. Jedni uważają iż należy wprzód zdobyć kulturę ogólną, a później wykształcenie zawodowe, inni są zdania, że wykształcenie zawodowe jest drogą ułatwiającą młodzieńcowi zdobycie wykształcenia ogólnego. Na tem tle również powstaje walka między zwolennikami wychowania elity społeczeństwa na kulturze klasycznej, a zwolennikami kultury humanistycznej-nowoczesnej. Chodzi tu o łacinę. Hamletowskie pytanie!

7) **Wychowanie dziewcząt.** W nowoczesnych tendencjach wychowawczych, przy współczesnym życiu gospodarczym, które zrównało kobietę z mężczyzną, domagając się od nich równej pracy dla społeczeństwa i dając im równe prawa, ustalił się pogląd, iż tylko szkoła koedukacyjna może należycie wychować zarówno chłopców jak i dziewczęta. Jednakże koedukacja

¹⁾ Domagał się jej *Montaigne* m. in. w sposób nast. „Certes nous rendons l'enfant servile et couard, pour ne lui laisser la liberté de rien faire de soi” (Essais I. chap. 26).

²⁾ Termin wprowadzony przez p. H. Rowida.

³⁾ H. Rowid: Szkoła twórcza. — A. Ferrière: L'Ecole active. Pratique de l'école active. Trois pionniers de l'éducation.

nie przestała być problemem. Skoro domagamy się w nowoczesnym wychowaniu indywiduacji, to czyż nie jasnym jest, że przy różnicach organicznych dziewcząt i chłopców, należałoby robić różnicę w ich wychowaniu?

8) Szkoła a społeczeństwo. Czy te współczesne tendencje pedagogiczne są przypadkowe, czy są wynikiem metod intelektualnych, czy też może mają głębsze podłoże. Mówi się często, iż szkoła wyprzedza społeczeństwo, czy w tym wypadku i teorie te wyprzedzają życie społeczne? Upadek wierzeń spirytualistycznych, rozwój wspaniałej cywilizacji materialnej, rosnące przywiązanie do dóbr życiowych nie mogą się przystosować do ascetycznego wychowania, do zaniebdania higieny i zdrowia dzieci. — Ponieważ zaś rozwój medycyny prewencyjnej i fizjologii poczynił w ostatnich czasach niebywałe postępy, przeto i szkoła musi na zdrowie dzieci, na ich aktywność, na ich życie bystrzejszą zwrócić uwagę. Czy wszystkie te tendencje rozbijają dzisiejszą organizację szkolną i tworzą nowe formy wychowania? Autor odpowiada: „Szkoła nie jest okretem prowadzonym przez ślepią załogę na los wiatru i fali; jacyś mądrzy i przewidujący sternicy zawsze utrzymują kierunek i zwracają na dobrą drogę, o ile tego czują potrzebę“.

Z przyjemnością czyta się ten artykuł, który był wygłoszony jako odczyt na zebraniu komitetu stowarzyszenia członków pracy i nauczania. Autor ujął w nim treściwie i pięknie wszystko, co z punktu ogólnego o współczesnych tendencjach w pedagogice można było powiedzieć. — *Le testament pédagogique de M-me Joteyko*. Pod tym tytułem p. R. Duthil, redaktor „Bulletin d'Oriëntation professionnelle, wydawanem w „Education“ poświęca artykuł pośmiertny naszej rodaczce. Z p. Joteyko znika uczona sława światowej w dziedzinie fizjologii i psychologii. Dla nauczycielstwa strata ta jest też bardzo duża, ponieważ przez swe różnorakie i tak zbieżne prace dała prof. Joteyko pedagogice mocne i głębokie podstawy naukowe, wskazujące drogę do odrodzenia wychowania w szkole. Celem uczenia pamięci tej wielkiej uczonej powstał komitet polski, który wziął sobie za zadanie zebranie funduszów dla stworzenia instytucji naukowej imienia p. Joteyko i wydanie Jej dzieł ogłoszonych w języku francuskim w tłumaczeniu polskim. Myśl przewodnią dzieł prof. Joteyko zawarta jest w jej referacie przedłożonym w 1911 roku w Brukseli Międzynarodowemu Kongresowi Pedologicznemu. Uważa ona, że pedagogia jest obszerną nauką, dziełem lekarzy, nauczycieli i psychologów, której zadaniem jest dostarczyć światu obrazu fizycznego, umysłowego i moralnego każdego dziecka. Obraz ten podawałby: stopień rozwoju fizycznego dziecka, wrażliwości jego organów czuciowych, jakość i siłę pamięci i wyobrażeń, stopień odporności jego uwagi, zdolności do pracy, zmęczenia umysłowego, stopień i jakość inteligencji; wreszcie charakter dziecka i prognostyk co do przyszłości dziecka pod względem możliwości odbywania studjów względnie wyboru odpowied-

