



FRANCISZEK ZAWADZKI.

Cele nauczania historii w szkole*).

Koncepcja celów nauczania historii nie jest czymś stałym, lecz zmienia się, różną będąc w różnych epokach i różnych krajach. Historia bowiem, jako przedmiot nauczania zbyt silnie wiąże się z życiem narodu, by nie ulegać wpływom potężnych prądów życia dziejowego. Prądy społeczne, polityczne, moralne, ideały pedagogiczne epoki, stan samej nauki historycznej, struktura społeczna i polityczna kraju — wszystko to są czynniki, które stwarzają, które kształtują panującą koncepcję celów nauczania historii.

Gdy same te czynniki ulegają w swej istocie głębokim niejednokrotnie przemianom, gdy w samym życiu narodu różne prądy podnoszą się, opadają i znikają, stwarzając tak głębokie, tak różnemi barwami grające falowanie życia, — nic tedy dziwnego, że z niem zmienia się nieraz i pogląd na zadania szkolne nauki, oświeclającej przeszłość narodu i ludzkości.

Lecz gdy świadomi jesteśmy tego, jakie czynniki oddziałują, jakie *mogą* oddziaływać na koncepcję celów, które temu nauczaniu mogą przyświecać, możemy postawić sobie pytanie, czy te czynniki powinny, czy mają oddziaływać przy świadomej pracy konstruowania tych celów. Może właśnie należy, powinno się przeciwstawić — w imię wyższych ideałów — tym lub innym wpływom, idącym z pewnych źródeł życia dziejowego. I niewątpliwie były w pewnych epokach u niektórych narodów oddziaływania na nauczanie historii tego rodzaju, że niepodobna nie uznać ich za niepożądane. W niedawnej wszak jeszcze przeszłości Wilhelmskie Niemcy narzucały jako cele nauczania historii apoteozowanie dynastji Hohenzollernów, wpajanie myśli, iż wojna r. 1870-71 stanowi szczyt pochodzu dziejowego, zaprzęgały w szkole historję do celów bieżącej polityki rządu Bismarkowskiego zwalczania socjal-demokratów czy budzenia nienawiści do Polaków. Takie lekcje historii nie kształciły, rzecz prosta, umysłów, nie wychowywały dusz, lecz paczyły je i zatrzymywały jadem nienawiści i fał-

*) Odczyt z cyklu organizowanych przez M. W. R. i O. P., wygłoszony przez Radjo dn. 10. X.

Nauczanie historii obudzić winno *zainteresowanie* życiem narodu własnego przede wszystkim, ale także i innych narodów, twórczością w różnych dziedzinach w kolejnych epokach, a tem samem winno zainteresować życiem zbiorowem w teraźniejszości i przyszłości. Przełamać trzeba krąg ciasnej i sobkowskiej nieraz myśli rozwijającego się indywiduum i nauczyć dopatrywać się żywych, istotnych wartości w tem, co dotyczy spraw, interesów, aspiracji szerszego środowiska, społeczeństwa, narodu, państwa, ludzkości.

Budząc zainteresowanie do spraw i życia zbiorowości ludzkiej, lekcje historii winny torować drogę zrozumienia i odczucia, jaki ogrom, jaki bezmiar trudu i pracy ponosi każde pokolenie narodu nad dźwiganiem życia na wyższy poziom w zakresie kultury zarówno duchowej, jak i materialnej. Niech wzniecą one ukochanie tych trudów przeszłości, potęgujących pierwiastki dobra, piękna, prawdy w życiu. Niech w promieniach ukochania tej twórczości i pracy kształtuje się przywiązanie do ziemi swej i miłość ojczyzny, jako wielkiej, wspólnej wartości duchowej, dla potęgowania której pracować, żyć i umierać należy.

Wprowadzając w życie i działalność pokoleń minionych, pokazując wysiłek rzesz ludzkich, lekcje historii przyczynią się do wpojenia myśli, iż każda jednostka swoim postępowaniem i działaniem w pewnej mniejszej lub większej mierze wpływa dodatnio lub ujemnie na bieg życia zbiorowego, na sumę zła lub dobra w społeczeństwie. Tem samem mają budzić poczucie odpowiedzialności w kształtującej się duszy ludzkiej, świadomość, iż każdy ponosi ją w pewnej mierze za losy tej, czy innej dziedziny życia i twórczości narodu.

Rozglądając się w przeszłości, wpatrując się w obraz minionych wieków, dostrzeże młode pokolenie, dzięki lekcjom historii, iż niektóre jednostki osiągnęły szczyty ducha, wysiłkiem wielkim dokonały dzieł niepopolitych, odegrały wybitniejszą rolę, pozostawiły ślad głęboki i trwały swej działalności. Niech przez to poznanie życia i dzieł tych ludzi wprowadzi historia młode pokolenia na wielkie przestworza bezgranicznej siły i bogactwa ducha ludzkiego. Niech nauczy czcić i kochać prawdziwie wielkich ludzi, przede wszystkim swego narodu, ale również i innych narodów, i nie w jednej jakiejś dziedzinie życia czy działalności, lecz w różnych jej sferach, by szereg wybitnych, godnych naśladowania jednostek w dziejach nie ujęty był jednostronnie, nie zamykał się w jednym tylko typie człowieka, ale obejmował całą różnorodność wielkich dusz i pięknych czynów ludzkich.

Jeżeli przy realizacji powyższych celów zmierzamy do obudzenia i kształtowania uczuć społecznych, etycznych, altruistycznych w duszy młodzieży, jeżeli budzimy w dojrzewającej jednostce zainteresowanie życiem społecznem, życiem narodu, ludzkości, jeżeli w ten sposób stwarzamy uczuciowe impulsy do należytego działania, do czynu społecznego, to jednocześnie, w równej mierze wytwarzać w niej winniśmy intelektualne warunki, intelektualne dane do działania skutecznego, do czynu płodnego w wartościowe wyniki. Wszak młodzież uzbrojona w pewną wiedzę i w pewną kulturę historyczną pójdzie w życie, aby swym czynem, swem działaniem zbiorowem, siłą dokonywanych faktów, historję tworzyć, dzieje w pewien sposób kształtować.

To też w zakresie podnoszenia kultury intelektualnej umysłów mło-

dzieży, nauczanie historii ma przed sobą poważne, doniosłe bardzo zadania. Powinno ono rozwinąć zdolność, wyrobić umiejętność myślenia w kategoriach społecznych, państwowo - narodowych, winno zaprawić i usprawnić umysł w głębszym ujmowaniu związku przyczynowego między zjawiskami życia społecznego, narodowego, państwowego. W tej dziedzinie tyle jest powierzchowności, tyle błędnego, opaczego pojmowania rzeczy. Nauczyć myśleć w tej dziedzinie, jest to zadanie o wielkiej doniosłości nie tylko w zakresie teorii, ale i w zakresie praktyki społecznej i państwowej. Przy pogłębianiu tem nie można, rzecz prosta, pominąć życia państwowego. Wskazać, jak nieskończenie cernym skarbem jest własne, niepodległe państwo, jak znacznie może się ono przyczynić do stworzenia warunków, sprzyjających rozwojowi i wydatnej pracy narodu, jak ściśle szczęście i pomyślność poszczególnego obywatela wiąże się i splata z pomyślnością i rozkwitem państwa. Od jakich wreszcie warunków zależy pomyślny rozwój państwa, jakie mu mogą grozić niebezpieczeństwa. Pogłębić świadomość i zrozumienie tych spraw stanowi walne zadanie i cel nauczania historii.

Jedno z najważniejszych wreszcie zadań, jakie stoją przed nauczaniem historii, jak sądzę, polega na doprowadzaniu umysłu młodzieży do zrozumienia teraźniejszości, jako wyniku sił działających w poprzednim okresie, jako pewnej fazy w rozwoju dziejowym społeczeństwa, jako momentu dynamicznego o różnorodnych tendencjach i pierwiastkach, których genezę i istotę tem dokładniej i gruntowniej znać trzeba, im skuteczniej się chce pracować dla tworzenia, dla budowania przyszłości.

Im w pełniejszej mierze cele te będą osiągnięte, tem większe prawdopodobieństwo popełniania przez młode pokolenie mniejszej ilości błędów w ujmowaniu, rozumieniu, przewidywaniu tych zjawisk dziejowych, państwowych, społecznych, które przynosi, przed którymi stawia, żądając natarczywie odpowiedzi, wartki, szumiący potok życia nowoczesnego. Zarazem tem większe prawdopodobieństwo należytej koordynacji w działaniu rzesz szeregowych obywateli i pracowników na różnych placówkach z wysiłkami wielkich dusz narodu, wybitnych twórców przyszłości w ich ciężkich zmaganiach z chaosem życia, w którym obok pierwiastków wyższych wszak tyle pierwiastków upadku i rozkładu. Bez tej to koordynacji, jak wiemy, nie ma rzetelnego postępu, a jest zastój i rozprężenie życia zbiorowego.

Wreszcie w szeregu celów, jakie należy wytknąć nauczaniu historii, nie można pominąć i tego, że lekcje historii powinnyby przynieść pewne poznanie ważniejszych metod naukowego badania historycznego, odwarzającego różne momenty minionej przeszłości na podstawie źródeł, dokumentów historycznych. Nie jest to cel bez znaczenia i w życiu praktycznem, wszak niemal każdy z nas w drobnym bodaj stopniu wykonywa pracę zbliżoną poniekąd do pracy historyka, gdy np. na podstawie przeczytanej gazety, czy listu, próbuje odtworzyć, jak się rzecz miała i powinien właśnie umieć ustrzec się przed błędami, które snadnie popełni, nie mając pojęcia o metodach krytyki historycznej.

Takby, jak sądzę, należało ująć całokształt celów, mających przyswiecać nauczaniu historii. Pragnąłbym do powyższego dodać jeszcze parę uwag, zmierzających do usunięcia możliwych w tej dziedzinie nieporozumień. Jeżeli podnosiłem i to z dużym naciskiem wychowawcze walory

w nauczaniu historii, to, oczywiście, nie w tym sensie, aby lekcje historii należało wypełnić, czy też przeplatać jałowem moralizatorstwem. Chodzi o rzecz inną, nie o kazania moralizatorskie, chodzi o pełnię możliwą przeżycia w świadomości młodzieńczej niektórych bodaj momentów dziejowych, w których walory powyższe tkwią potencjalnie. Jakie to są momenty, jak je wybrać na to gotowej recepty nie mam, jest to rzecz indywidualności nauczyciela.

Można byłoby też ewentualnie wysunąć zarzut, iż chęć wydobywania wartości wychowawczych z lekcji historii, może snadnie naprowadzić na manowce tendencyjnego, fałszywego traktowania dziejów. byleby tylko stało się zadość poczciwej pod względem wychowawczym tendencji. Pomijam w odpowiedzi już wzgląd, iż kłamliwe przedstawienie dziejów gwoździ jakiejś budującej tendencji stawia gmach wychowania na kruchej zgola podstawie. Wskazać natomiast pragnę na to, iż przedstawiona koncepcja celów zawiera nie tylko wychowawcze momenty, ale i cele, zmierzające do kształcenia umysłów, że zrozumienie teraźniejszości, które wysuwałem, jako istotny cel nauczania historii, musi z konieczności budować na możliwie *głębokiem, rzetelnem, zgodnem z prawdą* ujmowaniu minionej rzeczywistości dziejowej, gdyż na fikcjach, na fałszywym, nierealnym obrazie przeszłości umysł oderwany od rzeczywistości nie rozwinąłby swej siły poznawczej i nie dałby należytej konstrukcji teraźniejszości. Nauczanie więc historii nie osiągnęłoby celów swych. Ideał przeto prawdy w dziedzinie historii winien przyświecać lekcjom historii w szkole polskiej. Może nauczyciel zapewne pobłądzić, nie wolno mu świadomie szerzyć fałszów; wierzę też, że tego nie czyni.

I jeszcze jedna uwaga; wysuwa się dziś niejednokrotnie hasło, że nauczanie historii w szkole winno mieć za cel zbliżenie narodów i krzewienie idei pokoju, słowem winno służyć celom współczesnego pacyfizmu w najszlachetniejszym tego słowa znaczeniu.

Zagadnienie, zawarte w tem hasle jest niewątpliwie zagadnieniem olbrzymiej doniosłości, wagi pierwszorzędnej. Rzecz w tem jednak, że nie tylko sprawa realizacji pokoju przedstawia trudność ogromną, ale i w strukturze swej problemat ten zawiły jest i subtelnym, że zatem nierozważnie podjęta akcja pacyfistyczna, pacyfizm złe pojęty i nieudolnie realizowany może przy najlepszych intencjach dać rezultaty wręcz przeciwne zamierzonym. Przeszliśmy pod tym względem w przeszłości, jako państwo, doświadczenie aż radto bolesne. Rzeczpospolita Polska bowiem wieku 18-go, na tle ówczesnej rzeczywistości, stanowiła w gruncie rzeczy, abstrahując od założeń ideologicznych, państwo głęboko, acz nieprzezornie, pacyfistyczne w swojej faktycznej polityce zewnętrznej i wewnętrznej. Wiemy dobrze z jak okropnym skutkiem, nie tylko dla narodu polskiego, ale i dla postępu europejskiego.

Dziś problem pokoju, gotowości czy niegotowości do wojny prawdopodobnie będziemy traktowali wnikliwiej, niż ongiś.

Nie wchodzę atoli na płaszczyznę wielkiej polityki, trzymam się zakreślonej płaszczyzny szkolnego nauczania historii. Otóż i dziś przez niewłaściwe, w duchu powierzchownie pojętego pacyfizmu, nauczanie historii moglibyśmy się przyczynić do stworzenia nastrojów i poglądów, które młodemu pokoleniu naszemu, co prawda inaczej, ale nie mniej skutecznie, niż w 18-m wieku, zamknęłoby oczy na istotny stan Europy i Polski, kształ-

tużąc nierealny, fantastyczny stosunek do współczesności. Wystarczyłoby zredukować wydatnie nauczanie historii powszechnej, a w pozostałej części uwzględnić *wyłącznie* dzieje kultury, pominąć natomiast dzieje polityczne z ich świadectwem obok dzieł szlachetności i głębokiego idealizmu wielorakich też aktów agresywności i zachłanności, perfidji i zaborczości, tudzież nieubłaganej, zażartej, nieprzebiegającej w środkach rywalizacji ludzkiej, a z polskiej historii wystarczyłoby również wyrzucić lub zredukować do minimum dzieje polityczne i atmosferę niechętnego lekceważenia lub głuchego przemilczania, otoczyć podniosłe momenty ozięźnej walki o niepodległość. Przy wytrwałości — rezultaty takiego oddziaływania przygotowałyby nam skutecznie finał w stylu wieku 18-go. Reformować w nauczaniu historii niewątpliwie trzeba wiele, lecz nieumiejętne reformy mogłyby dać rezultaty zatrważające.

