

# RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO

POŚWIĘCONE SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

ORGAN SEKCJI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI  
ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZ.

ADRES REDAKCJI:  
KRAKÓW, DZ. XII., ULICA LELEWELA 4.

ADRES ADMINISTRACJI:  
KRAKÓW, RYNEK GŁÓWNY 29, LINJA C-D.

## System Daltoński.

(Wrażenia z wycieczki do Anglii i doświadczenia z własnej szkoły).

Wciąż naprzód szybkim krokiem postępująca demokracja stawia przed jednostką coraz to nowe wymagania, powołując ją do coraz to intensywniejszej pracy nad współtworzeniem życia społecznego i kulturalnego.

Warunki życia wymagają dziś od wszystkich członków społeczeństwa rozumienia dróg, jakimi ono kroczy i celu do jakiego dąży. Wyłaniające się zagadnienia np. ekonominizacji pracy, nie pozwalają na bezmyślne wykonywanie bodaj najprostszej roboty, bo każda praca ma swoje miejsce w ogólnym planie budowy społecznej.

Przyszłość kulturalna i społeczna każdego narodu wymaga najwyższego wytężenia od każdej jednostki poszczególnej, wymaga również świadomego zsolidaryzowania twórczej pracy poszczególnych jednostek. Do takiej intensywnej świadomej, twórczej pracy muszą być jednostki specjalnie wychowane. Czy mogą one być do niej przygotowane w dziś istniejącej szkole?

Szkoła dzisiejsza opiera się na systemie klasowym. W jednej klasie zbiera się 40—50 dzieci mniej więcej jednego wieku, mniej więcej jednego poziomu umysłowego. Ponieważ i wiek i poziom umysłowy wahają się i to nawet w szerokich granicach, nauczyciel przystosowywać musi materiał naukowy, na tę klasę przeznaczony, do abstrakcyjnego typu przeciętnego, czyniąc tem krzywdę zarówno tym dzieciom, które ponad tę przeciętność wybiegają, jak i tym, które, pomimo nadmiernego wysiłku, do tej przeciętności dociągnąć nie mogą.

Do wniosku tego, że szkoła obecna nie odpowiada wymogom stawianym jej przez życie, wszędzie już na Zachodzie doszli pedagogowie i kwestja reformy szkolnictwa jest wszędzie aktualną. Reforma ta musi iść po linii pozostawienia swobody dla pracy twórczej ucznia, po linii jak najdalej idącego zindywidualizowania tej pracy, tak, aby każdy z uczących się miał możliwość

dania ze siebie całego tego wysiłku, na jaki go stać. Musi dopomóc młodzieży do poznania swych upodobań i skłonności, tak, aby jej ułatwić wybór zawodu, w którymby z całym zamiłowaniem, a więc i z największą wydajnością pracować mogła. Powinna też zaprawiać młodzież do samokształcenia, jako do istotnej drogi zdobywania wiadomości gruntownych i do wypracowania swej istotnej jaźni. Wreszcie musi uwzględnić zasadę stwarzania się w pracy, solidarnego wykonywania tejże.

Międzynarodowa Liga Nowego Wychowania wypracowuje i dyskutuje sposoby przeprowadzenia reformy nauczania i wychowania. Jednym z tych nowoczesnych systemów szkolnych jest system podany przez p. Helenę Parkhurst, amerykańkę z Nowego-Yorku. Myśl reformy szkolnictwa powstała u niej już w 1912 r., od 1918 zaczęła wprowadzać ją w czyn, lecz dopiero w 1920 r. nowy ten system nauczania został w całej pełni zastosowany w mieście Dalton stanu Massachusetts<sup>1)</sup>. Twórczyni tego systemu nauczania zastrzega się przed uważaniem go za jakąś nową metodę. Zdaniem p. Parkhurst „jest to prosta i ekonomiczna reorganizacja szkoły, przy której uczniowie i nauczyciele współdziałają celem otrzymania lepszych wyników. Braki wydajności pracy z obydwóch stron spowodowane są do minimum. Materiał naukowy nie został ani powiększony, ani zmieniony. System ten nie wymaga specjalnego kosztownego wyposażenia szkoły; stwarza też jednakowe szanse zdobycia wiedzy, zarówno dla uczniów zdolnych jak i dla mniej zdolnych, bez poświęcania ich dla przeciętności“.

System ten uzyskał nazwę „systemu daltońskiego“ od miasta, gdzie po raz pierwszy został w całej rozciągłości zastosowany. P. Parkhurst rozmyślnie nie chciała wiązać tego systemu ze swem nazwiskiem, aby uczynić go bardziej plastycznym, umożliwić innym pedagogom zmienianie go i coraz lepsze przystosowywanie do warunków życia.

System daltoński, w postaci, w jakiej stosuje się w Ameryce, zrywa zupełnie z dotychczasowym sposobem prowadzenia lekcji jednocześnie z całą klasą. Sale klasowe zamienione są na sale przedmiotowe i odpowiednio do tego uposażone, a więc sala historyczna w mapy i atlasy historyczne, encyklopedje, zyciorysy, dzieła treści historycznej, obrazy o takiejże treści. Młodzież otrzymuje z każdego przedmiotu temat miesięczny podany na piśmie i rozbity na zagadnienia tygodniowe i na jednostki dzienne. Temat zawiera także wskazówki z jakich źródeł czerpać ma uczeń, aby go opracować. Każdy uczeń ma kartę uczniowską, na karcie tej codzień oznacza przerobioną część materiału. Codzień po sprawdzeniu listy obecności uczniów, nauczyciele poszczególnych przedmiotów przeglądają karty uczniów, aby przekonać się, jak daleko ci posunęli się w opracowaniu tematu. Jeśli

<sup>1)</sup> Zob. art. „System Daltoński“ (*Ruch Ped.* Nr. 9—10 r. 1924) oraz „System Daltoński w szkołach elementarnych“ (*Ruch Ped.* Nr. 8 r. 1926).

nauczyciel uważa pewną część tematu za trudną do opanowania dla ucznia, ogłasza, z podaniem dnia i godziny, że będzie miał wykład na dany temat. Na wykład ten mogą przyjść wszyscy uczniowie, dla których kwestja ta przedstawia trudności. Również i uczniowie mogą zwrócić się do nauczyciela z prośbą o wyjaśnienie im pewnej trudności w zbiorowej lekcji. Z reguły uczeń każdy może zwrócić się w każdej chwili do obecnego w sali danego przedmiotu specjalisty z prośbą o wyjaśnienie.

Zadany temat opracowują uczniowie piśmiennie. Nauczyciel może w każdej chwili powołać ucznia do ustnej odpowiedzi z przerobionego przezeń tematu. Tylko w razie jeśli nauczyciel jest zadowolony czy to z ustnej odpowiedzi, czy ze sprawozdania piśmiennego, podpisuje on uczniowi kartę. Jeżeli nauczyciel widzi, że uczeń jest nieprzeciętnie zdolny, może temat dla niego indywidualnie pogłębić i rozszerzyć. Niektóre szkoły amerykańskie uwzględniają nawet szybsze przerabianie tematów, a co zatem idzie wyczerpywanie materiału przez zdolniejszych uczniów w przeciągu czasu krótszego niż rok, pozostałe miesiące może taki uczeń poświęcić czy to studjom specjalnym nad swym ulubionym przedmiotem, czy też nawet opracowywaniu materiału wyższego stopnia, co umożliwi mu ukończenie szkoły w krótszym czasie.

System daltoński stosowany w bardzo wielu szkołach zarówno niższych jak i średnich w Anglii, różni się nieco od swego prototypu amerykańskiego. Podczas kiedy w ujęciu amerykańskim, lekcja z nauczycielem sprowadzona jest do doraźnie przezeń zwolanych pogadanek, mających na celu wyjaśnienie pewnej kwestji niezrozumiałej dla większej liczby uczniów, w szkołach angielskich lekcja jest z reguły zachowaną, a tylko ilość godzin na lekcje przeznaczonych jest bardzo ograniczona, zazwyczaj do jednej godziny tygodniowo dla danego przedmiotu. Na lekcji takiej nauczyciel stawia pewne zagadnienie, któremu pragnie, aby uczniowie poświęcili pracę samodzielną w danym tygodniu, na lekcji tej omawia z uczniami wyniki ich pracy z ubiegłego tygodnia, wyjaśnia trudności, jakie napotkali, pozwala młodzieży dzielić się z kolegami swemi spostrzeżeniami i nabytym doświadczeniem. Pozostawienie stałe jednej godziny lekcyjnej z każdego przedmiotu, uzasadniają pedagogowie angielscy także i tem, że często ujęcie pewnej kwestji w postać wykładu ma doniosłe znaczenie „inspiracyjne“.

Natomiast poza lekcją nauczyciel kontroluje, o ile każdy uczeń przerobił i przyswoił sobie zagadnienie wyznaczone na ten tydzień. Nauczyciel stara się codzien bodaj parę chwil poświęcić każdemu uczniowi, stara się zbadać, jak postępuje jego praca, ewentualnie poradzić w razie trudności. Przy takim stałym kontakcie nauczyciela z uczniem, uczącemu łatwo jest wyróżnić uczniów słabych, którym trzeba jaknajprędzej pomóc, aby nadążyli z przerabianiem zagadnień, nie ujdą też uwagi nauczyciela uczniowie bliżej, traktujący rzecz powierzchownie, lub zgola nieuczciwie.

System daltoński opiera się na trzech zasadniczych pod-

stawach, a mianowicie na: 1) swobodzie, 2) samodzielnej indywidualnej pracy, 3) na współdziałaniu grup.

Aczkolwiek przyzwyczajenie młodzieży do samodzielnej intensywnej pracy jest rzeczą niezmiernie ważną, to dla ustroju demokratycznego jeszcze bardziej ważnym jest takie współdziałanie grup, gdzie każda grupa i każda jednostka w skład tej grupy wchodząca, daje ze siebie tyle pracy na ile ją tylko stać. Nic tak nie zapala młodzieży do pracy, jak widok intensywnie pracujących kolegów, lub współzawodnictwo równych siłą grup.

Dzisiejszy system klasowego prowadzenia lekcyj zaprawia młodzież do biernej indolencji, przyzwyczajają ją do zostawiania dominujących stanowisk w szkole, a potem w życiu kilku jednostkom śmiałym, niezawsze intelektualnie i moralnie najlepszym, te zaś jednostki uzuchwala i demoralizuje łatwością w zdobyciu pierwszego miejsca. Przy dzisiejszym systemie nauczyciel poznaje w klasie tylko osobniki skrajne: bardzo zdolne i przytem śmiałe, albo bardzo niezdolne — przeciętne, albo tylko nieśmiałe, sprowadzone są przezeń do jednego abstrakcyjnego typu, niezrządkiem z wielką krzywdą dla jednostki.

Przy systemie daltońskim niemożliwa jest wszelka bierność, tak potem szkodliwa w życiu społecznym, niemożliwe jest również stałe wysuwanie się naprzód jednostek tylko głośnych, ale mało wartościowych. System daltoński wymaga bliższego zetknięcia się nauczyciela z uczniem jako indywidualum. Takie zetknięcie nie może pozostać bez zobopólnej wielkiej korzyści.

Wreszcie system daltoński, usuwając tę wielką stratę czasu, jaką jest odpytywanie ucznia wobec całej klasy, pozwala całym tym czasem dysponować na korzyść indywidualnej pracy uczniów, która to praca umożliwia pogłębienie zagadnień, poruszonych przez nauczyciela, a także wielostronne ujęcie każdego zjawiska.

System daltoński dostarcza doskonałego sposobu wyjścia w klasach licznych o poziomie różnym (klasy poszczególne w państwowych szkołach angielskich liczą od 40 do 45 uczniów lub uczenie), w takich klasach tylko przy tym systemie możliwym jest zająć wszystkich uczniów i dać sposobność każdemu z nich wy dobyć z siebie tyle wysiłku, na ile go stać. Osiąga to nauczyciel w ten sposób, że do opracowania zagadnienia wyznacza mniej i łatwiejsze dzieła dla uczniów słabszych, więcej i bardziej źródłowych dzieł daje uczniom bardzo zdolnym, którym też może postawić zagadnienia dodatkowe.

Przeciwnicy systemu daltońskiego zarzucają mu, że przy zastosowaniu go niemożliwe jest wyczerpanie całego, na daną klasę przeznaczonego materiału naukowego. Pomijając już kwestję, czy materiał w całej swej rozciągłości jest tak nieodzowny w życiu, musimy podkreślić, że przecież nauki przyrodnicze już od lat wielu w przeważnej ilości szkół są prowadzone systemem laboratoryjnym, a jednak zakres materiału na tem nie ucierpiał.

pojęcie natomiast wiele zyskało. Dlaczegoż ta sama zasada nie miałaby być zastosowana do innych przedmiotów.

