



FLORJAN ZNANIECKI
Prof. Uniwersytetu Poznańskiego.

Funkcja społeczna nowoczesnej szkoły.

Wychowanie szkolne w całym świecie cywilizowanym przechodzi obecnie kryzys, którego wyrazem jest z jednej strony wszechstronna krytyka podstaw, na których opierało się szkolnictwo przeszłości, z drugiej — niezliczone nowe eksperymenty, próby reform i programy. Zrozumieć istotę tego kryzysu, wykryć jego przyczyny i znaleźć jego rozwiązanie, można tylko pod warunkiem, że się cały problemat szkoły ujmie na gruncie *socjologicznym*.

Wychowanie szkolne bowiem, jak wszelkie wychowanie, jest procesem ściśle społecznym. Działalność wychowawcza należy do ogólnej kategorii działalności społecznej, t. j. działalności, której przedmiotem są ludzie (w odróżnieniu np. od działalności ekonomicznej, estetycznej lub technicznej). Wychowanie spełnia funkcję społeczną, gdyż zadaniem jego jest przygotowanie przyszłych członków społeczeństwa do udziału w życiu zbiorowym. Szkoła jest instytucją społeczną, funkcjonującą na usługach i pod sankcją takiej lub innej grupy, czy też układu wielu grup — państwa, kościoła, narodu, klasy, związku wytwórczego i t. p. Jest ona wreszcie samą odrębną grupą społeczną.

Teoria wychowania wogóle, a wychowania szkolnego i szkoły w szczególności, jest to więc teoria pewnego kompleksu zjawisk społecznych, czyli należy w całości do nauki o faktach społecznych, t. j. do socjologii. Nie może też być innej teorii wychowania, prócz socjologicznej, jak nie może być innej teorii oddychania, prócz biologicznej lub innej teorii bankowości, prócz ekonomicznej.

Od teorii wychowania odróżnić należy, rozumie się, technologię wychowania, czyli pedagogikę. Działalność wychowawcza, jak wszelka inna działalność ludzka (czy to społeczna, czy techniczna, czy artystyczna), dla skutecznego osiągnięcia swych zamiarów posługuje się oddawna wynikami różnych nauk, czy to nauk o człowieku, stanowiącym jej przedmiot (jak psychologia i fizjologia), czy też nauk o wartościach kulturalnych, które — posługuje jako środkami (jak logika i etyka). Najmniej bierze ona dotychczas pod uwagę wyniki najważniejszej dla niej nauki — socjologii; wino to jednak nietylko pedagogów, ile socjologów, którzy dopiero teraz zaczynają badać systematycznie fakty wychowania. Paradoksalna ta sytuacja istnieje zresztą i w innych dziedzinach działalności społecznej; tak np. dzia-

łałość polityczna posługuje się wynikami różnych nauk — ekonomji, prawoznawstwa, nawet geografji — najmniej zaś wynikami samejże socjologicznej teorii polityki. Czas jednak najwyższy, jak wskazuje dzisiejszy kryzys wychowania (i podobny kryzys, przez który przechodzi polityka), aby ten dziwny stan rzeczy uległ zmianie.

W poniższych uwagach postaram się oświecić (rozumie się, tylko po-bieżnie) sprawę wychowania szkolnego i szkoły z punktu widzenia socjologicznej teorii wychowania i praktycznych jej zastosowań. Po krótkiej charakterystyce znanej nam z doświadczenia szkoły jako instytucji i grupy społecznej oraz znanego nam wychowania szkolnego jako działalności społecznej, stwierdzę, czy taka szkoła i takie wychowanie spełniają swą funkcję społeczną, czyli odpowiadają potrzebom dzisiejszych społeczeństw cywilizowanych; jeżeli nie, to jaką powinna być szkoła, wychowanie szkolne, aby potrzebom tym uczynić zadość. Jeżeli moje wnioski praktyczne wydadzą się zbyt skrajne pedagogom i organizatorom szkolnictwa, należy pamiętać, że są wyprowadzone z danych jednej tylko nauki, chociaż podstawowej, i że muszą być dopełnione i przystosowane do życia przy pomocy innych jeszcze nauk, któremi praktyka szkolna się posługuje.

Wszelkie wychowanie polega na przygotowywaniu osobnika do członkostwa w grupie społecznej. Każda grupa trwała lub dążąca do trwałości chce mieć zapewnionych zastępców na miejsce obecnych swych członków, których z czasem musi utracić. Ponieważ zaś uczestnictwo w jej życiu zbiorowem wymaga pewnego przysposobienia, więc stara się ona, aby ci zastępcy, nim całkowicie wejdą w jej skład, przysposobienie to zdobyli. W każdej takiej grupie znajdujemy więc, oprócz pełnych czynnych członków, kategorię członków niepełnych czyli kandydatów, przygotowywanych do przyszłej swej roli społecznej w procesie wychowawczym. Takimi kandydatami są przedewszystkiem dzieci i młodzież, najliczniejsze i najtrwalsze grupy bowiem, jak plemię, naród, państwo, kościół, klasa, rekrutują się przeważnie drogą przyrostu naturalnego, t. j. biorą na członków potomków członków obecnych. Nawet grupy o przyroście sztucznym, rekrutujące się z zewnątrz, woła młodocianych kandydatów, jako łatwiej dających się urobić zgodnie z ich wymaganiami. Dlatego więc młode pokolenie stanowi główny, choć nie jedyny przedmiot wychowania.

Stwierdzając fakt, że funkcja wychowania jest zasadniczo społeczna, nie chcę przez to bynajmniej powiedzieć, że wychowanie uwzględnia, a tem mniej, że powinno uwzględniać tylko interesy społeczeństwa, a nie wychowywanych osobników. Sama ta antyteza nie ma w ogólnej swej formie żadnego sensu; interesy osobników są nieodłączne od interesów społeczeństwa i odwrotnie. O ile zaś w szczegółach wychowanie, realizując takie lub inne wymagania społeczne, jest lub nie jest w zgodzie z takimi lub innymi potrzebami i dążeniami wychowywanego osobnika, to zależy od grupy społecznej, do której ten osobnik ma wejść, od sposobu, w jaki ta grupa wpływa na przebieg jego wychowania, oraz od indywidualności wychowanka.

Wiadomo, że każdy dojrzały osobnik jest jednocześnie członkiem wielu różnych grup, więc każdy młodociany osobnik do wielu grup kandyduje. Każda z tych grup stara się o ile może, pokierować jego wychowaniem, aby wyrobić w nim cechy, dla siebie pożądane. Dokonywa się to przez oddziaływanie grupy na środowisko społeczne, w którym ten osobnik wyrasta. Grupa nadaje usiłuje temu środowisku charakter środowiska wychowawczego, to znaczy spowodować, aby wszystkie wpływy, którym osobnik podlega w okresie swej kandydatury ze strony jednostek i innych grup, z któ-

remi się styka, zdążyły do jego urobinia na pożądanego członka danej grupy.

Tu leży źródło *instytucyj wychowawczych* wogóle. Grupa składa odpowiedzialność za przygotowanie przyszłego członka na niektórych obecnych swych członków, reguluje ich stosunek do niego, jako stosunek specyficznie wychowawczy, poddaje działalność ich swej kontroli i udziela jej swego poparcia. Najogólniejszą instytucją wychowawczą jest instytucja rodziców; dość wcześnie jednak w dziejach, dla pewnych zadań specjalnych (wtajemniczenie w pewne misterja, nauczanie jakiejś niepospolitej umiejętności, udzielenie wyjątkowych potęg osobnikowi, przeznaczonemu do wyjątkowego stanowiska) grupa wyznacza specjalnych funkcjonariuszów — nauczycieli — dopełniających lub zastępujących zadania wychowawcze rodziców.

W mało licznych i niezbyt skomplikowanych społeczeństwach (t. j. kompleksach, powiązanych między sobą grup), jak pół-dzikie społeczeństwo plemienne lub nawet miasto - państwo starożytności, te instytucje wychowawcze wystarczają, gdyż wszystkie lub prawie wszystkie grupy, do których osobnik wejdzie, są zwykle ściśle podporządkowane jednej grupie najobszerniejszej — plemieniu, względnie państwu, — więc wymagania ich wychowawcze harmonizują ze sobą; a że przytem wszyscy się mniej lub więcej znają lub wiedzą o sobie, więc kontrola grupowa nad środowiskiem wychowawczem osobnika jest łatwa. Lecz z rozwojem cywilizacji ustrój społeczny się komplikuje. Powstają liczne i potężne grupy odmiennych typów, częściowo od siebie niezależne, a mające częściowo lub całkowicie wspólnych członków. Wymagania i cele tych grup bywają nieraz sprzeczne między sobą, a żadna z nich nie może wyłącznie opanować życia jednostki dojrzalej ani całkowicie ośwładać środowiskiem wychowawczem przyszłego swego członka. Tak np. z powstaniem wielkich królestw, a później imperjów starożytnych, interesy rodowe, plemienne, narodowe, państwowe, kościelne, klasowe na każdym kroku wchodzić zaczęły w konflikty, o których historia przekazała nam wiele danych. Każda z tych grup chciała oczywiście sobie zapewnić przemożny wpływ na wychowanie następnego pokolenia i usunąć swych kandydatów z pod niebezpiecznych lub szkodliwych jej interesom oddziaływań innych czynników społecznych. Na to zaś jeden tylko był sposób: wyrwać zupełnie przyszłych swych członków, a przynajmniej tych, na których najbardziej zależało, z ich zwykłego środowiska społecznego i wytworzyć dla nich specjalne środowisko wychowawcze, całkowicie podległe kontroli danej grupy i wyłącznie poświęcone urabianiu jej kandydatów. Takim specjalnem, wyłącznem środowiskiem wychowawczem pewnej grupy była szkoła. Pojawiają się więc szkoły kościelne w Egipcie, w Babilonii, w Indjach, państwowe także w Egipcie, w Asyrii, w Grecji, klasowe w Persji, w Rzymie, w Japonii i t. d.

Ten charakter instytucji specjalnej takiej lub innej grupy społecznej częściowo zachowuje szkoła na Zachodzie aż do czasów nowszych. Mamy więc w średniowieczu szkoły urabiające specjalnie członków kościoła, członków grup klasowych i zawodowych, funkcjonariuszy państwa. Niedawne, i do dziś dnia niezupełnie zakończone walki o szkołę między państwem a kościołem, państwem a narodem, państwem a klasą, klasą a narodem, lub kościołem, i t. d., wykazują, że do tej pory ta pierwotna cecha szkoły całkowicie nie zanikła. Do tej pory też istnieją szkoły, które otwarcie i konsekwentnie nic innego nie czynią, tylko przygotowują do członkostwa w jednej grupie — np. seminarja kapłańskie lub szkoły wojskowe.

W ścisłym związku z tą tradycyjną rolą społeczną szkoły, stała jej struktura wewnętrzna. Ponieważ chodziło pierwotnie o wyodrębnienie młodocianych kandydatów ze zwykłego ich środowiska społecznego i o stworzenie dla nich specjalnego środowiska, w którymby byli zabezpieczeni przed wszelkimi wpływami, jakie grupa utrzymująca szkołę uważała za niepożądane, więc szkoła dla należytego wykonania swych zadań musiała być zupełnie odosobnioną od zewnętrznego świata grupą społeczną. Tradycyjny typ szkoły, to szkoła zamknięta, w której wychowanek spędzał cały czas swego przygotowania, nie utrzymując żadnej styczności z szerszym społeczeństwem lub stykając się tylko rzadko i pod kontrolą z niektórymi jego elementami. Tylko z tą grupą starszych utrzymywała szkoła związek stały, do której przysposabiała wychowanków. Znane przykłady znajdujemy w szkołach przy świątyniach starożytnego Wschodu, w szkołach klasztornych średniowiecza, w późniejszych szkołach arystokratycznych, duchownych, militarnych.

Służąc wyłącznie i całkowicie przygotowaniu do członkostwa w jednej grupie, tradycyjna szkoła była narzędziem do skoncentrowania na wychowankach wszystkich wpływów tej grupy. Wychowankowie byli jedynie kandydatami do kościoła, państwa, klasy; na tem polegało całe ich znaczenie, całe ich stanowisko społeczne. Szkoła była grupą kandydatów, kierowaną przez dojrzałych członków. Stąd jej ustrój absolutystyczny, — monarchiczny lub oligarchiczny. Młodociani jej członkowie, będąc jej członkami tylko jako kandydaci do grupy dorosłych, nie mogli mieć żadnych samodzielnych praw i żadnego czynnego udziału w jej organizacji, prócz tych, które im dało starsze pokolenie, reprezentowane przez kierowników szkoły.

Z tej funkcji społecznej szkoły wynikało także, że całe wewnętrzne jej życie miało charakter uregulowany, zinstytucjonalizowany, publiczny. Wychowanek w szkole nie był osobą prywatną pod żadnym względem i w żadnym zakresie; będąc całkowicie kandydatem do grupy dorosłych, był istotą publiczną, wszystko, co czynił — więcej, wszystko, co myślał i czuł — miało znaczenie dla jego przyszłej roli społecznej, a więc należało do „spraw szkolnych” i podlegało kontroli władz.

Jak forma społeczna wychowania szkolnego i ustroju szkolnego, tak i treść tego wychowania była całkowicie zależna od instytucjonalnego charakteru szkoły. Ponieważ szkoła była w zasadzie jedynym środowiskiem wychowawczym osobnika przez cały czas pobytu w niej, a przynajmniej jedynym, na którym starsze pokolenie polegało i na które planowo wpływać mogło, więc zadaniem jej było ukształtowanie „całej osobowości” wychowanka. Znaczyło to w istocie wyrobienie w nim pewnego kompleksu typowych właściwości, które go miały cechować, jako osobnika społecznego, i obejmowało to, co nazwać można *wychowaniem fizycznym, wychowaniem psychologicznym i wychowaniem kulturalnym*.

W zakres wychowania fizycznego wchodziło rozwijanie pewnych przyzwyczajęń higienicznych, stosowanie pewnych sprawdzianów zewnętrznego wyglądu oraz ćwiczenie w pewnych sprawnościach cielesnych. Wychowanie psychologiczne polegało na zastępowaniu niepożądanych skłonności i usposobień przez typowe pożądane: próżności przez skromność, lenistwa przez pilność, tchórzostwa przez odwagę i t. d. Wychowanie kulturalne wreszcie miało za cel udzielenie wychowankowi pewnego zasobu wiadomości uważanych za niezbędne dla uczestnictwa w życiu kulturalnym tej grupy, do której miał należeć, oraz wyrobienie w nim umiejętności wykonywania pewnych funkcji kulturalnych, które po wyjściu ze szkoły miały mu być

przez ową grupę powierzone zależnie od stanowiska, do którego był zgóry przeznaczony.

Otóż ta szkoła tradycyjna zupełnie nie odpowiada potrzebom dzisiejszych społeczeństw cywilizowanych; tymczasem formy jej ustroju i zasady jej działalności wychowawczej trwają do dziś dnia, jako przeżytki społeczne. Wszelkie pozornie nowe rodzaje szkół, jakie powstały od średniowiecza do czasów najnowszych, są tylko bezpłodnymi odmianami owej szkoły tradycyjnej, próbami przystosowania systemu szkolnego do zmienionych warunków często kosztem utraty tej żywotności, jaką mimo wszystko dawna szkoła posiadała w dawnych warunkach. T. zw. reformy wychowania szkolnego miały dotychczas charakter przeważnie negatywny, polegały na częściowym osłabianiu charakterystycznych właściwości tradycyjnego wychowania raczej, niż na wytwarzaniu nowych cech pozytywnych. Tu właśnie leży źródło dzisiejszego kryzysu szkolnictwa.

