

HENRYK ROWID

SYSTEM DALTOŃSKI
W SZKOLE POWSZECHNEJ

Z ZAGADNIENŃ WSPÓŁCZESNEJ METODYKI

WYDANIE TRZECIE



NAKLAD
GEBETHNERA I WOLFFA
WARSZAWA

BIBLIOTECZKA UNIWERSYTETÓW LUDOWYCH I MŁODZIEŻY SZKOLNEJ GEBETHNERA I WOLFFA WYBÓR UTWORÓW CZŁOWYCH PISARZY POLSKICH I OBCYCH

1.	<i>Konopnicka M.</i> Dym. Wyd. 11	0.35
2.	— <i>Banasiowa.</i> Wyd. 8	0.35
3.	— <i>Nasza szkap.</i> Wyd. 12	0.80
4.	— <i>Niemczaki.</i> Wyd. 9	0.35
5.	<i>Zeromski S.</i> Siłaczka. Na pokładzie. Wyd. 7	0.60
6.	<i>Prus B.</i> Antek. Wyd. 10	0.50
7.	— <i>Na wakacjach.</i> Katarzynka. Wyd. 8.	0.50
8.	<i>Orzeszkowa E.</i> Siteczko. Czy pamiętasz? Wyd. 7.	0.60
9.	— <i>Babunia.</i> Wyd. 7	0.50
10.	— <i>Ogniwa.</i> Wyd. 6	0.60
11.	— <i>Panna Antonina.</i> Wyd. 5	0.65
12.	— <i>A. B. C.</i> Wyd. 9	0.60
13.	<i>Stenkiewicz H.</i> Janko muzykant. Latarnik. Wydanie 15	0.60
14.	— <i>Wspomnienia z Maripozy.</i> Jamiół. Organista z Ponikły. Wyd. 6	0.70
15.	— <i>Bartek zwycięzca.</i> (Nowela). Wyd. 10	1.—
16.	<i>Galle H.</i> Czytanki polskie dla Uniwersytetów Ludowych. I. Wyd. 3	0.90
17.	— <i>Czytanki polskie dla Uniwersytetów Ludowych.</i> II. Wyd. 3	0.95
18.	<i>Stenkiewicz H.</i> Lux in tenebris lucet. Bądź błogosławiona	0.45
19.	<i>Reymont W.</i> W porębie. Przy robocie. Wyd. 4	0.50
20.	— <i>Tomek Baran.</i> Wyd. 3	0.50
21.	— <i>Pewnego dnia.</i> Wyd. 4	0.60
22.	<i>Junosza K.</i> Łaciarz. Froim. Wyd. 2	0.70
23.	<i>Kraszewski J. I.</i> Łoktek na łożu śmierci. Tatarzy na weselu. Wyd. 3	0.25
24.	— <i>Upiór.</i> Wyd. 3	0.75
25.	— <i>Z dziennika starego dziada.</i> Wyd. 2	0.40
26.	— <i>Profesor Milczek.</i> Rejent Wątróbka. Wyd. 3	0.50
27.	— <i>W oknie.</i> Nauczyciele sieroty. Wyd. 2	0.40
28.	<i>Rzewuski H.</i> Kazanie Konfederackie. Książ Marek. (Z pamiętek JPana Seweryna Soplicy). Wyd. 2	0.25
29.	— <i>Tadeusz Rejtan.</i> (Z pamiętek JPana Seweryna Soplicy). Wyd. 3	0.25
30.	— <i>Sawa.</i> Pan Borowski. (Z pamiętek JPana Seweryna Soplicy). Wyd. 2	0.40
31.	<i>Stenkiewicz H.</i> Pieszko przez Czarny Łąd. (Listy z Afryki). II. Wydanie 3	0.50
33.	— <i>Na oceanie Atlantyckim.</i> (Listy z podróży). Wyd. 3	0.30
34.	— <i>Z puszczy amerykańskiej.</i> (Listy z podróży). Wyd. 4	0.60
35.	<i>Prus B.</i> Kamizelka. Michałko. Wyd. 7	0.50
39.	<i>Tetmajer K.</i> Książ Piotr. Nowela odznaczona I. nagrodą na konkursie „Czasu”. Wyd. 5	0.50
40.	<i>Orzeszkowa E.</i> Gloria victis	0.70
41.	<i>Zeromski S.</i> Zmierzch. Cokolwiek się zdarzy. Wyd. 3	0.20
42.	<i>Skarbek F.</i> Łukasz Stempel. Wyd. 2	0.30
43.	— <i>Mundur.</i> Jaszczółt. Wyd. 2	0.25
44.	— <i>Dwie siostry.</i> Przewoźnik. Wyd. 2	0.30
45.	<i>Prus B.</i> Anielka. Powieść	2.50
46.	<i>Kraśiński Z.</i> Listy do A. Potockiego. Z przedmową Ign. Chrzanowskiego: O przyjaźni w życiu Z. Kraśińskiego	1.50

SYSTEM DALTOŃSKI

~~BIBLIOTEKA
Państwowego Liceum Pedagogicznego
w GLIWICACH~~

Nr. 1547

DOTYCHCZASOWE PRACE AUTORA:

- REFORMA KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI. Kraków 1917. Wyd. Związku Pol. Naucz. Szkół Powszechnych.
- PODSTAWY PEDAGOGIKI TRENTOWSKIEGO. Lwów-Warszawa 1920. Wyd. Książnicy - Atlas T-wa N. S. W.
- Z METODYKI WYPRACOWAŃ PISEMNYCH. Lwów - Warszawa 1920. Wyd. Książnicy - Atlas T-wa N. S. W.
- PSYCHOLOGJA PEDAGOGICZNA. Skrypt z wykładów na Studium Pedagogicznem Un. Jag. w r. 1922/23. Kraków 1923. Wyd. Koła Pedagogicznego Uczniów Un. Jag.
- SZKOŁA TWÓRCZA. Podstawy teoretyczne nowej szkoły i drogi jej urzeczywistnienia. Wyd. III-cie. Kraków 1931. Gebethner i Wolff.
- PSYCHOLOGJA PEDAGOGICZNA. Podręcznik dla młodzieży, przygotowującej się do zawodu nauczycielskiego. Wyd. II-gie. Kraków 1930. Gebethner i Wolff.
- NOWA ORGANIZACJA STUDJÓW NAUCZYCIELSKICH W POLSCE I ZAGRANICĄ. Instytuty Pedagogiczne, Akademje Pedagogiczne, Pedagogja. Warszawa 1931. Gebethner i Wolff.

HENRYK ROWID

SYSTEM DALTOŃSKI W SZKOLE POWSZECHNEJ

Z ZAGADNIEN WSPÓLCZESNEJ METODYKI

WYDANIE TRZECIE



~~BIBLIOTEKA
Państwowego Liceum Pedagogicznego
w GLIWICACH~~

~~Nr. 1547~~

NAKLAD
GEBETHNERA I WOLFFA
WARSZAWA



Row.
sys.

376

1547.



511

18504



37(091); 37.013; 37.091.4

PRZEDMOWA DO WYDANIA TRZECIEGO.

W ostatniem 10-cioleciu przejawia się w naszej literaturze pedagogicznej i na terenie praktyki naszej szkoły coraz silniej wzrastające zainteresowanie nowemi prądami w wychowaniu i nauczaniu. Zwłaszcza żywym echem w naszym świecie pedagogicznym odbijają się nowe metody, jakie powstały na gruncie amerykańskim, jak: laboratoryjny plan daltoński, metoda projektów, metoda winnetkowska, metoda uczenia się pod kierunkiem (*supervised study*) i inne. Dzieła twórców i propagatorów tych metod, np. Heleny Parkhurst, Stevensona, Hall-Questa, ukazały się u nas w przekładzie, dając inicjatywę do podjęcia prób na gruncie szkoły polskiej.

Obok metody ośrodków zainteresowań pedagoga belgijskiego Decroly'ego może najsilniej zwrócić uwagę naszego nauczycielstwa laboratoryjny plan daltoński, o czem świadczą sprawozdania z podjętych prób w szkołach powszechnych, średnich, w seminarjach i na kursach nauczycielskich. Sprawozdania te podkreślają pozytywne ustosunkowanie się do planu daltońskiego, zarówno nauczycieli jak i młodzieży, oraz nader dodatnie wyniki pracy szkolnej, opartej na zasadach metody daltońskiej.

Laboratoryjny plan daltoński jest pewnym systemem wychowawczym, obejmującym zespół pojęć pedagogicznych, wzajemnie zależnych od siebie i związanych ze sobą organicznie, a mającym na celu uspołecznienie jednostki i rozwinięcie osobowości. Laboratoryjny plan daltoński oznacza też swoistą metodę wychowania i nauczania, uwzględniającą aktywność ucznia, jego samorzutność i samodzielność w wyborze

środków, sposobów i dróg dla osiągnięcia maksimum rezultatów w zakresie danego przedmiotu naukowego i danej umiejętności technicznej.

W pracy naszej p. t. System daltoński w szkole powszechnej, która ukazuje się obecnie w wydaniu trzecim, staraliśmy się podkreślić wartość planu daltońskiego jako systemu wychowawczego, wyjaśnić główne zasady metodyczne, przedstawić organizację nauczania i uczenia się w szkole daltońskiej. Zwróciliśmy też uwagę na zalety i braki tej metody i wreszcie przedstawiliśmy próbę realizacji, z pewnymi odchyleniami od „czystego“ planu daltońskiego, na gruncie naszej szkoły. Organizacja pracy szkolnej według zasad systemu daltońskiego, w wyższych klasach szkoły powszechnej i w szkole średniej, z uwzględnieniem właściwości duchowych młodzieży polskiej, warunków naszego środowiska i potrzeb naszego społeczeństwa, przyczynić się może w znacznej mierze do urzeczywistnienia w naszym państwie idei nowego wychowania.

W Krakowie, dnia 24 października 1932 r.

H. R.

I

POCZĄTKI SYSTEMU DALTONSKIEGO I JEGO ROZPOWSZECHNIENIE.

Współczesne prądy pedagogiczne, zmierzające do przeobrażenia dawnych systemów wychowawczych, przybierają w różnych krajach różnorodną postać, zależnie od stosunków geograficznych, gospodarczych i kulturalnych, tudzież od charakteru danego społeczeństwa, od jego właściwości duchowych. Szczególniejszą uwagę zwraca świat pedagogiczny w ostatnich latach na rozwój nowej formy wychowania, jaka powstała w Stanach Zjednoczonych Am. Półn. pod nazwą Systemu Daltonskiego albo metody laboratoryjnej (The Dalton Plan, the Dalton laboratory Plan). Wśród nauczycielstwa polskiego wzrasta również zainteresowanie systemem daltonskim, do spopularyzowania którego przyczyniła się u nas w znacznej mierze p. *Maria Sokalowa* i ostatnio *Dr. Jadwiga Młodowska*, która w swej podróży pedagogicznej do Londynu miała sposobność bezpośredniego zaznajomienia się z daltonską metodą laboratoryjną, stosowaną w szkołach angielskich¹⁾.

Twórczynią systemu daltonskiego jest znana dziś w świecie Amerykanka *Helena Parkhurst*, autorka książki p. t.

¹⁾ *M. Sokalowa*. Z najnowszych prób reformy wychowania. (Szkoła Powszechna. Rok 1922, Zeszyt II-gi. Str. 121).

H. R. System Daltonski (Ruch Ped. Rok 1924. Zeszyt 9—10).

J. Młodowska. System Daltonski (Ruch Ped. Rok 1926. Nr. 9).

H. K. System Daltonski w szkołach elementarnych (Ruch Ped., 1926).

Education on the Dalton Plan. Pierwsze próby zastosowania nowej metody w nauczaniu podjęła H. Parkhurst, jako nauczycielka szkoły jednoklasowej wiejskiej, w której 40 dzieci podzielonych było na 8 stopni (8 roczników), jeszcze w roku 1905. Widząc nikłe rezultaty nauki i małą wydajność pracy, rozważała często, jakimby sposobem zająć dzieci wszystkich ośmiu roczników równocześnie. Zajęta jednym oddziałem, chciała pozostałym siedmiu grupom wyznaczyć pracę, którąby dzieci mogły wykonać samodzielnie i z jak największą dla siebie korzyścią. Organizacja nauczania, polegająca na t. zw. „cichych i głośnej nauce” — jak to np. ma miejsce w naszych szkołach nisko zorganizowanych jedno- i dwuklasowych — nie jest ani ekonomiczna, ani celowa. Zamiast metody nauczania postanowiła H. Parkhurst zastosować głównie metodę uczenia się, t. j. skłonić dzieci do samodzielnej pracy na podstawie wyznaczonego im tematu. W tym celu podzieliła swą przestronną izbę szkolną na kilka oddziałów naukowych, przeznaczając każdej grupie „własny kąt”, zaopatrzone w odpowiednie pomoce naukowe, materiały i książki, ułatwiające dzieciom samodzielne opracowywanie wyznaczonych im przez nauczycielkę tematów.

Jednakże wprowadzenie w życie właściwej metody laboratoryjnej nastąpiło dopiero w kilkanaście lat później na podstawie gruntownych i dłuższych studjów psycho-pedagogicznych. Helena Parkhurst udała się na studia do Włoch, gdzie nawiązała bliższe stosunki z reformatorką wychowania przedszkolnego, *Marją Montessori*, i pracując jako jej asystentka w ciągu lat kilku, zaznajomiła się z jej metodą pedagogiczną. Uzyskawszy stopień naukowy doktora pedagogji, wraca H. Parkhurst do Ameryki, opracowuje własną metodę i w roku 1919 i 1920 przystępuje do realizacji nowego systemu wychowawczego. Dzięki pomocy materialnej nauczycielki amerykańskiej, *Murray Crane*, powstaje w miasteczku Dalton (w stanie Massachussets) szkoła, oparta na nowych zasadach organizacji pracy uczniowskiej, i stąd pochodzi nazwa „Dalton Plan”. W szkole tej istnieje koedukacja¹⁾. Metodę swą

¹⁾ *H. Parkhurst. Education on the Dalton Plan, London, 1926.*

M. Steinhaus. Helen Parkhursts Dalton-Plan und seine Verwendung in England. Langensalza 1925.

zastosowała najpierw w istniejącej szkole średniej, a następnie w nowo założonej szkole dla dzieci młodszych, którą nazwała *Children's University School*.

Rozgłos swój zawdzięcza nowa metoda szczęśliwemu zbiegowi okoliczności, głównie wizycie jednej z wybitnych angielskich kierowniczek zakładu wychowawczego w Londynie, p. *Belle Rennie*, która po zwiedzeniu szkoły daltońskiej ogłosiła entuzjastyczny artykuł o pracy Heleny Parkhurst w znanym angielskim czasopiśmie *Times*. Pod wpływem tego sprawozdania zostaje wprowadzony system daltoński w jednej ze szkół londyńskich, powstaje specjalne stowarzyszenie naukowe: „*The Dalton Association*”, z Hel. Parkhurst na czele. Towarzystwo propaguje nową metodę wśród nauczycielstwa i rodziców drogą odczytów, ulotek, licznych artykułów w dziennikach i większych publikacjach. Na prelekcje Hel. Parkhurst, urządzone w jednej z największych sal odczytowych w Londynie, przybywają tłumy publiczności. Wkrótce też rozpowszechniła się daltońska metoda laboratoryjna w Anglii, gdzie, pomimo silnie zakorzonego konserwatyizmu, coraz więcej szkół elementarnych i średnich zaprowadza nowy system i w ten sposób następuje stopniowe przeobrażenie szkolnictwa angielskiego. Sama Helena Parkhurst zakłada następnie nową szkołę w Nowym Yorku, pod nazwą: „*Szkoła uniwersytecka dla dzieci*” (*Children's University School, New York City*), która pod jej kierunkiem stała się wzorem systemu daltońskiego i budzi obecnie powszechne zainteresowanie w świecie.

Szkołę tą zwiedziło między innymi kilku wybitnych pedagogów japońskich z ramienia Państwowej Komisji Pedagogicznej w Tokio, która ma na celu przygotowanie reformy szkolnictwa w Japonji. Delegaci japońscy wyrażają się ze szczerym entuzjazmem o tym nowym typie szkoły, twierdząc, że podczas swej trzyletniej podróży po Europie i Ameryce najbardziej interesującą dla nich i godną widzenia była uniwersytecka szkoła w Nowym Yorku, którą nazwali najwspanialszym klejnotem współczesnej twórczości pedagogicznej. Chcąc rozpowszechnić ideę systemu daltońskiego w swej ojczyźnie, przełożyli książkę Heleny Parkhurst na język japoński.

Szczególniejszem powodzeniem cieszy się daltońska me-

toda laboratoryjna w Rosji sowieckiej, stosowana tu w licznych szkołach doświadczalnych w Moskwie i na prowincji, nawet po wsiach. Specjalna instytucja, pod nazwą: „Sekcja badania szkolnictwa zagranicznego” przy Studium Pedagogicznym Komisarjatu Oświaty Ludowej w Moskwie, zajmuje się gromadzeniem wszelkich dokumentów, dotyczących nowych prądów wychowawczych zagranicą. Sekcja posiada swych korespondentów, którzy przeważnie jako nauczyciele pracują w wielu szkołach zagranicznych nowego typu i nadsyłają materiały i szczegółowe sprawozdania, oparte na przeżyciach i bezpośredniej obserwacji. Sprawozdania, ogłaszane przez Sekcję, dostępne są też nauczycielom na prowincji i po wsiach, tak, że ogół nauczycielstwa pozostaje w ciągłej i żywej łączności z prądami pedagogicznymi współczesnej doby.

Szczególniej bogata literatura poświęcona jest systemowi daltońskiemu i to już na podstawie podjętych prób i doświadczeń przeprowadzonych w szkołach sowieckich niższego i średniego stopnia¹⁾. Pedagogowie sowieccy, jak Iwanow, Siwkow, Jankowska, twierdzą nawet, że system daltoński dopiero na gruncie Rosji sowieckiej przyjmuje głębszą treść i właściwy charakter. Podczas gdy w Ameryce — mówi w swem sprawozdaniu Jankowska — nacisk główny położony jest na indywidualny rozwój dziecka i na pracę jednostkową, to w rosyjskich szkołach doświadczalnych samodzielna praca jednostki jest tylko częścią zbiorowej pracy całej klasy lub poszczególnych grup w klasie.

Na podstawie ogłoszonych sprawozdań z rosyjskich szkół, o których wzmiankuje czasopismo „Das Werdende Zeitalter”, widzimy tam dążność do wyzyskania systemu daltońskiego celem uregulowania nowego ustroju społecznego w Rosji. System daltoński zastosowano w nauce o społeczeństwie i w literaturze, i oto z zakresu tych przedmiotów otrzymują dzieci w wieku 10—12 lat między innymi takie tematy do samodzielnego opracowania jak: „Fabryka w terażniejszo-

¹⁾ Zob. czasopismo „Das Werdende Zeitalter”, organ niemieckiego oddziału Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania, pod red. E. Rotten i K. Wilkera. Rok 1926. Zeszyt 5—6.

ści i przeszłości", na podstawie zwiedzania licznych fabryk i warsztatów; „Praca dzieci w zwierciadle literatury pięknej”, przyczem podano uczniom szczegółowy wykaz odnośnych utworów literackich. W fakultetach robotniczych jednym z najważniejszych tematów, opracowywanych według metody laboratoryjnej, jest „Historja walki klas”. Słowem: pedagodowie sowieccy dokonują „korektury” systemu daltońskiego, który, ich zdaniem, dopiero w ustroju sowieckim wyda rezultaty i osiągnie cel właściwy.

System daltoński rozpowszechnia się przedewszystkiem w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej, w Anglii i w kolonjach angielskich. Ale i w innych krajach Europy ma zastosowanie w formie nieco odmiennej i w związku z innymi metodami, wprowadzonymi już dawniej w szkołach nowego typu. Metoda pracy laboratoryjnej jest stosowana w znanej szkole Decroly'ego w Brukseli, tak samo w Międzynarodowej Szkole Doświadczalnej w Genewie i w wielu innych. Stosuje się ją albo w zupełności, albo tylko w zakresie niektórych przedmiotów. Również i u nas podjęte zostały niedawno próby wprowadzenia systemu daltońskiego, a mianowicie: na stopniu najniższym, w klasie 1-szej szkoły im. Marji Konopnickiej w Krakowie i w zakresie niektórych przedmiotów w państwowym seminarjum nauczycielskiem żeńskim w Chełmie.

Tak więc system daltoński, jako jedna z wielu form nowego wychowania i szkoły twórczej, pobudza wybitniejsze jednostki w nauczycielstwie do prób i doświadczeń i w ten sposób przyspiesza stopniowe przeobrażenie systemu edukacji w duchu potrzeb współczesnej doby kulturalnej.

II

ZASADY METODY DALTOŃSKIEJ.

Po omówieniu genezy systemu daltońskiego rozważyć należy podstawy teoretyczne tej koncepcji, jej założenia filozoficzne i jej cechy istotne. Wspomniałem już, że rozwinięcie pomysłu przekształcenia dawnej szkoły na „szkołę laboratoryjną” nastąpiło dopiero pod wpływem systemu pedagogicz-

nego Marji Montessori, z którym Hel. Parkhurst zaznajomiła się bezpośrednio we Włoszech. Nadto silne piętno na ukształtowanie się systemu daltońskiego, zarówno jak i innych systemów w szkołach amerykańskich (np. metody Winnetkowskiej, metody projektów), wywarła filozofja pragmatyczna *James'a* i *Dewey'a*, tudzież psychologja dziecka, której wspa- niały rozwój zaznacza się właśnie w Ameryce.

Jan Dewey występuje przeciwko dualizmowi, który zabarwia dotąd sposób myślenia nowoczesnego człowieka ¹⁾). Podział człowieka na ciało i umysł spowodował powstanie szeregu problemów, opartych na nieprawdziwych podstawach. Podział życia na dwie części wywołuje rozdzielenie, które ujawnia się też w wychowaniu i nauczaniu. Ujawnia się dualizm: w nauce jako przygotowaniu do życia i w nauce o życiu samem, ujawnia się w rozróżnianiu kształcenia fizycznego i kształcenia duchowego, które stanowić powinny jedność i harmonję. Z powodu tego poglądu czynimy też różnicę między światem rzeczywistym a światem szkolnym, wskutek czego rozwój ucznia nie odbywa się na podłożu środowiska i z uwzględnieniem zainteresowań dziecka.

Z tych powodów zrywa Dewey z dualizmem i opiera swój system wychowania na zasadzie jedności, uważając ciało i ducha za całość nierozdzielną, podległą organicznym procesom życiowym. Wychowanie ma być tak zorganizowane, by dziecko żyło w szkole pełnią życia, a nie przygotowywało się do życia. W takiej organizacji bowiem tkwi już także i najlepsze przygotowanie do życia, o ile tylko szkoła uwzględni stronę uczuciową dziecka i kierunek jego zainteresowań, o ile rozwija ducha spółdziałania i popęd społeczny. Uwzględnienie środowiska, obserwacja otoczenia budzi zainteresowania ucznia, które pobudzają go do działania i pracy samodzielnej. Przy wykonywaniu pracy i zadań nie należy dzieci naglić do pośpiechu, ponieważ każde z nich czyni postępy w miarę swych zdolności. Organizowanie pracy grupowej rozwija ducha spółdziałania i solidarności, wyzwala i kształci poczucie socjalne. Te poglądy Dewey'a wywarły duży wpływ na daltońską metodę laboratoryjną.

¹⁾ *The New Era*. Nr. 24.

System wychowania każdej epoki zgodny być musi z jej potrzebami i jej poziomem kulturalnym. Era współczesna wymaga, aby nie tylko nieliczne jednostki odznaczały się inicjatywą, pomysłowością, zdolnością do pracy produktywnej, ale aby i ogół obywateli umiał sobie w życiu radzić samodzielnie i miał wyrobione poczucie odpowiedzialności. Z punktu widzenia filozofji pragmatycznej istotę człowieka stanowi aktywność, zdolność do działania i tworzenia, dzięki którym to właściwościom może on opanować świat przyrody zużytkować jej siły dla doskonalenia własnego życia.

Według zasady pragmatyzmu powinniśmy „dla osiągnięcia doskonałej jasności w myślach naszych o przedmiocie jedynie rozważać, jaki możliwy praktyczny skutek pociąga za sobą ten przedmiot i jakich wrażeń możemy się od niego spodziewać, jakie powinniśmy przygotować reakcje. Nasze wyobrażenie o tych skutkach, czy to bezpośrednich, czy odległych, stanowi dla nas całokształt naszego pojęcia o przedmiocie, o ile pojęcie to ma wogóle jakieś pozytywne znaczenie”. Pragmatyzm odrzuca więc wszystko, co nie może sprostać próbie wyciągnięcia realnej konsekwencji. Ten sposób myślenia „zmierza ku konkretności i ścisłości, ku faktom i ku potędze”¹⁾.

Życie współczesne, tak bardzo skomplikowane, nasuwa każdemu człowiekowi niemało trudności, stawia przed nim niełatwe zagadnienia i zadania, które musi rozwiązywać samodzielnie i wykonywać podjęte zadania jak najlepiej. Za jakość wykonania jednostka przyjąc musi pełną odpowiedzialność. Ewolucja stosunków społecznych zmierza też do zapewnienia każdemu człowiekowi swobody wyboru pracy, odpowiadającej jego uzdolnieniom i zdobytym w szkole i wychowaniu doświadczeniom. Do takiego życia społecznego powinna przygotowywać nowoczesna szkoła.

Zdaniem Heleny Parkhurst już w szkole elementarnej kierować się możemy w pracy wychowawczej wymaganiami, jakie stawia życie współczesne. Możemy bowiem stwierdzić na-

1) W. James. Pragmatyzm. Przełożył W. M. Kozłowski. Warszawa, 1911.
Th. Flournoy. Filozofja W. James'a. Warszawa, 1923.

wet u dzieci ośmio- czy dziesięcioletnich takie właściwości duchowe, jak zamiłowanie do pracy samodzielnej, zdolność rozwiązywania postawionych im zagadnień, wykonywanie pracy przy pomocy własnego wysiłku. Właściwa metoda nauczania może też wcześniej obudzić w dziecku poczucie odpowiedzialności w związku z podjętymi zadaniami. Dziecko pragnie wreszcie swobody ruchu i swobody w wyborze pracy, zgodnie ze swymi zainteresowaniami i specjalnymi uzdolnieniami.

System daltoński zmierza do stworzenia kooperacji, harmonijnego zespołu pracowników, złożonego z dzieci i nauczycieli, biorąc jako punkt wyjścia życie domowe dziecka. W domu porusza się dziecko swobodnie, przechodzi z jednego miejsca do drugiego niekrępowane, bawi się i pracuje. Należy więc i w szkole pozostawić dziecku jak najwięcej swobody ruchu i możliwości wyboru pracy. Nie obawiajmy się, by dziecko, nawet 8 czy 9-letnie, nadużyło danej mu wolności. Skoro tylko obudzą się w niem odpowiednie zainteresowania, odda się z zapałem pracy i nauce, i niezawodnie cały czas w szkole spędzi z korzyścią dla rozwoju swej osobowości. W takiej atmosferze budzi się w dziecku wrodzone poczucie obowiązku i pragnienie dokonania pewnych prac i zadań. Dla osiągnięcia postawionych sobie celów potrafi ono także znaleźć odpowiednie środki i sposoby. Im więcej zaufania okazujemy uczniom, tem chętniej oddają się pracy i z tym większym zapałem i sumiennością starają się wywiązać z powierzonych im zadań i obowiązków.

Podstawą systemu daltońskiego jest: zasada pracy indywidualnej i metoda laboratoryjna. W dawnej szkole stosowano nauczanie masowe, jednostką była klasa, złożona z 40 lub więcej uczniów. Wszystkim stawiała szkoła mniej więcej te same wymagania z zakresu każdego przedmiotu. System daltoński uwzględnia uzdolnienia, zainteresowania i tempo pracy każdego ucznia. Zdajemy sobie sprawę, że jedno dziecko męczy się i nuży prędzej, inne wolniej, że jedno potrafi przez czas dłuższy pracować ze skupioną uwagą, u innego już po krótkim czasie uwaga słabnie. Przy daltońskiej metodzie laboratoryjnej może uczeń regulować swą pracę, skoro się czuje zmęczony, przerywa ją i po odpowiednim odpoczynku znowu podejmuje przerwana pracę. Dawna metoda tego stanu rzeczy nie uwzględniała.

wymagając od wszystkich uczniów stale napiętej uwagi, co, jak wiemy z doświadczenia, nie zawsze jest możliwe. Uczniowie zmęczeni lub niezainteresowani danym przedmiotem lub tematem radzą sobie w danej szkole znanymi sposobami — poprostu nie uważają lub zajmują się czem innym. Przy systemie daltońskim byłoby to zbyt częste.

Obok pracy indywidualnej uwzględnia też system daltoński nauczanie zbiorowe, szczególnie w niektórych przedmiotach, tudzież uczenie się w mniejszych grupach, przyczem ujawnia się wzajemna pomoc młodzieży, i rozwijają się jej uczucia i dążenia społeczne.

Szkoła musi tedy stworzyć takie warunki, aby uczniowie mieli możliwość pełnego rozwoju swych uzdolnień, co leży nie tylko w interesie jednostki, ale i dobra całej ludzkości. Postęp ludzkości — mówi jeden ze współczesnych pedagogów amerykańskich, *Whasburne* — zależy od najpełniejszego rozwoju specjalnych właściwości dziecka, tak, aby ono przez to odchylenie od zwykłej istniejącej normy przyczyniło się do ewolucji i postępu. Postęp ludzkości zależy tedy od rozwoju dziecka, tak jak znów jego własny rozwój uwarunkowany jest postępem całej ludzkości. Twórczyni systemu daltońskiego przypomina też, że w naturze dziecka tkwi głębokie poczucie godności osobistej i pragnienie wolności. Słuszne jest więc zdanie *Emersona*, że odrodzenie szkoły i tajemnica wychowania polega na poszanowaniu ucznia.

Uznanie wolności dziecka, uwzględnienie jego samodzielności w wyborze pracy i w jej wykonywaniu, budzenie poczucia odpowiedzialności i zmysłu społecznego — oto kamienie węgielne pedagogiki Heleny Parkhurst.

Stosując te zasady pedagogiczne, zmierza szkoła daltońska do wychowania człowieka uspołecznionego, który, w sposób samodzielny i z możliwie jak najlepszymi wynikami praktycznymi, potrafi rozwiązywać zagadnienia i zadania, jakie mu nasuwają różne sytuacje, jakie mu nasuwa coraz bogatsze i coraz bardziej skomplikowane współczesne życie społeczne.

III

ORGANIZACJA PRACY I URZĄDZENIE SZKOŁY DALTOŃSKIEJ.

Wychowanie, zgodne z powyższymi założeniami filozoficznymi i zasadami psychologicznymi, odbywa się w szkole, która usuwa dawny system klasowy, a w jego miejsce wprowadza system przedmiotowy. W szkołach daltońskich niema klas, istnieją natomiast pracownie-laboratoria dla poszczególnych przedmiotów. Jeśli szkoła mieści się w dużym budynku, gdzie jest dostateczna ilość sal naukowych, każdemu przedmiotowi wyznaczona jest osobna sala; jeśli zaś pracujemy według metody laboratoryjnej w szkole niżej zorganizowanej, rozporządzającej niewielką liczbą ubikacji, wtedy przeznaczamy jedną salę jako pracownię dla dwu lub więcej przedmiotów. Każdemu przedmiotowi wyznaczamy specjalne godziny, w których dzieci mogą się nim zajmować; w jednej sali mieszczą się wówczas różne pracownie.

Przy dostatecznej liczbie sal mamy w szkole daltońskiej osobno: pracownię przyrodniczą, geograficzną, historyczną, literacką, matematyczną i t. d. Wszystkie pracownie zaopatrzone są w potrzebne pomoce naukowe i w odpowiednią bibliotekę. W sali geograficznej znajdują się tedy mapy, globusy, przyrządy, obrazy, plany, wykresy i t. p., w sali historycznej zgromadzone są książki, źródła historyczne, szkice, mapy historyczne, tablice chronologiczne, sztychy i inne środki naukowe. W sali literackiej umieszczone są dzieła znakomitych pisarzy, z których uczniowie korzystają bezpośrednio, albowiem podręczniki kompilatorskie, wypisy i książki do czytania, zawierające wyjątki z różnych autorów są, według słów Hel. Parkhurst, „skazane na wygnanie bez litości”. Znajdują się tu także portrety wybitnych pisarzy i poetów, obrazy rodzajowe i nastrojowe (artystycznie wykonane kopje dzieł wielkich mistrzów). W szafach i na półkach umieszczone są specjalnie opracowane słowniki i encyklopedje, bogato ilustrowane, z których uczniowie samodzielnie korzystają podczas pracy z zakresu różnych przedmiotów.

Widzimy więc pod względem urządzenia zupełną zmianę w porównaniu z dawną szkołą. Zamiast ponurych nieraz izb

szkolnych, o wyglądzie szablonowym, z poustawianymi w dwu czy trzech rzędach ławkami, z katedrą dla nauczyciela, rozkładem godzin i t. p. mamy w szkole daltońskiej urządzenie na wzór pracowni. Ławki nie krępują swobody ruchów dzieci zajętych pracą; zazwyczaj są odpowiednie stoliki i krzeselka. W dawnej szkole pomoce naukowe, zamknięte szczelnie, spoczywały w szafach, i posługiwał się nimi właściwie sam nauczyciel, pokazując je dzieciom tylko zdaleka, aby ich nie uszkodziły i nie zniszczyły, bacząc też, aby w chwili pokazywania nie ucierpiała karność. Metoda laboratoryjna w szkole daltońskiej usuwa te obawy. Materjały i pomoce naukowe stoją otworem w pracowniach i są do dyspozycji dzieci, zajętych rozwiązywaniem postawionych im zadań; podobnie korzystają też uczniowie w miarę potrzeby z książek i dzieł, ze słowników i encyklopedyj. Poczucie odpowiedzialności dzieci i ich zmysł społeczny sprawiają, że można im powierzyć pieczę nad pomocami naukowymi w pracowniach — oczywiście przy ciągłym współdziałaniu nauczyciela. Urządzenie takie stwarza warunki, w których uczeń może uczyć się i pracować samodzielnie.