Inni przeciwnicy zarzucają znowu, że podobnie jak i przy samouctwie, przy uczeniu się systemem daltońskim, uczeń traci mnóstwo czasu, błędząc i gubiąc się w materjale, z którym ma się zapoznać. I ten jednak zarzut jest niesłuszny, gdyż system daltoński ma tę wyższość nad samouctwem, iż uczeń jest tu w badaniach swoich przez nauczyciela nieustannie kontrolowany, wspierany i kierowany. Nauczyciel wskazuje mu źródła właściwe, tak, że straty czasu, na jaką zawsze narażony jest samouk, tutaj być nie może.

Jak już zaznaczyłam, przytaczając słowa p. Parkhurst, system daltoński nie wymaga specjalnych adaptacyj, ani wyjątkowego wyekwipowania szkoły. Wymaga natomiast, aczkolwiek pozornie zdaje się być przeciwnie, bardzo intensywnej pracy nauczyciela, który: 1) musi umieć wybrać i postawić zagadnienia do opracowania, tak aby one odpowiadały siłom uczniów, mogły być rozwiązane przy pomocy dostępnych w szkole środków i pozwalały ująć gruntownie istotę danego zjawiska czy faktu; 2) musi czujnie kontrolować pracę ucznia, zawsze gotowy do pomocy; rady i wskazówki, ale nie narzucający ich przedwcześnie, 3) musi wiele czasu poświęcić na dokładne sprawdzenie drogą ustnej czy pisemnej odpowiedzi ucznia, o ile ten uczeń sumiennie postawione zagadnienie rozwiązał, o ile je sobie przyswoił; 4) musi być doskonale obeznan z literaturą przedmiotu, aby umieć wybrać dzieła, czy ustępy z dzieł najodpowiedniejsze dla poznania danego zagadnienia. To też wprowadzenie systemu daltońskiego do szkoły wymaga długiego przygotowania się nauczycieli. W szkole w Tottenham (pod Londynem) nauczyciele już od lat 5-ciu pracują tym systemem, wciąż go ulepszając i udoskonalając. Poznać jakiś system można, tylko wprowadzając go po odpowiednim przygotowaniu teoretycznym w czyn i wtedy można go stopniowo udoskonalić.

Wielką pomocą nauczycielowi są karty kontrolne, wydawane przez dyrekcję uczniom. Przy powierzchownym zapoznaniu się z planem daltońskim, wydają się te karty zgoła zbędne, raczej wypływające z dążenia ducha amerykańskiego do wszelkiego rodzaju ankiet i t. p. W rzeczywistości karty te są nieodzownym składnikiem planu daltońskiego. Szkoły angielskie zaprowadziły 3 rodzaje tych kart: kartę ucznia, kartę nauczyciela i kartę dyrektora. Na karcie ucznia (patrz załączony rysunek<sup>1)</sup>) zaznaczone jest nazwisko, imię i adres posiadacza, nazwa szkoły, wiek i klasa, numer tematu miesięcznego (assignment) zagadnienia tygodniowego (period), data rozpoczęcia pracy, data jej ukończenia, ilość tygodni, dni pracy, oraz dni przez ucznia opuszczonych. Karta podzielona jest w poprzek na dni czterech tygodni, wzdłuż na ilość przedmiotów do samodzielnej nauki przezna-

<sup>1)</sup> Zobacz str. 262.



czonych. U dołu, pod nazwą każdego przedmiotu jest miejsce na podpis nauczyciela. Tu podpisuje wtedy, kiedy uczeń z danego zagadnienia zdał mu wystarczające sprawozdanie.

Karta nauczyciela danego przedmiotu zawiera nazwiska uczniów, dalej podzielona jest na dwadzieścia rubryk odpowiadających 20 dniom (4 tygodnie po 5 dni każdy), przeznaczonym na opracowanie pewnej całości zagadnienia (assignment). Nauczyciel, sprawdzając codziennie karty ucznia zaznacza każdorazowo na swej karcie, część pracy jaką obliczoną w jednostkach uczeń wykonał. Wreszcie kiedy uczeń po miesiącu zwraca dyrektorowi kartę dla otrzymania nowej, dyrektor na specjalnej karcie danego ucznia zaznacza, który numer zagadnienia uczeń przerobił, kiedy praca została rozpoczęta, kiedy ukończona, ile dni na nią zużył, jak ją wykonał, ile dni opuścił. Tym sposobem praca ucznia może być w każdej chwili przez wszystkie czynniki do kontroli tej pracy uprawnione, zbadana. Karty ucznia, prócz kontroli, służą jeszcze jednej bardzo ważnej sprawie. Pouczają one mianowicie nauczycieli, jak uczeń sobie pracę rozplanował, dając w tym względzie, po przejściu pierwszego okresu chaosu wskazówki bardzo cenne. Mianowicie z kart uczniów w Tottenham widać, że np. nad rysunkiem, matematyką, jęz. angielskim uczniowie pracują codziennie przez krótszy czas, natomiast historii, geografii poświęcają od razu dłuższy czas, co świadczy, że uczeń woli opanować od razu cały materiał zadany, który tym sposobem daje mu łatwiej obraz całości, zarazem jest to dla nas sprawdzi-aniem, że podawanie uczniom wiadomości z geografii, czy historii w ułamkach, objętych czasem 2 godzin na tydzień nie zgadza się z psychiką dziecka i może w tym należy szukać przyczyn trudności w opanowaniu tych przedmiotów, zwłaszcza historii, w szkole średniej.

Zważywszy zatem że: 1) system daltoński umożliwia intensywną pracę wszystkich bez wyjątku uczniów w klasie i daje nauczycielowi możliwość każdorazowego skontrolowania tej pracy, 2) system daltoński usuwa ze szkoły bierność, powierzchowność, nieuczciwy stosunek do nabywanej wiedzy, 3) daje uczniowi możliwość pracy twórczej, przez co odsuwa na dalszy okres czasu moment znudzenia, wywoływany zawsze zachowaniem biernym, pociąga natomiast jednostki i grupy do zdrowego współzawodnictwa, tak cennego później w życiu społecznym, 4) jest jedyną możliwością w klasach licznych do oceniania ucni według ich istotnej wartości i pozwala normować trud do sił, 5) dopomaga uczniowi do zdobycia wiadomości trwałych, gruntownych i przemyślanych oraz do zdobycia własnego poglądu na świat, zważywszy to wszystko, system daltoński zdaje się wskazywać drogę, na jaką winno wkroczyć nowoczesne szkolnictwo.

Widząc w systemie daltońskim znakomity środek podniesienia wydajności pracy ucznia, wraz z jednoczesnym usunięciem panującego obecnie w szkołach przeciążenia, widząc w nim także znakomity środek wychowawczy, zwróciłam się po powrocie

z Anglii, gdzie widziałam zastosowanie tego systemu w licznych szkołach zarówno średnich jak niższych, do Ministerstwa W. R. i O. P. z prośbą o pozwolenie wprowadzenia tego systemu, tytułem próby na przeciąg 1-go półrocza, na trzy pierwsze kursy Państwowego Seminarjum Nauczycielskiego Żeńskiego w Chełmie. Po otrzymaniu przychylniej odpowiedzi, wprowadziliśmy ten system początkowo dla ośmiu przedmiotów, a mianowicie: dla: języka polskiego, historii, geografii, matematyki, fizyki (ewentualnie chemji), biologji, robót i rysunków. Z języka polskiego i matematyki zostało zachowane po 2, z historii, geografji, fizyki i biologji po jednej godzinie tygodniowo wykładów. Pozostały czas (na I-ym kursie 17 godzin, na II im i III-im po 16, poświęcony jest samodzielnej pracy. Z reguły do dużej pauzy odbywają się lekcje, po dużej pauzie klasy zamieniają się na sale przedmiotowe, uczenie rozchodzą się już to do sal przedmiotowych, już to do laboratorjów. W każdej sali specjaliści czuwają nad pracą uczenic, wydają potrzebne książki, ewentualnie pytają zgłaszające się uczennice. Aby zapobiec ociąganiu się z odpowiedzią uczenic leniwych, każdy nauczyciel wywiesza na przeznaczony ku temu tablicy nazwiska tych uczenic, które w danym dniu chce przepytac. Sposób ten zaprowadziliśmy na skutek skarg uczenic, że odrywanie jej nagle od pracy do odpowiedzi, wyprowadza ją z równowagi i nie pozwala skupić uwagi przy odpowiadaniu. Niezależnie od odpowiedzi ustnych, wszystkie uczennice obowiązane są opracować zagadnienia tygodniowe na piśmie. Zachowaliśmy kartę ucznia typu angielskiego (wzór podałam wyżej). Również jak tam, podpis nauczyciela na karcie jest dowodem dostatecznej z danego przedmiotu odpowiedzi. Nauczyciele, pracujący systemem daltońskim, zbierają się co tydzień, celem omówienia nasuwających się trudności i wątpliwości. Co pewien czas miewam również pogadankę z pracującymi według tego systemu uczennicami, na pogadance wysuwają one swe zarzuty i zalety, które potem omawiamy na sesji.

Dotychczasowe wyniki pozwoliły nam stwierdzić, że z historii, geografji, fizyki, biologji i robót dziewczęta przerabiają więcej materiału niż przy dawnym systemie, z polskiego i matematyki tyle co dawniej lecz gruntowniej. Nadspodziewanie szybko uzyskaliśmy na salach przedmiotowych i w korytarzach ciszę i spokój (szkoła nasza była, niestety, dość krzykliwa). Odpowiedzi dziewcząt ustne i piśmienne z każdym zagadnieniem tygodniowym są lepsze. Wśród dziewcząt, naturalnie, zdania są różne, zdecydowanymi przeciwniczkami 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. Ciekawem jest, że niektóre uczennice mniej zdolne do matematyki, które dawniej nie mogły podążyć za wykładem nauczyciela, teraz rozumieją matematykę i radzą sobie z nią. Wielkie trudności natrafiamy z powodu braku odpowiednich podręczników i dzielek popularnych z matematyki;

z innych przedmiotów udało się stworzyć biblioteczki podręczne celowi odpowiadające. Trudność stanowi również zarządzanie wycieczek przyrodniczych, na których musi się opierać nauka biologii; w ciągu zajęć samodzielnych zarządzane, odbiegają uczniom czas wyliczony przez nauczycieli przy układaniu zagadnień, po południu zarządzać ich nie pozwala szybko zapadający zmierzch i odległość mieszkania niektórych uczennic. Żadna jednak z wymienionych trudności nie jest tak wielką, aby miała przeważać dodatnie strony systemu.

*J. Młodowska.*

## Spostrzeżenia nad psychologią dziatwy szkolnej.

Przeprowadzenie systematycznych badań nad psychologią naszej dziatwy szkolnej jest w warunkach, w jakich pracujemy, niemożliwe z powodu braku sal, przyrządów, odpowiednich protokolańców i czasu. Pozostają więc spostrzeżenia, czynione w toku nauki i podczas przerw, oraz testy i ćwiczenia, stosowane od czasu do czasu do całej klasy. Oczywiście, i spostrzeżenia tego rodzaju wymagają odpowiedniego przygotowania psychologicznego ze strony nauczyciela.

Drugi rok prowadzę te same dzieci, zajmę się więc przede wszystkim nimi, a uzupełnię moje uwagi spostrzeżeniami nad starszą dziatwą, z którą mam teraz mniej do czynienia. Zarówno w przeszłym roku jak i bieżącym liczba uczennic wynosiła 50. W pierwszej klasie na 43 pierwszoroczne było 7 repetentek, tego roku jest tylko jedna repetentka. We wrześniu ubiegłego roku szkolnego zmierzyłam wszystkie przy pomocy odpowiedniego przyrządu. 39 uczennic miało wzrost normalny od 109 do 112 cm, a więc zgodny ze skalą Stefensona. Wzrost 6 uczennic, w tem jednej repetentki, był poniżej normy 109 cm, a 5 miało znacznie powyżej 112 cm. Normalnemu wzrostowi odpowiadała prawie we wszystkich wypadkach normalna waga. Z dzieci, o wzroście poniżej normy, wszystkie miały i wagę niższą od normalnej. Cztery dziewczynki o wzroście wybitnie dużym, ważyły dużo ponad przeciętnych 19 kg. Wiek uczennic pierwszorocznych przekracza tylko w 4 wypadkach 7 lat. Z repetentek 5 było spóźnionych o rok, 1 o 2 lata i 1 o 5 lat z powodu choroby i kalectwa. Tego roczna repetentka spóźniona jest o 4 lata.

