

**DZIENNIK URZĘDOWY**  
KURATORJUM OKRĘGU SZKOLNEGO  
WOŁYŃSKIEGO

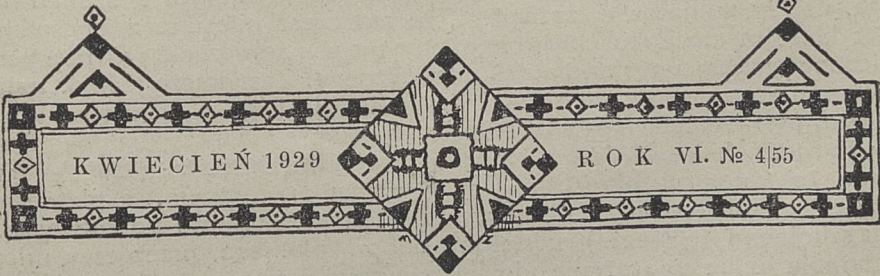
T R E Ś Ć

CZEŚĆ URZĘDOWA:

45. Przysięga służbowa nauczycieli str. 102. 46. Sadzenie drzew na drogach publicznych str. 102. 47. Wynagrodzenia nauczycieli kontraktowych i nieetatowych str. 102. 48. Inwentarz w domach państwowych str. 103. 49. Oplaty stempłowe od pokwitowań i stypendyj str. 103. 50. IV ogólnopolski zjazd nauczycieli geografów str. 103. 51. Wizytacja religijna prawosławna str. 104. 52. Koszta zastępstwa za urlopy woznych str. 106. 53. Komitety Rodzicielskie przy szkołach powiatowych str. 106. Komunikaty str. 108.

CZEŚĆ NIEURZĘDOWA:

J. Litwin: W sprawie planu daltońskiego str. 109. J. Rolicz: Co może dać laboratoryjny plan daltońskiego szkolnictwa w Polsce str. 120.



KWIECIEŃ 1929

ROK VI. № 4/55

**Poz. 45. Przysięga służbowa nauczycieli.**

*Okólnik Ministerstwa W. R. i O. P. z dnia 27/II. 1929 r. Nr. II-4384/29.*

O ile nauczyciel już przed wejściem w życie ustawy o stosunkach służbowych nauczycieli z dnia 1 lipca 1929 r. w brzmieniu rozp. z dn. 3 lutego 1928 r. (Dz. U. R. P. Nr. 47 poz. 462) złożył przepisana wówczas w Państwie Polskiem przysięgę służbową, można zanotować ówczesną datę w dekreście ustalenia (załącznik Nr. 2 do Instrukcji z dnia 24 marca 1928 Dz. Urz. Nr. 5 poz. 90 str. 204) i przysięgi przepisanej artykułem 14 przytoczonej ustawy według roty ustalonej rozporządzeniem z dnia 22 grudnia 1926 r. (Dz. U. Rz. P. Nr. 131 poz. 787) nie odbierać. Na dekreście ustalenia należy w takim wypadku pod datą złożenia przysięgi służbowej zrobić dopisek: „Przysięgę powyższą zaliczono jako przysięgę na zasadzie art. 14 wyżej przytoczonej ustawy“.

Podsekretarz Stanu (—) *St. Czerwiński.*

**Poz. 46. Sadzenie i utrzymywanie drzew na drogach publicznych.**

*Okólnik Kuratorjum O. S. Woł. z dnia 9 marca 1929 r. Nr. I-3163/29.*

Ministerstwo Robót Publicznych pismem z dnia 19. II. 1929 roku Nr. XI-420/29 zawiadomiło, iż Drukarnia Państwowa w Warszawie zobowiązała się wydrukować i przechowywać u siebie broszurę p. t. „Rozporządzenie w przedmiocie sadzenia i utrzymywania drzew na drogach publicznych“ i sprzedawać ją zainteresowanym urzędom i instytucjom po cenie 20 groszy bez kosztów przesyłki. Z zamówieniami na broszurę należy się zwracać bezpośrednio do Drukarni. Powyższe podaje do wiadomości, nawiązując do okólnika Ministerstwa z dnia 17. IV. 1923 roku Nr. 5455/III (Dz. Urz. M. W. R. i O. P. Nr. 14, poz. 129).

Naczelnik Wydziału (—) *St. Sowiński.*

**Poz. 47. Wynagrodzenie nauczycieli kontraktowych i nieetatowych.**

*Okólnik Kuratorjum Okręgu Szkolnego Wołyńskiego z dnia 9 lutego 1929 r. Nr. O-1900/29.*

Na podstawie pisma Ministerstwa W. R. i O. P. z dnia 23 stycznia 1929 r. Nr. I-19308/28 wyjaśniam, że jeżeli zachodzi konieczność zatrudnienia nauczyciela kontraktowego z terminem przypadającym w środku miesiąca, należy w umowie zaznaczyć, że za część miesiąca z początkiem lub z końcem stosunku umownego otrzyma wynagrodzenie pro rata parte, obliczone według uposażenia całomiesięcznego. Zasadniczo jednak należy zawierać umowy służbowe z ważnością od dnia 1 lub 16 miesiąca. W stosunku do nauczycieli nieetatowych (duszpasterzy i nauczycieli religji) należy również stosować zasadę podaną powyżej, tembardziej, że wynagrodzenie tej kategorii określone jest w stosunku rocznym, a płatne jest w 10 ratach miesięcznych. Nauczyciel etatowy, któremu po rozpoczęciu roku szkolnego (półrocza) udzielono urlopu płatnego, przez czas urlopu zatrzymuje pełne uposażenie, do jakiego miał prawo z chwilą otrzymania

urlopu na podstawie art. 40—45 ustawy z dnia 9 października 1923 roku (Dz. U. R. P. Nr. 116 poz. 924). Wypłatę dodatkowego wynagrodzenia za godziny nadliczbowe na podstawie art. 46 powołanej ustawy wstrzymać należy z końcem miesiąca, w którym rozpoczął urlop płatny. Ponowną wypłatę tego dodatku zarządzić należy po ukończeniu urlopu przy zastosowaniu art. 11 punkt c) powołanej ustawy.

Kurator Okręgu Szkolnego (—) *K. Szelański*.

**Poz. 48. Inwentarz w domach państwowych.**

*Okólnik Ministerstwa W. R. i O. P. z dnia 1 lutego 1929 r. Nr. O-Prez-8285/29.*

Na podstawie pisma Najwyższej Izby Kontroli z dnia 27 grudnia 1929 r. Nr. 9861/2292-DIV. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego wyjaśnia, że księgi wymienione w regulaminie dla zarządzających domami państwowymi, przesłanym przy piśmie Ministerstwa z dnia 26 stycznia 1928 r. Nr. O-Prez-292/28, winny być prowadzone niezależnie od ksiąg inwentarzowych starego wzoru.

Do księgi inwentarza ruchomego, prowadzonej wedle wzoru 7, w myśl § 8, Rozp. Ministerstwa Robót Publicznych z dn. 7 stycznia r. b. L. dz. X-3417 należy zapisywać tylko te przedmioty, które zostały nabyte do bezpośredniego użytku domu, a mianowicie, przedmioty mające ścisłą łączność z gospodarką danej nieruchomości, np. taczki do wywożenia śmieci, łom i t. p. Do księgi obrotowo-materiałowej nowego wzoru należy zapisywać również tylko te przedmioty, które idą na bezpośrednie potrzeby danej nieruchomości, np. materiały opałowe, żarówki i t. p.

p. o. Dyrektora Departamentu (—) *W. Kiliński pptk. dypl.*

**Poz. 49. Opłaty stemplowe od pokwitowań z odbioru stypendjum.**

*Okólnik Kuratorjum O. S. W. z dnia 26 lutego 1929 r. Nr. O-2426/29.*

Na podstawie rozporz. Ministerstwa W. R. i O. P. z dnia 5.II.1929 r. Nr. IR-1269/29 Kuratorjum wyjaśnia, iż pokwitowanie z odbioru sumy, wypł. tytułem stypendjum, jeżeli pokwitowana suma przewyższa 50 zł. podlega w myśl art. 136 ustawy z dnia 1 lipca 1926 r. o opłatach stemplowych (Dz. U. R. P. Nr. 98 poz. 570) opłacie w wysokości 20 gr.

Naczelnik Wydziału (—) *St. Sowiński*.

**Poz. 50 IV Ogólnopolski zjazd naucz. geografji.**

*Okólnik Kurat. O. S. Woł. № II 3086/29 z dn. 27/II 29.*

Zawiadamiam, że w dniach 19, 20 i 21 maja b.r. odbędzie się w Poznaniu IV Ogólnopolski Zjazd Nauczycieli Geografji. Tymczasowy program Zjazdu jest następujący: **19 maja rano:** 1) Otwarcie i powitanie Zjazdu. 2) Odczyty ogólne na temat: przygotowanie nauczycieli geografji do zawodu. 3) Odczyty profesorów Uniwersytetu Poznańskiego o morfologii, klimatografji, świecie roślinnym i zwierzęcym, etnografji, prahistorji i geografji gospodarczej Wielkopolski. **20 maja rano:** 1) Odczyty ogólne na temat.

Nauczanie geografji a szkoła pracy. 2) Obrady w sekcjach: szkoły powszechnej, seminarjum nauczycielskiego, szkół średnich ogólnokształcących i szkół zawodowych nad programami nauczania geografji. **Wieczorem:** Walne Zebranie Zrzeszenia Polskich Nauczycieli Geografji. **21 maja rano:** 1) Wzorowe lekcje i wycieczki szkolne. 2) Zakończenie obrad i uchwalenie wniosków.

Jak wynika z programu, przedmiotem obrad będą najaktualniejsze zagadnienia geograficzno-dydaktyczne, programowe i naukowe, rozważane na zebraniach plenarnych sekcyjnych. Prócz tego będą: wzorowe wycieczki szkolne, zagadnienia geografji i szkoły twórczej, zagadnienia programów nauczania geografji w szkołach średnich z programami geografji w szkole powszechnej i niezależnie od Powszechnej Wystawy Krajowej, wystawa geograficzna.

Powyższe zechcą Dyrekcje oraz P.P. Inspektorowie Szkolni podać do wiadomości nauczycieli i zachęcić nauczycieli geografji do jaknajliczniejszego udziału ze względu na niewątpliwe korzyści ze Zjazdu.

Jednocześnie upoważniam P.P. Dyrektorów szkół państwowych oraz Inspektorów Szkolnych do udzielenia nauczycielom, którzy zechcą wziąć udział w Zjeździe, urlopu na czas **od 18 do 22 maja b. r.**

Kurator Okręgu Szkolnego (—) *K. Szlągowski.*

### Poz. 51. Wizytacja religii prawosławnej w szkołach powszechnych i średnich ogólnokształcących.

*Okolnik Kuratorjum O. S. W. z dnia 27/II.1929 r. Nr. I-2337/29.*

Na podstawie zarządzenia Ministerstwa W. R. i C. P. z dnia 30 stycznia 1929 r. Nr. II-16897/28, podaję do wiadomości, że do wizytowania nauki religii prawosławnej w Okręgu Szkolnym Wołyńskim we wszystkich szkołach powszechnych i średnich ogólnokształcących, które znajdują się na terenie danych dekanatów, zostali przez Księdza Metropolitę upoważnieni następujący księża dziekani:

#### 1) w powiecie dubieńskim:

- a) Dekanat Miejski, ks. Sabotowicz Agafon z Dubna,
- b) „ Dubieński I, ks. Szymanów Terencjus z Młynowa,
- c) „ „ II, ks. Nowodworski Bazyli z Krasnego,
- d) „ „ III, ks. Utowicz Wjaczesław z Zabokrzyk,
- e) „ „ IV, ks. Borecki Filip, z Berezyny,
- f) „ „ V, ks. Waškiewicz Wsiewołod z Werby.

#### 2) W powiecie horochowskim:

- a) Dekanat Miejski, ks. Mielnikow Juljan z Horochowa,
- b) „ Horochowski I, ks. Turczanowski Mikołaj, z Podberezia,
- c) „ „ II, ks. Rafalski Aleksander z Kisielina,
- d) „ „ III, ks. Nikolski Jan z Beresteczka.

#### 3) W powiecie kostopolskim:

- a) Dekanat Miejski ks. Borucki Michał z Kostopola,
- b) „ Kostopolski I, ks. Kostecki Apolon ze Złotolina,
- c) „ „ II, ks. Buszma Konstanty z Bereznego.

## 4) W powiecie kowelskim:

- a) Dekanat Miejski ks. Abramowicz Michał z Kowla,
- b) " Kowelski I, vacat z Miłanowicz,
- c) " " II, ks. Micewicz Paweł z Myzowa,
- d) " " III, ks. Laskowski Paweł z Ratna,
- e) " " IV, ks. Simonowicz Jan z Osiekrowa,
- f) " " V, ks. Litwinowicz Mikołaj z Hołób,
- g) " " VI, ks. Sukmański Mikołaj z Okońska,

## 5) W powiecie krzemienieckim:

- a) Dekanat Miejski ks. Tuczemski Michał z Krzemieńca,
- b) " Krzemieniecki I, vacat z Bereźca,
- c) " " II, ks. Weliczkowski Dymitr z Począjowa,
- d) " " III, ks. Borecki Michał z Wiśniowca,
- e) " " IV, ks. Bonitenko Aleksander z Wierzbowiec,
- f) " " V, vacat z Wyżgródka,
- g) " " VI, ks. Romanowski Wiktor z Łanowiec,
- i) " " VII, ks. Sorażkiewicz Włodzimierz z Matwejowiec,
- j) " " VIII, ks. Dumicki Metodjusz z Szumbaru,
- k) " " IX, ks. Legenziewicz Aleksander z Zalesiec Szumskich.