W społeczeństwie nowoczesnem szkoła, przygotowująca swych wychowanków wyłącznie do udziału w jednej grupie, jest anachronizmem, i to zwykle anachronizmem szkodliwym. Niewątpliwie, każda grupa społeczna (lub system grup współzależnych), jak państwo, naród, kościół, klasa i t. d., ma jeszcze skłonność do wyrabiania w przyszłych swych członkach wyłącznej lojalności względem siebie, obojętności zaś, jeśli nie czynnej wrogości względem wszelkich innych grup. Ponieważ jednak niema dziś grup odosobnionych od reszty świata, lecz każdą grupę łączą liczne węzły kulturalne z licznymi innymi grupami (a im liczniejsze styczności, tem większe możliwości konfliktów), więc takie wychowanie, utrwalając i potęgując nieporozumienia i antagonizmy międzygrupowe, przenosząc je z pokolenia w pokolenie, jest wprost sprzeczne z dobrem cywilizowanej ludzkości.

Kulturalny człowiek dzisiejszy musi być przede wszystkim, jednocześnie i współrzędnie, członkiem rodziny, gminy, państwa, narodu, kościoła, zrzeszenia zawodowego lub klasowego; aby znaleźć pełny wyraz dla swej osobowości, powinien brać także udział w związkach filantropijnych, ekonomicznych, naukowych, artystycznych, sportowych etc. Dalej zaś, niewiadomo z góry, do których z wielu dostępnych mu grup danego typu należeć będzie, i czy nie będzie musiał zmieniać swych przynależności wskutek emigracji, zmiany zawodu, zmiany klasy społecznej i t. d. Co więcej, gdybyśmy nawet wyznaczyć chcieli jaknajściślej przyszłą przynależność młodocianego osobnika do takich lub innych grup obecnie istniejących, zanim ten osobnik dorośnie, w jego środowisku społecznem zająć mogą takie zmiany, że jego przygotowanie społeczne okaże się przestarzałem. Zmieniają się radykalnie grupy istniejące, powstają nowe, których nie przewidywano. Ilu Polaków było przygotowanych do czynnego udziału w życiu państwowem, gdy powstało państwo polskie? Ilu mieszkańców wielkich miast było przysposobionych do dzisiejszego życia gmin wielkomiejskich? Jaką była wartość przysposobienia wojennego z r. 1913 w Wielkiej wojnie i co będzie warte dzisiejsze przysposobienie wojenne za lat piętnaście? A wreszcie — przykład najbardziej uderzający. Kto z obecnego starszego pokolenia był przygotowany do tego rodzaju społecznego współżycia, jakie się wytwarza na skutek nowoczesnych wynalazków technicznych?

W coraz szybszem tempie od kilku stuleci rosnąca złożoność, a zarazem zmienność życia społecznego, choć ze znacznem opóźnieniem i bardzo niewyraźnie, przenikały jednak do świadomości pedagogów i organizatorów szkolnictwa, i pod ich wpływem powstała stopniowa idea wychowania przygotowującego nie do udziału w takiej lub innej grupie, lecz do życia społeczno-kulturalnego wogóle. Ale system szkolny, który jest wyrazicielem tej idei, powstał nie w bezpośredniem przystosowaniu do potrzeb

społecznych, lecz drogą takich modyfikacji tradycyjnego wychowania, które pozbawiając go jego ciasnoły, pozbawiły go nawet tej użyteczności, jaką w swym ciasnym zakresie posiadał. Dzisiejszy system składa się z dwóch rodzajów szkół: ogólno-kształcących i zawodowych, na różnych poziomach. Otóż szkoła ogólnokształcąca, przestając przygotowywać do określonej grupy społecznej, przestała bezpośrednio przygotowywać do czynnego udziału w życiu społecznym, lecz przysposabia tylko do dalszego wychowania; szkoła zawodowa zaś wogóle wcale nie wychowuje na członka społeczeństwa, tylko uczy wykonywać pewne specjalne funkcje kulturalne w zupełnym oderwaniu od ich związku z całokształtem życia społecznego. Bezpłodność całej organizacji naszego szkolnictwa tak rzuca się w oczy każdemu, kto jest świadomy z jednej strony społecznych zadań szkoły, z drugiej strony dzisiejszych potrzeb społeczeństw cywilizowanych, że trudno istotnie pojąć, jak może trwać system tak bezużyteczny i marnotrawny; samo jego trwanie stanowi ciekawy, a trudny problemat socjologiczny. Przedewszystkiem, oczywiście, chodzi tu o szkoły ogólnokształcące, szkoły zawodowe bowiem, na gruncie wspomnianej idei wychowania, jako przygotowania do życia społeczno-kulturalnego wogóle, przedstawiają się tylko jako dopełnienie szkół ogólnokształcących — niższych, średnich lub wyższych.

Pierwszą tradycyjną właściwością dawnej szkoły było, jak widzieliśmy, jej odosobnienie, które tłumaczyło się tem, że szkoła służyła interesom jednej tylko grupy społecznej i miała być środowiskiem wychowawczem dla jej kandydatów, zabezpieczającem ich od wszelkich wpływów, niezgodnych z wymaganiami tej grupy. Ale dzisiejszy, złożony ustrój społeczny, potrzebuje nie jednostronnych, naiwnych fanatyków takiej lub innej grupy, lecz ludzi zdolnych do wzięcia świadomego i czynnego udziału w całym jego konkretnym bogactwie i różnorodności, umiejących się orientować w chaosie dążeń, obyczajów, instytucyj, wierzeń, zadań zbiorowych najróżnorodniejszych grup, oddawna istniejących lub dopiero tworzących się; potrzebuje ludzi nie unikających, lecz spotykających i przezwyciężających niezliczone konflikty i trudności, zagrażające każdemu, kto chce być społecznie czynny, — ludzi, którzyby mogli nie tylko zrozumieć i przystosować się do każdego danego środowiska, lecz rozwijać i organizować środowiska nowe, odpowiadające nowym ideałom.

Cóż zrobiła szkoła nowoczesna, aby uczynić zadość tym potrzebom? Czy zastąpiła zasadę odosobnienia grupy szkolnej przez jakieś inne zasady? Bynajmniej. Dzisiejsza szkoła chciałaby pozostać w zasadzie tak samo odcięta od świata, jak dawna szkoła klasztorna; różnica polega tylko na tem, że w praktyce nie jest już w stanie całkowicie uchronić swych uczniów przed zetknięciem z szerszym otoczeniem, do którego wracają oni w okresach między zajęciami szkolnemi. To ich stykanie się z życiem poza szkołą traktuje ona jednak zwykle jako przykrą konieczność, narzucaną przez warunki. Jak uparcie broni się przeciw tej konieczności, dowodzą choćby liczne usiłowania zachowania lub przywrócenia systemu całkowitego niemal zamknięcia, gdzie tylko to jest możliwe, a więc np. w kolegiach angielskich i amerykańskich, w liceach wiejskich i sierocińcach na kontynencie Europy i t. d.

Argumentuje się przytem, że dziecko, a nawet młodzieniec potrzebuje zamkniętego, specjalnego środowiska, gdyż różne wpływy starszego społeczeństwa, do których przyjęcia lub odrzucenia nie jest jeszcze należyte przygotowany, mogą wywołać bezwzględnie szkodliwe dla jego rozwoju reakcje. Argument słuszny o tyle, że w zetknięciu z życiem dorosłych młodociany osobnik powinien iść za umiejętnym przodownictwem kogoś doj-

rzełego, aby doświadczenia swe dobierać i przetrwać z korzyścią dla siebie. Dzieje wykazują, że właśnie w tych społeczeństwach, które nie miały szkół, w których młode pokolenie było w bezpośrednim kontakcie ze starszym lecz miało odpowiednie kierownictwo, ciągłość życia kulturalnego była o wiele doskonalszą niż u nas, młodzież wcześniej odgrywać zaczynała czynną rolę i nie tylko nie ulegała „zepsuciu”, lecz przeciwnie, sama wносиła w społeczeństwo dojrzałe wciąż świeży zapal i żywotność; weźmy choćby wychowanie greckie w okresie przedklasycznym, rzymskie do wojen domowych, wychowanie rycerskie i rzemieślnicze w średniowieczu. Dziśaj wynik jest ten, że młodzież albo wchodzi w kontakt ze społeczeństwem dojrzałym bez przodownictwa, a wtedy istotnie demoralizuje się lub filistrzeje, albo też udaje się ją przed tym kontaktem uchronić prawie zupełnie do ukończenia szkół, a wtedy po wyjściu ze szkoły dopiero zaczyna uczyć się żyć, gdy najlepsze, najmłodsze lata zmarnowała na ciepłarnianą węgetację.

Niedość więc, pod przymusem ustępując naciskowi warunków, godzić się z typem szkoły przychodniej, w której odosobnienie ogranicza się do czasu zajęć szkolnych. Trzeba aby szkoła stała się integralną częścią społeczeństwa. Trzeba, aby młodzież szkolna pod przodownictwem nauczycieli brała bezpośredni, aktualny udział w działalności grup dorosłych — gminy, państwa, narodu, kościoła, związków ekonomicznych, stowarzyszeń kulturalnych, filantropijnych, sportowych etc. Naturalnie, udział ten musi ograniczać się do takich jedynie funkcji, jakie młodzież w danym wieku i na danym poziomie spełniać zdoła — ale niechże to będzie realne życie społeczno-kulturalne, a nie dzisiejsza nawpół fikcyjna kopja jego. Grupa szkolna może tworzyć tylko fragment podporządkowany, o specjalnych i ograniczonych zadaniach, gminy, państwa, narodu, kościoła, stowarzyszenia filantropijnego, ekonomicznego, naukowego, artystycznego, sportowego dorosłych; ale niechże będzie fragmentem każdej z tych grup, a nie czemś skazanem na istnienie poza społeczeństwem, czemś co zamiast wprowadzać wychowanków w życie społeczne, stara się jaknajdłużej nie dopuścić, by doń weszli, i pozwala im conajwyżej przyglądać mu się zdaleka w sztucznym, zniekształcającym odbiciu.

Tak samo sprzecznym z wymaganiami dzisiejszego cywilizowanego społeczeństwa jest autorytatywny ustrój szkoły, zakładający absolutne podporządkowywanie, „poddaństwo” ucznia względem władzy szkolnej. Było to zrozumiałe wtedy, gdy ustrój społeczny opierał się na takich formach podporządkowania, jak stosunek pana do sługi, władcy do podwładnego, jednostki sakralnej i profana, arystokraty i plebejusza. Lecz wszystkie te stosunki zanikają lub przekształcają się, a na ich miejsce wysuwa się jako przeważająca jedna forma podporządkowania — ta mianowicie, która występuje między osobnikiem, czynnie przodującym jakiejś wspólnej pracy kulturalnej, a osobnikiem, który z nim współdziała, idąc za jego przodownictwem. Otóż do tego właśnie stosunku szkoła nie przysposabia swych wychowanków. Nietylko nie uczy być przodownikiem kulturalnym (gdyż przodownictwo kulturalne oczywiście nie polega na wyprzedzaniu innych w wypełnianiu na własną rękę zadanej wszystkim jednakowo indywidualnej roboty), ale nawet nie kształci w roli współpracowników-naśladowców, gdyż grupa szkolna nie tworzy wspólnych dzieł i nauczyciel nie jest twórczym przodownikiem potrzebującym pomocników i kierującym ich współpracą, tylko czemś w rodzaju starożytnego dozorca niewolników, narzucającego im zadania i kontrolującego ich wykonanie. Sytuacja ta zaczyna się zmieniać w niektórych współczesnych szkołach eksperymentalnych; ale to dopiero początki.

W związku z tym ustrojem stoi instytucjonalny charakter zajęć szkolnych: wszystko, co się robi w szkole, jak zaznaczyliśmy poprzednio, jest pod sankcją i kontrolą władzy szkolnej. Jestto cecha grupy szkolnej, przypominająca społeczeństwa niższe, proste i jednolite, w których całe życie jednostki odbywa się pod nadzorem grupowym i niema sfery dozwolonej prywatności i samodzielności osobistej. Było to zrozumiałe w szkole, której wychowankowie mieli być urabiani wyłącznie i całkowicie na członków jakiejś jednej grupy — np. kościoła, armji, biurokracji — i uważało się za pożądane, aby się nauczyli żyć całkowicie dla niej i pod jej kontrolą. Tymczasem w społeczeństwach nowoczesnych wciąż wzrasta sfera życia prywatnego, nie podlegającego presji zbiorowości, i potrzeba samodzielności indywidualnej. Na tem głównie polega wielokrotnie podnoszona w literaturze indywidualizacja nasza, że niema już grupy zdolnej do kierowania i nadzorowania wszystkich czynności osobnika, i każdy o tyle tylko może być normalnym człowiekiem, o ile umie kierować sam sobą, żyć i działać na własną odpowiedzialność. I niektóre przynajmniej nowoczesne grupy społeczne nawpół refleksyjnie zaczęły zdawać sobie sprawę, że leży to w ich własnym interesie, aby pozostawić swym członkom maksimum swobody, o ile umieją oni używać tej swobody, gdyż wtedy są oni daleko zdolniejsi do społecznego współdziałania; wyrobieni w życiu prywatnem, daleko więcej twórczych sił, wytrwałości i inicjatywy są w stanie włożyć w sprawy publiczne. Lecz prąd ten w najnowszych czasach uległ wybitnej i świadomej reakcji; mnożą się usiłowania nawrotu do pierwotnej kontroli grupowej — usiłowania nie bezzasadne, gdyż okazuje się, że olbrzymia większość ludzi współczesnych nie umie bez presji i kontroli osiągnąć i zachować normalności społecznej. Nic w tem dziwnego. Wszak wyrobienie zdolności do samodzielnego życia osobistego w młodem pokoleniu wymaga nie mniej, lecz daleko więcej pracy i umiejętności wychowawczej ze strony starszego pokolenia, niż nauczanie poddawania się choćby najsurowszej dyscyplinie grupowej. Tymczasem poza szkołą — np. w rodzinie — przygotowywanie do samodzielnego życia stało się równoznacznem z zaniedbywaniem wszelkiego wychowania, szkoła zaś nadal czyni co może, aby przeszkodzić usamodzielnieniu swych wychowanków i rozwojowi zdolności do życia prywatnego, rozciągając jak dawniej najściślejszą kontrolę nad całym ich życiem w jej obrębie, wywierając bezustanny nacisk na całą ich działalność szkolną. Ze formy tej kontroli i nacisku zostały złagodzone, że perswazja i nagana zastąpiły szpiegostwo i bat, to mało wpłynęło na istotę rzeczy. Ten konserwatyzm systemu szkolnego jest tem dziwniejszy, że oddawna już młodzież sama, naoslep szukając ujęcia dla swego pędu do samodzielności i prywatnego, wolnego od nadzoru życia duchowego, wskazała swym wychowawcom drogę, tworząc, często w tajemnicy, dobrowolne organizacje do wspólnego *samoksztalcenia*. Zwłaszcza w Polsce my, starsi, żyjący w okresie niewoli, byliśmy w tem szczęśliwym położeniu, że bez konfliktu wewnętrznego — przeciwnie, z poczuciem spełnionego obowiązku — mogliśmy zaniedbywać szkołę, jako narzędzie ucisku narodowego, skierowując oszczędzoną tym sposobem energję na samodzielną pracę nad sobą, do której ideał narodowy był bodźcem. Dziwny i niepojęty wydaje się fakt, że tworząc szkolnictwo polskie po uzyskaniu niepodległości, ignorujemy to nasze nieocenione, jedyne w swoim rodzaju doświadczenie i zamiast iść dalej nowym torem, któryśmy sami niegdyś otwarli, nawracamy w starą koleję.

(Dok. nast.)

ST. USARKOWA

O szkoły doświadczalne w Polsce.