Normalnemu rozwojowi fizycznemu odpowiadał też prawie zawsze normalny rozwój umysłowy. Jedna dziewczynka z niedorozwiniętych fizycznie i jedna z nadmiernie rozwiniętych wykazywały rozwój umysłowy niższy, niżby się należało spodziewać.

Do szkoły przyszły pierwszy raz w nastroju rozmaitym, zależnym od światła, w jakim dom przedstawił im nowe środowisko, od stopnia rozpieszczenia i od tego, czy miały starsze rodzeństwo w szkole. W większości widać było zaciekawienie, niektóre sie-

działy onieśmiałe, kilka płakało i nie chciało zostać bez rodziców. Największą nieufność okazała szkole mała dziewczynka, która w pierwszy dzień pozwoliła się doprowadzić tylko do bramy szkoły, w drugi — na korytarz, w trzeci — weszła do klasy, lecz nie chciała w niej za żadną cenę pozostać.

Kazałam dzieciom śpiewać i gimnastykować się, by ową dziewczynkę zainteresować. Nazajutrz przyszła, ale siostra musiała z nią całą godzinę siedzieć w ławce. Odtąd chodziła do szkoły chętnie.

Dziewczynki zaznajomyły się z sobą i ze mną bardzo prędko. Okazywały daleko więcej pewności siebie, niż dzieci przedwojenne, w łol też dostosowały się do porządku szkolnego przy wchodzeniu i wychodzeniu z klasy i podczas lekcji. Ciężej było z nimi podczas przerw. Brak podwórza, boiska lub wielkiej sali gimnastycznej, gdzieby im można było pozostawić swobodę ruchów, mając je jednocześnie wszystkie pod okiem, zmuszał mnie do wprowadzenia pewnego porządku w poruszaniu się ich po wąskim a pełnym sęków w podłodze korytarzu. To nie podobało się wcale ruchliwemu ludkowi. Póki więc sprzyjała pogoda, wyprowadzałam je na plantacje koło szkoły i tam podczas swobodnej zabawy ujawniały się najlepiej temperamenty i stopień kultury w wychowaniu domowym. Część dzieci nie rozumiała zabawy bez dzikich wrzasków, popychania się, szarpania i bicia, większość bawiła się jednak z pewnem opanowaniem chociaż swobodnie i wpływ tej większości przyczynił się powoli do oblaskawienia tamtych małych dzikusów. Pewna część, chociaż nieznaczna, nie umiała lub nie chciała się wspólnie bawić. Były to dzieci anemiczne i wątłe lub też nieśmiałe i niezgrabne wskutek nieumiejętnego wychowania w domu. Stały zazwyczaj osobno, a wprowadzone do zabawy, starały się z niej jak najprędzej wycofać. Nieśmiałe i niezgrabne nabierały po pewnym czasie samodzielności i zachęczone zaczynały się bawić. Anemicznych i wątłych nie zmuszałam do zbyt silnego ruchu z obawy, by im nie zaszkodzić na zdrowiu. Najulubieńszymi zabawami były gonitwy, „Lata ptaszek“, „Kot i mysz“ i te wszystkie, przy których jest dużo ruchu a mało potrzeby skupiania uwagi. Tego roku okazują już więcej zamiłowania do gier i zabaw złożonych. Ankieta, którą przeprowadziłam przed kilku miesiącami na temat ulubionej zabawy, wykazała pewną zmianę w upodobaniach nowoczesnych dziewczynek. Zaledwie kilka lubi się bawić lalką, większość przekłada nadewszystko zabawy ruchowe, zabawę w szkołę i sklep. Brak zdolności skupiania się powoduje chęć częstej zmiany zabaw jak również i prac.

Uwaga dzieci dałaby się w większości wypadków przedstawić, jako krzywa opadająca.

Ogromna różnica zachodzi między jej siłą na dwóch pierwszych godzinach a następnych. W ćwiczeniach pisemnych daleko mniej błędów znajduje, gdy są pisane na pierwszych godzinach. Przerabianie czytanek i wyuczanie wierszyków na wcześniej-

szych lekcjach nastęrcza także daleko mniej trudności niż na późniejszych. Osłabienie uwagi zauważyć też można po dniach wolnych i pod koniec tygodnia. Dużą rolę w trwałości uwagi grają, prócz wrodzonej żywości temperamentu, chorobliwa nerwowość i braki w wychowaniu domowem. Dzieci, przyzwyczajone do posłuszeństwa, okazują przy ogromnej nawet ruchliwości większą zdolność i trwałość skupiania się, niż spokojniejsze a nieprzyzwyczajone do poddawania się cudzej woli. U dzieci nerwowych wpływa na stopień uwagi najmniejsza zmiana. Dziewczynki uważne, gdy siedzą w pierwszej ławce, stają się niejednokrotnie roztargnione po przesadzeniu ich do następnej ławki lub drugiego rzędu. Leczenie ich systemu nerwowego wpłynęłoby niezawodnie dodatnio na zdolność skupiania się i, co za tem idzie, ich postępy w nauce.

Pamięć jest u dzieci przeważnie mechaniczna i sztuczna. Łatwo się uczą i pamiętają wierszyki, piosenki i to wszystko, co połączone było z nadzwyczajnością lub miało urok pierwszyzny. Mniej trwała jest ich pamięć odnośnie do materiału, nabytego drogą pogadańek, nawet tych, które oparte były na poglądzie. W październiku tego roku przeprowadzałam dwie lekcje o lnie i wyrobie płótna. Powtórzyłam je przy końcu miesiąca i przekonałam się, że prawie wszystkie pamiętały, gdy jednak wróciłam do tego samego tematu po upływie dalszych dwóch miesięcy przy powiastce p. t. „Płótno“ tylko niektóre potrafiły zdać dokładnie sprawę z tego, co poprzednio widziały i słyszały. To samo zauważyłam przy omawianiu uprawy roli w jesieni i na wiosnę i w całym szeregu innych wypadków. U dziewczynek starszych, między 12 a 14 rokiem życia, pamięć ulega do tego stopnia osłabieniu, że sprawia im trudność spamiętanie materiału na przeciąg tygodnia. Uczennice, które na jednej lekcji zupełnie dobrze zdają sprawę z przerobionego materiału, zapytane o to samo na następnej, pamiętają bardzo mało. Wszystkim nam też znane jest klasyczne tłumaczenie się: „Bo to zadane było na przeszłą lekcję, a nie na dzisiaj“. — Stąd konieczność częstego powtarzania podawanych wiadomości, której w wyższych klasach staje na przeszkodzie ogrom przepisane materiału. — U niektórych dziewczynek, słabo umysłowo rozwiniętych, uderzyła mnie szczególna pamięć do liczb, u innych, znacznie inteligentniejszych, zupełny jej brak. Podczas gdy przeciętnie uzdolnione dziecko podaje wynik działania pamięciowego dobry lub zbliżony do prawdy, one wymieniają liczby fantastyczne, wskazujące, że nie pamiętają miejsca liczb w szeregach. Jedne posiadają większą łatwość w pamięciowym dodawaniu i odejmowaniu, inne w mnożeniu i dzieleniu. Większość pamięta lepiej przeżycia od rzeczy wyuczonych.

Zmysł obserwacyjny mają z małemi wyjątkami silnie rozwinięty. Zauważą w otoczeniu i na obrazkach wszystkie zmiany. Uzupełniają z łatwością braki i spostrzegają pomyłki. W opowiadaniu przeżyć i opisach podają nawet drobne szczegóły. Cwiczenia w układaniu pałyczków, krążków, kwadratów i prostokąt-

tów według wielkości i barwy wykonywały już w pierwszej klasie zupełnie poprawnie. Z obserwacją łączy się łatwość kojarzenia. Przy opisie Bożych grobów, które widziały w kościołach, podawały niektóre, prócz szczegółów urządzenia, podobieństwa i różnice. W sposobności i współczesności wypadków orientują się nienajgorzej. Wyrażeń „dzisiaj”, „jutro”, „wczoraj”, „dawno”, „niedawno” i t. p. używają prawie zawsze poprawnie.

Do logicznego myślenia, a więc tworzenia pojęć, sądów i wniosków, jest działwa w pierwszych latach szkolnych mało zdolna. Nawet te uczennice, które dobrze zdają sprawę z przerobionego materiału i z łatwością wypowiadają swe spostrzeżenia i przeżycia, nie zawsze potrafią wydać sąd o wypadkach i osobach lub wysnuć z przykładów wniosek. Ocena zalet i wad ludzkich oraz wartości uczynków wymaga przez długie lata pomocy nauczyciela. Mała zdolność dzieci do wnioskowania objawia się bardzo wyraźnie w nauce rachunków. W stosunku do ilości przerabianych przykładów praktycznych jest procent dzieci, które samodzielnie wnioskować nie potrafią, dosyć znaczny. Brak zdolności do logicznego myślenia szczególnie daje się we znaki przy nauczaniu dziewcząt w kl. VI. i VII. Tłumacząc to sobie osłabieniem władz umysłowych w okresie rozwojowym, potęgowaniem się wpływów pozaszkolnych, które wprowadzają zubożnienie dla wiadomości podawanych w szkole, a nadto i tą smutną okolicznością, że lepszy materiał odchodzi z naszych szkół po ukończeniu kl. IV do gimnazjów. — Próbowałam, kilkakrotnie wy badać zamięlania intelektualne moich małych uczennic, ale większość jeszcze sama sobie z nich sprawy nie zdaje. Na lekcjach rachunków twierdzą, że najprzyjemniej rachować, na pogadankach przyrodniczych, że najmilszą jest nauka o roślinach i zwierzętach i t. d. Zrozumieć też jeszcze nie mogą, dlaczego nie można kilku przedmiotów lubić naraz „najbardziej”.

Do najtrudniejszych zagadnień należy ocena inteligencji dzieci, gdyż właściwe jej badanie powinno być niezależnione od wiedzy szkolnej. Testy Bineta i Simona z poprawkami, Termana i Bobertaga jak: a) porównanie dwóch przedmiotów z pamięci, b) liczenie od 20 do 0, c) wskazanie luk w rysunku, d) podanie daty dnia, e) powtórzenie 5 liczb jednocyfrowych, f) napisanie podyktowanego zdania, g) nazwa 4 barw głównych, h) podanie głównej myśli przeczytanej powiastki i t. d. — wykonuje większość dzięki wiadomościom i wprawie, nabytym w szkole. Stosowanie znacznie lepszej metody przyczyn i skutków Dawida utrudnia mała ilość odpowiednich obrazów. Za podstawę oceny inteligencji przyjmuję więc głównie większą lub mniejszą zdolność korzystania z nabytych wiadomości i według tego zaliczam 60% dzieci w klasie do średnich, 14% do wybitnie inteligentnych, 22% do mało inteligentnych, a 4% do niedorozwiniętych. Przytem łatwość w przyswajaniu sobie sztuki czytania i pisanja oraz rachunków nie zawsze idzie w parze z inteligencją.

Fantazję mają dzieci naogół żywą. Lubią dramatyzować powiastki i wierszyki, a w odtwarzane role wczuwają się doskonale. Z zajęciem czytają i słuchają baśni i opowiadań fantastycznych i niektóre dorabiają do nich wcale udane ilustracje. Wolać ćwiczenia pisemne, w których mogą się swobodnie wypowiedzieć, niż odpowiedzi na ściśle określone pytania. Do rysunków i robót ręcznych objawiają katolickie dzieci więcej zdolności od żydowskich, które natomiast mają wybitne zdolności muzyczne.