Jeżeli jednak pewne powierzchowne rozwiązanie problemu pacyfizmu w nauczaniu historii może nas zaprowadzić na manowce, czy wynika stąd, że wogóle mamy odstąpić od tego, tak ważnego, tak aktualnego hasła. Sądzę, że nie. Mniemam tylko, że o ile chodzi o nauczanie historii — ideał prawdy politycznej winien nam przedewszystkiem w tej dziedzinie przyświecać i ani doktryna wyłączności wojującego nacjonalizmu, ani szczerego, czy nieszczerego pacyfizmu nie powinna przysłaniać nam rzeczywistości dziejowej. Zresztą agitacja pacylistyczna nie stworzy trwałej podstawy pokojowej. Po za pewnymi procesami gospodarczymi i sprawami ustrojowymi, których tu nie dotykam, może tu większy wpływ wywrzeć głębsze i lepsze wychowanie, dokonywujące się w każdym środowisku narodowym. Wychowanie kultywujące pracę pokojową, pogłębiające odczucie treści i sensu życia, krzewiące szacunek dla wartości duchowych, niezależnie od tego, w jakim środowisku narodowym one się ujawniają, stwarzające postawę czynną wobec życia zbiorowego, takie wychowanie zakładać będzie coraz trwalsze podwaliny współżycia pokojowego w miarę tego, jak będzie ogarniało coraz szersze zespoły narodów. Te walory wychowawcze pragnąłem uwydatnić również w szeregu rozwiniętych wyżej celów nauczania historii. Wychowani w tej atmosferze prawdy, szczerości, dobra gdziekolwiek dostrzeżemy pierwiastki głębszego idealizmu, nie tylko w celach, lecz również i w metodach działania, tam, do tych narodów i środowisk zbliżymy się z uczuciem przyjaźni i braterstwa; nie zamknijemy jednak oczu na objawy sił niższych, brutalnych i perfidnych, a nasz idealizm, nasza miłość ojczyzny, nasza czujność podyktuje nam właściwą postawę. Droga do ideału braterstwa narodów daleka i trudna, nie możemy jej odbywać, chowając po pewien czas głowę w piasek, przemilczając niemiłe dla naszego idealizmu, niedogodne fakty i procesy dziejowe.

W związku z powyższem nie mogę nie przyznać dużej dozy słuszności słowom autorki najnowszej i cennej bardzo dzieła o dydaktyce historii, Hanny Pohoskiej, która, poruszając zagadnienie pacyfizmu w nauczaniu historii, mówi w ten sposób: „Najświeższą tendencją w nauczaniu historii, — a zarazem może i najszlachetniejszą, jest propaganda idei pokojowych i humanitarnych. Tem nie mniej nie należy zapominać, że tendencyjność w nauczaniu nigdy i w żadnych warunkach pozytywnych walorów do pracy nie wnosi. Daje ona rezultaty często wprost odwrotne zamierzeniom. Nic nie buduje, a budowane twórczym wysiłkiem burzy. Stwarza sztuczne wartości, nie oparte na trwałych podstawach. Rodzi efekty zewnętrzne, ładujące i niepoważne. Uczy wreszcie pogardy dla prawdy”.

Gdy się uzna za słuszny całokształt celów nauczania historii, podany wyżej, wypadłoby przyjąć i płynące z nich wnioski, dotyczące wyboru materiału historycznego, a oddziaływujące już bezpośrednio na istotę programu nauczania historii. Zwłaszcza ważnym w tym względzie jest ten punkt, który mówi o zrozumieniu przez młodzież epoki dzisiejszej, teraźniejszości, jako fazy krystalizującej dla nas, żyjących, procesy i wpływy przeszłości. Z punktu tego wypływa, iż w nauczaniu historii na plan pierwszy wysunięte winny być dzieje nowoczesne i nowożytne, na plan drugi starożytność klasyczna ze szczególnem jednak uwzględnieniem dziejów kultury Grecji, jako źródła cywilizacji europejskiej, i wreszcie na miejscu trzeciem, dalszem, większa część dziejów średniowiecza, zwłaszcza politycznych, w zakresie dziejów powszechnych. Postulat ten częściowo już się wciela w życie, lecz wciąż jeszcze zbyt słabo, zbyt powierzchownie traktuje się dzieje w. XIX. stulecia, które przyniosło ludzkości tyle głębokich przeobrażeń, przewrotów we wszystkich dziedzinach życia. W ten sposób ostatnie i najważniejsze ogniwo dziejowe, łączące dzieje nowożytne z teraźniejszością, jest wciąż bardzo wątki, i związek teraźniejszości z przeszłością nie znajduje przez to dość silnego uwydatnienia, wskutek czego nauczanie historii traci dużo ze świeżego oddechu życia. Z punktu wspomnianego wypływa również konieczność uwzględniania przy nauczaniu historii różnych stron, różnych dziedzin życia dziejowego, nie zasklepienia się w jednej, gdyż chodzi o zrozumienie pełni życia teraźniejszego. I niewątpliwie, daleko odbiegliśmy już od starego szablonu dziejów królów i wojen, lecz są jeszcze pewne braki. Zwłaszcza dotkliwym jest wciąż jeszcze słabe uwzględnianie strony tak ważnej, jak dziedzina ewolucji gospodarczej i co najważniejsze, dziejów nauki. W dobie nowoczesnej nauka przetwarza życie coraz głębiej i silniej, odczuwamy to wszyscy na każdym kroku. Nauczanie historii ma dać zrozumienie teraźniejszości, przekonać o wartości pracy, oświecić drogę, przebytą od barbarzyństwa do cywilizacji — a właśnie o dziejach tak pierwszorzędnego czynnika cywilizacji, jak nauka, głucho dość w naszych podręcznikach, a więc i na lekcjach historii, ku wielkiej szkodzi dla umysłowości i psychiki naszej dojrzewającej młodzieży. Bohaterskie prace i wysiłki ludzi nauki, męczeństwa ich nieraz, ich nieskończenie ważny i ofiarny trud — zbyt rzadko jeszcze przykuwa uwagę naszej młodzieży. Wprawdzie dziś, w dobie powojennej, nie kwitnie kultura nauki, oświatę traktuje się jak kopciuszka, książka poważna straciła więtość w jednych środowiskach, do innych zaś środowisk jeszcze nie dotarła. Lecz właśnie wobec takich tendencji powojennej kultury, z tem większą siłą należy im się na każdym polu przeciwstawiać, a niewątpliwie teraz, w okresie rozkwitających bujnie sił naszego narodu i braki powyższe zostaną usunięte.

Uwagi na temat nauczania historii.

Nauczanie historii w niższych oddziałach nasuwa poważne trudności, z których zmagają się nauczyciele, jeżeli pragnie, ażeby nauka pozostawiła w umyśle dziecka trwałe ślady

Kilka poniższych artykułów świadczy o tem, że nauczycielstwo szuka dróg i sposobów przełamania trudności.

Zamieszczając te artykuły, Redakcja otwiera dyskusję, w sprawie nauczania historii w niższych oddziałach szkoły powszechnej.

(Dop. Redak.)

I.

Nauka historii na tle środowiska i kroniki miejscowej.

Ucząc historii w szkole powszechnej zauważyłem, że wysiłki, jakie wkładałem w nauczanie tego przedmiotu, nie równoważą się z rezultatami, które osiągam. Fakty historyczne wietrzały z głów moich uczniów już po kilku miesiącach, a wiadomości, które w jednym roku zostały przyswojone — w następnym — były dla dzieci nieomal nowością.

Zastanawiało mnie to bardzo; z tego też powodu robiłem często „rachunek sumienia”.

Dziś poznałem już niektóre moje błędy metodyczne. Inne wskaże mi jeszcze zapewne „rachunek sumienia”.

Przedewszystkiem pokarm, który dzieciom podawałem, za ciężki był do strawienia. Nieprzygotowane umysły nie mogły roztrząsać ze mną problemów społeczno-politycznych, jakie przedmiot historii nasuwał.

Powtórze, za wiele było w mojej nauce abstrakcji, oddalenia, za mało związku z materiałem konkretnym.

Dopiero z chwilą, kiedy naukę historii w szkole powszechnej oparłem na środowisku i kronice miejscowości, dopiero z chwilą, kiedy wskazałem i udostępniłem dziecku najbliższy mu konkretny: zabytek historyczny, dopiero z tą chwilą przyszedłem do przekonania, że nauka historii tą metodą prowadzona dostarcza najwięcej korzyści.

Przedewszystkiem zasada koncentracji i analogii ma w niej całkowite zastosowanie; w dalszym ciągu ożywia ona znacznie lekcje nauki historii, budząc zainteresowanie uczniów, oraz, jak uczy mnie doświadczenie, daje rękojmię trwałości wiedzy historycznej.

I dziś w nauce historii, mając przed sobą czy to dzieci, czy starszą młodzież rzemieślniczą, czy nawet ludzi dorosłych — zawsze za punkt wyjścia w nauce — biorę rodzinną miejscowość, jej bogatą przeszłość, zmurszałe pamiątki historyczne, podania i legendy.

Zdawało mi się początkowo, że miejscowość nasza wraz z okolicą nie zasługuje pod względem zabytków przeszłości na szczególniejszą uwagę. Wiedziałem, że kościół dźwiga na sobie ciężar kilku wieków, pokazywano mi jako osobliwość na brzegach Warty pagórek, pospolicie „kopecem szwedzkim” zwany.

Ale żywe zainteresowanie się miejscowością i okolicą pozwoliło mi odszukać wiele innych zabytków, stanowiących dziś dla mnie kanwę, na której snuję obraz przeszłości naszego kraju.

Te pamiątki historyczne otaczam serdeczną miłością i opieką, a kult dla tej spuścizny staram się wpoić w wychowanków i otoczenie.

Poczucie przynależności do środowiska, do narodu jest czemś nader ważnem, ono decyduje o wszystkich czynach narodowych i jest pewnego rodzaju miernikiem dla społecznej wartości jednostki; brak tego poczucia wytwarza typy obojętne pod względem narodowym, a nawet kosmopolityczne, typy, dla których „ibi patria, ubi bene”.

Zdaje się na pozór, że pewna miejscowość — przypuśćmy miasteczko — nie posiada żadnych zabytków historycznych. Baczniejsza obserwacja układu ulic, rynku a nawet domów, poucza nas jednak, że np. plan miasta tego typu mógł wykonać tylko przedsiębiorca-wójt w czasie kolonizacji niemieckiej. I oto już zdobył nauczyciel żywą ilustrację do historii kultury: powstania miast w Polsce.

Niezawodnie w każdym wypadku archiwum miejskie lub kościelne da nauczycielowi możność zwrócenia uwagi na niejedną pamiątkę historyczną, około której przechodzimy nieświadomi, i pomoże wyłowić cenną perłę z „niepamięci piasku”. A ileż mamy miast i miasteczek, które posiadają tak wiele pamiątek historycznych, że każdą epokę w historii możemy na nich oprzeć.

„Historja”, którą dziecko wchłonęło w szkole powszechnej, może z biegiem czasu koncentrować się jedynie w kilku faktach historycznych, zgrupowanych około tej lub owej postaci historycznej. Jednak „rzeczy” z przeszłości naszej, na które patrzeć będzie codziennie, nie pójdą w niepamięć.

Wchodząc do kościoła, dziecko zobaczy tablicę pamiątkową w widocznem miejscu umieszczoną, a słowa na niej wyryte przywiodą mu na pamięć dzieje zasłyszane na ławie szkolnej.

„Był człowiek posłany od Boga, a imię mu było Jan” — Na prośby Ojca św. i pokorne błagania rzymskiego cesarza niemieckiego Jan III Sobieski z rycerstwem polskim pod Wiedeń—oblężony dwakroć od Turków, a od swoich opuszczony — przybywa i po trzech dniach, jak wódz naczelny wojsk sprzymierzonych dnia 12 września 1683 potęgę turecką niszczy. Król polski: ratuje Niemcy i chrześcijaństwo”.

„Veni, vidi, Deus vicit”.

Na kamiennej tablicy, umieszczonej w przedsionku kościoła (Nowe Miasto nad Wartą) wyryte są w kilku wierszach dzieje Jana III Sobieskiego.

Daliśmy dziecku w czasie nauki szkolnej ten historyczny konkrety, wyjaśniliśmy u stóp tablicy znaczenie słów wyrytych, wzięliśmy za punkt wyjścia w nauce historii tablicę pamiątkową, kreśląc dzieje ostatniego króla-bohatera — natenczas fakty takie jak — „Liga św.”, „Ludwik XIV”, „Odsiecz Wiednia” znajdują trwałe skojarzenie w umyśle.

Obok zabytków historycznych niemniej ważną rolę przy nauce historii stanowi *kronika miejscowości*.

Trudność w przyswojeniu i utrwaleniu uczniom materiału historycznego, nawet przy stosowaniu metody biograficznej, ilustrowanej rycinami, portretami, mapami i t. p., wynika z oddalenia, z którego uczeń na

opowiadane fakty spogląda, a co za tem idzie, z braku odpowiedniego zainteresowania. I wobec tego wszystko, co się pisze o budzeniu miłości Ojczyzny przez naukę historii jest przesadą.

Do rozbudzenia miłości Ojczyzny i współrodaków, jak żąda program ministerjalny, prowadzić nas musi droga pośrednia: rozbudzenie zainteresowania przez poznanie historii miejsca rodzinnego, jako sercu dziecka najbliższego, a związane z tem dzieje całego narodu stać się muszą dlań bliższe i droższe. Tak pisze Ludwik Kozar („Ruch Pedagogiczny” Nr. 6—9 z r. 1923) o nauce dziejów ojczystych w szkole powszechnej, podnosząc równocześnie niezmiernie znaczenie kroniki szkolnej dla nauczyciela historii. W dalszym ciągu autor artykułu „Z kroniki szkolnej” zwraca uwagę na koncentrację poszczególnych zdażeń z dziejów rodzinnej wioski czy miasteczka z odpowiedniami momentami historii.

Czy tylko w pierwszych latach nauczania opierać powinniśmy naukę historii na najbliższym środowisku i miejscowej kronice? (Patrz Jeleńska — *Metodyka pierwszych lat nauczania*). Zabytki przeszłości naszej w danej okolicy, legendy i podania jako konkrety najbliższe dziecku niezaprzeczenie stanowić muszą punkt wyjścia w III-im i IV-ym oddziale szkoły powszechnej.

Tego konkretnego, a tak cennego materiału historycznego nie porzucimy jednak w wyższych oddziałach — przeciwnie, wysuniemy go na plan pierwszy, gdyż jako spuścizna przekazywana z pokolenia na pokolenie odegra on rolę „arki przymierza między dawnymi a młodszymi laty”.

Dominik Sołtysik.

II.

UWAGI W ZWIĄZKU Z NAUCZANIEM HISTORJI W SZKOLE POWSZECHNEJ.