## 5) W powiecie Lubomelskim:

- a) Dekanat Miejski ks. Dadowicz Włodzimierz z Lubomli,
- b) " Lubomelski I, ks. Kuszewicz Adrijan z Hołowna,
- c) " " II, ks. Abramowicz Atanazy z Świtazi.

## 7) W powiecie łuckim:

- a) Dekanat Miejski ks. Pawlikowski Atanazy z Łucka,
- b) " Łucki I, vacat z Łucka,
- c) " " II, ks. Prokopowicz Paweł z Trościańca,
- d) " " III, ks. Grizentowicz Florjan z Rożyszcz,
- e) " " IV, ks. Panczenko Bazyl z Semek,
- f) " " V, ks. Janowski Stefan z Kołodecz,
- g) " " VI, ks. Kowalski Włodzimierz z Chorłup,

## 8) W powiecie rówieńskim:

- a) Dekanat Miejski ks. Rogalski Mikołaj z Równego,
- b) " rówieński I, ks. Nienadkiewicz Aleksy z Żytynia Cukrowni,
- c) " " II, ks. Pomazański Jan z Korzyści,
- d) " " III, ks. Barszczewski Ławr z Kołonnicy,
- e) " " IV, ks. Wołyński Piotr z Tuczyna,
- f) " " V, ks. Markowski Eugenjusz z Klewania,
- g) " " VI, ks. Ogibowski Jakób, z Raśnik.

## 9) W powiecie włodzimierskim:

- a) Dekanat Miejski ks. Boryszkiewicz Jerzy z Włodzimierza,
- b) " Włodzimierski I, ks. Leonowicz Mikołaj z Chorostowa,
- c) " " II, ks. Danilewicz Stefan z Łudzina,
- d) " " III, ks. Łopuchowicz Bazyl z Litowieża.

## 10) W powiecie zdołbunowskim:

- a) Dekanat Miejski ks. Czernij Teodor ze Zdołbunowa,
- b) " Zdołbunowski I, vacat z Ostroga,
- c) " " II, ks. Łopuchowicz Aleksander z Zawizowa,
- d) " " III, ks. Rudikow Ruksenty z Mizocza.

Polecam Panom Inspektorom Szkolnym, Dyrekcjom szkół średnich ogólnokształcących i Kierownikom publicznych szkół powszechnych oka-

zywać wymienionym księżom dziekanom pomoc i ułatwienia przy wizytowaniu przez nich nauki religii prawosławnej.

Kurator Okręgu Szkolnego (—) *K. Szelągowski*.

**Poz. 52. Pokrywanie kosztów zastępstwa woźnych na czas ich urlopów.**

*Okólnik Ministerstwa W. R. i O. P.: z dnia 9 lutego 1929 r. Nr. II-2138/29.*

Ministerstwo W. R. i O. P. w porozumieniu z Ministerstwem Skarbu upoważnia Kuratora do pokrywania kosztów zastępstwa woźnych w czasie ich urlopów wypoczynkowych, przysługujących im na mocy art. 105 ustawy z dnia 17 lutego 1922 r. o państwowej służbie cywilnej (Dz. U. R. P. Nr. 21, poz. 164) z kredytu preliminowanego w § 1, poz. 3 oddzielnego działu budżetu Ministerstwa W. R. i O. P. Zastępcy woźnych mogą być przyjmowani na zasadach przewidzianych dla pracowników kontraktowych na okres ściśle oznaczony, w szczególności na okres urlopu woźnych i jedynie dla tych zakładów szkolnych, które zatrudniają tylko jednego funkcjonariusza niższego.

Dyrektor Departamentu (—) *Wł. Żłobicki*.

**Poz. 53. Regulamin komitetów rodzicielskich przy pub. szk. pow.**

*Okólnik Kurat. O. S. Woł. Nr. I-607/29 z dn. 2 marca 1929.*

Dla unormowania sprawy istniejących i powstających przy publicznych szkołach powszechnych Komitetów Rodzicielskich o nieokreślonym jednolicie składzie i zakresie działania wprowadzam załączony do niniejszego Regulamin Komitetów Rodzicielskich przy publicznych szkołach powszechnych Okręgu Szkolnego Wołyńskiego.

Kurator Okręgu Szkolnego (—) *K. Szelągowski*.

**REGULAMIN** Komitetów Rodzicielskich przy publicznych szkołach powszechnych Okręgu Szkolnego Wołyńskiego: § 1. Dla nawiązania kontaktu pomiędzy szkołą, a domem, oraz uzyskania współpracy rodziców w osiągnięciu celów wychowawczych szkoły mogą powstać przy szkole Komitety Rodzicielskie. § 2. Decyzję o zorganizowaniu Komitetu Rodzicielskiego dla każdej poszczególnej szkoły wydaje Inspektor Szkolny na prośbę zebrania rodzicielskiego szkoły, na wniosek Kierownika szkoły względnie z własnej inicjatywy w uwzględnieniu potrzeb szkoły. § 3. Komitet Rodzicielski składa się: a) z jednego mieszkańca obwodu szkolnego mianowanego przez Inspektora Szkolnego (w miarę możliwości z grona rodziców dzieci, uczęszczających do szkoły), b) z trzech mieszkańców obwodu szkolnego, wybranych przez zebranie rodziców z pośród rodziców dzieci, uczęszczających do szkoły, c) z kierownika szkoły. § 4. Mandaty członków Komitetu trwają 3 lata. Członków wymienionych pod b) zatwierdza Inspektor Szkolny. Członkowie z wyboru tracą mandat w wypadku wystąpienia dziecka ze szkoły. § 5. Do czynności Komitetu Rodzicielskiego należy wogóle: a) staranie o dobro i rozwój szkoły pod względem gospodarczym, b) opieka nad młodzieżą w szkole i poza szkołą, c) sto-

sunki z rodzicami w sprawach związanych z dobrem szkoły i dzieci, w szczególności zaś: 1) troska o rozwój szkoły, 2) opieka higieniczno-sanitarna nad szkołą i dziećmi, 3) roztaczanie opieki pozaszkolnej nad młodzieżą, współdziałanie z nauczycielstwem w urządzeniu uroczystości szkolnych, wieczornic, obchodów, wycieczek, 4) roztaczanie w razie potrzeby opieki nad niezamożną dźiatwą, nad kształceniem sierot, 5) staranie o dostarczenie podwód dla dzieci z miejscowości bardziej odległych, szczególnie w okresach niepogody i złego stanu dróg, 6) wywieranie wpływu na rodziców w sprawie regularnego posyłania dzieci do szkoły, 7) przedstawianie kierownikowi szkoły opinii w sprawie wykonywania obowiązku szkolnego wogóle i przez poszczególnych rodziców, oraz opinii w sprawie zużytkowania sum, pochodzących z grzywien za niedopełnianie obowiązku szkolnego, 8) roztaczanie opieki nad nauczycielem w razie jego choroby, o ile nie posiada opieki rodzinnej, 9) badanie stanu i potrzeb szkoły oraz przedstawianie Urzędowi gminnemu preliminarza budżetowego, 10) współdziałanie z kierownictwem szkoły i urzędem gminnym w sprawie dostarczania szkole odpowiednich budynków i sprzętów szkolnych oraz utrzymania ich w dobrym stanie, 11) uczestniczenie w prezydium zebrań rodzicielskich pod przewodnictwem kierownika szkoły, 12) uchwalanie dobrowolnych składek wśród rodziców na potrzeby szkoły i dźiatwy, ściąganie ich, dysponowanie funduszami komitetu i prowadzenie rachunkowości tych funduszy, 13) składanie sprawozdań ogólnych i rachunkowych zebraniom rodzicielskim, 14) składanie wyjaśnień, opinii i prośb do Inspektora Szkolnego we wszelkich sprawach, związanych z dobrem szkoły i dźiatwy. § 6. Komitet Rodzicielski obiera przewodniczącego, sekretarza i skarbnika. Kierownik szkoły nie może być przewodniczącym. § 7. Posiedzenia Komitetu Rodzicielskiego odbywają się w miarę potrzeby, najmniej jednak cztery razy do roku w związku z podziałem roku szkolnego na okresy. Zwołuje posiedzenia przewodniczący. § 8. Posiedzenia Komitetu odbywają się w lokalu szkolnym. § 9. Nauczyciele nie mogą być na posiedzeniach, gdy są omawiane sprawy, w których osobiście są zainteresowani. § 10. Komitet może być rozwiązany decyzją Inspektora Szkolnego.



## KOMUNIKATY.

1] **Nadanie praw prywatnemu seminarjum nauczycielskiemu T. N. S. Sr. i W. w Łucku.** Ministerstwo W. R. i O. P. zarządzeniem z dnia 6. II. 1929. Nr. II-1335/29 nadało na rok szkolny 1928/29 Prywatnemu Seminarjum Nauczycielskiemu Koła T. N. S. Sr. i W. w Łucku niepełne prawa państwowego seminarjum nauczycielskiego.

2] **Zbiórka na Dar Narodowy 3-go Maja.** Kuratorjum zawiadamia, iż P. Minister W. R. i O. P. zarządzeniem z dnia 28. II. 1929 r. Nr. I.przez-1384/29 zezwolił m. i. na urządzenie przez Polską Macierz Szkolną Zbiórki na „Dar Narodowy 3 Maja“ w szkołach położonych w okręgu szkolnym Wołyńskim z tem zastrzeżeniem, że zbiórka może być przeprowadzona w szkołach wśród młodzieży polskiej narodowości polskiej,

3] **„Propaganda lotnictwa w szkołach“.** Pod powyższym tytułem Zarząd Główny Ligi Obrony Pow. Państwa wydał broszurę, omawiającą program pogadanek z zakresu wiedzy o lotnictwie dla klas starszych i młodszych, oraz odpow. zajęć praktycznych w szkołach średnich. Broszura zawiera również regulamin dla kół szkolnych L. O. P. i spis wydawnictw fachowych. Interesująca i ważna treść broszury czynni ją godną najwyższego polecenia. Broszurę, legitymacje członkowskie, wzory regulaminów, oraz odpow. literatury przesyła bezpłatnie Wołyński Komitet Wojewódzki L. O. P. P. Łuck, Józefa Piłsudskiego 16.

4] **Modele -- wzory do rysunków technicznych.** Firma G. Pamer i S-ka Lwów, ul. Grodecka L. 47 wykonuje dla szkół rzemieślniczo-przemysłowych i zawodowych dokształcających komplety modeli, złożone z 21 sztuk w cenie 175 złotych za komplet loco stacja Lwów.

Komplet obejmuje: korbę, klin, konsolę ścienną, kółko, rurę T z 3 kryszkami, widełki łącznika, sprzęgło Cardana, sprzęgło tarczowe, łożysko Selera, łożysko stopowe, łożysko zwykłe, stałe, płytę fundamentową, 5 różnych kształtówek 60 m/m dług., 2 rodzaje żelaza okiennego, 1 sposób łączenia żelaza okiennego.

5] **Pensja kawalerów orderu V. M.** Ministerstwo Skarbu okólnikiem L. D. VII.313/2 z dnia 4 marca r. b. zawiadomiło, że pensja orderowa, przypada ąca poszczególnym kawalerom orderu „Virtuti Militari“ za r. 1929, ma być wypłacona jednorazowo w pełnej wysokości w terminie **od 15 marca 1929 r.**

Wypłata dla osób, nie będących w czynnej służbie wojskowej lub niezajętych w instytucjach wojskowych, ma nastąpić w kasach skarbowych na podstawie wykazów, które nadesłse Kapituła Orderu.

Pensje za rok 1929, nie wypłacone do końca bieżącego okresu budżetowego, będą wypłacane w trybie wyżej opisanym w następnym okresie budżetowym.





## W SPRAWIE „PLANU DALTOŃSKIEGO“.

### I.

W książce twórczyni „planu daltońskiego<sup>\*)</sup> czytamy tej treści słowa: „W wychowaniu dziwnie jesteśmy ślepi co do właściwych celów i metod. Każdy sposób kształcenia jest zły, o ile wiedzie do wytworzenia się nawyków próżniactwa, niedbalstwa, niezaradności zamiast pracowitości, staranności i dzielności. Wszelkie wierzenia lub instytucje społeczne są złe, o ile prowadzą do ślepej łatwowierności, nieszczeroci, ślepego ulegania autorytetom, a lekceważenia dowodów zamiast do nawyków szczeroci, podatności umysłu i rozumnej niezależności“.

Nie będę daleki od prawdy, jeżeli powiem, że treść w powyższych słowach zawarta może być zastosowana do większości dotychczasowych prób, podejmowanych coraz częściej w celu przeszczepienia obcych metod, a w szczególności „planu daltońskiego“ na grunt szkoły polskiej. W poczynaniach praktycznych, które mamy możność obserwować bezpośrednio lub o których czytamy w czasopiśmie, bądź w specjalnych wydawnictwach, istotnie „dziwnie jesteśmy ślepi“, wyraźnie zdradzamy „niewolnicze uleganie autorytetom“—dodajmy—autorytetom obcym. Z uległości tym autorytetom płynie właśnie „łatwowierność“ w dobre skutki zapożyczanej metody, jak również „niezaradność“, mająca swój wyraz w bezkrytycznym naśladownictwie i prowadząca w rezultacie do rutyny i zaniku jakiegokolwiek twórczości. Dalszym następstwem owej bezwolnej

<sup>\*)</sup> H. Parkhurst. Wychowanie według planu daltońskiego.

uległości jest stronniczość, która odbiera nam możliwość oceny obiektywnej i przesłania oczy na wady i braki naszych poczynań. Wreszcie ta sama uległość staje się źródłem nieszczerości, która cechuje dotychczasowe opinie i sprawozdania o wynikach stosowania „planu daltońskiego“ w szkole polskiej. Innymi słowy, tak jesteśmy zasugerowani obcymi autorytetami i urokiem nowej metody, że nie możemy zdobyć się na jej ocenę bezstronną, że nie mamy odwagi przyznać się do popełnianych błędów w jej realizacji i że ludzimy zarówno siebie, jak i innych, pozytywnymi wynikami.