niego zawodu. Wszystkie dane dla takiego obrazu byłyby zawarte w arkuszu szkolnym. Celem zdobycia tego obrazu należałoby użyć metod obserwacyjnych i doświadczalnych. Badania psychologiczne odbywały się w laboratorjach uniwersyteckich lub seminaryjnych, a także w szkołach rozmaitego typu. Celem skoordynowania tych badań domagała się p. Joteyko ustanowienia specjalnych inspektorów psychologicznych dla okręgów szkolnych. Dla szkół doświadczalnych domagała się pani Joteyko specjalnych psychologów, celem przeprowadzenia badań psychopedagogicznych. Dla seminarjów domagała się wprowadzenia nauczania: psychologii, biologii ogólnej, socjologii. Niektóre jej postulaty uwzględniono w Belgji. Postulaty tej wielkiej uczonej zreasumować można jednym zdaniem: kto chce wychować dziecko, musi je naprzód znać. Autor ma nadzieję, że życzenia wyrażone dziś w „testamencie“ pani Joteyko — jutro będą urzeczywistnione i staną się powszechną ideą w nauczaniu.

Szkolnictwo francuskie przeżywa obecnie wielki kryzys. Szkoły wiejskie wyludniają się. W niektórych okręgach, w ciągu ostatnich 50 lat ilość dzieci zmniejszyła się o połowę. Organizacje społeczne, ministerstwo, prasa, nauczycielstwo, wszystko to zajęło się problemem zatamowania wychodźstwa do wielkich centrów. Wydano szereg broszur, ogłoszono konkursy z nagrodami do 25.000 fr, zwrócono się do nauczycielstwa z propozycją podania środków, jakichby należało użyć w szkole, by wychodźtwa zatamować. Alarm ten wydał rezultaty. Ustalono przyczyny wychodźtwa, zgodzono się powszechnie z tem, iż dla dobra tych dzieci należałoby je jaknajdłużej zostawić na wsi: podano szereg sposobów, stworzono kilka planów dostosowania nauczania w szkole wiejskiej do życia wiejskiego, wychodząc z założenia, że dotychczasowa nauka, nietylko, że nie przeciwdziałała wychodźtwa, ale przeciwnie, urbanizując dzieci, przyczyniała się do ich wędrówki ku wielkim miastom. Cały numer 4-ty *Education* poświęcony jest tej sprawie. Pisały o niej niemal wszystkie przeglądy pedagogiczne n. p. *Ecole Emencipée* Nr. 13, 14 z b. r., pisała prasa codzienna: *Le Temps*, *Le petit Parisien*. *La Gazette du France*. Problem nader ciekawy. Pisałem o nim w „Ogniwie“ zeszyt z lutego 1929. Pozatem poświęca *Education* dwa artykuły jako wspomnienia pośmiertne b. redaktorowi *Education* p. *Lucien Cellier*.

Edm. Semil.

Z czasopism angielskich.

The New Era (Nowa Era). Organ międzynarodowej Ligi nowego wychowania r. 1928.

Zeszyt drugi i trzeci tego pisma poświęcone są specjalnie postępowemu wychowaniu w Anglii. (*Progressive Education in England*). Po wstępie dającym ogólne wiadomości z angiel-

skiego życia pedagogicznego następują artykuły o nowych szkołach i zasadach nowego wychowania. *Beatrice Ensor*, redaktorka czasopisma, podaje swą rozmowę o wychowaniu z *Bernardem Shaw'em* (*A Talk on Education*). *Shaw* uznaje potrzebę kształcenia dzieci wedle własnego zainteresowania, by „wśród wolności znalazły zrozumienie dla porządku i prawa“. Uczony angielski ekonomista *Norman Angell* podaje w swym artykule „o błędach w wychowaniu“ myśl, że zadaniem nowego wychowania nie jest gromadzić więcej wiedzy, lecz budzić zmysł społeczny i uczynić nagromadzoną wiedzę użyteczną dla ludzkości.