Każde zjawisko historyczne będzie dla dzieci niezrozumiałe, jeśli nie zilustrujemy go przeżyciem. Cechą charakterystyczną myślenia dziecka jest obrazowość. Tymczasem w nauce historii posługujemy się symbolami (wyrazami), poza któremi niezawsze kryje się dla dziecka istotna treść, dziecko poznaje tylko nazwę pojęcia. Mówimy np. o państwie. Aby wyraz ten określał istotną treść pojęcia, trzeba, ażeby skojarzył się z tem wszystkim, co wchodzi w zakres pojęcia państwo, więc: ziemia, ludzie i władza. Tymczasem takich związków skojarzeniowych brak dziecku. Powtarza więc podany przez nauczyciela wyraz, nie rozumiejąc jego treści. Z tego też płyną takie powiedzenia, jak: „wojna jest wtedy, jak się biją kosami, mieczami, dzidami a bitwa to się biją pięściami albo rękami (oddz. IV).

Powyższe wywody prowadzą do wniosku, że nauczania historii nie można oprzeć na wyrazach, że trzeba dać dzieciom *pojęcie* zasadniczych zjawisk historycznych. Jest to zadanie bardzo trudne, zwłaszcza w niższych oddziałach szkoły powszechnej, gdzie mówić trzeba np. o państwie, gdy tymczasem dzieci mają jeszcze bardzo niejasne wyobrażenie o władzy. Program ministerjalny przepisuje na oddział trzeci takie tematy, jak: Słowianie, chrzest Polski, napady Tatarów, sprawiedliwe sądy Kazimierza

Wielk., poświęcenie Jadwigi itd. itd. Jest to materiał olbrzymi, gdyż chodzi tu przede wszystkim o wyjaśnienie tych pojęć zasadniczych, bez których nauka historii nie przyniosłaby prawie żadnych korzyści, a wyjaśnienia takie są bardzo trudne, gdyż przeszłość jest dla dziecka ciemnią, w której się wcale nie orientuje, brak jest też dziecku znajomości tych elementów, z których możnaby zbudować pojęcie.

Ażeby te trudności osłabić, należy wykorzystać doświadczenia dzieci; przeżycia ich stać się muszą punktem wyjścia i ilustracją przeszłości. Jest to możliwe, jeśli w nauczaniu historii zastosujemy analogię

Dobór materiału z przeżyć dzieci jest trudny. Nauczyciel musi znać dokładnie środowisko, w którym dzieci żyją, musi znać istotne ich przeżycia i tym materiałem posługiwać się przy nauczaniu historii. Na kilku przykładach postaram się wyjaśnić rzecz całą.

W programie Ministertwa na oddział III-ci mamy takie tematy:

AB 1. Nasi przodkowie Słowianie. Analogja: dzieci wszystkich oddziałów — to Słowianie; nasza klasa — Polacy, inna Czesi i t. d. W ten sposób dzieci rozumieją najlepiej podział Słowian na grupy.

A 3. Bolesław Chrobry naznacza granice Polski. Analogja: nauczyciel wyprowadza dzieci do ogrodu i poleca, by podzieliły kawał ziemi między siebie. Jedno dziecko (lub grupa) może wyobrażać Polskę, inna Czechy i Niemcy. Każde odgraniczy swą działkę patyczkami, lub kamieniami. Wyjaśnimy dlaczego potrzebne jest rozgraniczenie. Tak samo Chrobry oznaczył granice Polski — oznaczył je, jak opowiadają, żelaznymi słupami.

B 3. a) Bolesław Krzywousty walczy z Niemcami. Zasadniczy motyw: walka podjazdowa. Analogja: podchody w drużynach harcerskich. Gdy jedna drużyna spokojnie obozuje, druga podkrada się i zaskoczy „nieprzyjaciela”. Tak samo robił Krzywousty. — b) Pojęcie grodu. Analogja: dom jest otoczony płotem, murem. Stanowi to ochronę przed zwierzyną, złodziejami. Dawniej całe miasta miały taką ochronę przed nieprzyjacielem (rowy, mury). — c) Podział państwa. Analogja: gospodarz dzieli ziemię między synów. Uzasadnić (także na innych przykładach), że każda część jest teraz mniejsza, uboższa. Tak samo było z Polską po podziale, uczynionym przez Krzywoustego.

B 6. O Litwie. Zły sąsiad. Analogja: w klasie każdy uczeń ma sąsiada. Jeden drugiemu powinien pomagać. Jeśli sąsiad jest niedobry, wtedy panują kłótnie, pracować razem nie można. Złym sąsiadem byli Krzyżacy.

A 7. Potęga Polski i szacunek u sąsiadów. Analogja: jeśli gospodarz dobrze gospodarzy (bogate plony, porządek w gospodarstwie), wtedy sąsiedzi szanują go: proszą o radę, zapraszają do siebie. Dobrze gospodarzył Kazimierz Jagiellończyk. Polska była silna, sąsiedzi ją szanowali.

AB 8. Sejm w Lublinie. Analogja: zainscenizować sejmiki i wybór posłów, np. w ten sposób, że każda ławka jest sejmikiem, który wybiera posła. Posłowie zbierają się w Lublinie (np. w auli). Nauczyciel, występujący w roli króla, mówi o potrzebie unji.

B 9. Stefan Batory nie chce być królem malowanym. Analogja: leniwy uczeń. Chodzi do szkoły, jednak nie uczy się. Jest uczniem malowanym. Inny uczeń jest pilny, robi to wszystko, co do niego należy. Ten jest uczniem prawdziwym, nie malowanym. Prawdziwym, nie malowanym królem był Stefan Batory.

A 9. Jan Zamojski, doradca Batorego. Analogja: wśród roku przyjdzie do klasy uczeń z innej szkoły. Nie zna stosunków w nowej szkole, nie wie, czego się uczyć i jak. Prosi jednego z kolegów o pomoc. Kolega ten staje się teraz jego doradcą i przyjacielem. Tak samo było z Batorem. Nie znał Polski i dlatego wziął jako doradcę Zamojskiego.

A 11. Zdrajca Radziejowski wprowadza Szwedów. Analogja: gospodarz zatrudnia robotników, którzy znają dokładnie gospodarstwo, mają nawet klucze od śpichlerzy, stajen. Jeden z robotników zdradza swego pana: sprowadza złodzieja, który okrada gospodarza. Tak zdradził Polskę Radziejowski.

AB 12. Polska przedmurzem chrześcijaństwa. Analogja: miasto, otoczone murami. Mur, okalający miasto, nazwać możemy przedmurzem (choćby dlatego, że jest *przed* murami miasta, domów). Przedmurze powstrzymuje nieprzyjaciela. Polska była przedmurzem chrześcijaństwa. Broniła inne państwa przed Turkami.

B 16. W obozie pod Połańcem. Zasadniczy motyw: pojęcie pańszczyzny. Analogja: ludzie biedni biorą od gospodarza zagon pod ziemniaki. Nie płacą za to, lecz odrabiają kilka dni w czasie np. żniw. Prawie tak samo było dawniej. Chłop dostał od pana ziemię, lecz musiał odrabiać (kilka dni w roku, później coraz więcej). I to nazywało się pańszczyzną. Kościuszką zmniejsza pańszczyznę w uniwersale połańeckim.

Materiał, podany powyżej, nie wyczerpuje wszystkich możliwości zastosowania analogji. Do każdej lekcji potrzebne będzie dokładne przemyślenie, zmiana szczegółów oraz dodanie szeregu innych analogji, zaznaczyć trzeba bowiem z naciskiem, że analogje służą do zbliżenia pojęć historycznych do dzieci. Im więcej damy trafnych analogji, tem idealniej zbliżymy przeszłość do duszy dziecka. Dlatego też analogje zastosować trzeba nie tylko w nawiązaniu, lecz także a może przede wszystkim w utrwaleniu materiału historycznego. W nauce historii nie chodzi przecież o wbiecie faktu historycznego w pamięć, lecz o doprowadzenie do zrozumienia tego faktu. Nie dokonamy tego drogą kojarzenia z dawniej przeobionym materiałem, gdyż niczego on nie wyjaśnia. Dobrze użyta analogja sprowadza prócz wyjaśnienia także zainteresowanie, gdyż własne przeżycia najsilniej zabarwiają się uczuciowo. A wywołanie zainteresowania do historii jest bardzo ważnym czynnikiem w celowości naszej pracy.

Stanisław Nowaczyk.

Zaznaczyć należy, że tworzenie analogji nie jest sprawą łatwą; naciągana analogja zamiast wyjaśnić pojęcie, może je zmącić. Tak np. z przykładów podanych przez autora analogja pomiędzy zdradą Radziejowskiego a czynem robotnika, który wprowadza złodzieja do swego gospodarza jest zupełnie niewłaściwa, ponieważ Radziejowski pozostawał w zupełnie innym stosunku do króla niż robotnik do gospodarza, a Polska nie stanowiła prywatnej własności króla, podczas gdy gospodarstwo jest prywatną własnością gospodarza.

Przeładowania analogjami należałoby unikać z tego względu, że mogą one wyrobić pewne niepożądane nałogi umysłowe, które później trudno bardzo dają się wykorzenić.

(Dop. Redak.).

III.

Program historii określa cel nauki w 6-ciu punktach (patrz „Program nauki w szkołach powszechnych siedmioklasowych. Historia). Nie będę daleka od prawdy, jeżeli powiem, że znaczna większość nauczycieli kładzie główny nacisk na punkt pierwszy, t. j. na zaznajomienie dzieci z najważniejszymi momentami przeszłości narodowej. Wtłacza się w dziecięce mózgi, co kiedy było, za którego króla, z nysłą, że zapamiętanie tych wiadomości dopełni resztę, czyli wzbudzi takie uczucia, jak miłość Ojczyzny i współrodaków, oraz da poczucie odpowiedzialności obywatelskiej.

Program historii poleca już dzieciom w III-cim oddziale opowiadać takie rzeczy, jak uchwały sejmowe, wojny Napoleońskie, wojny z Rosją, z Austrią, i pełno innych wydarzeń i zagadnień politycznych z dziejów dawnej Polski; 9-cio letnie dzieci mają to wszystko zrozumieć i zapamiętać! W tym artykule chciałam zwrócić uwagę na zagadnienie, czy za pomocą nauki historii można wzbudzić uczucie miłości Ojczyzny.

Każde uczucie pochodzić musi ze źródła własnego ja, musi być oparte na własnem przeżyciu.

Czy więc prawdziwą miłość Ojczyzny można wzbudzić zapomocą opowiadań o przeszłości, przykładów poświęcenia i ofiar złożonych na ołtarzu Ojczyzny, lub za pomocą ładnych wierszyków?

Wszystko to dobre jako środki pomocnicze, ale do celu same nie prowadzą. Bo cóż dziecko obchodzi jakaś tam daleka przeszłość, króle, bohaterzy, wojny... Dzieci najwięcej interesuje to, co w koło siebie widzą, co słyszą, czyli obchodzi je teraźniejszość.

A cóż dzieci, zwłaszcza po wsiach, słyszą dziś o Polsce?

Często słyszą, że Polska, to jest coś takiego, co spowodowało biedę, że Rząd polski to przyczyna wielu kłopotów i złego. Wobec tego, jak ustosunkuje się umysł dziecka do nauki historii w szkole z jednej strony a z drugiej do życia, które je otacza? Czy nauczyciel ma zamknąć oczy na tę rzeczywistość i danych warunków ma nie brać pod uwagę? Czy ma się ograniczyć do opowiadań z przeszłości, do śpiewania pieśni patriotycznych i deklamacyj o Ojczyźnie?

Będą to słowa, słowa i nic więcej.

Zapytajmy pierwsze lepsze dziecko z ławy szkolnej, czy kocha ziemię ojczystą a bez namysłu odpowie: kocham. Zapytajmy czy ojciec, czy sąsiad też kocha Ojczyznę? Usłyszemy — kocha. Odpowiedzi będą szablonowe, bez najmniejszego przekonania. Gdybyśmy jednak umieli dostrzec do szczerości dziecka, wówczas niejednokrotnie usłyszeliśmy inną odpowiedź.

Podobne zdarzenie miałem u siebie w klasie. Kilkoro dzieci zdobyło się na szczerość, i usłyszałam, że sąsiad ten i ów (nawet nazwiska wymieniały) nie kocha Ojczyzny. Twierdzenie swoje uzasadniały zaobserwowanymi faktami. W takich razach cała klasa bywa zwykle ogromnie zainteresowana i ciekawa, co też „pani” powie. (W naszych szkołach to właśnie najgorsze, że dzieci, zwłaszcza starsze, rzadko mówią to, co myślą, lecz odpowiedzi swoje stosują do upodobań nauczyciela, żeby — jak sądzą — odpowiedzieć „dobrze”).

Należy dzieci przekonać, że odpowiedzi w danym wypadku były dobre, bo szczere, tylko pojęcia mylne. Chcąc sprostować fałszywe mnie-

manie zapytuję: Czy sąsiad ów oddałby komu jeden zagon swojej ziemi za darmo — albo za pieniądze, czy chętnieby go sprzedał? Albo, czy zamieniłby swój kawałek ziemi na większy i lepszy, ale nie w Polsce, tylko gdzieś daleko w obcym kraju? Wtedy dzieci z przekonaniem odpowiedzą, że nie oddałby, sprzedałby nie chciał a o zamianie ani mowy! Dlaczego? Bo sąsiad kocha swoją ziemię. Każdy kocha, bardzo kocha ziemię. A Ojczyzna nasza, to właśnie te wszystkie pola, łąki, lasy, wsie, miasta...

— A dlaczego ludzie niezadowoleni z Polski, kiedy ją kochają? — pomyśli dziecko, lub wręcz zapyta. Tutaj należałoby również przytoczyć przykład z życia, n. p.: „czy ty kochasz tatusia?” — Kocham. „A gdy ci czasem czegoś tatuś nie da, nie pozwoli, płaczesz, narzekasz, dlaczego? Bo ci się zdaje, że tatuś chce źle...”

Na takich i temu podobnych przykładach można przekonać dzieci, że ludzie kochają Ojczyznę, i w ten sposób złagodzić ten przykry zgrzyt, rzekomo wrogi stosunek do Polski, z jakim się tu i ówdzie spotykają w swem otoczeniu.

Przykładów umiłowania ziemi ojczystej wziętych z życia znajdziemy wiele: wrócił ktoś do wsi z daleka, z Francji, z Niemiec czy z Ameryki, przysłał pieniądze, napisał list — wszystko to posłużyć może w rozmowach z dziećmi jako realny przykład umiłowania Ojczyzny i tęsknoty do niej.

I w ten sposób, przyjmując jako punkt wyjścia umiłowanie jednego zagona swojej ziemi, damy obraz umiłowania całego kraju.

Teraz słów parę o obrazach historycznych.

O lekcjach na podstawie obrazka z praktyki własnej niewiele mogę powiedzieć, bo niestety, nie mam w szkole ani jednego. W razie potrzeby posługuję się małą pocztówką albo temi marnemi ilustracjami, jakie mamy w podręcznikach szkolnych. Wiem tylko, że gdy do nauki historii mam dobre, duże kolorowe obrazy, to lekcja jest stokroć lepsza i żywsza. Są jednakże i takie obrazy, albo fragmenety z obrazów, że nie wiedziałabym, co o nich dzieciom mówić. N. p. taki fragment z „Boju” Grotgera: powstaniec przygniata nogą jakiegoś człowieka, z wyraźnym zamiarem wbicia żelaznej diudy w brzuch nieszczęśliwego. Obok złe psisko pomaga swemu panu.

