



DODATEK MIEŚCZNY DO GŁOSU NAUCZYCIELSKIEGO POSWIECONY SPRAWOM
PEDAGOGICZNO-DYDAKTYCZNYM W ZWIĄZKU Z PRAKTYKĄ SZKOLNĄ

Ankieta w sprawie dzieci najzdolniejszych.

W grudniowym numerze Pracy Szkolnej zapowiedziana była ankieta, dotycząca dzieci najzdolniejszych.

Podajemy ją w numerze obecnym wraz z wyjaśnieniem, dotyczącym zbierania materiału.

Celem naszej ankiety jest zebranie rzeczowego materiału, na którym można by się oprzeć dla bliższego poznania i oświecenia tej sprawy. Jest bowiem faktem, nie ulegającym żadnej wątpliwości, (wie o tem każdy nauczyciel), że na terenie każdej klasy i każdej szkoły jest pewien — nieznamy bliżej — odsetek dzieci bardzo zdolnych, które z powodów najczęściej finansowej natury nie kończą szkoły lub poprzestać muszą na tem wykształceniu, które im daje najbliższa szkoła powszechna. Łatwo się pociąga z tej racji o szkody, wynikające stąd dla społeczeństwa; strat tych nie można oczywiście ani wykazać, ani obliczyć, są to bowiem wartości nie dające się zmierzyć. Daleko łatwiej i wymowniej przemawia do każdego wychowawcy myśl o losie i o przyszłości tych dzieci.

Najróżnorodniejsze bywają stosunki domowe tych najzdolniejszych. Są między nimi dzieci rodziców względnie zamożnych, lecz nie-uświadomionych i nie dbających o przyszłość syna — a zwłaszcza córki; są dzieci rodziców niezamożnych lub zupełnie biednych, którzy nie są w stanie myśleć o kształceniu dziecka, gdyż sytuacja finansowa zmusza dziecko do zarabkowania natychmiast po ukończeniu szkoły — lub wcześniej.

Najzdolniejsi rekrutują się często z pośród dzieci bezdomnych, nieślubnych, sierot, opuszczonych; znajdziemy je w bursach, przytułkach i t. d. Dowiadujemy się dnia pewnego, że nie mogą przychodzić do szkoły, bo nie mają butów lub ciepłego ubrania, że bursa przeniosła się gdzieś indziej, więc chodzą teraz do innej szkoły.

Często tracimy je z oczu. Po latach kilku zwracają się do nas: pracowali u majstra, zarabkowali tak lub inaczej — chcą się jeszcze uczyć, ale muszą jednocześnie zarabiać. Nie wiemy, co doradzić, jak pomóc, dokąd skierować. Najczęściej jesteśmy bezradni.

Ankieta temu nie zaradzi. O ile jednak materiał będzie wartościowy i obfity — dopomóc może w zorientowaniu się: jak się ilościowo przedstawia grupa najzdolniejszych na terenie szkoły, klasy, na terenie klas niższych i wyższych. O ile w oświetleniu ankiety ujawnią się bliższe szczegóły, dotyczące tych dzieci, możliwe stać się może obmyślenie i zaprojektowanie sposobów przeciwdziałania złu. Możliwem byłoby powołanie do współdziałania instytucji samopomocy społecznej już istniejących lub organizowanie nowych, specjalnie w tym celu powołanych. Cłmyśleć możnaby środki i sposoby traktowania tych dzieci w szkole, ułatwiania im nauki przez skracanie czasu potrzebnego normalnie do ukończenia nauki lub w inny jakiś sposób.

Projekty takie czy inne — o ile realnie mają być ujęte — oprzeć się muszą na obfitym materiale zgromadzonych faktów. Można oczekiwać zarzutu, że ankieta jest środkiem niepewnym, że materiał tą drogą zebrany może być niedokładny, może dać obraz fałszywy, gdyż nauczyciele mylić się mogą w ocenie zdolności swych uczniów. Bez wątpienia, omyłki możliwe są zawsze i wszędzie, niema jednak innego, lepszego sposobu, który w danym wypadku dałoby się zastosować.

Określanie zdolności dzieci za pomocą testów byłoby w danym razie środkiem daleko gorszym. Testy, którymi się u nas operuje, zebrane są na materiale wielkomiejskim, w dodatku na dzieciach francuskich lub amerykańskich.

Określać za pomocą tych testów rozwój umysłowy i stopień uzdolnienia naszych dzieci wiejskich, równałoby się wykazaniu u nich wszystkich upośledzenia umysłowego. Materiał byłby znacznie uboższy ilościowo, a mimo to również niepewny, gdyż nie wszyscy nauczyciele umieją się posługiwać testami. Wszyscy natomiast mają jakiś sąd, jakąś opinię o uzdolnieniach swych uczniów, których oceniają porównawczo na tle całej grupy; jeżeli nauczyciel nam mówi: mam paru czy kilku bardzo zdolnych uczniów w mojej klasie — nie widzę racji, dla której mielibyśmy mu nie wierzyć i z zasady sceptycznie przyjmować jego ocenę. Pozostając stale w bezpośrednim kontakcie z dziećmi, śledząc je przez czas dłuższy na tle całej klasy, obserwując przejawy rozwoju umysłowego w różnych sytuacjach, nauczyciel posiada najwięcej podstaw do wyrobienia sobie opinii o dziecku.

Pozatem nauczyciel, daleko więcej niż ktokolwiek inny, jest istotnie zainteresowany tą sprawą: uczniowie nasi są nam bliscy, żyjemy się z nimi, dobrze im życzymy, les ich obchodzi nas. Nauczyciel wreszcie wciąż bezpośrednio styka się z tem tragicznem powikłaniem życia społecznego, wobec którego sam jest najczęściej bezradny, lepiej więc niż ktokolwiek inny, zdaje sobie sprawę z konieczności znalezienia rady, obmyślenia środków zaradczych.

Pomimo wszystko omyłki zdarzyć się mogą; różna jest skala wymagań, którą poszczególni nauczyciele stosują do ocen, zresztą w błąd wprowadzić mogą i dzieci. Wiadomą jest rzeczą, że niektóre z nich dużo zapowiadają, a później nagle zatrzymują się w rozwoju, inne znowu rozwijają się nagle znacznie później, wiadomo również, że niektóre uzdolnienia objawiają się wcześniej, inne natomiast — dopiero w wieku młodzieńczym.

Możliwe omyłki wyrównać może obfitość materiału: im więcej będzie zgromadzonego materiału, tem bliżsi będziemy prawdy, dlatego Or-

ganizacja Związkowa, w większym stopniu niż jakakolwiek inna, ze względu na swą liczebność — powołana jest do wykonania tej pracy.

Podana poniżej ankieta rozesłana została do kilku szkół (w Warszawie i na prowincji) jako ankieta próbna. Po otrzymaniu ankiet próbnych, wypełnionych i opatrzonych uwagami nauczycielstwa, dokonane zostały niektóre poprawki i uzupełnienia i w tej skoregowanej postaci podajemy ankietę szerokiemu ogółowi naszych Czytelników.

Do ankiety załączamy instrukcję wyjaśniającą poszczególne punkty, które mogą budzić wątpliwości.

Sz. Kolegom i Koleżankom, którzy zechcieli się zająć wypełnieniem ankiety próbnej i ułatwili w ten sposób pracę, Redakcja składa serdeczne podziękowanie.

INSTRUKCJA DOTYCZĄCA WYPEŁNIENIA ANKIETY.

Na arkuszu papieru przepisywać należy kolejno każdą kwestję i obok umieszczać odpowiedź.

Po wykazaniu liczby najzdolniejszych w danej klasie, należy każde z tych dzieci charakteryzować indywidualnie; dlatego najlepiej każde dziecko oznaczyć jego imieniem i pierwszą literą nazwiska, a następnie omówić.

Np. w rubryce: *Uzdolnienia ogólne* — kiedy się ujawniły; odpowiedź wyglądałaby w taki sposób:

1) *Anielka S.*: ujawniły się w pierwszym roku przy nauce czytania i pisania.

2) *Stas M.*: nie wiem, ponieważ przyszedł do 3-go oddz. z innej szkoły; w mojej klasie — od pierwszych dni pobytu w szkole.

To samo dotyczy dalszych punktów.

Na pytanie — *w jaki sposób ujawniają się uzdolnienia ogólne* — odpowiedzieć można w najrzeczniejszy sposób, podkreślając cechę najbardziej charakterystyczną. Ankiety próbne wykazują naogół pewną zgodność w określeniach, jakkolwiek zbierane były bez instrukcji i bez wzajemnego porozumienia pomiędzy szkołami.

W części zatytułowanej: *warunki domowe* — wykazać należy takie okoliczności, jak np. to, że dziecko jest sierotą lub pół sierotą, ma ojczyzna lub macochę, jest dzieckiem nieślubnym, ma opiekunów, mieszka w bursie i t. p. Warunki mieszkaniowe (zamożność) najlepiej określać, wykazując liczbę osób w rodzinie i liczbę izb mieszkalnych. Nie będzie to miarodajne dla rodzin włościańskich; w tym wypadku najlepiej podać liczbę osób w rodzinie i obszar ziemi będącej własnością gospodarza, przyczem zaznaczyć, czy ziemia jest urodzajna, czy nieurodzajna.

Określając stopień kultury duchowej rodziców, uwzględnić należy prócz stopnia wykształcenia, (całkowity analfabeta, niepiśmienny, szkoła elementarna, szkoła zawodowa i t. p.), takie okoliczności, jak np. czy w domu czytują gazety, czy prenumerują jakieś pisma, czy rodzice przyjmują udział w życiu społecznym, czy należą do zawodowych lub innych organizacji i t. p. Dane te mogą być szczegółowsze lub mniej szczegółowe; jeżeli nauczyciel nie może podać tych szczegółów, należy nadmienić, dlaczego nic o tem powiedzieć nie może.

W związku z oceną wartości moralnych podano dla orientacji ogólnikowe określenia: typ dodatni, typ ujemny. Wypełniając ankietę.

należy krótko scharakteryzować na czym polega dodatnia czy ujemna wartość dziecka; w ankietach próbnych znajdują się np. tego rodzaju określenia:

Zosia S. Typ dodatni: koleżeńska, solidna, wytrwała, dobra organizatorka.

Michał W. Impulsywny, nieopanowany, natura dobra, uczynny.

Stefan P. Typ niezbyt dodatni, złośliwy, dokuczliwy, blagier itp.

Mogą się oczywiście nasunąć najrozmaitsze inne określenia, zależnie od najbardziej wybitnych cech indywidualnych danego dziecka.

Pozostałe punkty ankiety nie nasuwają chyba żadnych wątpliwości. Termin racsyłania ankiety wyznaczony został do dn. 1-go maja.

Adres: Sekcja Pedagogiczna Zw. Pols. Naucz. Szk. Powszch., Marszałkowska 123. Na kopercie napis: Ankieta Pracy Szkolnej.

ANKIETA W SPRAWIE NAJZDOLNIEJSZYCH.

Miejscowość: wieś — osada — miasto — miasteczko —

Przeważające zajęcie miejscowej ludności (rolnicy, rzemieślnicy, robotnicy fabryczni i t. p.).

Szkoła i jej stopień organizacyjny:

Klasa:

Liczba dzieci w klasie:

- a) chłopców:
- b) dziewcząt:
- c) ogółem:

Wiek dzieci:

- a) wiek najmłodszych (ich liczba):
- b) wiek najstarszych (ich liczba):
- c) wiek przeciętny:

Liczba najzdolniejszych w klasie.

- a) chłopców:
- b) dziewcząt:
- c) ogółem:

Wiek najzdolniejszych (indywidualnie); lata — miesiące —

1. Bliższa charakterystyka najzdolniejszych:

- a) Uzdolnienia ogólne (t. zw. dobre głowy).

Kiedy się ujawniły (wiek, klasa):

W jaki sposób się ujawniają?

- b) Czy występują uzdolnienia specjalne w określonym kierunku?

Kiedy się ujawniły (wiek, klasa)?

c) Jeśli występują uzdolnienia specjalne, jak przedstawiają się postępy w innych przedmiotach i jaki jest stosunek dziecka do tych przedmiotów?

- d) Zainteresowania i samorzutne ich objawy.

Kiedy się ujawniły? (j. w.).

2. Warunki domowe najzdolniejszych.

- a) Stopień kultury materialnej rodziców (zawód, zamożność, warunki mieszkaniowe).

- b) Stopień kultury duchowej rodziców.

- c) Opinia rodziców o zdolnościach dziecka.

3. a) Zachowanie się najzdolniejszych w klasie (w szkole):
- b) Ocena wartości moralnych:
 - Typ dodatni, ujemny.
 - Bliższa charakterystyka.
- c) Poczucie własnej wyższości w stosunku do innych dzieci:
- d) Wpływ na ogół klasy. W czym się wyraża:
 - 1) w nauce:
 - 2) w życiu klasy:
- e) Stosunek innych dzieci do najzdolniejszych.

Opinia rodziców o wartościach moralnych dziecka.

Zamiary na przyszłość:

- a) rodziców:
- b) dzieci:
- c) opinia wychowawcy:

Dobra i zła książka.

Refleksje i materiał do dyskusji.

Książka uznana jest powszechnie za doniosły czynnik wychowawczy; dobra książka jest czynnikiem dodatnim — a zła — czynnikiem szkodliwym, ujemnym.

Znacznie trudniej będzie określić, jaką mianowicie książkę nazwać można dobrą; opinia jednomyślna jest pod tym względem (jak zwykle, gdy chodzi o wartość) zjawiskiem rzadkiem.

Istnieją jednakże pewne kryteria ogólnie znane, często powtarzane, któremi posługujemy się przy ocenie książek dla dzieci czy młodzieży. Kryteria te wiążą się z treścią utworu i z jego formą, przy ściślejszej ocenie uwzględniają również zewnętrzne wartości estetyczne książki, a nawet rodzaj literacki.

Ponieważ artykuł ten nie ma celu ani wyczerpania kwestji, ani ustalenia kryterjów, lecz — jak w tytule zaznaczono — jest poprostu zebraniem luźnych na ten temat refleksyj, lub może podstawą dla dyskusji, zatrzymam się nad kilkoma powszechnie znanymi kryterjami, które budzą, mojem zdaniem, pewne wątpliwości, przyczem zaznaczyć należy, że mam tu na myśli utwory literackie, nie biorę natomiast pod uwagę ani podręczników, ani książek popularno - naukowych.

Treść książki powinna być dla dziecka dostępna — oto jedna z najczęściej powtarzanych zasad. Przy wyborze książki wymaganiu temu niełatwo zadośćuczynić, jest to bowiem rzecz bardzo względna, co jest dla kogo zrozumiałem i w jakim stopniu jest indywidualnie zrozumiałem.

Są utwory, których jeszcze nie można zrozumieć, ale już można je odczuć — a odczucia te mogą mieć wielkie wychowawcze znaczenie. Powołam się tutaj na wspomnienia z własnego dzieciństwa. Mając lat 8 — 9 — byłam namiętną czytelniczką Sonetów Krymskich Mickiewicza. Dokładnie pamiętałam i z zupełną pewnością stwierdzić to mogę, że nic z nich nie rozumiałam (dla ścisłości powiedzmy — bardzo mało). Takie zdania jak: „wpłynąłem na suchego przestwór oceanu” — „omijam koralowe ostrowy burzanu” były dla mnie tajemniczymi zagadkami. Pamiętam, jak z zachwytem powtarzałam zdanie: „już wstęgie pawilonu wiatr zaledwie muśnie”. Co to

jest pawilon? Dlaczego tam jest wstęga?... Nikogo się o to nie pytałam, po prostu nie było mi potrzebne rozumienie.