Prof. Colin Sharp zaznajamia nas z pracą w szkole w *Abbotsholm*, pierwszej ze szkół nowego typu połączonej z internatem na wsi założonej w 1889 r. przez *Dra Reddie*. Pod wpływem tej szkoły powstały w Niemczech wiejskie ogniska wychowawcze (*Landerziehungsheime*) pierwsze założone przez *Dra Lietza*. Laborantka i bogata biblioteka, aktywność uczniów i ich samodzielność w pracy zbliżają zakład wychowawczy w *Abbotsholm* do szkoły daltońskiej. W zupełności jest plan daltoński przeprowadzony w publicznej szkole przygotowawczej dla chłopców. (*Preparatory School*) do lat 13. (Por. *Hellman*. Ustrój szkolnictwa w Anglii p. 31), w miejscowości *Abbingher Hill*, położonej wśród ogrodów i lasów. Życie w tej szkole przedstawia pani *Belle Rennie*, sekretarka angielskiego Towarzystwa Daltońskiego. Są i opisy innych szkół daltońskich, szkół w ogrodzie, założone piękne fotografie budynków, sal i dzieci bawiących się, lub dzieci przy pracy. Pozatem artykuły zajmują się kwestjami z psychologii pedagogicznej, sprawą testów, metodą *Montessori* oraz jej zastosowaniem w Anglii. Główne zasady planu daltońskiego podaje *prof. Lynch*, jeden z pierwszych krzewicieli tego systemu w Anglii. Pierwsza zasada, to danie większej wolności każdemu dziecku jako jednostce; druga, to zasada pracy indywidualnej, samodzielnej, połączonej z samouctwem; trzecia, to idea wspólnoty życiowej *community life*, którą *Helena Parkhurst* zwie „współpracą grup społecznych“. Plan Daltoński nie jest, jak twierdzi *Lynch*, metodą nauczania, ale metodą reorganizacji szkoły w celu urzeczywistnienia wyżej podanych trzech zasad. Oczywiście zasady te nie są monopolem planu daltońskiego, lecz są charakterystyczne dla tego planu. Angielscy pedagogowie nie przyjęli planu daltońskiego bez zastrzeżeń. Tylko nieliczne szkoły angielskie mają „kompletny plan daltoński“, wiele szkół natomiast wprowadziło zasadę pracy indywidualnej modyfikując częściowo system *Heleny Parkhurst*.

Oprócz szkół daltońskich dla młodzieży jest w Anglii wiele szkół dla dzieci wedle systemu *Montessori*. Liczne są stowarzyszenia jej imienia w różnych miastach, szerzące idee znakomitej wychowawczyni i wprowadzające je w czyn. W Londynie sama *Dr Montessori* prowadziła kurs dokształcający dla nauczycielek, w którym było przeszło 150 uczestniczek z różnych stron Anglii, Szkocji, Irlandji a nawet z Afryki południowej i z Australji.

Obecnie wpływ Dr Montessori w Anglii jest znaczny. Główną jej zasadą pedagogiczną to hasło: wolność dziecka i wolność nauczyciela, przyczem nauczyciel ma obowiązek poznania psychiki dziecka i pracy nad sobą. Wskazówki w tym kierunku podaje pismo włoskie wychodzące w Medjolanie p. t. *L'idea Montessori*.

Ostatni zeszyt *The New Era* poświęcony jest dydaktyce języka angielskiego, oraz literatury angielskiej. Wśród szeregu zajmujących artykułów na uwagę zasługuje artykuł dyrektora szkoły średniej w Londynie (Bec Secondary School) p. *Gibsona* „O biblioteczce szkolnej jako środowisku kultury“. Opisuje on salę biblioteczną i czytelnię starannie przez architekta omyslaną w swym nowym budynku szkolnym, urządzenie biblioteki, organizację pożyczania i nabywania książek.

Wspomina o współdziałaniu rodziców, którzy ofiarują biblioteczce odpowiednie dzieła lub dbają o oprawę książek. Każdy uczeń zaś po ukończeniu szkoły ofiaruje jako podarek stosowną książkę dla biblioteki.

Korzystanie z biblioteki i czytelnii połączone jest z nauką szkolną, jest niejako integralną częścią wychowania szkolnego. Wynikiem tego jest coraz większe zamiłowanie do książek, umiejętność korzystania z nich i pogłębienie życia duchowego.

Z wiadomości bieżących nadmienić wypada wzmiankę o pobycie pedagogów angielskich w Polsce, którzy wyrażają się z uznaniem o szybkim postępie sprawy wychowania i rozwoju polskiego szkolnictwa.

Dr Anna Brossowa.

Przegląd czasopism niemieckich.