Metoda laboratoryjna usuwa nauczanie na plan dalszy, w jego miejsce wprowadza uczenie się, samokształcenie. Wskutek takiej organizacji pracy nastąpiły zasadnicze zmiany w programach naukowych, stosowanych w szkołach daltońskich. Nauczyciele-specjaliści układają program ze swego przedmiotu na cały rok, dzieląc materjał naukowy na miesiące i tygodnie. Uwzględniając indywidualność uczniów i ich rozwój umysłowy, opracowują nauczyciele-specjaliści program minimalny, średni i maksymalny w zakresie każdego przedmiotu. Dzięki temu może każdy uczeń osiągnąć cel, jaki stawia szkoła w zakresie poszczególnych przedmiotów. Uczeń słabszy w jakimś przedmiocie nie pozostaje w tyle, ponieważ obiera sobie zadania według programu minimalnego, podczas gdy znowu przedmiot, do którego ma wybitne uzdolnienie, opracowuje według programu maksymalnego. To różniczkowanie programów, ze względu na zdolności uczniów i ich zainteresowania, ma na celu umożliwić im pracę z zachowaniem właściwego każdemu uczniowi tempa. W ten sposób usuwa się

zarazem przeciążenie młodzieży, co jest jedną z najbardziej ujemnych stron i zasadniczych wad szkoły tradycyjnej. Indywidualizacja programów umożliwia też normalną pracę tej młodzieży, która z powodu choroby lub z innych przyczyn była przez czas dłuższy nieobecna w szkole.

W ramach programów rocznych i zadań, rozłożonych na miesiące, a dla młodszych dzieci także i na tygodnie, pozostawia się uczniom zupełną swobodę. Od ucznia zależy, którym przedmiotem zajmie się wpierw, a którym potem, od niego też zależy oznaczenie czasu, jaki chce poświęcić danemu przedmiotowi. Nauczyciel udziela wprawdzie rad i wskazówek, zwłaszcza młodszym uczniom, ale nie krępuje ich i nie narzuca im bezwzględnie swej woli. Zazwyczaj dzieci obierają te przedmioty i zadania, które je najbardziej interesują, i tym najwięcej poświęcają czasu. W toku pracy uświadamiają sobie zdolności i zamiłowania, przekonują się, że przedmioty interesujące wymagają z reguły mniej wysiłku i czasu, podczas gdy przedmioty dla nich niemiłe, nieinteresujące, pochłaniają więcej czasu i trudu. Równocześnie zdają sobie sprawę, że wyznaczony na tydzień, czy miesiąc program musi być ze wszystkich działów w oznaczonym terminie wykonany, i to skłania ich do odpowiedniego rozłożenia sobie czasu.

Program naukowy układają nauczyciele-specjaliści w postaci tematów, z a d a ń (*assignments*) czyli planów pracy. W tym celu dzieli nauczyciel całoroczny materiał naukowy na dziesięć części, odpowiadających dziesięciu miesiącom nauki. Nadto materiał miesięczny dzieli jeszcze ze względu na młodsze dzieci — na 4 tygodnie. Tematy zadań podane są w formie pisemnej, a zawsze jasnej, przystępnej i ujmującej. Celem takiego formułowania tematów jest nie tylko umożliwienie uczniowi zrozumienie istoty rzeczy, ale też obudzenie w nim ochoty i zapału do pracy. Oprócz potrzebnych wyjaśnień i wskazówek oznacza też nauczyciel czas, jaki mniej więcej potrzebny będzie na wykonanie danego zadania. Uczeń na podstawie subiektywnej oceny swych sił i zdolności wybiera sobie tematy z poszczególnych przedmiotów według programu minimalnego, średniego czy też maksymalnego.

W ten sposób system daltoński umożliwia każdemu uczniowi zastosowanie odpowiedniej szybkości pracy i odpowiedniej

metody. Z początku natrafia dziecko na trudności, zwłaszcza wtedy, gdy było przyzwyczajone do ustawicznej pomocy nauczyciela. Dlatego też radzi się uczniowi, by sobie zrazu obierał zadania według programu minimalnego, ułożone na podstawie doświadczeń i ustalające normy oraz cele, które średnio rozwinięte dziecko z łatwością osiągnąć potrafi.

Może najwięcej wysiłku i czasu pochłania nauczycielom w szkole daltońskiej układanie tematów (assignments) dla uczniów. Nauczycielowi zabiera ta praca każdą wolną godzinę, nieraz całe wieczory i dni świąteczne. Gruntowna znajomość danego przedmiotu, orjentowanie się w literaturze naukowej, wniknięcie w psychikę dziecka i umiejętność dydaktyczna, uwzględnienie ekonomii czasu — oto czynniki, od których zależy dobre ułożenie zadań. Temat musi być tak sformułowany, aby uczeń jasno zdawał sobie sprawę, jakiej pracy wymaga się od niego w ciągu określonego czasu. Od należytego ułożenia tematów zależy, zdaniem Hel. Parkhurst, w znacznej mierze wynik pracy i nauki w szkole daltońskiej. To też nauczyciele, którzy wprowadzili metodę laboratoryjną, pracują ustawicznie nad udoskonaleniem tematów, nad ich systematycznym ułożeniem, tak, aby wszystkie istotne zagadnienia w zakresie poszczególnych przedmiotów były uwzględnione.

W ostatnich czasach ogłaszają pedagodowie angielscy drukiem zbiory tematów z dziedziny historii, geografji, przyrody, języka angielskiego, matematyki i innych przedmiotów.

Cały program, przeznaczony dla danego stopnia szkoły, opracowany jest, jak wspomniałem, w postaci zagadnień. Niedawno ogłosił zbiór takich zagadnień dyrektor szkoły elementarnej w Londynie, A. J. Lynch (*Individual Work Assignments*) dla czterech lat nauki; każdemu przedmiotowi poświęcone są cztery tomiki i każdy z nich zawiera program całoroczny. (Zob. art. „System daltoński w szkołach elementarnych“ *Ruch Pedagogiczny* nr. 8. r. 1926). W miarę prób i doświadczeń pojawiać się będą nowe zbiory zagadnień; ostatnio wydał Lynch obszernie dzieło „*Individual Work and the Dalton Plan*“, które w znacznej mierze ułatwi nauczycielstwu pracę na podstawie metody laboratoryjnej.

Temat (*assignment*) zawiera następujące części: 1) krótki wstęp, mający na celu zachęcenie ucznia do wyznaczonej mu

pracy, oraz sformułowanie zagadnienia; 2) wskazanie uczniowi, co ma być opracowane pisemnie, co zapomocą rysunku, wykresu, szkicu, co ma sobie przyswoić ustnie i wyuczyć się na pamięć (poemat, prawidło, pieśń i t. p.); 3) określenie czasu, kiedy zagadnienia z danego przedmiotu omawiane będą wspólnie z nauczycielem-specjalistą, celem przygotowania uczniów do ich opracowania; 4) wskazanie literatury, odpowiednich źródeł i książek, w których uczeń szukać będzie potrzebnych mu materiałów, przyczem nauczyciel często zaznacza odnośne rozdziały a nawet stronicę książki; 5) podanie obrazów, map, wogóle pomocy naukowych, z których uczeń korzystać powinien podczas swej pracy; 6) wskazanie czasu, jak długo zadana praca trwać mniej więcej powinna, i ewentualne uwzględnienie pracy, wykonanej w związku z zadaniem z dziedziny pokrewnych przedmiotów. Skoro uczeń np. przy opracowaniu zagadnienia z geografji musiał wykonać pewne szkice i rysunki, lub pewne obliczenia, wtedy uwzględnia mu się też godziny pracy z rysunków lub matematyki i t. p. Pomiedzy specjalistami musi zatem istnieć ciągłe porozumienie. Zanim tematy zostaną ogłoszone uczniom, omawiają je wszyscy nauczyciele wspólnie na konferencjach, przyczem zasada koncentracji może być wyzyskana w całej rozciągłości. W zagadnieniu, ułożonem przez nauczyciela historji, mogą się znaleźć kwestje, dotyczące języka, literatury, geografji, rysunku i t. p. Konferencja dąży do wzajemnego ustosunkowania przedmiotów, do zachowania między nimi odpowiedniej równowagi.

Dla ilustracji przytoczymy tutaj temat z geografji (*assignment*), jaki otrzymali 10-letni uczniowie szkoły powszechnej (*West-green School* w Londynie), prowadzonej według systemu daltońskiego pod kierownictwem *A. J. Lyncha*. Temat ten przypadał na ostatni miesiąc roku szkolnego, i jak zwykle praca podzielona była na cztery okresy tygodniowe. Przedmiotem opracowania były „*Wyspy brytyjskie*”, jako dalszy ciąg nauki całorocznej.

Zadanie brzmi następująco:

I okres. „Będziemy się w dalszym ciągu zajmowali badaniem naszych wysp ojczystych, przyczem zwrócimy przede wszystkim uwagę na pszenicę. Wiecie dobrze, że chleb jest najważniejszym środkiem żywności w naszym kraju. Sta-

rajcie się więc dowiedzieć, gdzie się udaje pszenica, dlaczego się udaje w danej okolicy i w jakiej ilości. Pamiętajcie, że pszenica wymaga trzech rzeczy, aby się dobrze udała: a) dobrej i suchej gleby, b) dużo słońca, aby ziarno dojrzało i c) glinki. Zanutujcie to sobie w waszych zeszytach.

Popatrzcie tedy na waszą mapę, na której macie oznaczoną ilość opadów, wyszukajcie najpierw suche okolice naszej wyspy i oznaczcie je. Karta ciepłoty wskaże wam, że okolice te są zarazem najbardziej nasłonecznione. Zdarza się też, że tam właśnie przeważa glinka. Pomoże wam tu mapa geologiczna. Tak więc w części południowo-zachodniej wysp brytyjskich mamy krainę pszenicy. W książce p. t. *Krainy chleba* przeczytacie sobie z zajęciem o wyspach brytyjskich (str. 3 do 10) i dowiecie się też, że mieszkańcy miasta Luton, leżącego w środku tego obszaru, zajmują się wyplataniem różnych przedmiotów ze słomy (wypracowanie to liczy się jako praca dwudniowa).

Narysujcie też mapę, którą znajdziecie na str. 9 w książce p. t. *Wyspy brytyjskie*, albo na str. 41 w dziale *Drogi handlowe*; wskażą wam one okolice, w których się udaje pszenica. Oznaczcie miasta: Luton. Norwich, Lincoln i inne, gdzie wyrabiają narzędzia rolnicze. (Praca dwudniowa).

Na jedno musicie jeszcze zwrócić uwagę, że ilość pszenicy w naszej ojczyźnie stanowi zaledwie $\frac{1}{6}$ tego, ile nam potrzeba rocznie; ilość ta może więc wystarczyć naszej ludności tylko na niespełna $2\frac{1}{2}$ miesiąca. To też dużo pszenicy sprowadza Anglja z innych krajów: z Ameryki, Australji, Indyj i t. d.

Spróbujcie odpowiedzieć na pytanie: Dlaczego tak mało pszenicy udaje się w Irlandji i Szkocji? (praca jednodniowa).

II okres. Dowiedzieliśmy się pewnych rzeczy o ważnym środku żywności, wytwarzanym w naszych kraju. Teraz zwróćcie znów uwagę na inny środek żywności, którego nam dostarcza otaczające nasz kraj morze, t. j. na ryby. Przypatrzcie się ławicy Dogge w środku Morza Północnego, gdzie miejsce jest szczególnie płytkie. Tu jest siedziba milionów jadalnych ryb, różnych gatunków. Z połowu ryb żyje tu tysiące ludzi. Zdziwicie się niemało, gdy wam wspomnę, że nasz kraj spożywa rocznie 1 milion ton ryb. Zapewne chętniebyście się chcieli dowiedzieć czegoś więcej o różnych sposobach łowienia ryb, i co

się z niemi po połowie dzieje. Znajdziecie o tem na str. 55—59 *Brytyjskich Wysp*. Zaznaczcie na waszych mapach wszystkie porty rybackie. (Praca jednodniowa).

Wyszukajcie na mapie gospodarczej nazwy różnych ryb, żyjących w pobliżu naszych wybrzeży, zanotujcie je na waszych mapach, gdzie są zaznaczone miasta. (1 dzień pracy).

Narysujcie obrazek, przedstawiający połów ryb. (Zob. w książce *Wyspy Brytyjskie* str. 56 i 57). (2 dni pracy).

III okres. Nie zaprzestaniemy się uczyć o naszym kraju, dopóki nie zwrócimy uwagi na rzecz, której naród nasz zawdzięcza większą część swych bogactw, t. j. na węgiel.

Musicie sobie najpierw dokładnie wyobrazić, jakie ogromne mamy zapasy węgla. Wyrysujcie więc mapę i zaznaczcie na niej pola węglowe. Znajdziecie je na mapie gospodarczej: Northumberland, Yorkshire, Derbyshire, Lancashire i t. d. (2 dni pracy).

Przypomnijcie sobie przy tej sposobności, że w pobliżu węgla znajduje się zazwyczaj żelazo. Dzięki temu, że wydobywamy te kopaliny, mamy w okolicach górniczych różne gałęzie przemysłu: bawełniany w Lancashire, wełniany w Yorkshire, żelazny w Northumberland i t. p. Znajdziecie o tym przedmiocie ciekawy rozdział w książce *Wyspy Brytyjskie* str. 39—46. (2 dni pracy).

W związku z naszym badaniem okolic, gdzie wydobywamy węgiel i żelazo, zwróćmy uwagę na zaludnienie. Przypatrzcie się mapie, gdzie jest oznaczona gęstość zaludnienia. Porównajcie z okolicami rolniczymi, gdzie uprawiają pszenicę. Jaką zauważyliście różnicę? Czy potraficie wskazać przyczyny? (1 dzień pracy).

IV okres. Ostatni okres jest poświęcony naszym kolejom. Na mapie widzicie, że w naszym kraju jest dużo torów kolejowych. Przypatrzcie się ważniejszym linjom kolejowym w Anglii, Szkocji i Irlandji i zaznaczcie sobie najważniejsze miasta, przez które biegnie kolej. (1 dzień pracy).

Przeczytajcie sobie o tem na str. 141—154 *Brytyjskich Wysp*. Zobaczycie kierunki torów kolejowych, jak omijają wyżyny i wijąc się dolinami zmiierzają ku nizinom. (2 dni pracy). Narysujcie mapę i oznaczcie na niej najlepszą drogę: z Lon-

dynu do Dublina, z Londynu do Cork, z Londynu do Edynburga i z Londynu do Glasgowa. (2 dni pracy)¹⁾.

Zagadnienia winny być tak ułożone, aby nie nasuwały uczniowi zbyt wiele trudności w ich rozwiązywaniu, aby nie przewyższały sił dziecka. Oczywiście nauczyciel, wciąż obecny wśród dzieci w pracowni, służy im radą i wskazówkami, wyjaśnia i zachęca, szczególnie w początkach, gdy muszą się łamać z trudnościami. Stosunek nauczyciela do uczniów serdeczny, ustawiczna jego gotowość do pomocy, żywe zainteresowanie, jakie okazuje ich wysiłkom i pracy, wytwarza atmosferę zaufania i wzajemnej życzliwości, rozwija się życie społeczne w pracowni, powstaje kooperacja oparta na wspólnych zainteresowaniach i dążeniach.

Do takiej pracy muszą być nauczyciele dobrze przygotowani, inteligentni, którzy przedmiot swój opanowali jak najlepiej. O powodzeniu decydują jednak bardziej inne czynniki, a mianowicie: zapał do pracy w duchu nowej metody, wiara w jej skuteczność i głębokie wniknięcie w istotę systemu daltońskiego. Wtedy i nauczyciel przeciętny osiągnąć potrafi dobre i trwałe rezultaty. Laboratoryjny plan daltoński nazwać można zarówno systemem edukacyjnym, jak i metodą. Ze względu na tkwiące w nim wartości wychowawcze, o których wspomniano wyżej, jest on systemem edukacyjnym, ze względu zaś na sposób postępowania w zdobywaniu wiedzy, w dążeniu do określonego celu, wskazanego w zadaniach, jest laboratoryjny plan daltoński metodą.

IV

JAK PRACUJĄ UCZNIOWIE W SZKOLE DALTONSKIEJ.

Jak już wspomniałem, uczniowie otrzymują zagadnienia w formie pisemnej lub szkicu. Z wyznaczonym tematem zwracają się uczniowie danego stopnia do nauczyciela-specjalisty, który im udziela rad i wskazówek. Codziennie rano zazwyczaj od godz. 8—8.15 odbywa się więc wspólne omawianie tematu; czas ten poświęcony jest organizacji pracy uczniów i kontroli.

¹⁾ M. Steinhaus. Hel. Parkhursts Dalton Plan. Langensalza 1925.

Nauczyciel stwierdza, jak daleko każde z dzieci postąpiło w opracowaniu poszczególnych części swego zadania, jakie ma trudności i czego nie rozumie dokładnie, a co już należycie opanowało. Uczniowie proszą o wyjaśnienia, przedstawiają zagadnienia, jakie im się nasunęły w toku pracy. Po takim omówieniu udają się do laboratorium i zabierają się do pracy.

W pracy tej każdy z uczniów kontroluje też samego siebie, zdaje sobie sprawę, jak dalece postąpił w rozwiązywaniu zagadnienia. Mając poczucie odpowiedzialności, stara się wywiązać jak najlepiej z przyjętego na siebie obowiązku. W niektórych szkołach amerykańskich, gdzie ma zastosowanie metoda laboratoryjna, wprowadzono nawet rodzaj umowy, „kontraktu“, który każdy uczeń podpisuje w chwili otrzymania tematu: „Ja *N. N.*, uczeń stopnia *x*, obowiązuję się wykonać zadanie w oznaczonym czasie. Data i podpis“. W szkołach angielskich tego tak charakterystycznego dla stosunków amerykańskich zwyczaju nie wprowadzono.

Zadania ze wszystkich przedmiotów ma każdy z uczniów wykonać w ciągu jednego miesiąca szkolnego, liczącego 20 dni (tydzień szkolny w St. Zjednoczonych i w Anglii ma 5 dni) i stąd jeden dzień szkolny przyjmuje się jako jednostkę mierniczą, jako pracę jednego dnia. Na ten okres przeznaczona jest pewna ilość pracy, której poddać może dziecko średnio uzdolnione, co zostało wypróbowane na podstawie doświadczenia.

Czas potrzebny na opracowanie wyznaczonego zadania z poszczególnych przedmiotów określony jest, jak widzieliśmy — jako 1. 2. i t. d. dni pracy. Pracę swą z jednego przedmiotu może uczeń skończyć wcześniej, aniżeli ma podane, i wówczas pozostaje mu więcej czasu na przedmiot dla niego trudniejszy. Zanim otrzyma następną serję tematów, musi wpieryw przedstawić nauczycielom wszystkie zadania przeznaczone na dany miesiąc. Skoro n. p. uczeń, mający specjalne zamiłowanie do przyrody, w piątym dniu miesiąca, ukończył 20 jednostek swego zadania z zakresu przyrody, musi wpieryw wykończyć zadania z innych przedmiotów, nim dozwolone mu będzie podjąć następne tematy z przyrody. Jeśli zaś wykona wszystkie zadania przed upływem oznaczonych 20 dni, może natychmiast podjąć następne zadania. Zazwyczaj czas

pozostały poświęca uczeń swoim ulubionym przedmiotom, do których ma specjalne uzdolnienie. Tak więc dzieci mają możliwość regulowania sobie czasu pracy, co, ma się rozumieć, zgodne jest z zasadą ekonomji.

Przed rozpoczęciem pracy otrzymuje każdy uczeń „kartę zadań”, swą „indywidualną tabelę” (*the pupils contract graph*), w której notuje wykonane zadania z poszczególnych przedmiotów. Karta ucznia, podzielona na 4 części (4 tygodnie) zawiera odpowiednie rubryki,¹⁾ w których naznaczone są przedmioty, co umożliwia właśnie uczniowi kontrolowanie wyników swej pracy. U góry tabeli wypisuje uczeń swe nazwisko i imię, mieszkanie, nazwę szkoły, grupy, do której według wieku należy, wreszcie liczbę tematu. Po prawej stronie tabeli znajduje się rubryka, w której notuje datę rozpoczęcia i skończenia pracy, tudzież swoje absencje. Nauczyciel wyjaśnia dzieciom sposób użycia tabeli tak, że sobie doskonale radzą i rozumieją jej przeznaczenie. Skoro uczeń wykona część pracy, odpowiadającą jednostce mierniczej, zaznacza to w odpowiedniej rubryce linijką pionową. To mu znakomicie ułatwia przegląd wykonanych zadań, orientuje się doskonale, jakie mu jeszcze przedmioty pozostały do opracowania.

Wyobraźmy sobie, że uczeń Z. zabrał się do swej pracy miesięcznej dnia 8 września. W dniu tym udał się do pracowni historycznej, gdzie spędził dwie godziny. W tym czasie wykonał pracę z historii, przeznaczoną na 3 dni, i wykreśla w swej tabeli linijkę pionową wzdłuż trzech podziałek, w rubryce „historja” i „tydzień pierwszy”. Tak więc w pierwszym dniu wykonał zadanie z historii, odpowiadające trzem jednostkom mierniczym. Tego samego dnia udał się następnie np. do pracowni przyrodniczej, gdzie w ciągu dwu godzin wykonał pracę z przyrody, przeznaczoną np. na 1 dzień i znowu w podobny sposób zaznacza w odpowiedniej rubryce swej tabeli. Jeśli uczeń drugiego dnia, 9 września, spędził znowu 3 godziny w pracowni przyrodniczej i wykonał w tym czasie pracę oznaczoną w temacie, jako 4-dniową, znowu wykreśla w odnośnej rubryce linijkę wzdłuż czterech podziałek i t. d. Po skończo-

¹⁾ Wzór tej karty podany jest na końcu broszury.

nej pracy zaznacza również wynik w tabeli nauczyciela-specjalisty. Oprócz „kart uczniowskich” wprowadzono bowiem i tabele nauczycielskie. Każdy nauczyciel-specjalista ma swoją tabelę (*Instruktor's Laboratory graph*) dla każdego stopnia nauki, względnie grupy uczniów. Tabela ta podzielona jest na tyle rubryk, ilu jest uczniów w grupie, zazwyczaj na 30 do 35. Istnieje tyle tabel, ile jest grup uczniowskich i przedmiotów. Wyobraźmy sobie, że w szkole daltońskiej znajduje się 7 grup uczniów w wieku od 8 do 14 lat, i każda grupa uczy się 10 przedmiotów, a więc w szkole tej nauczyciele-specjaliści mają 70 tabel. Na każdej tabeli zaznaczona jest u góry grupa uczniów (klasa), przedmiot, nazwisko nauczyciela, poczem następuje spis uczniów. Cała tabela podzielona jest również na 4 części, odpowiadające 4 tygodniom pracy szkolnej, a każda znow rubryka tygodniowa podzielona jest na 5 części (dni). Uczeń wyszukuje w tabeli nauczycielskiej swoje nazwisko i, zanim opuści daną pracownię, notuje tu, podobnie jak w swojej karcie, ilość wykonanej pracy (wykres w kierunku poziomym).

Tabela taka znakomicie ułatwia nauczycielowi możliwość zorientowania się w postępach pracy uczniów w zakresie jego przedmiotu. Na stronie 95-tej podajemy wzór tabeli nauczycielskiej. Nadto wprowadzono jeszcze tabelę klasową, w której notuje się ilość jednostek pracy, wykonanej przez uczniów ze wszystkich przedmiotów. (Zob. wzór na stronie 96-tej).

Uczniowie oddają zadania opracowane pisemnie, nauczyciel je przegląda i następnie na specjalnie oznaczonych godzinach omawia dostrzeżone braki i błędy. Każdy z nauczycieli-specjalistów ogłasza na tablicy szkolnej, umieszczonej przy wejściu, godzinę, w której uczniowie danej grupy mają się zgromadzić celem omówienia zadanych tematów lub wykonanych prac. Dzieci odczytują po przybyciu do szkoły ogłoszenia i dowiadują się, gdzie się winny zebrać. Nauczyciel gromadzi np. tych uczniów, którzy ukończyli pracę miesięczną i mają otrzymać nowe tematy. Jeśli w jakiejś pracowni zbiorą się wszyscy uczniowie danego stopnia, wówczas nauczyciel umieszcza na drzwiach ogłoszenie, że pracownia o tej porze jest zamknięta, i uczniowie innych grup, którzy właśnie mieli

zamiar tu pracować, udają się do któregośkolwiek innego laboratorium. Po upływie niedługiego czasu dzieci przyzwyczajają się do takiej organizacji pracy i tuż po przyjeździe do szkoły, przeglądając ogłoszenia, układają sobie według nich odpowiedni plan zajęć.

W szkole daltońskiej istnieje uczenie się indywidualne, „wolne studjum”, oraz wspólne nauczanie. Ilość godzin tygodniowych zajęć wynosi w angielskich szkołach powszechnych normalnie $27\frac{1}{2}$. W szkole dyr. Lynch'a (Westgreen School), o której ogłosiła ciekawe sprawozdanie *Marja Steinhaus*, przypada $7\frac{1}{2}$ godziny na naukę religii, na zbiorową naukę śpiewu, ćwiczenia gimnastyczne i na przerwy. Pozostałych 20 godzin przypada na język angielski, literaturę, matematykę, geografję, historję i przyrodę, łącznie z rysunkami. Na naukę literatury, matematyki, geografji, historii i przyrody przeznaczają się po jednej godzinie nauki ustnej w tygodniu, tak że 15 godzin, a więc więcej niż połowa czasu szkolnego, poświęcona jest wolnemu uczeniu się. Rozkład zajęć tygodniowych przedstawia się w tej szkole następująco:

- Od 9 — 9.30 notowanie frekwencji i nauka religii.
- „ 9.30—10.30 wolna praca.
- „ 10.30—10.40 przerwa.
- „ 10.40—11 ćwiczenia gimnastyczne, śpiew albo rachunek pamięciowy.
- „ 11 —12 wolna praca.
- „ 12 — 2 pora obiadowa.

- Od 2. —3 omawianie zadań i wspólna nauka ustna w klasie.
- „ 3 —3.30 przerwa.
- „ 3.10—3.30 śpiew i ćwiczenia gimnastyczne.
- „ 3.30—4.30 wolna praca¹⁾.

W szkole Lynch'a wprowadzono system daltoński w klasach wyższych, dla dzieci od 9 do 14 roku życia, młodsze uczą się jeszcze według systemu klasowego. Zwiedzający szkołę tę

¹⁾ M. Steinhaus, j. w.

stwierdzają niezwykle dodatnie wyniki pracy dzieci, które uczą się metodą laboratoryjną.

W szkole Lynch'a — opowiada p. M. Steinhaus — uderza każdego niezwykle miły, a przytem poważny nastrój pracy, jaki tu panuje wśród młodzieży. Zwyczajnie wytwarzają się tu mniej lub więcej liczne zespoły pracowników, zajętych danem zagadnieniem. Czasami tylko dwu uczniów, okazujących podobne zamiłowania i posiadających jednakowe tempo pracy, podejmuje wspólnie zadane tematy i nawzajem sobie pomagają. Grupy te są tak pochłonięte swą pracą, że prawie nie zwracają uwagi na przechodzących kolegów lub nauczycieli, a nawet zwiedzający goście nie odrywają ich od zajęć.

Podkreślić należy spokój w szkole i zachowanie się uczniów, którzy rozumieją, że pracującym nie należy przeszkadzać, i że cisza w czasie nauki jest konieczna. Czy to biorąc z półek i szaf potrzebne książki, materiały i pomoce naukowe, czy też opuszczając daną pracownię lub wchodząc do niej, czynią to zawsze z myślą o pracujących kolegach i nauczycielach, i w tem zachowaniu przejawia się nietylko głębszy zmysł społeczny, ale i pewna wytworność form towarzyskich. Prostota, subtelność i skromność cechuje stosunek uczniów do nauczycieli i do gości, licznie zwiedzających szkołę elementarną Lynch'a. Ujawniają się te cechy zarówno w odpowiedziach dzieci, do których zwracają się zwiedzający, jak i w pytaniach skierowanych do nauczycieli. Oczywiście, nastrój taki, na który składa się duch pracy, swoboda i karność społeczna, wytwarza przedewszystkiem kierownik Lynch, który jest duszą szkoły i który swym talentem i zapałem przyczynia się do utrwalenia i ciągłego doskonalenia nowej metody pracy w szkole.

Znakomite wyniki metody laboratoryjnej stwierdzają zwiedzający we wszystkich przedmiotach. Świadczą o nich znajdujące się w różnych pracowniach samodzielne prace i ćwiczenia dzieci, jak np. w sali geograficznej mapy, tabele, diagramy, rysunki, reliefy, świadczą o tem zbiory obrazków, fotografii i widoków różnych krajów, wreszcie liczne książki, zgromadzone wspólnymi siłami nauczycieli i uczniów. Nauczyciele i dzieci ofiarują własne książki, atlasy i różne pomoce naukowe do dyspozycji szkoły. W zeszytach uczniów znac

usilną i umiejętną pracę; ich odpowiedzi pisemne, ilustrowane licznymi tabelkami, wykresami, rysunkami i t. p., przedstawione w sposób jasny i poprawny, ujmują istotę zagadnienia. P. M. Steinhaus przytacza w swem sprawozdaniu kilka takich prac uczniowskich, np.: o tunelach i kolejach alpejskich wraz z przekrojem Alp, krzywe temperatury różnych krajów w lecie i w zimie, rysunek przedstawiający Kirgiza w jego stroju oryginalnym i rysunek jego namiotu, mapki Francji i geograficzne położenie Paryża, mapki Europy zachodniej i wschodniej wraz z głównymi arterjami komunikacyjnymi, przekrój Niagary, wykresy uwidaczniające wywóz wełny angielskiej i innych surowców w ostatnim 50-leciu i t. d. Oczywiście prace te kontroluje sumiennie nauczyciel, o czym świadczą jego uwagi i zapiski. Podobnie opracowany materiał zawierają zeszyty przyrodnicze, historyczne, literackie i inne, a wszystkie zagadnienia bywają ujmowane w związku z życiem i jego potrzebami.

Taką metodę pracy utrudnia jeszcze w pewnej mierze brak dostatecznej ilości książek, dzieł, encyklopedyj i słowników, przystosowanych do poziomu umysłowego dzieci. Mimo to nauczyciele wyrażają swe głębokie zadowolenie, że nie są związani przez cały rok z jednym i tym samym podręcznikiem szkolnym, jak to ma miejsce przy systemie klasowym w szkole tradycyjnej. „Dawniej — mówi jeden z nauczycieli — kiedy z jednej książki szkolnej trzeba było uczyć przez cały rok, odczuwałem poprostu niechęć, znudzenie i obrzydzenie. To mi się tak uprzykrzyło, że z końcem roku czułem się naprawdę chory i z jakąś nienawiścią myślałem o nieznośnym podręczniku. Tę samą niechęć odczuwały niezawodnie i dzieci. Dziś jest zupełnie inaczej. Mamy cały komplet różnych podręczników, zbiorki książek do czytania i dzieł wartościowych. A przytem i koszt nie większy, niż dawniej. W szkole tradycyjnej było w każdej klasie około 50 jednakowych egzemplarzy podręcznika, obecnie wystarczy zazwyczaj z 10 książek jednego autora dla każdego zespołu, i książki te oddają usługi nie tylko uczniom jednej klasy, ale prawie całej szkole”. W ten sposób praca może być bardziej wszechstronna i różnorodna, umożliwiająca głębsze oświetlenie poszczególnych zagadnień.

PRÓBY ZASTOSOWANIA METODY DALTOŃSKIEJ W SZKOŁACH POLSKICH.

Nowoczesna myśl pedagogiczna toruje sobie dziś zwycięsko drogę i rozpowszechnia się coraz bardziej wśród różnych ras i narodów. W różnych koncepcjach wychowawczych, jakie się wciąż tu i ówdzie wyłaniają, tkwią pierwiastki wspólne, wszystkie zmierzają do wspólnego celu, t. j. do wychowania człowieka zdolnego do inicjatywy, do pracy produktywnej i twórczej. Ale obok wspólnych dążeń i ideałów zachodzą też różnice, nieraz znaczne, zarówno w stosowaniu środków metodycznych, jak i w organizacji wychowania i nauczania. Różnice te wynikają z odmiennych warunków danego społeczeństwa, uwzględniają one w pewnej mierze odmienną psychikę dzieci, jak i stosunki kulturalne. Jeśli więc idzie o doskonalenie metod wychowawczych w naszych szkołach, musimy pamiętać o tych różnicach i w podjętych próbach i doświadczeniach zachować wskazaną ostrożność. Metody, choćby najślawniejsze, stosowane w innych krajach, w odmiennym środowisku, wymagają w naszych warunkach pewnej modyfikacji, odpowiadającej psychice dziecka polskiego i istniejącym stosunkom kulturalnym.

Pożądane jest szukanie podniet i myśli w ogólnym ruchu pedagogicznym, ale ze względów natury wychowawczej, jak i ze względu na samodzielny rozwój kultury pedagogicznej, konieczne jest przetwarzanie materiału drogą własnego wysiłku, własnej pracy twórczej. W szukaniu własnych dróg, w rozwiązywaniu zagadnień wychowawczych i metodycznych oprzeć się trzeba na źródłach polskiej myśli pedagogicznej, co oczywiście nie wyklucza ścisłego związku z ogólnościowym ruchem pedagogicznym, tudzież umiejętnego korzystania z doświadczeń, gdzie indziej poczynionych, i z wyników, uzyskanych w licznych nowoczesnych szkołach doświadczalnych. Tą drogą szli nasi klasycy pedagogiczni, zarówno twórcy Komisji Edukacji Narodowej w w. XVIII, jak i znakomici pisarze w. XIX — Jędrzej Śniadecki, Trentowski, Estkowski, Libelt, Szczepanowski, Dawid, Karpowicz.

Nauczyciel, który ma tę szlachetną ambicję, by wprowadzić do szkoły nowe życie, musi wczuć się w ducha polskiej tradycji i twórczości pedagogicznej i równocześnie śledzić rozwój współczesnej pedagogiki, różnorodne prądy i koncepcje wychowawcze, znane dziś pod nazwą „szkoły czynnej lub twórczej” (école active), „szkoły pracy” (Arbeitsschule), spółnoty szkolnej (Gemeinschaftsschule), metody Decroly'ego, metody Montessori, systemu daltońskiego i t. p. Warunkiem więc skutecznej pracy w duchu nowoczesnej pedagogiki są, obok zdolności i umiłowania szkoły, systematyczne studia teoretyczne. W ten sposób wydobędzie nauczyciel wiele zdrowych ziarn, które zasilą rodzimą twórczość pedagogiczną. Systematyczne śledzenie rozwoju myśli pedagogicznej umożliwi mu korzystanie z obcego dorobku, a równocześnie pozwoli mu wnieść do wspólnego skarbcza ludzkości pewne pomysły, zdobyte drogą własnego wysiłku.