Ostatnie zwrotki sonetu „Cisza morska”: „O morze, w pośród twoich wesołych żyłatek — jest polip, co śpi na dnie”, a potem: „O myśli — w twojej głębi jest hydra pamiątek” przyprawiały mnie o brak tchu. I cóż się wtedy wiedziało o tej „hydrze pamiątek”, która zapuszcza szpony w spokojne serce? Nic, naturalnie. Sam dźwięk wyrazów Bakczysaraj, Ałusztą w dzień, Ałusztą w nocy, wzniewał jakiś niesamowity urok, unosił się z tych wierszy poprostu czad poezji, przyprawiający o zawrót głowy, jak haszysz lub opjum. Do dzisiaj Sonety Krymskie Mickiewicza uważam za bezcenny klejnot naszej poezji i skrycie raduję się myślą, że nie zrobiono z nich bakalarskiej strawy, spreparowanej odpowiednio dla celów metodycznych. Nie byłam, oczywiście, dzieckiem wyjątkowym, więc odwołuję się do wspomnień osobistych czytelników z zapytaniem, czy każdy nie odnajdzie podobnych przykładów w swym własnym doświadczeniu?

Znałam matkę, która pozwalała czytać 8-letniemu synowi Trylogię Sienkiewicza — a na zwróceną uwagę, że to przedwczesne, bo dziecko tego nie zrozumie, odpowiadała: „skoro czyta z takim zapałem, że go oderwać nie można, to widocznie coś na swój sposób rozumie”. — Zdaje mi się, że miała słusność. Zachodzi jeszcze obawa, że dziecko, które przedwcześnie czyta rzeczy za trudne, niedostępne, traci połowę wartości, a utwór sam traci urok świeżości, nie wraca się już do niego później, wówczas — gdy mógłby dać daleko więcej korzyści. Przykład z Sonetami Krymskimi zaprzecza temu twierdzeniu.

Więc dziecko wszystko ma czytać? Każdą, najtrudniejszą książkę? Może „Popioły” — może Szekspira? — Nie. Tylko zasada: „treść powinna być dostępna, zrozumiała” — nie jest wcale ani niewzruszonym kanonem, ani nawet łatwą do zastosowania zasadą; w 10-u wypadkach będzie słuszną, w 6-u innych nas zawiedzie: okaże się bowiem, że utwór „niedostępny” dostarczyć może dziecku daleko cenniejszych i głębszych przeżyć, niż inny — o dostępnej treści.

Znana jest również zasada: „Treść utworu powinna być pogodna”. Zasada ta zawsze budziła we mnie wątpliwości. Dlaczego najlepiej pamiętamy książki, nad którymi się płakało, które wyciskały nam łzy z oczu? Nie rozumiem dobrze, dlaczego lektura ma być koniecznie pogodna; wydaje mi się, że lektura, która pozostawia wspomnienia, która żłobi ślady — powinna wzruszać — ale dlaczego mają to być tylko wzruszenia przyjemne? Dość dziwny wydaje nam się stosunek dorosłego czytelnika do utworu wówczas, gdy czytelnik dopytuje się: czy aby rzecz się dobrze kończy? Nie stawiamy wysoko kultury duchowej ludzi, którzy chodzą do teatru tylko na farsy lub operetki; uważamy to za pewien specyficzny rodzaj filisterstwa.

Jakto?—więc mamy karmić dzieci ponuremi dramataми, zaszczepiać pesymizm? Pomijając już tę okoliczność, że tragiczna nawet sytuacja powieściowa sama przez się niewiele ma wspólnego z pesymizmem, zaznaczyć trzeba, że jeśli kwestjonuje się zasadę: „treść powinna być pogodna”—nie stawia się tem samym zasady: „treść powinna być ponura, przygnębiająca”. Ale mając do wyboru dwie książki: płytką, błahą, „pogodną”, słodkawo-mdłą opowieść, albo głęboko ujęte zagadnienie tragicznego powikłania, które poruszyć może myśl i pogłębić pogląd na życie i człowieka—wybiorę (przy wszystkich innych równych wartościach książki) drugą, nie lękając się łez, które dziecko wylać może nad książką. Niech płacze — łzy także wychowują. Zresztą czyż nie polecamy przesmutnej „Anielki” Prusa, „Janka Muzykanta” Sienkiewicza?

Trzecia zasada: „treść powinna być moralna”. Oczywiście dzisiaj wszyscy się z tem zgadzamy, że treść moralna, to nie znaczy moralizatorska, naszpilkowana pouczeniami moralnemi; poprostu dobro ma tryumfować nad złem, cnota powinna być nagrodzona, występki ma być ukarany. Zupełnie słusznie; jakkolwiek w życiu i inaczej bywa — ale ze względu na wychowawcze znaczenie książki, nie będziemy przecież fotografowali wszystkiego co życie niesie, tylko dobierać będziemy niektóre scenariusze pomysłu tego artysty. Jeżeli jednak zechcemy bliżej tę zasadę sprecyzować — okaże się, że niekażda i niezawsze „nagroda za cnotę” odpowiada nieco subtelniejszym uczuciom etycznym, że ludzie o cokolwiek wyższym poziomie etycznym odrzucają z niesmakiem myśl o nagrodzie, że moralność wyraża często wybaczenia występku, a nie tylko karania go. Przypuśćmy jednak, że nie ma wcale takich powikłań, że zasada jest prostą i nie zna wyjątków. Jeżeli zechcemy ją zastosować do t. zw. literatury dziecięcej, będącej w powszechnym obiegu wśród kilku pokoleń, będziemy musieli usunąć natychmiast wszystkie baśnie, bajki, klechdy, gdyż, jak wiadomo, zarówno cnota jak nagroda ujmowane są tam w sposób niezmiernie prymitywny, urągający wszelkim, trochę tylko wyższym, pojęciom etycznym. Rozmaici czarodzieje zsypują całe przytłaczające bogactwo łask i powodzeń materialnych, dostojenstw i zaszczytów przy absolutnym braku jakiegokolwiek zasługi ze strony bohatera opowieści. Podstęp, który nie jest nawet objawem sprytu bohatera, lecz poprostu środkiem podsuniętym przez wróżkę czy czarodzieja, otwiera drogę do wszelakiej szczęśliwości, pojmowanej w sposób bardzo materialny. Stoliki, które same się nakrywają przed wybranym losu, którego szczęście polega na tem, że może już odtąd swobodnie próżnować i najeść się do syta, byle nikomu nie zdradzić tajemnicy i przeróżne inne koncepcje tego rodzaju cóż mają wspólnego z zasadą: treść powinna być moralna? Osobiście nie miałabym nic przeciwko temu, aby tego rodzaju książki usunąć zupełnie, ale nie wszyscy się z tem zgodzą i wiem, co się w takich razach wysuwa jako argument: „dzieci tak lubią bajki i opowieści fantastyczne, jakże je pozbawiać źródła żywej przyjemności?”

Czyżby to znaczyło, że jest jeszcze nowa zasada: „dzieci mają czytać to, co lubią, treść — powinna się im podobać”?

Do treści książki należy również jej ideologia, stosunek autora do zagadnień społecznych, moralnych, religijnych, narodowych i t. d. W tej dziedzinie poglądy na wartość wychowawczą książki są już zupełnie zindywidualizowane: za dobrą i pożądaną uważamy zawsze książkę, której ideologia odpowiada naszej własnej ideologii. Są wychowawcy, którzy pod tym kątem widzenia bardzo ściśle oceniają książki. Ta surowość nie wydaje mi się słuszną. Wychowując dzieci w duchu pewnej — oczywiście naszej własnej — ideologii, nie możemy ich uchronić od innych wpływów, przedostających się z otoczenia, nie możemy zabić deskami świata, zresztą nawet przez szczeliny desek — lotne wpływy duchowe przesiąknąć mogą. Dzieci nasze żyją wśród ludzi dorosłych, wśród rówieśników, słyszą najrozmaitsze poglądy i opinie — nie możemy na to nic poradzić. *C'est la vie* — mówią francuzi.

Czyżbyśmy przypuszczali, że ideologia, która unosi się z kartek papieru, jest niebezpieczniejsza od tej, która przenika żywe słowo?

Zdaje mi się, że dzieci mogą czytać książki o bardzo różnej ideologii i, że z wychowawczego stanowiska nie przedstawia to poważnego niebezpieczeństwa.

Spróbujmy jeszcze, czy nie łatwiej byłoby ująć tę sprawę od strony negatywnej, określić — jaka nie powinna być treść książki.

— Treść książki nie powinna być sensacyjna, opowieści kryminalistyczne z ukrytą zbrodnią, tropioną przez detektywów, opisy zabójstw, zbrodni powinny być wykluczone. Słusznie. Ta negatywna zasada nie nasuwa na pierwszy rzut oka żadnych wątpliwości. Zjawia się jedynie pewna trudność — mianowicie upodabania czytelników (patrz wyżej), gdyż jak wiadomo, sensacyjność, niezwykłość sytuacji, naogół podoba się czytelnikom: dzieciom i — nie dzieciom.

I zjawia się kwestja uzdrowienia tej sensacyjności, złagodzenia jej, nadania pozorów niewinnych. Taką naprzykład namiastką niezdrowej sensacji kryminalnej są niezwykle przygody chłopców na bezludnych wyspach, na tonących okrętach, różnego rodzaju Robinsonady.

Co prawda, wpływ takich książek, nie wyłączając klasycznego Robinsona, niezawsze ze stanowiska rodziców i wychowawców uznany być może za pożądany; znane są wypadki opuszczania domu rodzicielskiego, a niekiedy nawet opróżnienia przy tej okazji rodzicielskiej kasy, pod wpływem tego rodzaju lektury. Oczywiście w takich wypadkach (i we wszystkich innych zresztą) lektura trafiła na odpowiednio przygotowane podłoże psychiczne, nie mniej jednak oddziaływała na czytelnika.

Jak daleko zatem należy się posunąć w uzdrawianiu sensacyjności — gdzie jest właściwa granica, poza którą przestaje być niebezpieczną?

Słyszymy często: artystyczne wartości utworu mają największe znaczenie, talent autora jest odtrutką na treść o wątpliwej wartości, nie tyle to — co opisuje — lecz sposób w jaki opisuje ma decydujące znaczenie.

I oto przechodzimy do oceny wartości formalnych, do artystycznej wartości utworu.

Argument powyższy w zastosowaniu do dzieci nie przekonywa. Dzieci pociągają głównie treść — fabuła utworu. Stwierdzono to nietylko w stosunku do utworów literackich, to samo zauważyć można w stosunku do malarstwa, rzeźby. Różliczne ankiety na ten temat przeprowadzone zgodnie stwierdzają fakt, że „ładny obrazek” dla dziecka — to obrazek, którego treść jest zajmująca. Formalne wartości dziecko również odczuwa i ocenia — ale ze swego własnego stanowiska; prymitywne banalne formy, od których z niesmakiem odwraca się artysta, właśnie podobają się dzieciom. Kompozycyjne wartości utworu literackiego i wartości stylu schodzą na plan drugi. Tylko niejasność stylu, zaciemniająca zrozumienie treści, odczuwa mały czytelnik jako wartość ujemną — pozatem to, co my nazywamy właśnie stylem banalnym, prostym — najlepiej trafia dziecku do smaku. Oryginalność formy, wyszukane zwroty i porównania, zawiłe metafory są naogół efektem straconym. Różnego typu niedomówienia, np. zakończenie opowieści pozbawione ścisłego i zupełnie pewnego zamknięcia fabuły, nie zadowala dziecka; pytaniem: ale co się stało z tym, z owym bohaterem? nie ma wówczas końca.

W obronie książek, których treść jest sensacyjna, obfitująca w opisy zabójstw, pojedynków, mordów, wysuwa się często argument o artystycznych wartościach utworu. Typowym przykładem są książki Sienkiewicza: Trylogja, Krzyżacy. Któż jednak może zaręczyć, że młodzi czytelnicy pochłaniają tę lekturę dla jej wartości artystycznych, a nie właśnie dla treści? Osobiście mam poważne pod tym względem wątpliwości. Można mnie tu pobić własną moją bronią i przypomnieć „Sonety Krymskie”. Czyż tam nie forma artystyczna właśnie stanowiła o rozkoszy czytania? Nie wiem —

może, a nawet zapewne, — ale tam treść właśnie była prawie niezrozumiała i nie pociągała uwagi ku sobie, nie odwracała jej w innym kierunku.

Pod względem formy utworu literackiego, który przeznaczony jest dla dziecka, jedyne słuszne wymaganie sprowadza się do tego, żeby język był poprawny, przejrzysty, styl jasny, a piękno formy winno być bardzo swoistem pięknem prostoty. (Konopnicka: Marysia i Krasnoludki).

Cóż więc pozostało z tych wszystkich miar, któremi oceniać mamy wychowawczą wartość książki? Czy nie wyglądają te refleksje na anarchistyczne podważanie utranych i przyjętych zasad? Okazuje się, że wszystkie zasady mają wartość względną, że do każdego utworu przykładamy inną miarę: ta książka jest pogodna, tamta moralna, jeszcze inna nie jest wprawdzie moralna, ale dzieci takie rzeczy lubią, chętnie czytają, wreszcie jest nczł sensacyjna, ale ma wartość artystyczną. Jest to pewnego rodzaju przeliczycielstwo wartości, a nie ich ocena na podstawie ustalonych zasad.

— Wnioski moje pozytywne sformułowałabym w następujący sposób:

1) Wartość książki, jej znaczenie wychowawcze, zależy nie tylko od książki, ale od podłoża na jakie książka trafia: to co jest zgubne dla jednego dziecka — jest nieszkodliwe dla innego; to, co dla jednego jest pożyteczne, dla drugiego jest obojętne. Trzeba nie tylko znać książki z oceny i krytyki podanej przez specjalistów, trzeba jeszcze znać dziecko, któremu się poleca książkę lub się jej odmawia.

2) Należy ustosunkować się dość liberalnie do poszczególnych zasad i kanonów, ponieważ ich wartość jest względna i, traktując tolerancyjnie lekturę dziecka, dążyć do tego, żeby lektura była przede wszystkim jawną, żeby podlegała nie tyle urzędowej kontroli, ile wspólnej rozmowie, wspólnemu rozważaniu, wspólnej ocenie.

Największe korzyści wychowawcze osiągnie z lektury dziecka ten wychowawca, przed którym dziecko książki nie ukrywa, wychowawca, który najnajczęściej prowadzi z dzieckiem tego rodzaju rozmowę:

— Czytasz to? Podoba ci się?

— Bardzo.

— Mnie — nie! Autor wynagradza swego bohatera, za coś to? Że spełnił zwykły obowiązek? Czyż to taka rzecz nadzwyczajna? Daj książkę, posłuchaj, jaki słaby język, niedołążne opisy. Szkoda czasu na takie książki!

Albo inaczej:

— Co czytasz? Śliczna książka! Dzielną dziewczyną ta Ania. Cóż ci się w niej podoba? Szkoda, że tłumaczenie nie dość staranne, język niedbały.

Oczywiście, nie znaczy to wcale, że wychowawca poprzestawać ma na roli biernej. Może i powinien zalecać książki, podsuwać je dziecku. Powinien jednak dbać o to, żeby ocena nie stanowiła jego własnej zawodowej czy urzędowej tajemnicy, lecz dążyć do tego, aby ocena kształtowała się przy jego udziale w świadomości dziecka, które musi przecież w końcu samo opanować pojęcia: „dobra i zła książka”.

Temat nie wyczerpany jeszcze, ale artykuł już za długi!

St. Prusowa.

Szkoła eksperymentalna w Hamburgu.

WRAŻENIA Z PODRÓŻY.