*Das Werdende Zeitalter*¹⁾ miesięcznik niemieckiej grupy Ligi Nowego Wychowania wybija się obecnie pod umiejętną redakcją *Elżbiety Rotten* i *Karola Wilkera* na czoło pedagogicznych czasopism niemieckich wartością ogłaszanych artykułów i szlachetnością tendencji. Obrona i dobro dziecka-człowieka jest hasłem naczelnym pisma, w którym wszelkie teoretyczne, papierowe rozważania ustępują na plan drugi wobec nieubłaganej rzeczywistości, wymagającej walki ze złem i pracy „bez wytchnienia“ dla zwycięstwa dobra. Oto słowa *Romain Rollanda* na czele zeszytu 11-go z r. 1928.: „...Cywilizacje Europy i Ameryki duszą się pod gruzem skamieniałych idei i zabójczych przesądów... Czego koniecznie potrzeba, to wolnego powietrza i słońca, zaufania do siebie samych, męskiego rozsądku... Bez walki nie będziemy mogli zdobyć tego wszystkiego... Jest obowiązkiem wszystkich mężczyzn i wszystkich kobiet, o ile ich rozsądek i serca jeszcze nie skalane, zdrowe i mocne, odważyć

¹⁾ Redakcja i Administr.: „D. W. Z.“ Kohlgraben bei Vacha (Rhön) Niemcy. Kwart. Mk 3.—.

się na wybór pomiędzy prawdziwymi oswobodzicielami a zamaskowanymi gwałcicielami duszy". I na drugiej stronie znajdujemy płomienny, głęboki i bolesny artykuł Wilkera, z takiego właśnie nieskałanego, zdrowego i mocnego serca pochodzący *Menschen in Not*. I Niemcy mają swój „Studzieniec”. I tam poruszyła się opinia publiczna pod wpływem rewelacji, zawartych w książce młodego bojownika o duszę dziecka *Lampla (Jungen in Not)*, oraz dramatu tegoż autora p. t. *Die Revolte im Erziehungshaus*, wystawionego niedawno z ogromnym powodzeniem w Berlinie. Opinia publiczna zainteresowała się zakładami, zwanymi „wychowawczemi”, w których dzieci moralnie zaniedbane „wychowuje” się katowaniem i męką... dość u nas na temat z okazji procesu studzienieckiego napisano i powiedziano; Wilker oskarża; woła głośno *l'accuse!* całemu systemowi wychowania współczesnego, polegającego na kneblowaniu myśli i ducha młodzieży i urabianiu z nich takich czy innych instrumentów polityki i partyjnictwa, a zaniedbującego i zapoznającego potrzeby duszy młodzieńczej i dziecięcej, nie zamyka oczu na fakt, że wychowante łączy się ze stosunkami społecznymi. Tem głośniejsz brzmi jego zdanie: „niema takiej sprawy ogólnoludzkiej, któraby nie była zarazem pedagogiczną, i niema takiej pedagogicznej, któraby nie była zarazem także ogólnoludzką!...”

Zeszyt następny (12-ty) wypełnia Ameryka. Coraz widoczniej wpływają pedagogika i światopogląd amerykański na kształtowanie się pedagogiki emepejskiej. Szerszem korytem i bardziej wartkim prądem płynie strumień nowej szkoły w Stanach Zjednoczonych. Motto *Dewey'a* otwiera zeszyt: „Dziecko jest punktem wyjścia, ośrodkiem i celem wychowania. Jego rozwój, jego wzrost tworzy ideał...”.

Spółceństwo amerykańskie przyjęło to hasło Deweya i podjęło intensywne prace około jego urzeczywistnienia. Konstatuje to *Elżbieta Rotten* po dwumiesięcznych studjach w szkołach amerykańskich w artykule *Eindrücke aus der Neuen Welt* oraz drugim (w zeszycie 1. (1929) *Das andere Amerika*, stwierdzają to wszyscy, którzy o Ameryce piszą (a pisze się o niej coraz więcej w niemieckich czasopismach; Niemcy dążą wyraźnie do ściślej współpracy kulturalno-politycznej ze Stanami). Szkoła amerykańska nie jest obciążona tradycją obkuwania gramatyki łacińskiej i kija, jako zbawiennego środka dyscypliny szkolnej; szkoła amerykańska jest szkołą swobodnego rozwoju sił umysłowych dziecka i szkołą wolności obywatelskiej. Szkolnictwo amerykańskie jest typowym tworem społecznym w odróżnieniu od europejskiego, będącego przeważnie tworem biurokratycznym. Stąd silny udział amerykańskich rodziców i dorosłych w pracy i życiu szkolnym — a odwrotny wprost stosunek u nas, gdzie panuje jeszcze wśród rodziców obawa przed panem profesorem, gdzie krytykuje się szkołę, nie znając jej ustroju, metod, życia, gdzie koła rodzicielskie żyją snem błogosławionym, by się zbudzić raz do roku na Walne Zgromadzenie... Takie myśli nasuwają się, kiedy się czyta