Obrazek ten umieszczony jest w książce „Lubię czytać” — Dargiellowej. Jest tam i drugi obrazek: wojownik na koniu trąca bezbronnego człowieka... Takich i tym podobnych obrazów wolę dzieciom nie pokazywać, gdyż sądzę, że nie należy w szkole opowiadać o mordowaniu ludzi...

Ciekawam jak nauczyciele języka polskiego, przerabiając trylogię Sienkiewicza, objaśniają okropne obrazy wbijania na pal, przypiekania żywcem i wiele innych.

U dzieci i tak dość często ujawnia się skłonność do okrucieństwa — czy wobec tego wskazaniem byłoby skłonności te potęgować obrazami mordów?

Za niewłaściwe również uważam wyciąganie z pogadanek o bohaterach narodowych t. z. moralnego sensu i stawianie dzieciom kłopotliwych pytań czyby chciały tych bohaterów naśladować. Takie bowiem pytanie do niczego nie prowadzi. Odpowiedź zwykle będzie twierdząca, bo dziecko wie, że nauczyciel takiej odpowiedzi wymaga.

Gdy się znajdzie odpowiedź przeciwna, wówczas zakłopotany nau-

czyciel musi przekonywać, naprowadzać, by ostatecznie usłyszeć odpowiedź pożądaną.

Przypomina mi się lekcja jednej z koleżanek, która ucząc o wyprawach krzyżowych, zapytała ucznia czyby chciał naśladować krzyżowców. Chłopak odpowiedział: — Nie. Wtedy nauczycielka zaskoczona niespodzianą odpowiedzią, bez ogródek „wyjaśniła” że to źle, że trzeba chcieć krzyżowców naśladować. Jakiż więc cel takiego pytania? Zresztą gdyby nam dano podobne pytanie — czy moglibyśmy szczerą odpowiedź streścić w słowach — tak, lub nie?

Sądzę zatem, że nie należy stawiać dzieciom pytań, na jakie sami nie umielibyśmy odpowiedzieć.

Na zakończenie chciałam jeszcze zwrócić uwagę na jedną sprawę.

Dlaczego historia często nuży dzieci, dlaczego dzieci które tak ogromnie lubią opowiadania, nie lubią historii? Wszak wiadomo, że najbliższą bajkę łatwiej i dłużej dzieci zapamiętają, niż najpiękniejsze momenty dziejowe.

Nie wiem jakby na powyższe pytania odpowiedział uczony psycholog czy pedagog — mnie się zdaje, że historia dlatego nuży dzieci, że przedmiot ten wykładamy zbyt poważnie i, że tak powiem, za uczenie.

Natomiast, gdy zaprawimy lekcję choć odrobiną humoru, zaraz można zauważyć ożywienie i zainteresowanie.

Powieści historyczne Sienkiewicza czy innych pisarzy mogłyby dostarczyć odpowiedniego materiału — a wycucie właściwej chwili najlepiej wskaże, gdzie, ki dy i w jaki sposób humor może być w lekcji z pożytkiem stosowany.

Tą drogą trafimy do dusz dziecięcych, historia nie będzie nudnym przedmiotem lecz stanie się wielce pomocniczym środkiem do wzbudzenia uczucia miłości Ojczyzny.

Aniela Oczkowska
naucz. 2 kl. szk. powsz.

MARJA KACZYŃSKA.

Wyniki badań psychologicznych, przeprowadzonych w czerwcu 1928 r. w szkołach powszech- nych VII-go rejonu w Warszawie.

W październikowym numerze „Pracy Szkolnej” zamieszczone było sprawozdanie z celów i przebiegu przeprowadzonych w rejonie VII badań psychologicznych. Obecnie podajemy w krótkości wyniki tych badań, nadmienając, że sprawozdanie obszerne pojawi się w najbliższym numerze „Szkoły Powszechnej”. Publikując wyniki tych badań, podkreślamy z naciskiem, że należy je traktować z wielką ostrożnością, nie wyciągając na ich podstawie daleko idących wniosków, czy to, co do wartości poszczególnych szkół badanych, czy też co do wartości obowiązujących programów. Badania te należy traktować jako próbne, które siłą rzeczy, jako pierwsze

na tak wielką skalę przeprowadzone, nie wolne są od wielu błędów. Opublikowanie wyników tych pierwszych badań ma przede wszystkim na celu popularyzowanie badań psychologicznych na terenie szkoły, wykazanie ich możliwości, oraz korzyści, jakie z nich w przyszłości możemy osiągnąć.

Pierwszym celem badań było zdanie sobie sprawy, w jakim stopniu realizowane są w dzisiejszej szkole powszechnej wymagania programów obowiązujących, a tem samem zdanie sobie sprawy, w jakim stopniu programy te są przystosowane do obecnej szkoły. Zbadanie około 6.000 dzieci (w poprzednim sprawozdaniu było podane przez omyłkę 7.000 dzieci), może już rzucić trochę światła na to zagadnienie, tak niezmiernie ważne w chwili obecnej, chociaż oświectli to stosunek do programów dzieci ze szkół najwyżej zorganizowanych tylko i przytem ze szkół stolicy. Zanim takąż samą drogą doświadczalną ustali się ten stosunek do obowiązujących programów dzieci ze szkół na różnym stopniu organizacyjnym znajdujących się i z różnych środowisk społecznych i przyrodniczych Polski (wieś, osada fabryczna, małe miasteczko, miasto przemysłowe i t. p.) — to już na podstawie obecnie otrzymanych wyników można cokolwiek pewniej, niż dotychczas o stopniu przystosowania obowiązujących programów do szkoły dzisiejszej sądzić.

Ażeby osiągnąć ten cel, badano dzieci testami wiadomości szkolnych, opracowanymi na podstawie programów, a więc na podstawie tego, co dzieci umieć powinny w każdej klasie, a nie tego, co istotnie umieją. Ponieważ badano dzieci z trzech pierwszych klas, więc testy odnosiły się do czytania (poprawności i rozumienia), pisania i rachunków (mechanicznych i rozumowych). Opracowanie testów wiadomości szkolnych na podstawie programów, a następnie ocena prac dzieci z tego punktu widzenia rozpatrywanych, nie było rzeczą łatwą, bo programy określają co dziecko w każdej klasie powinno umieć z każdego przedmiotu szkolnego, nie określając jednak w jakim stopniu poprawności powinno ono te wiadomości i wyćwiczenia posiadać, to znaczy z iloma błędami, czy też całkiem bez błędu powinno napisać jakieś dyktando, przeczytać jakiś tekst, zrobić jakieś zadanie rachunkowe. Przy ocenie stosowaliśmy się do zasady przy badaniach psychologicznych ogólnie przyjętej, że dana próba czyli zadanie, dyktando i t. p. musi być rozwiązane poprawnie, to znaczy bez błędu przez 70% — 75% dzieci, dla których jest przeznaczona, ażeby je uznać za odpowiednie dla danego wieku. Wyniki, otrzymane na podstawie tej zasady, okazały się bardzo smutne.

Test rachunkowy na każdą klasę składał się z 16-u działań mechanicznych i jednego zadania rozumowego. Zamiast wymaganych 75% dzieci, poprawnie, to znaczy bez błędu, działania mechanicznie wykonało:

I klasa	16 działań — 5,4%
II klasa	16 działań — 4 %
III klasa	16 działań — 3 %

Natomiast 70% — 75% dzieci rozwiązało:

I klasa na 16 — 7 działań
II klasa na 16 — 9 działań
III klasa na 16 — 9 działań

Zadanie rozumowe poprawnie rozwiązało:

I klasa	28,6%
II klasa	39 %
III klasa	24,5%

Trzeba przytem nadmienić, że w teście rachunków rozumowych obniżyliśmy wymagania przy ocenie prac dzieci I i II klas. Przyjmowaliśmy za dobrze rozwiązane zadania, same odpowiedzi bez działań, albo też z działaniami niewłaściwymi, ale prowadzącymi do celu, jak np. wielokrotne dodawanie, zamiast mnożenia i t. p.

Testy stosowane zamieszczone będą w obszernem sprawozdaniu, ażeby każdy ocenić mógł stopień ich trudności, tutaj tylko przypominam, że w miarę możliwości były dostosowane do wymagań programów.

Test pisania składał się z czterech słów dla klasy I-szej, z 31 słów dla klasy II-giej i 53 słów dla klasy III-ciej. Obliczało się tyle błędów, ile było źle napisanych liter, a nie wyrazów.

Bez błędu napisało zamiast 75% dzieci:

I klasa —	48 %
II klasa —	3,5%
III klasa —	3,5%

Natomiast 70% — 75% pisało:

I klasa —	z 2 błędami
II klasa —	z 10 błędami
III klasa —	z 11 błędami.

Wyniki badań czytania pod względem poprawności były opracowane tylko dla kl. II i III-cich. W klasach I-szych okazało się bardzo dużo dzieci, nieumiejących wcale czytać, lub czytających tak źle że trudno było je badać. Wskutek tego ustalone na tę klasę warunki badania były zmieniane przez wielu eksperymentatorów, nie można więc było wyników opracować ogólnie.

Poprawność czytania badaliśmy, wymierzając chronometrem czas, zużyty przez dziecko na przeczytanie danego tekstu i wynotowując liczbę popełnionych przez nie błędów. Test czytania składał się z 38-u słów, zawierał wszystkie trudności dźwiękowe i był ten sam dla klas II-gich i III-cich. Praca dzieci klas II-gich i III-cich miała się różnić tylko czasem i liczbą popełnionych błędów. Jaki procent dzieci czytał dany test bez błędu?

II klasa —	11,7%
III klasa —	21,2%

Natomiast 70% — 75% czytało:

II klasa —	z 5 błędami
III klasa —	z 3 błędami

70%—75% dzieci klas II czytało dany tekst do 80 sekund

70%—75% dzieci klas III czytało dany tekst do 50 sekund

Czytanie pod względem rozumienia badaliśmy testem uzupełnienia zdań potrzebnymi, a brakującymi wyrazami. Jest to test, który raczej należy do testów inteligencji, niż do testów wiadomości szkolnych. Umieś-

ciliśmy go wśród testów, badających wiadomości szkolne, bo chodziło o to, żeby badając tylko poprawność czytania, nie nadać fałszywego kierunku usiłowaniom nauczycielstwa w szkole, które mogłoby się wtedy zwracać tylko do mechanicznego ćwiczenia dzieci w poprawnym czytaniu. Test był znowu ten sam na klasę II-ą i III-ią.

		Maksymalna liczba dobrych odpowiedzi
W kl. II-giej poprawnie rozwiązało go	.	1,6 ⁰ /o
W kl. III-ej	„ „ „	7,2 ⁰ /o

Niektórych wyników nie mamy z czym porównywać. Programy nie określają ani stopnia szybkości czytania, ani stopnia rozumienia czytanego. Wyniki tych pierwszych badań muszą się więc stać podstawą dla porównań wyników wszystkich przyszłych badań.

Zestawiając to wszystko, co było powiedziane, widzimy, że mimo pewnych różnic w wynikach poszczególnych testów, spowodowanych większymi lub mniejszymi wymaganiami przy ich ocenie — wszystkie wyniki są znacznie poniżej wymagań. Stąd wniosek, że wszystkie stosowane testy wiadomości szkolnych są o wiele za trudne dla dzieci, dla których były przeznaczone, ponieważ testy te były układane na podstawie obowiązujących programów, upoważnia nas to do wnioskowania, że obowiązujące programy z czytania, pisania, a szczególnie z rachunków są za trudne dla dzieci pierwszych trzech klas szkoły powszechnej, albo też, że dzisiejsza szkoła powszechna, przy obecnych metodach nauczania i obecnych warunkach pracy w bardzo słabym stopniu może realizować wymagania programów obowiązujących.

Ciekawszymi jeszcze są wyniki, wykazujące w sposób bardzo jaskrawy wielką, niejednorodność materiału dziecięcego, znajdującego się w tych samych klasach. Niejednorodność ta z poszczególnych przedmiotów tak się przedstawia. Podajemy procent dzieci najlepiej wykonywujących dany test i procent dzieci najgorsze wykonywujących test. Przytem widzimy dyktans między najlepszymi i najgorszymi pracami.

Rachunki mechaniczne.

I	klasa od 16 zadań rozwiązanych	(5,4 ⁰ /o)	do 6 zadań	(3,6 ⁰ /o)
II	„ „ „	(4 ⁰ /o)	„ „	(1,3 „)
III	„ „ „	(3 ⁰ /o)	„ „	(2,8 „)

Dzieci nie rozwiązujących ani jednego zadania i dzieci rozwiązujących wszystkie 16 zadań jest prawie jednakowy procent, w każdej klasie.

Pisanie.

I	klasa od 0 błędów	(48 ⁰ /o)	do „nie pisze“	(8 ⁰ /o)	nie można rozpoznać liter
II	„ 0 „	(3,5 „)	do 20—40 błęd.	(12,5 ⁰ /o)	nie można odczytać wyrazów
III	„ 0 „	(3,5 „)	do 20—40 błęd.	(11,1 „)	

Czytanie — błędy.

II	klasa od 0 błędów	(11,9 ⁰ /o)	do 20—38 błędów na 38 słów w tekście	(4,6 ⁰ /o)
III	klasa od 0 błędów	(21,2 „)	do 10—20 „ „ „	(3,9 „)

Czytanie — czas.

II klasa od 16 sekund do 480 sekund
 III klasa od 11 sekund do 140 sekund

Czytanie — rozumienie.

II klasa od 26 dobrych odpowiedzi ($1,6^{0/0}$) do 0 dobrych odpowiedzi ($0,4^{0/0}$)
 II klasa od 26 „ „ (7,2 „) do 2 „ „ (0,4 „)

Zastanawiającą jest ta wielka różnorodność dzieci, uczących się w jednej klasie, tem więcej, że na 148 klas badanych około 20-u klas naj-słabszych, ze względu na nienormalne warunki pracy, według orzeczeń inspektora szkolnego VII-go rejonu, było wykluczonych od obliczeń. Zuaczy się, że przy obliczeniach i wartościowaniu odpowiedzi dzieci nie brało się pod uwagę wyników tych najslabszych klas, ażeby nie fałszowały ogólnego obrazu tych szkół, które pracują już w bardziej normalnych warunkach. Szkoły te nie były jednak wykluczone od oceny i zajmują właściwe sobie miejsce w szeregu innych szkół. Wiele mówiącą jest też niejednorodność klas pod względem wieku. Liczba dzieci w każdym wieku w poszczególnych klasach tak się przedstawia:

	7 lat 7;6	8 8;6	9 9;6	10 10;6	11 11;8	12 12;6	13 13;6	14 14;6	15
I	97 629 747	276	205	39	29	6	3	1	1 — 1 — — —
II	— 16	107 560 603	203	160	65	70	22	46	9 14 8 1 — 7
III	— — —	12	78 266 278	159	150	116	141	56	83 34 29 10 —

Przyjmujemy za 7 lat wiek od 7;0 (7 lat 0 miesięcy) do 7;5 (7 lat i 5 miesięcy) za 7;6 wiek od 7;6 do 7;11 i t. d.