Z żywiolową wprost siłą wznosi się po wojnie wielki gmach szkolnictwa niemieckiego w Hamburgu. Zwłaszcza widoczną jest ta wzmożona działalność społeczna na terenie szkolnictwa powszechnego (Grundschule). Dla szkół budują wielkie, piękne gmachy, pod miastem urządzają fermy i obozy dla młodzieży szkolnej; wszelkie kulturalne rozrywki, jako to: teatr, wystawy sztuk pięknych, muzea, zabawy sportowe stara się społeczeństwo jaknajbardziej udostępnić swemu młodemu pokoleniu. Wielka wojna nie tylko pozbawiła Niemcy licznych istnień ludzkich, nie tylko wytworzyła tysiące kalek; osłabiła ona z wielu względów i przyszłe pokolenie. Dzisiaj stan zdrowia młodzieży i jej rozwój fizyczny tak się bardzo poprawił i rozwinął, że stwierdzają to w ostatnich czasach z dumą, zarówno publicznie, jak i prywatnie, lekarze szkolni i nauczycielstwo, a jednocześnie i sami rodzice ze wszystkich klas społecznych.

Na ulicach Hamburga nie widać dzisiaj wcale wojskowych, ale wzamian za to maszerują zahartowane i wyćwiczone młodociane związki gimnastyczne i pływackie. Program wychowania fizycznego jest nadzwyczaj urozmaicozony i przepełniony troskliwą opieką o stan zdrowia wychowanców.

Do obowiązkowych przedmiotów wychowania fizycznego należy sztuka pływania, w której się ćwiczą uczniowie zarówno zimą w wielkich ogrzewanych halach-pływalniach, jak latem na wolnej przestrzeni pod opieką wyćwiczonych kierowników. Może to troskliwe pielęgnowanie wychowania fizycznego jest wywołane chęcią skompensowania braku ćwiczeń wojskowych, w każdym razie dzisiaj w stosunku do młodzieży jest ciałem wysoce dodatnim, zapewnia jej bowiem przede wszystkim zdrowie, normalny rozwój, a jednocześnie wyrabia energię i odczucie wzmożonej radości życia.

Jeżeli jednak z jednej strony dzisiejsza szkoła niemiecka jest prawdziwie demokratyczna w swoim dążeniu do podniesienia poziomu wychowania fizycznego jednakowo dla całej swojej młodzieży, bez względu na różnice społeczne, to z drugiej strony jednak, ulegając wymaganiom gospodarczym chwili, stwarza sztuczne i niepożądane warunki rozwoju dla swoich wychowanców.

Sfery rządzące wychodzą z założenia, że Niemcy pod względem gospodarczym muszą zająć najwyższe stanowisko w świecie, a jednocześnie rozumieją, że drogą do tego celu jest 1) wzmożona i owocna praca na wszystkich polach i 2) że każdą pracę wykona lepiej ten, kto ma do niej większe uzdolnienie.

Obawa przed zmarnotrawieniem jakichkolwiek zdolności narodowych prowadzi do tego, że już w 3-im roku nauczania, wśród wychowanców szkoły powszechnej, (Grundschule) zaczynają stosować selekcję dla wykrywania bardziej uzdolnionych. W ten sposób od 10-go roku życia zaczyna się przesiewanie materiału ludzkiego — następnie selekcja taka powtarza się co dwa lata, aż do ukończenia Kursu Szkoły. Po każdej selekcji dzieci bardziej uzdolnione są przenoszone do specjalnej szkoły, przeznaczonej dla zdolnych pochodzenia ludowego. Pomijając już zasadniczo niedemokratyczne poczynania, wyrażające się w ustana-

wianiu specjalnych szkół typu średniego dla dzieci uboższych klas społecznych, trzeba jeszcze podkreślić i inne ujemne strony, wynikające z takiego postępowania. Wszystkie prawie siły nauczycielskie m. Hamburga, zapytywane o rezultaty takiej wczesnej selekcji, podkreślały znaczne obniżanie się poziomu klasy. Ogólny poziom klasy wykazywał nie tylko różnicę, zaszła na skutek zabrania lepszych, zdolniejszych elementów, ale obniżał się jeszcze bardziej u pozostałych z powodu wyeliminowania czynników, pobudzających do żywszej działalności umysłowej. Ostatnie oddziały szkoły po kilkakrotnej selekcji, stają się zupełnie szare, według słów nauczycieli i wprowadzają nowy podział między ludźmi. Selekcja taka w tak wczesnym okresie życia dziecka, zważywszy na jego żywy, pobudliwy organizm, może dać tylko wyniki ujemne.

Trzeba jeszcze podkreślić, że metody tej selekcji w Hamburgu stoją na bardzo wysokim poziomie naukowym, ponieważ są opracowywane przez najpierwsze siły. Ujemne strony takiej wczesnej selekcji były dyskutowane przez wielu psychologów hamburskich; jednakże wobec tego co się nazywa koniecznością państwową — milkną wszystkie inne głosy. Twierdzą również, że współczesne programy nauk w szkołach są obszerne, ponieważ muszą stać na wysokości techniki dzisiejszego życia. Koniecznością więc gospodarczą jest jaknajwcześniejsze wykorzystywanie zdolności ludzkich, ażeby od każdej jednostki jaknajwięcej osiągnąć.

Czy takie postępowanie okaże się rzeczywiście celowe, to dopiero przyszłość pokaże.

Dążenie do wszechstronnego rozwoju szkolnictwa i przekonanie, że dobrze postawiona szkoła jest podwaliną całego bytu narodowego, pociągają za sobą i dbałość o zapewnienie młodzieży odpowiednio przygotowanych i uzdolnionych nauczycieli. Wobec wymagań, stawianych dzisiaj w Hamburgu kierownikowi szkoły powszechnej, przesunięto i poziom jego wykształcenia od kursu seminaryjnego, do studiów uniwersyteckich.

Po ukończeniu trzyletniego kursu uniwersyteckiego przechodzi przyszły pedagog do specjalnego nauczycielskiego instytutu dokształcającego (Institut für Lehrerfortbildung).

Ten drugi stopień wykształcenia nie obowiązuje nauczyciela: już po studiach uniwersyteckich można przejść do pracy praktycznej, zostając odrazu pomocnikiem kierownika (Hilfslehrer), jednakże ogromna większość, zarówno nauczycielstwa m. Hamburga jak jego okolic, przechodzi i studia w instytucie. Kształcenie się w instytucie jest dla nauczycielstwa praktykującego bezpłatne — godziny zajęć ułożone w ten sposób aby móc bywać na wykładach bez uszczerbku dla nauczycielskiej pracy. Po ukończeniu instytutu nauczyciel automatycznie zostaje urzędnikiem państwowym VIII klasy z pensją 4200 mk. rocznie. Roczny budżet instytutu wynosi włącznie z honorarjami profesorskimi i pomocami naukowymi prawie 100.000 mk. Przy instytucie funkcjonują laboratoria chemiczne, fizyczne i biologiczne oraz dwie biblioteki. Kurs instytutu obejmuje: ćwiczenia z pedagogiki (Grundschulpedagogik) szkoły powszechnej i z pedagogiki specjalnej oraz ćwiczenia z nauki o współczesnych Niemczech ze specjalnem uwzględnieniem m. Hamburga. Dalej, w skład przedmiotów wykładowych wchodzi język niemiecki, z obcych — angielski, na żądanie — hiszpański, oraz nauka religii, historia, geografia, matematyka i przyrodoznawstwo, muzyka, rysunki, roboty ręczne, wychowanie fizyczne. Poziom wykładów bardzo wy-

soki w zastosowaniu do pożądaných celów praktycznych. Kontakt praktykującego nauczycielstwa z instytutem stały i bardzo ścisły: najlepsi specjaliści w pewnych przedmiotach dzielą się swoimi wiadomościami ze słuchaczami Instytutu. Udzielanie tych wiadomości słuchaczom instytutu odbywa się albo na specjalnych posiedzeniach, które stale urządza instytut łącznie ze związkiem nauczycielskim dla swoich członków, albo też zdolniejsi praktycy z pomiędzy czynnego nauczycielstwa prowadzą wykłady swoich przedmiotów w instytucie.

Największy udział w pracach instytutu biorą kierownicy tak zw. Versuchsschule — szkoły eksperymentalnej przy Telemannstrasse (t. j. znajdującej się przy ulicy Telemanna, pod taką nazwą jest znana ogólnie). Szkoła ta, według słów kierownika instytutu, Dra Peter'a, dąży stale do najlepszych form współpracy pomiędzy nauczycielem a uczniem zarówno przy zdobywaniu wiedzy, jak również w przygotowaniu do życia rzeczywistego. Nauczyciele tej szkoły eksperymentalnej szukają nowych dróg, prowadzących do rozwijania wszystkich zasobów sił dziecka dla celów indywidualnych i społecznych. Te nowe drogi pracy, których poszukuje szkoła, to tworzące się życie staje się własnością ogółu nauczycielskiego za pośrednictwem instytutu, ponieważ większość nauczycieli ze szkoły przy Telemannstrasse prowadzi wykłady i na terenie instytutu.

Szkoła eksperymentalna mieści się w bardzo pięknym gmachu pod względem architektonicznym. Zbudowana przed r. 1914 — służyła podczas wojny na lazaret, ostatnio odnowiona i bogato wyposażona we wszelkie pomoce naukowe, już na pierwszy rzut oka robi bardzo miłe wrażenie dzięki widocznej dbałości o kulturę i estetykę zewnętrzną. We wnękach wielkich, jasnych korytarzy — kwiaty, hodowane przez dzieci — podobnie na parapetach wielkich okien klasy; na ścianach rysunki i wycinanki szkolne, których układ, barwy i kształty świadczą, że myślano tu o wychowaniu estetycznym dziecka. Władze szkolne m. Hamburga są dumne ze swojej szkoły i chętnie się nią popisują przed cudzoziemcami. W gmachu władz szkolnych (Oberschulbehörde) otrzymuje się specjalne druczki — pozwolenia dla cudzoziemców do zwiedzania tej szkoły. Do zupełnie gotowego druczku wpisuje się tylko imię i nazwisko cudzoziemca oraz kraj, skąd przybywa. W końcu tego pozwolenia jest umieszczona drukowana uwaga władz szkolnych, zwrócona do kierownictwa szkoły, upraszająca o uprzejmy i przyjazny ścśunek do cudzoziemca (Man bitiet um freundliches Entgegenkommen dem Fremden gegenüber). Tak rozumieją Niemcy w Hamburgu swoje posłannictwo kulturalne.

Ogromna większość dzieci, uczęszczających do szkoły przy Telemannstrasse, należą do klasy wykwalifikowanych robotników, z dawną osiadłych w Hamburgu. Według słów kierownictwa szkoły jest to element stosunkowo bardzo oświecony i kulturalny, z którym szkoła stara się nawiązać jaknajściślej kontakt.

Jednoczy szkołę i rodziców wspólny cel: przyszłość dziecka, poza-tem szkoła zakreśla sobie jeszcze szerszy cel: kulturalnego oddziaływania na całe środowisko swich wychowañców. Jedną z najbardziej interesujących i charakterystycznych cech szkoły stanowi właśnie to jej dążenie do wytworzenia pewnej harmonijnej całości, całości kształtu — z życia szkoły, rodziców i dzieci. W tym celu urządza kierownictwo szkoły dla rodziców różnego rodzaju zebrania o charakterze towarzyskim, naukowym, artystycznym, wydaje własne pismo, przeznaczane dla poruszania spraw całej społeczności szkolnej, organizuje wspólnie z rodzicami wystawy prac szkol-

nych, wycieczki i uroczystości, nawet pobyt letni we własnych schroniskach wiejskich jest dziełem współpracy nauczycielstwa z rodzicami.

Oso biście byłam na zebraniu rodzicielskiem w szkole przy Telemannstrasse, na którem jeden z nauczycieli mówił o wystawie szkolnej, urządzonej w okresie świąt Eczego Narodzenia. Wielka sala szkolna była przepełniona rodzicami obojga płci. Po odczycie wywiązała się dyskusja, tycazą się organizacji wystawy: w dyskusji zabierali głos i rodzice, wykazując duzo zainteresowania i znajomości rzeczy.

Prelegent podkreślał w wystawionych pracach szkolnych inicjatywę i samodzielność dzieci, co wynika stąd, że i wychowanie i wykształcenie opiera się na tem, co dziecko samo przeżywa, wynajduje, opracowuje. Dawna szkoła stęscwiała się do przepisów wydawanych zgóry, dążyła do wytwarzania bierności, wtlaczała w ucznia wiedzę książkową, nie wzbudzając przytem żadnych zainteresowań. Ta dawna szkoła odpowiadała przedwojennym warunkom państwowym, które od poddanych żadały przede wszystkim posłuszeństwa dla nakazów; podstawą dzisiejszej szkoły jest rozwijanie władz twórczych u dziecka, czego wymowną ilustracją jest obecna wystawa szkolna. Wystawa ta świadczy, że nawet na terenie wychcwiania estetycznego pobudzamy z jedrej strony ucznia do odkrywania piękna, w rzeczach, z któremi się bezpośrednio styka — z drugiej strony jednak uważamy, że prawem i obowiązkiem (Recht und Pflicht) dziecka jest artystyczne opracowywanie własnych przeżyć w formie rysunku czy wypracowania. Dajemy więc dzieciom odpowiednie dla nich wzory prawdziwego piękna w różnych dziedzinach, jaki pożytek potrafią z tego wyciągnąć dla siebie — wykazują eksponaty.

Bardzo interesująca wystawa, którą później oglądałam składała się z wypracowań i rysunków dzieciennych, planów, map, narzędzi mierniczych pomysłu uczniów, robót ręcznych, zabawek z drzewa i wielu innych. Wszystkie te rzeczy miały jedną wspólną cechę: były wykonane według planu samego ucznia. Był nawet dział muzyczny — w którym też dzieci brały twórczy udział.

Jedną ścianę zajmowały fotografie: zdejmowane, wywoływane, kopjowane i utrwalane samodzielnie przez wychowanców szkoły. Mały dział preparatów biologicznych składał się z różnych części kostnych zwierzęcych: był to rezultat pracy dwóch średnich oddziałów szkoły. Z pomocą rodziców dzieci te czyścili, spreparcwały i zestawili np. nogę cielęcą, nogę świniąską, czaszkę zająca, nogę kury, kaczki, gołębia, indyka i t. d.

(D. c. n.).

Jadwiga Zawirska.

Trzeci notatnik ścienny do spostrzeżeń przyrodniczych.

(patrz Dodatek do Nr. 2-go „Pracy Szkolnej“).

Podajemy w tym miesiącu notatki na okres II: „Wczesna wiosna“. W okresie tym szczególnie ważne są daty zakwitania brzozy, mniszka i czeremchy. Zestawienie dat pojawu ptaków w rozmaitych miejscowościach jest bardzo ważne i ciekawe. Gdybyśmy naprz. ustalić mogli, że kukulka zjawiała się wcześniej w miejscowościach położonych na południe i zachód od danej miejscowości, dowodziłoby to, że kierunek jej

przyłotu jest południowo-zachodni. Podobno zjawia się ona wcześniej na dolinach i nizinach, niż w miejscowościach górzystych. Masowe jej pojawy następują w dniach ciepłych, kiedy temperatura dochodzi do 10° C. O przylocie jej mówią też, że zapowiada on nastąpienie okresu stałego ciepła, brak przymrozków (nie licząc majowych).

Bardzo ciekawe jest także zestawienie dat przylotu ptaków z datami początku robót w polu. Czy naprawdę data siewu zbóż jarych zbiega się z datą przylotu jaskółki?