Cokolwiek pisze się u nas dotychczas o planie „daltońskim“, wszystko przepojone jest duchem optymizmu i entuzjazmu. Gdzie leży zatem przyczyna takiego traktowania sprawy niezwykle doniosłego znaczenia? Ze rozumne naśladownictwo jest dozwolone i pożyteczne, tego nikt nie kwestjonuje; że błędzenie jest rzeczą ludzką — nawet w rzeczach tak ważnych, jak wychowanie — to jest również zrozumiałe, bo właściwie każda teoria, jak i metoda rodzi się „z prób i błędów“. Ale jak należy sobie tłumaczyć bezkrytyczność, stronniczość i nieszczerłość w ocenie osiągniętych wyników, a tembardziej w podawaniu ich do publicznej wiadomości—to są rzeczy trudniejsze do zrozumienia. Wyjaśnienia ich należy szukać nie gdzie indziej, jak właśnie w owej „dziwnej ślepcie“, którą na innym miejscu swojej książki pani Parkhurst tak przedstawia: „W pedagogice, jak w każdej dziedzinie sztuki życia, potrzebny jest pewien „sceptycyzm względem narzędzia“, jeśli postęp nie ma zakończyć się w stagnacji rutyny“.

W większości wypadków brak nam, jak dotąd, owego „sceptycyzmu względem narzędzia“, które gwałtem stosujemy, a przynajmniej nie wypowiadamy go głośno, przeto nie tyle może zachodzi obawa stagnacji i rutyny, bo do tego z natury swojej nie jesteśmy skłonni, ile grozi nam niebezpieczeństwo masowego eksperymentowania przy wprowadzaniu „planu daltońskiego“. Nie zapominajmy jednakże, że nie każda metoda „prób i błędów“ w rozwoju pedagogii doprowadziła do pomyślnych rezultatów, jak również o tem, że w wychowaniu mamy z tak delikatnym materiałem do czynienia, iż nie wszystkie błędy dadzą się naprawić. Chcąc uchronić szkołę naszą od bezpłodnych i szkodliwych eksperymentów, musimy nareszcie otrząsnąć się z owego stanu hipnozy i bezkrytycznego naśladownictwa. Nadszedł już najwyższy czas, abyśmy otwarcie i szczerze powiedzieli sobie, co sądzimy o wartości „planu daltońskiego“ wogóle i co z tego systemu może i ewentualnie powinno być zastosowane w naszych warunkach. Z tego względu artykuł na ten temat, zamieszczony w poprzednim n-rze Dziennika Urzędowego, jest bardzo aktualny i posiada tem większe znaczenie, że jest on wyrazem trzeźwej refleksji w ocenie omawianej metody, że jest pierwszym poważnym dowodem „sceptycyzmu względem narzędzia“, które tak nieopatrnie i może niewprawnie było przez nas stosowane.

Podjmując dyskusję, zainicjowaną przez wspomniany artykuł, muszę dla informacji podać kilka szczegółów. Przedewszystkiem to, że „plan daltoński“ poznałem (o ile wogóle można mówić o poznaniu, nie widząc go w oryginale) najpierw teoretycznie, potem w zastosowaniu praktycznym na terenie trzech szkół naszych, a wreszcie w sposób najbardziej praktyczny, bo we własnym zastosowaniu na Kursie Nauczycielskim w Ostrogu w bieżącym roku szkolnym. Następnie, że w wykonaniu wprowadziłem

pewne zmiany i modyfikacje, które uważałem za wskazane, a jeżeli niektóre cechy pierwowzoru utrzymałem, jak np. sposób układania przydziałów, wykresy pracy, to tylko w charakterza próby. Wreszcie, że uwagi swoje, w których będę się starał być jak najbardziej obiektywny, opre nietylko na własnym doświadczeniu, lecz również na wynikach ankiety bezimiennej, przeprowadzonej na kursie po trzymiesięcznej próbie „planu daltońskiego“.

## II.

Rozpocznę od wymienionych w poprzednim artykule warunków, decydujących o powodzeniu „planu laboratoryjnego“. Pierwszy z nich to — należyte uposażenie szkoły pod względem pomocy naukowych i, co stąd wynika, odpowiednio urządzone pracownie, laboratorja, lektorja. Jeżeli szkoła nie może zdobyć się na te urządzenia, to marzenie o „planie daltońskim“ jest nedorzecznością. Inaczej otrzymamy karykaturę, jaką widziałem w jednej ze wspomnianych wyżej szkół: przed pracownią przyrodniczą, w której skupione są wszystkie działy przyrody, tworzy się formalny „ogonek“, liczący ponad 80 osób; nauczycielka wpuszcza do pracowni 35 osób według kolejności w szeregu, bo te „pierwsze przyszły i najdłużej czekały“; w „pracowni“ historycznej odbywa się bójka o teksty źródłowe, których jest aż po cztery egzemplarze i poza którymi „pracownia“ ta ma do rozporządzenia 2-tomowe „Dzieje Polski“ Baczyńskiego czy Sokołowskiego, w „pracowni“ matematycznej jest o tyle lepiej, że urządzenie jej stanowią ławki, tablica i kreda do pisania, a uczennice wchodzi z własnymi podręcznikami. Tak wygląda „plan daltoński“ w nieodpowiednich warunkach.

W sprawie ilości źródeł, jaką winno rozporządzać każde lektorjum, podam dla orientacji przykład z naszych stosunków. Słuchacze kursu otrzymują do każdego przedmiotu (psychologja i pedagogika) po 2—3 źródła, liczące po 6 egzemplarzy każde, czyli razem tyle, że na 32 osoby wypada 24—30 książek. Mimo to, ankieta wykazała ogólne narzekanie na niedostateczną ilość źródeł. Jeżeli więc w omawianym systemie pracy ma być istotnie respektowana zasada swobody i wolności w wyborze rodzaju i tempa pracy, to lektorjum powinno posiadać tyle egzemplarzy każdego rodzaju źródeł, ilu uczniów liczy dany zespół, mający ten sam temat do opracowania. W przeciwnym razie nie unikniemy tego, co słuchacze słusznie podnoszą w ankiecie: „Nieraz mam ochotę przerabiać najpierw psychologję, lecz, niestety — z powodu braku książek muszę zasiadać do pedagogiki“, albo jeszcze gorzej: „System wyrabia fałszywą solidarność, gdyż nieraz trzeba używać chytrkości, aby zdobyć książkę“. Liczenie na to, że możliwość pracy grupowej zmniejsza ilość źródeł, w praktyce nie wytrzymuje krytyki. Założenie tego rodzaju słuszne jest może w takich przedmiotach, jak matematyka, gdy chodzi o zbiory zadań, albo w naukach przyrodniczych, gdy chodzi o przyrządy do ćwiczeń i doświadczeń. Natomiast w przedmiotach humanistycznych czytanie przybiera charakter jednostkowy, choćby ze względu na konieczność prowadzenia notatek.

Gdy chodzi o stronę jakościową podawanych źródeł książkowych, to nie ulega żadnej wątpliwości, że muszą one posiadać charakter prawdziwych źródeł, których cechy autor poprzedniego artykułu dość jasno przedstawił. Używanie książek o charakterze podręcznikowym jest karykaturalnym nonsensem ze stanowiska dydaktyki. W ten sposób zamiast aktywności w pracy uprawialibyśmy nietylko werbalizm pamięciowy, o którym autor wspomina, lecz cofalibyśmy się zarazem do metody „paznokciowej“, czyli do tych czasów, kiedy to było „stąd dotąd“ \*). Tutaj więc siłą rzeczy nasuwa się zagadnienie niemałej wagi: czy mamy w literaturze naszej rzeczy źródłowe, któreby można dać uczniowi do ręki, w zakresie wszystkich przedmiotów i to na każdym poziomie nauczania? Jeżeli w nauczaniu pedagogiki, która specjalnie nadaje się do prowadzenia systemem referatowym, i do której niema i być nie może podręcznika, są poważne trudności w doborze odpowiednich źródeł, to wątpię, aby w innych przedmiotach mogło być lepiej.

W związku z urządzeniem pracowni i lektorjów należy podnieść, że dotychczasowe ławki szkolne stanowią poważną przeszkodę w stosowaniu metody laboratoryjnej, ponieważ uniemożliwiają młodzieży łączenie się w grupy przy pracy samodzielnej. Nietylko więc w pracowniach, ale i we wszystkich lektorjach muszą być stoliki i krzesła.

Drugim warunkiem powodzenia „planu daltońskiego“, jak słusznie autor podkreśla, jest odpowiedni zespół sił nauczycielskich. Obok szerokiej inicjatywy i twórczości nauczycielstwo musi posiadać w tym kierunku odpowiednie przygotowanie zarówno teoretyczne, jak i praktyczne.

Nie należy także zapominać, że obok jakościowego doboru sił nauczycielskich nie jest również dla sprawy obojętny ich stan ilościowy. Szkoła musi posiadać własny personel nauczycielski, który nie powinien być obciążony lekcjami powyżej 20 godzin tygodniowo. Ten warunek decyduje o powodzeniu nietylko „planu daltońskiego“, ale wogóle każdej metody pracy, o ile wyniki jej mają być pozytywne.

Jeżeli zatem chodzi o realizację „planu daltońskiego“ na szerszą skalę, to zupełnie zgadzam się z autorem, że w obecnych warunkach naszych jest to rzeczą niewykonalną.

### III.

Przejdę teraz do zagadnienia, czy te zasady natury psychologicznej i dydaktycznej, na których opiera się „plan daltoński“ są możliwe w praktyce do osiągnięcia i czy w takim stopniu, jak to przedstawiają jego twórcy i zwolennicy. Rozpatrzmy kolejno te zasady.

1. „Wolność — jak powiada miss Parkhurst — jest pierwszą zasadą „planu laboratoryjnego“: Jestem zdania, że wolność ta nawet w warunkach najidealniejszych sprowadza się tylko do tego, że uczeń dysponuje swobodnie czasem w rozkładzie swych zajęć, w wyborze kolejności przedmiotów i tempa pracy. Zasada tak pojętej wolności staje się kompletną fikcją w wypadkach, gdy młodzież jest skrupowana niedostateczną ilością

\*) D. Gayówna. „Dalton plan“ na Wyższym Kursie Nauczycielskim. (Muzeum — 1928 zeszyt 3).

źródła, bądź brakiem miejsca w pracowni czy w lektorjum. Aby można było mówić o prawdziwej wolności i swobodzie w pracy, program nie może być narzucony i tak sztywny, jak to jest w „planie daltońskim“, lecz musi być dynamiczny, jak to ma miejsce u Decroly'ego, a jeszcze więcej w niektórych szkołach doświadczalnych w Niemczech. Gdy chodzi o program, musimy sobie otwarcie powiedzieć, że przy dawnym sposobie nauczania był on bardziej elastyczny, bo aczkolwiek nauczyciel zakładał sobie zgóry, co w danym miesiącu ma przerobić, to jednak rozkładem tym nie był tak dalece skrępowany, jak „daltońskim“ przydziałem pracy, który na cały miesiąc jest unieruchomiony. Z drugiej strony ten liberalizm, któremu tak wielkie przypisuje się znaczenie, nasuwa pewne wątpliwości natury wychowawczej. Choć pani Parkhurst zapewnia, że „ta idealna wolność nie jest swawolą“ i że działa na budzenie poczucia odpowiedzialności—to jednak w odpowiedziach słuchaczy spotykamy szczerze wyznania tego rodzaju: „Nie każdy uczeń jest sumienny—mając zbyt wiele swobody, może jej nadużywać, np. przeszkadzać w pracy rozmową lub odpisywać cudze notatki“. Nie mogę też zapomnieć następującego faktu: trzy słuchaczki, słysząc o wolności i wychodząc z założenia, że w klasie jest zimno, a w domu ciepło i że wszystko, co mają zrobić, dobrze rozumieją, z przydziałem i kompletem książek poszły do domu pracować w dogodniejszych warunkach, naturalnie bez mojej wiedzy. Czy słuchaczki owe nie miały racji że stanowiska głoszonej przez „daltończyków“ wolności? Jeżeli tak, to zaiste rajski żywot nas czeka: uczeń będzie pracował w domu, a nauczyciel... nie będzie chyba musiał siedzieć w pustej klasie!

2. W ścisłym związku z wolnością pozostaje zasada indywidualizacji, w szerokiej mierze przypisywana „planowi daltońskiemu“. „Tajemnica pedagogii—jak powiada Emerson\*)—polega na szanowaniu ucznia. Nie do nas należy wybierać, co będzie umiał i co będzie robił“. Zasada co do słuszności swojej nie budzi wątpliwości i jest bardzo aktualna, jednak tak długo nie będzie w należyтым stopniu uwzględniana, dopóki program będzie statyczny, dopóki będzie uczniowi narzucał nie tylko temat pracy, ale i sposób wykonania, jak to czyni „plan“ pod postacią przydziałów. Oryginalne szkoły daltońskie podobno uwzględniają indywidualność ucznia w ten sposób, że stosują trójstopniowość wymagań w pracy, co znajduje swój wyraz w układaniu przydziałów o tyluż stopniach trudności. O ile wiem, żadna z naszych szkół „daltońskich“ nie stosuje tego, ponieważ, jak łatwo zrozumieć, wymaga to tak wielkiego nakładu pracy ze strony nauczyciela, że w naszych warunkach staje się rzeczą niewykonalną. W naszej szkole dobrze jest, jeżeli przydziały są przystosowane do średniego poziomu klasy, a uczniowie zdolniejsi otrzymują pracę dodatkową, tudzież, jeżeli dajemy uczniowi możliwość wyboru tematów do opracowania piśmiennego.