Widzimy z tego, jak wielkie jest rozsianie wieku już w pierwszych trzech klasach szkoły powszechnej. Chociaż normalny wiek na koniec pierwszego roku nauczania jest 7;6 i 8 lat, co wykazują również i powyższe zestawienia, to jednak wiek w tej klasie rozciąga się od 7-u lat do 10-u, a w poszczególnych wypadkach i do 13-u lat. To samo w kl. II, chociaż wiek właściwy jest 8;6 i 9 lat, to jednak rozciąga się w rzeczywistości od 7,6 do 13-u lat, w poszczególnych wypadkach i do 14-tu. To samo w kl. III-ciej, wiek normalny 9;6, do 10 lat, a rozsianie od 8;6 do 15-u lat. W każdej z tych pierwszych trzech klas uczą się razem dzieci, które różnią się nieraz o 6 i 7 lat między sobą. Biorąc zaś pod uwagę, że są to dzieci 7, 8, 9 i 10-cio letnie, to różnice te są tak wielkie, że mogą powodować fakt, że dzieci dwa razy starsze i dwa razy młodsze uczą się razem w jednej klasie, chociaż wielka jest różnica w ich psychice, w ich zainteresowaniach, w ich umysłowości.

Drugi cel naszych badań, to poznanie każdego badanego dziecka, każdej klasy i każdej szkoły pod względem inteligencji i wiadomości szkolnych — i to w stosunku do wszystkich innych dzieci z tych samych klas, do wszystkich innych klas i szkół. Wyników pod tym względem nie można podać w niniejszem sprawozdaniu. Wyniki badania każdej klasy i szkoły będą podane w obszernem sprawozdaniu, gdzie na wykresach porównawczych każda klasa każdej badanej szkoły zajmie właściwe sobie miejsce pod względem inteligencji dzieci i pod względem każdego przedmiotu szkolnego. Natomiast wyniki, dotyczące się każdego poszczególnego dziecka,

znajdują się w pracowni psychologicznej przy ulicy Otwockiej 111, dokąd badane szkoły zwracają się o informacje o dzieciach. O ile chodzi o drugi cel, to jest o wyznaczenie każdemu dziecku właściwego miejsca w szeregu wszystkich innych dzieci w tej samej klasie pod względem rozwoju umysłowego i posiadanych wiadomości szkolnych, jak również w każdej klasie i każdej szkole — to prace dzieci nie były już oceniane w stosunku do wymagań programów, bo wtedy dałyby wyniki poniżej tych wymagań — ale w stosunku do wszystkich otrzymanych prac. Te prace percentylowaliśmy, to jest szeregowaliśmy i ocenialiśmy według skali od 0 do 100. Siłą rzeczy są więc prace ocenione, jako dobre, średnie, słabe i złe i są klasy, których średnie wyniki z inteligencji i poszczególnych przedmiotów wypadły podobnie.

Ponieważ stawialiśmy sobie dwa różne zagadnienia, więc też dwie różne zasady obliczeń musieliśmy przyjąć. O ile chodziło o ocenę prac dzieci w stosunku do wymagań programów, to zwracaliśmy uwagę na to, jak wykonało te zadania 70% do 75% dzieci każdej klasy i zależnie od tego uznawaliśmy je za odpowiednie lub nieodpowiednie dla danej klasy.

O ile zaś chodziło o porównywanie dzieci i klas między sobą, a więc o ocenę prac dzieci nie w stosunku do wymagań leżących poza możliwościami tych dzieci, lecz w stosunku do rzeczywistych wyników, jakie dały, to szeregowaliśmy i ocenialiśmy te prace według skali od 0 do 100, a następnie tę precyzyjną ocenę psychologiczną zamienialiśmy na zwykłe oceny szkolne.

Naogół w zestawieniach średnich wyników szkół i prac widzimy dwa zjawiska:

1.) Duże różnice między szkołami, zawierające się w granicach od 1,5 lub 2 do 4, 4,5, to znaczy się, że są klasy, których średnie wyniki w stosunku do tych samych klas wszystkich innych szkół oceniamy przez 1,5 i są klasy, które z tych samych przedmiotów otrzymują średnio 4 albo nawet 4,5.

2.) Zawsze jest więcej klas słabszych niż mocniejszych. Słabszymi lub mocniejszymi nazywamy klasy poniżej lub powyżej klasy przeciętnej, ustalonej na podstawie zbadanego materiału dziecięcego i ocenionej przez nas na 3 (trójkę).

Różnice między szkołami z każdego przedmiotu szkolnego, z wiadomości szkolnych ujętych razem i z inteligencji przedstawiają się następująco:

I K L A S A.

	klasa najsłabsza	1,5	najmocniejsza	4
Pisanie				
Rachunki mechaniczne	"	1,5	"	4,5
Rachunki rozumowe	"	2,5	"	4
Wiadomości szkolne				
razem wzięte	"	2	"	3,5
Inteligencja	"	2	"	3,5

II K L A S A.

Czytanie—poprawność	klasa najsłabsza	1,5	najmocniejsza	3,5
Czytanie—rozumienie	"	1	"	4
Pisanie	"	1,5	"	4

Rachunki mechaniczne	kl. najslab.	2	kl. najmocn.	4,5
Rachunki rozumowe	" "	2	" "	4
Wiadomości szkolne				
razem wzięte	" "	1,5	" "	4
Inteligencja	" "	2	" "	3,5

III K L A S A.

Czytanie—poprawność	klasa najslabsza	2,5	najmocniejsza	4
Czytanie—rozumienie	" "	2	" "	3,5
Pisanie	" "	1,5	" "	4
Rachunki mechaniczne	" "	2,5	" "	4
Rachunki rozumowe	" "	2	" "	4
Wiadomość szkolne				
razem wzięte	" "	2,5	" "	3,5
Inteligencja	" "	2	" "	3,5

Widzimy z tego, że różnice między klasami są ogromne. Jeśli sobie dobrze uświadomimy to, że są to przeciętne nie poszczególnych dzieci, ale całych klas, to różnice te muszą nas zdumieć. Jak muszą stać z jakiegoś przedmiotu wszystkie dzieci w jakiejś klasie, żeby dać przeciętny wynik, oceniony na 1,5 lub na 2. Natomiast, jak muszą stać, w porównaniu z temi, dzieci innej szkoły, ale z tej samej klasy i z tego samego przedmiotu, ażeby dać przeciętny wynik oceniony na 4. Oczywiście, zachodzić tu może większy lub mniejszy obiektywizm przy przeprowadzaniu tych pierwszych badań. Myślę jednak, że tylko w bardzo nielicznych wypadkach mogło mieć miejsce naruszenie tego obiektywizmu, biorąc pod uwagę wielkie ostrożności przedsięwzięte w tym celu (nikt nie badał we własnej szkole, po dwie osoby badały każdą klasę) i biorąc pod uwagę kulturę nauczycielstwa warszawskiego, która wykazała się i podczas tych badań. Zresztą w wypadkach znacznego wysunięcia się naprzód jakiejś klasy, zawsze można sprawdzić istotny stan rzeczy. Niedokładności pod tym względem mogą w pewnym stopniu wykazać się i przy zestawieniu wyników wiadomości szkolnych z wynikami inteligencji (przez inny zespół było przeprowadzane badanie jedno i drugie, inteligencja była badana przeważnie przez osoby z poza szkolnictwa). O ile wyniki wiadomości szkolnych są znacznie powyżej wyników inteligencji, można wtedy zwrócić uwagę na taką klasę. Mniejsze różnice mogą być spowodowane zupełnie naturalnymi przyczynami, jak niejednakowym stopniem rozwoju umysłowego i pracowitości danej klasy, jak niejednakowym sposobem przeprowadzenia badań, co było możliwe przy tak wielkiej liczbie osób, biorących udział w badaniach i t. p. Z powyższych zestawień widzimy, że większe różnice między szkołami zachodzą pod względem wiadomości szkolnych, bo w granicach od 1,5 lub 2 do 4 a nawet 4,5; mniejsze — pod względem inteligencji, bo w granicach od 2 do 3,5. Te ostatnie granice są bardziej naturalne.

Trzecim celem naszych badań było ustalenie norm, chociażby tymczasowych dla dzieci pierwszych trzech klas szkoły powszechnej z każdego przedmiotu szkolnego i z inteligencji. Za normę dla jakiejś grupy uznajemy to, co jest odpowiednie dla 70% do 75% osobników danej grupy. Normami dla każdej klasy powinny być wymagania programów, tymcza-

sem, jak to się okazało z wyników badań, przechodzą te wymagania znacznie możliwości dzieci w szkole dzisiejszej. W obecnej więc sytuacji normami muszą być wymagania mniejsze, którym zadośćuczynić mogłoby 70% do 75% dzieci każdej szkoły, co nie przesądza, że w miarę poprawiania się warunków pracy w szkołach powszechnych wzrastać będą i normy przedmiotów szkolnych, oraz rozwoju umysłowego dzieci. Ponieważ nie podajemy w tym sprawozdaniu samych testów, trudno więc podawać normy dla tych testów, to znaczy, stopień poprawności, w jakim powinny być wykonane prace dzieci każdej klasy, ażeby dzieci te można było zakwalifikować jako odpowiednie dla klas.

Kończąc na tem sprawozdanie z wyników badań, zaznaczam, że największa wartość tych wyników polega na tem, że stwarzają one podstawę dla wszelkich porównań w przyszłości, czego brak bardzo dotkliwie odczuwaliśmy przy opracowywaniu obecnych wyników.

Sprawozdania z wystawy w Pradze.

RYSUNKI SZKÓŁ POWSZECHNYCH NA WYSTAWIE 6-o MIĘDZYJAROD. KONGR. RYSUNKU I SZTUKI STOSOWANEJ W PRADZE CZESKIEJ.

Budynek wystawowy w Pradze Czeskiej w połowie był zajęty wystawą szkół Czechosłowacji począwszy od przedszkoli a skończywszy na akademii sztuk pięknych i politechnice. Drugą połowę budynku zajęło 15 państw, wystawiających prace rysunkowe. Wśród tych Ameryka, Anglja, Kanada, Austria, Niemcy, Japonja, Szwecja, Szwajcarja i Danja dały prace szkół powszechnych, jako obraz metody w ogólnem wychowaniu oraz jako przygotowanie do szkół zawodowych artystycznych. Niektóre z państw mogły się wykazać przemyślaną linią systematycznego rozwoju w dziedzinie wychowania artystycznego, jak Anglja, Ameryka, Szwecja, inne starały się wydostać na światło metody i tendencje najnowsze w dziedzinie nauczania rysunku jak Austria, Niemcy — te ostatnie uczyniły wystawę źródłem bijącego życia, ukazując metody nowoczesne.

Dla dokładnego zrozumienia prace rysunkowe ugrupowano w następujący sposób: 1) ćwiczenia i metody rysunkowe przygotowawcze, 2) rysunek z podniety psychologicznej a więc wrażeniowy, pamięciowy, fantastyczny, 3) rysunek z natury, studja przedmiotów, zwierząt, ludzi, widoków, 4) rysunek konstrukcyjny w planach i perspektywie wykreślony, 5) rysunek z przystosowaniem praktycznem, ornamentyka, kompozycje zdobnicze, style, 6) kaligrafja i pismo ozdobne, 7) barwa, studja i metody nauczania, 8) rysunek ludowy, 9) roboty ręczne dziewcząt, 10) roboty ręczne chłopców.

Po przejrzeniu wszystkich grup powyższych z różnych krajów można zgodzić się na następujące rozróżnienie: 1) rysunek naukowy i zewnętrzny, jaki widzimy w naturze w obrazie dokładnym przedmiotu z zachowaniem proporcji, właściwej formy, barwy, perspektywy i 2) rysunek wewnętrzny, jako wyraz czucia, temperamentu i uzdolnienia dziecka, sa-

morzutnie indywidualnie wyrażony. Metody szkolne starają się naogół o pogodzenie tych dwóch rodzajów, rysunku logicznego z psychologicznym. Oczywiście u dzieci młodszych, do lat 10-ciu, przeważa rysunek drugiego rodzaju. Następnie w metodach następuje silna rozbieżność.

Jedni z raju dziecięcego odrazu ściągają na ziemię, każą wpatrywać się w formy i barwy naturalne, obmyślają całe systemy by doprowadzić oko i rękę dziecka do odtworzenia jaknajdokładniejszego natury, obmyślają metody dla nauczania perspektywy, w rodzaju wymyślnych przyrządów, a dla nauczania barwy jakieś tabliczki chemiczne. Pracuje w tych rysunkach myśl dziecka nieraz ciekawie i może zbyt intensywnie, jak w metodach czeskich, ale jałowicie fantazja, chowa się jakby zawstydzona przed nauką szkolną i o ile do roku dziesiątego była szczerą i nawet brawurową, to obecnie wypowiada się w kształcie i barwie najzupełniej uzgodniona z naturą. Kompozycje w takich metodach czy zdobnicze, czy wrażeniowo - pamięćciowe są oczywiście naturalistyczne a więc nieoryginalne i pod względem twórczym banalne.

Drudzy — nie uznają samoistnej nauki rysunku, twierdzą, że rysunek jest sługą całego programu szkolnego, nie jest specjalną nauką, a więc ilość i jakość rysunków jest dla dziecka wprost ogromną; dziecko nie ma wyboru tematów, ani upodobań, lecz gubi swoją indywidualność w literaturze. Mimowoli, by dać możność dzieciom rysowania wszystkiego, poddaje się im gotowe schematy, szablony, szkice, mechanizuje się oko i rękę jak w metodach amerykańskich. To ułatwienie dzieciom sposobu rysowania bezwzględnie niszczy kształcenie oka i indywidualny rysunek zamienia w jednakowy zawsze szablon. Kompozycje zdobnicze są w nieproporcjonalnie małej ilości wykonywane przez dzieci w takim systemie, gdyż zdobnictwo jest tylko częścią ilustracji wnętrza, czy ubrania czy przedmiotu i dziecko pochłonięte treścią literacką rysunku, akcją i tłem, które zazwyczaj traktuje się drugorzędnie, nie ma możliwości rozwinąć swych koncepcji kompozycyjnych w zakresie dekoracyjnym. Więc jak widzimy z powyższego, pojęcia konkretne dziecka mechanizują się, a fantazja — wciśnięta w ramy zadanego tematu — słabnie.