Szkolnictwo polskie znalazło się po odzyskaniu niepodległości w warunkach bardzo trudnych. Musi ono rozbudowywać się w kierunku ilościowym, a ponadto, przebudowywać się w kierunku jakościowym, przy równoczesnym braku doświadczenia i wykwalifikowanych sił.

Ten spłot warunków złożył się na to, że zarówno w organizacji szkolnej, jak i w obowiązujących programach i stosowanych metodach daje się odczuć prowizoryczność. Ostatnie słowo, które ma uregulować całokształt zagadnień organizacyjnych i pedagogiczno-dydaktycznych, zgodnie ze wspólnymi postulatami i nowymi potrzebami jednostki, społeczeństwa i państwa oraz z prawami rozwojowymi tychże, nie padło jeszcze, a poszukiwanie polskiego systemu wychowawczego trwać może jeszcze długie lata. Tymczasem z różnych przyczyn powinniśmy przyspieszyć skryształizowanie się ideału wychowawczego i środków jego realizacji. Wymienię choćby kilka:

1) Układ międzynarodowych stosunków politycznych i gospodarczych, tudzież położenie geograficzne Polski, wyznaczają jej rolę państwa nie tylko pośredniczącego między kulturą Wschodu i Zachodu, ale być może, ustalającego prawa współżycia ludów w nowej powojennej epoce. Zdecydowany system szkolny i ideał wychowawczy pozwoli Polsce realizować takie czy inne założenia polityczne i kulturalne.

2) Długa niewola spowodowała, że szerokie masy nie są przygotowane do życia obywatelskiego i do życia społecznego w niepodległej ojczyźnie. Odpowiedni system wychowania i zmodyfikowania programu winny to zło usunąć.

3) Przewlekane prowizoryczne okresy stworzyłyby niepożądane nałogi, które jako takie, mogłyby się stać zaporą dla wprowadzenia racjonalnych zmian w różnych dziedzinach szkolnictwa.

W jaki sposób można przyspieszyć proces w tej dziedzinie?

Do naszego wieku znany był tylko jeden typ szkół, t. j. taki, który realizował obowiązujący program. Temu należy przypisać, że postęp w dziedzinie metod nauczania i wychowania szedł żółwim krokiem. Obecnie, gdy cały świat cywilizowany tayloryzuje swoją pracę i szuka środków, by ją najekonomiczniej zorganizować, w najkrótszym czasie wykonać oraz przyspieszyć jej postęp, powstają dla różnych dziedzin życia laboratoria naukowe, gdzie na podstawie doświadczeń i ich wyników, robi się nowe odkrycia, lub formułuje nowe tezy naukowe. Takie laboratoria w dziedzinie szkolnictwa powstały już pod nazwą szkół doświadczalnych w różnych krajach europejskich, amerykańskich i azjatyckich. U nas w Polsce czyni się nieśmiałe próby w tym kierunku, które wyraźnego charakteru szkół doświadczalnych nie mają, gdyż dążenia, jakie się ujawniają, mają za cel tworzenie t. zw. szkół nowych i doskonalenie metod pracy, bez naukowej kontroli i opieki nad temi poczynaniami.

I. Przedewszystkiem należałoby podjąć próbę opracowania i realizacji systemu wychowawczego o charakterze nawskroś polskim z ducha i potrzeby, a uzgodnionym z dotychczasowymi wynikami nauki i doświadczenia.

II. Następnie, kierując się założeniami przyjętego systemu wychowawczego, trzeba by z tego punktu widzenia opracować program nauczania, co z drugiej strony pociągnęłoby za sobą rewizję obowiązującego programu, przegrupowanie materiału, selekcję zagadnień i uzupełnienie innemi, których nie uwzględniała dawna szkoła (pomijała ona np. nauki praktyczne, społeczne i inne).

III. Niemniej ważnem zadaniem byłoby poszukiwanie i realizacja takich form organizacji życia na terenie całej szkoły, aby zdobyć materiał do metodyki wychowania, rozumianej, jako wdrażanie dziecka do określonych nawyków i tendencji.

IV. Ponadto szkoła doświadczalna winnaby odpowiadać na szereg poszczególnych zagadnień metodycznych, wychowawczych, programowych i organizacyjnych jak kwestja organizacji pracy masowej, jednostkowej i grupowej, współpracy klas i t. p. Tych zadań nie może spełnić ani ogół szkół normalnych, ani też t. zw. szkoły nowego typu, aczkolwiek każda z nich w różnym stopniu jest terenem doświadczalnym.

W najlepszych warunkach realizować one mogą tylko fragmenty powyższych zadań. Składają się na to różne przyczyny, które są zarazem przeszkodami:

1) *Program oficjalny*, który w swej części wyliczenia materiału naukowego w niczem nie wykracza z ram starej szkoły, bo jak dotąd jest tylko programem nauczania. Ramy te i układ *pozwalają na robienie prób tylko w jednostkach metodycznych*, co wielokrotnie ogranicza się do urozmaicenia nauki w obrębie poszczególnych przedmiotów nauczania.

2) Konieczność obracania się w godzinach przepisanej pracy tylko w obrębie tychże przedmiotów nauczania, co z góry spycha do ubocznych i dobrowolnych zajęć nauczyciela takie dyscypliny wychowania jak: samorząd szkolny, uczniowskie korporacje pracy (kooperatywy, wytwórnie zarobkowe, biblioteki, prasa koleżeńska i t. p.).

3) Samo doskonalenie organizacji i metod, oraz konieczność stworzenia w szkole normalnych warunków, przy braku pomocy naukowych i środków materialnych, stwarza już nazbyt wielki nawał pracy, co przeszkadza w twórczych poczynaniach w szkołach normalnych.

Powyższe ograniczenia powodują, że podjęte w szkołach dotychczasowe prace mają charakter fragmentaryczny, odnoszą się tylko do niektórych tematów i są prowadzone *przez jednostki* na terenie klasy lub w obrębie jakiegoś przedmiotu. Konsekwentnie pomyślanej — jako systemu — próby na terenie całej szkoły niema, bo to się nie mieści w wyznaczonych dla szkoły normalnej ramach. Stąd też, biorąc pod uwagę choćby tylko te 3 powyżej wyszczególnione momenty, dojść musimy do wniosku, że ani ogół szkół, ani też pewne z nich, nie mogą spełniać zadań jakich się oczekuje od szkół doświadczalnych i że te specjalne zadania mogą być realizowane tylko przez placówki specjalnie w tym celu zorganizowane.

Powyżej przytoczyłam kilka powodów, dla których szkoła normalna nie może się podjąć pracy badawczej w dziedzinie doświadczalnego uzgadniania teorii pedagogiczno-dydaktycznych i metodycznych. Obecnie zaś chciałam zwrócić uwagę na pewne przyczyny, dla których szkoły doświadczalne musiałyby mieć specjalne warunki.

I. Podwójny charakter pracy w tych szkołach: teoretyczny i praktyczny. Szkoła bowiem, sprawdzając pewne teorie czy tworząc je, robi to na podstawie pracy, którą musi prowadzić. Eksperymentując zaś w takim czy innym kierunku, musi równocześnie dać dzieciom wiadomości i usprawnienia potrzebne im dla praktycznych celów. Inaczej: obok tego, że jest szkołą eksperymentalną i spełnia funkcje specjalne z tym charakterem szkoły związane, jest ponadto obciążona wszystkimi obowiązkami, jakie spełnia szkoła normalna.

II. Konieczność tworzenia rzeczy nowych, w każdym kierunku twórczych, dla których w naszych warunkach nie mamy wzorów. a z czem nieod-

łączny jest obowiązek ciągłego i systematycznego badania wyników nauki i doświadczeń, prowadzonych w kraju i zagranicą.

III. Psychologiczne trudności, polegające na rozbijaniu schematów myślowych, związanych ze starym systemem i pewnemi nałogami, które podtrzymuje literatura pedagogiczno-dydaktyczna i podręcznikowa, a które to trudności nauczycielstwo szkoły doświadczalnej nie tylko musi pokonać, ale ponadto jest obowiązane na miejsce zdyskwalifikowanych faktów, podać nowe ujęcia, zgodne z ogólnem założeniem szkoły, psychologią dziecka i celem materialnym oraz z postulatami współczesnych nauk, z których czerpie teoria i praktyka szkolna.

Te specjalne warunki szkoły w praktyce znaleźćby musiały swój wyraz w zapewnieniu szkole doświadczalnej:

1) Zespołu wykwalifikowanych i ideowych pracowników w dostatecznej ilości, aby nie dopuścić przeciążenia.

2) Lokalu wyłącznie do jej dyspozycji (w szkołach warszawskich uczą się dzieci na 4-ry zmiany: szkoła ranna, oddziały środkowe, szkoła południowa i kursy wieczorowe rzemieślnicze lub dla młodocianych).

3) Liczby dzieci nie przekraczającej w klasie uczni 40.

4) Zaopatrzenia szkoły w niezbędne pomoce i środki naukowe, oraz fundusze na wydatki związane z pracą badawczą.

5) Przyznanie nauczycielstwu możliwie najlepszych warunków materialnych.

Należałoby jeszcze zastanowić się nad tem, czy doświadczenie zdobyte w szkołach doświadczalnych, któreby pracowały w warunkach lepszych, mogłoby być wykorzystane w szkołach o warunkach przeciętnych lub znacznie gorszych.

Zastrzeżenie to byłoby racjonalne wtedy, gdyby przy różnicy wypośażeń nie było różnicy obowiązków. Podwójny charakter pracy: normalnej i badawczej (naukowej) nastrocza bardzo dużo nowych kierunków zajęć, obcych nauczycielowi najbardziej wzorowej szkoły, w której pracuje się bez żadnych wątpliwości według ustalonej formuły, bądź też wprowadza się nowe metody pracy w ramach przyjętych przez oficjalne programy. Nie można w tych samych warunkach żądać pracy conajmniej dwa razy większej, a jeżeli godzimy się na to, że ona ma być wykonana, to musi nastąpić poprawa warunków. Dla zlikwidowania wątpliwości w tej sprawie powołam się na przykład szkoły Decrolego. Zapoczątkowano ją i realizowano z kilkunastu dziećmi bogatych rodzin, obecnie tą metodą uczą w publicznych szkołach w Brukseli, w klasach liczących po 35 dzieci, bo taka jest tam przeciętnie najwyższa liczba uczni w klasach.

Celem niniejszego artykułu było zwrócenie uwagi na konieczność organizowania szkół doświadczalnych w Polsce i dania im odpowiednich warunków do twórczej i odpowiedzialnej pracy. W przyszłości zamierzam omówić organizację takich szkół, przewidującą obok opieki i współpracy władz szkolnych także opiekę i współpracę osób kompetentnych i zainteresowanych sprawą psychologii pedagogicznej i dydaktycznej na gruncie praktyki szkolnej, bądź też zainteresowanych pracą przebudowy wewnętrznej szkół, które chcą na tej drodze realizować formy nowego, lepszego życia. Ponadto przedstawię program jednej ze szkół warszawskich, która zapoczątkowała już taką pracę.

MARJA SZCZAWIŃSKA.

Współdziałanie dzieci w pracy wychowawczej.

V. PODZIĘKI.

W klasie wisi lista podziek i przeproszeń z rubrykami: kto, komu i za co, przy liście ołówków na sznurku. Każdy zapisuje swą podziękę czy „przepraszam” na liście.

Codziennie po lekcjach nauczycielka odczytuje wobec klasy podziękę, następnie specjalny dyżurny wpisuje je do księgi podziek.

W Nr. 26 gazety czytamy:

„Dobro zawsze ciche i spokojne. Dobra można wcale nie zauważyć. Bez listy podziek nie wiedzielibyśmy, ile dobra mamy, jakie dobro mamy.

Jeżeli pchamy, bijemy, przeszkadzamy, dokuczamy, to umiemy być i spokojni, i życzliwi, i wdzięczni. Jeżeli przeszkadzamy, to umiemy i pomagać.

W maju mieliśmy podziek dwa razy więcej, niż spraw. W czerwcu podziek trzy razy tyle, co spraw.

Jaką część dobra, a jaką część zła wniósł każdy poszczególny człowiek, można zobaczyć w wykresach”.

A w Nr. 71 gazety:

„W pierwszych dniach roku szkolnego nie mamy spraw, ale odrazu mamy podziękę. Ledwie się lista podziek ukaże, już na białej karcie widać zapisy. Dziękować miło, przyjemnie. Gniew, uraza, pretensja to uczucia przykre, ciężkie, temu co ich doświadcza ciężko i przykro. Ci, co są zmuszeni do sądu podawać, doznają tych przykrych uczuć. Co innego uczucie wdzięczności, poczucie doznanej przyjemności, a nawet zeznanie swjej winy przy „przepraszam”, to uczucia jasne, dobre, przyjemne, człowiek czuje się lekko, dobrze. Nic dziwnego, że lubimy podziękę, że dziękujemy chętnie. Miłe podziękę”.

Po miesiącu — wykres graficzny, jak przy sprawach.

Dobre postęпки rozdzieliłam też na X działów. Co tydzień pięcioro wylosowanych dzieci klasyfikuje według działów podziękę z tygodnia, określa, czem jest dany dobry postępek.

Te same pięcioro dzieci z podziek z przed roku (z tygodnia) wybiera trzy najcenniejsze podziękę, trzy najładniejsze postęпки; podziękę te zostają wpisane do gazety i oczywiście odczytane.

Mamy więc znowu ćwiczenia moralne na postępkach dobrych. Oceniamy zło i klasyfikujemy je przy sprawach. Oceniamy dobro i klasyfikujemy dobro przy podziękach. Zastanówmy się jak podziękę działają na: 1) tego kto dziękuję, 2) na tego komu dziękują, 3) pośrednio na inne dziecko, 4) na gromadę.

Zapis podziękę wychowuje przedewszystkiem tego, kto dziękuję. On dobro odczuł, widzi je, staje się na dobro wrażliwy. Często dziękują dzieci osobom poza klasą, które o ich podziękach nic wiedzieć nie będą. Dziękują za dobre, ładne postęпки, które ich bezpośrednio nie dotyczyły, dziękują bezinteresownie, sygnalizują dobro.

Tego, komu dziękują, podziękę podtrzymują w dobrem, zauważono, że się stara, więc warto się starać, szczególnie tak działają w rękę nauczyciela. Łagodząco działa „przepraszam”, ktoś przeprosił, więc się cośa sprawę, już zgoda.

Podziękki mogą wywierać też wpływ pośredni na inne dziecko. Często dziękujemy jednemu, aby wytknąć drugiemu, że tego a tego nie zrobił, podziękki są pod tym względem dla nauczyciela bardzo pomocne, gdy się już zna dzieci, wybiera się sposób oddziaływania dla danego osobnika najwłaściwszy.

Ocena podziek, odczytywanie i umieszczanie w gazecie najładniejszych postępów z przed roku wychowuje całą gromadę; wszyscy słyszą, rozumieją i czują, że to dobre i ładne.

Podziękki i sąd stanowią całość, budzą odczucie zła i dobra, każą się nad niemi zastanawiać, badać, klasyfikować, oceniać pobudzają i podtrzymują wewnętrzną czujność.

Z wielką przykrością dla siebie, nie mając w danej chwili pod ręką zeszytu podziek, nie mogę utartym wzorem podać wypisanych podziek.

Kończąc na tem pobieżne sprawozdanie z pracy mojej, podkreślam, że głównie chodziło mi o podanie do wiadomości ogólnej, iż praca taka dokonana została i że materiały odnośne posiadam.

Uważam też za słuszne zaznaczyć, iż ani za pracę, ani za myśli wypowiedane przezemnie, nie należy w żadnej mierze czynić odpowiedzialnym nikogo, prócz mnie samej.

ZOFJA NIEDZIELSKA.

Próba usystematyzowania pracy wychowawczej w szkole.