3. Następną z kolei zasada—to bezpośredniość w stosunkach między uczniem a nauczycielem. Przypisywanie tej zasady omawianej metodzie w takim stopniu, jak to czynią „daltończycy“, jest bardzo problematyczne. Jeżeli owa bezpośredniość w „planie daltońskim“ istnieje, to

\*) H. Parkhurst. Wychowanie według planu daltońskiego.

tylko w lekcjach zbiorowych, na których opiera się całe nauczanie do-tychczasowe. Natomiast w pracy samodzielnej, jak słusznie p. Ostrowski podkreśla, w wielu wypadkach książka zastępuje nauczyciela. Kontakt i współpraca między uczniem a nauczycielem zachodzi tylko wtedy, gdy uczeń zasięga rady i pomocy u nauczyciela-przewodnika. W przeciwnym razie każde zbliżenie się nauczyciela do ucznia powoduje dystrakcję w jego pracy, czego nie można zbyt lekceważyć. Kwestja udzielania wyjaśnień w czasie pracy samodzielnej nasuwa te same wątpliwości ze stanowiska psychologicznego. Nie zawsze żądane wyjaśnienie może być potrzebne całej klasie i choćby nauczyciel w tym wypadku chciał jak najciszej to zrobić, zawsze, jeżeli nie ogół pracujących, to pewna grupa bliżej siedząca zwraca uwagę i odrywa się od pracy. Pozostaje to w jaskrawej sprzeczności z omówioną poprzednio wolnością, jak również z tem wszystkim, co psychologia mówi o t. zw. krzywej pracy umysłowej, nastawieniu i wdrożeniu do pracy, działaniu wprawy i t. p. Ciekawa rzecz, że „plan daltoński” znosi dzwonki i pauzy między innemi właśnie dlatego, aby nie powodowały dystrakcji, nie przerywały nastawienia i zainteresowania do odbywającej się pracy. Zatem w pracy samodzielnej niema właściwie bezpośredniego i żywego kontaktu między uczniem a nauczycielem, a jeżeli zachodzi ten stosunek, to ma on raczej charakter jednostkowy, połączony najczęściej ze szkodą dla ogółu pracujących. Że obustronny stosunek staje się bardziej naturalny, ponieważ nauczyciel przestaje być jedynym dostawcą wiedzy i nie przygniata ucznia swym autorytetem — to nie ulega wątpliwości, ale z drugiej strony — to samo jest możliwe do osiągnięcia przy zastosowaniu heurystycznej metody nauczania.

4. Dalej nasuwa się zasada aktywności i samodzielności, którą narówni z ideą swobody zwolennicy „planu daltońskiego” podnoszą jako clou metody. Na czemże ta aktywność polega? Program, źródła, temat, tok i metoda pracy — wszystko to zgóry narzucone. Czynna postawa ucznia w zdobywaniu wiedzy jakże ograniczona, szczególnie w tych wypadkach, gdy książka jest głównem źródłem tej wiedzy. W doświadczeniu brak istotnej aktywności, gdyż uczeń bada najczęściej surogaty, zastępujące źródła bezpośrednie. Myślenie i wnioskowanie również nie jest samodzielne, bo gdy przedtem uczeń operował kategorjami nauczyciela, to obecnie posługuje się kategorjami książkowemj. Jedynie może w działaniu, gdy chodzi o zastosowanie wiadomości, możliwy jest większy udział samodzielności z tem jednak zastrzeżeniem, że ćwiczenia i referaty są odpowiednio dobrane. Nie będę tutaj wymieniał tych warunków, jakim dobre referaty winny odpowiadać, gdyż w poprzednim artykule sprawa ta została dostatecznie oświetlona. Z drugiej strony jednak jest kwestją dyskusji, czy przy stosowaniu metody heurystycznej samodzielność w pracy ucznia nie może występować w takim samym stopniu, a może nawet w wyższym. Przypomnijmy sobie przebieg lekcji przy użyciu formy heurystycznej: oto nauczyciel, a jeszcze lepiej — klasa przy jego współudziale wysiwa problem, który ma być rozwiązany; potem następuje wspólne poszukiwanie środków do tego celu prowadzących; po rozwiązaniu lub — zależnie od sytuacji — przed rozwiązaniem odbywa się ocena krytyczna zgłoszonych i użytych środków, a wreszcie zamyka pracę takie czy inne

zastosowanie rozwiązanych problemów, o ile rozwiązywanie nie było równocześnie stosowaniem. Klasa istotnie pracuje tutaj jako grupa społeczna, zajmując przez cały czas postawę czynną. Natomiast w „planie daltońskim“, zwłaszcza przy nieodpowiednim jego stosowaniu, mogą się zdarzać niesamowite wprost wypadki. Oto np. uczennica, mając otwarty podręcznik geometrii Łomnickiego, „dowodzi“ piśmiennie twierdzenie Pitagorasa, bo musi przedstawić to na piśmie jako jednostkę pracy. Ponieważ „plan odrzuca prace niesamodzielne“, więc przekształca tekst książkowy i wypisuje niedorzeczności. Miałem też sposobność stwierdzenia wyników tak prowadzonej pracy „samodzielnej“. Grupa uczennic, która cały miesiąc strawiła na nierównościach drugiego stopnia, zdawała egzamin z tego działu. Wyniki egzaminu były wprost zdumiewające: uczennice nie tylko wykazały kompletną nieznajomość danego zagadnienia, ale wogóle nie miały pojęcia o równaniu, tożsamości—i w rezultacie z tego wszystkiego zrobiła się lekcja o sprowadzaniu ułamków do wspólnego mianownika.

5. W ścisłym związku z poprzednimi zasadami pozostaje zasada *zainteresowania*, która w „planie daltońskim“ dochodzi jakoby do spontanimizmu. Jeżeli, jak to wyżej widzieliśmy, zasada wolności jest ograniczona, indywidualność nie jest należycie respektowana, żywa bezpośredniość ustępuje miejsca martwej książce, aktywność przez tą samą książkę jest zdławiona, a przytem jeżeli wogóle cały system cechuje sztywność i martwość, — to skąd może się wziąć zainteresowanie tak żywe, że aż przybierające spontaniczną formę. Chyba nie daje go pierwsza lepsza książka, zwłaszcza podręcznik. Toż jeszcze Rey w XVI wieku pisał: „Lepszy jest żywy głos, niżli zdechła skóra, którą na pergamin wyprawują“. Słuchacze kursu w odpowiedziach na ankietę nie kwestjonują, że praca prowadzona systemem daltońskim niekiedy jest ciekawsza, bo „książka porusza nieraz takie rzeczy, które w wykładzie byłyby pominięte“, ale zarazem dość wyraźnie podkreślają, że książka nigdy nie zastąpi żywego nauczyciela. W jednej odpowiedzi czytamy trafną i bardzo ważną uwagę: „książka działa więcej na rozum, a do obudzenia poczucia potrzebny jest wykład“. Owe „kieszenie zainteresowania“, którym twórczyni „planu“ przypisuje tak wielkie znaczenie, jeżeli im się bliżej przyjrzymy, najczęściej są zamaskowanymi wykładami.

6. „Drugą zasadą daltońskiego planu laboratoryjnego — jak mówi miss Parkhurst — jest *kooperacja*, lub jak wolę to nazywać, *wzajemne oddziaływanie na siebie w życiu grupowym*“. Chodzi tutaj o rzecz bardzo ważną, bo o wpływ „planu daltońskiego“ na wychowanie społeczne młodzieży. Jakież środki są w tym celu stosowane? Pomimo zapewnień twórczyni, że „plan“ jej nie burzy systemu klasowego, w rzeczywistości jednak rozbija on klasę w dotychczasowym rozumieniu, a wprowadza na to miejsce dwa niejako czynniki: pracę w grupach, powstających na tle danego zespołu klasowego oraz obcowanie młodzieży różnych klas w laboratorjach przy pracy samodzielnej. Że praca grupowa, o ile warunki sprzyjają powstaniu takich grup, może wpływać na wytwarzanie pierwiastków społecznych, temu nikt nie przeczy, ale czy oddziaływanie tych grup jest w stanie zastąpić wpływ klasy jako jednostki społecznej—wydaje się rzeczą bardzo wątpliwą. Jeżeli chodzi o przypisywanie dodat-

niego wpływu społecznego obcowaniu młodzieży różnych klas w pracowniach, to sprawa ta sprowadza się właściwie do zwykłej styczności odmiennej nawet od tej, jaka ma miejsce na korytarzu i dziedzińcu szkolnym, nie mówiąc już o zebraniach, wycieczkach i uroczystościach szkolnych. Pochodzi to stąd, że młodzież różnych klas, mając odmienne tematy do opracowania, nie łączy się przecież w grupy na tle wspólnej pracy, a obcowanie na innym tle w czasie zajęć obowiązujących w pracowni nie jest chyba dozwolone. Tak więc „plan daltoński“ — że tak powiem — „wysiedla“ młodzież i odbiera jej ten czynnik spójni, jakim była „nasza klasa“, a tworzy z niej „wędrownych Cyganów“, nie mających własnego kąta. Zwolennicy „Daltona“ powiedzą, że w ten sposób znoszą zainteresowania grupowo klasowe, a natomiast wytwarzają poczucie solidarności z całą szkołą. Ale jeżeli szkoła, utrzymująca podział na klasy, wytworzyła „patryjotyzm lokalny“, to „plan daltoński“ daje w tem znaczeniu pewnego rodzaju „kosmopolityzm“. A może to sprzyja wychowaniu społecznemu, że nauczyciel gdzieś tam w kąciuku konferuje z grupą uczniów? Lekcje zbiorowe, odbywane coraz to w innej pracowni, zmniejszają zło, lecz nie zastępują „naszej klasy“, nie przeciwdziałają skutkom wiecznej tułaczki. Ostatecznie widzimy, że jak w szkole tradycyjnej, tak również w szkole „daltońskiej“ nie może być mowy o wychowaniu społecznem, jeżeli obok nauczania, a raczej w związku z niem wśród młodzieży nie będzie w wysokim stopniu rozbudzone życie organizacyjno-społeczne.

7. Zasada użyteczności i utylitaryzmu. Jedno jest całkiem pewne przy zastosowaniu „planu daltońskiego“: system ten przygotowuje do racjonalnego czytelnictwa i korzystania z ksiązek, jako niewyczerpanej skarbnicy wiedzy i przyjemności, czyli w tem znaczeniu daje to, co można nazwać „metodą uczenia się“. Jeżeli do tego przybędzie rozbudzone zamiłowanie do czytania, co jest rzeczą możliwą, o ile uczniowie nie czytają podręczników, to sprawa to nabiera wielkiego znaczenia ze stanowiska samokształcenia i ogólnego rozwoju kultury. Fak ten podkreślają słuchacze kursu w ankiecie niemal jednogłośnie. gdy chodzi natomiast o związek wiedzy udzielanej przez szkołę z życiem praktycznem, to „plan daltoński“, jak słusznie podkreśla p. Ostrowski, niczem nie różni się pod tym względem od naszej szkoły obecnej. Sprawę tę trafnie ocenia Znaniecki, mówiąc wogóle o szkole twórczej:\*) „Dopóki problemy rozwiązywane w szkole pozostają problematami szkolnemi w przeciwieństwie do życiowych i czynności wykonywane w szkole są „dziecinami“ w przeciwieństwie do czynności ludzi dojrzałych, dopóty szkoła jest cieplarnią o sztucznej atmosferze... W cieplarni mogą być zrobione okna z widokiem na szerszy świat, jak to czyni dzisiejsza pedagogika, ale cieplarniana atmosfera nie przygotowuje do życia na otwartem powietrzu“. Skoro pogląd swój Znaniecki odnosi do szkół Decroly'ego, Dewey'a, to cóż mówić o „planie daltońskim“, który stosunkowo mniej otwiera „okna na szerszy świat“. Obok rozdźwięku między szkołą a życiem „plan daltoński“ podtrzymuje jeszcze rozdźwięk innego rodzaju. Oto

\*) F. Znaniecki. Socjologia wychowania. Tom I.



istotnym zadaniem „planu“ jest nauczyć umiejętności „uczenia się“. Tymczasem przy egzaminach wszelkiego rodzaju nawet w tej samej szkole dotąd jakoś nie bada się tej umiejętności, lecz żąda się po prostu wiedzy materalnej.

8. Pozostaje jeszcze zasada k o n c e n t r a c j i nauczania, która w „planie daltońskim“ bardziej może jest uwzględniana, niż w systemie obecnym. Odpowiadają temu: syntetyczne ujmowanie zagadnień, uzgadnianie planów pracy na częstych konferencjach nauczycieli (jest to możliwe i przy obecnym systemie nauczania), podkreślanie momentów wspólnych i pokrewnych w różnych przedmiotach. Niepotrzebnie tylko te wspólne punkty wymienia się uczniowi na „monetę brzęczącą“ w postaci t. z. równoważników pracy.

#### IV.

Po omówieniu tych podstawowych zasad „planu daltońskiego“ wypada jeszcze poruszyć kilka kwestyj, pozostających z nimi w ścisłym związku i decydujących o wartości i powodzeniu tego systemu.