w zeszycie 12 tym artykuł p. *Edny Sherman* „Współpraca domu i szkoły w Ameryce”. Kiedyż to u nas nastąpi współdziałanie nauczycieli i rozumnych, dbałych o dziecko (wogóle o dziecko, nie tylko o swoje waisne!) rodziców przy jednym stole obrad?! Mamy wrażenie: ex occidente lux! Tam rodzi się naprawdę nowa szkoła, nowe pojmowanie człowieczeństwa w dziecku! Mimo takich objawów ducha wstecznictwa, jak elektryczny fotel, małpi proces i stracenie Sacca i Vanzeffi'ego!

Zeszyt 1. r. 1929 rozpoczyna artykuł *K. Wilkera*, rzucający projekt stworzenia „Domu Dziecka” w Genewie obok planowanego „Mundaneum” Pawła Otleta. „Dom Dziecka” miałby być centrem wychowawczem świata cywilizowanego, jak „Mundaneum” ma być centrem pracy nauczania szkolnego, jak „Liga Narodów” stać się ma sumieniem świata i moralnym rządem rodziny narodów. Utopja? „Czyż nie zależy to od nas, by utopję dnia dzisiejszego uczynić rzeczywistością jutra?” — woła autor.

Ciekawy artykuł ogłasza w tymże numerze *Adolphe Ferrière* p. t. *Tatschule oder Arbeitsschule?* („Szkoła aktywna, czy szkoła pracy”?) Autor stwierdza, że wielu pedagogów współczesnych odstępuje od zwyczajów stosowania w szkole zgóry ułożonego planu i ściśle określonych metod; plan wpływa z życia szkolnego, metody ze znajomości dzieci, z którymi się ma do czynienia. „Żadna metoda nie jest jedynie zbawienną, i może niema większego niebezpieczeństwa, jak owe „nowe metody”, zachwalane w czasopiśmie pedagogicznych, jako „non plus ultra” współczesności. Wielkie niebezpieczeństwo upatruje autor w Dalton-Planie, który — wedle autora — jest przecież tylko przeniesieniem zadań domowych do szkoły, gdzie mają być wykonane w pewnym terminie. Także plany szkolne Dra Decroly stanowią znaczne ograniczenie swobody nauczyciela i ucznia, jaka powinna penować w „szkole czynu” I w metodach Montessori widzi autor błędy, jak zbytne opieranie się na sztucznie stworzonym i dobranym materiale technicznym, oraz zupełne zaniedbanie rozwoju wyobraźni, wogóle zupełny brak celowego prowadzenia dzieci, ze strony dorosłych.

„Gdybym był bambino 6-letniem, to raczej służyłyby mi bajki, aniżeli najdoskonalsze układanki”. Ferrière żąda urzeczywistnienia prawdziwej „szkoły czynu” (*école active*), która dotychczas, od r. 1900 tak niewiele znalazła realizatorów. Praca ręczna, robienie modelu, gry wychowawcze i t. p. — nie stanowią jeszcze o ducha szkoły, jak to sobie nieudolni, choć zapaleni, nowatorowie wyobrażają. Idee „szkoły czynu” podał autor w swych dziełach, jak „*La liberté de l'Enfant à l'École active*” i „*L'École active*”, realizacja nastąpiła już w szeregu zakładów, najbardziej pod kierunkiem autora w „*École internationale*” w Genewie. Ferrière spodziewa się, że reforma wychowania pójdzie w kierunku wytyczonym przez niego i innych „szkoły czynu”.

W tymże zeszycie znajdujemy też artykuł sprawozdawczy p. t. „*Der Daltonplan in Polen*”, opisujący doświadczenia z pla-

nem daltońskim w Chełmie lubelskim w seminarjum żeńskim pod kierunkiem p. Dr Młodowskiej i próby w szkole powszechnej im. Marji Konopnickiej w Krakowie.

Wszystkie zeszyty czasopisma *D. W. Z.* posiadają bogatą kronikę pedagogiczną oraz liczne sprawozdania z czasopism i książek.

Michał Friedländer.

Kronika pedagogiczna.

Pierwszy Zjazd Neofilologów w Warszawie 1—5 lutego 1929 r.

Już od szeregu lat odczuwało nauczycielstwo, zajmujące się nauką języków obcych w naszych szkołach, potrzebę porozumiewania się w sprawach dydaktycznych, metodycznych i programowych. Za inicjatywą Sekcji Języków Nowożytnych Tow. Naucz. Szk. Śr. i Wysz. w Warszawie i przy współudziale innych zrzeszeń nauczycielskich, a zwłaszcza przy poparciu kół uniwersyteckich odbył się w Warszawie *Zjazd Neofilologów z całej Polski*.