Trzeci, idąc za hasłem Kerschensteinera, — szukają w rysunkach przedszkolnych dziecka wskaźników dla wytycznych nowych metod rysunkowych szkolnych. Poszukują oni drogi takiej by, zostawiając dziecku swobodę w wypowiedaniu się, można było wskazywać i nauczać w zakresie kształtu i barwy. Poszukiwania te, czyli najnowsze metody są sprawą otwartą. Prof. Cizek z Wiednia i Kandinskij z Dessau są owymi przewodnikami nowego kierunku nauczania rysunku. Posługują się modernizmem jako systemem nauczania, uważając sztukę nowoczesną za zbliżoną najbardziej do formy rysunku dziecka i tę, która zachowuje siły twórcze dziecka. Formizm, expresjonizm, kinetyzm czyli swoboda zupełna w ujęciu kształtu, barwy, wyrazu i ruchu. Jeżeli zgodzimy się z tem, że sztuka nowoczesna jest indywidualnem tworzywem w wyrazie, barwie, ruchu, to sztuka dziecka z okresu przedszkolnego daje intuicyjnie takie obrazy, które wypływają z dziecinnego patrzenia i ujmowania rzeczy sposobem swemu wiekowi właściwym. Takie przedstawienie form nie jest bynajmniej przypadkowym, jest to praca myślowa dziecka lecz niewykształcona, nie widząca natury rzeczywistej, więc tworząca swoiste kształty i barwy oryginalne. Jak otwierać oczy później na widzianą i rozumianą naturę z za-

chowaniem indywidualnego ujęcia, jest to wielka troska pedagogów. A że sztuka nowoczesna też odbiega od natury, dając zamiast ścisłego studjum własne tworzywo w kształcie i barwie, więc zrozumiałem staję się używanie nowych kierunków w sztuce jako systemu nauczania. Mógł nim być dawniej realizm, impresjonizm, może być dziś kubizm, rytmizm i t. p. W ciągu sześciu dni wygłoszono około setki referatów, ujmujących następujące zagadnienia: 1) znaczenie rysunku dla cywilizacji, a) rysunek jako źródło natchnienia dla robót ręcznych, b) kształcenie nauczycieli jednocześnie robót i rysunku, c) barwa, jej znaczenie w szkole i życiu, sposoby pojmowania barwy, 2) nowe metody ujmowania przestrzeni, 3) ujmowanie graficzne osób i przedmiotów, 4) różnice etniczne wyrażone w różnych krajach przez dzieci uzdolnione, 5) psychologiczne poszukiwania w artystycznych przejawach dziecka, 6) nauka szkolna dzieci słabo lub wybitnie uzdolnionych rysunkowo, 7) wpływ sztuki nowoczesnej na naukę szkolną. Oczywiście referaty bądź kompromisowe, bądź krańcowe z rozmaitą sympatją były przyjmowane. Bezspornie jednak sympatja większości wypowiedziała się po stronie szkoły Duncan (metoda Ciżka) i Dessau (met. Kandinskija). Szkoły powszechne czeskie umieściły się w kilku wielkich salach na wystawie w Pradze i w całym pawilonie na wystawie krajowej w Brnie, w którym między innymi przedstawiono linję rozwoju metod rysunkowych od końca wieku 19-go.

Naogół materiały wystawowy zgromadzono i rozmieszczono estetycznie i wygodnie z wszelkimi możliwymi objaśnieniami. Roboty ręczne, jak glina, słoje drzewny, lineoryty, zabawki, hafty, introligatorstwo, szycie, koronki i t. p. rozmieszczono na stołach pod rysunkami i w gablotkach. Skoordinowanie robót ręcznych z rysunkiem świadczyło wymownie o szkole pracy szczególnie w krajach skandynawskich, (Szwecja, Danja, Norwegja) anglosaskich (Anglja, Stany Zjedn., Kanada). Ogółem uczestników Zjazdu było około 3-ch tysięcy, w tych grupa polska liczyła sto dwadzieścia kilka osób.

Z. J. Raczyńska - Skalska.

SPRAWOZDANIE Z WYSTAWY W PRADZE.

II.

W wszechświatowej tej wystawie wziął udział Związek Pol. Naucz. Szkół Pow. za staraniem swojej Centralnej Komisji Rysunkowej przez wystawę prac uczniowskich, wykazujących różne metody nauczania w naszych szkołach powszechnych, średnich i seminarjach nauczycielskich oraz wystąpił na Kongresie z referatem, wygłoszonym przez kol. H. Cieślę w języku francuskim na temat „*Sztuka w szkole jako czynnik zbliżający narody*” (patrz w dodatku do Głosu naucz. Nr. 26 p. t. Rysunki w szkole) przy tłumnej liczbie zgromadzonych uczestników z Francji, Anglii i Ameryki.

Obok wystawy naszej wisały kartony przedstawiające prace uczniów, oparte na indywidualnie pojętej metodzie nauczania zdobienia na motywach ludowych i fantazji kol. Czekała i Świeżego z Lublina. Wystawa ta, nie obejmująca wprawdzie wszystkich kategorii szkół, dała jednak obraz stanu nauki w naszych szkołach ogólnokształcących przy uwzględnieniu

wszelkich sposobów nauczania oraz różnorodności technik. Wystawa nasza nietylko w niczem nie ustępowała pokazom prac szkół tej samej kategorii u obcych narodów, ale wybijają się przedewszystkiem swobodą w traktowaniu rysunku i barw. Były tam prace dzieci od lat 6-ciu do 18-tu włącznie. Obok rysunku z natury były i rysunki z pamięci, ilustracje oraz barwne szkice kompozycyjne, rozwiązujące różne ciekawe, na motywach ludowych oparte zagadnienia prymitywnego zdobienia, z uwzględnieniem zarówno materiału, jak i techniki wykonania.

Wystawa spotkała się z żywym zainteresowaniem u wszystkich uczestników i w miejscowej prasie. Widziało się wielu cudzoziemców (z Japonji i Ameryki) czyniących notatki i zdjęcia fotograficzne.

W wystawie polskiej wzięły udział tylko te szkoły ogólnokształcące, które na wezwanie Centralnej Komisji Rysunkowej prace uczniów w swoim czasie nadesłały, a mianowicie z Częstochowy, z Krakowa, Lwowa, Łodzi. Mrozów (Mińsk), Piotrkowa, Tczewa i Warszawy.

Jako delegaci Związku przybyli do Pragi kol. H. Cieśla, E. Kamiański i M. Malski ze Lwowa oraz L. Kaczyński z Krotoszyna (Śląsk) i kol. M. Misiółkowna ze Stanisławowa.

Z delegatami wyjechała z Polski wycieczka koleżeńska, zorganizowana przez Związek i Centralną Komisję Rysunkową, w liczbie 25-u osób.

Rząd polski reprezentowany był przez dyrektora wyższej szkoły przem. art. prof. Raszka z Krakowa, który przewodniczył obradom Kongresu.

Na zjeździe byli obecni prezes C. K. R. kol. Matzke, prof. Wł. Witwicki, dyr. Muzeum Pedagogicz. F. Roliński, I. Łopieński i Wójtów z Warszawy oraz doc. un. Stefan Szuman z Poznania i p. Piaskowski z Łodzi.

Uczestników, względnie delegatów Kongresu przyjmował prezydent Masaryk na Hradczynie, minister oświaty oraz burmistrz miasta Pragi i Brna.

Uczestnicy zwiedzili wystawę, starą architekturę, zbiory, muzea, galerie mistrzów i inne osobliwości miasta Pragi oraz wielką wystawę kultury miasta Brna, skąd zadowoleni tak z bogactwa wrażeń jak i z towarzyskiego współżycia za granicą, wrócili dnia 8 sierpnia do Polski.

M Malski.

Przegląd czasopism obcych.

„NEUE BAHNEN“ (NOWE TORY). W zeszycie 8-ym Arndt podaje opis obchodu szkolnego, połączonego z obchodem lokalnym. Uczniowie świętują 100-letnią rocznicę budowy szkoły i wiejskiej piekarni. Przygotowanie obchodu (program, zredagowanie odezwy do ludności, afisze, opowieść dziejów szkoły, piekarni, wierszyki okolicznościowe, chóry) zajęło tydzień czasu, w ciągu którego nauka skoncentrowana była dokoła zajęć, z nim związanych. Oprócz wartości kulturalnych, święto to dało sposobność do wyzyskania zainteresowań dzieci w kierunku czysto naukowym (język, rachunki, krajoznawstwo, śpiew, rysunki, historia). Braun: *Radio i Szkoła*. Autor stwierdza, że szkoła jest zbyt mało uwzględniana w stacjach nadawczych. Audycje dla uczniów powinny być czystsze

i odbywać się w godzinach szkolnych, Tematy: dobre audycje muzyczne ze słowem wstępem, baśnie, poezje, artystyczne recytacje utworów z prozy i poezji, odczyty z techniki, a zwłaszcza — opowiadania naukowców - geografów z przeżyć osobistych, podróży. Wiadomości ekonomiczne mogłyby zarówno służyć dla nauki obywatelskości, jak i nauki rachunków. Oprócz audycji dla uczniów, stacje nadawcze winny organizować odczyty pedagogiczne dla rodziców. Autor podaje technikę instalacji taniego aparatu, którego prawie wszystkie części mogą być wykonane przez uczniów. *Alschner R.: Rozwiązania językowe przy nauce o rzeczach.* Omawiany kompleks: człowiek i odzież; autor daje przykłady dociekań językowych przy tej okazji: pochodzenie wyrazów, ewolucja, zmiany znaczenia i formy. Rozważania te powinny towarzyszyć nauce wszystkich przedmiotów.

Zwiener B. Encyklopedia. Epidiaskop Szkoła Pracy. Przy pomocy epidiaskopu i różnych ilustrowanych encyklopedyj uzyskuje się olbrzymi materiał poglądowy pierwszorzędnej wartości, gdyż ilustracje w słownikach i encyklopedjach są dokładne, przejrzyste, umiejętnie dobrane. Nadto autor podaje opis niekosztownego epidiaskopu.

Duve H. Wolna Gmina Szkolna w Wickersdorfie. Jest to zakład zamknięty, koedukacyjny, prowadzony przez Wynekena, pod hasłem jaknajdalej idącego samorządu młodzieży. Wychowanie oparte na swobodzie, prawdzie i miłości do „przewodników”, nauczycieli. Wyniki dobre, atmosfera wysokiej kultury umysłowej, etycznej. Młodzież pracuje dużo, do 14-u godzin dziennie. Lekcje i zajęcia fizyczne są obowiązkowe. Silny nacisk położono na umuzykalnienie, Gmina, na którą składają się: rodzice, nauczyciele i uczniowie, w całości bierze udział w wyborach nauczycieli. Muszą to być ludzie o wysokich kwalifikacjach zawodowych. Wychowankowie odznaczają się pewnym arystokratyzmem duchowym; posiadają wysokie poczucie odpowiedzialności społecznej, dlatego to kary są zbędne. Winowajcę karze potępienie ogółu.

Stein O. Th. Drogi do siły i piękna? Na podstawie filmu sportowo - propagandowego, pod powyższym tytułem autor przeprowadza trafną i silną krytykę sportu i metod fizycznego kształcenia mas. Zapomina się już nie o kształceniu intelektu, ale wszelkiej duchowości i wzbudzaniu dla niej szacunku. Rozwija się człowieka jednostronnie z przewagą pierwiastka zwierzęcego: „hodujemy dziś jedynie muskularne zwierzątka błaznów sportowych, łowców rekordów bez wyższych zainteresowań, a nawet bez świadomości celu ćwiczeń fizycznych, profesjonalistów, masę ludzką pół i ćwierćwartościową”. Moda sportów z jej reklamą, hazardem, unikaniem wszystkiego co duchowe, przenika do szkół. Wyniki nauki, zwłaszcza w szkołach powszechnych pod wpływem sportu, znacznie się obniżyły. Atmosfera klubów sportowych o niskim poziomie moralnym i umysłowym sprzyja rozwojowi alkoholizmu. Niezdrowy ten ruch niezdrowy nawet często fizycznie, znajduje poparcie prasy, filmu i radio. Sferom urzędowym i czynnikom społecznym brak jasno zarysowanego celu w kształceniu fizycznym, rozumnego wyboru środków i hartu do ich przeprowadzenia. *Knoblich H. Klasy w wieńcu pół roku!* Klasy nie powinny być martwymi muzeami, lecz odbijać w zdobnictwie pory roku, ważniejsze święta. Rysunki dzieci i roślinność powinny stanowić podstawę dekoracji. *Kainrod G. Zakres pojęcia „rozsądkowość”.* Autor protestuje przeciw szkoleniu dzieci jedynie w formach językowych. Daje przykład lekcji, poświęconej przyswojeniu pojęć oderwanych, nadrzędnych i podrzędnych. W nauce języka ojczystego radzi mniej opierać się na gramatyce, która często zawodzi, natomiast na znaczeniu wyrazów, ich pojęciowym ustosunkowaniu. *Berger J. Nasza „pielgrzymka do Mekki”.* Autor zwraca uwagę, że szkoła powszechna wielkim nakładem sił uczy techniki czytania, a nie zaprawia mas ludowych do używania tej techniki; lud nie czyta, nie umie czytać. W związku z tem autor podaje przykład lektury uzupełniającej z geografii dla 7-ego oddziału. Klasa referowała poszczególne rozdziały książki popularno - naukowej w formie powieści o islamizmie. Nadto referowano nasuwające się zagadnienia na podstawie cytat z całego tekstu, co zmuszało uczniów do gruntownego zapoznania się z nim. Wreszcie pewne grupy uczniów opracowywały tematy uzupełniające z innych źródeł. Posługując się wielu dziełami, uczniowie doszli do rozróż-

nienia dzieł źródłowych od kompilacji, porównywali wiadomości, zawarte w różnych dziełach, zbudził się krytycyzm w stosunku do słowa drukowanego. Oczywiście referowaniu towarzyszyły stale prace graficzne, czytanie map i atlasów.

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE, EXPERIMENTELLE PÄDAGOGIK UND JUGENDKUNDLICHE FORSCHUNG. Czasopismo poświęcone psychologii pedagogicznej, pedagogice eksperymentalnej i badaniom nad psychiką młodzieży; miesięcznik, Lipsk, Nr. 9 i 10 z września i października 1928 roku. Nr. 9. Bardzo ciekawy artykuł *Busermanna A.* o wpływie środowiska na samo-określenie się młodzieży, oparty na badaniach, przeprowadzonych metodą ankiety wśród dojrzewającej młodzieży obu płci z różnych środowisk. Samookreślenie moralne uzależnione jest wyraźnie od kulturalnych wpływów środowiska; znacznie słabsze i niedorozwinięte wśród proletariatu wzrasta z dobrobytem i złożonością psychiczną otoczenia. Kulminacyjnym okresem rozwoju świadomości dla wszelkich środowisk jest wiek lat 13-u. Dziewczeta wyprzedzają chłopców i silniej rozwijają się wewnętrznie we wszystkich warstwach. *Giese Fr.* podaje wyniki badań inteligencji, przeprowadzonych w poradniach zawodowych; jest to próba określenia związku, jaki zachodzi między typem szkoły a sprawnością umysłową uczniów. *Bartsch K.* Studium o dzieciach zapóźnionych — podaje charakterystykę dzieci anormalnych i uzasadnia konieczność jak-najwcześniejszego kierowania ich do szkół specjalnych. *Busemann A.* Kłamstwa 10-letniej dziewczynki, wywołane nadmiernym popędem macierzyńskim. Analiza psychologiczna wypadku. Nr. 10. *Tumltitz.* Jedność psychologii i jej znaczenie dla teorii wieku dojrzewania. Autor poddaje krytyce dotychczasowe próby wyjaśnienia i zrozumienia psychiki młodzieńczej (*Groos, Buehler, Spranger, Hoffmann i in.*) i próbuje budowy własnej teorii według której wiek dojrzewania byłby okresem konfliktu między światem popędów i światem wartości moralnych. *Heinz W.* O magii, stosowanej w wieku dziecięcym. Przykłady praktyk o charakterze magicznym, zebrane przez p. M. Muchow. *Bobertag O.* Zgodność i stałość wyników tekstów inteligencji i oceny, dokonywanej przez nauczycieli. Autor domaga się, aby przy selekcji uczniów do szkoły średniej brane były pod uwagę w równej mierze ocena kwalifikacyjna nauczycieli szkół powszechnych i wyniki testów. Uszeregowanie uczniów na podstawie obu metod powinno być porównywane i kilkakrotnie powtarzane, w celu otrzymania możliwie stałej korelacji.