Pierwsze zagadnienie dotyczy programu nauczania. Nikt nie zaprzeczy, że przy zastosowaniu „planu daltońskiego“ musi nastąpić znaczna redukcja materiału, który dotychczas figuruje w naszych programach szkolnych. Na podstawie własnego doświadczenia śmiem twierdzić, że przy zastosowaniu „planu“ trzeba zmniejszyć programy nasze pod względem ilościowym niemal do połowy. Jeżeli chodzi o przykład konkretny, to wobec tego, że program kursu nauczycielskiego jest roczny, nie można sobie pozwolić na znacznie większą redukcję materiału. Wskutek tego praca systemem daltońskim w dwóch przedmiotach, na które rozkład tygodniowy przewiduje 6 godzin, pochłania słuchaczom tyle czasu (niektórzy twierdzą, że nawet więcej), ile zabierają pozostałe przedmioty teoretyczne w liczbie 12 godzin tygodniowo. Było więc przepracowanie, na które słuchacze ustawicznie się skarżyli. Pomijając tę kwestję, czy tak daleko idąca redukcja prodratów naukowych nie byłaby ze szkodą dla ogólnego rozwoju kultury\*), mielibyśmy jeszcze do rozwiązania równie ważne zagadnienie: czy „plan daltoński“ istotnie zadecyduje o tem, że uczeń będzie mniej uczony, ale zato lepiej uczony, czego już Montaigne domagał się od szkoły. Na podstawie dotychczasowego doświadczenia bałbym się jeszcze coś konkretnego w tej sprawie powiedzieć.

Druga sprawa odnosi się do „przydziałów“ pracy, czyli do sposobu wyznaczenia tematu i planu prac samodzielnych. Mam wrażenie, że przy zastosowaniu samodzielnej pracy ucznia przydziały owe w formie pisanej są potrzebne. Chodziłoby tylko o wybór odpowiedniej formy, w jakiej mają być opracowywane. Gdy chodzi o czas, to w Anglii np. są zwolennicy przydziałów miesięcznych i tygodniowych. Na kursie nauczycielskim stosowałem obydwie rodzaje, przyczem stwierdziłem, że mają one dodatnie i ujemne strony: przydział miesięczny, podając ogólniejszy temat do opracowania, bardziej odpowiada zasadzie koncentracji, ale jest równocześnie

\*) Sprawę tę między innymi podnosi St. Kot w „Historji wychowania“.

bardziej sztywny; tygodniowy natomiast posiada te same cechy w odwrotnym znaczeniu. Należałoby więc rozstrzygnąć pytanie, co wyżej stawiać—koncentrację materiału, czy elastyczność programu. Kto wie, czy o wyborze nie powinien jeszcze decydować charakter przedmiotu i poziom umysłowy młodzieży. Jeżeli chodzi o sposób układania przydziału pod względem treści, również trudno jest coś stanowczego powiedzieć. Przydziały ogólniejsze bardziej odpowiadają zasadzie samodzielności, ale równocześnie pracę te utrudniają, gdy chodzi o rolę przewodników, szczególnie zaś odwrotnie—lepiej spełniają rolę przewodników w pracy, ale zato bardziej krępują samodzielność. Wybór tej właśnie drogi pośredniej i dostosowanie przydziału do poziomu klasy jest tutaj rzeczą najtrudniejszą. Musimy jeszcze i o tem pamiętać, że ogólnikowość przydziału trudno jest pogodzić z kwestją budzenia zainteresowania.

Co do strony ilościowej przydziałów, oczywiście jest rzeczą niedopuszczalną, aby, jak to widziałem w praktyce, przydział był dawany tylko w dwóch egzemplarzach, z których jeden wisiał w pracowni na ścianie, a drugi znajdował się w rękach nauczyciela. Musi być przyjęta zasada, że każdy uczeń posiada przydział do swojej dyspozycji, jak to ma miejsce w szkołach amerykańskich i angielskich.

Przejdźmy do następnej sprawy. Aczkolwiek twórczyni „planu“ zapewnia, że system jej wolny jest od szablonu i rutyny, to w rzeczywistości jednak cały ten aparat jest mocno zmechanizowany, a przynajmniej łatwo takim stać się może. Jeżeli weźmiemy pod uwagę owe podpisywane „kontrakty“, których na szczęście w naszych szkołach, zdaje się, nigdzie niema; następnie wymierzanie pracy w „jednostkach“ o bardzo zmiennej i względnej wartości i przeliczanie tych jednostek przy użyciu „równoważników“; dalej prowadzenie trojakiemu rodzaju kart i wykresów pracy, a wreszcie dodamy do tego przydziały, w których także trudno ustrzec się stereotypowości, to naprawdę otrzymujemy taką skomplikowaną maszynę, w której zarówno nauczyciel, jak i uczeń ustawicznie muszą prowadzić nie podwójną, ale wieloraką buchalterję. Może flegmatyzm i pedantyzm anglo-saski znoszą to wszystko cierpliwie, ale u nas system omawiany w swojej oryginalnej formie stworzyłby duszną atmosferę. Na kursie nauczycielskim tytułem próby wprowadziłem dwa rodzaje kart, jednak widzę, że młodzież (może dlatego, że już niemal dorosła) nie przywiązuje do tego żadnej wagi i sprowadza to do czczego formalizmu.

Wreszcie kwestja owej pisaniny, która przy nieodpowiednim stosowaniu „planu“ istotnie może stać się plagą zarówno ucznia, jak i nauczyciela. Znow przytoczę obrazek, jaki widziałem w pewnej szkole. Uczennice ciągle piszą: najpierw przepisują przydziały, następnie robią jakieś notatki—rozwiązują zadania, utrwalają wyniki doświadczeń, streszczają lekturę, dalej—i to była największa plagą—każdą godziną jednostkę programową uczennice opracowują piśmiennie, czyli wykonywują tyle zadań na osobnych kartkach, ile miały godzin pracy samodzielnej, wreszcie przybywały jeszcze do tego wszystkiego miesięczne referaty jako prace domowe. Nie należy się dziwić, że uczennice te na zapytanie, co robią, chóralnie odpowiedziały: „Nic nie robimy, tylko piszemy i piszemy!“ Gdy chodzi o moje doświadczenie, to ograniczyłem pisaninę

do tego stopnia, że słuchacze wykonywują po kilka ćwiczeń na podstawie miesięcznego przydziału z obydwu przedmiotów oraz piszą jeden referat na dwa miesiące. Mimo to, słyszę narzekania, że są przeciążeni pisaniem.

Po napisaniu tych wszystkich uwag znów nasunęły mi się słowa z książki pani Parkhurst: „Jednym z ważnych warunków powodzenia planu jest ten, iż jedynie dobrze prowadzona szkoła może plan realizować. Plan wymaga silnej karności, entuzjazmu ze strony tak grona nauczycielskiego, jak uczniów, dobrego tonu szkoły i giętkiego, sprawnie funkcjonującego systemu organizacyjnego“. Wystarczy słowa te zacytować, ażeby zakwestjonować wszystkie wątpliwości i zarzuty, pokonać każdego przeciwnika „planu daltońskiego“. Bo i jakżeż udowodnić, że warunki te w danej szkole istnieją? A może rzeczywiście szkoły nasze są źle prowadzone i nie mają „dobrego tonu“, może nam samym i młodzieży naszej brak owego entuzjazmu, może wogóle nie umiemy z „planu“ wydobyć tkwiących w nim wartości i dobroczynnych skutków? Wszystko to jest możliwe.

## V.

Pomimo tylu różnorodnych wątpliwości i zastrzeżeń, jakie podniosłem przeciwko zasadom i warunkom realizacji „planu daltońskiego“, nie mogę zaprzeczyć, że system ten posiada pewne zalety i wartości natury dydaktycznej i wychowawczej. Znow pozwolę sobie oświetlić tę sprawę na podstawie wyników tylokrotnie wymienianej ankiety. Oto strony dodatnie „planu“ przytaczane przez słuchaczy: rozwijanie samodzielności i przygotowywanie do twórczej pracy, wyrabianie krytycyzmu i własnego poglądu na rzeczy, lepsze zrozumienie i trwałość zdobywanej wiedzy, swoboda w pracy samodzielnej i możliwość tempa indywidualnego, pobudzanie współzawodnictwa i solidarności, kształcenie wytrwałości i pracowitości, budzenie większego zainteresowania do pracy, przygotowywanie do umięjętnego czytelnictwa.

Być może, iż na podstawie poprzednich rozważań trudno jest nam przyjąć bez zastrzeżeń wszystkie wymienione zalety „planu daltońskiego“, to w każdym razie musimy przyznać, że przy odpowiednim jego traktowaniu napewno osiągniemy przynajmniej dwie rzeczy: a) rozszerzenie i pogłębienie zasady samodzielnej pracy ucznia i b) przygotowanie do racjonalnego czytelnictwa i samokształcenia, co w dotychczasowym systemie pracy szkolnej było lekceważone i trudne może do urzeczywistnienia. Gdyby tylko tyle „plan daltoński“ dawał, to już dlatego samego zasługuje, aby nie przechodzić nad nim do porządku dziennego, lecz o ile tylko warunki na to pozwalają, wykorzystać jego strony dodatnie, pomijając to wszystko, co w naszej szkole jest nieodpowiednie lub niewykonalne. Tego rodzaju asymilację, według mojego zdania, należałoby oprzeć na zasadach następujących:

1) Wychodząc ze słusznego założenia twórczyni „planu daltońskiego“, że ma on na celu utrzymanie równowagi między metodą nauczania a uczenia się, należy traktować najistotniejszą jego zasadę samouctwa nie jako jedyną metodę, lecz jako uzupełnienie dotychczas stosowanych metod akromatycznej i heurystycznej.

2) Nie wprowadzać metody samouctwa tam, gdzie brak jest odpowiednich warunków (uposażenia szkoły pod względem pomocy naukowych, zespołu sił nauczycielskich), co również odnosi się do przedmiotów, w których metoda ta nie może mieć zastosowania, a także do pojedynczych tematów, jeżeli nie posiadamy odpowiednich źródeł do ich opracowania.

3) Praca samodzielna powinna być oparta na lekcjach zbiorowych dwojakiego rodzaju: jedne z nich będą miały charakter przygotowujący do pracy samodzielnej w formie wykładowej, bądź heurystycznej zależnie od danego tematu; drugie zaś o charakterze dyskusyjnym będą miały na celu zebranie i ugruntowanie przerobionego materiału. Zgodnie z zasadą samodzielności i zainteresowania w starszych klasach kierowanie dyskusją w lekcjach drugiego rodzaju można powierzać samej młodzieży pod kierunkiem i przy udziale nauczyciela.

4. Przydziały pracy samodzielnej w formie pisanej wprowadzać tylko tam, gdzie są one istotnie potrzebne i gdzie szkoła może się zdobyć na ich wprowadzenie, przyczem podawać je należy w formie przystosowanej do poziomu umysłowego ucznia i możliwie wolnej od szablonu.

5. Ilość prac piśmiennych należy tak ograniczyć, aby obok normalnych ćwiczeń piśmiennych, które dotychczas uczeń wykonywał, dawać raz na miesiąc jedną dłuższą pracę w formie referatu.

6. Zarówno ćwiczenia jak i referaty nie mogą mieć charakteru reprodukcyjnego lub repetycyjnego, lecz muszą być wyrazem indywidualnej twórczości na tle opracowanego materiału, przyczem referaty winny być poddawane zbiorowej dyskusji.

7. Aby czytelnictwo uprawiane w szkole mogło być przygotowaniem do samokształcenia, należy wdrażać młodzież do umiejętnego prowadzenia notatek z przeczytanych książek.

8. Celem uniknięcia zmechanizowania pracy i zbytecznego obciążenia nie należy wprowadzać rzeczy formalnych, stosowanych w metodzie oryginalnej, jak kontraktów, jednostek, równoważników i wykresów pracy.

9. Przenosząc pracę samodzielną do pracowni i lektorjów, utrzymujemy jednak klasy jako jednostki organizacyjne i społeczne, przyczem organizacje młodzieży nadal uważamy za główną podstawę życia społecznego młodzieży i pracy wychowawczej.

*A. Litwin—Ostróg.*



## CO MOŻE DAĆ LABORATORYJNY PLAN „DALTOŃSKI“ WSPÓŁ- CZESNEMU SZKOLNICTWU W POLSCE.

Bilans przewidywanych zysków i strat, jakie dla szkolnictwa naszego może dać wprowadzanie planu daltońskiego zamyka autor artykułu p. t. „Plan Daltoński“ (Dziennik Urz. Kuratorjum O. S. Woł. Nr. 3 (45) zastrzeżeniem, że „wątpliwe jest czy wiele wygramy, stosując go“ w naszych zakładach.