Z tego stanowiska ujmować należy próby podjęte w naszych szkołach pod wpływem „szkoły pracy”, metody Decroly'ego, systemu daltońskiego i innych koncepcyj wychowawczych. Próby te ożywiają i użyźniają naszą glebę szkolną, pobudzają szersze koła nauczycieli do dyskusji i doświadczeń, do studjów teoretycznych, rodzą wiele ciekawych pomysłów praktycznych. Ze szczerem zadowoleniem stwierdzić należy, że coraz liczniej powstają w naszych szkołach ogniska poważnej pracy pedagogicznej. Taką placówką, będącą terenem doświadczeń na szerszą skalę, jest przedewszystkiem „miejska szkoła pracy” w Łodzi mająca już za sobą kilkuletnie poważne wyniki pracy (zob. art. „Polskie szkoły doświadczalne”. *Ruch Pedagogiczny* Nr. 10, r. 1926) i szkoła powszechna im. Szlenkierów w Warszawie. W ostatnim czasie podjęto też szereg prób w kilku szkołach powszechnych w Krakowie, między innymi w szkole im. Henryka Jordana, gdzie klasę I-szą prowadził w ub. latach w duchu nowych metod p. *Rudolf Hajnos*, obecnie kierownik szkoły ćwiczeń państw. seminarjum naucz. m. w Krakowie, który, wnosząc w swą pracę wiele inicjatywy, pomysłowości i pierwiastków twórczych, dochodzi do nader interesujących wyników. Wspomnieć też należy o szkole im. św. Jana Kantego, gdzie znakomity zespół nauczycieli wypróbowuje od trzech lat na gruncie naszym metodę Decroly'ego

w kl. I-szej i II-giej, a wreszcie o szkole im. Marji Konopnickiej. w której spotykamy się z nader ciekawą próbą zastosowania metody daltońskiej na stopniu najniższym. Próbę tę podjęła p. *Anna Ameisenówna* w r. szkol. 1926/27, pobudzona w pewnej mierze wykładami *Dr. J. Młodowskiej* o metodzie daltońskiej, która, jak już wspominałem, stosuje tę metodę od kilku lat w państw. seminarjum naucz. w Chełmie.

Próby podjęte w szkole im. Marji Konopnickiej wzbudziły żywe zainteresowanie wśród nauczycielstwa krakowskiego, a zwłaszcza z poza Krakowa, licznie zwiedzającego kl. I-szą i II-gą, a to głównie na skutek inicjatywy i umiejętnej współpracy inspektorki szkół krakowskich *Dr. Marji Dłuskiej*, która na terenie swego rejonu zmierza do wprowadzenia nowego ducha do szkoły i obudzenia intensywniejszego życia naukowo-pedagogicznego wśród nauczycielstwa. Na szeregu konferencji i dyskusyj przy współudziale 250 zgorą nauczycieli(lek) omówiono pod kierunkiem *Dr. Dłuskiej* główne zasady systemu daltońskiego, jego podstawy teoretyczne na tle licznych lekcji praktycznych w kl. I-szej. W ten sposób ma nauczycielstwo sposobność poznania jednej z najbardziej ciekawych dziś prób pedagogicznych w stosowaniu metody indywidualnej pracy dzieci w szkole (t. zw. metody subdaltońskiej), która z pewnemi modyfikacjami rozpowszechnia się w wielu krajach, i którą stosuje grono nauczycielskie w szkole im. Konopnickiej, uwzględniając miejscowe warunki.

Nauczycielstwo, zachęczone do studjów teoretycznych, pobudzone bezpośrednim przykładem, przejmie się duchem nowego wychowania, co niezawodnie wpłynie na podniesienie poziomu szkolnictwa krakowskiego. Na konferencjach tych nie wszystkie wprawdzie głosy świadczyły o wnikięciu w istotę współczesnej pedagogiki, nie wszyscy zdawali sobie sprawę z konieczności stworzenia nowej szkoły w związku z nową erą kulturalną, ale znaczna większość nauczycielstwa wykazała głębsze zrozumienie podjętych prób i umiała ocenić i uznać duży wysiłek pedagogiczny jednostek, owianych szczerym zapałem i pragnieniem stworzenia dla dzieci i szkoły jak najlepszych warunków rozwoju.

Zkolei zajmiemy się bardziej szczegółowem omówieniem

prób i doświadczeń, podjętych w ub. pięcioleciu w klasie pierwszej szkoły im. Marii Konopnickiej.

Sala, jakkolwiek nie różni się istotnie od zwykłej izby szkolnej, wywiera nańder miłe wrażenie na zwiedzających. Serja pięknie wykonanych kopij obrazów z życia dzieci, przedstawiających świat baśni i czarów, kwiaty, prace dzieci nadają tej sali prawdziwie estetyczny wygląd. Wzdłuż jednej ściany umieszczona jest tablica z linoleum, przy której pracować może równocześnie 10 do 15 dzieci, zajętych rysowaniem lub pisanie. Wzdłuż innej ściany pozawieszane są na taśmie liczne obrazki z podpisami, wykonane przez uczennice wyższych klas. Obrazki te są pomocą w nauce czytania, o czym później będzie mowa. W klasie niema „rozkładu godzin, niema też zgóry ułożonego „programu naukowego“, podzielonego na miesiące, tygodnie i dni. Uczy się tu zgorą 50 dzieci w wieku od 6 do 7 lat, pochodzących z warstw przeważnie średnio-zamożnych.

Praca rozpoczęła się w r. szk. 1926/27 dnia 15 września według programu, obmyślanego zgodnie z zasadami szkoły twórczej. Uwzględnianie aktywności i zainteresowań dzieci, środowiska i współczesności, zasady koncentracji i ujmowania całościowego, strukturalnego, było przestrzegane od samego początku, a z chwilą, kiedy dzieci zaczęły się uczyć czytania i pisania, zastosowała nauczycielka metodę subdaltońską, organizując pracę samodzielną i indywidualną.

Do połowy stycznia prawie, a więc przez cztery miesiące program nauki i zajęć stanowiły pogadanki na podstawie obserwacji życia, przechadzki i wycieczki, lepienie, wycinanki, układanie patyczków, rysunki, liczenie, opowiadanie bajek i powiastek, piosenki, gry i zabawy. Wszystkie te zajęcia pozostawały ze sobą w ścisłym związku, jedne wpływały z drugich, wszystkie wynikały z przeżyć dzieci (ujmowanie syntetyczne)¹⁾. Do

¹⁾ Poważne trudności nasuwają się w ustaleniu właściwego terminu metody ujmowania całościowego, globalnego, syntetycznego. Chodzi tu o podkreślenie, że treść nauki (opracowywane zagadnienie) stanowi *całość organiczną*, w której pomiędzy poszczególnymi częściami istnieje związek wewnętrzny i naturalny. Termin niemiecki „*Gesammtunterricht*“ nie oddaje całkowicie istoty rzeczy, może bowiem oznaczać „nauczanie ogólne, zespołowe, wspólne, całościowe, łączne“ i t. p. Podobnie i zaproponowany przez Al.

piero w połowie stycznia 1927 roku rozpoczęło się czytanie i pisanie, przyczem ani nauczycielka ani dzieci nie używały wcale elementarza.

Dzieci przynoszą często materiały do pogadanek, zgromadzony na przechadzkach w porze jesiennej i wiosennej (rośliny, kwiaty, motyle, chrabąszcze), także z domu, a wreszcie i szkoła dostarcza im dużo żywych okazów (ślímaki, ryby, jaszczurki, wiewiórki i t. d.). Obserwacja odbywa się tedy przeważnie na podstawie rzeczywistości, na życiu samem. Dzieci bardzo bystro wypowiadają swe spostrzeżenia, często stawiają zagadnienia, czynią trafne uwagi, a następnie lepią z plastyliny, rysują w zeszytach i na tablicy, wycinają z papieru przedmiot, o którym była mowa. Po takiej pracy 4-miesięcznej, której celem było: kształcenie zmysłów, w szczególności zmysłu ruchowo-mięśniowego, rozwój spostrzegawczości, ćwiczenia w wypowiadaniu poczynionych obserwacji, ćwiczenia w mówieniu i opowiadaniu na tle własnych przeżyć, nastąpiło w sposób naturalny czytanie i pisanie. Od rzeczywistości, od obrazków, przeszły dzieci do symbolów. W ciągu 4 miesięcy wyrażały swe spostrzeżenia i wyobrażenia, swoje myśli zapomocą ulepianki lub obrazka, a teraz zkolei miały przejść do wypowiadania swych przeżyć zapomocą słowa pisanego.

Jak już wspomniano, uczennice klas wyższych przygotowały na ćwiartkach papieru rysunkowego liczne obrazki przedmiotów z najbliższego otoczenia i pod każdym z nich umieściły podpis. Obrazki, a zwłaszcza podpisy, były tak dobrane, że wyczerpywały litery alfabetu i odpowiednie kombinacje (np. pas, mak, len, bał, dom, kot, gęś, las, ul, dach, koza, buda, pies, bąk, koń, liść, żaba, czapla, tablica i t. d.). Dzieci wychodziły kolejno z ławek, przyglądały się porozwieszanym obrazkom, i każde wybrało jeden z nich według wła-

Litwina termin „nauczanie łączne” (Zob. *Ruch. Ped.* Nr. 5 i 6 r. 1932 art. p. 1. *Zasady nauczania łącznego*) nie wydaje mi się zupełnie trafny. Chodzi nam bowiem nietylko o *nauczanie*, ale i o *uczenie się* i *kształcenie* — powtóre określenie „łączne” oznaczać może zwykłe *łączenie mechaniczne* poszczególnych treści przedmiotu, zagadnienia czy tematu, a nie ich organiczny i konieczny związek. Może bardziej odpowiednie byłoby zastosowanie terminu „*metoda syntetyczna*”.

snej woli. Powróciwszy na miejsce, przypatrywały się jeszcze raz obrazkowi i podpisowi, kojarząc znany im też z bezpośredniej obserwacji przedmiot z nazwą, obrazek i wyraz, poczem chowały obrazek i na osobnych kartkach rysowały przedmiot z pamięci, najpierw ręką prawą, potem lewą. Wkońcu, domyślając się na podstawie rysunku, odczytują tekst pod obrazkiem i podpisują (odwzorowują) pod swym rysunkiem kilkakrotnie odnośny wyraz. W pisaniu, podobnie jak w rysowaniu ma również zastosowanie ambidekstrja (oburęczność). Do każdego z dzieci przystępowała nauczycielka i kazała odczytać, co podpisały; wkońcu wychodziły dzieci do tablicy i tu ćwiczyły się w rysowaniu i podpisywaniu. Każde dziecko ma też ruchomy alfabet i układa z liter drukowanych poznane wyrazy. Oto jak nauczycielka przedstawia początkowe lekcje pisania i czytania według metody daltońskiej:

„Z tęsknotą oczekiwały dzieci — opowiada p. Ameisenówna — pierwszej lekcji pisania i czytania, zwłaszcza, że ich rówieśnice w innych szkołach posiadały już zeszyty i książki, pisały i czytały. Zapowiedź rozpoczęcia nauki pisania na dzień 13 stycznia wywołała szczerą radość, która wzmogła się, gdy pokazano im obrazki wielu różnych przedmiotów znanych już to z codziennego użytku, już też z poprzednich pogadań szkolnych. Obrazki wykonane przez koleżanki klas wyższych, barwne, zainteresowały i cieszyły je bardzo. Z zaciekawieniem przyglądały się im uważnie i dość długo; gdy kazano je schować i z pamięci narysować obejrzany przedmiot, odczuły wielkość, raczej może trudność zadania. Obudziło się i wyraźnie wystąpiło samopoczucie u jednych w dodatnim, u innych w ujemnym stopniu. O ile obrazek przedstawiał przedmiot martwy lub roślinę (mak, len, las), odrazu rozpoczynały pracę, inaczej miała się sprawa, gdy na obrazku było przedstawione jakieś zwierzę (lis, koza, kot i t. p.). Jedna z najrezolutniejszych dziewczynek zamieniła obrazek z drugą, a i ta nie odrazu zabrała się do rysowania. Dopiero zachęta ze strony nauczycielki w formie krótkiej pogadanki o częściach ciała danego zwierzęcia rozwiała niepewność dziecka, i w krótkim czasie ukazał się lis z długim i puszystym ogonem na kartce białego papieru.

Po narysowaniu przedmiotu wyjmują dzieci obrazki i czy-

tają, domyślając się podpisu umieszczonego pod obrazkiem. O ile rysunek daje pojęcie konkretne, o tyle napis jest czemś nie łatwo uchwytnym, abstrakcją. Kształty liter rozmaicie pojmowane lub zupełnie niepojęte. Na 52 dziewczynkach trzy przez szereg pierwszych lekcji nie umiały najłatwiejszych nawet kształtów odtworzyć, t. j. odrysować z podanego wzoru, a raz przyswojoną literkę powtarza dziecko także jeszcze parę dni w innych wyrazach. U większej ilości dzieci zapamiętanie kształtów uwydatnia się wyraźnie w długich nawet wyrazach. Bezpośrednio po lekcji zawołana do tablicy dziewczynka, napisała cały wyraz „bocian“, nie rozróżniając liter, inne pamiętają pierwszą tylko lub dwie początkowe litery.

W wyborze obrazków kierowały się dzieci zrazu wyłącznie rysunkiem wedle własnego smaku estetycznego i dużo czasu poświęcały rysunkowi. Zrozumiały jednak wkrótce, że trudniej im pisać niż rysować, zastanawiają się więc obecnie nad podpisem wybranego obrazka. Rysunek i podpis wykonany początkowo na papierze bez linii pozostawiał im dużo swobody, to też litery były duże, dzieci o mniejszej zdolności spostrzegania nie uznawały stosunku liter wyższych lub dłuższych do mniejszych. Niektóre szukały oparcia, kreśląc linie pomocnicze, jeszcze inne pisały wzdłuż dolnego brzegu kartki papieru. Kształt liter w wykonaniu samodzielnym nie był łatwy, nie uznają dzieci w literze linii pomocniczych, tak zw. włosowych, rysują najpierw szkielet litery (teraz łatwo zrozumieć dlaczego *Falski* pisze inaczej niż *my*), np. o piszą najpierw kółko, potem podsuwają kreskę ukośną, nie uważając jej za podporę litery, lecz za niepotrzebnie przyczepiony dodatek, wreszcie haczyk łączący je z literą następną, podobnie działo się z literą *l*, dopiero pisanie przy tablicy naprowadza je na prawidłowe kreślenie znaków. Papier linjowy wprowadził zamęt — „na której linii pisać?“ Różnice w odległościach linii od siebie sprowadzały nowy kłopot, dzieci czuły się skrępowane, pisały dłużej, z większym natężeniem, a więc z uszczerbkiem dla kształtów i ilości liter. Pierwszy wyraz napisany zupełnie dobrze, powtarzany zjawiał się z opuszczeniem jakiej litery lub niedokończony. Każdy następny zaznacza znużenie.

Dzieci, które poznały kilka znaków przed rozpo-

częciem nauki w szkole, czują się zakłopotane przy nowych, nieznanym dotąd, mechanicznie nazywają je *i* lub *u*, gdy zobaczą kształt podobny.

Podział wyrazu na głoski następuje dopiero, gdy na obrazku obok znajduje się podpis drukowany. Nic też dziwnego, litery drukowane różnią się od pisanych wyrazistością, chociażby dlatego, że każda występuje osobno nawet w jednym wyrazie, kształty ich są prostsze, mniej skomplikowane. Odtąd też pojawia się nazywanie liter. Każda z dziewczynek ma ruchomy alfabet, który zabiera do domu, tu znajdują się chętni pomocnicy w osobach rodziców, uświadamiają dzieci, podając im nie brzmienie odnośnej litery, lecz jej nazwę, łatwo więc poznać, którym dzieciom w domu pomagają.

Nastrój w klasie podczas pracy bardzo ożywiony, wybór obrazka zmusza dziecko do myślenia. Dostyc dużo czasu zużywają na namysł, często też zasięgają rady koleżanek, zanim wyciągną rękę po obrazek. Piszą dużo, chętnie, trudno je od pracy oderwać — zmęczone przerywają pisanie i żywo rozmawiają o tem, co robią”.

Po skończonej pracy oddają dzieci swe kartki z rysunkiem i tekstem, które nauczycielka przechowuje w osobnych teczkach. Każde dziecko ma swoją teczkę, na której zaznacza się kolejno napisane wyrazy. Codziennie wybierają sobie każde z dzieci nowy obrazek z podpisem, tak, że zczasem poznają wszystkie litery i głoski, tudzież ich kombinacje, tworząc w ten sposób własny elementarz.

Dzieci pracują tu i uczą się bądź to indywidualnie, bądź też zbiorowo. Rysunki, modelowanie, pisanie i czytanie stanowią z reguły zajęcia indywidualne; każde dziecko wybiera sobie dobrowolnie — jak już wspomniałem — obrazek z podpisem (wyrazem lub też całym zdaniem), odpowiadającym jego treści, rysuje, pisze i odczytuje tekst, przyczem ćwiczy się tak długo, dopóki sobie nie przyswoi nowego wyrazu lub zdania. W pogadankach zaś, opartych zawsze na bezpośredniej obserwacji rzeczywistych przedmiotów, żywych okazów roślin i zwierząt, biorą udział wszystkie dzieci, i w ten sposób, obok pracy indywidualnej, znajduje pełne uwzględnienie praca zbiorowa pod kierunkiem nauczyciela. Dla przykładu podajemy tu pro-

tokół pogadanki, jaka się odbyła w klasie I-szej szkoły im. Marji Konopnickiej. Protokół ten oparty jest na stenogramie jednej z obecnych na lekcji słuchaczek pedagogjum w charakterze hospitantek.

Protokół pogadanki przeprowadzonej dnia 12 maja 1927 r. w szkole im. Marji Konopnickiej w Krakowie, w kl. I-szej.

Nauczycielka stawia na stoliku słój; wewnątrz trawa i dwie zielone żabki.

N. woła dzieci z pierwszych ławek i mówi: Przypatrzcie się dzieci, co tu widzicie? — Wszystkie: Żabki.

Dz.: Żabkę zieloną!

N.: Jakie widziałaś żabki?

Dz.: Zielone! — Mają szare oczy! — Ma jakby ręce!

N.: Przypatrzcie się dobrze, czy takie są nasze ręce?

Dz.: Nie, to są nogi! — (Inne): Nie, to są takie długie palce!

N.: Czy są całe zielone?

Dz.: Nie, pod spodem są jasne.

N.: Porachujcie, ile ma palców u nóg?

Dz.: U tylnych nóg pięć, u przednich cztery.

Nauczycielka woła z kolei inne dziewczynki i każe przypatrzeć się żabkom.

Dz.: Brzuszek ma biały! — (Inne): W cyrku był jeden pan przebrany za żabę.

N.: Jak ten pan był ubrany?

Dz.: Ten pan był cały zielony, a później się pokazało, że jest panem.

N.: (zwraca się do całej klasy): Posłuchajcie, bo ona coś ciekawego mówi!

Dz.: Miał taki zielony kostjum! — (Inne): Miał maskę taką na twarzy!

N.: Może to też jest pan (wskazując na żabki) przebrany za żabę?

Dz.: śmieją się i mówią: Nie!

N.: Przypatrzcie się prawdziwej żabce, jakie sztuki żaba pokazuje?

Dz.: Wspina się.

N.: Po czym się ona wspina?

Dz.: Po szkle!

N.: Czy mogłybyśmy się tak wspinać po szkle?

Dz.: Nie.

N.: Przypatrzcie się, co jeszcze widzicie?

Dz.: Nogi ma zielone.

N.: A od spodu, jakie są?

Dz.: Żółtawe! — Inna dz.: Żółte! — Dz.: Pod spodem ma skórę, jak gryśik!

Następna grupa dziewczynek obserwuje żabki.

Dz.: Ma biały brzuch! — Dz.: Ten pan w cyrku przebrany ze żabką krzyczał „Erdal“!

N.: Co to jest „Erdal“?

Dz.: To jest pasta. Mój wujcio jest w biurze, gdzie robią „Erdal“.

N.: Dlatego ten pan wołał „Erdal“, bo chciał zwrócić uwagę, że to jest dobra pasta. Jak się to nazywa, ty już raz mówiłaś o tem przy bocianach, (że widziałas 5 bocianów w rynku).

Dz.: To była reklama.

N.: Tak samo pan w cyrku dla reklamy wołał „Erdal“.

Dz.: Przy tylnych nogach ma po 5 palców, a przy przednich po 4 palce.

N.: Czy to będziecie pamiętały?

Dz.: Proszę pani, jak żaba rozkłada nogi, to jest jak pajac!

N.: Co to jest pajac?

Dz.: To jest lalka.

N.: Kto się bawi pajacem?

Dz.: Małe dzieci. — Inne: Moja ciocia ma jedną lalkę, pajaca i Misia, co dostała ode mnie.

Dz.: z następnych ławek: Czy żaba ma zęby? — Inne: Czy ma ogon?

N.: Chodź — zobacz!

Dz.: Żaba nie ma ogona.

Dz.: Oczy ma podobne jak ludzie, w środku czarne!

N.: W środku żrenica czarna.

Dz.: Patrzyłabym na nie przez cały dzień.

N.: Ale nas jest więcej, więc nie można.

Dz.: Ma długie nogi.

N.: Czy wszystkie nogi są długie?

Dz.: Żaba ma tylne nogi długie, a przednie krótkie.

N.: Czy to są ręce czy nogi?

Dz. wszystkie: Nogi.

N.: Ktoś liczy grosze! Na co przyniosłyście grosze? —

Dz.: Na kino. — Schować te grosze! — odbiorę na ostatniej godzinie, teraz mamy gości.

Dz.: Ona ma pod spodem kaszkę!

N.: To jest skórka, na której są białe kropeczki, jak grysik, tak jak jedna powiedziała.

N.: Przypatrzcie się dobrze, żebyście ją umiały narysować.

Dz.: Oczka ma takie same jak ślimak.

N.: Czy tak samo osadzone?

Dz.: Ślimak ma oczy na rożkach i wystawia je, jak chce coś zobaczyć.

Dz.: Ja widziałam czerwoną żabkę (z ławki) na pudełku od pasty. To była żaba nieprawdziwa. Inna: Ja widziałam brązową żabę.

Dz.: Żaba ma pyszczek podobny, jak ryba, ma pazurki także!

Dz.: (z ławki): Więc gdzie żyje żaba?

N.: Wszystko to sobie powiemy później.

Dz.: Ona ma skrzydełka.

N.: Przypatrzcie się, czy ma skrzydełka. Dz.: Nie. N.: Żaba nie ma skrzydełek, t. j. skórka ze spodu zielona, a na wierzchu biała i to jest granica między grzbietem. Ona nie jest ptakiem.

N.: Która to z dziewczynek pytała, gdzie żaba żyje?

Dz.: (z ławki): Żaba żyje albo we wodzie, albo na ziemi blisko wody. Zielona żabka nie lubi dużo wody, ale żyje nad wodą — w trawie, albo na drzewach.

N.: Myśmy już raz mówiły o tem w szkole, do czego żabce służy błonka między palcami, przypomnijcie sobie? Do czego jest ta błonka?

Dz.: Do pływania.

N.: Czy ta żabka ma błonkę?

Dz.: Ma, ale nie tak dużą.

N.: Dlaczego ma małą błonkę?

Dz.: Bo nie żyje w wodzie i ona nie lubi pływać, i dlatego ta błonka nie jest jej potrzebna.

Nauczycielka woła następne dziewczynki.

Dz. (z ławki): Proszę pani, czem się żaba żywi?

Dz. (inne): Jak jest we wodzie, to pije wodę, a jak żyje w trawie, to żywi się trawą.

Dz.: Żabka ma koło oczu kreskę.

Dz.: Ona ma skórę białą w brązowe kropki.

N.: Co robi żabka teraz?

Dz. Wspina się!

Dz.: Ta żabka na wierzchu jest zielona, a pod spodem biała.

Dz.: (inne): Ona ma plecy dlatego zielone, bo jak muchę chce złapać w trawie, kurczy się i udaje, że jest liściem, mucha siada na niej, a ona ją chwytą pyszczkiem i je.

N.: Czy ona może obrócić głowę? Jak mogła sobie złapać muszkę? Czy ma szyję?

Dz.: Ma tułów. — Dz.: Ona prędko podskoczy i złapie muszkę.

N.: Jaki żaba ma język?

N.: Przyrośnięty do wargi i gdy chce złapać muchę, wysuwa język.

N.: Kiedy mówiliśmy o podobnym zwierzątku?

Dz.: O jaszczurce.

N.: Jaki jaszczurka ma język?

Dz.: Jak żaba.

N.: Żaba ma język długi, rozdzielony na dwie części i przyrośnięty do dolnej wargi; jeśli chce złapać muchę, wystawia język z pyszczka i łapie muchę.

Dz.: Żabka nie ma szyi, lecz głowę ma przyrośniętą do tułowia.

Ostatnia grupa dziewczynek.

N.: Co widzicie?

Dz.: Żabka oddycha.

Dz.: Żabka ma cały wierzch zielony a spód biały.

Dz.: Może żabki będą jadły pająka?

N.: wrzuca pająka do słoja i mówi: Może żabki zjedzą go sobie na śniadanie?

Dz.: Nie chcą jeść! A dlaczego?

N.: Bo one wolałyby uciec... zbliżają się.

N.: Czy wszystkie dziewczynki oglądnęły żabkę?

Ni: Teraz sobie coś zaśpiewamy, np. o bocianie. W jakim takcie będziemy śpiewały?

Dz. wszystkie: Na dwa. — Dzieci śpiewają i taktują.

N.: Przypomnijmy sobie wszystko, cośmy widziały, przypatrując się żabkom.

Dz.: Ma oczy, głowę, uszy, szyję. — N.: Czy ma szyję? —

Dz. wszystkie: Nie! — Dz.: Ma tułów, plecy, nogi. — N.: Ile

ma nóg? Dz.: Ma 4 nogi. — N.: Czem są zakończone nogi? —

Dz.: Palcami. — N.: Ile ma palców? — Dz.: U tylnych ma po

5 palców, a u przednich po 4 palce. — Dz.: To razem? — Dz.:

18. — N.: Czy to dobrze? — N.: Ile ma przednich nóg? —

Dz.: Ma dwie nogi. — N.: Przy każdej nodze ile jest palców? —

Dz.: Cztery. — N.: Ile więc żabka ma palców u przednich

nóg? — Dz.: dwa razy po cztery. — N.: Ile to jest razem? —

Dz.: Osiem. — N.: Ile ma palców u tylnych nóg? — Dz.: Po

pięć. — N.: Ile ma tylnych nóg? — Dz.: Dwie. — N.: U każdej

nogi ile ma palców? — Dz.: Pięć. — N.: Więc ile to jest ra-

zem? — Dz.: Dwa razy po pięć. — N.: Ile to jest razem? —

Dz.: Dziesięć. — N.: U przednich nóg ma ile palców? — Dz.:

Osiem. — N.: A u tylnych nóg? Dz.: Dziesięć. — N.: A ra-

zem? — Dz.: Osiemnaście. N.: Co jeszcze wiecie o żabce? —

Dz.: Ona ma małe oczka jak kropka atramentu. — N.:

Gdzie żyje zielona żabka? — Dz.: W trawie i na drzewach.

N.: Dlatego, że wspina się po drzewach, nazywamy żabkę zieloną także drzewną, bo żyje na drzewie.

N.: Jak żabka może jeść muchę? Co ma zgrabnego żaba?

Dz.: Ma zgrabny język, bo go może wydłużać i łapać muszkę.

N.: O co jeszcze zapytacie?

Dz.: Proszę pani, czy żaba jest pożyteczna?

Dz.: Żaba jest pożyteczna, bo zjada muchy i owady.

N.: Czy wszystkie owady są pożyteczne?

Dz.: Owady są pożyteczne i niepożyteczne.

N.: Czy szczy pawka jest pożyteczna?

Dz.: Szczy pawka jest owadem pożytecznym, bo zjada małe gąsienice i owady.

N.: Jakie jeszcze owady pożyteczne znacie?

Dz.: Motyle.

N.: Motyl nie jest pożyteczny, bo z niego później powstają gąsienice.

N.: Dlaczego są niepożyteczne? Co one robią?

Dz.: Niszczą liście, kapustę i kwiaty.

N.: Owady są pożyteczne i szkodliwe. Czy żaba jest pożyteczna, że zjada owady?

Dz.: Pożyteczna, bo zjada owady szkodliwe, np. muchy.

Dz.: Mucha nie jest pożyteczna, bo na chleb siada, którego potem nie można jeść.

N.: Muchy roznoszą zarazki i dlatego są szkodliwe. Jak nazywamy takie owady? Szkodnikami. Może ktoś jeszcze się o coś zapyta?

Dz.: Czy żaba ma bardzo długi język?

N.: Ma dosyć długi, nie chce go teraz pokazać, nie ma apetytu.

Dz.: Gdzie żyje żaba w lecie?

Dz.: W trawie, na drzewach.

N.: Jak się ta żaba nazywa.

Dz.: Drzewna.

Dz.: Nad Wisłą widziałam na kamyczkach dużo żab.

N.: Co one tam robią?

N.: Pytała się dziewczynka, gdzie żabki żyją w lecie? Dlaczego się o to pytała? Czy tylko mamy lato?

Dz.: Nie, mamy i zimę.

Dz.: Proszę pani, czy żabka może żyć nad wodą w zimie?
Inne dz.: Na drzewie? — Inne: W trawie? — A na to jedno dz.: Przecież w zimie niema trawy.

N.: Czy żabki mogą żyć w zimie nad wodą? Pomyślcie wszystkie?

Dz.: Nie, bo jest zimno.

N.: Co się z żabką w zimie dzieje?

Dz.: W zimie żabka śpi.

N.: Żabka przesypia zimę tak, jak jaszczurki i węże.

Nauczycielka wywołuje dziewczynki, żeby rysowały żabę tak, jak ona się wspina, na tablicy ściennej, a inne mają rysować w zeszytach rysunkowych.

Dz.: Moja mamusia rysuje takie na drzewie.

Przeważnie dzieci rysowały drzewa (każde inne), liście (jak jedna); chciały rysować na drzewie żabkę, pani zwróciła im uwagę, że żabki tak rysować nie można, boby jej nie było widać, byłaby za mała. Inne dziewczynki rysują w słoju. Dziewczynka narysowała żabkę, której nogi były jednakowe. Pani ją naprowadziła, że tylne nogi ma dłuższe. Dziewczynka zaraz poprawiła rysunek. (Nauczycielka zwraca uwagę, żeby nie używać gąbek i gum często). Nauczycielka wywołała dziewczynkę i kazała jej coś o żabce napisać na tablicy. Dziewczynka pisze: *rzaba*. Nauczycielka ją poprawia, że pisze się *ż*, a nie *rz*. Dz. napisała: *Żaba jest zielona*.

N.: Dziewczynki przeczytają, co jest napisane na tablicy?
Wszystkie dziewczynki czytają¹⁾.

Jak widzimy z przytoczonego tu przykładu, pogadanki w szkole twórczej mają zupełnie inny charakter, aniżeli w szkole tradycyjnej. Dzieci nie „wydają” lekcji, nie odpowiadają znanym i tak charakterystycznym tonem szkolarskim, nie zawodzą i nie powtarzają bezmyślnie cudzych słów i frazesów. Panuje tu ton zupełnie naturalny. Dzieci i nauczycielka prowadzą swobodną rozmowę, pytają, stawiają zagadnienia, opowiadają swe spostrzeżenia i przeżycia, wplatając nieraz pewne szczegóły — może nie zupełnie związane z tematem, ale nader charakterystyczne dla psychiki dziecięcej — tak, jak się to dzieje w życiu.

Posłuchajmy, jak dzieci zazwyczaj opowiadają rodzicom i rodzeństwu o różnych zdarzeniach, o ludziach, o przeczytanej książce, jak rozmawiają w domu z innymi dziećmi lub starszymi, i wprowadźmy ten naturalny sposób wypowiedzania się do szkoły. Należy wreszcie usunąć ową sztuczność, jaka cechuje jeszcze dziś odpowiedzi dzieci w niejednej szkole, które przypominają raczej nakręcony automat, a nie żywą i myślącą istotę.

Z własnego doświadczenia wiem, jak trudno dzieci w klasie, w której już przedtem zakorzenił się ów ton szkolarski i nawyk

¹⁾ Oczywista, czytelnik inteligentny zorientuje się, że przytoczona pogadanka miała na celu podanie obrazu pewnej całości pracy jednego dnia w tej klasie, gdzie tylko w nauce czytania i pisania zastosowano metodę uczenia się indywidualnego. Przytoczona pogadanka nie stanowi, rzecz jasna, jakiejś cechy specjalnej metody daltońskiej.

do wydawania i recytowania lekcji, skłonić do naturalnej rozmowy. Wezwane do swobodnego opowiadania, do stawiania pytań, zachęcane do rozmawiania na dany temat, otwierają szeroko oczy, dziwiąc się, że w szkole mają mówić w podobny sposób z panem nauczycielem, jak w domu z rodzicami, ze znajomymi lub przyjaciółmi. Przecież zazwyczaj dzieje się w szkole tradycyjnej tak, że nauczyciel tonem mniej lub więcej groźnym pyta, egzaminuje, wyrzywa i wzywa do „wydawania” lekcji, a uczeń głosem drżącym recytuje, odpowiada tylko na skierowane doń pytania i z reguły nie śmie sam o nic pytać, nie śmie postawić zagadnienia, waha się wypowiedzieć swe spostrzeżenia. Pytaniami temi zasypują nauczyciele wystraszone dzieci bezustanku, i nic dziwnego, że lekcje takie są często obrazem jednostajnej i nieznośnej nudy. Z tym sposobem nauczania należałoby wreszcie zerwać i przyzwyczaić dzieci do naturalnego wypowiedzania się i wyrażania swych obserwacji, własnych uczuć i myśli.