Podczas Zjazdu wygłoszono szereg referatów fachowych.

Prof. Dr Jan Piątek i p. *Dr Klara Frenkler* referowali problem: „Czy należy prowadzić naukę dwóch języków obcych? — dochodząc do rezultatu, że w szkołach średnich należy uczyć dwóch języków obcych, a to jednego, jako obowiązkowego, drugiego jako względnie obowiązkowego.

Prof. Dr Juliusz Ippoldt i p. *Waterja de Tilly* omawiali „Stosunek nauczania języków nowożytnych do nauki języka polskiego”, wykazując potrzebę badań w zakresie psychologii języka i zestawiania różnic i podobieństw między językiem ojczystym i obcimi celem silniejszego oparcia nauczania języka obcego o język ojczysty.

Wizytator Dr Mieczysław Ziemnowicz oraz *Dr. Stefania Ciestelska-Borkowska* skreślili „Stan nauczania języków obcych w Polsce”. Oboje stwierdzili dość niski poziom tego działu nauki szkolnej, znajdując przyczyny tego stanu i w brakach organizacyjnych (brak książek, nauczycieli) i założeniach (ogólne pierwotnie lekceważenie nauki języka, mała ilość godzin nauki, słabe przygotowanie nauczycieli). Oboje wysunęli szereg postulatów, których spełnienie zagwarantowałoby podniesienie poziomu nauczania.

Prof. Dr Stefan Glixeli i p. *Marja Rilkówna* omawiali „Nauczanie gramatyki języka obcego”, żądając więcej miejsca dla gramatyki praktycznej, stosowanej na stopniu średnim gimnazjum, oraz uznając potrzebę opracowania odpowiednich podręczników gramatycznych.

Prof. Dr Tytus Benni i *prof. Dr Zygmunt Czerny* zastanawiali się nad problemem fonetycznym w nauce języków nowożytnych. Obaj referenci z naciskiem podkreślili konieczność doksztalcenia się nauczycieli w podrózach zagranicę oraz na specjalnych kursach językowych.

Prof. Dr Adam Kleczkowski i *wizytator Dr Stanisław Więckowski* referowali „Kształcenie i doksztalcenie nauczycieli języków nowożytnych”. Referaty stwierdzają, że kształcenie dotychczasowe jest „wadliwe, niedostateczne i wymaga gruntownej rewizji”. *Prof. Kleczkowski* położył silny nacisk na praktyczne zadania uniwersytetów w kształceniu przyszłych nauczycieli.

Myśli wszystkich tych referatów ujęte zostały w tezy, uchwalone następnie przez Zjazd.

Konkretnym wynikiem Zjazdu jest uchwała o założeniu *Towarzystwa Neofitologów Polskich* oraz o wydawaniu własnego *czasopisma*. Uchwałę ma wykonać specjalnie wybrany komitet.

Zatować należy, że Zjazd nie zajął się szczegółowej wnioskami w sprawie stanu nauczania języków obcych w szkole powszechnej oraz kształcenia językowców dla tej szkoły. Należy się spodziewać, że ten własny problem, jakoteż inne, na powyższym Zjeździe dotknięte tylko zlekka w dyskusji, zostaną wszechstronnie omówione na przyszłym Zjeździe za lat dwa lub trzy. W międzyczasie powinny zostać one omówione na łamach *czasopism fachowych*.

Zjazd obełano wcale licznie, zebrano się bowiem około 400 osób, przeważnie koleżanek. Stosunkowo słabo reprezentowana była Małopolska. A szkoda!

Za organizację Zjazdu należy się inicjatorom, zwłaszcza Przewodniczącemu Komitetu *prof. Zygmuntowi Łempickiemu* pełne uznanie.

mf.

Radjo a szkoła. Radjo zaczyna odgrywać w nauczaniu szkolnym coraz ważniejszą rolę. Najwcześniej i najintensywniej zajęto się niem pod tym względem w *Anglii**). Na podstawie badań przeprowadzonych w r. 1927 w hrabstwie Kent przez British Broadcasting Corporation doszły miarodajne czynniki pedagogiczne do rezultatów, ogłoszonych w specjalnej książce p. t. „*Educational Broadcasting*”. Badania polegały na lekcjach wspólnych w różnego rodzaju szkołach przy pomocy specjalnie nadawanych audycji z zakresu poszczególnych przedmiotów. Objęły one 20 szkół miejskich i 42 wiejskich, w tem 5 żeńskich, 15 męskich a 42 koedukacyjnych. Prolegenci byli specjalnie dobrani i to raczej fachowcy, niż nauczyciele. Z poszczególnych audycji zadawane były prace pisemne jako sprawozdania lekcji, a najlepsze z nich wymieniono przy następnych audycjach przez mikrofon. Wywierało to znaczny wpływ na zainteresowanie i emulację młodzieży. Badania dochodzą do następujących rezultatów:

1. Istnieje potrzeba lekcji radjowych w zakresie przedmiotów nauki szkolnej.
2. Korzystniejszym jest słuchanie na słuchawki, aniżeli na głośnik.
3. Audycje wywołują znaczne zainteresowanie młodzieży, skupiają jej uwagę i pobudzają zdolniejszych do samodzielnej pracy. Nauczycielstwo rozszerza swe horyzonty wiedzy i otrzymuje pobudki do dalszej pracy w swych przedmiotach.
4. Audycje wykazały braki we współdziałaniu prelegenta, nauczyciela i uczniów, co musi być odpowiednio przygotowane. Nie wszystkie kursy oddziaływały korzystnie.
5. Dzieci się przy słuchaniu audycji związane z dziećmi innych szkół, co dodaje im bodźca do pracy i wzmacnia poczucie wspólnoty.
6. Prelegent musi być wytrawnym znawcą swego przedmiotu, dobrym mówcą i pedagogiem, a zwłaszcza znać warunki nauczania szkolnego.
7. Wiek dzieci nie powinien być poniżej 9 lat. Audycje nie powinny użyć dzieci, a po audycjach powinny następować godziny pracy indywidualnej, by dać wypoczynek umysłowi dziecka.
8. Powinien istnieć stały kontakt stacji nadawczej z władzami szkolnymi i nauczycielstwem.

Rozpoczęto również próby tworzenia grup dorosłych dla słuchania radja

*) „*Pädagogisches Zentralblatt*“ Nr. 11/1928.

zwłaszcza po wsiach i małych miastach. I te próby wykazały potrzebę i pożytek tego rodzaju dokształcania i nauczania.

Znaczenie radja dla nauczania szkolnego ocenia się należycie także w Niemczech. Centralny Instytut dla Wychowania i Nauczania wydaje specjalny dwutygodnik „Der Schulfunk“ (nakt. Julius Beltz, Langelsalza, kwart. Mk 1-50). W czasopiśmie tem znajdujemy streszczenia wykładów oraz teksty obcojęzyczne dla lekcji języka obcego. Wykłady są ujęte w dwa działy: „Schulfunk“ — dla młodzieży, oraz „Pädagogischer Rundfunk“ — dla nauczycielstwa i rodziców. Programy ogłaszane są na cały kwartał z góry w tym celu, by szkoły dobrać sobie mogły poszczególne audycje i odpowiednio je przygotować. Na przygotowanie audycji kładzie się silny nacisk celem odpowiedniego ich zużytkowania. Ich treść? Na I. kwartał 1929 zapowiedziane są: raz tygodniowo lekcja języka angielskiego, raz francuskiego (dialogi, pieśni, recytacje): wykłady i dialogi (ulubiona forma lekcji radiowych) z dziedziny biologii, etnografii, (wypsy Sundajskie, Rumunja, Rosja, Ameryka Środkowa), historii ojczystej i ogólnej, techniki współczesnej (słuchane z ogromnem zainteresowaniem przez młodzież), literatury ojczystej (Lessing), muzyki (w marcu rocznica Bacha) i t. p. Teksty obcojęzyczne można dla klas sprowadzać osobno, tak by je miał każdy uczeń. Lekcje dla młodzieży odbywają się w stacji Königsunterheasen od 12—13 przedpoł., wykłady pedagogiczne popołudniu Stacja Frankfurt nadaje również szereg lekcji i wykładów popołudniu od 15⁵—15³⁵, stacja Königsberg rano od 10¹⁰—10⁴⁰. Coraz intensywniej rozwija się radjo szkolne, coraz więcej szkół używa tego środka nauczania. Ponad 700 nauczycieli zrzeszyło się w stowarzyszeniu „Deutscher Schulfunkverein“, mającemu na celu propagandę radja w szkołe, zwłaszcza w szkole wiejskiej i małomiejskiej. Intensywny kontakt stacyj wysyłających z nauczycielstwem przyczynia się do odpowiedniego doboru audycji i jak najkorzystniejszego kształtowania ich dla nauki szkolnej. Instytut Centralny rozsyła do szkół odpowiednio ułożony kwestionariusz, którego odpowiedzi zużytkowuje następnie w pracy nad organizacją audycji.