Uczuciowość dzieci jest szczerą i żywą, chociaż jeszcze powierzchowną. W jej objawach są niektóre niepojętowane. Radość okazują krzykiem i gwałtownymi ruchami, przestrasz wrzaskiem. Od samego początku wybrały sobie jedną z dziewczynek, bardzo ładną i pilną lecz zgrymaszoną i oddają jej we wszystkim pierwszeństwo. Gdy byłam z nimi przed kilku tygodniami w teatrze marionetek, tak się złożyło, że ich ukochana dostała miejsce w ostatnim rzędzie. Zaraz kilka upomniało się: „Proszę Pani, bo Nacia siedzi w ostatnim rzędzie“. Oświadczyłam im, że to nic nie szkodzi, jeżeli nie będzie dobrze widziały, może wstać. Lecz to ich nie uspokoiło. Po chwili zapytała jedna, czy może Nacię puścić na swoje miejsce, a gdy nie pozwoliłam, zauważyłam u nich zdziwienie i żal. Wybrana okazuje tymczasem żywą chęć wykorzystania niezasłużonego szczęścia. Rozdziela łaski bardzo kapryśnie, uważa się za coś lepszego od innych i trzeba ciąglej czujności i wysiłku, by jej te fanaberje wybijać z głowy. — Z początku nie okazywały sobie moje dziewczynki zbyt wielkiej życzliwości: były kłótliwę, pochopne do skarg i robienia plotek. Trzeba je było często zawstydząć, a nawet zmuszać do niesienia pomocy drugim. Stanowisko domu niejednokrotnie niweczyło wychowawczy wpływ szkoły i do najcięższych zadań należało otwieranie rodzicom oczu na błędy dzieci oraz skłanianie ich do poprawczego współdziałania ze szkołą. — Do szkoły są dzieci bardzo przywiązane i mają o niej bardzo wysokie wyobrażenia. Sama słyszałam, jak jedna drugą strofowała, że robi wstyd szkole. Imponuje im sprawiedliwość i w swych ocenach zachowania i postępów koleżanek góruje jej poczucie nad sympatją i innemi względami, które u starszych dziewcząt grają główną rolę. Przykłady litości, dobroci, życzliwości dla zwierząt i ludzi oraz innych cnót budzą w nich chęć do naśladowania. Z nieszczerością spotykam się u młodszej dziatwy dosyć rzadko. U jednej tylko stwierdziłam skłonność do wymyślnego kłamstwa i oszustwa. Ta sama dziewczynka objawiała początkowo znaczny stopień łakomstwa. Chociaż miała swoje jedzenie, nadgryzała bułki i jabłka wszystkim dookoła. Te objawy wraz z jej nieopanowaniem zewnętrznym i wewnętrznym stwarzają z niej typ patologiczny. — Starsze dziewczynki nie odznaczają się wielką szczerością. Dużo też w nich krytycyzmu w stosunku do drugich przy wielkiej pobłażliwości dla siebie, co je często doprowadza do szukania ochrony w kłamstwie, stosowaniem z całą perfidją do rodziców i nauczycieli.

Pobożność dzieci jest raczej formalna. Lubią chodzić do kościoła i przypatrywać się strojom i obrzędom religijnym, chętnie też opowiadają o tem, co widziały. Zajmują je opowieści z życia Matki Boskiej i Pana Jezusa, jako dziecka. Z Panem Bogiem łączą pojęcie nagrody za dobre, a kary za złe. Ciekawe jest, jak w niektórych tkwi, jakby wrodzony, zarodek dewocji, pociąg do chodzenia do kościoła i modlenia się przy zupełnem ignorowaniu obowiązków. — Uczucia estetyczne przejawiają się u nich jeszcze w bardzo pierwotnej formie. Ulubionemi barwami są: czerwona i złota. Rysunki kolorowane podobają się im bardziej od jednobarwnych. W domu rysują zazwyczaj z własnego popędu to, co rysowały w szkole i wprowadzają różne zmiany. Zamulowanie do zdobnictwa objawiły nalepianiem wycinanek na ławkach i były bardzo zdziwione, gdy tego zabroniłam. — Poszanowanie cudzej i swojej własności jest u nich jeszcze słabo rozwinięte i nieustannie trzeba walczyć o czystość i całość ubrań, przyborów szkolnych i ławek. Przyłapanie na jakiejś niewłaściwości, wstydzają się. Zupelnego braku ambicji nie zauważyłam u żadnej, u niektórych wymaga ona jednak częstej podniety. Są też wypadki przesadnej ambicji, wywołane najczęściej błędnym kierunkiem wychowania domowego. Jedna z dziewczynek oświadczała mi bardzo często, że „na koniec roku musi mieć wszystko bardzo dobre“, co jej jednak wcale nie przeszkadzało w przychodzeniu do szkoły bez przygotowania do lekcyj, inna dla zdobycia bardzo dobrych na zeszytowanie psuła mnóstwo papieru i pisała zadania do późna w nocy ku wielkiej radości rodziców, że się dziecko tak pilnie uczy, jeszcze inne oblewały gorzkimi łzami cokolwiek gorsze, chociaż zasłużone noty na świadectwach. Dużo jeszcze czasu uplynie, nim zrozumieją, że celem nauki jest co innego, niż dobry stopień. W dziedzinie woli objawia większość uczennic, od najmłodszych do najstarszych, brak wytrwałości i dokładności w pracy. Łatwiej je czegoś nauczyć, niż doprowadzić potem do jakiej takiej doskonałości. Za przykład może służyć czytanie. Powtarzanie materiału uważają za dokuczliwy wymysł nauczycielek. Z trudem tylko osiągnąć można równą staranność i dokładność w ćwiczeniach pisemnych domowych, co szkolnych. Do różnych spraw zabierają się z wielkim zapałem, aby potem stanąć w pół drogi. Lenistwo, ta nasza wada narodowa, cięży i nad szkołą, a stanowisko domu udaremnia często wszelką walkę z nią. Tę sprawę uważam za największą bolączkę szkoły powszechnej, a zarazem za największe niebezpieczeństwo dla naszej przyszłości narodowej.

Badania nad psychologją dlatwy, tak ważne w nauczaniu i wychowaniu, oraz przy skierowywaniu młodzieży do odpowiednich zawodów, są u nas dopiero w okresie początkowym i byłoby pożądanem dla ich rozwoju stworzenie przynajmniej jednej pracowni psychologji doświadczalnej w każdym większem mieście, z której mogłoby korzystać nauczycielstwo oraz kandydaci do zawodu nauczycielskiego, jakoteż organizowanie kursów praktycznych z tej dziedziny.

*H. Dziubandowska.*

## Obrazy jako pomoc przy nauce geografji.

(Na marginesie „Geografji Polski“ Stanisława Sobińskiego).

Geografja jest jedną z tych nauk, którym zarzucają, że wśród młodzieży propagują werbalizm. Stąd jedynie może niechęć do rozszerzenia programu geografji w naszych szkołach i stąd niezrozumienie wielu wartości wychowawczych, jakie się w tym przedmiocie kryją. Chcemy zwrócić uwagę tylko na jeden podstawowy dział pracy geografa w szkole i zrehabilitować przedmiot jako taki.

Geografja, jako podstawę swej analizy ujmuje „krajobraz“. Nauczyciel geografji ma jako jeden z celów swej pracy w szkole nauczyć: patrzeć na krajobraz, zdawać sobie sprawę z spostrzeżeń poczynionych a wreszcie ujmować owe w logiczne wnioski geograficzne, dzięki którym młodzież zdawałaby sobie sprawę z stosunków rozmieszczenia przestrzennego zjawisk i ich przyczynowego związku.

Do realizacji tego celu dwie drogi prowadzą: pójście w teren i oparcie swej pracy na obserwacji stosunków w rzeczywistym krajobrazie; wiemy jednak, że znaczne obszary nawet ziem Rzeczypospolitej, a cóż dopiero reszty świata są dla nas trudno dostępne — tu nam częściowo jako pomoc naukowa mogą służyć obrazy. O obrazach więc i geograficznem wyzyskaniu ich treści chcielibyśmy parę słów powiedzieć.

Pod pojęcie obrazów podciągamy wszelkie przedstawienie krajobrazu bez względu na sposób odtworzenia (malarstwo, fotografia itd.) i bez względu na format, w który treść krajobrazu ujęto. Chodzi o rzecz samą w sobie — o interpretację geograficzną treści obrazów.

Pierwszym postulatem jest posiadanie takich obrazów, nad którymi uczeń mógłby się sam dłużej zastanowić, a które powszechnie dostępne mogłyby być następnie z nauczycielem przedyskutowane. Nasuwa się nam na myśl szereg wydawnictw specjalnych obrazów np. prof. Smoleńskiego lub Sawickiego. Te stanowią napewno pierwszorzędą pomoc w nauce geografji, ale uczeń w domu reprodukcji tych nie ma, a w szkole, o ile zawieszono są po klasach w czasie pauz niedostępne, a w czasie innych godzin nie powinny pochłaniać uwagi ucznia. Otóż jednym z odpowiednich rozwiązań tego zadania, dostępnem dla każdej szkoły jest wyzyskanie precyzyjne treści obrazów geograficznych zawartych w podręcznikach szkolnych. Dlatego podtytuł naszych uwag brzmi „na marginesie geografji Polski Sobińskiego“, gdyż w tym podręczniku, jak może nigdzie dotąd, zrealizowano dobór odrazów nader celowo i odpowiednio do potrzeb szkoły. Bogaty dział ilustracyjny autor oparł na materiale przeważnie fotograficznie zdejmowanym, a więc geograficznie wiernym. Często wprowadza obrazy

odpowiadające wydanym obrazom ściennym przez prof. Smoleńskiego czy prof. Sawickiego, przez co ułatwia nam nauczycielom równoczesne objaśnianie treści obrazu dla całej klasy. Wreszcie zdjęcia są w najważniejszej części określone co do miejsca i treści, co także dla nauczyciela ma pierwszorzędne znaczenie. Skoro już wiemy, że w podręcznikach polskich istnieje materiał cenny i oczekuje tylko interpretacji, zastanówmy się jakimi drogami ma być ta analiza obrazów przeprowadzona. Naprzód musimy wy badać bogactwo wyobraźni dzieci, na którym będziemy budować.

Tok zaś naszej pogadanki szkolnej i współpracy z uczniami w analizie danego obrazu winien się opierać na następujących zasadach:

1. Ustalamy więc naprzód miejsce, do którego się treść geograficzna obrazu odnosi; dlatego lepsze są fotografie niż obrazy kombinowane typów krajobrazowych, którym brak ścisłego odpowiednika w terenie; dobrze jest także uzupełnić to umiejscowienie w terenie omawianej treści obrazu małym szkicem kartograficznym.

2. Skoro już wiemy, „gdzie” mamy szukać w przestrzeni terenu przedstawionego na obrazie, musimy się zastanowić nad tem, co nam przedstawia.

3. Tok analizy rzeczowej można ująć w następujące punkta: 1) budowa morfologiczna terenu; 2) szata roślinna; 3) udział człowieka w wytworzeniu danego krajobrazu.

Naturalnie odmiennie od normalnego toku pracy szkolnej w analizie obrazu wychodzimy od rysów ogólnych, zasadniczych, a następnie dopiero zajmujemy się szczegółami, doszukując się zawsze przyczyn występowania danych zjawisk. Szczegóły, zwłaszcza ważne krajoznawczo, można osobnemi jeszcze ilustracjami uzupełnić. Całość analizy ujmuje jeden z uczniów w syntezie końcowej, co daje mu sposobność dłuższego wypowiedzenia swych spostrzeżeń i zdania sprawy ze zrozumienia treści omawianego krajobrazu. Nauczyciela zaś zadaniem jest powracać do treści obrazów i w ten sposób przyzwyczajając młodzież, by nie była obojętna nawet dla małych ilustracyj, zawartych w podręczniku szkolnym.

*St. Niemcówna.*

## Recenzje.

**Helena Grotowska:** *O poznawaniu kraju.* Książnica-Atlas 1925.

Leży przed nami mała książeczka wydana przed niespełna rokiem w zrozumieniu dobrem przyjęcia z pomocą szeregom nauczycieli, którzy nad poznawaniem kraju pracują w szkole polskiej. I nie tylko nauczycieli i ich trud podejmowany, zwłaszcza na wycieczkach, ma na względzie autorka, lecz swą pracą ułatwia też organizacjom krajoznawczym i harcerskim spełnienie należycie swego zadania. Sama autorka przyznaje się, że w zało-

zeniu oparła się na dziełku A. Berga p. t. *Geographisches Wanderbuch*. Zbyt wysoki jednak poziom książki niemieckiego geografa, a zwłaszcza wielka ilość ćwiczeń, wymagających dużego przygotowania matematycznego, wpłynęły w kierunku przemiany jeśli nie układu książeczki, to metody przedstawienia zagadnień, oraz spolszczenia treści z uwzględnieniem problemów ziem polskich. Wdzięczność należy się autorce za podjęty trud, za pierwszy w tym kierunku w Polsce wysiłek, pominąwszy dawniej wydane harcerskie *vadecum*. Zagranicą, a szczególnie w Niemczech, znajdujemy podobne przewodniki bardzo licznie ukazujące się na półkach księgarskich i często wychodzące z pod pióra przodowników myśli geograficznej. W Polsce ta pierwsza próba winna być powtórzona tak przez autorkę jak i za jej przykładem przez innych. Lecz podjęcie nowego opracowania dziełka „*O poznaniu kraju*” winno mieć za punkt wyjścia przynajmniej ten poziom, na jakim omawia zagadnienia geograficzne *Berg* w przerobionej uprzednio książeczce przez p. Grotowską „*Geographisches Wanderbuch*” a wydanej w 1923 przez Książnicę Harcerstwa. Układ książki jest bardzo prosty. I. O pomiarach w polu. II. O mapach i szkicach. III. O widnokregu i sygnalizacji. IV. W górach i dolinach. V. O źródłach, rzekach, jeziorach i pieczarach. VI. O deszczu i pogodzie. VII. O roślinach i zwierzętach. VIII. O człowieku i jego dziełach.