Zarówno podczas pogadanek, w czasie czytania i pisania, jak podczas różnych innych zajęć dzieci zachowują się swobodnie, a mimo to są karne. Swoboda ich bowiem łączy się ściśle z ich pracą i zajęciami. Do gości zwiedzających klasę I-szą zwracają się nieraz, wychodząc z ławki, pokazują swe rysunki lub napisany tekst i z całą swobodą pytają: „Czy się to panu podoba? Czy mogę to przeczytać?” i t. p. Słowem — zwiedzające bardzo licznie tę klasę zarówno nauczycielstwo z różnych powiatów, jak i młodzież przygotowująca się do zawodu nauczycielskiego, nie budzą u dzieci jakowegoś lęku, nie przyczyniają się do wytworzenia znanego w czasie wizytacji nastroju — dzieciom wcale te wizyty nie przeszkadzają w pracy, zachowanie ich jest zawsze naturalne.

Dotychczasowe prawie całoroczne doświadczenia w klasie I-szej na podstawie systemu daltońskiego w związku z metodą koncentracji i pracą zbiorową wykazują nader dodatnie wyniki. W rozwoju intelektualnym postąpiły dzieci znacznie, o czym świadczy w pewnej mierze podany wyżej protokół lekcji, odznaczają się samodzielnością i pomysłowością w swych pracach, bogatym zasobem wyobrażeń, a pod względem zwyczajnych wiadomości szkolnych opanowały w dostatecznej mierze na tym stopniu nauki technikę pisanie i czy-

tania. Po upływie czterech miesięcy nauki pisania i czytania według metody daltońskiej dzieci otrzymały „Pierwszą Czytankę dla dzieci” *Marjana Falskiego*. Oczywiście pod względem biegłości w czytaniu zachodzą, jak zwykle, pewne różnice. Część dzieci czyta wcale poprawnie, biegle i bez zacinania się, znacznie większa część jeszcze bardzo powoli, a tylko nieznaczny procent, bo na 51 tylko troje, nie czyta wcale. W ostatnich tygodniach roku szkolnego zwróci nauczycielka uwagę przedewszystkiem na wprawę w czytaniu przez jak najczęstsze ćwiczenia, tak, że w klasie II-giej dzieci opamiętają się technice czytania i poprawnego pisania. Podajemy tematy pracy w kl. I szkoły im. Konopnickiej w roku szkoln. 1926/27, w którym znajdują się zagadnienia wypływające z życia, w związku ze współczesnością i środowiskiem Krakowa. Oczywiście w innym środowisku tematy pogadank i wypływające z nich zajęcia musiałyby się odpowiednio zmienić i dostosować do odmiennych warunków.

Wrzesień. (od 15-go — 2 tygodnie). Pogadanki, mające na celu wzajemne zbliżenie się dzieci i nauczycielki, omawianie ich czynności, osób i rzeczy z najbliższego otoczenia na podstawie własnych spostrzeżeń, przeżyć, doświadczeń i opowiadań. 1) *Wstaję rano* 2) *Co robię w domu* dają sposobność wyuczenia modlitwy przed i po nauce, wierszyka *O brudasku*, piosenki *Lenuszek*. 3) Wierszyk *Nasze lalki* (urządzenie wystawy lalek w klasie). 4) *Co jest w klasie*, omawianie przedmiotów w sali szkolnej. Obrazek (typy ludowe z okolic Krakowa). Piosenka o Krakowiaku. Wycieczka: Mały Rynek, owoce, głosy ulicy, hałas, turkot itd.

Październik. Pogadanki na tematy poruszane we wrześniu w dalszym ciągu, w szerszym zakresie o domu, domownikach, ich zajęciach, o dzieciach, ich powinnościach w domu, szkole i na ulicy. O rzeczach ze szczególnem uwzględnieniem rozwoju zmysłów. Wzrok, słuch, higiena. 1) *Ile nas jest* (dużo, mniej, więcej, mało). 2) *Dostałyśmy patyczki* (jasne, cienkie, krótkie, równe, drewniane). Liczenie: para. Chodzenie z głośnym liczeniem i przyklaskiwaniem, taktowanie do śpiewu (dwumiar). 3) *Droga do szkoły*, wycieczka: ulica, chodnik, gościniec, ruch, tramwaj. Piosenka o tramwaju. 4) *Jabłko*. Jabłka, ile, całe, pół jabłka, wielkość, kształt, kolor, smak. Lepienie z gliny. 5) *Balonik na sznurku* mały, duży, wypełniony powietrzem. Oddychanie. Rysowanie balonika kolorowego. Kto sprzedaje baloniki? 6) *Nasz zeszyt kolorowy*. Kredki, nasze sukienki, różnobarwne, różnokolorowe. 7) *Powiatka o Zosi*. Piosenka *Chodzi Zosia po łące*. Ilustracja piosenki rysunkiem i ruchami (trzymiarowy rytm). 8) *Piesek w klasie*. Obserwacja. Wierszyk *Śniadanie*. Lepienie z gliny. 9) 25 października *Pierwszy śnieg*. Rysunek: bałwan ze śniegu. 10) *Kwadraty kolorowe*. Liczenie do 4 i wstecz, układanie kwadratów, kąty. Wycinanie i nalepianie kwadratów z papieru.

Chodzenie w takt czteromiarowy z klaskaniem na raz i trzy.
11) *Moje gospodarstwo*. Sprzęty i naczynia, zajęcia. Rysowanie i wierszyk *Gospościa Konopnickiej*.

Listopad. 1) *Zywe rybki*. Rysunek: rybka w wodzie. Piosenka *Gdybym była małą rybką*. 2) *Na targu*. Wycieczka, wielki ruch, dużo ludzi, wieśniaczki i przekupki. 3) *Kura*. Obserwacja. Gotowanie jajka w klasie. Rysunek. Piosenka *Ko-ko-ko krasnopiórka*. (Warnkówna). 4) *Koń*. Zagadka, rysunek. 5) *Gęś*. Obserwacja. Opowiadanie *O Kasi pastuszcze*. Wierszyk *Gęsiarek sierota* Konopnickiej. *Lepienie gęsi*. Piosenka *Hulala hulala gąski moje* (ludowa) i *Na polankę, na zieloną* (Warnkówna). 6) *Wizyta lekarza*, badanie uzębienia. Pogadanka higieniczna. Mycie zębów i jamy ustnej. Przybory do mycia zębów. Rysowanie szczoteczki. 7) *Zajęcia rodziców*. Rysunek *Mama w kuchni*. 8) *Noże używane w domu*, kuchenny, stołowy, szczyrzyk ostry i tępy, ostrze, trzonek, szlifierz. Rysowanie noży. Wycieczka na planty. Zbieranie liści i kasztanów. 9) *Jesień*. Coraz zimniej. Drzewa, liście, trawy. Kolor liści w jesieni.

Grudzień. 1) *Mgła* — jest chłodno, widać mgłę. W pokoju ciepło, nie widać jej. Gdy pociąg jedzie, widać parę. Rysunek: kolej, lokomotywa, wozy. 2) *Zimno* — ciepłe okrycia. Kto szyje nasze ubrania, kto robi buciki. Rysunek: *U szewca*. 3) *Wróbel*. Obserwowanie na żywym okazie. Modelowanie. Rysunek. Sypanie okruszyn ptaszkom. Wierszyk Konopnickiej *Gospościa*. 4) *Wystawa drobiu 6 grudnia*. Wycieczka. Dużo wrażeń i tematów do pogadanki. 5) *Góral*. Strój, miejsce pobytu, nazwa. Kobziarz. Rysowanie. 6) *Gołąb*. Obserw. Lepienie. Gołąbnik. 7) *Św. Mikołaj*. O podarkach. Rysunek: *Co chciałabym otrzymać na imieniny i t. d.* Djabełek, rysunek. 8) *Choinka*. Wycieczka na Rynek. Drzewa i lasy szpilkowe (rysunek). Ubieranie drzewka. 9) *Ruch przedświąteczny*. Obrazki z ulicy. Wystawy sklepowe.

Styczeń. 1) *Nowy Rok*. Składanie życzeń. 2) *Zima według Konopnickiej*. *Hu! hu! ha! nasza zima zła*. Rysunek, ilustracja. 3) *Nabiał*. Krowa, mleko słodkie i kwaśne, śmietana, masło, ser. Rysunek: maślnica. 4) *Miód*. Pszczoła (opis), owad, pracowitość, ul. Zagadka. Rysunek. 13-go stycznia pierwsza lekcja czytania i pisania, odtąd codziennie godzina samodzielnej pracy metodą daltońską. Pogadanki w dalszym ciągu w miarę powiększania się ilości obrazków potrzebnych do nauki pisania i czytania. Rak, bąk, bal na podstawie zabawy urządzonej dla dzieci w szkole i t. d.

Luty. *O zwierzętach domowych i leśnych*, jak dotąd na podstawie obserwacji na okazach żywych lub wypchanych: kot, kogut, królik, wiewiórka, lis, zając i sroka. Rachunki, rysunki, roboty, śpiew, gry i gimnastyka łącznie z pogadankami, jak poprzednio. Czytanie i pisanie, jak w styczniu.

Marzec. Pogadanki o zmianach w przyrodzie. 1) *W marcu, jak w garncu*. 2) 7 marca pierwsza wiosenna wycieczka. Rysunek: *Co widziałam na wycieczce*. Piosenka *Pójdziemy w pole w ranny czas* Konopnickiej. 3) *Kwiaty wiosenne*. Podbiał, stokrotka, śnieżyczka, purchawka i wilcze łyko. Kwiaty ogrodowe: tulipan (części kwiatka). Każdy z kwiatów omawiany na innej lekcji, przyniesiony przez dzieci lub nauczycielkę,

obserwowany i rysowany. Piosenka Konopnickiej *Jeszcze śnieżek prószy*. 4) *Drzewo*. Wierzba i jej baze — omówienie na wycieczce nad wodą. Sylweta rysowana w szkole. Korzeń, pień, gałęzie i gałązki. Pożytek. 5) *Motyl*. Owad. Spostrzeżenia. Gdzie żyje? Czem się żywi? Z czego powstaje? Jak długo żyje? Czy pożyteczny? Rysunek i napis *Motyle latają na łące*. 6) *Szczypawka*, podobnie jak o motyłu. Czytanie i pisanie, jak poprzednio. Pisanie zdań wysnutych z pogadank.

Kwiecień. 1) *Prima aprilis*. Wesola pogadanka, przerywana próbami zwodzenia wszystkich, którzy się tego dnia zjawili w klasie. 2) *Kwiecień plecień*. Zmienna pogoda. 3) *Pierwiosnek*. 4) *Zawilec*. 5) *Skowronek*, zwiastun wiosny. Ptaki wędrowne i śpiewające. Sposób życia. 6) *Bocian*. 7) *Żaba*. 8) *Ślimak*. Pisanie i czytanie — duże litery. Czytanki pisane i drukowane, ilustrowane. Rachunki z dużym ożywieniem na pogadankach o kwiatkach, wiązanie bukietów, kupno, ceny, dużo zagadnień wszystkimi działaniami.

Maj i czerwiec. Pierwsza czytanka dla dzieci *Falskiego*. Pogadanka o książce. Kto pisał, a kto ją wydrukował i opisał. Winieta i tytuł. 1) Powiastka o Janku, Ali i Zosi. 2) Domek Janka, Ali i Zosi. (Rysunek odpowiedzi tytułowi). 3) Kurki Ali i Zosi. Obok czytanek aktualne przyrodnicze pogadanki: *Drzewa i kwiaty owocowe*. 1. Wiśnia. 2. Bez. 3. Chrabąszcz majowy. 4. Jaszczurka. 5. Zaskroniec i t. d. Ćwiczenia w czytaniu i pisaniu, śpiew, rysunki, roboty, wycieczki i w związku z tem pogadanki i czytanki.

Podany w zarysie plan pracy wykazuje istotne wartości, umożliwiające stosowanie nowych metod nauczania; uwzględnia bowiem w jak najszerszej mierze przeżycia dzieci, ich codziennie doświadczenia, ich myśli i uczucia, zainteresowania i dążenia zarówno na tle środowiska, jak i w związku z życiem i zdarzeniami aktualnymi. Prace ręczne, rysunki, obserwacje, poczynione w czasie częstych wycieczek, pobudzały znakomicie aktywność dzieci, rozwijając ich zdolność do działania i sprawność techniczną. Samodzielne i indywidualne zdobywanie sztuki pisania i czytania, w związku z obserwacją żywych okazów i obrazków, obudziło u dzieci nie tylko zainteresowanie dla tych czynności, ale i zrozumienie ich znaczenia w życiu codziennym. Metoda taka wymaga ze strony dzieci dużego wysiłku duchowego, a mimo to nie przemęcza, nie nuży — owszem wyzwala uczucia przyjemne, nawet silne wzruszenia, podobne do tych, jakich doznaje badacz, poszukujący nowych prawd, jakich doznaje artysta, pracujący nad dziełem sztuki.

Zastosowanie tej metody dało też — jak już wspomniałem — nader pomyślne wyniki. Dzieci opanowały należycie materiał przeznaczony według programu ministerjalnego dla

klasy pierwszej, a nadto — co ważniejsze — materiały ten zdobyły drogą samodzielnej pracy, co się przyczyniło do ich znaczącego rozwoju duchowego.

Takie wyniki dało zastosowanie nowej metody w pierwszym roku podjętej próby. W podobnym duchu odbywała się praca w kl. I-szej i w następnych latach, tak, że podjęty eksperyment pedagogiczny ma już za sobą spory zasób systematycznie prowadzonych obserwacji i opiera się obecnie na trzechletnim doświadczeniu. W pracy mają tu zastosowanie zasady szkoły twórczej, zasada aktywności, zasada koncentracji, tudzież samodzielne i indywidualne uczenie się rysowania, pisania i czytania. Istnieje tu więc modyfikacja systemu daltońskiego, doskonale zastosowana do wieku i poziomu duchowego dzieci 6-cio, 7-mioletnich. Według tego systemu, zainicjowanego przez p. Ameisenówną w roku 1826, prowadziła klasę I-szą w późniejszych latach p. *Janina Inglotowa*, wkładając w swą pracę szczere zamiłowanie i dużo zapału, co jej umożliwia coraz lepsze zrozumienie istoty nowej metody i coraz głębsze wniknięcie w jej ducha.

Po upływie niespełna czterech miesięcy, podobnie jak w latach poprzednich, dzieci opanowały naogół technikę czytania i pisania. Bez trudu czytają już w kwietniu powiastki z Pierwszej Czytanki dla dzieci *Falskiego* i potrafią samodzielnie napisać tekst złożony z kilku zdań na temat danego obrazka, z uwzględnieniem znaków pisarskich i dużych liter. Każde dziecko otrzymuje, albo wybiera sobie według upodobania, inny obrazek, wykonuje rysunek i opracowuje w związku z treścią obrazka tekst, stanowiący logiczną całość. Dla przykładu przytaczamy pierwsze próby „wolnych wypracowań” 6-io-, 7-mioletnich autorek.

1. Tekst pod rysunkiem *Dzbanuszki*: W dzbanku jest kawa. Mama gotuje kawę dla Janka. To jest dzban. Zosia ma dzban.

2. Rysunek *Konewka*. To jest konewka. Mama kupiła konewkę. Ja mam konewkę. Konewka jest duża. W konewce nosimy wodę. Narysowałam konewkę.

3. Rysunek *Piłka*. Piłka jest ładna. Ja mam piłkę. Tato mi kupił piłkę. Ala ma też piłkę.

4. Rysunek *Dzwon*. Dzwon dzwoni. Tercjan ma dzwon. Tato mi kupił dzwon. Ala ma dzwon.

5. Rysunek *Bazie*. Ja mam bazie. Bazie są w wazoniku. Bazie są ładne. Janek i Ala idą na bazie.

6. Rysunek *Śnieżyczki*. Ja mam śnieżyczki. Ja kupiłam śnieżyczki. Śnieżyczki są ładne. Ala zerwała śnieżyczki. Śnieżyczki rosną w lesie. One są białe, a łodyżki mają zielone.

7. Rysunek *Owoce*. Owoce są dobre. Ala je owoce. Janek kupił Ali owoce. Owoce kupił Janek w sklepie.

8. Rysunek *Kogut*. Kogut pieje na podwórku. Kogut jest ładny. Tosia ma koguta. Ja mam koguta. Mama kupiła mi koguta.

9. Rysunek *Wiewiórka*. Wiewiórka żyje w lesie. Wiewiórka je orzechy. To jest wiewiórka.

10. Rysunek *Słoń*. Słoń stoi. To jest słoń. On jest duży. Janek ma słońca. Słoń ma dużą trąbę. Słoń jest okropnie duży.

11. Rysunek *Paw*. Paw ma duży ogon. Ja mam pawia. Mój tato mi kupił pawia. Paw stoi.

Rysunki o charakterze ekspresjonistycznym wykazują, jak dzieci graficznie ujmują rzeczy zaobserwowane, podane zaś tu teksty świadczą, jak bogata jest ich treść wyobraźniowa, i jaką posługują się formą w wyrażaniu słownem swych myśli. Na temat danego rysunku dzieci na tym stopniu potrafią napisać — jak widzimy — przeciętnie od 3 do 6 zdań, czasami więcej, zależnie od poziomu umysłowego i zdobytych doświadczeń. Myśli swe wyrażają przeważnie zdaniami prostymi, tu i ówdzie spotykamy jednak już i zdanie złożone. W wyrażaniu swych myśli jak i formy mają dzieci pozostawioną zupełną swobodę. Po wykonaniu rysunku i napisaniu tekstu oddaje każde dziecko swą pracę, kontroluje ją pod kierunkiem nauczycielki i dostrzeżone błędy samo poprawia. Te produkcje dzieci w zakresie wypracowań pisemnych są początkiem w rozwoju stylu indywidualnego i zdolności wyrażania swych myśli, uczuć i dążeń na podstawie obserwacji i osobistych przeżyć. Widzimy tu więc zasadniczą różnicę w prowadzeniu ćwiczeń pisemnych w porównaniu ze szkołą tradycyjną, gdzie zazwyczaj wszystkie dzieci w klasie opracowują jeden temat i gdzie zgóry mają podaną treść i formę jednakową.

Na podstawie trzechletniego doświadczenia nasuwają się obserwatorowi, który śledzi systematycznie bieg pracy w kl. I-szej, następujące uwagi:

Przedewszystkiem uderza w oczy rozbudzenie się w dzieciach wielkiej ochoty do pracy; wszystkie bez wyjątku pracują ochoczo, i widać, że praca ta sprawia im wielką przyjemność. Prędko, bo już w ciągu dwu lekcyj, pokonują obawę, nieśmiałość, potem to mija, i rodzi się zaufanie do własnych sił, zdobycz nielada jako wartość wychowawcza niezmiernego znaczenia i to zaraz na początku szkoły. To też szkoła wcale nie budzi niechęci dzieci, ale ją lubią bardzo, nie boją się trudności nauki. Niekiedy wytwarza się tak wielki zapał do pracy, że trudno oderwać od niej dzieci nawet na czas przerwy.

Dzieci poruszają się w klasie z całą swobodą, bez komendy wiedzą, co robić, idą od jednej czynności do drugiej, namyślają się, wybierają, decydują się, świetnie sobie radzą i wcale nie zbyt często (zważywszy, że to kl. I) odnoszą się do nauczycielki. Z błyszczącemi radością oczętami, z twarzą częstokroć rozplómiioną odnoszą swoją pracę nauczycielce.

Samodzielność, radzenie sobie, czynienie wyboru, postawianie — oto zdobycze, które daje ten system wychowawczy i ta metoda: nie pionków wyrobi ale ludzi, którzy potrafią myśleć sami, rozważyć, zdecydować, wybrać, wykonać i pracę swą należycie skontrolować.

Więc przedewszystkiem względy wychowawcze przemawiają za częściowem stosowaniem tego systemu, chociaż, jeśli idzie o naukę czytania i pisania — a w tym wypadku tylko o tem mowa — to i postępy są znakomite.

Miałoby wielkie znaczenie wychowawcze, gdyby w każdej następnej klasie przynajmniej jeden przedmiot i to co roku inny, lub może pewne partje przedmiotów, te mianowicie, które mogą się obejść bez oddziaływania wprost osobowości nauczyciela, mogły być prowadzone metodą daltońską dla wspomnianych tu walorów wychowawczych.

PRZYKŁADY PLANÓW PRACY W NASTĘPNYCH ODDZIAŁACH SZKOŁY POWSZECHNEJ.

Próba zastosowania modyfikacji systemu daltońskiego w oddziale równoległym kl. I-szej szkoły im. Marji Konopnickiej, podjętej przez *Dr. Marję Głowacką* w r. 1927/28, dała również nader dodatnie wyniki, co stwierdzić obecnie można w klasie II-ej. Nauka języka polskiego opiera się tu na zbioru odpowiednich lektur, na książkach dla dzieci, stanowiących artystyczną całość. Usunięto więc „Czytanki szkolne” i „Wypisy”, używane w szkole tradycyjnej. *Dr. Głowacka* kieruje lekturą dzieci w sposób umiejętny, zwracając ich uwagę na wartości językowe i estetyczne opracowywanego utworu, wzbogaca ich słownik ze szczególnem uwzględnieniem synonimiki, podkreśla pierwiastek dramatyczny przez rozdzielanie ról pomiędzy dzieci, o ile czytany utwór do tego się nadaje. Czytanie dzieci ze zrozumieniem, pełne ekspresji, budzi wrost podziw, jeśli się zważy, że to kl. II. W klasie tej ma przewagę praca zbiorowa z uwzględnieniem zasady aktywności i koncentracji. Byłoby jednak pożądane kontynuowanie daltońskiej metody laboratoryjnej obok nauczania zbiorowego w zakresie nauki języka polskiego. Organizacja pracy samodzielnej i indywidualnej polegałaby tu na wdrażaniu dzieci do czytania cichego rozdanych im książeczek. Każdą książeczkę, przeznaczoną na lekturę indywidualną, zaopatrzyć należy w kartę, zawierającą szereg pytań, dotyczących treści dziełka, miejsc i zwrotów, które czytelnikowi młodocianemu szczególnie się podobały. Należałoby też polecić wypisywanie nieznanych dziecku wyrazów i zwrotów, sporządzanie ilustracyj w związku z treścią i t. p. Niezawodnie podobne zastosowanie metody daltońskiej dałoby — jak to wykazują doświadczenia poczynione w szkołach angielskich — dodatnie wyniki.

W angielskich szkołach elementarnych, w których pracę zorganizowano w duchu metody daltońskiej, istnieją bogate zbiory obrazków. Obrazy te, wycięte zazwyczaj z pism ilustrowanych i gazet, naklejone są na kartonie i zaopatrzone w odpowiedni tekst w formie pytań, na które dzieci dają pisemne

odpowiedzi. Dziecko obserwuje obraz, odczytuje pytania i potem pisze wypracowanie na kartce. Teksty pod obrazami uwzględniają nie tylko treść przedstawionego zdarzenia, ale i trudności ortograficzne; znajduje się tu szereg wyrazów na które uczeń zwrócić musi szczególniejszą uwagę, ze względu na ich pisownię. Obrazy przedstawiają różne sceny z życia dzieci i zwierząt, zjawiska przyrody i sceny z najbliższego otoczenia. P. M. Steinhaus przytacza we wspomnianej już przedtem książce kilka przykładów takich tematów (*assignments*).

Obraz przedstawia np. łąkę na stoku wzgórza, na szczycie którego widnieje kościół. Na łące wśród traw i kwiatów widać dwie dziewczynki. Pod obrazkiem tym umieszczone są następujące pytania: Dokąd zajdziesz, idąc w górę łąki? Kiedy odezwą się dzwony? Czy jest pora letnia, czy zimowa? Cobyś zobaczył z wieży kościoła? Dlaczego dziewczynki te nie są teraz w szkole? Na innym obrazku widać drzewko kwitnące; na konarze siedzi dziewczynka i podziwia gniazdo, w którym znajdują się jajka ptasie. Pod obrazkiem umieszczony tekst zawiera szereg odpowiednich wyrazów, przedstawiających pewne trudności ortograficzne. Na podstawie obserwacji pisze dziecko opracowanie na kartce.

Oto przykład takiego ćwiczenia 6-letniej dziewczynki: „Helenka wdrapała się na drzewko. Helenka chce przynieść swej mamie jajeczka. Drzewo jest pokryte kwieciami. W gniazdku znajduje się pięć jajek. Helenka ma różowy fartuszek i jedwabną sukienkę. (M. Steinhaus, j. w., str. 35 i n.). Trudniejsze wyrazy w tem „*wolnem wypracowaniu*“ znalazło dziecko w tekście pod obrazkiem i w ten sposób wypowiada nie tylko swoje myśli właściwym sobie stylem, ale równocześnie uczy się poprawnego pisania. Oprócz obrazków, rysunków, ilustracji są też w szkołach angielskich zbiory kartonów, na których naklejone są krótkie opowiadania, wycięte z czasopism lub książek.

Jedną z ważniejszych zmian w szkole daltońskiej jest usunięcie „*Wypisów*“ i zastąpienie ich zbiorami odpowiednich dla dzieci w tym wieku książeczek. W sali szkolnej (w pracowni literackiej) znajdują się liczne tomiki pięknie oprawione, zazwyczaj bogato ilustrowane: są to baśnie, legendy, mity, podania, dłuższe powiastki z życia dzieci i zwierząt. W każdej książce znajduje dziecko temat (*assignment*) do opracowania

pisemnego. Nauczyciel przekonywa się w ten sposób, czy uczeń przeczytał książeczkę i czy treść jej zrozumiał dostatecznie. Oprócz wypracowań pisemnych otrzymują dzieci zadania do wyuczania się na pamięć (wiersze, przysłowia i t. p.), z czego zdają sprawę, w przeznaczonych na ten cel godzinach. W ten sposób zorganizowana jest praca indywidualna. Zbiorowa praca klasy poświęcona jest czytaniu i opowiadaniu nauczyciela lub jednego z uczniów. Na wspólną lekturę lub opowiadanie dobiera nauczyciel rzeczy wartościowe, o silnym napięciu dramatycznym, wywołujące głębokie wzruszenia estetyczne. Lektura taka ma bowiem być godziną skupienia, „godziną myśli i uczuć”, wywołanych przedstawieniem pięknych i szlachetnych dążeń i czynów ludzkich, obrazami wielkich zdarzeń lub cudownych zjawisk natury.

Widzimy więc, że zastosowanie systemu daltońskiego w nauce języka ojczystego możliwe jest w pewnym zakresie także i w klasie drugiej. Oczywiście, im wyższy stopień nauki, im dzieci starsze, tem łatwiej można zorganizować w zakresie nauki języka ojczystego samodzielną pracę uczniów, ponieważ dobór odpowiednich lektur dla starszej młodzieży nie nasuwa już dużych trudności.

W naszych warunkach, zależnie od okoliczności, jakie nasunie życie i środowisko, zależnie od pomocy naukowych, jakimi szkoła będzie rozporządzała, da się zastosować częściowo praca indywidualna, częściowo zaś zbiorowa. Szkoła postarać się musi w tym celu o zbiory obrazków i o zbiorki książeczek dla dzieci, które zaczną czytać po gruntownem opracowaniu „Pierwszej Czytanki” *Falskiego* i po przyzwyczajeniu ich do czytania samodzielnego. Początki może będą trudne, ale w miarę jak dzieci przy pomocy wskazówek i pouczeń nauczyciela zdobędą sztukę cichego czytania, można już zgóry przewidzieć, że ten sposób nauki obudzi prawdziwy zapał do czytania, a następnie do zdawania sprawy z przeczytanej książeczki. Można też będzie spróbować, by dziecko kilkoma krótkimi zdaniami przy pomocy odpowiednich pytań opisało to, co mu się najwięcej podobało w przeczytanej książeczce, o czem już poprzednio była wzmianka.

W sali szkolnej, w szafce bibliotecznej umieszczony jest więc zbiorek lektur, dostępny dzieciom. Każde z dzieci wybiera

sobie książeczkę, której tytuł najwięcej w danym czasie do niego przemawia i czyta ją cicho w klasie (także i w domu, o ile okaże ochotę). Zadaniem nauczyciela będzie przygotować serię tematów w związku z treścią książeczek, nadto ćwiczenia stylistyczne, słownikowe, gramatyczne i ortograficzne. Po przeczytaniu wybranej książeczki zdaje uczeń sprawę nauczycielowi albo na osobności, albo też głośno, szczególnie w tym wypadku, gdy ma dar żywego opowiadania tak, aby u innych dzieci obudzić zainteresowanie. Oczywiście nauczyciel zna dobrze książeczkę i kontroluje sprawozdanie dziecka. To byłaby jedna część pracy dziecka, druga zaś polegać będzie na opracowaniu pisemnym podanych tematów. Podobnie opracowane być mogą artykułiki zawarte w czasopismach dla dzieci, jak „*Płomyk*“, „*Płomyczek*“ w (klasach niższych), „*Orli Lot*“, „*Iskry*“, „*Przyrodnik*“ (w klasach ostatnich szkoły powszechnej).

W nauce literatury pięknej mamy na celu obudzić i rozwinąć poczucie estetyczne, rozszerzyć horyzont myśli dziecka i pobudzić je do czytania i samokształcenia. Nie chodzi tyle o zrozumienie każdego słowa, czy zdania w tekście, lecz przede wszystkim o odczucie i zrozumienie głównych myśli, o wywołanie odpowiednich wrażeń, uczuć i nastrojów w duszy młodocianego czytelnika. Zbyt drobiazgowy rozbiór utworu nie jest pożądany, ponieważ — jak wiemy z doświadczenia — zazwyczaj zniechęca wprost uczniów do książki. Temat w związku z książką, przeznaczoną do lektury, powinien być tak ułożony, by uczeń przystępował do czytania zadanego utworu w odpowiednim nastroju i ze szczerem zainteresowaniem.

Prawdopodobnie przeczytany utwór wywołuje w duszy dziecka uczucia i nastroje odmienne od tych, jakich doznaje człowiek dojrzały. Stąd też narzucanie gotowych sądów o utworze jest wręcz szkodliwe. Przy systemie klasowym nauczyciel podaje często gotowe sądy, objaśnia szczegółowo, wykląda, przy pracy indywidualnej zaś uczeń sam dla siebie odbiera wrażenia bez pośrednictwa. Po przeczytaniu utworu odpowiada uczeń na zadane pytania, i w ten sposób dowiadujemy się, jakie nań wrażenie wywarła książka, i jaką odniósł z niej korzyść. Jeśli błądzi, naprowadza go na właściwą drogę, jeśli rzecz rozumie dobrze, zachęca go do dalszej pracy. Pod wpływem lektury budzi się nieraz w uczniu, oczywiście na

wyższym stopniu, chęć wypowiedziania podobnych lub własnych myśli i uczuć w formie wiązanej, lub prozą. Wśród tych prac dziecięcych znajdują się nieraz produkcje prawdziwie wartościowe.

Zastąpienie „Wypisów“ zbiorkiem lektur, które dzieci czytają bądź to indywidualnie, bądź też zbiorowo, okazało się na podstawie dotychczasowych doświadczeń zarówno w szkołach naszych jak i zagranicznych nader szczęśliwe i trafne¹⁾. Poza sprawozdaniami o dawniejszych znanych już próbach, ukazało się ostatnio w czasopiśmie łódzkim „*Szkoła i Nauczyciel*“ (czerwiec 1927) nader interesujące sprawozdanie z próby zastąpienia w klasie VI-tej „Wypisów“ zbiorkiem dziełek wartościowych, podane przez p. Helenę Szumpichównę. Autorka zdaje sprawę z całorocznej pracy w tej klasie (o ile mam wrażenie, w jednej ze szkół łódzkich, co nie zostało w sprawozdaniu podkreślone) na podstawie odpowiednio dobranych nowelek i poematów. Chłopcy przeczytali w ciągu roku utwory *Konopnickiej* p. t. „*Nasza szkapa*“, *Wojciech Zapała*, *Dym*, *Sobotni wieczór*, *Przed sądem*, — *Reymonta* *W Porębie*, *Przy robocie* — *Prusa* *Antek*, — *Karpińskiego* *Pieśń poranna i wieczorna*, — *Słowackiego* *Ojciec Zadżumionych*, — *Sienkiewicza* *Z pamiętników poznańskiego nauczyciela*, *Janko Muzykant*, — *Or-Ota* *List ks. Józefa do króla w r. 1792*.

„Z entuzjazmem — pisze autorka — przyjmują chłopcy wiadomość, że kupujemy nowy utwór, „*Antka*“ *Prusa*. Kilku w klasie znało już tę nowelkę, i niejednokrotnie pytano mnie, czy będziemy ją czytali w szkole. Te pytania i próby zainteresowały kolegów, więc kiedy zapowiedziałam, że przystępujemy do rozbioru „*Antka*“, powstała w klasie radość wielka. I tu właśnie miałam sposobność przekonać się, o ile czytanie całości literackich zdobywa przewagę nad urywkami z „*Wypisów*“. W zeszłym roku czytanie urywków, które chłopcy zdołali już dawno poznać z „*Wypisów*“ w domu, jeśli nie kładło się nudą na twarzy, wywoływało conajmniej zadowolenie, wy-

¹⁾ Zob. *H. Rowid*. *Szkoła Twórcza*. Wyd. III-cie, str. 272—286. *St. Sedlaczek*. *Czytelnictwo młodzieży*. (*Szkoła Powszechna*. Zesz. 1, rok 1925). *M. Dmochowska*. *Upodobania literackie dzieci szkolnych*. Warszawa 1926. — *Kierownictwo lekturą dziecięcą*. (*Ruch Ped.* Nr. 3, rok 1926).

rażające się w słowach: „znam to!” — co znaczyło mniej więcej: „mogę spoczywać na laurach”. Przy czytaniu całości pereł literatury naszej objawy podobne nie mają miejsca. Kiedy czytaliśmy w klasie „Antka”, obserwowaliśmy umyślnie chłopców, którzy już poprzednio znali tę nowelkę. I widziałam, że nie z mniejszym niż inni entuzjazmem przyjmują historję pierwszego dnia pobytu Antka w szkole, że jak inni tamują oddech i słuchają w milczeniu pełnego grozy wzruszenia, jak zachorka i matka w ciemnocie bezprzykładnej sprowadzają śmierć na małą, chorą Rozalję, jak po wielu, wielu latach Antek całuje progi rodzinne i, żegnany jękiem matki, idzie przed siebie w świat szeroki... „Antek” poruszył do głębi chłopców moich i długo jeszcze echem wrażeń niezatartych brzmiały wspomnienia w duszach dziecięcych”.