DIE DEUTSCHE SCHULE (Szkoła niemiecka). Miesięcznik, Lipsk, Nr. 7, 8, 9 z lipca, sierpnia i września 1928 r. Zeszyt 7-y zawiera, obok dwóch teoretycznych artykułów z zakresu filozofii i pedagogiki współczesnej, studjum *Busermanna A.* nad rodzinnymi warunkami dzieci w odniesieniu do ilości i jakości rodzeństwa. Im wyższa sfera kulturalna, tem mniejsza liczba rodzeństwa. W warstwach przodujących przeważają córki, w rodzinach licznych napotyka się zazwyczaj dzieci obu płci; wśród rodzin małych (3—4 dzieci), są częste wypadki jedнопłościowości; w rodzinach o dwójgu dzieciach zazwyczaj napotyka się chłopca i dziewczynkę. Przeważa różnica wieku lat, dwóch. Studium to operuje jednak tak nielicznym materiałem, że ogólnych wniosków wysnuwać nie można. *Tews J.* Kryzys niemieckiej szkoły powszechnej. Szkoła jest dotychczas narzędziem państwa, kościoła, szkołą ubogich. Winna ona być wyłącznie szkołą ludową, obejmującą cały naród i wszczepiającą w młodzież wszystko to, co poza klasowością, różnicami wyznaniowymi i społecznymi stanowi wspólne podłoże kultury narodu. Szkoła powszechna winna być siedmioletnia ogólnokształcąca; wszelkie rozgałęzienia, przystosowane do potrzeb poszczególnych grup i uzdolnień, winny stanowić nadbudowę na owej pełnej siedmioletniej szkole. Dzisiejsza szkoła powszechna nie spełnia swego jedynego zadania uświadczenia, spojenia wszystkich warstw narodu. Zesz. 8-y. Jeden artykuł mianowicie *Gottschalka R.*, poświęcony jest *Tolstojowi, jako wychowawcy i nauczycielowi*. Autor bierze pod uwagę działalność pisarsko-pedagogiczną Tolstoj; głównie jednak — praktyczną realizację jego idei pedagogicznych w szkole jasnopolatńskiej; *Tews J.* w artykule redakcyjnym zajmuje się palącą dla Niemiec sprawą szkoły *świeckiej*;

wypowiada się za szkołą nie bezwyznaniową — lecz domaga się, aby wpływ i kontrola nie sięgały poza nauczanie religii. Zesz. 9 zawiera rozprawę *Krzecha E. Wzrastanie i wychowanie*, studjum filozoficzne *Lindera K. Człowiek nauki*, *Vormeyer W.* podaje sprawozdanie o *budowie szkolnictwa japońskiego*. Japonja zrozumiała, że najważniejszym czynnikiem w szkole jest nauczyciel i dlatego zwrócono głównie uwagę na kształcenie nauczycieli wszelkiego typu. Znaczne dotacje i liczne stypendja umożliwiają niezamównej młodzieży dostęp do nauki na wszelkim stopniu. Sprawy higieny są traktowane należycie. Dla doksztalcenia mas rozwinięto gęstą sieć bibliotek; w 1923 r. już przypadało na 1000 km. 16,2 bibliotek, t. j. ogółem 2390 bibliotek publicznych. Szkoły i muzea biorą udział w doksztalceniu dorosłych. Dla obcokrajowców istnieją szkoły prywatne z narodowym językiem wykładowym. Otwieranie szkół tych nie napotyka na żadne trudności. Personel ich nie jest obowiązany władać językiem japońskim.

SCHULREFORM (Reforma szkoły). Miesięcznik, Wiedeń. Zesz. 5, 6-7 i 8-9 z 1928 r. *Lederer M. Angielski system szkolny i program oświatowy Labour Party*. Szkoła powszechna angielska jest specyficznie szkołą ubogich. Uzależniona od władz samorządowych, posiada w różnych okęgach bardzo nierówny poziom. Gdzieniegdzie doskonale urządzenia techniczne, dobra opieka lekarska, dożywanie dzieci, najnowsze metody nauczania. W innej dzielnicy, gmachy rudery, brak pomocy naukowych, przestarzałe metody do kija włącznie, który wogóle w szkołach angielskich jest do dziś dnia stosowany. Abiturjenci szkół powszechnych z trudem wstąpić mogą do szkoły średniej; istnieje wprawdzie w każdej szkole średniej 25% miejsc bezpłatnych, ale ubóstwo rodziców nie pozwala młodzieży przedłużać nauki poza wiek przymusu szkolnego, t. j. lat 14. Ogółem tedy w Anglii korzysta ze szkoły średniej tylko 10% młodzieży, a i ta nierzadko szkoły średniej nie kończy; studja uniwersyteckie kończy zaledwie 1 na 1000 uczniów szkół średnich. Labour Party domaga się, aby 75% absolwentów szkoły powszechnej miało udostępnioną naukę w szkole średniej do lat 16-u i wzwyż; rodzicom dzieci wstępujących do szkół byłyby udzielane stypendja, jako wyrównanie zarobku młodocianych. Przy tym systemie przedłużenia nauki o lat 2 zmniejszyłyby się kadry bezrobotnych, na utrzymanie których poświęcane są znaczne fundusze. Labour Party żąda dalej gęstej sieci ochronek, w których dzieci, obok pracy i zabawy, otrzymywałyby obfite pożywienie; również dożywiane powinny być dzieci szkół powszechnych; studja wyższe powinny być udostępnione tylko najzdolniejszym, w razie potrzeby — na koszt państwa. Zrealizowanie powyższego programu wymagałoby 30 milionów funtów rocznie; Labour Party kredyt ten chciałoby czerpać z funduszy, przeznaczonych na wojsko i marynarkę wojenną, domagając się energicznie ograniczenia zbrojeń. *Fischer E.* w artykule o *trudnościach, nasuwających się przy nauczaniu historii*, stwierdza, że w dyscyplinie tej najistotniejszą sprawą jest uwydatnienie związku przyczynowego i następstwa czasowego. Naukę historii zaczynać należy możliwie późno (6-y i 7-y oddział), kłaść silny nacisk na perspektywę czasu, nie należy tedy uczyć historii w porządku następującym, możliwie ograniczyć materiał; wszelkie podania przesunąć do niższych oddziałów, jako przygotowanie do nauki historii. Zesz. 6/7. W artykule redakcyjnym podano wytyczne dla obrad konferencji nauczycieli m. Wiednia. Projektuje się *nowy typ opisu ucznia*, zmierzający do zcałkowania oblicza psychicznego ucznia. Oceny postępów w naukach mają być czterostopniowe; niedopuszczalne są oceny z pilności i zachowania. Świadectwa pisane półroczne znosi się, mają je zastąpić ustne konferencje z rodzicami. Świadectwo roczne ma tylko powiadamiać, czy uczeń jest dojrzały czy niedojrzały do podjęcia nauki na wyższym poziomie (niezależnie od ocen z poszczególnych przedmiotów). *Metoda nauczania* w szkole pośredniej (odpowiadającej 4-em wyższym oddziałom 8 kl. szk. powsz.) winna uwzględnić cele wychowania społecznego; zaleca się zatem tworzenie zespołów pracy złożonych z całej klasy lub grup uczniów; forma nauczania — dyskusja nauczyciela z uczniami. W wyższych oddziałach poza grupową samoradną pracą uczniów, zachęcać należy do pracy indywidualnej, pozaszkolnej, aby wdroyć młodzież do metod samoksztalcenia; praca indywidualna powinna być jednak oddana na usługi klasy. W *zakresie wychowania*: samorząd

klasy w pracy i życiu szkolnem; dążenie do wyrabiania nie egoistycznych przywódców a współpracowników (pomocników — Helfer); przodownicy zmieniają się co pewien czas i w zależności od sfery działania. Odpowiedzialność klasy za wykroczenia jej członków; zainteresowanie młodzieży życiem kolegów; utrzymanie łączności między poszczególnymi klasami tej samej szkoły, szkołami tego samego okręgu i innych okręgów. Wytyczne powyższe zostały rozwinięte i pogłębione w szeregu referatów, którym poświęcona jest prawie całość zesz. 6/7. *Heywang E.* w artykule *Podstawy szkoły wiejskiej*, zastanawia się nad właściwymi jej cechami. Wieśniak nie jest według niego zdolny do uczestniczenia w głębszej kulturze wielkomiejskiej; zbyt ograniczone środowisko, zbyt ciężka walka o byt; postępy techniki odsuwają go od własnej jego kultury ludowej (pieśń, taniec, podania, baśni, gry, przysłowia) wciskają mu wzamian pseudokulturę wielkomiejską, będącą właściwie zdziczeniem. Szkoła powinna zawrócić wieś do własnej jej prostej kultury. Zesz. 8/9 podaje cz. I-ą *sprawozdania z Berlińskiego Kongresu Pedagogicznego 1928 r.* Kongres ten, zorganizowany z inicjatywy Międzynarodowego Stowarzyszenia Związków nauczycielskich zgromadził 7.000 działaczy na polu pedagogicznym i poświęcony był szkole powszechnej niemieckiej. *Stahl R.* *Uwagi w sprawie zagadnienia pedagogicznej koncentracji.* Autor dokonawszy przeglądu metod koncentracji nauczania w różnych okresach i krajach dochodzi do wniosku, że koncentracja, mająca na celu uwydatnienie spójni poszczególnych gałęzi wiedzy, a więc ściśle koncentracja przedmiotów daje dobre wyniki, natomiast ześrodkowanie nauczania dokoła spotanicznych zainteresowań dziecka nie udaje się. Zagadnienie uzgodnienia rozwoju indywidualności z podawanym jej materiałem naukowym jest jeszcze otwarte.

L'EDUCATION (Wychowanie), miesięcznik, Paryż, Zesz. 10, lipiec 1928 rok.

Zeszyt ten poświęcony jest charakterystyce wielkich wychowawców współczesnych. *M. Henon* na podstawie dzieła *A. Ferrière'a: Trois pionniers de l'éducation nouvelle* (E. Flammarion, Paris), podaje charakterystykę *Hermannia Lietza* (1868 — 1919), znanego założyciela ognisk wychowawczych na wsi, *Giuseppe'a Lombardo - Radice* wybitnego współpracownika, b. min'stra Gentile w dziele reformy szkolnictwa włoskiego, a zwłaszcza szkoły powszechnej, w duchu potrzeb dziecka i idealizmu narodowego, wreszcie *Františka Bakule*, czeskiego nauczyciela szkoły powszechnej, męczennika obowiązku, który z niczego, z gronem dzieci — kalek, stworzyć potrafił duży zakład wychowawczy dla tych upośledzonych w Pradze. Metody jego oparte na rozbudzeniu uczucia i kulturze artystycznej, przywracają jego wychowankom radość życia, zdolność pożytecznej pracy i przez umuzykalnienie i sztuki plastyczne, wprowadzają je w świat piękna. *Rougeaux L. C.* poświęca wspomnienie *Arturowi W. Dunn*, wielkiemu wychowawcy amerykańskiemu zmarłemu w 1927 r. Dunn uważał, iż jedyną drogą do rozbudzenia uczuć obywatelskich w młodzieży, jest zorganizowanie jej dla pracy społecznej w duchu pacyfistycznym, a więc dla pracy międzynarodowej. Był on kierownikiem amerykańskiego oddziału Czerwonego Krzyża Młodzieży, w którym zdołał zgrupować 10.000 małych obywateli. Dzięki niezmordowanej jego pracy Cz. K. M. Am., łożąc na Narodowy Fundusz Dziecięcy (National Children's Found), udzielił poparcia przedsięwzięciom opieki społecznej w 18 krajach. między innymi przy współudziale Polskiego Czerwonego Krzyża założył w naszym kraju świetlicę i jedną czytelnię dziecięcą. W. Dunn był nadto autorem kilku podręczników do nauki obywatelskości. *H. Boucan* zaznajamia czytelników z działalnością pedagogiczną wielkiego antropogeografa francuskiego *Jana Brunhes'a*, wybranego ostatnio na członka Akademii Nauk Moralnych i Politycznych. Brunhes zdziałał dużo dla rozwoju metodyki geografii na stopniu elementarnym, przez wprowadzenie map o swoistym układzie, wykazujących niepodkreślane dotychczas zjawiska geograficzne w sposób niezmiernie wyrazisty. Jego ilustracje podręczników geograficznych, wykonywane przy pomocy artystów, zadziwiają również swoją dydaktyczną a zarazem artystyczną wartością. Byłoby pożądane, aby z dziełami temi zapoznali się polscy geografowie. niestety, autor artykułu nie podaje bibliografii. *J. Beaucomont* podaje rozbiór wielkiego dzieła *Adolfa Ferrière'a*, znanego, genewskiego reformatora szkoły, p. t. *Postęp duchowy*

(Progres spirituel, Ed. Forum, Geneve, 1927). Jest to część pierwsza całej serii, której tomy dalsze mają być poświęcone rozważaniom, nad następującem zagadnieniem: Wychowanie konstruktywne, Dziedziczność, Typy psychologiczne, Wychowanie religijne. Jak widać, ma to być dzieło pedagogiczne źródłowe i wszechstronne. Podstawą rozumowań Ferrier'a jest zasada metafizyczno-biologiczna pędu życiowego (élan vital), w którym Ferrière rozróżnia podświadomy pęd biologiczny i świadomy, jakościowy kierunek, odpowiadający meljoryzmowi amerykańskiemu — pęd do lepszego życia. Z tych zasad wypływa cała pedagogika Ferrière'a, zwalczanie encyklopedyzmu, przymusu w nauczaniu, i popieranie wszystkiego co sprzyja objawieniu się pędu życiowego. W książce tej autor poświęca rozdział I-y zagadnieniu reakcji żywej, dalsze zaś, podświadomości, psychanalizie, autosugestji, kulturze instynktów, zainteresowaniu i wysiłkowi. W rozdziale VII poświęconym oswobodzeniu ducha, Ferrière ukazuje rolę wychowawcy w rozwoju dziecka, rozdział ostatni udowadnia, że postęp duchowy dziecka jest skierowaniem jego pędu życiowego do Boga, w pojęciu oderwanem od wyznaniowości. Dalsze części zeszytu poświęcone są kronice poradnictwa zawodowego, psycho - pedagogiki i pedagogiki eksperymentalnej, ruchu harcerskiego i przeglądowni bibliografji oraz czasopism.