Dużo jest jeszcze kwestyj otwartych w tych sprawach. Praca nad notatnikiem dopomódz może do ich rozwiązania. Małymi wysiłkami, dokonanymi jednak przez dużą zbiorowość, osiągnąć można wielkie rezultaty.

R. Rudzińska.

W numerze listopadowym „Pracy Szkolnej” ukazał się artykuł p. Rejginy Rudzińskiej p. t. „Spostrzeżenia przyrodnicze”, uzasadniający doniosłość dokonywania spostrzeżeń fenologicznych w Polsce, zarówno z punktu widzenia dydaktycznego, jak i ze względu na wielką wagę jaką przedstawia materiał fenologiczny dla gruntownego poznania klimatu Polski, dla celów rolnictwa, leśnictwa i t. p. i zachęcający do wprowadzenia tych spostrzeżeń w szkołach. W ślad za tym artykułem z pod tegoż pióra wyszły i następne, dające wskazówki do dokonywania spostrzeżeń fenologicznych w poszczególnych porach roku; do każdego z nich dołączone były kwestionariusze do notowania zjawisk fenologicznych.

Zdawałoby się, że sprawa ta znajdzie należyte zrozumienie w szerokich kołach nauczycielstwa szkół powszechnych, które też przyczyni się wydatnie do zwiększenia szczupłej liczby obserwatorów fenologicznych w Polsce.

Niestety, jak dotąd, do Państwowego Instytutu Meteorologicznego, który, między innymi, zajmuje się gromadzeniem i opracowywaniem materiału fenologicznego, wpłynął zaledwie 1 (jeden) wypełniony kwestionariusz zimowy, nadesłany przez p. S. Czajkowskiego, kierownika szkoły w Ręczajach (poczt. Wołomin).

Oczywiście, bynajmniej nie oznacza to, aby sprawa spostrzeżeń fenologicznych została przez czytelników „Pracy Szkolnej” zlekceważoną, należy przypuszczać, że poprostu pp. nauczyciele jeszcze nie zupełnie dobrze się orjentują dokąd, kiedy i w jaki sposób należy te kwestionariusze po wypełnieniu przysyłać.

Otóż kartki kwestonariusza fenologicznego (kalendarza ściennego) należy po ukończeniu się każdej fenologicznej pory roku przysyłać jako druk pod adresem Państwowego Instytutu Meteorologicznego: Warszawa, ul. Nowy Świat 72 (Pałac Staszica). Kartkę należy włożyć do koperty, na której z lewej strony u góry należy napisać: *Druk*, z prawej zaś zamiast znaczka pocztowego: *Na wezwanie urzędowe Nr. 990*. Znaczką pocztowego nalepieć nie należy, gdyż korespondencja z P. I. M. jest wolna od opłaty, nie należy też zaklejać koperty.

Do Państwowego Instytutu Meteorologicznego należy też kierować wszelkie zapytania, dotyczące obserwacji fenologicznych.

Jak nam wszystkim wiadomo, w r. 1929 urządzona zostanie wszechpolska wystawa krajowa w Poznaniu, która da przegląd całego dorobku kulturalnego i materialnego społeczeństwa polskiego. Między innymi urządzony tam zostanie i kiosk meteorologiczny z działem fenologicznym. W naszym żywotnym interesie leży, aby kiosk ten nie zrobił wrażenia, że w Polsce fenologia nie jest należycie doceniana, zwłaszcza na gości z zagranicy,

gdzie do fenologii przywiązują daleko większą wagę niż u nas. Wydatne zasilenie kadr pracowników na tem polu przez nasze nauczycielstwo szkół powszechnych, które, pracując przeważnie w środowiskach wiejskich i stykając się przez to bezpośrednio z przyrodą, posiada jaknajlepsze warunki do prowadzenia spostrzeżeń fenologicznych, może kwestję rozwoju fenologii w Polsce rozwiązać w jaknajpomyślniejszy sposób.

Romuald Gumiński,

referent Państwowego Instytutu Meteorologicznego
dla spraw fenologii.

„Tempora mutantur“.

TESTY BINETA STARZEJĄ SIĘ!

Rodaczka nasza, p. Fr. Baumgarten podaje w „Journal de Genève” w artykule p. tyt.: *Enfants modernes*, kilka ciekawych faktów, świadczących o tem, że ostatnie wydarzenia dziejowe (wojna wszechświatowa) oraz kultura współczesna, oparta na nadzwyczajnym postępie techniki, wywierają olbrzymi wpływ na dziecko, oddziałują na jego rozwój, na zasób wyobrażeń, kształtują jego umysłowość. Wobec tego treść t. zw. testów, których zadaniem jest wartościowanie rozwoju umysłowego dzieci, okazuje się często nieodpowiednią, przestarzałą.

Kilka poniższych przykładów, podanych przez p. dr. Baumgarten, ilustruje te fakty.

Dla oznaczenia poziomu intelektualnego dzieci, posługujemy się od dwudziestu lat ogólnie znanymi testami Bineta - Simona.

Oto jeden z testów, przeznaczonych dla dziecka 10-letniego:

„Znaleziono w lesie trup człowieka, pocięty (*coupé*) na 10 części, istnieje przypuszczenie, że nieszczęśliwy odebrał sobie życie”^{*)}.

Czy to możliwe?

Dziecko „inteligentne” powinno odpowiedzieć: „nie”.

Kilka miesięcy temu pewien chłopiec w odpowiedzi na to pytanie napisał: tak, to jest możliwe; badający — zdziwiony — indaguje dalej: Czyż to możliwe, dziecko, żeby człowiek mógł się sam tak pokawałkować?”

„Och tak, zupełnie możliwe!”

„W jaki sposób?”

„Granatem ręcznym”.

Oto następny przykład.

„Zaszedł dziś wypadek kolejowy; jest 17-cie osób zabitych; mówią, że jest to wypadek małej wagi. Czy to słuszne?”

Dziecko inteligentne, powinno odpowiedzieć: „nie, gdyż śmierć 17-u osób jest wielkiem nieszczęściem”.

Chłopiec 12-o letni odpowiedział: „tak, to jest nieznaczny wypadek”.

„Jakto, dziecko, zastanów się, 17 osób zabitych?”

„O, to nic! — odparł chłopiec — na wojnie 10.000 ludzi ginie jednego dnia”.

^{*)} Wartość tego testu i przed 20-u laty budziła poważne wątpliwości. (Dop. Red.).

Oto znów zagadnienie przestarzałe z powodu biegu wypadków.

Zanotowane fakty wskazują, że dziecko bardzo szybko przystosowuje się do współczesności i wyprzedza pod tym względem... — swoich wychowawców.

A oto inne — równie charakterystyczne — fakty, podane we wspomnianym artykule.

Dziecko 4-o letnie, wychowane w bogatej dzielnicy wielkiego miasta, widząc dorożkę konną, woła, „Mamo, patrz, samochód z koniem”. — Dawniej, widząc auto, dzieci mówiły: „Patrz! dorożka bez konia!”

Mała niemeczką, wychowana w mieście, w latach wojny, wykrzykuje zdziwiona na widok motyla: „Mamo, patrz jaki mały Zeppelin lata nad kwiatami!”. Nauczycielka w szkole powszechnej w dużym mieście opowiada takie zdarzenie: „Czytamy bajkę Andersena „Dziewczynka z zapalkami”, uczenica 12-letnia pyta: „co to jest zapalka?” „Nie wiesz? Ależ to niemożliwe! Jakże się u was zapala lampę?” „Przekręca się guzik!”. Chłopczyk 4-o letni, któremu pewnego dnia powiedziano, by się modlił za zdrowie ojca, podszedł do telefonu, zdjął słuchawkę, mówiąc „Hallo, Boziu, to ja, Andrzej, bardzo Cię proszę, daj zdrowie mojemu tatusiowi”. Ten sposób porozumienia się z Bogiem wydał się dziecku najprostszym.

Lecz nie tylko technika jest dziedziną, działającą tak silnie na kształtowanie się wyobrażeń i pojęć dziecka.

Podobne objawy zauważyć można w dziedzinie życia społeczno-politycznego.

Oto chłopiec 13-letni, uczeń szkoły dla „zdolnych” w Berlinie, (w 1921 r.), któremu kazano w innych słowach wyrazić sens zdania: „Obecnie Niemcy są republiką”, napisał: „Moja ojczyzna ma teraz prezydenta za króla”.

W 3 lata później dziewczynka w tymże samym wieku odpowiada na pytanie „kto to jest cesarz”? „Tak właśnie nazywano dawniej prezydenta Rzeszy niemieckiej”.

Wnioski wychowawczo - dydaktyczne? Nauczyciele, mierzcie pojęcie uczniów waszych miarą ich dziecięcego umysłu i liczcie się z oddziaływaniem środowiska, zmieniających się warunków życia. A także: nie zatrzymujcie się uparcie na miejscu — bo dzieci Was wyprzedzą!

Z franc. tłumaczyła Kr. Lib.

Z zagadnień metodycznych.

WYKONANIE (CIENIOWANIE) PIOSENEK PRZEZ DZIECI.

W szkołach powszechnych słyszy się nieraz bardzo ładny śpiew chórally trzy i czterogłosowy: akordy brzmią pięknie i czysto, wszystko wycieniowane i wykończone. Spotykam się z tem na terenie m. Warszawy, jednak, o ile mi wiadomo, w innych dzielnicach dobre chóry w szkołach powszechnych nie są wcale zjawiskiem rzadkiem, może nawet i częstszym.

Zdawałoby się wobec tego, że oto jest już cały zastęp dzieci, mających poczucie wykonania, odczuwających potrzebę ładnego wykończenia pieśni. Tymczasem rzeczywistość, jak mi wykazuje moja praktyka i rozmowa na ten temat z innymi nauczycielami, przynosi co innego. Pracuję w dwóch seminarjach państwowych, w jednym rok 7-my, w drugim 5-ty. Liczba zdających jest bardzo wysoka, ostatniemi laty egzaminowałam ze

śpiewu co roku po sto kilkanaście lub kilkadziesiąt dziewcząt, np. w 1927 roku zbadałam w czasie egzaminów wstępnych 138 uczennic. Oprócz pytań, bardzo łatwych, z teorii (tych pytań było właściwie tylko kilka, dobranych tak, by złożyły się na pewną statystykę) i badania słuchu, każda śpiewała jakąś pieśń dowolną. I okazuje się, że jak na egzaminie, tak podczas lekcji następnych (uczennice śpiewają u nas dużo pojedynczo), wy-cieniowana, z poczuciem muzykalnem, zaśpiewana piosenka należała wprost do unikatów. Tempa najczęściej były rozwlekane, dynamiki żadnej, nieraz najmniejszego zrozumienia, co dana pieśń zawiera, np. niezmiernie szybkie tempo „Cichy wieczór już zapada” Noskowskiego. Była grupa od jednego nauczyciela, śpiewająca tę samą piosenkę, która zwalniała i przyspieszała w niektórych miejscach, robiły to wszystkie identycznie, bez poczucia indywidualnego, znać było tylko rękę nauczyciela. Sporo z nich zresztą wykazywało dobrą emisję, wyrobienie głosowe, prawidłową wymowę, znać było, że są rozśpiewane.

Wśród tych wszystkich zdających były uczennice znanych nauczycieli, z doskonałych chórów. Słuchając takiego chóru szkolnego, rozumie się wyraźnie, ile pracy włożył nauczyciel, ile on sam posiada talentu i muzykalności. Stworzył chór piękny, ale członkowie tego chóru w stosunku do wykonania muzycznego przeważnie są bierni.

Zastanowiwszy się głęboko nad temi kwestjami, doszłam do przekonania, że należy zmienić metody, któremi się operuje w klasie przy wykonywaniu pieśni, a także więcej miejsca wyznaczyć śpiewowi indywidualnemu, jednogłosowemu. Wśród dzieci polskich dużo jest doskonałego materiału głosowego, mają one często słuch dobry — co prawda w większości wypadków bierny — z czem walczą skutecznie współczesne sposoby nauczania — ale ogół klasy stanowi zwykle bezwładną, ciężką do poruszenia masę. Każdemu nauczycielowi wiadomo, ile trzeba włożyć trudu, by ożywić tę masę i doprowadzić do takiego wykonania pieśni, jak nauczyciel chce. Jak wiadomo, obecny kierunek nauki śpiewu zaznacza na każdym kroku, że dzieci muszą do wszystkiego same dojść, zrozumieć potrzebę takiego a nie innego postępowania. Jeżeli gdzie, to właśnie w wykonaniu pieśni czy piosenki należy taką metodę zastosować. Nie wiem, o ile nauczycielstwo w taki sposób pieśni przeprowadza, bo nie przypominam sobie, bym gdzie w podręcznikach metodycznych, operujących heureka, znalazła zastosowanie jej do wykonania pieśni. Wobec tego uważam za wskazane, podzielić się swemi spostrzeżeniami i pomysłami.

Dziecko nie czuje wcale potrzeby cieniowania, wykańczania, nie leży to w jego naturze, ono jest zupełnie zadowolone, wykrzykując na cały głos piosenkę i częstokroć jest przekonane, że śpiewa bardzo ładnie. Naturalnie, zupełnie surowy materiał można z początku doprowadzić jedynie do tego, by nie było krzyku, by intonacja była dobrą, o ile to jest możliwe. Jednak z biegiem czasu należy piosenkę na elementarnym szczeblu potraktować subtelniej i zwrócić uwagę dzieci, że to, co dotąd było zrobione, nie wystarcza. Zaczynać trzeba już ze starszemi dziećmi z przedszkola; to poczucie muzykalne, wszczepione od małego dziecka, wejdzie w duszę i wykerzeń z czasem bierność, z którą dziś tyle walczyć musimy — często bezskutecznie.

Podaję poniżej, w jaki sposób przeprowadziłam wykonanie piosenek z dziećmi z przedszkola, z pierwszego, drugiego i trzeciego oddziału szkoły powszechnej. Oczywiście, gdy przystępowałam do cieniowania, każda piosenka była już wyuczona.

Szewczyk. (Marciszewska - Posadzowa. Gry ruchowe). (Różnice dynamiczne). Zapytałam dzieci, kiedy będzie głośniej: czy jak szewczyk zwraca się do państwa, czy też jak państwo mówią. Odpowiedź dzieci była wiadoma. Zdaje się nawet, że któreś zawołało: „to i my musimy taksamo śpiewać — cicho i głośno. Przeprowadziliśmy zaraz wykonanie i dzieci z wielkiem zadzwoleniem i uwagą śpiewały naprzemiennie ciszej i głośniej

Posłała mię matka (tamże) (Różnice tempa). Spytałam, jak to się pod górę chodzi. Oczywiście, wolno. A jak zgóry, gdy dzieciom chce się pozbytkować? Po zgodnej, pełnej śmiechu, odpowiedzi całej klasy, wykonanie wypadło doskonale.

Bocian. (Rzepko. — Śpiewnik dwugłosowy dla szkół początkujących), (wyraz, różnice tempa i dynamiki). Rozpatrzyliśmy wszystkie trzy zwrotki: 1. Bocian stoi na jednej nodze w niewygodnej pozycji. 2. Woła zdaleka towarzyszy. 3. Ci odpowiadają mu i biegną. Dzieci prawie same, z moją pomocą, poddały wykonanie. Zainteresowanie było ogromne.

Leci, leci. (Ryta Gnus. — 30 piosenek dziecięcych). (Dynamika, tempo, wyraz). Omówiłam z dziećmi wszystkie cztery zwrotki: jak lata pszczoła, jak osa, jak mucha, jak bąk, a co robi Wojtuś, gdy śpi. Dzieci (6-o i 7-o letnie) zrozumiały doskonale i tak im to trafiło do przekonania, że następnym razem wcale im nie przypominałam, jak mają śpiewać, same nadzwyczajnie się pilnowały i kładły sobie paluszki na usta, gdy miała lecieć mucha.