Z książeczek, zakupionych w ciągu roku, tworzą sobie chłopcy własne biblioteki, wielu ofiarowuje też swoje dziełka szkole dla niezamożnych kolegów. Dzieci oprawiają chętnie swoje książeczki i w ten sposób będą miały trwałą pamiątkę kulturalną z lat szkolnych. Obawa, że w zakupywaniu książeczek nasuną się trudności natury materialnej, okazała się płonną. Rodzice ze sfer robotniczych chętnie dawali swym dzieciom pieniądze na zakupienie wartościowych dziełek. Autorka w sprawozdaniu wyraża wkońcu przekonanie, że myśl wyrugowania „Wypisów”, a zastąpienia ich lekturą całości literackich okazała się w skutkach bardzo owocna. „Nigdy — mówi — żaden urywek arcydzieła nie poruszy tak wszystkich strun duszy dziecięcej i nie wydobędzie z nich tak pełnej i dźwięcznej melodji, jak to sprawi całość przeczytanego utworu”.

Najpilniejszym zadaniem w związku z zastosowaniem metody daltońskiej będzie zatem stworzenie biblioteczek klasowych, złożonych z arcydzieł literatury polskiej i obcej, oraz przygotowanie odpowiednio ułożonych zadań i tematów do wypracowań stylistycznych, gramatycznych i ortograficznych. Oprócz zbioru lektur potrzebne będą słowniczki dla uczniów (polskie i wyrazów obcych), tudzież encyklopedje. Od kl. V-tej począwszy można będzie stosować w pewnej mierze metodę laboratoryjną w zakresie niektórych przedmiotów, np. przyrody, geografji, historii, rachunków i t. d. Ułożenie zagadnień rachunkowych dla każdego ucznia z osobna, lub też dla poszcze-

gólnych grup, złożonych z kilku uczniów, nie przedstawia większych trudności.

Przytoczyłem już w jednym z poprzednich rozdziałów tematy (*assignments*) z geografji, przeznaczone dla dzieci w wieku lat 10 w londyńskiej szkole *Lynch'a* (*West-Green School*). Zkolei podam szereg takich przykładów z zakresu różnych przedmiotów według książki *Heleny Parkhurst* i *A. J. Lynch'a*, autora licznych prac, dotyczących realizacji metody daltońskiej¹⁾.

Przykłady zadań w szkole daltońskiej.

Tematy z języka angielskiego. Zadania pisemne na miesiąc luty w oddziale 4-tym (dzieci 9—10-letnie).

Z następujących tematów wybierz sobie cztery, zbierz i uporządkuj swoje myśli o nich i napisz zadania: a) Dzień dżdżysty, b) Moja matka, c) Mój ojciec, d) Opis ulubionej zabawki, e) List do kolegi, w którym opisujemy przyjemności przy budowaniu śnieżka, f) Wypadek na lodzie.

Podaj dwa opisy ostatniego tematu: 1) przez osobę, która uległa wypadkowi, 2) która jej przyszła na pomoc.

Gramatyka. Przestudjij str. 13 i 14 w twojej książce, przepisz ćwiczenie 10-te i podkreśl zaimki.

Ortografia. Przepisz ćwiczenia na str. 44 i 45, naucz się wyrazów napisanych tłustym drukiem i bądź przygotowany do zastosowania ich w zadaniach.

Lekcja specjalna. W poniedziałek od godziny 9 i pół będzie lekcja o „interpunkcji”. Wszyscy chłopcy z 4-go oddziału muszą być obecni, inni uczniowie, którzy wiedzą, że ich interpunkcja jest błędna, mogą też uczestniczyć w lekcji. (*Parkhurst*).

Tematy z gramatyki i wypracowania pisemne w oddziale VIII-mym (dzieci 13-letnie), przeznaczone na trzeci okres (tydzień).

1) Rzeczowniki i zaimki mogą być rodzaju męskiego

¹⁾ *H. Parkhurst.* Education on the Dalton Plan.

A. J. Lynch. Individual Work and the Dalton Plan. (Praca indywidualna a system daltoński). Londyn 1924. Według opracowania pp. *H. K.* i *Z. M.* słuchaczek studjum rocznego Państw. Kursów Naucz. w Krakowie.

i żeńskiego. Nazwy, które nie są ani rodzaju męskiego, ani żeńskiego, są rodzaju nijakiego. Słowa, jak np. dzieci, naród, wróg, nie odnoszące się ani do mężczyzn, ani do kobiet, są wspólnego rodzaju.

Napisz wyrazy rodzaju żeńskiego, odpowiadające następującym rzeczownikom rodzaju męskiego: mężczyzna, chłopiec, wdowiec, książę, kawaler, krawiec, lekarz, kaczor, kogut, indyk. Napisz rzeczowniki rodzaju męskiego, odpowiadające następującym rzeczownikom rodzaju żeńskiego: córka, matka, żona, służąca, pani, poetka, wnuczka, gęś, krowa.

Utwórz słowa rodzaju żeńskiego, odpowiadające podanym tu rzeczownikom rodzaju męskiego i użyj ich w zdaniach: wuj, król, syn, autor, zięć, tygrys lew, paw. Napisz 10 wyrazów rodzaju nijakiego i 10 wspólnego, następnie ułóż zdania, w których każdy z tych wyrazów będzie podmiotem.

2) Napisz adresy (jak na kopercie) następujących osób: matki, ojca, siostry, przyjaciela, lekarza, księdza, twojego nauczyciela, członka parlamentu.

3) Wyobraź sobie, że jedziesz okrętem i jesteś już od tygodnia na pełnym morzu. Napisz list do matki i opisz, jak spędzasz czas (list na 2 stronicach).

Temat 1 i 3 przeznaczony jest na 4 dni, 2 na 1 dzień (*Lynch*).

Lektura. Skoro przeczytasz książkę (Autor i tytuł), napisz odpowiedzi na następujące pytania:

1) Który rozdział tej książki jest według twego zdania najbardziej interesujący? Opisz go. 2) Jaką osobę lubisz najlepiej? Wytłumacz, dlaczego ci się najbardziej podoba, i opisz kilka jej czynów. 3) Napisz krótką sztuczkę w dwu odsłonach na podstawie treści któregośkolwiek rozdziału twojej książki, albo napisz wiersz (najmniej 3 zwrotki o osobie lub wypadku z tej książki. (*Parkhurst*).

Tematy z historii. (Oddz. 5). Wojny perskie były skończone i Grecy nie obawiali się już więcej napadu ze strony Persów. Ateńczycy wrócili do swych domów i znaleźli je w ruinach; pamiętacie bowiem, że Persowie spalili Ateny tuż przed bitwą pod Salaminą. Spartanie wrócili do domu, marząc o tem, by uczynić swoją stolicę najpotężniejszą w Grecji. Każ-

de miasto greckie miało podobne marzenia, chociaż bowiem złączyły się wszystkie, by wygnać Persów, w rzeczywistości jedno miasto zazdrościło drugiemu znaczenia. Zobaczmy też, jakie były ciężkie dla Greków czasy w następnych 300 latach.

T y d z i e ń I-szy. W tym tygodniu będziemy się uczyli o jednym z najświetniejszych bohaterów Aten, Perykleście. Jest on może jednym z największych przywódców ateńskich. Skoro przeczytasz zadany rozdział, odpowiesz na następujące pytania:

Opisz historję Ateńczyków, odbudowujących swoje domy. Co to był Piraeus; opisz długie mury. Podaj nazwy 3 rodzajów kolumn w świątyniach greckich. Jak się nazywały budynki na Akropolis? Wytłumacz, do czego służył każdy z tych budynków. Opisz teatr Dionizjosa. Jak się nazywali 3 wielcy tragicy greccy (największy komedjopisarz i dwaj historycy)? Co to jest tragedia (komedia)? Jakie zmiany zaprowadził Perykles w prawie ateńskim?

Przeczytaj z książki „*Opowiadania o bohaterach starożytnych*“, rozdział p. t. *Perykles*.

Czytanie liczy się jako dwie, odpowiedzi pisemne jako trzy jednostki pracy.

T y d z i e ń II-gi. W tym tygodniu będziemy się dalej uczyli o wieku Peryklesa. **T e m a t y:** 1) Narysuj plan frontonu Partenonu i nazwij jego poszczególne części. 2) Opisz dom grecki, w jaki sposób był urządzony, i porównaj go z domem nowoczesnym. 3) Napisz historyjkę o dzieciach ateńskich; opisz, jak się uczyły, bawiły itd. Przeczytaj odnośny rozdział z „*Historji sztuki greckiej*“ Parbell'a (zagadnienie 1-sze) i „*Opowiadania o dawnych bohaterach*“ (zagadnienie 2-ie i 3-cie).

Temat 1-szy liczy się jako 3 jednostki pracy, 2 i 3 jako jedna. Przypatrz się obrazom Partenonu i domów greckich, umieszczonych na tablicy. Nauczyciel rysunków chętnie przyzna rysunkowi Partenonu wartość 3 jednostek pracy.

Tematy z historji (oddział 4-ty). Przeczytaj w „*Historji*“ Płowman'a od str. 118 do 139. W jaki sposób zakony w średniowieczu zaopatrywały się w żywność i pieniądze? Mnisi. Miasto średniowieczne z czasów Edwarda VII (wiek 14-ty).

Zadania pisemne: 1) Napisz własnymi słowami, co wiesz o mnichach. 2) Jak sobie wyobrażasz ulicę miasta Leeds w wieku XIV-tym? 3) Napisz, co wiesz o cechach. (*Parkhurst*).

Przykład tematu z historii w oddziale 8 (dzieci 14-letnie).

I okres. Często słyszeliście o tem, że wiek XIX był „wiekiem pary”. Widzieliście już, jaki ogromny wpływ na rozwój przemysłu wywarło wprowadzenie maszyn. Wspaniały wzrost produkcji wymagał lepszych środków lokomocji, aby można przewozić wyroby przemysłowe. Drogi już były wtedy wprawdzie w lepszym stanie niż pierwotnie, lecz jak wiecie, najtańszym środkiem przewozowym są statki i łodzie, a więc ludzie zaczęli się zastanawiać nad ich udoskonaleniem. Małe początki często prowadzą do wielkich dzieł, i tak właśnie było ze statkiem parowym. Dokładne przeczytanie rozdziału, przeznaczonego do przestudjowania przekona każdego, jakich ogromnych wysiłków użyto w ostatnim stuleciu, aby udoskonalili parowce. Przeczytaj wyjątek p. t. „Parowce” (*Guest* str. 178—181). Na przeczytanie przeznaczony jest 1 dzień, a 4 dni na następujące pytania:

1) Podaj nazwy pierwszych kilku parowców. 2) Porównaj pierwsze okręty z dzisiejszemi. 3) Wymień korzyści pochodzące z wynalezenia parowca. 4) Co rozumiesz przez słowo „wilk morski”?

II okres. Ucząc się o okrętach, koniecznem jest, abyście się dowiedzieli czegoś o tych wynalazkach, które udogodniły życie na morzu i uczyniły je bezpieczniejszem. Mamy teraz wspaniałe latarnie morskie, znaki ostrzegające przed niebezpiecznymi skałami podwodnemi, przyrządy do orjentowania się w przestrzeni i cudowny telegraf bez drutu, który umożliwia wzywanie pomocy, ilekroć okręt jest w niebezpieczeństwie. Teraz nie uważamy już morza za wroga, lecz za przyjaciela, i chociaż nigdy nie potrafimy ujarzmić potężnego oceanu, jednak jesteśmy coraz śmielsi i odważniejsi w zwalczaniu przeszkód na morzu.

Przeczytaj „Żegluga w XIX wieku” (*Piers Plowman*: V część, str. 255—262). Jest to praca przeznaczona na 2 dni, pytania zaś na 3 dni.

Pytania: 1) Pod jakim względem stalowe okręty lepsze są od drewnianych. 2) Zastanów się, z jakich powodów ży-

cie na morzu jest teraz bezpieczniejsze, niż dawniej. 3) Wy-
mien nazwy niektórych naszych najwięcej nowoczesnych okrę-
tów. Podaj szczegóły.

III okres. Widzieliśmy, jaka powstała rewolucja w świe-
cie przemysłowym dzięki wynalazkom i odkryciom, lecz naj-
większe może znaczenie miała budowa kolei żelaznej. W XIX
wieku sieć kolejowa w Anglii ustawicznie się rozwijała, łącząc
ośrodki przemysłowe z wielkimi portami i stolicami. Na-
 pewno tak wiele już czytaliście o wynalezieniu lokomotywy,
 że zbyteczne przypominać, iż pierwszą linię kolejową między
 Stockton a Darlington zbudował Jerzy Stephenson w r. 1825.

Przeczytaj wyjątki z następujących książek: „Wprowa-
 dzenie kolei żelaznych” (*Piers Plowman*, część V, str. 219—
 227). „Koleje żelazne” (*Guest* str. 182—184). Na czytanie prze-
 znaczone są 2 dni, zaś na następujące pytania 3 dni.

Pytania: 1) Napisz krótkie sprawozdanie o J. Ste-
 phensonie i jego cudownym wynalazku. 2) Narysuj mapę Ang-
 lji i naznacz na niej pierwszą linię kolejową zbudowaną przez
 Stephensona. 3) Nazwij najważniejsze linie kolejowe w na-
 szym kraju.

IV okres. Zajmując się kwestją lokomocji, nie możemy
 pominąć innego rodzaju komunikacji, będącego z tą samą
 w ścisłym związku, a mianowicie przesyłania naszych myśli
 i słów do tych, którzy mieszkają zdala od nas. Przed wpro-
 wadzeniem kolei było to nietylko bardzo trudne, ale połączone
 z wielkimi kosztami. Sądzę, że z przyjemnością przeczytacie
 o „Poczcie konnej”, o „Posłańcach pocztowych”. W roku 1783
 wprowadzono dyliżanse pocztowe. Jednak koleje i okręty spo-
 wodowały wnet ogromne zmiany. W roku 1840 Sir Rowland-
 Hill przeprowadził w Anglii reformę pocztową (wprowadził
 tak zw. „Penny-Post”). Porównaj koszt przesyłki przedtem
 i teraz. Zwróć też uwagę na roczną ilość przesyłek pocztowych
 obecnie.

Przeczytaj wyjątki z następujących książek: „Poczta”
 (*Piers Plowman* VII część, str. 256—262). „Urząd pocztowy
 i Penny Post” (*Guest* str. 184—186). Czytanie przeznaczone jest
 na 2 dni, a pytania na 3 dni.

Pytania: 1) Wytlumacz, w jaki sposób przesyłano listy
 przed wprowadzeniem kolei. 2) a) Kto i kiedy przeprowadził

reformę pocztową w Anglii (Penny-Post). b) Jak rozwinął się urząd pocztowy; jego działalność w ostatnich latach. 3) Jakie zmiany w komunikacji pocztowej zaszły w ostatnich 10 latach. (Lynch).

W rozdziale III-cim podałem temat z nauki geografii dla dzieci 10-letnich. Tutaj przytoczę jeszcze inne zadania geograficzne dla dzieci starszych (12-to i 14-letnich). Temat brzmi *Nasza odzież*.

I okres. Dotychczas nauczyliśmy się o najważniejszych dla nas środkach żywności jak pszenica, mleko, ryby i mięso, a także o węglu i żelazie jako podstawach naszego przemysłu, obecnie zaś zajmujemy się naszą odzieżą.

Jak wiecie, odzież jest nam koniecznie potrzebna, a rodzaj noszonych sukien zależy prawie zupełnie od klimatu. Sporządza się je z różnych materiałów. W zimnych okolicach północy dostarczają materiału zwierzęta, w krajach tropikalnych dostarczają nam go rośliny, natomiast w krajach o klimacie umiarkowanym używa się jednych i drugich materiałów.

a) Z produktów roślinnych najważniejszemi są bawełna i len.

b) Z produktów zwierzęcych najważniejsze są wełna i jedwab.

c) Obecnie najbardziej w użyciu jest bawełna i wełna.

Zapisz te trzy wiersze (a, b i c) w swoim zeszycie.

Bawełna. Rozpocznij swą pracę od zakreslenia na mapie świata okolic, gdzie rośnie bawełna. Możesz to znaleźć na mapie gospodarczej lub w dziale p. t. „Geografia świata” str. 191. (Jest to praca na 2 dni).

Bawełna wymaga następujących warunków: a) gorącego klimatu, b) odpowiedniej ilości wilgoci, c) odpowiedniej ilości soli w powietrzu lub w ziemi. Zapisz to w swoim zeszycie.

Przyglądając się lepiej mapie, przekonasz się, że najwięcej bawełny uprawia się w Stanach Zjednoczonych Ameryki, w Egipcie i w Indjach, najwięcej zaś z tych krajów produkują Stany Zjednoczone. Przypatrz się rysunkowi w książce p. t. „Handel światowy” str. 122, gdzie mamy przedstawioną światową roczną produkcję bawełny.

W Stanach Zjednoczonych są dwa gatunki bawełny: jeden gatunek nazywa się *sea-island* (pochodzi z wysp nadmor-

skich), drugi zaś *upland* (z krajów górzystych). Sławny z dobroci jest pierwszy gatunek, jest on najlepszy w świecie. Bawełna ta ma długie, jedwabiste włókna a udaje się wzdłuż wybrzeża i na pobliskich wyspach. Drugi gatunek nie jest tak dobry, ma krótsze włókna, a uprawia się go w głębi kraju.

Znajdź Nowy Orlean, Galveston i Charleston w połdn.-wsch. części Stanów Zjednoczonych i naznacz je na swojej mapie gospodarczej. To są najważniejsze porty eksportujące bawełnę, i większa część surowca, przechodząca do Liverpool i Manchester, pochodzi stamtąd. — Bawełna egipska stoi pod względem gatunku na drugim miejscu, zaś na trzecim miejscu będzie bawełna indyjska. Znajdź na mapie okolice, gdzie w tych krajach udaje się bawełna. Nasz import surowca bawełny w r. 1911 wynosił: ze Stanów Zjednoczonych Ameryki około 3,400.000 bali, z Egiptu 700.000 bali, z Indji 150.000 bali.

Jest to praca przeznaczona na dwa dni.

II okres. Zapewne jesteś ciekawy, jak wyglądają plantacje bawełny, jak bawełna rośnie, jak się ją zbiera, jak uwalnia się nasiona z włókien, i co się potem z niemi robi. Przeczytaj wyjątki z następujących książek: „Handel światowy” str. 121—129 lub „W nowym świecie” str. 44—46, „Opowiadania z geografji” *Mc Millaw* str. 190—193, „Geografja gospodarcza Wysp Brytyjskich” str. 64. — Oglądnij następujące obrazki: „W nowym świecie” str. 46 i 47, „Człowiek a handel” str. 136, „Opowiadania z geografji” str. 191, „Podręcznik geografji, Ameryka” str. 73, „Podręcznik geografji: Świat” str. 206, „Nowa Geografja” str. 198. Jest to praca na dwa dni.

Teraz skoro zapoznaliśmy się już z surowcem bawełny, zastanówmy się nad tem, jak się ją później u nas przerabia? Narysuj mapę okolicy Lancashire i oznacz tu następujące miasta: Manchester, Liverpool, Oldham, Blackburn, Bolton, Bury, Rochdale, Preston, Burneley, Wigan, River Mersey. Możesz to znaleźć w swoim atlasie, na mapie ściennej lub w książce p. t. „Wyspy Brytyjskie” str. 43—46 lub „Handel Światowy” str. 74—85 rozdział p. t. „Bawełniane chusteczki” lub „Geografja gospodarcza Wysp Brytyjskich” str. 65—67.

III okres. Odpowiedz na następujące pytania:

1. Wymień 6 znanych ci przedmiotów z bawełny.

2. Z jakich powodów Lancashire stało się ośrodkiem naszego przemysłu bawełnianego?

3. Dlaczego nasi kupcy przede wszystkim sprowadzają bawełnę ze Stanów Zjednoczonych?

4. Dlaczego jest niemądrze z ich strony, że uzależniają się w handlu bawełną od Stanów Zjednoczonych?

5. Co robi się z nasieniem, gdy się je uwolni z włókien?

6. Dlaczego mamy nadzieję, że w przyszłości będziemy sprowadzali mniej surowca ze Stanów Zjednoczonych niż teraz.

7. Dokąd wywozimy największą ilość naszych wyrobów bawełnianych?

IV okres. Wełna. Zapoznaliśmy się z bawełną, która dostarcza nam najwięcej materiału na odzież. Obecnie zajmij się samodzielnie nauką o wełnie. W tym celu przeczytaj z książki p. t. „Handel światowy” rozdział p. t. „Twoje ubranie” str. 63—73 i rozdział p. t. „Wełna” str. 142—156.

Zastanów się, gdzie na świecie najwyżej stoi hodowla owiec, dlaczego właśnie w tych okolicach i t. d. Przypatrz się dokładnie wykresom w książce p. t. „Handel światowy” str. 142 i zwróć uwagę na naszą produkcję wełny. Praca na 3 dni.

Pytania: 1. Co rozumiesz przez „osnowę”, a co przez „wętek tkacki”? 2. Gdzie w Anglii najbardziej rozwinięty jest przemysł wełniany? 3. Skąd sprowadzamy najwięcej surowca wełnianego? 4. Co możesz powiedzieć o klimacie i roślinności tych okolic, gdzie najwyżej stoi hodowla owiec?

Praca na 2 dni (według *Lynch'a*).

Hel. Parkhurst podaje m. in. temat z geografji p. t. *Chiny* (dla dzieci 12-o i 13-letnich), przedstawiając zadanie to w sposób następujący:

Wiecie już coś o Chinach, ale myślę, że zechcecie nauczyć się więcej o tym niezwykłym narodzie, liczącym 400 milionów, a którego zdolności nie są mniejsze od naszych, chociaż zwyczaje i obyczaje są tak odmienne. Cywilizacja Chin jest prawdopodobnie o 2.000 lat starsza od europejskiej, a więc liczy już 4 tysiąclecia.

T y d z i e ń I. Trzy wielkie religje chińskie są starsze od Chrystusowej. Założyciel buddyzmu pochodził z Indji. Konfucjusz i Lao-Tsin byli Chińczykami, dali oni nazwę wielkim wyznaniom. Możesz o nich przeczytać w książce *Van Loon'a*

„Historja ludzkości” str. 240—250. Napisz jakie pół strony o każdej z tych religij.

Przestuduj uważnie mapę na str. 243 i ilustrację na str. 249. Na półce znajdziesz obrazki z życia Chińczyków. Warto się im dobrze przyjrzeć. Każdy obrazek ma małe objaśnienie, które powinno się równocześnie przeczytać. Wiele jest obrazków z Chin w dawnych numerach „Azji” i „Geografji”. Odłóż kilka numerów tych czasopism dla was.

Napisz o twoich pierwszych wrażeniach po przeczytaniu rozdziału podróży po Chinach. Napisz, co myślisz o rzeczach, które cię interesują. Pan X. spędził czas jakiś w Chinach. Przemówi we wtorek na naszej konferencji i przyniesie ze sobą interesujące obrazy, monety, pieniądze papierowe, które pożyczysz na jakiś czas naszemu muzeum. Zadanie to liczy się jako 4 jednostki pracy. Porównaj program geografji z angielskim i przekonaj się, ile jednostek pracy z angielskiego będzie liczyła praca piśmienna geograficzna. Gdy twoje zadanie zostanie poprawione, przepisz je w zeszytcie.

T y d z i e ń II. Dobra mapa Chin i Dalekiego Wschodu znajduje się na str. 17 w waszych książeczkach, będzie ona prostsza i wyrazistsza od mapy Oceanu Spokojnego.

Przeczytaj str. 200—235 w książce „Azja”. W twoich notatkach połącz specjalny nacisk na przyczyny wiekowego odosobnienia Chin, na gęstość zaludnienia i ubóstwo warstwy pracującej. O ile kilku uczniów chciałoby wykonać tę pracę w tym samym czasie, mogą podać inne książki do czytania.

Wymień morza, lądy, półwyspy, kraje, prowincje, rzeki i kanały, tak jak zaznaczone jest w ćwiczeniu 19 i 20.

N o t a t k a. Dwóch studentów Chińczyków będzie obecnych na naszej konferencji geograficznej wtorkowej. Mogą oni nam dać dobre pomysły na kostjumy do naszej sztuczki chińskiej, będą odpowiadać na wszystkie pytania, jakie im zadacie.

Równomierniki: 5 jednostek pracy.

T y d z i e ń III. Przeczytaj o republice chińskiej w książce *Dodge’a* „Geografja”. Zrób notatki i odpowiedz na następujące pytania:

1. Dlaczego ludność w Chinach napierała tylko na pewne prowincje? Podaj szczegóły. 2. Dlaczego opierają się Chińczycy

zmniejszeniu pracy przy pomocy maszyn? 3. Czy możesz wytłumaczyć, dlaczego tak małe zrobili postępy w ciągu 2.000 lat?

Wynaleź, w jaki sposób produkuje się jedwab, i napisz o tem. Poszukaj wiadomości w „Wychowawcy amerykańskim” lub w jakich ogłoszeniach. Wynaleź, jakie inne jeszcze kraje produkują jedwab, i który kraj najwięcej go zużywa. Przyglądniej się próbkom jedwabi w muzeum i poproś panią nauczycielkę sztuki, by wam pokazała, jak się tka jedwab. Plan wasz ze sztuki obejmuje w tym miesiącu tkactwo i farbiarstwo. Są to rzeczy bardzo ciekawe.

Notatka: Może która z was przypomina sobie wystawę jedwabi z przeszłej wiosny. Pan X prześle nam jedwabniki, będziecie mogli je oglądać przy pracy.

Równomierniki: 5 jednostek pracy.

Temat *Indje* brzmi następująco: Zajmij się produktami Indyj i przemysłem indyjskim, a następnie zapoznaj się z miastami i komunikacją. Przeczytaj *Lay'a* „Kolonje Brytyjskie” str. 50—63 i poszukaj innych wiadomości w podanych ci książkach.

Lekcja specjalna. W poniedziałek o godzinie 12-tej odbędzie się lekcja o znaczeniu Indyj dla W. Brytanji i W. Brytanji dla Indyj. Wszyscy chłopcy, którzy uczą się teraz o Indjach, winni być obecni.

Do prac tych służą uczniom pomoce naukowe i biblioteka geograficzna w pracowni geograficznej. Tematy są tak ułożone, aby młodzież miała jak najwięcej sposobności do zadań i ćwiczeń praktycznych. Uczniowie wykonują pomiary w najbliższej okolicy i na wycieczkach dalszych, rysują następnie plany według odpowiedniej podziałki. Niezmiernie cenne w pracowni geograficznej są książki z opisami podróży słynnych podróżników, które uczniowie czytają z zapałem.

Przykłady z nauki przyrody. Temat: „Trzy królestwa przyrody” w oddziale V-tym (dzieci 11-letnie).

I okres. Jak wiele jest na świecie rzeczy! Byłoby niemożliwością je zliczyć i zdawałoby się niemożliwym podzielić je na 3 grupy. A jednak zobaczycie, że jest to możliwe, że podział ten jest naturalny, a te 3 grupy nazywamy „trzema królestwami przyrody”.

Zacniemy od mineralogji, gdyż świat ten jest najstarszy. Obejmuje on różne materiały, z których zbudowana jest sko-

rupa ziemska, mianowicie kamienie, glina, piasek, rudy, metale i wszystkie przedmioty z nich sporządzone. Minerale są martwe, nie mogą się poruszać ani rosnać. Świat minerałów nazywamy najstarszym, bo istniał najwcześniej.

Świat roślinny obejmuje różnego rodzaju rośliny, począwszy od największych drzew do najdrobniejszych mchów. Rośliny żyją, oddychają, rosną i rozmnażają się, lecz nie poruszają się, gdyż są przytwierdzone do ziemi korzeniami, przy pomocy których czerpią pożywienie. Zastanów się, dlaczego świat roślinny nie może być tak stary, jak świat minerałów.

Świat zwierzęcy jest najmłodszy i najlepiej zorganizowany. Zwierzęta żyją w różnych odmianach i dzielą się na: ssaki, ptaki, ryby, gady, płazy i owady. Słowo ssak jest dla was nowe, odnosi się ono do tych zwierząt, które karmią swoje młode, i obejmuje różne zwierzęta od słonia aż do myszy. Zwierzętami ziemnowodnymi nazywamy te zwierzęta, które żyją częściowo w wodzie a częściowo na lądzie, jak np. żaba. Gady się czołgają.

Zwierzęta poruszają się z miejsca na miejsce i szukają dla siebie pożywienia. Niektóre z nich żyją na lądzie, niektóre w wodzie, inne znów w powietrzu. Zwierzęta pływają, biegają, latają i pełzają. Świat zwierzęcy jest z pośród trzech królestw przyrody najmłodszy. Zastanów się, dlaczego. Wpisz następujące wyrazy pod odpowiednią kolumnę: koń, cegła, ziemniak, pomarańcza, mysz, motyl, moneta, orzech kokosowy, wróbel, śledź, kamień.

II okres. Już temu bardzo dawno było na ziemi tak gorąco, że nie mogło na niej istnieć żadne życie, a gdy się ziemia zaczęła oziębiać, ostygła najpierw jej powierzchnia, tworząc skorupę, wewnątrz zaś pozostało jak pierwiej gorące. Teraz widzicie, dlaczego świat minerałów jest najstarszy.

Długie wieki przeszły, zanim się skorupa ziemska skurczyła i pofałdowała. Mgła otaczająca ziemię zgęstniała i wypełniła wgłębienia, tworząc w ten sposób oceany. Ponieważ na skałach nie pozostała woda, stwardniały one bardzo, a ponieważ zostały utworzone przez działanie gorąca, nazywamy je skałami ognistymi (pierwotnymi). Wszyscy widzieliście już niektóre z tych skał pierwotnych, jak n. p. granit, i zauważyliście, że składa się z błyszczących kryształów.

Nie było wtedy na ziemi niczego, prócz nagich, twardych skał. Co za straszny widok przedstawiłby się temu, kto by to mógł oglądać! Żadne drzewko ani trawka nie upiększały ziemi i nie było ani jednego żyjącego stworzenia. — Lecz czasem wszystko się zmieniło. Pod działaniem sił przyrody niszczyły się i rozsypywały twarde skały.

Przypatrzmy się, czy i teraz jeszcze ziemia ulega działaniu tych samych sił. — Rzeki żłobią sobie koryta, unoszą ze sobą części skał i osadzają je na dnach mórz i jezior. Lodowce zsuwają się z gór, unosząc ze sobą żwir, głazy i wygładzają stoki gór. Fale morza niszczą przybrzeżne skały. — Cóż jednak staje się z temi materiałami, unoszonymi przez wymienione siły? Muszą się one gdzieś podziwiać, i musi ich być bardzo dużo, bo procesy te trwają miliony lat. — Otóż z nich tworzą się skały innego rodzaju a nazywamy je osadowymi. Są one łagodniejsze niż skały pierwotne, a utworzone zostały przez działanie wód i osadzone na ich dnach. Skoro jednak zostały utworzone na dnach mórz, co się to stało, że wznoszą się teraz tyleset metrów nad poziomem morza? Otóż skutek wewnętrznych zaburzeń w ziemi pewne części skorupy zostały wzniesione, inne zaś zapadły się. — Mamy trzy warstwy skał osadowych, wskazujące na porządek, w jakim powstały.

III okres. A teraz czego możemy dowiedzieć się o wulkanach? Rzymianie mieli bożka, którego nazywali Wulkanem. Był on bogiem ognia, i sądzono, że ma swą kuźnię w głębi góry Etna, wulkanu na Sycylii. Gdy ludzie słyszeli dudnienie i widzieli wybuchy, mówili, że Wulkan jest przy pracy.

Wulkany mają zwykle kształt stożka, na górze zaś otwór zwany kraterem. Z krateru do wnętrza prowadzi przewód. Narysuj mapę świata i oznacz na niej okolice wulkaniczne. Zdziwisz się pewnie, gdy się dowiesz, że jest przeszło 300 wulkanów. Zauważysz, że znajdują się one zwykle na wyspach i wzdłuż wybrzeży morskich. Zobaczysz, że Ocean Spokojny jest niemi otoczony, a wielka ich ilość znajduje się również nad Atlantykiem. Znajdują się one na podłożu skał pierwotnych, a szczeliny w tych skałach stanowią ujście dla lawy, popiołu, kamieni i wody. Błędem jest mniemanie, że z wulkanów dobywa się ogień.

Wulkan Stromboli nazywają latarnią morza Śródziemne-

go, gdyż w nocy widać zdaleka jego światło. Lecz nie dlatego, że wydobywa się zeń ogień, ale to co widzimy, jest odbiciem światła — do białości rozżarzonej lawy — w słupie dymu unoszącego się z wulkanu.

Wysokość wulkanu może się zwiększyć, gdy coraz więcej zbiera się materiału na krawędzi krateru, lub może się zmniejszyć wskutek zniszczenia wierzchołka przez gwałtowne wybuchy. Czasami krater się zamyka, lecz równocześnie otwiera się kilka innych w pobliżu dawnego. Gdy wulkan jest nieczynny przez dłuższy czas, mówimy, że wygaś.

Dowiedzieliśmy się więc, że we wnętrzu ziemi jest bardzo gorąco, tak gorąco, że topią się tam skały, a woda ogrzewa się powyżej stopnia wrzenia.

IV okres. Dzisiaj zajmiemy się znowu zagadnieniem, gdzie znajdują się metale. Poprzednio dowiedzieliśmy się, że najpierw powstały skały pierwotne, a z materiału unoszonego z nich powstały skały osadowe. Te nowe skały zostały osadzone na skałach pierwotnych z wyjątkiem tych okolic, gdzie te ostatnie były za wysokie. Ciekawem jest, w których z tych dwóch rodzajów skał znajdują się metale? Bezwątpienia znajdują się one w skałach pierwotnych. Niektóre z metali znajdujemy w stanie czystym, lecz przeważnie znajdujemy je w rudach. Skoro najstarsze skały są siedzibą minerałów, będziemy ich szukali w skałach pierwotnych lub gdzieś blisko nich. Lecz czy niema ich również w skałach osadowych? Otóż są, a jak się tam dostały? Mówiliśmy już o zaburzeniach i trzęsieniach ziemi, i o wrzącej wodzie i lawie w jej wnętrzu. Wyobraźcie sobie, że w skałach osadowych tworzą się szczeliny, i że niektóre z gorących roztworów, zawierających metal, dostają się do nich. Tutaj one ostygają i twardnieją. Takie szczeliny napełnione rudami metalowymi nazywamy żyłami.

Przyroda (oddział 8). Plan na jeden tydzień.