Z powyżej przytoczonej dyspozycji już widzimy, jak bogatą treść ujęła autorka w wąskie ramy. Rzeczowych błędów trudno się doszukać tak, że spokojnie można ją oddać w ręce młodzieży, poznającej samodzielnie kraj. Nie mniejszą usługę odda treść tych pogadanek także nauczycielowi i to nie tylko pracującemu w geografii, ale także uczącemu przyrody, historii i co ciekawsze matematyki. Można wprost poszczególne rozdziały poprzydzielać do referatu nauczycielom danych przedmiotów, a dyskusja w gronach nad tą książeczką przeprowadzona może dać pozytywne wyniki co do możliwości ćwiczeń i zadań stawianych przez autorkę młodzieży polskiej. Niechajby ta książeczka znalazła się w rękach każdego uczącego i tych zastępów młodzieży zwłaszcza harcerskiej, której znajomość kraju bardzo na sercu leży.

*Stanisława Niemcówna.*

**Stanisław Sobliński:** *Geografia Polski* podręcznik przystosowany do programu ministerjalnego dla gimnazjów państwowych, wydanie drugie. Nakład K. S. Jakubowskiego we Lwowie 1926 r.

„Jeśli co mnie skłoniło do napisania geografii, to... moje doświadczenie z wizytacją szkół, które mnie przekonały, że bardzo często (może przeważnie) ta nauka w szkołach traktowana jest martwo, bez związku z życiem. Chciałem tchnąć „ducha obywatelskiego”, jakiś rumieniec życia w naukę szkolną tego przedmiotu. W tych słowach ujął autor niespełna przed rokiem sprawę urzeczywistnienia drugiego wydania *Geografii Polski*. Wzbraniał się przed podjęciem tego trudu zwłaszcza, że pracując na nie-

słuchanie ciężkiem i odpowiedzialnem stanowisku, lwią część energii musiał poświęcać sprawom administracyjnym.

A jednak drugie wydanie doszło do skutku ku pożytkowi szkoły polskiej i utrwaleniu imienia Sobińskiego w historii polskiej geografii.

Trzeba stwierdzić to z całym naciskiem, że wśród podręczników geografji Polski pracę tę możemy postawić na pierwszym miejscu. Jakim istotnym wartościom zawdzięcza podręcznik ten dodatni sąd?

W ujęciu geograficznem ziem polskich pierwszy to raz spotykamy się z tak obfitą treścią opisu i analizy krajoznawczej ujętą w słowa i w ilustracje, wykresy i przekroje.

Układ treści ściśle dostosowany do programu ministerjalnego szkół średnich uderza swą przejrzystością i proporcjonalnem ujęciem zagadnień tak fizjograficznych jak antropogeograficznych. Autor dobrze zdawał sobie sprawę z faktu, że młodzież musi mieć do pomocy w pracy szkolnej podręcznik, któryby nie tylko stanowił kośćiec pytań mniej lub więcej trudnych do odpowiedzi, ale że trzeba jej dać bogatą treść, nad którą mogłaby się zastanowić, w dyskusji lekcyjnej z nauczycielem ją zanalizować, często na wycieczkach i w samoistnej pracy wyniki jej sprawdzić.

Autor liczył się także z faktem drugim, że podręcznik ma być pomocą dla nauczyciela w jego pracy szkolnej — niemniej inicjatywy nauczyciela nie krępuje, pozostawiając mu zupełną swobodę konstrukcji pytań i ćwiczeń. Stawia mu przed oczyma przepiękny obraz ziem Rzeczypospolitej, jakby chcąc powiedzieć „wybieraj w tym skarbcu treści i oddaj z życiem to, co z życia wzięte“. Bardzo dodatnią cechą drugiego wydania Geografji Polski jest jej „wierność i ścisłość“ wobec wyników ostatnich badań. Każdy sąd przemyślany, każda cyfra skontrolowana, a co najważniejsze w kwestjach, które wychodzą poza kompetencje geografa, to pełne taktu zwrócenie się do specjalistów o współpracę jak do prof. dr. Fulińskiego i prof. dr. Kulczyńskiego w analizie biogeograficznych problemów.

Wreszcie uderza nas „uczciwość autorska“ ściśle przestrzegająca praw autorskich innych geografów i badaczy naukowych na każdym miejscu zaznaczana.

Powyższe zalety zapewniają książce omawianej miejsce w szkole, której to oddał Sobiński jeszcze jedną usługę — przez trafny dobór odpowiednich do nauki geografji Polski ilustracji i rysunków. Dzięki staranności wydania mogą one być przez nauczyciela i młodzież geograficznie analizowane. Zrozumiemy wartość tego, gdy sobie przypomnimy ubóstwo naszych gabinetów geograficznych i konieczność ograniczania się często do materiału ilustracyjnego zawartego w podręcznikach. Dziś kiedy Geografja Polski Sobińskiego stała się ostatnim ka-

mieniem rzuconym na szaniec uświadamiania narodowego i pracy obywatelskiej, umiejmy uszanować ten wysiłek i czerpmy z Jego myśli ożywcze wskazówki dla naszego wychowawczego trudu.

*Stanisława Niemcówna.*

## Przegląd czasopism francuskich.

„*Revue Pédagogique*”. Styczeń—lipiec 1926 r.

W dziedzinę zagadnień filozoficznych sięga artykuł p. t. „Nadzieja”, rozpatrujący stosunek moralności religijnej do świeckiej, a także artykuł o twórczości Guida della Valle<sup>1)</sup>, profesora pedagogii w uniwersytecie Neapolitańskim. Jego system, znany pod nazwą pedagogii realistycznej, opiera się na filozoficznej podstawie i przeciwstawia systemom pedagogicznym włoskich faszystów; wywołał on wielkie zainteresowanie i żywe dyskusje zarówno w ojczyźnie swej, jak i zagranicą. Myśliciel włoski specjalnie dzieła poświęca analizie pojęcia wartości. Człowiek pracujący umysłowo tworzy wartości — wysiłkiem jego rządzą stałe, niezmiennne prawa, zawsze i wszędzie jednakie, podlega im zarówno uczeń przygotowujący zadaną lekcję, jak poeta, który w napięciu wewnętrznym tworzy wiersze, minister, który układa projekty nowych ustaw i t. p. Pedagogia jest nauką, zdążającą umiejętnie do wyzwalania z umysłów tkwiącej w nich energii i zwracania jej ku zdobywaniu dóbr najwyższych. Działalność pedagogów nie może ograniczać się tylko do dzieci i młodzieży, ale obejmować ma i dorosłych, boć przecież uczyć się i doskonalić można przez całe życie, do lat najpóźniejszych. Szkoła dobrze zorganizowana jest warstwą wspólnej pracy nauczycieli i uczniów, ma ona nader rozległe zadania: umysłowe, estetyczne, gospodarcze, moralne, religijne i filozoficzne. Valle rozpatruje je kolejno; kultura umysłowa, to nie zasób nabytych wiadomości, ale rozwój zdolności umysłowych i umiejętność posługiwania się nimi w życiu; w dziedzinie estetycznej należy różnić zdolność odczuwania piękna od zdolności tworzenia dzieł sztuki, najlepszym nauczycielem będzie tu genialny artysta; do pełnego rozwoju człowieka niezbędnym jest wykształcenie ekonomiczne, zmysł praktyczny, zdolność organizowania majątków gospodarczych, dla zaspokojenia koniecznych potrzeb jednostki i społeczeństwa — pożądany jest ścisły związek, szkoły z życiem ekonomicznym narodu i warsztatami pracy wytwórczej; kulturę religijną nwołnic należy od dogmatyzmu, wyjaławiającego dusze,

<sup>1)</sup> „Le leggi del lavoro mentale” (prawa pracy umysłowej). „Teoria generale e formale del Valore come fondamento di una Pedagogia filosofica” (teoria wartości, jako podstawa pedagogii filozoficznej). „La Filosofia, dei Valori assoluti e la Pedagogia realistica” (filozofia wartości absolutnych i pedagogia realistyczna).

oprzeć na głębokiem przeżywaniu i przemyśleniu prawd ewangelji; wykształcenie filozoficzne rozszerzać ma aż w nieskończoność widnokregi poznania.

Słynny już dziś we Francji i poza jej granicami, organizator spółdzielni uczniowskich, Profit, rozwija ulubione swe tezy w trzech artykułach, zatytułowanych: Szkoła radosna, Szkoła obywatelska i Szkoła praktyczna. Zaczyna opowieścią o Angliku, który przebywając w Paryżu, założył się, że przez całe popołudnie, w najruchliwszej ulicy miasta, nawoływać będzie przechodniów do wymiany soldów na złote franki, jakby kto u nas np. za 10 groszy dawał 2 złote. Znając naturę ludzką nieufną i podejrzliwą, Anglik ów, pewien był, że żadnej stąd nie poniesie straty. Tak się też stało. Nic nie pomogło przekonywanie przechodniów, że wymiana ta jest dla nich korzystną — brali go za oszusta, mijali obojętnie lub pogardliwie, ledwo pod wieczór jedna tylko stara kobieta wymieniła monetę, a i to ostrożnie, z niedowierzaniem. Anglik wygrał zakład. Podobnie jest i ze spółdzielczością, mniema filozof. Tkwią w niej zakłętę olbrzymie siły i korzyści — stosowana w życiu mogłaby ułatwić je, podnieść ogólny poziom kultury i dobrobytu, usunąć wiele gnębiących nas trosk i niedostatków. Ludzie jednak tego nie rozumieją, niszczą się i podkopują wzajemnie, kręcąc uparcie w ciasnych kręgach jednostkowych zabiegów gospodarczych. Nauczyciel winien rozwijać w młodzieży zdolności spółdzielcze leżące odłogiem, organizować je, wykuć z nich broń do walki z egoizmem, wytwarzać materiał do budowania nowego życia na podstawie solidarności i współdziałania. Profit opisuje szkoły na spółdzielczości oparte, przytacza fakty i przykłady, świadczące, ile energii i twórczości wydobywają ze siebie zespoły uczniów, pracujące samodzielnie, ile radczą tkwi w wysiłkach gromadnie podjętych, jaką opieką otaczane są przedmioty wyrobione własnymi rękami, zbiory zgromadzone własnym trudem i staraniem. W zespołach tych młodzież wyrabia się, dojrzewa, przygotowuje do czekających ją zadań obywatelskich, uczy się nie z książek, lecz z przeżyć własnych jak służyć drugim, jak godzić i zespałać różne nieraz temperamenty, upodobania, interesy i t. p.

Zagadnieniom społecznym w wychowaniu poświęca obszerny artykuł P. Dumouchel <sup>1)</sup>. Podaje on charakterystykę wysiłków podjętych w tej dziedzinie w ciągu ostatnich lat trzydziestu, przytacza odnośną literaturę i stwierdza, że mimo lokalnych różnic, wszędzie dziś zarysowuje się dążenie do podporządkowania jednostki gromadzie, do wyrabiania w niej karnośći społecznej i obywatelskiej. Dzieci należy wychowywać w grupach, przyzwyczajając możliwie najwcześniej do służenia drugim, tępić w nich samolubstwo i wybujałą ambicję. Wyniki wysiłków zateją nie tyle od metody, ile od wartości i taktu nauczyciela. Doświad-

<sup>1)</sup> „L'éducation sociale de l'enfant et de l'adolescent“.

czenia przeprowadzone w gminach szkolnych były niejednokrotnie ujemne. Dla ułatwienia nauczycielom pracy w tej dziedzinie, autor kreśli wzór, wedle którego możnaby stopniowo rozwijać i wyrabiać w wychowankach swych zmysł społeczny. I tak:

1) do 2-ich lat: Dziecko przebywa w żłobku w czasie pracy rodziców. Muzyka. Zabawa.