W teorii głównym celem szkoły powszechnej jest wychowanie dziecka, w praktyce — cały czas nauczyciela, jego siły i pomyślność zużyte są na próby przerobienia naszych przeładowanych programów metodą samodzielnej pracy dziecka. Metoda ta zabiera o wiele więcej czasu niż przewidują programy, co, przy jednoczesnym wymaganiu władz, aby programy były wyczerpane, zmusza nauczyciela do ciągłego pośpiechu.

Gdzież wobec tej nerwowej, pośpiesznej pracy jest czas na spokojną obserwację klasy pod względem wychowawczym, na przemyślaną, rozważną działalność wychowawczą nauczyciela?

Gdzie jest w programach choć jedna godzina tygodniowo przeznaczona na to, aby nauczyciel mógł wraz z dziećmi zastanowić się nad dodatkami lub ujemnymi faktami z życia klasy i omawiając je, dawać podwaliny etyki?

Nic też dziwnego, iż pod względem wychowawczym przeważa tresura i odruchowe reakcje nauczyciela, które najczęściej obniżają jego powagę. Prócz tego istnieje dotychczas zwyczaj ryczałtowego oceniania uczniów po każdym półroczu. Nie notując jednak nigdzie wysiłków dziecka w pracy nad sobą, oceniamy je na pamięć, pamiętając oczywiście to, co je obciąża, ponieważ jaskrawiej rzuciło się w oczy. Oceny takie przyjmuje dziecko jako niesprawiedliwości i ma, niestety, rację.

Chcąc zmusić nauczyciela (mam tu na myśli siebie), do systematycznej pracy wychowawczej, ująć w pewne normy reakcje odruchowe i zapobiec niesprawiedliwym ocenom, wprowadziłam: „Listę wychowawczą”. Podkreślając każdy wysiłek dziecka, daje ona jednocześnie

LISTA WYCHOWAWCZA

KLASZKOTO SZKOLNY

DZIECI W KLASIE		KOLOROWA KARTKA WSKAZUJE NAZWISKO DZIECKA, KTÓRE ZACHOWUJE SIĘ JAK UCZEŃ.															
N ^o Umiej.	NAZWISKO i Imię	DZIECI W KLASIE															
		I PÓŁROCZE						II PÓŁROCZE									
		WIEŚ	PAŹD	LISTO	GRU	STYC	WIEŚ	PAŹD	LISTO	GRU	STYC	WIEŚ	PAŹD	LISTO	GRU	STYC	
1	CELINSKI B.																
2																	
3																	
4																	
5																	
6	GORKA E.																
7	JOZWIAK B.																
8																	
9	LEWICKI K.																
10																	

OBJAŚNIENIA:



KOLOROWA KARTKA OŚ ZACHOWANIA
Z WYPISANYM NAZWISKIEM DZIECKA
ZACHOWUJĄCEGO SIĘ JAK UCZEŃ

obraz graficzny wartości każdego ucznia i całej klasy poszczególnym uczniom i nauczycielowi. Prócz tego nauczyciel, któremu trudno opowiadać odruchy wobec niepoprawnych dzieci, skieruje je na listę i w rubryce „Uwagi” oznaczy czarnym kółkiem nieznośne zachowanie się niepoprawnego dziecka.

„Lista wychowawcza” wprowadzona do wielu klas jednego poziomu może dać materiał do statystyki, notując obniżanie się czy podnoszenie poziomu klasy pod względem wychowawczym w różnych porach roku, bezpośrednio po wakacjach, przed świętami, po świętach, pod koniec roku szkolnego i t. p.

Stosowana cały rok szkolny 1926—27 do końca budziła duże zainteresowanie dzieci i ich rodziców. Wpłynęła dodatnio na poziom klasy pod każdym względem. (Tablica str. 238).

Objaśnienia do „Listy wychowawczej”.

Na liście zapisujemy wszystkich chłopców z klasy. Niektórzy, lub wielu z chłopców zachowują się odpowiednio do godności obywatela klasy i tych tylko nazywać będziemy „uczniami”.

Tydzień odpowiedniego zachowania się wystarcza dla zdobycia tytułu „ucznia”. „Ucznia” wyróżniamy z pośród zapisanych na liście chłopców zieloną kartką z jego nazwiskiem, którą zakrywamy jego miejsce na liście. Kartka jest ruchoma i kartki przygotowujemy są dla wszystkich chłopców, bo każdy może zostać „uczniem”. Każdemu „uczniowi” zaznaczamy tydzień zdobyty zakolorowaną kratką obok jego nazwiska. Każdy chłopiec ma przygotowane 44 kratki, na cały rok, bo co tydzień oczekujemy, że będzie „uczniem”.

Prócz tego każdy „uczeń” przedłuża o jedną kratkę pionową słupek w rubryce „Ilu było uczniów tygodniowo w klasie” (Wartość wysiłków jednostki dla społeczeństwa).

Jeżeli w następnym tygodniu „uczeń” zachował się nieodpowiednio do swej godności, popełnił poważne wykroczenia, stwierdzone przez nauczyciela czarnymi kółkami w rubryce „Uwagi”, (a przez klasę lub samego ucznia na godzinie sobotniej), zdejmujemy kartkę zieloną, zaznaczamy też, że jest on powodem skrócenia się naszego słupka pionowej rubryki „Ilu było uczni tygodniowo w klasie” lecz ścieramy jednocześnie czarne kółka — odpowiedniki przekroczeń. Były uczeń ma znów wolne pole do poprawy a pusta rubryka na miejscu, gdzie widniała zielona kartka i jedna kratka zakolorowana — ślad jego wysiłku — ciągle mu o tem przypominają.

Obliczanie półroczne zakolorowanych kratek — odpowiedników wysiłków chłopca w celu opanowania się — wykazuje mu poglądowo jego wartość rzeczywistą, co wiąże się z oceną półroczną na cenzurze (sprawiedliwej) i uświadamia go, że jest zdolny do poprawy, którą też sobie najczęściej obiecuje na drugie półrocze.

Porównywanie dorobku uczniów daje pole do szlachetnej emulacji: który z nich najwięcej tygodni był uczniem i kto weźmie pod tym względem rekord na drugie półrocze.

Lista obliczona na 50-u uczniów i na cały rok wymaga arkusza brystolu metr na metr, a nazwiska muszą być wpisane w dwóch kolumnach.

Barwy są oczywiście obojętne, ja zastosowałam zielony i czerwony. W klasie „Lista wychowawcza” otrzymuje nazwę: „Lista uczniów kl. —”

Przykład praktycznego stosowania „Listy wychowawczej”.

Z listą zapoznajemy się na początku tygodnia, przedstawiając ją jako obraz klasy. Każde z dzieci ma w tej narysowanej klasie swoje miejsce. Miejsca jednakowe, ale zachowanie się niejednakowe. Jedni — to już uczniowie, drudzy — to jeszcze tacy sobie chłopcy z ulicy. Uczniów w naszej papierowej klasie oznaczmy zieloną kartką, a każdy tydzień dobrego zachowania zakolorowaną kratką (kolor czerwony). Następuje wyjaśnienie dalszych rubryk listy. Zaznaczamy także, że dobre zachowanie się pozostawia ślad już na cały rok nie tylko w rubryce dziecka ale i w rubryce klasy. Każde z dzieci może klasie przysporzyć honoru albo go zmniejszyć. Macie tydzień czasu. Zobaczymy kto się postara, żeby z naszej papierowej białoszarej klasy zrobiła się śliczna — kolorowa.

Jakież są zalety „ucznia”? Chcąc zostawić jaknajwiększe pole do różnorodnych dodatnich przejawów duszy dziecięcej, żadnego określonego wzoru nie dajemy. A jednak każde z dzieci zdaje sobie doskonale sprawę czy jest uczniem, czy nie i który z kolegów na to miano zasługuje. Na dodanej nadprogramowej godzinie sobotniej zaczynamy od sprawdzania czy mogą pozostać na liście „uczniowie” z zeszłego tygodnia? „Uczniowie” oceniają się sami lub w razie niepewności oceniają koledzy. Naogół koledzy wykazują tendencję do łagodzenia faktów ujemnych w zachowaniu się „uczniów”; surowa ocena pociągnęłaby usunięcie kartki zielonej z listy, a on tak się starał i tak trudno na listę jako „uczeń” się dostał. Silnie za to podkreślają dodatnie czyny ucznia. Może być uczniem i na ten tydzień, bo pomógł odrobić lekcje, pożyczył książki, jest dobrym kolegą.

Inny utrzymuje się na liście, bo jest czysty: ma kołnierzyk, chustkę, gałganek do ścierania ławki, lekcje zawsze starannie odrabia.

Inny znów „nie poskarżył pani, choć go uderzyłem” oznajmia wzruszony łobuz.

Ten może zostać na liście, bo mówi prawdę, przyznaje się do winy, oddał znaleziony a interesujący dla dzieci przedmiot, choć nikt nie widział, jak go znalazł, obronił kolegę na ulicy, bo i życie pozaszkolne — o ile to możliwe — brane jest pod uwagę.

Czasem zaliczony już jako uczeń, uczuwa wyrzuty sumienia: rzucił na pauzie śliwkami w kolegów, może to duże przestępstwo? Trzeba mu tłumaczyć, że przecież nikogo tem nie skrzywdził.

W ten sposób na żywych przykładach z życia klasy kształtują się i wyjaśniają pojęcia dzieci o złem i dobrem. Krystalizuje się w ich świadomości w niezbitą pewność to, co dotychczas odczuwały niejasno, albo nie odczuwały wcale. Zdeklarowanemu łobuzowi, krzywdzicielowi, nieuczciwemu i kłamcy nie zajmujemy się, mogą być uczniami, ale nie chcą. Przysłuchują się tymczasem i patrzą na dobre przykłady. Zajmujemy się nimi, gdy zauważymy najmniejszy wysiłek. Trudno im, więc mniej od nich wymagamy, a przypominamy, gdy który z nich zapomni, że postanowił być kandydatem na „ucznia”. Choć jeszcze niezupełnie jest uczniem, ale już dobre czyny spełnia, próbujemy umieścić go na liście. Były łobuz nie posiada się z radości. Opowiada w domu, że on, o którym wszyscy zwątpili jest „uczniem”. Czasem matka przybiega na drugi dzień zapytać, czy to aby prawda.

Od poniedziałku nowy uczeń tak się pilnuje, taki poważny i nieruchomy, że aż go trzeba trochę rozruszać.

Utrzyma się nieraz tydzień, dwa, wróci dawna natura, ale wyłom zrobiony. W drugim półroczu zdobędzie już sobie 4 kratki.

W tym roku po pewnych wahaniach zdobędzie więcej. Można się z nim już porozumieć. Coraz więcej będzie uczniów. Krzywdziciele, lenie i kłamcy tracą grunt pod nogami. W klasie wyrabia się opinia społeczna, z którą coraz więcej dzieci zaczyna się liczyć.

B. KUBSKL

Pory roku w programie nauki.¹⁾

Szkie powyższe nasuną niewątpliwie czytelnikom wiele uwag i wątpliwości. Dobrzeby było, by wywołały rzeczową dyskusję, a jeszcze lepiej, by stały się podniecią do realizacji niektórych pomysłów w szkicach zawartych. W następnych numerach podam fragmenty programu zimowego i wiosennego. Krytyczną ocenę pozostawiam na koniec.

I. JESIEŃ I POCZĄTEK ZIMY.

1. a. Wycieczki do lasu, sadu, nad rzekę i t. p. Dzieci zbierają na tych wycieczkach późne kwiaty, kamyczki, muszelki, różnokolorowe szkiełka i inne interesujące je przedmioty, które następnie grupują według barwy, kształtu, wielkości, liczby, wiążąc wianki, bukiety, rozkładając do woreczków czy pudełek. b. Pogadanki, gdzie i jak spędziły dzieci lato, jakie wypadki z własnego życia mogą opowiedzieć, z ilu osób składa się rodzina, czym się każda z nich zajmuje i t. p. c. Dzieci ilustrują rysunkiem wypadki ze swego życia, pracę rodziny, budują modele prostych przedmiotów ze słomek, zapalek przez łączenie ich przy pomocy rozmoczonego grochu lub kulek gliny. d. Liczenie do 10 w związku z klasyfikowaniem zebranych na wycieczkach przedmiotów; obrazy liczbowe 2, 3, 4 i 5. e. Rozpatrywanie obrazków z życia dzieci, zwierząt i ptaków domowych, nauka krótkich wierszyków, opowiadania nauczyciela, gry i korowody połączone ze śpiewami.

2. a. Zapoznanie dzieci ze sprzątaniami klasy przed i po lekcjach. Jak należy zamiatać, by uniknąć kurzu, jak ścierać kurz? Dlaczego trzeba otwierać lufcik? Jaka powinna być klasa, by w niej było przyjemnie? Konieczność przestrzegania czystości rąk, nóg, obudwia i odzieży. Jak wspólnymi siłami utrzymać ład i porządek — wybór dyżurnego klasy, zasady, przepisy o szkolnych porządkach. b. Badanie przedmiotów umebrowania i pomocy naukowych (nazwa, materiał, z którego są zrobione, kształt, wielkość, barwa, liczba, przeznaczenie i rozmieszczenie — prawo, lewo, góra, dół, przód, tył — celowość takiego rozmieszczenia np. stół nauczyciela z przodu i t. d.). Jak obchodzić się z przedmiotem, by go nie uszkodzić i utrzymywać w czystości? Jakie cechy, wykryte przez dzieci, czynią przedmiot użytecznym? (kreta, papier). c. Układanie z danej liczby deseczek, klocków, rysowanie z danej liczby linii, kółeczek różnych przedmiotów (okno, stół), składanie z papierów modeli: zeszytu, koperty, łódki. d. Omawianie obrazków z życia dzieci w szkole, układanie wspólnych, zbiorowych opowiadań do treści obrazków. e. Nazwy niektórych przedmiotów, widzianych w klasie bądź na obrazkach, zapisywane są (literami drukowanymi,

¹⁾ Z książki: „Praktika kompleksnego prepodawania. Pierwyj god obuczenia. Sbornik pod redakcej M. P. Mikołajewskiego, I. N. Kawuna, G. P. Wasiljewa, wyd. II, Leningrad, 1926”.

baż umówionemi znaczkami — kresczkami lub rysunkami) przez nauczyciela na tablicy; dzieci rysują najpierw same przedmioty, a następnie podписы drukują. Dalszy etap — to rozkład zdań na wyrazy, wyrazów na zgłoski; z poznanych w ten sposób zgłosek dzieci tworzą nowe wyrazy, z wyrazów zdania, w których trudniejsze zastępowane są rysunkami. *f.* Przy badaniu klasy dzieci zapoznają się z metrem, którym wykonują pomiary ścian, okien, drzwi; robią linijkę, mierzą nią wykonane z papieru przedmioty, a w związku z tem liczą do 20, przerabiają monografię 2, 3, 4 i 5, piszą cyfry 1, 2 i 3 oraz rozwiązują odpowiednie zadania. *g.* Kto w rodzinie jest piśmienny? Kiedy umiejętność czytania i pisania potrzebna jest ojcu i innym członkom rodziny? Czy prenumerują gazety? Czy wypożyczają książki z biblioteki? Kiedy zazwyczaj zbierają się domowi na wspólne czytanie? *h.* Nauka wierszyków i piosenki o szkole, poznanie nowych gier z podziałem na role, np. Kto zwycięży?

3. *A. a.* Jesień w polu. Wycieczka na pole — zagon, miedza; pole ozime; pomiary szerokości zagonów krokami, a następnie metrem; wiązanie zebranych kwiatów w bukiety, np. po 10 w każdym. Jak się odbywała praca dzieci i całej rodziny latem w polu? Jaką pracę wykonywał każdy członek rodziny? Które z dzieci pomagały w pracy ojcu lub matce i w jaki sposób? *b.* Dzieci rysują w formie prostokąta zagon ozimego żyta i kratkują zielonym, zagon już żęty — żółtym i zaorany — czarnym ołówkiem, wymierzają narysowane zagony linijkami, rozwiązują zadania na temat pracy w polu oraz poznają cyfry: 4 i 5. *c.* W związku z poznawaniem przedmiotami przybývają i nowe wyrazy; dzieci je piszą (drukują) i odczytują, dzielą na zgłoski i tworzą nowe wyrazy i zdania, np. zagon, na zagonie żyto i t. p.