Nie ulega bowiem już dziś wątpliwości, że plan „daltoński“, który w gruncie rzeczy jest tylko eksperymentem, obejmującym technikę pracy umysłowej i organizację jej w ramach i na podstawie obowiązujących programów szkolnych, nie może rościć sobie pretensji do miana **reformy** pedagogicznej, wprowadzającej nową treść, wartości i podstawę wychowawczą do szkoły, jak to występuje w systemie Devey'a, Kerschensteinera Decroly'ego, czy organizacjach „Schulgemeinde“ Wynekyna—„szkołach-fermach“ i t. d. Należałoby się też pozbyć wszelkich złudzeń w tym kierunku i zaprzestać upatrywania w metodach pracy naukowej remedium na wszelkie bolączki i niedomagania życia szkolnego—życia małych, ale złączonych przy jednym warsztacie pracy grup społecznych, jaką jest każda klasa, każdy oddział w zakładzie. Grupy te, jak wszystkie inne, są zespołami żywych ludzi, posiadających swoiste, indywidualne cechy i właściwości, objętych wartkim nurtem życia wewnętrznego i wpływem środowiska. My tych rzeczy widzieć nie chcemy, czy nie możemy; w walnej większości wypadków widzimy w naszej młodzieży tylko mniej lub więcej elastyczny materiał do apercpcji pewnej sumy pojęć i wiadomości, ale nie grupę żywych, wrażliwych, nie tylko myślących ale i czujących ludzi. Jeżeli nawet śledzimy drogi procesu umysłowego, rozwijających się uzdolnień intelektualnych, to obcy nam prawie zupełnie rytm duszy i serca, jaki bije w naszych wychowankach. I w konstrukcji szkoły naszej brak nawet czasu, niejako miejsca na pracę wychowawczą, która płynie obok nas, nauczycieli, od nas samorzutnie i niezależnie. W większości zresztą zakładów -naszych my, nauczyciele, nie mamy nawet woli, chęci i wiary, byśmy wpłynąć na ten rozwój mogli. Gdziein-dziej znowu następuje narzucanie często bezwzględne i nieznośne oporu haseł—dróg i wartości, do uznania których młodzież nie dochodzi drogą własnych przeżyć i ich zrozumienia, ale drogą mechanicznej recytacji cudzych zdań, analogicznej do recytacji fragmentów z książki: w obu wypadkach rezultaty są podobne. Pierwsza grupa, na którą szkoła nie oddziałuje, oddziaływać nie chce, czy nie może, wychodzą z chaotycznym światopoglądem i bije głową o mur w życiu, nie mogąc skonstruować sobie drogi, życiowej; druga grupa z nieprzemysłaniami i nieprzeżytemi hasłami na samo-

dzielne ustosunkowanie się do życia i do siebie już się nie zdobędzie zazwyczaj, uczyni sobie ze swego stanowiska wygodny „domek“, który ją przed wichrem walki i wysiłków obroni pewnością też, niewzruszonością światopoglądów, niepoddawany czujnej krytyce i rewizji.

Czy chcemy zaś, czy nie chcemy, zgodzić się na to musimy, że cechą współczesnej, demokratycznej kultury jest dążność do pełnego, aktywnego współdziałania i współpracy wszystkich obywateli w zakresie szerokich płaszczyzn życia zbiorowego. „Nowa“ kultura wymaga jednak „**nowych**“ ludzi i bez nich wszystkie, najbardziej „demokratyczną etykietą zaopatrzone instytucje będą zawierały w istocie rzeczy treść starą i zużytą, dopóki nie wejdą do nich ludzie, którzyby nie czekali na „dary“ łaski, spadające z „górných sfer“, ale solidarnie i samodzielnie byłiby zdolni **tworzyć** życie siłami swego umysłu, charakteru i serca. Tam, gdzie takich ludzi niema i gdzie kultura demokratyczna nie jest potrzebą szerokich mas, tam niema żadnych podstaw trwałości, jest fikeja i mimo wszystko wcześniej, czy później runąć musi. Skądże jednak mają powstać te grupy, zdolne do rozwoju społecznego? Czy ludzi się możemy, bodaj na chwilę, że jeżeli szkolnictwo nasze nie dokona przebudowy swoich metod pracy naukowo-wychowawczej, które ustalają typ pracy dla ludzi **na całe ich życie** — typ współpracy dla zespołów ludzkich, będziemy mogli przez szkołę wpłynąć na kształtowanie się kierunków kulturalnych w dobie współczesnej i w przyszłości?

Niestety jednak my nie tworzymy i w ramach budowy obecnej szkoły naszej nigdy nie stworzymy ludzi z istotnie otwartymi na świat, życie i siebie oczyma, ludzi o wysubtelnionem uczuciu i sumieniu (bo tych czynników prawie wcale nie budzimy), a przede wszystkim ludzi o **rozwijających** się stale nie tylko uzdolnieniach i zainteresowaniach naukowych, ale ludzi o rozwijającym się stale *procesie życia wewnętrznego*, o uzdolnieniu do samokrytycyzmu i do wzrastającego poczucia odpowiedzialności za to co się dzieje.

Szkoła nasza natomiast stworzy lepsze lub lichsze typy pracowników umysłowych i technicznych, w obrębie których wręcz i walczyć będą te same walki i antagonizmy, uprawiane za cenę trzymywania się „posadki“, które występują na „nizinach“, tam przejawiane w bardziej otwartej, a więc „brutalnej“ formie — stworzy pokorne i bierne tłumy, zasugerowane w obce i niezrozumiałe dla dla nich zazwyczaj hasła, ale nad nią zawisły gorzkie słowa jednego z naszych pisarzy: „szkoła nauczyła czytać i pisać, ale czy oddziaływała na uczucia, czy poprawiła charaktery?“.

Zadania tego szkoła współczesna nie spełni i spełnić nie może, bo na to trzeba jednej rzeczy .... zmiany nas, nauczycieli, zmiany nas w żywych ludzi, abyśmy mogli wychowywać z kolei żywe i twórcze typy. Są to zaś prawie rzeczy niemożliwe. My wyszliśmy z szkół i uniwersytetów 3 zaborów, mimo wszystko i mimo różnic związanych z różnorakiem ukształtowaniem się życia naszego jeste-

śmy wychowankami zakładów, które cechował przesadny kult intelektualizmu i analogiczny wszędzie stosunek do szkoły, jako do małego „państwa“ z władcami i poddanymi, niewzruszonością praw i przepisów, a nie jako do grupy społecznej, wrosłej w życie społeczne, jemu służącej, stanowiącej jego wyraz i siłę. To wszystko było cechą szkoły „naszej“, z której wyszliśmy, której zazwyczaj nienawidziliśmy całą duszą, ale zarazem szkoły, w której płynęły dni, godziny, lata naszego życia w młodości...

Przyszła wojna. Zmiotła żelazną dłońią wiele, zniosła i „nasze szkoły“ aż wreszcie pozwoliła nam pokoleniu, wychowanemu w szkole zaborczej, stwarzać ideał wyśniony—własną, polską szkołę. I, oto co się stało? Weszliśmy przedewszystkiem do „nich“, do masy wątłych, nerwowych, niedożywnionych fizycznie dzieci my, nauczyciele, jako ludzie spragnieni za wszelką cenę tego, czego szkoła dać nie może, czego żadna szkoła nigdy nie da... spokoju i odpoczynku. Mówi się często o powojennej psychozie młodzieży, rzadko o psychozie nauczycielstwa, a przecież raczej od niej zacząłby należało. Pod tem hasłem potrzeby zmęczonych organizmów tlało pragnienie—tęsknota do stworzenia czegoś nowego, głuche poczucie słońca i jasności dla szkoły, zrozumienie, że ona jest czynnikiem, który może przetworzyć teraźniejszość. Zachodziło teraz zapytanie, jak ją przetworzyć? Na to pytanie mogła i do dzisiejszego dnia może odpowiedzieć u nas tylko garstka ale nie masa nas, nauczycielstwa z tej prostej przyczyny, że aby wiedzieć, jak coś przekształcić, trzeba znać materiał, z którego nowe formy bytu utworzyć można. A przecież my tego materiału **rzeczywistości**, szarego, zwykłego „dziś“ Polski nie znaliśmy, my w rdzeń bytu i życia Polski nie wniknęliśmy. Widzieliśmy i znaliśmy nasze uniwersytety, poza nami zaś istniały dzieci siatki i tysiące osiedli ludu rolniczego i fabrycznego, były przy kowadłach i pługach miliony rąk, które tworzyły i **tworzą rzeczywisty realny** byt Polski. Cóż my o nich, jak i o ich życiu, kulturze, dążeniach—o podłożu **gospodarczego** życia kraju naszego wiemy? Nic.

W głębi dusz naszych snuły się romantyczne ideały. Ich marzenie nas karmiło i podniecało siły do walki. Z ideałów tych wysnuliśmy wizję „szklanych domów“. Jak i którąś do nich dojść, jak i którąś prowadzić naszą młodzież do nich, nie wiedzieliśmy i bodaj, czy dziś dobrze wiemy. Stąd też, gdy przyszedł moment naszej twórczej pracy koło budowy polskiej szkoły, oparliśmy ją na hasłach poetycznych, hasłach romantyzmu polskiego, nie na podstawach realnego życia, a potem zwolna, gdy przyszły trudności zorganizowania życia w szkole, posiadającej trudne do prowadzenia wojenne pokolenie, nawróciliśmy po cichu, jeżeli nie w teorii — to w praktyce, do zasad, które nas wychowały.

Zaprawdę! Słusznie ktoś powiedział: „nie łąco odnawiają się serca i dusze człowiecze“. I stąd też w masach naszego nauczycielstwa tkwi podświadome uczucie macierzyńskiego i ojcowskiego przywiązania do młodzieży mu powierzonej, wybucha ono często żywiołowo i baczny obserwator może je zauważyć częściej, niż w szko-

łach innych krajów, ale wyrazu jego w **umiejętności organizacji pracy wychowawczo-naukowej** młodzieży dostrzec nie można (zatrzymaliśmy wszystkie klasyfikacje, cenzury, egzaminy), przepoiiliśmy szkołę atmosferą nie współpracownictwa, ale współzawodnictwa, wysunęliśmy na plan pierwszy kształcenie pojęć, nie uczuć) — w rezultacie uczyniliśmy szkołę naszą — wyspą izolowaną od wpływów życia społecznego, realnego, aż te „państwka“ na modłę dawną stworzone zaczęły dusić młodzież, nas, wychowawców, a przez nieproporcjonalne do nakładów na nie wyniki zaczynają dusić i społeczeństwo, z którego coraz częstsze krytyczne głosy pod adresem naszego szkolnictwa nas dochodzą.

Ten stan rzeczy, ten ferment, którym zostają ogarnięte ruchliwe grupy z nauczycielstwa, młodzieży i społeczeństwa jest naturalnym podłożem do rozpoczęcia prób i wysiłków reformatorskich w dziedzinie szkolnictwa, ale wysiłki te nie prędzej wyrażą się w konkretnej postaci, nim nie powstanie nowy typ nauczyciela-człowieka, związanego organicznie z życiem społeczeństwa, człowieka, wyhodowanego w ognisku jego potrzeb i dążeń, **twardej realnej rzeczywistości** bytu społeczeństwa polskiego — człowieka o wybitnych zdolnościach organizatorskich, o szerokim horyzoncie myśli, uczuć, dążeń. My — takimi typami się nie staniemy — to trudno i darmo.

Ale — gdy dziś stajemy wobec bezsilnego szamotania się o nową podstawę szkolnictwa w Polsce — wobec krytyki wartości starej szkoły a przeblysków dopiero, świadczących o możliwościach stworzenia własnej, przystosowanej do naszych potrzeb nowej szkoły w Polsce, staje przed nami zagadnienie, czy w tej epoce „burzy i zamętu“ nie należałoby uwzględnić *przesycenia* terenu pracy naszej szkoły dodatkami pierwiastkami, jakie bezwzględnie tkwią w metodzie daltońskiej, wyłączając bezkrytyczne naśladownictwa i stosowania organizacji tego typu pracy naukowej w całej jego rozciągłości. Założeniem niniejszych rozważań nie byłoby więc zagadnienie rewizji i krytyki planu daltońskiego z punktu widzenia jego przypuszczalnych wyników i możliwości wykonania w naszych warunkach, bo to zostało dostatecznie omówione w artykule wyż. wym., ale rozpatrzenie, *co i jak* można byłoby wziąć z tego systemu pracy intelektualnej, aby zasymilować jego najlepsze wartości szkolnictwu polskiemu. I stąd zachodzi zagadnienie, czy nie stworzyłby się pomost, pewne ogniwo, które rzucone w warsztat pracy szkolnej, wyzwoliłoby pewne wartości w psychice młodzieży i nauczycielstwa, poruszyło tereny szkolne i przygotowało je do dalej idących zmian, skoro jasnego planu ich przekształcenia na razie sami dać nie możemy. Zasadnicza wartość planu daltońskiego tkwi w wysunięciu umiejętności organizacji szkoły, jako warsztatu pracy naukowej, a więc w położeniu nacisku na odpowiednie urządzenie i wyzyskanie pracowni i zetknięcie w niej ucznia drogą samodzielną i bezpośrednią z tekstem i źródłem historycznym, literackim eksperymentem i obserwacją badań przyrodniczo-fizycznych,