2) od lat 2-ich do 7-miu: Ogródek albo kolonja dziecienna. Ćwiczenia zbiorowe: śpiewy, deklamacje, tańce, cisza i milczenie. Ćwiczenia w grupach, wedle rozkázów wodza. Gry zbiorowe.

3) od lat 7-miu do 12-tu: Życie szkolne. Nazwa zbiorowa każdej szkoły i klasy. Sztandary, godła, czapki naszywki. Własność wspólna: lalki, gry, warsztaty, narzędzia. Sprzątanie klas i pierwsze prace zbiorowe. Gimnastyka wspólna, gimnastyka rytmiczna, chóry i orkiestra szkolna. Nagrody. Gry zbiorowe i kierownicy gier.

4) od lat 12-tu do 15-tu: Podział na grupy dla pracy i zabawy. Konkursy, wyścigi i święta koleżeńskie. Wybór wójtów i nagrody przyznawane kolegom za ich pracę społeczną. Organizacja prac zbiorowych, jako to: zdobienie klas, uprawa ogrodu, przedstawienia dramatyczne i muzyczne. Podział poszczególnych czynności między uczniów. Mundury. Kolonje wakacyjne, obozy harcerskie.

5) od lat 15-tu do 18-tu: Samorząd. Stopniowe ograniczenia i zanik władzy nauczycieli. Internat. Zarzucenie mundurów. Stowarzyszenia. Podział obowiązków i specjalizacja. Właściwy uczeń na właściwym miejscu. Próby życia obywatelskiego. Dyskusje w obecności nauczyciela. Czasopisma szkolne. Konkursy prac indywidualnych i zbiorowych. Gry i wyścigi. Gromadne odwiedzanie szkół różnych. Wychowanie społeczne w związku z zawodem. Nawiązywanie stosunków między przedstawicielami różnych zawodów i określenie stanowiska jednostki w organizacji społecznej.

Artykuł L. Abramsona „Notes sur le mouvement psychotechnique en Allemagne“, stwierdza szybki rozwój psychotechniki w Niemczech współczesnych. Oddziały tu niemało wpływy Taylora i Bineta. Ogniskami studjów w tej dziedzinie są: Berlin, Monachjum, Lipsk, Hamburg, Frankfurt, Karlsruhe, Stuttgart i t. d. W Berlinie miejski urząd orjentacji zawodowej pracuje w ścisłym związku ze szkolnictwem miejscowem, pomaga rodzicom i opiekunom w trudnej chwili wyboru zawodu, kieruje młodzież ku najodpowiedniejszemu dla niej warsztatowi pracy wytwórczej.

Instytut psychologii społecznej w Karlsruhe, pod dyktando Willy Hellpach'a, zwrócił wysiłki swe ku studjom nad zagadnieniami moralnemi, związanemi z organizacją pracy. Zdołał on skupić dokoła siebie i zespolić dla wspólnych celów poważny zastęp lekarzy, prawników, filozofów, socjologów i robotników różnych zawodów. Cechą charakterystyczną psychotechniki niemieckiej jest pogłębienie psychologiczne, ba-

danie różnych uzdolnień i upodobań, podczas gdy w Anglii i Ameryce na plan pierwszy wysuwają się względy praktyczno-gospodarcze, we Francji zaś zjawiska fizjologiczne związane z pracą. Badacze niemieccy posługują się trzema różnymi metodami, a mianowicie: metodą kwestionariuszy, testów i przyrządów. Dwie pierwsze mają zwolenników wśród uczniów Bineta, jak Lipman i Stern; trzecia wśród pokolenia młodszego, do którego zaliczają się: Moede, Piorkowski i Poppelreuter. Wydają oni czasopisma zwalczające się wzajem. Nie brak też uczonych posługujących się trzema metodami, stosownie do warunków i okoliczności.

Psychotechnicy niemieccy studia swe zaczęli od obserwowania stosunków w fabrykach, gdzie pracowali sami przez czas dłuższy, w charakterze zwykłych robotników.

Z czasem dopiero powstały specjalne laboratoria, wyposażone w najlepsze środki pomocnicze i odpowiednie kierownictwo. One to kwalifikują pracowników we wszystkich dziedzinach wytwórczości, bez ich orzeczenia niepodobna dostać zajęcia w żadnym z poważnych przedsiębiorstw przemysłowych. Wiele firm większych utrzymuje własnych psychologów, którzy badają kandydatów, zgłaszających się do pracy. Idzie tutaj o umieszczenie odpowiednich ludzi na odpowiednich miejscach, o możliwie najlepsze zużytkowanie energii ludzkiej i materiałów, dla podniesienia produkcji do jej maksymalnych możliwości.

W poszukiwaniu ganezy metod samodzielną pracy uczniów, usiłujących zastąpić dotychczasowy werbalizm, L. Bourriel<sup>1)</sup> stwierdza fakt, że metody te stosowane były po raz pierwszy w szkołach dla dzieci nienormalnych, dla idiotów i głuchoniemych. Asystentka kliniki chorób umysłowych w Rzymie, p. Montessori, zauważyła ich skuteczność w zakładach dla osobników upośledzonych i wprowadzać zaczęła do szkół zwykłych, dla młodzieży normalnie rozwiniętej w przeświadczeniu, że przyczynić się mogą do podniesienia umysłowego poziomu społeczeństwa. Dzisiaj p. Montessori cieszy się zasłużoną sławą, a nowe metody mają zwolenników wśród pedagogów wielu narodów i są podstawą licznych szkół nowego typu.

W przeglądzie czasopism niejednokrotnie występuje charakter międzynarodowy zagadnień pedagogicznych, jako cecha naszych czasów i stosunków. Wielu wychowawców, psychologów, socjologów i lekarzy z różnych stron świata, spotyka się ze sobą coraz częściej, we wspólnym dążeniu do wartości absolutnych ogólnoludzkich, które by mogły być podstawą wychowawczą dla młodzieży wszystkich klas i narodowości. Wyrazem tych dążeń i tęsknot jest „Międzynarodowa liga nowego wychowania“, są czasopisma wydawane przez nią w trzech językach i kongresy międzynarodowe. Kon-

<sup>1)</sup> „Entrée en scène des méthodes actives par le moyen des sourds — muets et des idiots“.

gres taki poświęcony dziecku odbył się w Genewie i zgromadził 600 delegatów 47 różnych państw i narodów. Tam też założone zostało przy Instytucie pedagogicznym Rousseau'a „Międzynarodowe biuro wychowania“.

Czasopismo „L'international de l'éducation“ podaje sprawozdanie nad ułożeniem podręcznika historii ludzkości, na podłożu materialistycznego pojmowania dziejów. Mniema on, że waga tu najczęściej wynalazki techniczne, pod ich wpływem zmieniają się zasadniczo warunki życia, obyczaje, formy pracy wytwórczej i stosunki handlowe, ugrupowania sił społecznych, a także ustroje państwowe, wierzenia religijne, przejawy twórczości naukowej i artystycznej. Całą historję dzieli Meynier na trzy okresy, a mianowicie: na okres techniki ręcznej, kapitalizmu handlowego i kapitalizmu przemysłowego.

Próbę nowego ujęcia dziejów podjął też *M. Clémendot*, na zlecenie Narodowego syndykatu nauczycieli francuskich. Przyszłość pokaże czy i jakie próby te dadzą wyniki?

W przeciwstawieniu do materializmu Meyniera, cały system pedagogiczny *Rudolfa Steinera*, twórcy szkół w Waldorfie, pod Stuttgartem, przeniknięty jest wzniosłym idealizmem, przeświadczeniem, że „duch żyje w przyrodzie, możemy go poznać i z nim się zespolic“.

W duńskich czasopismach pedagogicznych pojawiły się artykuły, krytykujące ostro programy i metody szkoły powszechnej. Kończąc ją młodzież nie orientuje się w najprostszycn stosunkach, nie zna dostatecznie języka ojczystego, nie daje sobie rady na najskromniejszych stanowiskach w przemyśle i handlu. Przyczyny stanu tego tkwią w przeładowaniu programów i w kinematograficznym ujęciu nauki szkolnej. Z nadmiaru szybko i po-bieżnie podawanych wiadomości, nic prawie nie utrwała się w umysłach młodzieży. Trzeba uczyć mniej, ale za to głębiej i gruntowniej. Czasopisma te poruszają też zagadnienia przymusu szkolnego, stosunku szarej masy umysłowej do garstki uzdolnionych wybrańców i roli altruizmu w wychowaniu; kultury militarnej, której zadaniem są nie tyle ćwiczenia wojskowe, ile wyrobienie gotowości do oddania życia za ojczyznę.

Czasopisma francuskie nawołują wychowawców do ukła-dania testów, któreby ułatwiały poznanie „napięcia i kierunku sił moralnych młodzieży“, a także do podniesienia poziomu filozoficznego wykształcenia nauczycieli szkół powszechnych, do tworzenia doborowych bibliotek filozoficznych. „Nie wystarczy już elementarne pojęcia z zakresu psychologii, socjologii i etyki, ja-kich udziela wychowankom swym szkoła normalna, trzeba otwo-rzyć przed nimi zawarte dotąd szczelnie wrota metafizyki“.

W dziale sprawozdań z książek świeżo wydanych, zasługują na uwagę:

*E. Durkheima* „Wychowanie moralne“<sup>1)</sup>. Zbiór to wykładów, w których słynny socjolog francuski szuka dróg i środ-

ków budzących poczucie moralne w duszy dziecięcej. Źródłem nakazów moralnych jest dlań społeczeństwo, są obowiązki, jakie nakłada na każdego z nas życie zbiorowe. Stworzyć on usiłuje etykę pozytywną, jako wiedzę ścisłą i wyłącza zeń nadprzyrodzone, religijne pierwiastki. Analizuje zagadnienia egoizmu i altruizmu, prawa moralnego i kary, solidarności, karność społecznej i t. p.

„Życie wewnętrzne“<sup>2)</sup>, wyjątki z najpiękniejszych dzieł poetyckich, wybrane przez *Maurycygo Bouchor*. Cenne to wydawnictwo wydobyć i rozpowszechnić usiłuje najgłębsze wartości, jakie zostawiła nam w spuściznie twórczość poetycka różnych czasów i ludów. Tom ostatni poświęcony jest starożytności, autor skupił treść jego dokoła trzech punktów, tytułowanych: W Grecji, Cześć Indjom starożytnym, Dwaj poeci łacińscy.

„Życie publiczne współczesnej Francji“<sup>3)</sup>, zbiór 12 tu wykładów, z zakresu kultury społecznej i obywatelskiej, wygłoszonych przez wybitnych specjalistów, a wydanych przez *Ferdynanda Buissona*. Wydawca widzi w nich zaczątek, z którego z czasem rozwinąć się może specjalna szkoła obywatelska, w której nauczać będą zasad politycznych, zgodnych z sumieniem, na podstawie etyki absolutnej, jednej i tejże samej dla wszystkich ludów i wszystkich czasów. Tytuły wykładów następujące: Konstytucja francuska, O sprawiedliwości, Organizacja zakładów użyteczności społecznej, O poprawie rasy, Związki zawodowe urzędników i robotników, O głosowaniu kobiet, Polityka gospodarcza, Skarbowość, Liga Narodów, Międzynarodowe biuro pracy, Stronnictwa polityczne.

„Wzbierająca fala ludów kolorowych“<sup>4)</sup>, napisał po angielsku *Sothrop Stoddard*, przetłómaczył na język francuski Abel Doysié. Autor mniema, że walki rasowe są jednym z ważniejszych zagadnień XX go stulecia. Książka jego ostrzega przed grożącym niebezpieczeństwem i nawołuje ludy białe do solidarności. Od czasów odkryć geograficznych do XIX go wieku cywilizacja europejska rozszerzała się coraz dalej, obejmowała coraz nowe tereny w różnych częściach ziemi — zdawało się, że powołaną jest do panowania nad światem. Dzisiaj wszędzie przeciwko niej organizuje się opór, przejawia nienawiść. Wzbiera potężna fala ludów kolorowych: budzą się z długiego uspienia wyznawcy islamu, budzi się świat chiński, hinduski i czarny. Wszyscy dążą do strząśnięcia ze siebie europejskiego jarzma, bronią się od europejskich wpływów i wyzysku. Godzina ich wyzwolenia wybijać już poczyna na zegarze dziejowym. Co pocznie dla swojej obrony, co przeciwstawi im rasa biała, wyczerpana wojną

1) „L'éducation morale“. Avertissement par P. Faucomet, maître de conférence à la Sorbonne. Paris. Alcan.

2) „La vie profonde“, pages choisies dans les plus belles oeuvres poétiques. Antiquités Patenne. Paris 1925. Delagrave.