Koniki. (tamże). (Różnice tempa) Zwróciłam dzieciom uwagę, że w pierwszej zwrotce woźnica wstrzymuje konie, a w drugiej one rwą z kopyta. Przyjemnie było widzieć, z jakim życiem dzieci śpiewały i z jakim rozpędem każdy woźnica „rwał z kopyta“ ze swoją parą koni.

Zajaczek. (Noskowski. — Piosenki dla dzieci). Przeczytaliśmy sobie uważnie cały wierszyk i debatowaliśmy. Dzieci były starsze i umuzykalnione, więc można było już pomyśleć o subtelniejszym wykonaniu. Dzieci same się wypowiadały i rozumiały, że trzeba wszystko tak wyśpiewać, jak mówi wierszyk. Znalazły też wkońcu odpowiedni wyraz dla każdego zdania: zajaczek spał, wypadł strzał, zajaczek na bok szust, jeszcze sobie pożyć rad i t. d.

Zima. (tamże). Naprowadziłam dzieci na echo. Zwróciłam im uwagę, że hu hu ha! powtarza się dwa razy i zapytałam, czy nie byłoby ładnie zaśpiewać tak, jak gdyby echo gdzieś się odezwalo, a więc jak? Dzieciom pomysł ogromnie się podobał i same już wykonały jak należy.

Tych przykładów wystarczy. Przytoczę jeszcze kilka piosenek charakterystycznych, które możnaby zużytkować taksamo. *Polonez.* (Bojarska. — Mały śpiewnik dla dzieci) — omówienie tego tańca i odpowiednie wykonanie. *Ptaszki.* (tamże) — siła głosu różnych ptaszków, wyraz. *Mazur.* — Hej chłopczyki! (tamże) — podobne omówienie mazura i zaśpiewanie z należytymi akcentami i w tempie, potem zestawienie tych dwóch tańców.

Jaskółka. (Ryta Gnus. — 30 piosenek). Dynamika, podobnie jak w Szewczyku i zazracerie bardzo delikatnego śpiewu jaskółki. *Obudź się.* (Rzepko. — Śpiewnik dwugłosowy) — wyraz, dynamika: z początku jaskółka szczebioce pod okienkiem, potem całe ptactwo śpiewa na dworze, stary dziać idzie ciężkim krokiem budzić Jasia.

Płynie rzeka. (Maszyński. — Polski śpiewnik szkolny, cz. I). Śpiew w tonie opowiadania, płacz matki, śpiew legato (płynie) i staccato (wypie dukaciki).

Polka. (Ryta Gnus. — Piosenki dla dzieci, zeszyt I) — omówienie tego tańca, zestawienie z walcem.

Zajęłam się głównie dziećmi młodszymi, bo w klasach wyższych może nie są konieczne tak pogłębione metody. A jednak obserwując młodzież starszą, widząc jej bierność, brak samodzielności, zaczęłam już od pewnego czasu postępować w podobny sposób i z nimi, czyto w klasie, czyto podczas chóru, pomysły wykonania wyciągam od nich, zmuszam do przemyślenia i wczucia się. Rezultaty osiągam zdaje się lepsze. Już mi się zdarzało, że klasa nowo nauczoną pieśń z własnej inicjatywy zaśpiewała mi z wielkim życiem, wyrazem i zrozumieniem. Chór wzorowy, to rezultat wielkiej tresury i dyscypliny, wielka wola i energia kierownika z jednej strony; z drugiej strony taki chór wyobrażam sobie zawsze jako zespół jednostek wysoce uświadomionych i indywidualnie wczuwających się w rzecz wykonaną. Do takiego postawienia śpiewu i w obrębie szkoły trzeba dążyć. Do wyrobienia indywidualnego przyczyni się także moim zdaniem i śpiewanie w klasie i pojedynczo, zaczynając już od klasy najmłodszej. Nauczycielowi da to możliwość udzielania cennych wskazówek poszczególnych, poprawiania różnych wadliwości śpiewu, zachęcenia do interpretacji samodzielnej, ucznia skłoni do obmyślenia każdego wykonania i śpiewania pieśni poza lekcją. Zaś ogół klasy przez słuchanie i porównywanie wyrabia sobie zmysł krytyczny, spostrzegawczość i smak.

Ryta Gnus.

„Locarno“ w wychowaniu.

WRAŻENIA ZE ZJAZDU.

(Uwagi o IV Kongresie Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania).

Wiadomo powszechnie, czym jest i co znaczy „Locarno“ w polityce. Mała miejscina południowo-szwajcarska nad Lago Maggiore, znana do niedawna jedynie turystom i kuracjuszom, poszukującym słońca, błękitów i gór, urosła naraz do znaczenia potężnego symbolu. Symbolu nowego ducha, zrodzonego z niewysłowionej tragedji, jaką przeżyła ludzkość czasu Wielkiej Wojny i głoszącego pokój — już nie tylko ludziom, lecz narodom dobrej woli. Nie o to też, zaprawdę, idzie, ile w tej polityce tkwi „polityki“, a ile szczerzej chęci i wiary; mylą się bowiem ci, którzy z przemądrzałą miną wszechwiedzących „polityków realnych“ widzą w idei Locarna jedynie utopję, obliczoną przez sprytnych jej twórców na słabe głowy zadurzonych idealistów. *Spiritus flat, ubi vult* — jakże często ponad głowami tych, którzy, będąc w jego ręku tylko sterem, sądzą, że są jego — sterami! To też bez względu na to, jakie będą najbliższe losy polityki locarneńskiej, sam „duch locarneński“ żyć już będzie odtąd, własną mocą szukając sobie dróg do stania się rzeczywistością.

Z tego to ducha rodzą się coraz liczniejsze i potężniejsze poczynania międzynarodowe, przedsiębrane na najrozmaitszych polach pracy, a zmierzające do braterskiego zespolenia ludzkości w dziele odrodzenia. Jak zawsze zaś w chwilach pod względem kulturalnym przełomowych, tak i dziś dziedzina, skupiającą w sobie najżywsze pragnienia i nadzieje, staje się *wychowanie*.

Wychowaniu też, wychowaniu *nowemu*, wychowaniu *w duchu wolności*, poświęcony był IV z kolei (I w Calais, II w Montreaux, a III w Heidelbergu) Kongres Międzynarodowy, który odbył się w Locarno w dniach 3 — 15 sierpnia r. ub. Już sam wybór siedziby Kongresu, aczkolwiek ze względów praktycznych, o czym później, budzić mógł niejaki wątpliwości, należy przypisać niewątpliwie owemu symbolicznemu znaczeniu Locarna; przez wybór ten bowiem chciano podkreślić ścisły związek ideowy Kongresu z „duchem locarnieńskim“, który też, choć o nim bezpośrednio nie było niemal mowy, unosił się w sposób wyczuwalny nad całością Kongresu.

Świadczył o tem już sam skład i ilość uczestników; do Locarna zjechało bowiem ponad 1000 pedagogów, reprezentujących prawie wszystkie kraje i narody, oraz wszystkie stopnie w hierarchji pedagogicznej, od kandydatów nauczycielskich, aż do najwybitniejszych przedstawicieli praktyki i teorii wychowawczej doby obecnej (Claparède, Bovet, Ferrière, Decroly, Wynneken, Petersen, Götze, Geheeb, Glöckel, Adler, Pfister, Washburne, Ryan i w. in.); przedewszystkiem zaś o związku Kongresu z ideą locarnieńską świadczył podstawowy jego temat: „Wolność w wychowaniu“. Związek ten zrozumiemy, uprzytomniwszy sobie istotne znaczenie „Locarna“, które nie jest już tylko ideą wszechpokoju, lecz — nowym duchem miłości i braterstwa między narodami; co więcej: *wiarą*, wiarą w człowieka, w jego przyrodzoną dobroć i twórczą moc, wiarą w to, że duch człowieczy, nie wykoszlawiany przez obce mu obroże i kajdany, pozostawiony sam sobie, rozwijający się swobodnie, wychowywany w zgodzie z najgłębszą swą naturą, zdolny jest sam wydobyć z siebie najcenniejsze siły twórcze, kulturalne i moralne. Tak rozumiane „Locarno“, to już nie polityka tylko, — powtarzamy — to jak gdyby nowy, głębokim nurtem optymizmu, humanitaryzmu i chrystjanizmu przeniknięty światopogląd. „Wolność w wychowaniu“, to tylko prosta konsekwencja tego światopoglądu.

Wspomnieliśmy o jego powinowactwie z chrześcijaństwem. Spieszymy twierdzenie to ograniczyć do właściwej miary. Ktokolwiek zna Foerster, a w szczególności jego „Autorytet i wolność“ oraz „Szkołę i charakter“, zrozumie odrazu, o co tu chodzi. Czysty chrystjanizm nie jest optymizmem w stosunku do człowieka, aczkolwiek nie jest i pesymizmem. Chrystjanizm wierzy w *ducha* człowieczego, lecz zna też grożące mu niebezpieczeństwa, wpływające z duchowo - cielesnego dualizmu natury człowieczej. Pod tym względem chrystjanizm, mimo wszelkiej „metafizyki“, wydaje się o wiele bardziej „realnym“, niż nowoczesny optymizm idealistyczny, ugruntowany — rzecz ciekawa — na monizmie bio-psychicznym.

Nie chcemy i nie możemy snuć tu tych myśli dalej. Chcemy tylko zaznaczyć, że uznając bezwzględnie to, co w „pedagogice locarnieńskiej“ jest ideowo cennego, nie sposób nam jednak nie mieć poważnych zastrzeżeń co do jej najgłębszych podstaw filozoficznych. Zresztą sam Kongres był dowodem, że „nowe wychowanie“ nie znaczy koniecznie to samo, co wychowanie oparte na mistyce, wierzącej w bezwzględną dobroć natury dziecięcej, a tem samem wyznającej bezwzględne prawo dziecka do „wolności w wychowaniu“. Tony mistyczne rozbrzmiewały nawet stosunkowo rzadko, znajdując przeciwwagę w bardziej realnych poglądach, wpływających bądź z badań nad naturą dziecka (Claparède, Bovet), bądź z rozważań filozoficznych (Ferrière), bądź z praktycznego zajmowania się dzieckiem (Decroly, pedagogowie amerykańscy). Jakoż „wolność“ w ujęciu tych pedagogów nie oznaczała zgola anarchji; wolność bowiem po za czysto negatywnym znaczeniem: braku obcych, nie uznawanych czynników niewolących, oznacza jedynie: wewnętrzną zgodę człowieka na własne czyny. Czyn wolny, to czyn

wypływający z własnego uznania, z własnej woli, z pełni własnej osobowości. Najwolniejszymi w tym sensie są czyny twórcze. „Wolność w wychowaniu” nie może oznaczać całkowitego braku czynników, wpływających z zewnątrz na rozwój dziecka; taka wolność bowiem byłaby nonsensem i równałaby się zupełnemu przekreśleniu wychowania i jego potrzeby; nie może ono oznaczać także wychowania, któremu by w każdej chwili towarzyszyło świadome uznanie, zgoda dziecka; może natomiast i musi oznaczać tylko wychowanie zgodne z ogólną naturą dzieciństwa, a w szczególności z indywidualną psychiką każdego dziecka, oraz z daną na razie jako *idea* tylko przyszłą jego osobowością. Ponieważ zaś dziecko, jako istota żywa, jest przede wszystkim istotą samorozwijającą się, twórczą, przeto z tej strony „wolność” oznacza wychowanie, posługujące się przede wszystkim metodami samorozwojowymi, czynnymi i indywidualnymi. Tak więc „wolność w wychowaniu” — wydobytą z nieco mistycznych osłon sformułowania — pokrywa się z postulatami poznawania natury dziecięcej — ogólnej i indywidualnej — tudzież umiejętnego wykrywania metod i stwarzania warunków, gwarantujących należyty przebieg procesu samorozwojowego; jest to zarazem wspólny wyraz dla tych wszystkich dążeń „nowego wychowania”, które pod najrozmaitszymi formami pragną wyzwolić dziecięce z nadmiernej tyranii dojrzałych, nie liczącej się z jego naturą i w ten sposób łamiącej w niem przyrodzone pędy twórcze, a nawet wprost zdrowie fizyczne i duchowe. Zagwarantować zaś dziecku to zdrowie przez normalny rozwój oraz rozbudzać, a w każdym razie nie zabijać w niem sił twórczych zarówno w akcie przyswajania sobie przez nie dorobku kulturalnego, jakoteż dalszego kształtowania tej kultury — oto wspólny cel „nowego wychowania”, a zarazem istota owej „wolności”.

Na tym też terenie leżały najcenniejsze wartości Kongresu locarnńskiego. Niewątpliwie wystąpiłyby one bardziej na jaw, gdyby nie pewne braki w zewnętrznej i wewnętrznej organizacji Kongresu. O *wewnętrznych* wspomnieliśmy: to przede wszystkim dotkliwie dający się na Kongresie odczuwać brak ściślejszej filozoficznej podbudowy obu zasadniczych pojęć: *wychowania* oraz *wolności*. Filozofji, nieodłącznej przecież od wszelkiej płodnej i naukowej dyskusji pedagogicznej, zwłaszcza filozofji wartości, unikano na Kongresie w sposób nazbyt widoczny i dziwnie skwapliwy. Jest to zresztą tragiczny niemal rys, wspólny całemu ruchowi „nowego wychowania”, a mający swe przyczyny nie tylko w niedojrzałości podstawowych nauk pedagogicznych, lecz także w głębszych pokładach dzisiejszej ogólnej sytuacji kulturalnej. Z nieustalenia zaś pojęć zasadniczych, wynikała na Kongresie, podstępnie jak wynika w literaturze i w życiu, niezmierna rozbieżność, a nawet sprzeczność wygłaszanych poglądów.

Do wrażenia pewnej chaotyczności przyczyniły się nadto niedomaganie w *zewnętrznej* organizacji Kongresu. Pomiżam wspomniany już wybór miejsca o tropikalnych w tym czasie upałach, które w związku z brakiem odpowiednich lokalów, a olbrzymią frekwencją słuchaczy, uniemożliwiały skuteczną pracę — chociażby tylko swobodnego słuchania. Mam tu na myśli rzecz inną jeszcze, a mianowicie nadmierną obfitość i pewną jakby przypadłość owość programu. Program ten — poza sesjami plenarnymi — podzielił pracę na 8 sekcji, a mianowicie: *nowej psychologii, metod indywidualizujących, szkół doświadczalnych, koedukacji, nowych metod w nauczaniu historii, nowych metod wychowania artystycznego, geologii miejscowej, sekcji ogólnej*. Już w tym układzie nie widać żadnej idei przewodniej, żadnego logicznego ustosunkowania do zagadnienia naczelnego, żadnej konsekwencji, słowem żadnego ładu; zło jednak powiększyło się jeszcze przez

to, że na samym Kongresie poza przewidzianymi, zaczęły tworzyć się coraz nowe sekcje, podsekcje i grupy. Świadczyło to niezawodnie o wielkiej żywotności Kongresu, ale odbierało mu charakter Kongresu, spowodowało nadmierne rozpręszczenie, a nieraz obniżało nawet poziom *myślowy* na rzecz propagandy i sugestji indywidualnej i „światopoglądowej”. Słowem, zdawało się, jakoby owa „wolność” w ujemnym znaczeniu: braku organizacji zaciężyła nieco nad samym Kongresem.