B. a. W sadzie lub parku. Dróżki (proste i krzywe), drzewa i krzewy, których nazwy dzieci już znają. Kwietnik, późne kwiaty, ich barwa; kształt kwietnika (koło, trójkąt). Jak zbierać dojrzałe owoce, by nie łamać roślin? Dlaczego nie należy łamać drzew, strącać jabłek kamieniami? Które z dzieci pomagało dorosłym w zbieraniu owoców? *b.* Ćwiczenia rachunkowe: sprzedaż i kupno owoców; cyfry: 6 i 7.

C. W ogrodzie. *a.* Wycieczka do ogrodu: grządka — prostokąt. Warzywa — jak odróżnić marchew od buraka — liście, kolor, smak (dzieci badają), wielkość i kształt korzeni. Jak się odbywała praca w ogrodzie rodziców — sadzenie, pielnie, polewanie, niszczenie liszek i t. p. Które z dzieci brało udział w tej pracy? Co robili w domu z grochem, ogórkami, kapustą, kartoflami i t. d., by je zachować czas dłuższy? *b.* W związku z badaniem własności przynajmniej niektórych warzyw, wprowadza się nazwę barw: czerwona, ciemno-czerwona (jabłko, burak), żółta, pomarańczowa (marchew), fioletowa (brukiew); nazwy liści: ząbkowane, piłkowane i t. d.; nazwy kształtów: kulisty, podłużny i t. d. *c.* Rysowanie, lepienie, wycinanie warzyw. *d.* Zajęcia te nasuwają wiele materiału rachunkowego, np. dzieci rysują grządke — prostokąt i rozmieszczają na niej w postaci kółeczek warzywa; liczą do 10 dwójkami i trójkami, dzielą po dwa i po trzy; poznają cyfry: 8, 9 i 10. *e.* Rozpatrywanie obrazków, przedstawiających zbiór warzyw i w związku z tem układanie przez dzieci krótkich opowiadań; przysłowia i zagadki, np. siedzi panna w komorze, a warkocz ma na dworze i t. p. *f.* Dzieci porównywały brzmienie wyrazów, np. Ola — osa i w ten sposób poznają dźwięki, a następnie litery: l — s. Pisanie tych i innych tą drogą poznanych liter. Nowe wyrazy i zdania. Ćwiczenia w czytaniu i pisanu.

Poszczególne zagadnienia mogą być przeprowadzone w następujący sposób, np. lekcja o jabłku: *a.)* Badanie jabłka przez każde dziecko zapomocą zmysłów: zapach, smak, kształt, barwę i t. d. *b.)* Nazywanie cech i wła-

ściwości jabłka. c) Nazwę i niektóre cechy dzieci zapisują (literami lub rysunkiem) za nauczycielem, np. jabłko jest czerwone, i odczytują to, co napisały. d) Zbiór, sprzedaż i kupno jabłek; koleżeńską składka pieniężna, kupno i podział jabłek pomiędzy kolegów. e) Jakie jest przeznaczenie jabłka? Która z cech znalezionych przez dzieci czyni je specjalnie pożytecznym, przyjemnym? Jak obchodzić się z jabłkiem? Jakich prawideł higieny należy przestrzegać przy jedzeniu? f) Rysowanie lub wycinanie jabłka, gałązki z jabłkiem. Ulepienie i obmalowywanie ulepionego jabłka. g) Nauka wiersza o jabłku, rozwiązywanie zagadek.

4. a. Części ciała ludzkiego, narządy zmysłowe i ich czynności. Mydło i jego własności (zmywa brud). Jak dbać o czystość skóry, włosów, oczu i uszu? Użyście szczotki do zębów i proszku. b. Które z dzieci chorowało, nim zapisało się do szkoły? U kogo w rodzinie byli chorzy? Czy zostali izolowani? Co grozi klasie a nawet całej szkole wobec możliwości przeniesienia zaraźliwej choroby? c. Badanie wzrostu i wagi każdego dziecka. d. W związku z tem zapoznaje się dzieci z połową i ćwiercią metra; ułamki te ilustrowane są na paskach papieru długości metra, na paskach tych dzieci znaczą swój wzrost, by go następnie porównać przy pomiarach wiosennych. e. Najprostsze przepisy higieniczne: czystość rąk, nóg, twarzy, paznogi, odzieży; jak siedzieć przy pisaniu i czytaniu? f. Poznawanie nowych wyrazów, pisanie i czytanie, budowa zdań.

5. A. Późna jesień. a. Zmiany, zachodzące w przyrodzie: szarość nieba, nieobecność ptaków, owadów; odczuwanie chłodu, wilgoć; dzień się później zaczyna a wcześniej kończy. Dni, tygodnie, dni robocze i świąteczne. b. Sporządzenie przez dzieci kalendarza; zegar. Rozwiązywanie zadań na temat przygotowywać do zimy, c. Rysowanie odlotu ptaków, ogołoconych z liści drzew z siedzącymi na nich ptakami (Ptaki przelotne i zimujące), wycinanki, lepienie. d. Czytanie króciutkich powiastek, w których tylko niekiedy może się znaleźć wyraz zupełnie nieznan; porównywanie jednych i tych samych wyrazów, ale o różnych końcówkach i wydzielanie tą drogą dźwięków, a następnie poznawanie nowych liter. Przepisywanie z tablicy zdań i wyrazów. Obserwowanie brzmienia zdań—kropka, wykrzyknik, pytańnik. e. Wierszyki i piosenki o jesieni; nowa gra, np. Noc i dzień, z podziałem na partje.

B. a. Co trzeba robić, by do klasy nie przedostawało się zimno? Co w tym celu robią w domu? Jakich do tego używają materiałów? b. Obserwacja waty, wołoku, kitu, pakuł i t. p. Dzieci same robią kit i uczą się nim opatrzyć okna. c. Ćwiczenia rachunkowe w zakresie 20 na tle zadań o gromadzeniu na zimę opału; metr kwadratowy, kwadrat, podział kwadratu na dwie, cztery, ośm równych części. Ważenie materiałów przy wstawianiu dubeltowych okien: kilogram, $\frac{1}{2}$ i $\frac{1}{4}$ kg. Zadania na kupno i sprzedaż materiałów: ile metrów waty pójdzie na opatrzenie 1, 2, 3 okien i t. p. d. Ćwiczenia w czytaniu i pisaniu, jak wyżej.

C. a. Co nowego kupili dzieciom rodzice z obuwia lub ubrania? b. Badanie materiałów odzieżowych: kolor, grubość, szorstkość i t. d. Tkaniny wełniane, lniane, jedwabne, papierowe, bawełniane. Na jakie ubrania kupują tę lub inną tkaninę? Jak się należy obchodzić z zimowem odzieniem? (trześć, czyścić). Płótno piorą, a palto? buty? c. Dzieci naklejają na arkuszu papieru kawałeczki różnych materiałów, pod nimi piszą ich nazwy. Czego dowiedziały się dzieci o odzieży i obuwiu? — ustne sprawozdanie, napisanie go na tablicy i przepisanie do zeszytów. Dalsze ćwiczenia w wydzielaniu dźwięków i poznawanie nowych liter. d. Zadania na kupno i rozchód tkanin, pojęcia: o tyle więcej, mniej; ćwiczenia rachunkowe w zakresie poznanych liczb. e. Wierszyk i piosenka, np. Rzemieślnicy. f. Demonstracja, jak się nawleka igłę, przyszywa guzik, łatkę.

D. a. Pierwszy śnieg, jego własności — co słyhać, gdy po nim stąpamy? Co jest bielsze — śnieg, czy papier, wata, kreda? Przedmioty te nauczyciel kładzie na śniegu, dzieci wskazują odcienie koloru białego. Co się stanie ze śniegiem, gdy go zaniesiemy do klasy? W którym miejscu klasy szybciej roztaje? Jak się o tem przekonać? Dzieci napełniają talerze lub puszki od konserw śniegiem (naczynia muszą być jednakowych rozmiarów) i rozstawiają je obok pieca, na oknie i t. d., obserwując w ciągu dnia, gdzie szybciej taje. Doświadczenie: ile trzeba talerzy śniegu, by otrzymać jeden talerz wody? Jak otrzymany wynik przedstawić graficznie? (np. 1 kratka zeszytu rachunkowego — woda i 5 — 6 — śnieg). b. Ćwiczenia rachunkowe w zakresie 20; tworzenie liczb z dwójek i piątek w zakresie 20. Pojęcie: o tyle mniej. Układanie zadań w związku ze zbliżającym się końcem kwartału. Ile pozostało do końca tygodni, dni, ile w tem dni roboczych i świątecznych? Jak wykorzystać pozostały czas? c. Ułożenie zwięzłego sprawozdania z wycieczki. Nauczyciel zapisuje na tablicy zbiorowo ułożony tekst o wycieczce. Czytanie, rozkład niektórych wyrazów i tekstu na zgłoski i oddzielne litery i układanie z nich nowych wyrazów (ćwiczenia te prowadzone są na literkach ruchomego alfabetu). Przepisywanie tekstu do zeszytów. d. Omawianie obrazów, ilustrujących początek zimy, układanie opowiadań. Zapis i odczytywanie niektórych zdań i wyrazów (nazw) z treści obrazu. e. Opowiadanie nauczyciela, nauka wierszyków.

E. a. Pogadanka o tem, czego się dzieci nauczyły w szkole, co poznały nowego, co przez ten czas zrobiły? Jakby to można było pokazać innym? Propozycja urządzenia wystawy; konieczność podziału na grupy i rozebrania pracy. Opracowywanie wspólnie z dziećmi planu wystawy i realizacji tego planu przez grupy: wybór miejsca w klasie, przeliczenie eksponatów, rozstawienie ich na stole, rozmieszczenie po ścianach, zaopatrzenie eksponatów podpisami, zestawienie kosztorysów i t. p. b. Udzielanie przez dzieci objaśnień odwiedzającym (dzieciom starszych oddziałów, rodzicom i t. p.). Zaproszenie sąsiednich szkół; występy dzieci: wiersze, pieśni, bajki, dramatyzacja, gry i t. d. c. Ocena swej pracy: czy podobała się wystawa samym dzieciom? Jakie braki zauważyły? Jak je skorygować, by następnym razem zrobić lepiej? Zbiorowe ułożenie na piśmie sprawozdania o wystawie najpierw na tablicy, a następnie w zeszytach. d. Gry, np. sztafeta i poprzednio poznane.

RYTA GNUS.

Śpiewnik dziecięcy a metodyczne ujęcie nauki śpiewu.

W związku z wprowadzeniem do nauki śpiewu szkolnego metod racjonalnych i śpiewnik szkolny obecny musi być odmienny niż dawniejsze podręczniki tego rodzaju. Koniecznym jest dostosowanie go do nowego biegu lekcji. To zupełnie jasne. Jednakże w dalszym ciągu ukazują się — obok celowo pomyślanych — wydawnictwa albo mało użyteczne przy dzisiejszym systemie pracy nad śpiewem, albo nieraz nawet wręcz szkodliwe.

Nie wdając się bynajmniej w ocenę wszystkich śpiewników i w rozbiór zbyt szczegółowy, co przerastałoby zakres niniejszej pracy, poprzestaną na pewnej ilości przykładów.^{*)} Przedtem jednak chciałabym

^{*)} Przyczem zwracam główną uwagę na śpiewniki dla młodszych dzieci, ponieważ moim zdaniem w tej dziedzinie najczęściej spotyka się rzeczy wadliwych.

przytoczyć kilka wzorów takich wydawnictw racjonalnych, jak mi się to wydaje na podstawie znajomości dążeń współczesnych i potrzeb szkoły.

Tutaj zaliczyćby należało: 1. *Pieśni - czytanki* w tonacji C dur. 2. *Takież same ułożone w porządku tonacji* (w zakresie pierwszych kilku, wszystkie durowe, tonacje równoległe). 3. *Piosenki dla I — II oddziału* o małej skali od 6-u do 8-u stopni. 4. *Pieśni taneczne* — marsze, mazury, krakowiaki, oberki i t. p. 5. *Pieśni kilkugłosowe*, ułożone tak i w takich tonacjach, aby chór szkolny mógł ich się uczyć z nut. 6. *Wybór piękniejszych pieśni ludowych z całej Polski z oznaczeniem, z jakich okolic pochodzą.*

Pragnęłabym jeszcze zastanowić się nad piosenką dla małych dzieci, ponieważ w tym kierunku śpiewniki wykazują bardzo często zupełną nieznamość rzeczy i pełne są fatalnych błędów. Przedewszystkiem musi być skala mała. Hławiczka mówi: (Główne zagadnienia metodyczne nauki śpiewu w szkole powszechnej — bardzo wartościowa książka) „Chłopiec, wstępujący do klasy elementarnej, rozporządza bardzo małą skalą główną, ograniczającą się od 6 do 8 tonów mniej więcej od d^1 do h^1 , względnie d^2 . Jest to „ojczyzna głosu”. Zwracam uwagę, że autor tej cennej pracy, doskonały znawca przedmiotu, pomija w nauczaniu początkowem c^1 . Proszę też przeczytać, co pisze on zaraz poniżej, par. 37. Skala więc piosenek dla dzieci w wieku I, II oddziału, powinna być nie tylko mała, ale składać się z dźwięków średnich i wyższych — niższe nie mogą bezwzględnie mieć przewagi, jako trudne dla dziecka i męczące.

Rytm prosty i wyrazisty, a także systematyczny, bo dziecko bardzo trudno uczy się takich piosenek, w których są ciągle nowe kombinacje rytmiczne.

Budowa melodji łatwa, przejrzysta i symetryczna, interwały tylko takie, które ani słuchowo, ani głosowo większych trudności dzieciom nie nastreczą, to znaczy tercje, kwinty (czyste), sekundy, oktawy, kwarty, seksty. Chromatyzmy i częste przeskoky są tu nie na miejscu.

Teksty należy wybierać tak samo troskliwie jak i melodje — są to rzeczy równorzędne. Więc nietylko pominiętem być musi wszystko co trywialne, co wywołać mogłoby w dzieciach uczucia niedobre (np. Motylek z Małego śpiewnika Bojarskiej: chłopczyk łapie motylka, zabija go — z tej zabawy bardzo jest rad), ale niech te wierszyki będą ładne choć proste i naprawdę dziecięce, bo abstrakcje i ogólniki nie działają na dziecko w tym wieku.

Przystępuję do śpiewników. Rozpatrywane będą: *Lutnia dziecięca*, muz. Ginejko, teksty Chrzęszczewskiej, *105 zabaw śpiewnych Nowickiego*. *Piosenki dziecięce* Lenartowicza muz. Rudkowskiego, *Pierwsze śpiewki* — Marciszewskiej - Posadowej.