Ruch i siła. Czy samochód ruszy z miejsca bez dopływu benzyny? W jaki sposób świder wchodzi w drzewo? Dlaczego musimy naoliwiać nasze rowery? Do czego służą dźwignie? Czyś zastanawiał się kiedy nad temi rzeczami? Codzienie spostrzegamy wiele rzeczy, które się wkoło nas dzieją, ale rzadko się zastanawiamy, dlaczego się tak dzieje.

W tym miesiącu będziemy się uczyli o tych codziennych

zwykłych zjawiskach. Pewne podstawowe prawa fizyki doskonale nam je tłumaczą. Będziemy się zastanawiali nad zwykłymi zupełnie typami maszyn, i w jaki sposób wykonują one swe zadania. Ażeby móc dobrze rozumieć maszyny, trzeba koniecznie, abyśmy wiedzieli coś o ruchu i sile. Dlatego też zaczynając pracę naszą miesięczną, zastanowimy się naprzód nad ruchem i siłą.

Trzy prawa ruchu Newtona i ich skutki.

Będzie to wielkie ułatwienie, jeśli nauczysz się najpierw 3 praw Newtona, a potem wykonasz doświadczenia.

Doświadczenie I-sze: „Zmiana ruchu jest proporcjonalna do wielkości zastosowanej siły i do czasu, w którym ona działa i odbywa się w kierunku siły”.

Wskazówki: Małą kuleczkę zawieś na długim sznurku. Targnij sznurkiem równocześnie jednym palcem każdej ręki pod kątem prostym. Zwróć uwagę na kierunek, w jakim kulka się poruszy.

Zanim się zabierzesz do następnych doświadczeń, które są oparte na wynikach praw Newtona, trzeba, ażebyś te wyniki dokładnie rozumiał. (Popatrz do odnośnika 2-go, a następnie sprawdź to, coś przeczytał przy pomocy następujących doświadczeń).

Doświadczenie II-gie: B e z w ł a d n o ś ć. Wskazówki: Połóż bilet wizytowy na końcu palca, a na nim monetę tuż nad końcem palca. Dlaczego moneta nie spada wraz z biletem?

Doświadczenie III-cie: R u c h. Wskazówki: Tę samą kulkę co poprzednio potocz dwa razy po tej samej powierzchni, raz wolno, drugi raz szybciej. Zauważ przestrzeń, jaką przebiegnie za pierwszym i drugim razem. Następnie weź dwie kulki, lecz jedną o wiele mniejszą od drugiej. Potocz je po powierzchni, wyrzucając je z tą samą szybkością początkową. Zanutuj przestrzeń, którą przebędą.

Doświadczenie IV: Ś r o d e k c i ęż k o ś c i. Wskazówki:

Spróbuj utrzymać linję w równowadze, na palcu. Gdzie będzie środek jej masy? Porównaj ilość materiału po obu stronach tego punktu środkowego. Jaka jest siła ciężkości z jednej strony tego punktu w porównaniu z siłą ciężkości z drugiej strony? Gdzie jest środek ciężkości linji? Teraz zawieś na linijce nierówne ciężarki i znajdź środek ciężkości. Znajdź śro-

dek ciężkości linii przez ustawienie jej w równowadze i naczyniu. Następnie połącz linię na stole i popychaj coraz dalej nad krawędzią. Zauważ położenie środka ciężkości w chwili przed spadnięciem linii ze stołu.

Praca pisemna. Pytania (porównaj odnośniki 1 i 2): 1) Przytocz 3 prawa ruchu Newtona. Napisz wszystko, co wiesz o Newtonie. 2) Podaj jakiegokolwiek przykłady ciał, które zdają się same wprawiać w ruch, i wytłumacz, jaka siła zewnętrzna je porusza. Dlaczego nie znajdujemy na ziemi przykładów stałego ruchu, bez użycia siły? 3) Co to znaczy reakcja? Czy mogłaby istnieć reakcja, gdyby nie było akcji? Czy istnieje akcja bez reakcji? 4) Podaj przykłady reakcji. Wytłumacz jej zastosowanie. Wytłumacz, w jaki sposób śruba okrętowa porusza statek.

Jeżeli uderzysz w mur pięścią, odczuwasz ból. Dlaczego nie odczuwasz bólu skoro uderzysz w poduszkę?

Odnosne książki naukowe: 1) Higgins „Pierwsza książka przyrody” rozdział 3-ci, część I. 2) Higgins „Pierwsza książka przyrody” str. 50—54. 3) Aby się dowiedzieć czegoś o Newtonie, przeglądaj czasopismo „Wychowawca amerykański” lub poszukaj w Encyklopedji.

Równomierniki. Doświadczenia równają się 2 jednostkom pracy, praca pisemna liczy się za 1 jednostkę pracy, przeczytanie odnośnych ustępów z książek za 2 jednostki pracy. (*Parkhurst*).

VII

ZALETY I BRAKI SYSTEMU DALTOŃSKIEGO.

Podane w poprzednim rozdziale tematy (*assignments*) z zakresu różnych przedmiotów, w szczególności ich ujęcie, układ i ton dają nam wyobrażenie ducha i życia, jakie panują w szkołach daltońskich, pozwalają zrozumieć istotę metody laboratoryjnej. Na podstawie dotychczas ogłoszonych sprawozdań osób, które zwiedziły szkoły daltońskie w Anglii (*M. Sokalowa*, *M. Garde*¹⁾, *M. Steinhaus*²⁾ *J. Młodowska*³⁾ i inni)

¹⁾ *M. Garde*. Le plan Dalton (Revue Pédagogique Nr. 11, r. 1923).

²⁾ *M. Steinhaus*. o. c.

³⁾ *J. Młodowska*. Cyt. poprz.

możemy sobie też wyrobić pewien sąd o zaletach i brakach systemu daltońskiego.

Organizacja pracy w szkołach daltońskich, polegająca na wprowadzeniu metody laboratoryjnej w miejsce systemu klasowego, zmusza ucznia do polegania przede wszystkim na własnych siłach, do uczenia się samodzielnego, do samokształcenia. Nauczyciel tylko wtedy używa mu rad i pomocy, gdy uczeń, pomimo wysiłku i prób wielokrotnych, nie może rozwiązać danego zagadnienia. Widzieliśmy jednak, że tematy i zadania są tak ułożone, iż pozwalają uczniowi średnio uzdolnionemu osiągnąć cel własnymi siłami. Znajduje on bowiem w temacie szczegółowe wskazówki, odpowiednią literaturę, źródła, pomoce naukowe, a nadto zachętę do pracy. Sposób ujęcia i ton, który cechuje te zadania, nie tylko zachęcają, ale budzą zaciekawienie i zainteresowanie dla danego problemu.

W każdym z tych tematów, opracowanych przez grono nauczycieli, można wyczuć życzliwą opiekę i troskę wychowawcy-nauczyciela, który każdej chwili gotów jest stanąć przy swoim wychowanku i wesprzeć go radą i doświadczeniem. Świadczą o tem „wstępy” do zagadnień. „Skoro wybierzesz sobie książkę do czytania na ten miesiąc — brzmi wstęp do jednego z zadań — wypisz swoje nazwisko, oddział i tytuł książki w swym zeszytcie. Przeczytaj całą książkę, zanim napiszesz odpowiedzi. Jeśli przy czytaniu natrafisz na coś, czego nie rozumiesz, zapytaj się jednego ze starszych kolegów, albo zagłędnij do słownika. Jeśli to nie wystarczy, przyjdź do mnie”. (*Parkhurst*). Widzimy więc, że nauczyciel, apelując do własnych sił dziecka, zapewnia mu zarazem swą ciągłą pomoc. Ale metoda żąda przede wszystkim pracy indywidualnej, co stanowi jedną z istotnych cech systemu daltońskiego. Praca indywidualna mieści w sobie trwałe wartości, budzi bowiem zamięlowanie i zapal do nauki, przygotowuje znakomicie grunt do samokształcenia w życiu późniejszym.

System klasowy w szkole tradycyjnej skazywał ucznia na bierne przyjmowanie i reprodukcję materiału naukowego. W szkole daltońskiej, podobnie jak w innych szkołach nowego typu (w szkole twórczej), dominuje aktywność ucznia. Pracę jego cechuje wysiłek fizyczny i duchowy, któremu towarzyszą silne stany wzruszeniowe i zainteresowanie. Stany te

psychiczne są właśnie motorem, pobudzającym ucznia do działania i do pracy produktywnej.

W opracowaniu zadań wyznaczonego materiału naukowego zachować może każdy uczeń właściwe sobie tempo pracy w zakresie poszczególnych przedmiotów i zajęć, co znowu stanowi rzeczywistą wartość systemu daltońskiego. Obserwując dzieci pracujące w klasie, uczące się, stwierdzić możemy, że istnieje wśród nich różnica pod względem ilości i jakości pracy, pod względem wydajności, zależnie od zasobów posiadanej energii, od stopnia inteligencji, uzdolnień specjalnych i innych czynników wewnętrznych oraz zewnętrznych, jak: pora dnia, tygodnia i roku, warunki klimatyczne i higieniczne i t. p.

„Czynniki określające zdolność do pracy — mówi *Dawid* — mogą być rozmaicie skombinowane i ustosunkowane; niektóre części idą ze sobą w parze, inne wyłączają się, każdy pracujący ma swoją indywidualną krzywą pracy. Niektóre krzywe są bardziej do siebie podobne, aniżeli do innych i przedstawiają pewne typy pracy. Charakter każdego typu wyraża się w ogólnej wydajności pracy, jej jakości i przebiegu, t. j. w zmianach, jakim ilość i jakość pracy ulega w czasie”. *Dawid* rozróżnia dwa zasadnicze typy pracowników, podobnie jak dwa typy umysłowe: produktywny-płytki i mało produktywny-głębokki, oraz pewną ilość form pośrednich¹⁾.

Różnorodne czynniki wewnętrzne i warunki zewnętrzne przyczyniają się do wytworzenia różnych typów pracowników wśród uczniów, podobnie jak wśród dorosłych. Istnieją dzieci, pracujące szybko, a zarazem inteligentnie i dokładnie, odznaczające się umysłem lotnym i bystrością obserwacji. Wydajność ich pracy pod względem jakości i ilości jest widoczna. Przy systemie klasowym w szkole tradycyjnej uczniowie tacy byli hamowani w swym rozwoju, podczas gdy system daltoński umożliwia im wyzyskanie maksimum rozwoju i wydajności. Zdołają oni w czasie krótszym wykończyć zadane na okres miesięczny prace, i w takim wypadku resztę czasu mogą poświęcić ulubionemu przedmiotowi.

¹⁾ *J. Wl. Dawid*. Inteligencja, wola i zdolność do pracy. Str. 565 i n. Warszawa 1911, wyd. II. 1926).

Bywają typy pracujące powoli a gruntownie i rozważnie, wyniki ich pracy — może ilościowo nieduże — będą natomiast miały pod względem jakościowym wartość prawdziwą. Uczniowie tacy przy metodzie dawnej, nieuwzględniającej różnicy tempa pracy, gubią się, nie mogąc nadążyć swym kolegom, tracą zaufanie we własne siły — słowem brak im koniecznych warunków rozwoju normalnego. Metoda daltońska usuwa to niebezpieczeństwo. Uczniowie pracujący szybko, ale powierzchownie i płytko, podobnie jak i pracujący powoli i powierzchownie (typy małowartościowe i trudne w wychowaniu), wymagają specjalnej opieki, stałej interwencji ze strony nauczyciela, tem bardziej, że są wśród nich jednostki nieobowiązkowe i leniwe. Dla dzieci tego typu właśnie stworzył *Lynch* we swej szkole specjalną salę, jak-gdyby „pracownię pomocniczą”, rodzaj „kliniki pedagogicznej” (*adjustment room*). Uczniowie, wymagający większej uwagi i pomocy ze strony nauczycieli, gromadzą się w tej sali i tu znajdują specjalną opiekę i ułatwienie w pracy, tak, że pomimo słabszych zdolności, słabej woli, mogą do pewnego stopnia sprostać wymaganiom i opanować wyznaczony na dany okres materiał, według programu minimalnego.

Przy systemie daltońskim może uczeń regulować swą pracę zależnie od swego ogólnego usposobienia w danej porze dnia, tygodnia lub porze roku. Dzięki temu może należycie wyzyskać godziny, czy dni tygodnia, w których u niego przypada okres wzmożonej pracy, i wówczas nie odczuwa, pomimo maksimum wydajności, zmęczenia i znużenia. Praca taka możliwa jest tylko wtedy, gdy niema przymusu zewnętrznego, gdy uczeń ma zapewnioną swobodę wyboru pracy w możliwie najszerszej mierze. Jak wiemy, metoda daltońska pozostawia uczniom dużo swobody i to również stanowi jedną z jej zalet.

System daltoński pozwala na zastosowanie w całości rozciągłości zasady ekonomji. Zbyteczne jest zbiorowe powtarzanie materiału, na co w szkole tradycyjnej tyle traci się czasu. Uczniowie mniej uzdolnieni w pewnym przedmiocie przerabiają program minimalny lub średni i nie tamują postępu kolegów zdolniejszych. Wiemy, ile czasu tracą zdolniejsi uczniowie z powodu powtórek, i jak ich to nudzi. Za-

zwyczaj sprytniejsi zajmują się wtedy czem innym — czytają książki lub odrabiają zadania z innego przedmiotu — i to jeszcze jest najlepsze. Najgorzej zaś jest, gdy oddają się wtedy bezmyślności, błógiemu próżnowaniu, lub też zużywają czas na różne wybryki, a wszystko to jest zazwyczaj szkodliwe dla ich zdrowia fizycznego i duchowego. Podobnie ma się sprawa, gdy któryś z uczniów z powodu np. choroby był dłuższy czas nieobecny w szkole. Może rozpocząć pracę od początku, może w krótszym czasie przerobić materiał, o ile jest wybitnie uzdolniony, lub też w przeciwnym razie zadowolić się programem minimalnym, albo nawet będzie musiał pewne zagadnienia pominąć, o ile nie stanowią one koniecznego szczebla w dążeniu do zdobycia rzeczy zasadniczych.

Metoda daltońska rozwiązuje też w sposób naturalny sprawę przeciążenia. Praca domowa właściwie odpada, ponieważ uczeń uczy się wyłącznie w szkole, zadania swoje miesięczne rozwiązuje w pracowniach. O ile zaś pracuje w domu, zajmuje się tylko tym przedmiotem, do którego ma wrodzone zamiłowanie i z własnej woli, a wtedy niema mowy o przeciążeniu, ponieważ zainteresowanie usuwa to zjawisko.

System klasowy ze swym podziałem godzin zmusza uczniów do ustawicznego rozproszkowania swych myśli i zajęć; kilkakrotne przechodzenie w ciągu dnia z przedmiotu na przedmiot uniemożliwia skupienie się, wyklucza wprost możliwość głębszego zajęcia się jednym przedmiotem, dla którego uczeń ma specjalne zamiłowanie. W szkole daltońskiej otrzymuje uczeń program pracy na cały miesiąc i może sobie rozłożyć zajęcia według własnej woli, zgodnie z zainteresowaniami, może jednemu przedmiotowi poświęcić więcej czasu. Metoda laboratoryjna umożliwia ciągłość pracy i skupienie się w pewnym, najbardziej umiłowanym przedmiocie, co podnosi również jej wartość dydaktyczną i wychowawczą.

Stosując metodę daltońską, uwzględniamy też zasadę naturalnej koncentracji. Opracowując temat z literatury, musi się uczeń zająć także historją, z którą łączy się nieraz rysunek, jak to widzieliśmy na jednym z podanych przykładów, gdzie uczeń miał wyznaczone rysowanie budowli greckich. Geografia gospodarcza nasuwa wiele sposobności do obliczeń, do sporządzenia statystyki, wykresów i t. d.

System daltoński rozwiązuje w sposób znakomity zagadnienie karności. Brak przymusu zewnętrznego usuwa czynnik tak destruktywnie działający na charakter, jak obawa i strach przed nauczycielem, który w szkole nowej powinien być doświadczoneym i rozumnym doradcą i przyjacielem ucznia. Dzieci zajęte pracą i nauką zachowują się karnie, i niema mowy o tem, by myślały o wybrykach lub psotach. Na skutek zainteresowań technicznych, artystycznych, czy naukowych, jakie w uczniach budzi umiłowany przedmiot, pogłębia się ich wartość wewnętrzna, stają się coraz bardziej uduchowieni, uspołecznieni. Jak już wspomniałem przedtem, dzieci nawet 6—7-letnie potrafią się tak zająć pracą, że nie zwracają nawet uwagi na gości zwiedzających klasę. To też jeden z inspektorów czy wizytatorów londyńskich po hospitacji w szkole Lynch'a wyraził się żartobliwie, że „dzieci nic sobie nie robią z jego wizytacji, jakkolwiek jest tak ważną osobistością”.

Tajemnica tego objawu leży właśnie w tem, że w szkole daltońskiej panuje karność wewnętrzna. Uprzytomnijmy sobie nastrój, jaki stwarzają nieraz inspektorowie, pedagogowie starego typu, swem charakterystycznym zachowaniem w czasie wizytacji. Może najbardziej dominującym objawem władzy jest obawa i strach, zarówno u nauczycieli jak i u dzieci; niektórym inspektorom to nawet pochlebia, że pojawieniem się swem, swą osobistością szerzą wśród b i e d a k ó w trwogę i grozę. Wiadomo zaś, że tego rodzaju stany wzruszeniowe tamują spokojny, swobodny i jasny prąd świadomości, działając wprost ubezwładniająco na procesy myślowe i woli—i nic dziwnego, że wyniki takiej wizytacji mogą być fatalne.

Tego rodzaju stosunki są niemożliwe w szkole daltońskiej, wogóle w szkole nowego typu, gdzie autorytet i kontrola przybierają zupełnie inny charakter, aniżeli w szkolnictwie tradycyjnym. Autorytet inspektora, podobnie jak nauczyciela, wypływa z wartości głębszych, aniżeli z t. zw. władzy formalnej i urzędowej. Musi on być doskonałym znawcą szkolnictwa i nowych metod, musi orjetować się we współczesnych prądach wychowawczych, mieć intuicję pedagogiczną, odznaczać się uczuciami przyjaźni dla nauczycieli i młodzieży. Inspektor, który buduje swój autorytet li tylko na podstawach formalnych, nieraz zupełnie przypadkowych, staje się figurą

pustą, a nawet śmieszną. Kontrola zaś w szkole nowej polegać musi na współpracy z nauczycielstwem i dziećmi w czasie wizytacji, na głębszym wniknięciu w istotne wartości metody, na umiejętności szybkiego orientowania się w osiągniętych wynikach pracy uczniów i nauczycieli, na nawiązywaniu serdecznej życzliwości i przyjaźni ze szkołą, z dziećmi i gronem nauczycielskim. Takie stosunki muszą zapanować w szkole nowej — i to również będzie jedna z wielkich zdobyczy współczesnej pedagogiki.

Podobnie jak każda nowa idea, nowa metoda, tak i system daltoński obok zastępu oddanych i pełnych entuzjazmu zwolenników ma licznych przeciwników i krytyków, którzy podnoszą braki tej metody, wykazują trudności w jej zastosowaniu praktycznym. Szczególnie znamienne jest krytyka systemu daltońskiego pedagoga francuskiego, p. *M. Garde'a*, który przed kilku laty zwiedził jedną z wyższych szkół elementarnych (*Central School*) w Cambridge, prowadzonej według systemu daltońskiego. Twierdzi on, że system ten jest wytworem umysłowości anglo-saksońskiej, będącej pod niejednym względem przeciwieństwem geniuszu łacińskiego.

„My Francuzi — mówi p. *Garde* — również żądamy, aby dziecko myślało samodzielnie, ale sądzimy, że myśl jego znaleźć powinna soki odżywcze w umyśle dojrzałszym. Dlatego też zwracamy jego uwagę na pojęcia, zwracamy jego wzrok ku prawdzie, słowem pobudzamy jego zdolność rozumowania. System daltoński apeluje do głębszych instynktów, do skłonności, do temperamentu, do charakteru. W istocie zaprzecza on naszym przyzwyczajeniom i zasadom, pociąga jednak, bo jest nowością, czemś niezwykłym i zmusza do zastanowienia się nad samą istotą naszych metod.

Pozwolimy sobie tutaj podnieść przedewszystkiem to, co się nam wydaje trudne do przyjęcia, a może nawet niebezpieczne, przynajmniej gdy idzie o wychowanie dziecka francuskiego.

Pani *Parkhurst* utrzymuje, że już dziecko 8-letnie oddać się może poszukiwaniom przy pomocy kwestjonariusza, na co zresztą daje przykłady z życia w Ameryce. Nam się jednak zdaje, że osobista praca dziecka w wieku od lat 8 do 12 powinna polegać głównie na umiejętności stosowania reguł, podanych

mu przez nauczyciela i dokładnie objaśnionych. Jest to rzecz zbyt poważna, gdy idzie o pozostawienie dziecka od początku jego własnemu doświadczeniu. Czyż może ono uniknąć nudy powolnego nader rozwoju, niesłychanych błędów i nedorzecznego, mylnych a stanowczych kroków, które mogą tamująco działać na jego rozwój indywidualny?

Zresztą naśladowanie, reprodukowanie, postępowanie pod kierunkiem jest również terminowaniem istoty ludzkiej. Świat nie nasuwa nam podczas życia wyłącznie zadań, na które musielibyśmy odpowiedzieć osobistymi postanowieniami, przemyślaniami i odważniami — on daje nam na szczęście żywe przykłady rozsądku i cnoty. Skoro p. *Parkhurst* umieszcza w pracowni jako rzecz najważniejszą wśród pomocy naukowych książki, napisane przez przodowników ludzkości, każe tedy milczeć jednemu nauczycielowi, aby mogli mówić inni. Jednakże ci ostatni przemawiają do człowieka dojrzałego; rola zaś nauczyciela-Francuza polega na tem, by być ich tłumaczem uważnym i wiernym względem dzieci, które wychowuje.

Czyż należy sobie odmówić tego współżycia z największymi i najmniejszymi? Czyż mamy wyrzec się naszego powołania, które nam nakazuje prowadzić dziecko w świat ducha? Osobowość nauczyciela wywiera głęboki wpływ na ucznia; nasze poszukiwanie prawdy, wspólne skupienie się, jakoby w modlitwie — oto momenty wychowawcze, działające daleko silniej, niż formalne rezultaty, które się okazują niewystarczające. Najlepsze nauczanie jest to, które daje uczniowi wrażenie wielkiego wysiłku ze strony nauczyciela i które budzi w nim sympatję dlań i chęć naśladowania jego przekonania i skromności. Rozpoznaje wtedy naturę wysiłku intelektualnego, pojmuje skrupuły, zauważa konstrukcje logiczne, przychodzi do zrozumienia funkcji myśli, jest w kontakcie z myślą czynną i żywą.

Najczęściej lekcja przybiera charakter współpracy gorącej, tworzy się nastrój duchowy, praca wewnętrzna staje się intensywniejszą, każdy wnosi swój osobisty punkt widzenia, oto w sposób spontaniczny rodzą się pomysły, inwencje, a pomiędzy nauczycielem i uczniami wytwarza się więź duchowa — zrozumienie wzajemne, czuła przyjaźń, oparta na wspólnej in-

teligencji. Nie jest to braterstwo przypadkowe, jak w systemie daltońskim, ale korzenie jego tkwią głęboko we wspólnej pracy, trwającej przez czas dłuższy.

Czyż nie byłoby nierozsądkiem tłumaczyć dziecku, że tylko to ma znaczenie, co ono samo wyszuka. Może być, że instykt społeczny jest dość silnie rozwinięty w rasie anglosaksońskiej, i że niema obawy, iż system taki wytworzy dziki indywidualizm. We Francji nie byłoby to bezpieczne. Tam umysły z natury są krytyczne i niezależne. Zachwyt dla nauczyciela, którego się obawia p. *Parkhurst*, jest tu zazwyczaj przejściowy; u dzieci francuskich ujawnia się fantazja, pragnienie nowości, czegoś nieprzewidzianego i niebываłego, tendencja raczej ku odrzuceniu wszelkiej tresury, niż do naśladowania, czy też do rutyny. Chcąc przyszłe społeczeństwo uchronić przed wstrząśnieniami anarchji i bezładu ogólnego, dążyć należy do wychowania racjonalnego w szkole, dzieci nauczyć się winny szacunku dla zasad wyższego porządku i uznawać drabinę wartości.

Zważywszy to wszystko, może być, że szkoła francuska przedstawia obecnie obraz zsystematyzowania zbyt ograniczony, w miarę zdobyczy naukowych, w miarę jak się życie komplikowało, zadanie stawało się trudne, gdyż chcieliśmy podać dziecku wszystkie niemal wiadomości. Stąd pochodzi pokawałkowanie czasu, nieskończona ilość lekcyj, obserwacje summaryczne i powierzchowne. Stąd też umysły przeciętne asymilują wiedzę taką niedokładnie, ujawniając tendencję do pracy wyłącznie pamięciowej bez wartości racjonalnej. P. *Parkhurst* przypomina rzecz słuszną, że przedewszystkiem zapoznać się należy z potrzebami dziecka. Trzeba wraz z niem odgadnąć, w jaki sposób chce żyć, nie zaś myśleć wyłącznie, żeby je przystosować do wszystkich potrzeb naszego życia. Umieć ucznia wezwać, aby się wypowiedział szczerze — myśl ta obowiązuje przedewszystkiem okres młodzieńczy, kiedy ujawniają się sądy, gusta, uczucia. W szkołach naszych posiadamy nieskończoną wartość osobistej refleksji: należałoby ją rozszerzyć. Nie zapuszczając się tak daleko, jak pani *Parkhurst*, która nie zatrzymuje nic z dawnych zwyczajów, możnaby dążyć do ustanowienia osobnych godzin swobodnej pracy uczniów w szkole, w urządzonych odpowiednio salach, pod kontrolą nauczycieli. W ten sposób możnaby lepiej poznać młodzież, wspierać jej

inicjatywę, oryginalność, zapal właściwy tym, którzy stworzyć mają przyszłe społeczeństwo" ¹⁾).

W głosie tym zaznaczają się specjalne cechy umysłowości francuskiej, głębokie przywiązanie do tradycji naukowej Francji, a zarazem pewna niechęć do wprowadzania głęboko sięgających zmian w systemie nauczania w szkołach francuskich. Jednakże i p. *Garde* nie odrzuca w zupełności systemu daltońskiego i ostatecznie wypowiada się za podjęciem prób i doświadczeń, zgodnych z psychiką dziecka francuskiego, za wprowadzeniem metod p. *Parkhurst*, ale w formie zmodyfikowanej.

Jeszcze mocniej, aniżeli *M. Garde*, występuje przeciw systemowi daltońskiemu inny przedstawiciel kultury francuskiej, pedagog genewski, *Adolf Ferrière*, jeden z najwybitniejszych teoretyków nowego wychowania. W rozprawie *Ecole active et méthodes actives* ostrzega wprost przed niebezpieczeństwem, jakie kryje w sobie system daltoński w tej postaci, w jakiej bywa stosowany w niektórych szkołach, zwłaszcza tam, gdzie usunięty został bezpośredni wpływ nauczyciela-wychowawcy, jego promieniowanie duchowe na duszę dziecka.

„Obok niebezpieczeństwa automatyzmu jutra — mówi *Ferrière* — i wciąż jeszcze aktualnego automatyzmu dnia wczorajszego, wynikającego z praw szkolnych, stałych programów, metod brutalnie zbiorowych, niezmiennych rozkładów zajęć, egzaminów niweczających wszelką indywidualność, istnieje inne niebezpieczeństwo, którem jest wprowadzenie „nowych metod“, ogłaszanych w pismach pedagogicznych, jako *nec plus ultra* modernizmu“. Autor ma tu na myśli zarówno laboratoryjną metodę daltońską, jak i niewłaściwie stosowaną metodę Montessori i Decroly'ego.

„Przedewszystkiem podkreślę tu — wywodzi dalej *Ferrière* — zbyt przeceniany plan daltoński, o ile on polega na zwykłej zamianie zadań domowych ucznia na zadania, wykonywane w szkole w okresach dwu- lub czterotygodniowych, z zachowaniem jednak starych podręczników, starych metod werbalnych i pamięciowych, starych programów — słowem

¹⁾ *Revue Pédagogique*, rok 1923, str. 348—351.

wszystkich starych błędów, do których dołącza się tu jeszcze ograniczenie nauczania zbiorowego. Zwiedzałem szkoły, stosujące w ten sposób plan daltoński; znam też inne, które po próbie zerwały z nim na szczęście. Najlepszym rozwiązaniem sprawy będzie niezawodnie opracowanie programu zgodnego z potrzebami większości dzieci i z prawami ich rozwoju. Lecz stosowanie tego programu w sposób sztywny, bez uwzględnienia samorzutnego i nieprzewidzianego udziału aktywności uczniów jest nowem niebezpieczeństwem i nową przeszkodą w realizowaniu zasad szkoły aktywnej¹⁾.

Pomimo tej krytyki i zastrzeżeń, jakie podkreśla Ferrière odnośnie do planu Heleny Parkhurst, widzimy w jego określeniu i ujęciu szkoły aktywnej podobne wartości, jakie tkwią też w dobrze pojętym systemie daltońskim. Istota szkoły aktywnej polega, zdaniem Ferrière'a, na uwzględnianiu całej jaźni dziecka — jego życia uczuciowego, intelektualnego i jego woli. Podstawę programu i metod w szkole aktywnej tworzy chęć życia dziecka, jego zapał duchowy i zainteresowanie samorzutne; nic tu nie jest przesądzone, o ile tylko wypływa z psychologii dziecka i z zainteresowań dominujących w danym wieku. Praca indywidualna jest tu na pierwszym planie, tak, że każdy uczeń postępuje według swego tempa; praca zbiorowa zaś łączy tych, którzy są na jednym poziomie w danym przedmiocie, zgodnie z ich postęпами i zainteresowaniami.

Porównując to ujęcie szkoły aktywnej przez Ferrière'a z zasadami daltońskiej metody laboratoryjnej, jakie w swem dziele przytacza Helena Parkhurst, zobaczymy wiele pokrewnych, a nawet wspólnych myśli i poglądów²⁾. Chodzi tylko o umiejętne realizowanie tych idei i wartości w praktyce, co oczywiście zależy od osobowości nauczyciela. Stąd też każda względnie nowa koncepcja wychowawcza, każda nowa metoda, choćby najdoskonalsza, będzie miała realną wartość o tyle, o ile znajdzie dobrze przygotowanych i pełnych zapału wykonawców.

¹⁾ A. Ferrière. Szkoła aktywna i metody aktywne. (*Ruch Pedagogiczny* Nr. 2 i 3, r. 1929).

²⁾ H. Parkhurst. Wychowanie według planu daltońskiego. Str. 16—29.

Szkoła aktywna — mówi Ferrière — wymaga pogłębionej znajomości teoretycznej i praktycznej psychologii genetycznej, zrozumienia subtelnych przejawów podświadomości, wymaga intuicji nie tylko w dziedzinie idei abstrakcyjnych i teorii, będących osią niewidzialną różnorodnej rzeczywistości, ale również w dziedzinie samego życia konkretnego, a tem są dusze dziecięce i świat, w łonie którego bytują. Szkoła aktywna wymaga wreszcie sprężystości, zmysłu adaptacji w dodatkiem tego słowa znaczeniu, przewidywania reakcyj dziecka, tudzież środków zaspokajania jego potrzeb duchowych. Dodajmy tu miłość, bez której nic się udać nie może, albowiem promieniowanie ducha czyni cuda tam, gdzie zawodzi talent, inteligencja, wszystka wiedza świata, gdzie bez miłości nic twórczego osiągnąć nie można. Jak widzimy z tych rozważań Ferrière'a, realizacja szkoły aktywnej, ujawniającej się w dążeniu do reformy wychowania w różnorodnych postaciach, zależnie od kultury danego kraju, polega na wydobyciu tych czynników, o których mówi w swem głębokim studjum *O duszy nauczycielstwa* *Władysław Dawid*¹⁾.

Ujmując w ten sposób rolę nauczyciela w szkole aktywnej, stwierdzić możemy, że największe zastrzeżenie budzi daltońska metoda laboratoryjna z tego względu, iż usuwa na dalszy plan wpływ jego osobowości, owo promieniowanie duchowe. W dalszem krytycznym rozpatrzeniu tej metody zwrócimy jeszcze uwagę na niektóre inne jej braki.

W kołach wychowawców i w prasie fachowej toczy się od kilku lat ożywiona dyskusja nad wartością nowej metody. Zarzucając systemowi daltońskiemu różne braki, wykazują trudności, z jakimi łamać się muszą nauczyciele, którzyby chcieli zastosować tę metodę.

Przedewszystkiem samo przekształcenie szkoły, prowadzonej dotąd według systemu klasowego, na różne pracownie, wymaga dużych zdolności organizacyjnych ze strony nauczycieli, jak i znacznych środków materialnych. Usunięcie rozkładu zajęć, pozostawienie dzieciom swobody wyboru pra-

¹⁾ *J. Wł. Dawid. O duszy nauczycielstwa. (Ruch Pedagogiczny Nr. 3 i 4, rok 1912 i odbitka). — Wyd. ostatnie. Warszawa 1932.*

cowini, przechodzenie uczniów z jednej pracowni do drugiej, przyzwyczajanie dzieci do pracy indywidualnej, zorganizowanie godzin wspólnego omawiania pewnych trudniejszych zagadnień i t. p. — wszystko to może spowodować, szczególnie w początkach, pewne zamieszanie i dezorganizację w szkole. Urządzenie pracowni geograficznej, przyrodniczej, literackiej, historycznej i t. d., zgromadzenie pomocy naukowych w potrzebnej ilości, zakupno materiałów, stworzenie bibliotek wymaga poważnych kosztów. To też nauczyciele angielscy, którzy są zwolennikami metody daltońskiej, przystępują do reorganizacji w sposób ostrożny i wprowadzają zmiany stopniowo, w miarę zdobywania potrzebnych środków.

Przeciwnicy systemu daltońskiego zwracają główną uwagę na przeciążenie nauczycieli wskutek stosowania daltońskiej metody laboratoryjnej. Już samo przygotowanie, układanie i pisanie tematów — jak widzieliśmy nieraz dość obszernych — wymaga dużo czasu i pracy, a przede wszystkim znakomitego opanowania przedmiotu i orientowania się w literaturze. Tematy takie (*assignments*) układać mogą właściwie tylko specjaliści, i stąd w szkole daltońskiej pracować mogą z korzyścią tylko nauczyciele, specjalnie przygotowani w zakresie jednego, najwyżej dwu przedmiotów. Dużo czasu zabiera też nauczycielowi kontrola pracy indywidualnej uczniów, ich postępów, ocena prac, zwłaszcza wobec przeprowadzonych oddziaływań. Są dzieci, które nie chcą dalej pracować, dopóki nauczyciel nie przegłędnie i nie oceni ich pracy już wykonanej. Stąd również pochodzi przeciążenie nauczycieli. Można jednak i te trudności pokonać.