Przykład Niemiec, jakoteż Anglii, w której szkoły jeszcze więcej korzystają z radja niż w Niemczech, powinien pobudzić i nasze czynniki miarodajne do odpowiedniego ukształtowania radiowych audycji szkolnych. Początek zrobiono, nadając co czwartku koncerty filharmoniczne dla młodzieży, oraz od czasu do czasu audycje dla młodzieży. Bardzo pożyteczne były też lekcje dla abiturjentów w okresie egzaminów dojrzałości. Należy jednak przystąpić do audycji przedpołudniowych w godzinach szkolnych, np. od 12—1, audycji, któreby można włączyć do programu nauczania szkolnego. Odczuwa się np. brak lekcji języka obcego dla młodzieży. Podnoszono to ostatnio na Zjeździe Neofilologów (w lutym w Warszawie). Przed radjem szkolnem stoją zadania wielkie i ważne.

mf.

Z Genewy. W lutym br. odbyło się w Instytucie J. J. Rousseau'a w Genewie posiedzenie inauguracyjne w związku z przeniesieniem studjum do nowego gmachu. Nie chodzi o mowy wygłoszone w czasie uroczystości, ale o sam fakt, świadczący o rozwoju ważnej placówki. Instytut założony przez Claperède'a w r. 1912, stał się dzisiaj z małych niegdyś zaczątków ważnem centrum wiedzy pedagogicznej na Zachodzie.

Dzięki twórczym wysiłkom prof. Claperède'a i Boveta, współpracownictwa prof. Piageta, Descouedres i innych, potrafił zogniskować w sobie myśl

pedagogiczną, która promieniuje nie tylko w Europie, ale zasila Amerykę, Egipt i t. d. Oto prof. Claperède zaproszony został na rok 1928/9 do Egiptu w celu przeprowadzenia tam reorganizacji szkolnictwa; prof. Walther, kierownik poradni zawodowej Instytutu, wyjechał w celach organizacyjnych do Brazylii; tam też otrzymała zaproszenie na rok przyszły p. Antipoff, asystentka prof. Claperède'a.

Instytut ściąga słuchaczy różnych krajów i różnych narodowości. W r. b. liczy 109 słuchaczy, a w tem przedstawiciele: Anglii, Austrii, Bułgarii, Chile, Czechosłowacji, Egiptu, Estonji, Francji, Guatemali, Grecji, Hiszpanii, Holandji, Islandji, Niemiec, Palestyny, Polski, Portugalji, Rosji, Rumunii, Stanów Zjednoczonych, Szwecji, Włoch i innych, łącznie 26 krajów.

Dotychczasowe niewystarczające pomieszczenie zostało zamienione na duży budynek dawnej szkoły powszechnej (*rue des Maraichers 44*), gdzie laboratorjum psychologiczne, pracownie dla słuchaczy i profesorów, sale wykładowe, aula odpowiadają wymaganiom rozwijającej się instytucji.

J. M.

Zapiski bibliograficzne.

Marja Grzegorzewska. Józefa Joteyko. Warszawa 1928. Nakł. Komitetu uczczenia zasług Prof. Dr. Józefa Joteyko.

Marja Grzegorzewska. Struktura psychiczna czytania wrozkowego i dotykowego. Biblioteka Pedagogiki Leczniczej Nr. 4. Warszawa 1927.

Henryk Rowid. Szkoła Twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia nowej szkoły. Wydanie drugie rozszerzone. Kraków 1929. Gebethner i Wolff.

Bogdan Nawroczyński. Swoboda i przymus w wychowaniu. Biblioteka dzieł pedagogicznych Nr. 18. Nakł. „Naszej Księgarni” Związku P. N. S. P. Warszawa 1929.

Dr Zygmunt Klemensiewicz. Dydaktyka nauki o języku ojczystym. Biblioteka ped. dyd. pod red. Prof. Dra Mystakowskiego Nr. 1. Książnica-Atlas. Lwów-Warszawa 1929.

Tadeusz Czapczyński. Metodyka ćwiczeń stylistycznych w szkole powszechnej i średniej. Podręcznik dla nauczyciela. Nakł. K. S. Jakubowskiego. Lwów 1929.

M. Grzegorzewska. Głuchoclemlni. Biblioteka Pedagogiki Leczniczej Nr. 11. Nakł. Sekcji Szkół Specj. Związku P. N. S. P. Warszawa 1928.

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 I 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 Sieńko.**

Drukarnia „Szkołniczy” w Krakowie, Grzegorzewska 30 — pod zarządkiem W. Jarosza.