Z tych też powodów (poza samym ogromem materiału), pokusić się o jako takie zupełne i systematyczne odtworzenie przebiegu obrad Kongresu, byłoby rzeczą płonną — zwłaszcza w artykule, przeznaczonym jedynie na syntetyczne jego ujęcie i krytyczne naświetlenie. Ograniczymy się zatem tylko do kilku nazwisk najwybitniejszych:

Prof. *Piotr Bovet*, przewodniczący Kongresu, w odczycie p. t. „*Wolność, jako cel czy środek?*” wykazywał niemożliwość pozytywnego określenia wolności, jako celu wychowawczego, wskazywał natomiast na wielorakie znaczenie, a nawet konieczność wolności, jako środka wychowania w sensie stwarzania atmosfery i środowiska, pozwalającego na swobodny rozwój fizyczny, intelektualny i moralny dziecka.

Względność pojęcia wolności i konieczność samodzielnego zdobywania jej w sobie samym przez ustawiczne rozszerzanie swej pełni duchowej, urzeczywistnianie swej jaźni — podkreślała pani dr. *Rotten*, jedna z głównych organizatorek Kongresu, redaktorka pisma „*Die neue Erziehung*”.

Na iracjonalizm pojęcia wolności, realizującej się jedynie w samym czynie, w twórczości, kładzie nacisk pani *Alice Ensor*, przewodnicząca angielskiego towarzystwa „*The News Education Fellowship*”, i stanowiąca obok pani *Rotten* i *Boveta*, główny *spiryтус movens* Kongresu — to też w „wolnem wychowaniu” widzi ona przede wszystkim tajemniczy akt bezpośredniego oddziaływania nauczyciela - wychowawcy na wychowanków, pobudzającego samorodny ich rozwój i twórczość.

Podobne idee wygłaszał dr. *Decroly*, aczkolwiek w prelekcji swej silniej podkreślał konieczność ograniczeń w postaci karności zewnętrznej, a tem samem także wyznaczał odmienną rolę wychowawcy.

Prof. Claparède mówił na temat „wychowania funkcjonalnego”, a w szczególności o wychowaniu moralnem przez działanie i wytwarzanie „karności wewnętrznej”. Zagadnienie tej karności było przedmiotem wykładu *prof. Ferriera*, który najsilniej może z pośród wszystkich dowodził konieczności zespolenia czynnika twórczego w dziecku z pewnym ustalonym ładem, czyli „karnością” w najogólniejszym znaczeniu. Wychowanie — to prawo zdobywania przez dziecko doskonałości poprzez koordynację własnych instynktów i ich uduchawianie.

Bardzo realnie ujął zagadnienie „wolności w wychowaniu” dr. *Washburne*, kierownik szkoły, opartej na systemie *Winnetki*. Wolność pojmuje on jako poczucie „swojskości” w danem otoczeniu. Swojskość tę zaś wytwarza znajomość środowiska (wiedza), tudzież świadomość panowania nad niem (sprawności). Jedno i drugie tedy ma dziecku dać wychowanie, przy czem musi uwzględnić z jednej strony prawo każdego dziecka do własnej indywidualności, z drugiej zaś konieczność solidaryzmu z grupą.

O wiele radykalniejszym okazał się dr. *Petersen* z *Jeny*, nie uznający potrzeby żadnych więzów w wychowaniu oprócz tych, które wynikają z samego życia dziecka w naturalnej grupie rówieśników.

Z innych prelekcji zasługują na szczególniejszą uwagę informacje, udzielone słuchaczom przez p. *Glöckla* i *Phadrusa* z *Wiednia* na temat

reorganizacji szkolnictwa austriackiego, — tudzież wykłady znanych psychoanalityków dr. *Adlera* i dr. *Pfistera* o mechanizmach psychicznych, na skutek których dzieci, w jakikolwiek sposób nazbyt krępowane i naciskane w swobodnym rozwoju, wytwarzają w sobie nieświadome „opory”, wykształwiające ich życie psychiczne.

Pobieżny ten przegląd wypada uzupełnić jeszcze kilku słowy o naszym, Polaków, udziale w Kongresie. Z Polski zjechało na Kongres około 50 osób, dzięki czemu Polacy pod względem liczebności zajęli czwarte miejsce po Niemcach (240 osób), Anglikach (174) i Amerykanach (131). Niestety, liczebności tej nie odpowiadała rola, jaką powinniśmy byli zająć. Zawinił tu, jak zwykle w takich razach, brak należytej organizacji. Zło naprawiono poczęści dopiero w samem Locarno, a to głównie dzięki prawdziwie niezmordowanej energii p. Heleny Radlińskiej, tudzież oficjalnemu przedstawicielowi naszego szkolnictwa p. *Bol. Kielskiemu*. Dzięki nim polscy uczestnicy Kongresu zawiązali własną „sekcję polską M. L. N. W.” z tymczasowym Zarządem (p. *Radlińska*, *wiz. Zapolski*, dr. *Grzegorzewska*, dyr. *Młodowska*, dr. *Schuman*, dr. *Rowid*, dr. *Mirski*), który wszedł natychmiast w porozumienie z prezydium Kongresu, nadając poczynaniom polskim, zrazu rozbieżnym i ginącym w natłoku innych, piętno akcji skoordynowanej i planowej. Na tem też tle dopiero wystąpiła z należyłą wagą wystawa przedszkoli warszawskich, urządzona przez p. *Żukiewiczową*, oraz polskie referaty p. *Bol. Kielskiego*: „O rozwoju szkolnictwa w Polsce”, p. *H. Radlińskiej* „O roli książki w nowym wychowaniu”, dr. *Szumana* „O twórczości rysunkowej dzieci”, p. *A. Oderfeldówny* „O zbiorach obrazów i samokształceniu w bibliotekach” i prof. *Lutosławskiego* o polskim mesjanizmie. Do zasług tymczasowego Zarządu Pol. Sekcji M. L. N. W., któremu polecono przeprowadzić w kraju ostateczną organizację tej Sekcji, należy również zainicjowanie zebrania ogólnego — słowiańskiego, które odbyło się pod przewodnictwem prof. *Kacaroffa* (z Bułgarji), stwierdzając konieczność i ustalając w ogólnych zarysach sposoby wzajemnej współpracy pedagogów słowiańskich na polu nowego wychowania.

Józef Mirski.

Dyskusja.

Kołodze Orlandowi Sz.

Zasadniczo miły jest jego artykuł pod tyt. „Jak to było raz w oddziale czwartym” (Nr. 9 „Praczy Szkolnej” 2 r.) i nie należy mu odmawiać istotnej treści, głębokiej myśli. Lecz — niestety — Autor, owiany duchem romantyzmu (wszak mowa o Mickiewiczu!), przyćmił tę myśl potokiem słów i dał rzeszom nauczycielskim artykuł, kolidujący z rzeczywistością żmudnej pracy pedagogicznej, pracy, którą częstokroć tylko siłą woli i charakteru kontynuować musimy, by plon jej był — dostateczny.

Nauczyciel jest powołany do szerzenia oświaty, moralności i obywatelskości wśród mas narodu. Zadanie olbrzymie, mogące przerazić legendarnego Giganta. Jakżeż mają podołać temu zadaniu ludzie nie zawsze tak silni, by nie ulegali obniżaniu się zapału. My, nauczyciele, również ludźmi tylko jesteśmy i na zuchwałstwo zakrawałoby twierdzenie, że cechuje nas niezłomny hart ducha i że nigdy nie podlegamy uczuciu moralnych depresyj.

Jeżeli zaś tak jest, to w jaki sposób nauczyciel w podobnym nastrój ducha może przeprowadzić lekcję „taką”, radosną? Co do mnie, wątpię w każdorazową możliwość, a i sam autor zaznacza, że skończyło się jedynie na dobrych chęciach, że przeprowadzona lekcja była zaledwie słabem odbiciem zamierzeń i metodycznych aspiracji.

Pomijając rzeczowe przyczyny „fiasca” powyższej lekcji, jako też pełne nieuzasadnionego sceptycyzmu zapatrywanie się na utarte metody w dziedzinie nauczania, na program, pragnę zwrócić uwagę czytelników na fakt, iż wartość gorączkowo szukanych nowych dróg i sposobów w nauczaniu powinniśmy bez skrupułu podciągnąć pod najwyraźniejszy znak zapytania.

Z artykułu kol. Orlanda jasno wywnioskować można, że pragnąłby on wraz z dziećmi poruczonemi jego opiece przejść po przez życie jasnym szlakiem niemilknącej radości a już co najmniej przyjemnych złudzeń. Zapomina jednak w swym zapale, że nie do każdego człowieka życie uśmiecha się dobrotliwie, lecz — przeciwnie — najczęściej wymaga twardej, nieubłaganej walki o byt. Środkiem tej walki jest praca, nieraz radosna a nieraz — przygnębiająca. Na to trzeba przygotować zawczasu młode pokolenie. A tu tymczasem w ogólnym zapamiętaniu się na polu ułatwień metodycznych, tak autor jak i zwolennicy jego, krzywdzą pedagogikę, pozbawiając młode serca wpływu wychowawczego, który winien je umiejętnie i stopniowo uświadamiać, że życie i praca to nie igraszka.

Najbardziej metodyczna i programowa lekcja nie będzie „sucha, nudna”, skoro owionie ją prawdziwa szczerość, którą niekoniecznie trzeba objawiać „kwaśno - słodkim” uśmiechem.

Trudno przecież jest podtrzymywać nastrój ducha na jednakowym poziomie, wskutek czego nauczyciel zmuszony byłby częstokroć nadrabiać miną, grać komedję uczuć, parodiować je. Umysły młode są zaprawne zdolnością bystrej obserwacji, a więc i „granie komedji” nie uszłoby ich uwagi. Nauczyciel nie powinien niewolniczo trzymać się metody, ale może na podstawie przesłanek metodycznych stworzyć lekcję, tchnąć w nią ducha zapалу, a tem samem wzbudzić w umysłach dzieci zainteresowanie.

Szkodliwem byłoby natomiast w celu zdobycia chwili przejściowego zadowolenia przenosić się w dziedzinę fantazji i karmić młodzieńskie umysły pełnią naszych indywidualnych miraży. Wprowadzają one w błąd dzieci, a w przyszłości mogą spowodować rozczarowanie.

Nie zapominajmy, że poezję w swej istocie stanowi wzlot genialnego ducha ponad poziom przeciętności myśli ludzkiej, która — niestety — przeważa na świecie. To też nie przeciętność do poezji, lecz poezję do przeciętności musimy dostosować, albowiem zbyt wysokie wznoszenie się ponad ogólny poziom w toku realnej pracy, staje się czemś niezrozumiałem dla dzieci a często i chybieniem.

Stosując ogólnie sztuczną metodę cukierkową, przepoimy umysły młodzieży fałszywym pojmowaniem spraw życia. Przyzwyczajona bowiem do lekkiej pracy i po opuszczeniu murów szkolnych porwana w wir groźnej walki o byt, znajdzie się nad przepaścią skrajnych zawodów, rozczaruje się, a tem samem poczuje słuszny żal (czasami nieświadomy) do szkoły, która odgrywała przed nią komedję radości.

Jestem za ułatwieniem pracy w szkole, lecz nie przesadnem, ponieważ pracę uważam za jedyny ze sposobów kształcenia silnej woli i silnego charakteru, do którego wyrobienia niełatwo dojdziemy metodą specjalnego ułatwienia w nauczaniu. Prąd zaś taki istnieje i staje się coraz

bardziej popularnym. W wyścigu pracy napotyka się na ostre kolce, to też nie wolno dopuścić, by młodzież wyrosła wśród kultu metody ułatwiania i zlekceważyła w przyszłości pracę i wysiłek.

Tak, trudne to wymagania, by było zawsze „ciepło i słońce” nawet w ćwiczeniówkach, a już nie wspominam o jednoklasówkach (lwia część!), gdzie nauczyciel nie jest w stanie codziennie przygotować się do lekcji kilkunastu przedmiotów, by pracować twórczo i radośnie.

Simoni J.,

naucz. 7-kl. Szkoły Powsz. w Grodnie.

ODPOWIEDŹ

Koledze J. Simoniemu.

Nie spodziewałem się nigdy, żeby mój niefrasobliwy pseudo-artysta znalazł tak żywy oddźwięk wśród szerokich sfer nauczycielskich. Tymczasem co jakiś czas otrzymuję do przeczytania od Pani Redaktorki listy Kolegów i Koleżanek, w których jest właśnie mowa o moim artykule; wreszcie kazano mi na jeden z nich odpowiedzieć.

Odpowiedzieć — dobrze — żeby zupełnie nie zagrzebać się w opinii, trzeba odpowiedzieć jakoś mądrze — a ja naprawdę nie wiem, co napisać; nawet nie wiem tego, czy z kol. Simonim zgadzamy się, czy nie? Żeby poznać jego zapatrywania istotne, na to przytoczony artykuł jest za mały — trudno więc podpisać się pod nim bez zastrzeżeń; a znowu tak, Bogiem a prawdą, kolega przeciwnik nie walczy z moim „artykułem”.

To właśnie postaram się w odpowiedzi wykazać.

Więc:

Napisałem artykuł o lekcji, jednej lekcji z języka polskiego, której przedmiotem był wyjątek z Pana Tadeusza. Zwyczajnie widzi się, słyszy i opisuje lekcje, prowadzone w sposób „metodyczny”; a mnie te lekcje nie podobają się — uważam, że w nich to po największej części zatracą się istota rzeczy kosztem przestrzegania praw metodyki. Więc napisałem, jak sobie wyobrażam lekcję „żywą”; lekcję, w której zamiast zasad metodycznych przyjmie się za najważniejsze to, co narzuca sam jej przedmiot i do niego dostosuje się postępowanie pedagogiczne.

Otóż w lekcji tym wyznacznikiem stał się Pan Tadeusz — Pan Tadeusz, który jest równie uprawnionym żywym dziełem człowieka, jak fabryka sukna, most żelazny, podkowa, czy ziemia uprawna. Różni się od tych wytworów piętnem sztuki i piętnem genialności. Jeżeli się ma przeto nauczać Pana Tadeusza, to należy, moim zdaniem, wydobyć z niego to, co daje on człowiekowi — nie o złyby życia kolego Simoni chodzi! — Trzeba wydobyć z niego piękno — całe przeolbrzymie piękno w nim zawarte, trzeba podnieść dusze dziecięce do bezpośredniej styczności z wzniosłością geniuszu. Trzeba dać uczuć, co znaczy wielkość arcyzmu, wyczarowującego w nudny, siąpiły dzień, słońce, radość i rubiny.

Co tam było po za tem w mojej lekcji? Czy się wyniosło coś dla życia?

Może tę miłość całego świata, której wprowadzie nie ujął nauczyciel w lapidarny morał, a którą drgały serca nas wszystkich — może niosła ta lekcja radość niewymuszonej, serdecznej pracy, kiedy paluszek dziecięcy „zmagął się” z trudnościami zawilej litery — może wartościowsze było owo dążenie dzieci z własnej woli do doskonałości, kiedy każdy pragnął czytać tak pięknie jak pan. Nie chce mi się zajrzeć do artykułu, żeby

wyszukiwać specjalne wartościowe momenty pedagogiczne w nim zawarte. To naprawdę takie nudne; a zresztą, mój Boże, czy to kogo przekona?

O pewnie, że ciężka jest praca nauczycielska — ciężka i odpowiedzialna — dlatego wspominałem, zdaje mi się, w artykule o żonie i dzieciach, długach i listach wyborczych. Tylko nie chcę, by wznoszono atmosferę własnego przygnębienia i troski w serca dziecięce — nie o sztuczne nastroje kolego Simoni chodzi! — ale o takie zajęcie się przez czas nauczania tem, czego się uczy i tem, kogo się uczy — by troska nasza pokornie czekała u drzwi klasy na nasze wyjście. Niech nas potem ujmie w podwójnie silne sploty, byle tylko nie była zmorą ciążącą na Panu Tadeuszu. Pan Tadeusz jest swoistą rzeczywistością, ma swój własny ból i swoją własną troskę — pocóż mu dodawać jeszcze naszą?