Ułożenie tematów wymaga dużo czasu i pracy tylko w początkach, w pierwszych latach — raz opracowane zagadnienia służą później jako wzór i, jak wiemy, pedagogowie angielscy (*Lynch* i inni) wydają obecnie zbiory tych tematów (*assignments*) z zakresu wszystkich przedmiotów. Nasuwa się tu tylko jedna obawa, ażeby te zbiorki nie przyczyniły się do wytworzenia pewnego szablonu, aby raz ułożone zagadnienia nie były potem niewolniczo naśladowane i powtarzane z roku na rok. Sprowadziłoby to znowu skostnienie i zmechanizowanie programu naukowego, podobnie jak w szkole tradycyjnej, podczas gdy w szkole twórczej program

powinien mieć charakter dynamiczny i elastyczny, powinien być w ustawicznym związku ze środowiskiem i z życiem. Życie zaś — to ustawiczny ruch, ewolucja, to wyłanianie się wciąż nowych objawów, nowych form i treści w dziedzinie materji i ducha. Zwrócić też należy uwagę, nie niektóre zagadnienia (*assignments*) podają za wiele szczegółów, a nawet gotowy materiał (zob. podane wyżej przykłady), co zupełnie jest zbyt techniczne.

Metoda laboratoryjna wymaga też ograniczenia liczby dzieci w jednym oddziale, czy w jednej grupie maksimum do 30. Jak długo istnieć będą przepełnione klasy, trudno mówić poważnie o stosowaniu zasady indywidualizacji, o zajęciu się każdym dzieckiem osobno, co jest nieodzowne w szkole daltońskiej i wogóle w nowym wychowaniu.

Jednym z poważniejszych zarzutów, jakie się nasuwają w rozpatrywaniu metody daltońskiej, jest zbyt duży nacisk na indywidualną pracę książkową, wskutek czego uczniowie pozbawieni są wpływu żywego słowa nauczyciela, o czym zresztą mówią *Garde*, *Ferrière* i inni. Także i dzieci mają za mało sposobności do wypowiedzania się głośnego, a tem samem do kształcenia swej mowy. Zarzut ten byłby usprawiedliwiony, gdyby wprowadzono „czysty” system daltoński, t. j. wyłącznie pracę indywidualną dzieci. Jednak, jak widzieliśmy szczególnie w szkołach angielskich, wyznaczone są godziny lekcji zbiorowych, na których uczniowie mają możliwość opowiadania, dyskusowania, przysłuchiwania się żywemu słowu nauczyciela i kolegów.

Poza tem zarzucają jeszcze daltońskiej metodzie laboratoryjnej, że uczniowie zdolniejsi pomagają słabszym, pozwalają im odpisywać wypracowania, że z powodu dużej swobody i łagodnej karności trudno nakłonić dzieci nieobowiązkowe do pracy, a wreszcie, że przepisywanie zagadnień zajmuje uczniowi zbyt wiele czasu, na co zresztą uczniowie sami narzekają często. Tę ostatnią niedogodność możnaby usunąć drogą powielania zagadnień, a także przez wydawnictwo odpowiednich książeczek, o czym już była mowa.

Wszystkie te zarzuty i zastrzeżenia nie osłabiają jednak wielu wartości tkwiących w metodzie daltońskiej; można śmiało stwierdzić, że zalety mają tu stanowczą przewagę nad

cechami ujemnymi. Zresztą wymienione braki można będzie usunąć w miarę doświadczeń i doskonalenia się metody. O jej wartości świadczą też głosy młodzieży, która oddaje pierwszeństwo nowej metodzie w porównaniu ze sposobem nauczania w szkole tradycyjnej. Uczniowie zaś — jak to wiemy z doświadczenia — potrafią doskonale i trafnie ocenić wartość szkoły, wartość metody nauczania, a tem samem i wartość nauczyciela-wychowawcy. Dlatego też częściej należy wysłuchiwać zdania uczniów i liczyć się z opinią młodzieży, która zdolna jest do sądów sprawiedliwych i szczerych, z reguły obiektywnych i trafnych o wartości swej szkoły.

„Jeśli dawniej nie mogłem postąpić w jakimś przedmiocie — brzmi opinia jednego z uczniów szkoły daltońskiej, podana przez *Hel. Parkhurst* — winę tego przypisywałem ja, i moja matka również, nauczycielce; teraz przekonuję się, że dla zrozumienia jednych rzeczy potrzeba mi więcej czasu, niż dla innych. Zdarzają się dni, w których jakiejś rzeczy żadną miarą zrozumieć nie mogę, i wówczas zabieram się do innego, bardziej interesującego zadania, i praca idzie doskonale. Rzecz szczególna, że skoro dnia następnego wracam znowu do rzeczy poprzednio dla mnie trudnej, wszystko mi się rozjaśnia, i rozumiem teraz dobrze”. Uczeń ten doskonale wykazał ważność odpowiedniego rozkładu pracy; nie zdając sobie sam sprawy z przyczyn tu działających, podkreśla to, o czem wie każdy psycholog, że istnieją procesy podświadome, i że znaczna część pracy umysłowej odbywa się w podświadomości i w nieświadomości. Uczeń przerwał na pewien czas pracę, która mu w danej chwili nasuwała ogromne trudności — ale nieświadomie dokonywały się w jego duszy procesy, których ostateczny rezultat określa w ten sposób, że następnego dnia „wszystko mu się rozjaśnia i rozumie teraz dobrze”.

Charakterystyczne jest, że najwięcej zwolenników ma system daltoński wśród uczniów inteligentnych i systematycznych pracowników, podczas gdy nieobowiązkowi, tak zdolni, jak i mało zdolni, wolą dawny sposób nauczania. „O wiele lepiej wolę stary system — przytacza *Lynch* zdanie jednego z uczniów leniwych — gdyż nie musiałem pracować podczas tego, gdy mówiono do mnie o rzeczach, których nie rozumiałem”. Podobny objaw stwierdza i *Dr. J. Młodowska* w semi-

narjum nauczycielskiem w Chełmie. „Wśród dziewcząt — mówi — zdania są różne; zdecydowanymi przeciwniczkami metody daltońskiej są uczennice zdolne, lecz leniwe, którym dawniejszy system na lekcji wlewał całą wiedzę do głowy. Najprzychylniej odnoszą się do systemu te uczennice, które pracują wolno, ale systematycznie. Ciekawe jest, że niektóre uczennice mniej zdolne do matematyki, które dawniej nie mogły podążyć za wykładem nauczyciela, teraz rozumieją matematykę i radzą sobie z nią”. (*Ruch Pedagogiczny* Nr. 9, r. 1926).

Tak więc zarówno nauczyciele, którzy zaczęli stosować metodę daltońską w szkołach, jak i większość uczniów tych szkół, widzą w niej dużo stron dodatnich i wyrażają się o niej ze szczerem uznaniem, nieraz wprost z zapałem i entuzjazmem. Ani jedni, ani drudzy nie pragną powrotu do systemu klasowego, który, w porównaniu z nową organizacją nauczania w szkole, nie dawał tylu możliwości budzenia energii, tkwiącej w duszy dziecka, nie pobudzał w stopniu tak wysokim do pracy samodzielnej, produktywnej i twórczej, jak system daltoński. Stwierdzić więc można, że system daltoński, odpowiednio zmodyfikowany i przystosowany do warunków danego kraju stanowi, jako jedna z wielu form współczesnej pedagogiki, ważne ogniwo w rozwoju nowego wychowania i jest poważnym krokiem naprzód w dążeniu ku realizacji nowej szkoły, odpowiadającej potrzebom obecnej doby kultu-

W dążeniu tem pamiętać należy o umiejętnem zachowaniu równowagi i harmonji między pracą indywidualną i zbiorową uczniów pod kierunkiem nauczyciela, z uwzględnieniem zasady aktywności w jednym i drugim wypadku. Trafne rozwiązanie tego problemu równowagi między pracą indywidualną i zbiorową znajdujemy w zaleconych przez Ferrière'a zasadach i środkach postępowania, uwzględniających wartości tkwiące we współczesnych koncepcjach pedagogicznych, zwłaszcza w metodzie Winnetkowskiej, metodzie projektów, w systemie daltońskim i w metodzie ośrodków zainteresowań. Oto główne zasady i środki, zmierzające do realizacji szkoły aktywnej:

1. Praca indywidualna standaryzowana,

w zakres której wchodzi „przedmioty techniczne”, jak rachunki, język i t. d. Można się tu posługiwać książkami stopniowanymi *Washburne'a*, a zwłaszcza wzorami pracy p. *A. Dechamps*. Praca ta winna pozostawać w związku ze zorganizowaną pracą zbiorową, dostosowaną zawsze do potrzeb i zdolności każdej jednostki.

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

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

4. Wreszcie — wolna praca zbiorowa, kiedy dzieci pozostawione samym sobie podejmą wspólne decyzje. Na tem polega metoda projektów *Dawey'a* i *E. Collings'a*. Utrzymanie porządku w szkole, samorząd, roboty ręczne, wycieczki, przygotowywanie sztuk teatralnych, kolejno co tydzień przez inny oddział dla ogółu kolegów, wieczorki dla rodziców, wystawy, loterje — oto dzieło samorządnej aktywności, zrodzonej pod wpływem środowiska uczniów¹⁾.

VIII

SYSTEM DALTOŃSKI A REFORMA SZKOŁY POLSKIEJ.

W analizie systemu daltońskiego stwierdziliśmy, że zawiera on wiele dodatnich pierwiastków, zarówno pod względem wychowawczym, jak i dydaktycznym. Stosując daltońską metodę laboratoryjną w sposób umiejętny, można z niej wy-

¹⁾ *A. Ferrière*. La liberté de l'enfant à l'école active. Bruxelles 1928.

dobyć niezmiernie korzyści dla rozwoju dziecka, co wykazały dotychczasowe próby w Stanach Zjednoczonych, w Anglii i w innych krajach. Także i doświadczenie praktyczne w zastosowaniu tej metody na naszym gruncie, jakkolwiek w skromnym dotąd zakresie, daje dodatnie rezultaty. Nasuwa się z kolei zagadnienie, czy wprowadzenie systemu daltońskiego na szerszą skalę byłoby w naszych warunkach korzystne dla rozwoju szkoły, czy metoda ta odpowiada psychice dziecka polskiego.

Niezawodnie dzieci angielskie i amerykańskie odznaczają się naogół, nawet już na poziomie szkoły powszechnej, większą systematycznością w pracy, aniżeli nasze, zapewne jest tam też wyrobione silniejsze poczucie obowiązkowości i odpowiedzialności. P. Helena Parkhurst mówi, że już dziecko 8 czy 10-letniemu można powierzyć samodzielne wykonywanie prac szkolnych i że można mu zaufać, iż zrobi to, jak potrafi najlepiej. Zapewne i u nas znajdują się takie jednostki, ale w stosunku do ogółu naszych uczniów potrzebna jest jeszcze bezpośrednia i stała kontrola, potrzebny ciągły wpływ nauczyciela, zmierzający do przyzwyczajania dzieci do ścisłości i dokładności w pracy szkolnej. Zbyt daleko posunięta swoboda, np. w wyborze przedmiotu, którymby się uczeń chciał zająć w danym dniu, możeby się jeszcze okazała w naszych warunkach przedwczesną. Trzeba najpierw wytworzyć wysoką kulturę pracy, obudzić odpowiednie zainteresowania techniczne, naukowe, artystyczne, społeczne, obudzić wewnętrzną potrzebę pracy i zrozumienie, że umiłowana praca jest niewyczerpanym źródłem dobra, istotnym szczęściem i przeznaczeniem człowieka. Kultura taka i takie ustosunkowanie się do pracy musi się wytworzyć przede wszystkim w społeczeństwie dorosłych, aby w tej atmosferze mogła się rozwinąć i dojrzeć w szkole.

Wprowadzenie do naszych szkół systemu daltońskiego w jego „czystej postaci” t. j. aby cała nauka polegała wyłącznie, czy nawet w większej mierze, na pracy indywidualnej uczniów, nie dałoby w obecnych warunkach zadowalających wyników. Natomiast częściowe zastosowanie tej metody w zakresie niektórych przedmiotów wpłynęłoby niezawodnie dodatnio na ogólny rozwój młodzieży. W szczególności pożąda-

neby było wypróbowanie jej w naukach przyrodniczych, w geografii i matematyce.

W przedmiotach humanistycznych, w języku polskim, historii, w nauce religii przewagę mieć winna praca wspólna ze względu na bezpośredni wpływ nauczyciela na uczucia i wolę dziecka, na wyrabianie jego charakteru. Praca zaś indywidualna powinna mieć częściowe zastosowanie i uzupełniać naukę zbiorową.

Celem wprowadzenia odpowiednio zmodyfikowanego systemu daltońskiego do naszych szkół należy stworzyć odpowiednie warunki. Pierwszym krokiem, jaki tu będzie konieczny, to teoretyczne przygotowanie nauczycielstwa. Nauczyciel musi się zaznajomić z nowoczesną literaturą pedagogiczną i w ten sposób przygotować się do rzeczowej dyskusji. Skoro nauczycielstwo danego środowiska pozna zagadnienie, należy urządzić szereg konferencji dyskusyjnych na podstawie dobrze opracowanych referatów.

Władze szkolne zachęcą z kolei wybitniejsze wśród nauczycielstwa jednostki do podjęcia prób — chociażby na początek w zakresie jednego czy dwu przedmiotów, np. w klasie I-szej, w zakresie pisania i czytania, podobnie jak w szkole im. Konopnickiej w Krakowie, a w oddziałach wyższych, od IV-go począwszy, w zakresie nauki rzeczy ojczystych, nauk przyrodniczych, geografii i t. d. W nauce języka polskiego (literatury) należy zaprowadzić czytanie utworów w całości, wspólne i indywidualne.

Z chwilą powstania takich oddziałów doświadczalnych na terenie danego powiatu, nauczycielstwo zaznajamia się praktycznie z nową metodą pracy szkolnej drogą hospitowania i dyskusji, opartej na obserwacji życia w szkole. Najbardziej interesujące będą niezawodnie początkowe fazy podjętych prób i doświadczeń, a więc pierwsze miesiące nauki według systemu daltońskiego. Nauczycielstwo będzie miało sposobność poznania trudności, z jakimi łamać się trzeba, będzie śledziło rozwój metody, proces tworzenia się nowego życia w szkole. Są to właśnie momenty najciekawsze i najbardziej pouczające, a nie — jak to często bywa jeszcze i dzisiaj — że nauczycielstwo zjeżdża się na konferencję, by zobaczyć lekcję przygotowaną w najdrobniejszych

szczegółach, która czyni wrażenie widowiska popisowego. Oczywiście na tego rodzaju konferencje i „lekcje wzorowe” szkoda czasu i zachodów.

W środowiskach, gdzie się znajduje odpowiedni zespół jednostek, pożądanoby było utworzenie stałej „Komisji programowej”, któraby zając się mogła opracowaniem programu w formie zagadnień na cały rok z uwzględnieniem danego środowiska pod względem geograficzno-przyrodniczym, historycznym, etnograficznym, gospodarczym, technicznym i t. d. Program ten powinien być tak ułożony, aby możliwe były w nim zmiany i przesunięcia, wynikające z życia rozwijającego się w przyrodzie i w społeczeństwie — słowem, program ten winien mieć charakter dynamiczny i elastyczny.

Ułożenie programów według systemu daltońskiego nie jest rzeczą łatwą, gdyż — jak już wspomniałem — potrzebna jest gruntowna znajomość przedmiotu i odnośnej literatury, a nadto zdolności pedagogiczne. To też w szkole daltońskiej pracować muszą nauczyciele-specjaliści. Stąd wynika konieczność reorganizacji studjów nauczycieli szkół powszechnych, konieczność zupełnej reformy dotychczasowego kształcenia nauczycieli w seminarjach. Nowe instytuty nauczycielskie o charakterze akademickim, posiadające prawa wyższych szkół zawodowych, muszą stanąć na tym poziomie, aby w nich była możliwość specjalizacji w obranej przez ucznia grupie przedmiotów. Główny program tych instytutów stanowić powinny przedmioty pedagogiczne (psychologia pedagogiczna, pedagogika ogólna, dydaktyka, praktyka pedagogiczna, dzieje wychowania, higjena szkolna), socjologia i wstęp do filozofii, przedmioty techniczno-artystyczne (rysunek, roboty ręczne, śpiew, ćwiczenia gimnastyczne), tudzież dwa przedmioty (jeden główny i drugi dodatkowy) specjalnie obrane. W takich Instytutach Pedagogicznych, conajmniej dwuletnich, do których wstępuje młodzież po uzyskaniu świadectwa dojrzałości w szkole średniej, można będzie przygotować specjalistów, nauczycieli zdolnych do tworzenia nowej szkoły.

Obecnie brak u nas jeszcze potrzebnej ilości takich Instytutów, ale początek już zrobiony. Istnieją dla abiturjentów gimnazjalnych dwuletnie pedagogja

w Warszawie, Krakowie i Lublinie, założone przez Ministerstwo Oświecenia we wrześniu 1928 roku. Zanim zorganizowana zostanie większa liczba pedagogów, należy już i w dzisiejszych warunkach tworzyć szkoły doświadczalne. W każdym bowiem powiecie znajdują się niezawodnie wybitniejsze jednostki wśród nauczycielstwa, zdolne do podjęcia nowych prób i prowadzenia nauki w duchu współczesnej pedagogiki. Ogół zaś nauczycieli musi się drogą samokształcenia i przy pomocy zdolniejszych kolegów przygotować do stosowania nowych metod w praktyce szkolnej.

Uznając, że próby w stosowaniu nowych metod, np. systemu daltońskiego, metody Decroly'ego i t. d. są nader korzystne dla rozwoju szkoły, należy zwrócić uwagę jeszcze na jeden bardzo ważny czynnik, od którego w dużej mierze zależy powodzenie owych prób i doświadczeń. Czynnikiem tym są inspektorowie szkolni i wizytatorowie. Realizacja nowego wychowania będzie możliwa, jeśli inspektorzy szkolni okazywać będą odpowiednie zainteresowanie się współczesnym ruchem pedagogicznym, jeśli zdobędą głębsze przygotowanie i orjentowanie się w dziedzinie nowych prądów dydaktycznych. Od tego bowiem zależy współpraca inspektora, jego pomoc fachowa na terenie szkoły doświadczalnej. O ile jeszcze istnieje tu i ówdzie inspektor nieobeznany z dzisiejszymi dążeniami w świecie pedagogicznym, może on tam być czynnikiem hamującym rozwój nowej szkoły. Dlatego też pożądane są perjodyczne konferencje inspektorów szk o l n y c h, conajmniej dwutygodniowe, organizowane przez Ministerstwo Oświecenia w okresie co dwa lub trzy lata. Przedmiotem tych konferencji byłyby oczywiście referaty i dyskusje na temat nowych prądów w wychowaniu i nauczaniu, sprawozdania z poczynionych zagranicą i w Polsce doświadczeń w szkołach nowego typu, omówienie wybitniejszych dzieł fachowych, jakie się ukazały w ostatnich czasach w związku z urządzeniem wystawy książek pedagogicznych i t. p. Inspektorzy, niezawodnie mający żywe zainteresowania w dziedzinie współczesnych prądów pedagogicznych, staną się rzeczywistymi kierownikami nauczycieli zarówno w ich dążeniu do tworzenia nowej szkoły, jak i w ich pracy samokształceniowej.

Podobnie jak inne współczesne prądy i idee w dziedzinie pedagogiki, tak i system daltoński, umiejętnie stosowany, ma za ostateczny cel wychowanie nowego człowieka, zdolnego do tworzenia coraz doskonalszej i bogatszej kultury. System daltoński, podobnie jak i inne nowoczesne formy wychowania, które nazwałem „Szkołą Twórczą”, buduje swe zasady i metody na energjach, tkwiących w duszy dziecka. Zwolennicy systemu daltońskiego przyjmują fakt, stwierdzony przez współczesną psychologię, że energie te mogą się ujawnić samorzutnie, że dziecko zdolne jest do samodzielnego rozwoju swych sił duchowych, o ile znajdzie odpowiednie warunki. Otóż stworzenie takich warunków sprzyjających, w którychby dziecko miało zapewnioną możliwość rozwoju i doskonalenia swych sił fizycznych i duchowych, jest najważniejszym zagadnieniem dzisiejszej pedagogiki, jest głównym dążeniem wszystkich wychowawców nowoczesnych.

Psychologia współczesna, zwłaszcza psychologia strukturalna stwierdza, że proces rozwojowy dziecka ma charakter twórczy. Dziecko rozwijające się zdolne jest do tworzenia coraz bogatszych struktur psychicznych i coraz bardziej harmonijnych. Szkoła nowoczesna umożliwia ten proces rozwojowy. Skoro usiłowania te osiągną pożądaną skuteczną, wtedy szkoła spełni swe zadanie i umożliwi osiągnięcie ideału pedagogicznego, tak genialnie wypowiedzianego przez naszych myślicieli — przez *Trentowskiego* i *Hoene-Wrońskiego*. Szkoła twórcza wychowa „bóstwo człowiecze *in actu*”, uzdolni człowieka „do stwarzania się własnego”, do ciągłego doskonalenia się duchowego. Szkoła twórcza ma na celu wychować nową ludzkość, zdolną do pokojowej pracy produktywnej i twórczej, zdolną do stworzenia jednej wielkiej rodziny, pracującej dla wspólnego dobra, a zarazem dla podniesienia skali życia każdej jednostki i zapewnienia jej warunków produkowania i tworzenia dóbr materialnych i duchowych, tudzież do korzystania z wartości kulturalnych, zdobytych pracą licznych pokoleń.

I. KARTA UCZNIĄ.

Nazwisko	Szkoła		Data rozpoczęcia				
Adres	Wiek	Nr tematu	Data ukończenia	Ilość tygodni	Ilość dni	Ilość dni nieobecny	
	Klasa	Nr zagadn.					
4-ty tydzień							
3-ci tydzień							
2-gi tydzień							
1-szy tydzień		*	**		**		
Przedmioty	<i>Geografia</i>	<i>Historja</i>	<i>Jęz. polski</i>	<i>Matematyka</i>	<i>Przyroda</i>	<i>Rysunki</i>	<i>Język obcy</i>
Podpis nauczyciela							

* pierwszego dnia

** drugiego dnia.

II. Tabela nauczyciela-specjalisty.

Przedmiot;	Klasa; (Grupa)	Temat;	Podpis nauczyciela																	
Nazwiska uczniów	Tydzień I.					Tydzień II					Tydzień III					Tydzień IV.				
	D n i					D n i					D n i					D n i				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1.																				
2.																				
3.																				
4.																				
5.																				
6.																				
7.																				
8.																				
9.																				
10.																				
11.																				
12.																				
13.																				
14.																				
15.																				
16.																				
17.																				
18.																				
19.																				
20 i t. d.																				

III. Tabela klasowa.

Klasa:	Temat:										Tydzień:									
Nazwiska uczniów	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1.																				
2.																				
3.																				
4.																				
5.																				
6.																				
7.																				
8.																				
9.																				
10.																				
11.																				
12.																				
13.																				
14.																				
15.																				
16.																				
17.																				
18.																				
19.																				
20. i t. d.																				

LITERATURA PRZEDMIOTU.

- H. Parkhurst.* Education on the Dalton-Plan. London 1926.
- A. J. Lynch.* Individual Work and the Dalton Plan. London 1926.
- Marie Steinhaus.* Helen Parkhursts Dalton-Plan und seine Verwendung in England. Langensalza 1925.
- M. Garde.* Le plan Dalton. (*Revue Pédagogique* Nr. 11 r. 1923).
- H. Parkhurst.* Die Universitätsschule der Kinder (*Das Werdende Zeitalter* Nr. 2 r. 1924).
- B. Ensor.* Neue Erziehung in Amerika (*Das Werdende Zeitalter* Nr. 5, 6 r. 1926).
- H. Parkhurst.* Wykształcenie według Planu Daltońskiego. Przekład *Z. Umińskiej* i *H. E. Kennedy.* Lwów—Warszawa 1928.
- M. Sokalowa.* Z najnowszych prób reformy nauczania. (*Szkoła Powszechna* Z. II. rok 1922).
- H. R.* System Daltoński. (*Ruch Pedagogiczny* Nr. 9—10 r. 1924).
- H. K.* System Daltoński w szkołach elementarnych. (*Ruch Ped.* Nr. 8 r. 1926).
- Dr. J. Młodowska.* System Daltoński. (*Ruch Ped.* Nr. 9 r. 1926).
- Zastosowanie systemu daltońskiego w szkole polskiej. (*Szkoła Powsz.* Nr. 3 r. 1927).
- System Daltoński w szkole polskiej. Sprawozdanie z rocznej pracy systemem daltońskim w państw. seminarjum naucz. ż. w Chełmie lubelskim. Chełm 1928.
- Samodzielna praca w szkole powszechnej. (*Praca Szkolna* Nr. 4 r. 1928).
- H. Rowid.* System Daltoński w szkole powszechnej. (*Ruch Ped.* Nr. 2—10 r. 1927).
- St. Niemcówna.* Geografia w daltońskim systemie pracy szkolnej. (*Ruch Ped.* Nr. 9 r. 1928).
- D. Gayówna.* „Dalton Plan“ na wyższym kursie nauczycielskim. (*Muzeum* Nr. 3 r. 1928).
- Wychowanie Nowoczesne* Nr. 7—10 r. 1928 — Zeszyt poświęcony brytyjsko-polskim konferencjom pedagogicznym w sierpniu 1928.
- Dr. Rudolf Taubenzlag.* System Daltoński. Warszawa 1929. Odbitka z *Ruchu Ped.* (Nr. 2—4 r. 1929).

St. Wiącek. Laboratoryjny plan Daltoński w najmłodszych klasach szkoły powszechnej. (*Praca Szkolna* Nr. 4 r. 1929).

M. Librachowa. Uwagi na temat planu Daltońskiego. (*Praca Szkolna* Nr. 4 r. 1929).

Dr. Anna Minkowska. Nauczanie historii systemem daltońskim. (*Przeegląd Pedagogiczny* Nr. 13—16 rok 1929).

Stefan Drzewiecki. Niebezpieczeństwa Dalton-Planu. (*Ogniwo*, Nr. 2 r. 1929).

Dr. Franciszek Skibiński. Próba nowej metody nauczania historii, wysnuta z rozmyślań nad systemem Daltońskim. (*Ogniwo*, Nr. 3 r. 1929).

Jan Trzcieniecki. System daltoński w Liceum Krzemienieckim. (*Muzeum*, Nr. 1, r. 1929).

Dr. M. Ziemnowicz. Problemy wychowania współczesnego. Wyd. II. Warszawa 1929.

Bohdan Nawroczyński. Swoboda i przymus w wychowaniu. Siedem rozpraw pedagogicznych (VII. rozprawa System Daltoński). Warszawa 1929. Biblioteka dzieł pedagogicznych Nr. 18.

B. Suchodolski. Uwagi krytyczne o systemie daltońskim. (*Kwartalnik Pedagogiczny*, Z. 3 r. 1930).

N. Nekraszowa. Organizacja pracy indywidualnej i zbiorowej w szkole Lyncha w Londynie. (*Oświata i Wychowanie* Z. 10 r. 1931).

— Podstawy pracy w szkole p. M. Anderson. (*Oświata i Wychowanie* Z. 10 r. 1931).

Janina Obarska. Próby pracy indywidualnej i system wychowawczy w Medburn Girls School w Londynie. (*Oświata i Wychowanie* Z. 10 r. 1931).

T R E Ś Ć.

Przedmowa do wydania 3-go	5
I. Początki systemu daltońskiego i jego rozpowszechnienie	7
II. Zasady metody daltońskiej	11
III. Organizacja pracy i urządzenia szkoły daltońskiej	16
IV. Jak pracują uczniowie w szkole daltońskiej	23
V. Próby zastosowania metody daltońskiej w szkołach polskich	30
VI. Przykłady planów pracy w następujących oddziałach szkoły powszechnej	52
VII. Zalety i braki systemu daltońskiego	72
VIII. System daltoński a reforma szkoły polskiej	88
Tablice	94
Literatura przedmiotu	97

GEBETHNER I WOLFF

WARSZAWA – KRAKÓW – ŁÓDŹ
POZNAŃ – WILNO – ZAKOPANE

GŁOSY PRASY PEDAGOGICZNEJ O PRACACH PROF. H. ROWIDA.

NOWA ORGANIZACJA STUDJÓW NAUCZYCIELSKICH W POLSCE I ZA-
GRANICĄ.

MUZEUM (Z. I. r. 1932). Lwów.

„...Książka, omawiająca szeroko i wszechstronnie zagadnienie kształcenia nauczycieli, zasługuje w zupełności na rozważanie dokładne i winna wywołać obszerną dyskusję nad tem ważkiem zagadnieniem. Dla kultury narodowej problem kształcenia nauczycieli jest jednym z zagadnień zasadniczych, poza tem wrzyna się on głęboko w naszą strukturę społeczną i te momenty stanowi już winny dostateczną rację, by problem ten doczekał się wyczerpującego omówienia. Zadanie to spełnia książka omawiana całkowicie... jest ona w polskiej literaturze najpełniejszym obrazem omawianego problemu”.

Dr. Jan Hulewicz.

OSWIATA I WYCHOWANIE (Z. 10 r. 1931). Warszawa.

„Autor na tle szkicu o charakterze historycznym daje obraz tego, jak pod wpływem reformy wychowania i dążeń do stworzenia nowej, żywej szkoły wylania się i konieczność zorganizowania nowego typu instytucyj, przygotowujących nauczycieli... Autor osiągnął w pracy zamierzone cele i w obrazie jasnym przedstawił stan rozwoju nowych form kształcenia nauczycieli we współczesnej nam epoce...”

Dr. Jan Kuchta.

CHOWANNA (Z. III—IV r. 1931). Katowice.

„Książka H. Rowida daje pełne ujęcie problemu, zarówno w rozwoju historycznym, jak i na płaszczyźnie współczesności, obejmuje przegląd realizacji idei wyższego kształcenia nauczycieli u nas i w krajach, w tym względzie przodujących, wskazuje program studjów zasadniczych i formy kształcenia dalszego, zawiera pewne postulaty na przyszłość, wreszcie jest, w rozdziale końcowym, poradnikiem dla kandydatów do zawodu nauczycielskiego”.

Dr. Mirosław Sekreta.

WIEDZA I ŻYCIE (Nr. 11 r. 1931). Warszawa.

„Dotkliwą lukę wypełnia źródłowo opracowana książka Henryka Rowida, mająca na celu zaznajomić nauczycielstwo, jak również szerszy ogół społeczeństwa, z ważniejszymi zmianami, jakie zaszły w dziedzinie kształcenia nauczycieli szkół powszechnych, zarówno w kraju, jak i zagranicą...”

„Książka spełni niewątpliwie swe zadanie. Byłoby jednak rzeczą wskazaną, aby ostatni rozdział książki, poświęcony kwestji wyboru zawodu, został wydany w osobnej odblacie. Stałby się wtedy z pewnością dostępniejszy dla tych wszystkich, których interesuje przede wszystkim problem, w rozdziale tym omówiony”.

Z. Z.

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY (Nr. 1 r. 1932). Warszawa.

„Poza bogatym materiałem informacyjnym, poza wyszczególnieniem podręczników i literatury z poszczególnych przedmiotów, wchodzących w zakres studjów nauczycielskich, w książce prof. Rowida znajdujemy zestawienie ważniejszych prac, dotyczących problemu kształcenia nauczycieli z polskiej literatury pedagogicznej”.

„Szerokie sfery nauczycielskie i wszyscy ci, którzy żywo interesują się szkołą polską, a zwłaszcza rozwojem szkolnictwa powszechnego, napewno powitają z radością nową książkę prof. Rowida tem bardziej, że brak tego rodzaju publikacji dawał się odczuwać w naszej literaturze pedagogicznej”.

St. Ubysz.

PEDAGOGJUM (Nr. 4 r. 1932). Kraków.

„Naczelna teza jest oczywista: Trzeba zmienić system. Trzeba wykształcenie zawodowe nauczyciela szkoły powszechnej podnieść na wyższy poziom. Po tej linii idą rozważania D-ra Rowida i ustawowa reforma tej sprawy w Polsce. Jakkolwiek nie idzie ona w zupełności po linii marzeń autora „Nowej organizacji”, jednak przesłanki jej są niewątpliwie te same. Dlatego książka jest aktualna i ciekawa. A jako pełny, sumiennie opracowany obraz dążeń w dziedzinie kształcenia nauczycieli szkół powszechnych, zasługuje na pełne uznanie i pożnanie”.

P. Z. Dąbrowski.

ŻYCIE SZKOLNE (Z. 7—8 r. 1932). Włocławek.

„Nowa książka Rowida, która ukazała się w połowie r. 1931, nabiera dzisiaj specjalnej aktualności ze względu na reformę ustroju szkolnego, która obejmie też system kształcenia nauczycieli... Książka jest ważnym przyczynkiem w tej pracy nad nowym jutrem, nad zwycięstwem prawdziwej, uzdrawiającej demokracji — właśnie przez swoje zdecydowane, jasne stanowisko. Jest więc w tem dodatniem znaczeniu dzisiaj bardzo aktualna, a zarazem stanowi pierwszy w Polsce syntetyczny informator, dotyczący nowych dróg kształcenia nauczycieli. To też życzyć wypada, aby znalazła się w rękach jak największej liczby nauczycieli”.

Dr. Zdzisław Kaczmarek.

PRZYJACIEL SZKOŁY (Nr. 12 r. 1932). Poznań.

„Kto chce zrozumieć i krytycznie patrzeć na reformę bieżącą, ten winien zorjentować się w materiale, zebrany przez H. Rowida. Książka ogromnie na czasie, ochroni niejednego przed odurzeniem, pobudzi do refleksji i głębszego patrzenia na zawód pedagoga w czasach coraz trudniejszych i o coraz wyższych wymogach”.

Jan Brzoza.

POUR L'ERE NOUVELLE (Mars 1932). Paris.