a stąd konieczność do łamania się z sobą, wysiłku, jaką wybrać drogę, by dojść opanowania materiału, wybrania swoistej, indywidualnej, dostosowanej do własnej psychiki linii pracy umysłowej. Mówi się dużo o brakach naszych szkół w celu zorganizowania pracowni tak, jakby pracownie naszych szkół średnich, seminarjów, czy zawodowych, miały być pracowniami na modłę uniwersytetów z ich zbiorami, ale nie mówi się o *organizacji pracowni takiej, jakiej przeciętna nasza szkoła potrzebuje*, jakkolwiek wszyscy wiemy, że jej stworzyć nie umiemy. Istnieją przecież przebogate księgozbiory przy naszych szkołach, ale zakładane i zaopatrywane bez uwzględnienia zasad pracy laboratoryjnej uczniów i stąd na zapytanie, czy jest możliwe zorganizowanie systemu laboratoryjnego nawet przy tak dobrych warunkach, otrzymujemy odpowiedź odmowną, bo książki były kupowane w zależności od umiłowań naukowych dyrektora, czy fachowca-nauczyciela—i często z wielkiem powodzeniem mogły służyć słuchaczowi uniwersytetu, ale nie młodzieży szkoły średniej lub seminarjum. Spis biblioteki jest często chlubą grona, ozdobą zakładu, ale pożytek z niej dla młodzieży jest minimalny, bo brak tu dostatecznej liczby *podstawowych* dzieł, podających elementy wiedzy, które młodzież winna przyswoić. I tworzą się paradoksalne stosunki. Młodzież zakładów, posiadających bogate biblioteki, idzie pożyczać książki do... biblioteki publicznej. Podobny brak przemyślenia założeń, że inny charakter musi mieć biblioteka uczniowska w zakładzie o systemie laboratoryjnym pracy, inna w zakładzie o metodach wykładowych i gdzie biblioteka nauczycielska musi być wysuniętą na plan główny, sprawia ten żaloszny okrzyk po wszystkich szkołach: „nie mamy dostatecznej ilości pomocy naukowych“. Dotyczy to tak samo nauk przyrodniczych, jak i humanistycznych. My jednak nigdy nie będziemy mieli dość map, tekstów, książek, mikroskopów i t. d., bo chcemy wszyscy przenieść typ pracowni uniwersyteckiej i jej metody do szkoły średniej, bez zrozumienia, że szkoła ta w zakresie naukowym ma dać: 1) elementa i podstawy wiedzy naukowej, nie precyzyjne zbadanie skomplikowanych zagadnień, 2) technikę pracy umysłowej, 3) rozniecić i obudzić zainteresowania i zamiłowania do dalszych wysiłków, do zaspokojenia których pole daje praca w uniwersytecie i wyższych zakładach naukowych. Inaczej role się zmieniają. Szkoła średnia, zaopatrzona w pomoce na wzór uniwersyteckich, zaskoczy wychowanków nadmiarem materiału naukowego, którego ich umysły przetrwać nie będą mogły, a szkoła wyższa będzie musiała zamiast kształcenia ludzi nauki, nadrabiać braki w elementach wiedzy, pozostawione przez szkołę średnią. Już dzisiaj zresztą dochodzą nas z katedr uniwersyteckich skargi i utyskiwania na brak podstawowych wiadomości u abiturjentów szkół średnich. Już dzisiaj przez czytanie librowych referatów z literatury polskiej i historii dochodzimy do wniosku, że czas skończyć z wdrożeniem w umiejętną kompilację z obcych myśli i pojęć, a zdobyć w miejsce tegoż samodzielny sąd ucznia, choćby on był nieskończenie mniej wytrawny i trafny, ale będzie on wnioskiem, wyprowadzonym na pod-

stawie *zbadań procesu dziejów i przeżyć człowieka*, jako na zasadniczym „zagadnieniu“ nauk humanistycznych, a wszakże dziś mamy ciągle skargi nauczycieli literatury na brak książek do nauczania tego przedmiotu, a *interpretacja tekstów* dzieł samych twórców przez młodzież wraz z wniknięciem w istotę ich dzieł jest więcej niż słabo opracowywana.—Podobnie rzecz się przedstawia z pracą w zakresie historii. Brak dzieł, brak książek, brak monografji—słyszemy ciągle głosy—a tak dawno i systematycznie wydawane „źródła historyczne“ spoczywają w większości szkół w błogim spokoju. To samo dotyczy map, które istnieją w szeregu zakładów, ale ich młodzież nie rozumie i czytać nie umie, ogrodów szkolnych, które świecą pustką, lub nieodpowiednio wyzyskaną ziemią, gdyż panuje przekonanie, że tylko w pracowni przy mikroskopach młodzież pozna i pokocha przyrodę i t. d. i t. d. Nie w sumie środków pomocniczych, ale w umiejętności ich wyzyskania leży brak lub istnienie warunków na stworzenie pracy laboratoryjnej w zakładzie, podobnie jak nie w sumie materiału, lecz w jakości jego przerobienia leży odpowiedź, czy szkoła spełniła, czy nie swoje zadanie. I tu leży istota rzeczy, za którą wini się często program, w pewnym stopniu tylko wadliwy, a nie wini się nauczycielstwa, które przecież ma w ręku możliwość rozwinięcia lub redukcji programu naukowego drogą wyodrębnienia z niego *głównych*, istotnych, podstawowych zagadnień—osi tej wielobarwnej tkaniny, jaką tworzy dzisiejszy dorobek wiedzy i na tej zasadzie ułożenia programu pracy naukowej. Ten zespół zagadnień winien i może być opracowany na półrocze lub rok szkolny i podany na jego początku młodzieży (przez umieszczenie w pracowni danego przedmiotu) z zaznaczeniem, że obowiązuje on bezwzględnie młodzież danej grupy. Młodzież nasza przecież wie tylko, że ma w tym a w tym roku przerobić podręcznik Chrzanowskiego lub Lewickiego, ale *nie posiada* pojęcia o treści, celach i zakresie swojej pracy, bo kwestyj i „perspektyw“ związanych z opracowaniem programu z nią się nigdy nie omawia, nie posiada pojęcia o wartości i użytkowaniu czasu, nie wie dokąd ją chce i może zaprowadzić nauczyciel, piękna wiedzy nie odczuwa, zdać sprawę z *całości* przyswojonych pojęć nie umie. Pocóż te ciemne, kręte, bez wyjścia uliczki? Zagadnienia poszczególnych przedmiotów winny się zrazem wiązać z sobą, harmonizować, układać w jakąś całość, aby na podstawach psychologicznych ułatwić ich opanowanie (koncentry) a „przeświecić“ je niejako winno zainteresowanie młodzieży. Warunkiem przejścia do następnej klasy winny też być nie fragmentaryczne odpowiedzi ale ujmowanie *całości* danego materiału. Najważniejszą więc rzeczą przy organizacji pracy na zasadach laboratoryjnych byłyby konferencje wstępne z poszczególnemu grupami młodzieży szkolnej, omawiające zakres i metody pracy z położeniem nacisku na umiejętność zebrania materiału, jego analizowania, planowego zestawienia, porównywania i wnioskowania. Łącznie z tem powinny pójść rady, dotyczące zachowania się w pracowni, podziału czasu, aby uniknąć oddawania czasu przedmiotom bardziej lubia-

nym, zaniedbywania mniej lubianych, powierzchowności wiedzy, opanowanej drogą tylko mechaniczną, pamięciową, przyswojania sobie definicji i szczegółów z pominięciem dowodów kwestyj zasadniczych. Ten proces rozwoju drogą samodzielną logicznych uzdolnień powinien być *najpierw* gruntownie przepracowany i otwarcie, jasno młodzieży na szeregu ćwiczeń wykazany, wtedy można będzie decydować o tem, czy młodzież jest *uświadomiona* co do warunków, jakich system laboratoryjny od niej samej wymaga, co do rezultatów, jakie dać może. Łącznie z tem idą wskazówki, co do notowania planów, dowodów i wniosków, uzyskanych przy rozpatrywaniu danego zagadnienia, które powinny znaleźć swój wyraz w formie możliwie najprostszej i najzwięźlejszej. Do ćwiczeń w tym wypadku należałoby posługiwać się tablicami, na których młodzież może wykreślać plany, dowody i wnioski, uzyskane po przepracowaniu zagadnienia. Tablice, umieszczone w salach szkolnych, winny wywoływać ferment opozycji dyskusji, odpowiednio wyzyskany przez nauczyciela i zużytkowany do pobudzenia do pracy w grupach.

Jeżeli nowoczesna pedagogika *nauczanie, jak się uczyć* uważa za ważniejsze od prowadzenia lekcji (w amerykańskich wprowadzono specjalne zajęcia supervised study, podczas których pod kierunkiem nauczycieli młodzież uczy się uczyć), to pierwszym warunkiem puszczania młodzieży na „pełne wody“ w mniej lub więcej zmodyfikowanym „daltonie“ jest długi okres *przygotowawczy* t. j. oduczenie jej od pracy „bez podpórek“, jakimi są pytania i naprowadzania nauczyciela, drogą wspólnej pracy nad wdrożeniem do samodzielności, opracowywania zagadnienia metodą porównań, zestawień i ustalania wniosków. Dopiero po ćwiczeniach przygotowawczych i ich rezultatach można zdecydować, czy jest już moment odpowiedni do rozszerzenia zakresu materiału, przeznaczonego do samodzielnego opracowania, czy można dać młodzieży pełne pole w pracowniach do inicjatywy i samodzielności.

Co do tworzenia zagadnień w „przydziałach“, to należy zauważyć, że my, nauczycielstwo, w pierwszym rzędzie nie umiemy dać sobie rady z rozdziałem materiału naukowego, bo podczas gdy nauczycielstwo szkół powszechnych otrzymuje wytknięte jasno drogi skrupulatnego rozkładu materiału, nauczycielstwo szkół średnich nie wynosi nic z uniwersytetów, co pozwoliłoby mu na umiejętne i celowe wyodrębnienie rzeczy zasadniczych „kręgosłupa“ gałęzi nauk z ich ogromnej, w związku z postępem naukowym rozbudowy. W uniwersytetach otrzymujemy jedno lub dwa zagadnienia do gruntownego przepracowania, „obkuci“ całym materiałem przychodzimy do egzaminów ustnych, otrzymujemy pytania od specjalistów od danej epoki, czy tematów i stąd zgóry wiemy, czego oni od nas będą żądali. Nikogo jednak głowa o to nie boli, czy my istotnie poza jego specjalnością ujmujemy i rozumiemy zasady kształtowania się stosunków i warunków życia w *całej rozciągłości* jego procesu, a przecież z tem musimy sobie dać radę, jako nauczyciele szkół ogólnokształcących i seminarjów. Stąd

idziemy ciągle metodami „uniwersyteckimi“. Nie uczymy uczyć się, lecz pytamy i wykładamy, bo tak nas uczono, wymagamy koncepcyj „zagadnień“ od młodziutkich umysłów na modłę naszych uniwersyteckich tematów. Stąd mamy rezultaty: młodzież pisze uczone referaty, przytaczając 10 zdań krytyków, ale nie rozumie zdań... samego autora, robi zadania „na dyskusję“, a płacze się przy ułamkach, opowiada o wspaniałych demonstracjach z pracowni przyrodniczej i fizycznej, ale nie umie wyjaśnić prostych zjawisk z przyrody, a głęboko zastanawia się choćby nad istotą budowy roweru, którym jeździ do szkoły.

Podstawą pracy laboratoryjnej jest znajomość psychologii młodzieży tak, aby sam nauczyciel nie gubił się w pracowni, gdzie każdemu winno się dać odpowiednie rady i wskazówki (ankiety, badania psychol. uzyskanie bezpośrednie od młodzieży odnośnego materiału) i zaznajamianie młodzieży z wynikami pracy pod kątem rozwoju jej uzdolnień. W miejsce liczbowej klasyfikacji winny tu mieć miejsce, stosowane w metodzie Decroly „charakterystyki“, podawane w klasach młodszych rodzicom, w starszych, będące środkiem do obudzenia samokrytycyzmu, rozważające, czy dana jednostka wykazuje dostateczną sumienność w wyzyskaniu materiału, wartość nabytych wiadomości w zależności od rozwoju uzdolnień (pamięć, wyobraźnia, refleksja). Wtedy praca nauczyciela w „systemie daltońskim“ będzie istotnie twórczą, pomoże młodzieży drogą samoanalizy do poznania siebie, drogą samokrytyzmu do postępu w rozwinięciu swoich uzdolnień i zamiłowań. Dlatego to—jak się zdaje—masowe próby wprowadzenia „planu daltońskiego“ posiadają tyle braków i błędów, że nie poprzedza je współpraca klasy i nauczyciela do przemyślenia zasad i wyćwiczenia się w toku pracy w małym zakresie, zanim się przejdzie do większego.

Danie młodzieży szkoły „z planem daltońskim“ bez zaznajomienia jej z jego zasadami i gronu bez znajomości młodzieży i umiejętności planowego wyzyskania materiału, wogóle bez wypracowania uprzednio czynnika współpracy, jest próbą co najmniej ryzykowną i stąd nie w pomocach szkolnych, nie w „objętości“ programów, ale raczej w brakach kardynalnych naszej szkoły tkwi przede wszystkim geneza niepowodzeń, jakie tu i ówdzie się zdarzają. Brak czynnika *współpracy* młodzieży z nauczycielem, wzajemnej pomocy między młodzieżą, uświadomioną co do celów i wartości, do których dąży, jest najwalszą przeszkodą do uzyskania dodatnich rezultatów tam, gdzie nauczyciel w roli korepetytora musi w pierwszym rzędzie zmienić się w *organizatora* o wysubtelnionym uczuciu pedagoga, który zdaje sobie sprawę, w jaki sposób umiejętnie pokierować życiem gromadki szkolnej, aby z niej wyzwoić czynnik współpracy i pomocy wzajemnej.