3) „La vie publique dans la France contemporaine“. Paris, 1925, Alcan.

4) „Le flot montaut des peuples de couleur“. Paris. Payot.

światową, niszczącą się zawzięcie w bezpłodnych, drobiazgowych sporach i zatargach? Książka ciekawa, godna uwagi, wyprowadza ona czytelnika z ciasnych szranków europejskiej polityki i szerokie, światowe przed nim otwiera widnokręgi.

„Współczesny filozof niemiecki: Oswald Spengler“, napisał *Andrzej Fauconnet*<sup>1)</sup>. Spengler rozróżnia w dziejach osiem kultur, z których każda przeżywa czasy narodzin, młodości, pełnego rozkwitu, a potem wyczerpania i upadku. Nasza kultura zachodnia weszła w okres starości i rychłym już jest jej schyłek. Dotyczy to ludów łacińskich, Niemcy natomiast mają jeszcze przed sobą świetną przyszłość i wielkie zadania, do których trzeba odpowiednio przygotowywać młodzież. Dać jej należy wykształcenie techniczno-zawodowe i polityczne, rozwinąć jej siłę i energię, tępić idealizm i skłonność do marzycielstwa, osłabiającej zdolność do czynu. Autor w zakończeniu zwraca uwagę Francuzów na tę dla nich niebezpieczną, a tak bardzo dziś w Niemczech popularną książkę. Też same uwagi i do nas zastosować by można.

*Helena Witkowska.*

„*Pour l'Ere Nouvelle*“ Nr. 22 z września 1926 przynosi dalszy ciąg artykułu E. Dulanney o wysiłku pedagogicznym w Rosji. Podstawą do roztrząsań jest dlań program oficjalny wydany po francusku (Paryż 33, rue de la grange-aux-Belles-Internationale de l'Enseignement) oraz szereg artykułów, drukowanych w różnych czasopismach francuskich i rosyjskich. Kierownicy wychowania publicznego w Rosji, szukają w pedagogice współczesnej środków do przygotowania komunistycznego społeczeństwa i otwarcie wyznają zasadę partyjności w szkole i klasowości szkoły. Pedagogika jest dla nich wiedzą organizacyjną, stawiającą sobie zadanie zorganizowania dzieci, celem przystosowania ich w możliwie najkrótszym czasie i w najlepszym sposób do ich społecznego środowiska. Stąd pragną oni, by dziecko czerpało wiedzę nie z książek, lecz z życia i związało się z ogólną, społeczną organizacją pracy, przez udział w wytwórczości społecznej, przez usamodzielnienie dzieci i przez oparcie nauczania na życiu lokalnym, pracy w warsztacie miasta, czy też na roli we wsi. Podział na przedmioty szkolne np. rysunki, czytanie, pisanie, rachunki itp. został usunięty, a wprowadzony podział (pafrz tab. na str. 282).

Pedagogika rosyjska — zdaniem autora — nie jest oryginalna, ponieważ opiera się ona na wysiłkach Fertière'a, Decroly'ego, Dewey'a i Consineta. Oryginalną w tej metodzie jest tylko chęć zastosowania wszystkich wyników prac naukowych z dziedziny pedagogiki i psychologii do propagandy komunizmu.

Dla p. Delanné jasnym jest, iż wysiłek pedagogiczny w Rosji jest olbrzymi, większy, aniżeli w jakimkolwiek innym kraju, żałuje tylko, iż częstokroć wykoszlawia się wymagania pedagogiczne dla celów partyjnych.

<sup>1)</sup> „Un philosophe allemand contemporain: Oswald Spengler“ (le prophète du déclin de l'Occident). Paris. Alcan.

Wiek dzieci	Przyroda	Praca	Społeczeństwo
8—9 lat	Pory roku.	Życie i praca w rodzinie wieśniaczej i rodzinie miejskiej.	Rodzina i szkoła.
9—10 lat	Powietrze, woda, ziemia, rośliny, zwierzęta domowe i ich chów.	Praca na wsi i w dzielnicy miejskiej, w której dziecko mieszka.	Instytucje administr. miasta i wsi.
10—11 lat	Elementarne obserwacje z dziedziny fizyki i chemii. Przyroda lokalna. Życie organizmu ludkiego.	Aktywność rolnicza i przemysłowa kraju.	Instytucje administr. w kraju. Obraz przeszłości kraju.
11—12 lat	Geografia Rosji i innych krajów.	Aktywność ekonomiczna sowietów i innych państw.	Instytucje sowieckie i instytucje innych państw. Obraz życia i przeszłości ludzkości.

Pani C. Phillppi van Reesema kontynuuje artykuł o poprzednikach Montessori, panu Séguin i Bourneville. Zdaniem p. Séguina, zaczyna się tam wychowanie, gdzie się kończy naturalny rozwój dziecka. Dlatego też poddawał Seguin w Instytucie dla dzieci upośledzonych (którym zarządzał) swoich wychowanków próbom psychologicznym. Ci, którzy tego nie wykonali, musieli odbywać ćwiczenia, celem rozwinięcia tej dyspozycji psychicznej lub fizycznej, w której byli upośledzeni. Ci natomiast, którzy test wykonali bez zarzutu byli od odnośnych ćwiczeń uwolnieni. Wiele z tych ćwiczeń przyjął Dr. Decroly i stosuje je dotychczas w szkołach brukselskich, wiele innych przejęła pani Montessori i stosuje je w domach dziecięcych.

O Instytucie nauk pedagogicznych i o eksperymentalnej szkole powszechnej przy uniwersytecie w Jenie, pisze Gerhardt Sreveling. Instytut nauk pedagogicznych w Jenie stoi na stanowisku zwolenników szkoły twórczej i odnowy wychowania w Europie. Powstał on na skutek rozporządzenia ministerjalnego, wprowadzający w Turynji (20. XII. 1924) jako wymagane kwalifikacje dla nauczycieli szkół powszechnych, ukończenie trzyletniego studjum uniwersyteckiego z dziedziny pedagogiki, dydaktyki i odpowiedniej wiedzy technicznej.

Ponieważ w nowej szkole twórczej nauczyciel ma być starszym przyjacielem dziecka, usuwającym mu z drogi trudności w poznaniu zjawisk świata zewnętrznego i siebie samego, oraz uł twiającym dziecku rozwój jego dyspozycji fizycznych i psychicznych, przeto musi on wykazać dojrzałość i spokój wewnętrzny oraz posiadać rozległą wiedzę filozoficzną, pedagogiczną, dydaktyczną i psychologiczną, nie mówiąc o pewnej ściśle obranej gałęzi wiedzy i sprawności technicznej.

Wychowanie zależy wprawdzie więcej od nauczyciela, aniżeli od metody, niemniej jednak trzeba tego nauczyciela uzbroić w odpowiednie i to dość rozległe wiadomości. Nowa ustawa wymaga przeto od nowo wstępującego na studia pedagogiczne na nauczyciela szkół powszechnych, egzaminu dojrzałości ze szkoły średniej, dającej ogólne podstawy wykształcenia. Przyjęty wybiera sobie dziedzinę specjalną, w której wykazuje zdolność do samodzielnej pracy naukowej. Ponadto, w ciągu trzech lat studjów, zapoznaje się z pedagogiką, historją wychowania, znajomością psychiki ucznia, nauczyciela i szkoły, psychologją ogólną i pedagogiczną, filozofją, dydaktyką ogólną i szczegółową obranego przedmiotu, prawodawstwem, odnoszącem się do szkolnictwa, higienę wieku młodzieńczego i higienę szkolną, z teorją i praktyką kultury starszych (pozaszkolnej), oraz z jednym z działów wiedzy technicznej np. rysunkiem, stolarstwem, ślusarstwem, blacharstwem, muzyką, gimnastyką rytmiczną i t. p.

Celem praktycznego wyszkolenia nauczycieli utworzono przy uniwersytecie w Jenie powszechną szkołę doświadczalną, do której w ostatnim roku szkolnym uczęszczało 69 dzieci od 1—8 roku nauki szkolnej (od 7—15 roku życia). Dzieci były podzielone na 3 oddziały, obejmujące po 3 lub 4 roczniki szkolne. Szkole tej nie narzucono dokładnie opracowanego programu i rozkładu materiału, zadowolając się pozostawieniem jej programu ramowego, odpowiadającego wymogami i zakresem programowi państwowych szkół niemieckich. Szkoła ta, pozostająca pod dyрекcją profesora Petersena, współpracownika Lichtwarka oraz organizatora sieci szkół nowego typu w Hamburgu, spełnia ponadto funkcje stacji doświadczalnej, dla całej prowincji. Inne szkoły mogą tam zasięgać informacji iub porady w sprawach pedagogicznych, rozkładu materiału, poznania ucznia, dyspozycy psychicznych dziecka w rozmaitych latach jego rozwoju i t. p. W szkole tej zastosowane są w całej pełni zasady szkoły twórczej, które czytelnicy znają ze znakomitej pracy p. H. Rowida: „Szkoła twórcza“ (Kraków, 1926).

Dla utrzymania kontaktu między uczniami Instytutu Pedagogicznego już po ukończeniu studjów, oraz dla nawiązania ścisłego związku z całym nauczycielstwem w Turynji, wydaje Instytut kwartalne „Komunikaty“, w których publikuje ważne wyniki prób i doświadczeń, oraz rozprawy ogólnej treści dotyczące szkoły twórczej. Nakładem zajęła się firma wydawnicza H. Bohlau w Weimarze. Dotychczas wyszły nast. rozprawy. 1. Petersen: Poszukiwania i prace dotyczące spraw wychowania. 2. Petersen: Reforma Wewnętrzna Szkoły i Nowe Wychowanie. 3. Petersen i Wirth: Szkoła powszechna wedle zasad szkoły pracy i wspólnoty życiowej.

Pozatem zawiera „Pour l'Ère Nouvelle“ bogaty materiał bibliograficzny.

*Edmund Semil*

## Polskie czasopisma pedagogiczne.

W miarę rozwoju szkolnictwa podnosi się na coraz wyższy poziom prasa pedagogiczna, będąca odbiciem zainteresowań nauczycielstwa i życia w szkole. Możemy stwierdzić obecnie duży postęp w rozwoju naszej prasy zarówno pod względem jakościowym, bogactwa treści i omawianych problemów wychowawczych, jak pod względem specjalizacji w związku z różnymi działami nauk pedagogicznych. Nietylko w centrach polskiego życia duchowego, ale i na prowincji wychodzą wartościowe czasopisma, mające niezmiernie doniosłe znaczenie dla pogłębiania kultury pedagogicznej ogółu nauczycielstwa.

W Cieszynie wychodzi jedno z najstarszych naszych czasopism (Rok XXXV) „*Miesięcznik Pedagogiczny*“, informujący o dokonywanej obecnie w różnych krajach reformie edukacji; w ostatnich zeszytach znajdujemy artykuł „Prądy nowego wychowania w Stanach Zjednoczonych“ Dra M. Friedländera, „Zagadnienia szkoły twórczej“ prof. E. Semila i inne. Bardzo dużo miejsca poświęca „*Miesięcznik Pedagogiczny*“ zagadnieniom praktycznym w szkole, umieszczając obrazy i szkice lekcyjne wybitniejszych nauczycieli-praktyków (J. Wojnar, K. Guńka, Morcinek i inni). Znakomicie rozwija się też „*Życie Szkolne*“, organ konferencji rejonowych, wydawany we Włocławku przez Związek P. N. S. P. Same tytuły artykułów świadczą o bogactwie treści i ważności omawianych problemów. Na wyróżnienie zasługuje obszerne studjum M. Orłowa „Podstawy pedagogiczne i psychologiczne programów ministerjalnych“. Z innych tematów wspomnieć należy „O doborze pedagogicznym“ (Fr. Mittek), „Tworzenie się klasy jako grupy społecznej“ (J. Wójcik), „Psychiczne właściwości dziecka w wieku przedszkolnym“ (Wł. Horuch), „Sprawa wychowania nauczycieli z punktu widzenia pedagogiki eksperymentalnej“ (A. Fiutowski). W związku z rozważaniami teoretycznymi pozostają liczne przykłady z dziedziny praktyki szkolnej.