„Nous nous trouvons à une époque où la question de la formation des instituteurs présente un intérêt tout spécial... Aussi, l'excellent livre de M. Rowid, pédagogue polonais très connu, contenant une revue des méthodes de formation des instituteurs en Pologne et en d'autres pays, arrive-t-il au bon moment...”

„Le dernier chapitre du livre de M. Rowid est particulièrement intéressant, car l'auteur y donne des conseils d'orientation professionnelle aux candidats à l'enseignement et parle des particularités d'esprit et de caractère nécessaires pour embrasser cette carrière aussi belle que difficile”.

M. Sokal.

BULLETIN DU BUREAU INTERNATIONAL D'EDUCATION (Nr. 4, Octobre 1931). Genève.

„L'auteur expose de façon très judicieuse ce que devrait être une formation du corps enseignant basée sur les idées de démocratie, de coopération, de solidarité, de travail créateur et productif, qui pénètrent la vie sociale contemporaine. Il esquisse le rôle, dans la formation des maîtres en vue des relations internationales, que devra jouer le Bureau International d'Education. Il décrit avec une grande élévation la part du maître dans l'établissement de la paix et dans l'instauration de la véritable solidarité”.

„Ayant beaucoup voyagé, il renseigne le lecteur avec exactitude sur la formation actuelle des maîtres dans plusieurs pays européens outre la Pologne. Il propose la création dans son pays d'Instituts pédagogiques ayant un cycle d'études de 3 ans, dont il trace le programme détaillé, et d'un Institut supérieur pédagogique. Nous souhaitons que ce livre magistral soit rendu accessible, par de bonnes traductions, aux éducateurs des pays de l'Europe occidentale”.

BIULLETIN OF THE INT. BUREAU OF EDUCATION (Nr. 1, January 1932). Genève.

„In this book, the author, an advocator of a university training for elementary school teachers, traces the development of the professional training of teachers in various countries and throughout history, considering it from the moral, social, cultural and economic level of the successive epochs. The most important part of the volume examines the training of teachers from the standpoint of the contemporary reconstruction of society and of present — day philosophies and politics. Mr. Rowid sketches the part that

should be played by an Int. Bureau of Education in informing teachers concerning international relations".

PSYCHOLOGJA PEDAGOGICZNA. Wyd. II-gie.

Psychologia Pedagogiczna zajmuje się analizą życia duchowego ucznia, rozpatruje zagadnienia związane z psychologią, nauczyciela-wychowawcy i psychologią klasy jako grupy społecznej. Psychologia pedagogiczna jako podstawa pracy wychowawczej w szkole twórczej, odda usługi nie tylko kształcącej się młodzieży, ale także i nauczycielstwu w jego praktyce szkolnej, tudzież w dalszem kształceniu się zawodowem.

Ministerstwo W. R. i O. P. zatwierdziło „Psychologję Pedagogiczną” do użytku szkolnego jako książkę pomocniczą dla uczniów zakładów kształcenia nauczycieli. (Rozp. z dnia 26 czerwca 1930 r. Nr. II—2797. *Dziennik Urzędowy Ministerstwa W. R. i O. P.*).

PRZEGLĄD FILOZOFICZNY. Z. III, r. 1929.

„...Książka Rowida jest cennym nabytkiem w zakresie literatury psychologicznej, a specjalnie psycho-pedagogicznej. W języku polskim istnieje już szereg oryginalnych podręczników z zakresu psychologii ogólnej, natomiast w zakresie psychologii pedagogicznej pojawiły się już wprawdzie liczne monografie, nie było jednak dotychczas książki, która usiłowałaby objąć w sobie całość terenu i wyczerpać wszystkie najważniejsze zagadnienia. Tę lukę wypełnia właśnie swym podręcznikiem Rowid. Potrzeba takiego podręcznika tem więcej dawała się odczuwać, gdy wprowadzono psychologję pedagogiczną, jako część konieczną egzaminu na nauczycieli szkół średnich. Do użytku tych kandydatów podręcznik ten będzie się dobrze nadawał”.

Stefan Baley.

OGNIWO. Nr. 4, r. 1929.

„Materiał nagromadzony w książce jest niezmiernie bogaty, można powiedzieć, że faktycznie obejmuje całokształt zagadnień psychopedagogicznych, podany jest w formie obiektywnej, z przytoczeniem różnych poglądów na daną kwestję. Teoretyczne dociekania pozostawione są raczej samemu czytelnikowi... Autor uwzględnił wyniki najnowszych badań na polu pedagogiki, starając się równocześnie dać wyraz współczesnym kierunkom psychologii”.

„Książka Rowida, jak wszystkie większe prace tegoż autora, ma dwie niespożyte zalety. Po pierwsze umiłowanie dziecka, które z każdego niemal zdania przemawia do czytelnika głębokim odczuciem i zrozumieniem młodego życia. W rozważaniach autora czuć, że mówi o dziecku żywym, a nie o jego abstrakcyjnych cechach. Druga zaleta książki wnika już w samą konstrukcję polskiej myśli pedagogicznej. Autor nawiązuje bowiem swoje wnioski do tradycji myśli pedagogicznej naszych myślicieli, umiejętnie wydobywając z nich to, co stanowi niespożytą wartość i podstawy ciągłości teoretycznej myśli. W rozważaniach autora przesuwają się koncepcje Komisji Edukacji Narodowej, Estkowskiego, Hoene-Wronskiego, Trentowskiego, Dawida.

Jest to niezmiernie ważny moment w tworzeniu się naszego własnego systemu wychowania, a niestety tak mało dotychczas uwzględniany w naszym piśmiennictwie".

M. Odrzywolski.

NASZ GŁOS (Poznań).

„Dzieło Rowida zapoznaje czytelnika wszechstronnie z pojęciem psychologii pedagogicznej i jej zadaniami, daje rys historyczny jej rozwoju, wprowadza w naukową metodologię badań dziecka, ujmuje i uwytadnia wyraziście aparat psychiczny w jego różnorodnej złożoności i wzajemnym ustosunkowaniu się składowych procesów, w jego skomplikowanej a jednak harmonijnej dynamice funkcjonalnej i rozwojowej, wyjaśnia wszelkie zjawiska, potrzebne do zrozumienia subtelnej duszy dziecięcej, wysuwa wreszcie bogato po całej książce rozrzucone rady, wskazania i wnioski praktyczne natury wychowawczej. Wszystko to ugrupowane przejrzyste i ze ścisłością, objęte wykładem prostym, jasnym i ujmującym. Do tych zalet formalnych dochodzą wewnętrzne wartości wykładu, zasadzające się na tem, że autor nie podaje gotowych formuł i uogólnień — co było cechą starych podręczników — ale stawia czytelnika wobec zjawisk i zagadnień, wymagających czynnego ustosunkowania się studjującego do przedmiotu, w celu przyswojenia sobie w ten sposób zrozumiałej i zdobytej wiedzy”.

ZYCIE SZKOLNE. (Włocławek).

„Dzieło to jest pisane w duchu szkoły pracy, szkoły twórczej. Nie trzeba chyba zaznaczać, jakie to ma olbrzymie znaczenie dla przyszłego nauczyciela. Przy końcu każdego rozdziału autor stawia kilka zagadnień do samodzielnego rozwiązania — i to właśnie stanowi ową niezaprzeczoną wielką wartość dzieła, jako podręcznika — zagadnienia te bowiem dostarczają poważnego materiału myślowego i zmuszają studjującego do obserwowania dzieci, wnikania w siebie, przypominania swego dzieciństwa, oraz do wczytywania się w dzieła treści pedagogicznej i psychologicznej... Zagadnienia wychowawcze, ujęte w ścisłym związku z psychologią dziecka — to cecha charakterystyczna i najbardziej dodatnia tej książki... Poza wartością podręcznika książka ta ma wartość dzieła, które powinno się znaleźć w bibliotece każdego nauczyciela”.

BULLETIN DU BUREAU INTERNATIONAL d'EDUCATION. Nr. 4, 1930, Genève).

„Exposé clair, simple et attrayant, de la psychologie pédagogique et de ses devoirs. L'ouvrage, écrit dans l'esprit de l'école créatrice et inspiré surtout de la psychologie structurale, donne des conseils et des renseignements pratiques. M. Rowid n'offre ni formules, ni définitions, mais place le lecteur en face de phénomènes et de problèmes qui exigent de lui un travail actif et raisonné, une bonne observation des enfants et de soi-même”.

POUR L'ERE NOUVELLE. (Avril 1930).

„...L'auteur de „l'École créatrice" étudie et discute les problèmes de la psycho-pédagogie conformément aux exigences modernes. Il présente son sujet avec une grande aisance, dépourvue de tout caractère pédant ou dogmatique. Évitant les formules et les définitions rigides, faciles à mémoriser mécaniquement, il s'efforce surtout d'éveiller l'intérêt de ses lecteurs et les incite à un travail indépendant et créateur...

Le livre de M. Rowid présente une valeur égale pour ceux qui étudient la psychologie pédagogique sous la direction de professeurs spécialistes, que pour les autodidactes dans ce domaine".

SYSTEM DALTOŃSKI. Wyd. II-gie.

SZKOŁA POWSZECHNA. Z. II, r. 1928.

„Autor daje rzut oka na genezę i rozpowszechnienie systemu daltońskiego, zapoznaje z jego zasadami, kreśli krótki obraz organizacji pracy i urzędzenia szkoły daltońskiej, oraz przedstawia jak pracują uczniowie, w szkole daltońskiej... Wkońcu, po rozpatrzeniu zalet i braków systemu daltońskiego, zastanawia się autor nad pytaniem, w jaki sposób system ten powinien być stosowany w polskiej szkole powszechnej, ażeby dał dodatnie wyniki. Książka stanowi użyteczne źródło informacji o interesującej próbie pedagogicznej i zachęca do zastosowania jej na terenie nowej szkoły powszechnej z odpowiednim uwzględnieniem swoistych warunków, w jakich ta szkoła pracuje".

BULLETIN DU BUREAU INTERNATIONAL D'EDUCATION. Nr. 4, 1930.

„Dans cet excellent volume M. Rowid rapelle l'origine et le développement du Plan Dalton, expose les principes de la méthode et l'organisation du travail, et démontre ses valeurs et ses défauts. On y voit le système appliqué en Pologne et adapté aux besoins nationaux".

SZKOŁA TWÓRCZA. Wyd. III-cie.

Prof. D-ra H. Rowida, redaktora „*Ruchu Pedagogicznego*".

Szkoła Twórcza, służy jako podręcznik celem przygotowania się do egzaminów nauczycielskich — ułatwia zdobycie podstaw teoretycznych nowego wychowania — kreśli obraz tworzącej się dziś nowej szkoły zagranicą i w Polsce — podaje wskazówki realizacji w praktyce.

Ministerstwo W. R. i O. P. zarządzeniem z dnia 21 czerwca 1929 r. Nr. II—7575 (*Dziennik Urzędowy* Min. W. R. i O. P. Nr. 9 z 17 sierpnia 1929), zatwierdziło Szkołę Twórczą jako podręcznik dla uczniów Seminarjów i Kursów Nauczycielskich. Zalecona też jako książka dla prelegentów i słuchaczy na kursach wakacyjnych dla kwalifikowanego nauczycielstwa.

(Ministerstwo W. R. i O. P. Kursy Wakacyjne. Przykłady programów. Warszawa, 1928).

Podajemy w wyjątkach niektóre oceny „Szkoły Twórczej” w prasie pedagogicznej:

ZRĄB. (Warszawa). Tom 11, r. 1932 — III.

„...Znaczenie dzieła, stanowiące jego wartość istotną, polega jednak nie tyle na cennem i dokładnem opracowaniu materiału informacyjnego, ile na mocnem podkreśleniu w całej treści książki podstaw ideowych szkoły twórczej, a przede wszystkim faktu, że stanowi ona odbicie przemian społecznych, dokonywających się na całym świecie...

Kto chce uniknąć chaotycznych i niedokładnych pojęć o nowoczesnych prądach wychowawczych, powinien zaznajomić się z książką *prof. Rowida*. Z tego względu polecenia godne byłoby zapoznanie się ze *Szkołą Twórczą* — nie mówiąc już o świecie pedagogicznym, którego zresztą zachęcać nie trzeba — przede wszystkim szerokich mas rodzicielskich, tających w sobie często nieufność i niezrozumienie wszystkiego, co trąci w szkole nowością”.

M. K. W.

SZKOŁA POWSZECHNA. Z. III, r. 1927. (Warszawa).

„Książka D-ra H. Rowida o całe niebo przewyższa wszystko, co u nas na ten temat napisano. Śmiało można powiedzieć, że jest to pierwsza książka, z której czytelnik polski, nie znający języków obcych, może się dowiedzieć, na czym polega zagadnienie, występujące pod nazwą „Szkoła Pracy”, jak ono się rozwija w dziejach wychowania, jakie są współczesne poglądy na tę sprawę, jaki jest jej związek z socjologią, filozofią oraz psychologią pedagogiczną, wreszcie w jaki sposób idea pracy wychowującej realizowała się dotychczas w praktyce pedagogicznej... Książkę Rowida należy powitać z tem większem uznaniem, iż jest ona naprawdę pierwszym tak dobrem opracowaniem tego aktualnego tematu w naszej literaturze”.

Prof. B. Nawroczyński.

OGNIWO. Nr. I, r. 1926. (Warszawa).

„Szkoła Twórcza stanowi tak cenny nabytek w polskiej literaturze pedagogicznej doby ostatniej, że należy jej poświęcić głębszą uwagę... W całości praca przedstawia się nadzwyczaj dodatnio: jest gruntownie przemyślana, dobrze ujęta i ożywiona duchem najlepszych dążeń reformatorskich w dziedzinie wychowania. Język żywy, barwny, potoczny i ładny, bardzo staranne wydanie książki podnoszą jej wartość i przyczynią się niewątpliwie do tego, że stanie się ona nieodłącznym przewodnikiem rzeszy nauczycieli szkół różnych typów i cennym nabytkiem dla bibliotek pedagogicznych”.

Wiz. Jan. Hellmann.

PRACA SZKOLNA. (Warszawa)

„Książka Rowida jest wyczerpującem studjum szkoły nowej, a raczej szkoły przyszłości, która obecnie we wszystkich niemal krajach jest w studjum tworzenia się... Praca ta porusza tyle ciekawych zagadnień, że stać się winna punktem wyjścia dla samodzielnych wysiłków tych nauczycieli, którzy pragną stać się współtwórcami nowej szkoły w Polsce”.

W. K.

POUR L'ERE NOUVELLE. Nr. 35, 1928. (Genève).

„Encore un ouvrage sur „l'École créatrice“. La Pologne peut traiter ce thème non pas seulement en théorie et sur la foi d'auteurs étrangers, mais en prenant pour base des expériences nationales. On sait que même sous le joug russe, elle vit fleurir chez elle des classes avec self-government, des coopératives scolaires, des classes actives etc. M. H. Rowid, directeur de la revue „Ruch Pedagogiczny" qui fait une large place à nos idées, présente ici à ses compatriotes un ouvrage de haute synthèse... Ses pages sur Hoene-Wronski, qu'une plume amie a bien voulu nous traduire, nous ont particulièrement intéressé. Décidément les années 1926 et 1927 auront été hereuses pour notre mouvement d'Éducation nouvelle: en Pologne, en Hollande, en Roumanie, en Espagne, au Chili, des ouvrages considérables sont en voie de répandre nos idées: graines ailées qui ne pourront manquer de trouver une terre féconde".

Ad. Ferrière.

DAS WERDENDE ZEITALTER. Nr. 3, 1927.

„Für die Bewegung der „Neuen Schule" in Polen bedeutet dieses Buch einen Markstein. Es fasst in klarer, objektiver Weise die bisherigen Bestrebungen zur Erneuerung der Erziehung zusammen und baut auf diesem konkreten Material Erwägungen über die Möglichkeiten der Realisierung theoretischer Ergebnisse auf. Der grosse Dichter Stefan Żeromski verkündet „den Anfang einer Welt der Arbeit". Die heutige Kultur verkündet das Evangelium der Arbeit, als die tiefste, unerschöpfliche Quelle aller materiellen und geistigen Güter des Einzelnen und der Gesamtheit... Eine wesentliche Aenderung der sozialen und kulturellen Struktur der Menschheit wird nur durch eine pädagogische Revolution kommen. Die neue Pädagogik muss deshalb eine dynamische, schaffende, soziale Pädagogik werden... Der Verfasser verlangt nach dem polnischen Philosophen Trentowski einen realistischen Idealismus, eine Weltanschauung also, die bei vollster Berücksichtigung der Lebensnotwendigkeiten, dem Geist die Führung und das Übergewicht über die Materie gewährt... Das Buch ist in der zeitgenössischen pädagogischen Literatur unter die besten zu zählen".

Dr. M. Friedländer.

L'EDUCATION. Nr. 4, 1927. (Paryż).

„Remarquable ouvrage dans lequel l'auteur expose les principes théoriques de l'école active et le mode de réalisation pratique dans les écoles nouvelles en Pologne. Esprit large et s'inspirant de culture foncièrement occidentale, M. H. Rowid veut réaliser l'école active d'après les exemples Dewey, Decroly, Ferrière, sans cependant oublier ce qu'exige de lui son esprit national polonais... Une nouvelle ère du travail libre, de la collaboration, de la coopération, de l'effort commun accompli par des citoyens libres ayant conscience de leur but commun. Pour sauver la civilisation, la société égoïste doit dorénavant se transformer en société collective. Ce changement s'opérera sans brutalité si les jeunes générations passent dans les écoles nouvelles ou règne dans une atmosphère de travail, de liberté et de

collaboration, l'amour de l'effort commun... Pour que l'école active soit réalisée, il faut préparer un nouveau type de maître initié de la pédagogie contemporaine, pédagogie dynamique. L'auteur esquisse enfin le portrait de l'instituteur qu'il voudrait voir dans les écoles polonaises".

Prof. E. Semil.

BULLETIN DU BUREAU INTERNATIONAL D'EDUCATION. Nr. 4, 1930. (Genève).

„Etude remarquable de l'école de l'avenir. L'auteur esquisse le développement historique de l'école active, expose les idées contemporaines et cherche une relation étroite entre „l'école créatrice" et la sociologie, la psychologie, la philosophie. Prenant comme base la philosophie polonaise, en particulier celle de Hoene-Wronski et de Trentowski, et citant l'Arbeitschule de Kerschensteiner et l'École active de Ferrière, il développe l'idée de l'école créatrice. L'idéal de l'école créatrice est de préparer des individus qui seront capables de perfectionner incessamment leur personnalité spirituelle et intellectuelle“.

BULLETIN OF THE INT. BUREAU OF EDUCATION. (Genève, Nr. 2, 1931).

„A remarkable study of the school of the future. After outlining the historical development of the „activity school" the author reviews the contemporary ideas and shows the relations existing between the creative school and sociology, psychology and philosophy. The ideal of the creative school is shown to be the preparation of men and women capable of continuously perfecting their spiritual and intellectual self“.



~~BIBLIOTEKA
Państwowego Liceum Pedagogicznego
w GLIWICACH~~

~~Nr.~~

NAKLAD GEBETHNERA I WOLFFA

COLVIN S. S. — BAGLEY W. C.

POSTĘPOWANIE CZŁOWIEKA

KURS WSTĘPNY PSYCHOLOGJI DLA NAUCZYCIELI

Przełożyła: IZA MOSZCZEŃSKA

Wyd. II. — Cena zł. 7.—

TREŚĆ.

Cz. I. Ogólne zasady postępowania. 1. Świadomość i postępowanie. 2. Postępowanie i nauka. 3. Postępowanie nieuczone. 4. Uwaga i postępowanie. 5. Postępowanie i uczucia. 6. Praktyczne znaczenie uczuciowego życia. Cz. II. Machinalne sposoby postępowania. 7. System nerwowy jako organ postępowania. 8. Odruchowe i instynktowne postępowanie. 9. Wartość instynktów ludzkich. 10. Jak można zmieniać postępowanie instynktowne. 11. Postępowanie naukowe i prawo tworzenia nawyków. Cz. III. Postępowanie świadome. 12. Czucie i postępowanie. 13. Percepcja i postępowanie. 14. Wyobraźnia i postępowanie. 15. Pamięć i postępowanie. 16. Kojarzenie i postępowanie. 17. Ekonomja w uczeniu. 18. Postępowanie i wyższe procesy umysłowe.

WYDAWNICTWA GEBETHNERA I WOLFFA

FOERSTER FR.

CHRYSTUS A ŻYCIE LUDZKIE

Przełożył Dr. JÓZEF MIRSKI

Cena zł. 10.—

HENDERSON H. C.

NOWE WYCHOWANIE

(What is to be educated)

Przełożyła IZA MOSZCZEŃSKA

TREŚĆ.

Przedmowa. Podstawy. Religja. Dogmat. Chleb. Ciało. Najwdzięczniejsze lata. Duch. Wychowanie cielesne. Ostrzenie narzędzia. Wiek przejściowy, Siła życiowa. Rok wędrówki. Co dalej? Żyj własnem życiem. Pytanie.

Cena zł. 10.—

KOMARNICKI L.

TEATR SZKOLNY

I. Ogólne założenia. II. Z praktyki teatru szkolnego. III. Z teorii teatru szkolnego. Z 12 ilustracjami i nutami.

Cena zł. 5.50

LITWIN A.

EGZAMIN PRAKTYCZNY

DLA NAUCZYCIELI SZKÓŁ POWSZECHNYCH

(Wyczerpujące dane dla przygotowujących się do egzaminu nauczycielskiego)

Cena zł. 2.50

WYDAWNICTWA GEBETHNERA I WOLFFA

K O T S T.

DZIEJE WYCHOWANIA

PODRĘCZNIK DLA SEMINARIÓW NAUCZYCIELSKICH

Wyd. III – Cena zł. 7.50

ŹRÓDŁA DO HISTORJI WYCHOWANIA (WYBÓR)

Cz. I

OD STAROŻYTNEJ GRECJI
DO KOŃCA W. XVII

62 ilustracje – Cena zł. 18.–

Cz. II

OD POCZĄTKU W. XVIII
DO POCZĄTKU W. XX

67 ilustracyj – Cena zł. 20.–

ZARZECKI L.

CHARAKTER I WYCHOWANIE

Wyd. II – Cena zł. 2.50

WYDAWNICTWA GEBETHNERA I WOLFFA

OSTROWSKI J.

ŻYWA SZKOŁA

Zarys organizacyjny i metodyczny przyszłej szkoły średniej

Treść: Część pierwsza. I. Cel wychowania. II. Narodowe cele wychowania. III. Szkoła encyklopedyczna. IV. Etyka a psychologia. Zaangażowanie w wychowanie. V. Środki wychowania. VI. Nowa szkoła. Część druga. I. Metody nauczania. Wymowa. Lektura. Życie społeczne a język ojczysty. Scena. Kinematograf. Biblioteka. Dzienniki. Rysunek. Gabinet fizyczny i chemiczny. Warsztaty — praca ręczna. Ogród, hodowla. Wycieczki. Muzeum. II. Metody wychowawcze. Styl. Prostota i wielkość. Jasność, czystość, ład, piękno. Sprawność. Hart. Modlitwa. Wyzyskanie czasu. Towarzystwo. Biblioteka. Gawędy. Zwyczaje. Nowicjaci. Stopnie. Oznaka. Złota księga. Kąt uczciwości. Kalendarz szkolny. Byli uczniowie. Rozrywki. Imieniny. Związki przyjaźni. Ankiety i „krzywe”. Dzienniki i Kroniki. 15 minut dziennie dla ducha. Kodeks rycerski. Tablica. Pismo. Organizacja młodzieży. Związki. Zakończenie.

—
ROWID H.

NOWA ORGANIZACJA STUDJÓW NAUCZYCIELSKICH W POLSCE I ZAGRANICĄ

INSTYTUTY PEDAGOGICZNE — AKADEMJE PEDAGOGICZNE — PEDAGOGIA

Cena zł. 8.50

—
WÓYCICKI K.

OBRAZ W NAUCZANIU JĘZYKA OJCZYSTEGO I LITERATURY

Cena zł. 2.90

ROZBIÓR LITERACKI W SZKOLE

PODRĘCZNIK DLA NAUCZYCIELI

Cena zł. 0.70

47.	<i>Mościcki H.</i> Promieniści. Wyd. 3	2.80
49.	<i>Sienkiewicz H.</i> Z puszczy Białowieskiej. Wyd. 4	0.70
50.	— <i>Niewola tatarska.</i> Urywki z kroniki szlacheckiej <i>Aleksego Zdanoborskiego.</i> Wyd. 6	0.80
51.	— <i>Pójdźmy za Nim.</i> Wyd. 5	0.75
52.	<i>Skarga P.</i> Kazania sejmowe. Wybór z objaśnieniami <i>Ign. Chrzastnowskiego</i>	0.90
53.	<i>Sienkiewicz H.</i> Za chlebem. Wyd. 8	1.—
54.	— Z pamiętnika poznańskiego nauczyciela. (Nowela). Wyd. 7	0.40
55.	— <i>Sielanka.</i> Legenda żeglarska. Wyd. 4	0.60
56.	<i>Siemiński L.</i> Portret króla Jana. Posłowie <i>Siewierscy.</i> Wyd. 2	0.30
57.	— <i>Wieczór u generała Kopcia.</i> Wiązanka konwalij. Wyd. 2	0.25
58.	<i>Sienkiewicz H.</i> Orso. Sachem. Wyd. 4	0.60
59.	<i>Prus B.</i> Przygoda <i>Stasia</i>	1.20
60.	<i>Smoleński W.</i> Przyczyny upadku państwa polskiego. Wyd. 2	0.20
61.	<i>Sewer.</i> <i>Łusia Burfak.</i> (Nowela na tle najprawdziwszych faktów osnuta). Wyd. 2	0.65
62.	<i>Sewer. (I. Maciejowski).</i> Wiosna. (Obrazki malowane w słońcu). Wyd. 2	0.50
63.	— <i>Dola.</i> (Nowela). Wyd. 2	0.40
65.	<i>Sieroszewski W.</i> Kulisi. Wyd. 2	0.60
66.	<i>Konopnicka M.</i> Mendel Gdański	0.70
67.	<i>Sieroszewski W.</i> Bokser. Wyd. 2	0.30
68.	<i>Kaczkowski Z.</i> Bitwa o chorążankę. Wyd. 2	0.25
69.	<i>Prus B.</i> Cienie. Z legend dawnego Egiptu. W górach. Wyd. 4	0.50
70.	<i>Konopnicka M.</i> Wojciech Zapała. Wyd. 4	0.45
71.	— W winiarskim forcie. Wyd. 6	0.35
72.	— <i>Urbanowa.</i> Wyd. 7	0.30
73.	<i>Sienkiewicz H.</i> Ta trzecia	1.40
74.	<i>Lenartowicz T.</i> Wybór poezyj. Wyd. 3	0.50
76.	<i>Kondratowicz L.</i> Janko Cmentarnik. (Gawęda ludowa) Wyd. 3	0.30
78.	<i>Hoffmanowa z Tańskich K.</i> Listy <i>Elżbiety Rzeczyckiej</i> do przyjaciółki swojej <i>Urszuli</i> za panowania <i>Augusta III</i> pisane. Wyd. 2	0.90
79.	<i>Sienkiewicz H.</i> Hania	2.50
80.	<i>Goetel F.</i> Ludzkość	0.70
81.	<i>Kraszewski J.</i> Żywot i przygody hrabi <i>Gozdzińskiego.</i> Pan <i>Starosta Kaniowski.</i> Wyd. 2	0.50
82.	— Jak się dawniej listy pisało. Wyd. 2	0.25
82.	— <i>Psiarek.</i> Opowiadanie. Wyd. 2	0.25
85.	<i>Goethe J.</i> <i>Faust.</i> Przekład <i>L. Wachholza</i>	2.80
86.	<i>Chodźko I.</i> Domek mojego dziadka. Śmierć mojego dziadka. Wyd. 3	0.35
87.	— <i>Boruny.</i> Wyd. 2	0.40
88.	<i>Górski K.</i> <i>Biblijman.</i> (Nowela). Wyd. 2	0.30
89.	<i>Lenartowicz T.</i> <i>Zachwycenie.</i> Wyd. 2	0.20
90.	<i>Korzeniewski J.</i> <i>Karpaccy górale.</i> Dramat w trzech aktach. Wyd. 4	0.50
91.	<i>Kondratowicz L.</i> <i>Ułaz.</i> (Sielanka bojowa z białopoleskich). Wyd. 3	0.80
92.	— <i>Kęs chleba.</i> (Gawęda z pól nadniemeńskich). Wyd. 2	0.35
93.	— <i>Urodzony Jan Dębóróg.</i> Dzieje jego rodu, głowy i serca, przez niego samego opowiadane. Wyd. 4	0.80
94.	— <i>Treżłowe.</i> Spowiedź pana <i>Korsaka.</i> Wyd. 2	0.45
95.	— <i>Wielki Czwartek.</i> (Obraz wioskowy). Wyd. 3	0.40
97.	<i>Weyssenhoff J.</i> <i>Pod piorunami</i>	0.50
98.	<i>Pol W.</i> <i>Pieśń o ziemi naszej.</i> Wyd. 4	0.80
99.	<i>Konopnicka M.</i> <i>Lalki moich dzieci.</i>	0.35
101.	<i>Chrzastnowski I.</i> <i>Za co powinniśmy kochać Pana Tadeusza.</i> Odczyt popularny, wygłoszony w Warszawie w Uniw. Ludowym Pol. Mścierzy Szkolnej w 1907 r. Wyd. 7	0.50
102.	<i>Krasicki I.</i> <i>Bajki i przypowieści.</i> Wybór. Wyd. 3	0.70
103.	<i>Tetmajer-Przerwa K.</i> <i>Wybór poezyj.</i> Wyd. 2	0.35

105.	<i>Niemcewicz Ursyn J.</i> Wybór poezyj. Wyd. 2	0.45
106.	<i>Morawski F.</i> Bajki. Wybór. Wyd. 2	0.35
107.	<i>Romanowski M.</i> Wybór poezyj. Wyd. 2	0.40
112.	<i>Schiller Fr.</i> Don Karlos. Przekład K. Itlakowiczówny	2.50
113.	<i>Morawski F.</i> Wizyta w sąsiedztwo. Listy poetyckie. Wyd. 2	0.25
115.	<i>Zieliński G.</i> Kirgiz. Powieść. Wyd. 2	0.30
116.	<i>Pol W.</i> Przygody młodości J Pana Benedykta Winnickiego. Wyd. 2	0.30
117.	<i>Orzeszkowa E.</i> Bracia. Wyd. 2	0.65
118.	— Światło w ruinach. Wyd. 2	0.30
119.	<i>Kubala L.</i> Szkice historyczne. Mieszczanin polski w XVII w. Wyd. 2	0.45
120.	— Oblężenie Lwowa w roku 1648. Wyd. 3	0.60
121.	— Bitwa pod Beresteczkiem. Wyd. 2	0.60
122.	— Oblężenie Zbaraża i pokój pod Zborowem. Wyd. 3	1.60
123.	<i>Szajnocha K.</i> Wnuka króla Jana III. Wyd. 2	0.40
124.	— Barbara Radziwiłłówna. Wyd. 2	0.65
125.	— Zdobywcze pluga polskiego. Brody krzyżackie. Wyd. 2	0.25
126.	— Zwycięstwo r. 1675 pod Lwowem. Wyd. 2	0.25
127.	<i>Mickiewicz A.</i> Ballady i romanse. Wyd. 3	0.50
128.	— Bajki i powiastki. Wyd. 2	0.30
129.	— Liryki. Wyd. 2	0.60
130.	<i>Słowacki J.</i> Ojciec zadźmionych. W Szwajcarii. Wyd. 8	0.40
131.	— Jan Bielecki. Mnich. Arab. Hugo. Wyd. 3	0.50
132.	— Mindowe. (Król łódzki). Obraz historyczny w 5 ak. Wyd. 2	0.60
133.	— Złota czaszka. Szczałek dramatu. Wyd. 2	0.45
134.	— Marja Stuart. Wyd. 2	0.60
135.	<i>Orzeszkowa E.</i> Daleko. Karjery. Wyd. 2	0.30
136.	— Śmierć domu. Wyd. 2	0.30
137.	— Dobra pani. Wyd. 6	0.75
138.	— Panna Róża. Wyd. 2	0.45
139.	<i>Prus B.</i> Sen. Nawrócony	1.—
141.	<i>Konopnicka M.</i> Z liryki i obrazków. Wyd. 3	0.80

Dalsze tomiki — do 242 — w katalogach.

NOWE TOMIKI B. U. L.

243.	<i>Mickiewicz A.</i> Dziadów cz. III. Wydał i objaśnił W. Borowy	1.20
244.	<i>Słowacki J.</i> Trzy poematy z objaśnieniami J. Kleinera	0.75
245.	<i>Krasicki Ign.</i> Monachomanja i Antimonachomanja. Wydała Z. Gąsiorowska	0.60
246.	<i>Słowacki J.</i> Urywki z pamiętnika i Wybór listów. W opracowaniu M. Kridla	1.50
247.	— Lilla Weneda. W opracowaniu J. Kleinera	1.20
248.	<i>Bogusławski W.</i> Cud mniemany, czyli Krakowiacy i górale. W opracowaniu E. Kucharskiego	1.00
251.	<i>Kochanowski J.</i> Odprawa posłów greckich. Ze wstępem i objaśnieniami Br. Chlebowskiego. Wydanie 3	0.30
252.	<i>Pol W.</i> Mohort. Rapsod rycerski. Ze wstępem i objaśnieniami K. Króla. Wydanie 2	0.50
253.	<i>Krasicki Ign.</i> Myszeis. Ze wstępem i objaśnieniami K. Króla. Wydanie 2	0.40
254.	<i>Potocki W.</i> Wojna chocimska. (W skróceniu). Ze wstępem i objaśnieniami M. Dynowskiej. Wydanie 2	0.50
255.	<i>Ovidius N.</i> Przemiany. Przekład Br. hr. Kicińskiego. Opracował i wydał Jan Czubek. Życie i poezje Owidjusza — przez K. Morawskiego	1.70
256.	<i>Horatius Flaccus Q.</i> Wybór poezyj. I. Pieśni. Jamby. Przekładał J. Czubek. Słowo wstępne Kaz. Morawskiego	2.50
257.	— Wybór poezyj. II. Satyry i listy. Przekładał J. Czubek. Słowo wstępne Kaz. Morawskiego	2.10

STUDIUM NAUCZYCIELSKIE
w GLIWICACH

K 18504

1
5
4
7

Row
Syst

371.4