Niedawno została wydana *Lutnia dziecięca*, która wyszła po raz pierwszy jakieś trzydzieści parę lat temu. Dziwi mię, że pomimo wszystko, co w ostatnich latach mówi się i pisze o śpiewie dziecięcym, wydawca nie porozumie się z muzykiem - pedagogiem, czy warto istotnie wydawać „Lutnię” w całości, czy nie należałoby jej poddać gruntownej rewizji, jako wydawnictwa, które powstało w czasach, kiedy metody w nauce śpiewu dzieci i młodzieży jeszcze w Polsce nie istniały. A właśnie „Lutnia dziecięca” w znacznej swej części może być zaliczoną do śpiewników wadliwych. Oto przykłady: Nr. 1 Modlitwa, straszna jednostajność, melodia taka do duszy dziecka nie przemówi; Nr. 16 Kowal—chromatyzmy i ciągłe skoki; Nr. 17 Pająk—ciągłe skoki, rytm mieszany w sposób nie do opanowania dla dziecka; Nr. 19 Motylek — skala od $od\ h$ do f^2 , melodia tak zbudowana, że każdy takt niemal zawiera co innego; Nr. 29 Roboty w polu—dochodzą do f^2 i g^2 , jest to widocznie zmieniony Trzeci maj; Nr. 33

Ziemniaki — z tatalną deklamacją, co drugi takt akcentowanie zgłoski słabej. Nr. 18 Mruczek — skala 11-u stopni — h — e². Nr. 35 Gospoia — akcent na słabej zgłosce, skala c¹ — f². Akompaniament fortepianowy nie odznacza się muzykalnością, a już Modlitwa i Pieśń o zimie harmonizowane w sposób straszny. Z 35-u piosenek jest kilkanaście dobrych, niektóre nawet śliczne, jak Nr. 6 Pieśń zimowa, Nr. 11 Rzemieślnicy, Nr. 27 Deszczyk. Czy nie lepiej więc byłoby usunąć niepotrzebny balast, poprawić co wadliwe i dopiero wydać? Wydawnictwo zyskałoby ze względu na wartość i na zmniejszoną cenę. Nauczyciel umiętny tylko część tego materiału niewybranego może zastosować, — nieumiętny da może nieraz dzieciom piosenkę nieodpowiednią nie tylko bez korzyści dla ich głosu i umuzykalnienia, ale nawet ze szkodą.

W 105 *zabawach śpiewnych* Nowickiego (wyd. 2-e) należy przede wszystkim podkreślić bardzo niedbałą korektę, pełno fatalnych błędów. Jak można w taki sposób wydawać śpiewnik szkolny, gdzie chodzi o dokładność każdej nuty. Wskażę kilka rażących usterek. Nr. 9 Jasne słońko, przedrukowane z „Lutni dziecięcej” z błędami w taktach 3, 8, 11, bo wątpię, żeby autor śpiewnika kaleczył świadomie ładną piosenkę. Toż samo Nr. 11 Kapela — z tejże Lutni, co daje między innymi tak fatalne różnice jak h zamiast d¹ w miejscu Chór (po Basetli) i cis² zamiast c² w 7-m takcie fujarki. Niezliczoną ilość razy wydrukowano h zamiast d¹, np. Nr. 56 w F няма wcale znaku bemolowego przykluczowego, przegodnie raz tylko i to nie na właściwej linii. Nr. 51 takty 3 i 4 źle napisane. Wogóle nuty przekęcane co chwila.

Piosenki są przeznaczone dla dzieci do lat 9-ciu, do 11-u, do 14-tu i dla młodzieży pozaszkolnej, co określa odpowiedni znak przy piosence. Jednak między temi kategorjami są nieraz bardzo małe różnice i klasyfikacji według ściśle określonej metody nie widać. Np. w piosenkach do lat 9-ciu (bez znaku) Nr. 26 Myszka ma zakończenie na a² i g²!!, Nr. 89 ma skalę 11 stopni c¹ — f², Nr. 98 Marsz jest o wiele za trudny. Tekst Nr. 17 absolutnie się nie nadaje. Nad skalą głosów nie zastanowiono się widocznie. Dla dzieci do lat 11-tu w Nr. 37 jest h, w Nr. 67 g², dla młodzieży pozaszkolnej do śpiewu jednogłosowego g.

Kwestja trudności rytmicznych też nie zawsze obmyślona. Proszę nauczyć dzieci do lat 11-tu piosenek o takim rytmie jak Nr. 4 i 66, ten ostatni z haniebną deklamacją tekstu.

Na uzgodnienie akcentu słowa z akcentem muzycznym nie zwrócono uwagi, pełno rażących błędów, jak w Nr. 4, 7, 8, 38, 81.

Nie sposób też pominąć jednej rzeczy, jakkolwiek nie ma już ona związku z zagadnieniami metodycznymi. Autor zaznacza, że „wszelkie prawa zastrzeżone”. Zasadniczo — całkiem słusznie. Jednak przy oglądaniu tego zbioru piosenek nasuwają się poważne wątpliwości, jak to jest wogóle z temi prawami. Bo wszakże: Kapela i Deszczyk są z Lutni Dziecięcej, ale nie mówi się o tem, że autorką ich jest Ginejko. Nr. 55 jest melodia Sowińskiego, Nr. 95 Bojarskiej, Nr. 98 Czubskiego, są piosenki z podręcznika Puffka, z Ogródka dziecięcego. W Ogródku podano przynajmniej, że to są melodie ludowe, tu — i tego nie zrobiono. Chyba należałoby w zbiorach, będących kompilacją z różnych śpiewników, zaznaczyć najdokładniej autorstwo melodji i tekstów. Do tego ma każdy słuszne prawo.

Piosenki dla dzieci Lenartowicza nie są metodycznie ułożone, trzeba wybierać i odrzucać. Melodie wogóle ludowe, często o charakterystycznym rytmie synkopowanym, przez co przy połączeniu ich z tekstem ciągle miaa się akcent muzyczny z akcentem słowa. Kilkakrotnie ta sa-

ma piosenka występuje raz z takim, drugi raz z odmiennym, trzeci raz jeszcze z innym tekstem—dzieciom to się potem miesza. Podobieństwo wielu melodyj między sobą, podawanie tej samej piosenki z małemi odmianami także nie jest wskazane, dzieciom trzeba rzeczy wyrazistych, małe różnice nie są dla nich dość pochwytnie. Pod względem deklamacji Nr. 23 — Chłopiec — jest czemś tak niedorzecznem, że stanowi swojego rodzaju curiosum. Rytm bywa czasem nieodpowiednie jak Nr. 8, 14, 16. Niektóre melodie są poprostu za trudne jak Nr. 27, 43, 72, 78, 82 bądź ze względu na przejścia melodyjne nie do opanowania, bądź ze względu na skalę. Szczególnie rażącym jest Nr. 78, takt 5 i 6 od końca.

Na bezwarunkowe potępienie zasługuje dołączanie obcego tekstu do takich melodji jak „Z dymem pożarów” (Nr. 80 — Raz biedna sierotka), i melodia ta jest przekręcona. Dokonywanie tego rodzaju operacji nad piękną pieśnią tradycyjną powinno wywołać protest.

Pierwsze śpiewki dla małych dzieci Posadzowej mogą wprowadzić niejednego w błąd swym tytułem. Oto obok pewnej ilości piosenek prostych i łatwych mamy tak fatalne jak Nr. 26 — skala c¹ f³ i trudność melodji, Nr. 27 g³, Nr. 29 c¹! Nr. 30: skala d² g⁴, trudna melodia, ordynarny i niedziecięcy tekst, Nr. 44 Wiosna Chopina. Pełno i tu błędów deklamacji, czasem wprost rażących, jak Nr. 7.

Z rzeczy wartościowych mamy przedewszystkiem śpiewnik „W chacie wiejskiej” St. Niewiadomskiego, dwanaście pieśni na cztery pory roku. Rzecz znakomicie jest pomyślana. W melodji są tylko tony naturalne, jakkolwiek oprócz C dur mamy tam jeszcze i inne tonacje, nawet molowe; zato bardzo muzykalny akompaniament zawiera chromatyzmy i ciekawe harmonje. Są to więc czytanki, które mogą być stosowane w oddziale III, IV, V zależnie od trudności pieśni, z przewagą tonów średnich i górnych, a te ostatnie wcale nie są trudne dla dzieci starszych przy prawidłowem ustawieniu głosu. Akompaniament podnosi wartość wydawnictwa; nikt nie zaprzeczy jak ważnem jest dla dziatwy słuchanie harmonji, nietylko ze względu na szaloną dla nich przyjemność, ale i ze względu na rozwój słuchu i ogólne umuzykalnienie. Gdzieżes to, gdzieżes, Przyszła wiosenka, Dobranoc ci są przesłicznemi, pełnemi poezji pieśniami.

Ze śpiewników wielogłosowych należy wyróżnić część IV Polskiego śpiewnika szkolnego Maszyńskiego (Pieśni 2-u i 3-y głosowe). Celowość wydawnictwa oczywista: wybór pieśni ludowych, artystyczny poziom rzeczy szkolnych przy skali przeciętnej — w granicach przeważnie b—f². Harmonizacja — piękna. Podkreślić należy jako szczególnie pięknie brzmiąca: 1. Zima, 2 i 3 Kolędy, 4. Biedny Ptasek, 12. Pada deszczyk, 18. Mały wojak, 20. Z tamtej strony wody, 22. Górale.

Nawiązując do początku, wyprowadzam wniosek ogólny: potrzebne są śpiewniki, celowo pomyślane, pisane bądź oryginalnie, bądź biorące materiał swój ze źródeł najcelniejszych: pieśń ludowa, narodowa, wybitni kompozytorzy swoi i obcy. Dotąd widzimy ciągle szereg wydawnictw, które są powtarzaniem jednych i tych samych rzeczy, dziesiątki pieśni i piosenek wędrują ze śpiewnika do śpiewnika, ulegając nieraz niczem nieumotywowanym przeróbkom i drobnym zmianom. Dawne śpiewniki należałoby przejrzeć dokładnie i wybrać z nich wszystko to, co ma wartość; nowe, aby mogły być naprawdę użyteczne w pracy szkolnej, muszą iść równolegle z nowemi prądami w nauczaniu.

Okólnik Nr. 24.

Kierownictwa publicznych szkół powszechnych m. st. Warszawy otrzymały dziwny okólnik, (Nr. 24), który jest wykazem książek niedozwolonych w bibliotekach szkolnych. Książki te zakwalifikowała Komisja Oceny książek do czytania dla młodzieży szkolnej przy M. W. R. i O. P., jako niedozwolone ze względu na: a) ujemne cechy, b) brak wartości wychowawczych i literackich, c) niedbałe wydanie.

Sam pomysł takiego okólnika jest ogromnie cenny i pożyteczny choć niezmiernie trudny do wykonania. Podać w krótkim spisie wykaz wszystkich książek niepożądanych dla młodzieży, czyż to możliwe? To też z zaciekawieniem bierzemy do ręki spis owych niedozwolonych książek.

Zaciekawienie nasze szybko jednak zamienia się w zdumienie. Bo oto widnieje przed nami długi, przeszło sto tytułów zawierający spis książek, napisanych przez najlepszych bodaj naszych autorów dla dzieci i młodzieży. Nie możemy odsunąć uparcie narzucającej się myśli, że to chyba omyłka, że lista nie zawiera książek niedozwolonych, ale raczej chyba książki polecane przez Ministerstwo dla bibliotek szkolnych.

Przyjrzyjmy się bliżej, jakie to książki. Tytuły ich i nazwiska autorów będą mówiły same za siebie.

A więc czytamy w spisie:

Aleksander Janowski: Samolotem nad Polską; *Maciuś Pędrak* wśród Indjan; Nad polskiem morzem.

Znamy wszyscy podróżnicze książki Al. Janowskiego, który w umiejętny sposób potrafi budzić ciekawość młodego czytelnika, dając mu jednocześnie pożyteczne wiadomości z geografii ziem naszych. Jakich „ujemnych cech” można się dopatrzeć w jego pożytecznych książkach, odgadnąć trudno, o brak zaś wartości wychowawczych i literackich posądzić tych książek chyba nie można! Sięgnijmy dalej, na chybił trafił do cennej listy. Znajdziemy tam, ni mniej ni więcej, tylko „Podróż Guliwera do Liliputów i Olbrzymów” w opracowaniu dla młodzieży Zb. Kamińskiego. Członkowie Komisji, kwalifikującej te książki, sami chyba nigdy dziećmi nie byli, jeśli nie pamiętają, ilu wzruszeń i wspomnień na całe życie dostarczyła nam ta pełna fantazji powieść Swifta. Ale idźmy dalej:

Lazarusówna F. — Nasza klasa. — Złoty pokój.

Każdy człowiek, choć pobieżnie interesujący się pedagogiką, wie doskonale, że książki Lazarusówny cechuje głębokie przywiązanie nauczycielki do swych uczniów, słoneczna pogoda i wesołość. „Nasza klasa” i „Złoty pokój” to przygody dzieci w klasie i ochronce, przygody, w których najsurowszy Kato nie znalazłby nic zdrożnego.

W spisie figurują książki „Klitus Bajduś” i „Piosenki dziecięce” Zofji Rogoszówny. Ta przedwcześnie zmarła poetka była bodaj najbardziej utalentowaną autorką polską, piszącą dla dzieci. Jej „Piosenki dziecięce”, oparte na ludowych motywach, przemawiają do dzieci najzrozumialszym dla nich językiem: językiem muzykalnie prostoty; podobnie, jak słynne angielskie „Nursery Rimes”, są one dla dzieci niewyczerpanym źródłem artystycznej rozkoszy. I te książki są właśnie zabronione. Zabronione jest też: „Królestwo bajki” Ewy Szelburg-Ostrowskiej, porywającej fantazją młodej autorki, miłe „Tajemnice Krystyny” Tekli Knoll-Wittigowej, powieść znanego autora dla dzieci Powalskiego p. t.: „Nad jeziorem”. Ale na tem nie koniec: W spisie figuruje: W domu i w szkole, Mortkowiczowej i Sempołowskiej. Nie jest to pojedyncza książka, ale cykl złożony z 16-tu książeczek, najstaranniej dobranych pod

względem pedagogicznym. Mamy tam znane wszystkim opowiadanie Konopnickiej: Jak to ze mnem było? i drugą, uroczą historyjkę tejże autorki „Lalki moich dzieci”, mamy życiorys Kopernika, napisany przez wybitną autorkę M. Dąbrowską, mamy opowiadanie dla małych dzieci Rogoszewny o Jędrusiu i inne; niema wśród nich ani jednego utworu, stojącego na niskim poziomie artystycznym, czy wychowawczym.

Ze zdumieniem też znajdujemy na liście książek niedozwolonych, prześliczną książkę „Na kaszubskim brzegu”, pióra świetnego pedagoga i światłego kuratora okręgu lwowskiego, Bernarda Chrzanowskiego, a nawet pewnem zdziwieniem przejęła nas figurująca tam „Złota Elżunia” w przeróbce Bukowieckiej, która choć należy do rzędu naiwnych powieści dziewczęcych, nie zawiera w sobie nic gorszego, ani brzydkiego, a stanowi miłą lekturę rozrywkową dla dziewczynek.

I na tem jeszcze nie koniec. Komisja orzekła, że książką niepożądaną jest też prześliczna bajka Słowackiego „O Janku, co psom szyl buty” z ilustracjami Gawińskiego i „Świątek dziecięcy” Or-Ota, i długi szereg fantastyczno-podróżniczych książek, tak rozchwytywanego przez naszych chłopców autora, jakim jest Władysław Umiński, „Tajemniczy pilot”, oraz „Skarby wulkanu” Vernego, nowele Dickensa, „Baśnie” braci Grimmów, i wiele, wiele innych.

Czy książki te zdyskwalifikowano z powodu ich „ujemnych cech”, „braku wartości wychowawczych i literackich”, „niedbałego wydania”, czy też ze wszystkich tych powodów naraz, pozostanie to tajemnicą Komisji.

Narazie należy tylko zauważyć, że jeśli odbierzemy młodzieży utwory Vernego, Dickensa, Swifta, Grimmów, a z naszych autorów Słowackiego, Konopnicką, Szelburg - Ostrowską, Lazarusównę i tylu innych, tem samem zabierzemy im źródło fantazji, piękna, poezji i pożytecznych wiadomości, zawartych w książkach tych autorów.