Czy istotnie tak wiele tracimy na wyrobieniu społecznym młodzieży, jeżeli przy systemie laboratoryjnym rozbijamy ją, jako grupę? Odpowiedź na to mogłaby być pozytywną, gdyby istotnie klasy w naszych zakładach były ożywione duchem społecznym i miały

wyrobiecie organizacyjne, t. j. gdybyśmy w tym kierunku położyli już wydatne wysiłki. Jak wiemy jednak — tak nie jest. W klasie jest poczucie solidarności, ale występuje ono obecnie najczęściej w przejawach i formach, w jakich najmniej tego pragniemy (ściągnięcie, podpowiadanie i t. d.), poza tem stara zasada — prawo mocniejszego na słabym bierze tu górę w zabawach, czy nauce. Ten system zresztą my stworzyliśmy; my stworzyliśmy kategorię „prymusów“ i „osłów“. Młodzież pod tym względem doskonale się orjentuje i do nas się stosuje w swojej „etyce“ szkolnej. W klasach naszych zakładów jednostki słabsze, bardziej wysubtelnione, nerwowe nie czują się absolutnie lepiej, nie mają większej ochrony, pomocy i opieki. Czy czuć się będą dobrze w systemie laboratoryjnym? Zapewnie, że daleki jest tu stan idealny, ale sam fakt, że dany im zostanie wybór czasu i jego odcinka do pracy, że zwrócić się mogą bezpośrednio o pomoc do nauczyciela, i nie będą od razu zagłuszone, przytłumione odpowiedziami „silniejszych“, stanowi pewną ulgę, zwłaszcza, o ile sam nauczyciel zorganizuje i dobierze trafnie zespół poszczególnych grup, natchnie szlachetną ambicją i zapali do rzetelnej solidarności. Potykania się i błędy słabszych jednostek zostają zniwelowane, ukryte — rzecz można — aż do czasu, gdy ona dany materiał należycie, powoli przerobi. Analizując klasę, jako grupę społeczną, zbyt często ludzimy się przypisywaniem jej szeregu tych wartości, których ta klasa nie posiada, których zresztą nie może posiadać, bo... my jej tych wartości nie daliśmy. Uspołecznienie naszej młodzieży jest, biorąc ogólną przeciętną, rzeczą fikcyjną i tych rzeczy nie zmieni się żadnym systemem intelektualnej pracy, bo ta siła faktu jest i będzie zawsze zależna od uzdolnień i zamiłowań, czyli zgóry nosi indywidualne piętno, ale od zespolenia jednostek, jako członków społeczeństwa na gruncie wspólnych mu potrzeb i dążeń. Prymitywnie rzecz biorąc, *potrzebę* i koniecznością, koncentrującą wysiłki wszystkich, jest opracowanie i przyswojenie sobie pewnej sumy wiedzy w pewnym odcinku czasu i fakt ten, jako wiążący wszystkich, powinien być podstawą konferencyj klasowych (uczących w danej klasie z całą młodzieżą), na których powinny być omawiane zakres materiału i konieczność współpracy klasy (formy organizacji pracy naukowej, środki techniczne), oraz wyniki z ich umotywowaniem. Usunie to tę dziwną cechę atmosfery pracy naukowej, tajemniczość celów, środków, jaką lubimy się osłaniać na wzór „wiedzy tajemnej“ kapłanów egipskich i ich adeptów.

Bo przecież nie na drodze pracy umysłowej leży uspołecznienie młodzieży, lecz na drodze oparcia jej życia na trzonie rzeczywistości i związanych z tem form organizacyjnych, jak w pierwszym rzędzie kooperatywy szkolne, kasy samopomocy, koła korepetytorów, czytelnie pism, „świetlice“ uczn., organizacje wspólnych śniadań, koła pracy społecznej, koła sportowe, koła higieny, kultury tow., porządku i t. d. My zaś zaczynamy przeważnie wszędzie tę pracę od... kół naukowych, gromadzących siłą faktu — garstkę młodzieży najwybitniejszej i najbardziej uzdolnionej, podczas gdy masa

potrzebuje pomocy w zakresie przepracowania programu, otrzymania tańszych książek, pożyczek, pomocy w dożywianiu i ubraniu. Nie jest że romantyzmem w najczystszej postaci z naszej strony wiara, że tą drogą zrzeszymy jednostki, że obudzimy w nich poczucie potrzeby współżycia i wzajemnej pomocy, że obudzimy siłę i tężyznę duchową, a nie ową fatalną humanitarną filantropijną łezkę współczucia? Wszak najważniejszym jest tu fakt, że każdy członek organizacji uczniowskiej może i musi oddać pracę swoją za otrzymaną w danej chwili pomoc do życia, do przetrwania, do walki o byt, którą młodzież aż nadto dobrze zna! Za komiczne też i po części za tragiczne należy uważać owe posiedzenia kół naukowych z długimi referatami w godzinach popołudniowych, w salach niejednokrotnie brudnych i zaniedbanych pod względem porządku i estetyki, w których miotła do zamiatania, ścierka do kurzu a następnie jakiś kwiat na oknie, jakiś obraz na ścianie stokroć więcej *podniosłby atmosferę do pracy* szkolnej, niż pracowicie wykute elukubracje „wybrańców“ dla „wybrańców“. Uciekają też od nich gromady. Zostawmy precyzyjne omawianie skomplikowanych zagadnień garstce wyjątkowo uzdolnionych, niech ona wiąże się spontanicznie ze sobą, niech — jeżeli chce i może, opracowuje tematy; udzielmy im pomocy, poparcia i zachęty, ale nie zapomnijmy, że przeciętnie uzdolniona młodzież ma dość pracy z dokładnym i gruntownym opracowaniem programu i stąd jej przedewszystkiem musimy w tem dopomóc, ją zorganizować, pobudzić, pomóc w warunkach życiowych. W przeciwnym razie demokratyzm naszych szkół będzie zawsze fikcją, wyrobienie społeczne młodzieży—błagą. A stosunek do rzeczywistości? Droga do niego prowadzi przez wniknięcie w *rzeczywisty byt ucznia*, jego życie realne, jego potrzeby materialne i duchowe, ukazanie mu rzeczywistości bytu społeczeństwa. Ale tego również nigdy nie zrobimy, zanim nie opuścimy naszych katedr i budynków szkolnych, (co wydaje się nam obecnie niegodne i niewłaściwe dla naszych zmęczonych, czy przedwcześnie zestarzałych organizmów) i nie zejdziemy z grupą młodzieży, bodaj na ulicę, na której mieści się szkoła. Przy ulicy tej stoją domy mieszkalne — o ich położeniu, higjienie urządzeń i mieszkań należałoby może coś powiedzieć—może nie od rzeczy byłoby nadmienić o instytucjach, jakie są w mieście—o targach, jarmarkach, fabrykach—życiu handlowem i gospodarczem, jakie się przejawia w danej miejscowości. Byłoby też może rzeczą wskazaną, aby młodzież, ucząca się, jak żył i myślał Grek z czasów Peryklesa, wiedziała cośkolwiek o tem, jak i z czego żyje ludność jego miasta. Zaczniemy od jednej ulicy, ale przeróbmy jej „temat“ tak gruntownie, jak tematy „naukowych“ zagadnień. Niechże wrażenia z takiej wycieczki traktuje młodzież nie jako materiał do „nastrojowego“ zadania szkolnego p. t. „moja droga do szkoły“, ale jako temat do rozważań na nauce historii, higjeny, przyrody, geografji i t. d. Należałoby też w celu „wyłowienia“ zagadnień od nich użyć „kronik klasowych“ (sprawozdania z wspólnie odbytych wycieczek), korespondencyj, (młodzież daje do

skrzynki „samorządowej“ zapytania piśmienne na tematy, jakie chce poruszyć), gazetek szkolnych, ściennych, w których klasa notuje wspólne obserwacje, przeżycia, podaje tematy, które chciałaby omówić i przedyskutować. Nadęta, napuszczona forma gazetek szkolnych „drukowanych“ z ich koturnowym stylem i bombastycznymi frazesami jest prawie identyczna z charakterem kół naukowych, służy ona jednostkom wybitnym lub chcącym się wybić, ale nie jest wyrazem potrzeb, zainteresowań, dążeń zbiorowości.

To wszystko, łącznie z zagadnieniami naukowymi, może być materiałem dla nauczyciela na wspólne godziny z klasą, których laboratoryjny plan daltoński nie usuwa, a wogóle żaden system usunąć nie może.

Czem mają być takie godziny? Chwilą, o której się mówi na długo, nim ona nastąpi—momentem, na który czeka młodzież z utęsknieniem i radością — nie szarym dniem powszednim, ale jasnym „świętem“ klasy. Dlaczego? Dlatego, że przychodzi wtedy do człowieka dojrzałego i opiekuna gromada, która nie czeka od niego mniej lub więcej niechętnie wykładu (bo ten sama z książki przeczyta), ale sama przynosi mu materiał w formie nierozwiązanych zagadnień, żądając ich wyjaśnienia i wytłumaczenia, wskazania dróg do nowego oświecenia—przynosi mu materiał z życia, podany w „gazecie szkolnej“, w „kronice klasowej“—żąda rady i wskazówki, jakie zastosować metody pracy, by jej sprostać—wreszcie przynosi z radością plon wspólnej pracy, opracowanie tematów i zagadnień. I stosownie do tego nauczyciel wysunie charakter danej godziny, jako: wykład, dający nowe, pogłębiające oświecenie danej kwestji, podanie planu nowej pracy, nada jej charakter metodyczno-instrukcyjny, wiążąc chaotyczne obserwacje młodzieży z życia realnego, wysunie ich istotę, połączy z życiem szkoły i jej pracą naukową, a całą pracę oprze na jednej ideologii zakładu: przez silną, intensywną *naszą* pracę w zakładzie (każdy z was i każda z was jest tu odpowiedzialny)—staramy się wszyscy razem, by usunąć z życia naszego to, co was boli, rani i razi w dniu dzisiejszym, byście umieli i wiedzieli, jak w przyszłości usunąć, co nas boli i rani w życiu społecznem.

Życie i zbiorowa psychika klasy musi być w pierw wstrząśnięta, poruszona szeregiem obserwacji i zagadnień, musi nawet pograć się w ich chaosie, ażeby nie w sposób narzucony, ale naturalny być przygotowaną dla wysłuchania objaśnień nauczyciela.

A repetycje, klasyfikacje, noty?—ta „pięta Achillesowa“ współczesnej szkoły? Czy nie czas najwyższy, aby je zindywidualizować—aby wybrać rozmaite drogi, ponieważ 1) są jednostki, które wolą w wybranej przez siebie chwili być przepytane przez nauczyciela, 2) są takie, które chcą i lubią zdawać sprawozdanie przy całej klasie, 3) i są, względnie być mogą, tak szczęśliwie rezultaty pracy nauczyciela, jako organizatora, że ten może się w pewnych wypadkach oprzeć na sprawozdaniu grupy klasy, skupionej do opracowania tematu, a zastosowaniem czynnika dyskusyjnego zbadać i skontrolo-

wać rzeczowość i prawdziwość sprawozdań grupy, co do oceny jej własnych wyników przy pracy uzyskanych. Są i muszą być zastosowane rozmaite drogi w zależności od grup, charakteru, od cech psychologii poszczególnych jednostek, od możliwości i układu sił w klasie—ale, czy nie istnieją wśród grupy 10 jednostek indywidualne odchylenia, których my gwoli własnej wygody widzieć nie chcemy.

Czem stanie się w systemie laboratoryjnym nauczyciel? Siłą, kształtującą wewnętrzne życie jednostki, spoidłem gromady, twórcą nowych wartości, które przez przekształcenie dusz wniesie w życie społeczne. Czem jest, precyzyjnie biorąc, nauczyciel w życiu szkoły? Komentatorem tekstu z książki, znużonym pracownikiem, człowiekiem znudzonym śmiertelnie powtarzaniem z roku na rok jednego i tego samego materiału, odpowiedzialnym za wszystko, bo ciężaru pracy na jednostki rozłożyć nie umie i nie chce, wreszcie typem, żyjącym w izolacji od życia społeczeństwa, na obserwację którego czasu niema, na przemyślenie całokształtu życia doby mu współczesnej sił nie posiada. Panuje pozornie jak władca nad szkołą, a sam w gruncie rzeczy jest jej niewolnikiem i jako taki wartości, które w nim jako człowiekowi i nauczycielowi tkwią, wyzwolić nie może.

Czy z powyższych wywodów wynika, abyśmy przyjęli laboratoryjny plan daltoński razem z całym jego dobrodziejstwem zalet i błędów (biurokracją „przydziałów“, „kontraktami“ uczniów i t. d.) bez zastrzeżeń, zmian i po staremu szli drogą niewolniczego naśladownictwa? Nigdy. Żaden system nie uratuje szkolnictwa, o ile z jego płaszczyzn nie podniosą się siły ludzkie, które chcą szkołę przekształcić i żaden najidealniejszy nawet system nie uczyni z żadnej szkoły—twórczej pracy—o ile potrzeby jej nie rozumieją sami ludzie.

Warunkami, jak programy i przepisy, bronić się nie możemy, gdyż nie istnieją pod tym względem u nas bardziej drakońskie rozporządzenia Władz Centralnych, niż gdzieindziej, a jednak tam roi się od prób i wysiłków. Od nauczycielstwa polskiego zależy dziś niemal wszystko, bo każdy program reorganizacji szkoły, byle był odpowiednio przygotowany, przemyślany, opracowany, może liczyć na poparcie. Od nas zależy chcieć. I w tych warunkach laboratoryjny plan daltoński może być dla nas impulsem do pracy, może wniesić pewne pierwiastki na grunt naszych szkół, byle był odpowiednio do nich zastosowany. W całej rozciągłości swej zastosowane nie ulecą naszego szkolnictwa, bo muszą wyjść z potrzeb struktury naszej szkoły i potrzeb naszego społeczeństwa w obecnej dobie.

Dlatego też na te czynniki musi otwartem i jasnem spojrzeniem patrzeć nauczycielstwo.

Młodzież i społeczeństwo czekają...

*Z. Rolicz.*

---

Prenumerata roczna zł. 6, półrocznie zł. 3. Nr. pojed. 60 gr. Konto P. K. O. Nr. 30365

Adres Redakcji i Administracji: Równe, Woł., Kuratorjum.

Drukarnia Kurji Biskupiej w Łucku, Dominikańska 42