M. G.

Sprawozdanie Sekcji pedagogicznej.

Sekcja pedagogiczna przy Zarządzie Głównym Związku P. N. S. P. w okresie powakacyjnym (wrzesień — listopad 28 r.) odbyła 11 posiedzeń, poświęconych sprawom organizacyjnym i programowym.

1) dn. 14/IX zwołano posiedzenie Działu Zagranicznego Sekcji Pedagogicznej, na którym omówiono sprawę utrzymania stałego kontaktu z zagranicą, w pierwszym rzędzie z Międzynarodowym Biurem Wychowania w Genewie. Postanowiono tłumaczyć artykuły polskie na języki obce i wysyłać je do cudzoziemskich czasopism pedagogicznych.

2) dn. 28/IX posiedzenie poświęcone sprawom organizacyjnym. Odczytanie I-go Okólnika Sekcji Pedagogicznej, Projektu Programu Prac i Regulaminu dla Sekcyj Pedagogicznych na prowincji. Zdecydowano druk ich w Głosie Nauczycielskim i Pracy Szkolnej, niezależnie od tego postanowiono Okólnik, Program i Regulamin rozesłać Ogniskom i Oddziałom Powiatowym.

3) dn. 12/X posiedzenie poświęcone sprawie programów nauczania. Zdecydowano zwołać cały szereg posiedzeń w celu podjęcia pracy nad nowymi programami nauczania.

4) dn. 17/X odbyło się Zebranie Sekcji Pedagogicznej z szeregiem zaproszonych gości, na którym p. Władysław Radwan wygłosił referat p. t. „O ideale wychowawczy”. Referat ten miał na celu zagajenie dyskusji na temat: jakie idee wychowawcze powinny być podstawą szkoły polskiej. Hasło dzisiejszej szkoły, to przygotowanie młodego pokolenia do życia i do pracy. Węzłowym punktem jest: 1) sprawa umiłowania czegoś przez jedność z poświęceniem wartości egotycznych, 2) w dziedzinie roli dziejowej narodu wychowanie musi być ożywione wielką ideą.

Ideał wychowawczy zarysowuje się po raz pierwszy w naszej historii jako ideał powszechny, a nie stanowy. Po wygłoszonej referacie wywiązała się ożywoina dyskusja, w której zabierali głos: kol. kol. Nowicki, Patkowski, Somorowski, Zawadzki, Włodarski, Staszewski, Makuch, Petrykowski i nni.

5) dn. 26/X zebranie poświęcone: a) reformie programów nauczania, referował kol. Makuch, b) kwestji uzgodnienia egzaminów przy przechodzeniu uczniów szkół powszechnych do szkół średnich.

6) dn. 29/X odbyło się posiedzenie Sekcji Pedagogicznej i zaproszonych gości, na którym kol. Chrościcki przedstawił tezy i wnioski swego referatu: „Ujednostajnienie programów szkolnych”.

7) dn. 1/XI na X-tym Zjeździe Delegatów kol. Chrościcki wygłosił referat p. t. „Ujednostajnienie programów szkolnych”.

8) dn. 2/XI odbyło się posiedzenie Komisji Sekcji Pedagogicznej przy współudziale przedstawicieli Komisji Wojewódzkich (patrz Nr. 34 Głosu Nauczycielskiego — Sprawozdanie ze Zjazdu).

9) dn. 14/XI, 16/XI, 30/XI odbyły się posiedzenia Zarządów Sekcji Pedagogicznej i Sekcji Kształcenia Nauczycieli, na których obradowano nad ewentualnem połączeniem Sekcyj, uchwalono połączenie 2-ch Sekcyj w jedną, zarówno w Centralach jak i na prowincji.

10) dn. 23/XI odbyło się posiedzenie sprawozdawcze Zarządu Sekcji Pedagogicznej z prac dokonanych, na którym wyznaczono zasadnicze wytyczne dalszej pracy.

11) dn. 5/XII odbył się odczyt p. Cecylii Oderfeldowej oraz pokaz przezroczy do nauki o Polsce Współczesnej. Materiał do przezroczy został zebrany i opracowany przez uczennice VII oddz. Szkoły 77-ej w Warszawie, które w ten sposób upamiętniły 10-lecie Niepodległości.

ODPOWIEDZI REDAKCJI.

Kol. R. Koziół w Wieliczce. Po zebraniu wiadomości damy odpowiedź listowną.

Kol. Przybyłowicz w Zamościu. Artykuł Sz. Kolegi będzie z pewnością drukowany w jednym z najbliższych numerów.

Kol. Anna Broszowa w Krakowie. Otrzymaliśmy list i artykuł. Serdecznie dziękujemy. Ze sprawozdania skorzystamy. Damy obszerniejszą odpowiedź listowną.

Kol. Baran w Rypinie. Po zebraniu informacji damy odpowiedź listowną.

REDAKCJA PRACY SZKOLNEJ PRZESYŁA SWYM CZYTELNIKOM
SERDECZNE NOWOROCZNE ŻYCZENIA.

TREŚĆ Nr. 10: 1. *Fr. Zawadzki.* Cele nauczania historii w szkole. 2. Uwagi na temat nauczania historii. I. *D. Sołtysik.* II. *St. Nowaczyk.* III. *A. Oczkowska.* 3. *M. Kaczyńska.* Wyniki badań psychologicznych w szk. powsz. VII-o rejonu w Warszawie. 4. Sprawozdania z Wystawy Międzynarodowej Rysunków w Pradze: I. *J. Raczynska-Skulska;* II. *M. Malski.* 5. Przegląd czasopism obcych. *M. G.* 6. Sprawozdanie z działalności Sekcji Pedagogicznej.

Redaktor: Dr. MARJA LIBRACHOWA.

Wydawca: w imieniu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i redaktor odpowiedzialny **ZOFJA ROGUSKA.**

Oddito w drukarni „Robotnika”, Warecka 7.



T R E Ś Ć

VI-go ROCZNIKA PRACY SZKOLNEJ

I. ARTYKUŁY.

<i>Zawirska J.</i> Szkolnictwo powszechne, a poradnictwo zawodowe w Hamburgu	2
<i>Kubski B.</i> Pory roku w programie nauki	9, 84, 183
<i>Raczyńska - Skalska Z.</i> O metodach nauczania rysunku	12
— Ankieta Pracy Szkol. w sprawie dzieci najzdolniejszych	33
<i>Prusowa Si.</i> Dobra i zła książka	37
<i>Zawirska J.</i> Szkoła eksperymentalna w Hamburgu	42, 78
— Tempora mutantur, z franc. przekł. Kr. L.	47
<i>Dr. Mirski J.</i> Locarno w wychowaniu	51, 81
— Konkurs Pracy Szkolnej	65, 133
<i>Dr. Szmydtówna J.</i> O charakterze	66, 105
<i>Żółtkowska G.</i> O roli języka ojczystego przy nauce języka obcego	72
<i>Dr. Odrzywolski M.</i> Bihewioryzm jako teoretyczna podstawa pedagogiki naukowej	97, 134
<i>Mścisz M.</i> Nauczanie geografii w kl. III-ej	112
<i>Dr. Młodowska M.</i> Samodzielna praca w szkole powszech	119
<i>Samotyhowa N.</i> Dr. Józefa Joteyko. (Wspomnienie).	130
<i>Dr. Rudniańska St.</i> Jak pogłębić wykształcenie pedagogiczne	140, 170
<i>Dr. Librachowa M.</i> Charakterystyki szkolne	161, 257
<i>Dr. Rudniański St.</i> Rousseau jako propagator wychowania społeczn.	193
<i>Kubski B.</i> O nauce czytania i pisania	197
<i>Dr. Antoniewiczówna J.</i> Ogrody szkolne	212, 252
<i>Ch.</i> W dziesiątą Rocznicę Niepodległości	225
<i>C. O.</i> Uczcijmy Rocznicę Niepodległości — pracą dzieci	226
<i>Kaczyńska M.</i> Badania psychologiczne w szkołach powszechnych w Warszawie	227
<i>Forelle E.</i> W sprawie ocen szkolnych	283
<i>Górska M.</i> Pomiary wyników nauki	236
<i>Bandura L.</i> Mikołaj Srebrempisany (próba charakterystyki)	264
<i>Dr. Gołąbek J.</i> Literatura dla młodzieży	270
<i>Zawadzki Fr.</i> Cele nauczania historii	289
<i>Kaczyńska M.</i> Wyniki badań psychologicznych, przeprowadzonych w szkołach powszechnych w Warszawie	304
<i>Raczyńska - Skalska Z.</i> Rysunki szkół powszechnych na Międzynarodowej Wystawie w Pradze	311

II. Z PRAKTYKI SZKOLNEJ.

<i>Rudzińska R.</i> Spostrzeżenia przyrodnicze	5, 45, 126, 191, 218
<i>Brońska T.</i> Lekcja gramatyki w kl. III-ej	6
<i>Gnus Ryta.</i> Wykonanie piosenek przez dzieci	48
<i>Gnoińska H.</i> Lekcja w oddz. połączonych II-gim i III-cim (j. polski)	123
<i>Lekcje w oddz. połączonych z konkursu Pracy Szkolnej:</i>	
<i>Litwin Al.</i> Lekcja rachunków w kl. I i II-ej	147
<i>Tarczyński St.</i> Lekcja z oddz. II-gim i III-cim (przyroda)	175
<i>Stańczyk St.</i> Lekcja z oddz. III-cim i IV-ym (przyroda i język polski)	179
<i>Januszowa M.</i> Geografja w kl. VI i VII. Język polski — rysunki (roczn. 5, 6 i 7-my)	204
<i>Mikołajczakowa C.</i> Lekcja arytmetyki w oddz. I-ym i II-gim	276
<i>Trojanowska T.</i> Sprawozd. z pracy rocznej w I-ym i II-gim oddz.	207, 245
<i>Sołtysik D., Nowaczyk S., Oczkowska A.</i> Uwagi na temat nauczania historii	297, 299 302

III. ODGŁOSY

<i>Kulpa J.</i> Praca rejonowych konferencyj nauczycielskich	14
<i>Sowa K.</i> Do walki z alkoholizmem	17
<i>Ustupski J.</i> O konferencjach rejonowych	87
<i>Momot Fr.</i> Regionalizm w zastosowaniu do potrzeb szkoły	89
<i>Rudniańska J.</i> W sprawie organizacji wystaw szkolnych	91
<i>Kulpa J.</i> Pilność, zachowanie się i postępy w nauce	215
<i>Kulpa J., Mietka A.</i> W sprawie podręczników	279, 281

IV. SPRAWOZDANIA I OCENY.

Wydawnictwa Księgarni św. Wojciecha: (Rudzińska R.) Biblioteczka przyrodnicza	20
<i>Lindsey.</i> Die Revolution der modernen Jugend. (C. O.)	22
<i>Jordan Schneider.</i> Philosophische Quellenhefte (dr. Rudniański St.)	24
<i>Green G. H.</i> Psychanaliza w szkole (dr. M. Librachowa)	152
<i>Sassenhagen dr. R.</i> Ueber geistige Leistungen des Landkindes und des Stadtkindes (M. Górka)	185
<i>Rondthaler.</i> Metoda psychologii indywidualnej; Dr. A. Adler'a (m. I.)	282
Przegląd czasopism polskich (Z. Roguska)	58, 188, 284
Przegląd czasopism obcych (A. Ł. i M. G.)	26, 92, 156 219, 287 314
Notatki bibliograficzne	64, 223, 283
<i>Malski M.</i> Sprawozdanie z wystawy w Pradze	313
<i>Komunikaty Sekcji Pedagogicznej</i>	127, 254 319
<i>Dodatek Pracy Szkolnej:</i> Notatniki ściennie do spostrzeżeń przyrodniczych	w Nr. Nr.: 1, 2, 4, 6, 7

II. Z PRAKTYKI SZKOLNEJ.

<i>Rudzińska R.</i> Spostrzeżenia przyrodnicze	5, 45, 126, 191, 218
<i>Brońska T.</i> Lekcja gramatyki w kl. III-ej	6
<i>Gnus Ryta.</i> Wykonanie piosenek przez dzieci	48
<i>Gnoińska H.</i> Lekcja w oddz. połączonych II-gim i III-cim (j. polski)	123
<i>Lekcje w oddz. połączonych z konkursu Pracy Szkolnej:</i>	
<i>Litwin Al.</i> Lekcja rachunków w kl. I i II-ej	147
<i>Tarczyński St.</i> Lekcja z oddz. II-gim i III-cim (przyroda)	175
<i>Stańczyk St.</i> Lekcja z oddz. III-cim i IV-ym (przyroda i język polski)	179
<i>Januszowa M.</i> Geografia w kl. VI i VII. Język polski — rysunki (roczn. 5, 6 i 7-my)	204
<i>Mikołajczakowa C.</i> Lekcja arytmetyki w oddz. I-ym i II-gim	276
<i>Trojanowska T.</i> Sprawozd. z pracy rocznej w I-ym i II-gim oddz.	207, 245
<i>Sołtysik D., Nowaczyk S., Oczkowska A.</i> Uwagi na temat nauczania historii	297, 299, 302

III. ODGŁOSY

<i>Kulpa J.</i> Praca rejonowych konferencji nauczycielskich	14
<i>Sowa K.</i> Do walki z alkoholizmem	17
<i>Ustupski J.</i> O konferencjach rejonowych	87
<i>Momot Fr.</i> Regionalizm w zastosowaniu do potrzeb szkoły	89
<i>Rudniańska J.</i> W sprawie organizacji wystaw szkolnych	91
<i>Kulpa J.</i> Pilność, zachowanie się i postępy w nauce	215
<i>Kulpa J., Miętka A.</i> W sprawie podręczników	279, 281

IV. SPRAWOZDANIA I OCENY.

Wydawnictwa Księgarni św. Wojciecha: (<i>Rudzińska R.</i>) Biblioteczka przyrodnicza	20
<i>Lindsey.</i> Die Revolution der modernen Jugend. (C. O.)	22
<i>Jordan Schneider.</i> Philosophische Quellenhefte (dr. Rudniański St.)	24
<i>Green G. H.</i> Psychanaliza w szkole (dr. M. Librachowa)	152
<i>Sassenhagen dr. R.</i> Ueber geistige Leistungen des Landkindes und des Stadtkindes (M. Górska)	185
<i>Rondthaler.</i> Metoda psychologii indywidualnej Dr. A. Adlera (m. l.)	282
Przegląd czasopism polskich (Z. Roguska)	58, 188, 284
Przegląd czasopism obcych (A. Ł. i M. G.)	26, 92, 156, 219, 287, 314
Notatki bibliograficzne	64, 223, 283
<i>Malski M.</i> Sprawozdanie z wystawy w Pradze	313
<i>Komunikaty Sekcji Pedagogicznej</i>	127, 254, 319
<i>Dodatek Pracy Szkolnej:</i> Notatniki ściennie do spostrzeżeń przyrodniczych	w Nr. Nr.: 1, 2, 4, 6, 7