Nie trzeba być nauczycielem, wychowawcą czy pedagogiem, wystarczy fakt, że się kiedyś było dzieckiem i że się niekiedy ma z dziećmi i młodzieżą styczność, by oburzyć się do głębi, przy czytaniu tego niezrozumiałego wprost spisu, zakończzonego apodyktycznem zdaniem:

„Książek tych nie należy kupować do bibliotek uczniowskich!”

K. B.

Z literatury obcej.

Prof. Dr. W. O. DOERING. *Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers*. Leipzig. Quelle und Meyer. 1925. Str. 224.

W miarę jak komplikuje się życie społeczne i wzrasta suma wartości, jakie minione pokolenia przekazują następnym, rola nauczyciela w społeczeństwie jako przedstawiciela wychowania refleksyjnego staje się coraz wydatniejsza. Naturalną konsekwencją podniesienia się znaczenia funkcji nauczycielskiej jest wzrost wymagań, stawianych nauczycielowi. Społeczeństwo przestaje być obojętne kto będzie wychowawcą pokoleń, wchodzących w życie, tem bardziej, że i wpływ samej osobowości nauczyciela na wychowanka zaczyna być należycie doceniany. Nic też dziwnego, że wraz z rozwojem psychologii różnicowej i wysunięciem się problemu doboru zawodowego, zawód nauczycielski względnie szybko zostaje wciągnięty w sferę najżywszego zainteresowania.

Książka Döringa jest niezmiernie ciekawą próbą ujęcia psychologii nauczyciela. Praca ta powstała ze ścisłej współpracy autora z gronem nauczycielstwa. Powołany na kierownika tak zw. Arbeitsgemeinschaft, czyli koła pracy, złożonego z 13 czynnych nauczycieli i nauczycielek miasta Lubecki, Döring wybrał jako temat pracy z dziedziny psychologii na kursie zagadnienie psychologii nauczyciela. Autor podszedł do zagadnienia od strony niezmiernie ciekawej. Objektami badań uczynił swoich słuchaczy, z nimi również omawiał wyniki przeprowadzonych badań i wspólnie ustalał odnośne wnioski. Uczestnicy zespołu zachowywali swoje incognito nawet przed kierownikiem — prace podpisywane były numerami. W ten sposób zapewniona była zupełna szczerość w wypowiedzaniu się. Autor postawił sobie następujące częściowe cele: 1) zbadać, jakie struktury psychiczne przedstawiają jego słuchacze, 2) ustalić możność i granice słusznego oceniania innych, 3) zbadać, jak formułują sobie słuchacze ideał nauczyciela i jakie typy nauczycielskie przechowali w swoich wspomnieniach. Przede wszystkim autor zapoznał swoich słuchaczy z książką Sprangera „Lebensformen”. Następnie słuchacze określali do jakiego z 6 typów psychicznych, wyróżnionych przez Sprangera, każdy z nich siebie zalicza. Był to wstęp do poznania słuchaczy. Głębsze ich poznanie nastąpiło dwoma drogami: bezpośrednią i pośrednią. A więc przede wszystkim słuchacze pisali własne charakterystyki i to dowolnie, albo swobodnie, albo według planu badań ustalonego dla dzieci w Lubece. Następnie odpowiadali na szereg pytań, dotyczących przeważnie zagadnień pedagogicznych, a jednak sięgających w głąb psychiki nauczycielskiej. Pytania były rozmyślnie przez autora tak dobrane i tak rozmieszczone, żeby słuchacze nie mogli się domyśleć istotnego celu tej próby i dedukować odpowiedzi z typu struktury psychicznej, do jakiej zaliczyli się poprzednio. Opracowanie materiału wykazało, że najliczniej reprezentowane były wśród słuchaczy struktury socjalna i estetyczna, najslabiej polityczna i że poznanie pośrednie harmonizowało z wynikami analizy charakterystyk.

Badanie nad umiejętnością sądzenia innych, polegało na kilku próbach, a mianowicie: a) charakteryzowaniu innych, b) osądzaniu inteligencji uczniów, c) ocenie prac piśmiennych i d) ocenie odpowiedzi ustnych. Ponieważ zrobienie charakterystyki tego samego dziecka przez wszystkich uczestników grupy było niemożliwe, autor polecił słuchaczom charakteryzować główne postaci z utworu Goethego „Herman i Dorothea” i znów albo zupełnie swobodnie, albo według schematu. Nauczyciele wypowiadali się również w sprawie trudności, jakie nastrecza robienie charakterystyk i znaczenia systematycznych obserwacji. Z próby tej i tych wypowiedzi autor wyciąga cały szereg wniosków, z których najważniejszy jest ten, że każdy widzi innych przez okulary, jakie mu jego własna natura włożyła, a więc ocena ucznia zależy od struktury psychicznej nauczyciela. Z tych wniosków teoretycznych wyciąga autor cały szereg wniosków praktycznych.

Aby zbadać czy nauczyciele umieją oceniać inteligencję swoich uczniów, autor polecił słuchaczom uszeregować uczniów każdemu w jego klasie według stopnia inteligencji, następnie po kilku miesiącach zalecił próbę powtórzyć, niezależnie od pierwszej. Jednocześnie słuchacze mieli zdawać sprawę z subiektywnych wrażeń, jakich doznawali przy ocenie. Okazało się, że w wielu wypadkach różnice w tych dwukrotnych ocenach były bardzo duże, szczególnie dużo rozbieżności okazało się przy ocenie uczniów średnich. Najmniejsze różnice w ocenach przypadły na typy obiektywne, intelektualne, analityczne i teoretyczne. Również olbrzymie różnice zachodziły między ocenami jednych i tych samych prac piśmiennych dzieci. Oceniano prace piśmienne ze względu na treść, formę i ortografię. Przekonano

się, że różnice między ocenami były ogromne, że po zsumowaniu stopni wahały się one między 111 — 149. Stąd wysnuwa autor wniosek, że ocena zależy od subiektywnej postawy oceniającego, a ta znów od jego struktury duchowej. Również od struktury psychicznej oceniającego zależą oceny odpowiedzi ustnych. Przed całą grupą jedna z uczestniczek miała lekcję z 4-ma dziewięcioletnimi dziewczynkami. Uczestnicy Koła natychmiast podczas lekcji oceniali odpowiedzi dziewcząt także z kilku względów. Po zsumowaniu oceny wahały się między 40 — 53. Opinie wszystkich uczestników, co do wartości oceny przez stopnie były jednomyślne. Stopnie należy usunąć, gdyż 1) sprawiedliwa ocena jest niemożliwa, a 2) różnice jakościowe w pracach dzieci nie mogą podlegać ocenie ilościowej. Oceny stopniowe powinny być zastąpione krótkimi charakterystykami pracy dzieci. W tych charakterystykach należałoby przede wszystkim podkreślić, w jakim stosunku są wyniki pracy dziecka do jego uzdolnień. Proszeni o to, aby dali obraz idealnego nauczyciela uczestnicy Koła pracy scharakteryzowali ideał nauczyciela w ten sposób, że zabarwili go właściwościami swojej własnej natury. Albo podnosili cechy, które sami posiadali, albo te, których brak w sobie stwierdzali. Również do oceny swoich dawnych nauczycieli przykładali miarę własną, to znaczy najbardziej pociągającym dla nich nauczycielem był ten, który posiadał strukturę podobną do ich własnej.

Według autora ustosunkowanie się dziecka do nauczyciela musi być zależne od struktury psychicznej dziecka — tylko idealny nauczyciel, w którego psychice wszystkie struktury są ze sobą szarmonizowane z silną przewagą jedynie struktury estetycznej i społecznej jest w stanie zadowolnić każde dziecko. Poza tem dziecko czuje się dobrze tylko z takim nauczycielem, którego struktura odpowiada jego własnej.

A więc wniosek końcowy: tworzyć w szkołach szereg kursów, pomiędzy którymi dzieci mogłyby swobodnie wybierać, a przez to dokonywać i wyboru nauczycieli. W ten sposób jedynie zapewni się dzieciom istotne zrozumienie i należytą ocenę ich wysiłków. Będzie to również nieomylny sposób odsunięcia od zawodu nauczycielskiego nieodpowiednich jednostek, gdyż nie będzie mógł pozostać w zawodzie, ten, kto stale przez dzieci będzie pomijany. Przed tym wnioskiem końcowym staje czytelnik zaskoczony. Więc przez użycie takich środków negatywnych chce autor zapewnić dziecku najodpowiedniejszego nauczyciela, więc taki jedynie znajduje sposób, aby właściwy człowiek zajął właściwe miejsce? Poza tem sam pomysł organizacji szkolnej jest tak nierealny, że nie warto się nad nim zastanawiać, bardzo problematyczną również wydaje się teza postawiona przez autora, że wychowanie dzieci powinno się odbywać przez typy im pokrewne. Nie w tych też wnioskach leży wartość książki. Książka jest niezmiernie ciekawa przez metodę pracy, jaka jest w niej zastosowana. Autor jednocześnie bada, uczy, badanych i sam z nimi tworzy swoją pracę. Pracuje z nauczycielami nad psychologią nauczyciela i to metodami ściśle naukowymi. To też książka daje cały szereg doskonałych obserwacji, trafnych charakterystyk różnych typów nauczycielskich, bardzo dobrych analiz, a ideał nauczyciela, który autor formułuje, pociąga i zniewala.

W. Dzierzbicka.

Sprawozdania i oceny.

K. BAKSZEWICZOWA. *Nauka i technika pisania.* Wilno 1927.

Wśród metodyk nauczania przedmiotów szkoły powszechnej metodyka pisania należy do działów najbardziej zaniedbanych. Nie podchodzi się przynajmniej do tego zagadnienia z punktu widzenia techniki; o nauce pisania, linii rozwojowej i następstwie szczegółów decydują względy inne, zgoła nie technicznej natury. To też z prawdziwą satysfakcją zanotować należy zjawienie się oryginalnej pracy, napisanej z dużą znajomością rzeczy i wielką siłą przekonywującą; znać z niej, że autorka daje tę książkę społeczeństwu jako owoc pracy całego życia.

Naukę i technikę pisania traktuje p. Bakszewiczowa na tle ogólnej teorii ruchu. Słusznie podkreśla autorka, że prawa naszych ruchów wszelkiego rodzaju są jednakowe, że działają i przejawiają się niezmiennie podczas wykonywania każdej czynności. Drogą umiejętnej i przenikliwej obserwacji ruchów podczas gry na fortepianie, rąbania drzewa, koszenia, czerowania, haftowania i t. d. buduje autorka teorię naturalnego ruchu pisarskiego, opartego na harmonii i oszczędności wysiłku. Wywody p. Bakszewiczowej cechuje gruntowna wiedza, konsekwentne i wyraziste rozplanowanie materiału, wreszcie jasne i praktyczne ujęcie.

Pracę tę należy gorąco polecić nauczycielom i rodzicom; czyta się ją z zainteresowaniem, a jako rozprawka nawskroś praktyczna przyczyni się ona ponadto do ustalenia i ugruntowania opinii w dziedzinie, pomijanej u nas dotychczas milczeniem.

St. Sal.

H. REMISZEWSKA - PAWŁOWSKA, Dr. Z. Klukowski, L. Pawłowski. *Szkoły im. Zamojskich w Szczebrzeszynie. (1811 — 1926). zarys dziejów.* Nakład Dyrekcji Państw. Seminarjum Naucz. M. im. Zamojskich. Szczebrzeszyn 1927. Druk Drukarni Sejmikowej w Zamościu.

Z pośród wielu wydanych w ostatnich latach t. zw. ksiąg pamiątkowych czy jubileuszowych różnych szkół dodatnio wyróżnia się swoim pociągającym wyglądem zewnętrznym, oryginalnym układem i ciekawą a poważną treścią praca, wydana ku uczczeniu 10-lecia seminarjum nauczycielskiego w Szczebrzeszynie.

Książka ta, skromnie nazwana przez autorów „zarysem dziejów”, a obejmująca ok. 260 str. + kilkadziesiąt ilustracji i tablic, składa się z 3 części:

I. Szczebrzeszyn i jego dzieje w zarysie (str. 48) — oprac. H. Remiszewska - Pawłowska.

II. Szkoły im. Zamojskich w Szczebrzeszynie (1811 — 1852) — str. 82 — oprac. dr. Z. Klukowski.

III. Państw. Seminarjum Nauczycielskie Męskie im. Zamojskich w Zamościu i Szczebrzeszynie (1916 — 1926) str. 100 — oprac. L. Pawłowski.

Część I zapoznaje nas w sposób staranny i niekiedy wprost drobiazgowy z dzisiejszym Szczebrzeszynem i jego dziejami od czasów najdawniejszych.

Oddawna już przecież słyszymy i czytamy w różnych pismach (szczeg. krajoznawczych) nawoływania do opracowywania zarysów monograficznych różnych miejscowości, powiatów i t. p. Otóż praca p. Remiszewskiej stanowi właśnie jakby próbę, a zarazem wzór podobnych zarysów — i w tem leży m. in. wartość tej części książki. Oprócz tego jest to

dziś pewnie jedyne przystępne źródło do poznania jednego z najstarszych miast polskich i jego historii.

II. cz. książki, obejmująca jakby żywą i niezmiernie ciekawą kronikę szkół im. Zamojskich w Szczecbrzeszynie w latach 1811 — 1852, posiada wielką wartość dla historyków szkolnictwa polskiego.

III. cz. przedstawia nam dzieje i pracę wychowawczą Państw. Seminarjum Naucz. M. w Szczecbrzeszynie w ciągu 10 lat istnienia. Ta więc dopiero część jest odpowiednikiem — jakżeż niepodobnym — wspomnianych na wstępie ksiąg pamiątkowych, jubileuszowych i t. p.

Autor omawia tu historję powstania seminarjum, podkreśla trudności, z jakimi musiała walczyć instytucja szkolna, stwierdza stały postęp w materialnem uposażeniu szkoły, pracy pedagogicznej i dydaktycznej i jej rezultatach. Uzupełniona jest licznymi tablicami, wykresami, danymi statystycznymi i t. p.

Do nielicznych wad książki zaliczyć można niedość staranną korektę, niezupełnie udane wykonanie niektórych ilustracji.

Możnaby także polemizować z niektórymi wywodami ogólniejszej natury autora III części np. sprawa szkół w małych prowincjonalnych miastach, sprawa szerszego omówienia pracy dydaktycznej i t. p.

Książka ta w zupełności zasługuje na umieszczenie jej w bibliotece szkolnej.

W.

Przegląd czasopism obcych.

SCHULREFORM (Reforma szkolna), łącznie z pismami Schaffende Arbeit (Praca twórcza) i Lehrerfortbildung (Dokształcanie nauczycieli), miesięcznik, Wiedeń — Lipsk — Praga. Zesz. 7 i 8 — 9, lipiec, sierpień — wrzesień, 1927.

Współczesny ruch szkolny. Oświata na Łotwie i w Estonji. Ze sprawozdania o ideologii, organizacji i stanie szkolnictwa w krajach nadbałtyckich: jednolita sześcioletnia szkoła powszechna dla dzieci od lat ośmiu, obowiązkowe dalsze kształcenie w szkołach różnego typu, szerokie uwzględnianie potrzeb mniejszości narodowych, jako wynik autonomji kulturalnej, nieobowiązkowe nauczanie religji, będące w szkolnictwie wyrazem istniejącego rozdziału państwa i kościoła, wreszcie szkoła pracy, jako metoda uznana i zalecana — oto cechy charakterystyczne. Nauczycielstwo (łącznie z Litwą), zorganizowane w Pedagogiczną Spółnotę Pracy, garnie się na Kursy Dokształcające, bierze udział w Zjazdach, poświęconych kwestjom ideologicznym, Młodzież Czerwonego Krzyża prowadzi w pierwszej linii walkę ze spożyciem alkoholu i nikotyny, owocną na tle ogólnej polityki w tym względzie, znajdując poparcie wszystkich sfer społeczeństwa. Opierając oświatę na powyższych przesłankach, Estonia i Łotwa, państwa, istniejące od 1918 r., posiadają 5 — 6% analfabetów. Nowa postać szkolnictwa austriackiego (ustawa z sierpnia 1927 r.).