Właściwie to już i skończone, bo przecież nie będziemy mówić o tem, czy chcę z dziećmi przejść przez życie wyłącznie radosnym szlakiem, (chcę natomiast, żeby lekcje z Pana Tadeusza były żywe) ani o tem, czy przystosowywać przeję do życia, czy życie do poezji (ani jedno ani drugie — wogóle „przystosowywanie” — do niczego!) ani o tem, czy moja miara jest sztuczna i cukierkowa (był aksamit, pierścioneł, narcyz, pogoda, swoboda — cukierków nie było). Przekonany jestem, że polemika nasza ma swoją przyczynę w nieporozumieniu.

Bo przecież — kol. Simoni, — jeżeli się nie mylę co do Waszej osoby — to ten słodko - kwaśny uśmiech musicie chyba pamiętać z przed lat niewiele. Jeżeli jesteście młodym człowiekiem, który lat temu kilka był we Lwowie w gimnazjum a mieszkał w pewnej dużej instytucji wychowawczej — to przyjmijcie do wiadomości, że dość duży udział w grontowaniu waszych praktycznych zapatrywań na życie brał ten, który obecnie przemawia, kryjąc się pod pseudonimem:

Orland Sz.

Przegląd polskiej prasy pedagogicznej.

II.

ODCZYT WYGŁOSZONY PRZEZ RADJO DN. 15 LUTEGO.

W pierwszym odczycie zobrażony został stan prasy pedagogicznej związanej z wychowaniem domowym, przedszkolnym i ze szkołą powszechną. Dzisiaj omówiona będzie prasa, która wiąże się ze szkolnictwem średnim specjalnem, zawodowem i z oświatą pozaszkolną. Charakteryzując wszystkie te czasopisma, opieram się na ostatnich rocznikach z 1927 r.

Szkolnictwo średnie nie posiada bogatej prasy. Mamy do zanotowania 4 czasopisma.

1) *Przegląd Pedagogiczny*, tygodnik, organ Tow. Naucz. Szk. Śr. i Wyż. pod redak. p. Henryka Gallego, wychodzący w Warszawie. Dla najdokładniejszego scharakteryzowania pisma i jego stosunku do zagadnień polityki szkolnej przytaczam wyjątek z art. Redakcji, zatytułowanego: „Po dwóch latach” (Nr. 38 z dn. 17-go grudnia 1927). W artykule tym Redak. stwierdza, że „najważniejszą sprawą, której Przegląd poświęcił w roku ubiegłym najwięcej miejsca, była kwestja Ustroju Szkolnictwa w Polsce. Przegl. Pedag. zajmuje wobec Projektu Ministerstwa stanowisko opozycyjne, nie zgadza się z koncepcją jednolitości szkolnictwa, a przedewszystkiem na związany z tą koncepcją

projekt likwidowania niższych klas gimnazjalnych i stworzenia z dzisiejszego gimnazjum nadbudowy pełnej 7-letniej szkoły powszechnej, z której dziecko 14-letnie przechodziłoby do szkoły średniej. W sprawie tej w szeregu artykułów, broniąc pełnego 8-letniego gimnazjum, zabierali głos: prof. Jaxa-Bykowski, St. Kwiatkowski, dr. B. Suchodolski, prof. B. Nawroczyński, p. I. Moszczeńska, p. Degen-Słusarska.

Poza działem, poświęconym polityce szkolnej i sprawom służbowym (Ustawa Sanacyjna, Pragmatyka) „Przegląd” posiada dział pedagogiczny, w którym omawiane są głównie sprawy programów i metod nauczania w szkole średniej; dział informacyjny, poświęcony szkolnictwu zagranicznemu, dział urzędowy, życiu i działalności organizacji poświęcony, przegląd prasy pedagogicznej, oceny książek.

W przytoczonym powyżej artykule Redakcja słusznie zaznacza, że dział pedagogiczny należałoby znacznie rozszerzyć.

Drugim organem tego samego ugrupowania nauczycielstwa (T. N. S. W.) jest *Muzeum* (kwartalnik), poświęcony sprawom wychowania i szkolnictwa, wydawany pod redakcją p. Ludwika Bykowskiego we Lwowie. Stanowisko pisma w stosunku do zagadnień polityki szkolnej jest takie same, jak stanowisko „Przeglądu Pedagogicznego”. Z zagadnień, dotyczących tej sprawy, „Muzeum” poruszyło również kwestję szkolnictwa dla mniejszości narodowych (Nr. 1 — 2) i szkoły dwujęzycznej (art. p. Stan. Grabskiego).

Nagół jednak więcej miejsca wyznaczono tu zagadnieniom metodyczno-dydaktycznym. Nauczyciele specjaliści znajdują w ostatnim roczniku artykuły dotyczące nauczania biologii, historii, geografii, matematyki itd. Obszerne potraktowany jest w „Muzeum” dział sprawozdawczy, mało natomiast uwzględnione zostały sprawy wychowawcze.

Związek Zawod. Nauczyc. Pols. Szk. Średn. wydaje miesięcznik p. tyt.: „Ogniwo”. Kto chce zorientować się dokładnie w ustosunkowaniu się nauczycielstwa szkół średnich do zagadnień polityki szkolnej, powinien zestawiać uważnie artykuły obojętne „Przeglądu Pedagogicznego” i „Ogniwa”, ponieważ oba te pisma zajmują pod tym względem stanowiska wręcz odmienne. *Ogniwo* sprzyja koncepcji szkoły jednolitej i likwidowania niższych klas szkoły średniej; wyrazem tej opinii jest m. in. artykuł dr. M. Falskiego pod tytułem: „Jednolity ustrój szkolnictwa” (Nr. 3 z 1927 r.), lub artykuł p. Sikorowskiej w tymże Numerze pod tytułem: „W obronie szkoły jednolitej”. W ostatnich numerach rocznika (7/9 — 10) poświęcono dużo miejsca ocenie Minist. Projektu Ustawy o ustroju szkolnictwa; są to artykuły p. N. Gąsiorowskiej i p. A. Drogoszewskiego.

Z zagadnień pedagogicznych porusza „Ogniwo” w ostatnim roczniku kwestję natury ogólniejszej, np. w art. p. *Forellego*. Cel wychowawczy szkoły (Nr. 2), prof. I. *Myślickiego*: Możliwość ogólnoludzkiej podstawy wychowania moralnego (Nr. 7/9). Mało natomiast uwagi poświęca pismo zagadnieniom programowym i metodycznym.

— Lwowski Oddział Związku Zawod. Naucz. Szk. Średn. wydaje od lat dwu dwutygodnik „*Wiadomości Nauczycielskie*”. Zgodnie z tytułem — pismo zajmuje się przeważnie sprawami służbowymi, uprawnieniami nauczycielstwa, jego położeniem materialnym, zagadnieniem kwalifikacji itp.

Szkolnictwo średnie nie posiada pozatem innych czasopism. Nasuwa się uwaga, że prasa szkoln. średn. nie odznacza się ani żywotnością, ani inicjatywą. Nie porusza wcale (lub czyni to w stopniu niedostatecznym), zagadnień wychowawczych, stosunku nauczyciela do ucznia, sprawy ocen i sposobów promowania (art. p. Sikorowskiej, *Ogniwo*) typów szkół średnich, reformy programów i wielu, wielu innych zagadnień niezmiernie ważnych. Nie dotyka dziedziny pedagogiki teoretycznej, jej związku z ogólną kulturą, z filozofią i socjologią, — a przecież ze względu na wyższy poziom wykształcenia nauczycielstwa szkół średnich, należałoby się spodziewać, że kwestje te interesować powinny czytelników.

Przechodzimy obecnie do pism, które zajmują się t. zw. szkolnictwem specjalnem.

Pod nazwą tą rozumiane są szkoły przeznaczone dla dzieci niedorozwiniętych, moralnie zaniedbanych, ociemniałych i głuchoniemych.

Dwa pisma służą sprawie szkolnictwa specjalnego:

Szkoła specjalna, kwartalnik, organ Sekcji Szkoln. Specjaln. przy Zw. Polsk. Naucz. Szk. Powsz. pod red. dr. Marii Grzegorzewskiej. (Dotychczas obejmujący 3 roczniki). Pismo wyznacza dużo miejsca artykułom treści naukowej, psychologii niewidomych, oświatowej ze stanowiska najnowszego kierunku psychologii, t. zw. psychologii postaci. Wymienić tu należy przede wszystkim artykuły p. dr. M. Grzegorzewskiej: Uwagi o strukturze psychicznej niewidomych (Nr. 1 — 1926), Orientowanie się niewidomych w przestrzeni (Nr. 4 — 1927), Głuchociemni (zeszyt ostatni z r. 1927). Poza artykułami treści naukowej, dotyczącej psychopatologii dziecka, znajdujemy część dydaktyczno - metodyczną, w której omawiane są programy nauki w szkołach specjalnych, (artykuły p. Wawrzynowskiego), sprawozdanie z działalności pracowni psychopedagogicznej, kwalifikującej dzieci do szkół specjalnych (art. p. Stefanowiczowej w Roczn. III, Nr. 1), informacje o szkoln. specjalnem i kształceniu nauczycieli szk. specj. zagranicą. Ciekawy materiał stanowią charakterystyki dzieci, pisane przez nauczycieli szkół specjalnych. Jakkolwiek sam tytuł pisma, jego przeznaczenie i większość artykułów mają istotnie charakter specjalny — jednakże każdy wychowawca i nauczyciel odnieść może poważną korzyść z zapoznania się z tem czasopismem. Zaznajomienie się z pedagogiką specjalną jest bowiem dla każdego nauczyciela-wychowawcy sprawą niezmiernie ważną. Jak wiadomo, nauczanie dzieci anormalnych i ich wychowanie następcza wiele trudności, dlatego metody postępowania podlegają tu specjalnej kontroli; przykłada się do nich surowszą miarę, większe wymagania, stąd możność wydoskonalenia metod i środków dydaktycznych.

Kwartalnik Stowarzysz. Naucz. Szkół dla Głuchoniem. i Ociemn. w Polsce, wydawany w Warszawie pod red. p. Manczarskiego, interesuje się, jak tytuł wskazuje, tylko nauczaniem ociemniałych i głuchoniemych, ma przytem charakter bardziej praktyczny. Więcej miejsca wyznaczono tu zagadnieniom metodycznym; znajdujemy więc artykuły o nauczaniu wymowy, o nauce pisania, o programie języka polskiego i t. p. Kwartalnik drukuje od dłuższego czasu obszerną monografię: Rys historyczny Inst. Głuchoniemych i Ociemniałych w Warszawie od r. 1817 do 1917, opracowaną przez p. A. Manczarskiego.

Z artykułów o treści wychowawczej znajdujemy w ostatnich numerach artykuł M. Roganowicza: O poczuciu odpowiedzialności u głuchoniemych, W. Wojtczaka: O współżyciu głuchoniemych i ociemniałych. Pismo daje ponadto kronikę krajową i zagraniczną, przegląd czasopism, sprawozdania i oceny książek.

Szkolnictwo zawodowe, do którego obecnie przechodzimy, również nie posiada bogatej prasy; notujemy zaledwie kilka czasopism.

Szkoła Zawodowa; pismo zaczyna 3-ci rok istnienia, jest organem Stowarz. Nauczycieli i Przyjaciół Dokszt. Szk. Zawod., wydawane jest w Poznaniu. W Nr. 1 z r. 1927 w artykule p. tyt. „Echa pozjazdowe” redakcja omawia bolączki szkoln. zawodowego, a mianowicie: brak ustawy o powszechnem dokszt. zawodowem, płynące stąd trudności natury organizacyjnej i finansowej, brak fachowo przygotowanych nauczycieli. Pozytywnie Stowarzyszone nauczycielstwo Szk. Zawod. domaga się zakładania kursów dokszt.ających, odpowiedniego uposażenia naucz., własnych budynków dla szkół zawodowych, a przynajmniej odpowiednich lokali, pomocy naukowych i pracowni, wreszcie odpowiednio zaopatrzonych bibliotek szkolnych.

Z artykułów treści ogólnej lub wychowawczej wymienić należy: p. *Chłasińskiego*: „Środowisko i czynniki wychowania społecznego” w Nr. Nr. lutowym i marcowym; w roczn. I w 4-ch numerach marzec—czerwiec dr. *Płańska*: „Cechy, życie cechowe w miastach dawnej Polski”; prof. *St. Błachowskiego*. Szkoła, a poradnictwo zawodowe — w Nr.

grudniowym 1927 r., wreszcie w ostatnim N-rze styczniowym bieżącego roku art. Dr. St. Szumana: „Przygotowanie umysłowości młodzieży do szkoły zawodowej. Poza tem pismo podaje wiadomości o szkolnictwie zawodowym zagranicą (np. art. „Szkoły zawodowe w Szwecji” p. M. Rydlewskiego w N-rze V i VI r. 1927), zajmuje się kwestjami programów nauki w szk. zaw. W dziale informacyjnym podaje wiadomości o wystawach przemysłowych, o kursach zawodowych, zamieszcza sprawozdania z książek i czasopism. Na uwagę zasługuje oddzielny dział, zatytułowany: Kącik dla słownictwa zawodowego, którego celem jest spolszczenie terminologii zawodowej, zachwaszczonej, jak wiadomo, terminologią niemiecką.

Drugie pismo z tej dziedziny to *Szkolnictwo Zawodowe*, organ Sekcji Nauczycieli Szkół Zawodowych Tow. Naucz. Szkół Śred. i Wyż., wychodzi od roku w Warszawie pod redakcją p. Bolesława Gładycha. O ile wspomniana powyżej Szkoła Zawodowa poświęca więcej uwagi szkołom przemysłowo - rzemieślniczym, o tyle *Szkolnictwo Zawodowe* interesuje się więcej szkołami handlowymi. W ostatnich dwóch numerach (Nr. 3-4 z kwietnia i 5-6 z listopada 1927 r.) znajdujemy dwa artykuły p. Gładycha poświęcone tym szkołom. Pierwszy artykuł nosi tytuł „Reforma Szkolnictwa Handlowego w Polsce” — drugi: „Szkoły Handlowe Doksztalcające”. Prócz tego w N-rze ostatnim rozpoczęto druk artykułu p. W. Byszewskiego „O szkolnictwie handlowem w Czechosłowacji”.

Pozatem pismo omawia kwestję kształcenia nauczycieli Szkół Zawodowych. Najwięcej miejsca jednak wyznacza wiadomościom, dotyczącym wewnętrznego życia i działalności organizacji, sprawozdaniom ze zjazdów, komunikatom urzędowym lub komunikatom Zarządu Głównego.

Poza temi dwoma pismami, które wyłącznie szkolnictwu zawodowemu są poświęcone, spotkać można luźne artykuły na temat kształcenia zawodowego w pismach specjalnych zawodowych. Do pism takich należą naprzykład: 1) *Gazeta Przemysłowo-Rzemieślnicza* — tygodnik, organ kilku zrzeszonych organizacji rzemieślniczo-przemysłowych, wychodzących w Poznaniu; 2) *Wiadomości Rzemieślnicze*, organ wojewódzkich izb rzemieślniczych Małopolski, wychodzący w Krakowie; 3) *Rzemieślnik*, organ izb rzemieślniczych Zachodniej Polski (Poznań — Bydgoszcz — Katowice — Grudziądz).