Podobny charakter mają czasopisma „*Szkola i Nauczyciel*“ (Łódź), tudzież „*Praca Szkolna*“ (Warszawa). W ostatnim zeszycie „*Sz. i N.*“ mamy nader interesujący protokół przebiegu jednej z „lekcyj“, na których ustanawiane są przepisy szkolne. Jest tu skreślony obraz tworzenia praw szkolnych przez dzieci „Miejskiej Szkoły Pracy“ w Łodzi (R. Petrykowski). W zeszycie wrześniowym „*Pracy szkolnej*“ rozpoczął się druk instruktywnego

bardzo artykułu „W jaki sposób ułatwiam sobie poznanie dzieci“ znajdzie tu czytelnik praktyczne wskazania, oparte na bogatym doświadczeniu i głębszej znajomości psychojogji dziecka. Coraz lepiej rozwija się też „*Nasz Głos*“ (Poznań), organ tamtejszej Komisji Związku P. N. S. P. Obok artykułów o charakterze organizacyjnym i z dziedziny praktyki wychowania znajdujemy też prace z zakresu teorii psychopedagogicznej np. „Badania i diagnoza uzdolnień“, „Decroly i Montessori“ (L. Bandura).

Związek Zawodowy Pol. Szk. Średn. wznowił swoje wydawnictwo „*Ogniw*“ (Warszawa, listopad 1926) w zmienionej postaci i w rozszerzonym zakresie. Czasopismo to, będące wyrazicielem demokratycznych i postępowych dążeń u nas, zawiera bogaty dział ogólny, poświęcony organizacji szkolnictwa, polityce szkolnej i sprawom pedagogicznym. Wstępny artykuł *prof. H. Raabego* „Aktualne zagadnienia oświatowe“ jest dowodem, że poważny odłam nauczycielstwa szkół średnich zmierza do realizacji tych ideałów, jakie ma również w swym programie Związek P. N. S. P., w szczególności postawiona jest tu jasno zasada jednolitości szkolnictwa. „Szkoła jednolita — mówi *prof. Raabe* — uzgadniająca szkołę powszechną ze średnią, zacierająca utrudnienia w przejściu od pierwszej do drugiej, umożliwiająca każdemu dziecku szkoły powszechnej kontynuowanie swego wykształcenia w szkole średniej, jest w naszym zrozumieniu zadatkem racjonalnego zdemokratyzowania społeczeństwa, drogą do wyłonienia z narodu najlepszych sił, podstawą do nadania państwu trwałych i mocnych podstaw“.

W związku z „*Ogniwem*“ wychodzi jako dodatek „*Biuletyn T-wa Zwolenników Szkoły Pracy Samorozwojowej*“ pod redakcją *Jara Hellmanna*.

Zeszyt III-ci r. 1926 „*Muzeum*“ (Lwów) poświęcony jest głównie zagadnieniom wychowania młodzieży żeńskiej w szkole średniej. Nadto zawiera bogaty dział ocen i sprawozdań.

## Kronika Pedagogiczna.

**Propaganda pacyfikacji świata.** Na Międzynarodowym Zjeździe Związku Pojednania Narodów, odbytym w sierpniu 1926 r. w Oberammergau powzięta utworzona tam Sekcja wychowawcza następujące uchwały: 1) Dokonanie rewizji książek szkolnych, o ile pozostają w sprzeczności z duchem po-

koju i wzajemnego porozumienia się narodów. 2) Organizowanie wykładów w szkołach na temat Ligi Narodów i prądów pokojowych, informowanie o środkach stosowanych w różnych krajach w wychowywaniu, a zmierzających do ugruntowania pokoju. 3) Organizowanie kolonij i obozów wakacyjnych dla dzieci różnych warstw i narodowości; organizowanie wymiany dzieci, nauczycieli, tudzież podróży zagranicznych. 4) Prowadzenie akcji przeciw zabawkom o charakterze militarystycznym. 5) Wydawnictwo najlepszych utworów literackich różnych narodów, tudzież biografij zasłużonych dla ludzkości mężów.

Celem propagandy tych idei zaprojektowała Sekcja zwołanie Międzynarodowej Konferencji Nauczycieli, tudzież rozesłanie wykazu instytucyj, działających w duchu nowego wychowania, jak np. M. Biuro Wychowania w Genewie (4 rue Charles Bonnet), M. Liga Nowego Wychowania (Genewa, Londyn, Kohlgraben-Vaha, Bruksela, Sofja i inne).

**Ankieta Międzynarodowego Biura Wychowania.** Na V konferencji „Nowego Wychowania” w Strasburgu podniesiona została sprawa zaopatrywania szkół w materiały ilustracyjne, ułatwiające samodzielną czynność poznawczą. Niejeden nauczyciel zraża się, nie mogąc znaleźć ilustracji, które pozwoliłyby uczniom samodzielnie opisywać, porównywać, klasyfikować. W wielu jednak szkołach wspólną pracą utworzono takie zbiory, zużytkowując pocztówki, katalogi, różne wydawnictwa. W handlu księgarskim nie można znaleźć wszystkiego, czego szkoła potrzebuje, zwłaszcza w dziedzinie geografji i historii krajów obcych. W każdej dziedzinie nauczania staje się koniecznem rozpatrzenie istniejących już pomocy: przyrządów, narzędzi, rycin, filmów w świetle zarówno potrzeb kraju, jak i możliwości współpracy międzynarodowej. Należałoby zorganizować produkcję opartą na współdziałaniu wytwórców i nabywców — wolną więc zarówno od ryzyka, jak od spekulacji i fałszerstw. Ośrodki produkcji powinny pozostawać w kontakcie ze szkołami, które będą wypróbowywały modele czy wzory przed ich wykonaniem na większą skalę. W niektórych przypadkach pomoce naukowe mogłyby być wykonywane lub wykańczane w szkołach.

Międzynarodowe Biuro Wychowania, uznając doniosłość tej sprawy dla poczynań reformatorskich w dziedzinie szkół „twórczych”, ogłasza we wszystkich krajach kwestjonariusz w sprawie istniejących pomocy naukowych i postulatów nauczycielstwa.

Kwestjonariusz brzmi:

Nazwisko odpowiadającego nauczyciela. Adres. Przeciętny wiek uczniów klasy, o której mowa. Płeć uczniów.

Jeżeli odpowiedź dotyczy kilku klas — o każdej należy podać osobno.

I. Jakimi środkami pomocniczymi rozporządza szkoła w nauczaniu klasowym?

Do nauczania zbiorowego. Do nauczania indywidualnego. Do pokazów. Pomocze kształtujące zmysły i ruchowe.

II. Skąd pochodzą te pomoce szkolne? W jaki sposób zostały nabyte?

a) kupione? gdzie? za jaką cenę?

b) wykonane: przez nauczycieli? uczniów? przez przyjaciół szkoły? przez rodziców uczniów?

III. Jakie braki w urządzeniach pomocniczych i t. zw. „pomocach naukowych” zauważył odpowiadający przy próbach wprowadzenia do klasy metod nauczania, wymagających czynności dziecka, pracy indywidualnej, samokształceniowej.

IV. Jakle środki pomocnicze uważa odpowiadający za niezbędne dla wprowadzenia tego sposobu nauczania?

Osobno prosimy wymienić pomoce dla każdego z przedmiotów. Odpowiedzi z Polski należy nadsyłać pod adresem Redakcji Rocznika Pedagogicznego — Warszawa, Emilji Pater 25, do dn. 15 grudnia 1926 r.

**Międzynarodowe Biuro Pedagogiczne** założone w Genewie w sierpniu 1926 r. zajmuje się organizowaniem naukowych podróży pedagogicznych do różnych części świata. M. B. P. współdziała z Międzynarodową Ligą Nowego Wychowania i organizuje na r. 1927 podróż naukową pedagogów amerykańskich do krajów Europy, gdzie zaznajomią się z tutejszymi prądami wychowawczymi. Na czele Biura stoi *prof. P. Bovet* (Genewa), nadto wchodzi w skład Zarządu *B. Ensor* (Londyn), *J. Rothschild* (N. York) i *E. Rotten* (Kohlgraben).

**Kongresy pedagogiczne.** W październiku b.r. odbył się kongres w Monachium. Przedmiotem obrad był temat: „*Psychologia indywidualna a wychowanie*” (ref. A. Adler, W. Lottig, K. Wilker i inni).

Równocześnie odbył się też Kongres pedagogiczny w Weimarze, gdzie głównym tematem obrad było zagadnienie „*Kultura nowoczesna w związku z wartością kształcącą szkoły niemieckiej*”. (Referenci: Prof. Kerstschenshteiner i Litt).

**Księga zbiorowa „Stanisław Staszic”** pod redakcją *prof. Z. Kukulskiego* wyjdzie wkrótce z pod prasy staraniem Komitetu Staszycowskiego w Lublinie (Uniwersytet). Na treść książki złoży się bogaty zbiór rozpraw i materiałów wypracowanych przez wybitnych przedstawicieli nauki polskiej w różnych dziedzinach. Całość da wyczerpujący i wszechstronny obraz wspaniałej działalności wielkiego obywatela i budowniczego nowej demokratycznej i przemysłowej Polski. Księga ta bogato ilustrowana (60 zł za egzemplarz) będzie ozdobą każdej biblioteki.

**Biblioteki szkolne.** Wizytacje szkół, w których zorganizowano należycie czytelnictwo młodzieży, wykazały duży i dodatni wpływ na rozwój umysłowy i moralny młodzieży. Biblioteczka dla młodzieży powinna być czemś nieodłącznym od szkoły, jest ona bowiem jedną z najważniejszych pomocy przy nauce. Ambicją nauczyciela i kierownika szkoły powinno być staranie, żeby biblioteka w jego szkole była jak najlepiej wyposażona, żeby corocznie przybywało nowych książek. Przy zakupie nowych książek do bibliotek ułatwi szkołom należyty dobór-wykaz książek ocenionych przez komisję specjalną przy Ministerstwie W. R. i O. P., wydany wraz z instrukcją jak prowadzić biblioteki.

Broszurę tę p. t. „*Biblioteki szkolne*” (cena gr. 80) wysyła Księgarnia M. Arcta w Warszawie, Nowy-Świat Nr. 35 — Szkołom bezpłatnie.

## Zapiski bibliograficzne.

*J. Wl. Dawid.* Inteligencja, wola i zdolność do pracy. Wydanie II. 3 tomy. Biblioteka dzieł pedagogicznych Nr 3, 4, 5. Nakładem „Naszej Księgarni“ Związku P. N. S. P. Warszawa 1926.

*Fr. W. Foester.* Etyka a polityka. Wstępem zaopatrzył, zebrał i przełożył *Józef Mirski.* Nakł. Gubrynowicza. Lwów 1926.

*Ministerstwo Wyz. Rel. i Ośw. Publ.* Program nauki w państwach seminarjach nauczycielskich. Skład główny: Książnica-Atlas. Warszawa 1926.

*Instytut Naucz. Kola T. N. S. W. w Łodzi.* Z zagadnień szkoły powszechnej i średniej. Łódź 1926.

*L. Pawłowski.* Z zagadnień organizacji pracy wychowawczej w szkole. Zamość 1926.

*Tydzień Szkoły Pracy.* Referaty poświęcone zagadnieniu i metodzie szkoły pracy. Poznań 1926.

*P. Z. Dąbrowski.* Nauka o dziecku. Książnica-Atlas. Warszawa 1926.

*Dr St. Kopczyński.* Higijena szkolna i wychowanie fizyczne na Zachodzie. Warszawa 1926.

*Dr K. Sośnicki.* Wskazówki do rozwiązania zadań logicznych. Kł.-Atl. Warszawa 1926.

*Z. Klemensiewicz.* Metodyka nauczania głosowni opisowej w gimnazjum Ks.-Atl. Warszawa 1926.

*J. Melchertówna.* Jak uczyć się do egzaminu kwalifikacyjnego. Nakł. Księgarni Naukowej. Lwów 1926.

*Z. Kukulski.* Lata szkolne Staszica. Skł. Gł. Gebethner i W. Lublin 1926.

*Wolna Wszechnica Polska.* Sprawozdanie. Warszawa 1926.

*K. Bzowski.* Geografja w postaci zadań ćwiczeń i zagadnień. Łódź 1927. Ks. Arcta w Warszawie.

*P. Sosnowski.* Geografja Polski. Wyd. VI. Ks.-Atl. Warszawa 1926.

*J. M. Jurczyński.* Pięć części świata. Zeszyt do ćwiczeń z geografji. Skł. gł. „Nasza Księgarnia“. Łódź 1926.

*Klebanowski-Pęczalski-Sierżputowski.* Rachunki z geometriją dla II. oddz. szkoły powszechnej. Ks.-Atl. Lwów 1926.

*St. Rączka.* Nauka śpiewu. Ks.-Atl. Lwów 1926.

*F. Piasek.* Nauka śpiewu metodą trójdzwiękową. Cz. I. i II. Ks.-Atl. Lwów 1926.