Rozprawy pedagogiczne. Niemieckie podręczniki do nauki historii i czytanki. Autor stwierdza, że nauka szkolna w Niemczech odbywa się w wielu wypadkach w dawnym militarystycznym i monarchistycznym duchu, że podręczniki szkolne uniemożliwiają pracę na rzecz pokoju i braterstwa narodów. Stwierdza to Kawerau w świeżo wydanej broszurze, poddając krytyce stronne oświeclanie faktów historycznych. Pomija natomiast rażący brak republikańskiego punktu widzenia, potrzebę wychowania we współczesnym duchu państwowym. W podobny sposób maluje „sytuację podręcznikową” broszura wydana przez fundację Carnegie na rzecz pokoju, podnosząc nieliczne zmiany na lepsze (z Austrią na czele patrz reforma szkolna!). — Rola instynktu ruchu, jako czynnika wychowawczego, Rokoko w życiu i w sztuce.

Praktyka szkolna. Typowe sylwetki dzieci w wieku szkolnym. Wychodząc z za-

łożenia, że analiza charakterów może doprowadzić do wyróżnienia pierwiastka ogólnoludzkiego, rozwojowego — typowo dziecięcego — i czysto osobowego, autor przedsięwziął poznanie osobowości dziecka w wieku szkolnym. Pragnąc zachęcić nauczycielstwo do pracy badawczej, zwrócił się do członków Spółnoty o nakreślenie szeregu konkretnych obrazów psychiki dziecięcej (z uwzględnieniem wieku, płci, środowiska), przy czym należało oprzeć się na dzieciach o przeciętnych typowych skłonnościach i wybrać cechy, bez których osobowość ucznia jest nie do pomyślenia. Krytyczne zestawienie wyników obserwacji dało szereg sylwetek dzieci od lat sześciu do trzynastu. Punkt ciężkości polegał na uchwyceniu „plastyki rozkwitającego życia”. W wyniku należy stwierdzić, że postawa dziecka wobec otaczającego świata zależy od rozwoju duchowej struktury, przy czym zzewnątrz wchłania tylko to, „co odpowiada całokształtowi przeżyć”. Jako przykład zjawiska z życia podniesionego wskutek obserwacji i przemyślenia do godności zagadnienia, autor podaje opracowany przez siebie szkic „O śmiechu u dzieci”. Dalsze artykuły z zakresu praktyki szkolnej: Nowe gry cieniów (przyczynek do podniesienia sceny dla młodzieży i ludu). Gimnastyka szkolna, jako właściwe dzieciom ćwiczenia cielesne, Nowy nauczyciel gimnastyki ortopedycznej, Kultura lewej ręki, Wypracowania klasowe czy domowe? Autorka staje w obronie prac domowych, popiera klasówki, obstawione warunkami „domowymi” (dostateczna ilość czasu, dostęp do źródeł), chce doprowadzić do zupełnego opanowania formy, stylu i treści. Klasa, jako społeczność pracy w ujęciu Gaudiga i zastosowanie w szkole ludowej.

DIE DEUTSCHE SCHULE (Szkoła Niemiecka), organ Związku Niemieckiego Nauczycielstwa, Lipsk, Nr. Nr. 6, 7, 8, 9, czerwiec — wrzesień, 1927.

O życiu i dziełach wybitnych pedagogów: Pedagog czynu — w 200-lecie rocznicy śmierci A. H. Francke'go, ku pamięci R. Lehmann'a, K. A. Zeller — przyczynek do historii pestalozzianizmu w Niemczech, J. B. Basedow, jako wychowawca własnych dzieci. — Przeciwko nowej myśli pedagogicznej wraz z wszystkimi jej konsekwencjami występują autorzy rozpraw teoretycznych: Religia, nauczanie religii i skłonności religijne u dzieci. Wobec rozbieżności w poglądach, zarówno co do istnienia, jak i ujęcia skłonności religijnych u dzieci (np. jako skłonności do pogłębienia światopoglądu), autor chce pozostawić dyskusję w płaszczyźnie czysto naukowej, a jako punkt wyjścia dla wskazań natury pedagogicznej obiera dorobek kultury religijnej, pozytywnie istniejącej. — Od przyrody do kultury w postrzeganiu. Autor krytykuje przyrodniczą teorię postrzegania, metodę sensualistyczną w pedagogice i szkołę pracy, jako poświęconą kształceniu zmysłów. Przeciwstawia metody, oparte na czynniku kultury, jako decydującym dla postrzegania. Ostateczną instancją jest wiedza i dlatego wybiera nauczanie książkowe. — Światopogląd, a wychowanie niemieckie. Pedagogika współczesna nie zakresła zgóry ideałów wychowawczych, nie do ustalenia zresztą wobec braku kryterium, lecz bada skłonności dziecka, stwarzając doraźne cele natury wychowawczej. Tak pojęta nauka o dziecku mogła stać się międzynarodową. Przestaje nią być z chwilą, gdy ustalone formy rozwoju psychiki dziecka wypełniają się treścią w zależności od otoczenia, stosunków społecznych, kultury narodowej i wogóle — całokształtu warunków życiowych — innych dla każdego osobnika. Osobowość dziecka nie może być więc traktowana w skali międzynarodowej i poznanie psychiki młodzieży niemieckiej z jednej strony — z drugiej zaś znajomość ducha i światopoglądu niemieckiego muszą doprowadzić do rozbudowy pedagogii narodowej. — Wychowanie przez pracę: Uzasadnienie psychologiczne i następstwa pedagogiczne (krytyka szkoły pracy). — Wiadomości pedagogiczne i obszerna bibliografia uzupełniają treść każdego numeru.

DIE QUELLE (Źródło). Wiedeń, nakładem Niemieckiego Wydawnictwa dla Młodzieży i Ludu, miesięcznik, będący połączeniem pisma „Sztuka i Szkoła” i „Miesięcznika Reformy Pedagogicznej”.

Zeszyty: 2, 3, 4, 7, 8, 9, luty — kwiecień, lipiec — wrzesień 1927.

Dział „Nauka i Wychowanie” zawiera bogaty materiał doświadczalny z praktyki szkolnej: Rozmowy uczniów i społeczność klasy w pierwszym roku nauczania (ciąg dal-

szy). „Rozmowy uczniów i pierwsze ich poruszenia w szkole” pod kierunkiem bacznej subtelnej wychowawczyni i nauczycielki, P. Deutscher, kierowniczkii szkoły doświadczalnej, nabrały wprost symbolicznego znaczenia, jako punkt wyjścia, środek i cel ogromnej pracy, jakiej dokonała z uczniami i z samą sobą (Przegląd czasopism w Pracy Szkolnej z marca r. b.). Przedewszystkiem należało wytworzyć formy współżycia: dzieci musiały uważać wzajemnie na siebie, pomagać w pracy, oceniać siebie i innych, a przede-wszystkiem umieć mówić — zadawać pytania, udzielać odpowiedzi i opowiadać. Te elementarne, zdawałoby się, „poruszenia” puściły w ruch całą robotę szkolną. Sztuczne naprowadzanie i umyślne pytania nauczycielki stały się zbyteczne wobec czynnej postawy dzieci. Pobudzając się wzajemnie do pytań, odpowiedzi i krytycznych uwag, wytworzyły bodźce, płynące od nich samych i społeczność klasy została osiągnięta. — Nagroda i kara w klasie, będącej społecznością życia. — Zadanie szkoły podstawowej (Hauptschule), jako instytucji wychowawczej. — Klasa, jako społeczność życia i pracy (Punkty wyjścia do dyskusji nad poszczególnymi zagadnieniami, wyłoniłymi z tematu, opracowanego przez nauczycielstwo doświadczalnych klas Wiednia). Główne punkty niezmierzonej szczegółowej klasyfikacji: I grupa zagadnień: Psychologia życia zbiorowego: wpływowe siły wewnątrz klasy, podlegający wpływom, odrzuceni i wykluczeni, samotni i niezauważeni, tworzenie się grup wewnątrz klasy, zmienne stosunki społeczne. II. Klasa a porządek. III. Dydaktyka pedagogiki pracy. IV. Klasa przy zabawie i w czasie przerwy. V. Stosunek klasy do innych społecznoś. Oprócz obserwacji, odpowiadających powyższej klasyfikacji, należy podać charakterystyki poszczególnych dzieci i klasy, jako całości. — „Od strzechy do drapacza chmur”. (Zarys lekcji, jako przyczynek do koncentracji w szkole miejskiej). „Historja budowy domu” nastęrczyła wiele możliwości dla przeprowadzenia koncentracji. Czasy przedhistoryczne (w okolicy znajdują się jaskinie i ślady podziemnych przejść), geografia okolicy z lekkim naciągnięciem do upatrzonego z góry rozpoznawania czterech stron świata i wiele innych pokrewnych tematów, z racji potrzeb nauczania, złożyły się na „koncentrację”, pojętą w tym wypadku zbyt encyklopedycznie. — Urywek z przeszłości w północnym lesie Wiedeńskim (Nauczanie zbiorowe z zakresu krajoznawstwa w szkole wiejskiej). — Radosna lekcja czytania w szkole wiejskiej (4 — 5 rok nauczania) stanowiła próbę pobudzenia twórczości dziecięcej. W wierszyku o czerwiu drzewnym brakowało zakończenia, znanego z przeczytanej powiastki. Wobec tego wypadło je ułożyć, przyczem próba pisania wierszy wypadła bardzo dobrze. Nauczycielka zastrzegła się, że nie chce fabrykować poetów, lecz dać ujście fantazji dziecięcej, tak jak przy rysunkach i wypracowaniach. — Dalsze artykuły z zakresu praktyki szkolnej: Nauka czytania, jako praca, Lekcja pisowni w szkole wiejskiej, Bajki Grimma w szkole, O zastosowaniu mikroskopu w nauczaniu, Wprowadzenie dzieci w szkole wiejskiej w rozumienie mapy okolicy, Koncentracja w nauczaniu (grupa przyrodn.-matem. w ogólnej szkole średniej), Pielęgnowanie kwiatów w pokoju szkolnym, „Wycieczka” (Analiza wypracowań młodocianych). Inne artykuły z tego samego działu: O ruchu wśród młodzieży niemieckiej, Doświadczenia w niemieckich szkołach średnich Wiednia (sprawozdanie statystyczne i pedagogiczne), Doświadczenia z prac maturalnych. W setną rocznicę śmierci Pestalozzi'ego.

L'ENSEIGNEMENT PUBLIC (Nauczanie Publiczne), Paryż, Nr. 6 i 7, czerwiec i lipiec 1927.

Szkoły praktyczne, Praca ręczna szkolna (dwa artykuły tego samego autora). Wyrazem stosunków, jakie zapanowały w przemyśle, jest prawo z r. 1919, orzekające, że młodociani w wieku od 14—18 lat, zatrudnieni w rzemiośle, mają prawo do kształcenia zawodowego. Zachodzi potrzeba rozbudowy odpowiedniego szkolnictwa, przyczem szkoły zawodowe winny stanowić ośrodki rozwoju krótkotrwałych kursów zawodowych. Praca ręczna w szkole powszechnej nabiera nowego znaczenia, jako okres przygotowawczy, lecz nie w sensie umiejętności technicznych. Bezpośrednie zetknięcie się ze światem realnym, poznanie właściwości różnych rzemioł może oddać usługi przy obiorze dalszego kierunku, sprecyzować powołanie ucznia i spopularyzować ideę kształcenia zawodowego. — Higiena uczniów a kooperacja szkolna. Higiena może być zaprowa-

dzona w całej swej rozciągłości, jako czyn młodzieży zrzeszonej. Kooperacja pobudza wolę i karność, powołuje organizację, zdobywa pieniądze, a co najważniejsza — stwarza opinię poza szkołą. Środki materialne mają znaczenie pierwszorzędne, gmina bowiem, przekonawszy się poglądowo o celowości wydatków, niejednokrotnie je przejmując i włącza do budżetu szkolnego (środki antyseptyczne, „posterunek czystości” — mydło, ręczniki, umywalnia o wielu kranach...). Zorganizowana praca nad utrzymaniem czystości w szkole i koło siebie, nad podniesieniem zdrowotności wznieca uczucie solidarności, wykazując osobistą korzyść z pracy dla społeczności. Obrani „oficerowie sanitarni” czuwają nad zdrowiem kolegów i otoczenia domowego, badają rozwój fizyczny i wady ustrojowe, co prowadzi niejednokrotnie do wyświetlenia przyczyn złych postępów w nauce, racjonalnego rozmieszczenia i odpowiedniego traktowania niektórych uczniów. Jednym z ważnych zadań kooperatywy szkolnej, o wielostronnem znaczeniu wychowawczem, jest przyrządzanie ciepłej, zdrowej strawy. Uczniowie w domu niedość odżywiani, czy zmuszeni poprzestawać na „suchem” otrzymują racjonalny posiłek, ogół nabiera dobrych przyzwyczajeń, poznaje higienę odżywiania i uczy się praktycznie gospodarstwa. Czystość w szkole, czystość osobista, higiena życia codziennego, higiena zapobiegawcza, przeciwdziałanie rozwojowi wad ustrojowych — oto zadania, spełniane przez zrzeszenia uczniowskie w szkołach ludowych Francji. — Metoda angielska przy pisaniu wypracowań. Angielska Komisja państwowa do spraw nauczania, przypisując duże znaczenie wychowawcze teatrowi, zaleca wypracowania w postaci utworów dramatycznych, jako najlepiej odpowiadające psychice dziecka i wrodzonemu zmysłowi dramatycznemu. Z początku uczniowie mimiką odtwarzają krótkie wierszyki, następnie zbiorowo opracowują formę dramatyczną dla bajek, opowiadań, wydarzeń historycznych. Wreszcie dochodzą do utworów samodzielnych, posilkując się poczęści materiałem historycznym. — Resztę obu numerów wypełniają artykuły historyczne, materiały dotyczące zmian w szkolnictwie, teksty rozporządzeń i wyniki egzaminów państwowych.

A. Ł.

ODPOWIEDZI REDAKCJI.

Kol. „Zorz.” Zalesie. List. Sz. Kolegi skierowaliśmy do Centr. Biura Kursów dla dorosłych. Obiecano nam sprawę załatwić.

Kol. Uljasz. Nawajowa Góra. Prosimy o przysłanie referatów — dopiero po przeczytaniu możemy dać odpowiedź. Artykuły są honorowane.

Kol. Komorowska, p. Ostrołęka. Spis podręczników wysłaliśmy listownie.

Kol. Stawicki — Ognisko w Ostrowiu Pozn. Wysłaliśmy odpowiedź listowną.

TREŚĆ NUMERU 8-go: 1) Flor. Znaniecki: Funkcje społeczne nowoczesnej szkoły. 2) St. Usarkowa: O szkoły doświadczalne w Polsce. 3) M. Szczawińska: Współdziałanie dzieci w pracy wychowawczej (dokończenie). 4) Z. Niedzielska: Próba usystematyzowania pracy wychowawczej w szkole. 5) B. Kubiński: Pory roku w programie nauki. 6) R. Grus: Śpiewnik dziecięcy. 7) B. K.: Okólnik Nr. 24. 8) Z literatury obcej: W. Dzierzbicka: Döring: Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers. 9) Sprawozdania i oceny. 10) Przegląd czasopism obcych. 11) Odpowiedzi Redakcji.

Redaktor: MARJA LIBRACHOWA.

Wydawca w Imieniu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i redaktor odpowiedzialny: ROMAN TOMCZAK.

Odbito w drukarni „Robotnika”, Warecka 7.