Miesięcznik zatytułowany: *Szkolnictwo i Oświata rolnicza*, wychodzący od lat 7-u, jest urzędowym organem Zrzeszenia Naucz. Szk. Gospodarst. Wiejsk. w Polsce, wychodzi pod kierunkiem komitetu redakcyjnego w Warszawie.

W Nr. VII z r. 1927 (ogólnego zbioru Nr. 58) znajduje się sprawozdanie z działalności Zrzeszenia Naucz. Szk. Gosp. Wiejsk. za rok 1926. Działalność ta zmierza ku podniesieniu ogólnego poziomu szkolnictwa roln., a przez to do podniesienia kultury i produkcji wsi, do osiągnięcia lepszego wyposażenia szkół roln., do przygotowania odpowiednio wykształconych sił nauczycielskich. Artykuły mają charakter praktyczny i ściśle zawodowy, dotyczą przeważnie spraw programowych, metodycznych, omawiają sposoby rozwiązywania problemu praktyki rolniej, hodowlanej itp.

Artykułów o treści ogólnej, wychowawczej, znajdujemy bardzo niewiele. Obfity jest dział informacyjny, dotyczący pracy i wewnętrznego życia poszczególnych szkół rolniczych, oraz takich instytucyj pokrewnych, jak Uniwersytet, ludowe, Kursy rolnicze i t. p. Bardzo skromny a nawet ubogi zewnętrzny wygląd pisma, wydawanego zbiorowymi siłami nauczycielstwa, świadczy wymownie o trudnościach, jakie komitet redakcyjny musi pokonywać, a jednocześnie budzi reklesję, że w Polsce, w kraju rolniczym, powinnyby znaleźć się fundusze na wydawanie czasopisma, omawiającego wszechstronnie i gruntownie różnorodne zagadnienia i potrzeby tego działu szkolnictwa.

Od czasopism ściśle złączonych ze szkolnictwem i z różnego typu szkołami, przejdziemy obecnie do prasy pedagogicznej, omawiającej zagadnienia pedagogiki społecznej i oświaty pozaszkolnej.

Nauczycielstwo, pracujące w dzisiejszych skomplikowanych warunkach życia społecznego, odczuwać musi potrzebę współpracy i współdziałania z rozmaitemi instytu-

cjami społecznymi lub państwowymi, które obejmują łącznie ze szkołą pracę wychowawczą. Stąd wynika konieczność zaznajomienia się z formami organizacyjnymi tej pracy, z zakresem i środkami działania instytucji tego rodzaju. Z zagadnieniami temi zapoznają się nauczyciele i wychowawcy za pośrednictwem pisma:

Opieka nad dzieckiem. Czasopismo to, poświęcone jest ochronie macierzyństwa, opiece nad dzieckiem i młodzieżą, dwumiesięcznik, pod red. dr. Szenajcha, Br. Krakowskiego i dr. Gromskiego — wychodzi od lat 5-ciu w Warszawie, nakł. Polsk. Komit. Pomocy Dzieciom. W ostatnich kilku numerach są do zanotowania następujące artykuły: Dr. Bogdanowicza: Żłobki fabryczne dla niemowląt (w Nr. 4 z roku 1927), Dr. Wł. Mikułowski: „O pielęgniarce społecznej”, w tymże numerze również artykuł Dr. Kłęska: Granica pomiędzy opieką szkolną a domową. W Nr. 5-tym roczn. V (1927 r.) poruszono ważne sprawy: Sądów dla Nieletnich (art. St. Posnera), zadań opieki społecznej nad dzieckiem niesłubnem (dr. Gromski).

Działy: kronika krajowa i kronika zagraniczna informują o akcji państwowej lub społecznej, dotyczącej opieki nad dzieckiem, zamieszczają dekrety i prawa ogłaszane w tej sprawie, ogłaszają sprawozdania z działalności poszczególnych instytucji, ze zjazdów i konferencji.

Każdy niemal nauczyciel, pracujący na prowincji, przyjmuje udział w życiu społecznym, a zwłaszcza w dziedzinie pracy kulturalno-oświatowej. O życiu i działalności organizacji oświatowych, o ich ideologii i placówkach pracy informują następujące pisma:

Oświata Polska, organ wydziału wykonawczego Polsk. Towarz. Oświatowych, pod redakcją komitetu z p. J. Korneckim na czele, wychodzi od lat 4-ch w Warszawie. Wydział wykonawczy Polsk. Towarz. Oświatow. jest zgrupowaniem 3-ch ideowo pokrewnych sobie organizacji: Towarzystwa Czytelń Ludowych, z siedzibą w Poznaniu, Towarzystwa Szkoły Ludowej z siedzibą w Krakowie i Polskiej Macierzy Szkolnej — z siedzibą w Warszawie. *Oświata Polska* jest jakgdyby centralnym organem tych organizacji, które poza tem wydają własne organy, a mianowicie: Towarzystwo Czytelń Ludowych wydaje *Przegląd Oświatowy* pod redakcją ks. Ludwiczaka i p. Kozielewskiego w Poznaniu; Towarzystwo Szkoły Ludowej wydaje *Przewodnik Oświatowy* w Krakowie. Prócz tego w Warszawie wydawane jest pismo: *Macierz Szkolna*.

Organ Centralny *Oświata Polska* jest kwartałnikiem, w artykułach porusza zagadnienia ogólniejszej natury, organy poszczególnych organizacji zajmują się raczej własnem wewnętrznem życiem i pracą oświatową.

W ostatnim roczniku *Oświaty Polskiej* znajdujemy artykuły: *Skoczylasa*: Wychowanie państwowe i narodowe, i tegoż autora w Nr. 4 o Regionalizmie. W Nr. 4-tym dr. Piekarski porusza ciekawe zagadnienie, wcale u nas nie omawiane, a mianowicie kwestję zbliżenia szkół ogólno-kształcących i zawodowych.

Przewodnik Oświatowy (miesięcznik), w ostatnim roczniku daje sprawozdanie z XXXII Walnego Zjazdu T. S. L. w Krakowie, w Nr. wrześniowym: Rzut oka na działalność T. S. L. w r. 1926. W wykresach i zestawieniach liczbowych przedstawiony został rozwój działalności Organizacji w różnych kierunkach, np. kursów uzupełniających, kursów dla dorosłych, szkół, domów ludowych, ochron, burs, bibliotek i t. d. Kronika oraz dział ocen komisji oceny książek towarzystwa dopełniają treść numerów.

Przegląd Oświatowy, miesięcznik, poza artykułami wstępnymi, podaje materiały do obchodów i wieczornic; dział zatytułowany: Szkolnictwo — porusza sprawy ogólnoszkolne, a ostatnio omawia Projekt Ustroju Szkoln. (solidaryzuje się ze stanowiskiem Przegl. Pedagog.); dział, poświęcony działalności własnej organizacji, dział zatytułowany „Ruch Oświatowy w kraju” oraz bardzo obszernie traktowany dział sprawozdań i ocen książek do bibliotek i czytelni ludowych.

Odminną ideologię społeczną reprezentuje *Polska Oświata Pozaszkolna* od lat 4-ch wychodząca w Warszawie, obecnie pod redakcją dr. Eustachego Nowickiego, dwumiesięcznik Związku Polsk. Naucz. Szk. Powsz., poświęcony sprawom oświaty doro-

słych. W numerze 4 (lipiec-sierpień) r. 1927 w artykule wstępnym pod tytułem: *Konsolidacja*, redakcja podaje do wiadomości, iż rozliczne oświatowe organizacje społeczne o demokratycznym zabarwieniu, stworzyły front jednolity, reprezentowany przez Federację Oświatową Organizacji Społecznych, przyczem w tymże numerze podany został Statut Federacji. Zw. Polsk. Naucz. Szk. Powszechn. i wydawana przez niego Polska Oświata Pozaszkolna należą do grupy tych zrzeszonych instytucji. Pierwszy numer ostatniego rocznika Polsk. Ośw. Pozaszkoln., poświęcony jest sprawie Domów Ludowych. Pismo posiada dział poświęcony artykułom treści ogólnej z oświatą i pracą oświatową związanej, dział zatytułowany: *Materiały*, w którym znajdują się informacje o działalności kulturalno-oświatowej różnych organizacji; pozostałe działy noszą tytuły: *Z ruchu oświatowego zagranicą*, *Przegląd Literatury*, *Przegląd Pism*. Z artykułów i rozpraw, zamieszczonych w ostatnim roczniku, wymienić należy: p. E. Nowickiego: *Zagadnienia życia politycznego w pracy oświatowej*, p. Patkowskiego: *Oświata pozaszkolna, jako zagadnienie polityki państwowej*, Szymanowska Wł: *Praca oświatowa wśród kobiet*. Ciekawe sprawozdania z działalności Wiejskiego Uniwersytetu ludowego w Szylcach. Pismo podaje dużo wiadomości o ruchu oświatowym zagranicą: w Anglii, Czechosłowacji, Danii, Francji i w Niemczech.

Do Federacji Oświatowej Organiz. Społecznej, należy Związek Młodzieży Wiejskiej, który wydaje w Warszawie tygodnik oświatowy „*Siew*” pod redakcją pp. Bolesława Babskiego i Franciszka Wójcickiego. Pismo zamieszcza artykuły treści społecznej, wychowawczej, omawia zagadnienia organizacji pracy oświatowo-kulturalnej, posiada dział literacki, dział sportu i wychowania fizycznego, artykuły popularno naukowe. Wydaje numery specjalne, np. Nr. 4-ty ostatniego rocznika poświęcony Stanisławowi Staszcowi z okazji 100-letniej rocznicy śmierci, Nr. 8-y, poświęcony Uniwersytetowi Ludowemu w Szycach, wreszcie numer nadzwyczajny, poświęcony całkowicie szkołom rolniczym.

Na tem zakończę przegląd naszej prasy, dotyczącej Oświaty pozaszkolnej.

W ramach przyjętej w tych odczytach klasyfikacji nie mieszczą się, oczywiście, wszystkie czasopisma: pozostają poza jej nawiasem np. różne pisma specjalne, interesujące jednak nauczycieli a zwłaszcza nauczycieli specjalistów. Prasie z zakresu specjalności w różnych dziedzinach należałoby poświęcić oddzielny artykuł. W odczycie dzisiejszym i poprzednim chodziło głównie o wskazanie zasadniczych działów prasy, związanej ze szkolnictwem, wychowaniem i oświatą, a zgrupowanej około organizacji nauczycielskich, o zorientowanie w głównych tej prasy odłamach i kierunkach.

M. Librachowa.

NOTATKI BIBLIOGRAFICZNE.

W ostatnich czasach ukazało się w handlu księgarskim kilka interesujących książek. Zanim poświęcimy im dłuższe sprawozdania, polecamy narazie uwagę czytelników:

Stefan Szuman. *Sztuka dziecka. Psychologia twórczości rysunkowej dziecka.* Wyd. Komisji Pedagogicznej Minis. Wyz. R. i O. P. Warszawa 1927. Skł: Gł: Księgarnia Atlas. Str. 212. 48 tablic z rysunkami dzieci i 8 tablic barwnych. Jest to pierwsza w polskim języku praca oryginalna z tej dziedziny i oparta na materiale zebranym wśród polskich dzieci; poprzedzona wstępem teoretycznym zainteresować może zarówno nauczycieli specjalistów jak i tych wszystkich, którzy zajmują się psychologią dziecka. Poświęcimy jej niebawem szczegółowe sprawozdanie.

George H. Green. *Psychoanaliza w szkole.* Tłom. Z. Ziemiński, wyd. M. Arcta w Warszawie, str. 213. Pierwsza książka w polskim języku (tłumacz. z angielskiego) reprezentująca tak płodny w zastosowaniu do wychowania kierunek współczesnej psychologii znany pod nazwą Freudyzmu lub Psychoanalizy. Oświecla ona z tego sta-

nowiska rozliczne procesy psychiczne i psychofizyczne, akcentuje nowe punkty widzenia i oceniania tych procesów. Szczegółowe sprawozdanie zamieścimy niebawem.

P. Bovet. *Instynkt walki*, w tłum. M. Górskiej. Nakł. Naszej Księgarni Sp. Akc. Zw. Pols. Naucz. Szk. Powsz. Warszawa 1928, str. 262. Szczegółowe sprawozdanie z tej niezmiernie interesującej książki drukowane było w „Pracy Szkolnej” w Nr. Nr. 7 i 8 z roku 1926. Książka ta stanowi lekturę zajmującą a jednocześnie pouczającą, każdemu wychowawcy należy ją gorąco polecić.

System Daltonski w szkole polskiej — sprawozdanie z rocznej pracy systemem daltonskim w państw. Żeńskim Seminar. Nauczyc. w Chełmie lub. Wydane z zapomogi Minis. W. R. i O. P. Broszura obrazująca poczynania praktyczne z dziedziny reformy w wewnętrznej organizacji pracy, stanowi pozytywną zdobycz w naszej literaturze pedagogicznej tak ubogiej w próby tego rodzaju. K. L.

Zjazd.

W czerwcu roku bieżącego upływa lat dziesięć od upaństwowienia Seminarjum im. E. Orzeszkowej, a przeszło lat dwadzieścia od jego założenia. Liczna już rzesza nauczycielek wyszła z jego murów i pracuje rozproszona po całej Rzeczpospolitej. Pragnąc w momencie tak ważnym o dziejach każdej instytucji, skupić wokół niej tych, którzy wspomnienia o niej dotąd zachwują, którym pozostała bliska, Dyrekcja i Rada Pedagogiczna Seminarjum zwołuje na dzień 13 i 14 kwietnia b. r. w gmachu Seminarjum, Nowolipki Nr. 11/13, Zjazd byłych wychowanek Seminarjum ze wszystkich roczników, poczynawszy od chwili powstania zakładu.

Byłe uczennice są proszone o nadsyłanie swoich adresów do Kancelarii Seminarjum, aby program Zjazdu mógł im być przesłany.

ODPOWIEDZI REDAKCJI.

Kol. J. Linca — w Biórkowie W. Zbierzemy potrzebne Sz. Koledze informacje i przysłemy je listownie.

Kol. St. Gomuła. Potwierdzony odbiór artykułu. Postaramy się zamieścić w najbliższym numerze.

„K. Kresy”. Możemy tylko wskazać literaturę. Sprawę tę załatwimy listownie.

Kol. J. F. w S. Pesymizm Sz. Kol. jest z pewnością usprawiedliwiony — ale jednocześnie całkowicie bezpłodny. Wyrzekanie się prób i wysiłków do niczego przecież nie może nas doprowadzić. Nawet w najgorszych warunkach można pracować lepiej lub 5. Tempora mutantur — Kr. Lib. 6. Z zagadnień metodycznych. **Ryta Gnuś.** Wykonakusja. S. Simoni — Orland. Sz. 9. **M. Librachowa.** Przegląd polskiej prasy. 10. Zjazd.

Spis rzeczy w Nr. 2-gim. 1. Ankieta w sprawie dzieci najzdolniejszych. 2. St. Prusowa. Dobra i zła książka 3. **J. Zawirska.** Szkoła eksperymentalna w Hamburgu. 4. **R. Rudzińska i R. Gumiński.** Trzeci notatnik ścienny do spostrzeżeń przyrodniczych. 5. Tempora mutantur — Kr. Lib. 6. Z zagadnień metodycznych. **Ryta Gnuś.** Wykonanie piosenek. 7. **Józef Mirski.** Locarno w wychowaniu. Wrażenia ze zjazdu. 8. **Dyskusja.** S. Simoni — Orland. Sz. 9. **M. Librachowa.** Przegląd prasy polskiej. 10. Zjazd

Redaktor: MARJA LIBRACHOWA.

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

Odbito w drukarni „Robotnika”. Warecka 7.